

NyS 57

NyS 57

NYDANSKE SPROGSTUDIER

NyS 57

NYDANSKE SPROGSTUDIER

© NyS og artiklernes forfattere, 2019

Redaktion:

Margrethe Heidemann Andersen, Tanya Karoli Christensen, Ken Ramshøj Christensen,
Jan Heegård, Thomas Wiben Jensen, Jacob Thøgersen, Elisabeth Muth Andersen

Oplysninger om abonnement og indsendelse af bidrag findes bagest i nummeret.

Udgives i samarbejde med

Dansk Sprognævn

Adelgade 119 B

5400 Bogense

Tryk: Frederiksberg Bogtrykkeri

ISBN 978-87-89410-81-4 (tryk)

ISSN 0106-8040 (tryk)

ISSN 2246-4522 (online)

Printed in Denmark, 2019

Indhold

Forord	7
JONAS NYGAARD BLOM OG MICHAEL EJSTRUP BRÆJKNING NEWS: En eksperimentel undersøgelse af fejlobservante læseres holdninger til ukorrekte og korrekte stavemåder opfattet som stavefejl i nyhedsrubrikker på nettet	9
ANNA STEENBERG GELLERT, SIGNE WISCHMANN OG ELISABETH ARNBAK Kontekstorienteret ordkendskabsundervisning for elever i 5. klasse med begrænset dansk ordforråd: En undersøgelse af korttids- og langtidseffekter	46
SUNE GREGERSEN Årsagssætninger med <i>fordi</i> i (formelt) dansk talesprog	80
RIE OBE OG HARTMUT HABERLAND Japanske interaktive partikler i dansk oversættelse	112
PETER JUUL NIELSEN Anmeldelse: Elisabeth Engberg-Pedersen, Kasper Boye & Peter Harder: Semantik. Samfundslitteratur, 2019	138
Engelske abstracts	160

Forord

NyS 57 indeholder fire artikler og en anmeldelse. Som vanligt for de ordinære numre, spænder artiklerne bredt fra holdninger til stavning, over undervisning i ordkendskab, *fordi*-sætningers form og funktion og oversætteligheden af dialogpartikler mellem dansk og japansk litteratur.

I nummerets første artikel afrapporterer Jonas Nygaard Blom og Michael Ejstrup resultaterne af en stor undersøgelse af holdninger til stavning i nyhedsmedier. Under titlen *BRÆJNING NEWS: En eksperimentel undersøgelse af fejlobservante læses holdninger til ukorrekte og korrekte stavemåder opfattet som stavefejl i nyhedsrubrikker på nettet* viser de bl.a. at respondenterne nedvurderer afvigelser fra standarden på forskellig vis afhængig af om afvigelsen ligner en slåfejl eller en stavefejl. Interessant nok bliver også korrekte stavemåder opfattet som fejl og nedvurderet af informanterne.

Anna Steenberg Gellert, Signe Wischmann og Elisabeth Arnbak afrapporterer resultaterne af en større effektundersøgelse af en særlig form for ordkendskabsundervisning som angivet i artiklens titel: *Kontekstorienteret ordkendskabsundervisning for elever i 5. klasse med begrænset dansk ordforråd: En undersøgelse af korttids- og langtidseffekter*. Forfatterne finder meget stærke effekter af undervisningsforløbet på elevernes læsning og definition af trænede ord samt en mellemstærk til stærk effekt på forståelse af tekster med sådanne ord umiddelbart efter undervisningen. Ti måneder senere kunne der stadig påvises tydelige effekter af denne undervisning. Som i tidligere undersøgelser kan der dog ikke spores overføringseffekter på elevernes generelle ordforråd eller generelle læseforståelse. Forfatterne diskuterer de praktiske implikationer af undersøgelsens resultater.

Nummerets tredje artikel, *Årsagssætninger med fordi i (formelt) dansk talesprog* af Sune Gregersen, undersøger *fordi*-sætningers form og funktion i formelt dansk talesprog, nærmere bestemt dansk som det tales under møder i Folketinget. Undersøgelsen viser at 'hovedsætningsord-

stilling' (hvor det finitte verbum står på 2.-pladsen) er langt hyppigere end 'ledsætningsordstilling' (hvor det finitte verbum står på 3.-pladsen) og dermed ikke blot et kendetegn for uformelt talesprog, og at *fordi* kan indlede spørgesætninger (fx *fordi hvad handler det om i skrøbelige stater?*). Artiklen afsluttes med en diskussion og problematisering af semantiske klassificeringer af *fordi*-sætninger, idet en del af sætningerne kan læses på forskellige måder.

Rie Obe og Hartmut Haberland analyserer dialogiske partikler, dvs. småord som fx *jo* og *da*, i to meget forskellige sprog, nemlig dansk og japansk. Artiklen med titlen *Japanske interaktive partikler i danske oversættelse* undersøger oversættelse og oversættelighed af partiklerne ved at se på danske oversættelser af japansk litteratur – og i mindre omfang japanske oversættelser af dansk litteratur. Analyserne viser at oversættelsen af partikler langt fra er én-til-én: Betydningen af en sætning *med* partikler gengives ofte *uden* partikler og vice versa. Analysen fører frem til en diskussion af dialogiske partiklers funktion og betydning på henholdsvis dansk og japansk, og der argumenteres for at danske partikler er 'dialogiske' idet de forholder sig til evt. modsynspunkter, mens de japansk er 'interaktive' idet de forholder sig til forholdet mellem afsender og modtager.

NyS 57 afsluttes Peter Juul Nielsens anmeldelse af lærebogen *Semantik* der er skrevet af Elisabeth Engberg-Pedersen, Kasper Boye og Peter Harder.

Rigtig god læselyst!
NyS-redaktionen

BRÆJNING NEWS: En eksperimentel undersøgelse af fejlobservante læsers holdninger til ukorrekte og korrekte stavemåder opfattet som stavfejl i nyhedsrubrikker på nettet

JONAS NYGAARD BLOM OG MICHAEL EJSTRUP

ABSTRACT

Sprogbrugere er ofte intolerante over for stavemåder, de mener er ukorrekte, og de nedvurderer både tekster, der indeholder disse stavemåder, og de skribenter, der bruger dem. Dette gælder også – og måske i særlig grad – hvis teksterne er nyhedsartikler og skribenterne er journalister. I denne artikel præsenterer vi resultaterne fra et onlineeksperiment, der har været gennemført i 2018 ($N = 1.502$). I eksperimentet har en gruppe fejlobservante deltagere læst en række manipulerede nyhedsrubrikker, som de har rettet stavemåder i og derefter angivet deres holdninger til. Resultaterne viser, at deltagerne især er intolerante over for elementære stavfejl, der er fremhævet i den præskriptive litteratur og normative debat som tilbagevendende og typiske fejl. Længst størstedelen af deltagerne og især de kompetente fejlfindere og stavere finder fejlene irriterende. Til gengæld opfattes fejlene ikke som meningsforstyrrende af særlig mange, med slåfejl som en undtagelse. Et af undersøgelsens mere bemærkelsesværdige resultater er, at mange af deltagerne ikke blot er intolerante over for stavfejl, men også over for korrekte, vanskelige stavemåder. Journalister risikerer dermed, at fejlobservante læsere synes, det er både irriterende og komisk, når de staver korrekt.

EMNEORD: retskrivning, sprogholdninger, journalistik, nyhedsrubrikker

INDLEDNING

Nyheder produceres i dag døgnet rundt og publiceres i rasende fart i de elektroniske medier. Med det høje tempo i nyhedsformidlingen og det øgede fokus på breaking news og liveopdateringer følger en øget risiko

for fejl, herunder sproglige normafvigelser, som læserne potentielt kan reagere negativt på. Journalister er samtidig ofte korrekturlæsere på deres egne artikler til nettet, hvilket forstærker risikoen for afvigelser fra den officielle stavenorm. Public service-selskaber som DR og TV 2 modtager løbende klager over sprogfejl på deres hjemmesider¹, og begge mediehuse arbejder derfor på at reducere antallet af fejl. Af DR's sprogpolitik fremgår det, at "DR vil [...] øge den systematiske brug af korrektur og vil endvidere udbyde retskrivningskurser til medarbejdere efter behov" (DR 2009: 5). På TV 2 har en korrekturlæser de senere år lavet fejloptællinger på udvalgte artikler, der præsenteres på skærme i stationens *newsroom* på Teglholmen og Kvægtorvet (Albrecht 2017). Således kan journalisterne hele tiden følge med i, hvilke af de korrekturlæste historier der indeholder flest sprogfejl – til skræk og advarsel, må det formodes.

Selvom DR tidligere internt har givet udtryk for, at de "ikke er sat i verden for at imponere Dansk Sprognævn" (Kristiansen 2012: 112), har man ligesom i andre journalistiske mediehuse en ambition om at mindske antallet af sprogfejl i en medievirkelighed med voldsomt tidspres. Og det kan der være god grund til. Undersøgelser har vist, at læsere forbinder velredigerede og korrekturlæste journalistiske tekster med kvalitet og professionalisme (Vultee 2015), og at læsere samtidig nedvurderer journalistiske tekster, hvis de mener, de rummer en vis mængde stavfejl (Appelman og Schmierbach 2018). Tilsvarende gælder det, at stavfejl nedvurderes i andre kommunikative situationer (Kreiner et al. 2002), fx i jobansøgninger (Martin-Lacroux og Lacroux 2016), kundefeedback i e-handel på nettet (Stiff 2012) og e-mailsvar på annoncer (Queen og Boland 2016). Danske journalister risikerer desuden selv at fremstå utroværdige, inkompetente og uintelligente, hvis læserne mener, de begår stavfejl (Blom og Ejstrup 2019).

Vi ved altså, at journalisters stavemåder kan blive vurderet negativt, men der er fortsat væsentlige videnshuller, der mangler at blive udfyldt, især hvad angår stavfejlernes typer. Deraf udspringer vores overordnede forskningsspørgsmål:

1 Der var 498 klager over ukorrekt sprog, herunder stavfejl, til DR i andet halvår af 2018 (DR 2018). I 2018 modtog TV 2 57 mail med klager over stavfejl (TV 2 2018: 18).

Hvilken rolle spiller typen af stavefejl for læsernes intolerance over for fejlen og for læserens vurdering af fejlels betydning for forståelsen?

Svaret vil give ny viden om læsernes holdninger til ortografiske afvigelser og vil samtidig belyse, hvilke typer stavefejl journalister og andre professionelle sprogbrugere skal være særlig opmærksomme på at undgå. Artiklen har videnskabelig relevans for forskningen i ortografi og sprogholdninger og praktisk relevans for journalister, kommunikatører og andre, der skriver i et professionelt øjemed til et større publikum.

DANSKE JOURNALISTERS SPROGFEJL

Fejloptællingsstudier har tidligere dokumenteret, at sprogfejl jævnlig forekommer i danske aviser (Brandt 1996, Kristensen et al. 2007) og på de journalistiske nyhedssider på nettet (Rathje og Kjærgaard 2009). Flere af undersøgelserne er dog af ældre dato, og det er svært at vide med sikkerhed, om der er sket en udvikling, siden de blev gennemført. TV 2's metode med at offentliggøre tal for sprogfejl på redaktionerne i samspil med feedback fra en korrekturlæser skal ifølge stationen selv have sænket antallet af sprogfejl fra 7,8 til 2,1 per artikel i gennemsnit (Albrecht 2017). Dette kan jävnføres med en tidligere optælling af sprogfejl på DR lavet af Marianne Rathje og Anne Kjærgaard (2009). De to forskere fra Dansk Sprognævn fandt diverse sproglige fejl, herunder stavefejl og bøjningsfejl, i 9,1 procent af sætningerne på dr.dk og tekst-tv; hertil kommafejl i 6,5 procent af sætningerne. Det var tilbage i 2009. Fire år senere, i 2013, viste en meningsmåling, at DR's brugere generelt anså sproget på dr.dk for meget korrekt (Thøgersen 2013). En nyere stikprøveundersøgelse foretaget af DR's sprogredaktion (Thurah 2018) fandt i gennemsnit 3,3 fejl per artikel på dr.dk. Heraf var 43 procent kommafejl. Det kan altså ikke udelukkes, at antallet af sprogfejl på nettet er faldende hos DR, TV 2 og andre mediehuse på grund af nye initiativer, og at det kun er et fåtal af brugerne, der mener, at journalisternes tekster på nettet er præget af sprogfejl. Helt væk er fejlene dog ikke. Så meget ved vi med sikkerhed.

I de nævnte undersøgelser kan man se, at typen af sprogfejl blandt journalister afspejler de samme retskrivningsproblemer, man finder hos den voksne del af baggrundsbefolkningen. Kommaerne driller

især, ligesom mere komplicerede stavemåder også volder vanskeligheder. Tastefejl og redigeringsfejl optræder også. Her ses et eksempel på en række fejl i en *breaking news* fra forsiden på dr.dk:

LO-formand mente efter mødet ikke man bør *gimse* af den forpligtende samtale parterne og ministeren på *beskæftigelseområdet* havde haft. Men formanden kom ikke ud med *konkrete forslag knække arbejdsløsheden*. (dr.dk 23.8.2012 – rettet senere af DR, vores kursiveringer).

Journalisten staver her *kimse* som *gimse* og *beskæftigelse* som *beskægtigelse*, måske fordi det første ord lydforveksles ([k] → [g]) eller inspireres af ord, som det minder om, fx *gesims*, eller fordi g- og f-tasten er naboer på tastaturet. Samtidig lader det til, at noget af den anden sætning mangler, hvilket resulterer i anakoluti. Tastefejlen og den ufuldstændige sætning skyldes dog næppe journalistens retskrivningskompetence, men snarere tidspres. De må derfor opfattes som tilfældige fejl, også kaldet *performansfejl*, i modsætning til de tilbagevendende og systematiske fejl i dansk sprogbrug, også kaldet *kompetencefejl*, som fx særskrivningsfejl (Hansen 1981, Rathje 2012). Erik Hansen skelner andetsteds (Hansen 1979: 69) mellem *error* og *mistake*, hvilket vi forstår som synonymt med distinktionen kompetencefejl og performansfejl.

SPROGHOLDNINGER OG RETSKRIVNINGSKOMPETENCE

Såvel officiel som uofficiel standardisering af skriftsproget er med til at påvirke vores holdninger ikke blot til sprogbrugen, men også til sprogbrugeren (Garrett 2010). Etablerede og regulerede sprognormer som den officielle danske retskrivning gør, at bestemte udtryksformer *opfattes* og i dele af samfundet lovmæssigt *bestemmes* (Undervisningsministeriet 1997) som korrekte, mens afvigelser betragtes og betegnes som fejl eller i nogle tilfælde som stilistisk variation eller mere sjældent innovation. Når vi i denne artikel – indtil videre – har valgt ikke blot at tale om afvigelser, men også om fejl, skyldes det alene det praktiske forhold, at betegnelsen er kort og alment forståelig. Med stavefejl mener vi stavemåder, der afviger fra de autoriserede regler og retningslin-

jer for dansk retskrivning, som de står angivet i Retskrivningsordbogen (Dansk Sprognævn 2012).

Selve ideen om 'afvigelser' og 'fejl' kan være med til at udløse bevidste eller underbevidste holdninger til afsenderen, der rækker ud over vedkommendes (manglende) kompetence til at efterleve stavenormen. Afsenderen risikerer altså, at modtageren tillægger fejlene mere end det, fejlene som udgangspunkt egentlig bare er, nemlig en afvigelse fra en officiel standard. Når sprogbrugeren afviger fra de officielle stavemåder, kan vedkommendes status og kompetence derfor potentielt nedvurderes på samme måde, som det sker i dialekter og sociolekter, der afviger fra standarddansk i det mundtlige sprog (Thøgersen og Kristiansen 2006, Jensen, Kristiansen og Maegaard 2015).

Journalister og andre professionelle skriftsprogsbrugere er i særlig risiko for at blive nedvurderet, hvis de – i læsernes øjne – begår stavefejl. Læserne kan have en forventning om, at journalister fuldt ud bør mestre den danske retskrivningsnorm, som den er fastlagt af Dansk Sprognævn. Så hvis journalisterne – igen efter læsernes opfattelse – afviger herfra, kan det udløse irritation og nedvurdering. Ligesom håndværkeren forventes at kende og følge bygningsreglementet, forventes den professionelle sprogbruger at kende og følge stavningen og reglerne i Retskrivningsordbogen. Det samme kan siges om studerende på universitetet, der i de senere år af censorerne er blevet kritiseret for ikke at beherske og følge retskrivningsnormen i tilstrækkelig grad (Blom et al. 2017). Også her er det forventet, at den officielle retskrivningsnorm følges til punkt og prikke.

Som forstudie til denne artikel har vi analyseret og kategoriseret en række af de personlige begrundelser, som en udvalgt gruppe (N = 700) af vores testdeltagere har givet for, at det er vigtigt, at journalister staver korrekt (Blom og Ejstrup 2019). Deltagerne argumenterer dels for, at journalisters stavefejl støjer og vanskeliggør afkodningen og reducerer forståelsen af teksten, dels for, at stavefejlene risikerer at smitte usikre sprogbrugere, og at journalisterne på den måde er dårlige rollemodeller og med til at forfladige det danske sprog. Derudover giver de kritiske læsere udtryk for, at de nedvurderer journalister, der begår sprogfejl. Læserne har ikke tillid til journalister, der staver forkert, og de er i tvivl om, hvorvidt journalisterne har styr på, hvad de skriver, når de "fjum-

rer” med stavningen. Med de kritiske læseseres egne ord er journalister, der begår stavefejl, ”sjuskede”, ”dovne”, ”dumme”, ”inkompetente” og ”uprofessionelle” (Blom og Ejstrup 2019). Journalister risikerer altså at blive kategoriseret som uduelige personer, der ikke kan finde ud af deres job, hvis de efter læsernes mening staver ukorrekt. Hvorvidt læserne så reagerer hårdere eller mildere på bestemte typer af stavefejl, er det, vi interesserer os for i denne artikel.

I praksis er der dog ligeledes mulighed for, at læserne ikke blot nedvurderer stavefejl, men også stavemåder, der er officielle og altså dermed i normativ forstand korrekte. Nedvurderingen er nemlig ikke betinget af, at der rent faktisk *er* stavefejl i teksten, men kun af, at læseren *mener*, at der er stavefejl. Man bliver derfor nødt til at skelne mellem *opfattede stavefejl*, der dels kan dække over ukorrekte stavemåder, dels kan dække over korrekte stavemåder, og *egentlige stavefejl*, altså ukorrekte stavemåder, der afviger fra de autoriserede regler og retningslinjer for dansk retskrivning. Denne skelnen er vigtig for vores undersøgelse, da vi ikke blot vil undersøge læsernes holdninger til egentlige stavefejl, mens også til opfattede stavefejl, der i virkeligheden er korrekte. Det vender vi tilbage til.

Nedvurdering af egentlige stavefejl forudsætter i sagens natur, at læserne har kompetence til at finde dem, hvilket ikke altid er tilfældet. Nogle typer af læsere har antagelig bedre forudsætninger end andre for at opdage ukorrekte stavemåder, fx danskundervisere, der har erfaring med at undervise i retskrivning og rette stavefejl. Af samme grund har vi haft en særlig interesse i at få folk fra denne gruppe til at deltage i vores undersøgelse. Vi forventer, at der er en sammenhæng mellem deltagernes kompetence til at finde og rette egentlige stavefejl og deres holdning til fejlene. Det giver sig selv, at folk ikke kan lade sig irritere af stavefejl, de overser eller ikke mener er fejl. Men hvis en person generelt er usikker i sin fejlfinding og stavning, kan det tænkes, at vedkommende også er mindre tilbøjelig til at blive irriteret over de egentlige stavefejl, han/hun lægger mærke til.

På den baggrund vil vi her opstille artiklens første hypotese:

H1: Vi forventer, at usikre fejlfindere/stavere lader sig irritere mindre af ukorrekte stavemåder end sikre fejlfindere/stavere.

TYPISKE OG ELEMENTÆRE STAVEFEJL

Vi arbejder i denne artikel ud fra en antagelse om, at *typen* af stavefejl har betydning for læsernes tolerance over for fejlen. Dels kan der være forskel på vurderingen af kompetencefejl sammenlignet med performansfejl (Kristiansen og Rathje 2014), dels kan der være forskel på de forskellige typer af kompetencefejl, der forekommer. Nogle fejltyper er meget omtalte og debatterede i sprogsamfundet og er fremhævet i den præskriptive litteratur (fx Jacobsen og Jørgensen 2013) som *typiske* fejl. Andre fejltyper lever en mere diskret tilværelse. Dette forhold kan potentielt have betydning for læsernes holdninger til fejlene. Berygtede stavefejlstyper kan af læseren regnes for fejl, som mange må/bør kende til, og som mange læsere derfor også må/bør lægge mærke til i teksten. Fejlene kan på den måde være mere fremtrædende i læserens øjne.

Særskrivningsfejl og manglende præsens-*r* er to oplagte og fremtrædende eksempler på kompetencefejl, der er særlig fremhævet i den normative diskurs. De har som nævnt også været behandlet i tidligere undersøgelser af holdninger til sprogfejl i dansk. Fejlene må – med visse undtagelser – regnes for elementære. Alligevel er der i begge tilfælde tale om fejltyper, der optræder relativt hyppigt blandt usikre og mindre erfarne skriftsprogbrugere, fx skolebørn og gymnasieelever, men også blandt universitetsstuderende (Andersen 1992, Blom et al. 2017, Jervelund 2007, Jervelund og Schack 2016, Johannsen 2012). Samtidig har kompetencefejlene været genstand for adskillige mediehistorier i Danmark (se fx Andersen 2019, Hansen 2011, Thorsen 2015), og eksempler på fejltyperne deles og kommenteres ofte på de sociale medier. Fejlene fungerer altså som en slags arketypiske eksempler på kompetencefejl i den folkelige debat. Desuden behandles de i kategorien ”Typiske problemer” på sproget.dk, og de er en del af Sprognævnets huskesedler. Denne rammesætning af fejltyperne fører formodentlig til, at sprogbrugerne er særlig opmærksomme på – og derfor potentielt særlig følsomme over for – kompetencefejlene.

Forvekslingen af *ligge* og *lægge* er en anden kompetencefejl, der ofte omtales i sprogdebatten og den præskriptive litteratur. Ordparret bruges typisk som standardeksempel på en bredere kategori af verber med intransitive og transitive former, som det kan være svært at skelne mellem i stavningen: *springe/sprænge*, *synke/sænke* og *hænge/hænge* (i

datid). Slår man *ligge/lægge* op under ”Typiske problemer” på sproget.dk, får man en forklaring og en pædagogisk opfordring til at prøve at udskifte med verberne *sidder* og *sætter*, der er mere tydeligt adskilte i standardudtalen. En tilsvarende pædagogisk test gives ikke for *springe/sprænge*, selvom dette verbalpar også har en vokaludtale, der hos flere sprogbrugere er helt eller delvis sammenfaldende. *Ligge/lægge* har altså en særlig status som standardcase i den præskriptive opslagslitteratur, og det kan – formoder vi – gøre modtagerne mere opmærksomme på og potentielt mere sensitive over for fejlen. Det leder os til vores anden hypotese:

H2: *Vi forventer, at læserne i særlig grad lader sig irritere af kompetencefejl, der fremhæves som standardfejl i den præskriptive litteratur og normative sprogdebat.*

KOMPLICEREDE STAVEMÅDER

Det præskriptive fokus på fejlen *ligge/lægge* er på mange måder påfaldende, da flere af de andre verbalpar har mere omfattende betydningsmuligheder og dermed skulle være sværere at stave til. *Springe* kan som bekendt betyde både ’hoppe’ (intransitivt, dog med mulighed for ikke-produktivt objekt i komplekse prædikater som ’springe stangspring’) og ’gå i stykker/eksplodere’ (intransitivt). *Sprænge* kan til gengæld ikke betyde ’hoppe’, men kun ’få til at gå i stykker/eksplodere’ (transitivt).

På samme måde kan *synke* betyde både ’sluge’ (med fakultativt objekt) og ’gå til bunds’ (intransitivt). Hertil kommer den transitive form, *sænke*, og dennes tilknyttede betydninger, blandt andet ’lade synke’ og ’beskadige et skib ved beskydning’.

Dansk Sprognævn tillader desuden en valgfrihed i den intransitive form af *hænge* i datid, hvilket afviger fra de andre verbalpar: *Frakken hængte/hang på knagen*, men: *Han hængte/*hang frakken på knagen*. Få sprogbrugere kender øjensynlig til valgfriheden, og færre kan formodentlig huske, hvilken form der er valgfri, og hvilken der ikke er. I det hele taget kan valgfriheder i stavningen, fx *forpligter/ forpligtiger* over for *bekræfter/*bekræftiger*, være svære at huske. Det kan øge tvivlen om den officielle stavemåde i tilfælde, hvor man finder en af de to former påfaldende eller fejlagtig under læsningen.

Stavemåder, der afviger fra generelle hovedregler i retskrivningen, kan på samme måde udfordre under læsningen, særlig hvis ordene ikke er højfrekvente i sprogbrugen. Dette gælder fx stavemåder som *kolossal* og *accelererer*, hvis strukturer og udtaler gør det svært at vurdere, om og hvor der skal være dobbelt eller enkelt konsonant. Det kræver en veludviklet hukommelse – eller et opslag i ordbogen – at kunne afgøre stavningen i tilfælde som disse. Man kan i højere grad komme i tvivl om stavningen og kan muligvis være mindre sikker i sin vurdering. Dette kan potentielt være med til at mindske læserens irritation over stavefejlen.

H3: *Vi forventer, at læserne lader sig irritere mere af enkle end komplicerede stavefejl.*

ORTOGRAFISKE REPRÆSENTATIONER OG SUBNORMER

Under læsningen af en journalistisk tekst bygger mistanken om en stavefejl ikke på et opslag i ordbogen. Den bygger derimod på læserens mentale ortografiske repræsentationer af ordene kombineret med de fonematiske og morfematiske regler, læseren orienterer sig efter i sin afkodning (Seymour 1997, Tat og Azuma 2011). Psykolingvistiske studier har tidligere påvist, at folk lagrer forskellige stavede versioner af samme ord i hukommelsen. Eksponering for en given stavemåde fører til, at repræsentationen af stavemåden forstærkes i hukommelsen (Jacoby og Hollingshead 1990), og gentagne eksponeringer for afvigende stavemåder kan føre til, at både sikre og usikre sprogbrugere lader deres stavning påvirke af dem som en primingeffekt (Dixon og Kaminska 1997). Der kan derfor opstå konkurrerende subnormer til den officielle retskrivningsnorm (Hansen 1979: 66), og der er – som tidligere påpeget – derfor ikke nødvendigvis overensstemmelse mellem det, læseren opfatter som stavefejl, og de autoriserede stavemåder. Det betyder, at journalister ikke blot risikerer at blive nedvurderet for at stave forkert, men også for at stave *korrekt*.

H4: *Vi forventer, at korrekte stavemåder kan blive opfattet som fejl, og i forlængelse heraf, at læserne kan lade sig irritere af korrekte stavemåder.*

STAVEFEJL I ØMTÅLELIGE ORD

Den retoriske situation og selve indholdet af teksten kan også spille en rolle for læsernes vurdering af stavefejl. Tidligere forskning har eksempelvis vist, at jobansøgninger med sprogfejl vurderes *meget* negativt og i nogle tilfælde så negativt, at fejlene har lige så stor betydning som ansøgernes angivelse af erfaring (Martin-Lacroux og Lacroux 2016). I denne særlige situation vægtes form altså lige så højt som, hvis ikke højere end, indhold. På den baggrund kunne det være interessant at undersøge, om eksempelvis platform (nettet vs. avisen), afsenderforhold (navngiven journalist vs. medie) og produktionsomstændigheder (liveopdatering vs. præproduceret nyhed) har en indflydelse på modtagerens vurdering af stavefejlene. Disse forhold har vi dog ikke haft mulighed for at afdække i undersøgelsen. I stedet har vi her valgt at fokusere på betydningen af ord, der dækker over et ømtåleligt indhold, for på den måde at undersøge, om ordets indhold kan have betydning for læsernes vurdering af fejlen.

Læsere kan være mere eller mindre følsomme over for bestemte typer af stavefejl, og på samme måde kan ord i nyheder være af mere eller mindre følsom karakter. Ord som fx *drab* og *overgreb* dækker over ømtåleligt indhold og kan derfor vække stærke emotionelle reaktioner (Citron 2012, Thomsen 2017). Stavefejl i den slags ord kan opfattes som mere upassende end stavefejl i ord, der ikke er ømtålelige.

H5: *Vi forventer, at læserne bliver mere forargede over stavefejl i ømtålelige ord end tilsvarende stavefejl i ord, der ikke er ømtålelige.*

FORSTÅElsen

Som det sidste vil vi se nærmere på, i hvor høj grad deltagerne opfatter stavefejlene som meningsforstyrrende. Normalt afkoder læsere relativt problemfrit tilbagevendende kompetencefejl (Tat og Azuma 2012), også selvom de kan besvære eller muligvis forsinke læsningen lidt, fordi de bryder med modtagerens forventninger (Hansen 1979: 75). Til gengæld må visse typer af tilfældige performansfejl, fx ombytningsfejl, antages at kunne påvirke afkodningen – altså *afkodningen* – i en vis grad og dermed også læsernes opfattelse af, hvor meningsforstyrrende fejlene er. Det leder os til vores sjette og sidste hypotese:

H6: *Vi forventer, at performansfejl opleves som mere meningsforstyrrende end kompetencefejl.*

Performansfejl er kendetegnet ved at være tilfældige og kan derfor føre til nye stavemåder, læserne aldrig har set før. Ikke desto mindre kan konteksten gøre, at læseren slet ikke bemærker performansfejlene (Tat og Azuma 2012). Dette tager vi forbehold for i undersøgelsen ved at skelne mellem de deltagere, der har fundet og rettet fejlen, og dem, der ikke har fundet fejlen. Vi interesserer os også for, om performansfejlene regnes for mere eller mindre irriterende end kompetencefejlene.

En oversigt over artiklens fremsatte hypoteser kan ses i tabel 1a og 1b herunder.

TABEL 1A. DE FREMSATTE HYPOTESER

Hypotese	Testet kategori	Høj(ere) intolerance	Lav(ere) intolerance
H1	Retskrivningskompetence	Sikre fejlfindere/stavere	Usikre fejlfindere/stavere
H2	Typen af stavfejl	Ofte omtalte (typiske) fejl	Mindre omtalte (atypiske) fejl
H3-H4	Stavemåde	Elementær stavemåde	Kompliceret stavemåde
H5	Ømtålelige ord	Fejl i ømtåleligt ord	Fejl i ikke-ømtåleligt ord

TABEL 1B. DE FREMSATTE HYPOTESER

Hypotese	Testet kategori	Lav(ere) grad af oplevet forståelighed	Høj(ere) grad af oplevet forståelighed
H6	Typen af stavfejl	Performansfejl	Kompetencefejl

DESIGN OG STIMULI

Vi har designet eksperimentet som et spørgeskema i SurveyXact med stimulussætninger, åbne kontrolspørgsmål, lukkede holdningsspørgsmål og baggrundsspørgsmål om køn, alder, profession og uddannelseslængde. Stimulussætningerne bestod af nyhedsrubrikker med én eller ingen stavfejl (se appendiks). Vi har valgt nyhedsrubrikken som

teksttype, da det er en kortfattet tekstform, og den derfor er velegnet til testens formål. Derudover er rubrikken grafisk set journalistikkens mest fremhævede og dermed mest fremtrædende tekstform på nettet. Det er ofte den, læserne bruger til at navigere efter, når de skal have overblik og vælge, hvilke nyheder de vil læse (Blom og Hansen 2016). Der er derfor en særlig opmærksomhed på den fra læserens side.

I testopsætningen læste deltagerne først én af rubrikkerne. Derefter blev de bedt om at angive, om de mente, der var sprogfejl i den eller ej. Hvis de mente, der var sprogfejl i rubrikken, blev de bedt om at skrive den korrekte form af ordet eller ordene, der var fejl i. Deltagernes egen angivelse af fejlene har fungeret som kontrol, da vi dermed har kunnet afgøre, om det, deltagerne mener er en sprogfejl, også rent faktisk er en fejl, og om deltagerne selv kender den korrekte staveform af ordet. Derefter blev deltagerne bedt om at angive, hvorvidt de fandt fejlen(e) irriterende, meningsforstyrrende, forargende, komiske og/eller ligegyldige. Vi angav ikke, om der var én eller flere fejl i rubrikkerne, og mange af deltagerne har derfor også peget på flere ord i de enkelte rubrikker, som de mener, der er fejl i. I resultatbehandlingen koncentrerer vi os dog kun om testordene. Deltagerne fortsatte derefter videre til den næste rubrik. Testen blev indledt af en opvarmningsrubrik uden fejl, der skulle vænne deltagerne til testens opsætning, og afsluttet med en kontrollsætning, hvori den påfaldende stavefejl *skorvbgen* indgik. De deltagere (15), der ikke angav, at der var fejl i denne rubrik, blev frasorteret i resultatbehandlingen.

I alt indgik der fire sætninger uden sprogfejl i testen. Der var maksimalt én sprogfejl per rubrik for at sikre sammenlignelighed og undgå skjulte variabler skabt af fejlakkumulation (se dog afsnittet om fejlkilder senere angående fejlakkumulation hen over det fulde testforløb). Man kan argumentere for, at der ideelt set burde have været flere fejlfri sætninger. Det ville dog have gjort testen endnu længere med risiko for større frafald.

For at styrke den økologiske validitet – der lider under, at deltagerne læser rubrikker i en uvant og unaturlig opsætning – er alle stimulusrubrikker baseret på autentiske nyhedsoverskrifter fra danske nyhedsmidler på nettet. Rubrikkerne indeholder dog i flere tilfælde manipulerede stavefejl, og i enkelte tilfælde er ét eller flere af ordene udskiftet. For-

delen ved at lade stimuli bygge på ægte frem for fabrikerede rubrikker er, at rubrikkerne derved afspejler den autentiske journalistiske sprogbrug. Ulempen er, at det øger risikoen for, at rubrikkernes individuelle sproglige udformning kan påvirke reaktionerne på testordet og derved forurene resultaterne. I vores tilfælde skete der det, at nogle af læserne reagerede på stavemåder, vi ikke havde forudset, de ville reagere på. I tilfælde, hvor en deltager har reageret på både den testede fejl og en anden stavemåde i én og samme rubrik, har vi undladt at medtage holdningerne til den anden stavemåde i resultatbehandlingen. Vi kan desuden ikke udelukke, at indholdet af nyheden kan have forurennet resultatet. Det har været prisen for at bruge ægte rubrikker frem for fabrikerede laboratoriesætninger, der til gengæld havde ført til yderligere økologiske validitetsproblemer.

En pilottest viste, at en høj andel deltagere begyndte at falde fra efter at have læst tyve rubrikker. Dette mål har vi brugt til at afgrænse antallet af testede rubrikker til atten plus opvarmnings- og kontrolsætning. Vi har valgt at koncentrere os om udvalgte kompetencefejl og enkelte performansfejl. Det drejer sig for det første om elementære og typiske kompetencefejl, der i særlig grad er omtalt i sprogdebatten og dækket af den præskriptive litteratur:

- 1) Manglende præsensfleksiv: *ændre* → *ændrer*
- 2) Særskrivningsfejl: *barne vogne* → *barnevogne*
- 3) Manglende dobbeltkonsonant: *naret* → *narret*
- 4) Forvekslingsfejl (intransitiv vs. transitiv form): *ligge* → *lægge*
- 5) Forvekslingsfejl og stumt *d*: *løbene* → *løbende*

Vi forventer, at disse fejltyper i særlig grad nedvurderes af deltagerne (jf. H2-H3).

I tillæg hertil har vi udvalgt ord med mere komplicerede kompetencefejl:

- 6) *referer* → *refererer* (manglende præsensfleksiv – ordet har samtidig strukturparallel opbygning i endelsen af ordet: *er-er*, hvilket gør det sværere at se fejlen (Lund 1985))

- 7) *kollosal* → *kolossal* (vanskelig enkelt-/dobbeltkonsonant)
- 8) *bekræftiger* → *bekræfter* (vanskelig formfejl, jf. *forpligtiger*)
- 9) *advokado* → *avokado/avocado* (kontamination med *d*, muligvis fra *advokat*)
- 10) *jydske* → *jyske* (uautoriseret *d*, staveformen ses dog fortsat i visse proprier, og *d* et indgår i varianter af roden)

Vi forventer, at disse ord i mindre grad nedvurderes end de elementære og typiske fejl (jf. H2 og H3).

Derudover tester vi en enkelt performansfejl:

- 11) *sakettereform* → *skattereform* (ombytningsfejl)

I modsætning til kompetencefejlene forventer vi, at *sakettereform* kan opleves som meningsforstyrrende, da en fonematisk afkodning af ordets første del [ˈsægdə] kan forvirre gennem forveksling med ordet *sagde* (jf. H6).

De 11 fejltyper danner tilsammen grundstammen i eksperimentets stimuli.

Vi har samtidig ønsket at teste deltagernes reaktion på og mulige holdninger til komplicerede stavemåder og sammenligne dem med holdningerne til de komplicerede stavefejl (jf. H4). Vi har derfor udvalgt tre ord med komplicerede stavemåder:

- 12) *accelererer* (korrekt form, vanskelig enkelt-/dobbeltkonsonant, strukturparallel)
- 13) *forpligtiger* (korrekt form, valgfri form, jf. *forpligter*, strukturparallel)
- 14) (*bomben*) *springer* (korrekt form, men kan forvirre på grund af usikkerhed om transitiviteten)

De korrekte stavemåder er udvalgt, så de danner sammenlignelige par med ord med stavefejl: *accelererer-kolossal*, *forpligtiger-bekræftiger*, *springer-ligger*. På den måde kan holdningerne til korrekt og forkert stavemåde sammenlignes direkte.

Endelig har vi udvalgt fejlstavede ord, der hører til i stærkt følelsesladede domæner om vold, mord og overgreb på børn samt holocaust under anden verdenskrig. Hensigten med disse ord er som tidligere nævnt at skabe en markant følelsesmæssig reaktion, der kan vise, i hvilken grad indholdet kan være med til at påvirke holdningen til stavefejlen (jf. H5). De følelsesladede ord hører til i autentiske rubrikker – dog med manipulerede stavefejl – og afspejler altså vanskelige og ømtålelige emner, man kan læse om i nyheder på nettet. Spørgsmålet er så, om fejlene opfattes som mere upassende i de ømtålelige ord. Som kontrast hertil har vi inddraget ord, der kan udtrykke en potentielt komisk betydning, alt efter om man opfatter stavemåden af ordet som en fejl eller ej:

- 15) *børne drab* → *børnedrab* (særskrivningsfejl, potentielt anstødelig)
- 16) *overgreb* → *overgreb* (ombytningsfejl, potentielt anstødelig)
- 17) *korsetlejre* → *kø-lejre* (kontamination, potentielt anstødelig, men også potentielt komisk)
- 18) *(torpedo) sank* (*et skib*) → *sænke* (forvekslingsfejl, potentielt komisk)

Fejlene er igen udvalgt således, at de danner sammenlignelige par: *børne drab* vs. *barne vogne*, *overgreb* vs. *sakttreform*, og sammenlignelige grupper: *ligge/lægge* vs. *synke/sænke* vs. *springe/sprænge*. I det første tilfælde kan vi på den måde sammenligne reaktionerne på samme type stavefejl på tværs af indholdsdomæne, og i det sidste tilfælde kan vi sammenligne reaktionerne på de potentielt komiske betydninger med afsæt i én og samme fejltyp, nemlig forveksling af de intransitive og transitive former.

Alle testede rubrikker står angivet i appendikset bagerst i artiklen.

DELTAGERNE

Vi har valgt at gøre brug af *snowballing* (sneboldsmetoden) til at *sample*. Det vil sige, at vi selv har inviteret en række personer til at deltage og opfordret dem til at invitere venner og bekendte til at deltage. Vi har desuden gjort brug af bekendtskaber blandt seminarielærere med kontakt til Dansklærerforeningen og af journalister og mediefolk, der har stor kontaktflade på sociale medier på grund af mange følgere.

Sneboldsmetoden har givet os mulighed for at sprede spørgeskemaet i miljøer, som vi er særlig interesseret i, herunder danskundervisere som repræsentanter for formodede sikre fejlfindere og stavere og journalister og kommunikatører, der repræsenterer den faggruppe, hvis skriftlige praksis vi undersøger. Journalisterne er nemlig ikke blot skribenter, de har også en læserrolle, der kan være præget af en konservativ indstilling til sprogejl i deres egen branche (jf. Cotter 2010: 195). I dag er det vanskeligt at skelne skarpt mellem journalister og kommunikatører. Mange uddannede journalister arbejder som kommunikatører og omvendt, og de deler fælles fagforening, Journalistforbundet. Nogle argumenterer for, at journalister tjener offentligheden, mens kommunikatører tjener en virksomhed, men det er mest af alt en ideologisk skelnen. Vi har derfor ladet deltagerne selv angive, hvilke(n) kategori(er) de mener, de tilhører.

Brugen af sneboldsmetoden har altså haft den fordel, at vi har kunnet målrette indsamlingen mod deltagere, vi har særlig interesse i. Svagheden ved samplingen er, at de udvalgte respondenter kun i ringe eller ingen grad er repræsentative for hele befolkningen. Dette forhold vender vi tilbage til i diskussionen af fejlkilder.

I alt har 2.399 personer påbegyndt undersøgelsen. I vores resultatbehandling har vi kun medtaget de respondenter, der har gennemført den fulde test: 1532 deltagere i alt. Heraf er 351 (23 procent) danskundervisere og 187 (12 procent) journalister og/eller kommunikatører. Der er en stærk skævvridning i køn og uddannelsesniveau blandt vores deltagere sammenlignet med befolkningen som helhed. 1.155 kvinder (75 procent) har deltaget og blot 377 mænd (25 procent). Størstedelen har en kort eller længere videregående uddannelse (jf. tabel 2 nedenfor).

Blandt de deltagere, der har gennemført hele undersøgelsen, har 70 procent (1.079 deltagere) i starten af testen tilkendegivet, at det er *meget vigtigt* for dem, at journalister staver korrekt. 28 procent (423), at det er *vigtigt*. Blot 1,8 procent (28) mener, det er *mindre vigtigt*, og 0,1 procent (2), at det er *ligegyldigt*. Det er væsentligt her igen at understrege, at disse tal ikke kan generaliseres til befolkningen som helhed. Der kan udmærket være langt flere danskere, der finder det mindre vigtigt eller ligegyldigt, at journalister staver korrekt.

For at undgå støj i resultatbehandlingen har vi valgt alene at fokusere

på de deltagere, der forud for selve eksperimentet har tilkendegivet, at det er (*meget*) *vigtigt* for dem, at journalister staver korrekt. Vi har derfor yderligere bortsorteret de 30 deltagere, der mener, at det er *mindre vigtigt* eller *ligegyldigt*, at journalister staver korrekt. I dette tilfælde er respondentgruppen så lille, at det må regnes for uhensigtsmæssigt at medtage den, også som sammenligningsgrundlag. Vores samlede N i de efterfølgende resultatbehandlinger er af den grund reduceret til 1.502. Denne deltagergruppe kan siges at være repræsentativ for en gruppe af læsere, man kan beskrive som *fejlobservante*, forstået som læsere, der dels interesserer sig så meget for journalisters stavfejl, at de vil bruge tid på at deltage i undersøgelsen, dels går (højt) op i, at journalister staver korrekt, og derfor må formodes at holde (nøje) øje med stavningen. Da deltagergruppen ikke kan siges at være et repræsentativt udsnit af befolkningen, er der ikke signifikantstestet i resultatbehandlingen.

RESULTATER

I det følgende redegør vi først for de fejlobservante deltageres overordnede holdninger til betydningen af, at journalister staver korrekt i de digitale medier. Her diskuterer vi, hvilke sammenhænge der ses mellem deltagernes alder, faglige baggrunde og forhåndsopfattelser og deres holdninger til sprog. Derefter gennemgår vi resultaterne vedrørende antallet og andelen af deltagere, der har fundet stavfejlene og/eller angivet korrekte stavemåder som fejl. I forlængelse heraf behandler vi resultaterne, der angår deltagernes intolerance over for stavfejl og korrekte stavemåder, som de mener er ukorrekte.

Som det ses i tabel 2, finder kvinderne det en anelse (+0,04 point på trepointskalaen) vigtigere end mændene, at journalister staver korrekt. Forskellen er dog så lille, at den næppe skal tillægges den store betydning. Hvad angår alder, finder de yngste (< 19 år) det *mindst* vigtigt, at journalister staver korrekt. Aldersgruppen 35-59 er mest kritisk.

Kristiansen og Diderichsen (2014) har i en undersøgelse af danskeres holdninger til udsagn om sproglige normafvigelser netop fundet tegn på, at danskerne bliver mere kritiske over for sprogfejl med alderen. På spørgsmålet om, hvorvidt deltagere kunne "leve med at folk siger *ligge* hvor det hedder *lægge*", korrelerede fordelingen af ja- og nej-svar med alderen. Tolerancen faldt, jo ældre deltagere var. Thøgersen

(2013: 16) har desuden vist en direkte sammenhæng mellem sproglig konservatisme og alder blandt DR's brugere: De ældre er mest konservative.

Vores resultater viser derudover, at deltagernes uddannelsesniveau korrelerer med den generelle holdning til journalisterne staving. Jo længere uddannelse, jo vigtigere er det for deltagerne, at journalisterne staver korrekt. Det største spring ligger fra folkeskolen og op til gymnasiet (0,13 point). Resultatet kan skyldes, at gymnasiet og flertallet af de længere og lange uddannelser betoner skriftlighed og dermed også betydningen af og forventningerne til korrekt sprog i besvarelsen af skriftlige opgaver. I *Bekendtgørelse om eksamen og censur ved universitetsuddannelser* (Uddannelses- og Forskningsministeriet 2016) står der for eksempel: "Ved bedømmelsen af bachelorprojekt, kandidatspeciale, masterprojekt og andre større skriftlige opgaver skal der ud over det faglige indhold også lægges vægt på den studerendes stave- og formuleringsevne" (§ 26). Den officielle stavenorm har altså en særlig status helt op på de højeste uddannelsesniveauer i Danmark.

I professionsgrupperne er der også kun mindre forskelle. Kommunikatørerne er mest kritiske, mens journalisterne selv er mindst kritiske (0,9 points forskel).

Generelt gælder det dog, at forskellene mellem grupperne er relativt små. Vi vurderer derfor, at den udvalgte, fejlobservante deltagergruppe er forholdsvis homogen, når det gælder de overordnede holdninger til journalisters stavefejl.

TABEL 2. DELTAGERNES HOLDNINGER TIL BETYDNINGEN AF, AT JOURNALISTER STAVER KORREKT

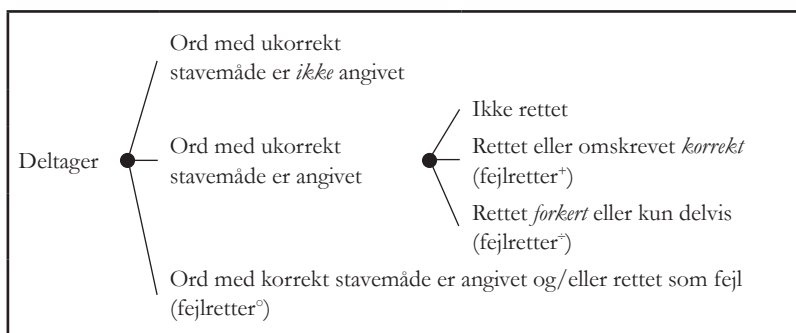
	Antal deltagere	Gnmsnits-score*	Standard-afvigelse
Køn			
Mænd	360	2,69	0,46
Kvinder	1.142	2,73	0,45
Alder			
< 19 år	18	2,5	0,50
19-34 år	555	2,70	0,46
35-59 år	734	2,75	0,43
> 59 år	195	2,68	0,47
Profession			
Danskundervisere	346	2,70	0,46
Kommunikatører	145	2,75	0,43
Journalister	59	2,66	0,47
Andre professioner	999	2,72	0,45
Længste uddannelse			
Folkeskolen	32	2,53	0,50
Gymnasial uddannelse	241	2,66	0,47
Kort videregående/bachelor	655	2,73	0,44
Lang videregående	574	2,74	0,44

*SVARSKALA: LIGEGYLDIGT (= 0), MINDRE VIGTIGT (= 1), VIGTIGT (= 2), MEGET VIGTIGT (= 3) TIL SPØRGSMÅLET HVOR VIGTIGT ER DET FOR DIG, AT JOURNALISTER STAVER KORREKT I DE DIGITALE MEDIER?

Fejlfinderne

I vores resultatbehandling har vi for hver stavefejl inddelt deltagerne i følgende grupper:

FIGUR 1. GRUPPERINGER AF DELTAGERNES FEJLANGIVELSER OG RETTELSE



Deltagere, der har angivet og omskrevet eller rettet en given sprogfejl korrekt – dvs. i overensstemmelse med den officielle norm – benævner vi herefter *fejlfettere*⁺. Deltagere, der har angivet en given sprogfejl, men rettet den forkert eller kun delvis, benævner vi *fejlfettere*[°], og deltagere, der har angivet en korrekt stavemåde som fejl, benævner vi *fejlfettere*[°].

Tabel 3 giver en samlet oversigt over deltagerne angivelse og rettelser af korrekte og ukorrekte stavemåder. Resultaterne understøtter her vores skelnen mellem de elementære og mere komplicerede stavfejl. De typiske og elementære fejl *barne vogne*, *naret*, *andre*, *ligge* og *løbene* er blevet fundet af mere end 90 procent af deltagerne, mens de andre, mere komplicerede fejl er fundet af mindre end 90 procent. Der er altså flere, der bemærker og retter de elementære end de komplicerede fejl. Forskellene er dog ikke store.

Samtidig ses det, at korrekte stavemåder også er blevet rettet af flere af deltagerne. Den valgfri form *forpligtiger* topper med 63 procent, mens *accelererer* er blevet rettet af 9 procent. Det skal dog bemærkes, at en mindre gruppe af deltagerne (17, eller 2 procent af dem, der har rettet *forpligtiger*) i deres besvarelser tilkendegiver, at de godt ved, at *forpligtiger* er valgfrit, men at de ikke desto mindre opfatter stavemåden som en fejl.

Her ses altså en udtrykt bevidsthed om forskellen på opfattet og egentlig sprogfejl og samtidig en underforstået kritik af, at Sprognævnet tillader dobbeltformen. Stavemåden *forpligter* opfattes som mere – eller *kun* – korrekt af de pågældende deltagere, der dermed vælger at navigere efter deres egen subnorm, vel vidende at den afviger fra den

officielle retskrivningsnorm. Dette vender vi tilbage til senere i resultatbehandlingen og under diskussionen i den afsluttende konklusion.

TABEL 3. DELTAGERNES ANGIVELSE OG RETTELSE AF STAVEMÅDER

	Fejlretter ⁺	Fejlretter ⁻	Fejlretter ^o
<i>barne vogne</i>	1477 (98 %)	1	-
<i>naret</i>	1454 (97 %)	0	-
<i>andre</i>	1435 (96 %)	2	-
<i>ligge</i>	1409 (94 %)	5	-
<i>løbene</i>	1397 (93 %)	6	-
<i>sakketereform</i>	1346 (90 %)	71	-
<i>advokado</i>	1342 (89 %)	35	-
<i>bekræftiger</i>	1331 (89 %)	4	-
<i>refererer</i>	1309 (87 %)	35	-
<i>jydske</i>	1243 (83 %)	4	-
<i>kolossal</i>	953 (63 %)	159	-
<i>forpligtiger</i>	-	-	947 (63 %)
<i>springer</i>	-	-	792 (53 %)
<i>accelererer</i>	-	-	131 (9 %)
<i>børne drab</i>	1482 (99 %)	2	-
<i>overrøge</i>	1458 (97 %)	4	-
<i>sank</i>	826 (55 %)	16	-
<i>korsetlejr</i>	704 (47 %)	715 ²	-

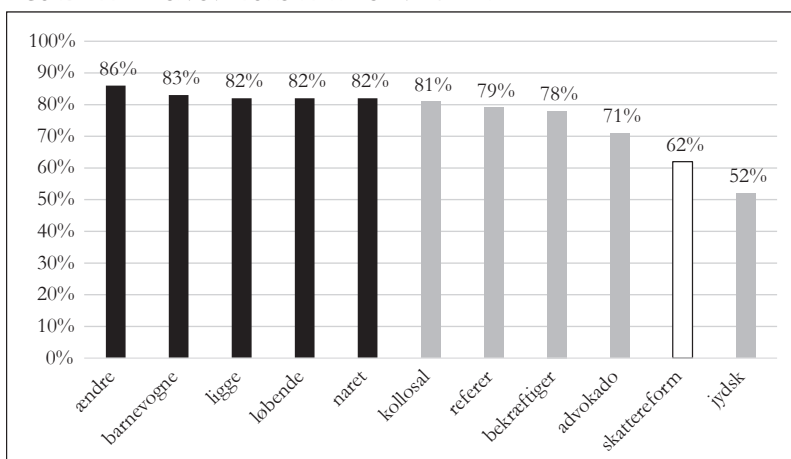
TABELLEN ANGIVER KUN FEJLRETTERNE OG IKKE DEM, DER HAR OVERSET FEJLENE. HVER FJERDE DELTAGER (25 PROCENT) HAR TILKENDEGIVET, AT DE HAR SLÅET OP I ORDBOGEN UNDERVEJS I TESTEN.

Fejlretternes irritation over sprogfejlene

Vi havde en forventning om, at fejlretterne ville lade sig irritere mest af typiske og elementære stavefejl og mindre af atypiske og komplicerede stavefejl. Det bekræftes af resultaterne, som det ses i figur 2 herunder.

2 Deltagerne kæmpede med at stave korrekt til *kæ-lejre*, selvom mange identificerede fejlen. Fejlvariationerne er dog mest udtryk for forvirring angående forkortelsen og bindestregen. De hyppigste fejlvariationer er *KZ-lejre*, *kæ lejre*, *KZ lejre* og *kælejre*.

FIGUR 2. IRRITATION OVER UKORREKTE STAVEMÅDER



SØJLERNE VISER ANDELEN AF FEJLRETTERE+, DER IRRITERES AF STAVEMÅDERNE. EKSEMPELVIS ER 86 PROCENT AF DE DELTAGERE, DER HAR ANGIVET OG RETTET FEJLEN ÆNDRE KORREKT, IRRITERET OVER STAVEMÅDEN. DE ELEMENTÆRE KOMPETENCEFEJL ER MARKERET MED SORT, DE KOMPLICEREDE KOMPETENCEFEJL MED GRÅ FARVE, OG PERFORMANSFEJLEN MED HVID FARVE.

Det manglende præsens-*r* i *andre* irriterer mest. Særskrivningsfejlen *barne vogne* og *ligge* i stedet for *lægge* følger bagefter. Det stemmer overens med, at alle tre fejltypen hører til blandt de mest omtalte og kritiserede i den offentlige sprogdebat.

Af alle fejlene regnes *jydske* for mindst irriterende, muligvis fordi et flertal af deltagerne har en sprogkonservativ indstilling til stavefejl. Flere af respondenterne kommenterer, at *jydske* er en gammel stavemåde, og måske netop derfor lader de sig irritere mindre af denne fejl. Formen *jydske* er den eneste angivne stavemåde i *Retskrivningsbekendtgørelsen* af 1892 (Ministeriet for Kirke- og Undervisningsvæsenet 1892, pkt. 17.a). Stavemåden bliver senere valgfri i syvende udgave af *Saaby's Retskrivningsordbog* (Thorsen 1918) og *Danske Retskrivningsordbog* (Undervisningsministeriets Retskrivningsudvalg 1923). Fra og med første udgave af Dansk Sprognævns *Retskrivningsordbog* (Dansk Sprognævn 1955) har den eneste officielle stavemåde dog været *jyske* (jf. Jacobsen 2010a: 689 og rohist.dk).

Det er desuden værd at bemærke, at performansfejlen *sakettereform* irriterer markant mindre end de elementære og typiske kompetencefejl.

Det kan skyldes, at læserne er mere overbærende over for denne fejltype, end de er over for fejl, der skyldes manglende stavekompetence. Resultatet stemmer overens med Kristiansen og Rathjes undersøgelse (2014), hvor kompetencefejlene blev nedvurderet mere end performansfejlene.

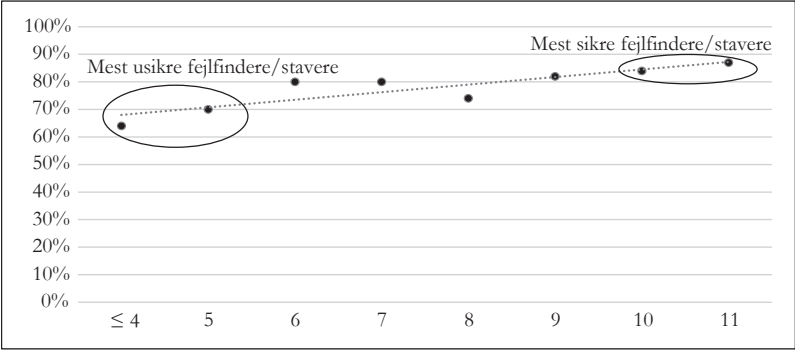
Sikre og usikre fejlfinderes irritation over stavefejl

For at undersøge, om usikre fejlfindere/stavere er mindre tilbøjelige til at lade sig irritere af stavefejl end sikre fejlfindere/stavere, har vi sammenlignet forholdet mellem, hvor mange fejl deltagerne har fundet og rettet korrekt, og hvor irriterede de er over givne fejl. Vi har altså brugt antallet af fundne/rettede fejl som et mål for, hvor sikre/usikre deltagerne er. Igen har vi taget afsæt i grundstammen af stimuli, dvs. de 11 stavefejl, der har været behandlet indtil videre.

Figur 3 viser et punktdiagram over forholdet mellem, hvor mange fejl deltagerne har fundet i alt i de 11 grundstimuli, og hvor irriterede de er over særskrivningsfejlen *barne vogne*. Denne fejl har stort set alle vores deltagere (98 procent) fundet og rettet korrekt, og den har derfor været den mest velegnede fejl at bruge til analysen. Ved de andre stimuli har der været så få usikre fejlfindere/stavere, der har fundet fejlene, at tilsvarende analyser ikke har kunnet laves.

Figuren viser en generel overensstemmelse mellem antallet af fundne fejl og irritation. Jo bedre deltagerne er til at finde stavefejl i stimuli, jo mere irriterede bliver de over særskrivningsfejlen. Det er i hvert fald tendensen. Resultatet indikerer altså, at de mest kompetente fejlfindere/stavere også har mest tilbøjelighed til at lade sig irritere, mens de mindst kompetente samtidig har mindst tilbøjelighed til irritation.

FIGUR 3. IRRITATION OVER STAVEMÅDEN *BARNE VOGNE* HOS USIKRE OG SIKRE FEJLFINDERE/STAVERE

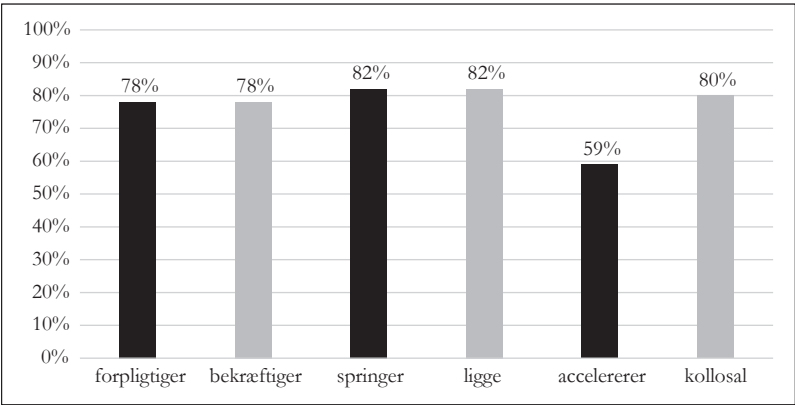


X-AKSEN VISER DET SAMLEDE ANTAL AF FEJL, SOM FEJLRETTERE+ HAR FUNDET OG RETTET, UD AF 11 MULIGE FEJL I GRUNDSTAMMEN AF STIMULI. Y-AKSEN VISER ANDELEN AF DISSE DELTAGERE, DER ER BLEVET IRRITERET AF STAVEMÅDEN *BARNE VOGNE*. DEN LINEÆRE TENDENS ER MARKERET MED STIPILET LINJE.

Irritation over for korrekte stavemåder

Som angivet i tabel 3 tidligere i artiklen har flere af deltagerne ikke kun rettet ukorrekte stavemåder, men også de testede *korrekte* stavemåder i rubrikkerne. I figur 4 ser man andelen af dem, der har ladet sig irritere over de korrekte stavemåder. Vi har i matchende par opstillet de korrekte stavemåder ved siden af de ukorrekte: 1) *forpligtiger-bekræftiger*, 2) *springer-ligge* og 3) *accelererer-kollosal*.

FIGUR 4. IRRITATION OVER KORREKTE OG UKORREKTE STAVEMÅDER



DE SORTE SØJLER VISER ANDELEN AF FEJLRETTERE^o, DER IRRITERES AF KORREKT STAVEMÅDE, OG DE GRÅ SØJLER VISER ANDELEN AF FEJLRETTERE⁺, DER IRRITERES AF UKORREKT STAVEMÅDE.

Resultatet bekræfter vores forventning om, at komplicerede, men korrekte stavemåder kan blive opfattet som fejl og i forlængelse heraf irritere læserne. Det betyder med andre ord, at journalister risikerer at blive nedvurderet, på trods af at de staver korrekt.

Af figur 2 fremgik det, at 52 procent af deltagerne fandt stave-måden *jydske* irriterende, og vi nævnte tidligere, at flere af deltagerne kommenterede, at dette var en gammel stavemåde. Sammenligner man med *forpligtiger*, kan man se, at denne korrekte dobbeltform irri-terer langt flere (77 procent) end den ukorrekte form *jydske*. Årsagen kan være, at flere af deltagerne – i modsætning til *jydske* – opfatter *forpligtiger* som et moderne påfund. Som en af de ældre respondenter udtrykker det:

[...] fejlen [forpligtiger] ses/høres så ofte, så man bliver i tvivl om, hvorvidt det efterhånden er blevet legalt at sige/skrive forpligtiger.

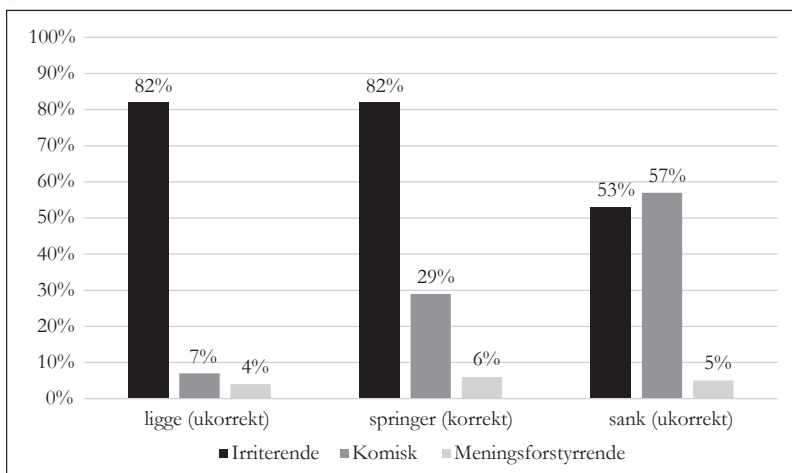
Forpligtiger har dog været brugt helt tilbage i 1500-tallet (Hansen 1988: 94-95), og fra og med anden udgave af *Retskrivningsordbogen* (Dansk Sprognævn 1986) har stavemåden været officielt accepteret. I den sammenhæng kan det også nævnes, at *Holberg-Ordbog* (Hansen og Eegholm-Pedersen 1981-1988) giver flere eksempler på formen *bekræftiger*. Denne form er altså – mindst – 300 år gammel, men er ikke officielt godkendt, endnu.

De deltagere, der betragter *springer* som en fejl, mener muligvis, at staveformen medfører, at bomben hopper og ikke eksploderer, hvilket skaber et lettere uheldigt og potentielt komisk billede. Deltagerne må ud fra konteksten kunne regne ud, at det naturligvis ikke er den tiltænkte mening i rubrikken, men de mener muligvis alligevel, at betydningen er komisk, når man læser rubrikken ordret. Dette bekræftes af flere af deltagernes kommentarer til fejlen fx: ”Medmindre bilbomben har sprunget på trampolin ...”. Den humoristiske tolkning kan jævnføres med den ukorrekte stavemåde *sank* i rubrikken (*Torpedo*) *sank* (*sydko-reanske skib*). Her kommenterer flere af deltagerne også, at torpedoen i så fald må sluge skibe, fx: ”Det kommer an på om torpedoen har munde!”.

I figur 5 herunder er holdningerne til de tre par *ligge/lægge*, *spring-*

ge/sprænge og *synke/sænke* sammenlignet med hinanden. *Sank* topper i morskab, men *springer* følger ikke langt bagefter. Næsten hver tredje deltager (30 procent) mener, at (bomben) *springer* er komisk, endda på trods af at nyheden er ganske alvorlig. Journalister, der staver korrekt, risikerer altså, at læserne ikke blot irriteres, men også finder stavningen komisk.

FIGUR 5. HOLDNINGER TIL KORREKT OG UKORREKT STAVEMÅDE AF DE (IN)TRANSITIVE VERBER

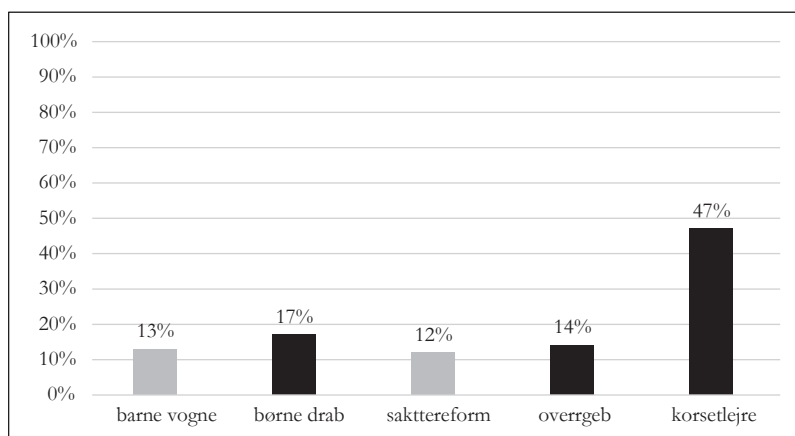


SØJLERNE VISER ANDELEN AF FEJLRETTERE(* OG ○), DER FINDER STAVEMÅDERNE IRRITERENDE, KOMISKE OG MENINGSFORSTYRRENDE.

Indboldets betydning for deltagernes intolerance

Vi har opstillet hypotesen, at læserne har en højere intolerance over for stavefejl i ømtålelige ord end tilsvarende stavefejl i ikkeømtålelige ord. Dette bekræftes i begrænset grad af vores resultater. Figur 6 sammenligner særskrivningsfejlene *barne vogne* og *børne drab* og ombytningsfejlene *sakktetereform* og *overrgeb*. I begge tilfælde ér der flere læsere, der er forargede over stavefejlene i de ømtålelige ord, men forskellene er små. Det lader altså til, at ordenes betydning ikke har nogen stor betydning for deltagernes intolerance over for fejlen.

FIGUR 6. FORARGELSE OVER UKORREKT STAVNING I ØMTÅLELIGE ORD



SØJLERNE VISER ANDELEN AF *FEJLRETTERE*², DER FORARGES AF FEJLENE. SORTE SØJLER ANGIVER ØMTÅLELIGE ORD, OG GRÅ SØJLER IKKEØMTÅLELIGE ORD MED TILSVARENDE STAVEFEJLSYPE.

Den mest forargende fejl blandt alle rubrikkerne er stavemåden *korsetlejr* (47 procent af deltagerne). Forargelsen kan være forstærket af, at læseren får en formodning om, at journalisten ikke ved, hvad *kæ* står for, eller værre, at journalisten ikke ved, hvad en koncentrationslejr er. I dette tilfælde har det følsomme indholdsdomæne altså en direkte effekt på modtagerens opfattelse af stavefejlen. Fejlen opfattes dog samtidig som komisk af 42 procent af deltagerne, der nok i højere grad – eller *også* – hæfter sig ved det humoristiske i tanken om en lejr med eller af korsetter. 13 procent af deltagerne mener, at fejlen er både komisk og forargende på én og samme tid.

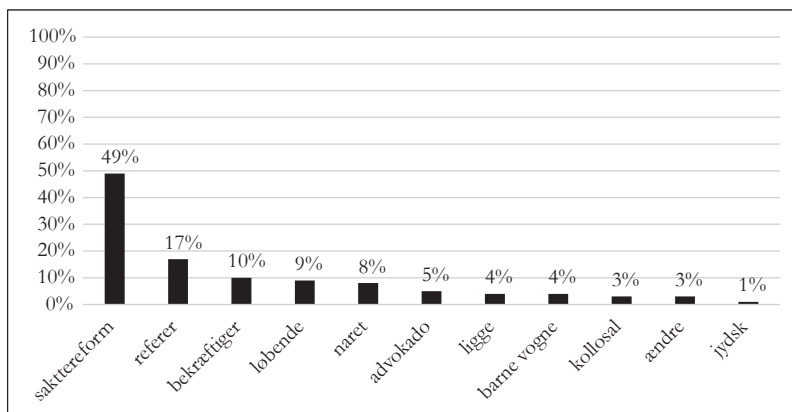
Meningsforstyrrende stavefejl

Resultaterne har indtil videre vist, at deltagerne især nedvurderer de typiske og elementære kompetencefejl. Spørgsmålet er, om de også finder disse fejl meningsforstyrrende. Figur 7 viser, at det gælder for de færreste fejltper. Performansfejlen *sakettereform* skiller sig dog ud. Denne fejl opfattes som meningsforstyrrende af næsten halvdelen af de deltagere, der har angivet og rettet fejlen.

Det kan altså konkluderes, at de færreste finder kompetencefejlene meningsforstyrrende, men at flere finder performansfejlen forstyrren-

de. Samtidig har de forudgående resultater vist, at performansfejlen irriterer mindre end de fleste kompetencefejl.

FIGUR 7. MENINGSFORSTYRRENDE STAVEMÅDER



SØJLERNE VISER ANDELEN AF FEJLFINDERE*, DER FINDER FEJLENE MENINGSFORSTYRRENDE.

FEJLKILDER

Ekspirimentet og surveys kan være sårbare over for mange fejlkilder. Vores undersøgelse er ingen undtagelse, og vi vil her kort gennemgå tre mulige kilder til fejl og diskutere studiets væsentlige udfordringer i forhold til repræsentativitet og generalisering på baggrund af resultaterne.

Deltagernes høje grad af irritation over fejlene kan skyldes testens opsætning. Læserne opfordres til at være på udkig efter fejl og er derfor måske allerede fra start (indstillet på at kunne blive) irriteret. I en mere naturlig læsesituation kan det meget vel være, at færre vil blive irriteret, og måske især over stavemåder, der ikke er fejl. Dette vil dog formodentlig være tilfældet for alle fejlene, og de relative forskelle herimellem vil derfor sandsynligvis stadig gælde. Det er desuden muligt, at læsernes irritation kan være steget løbende gennem testen, i takt med at de er stødt på flere og flere rubrikker med stavfejl. Vi ser dog ingen klare tegn herpå i data.

Det er som nævnt overraskende, at de ømtålelige ord ikke påvirker læsernes holdning til stavfejlene nævneværdigt. Resultatet kan dog

igen være udtryk for, at deltagerne er blevet opfordret til at være opmærksomme på stavfejl fra start og dermed ganske enkelt fokuserer mere på rubrikkernes form end på deres indhold. Dog peger resultaterne fra fejlen *korsetlejr* på, at læserne faktisk også forholder sig til ordenes betydning.

I undersøgelsen har vi spurgt ind til, om deltagerne har brugt ordbogen undervejs, og det har hver fjerde deltager. Brugen af ordbog fører til et muligt validitetsproblem, hvad angår rettelserne af fejlene. Man kan indvende, at undersøgelsen på dette punkt muligvis er endt med at teste, om deltagerne kan finde ud af at slå op i ordbogen. Hvis dette problem skal undgås, bliver man nødt til at observere, hvad deltagerne gør under testen.

Vi har tidligere berørt de begrænsninger, vores valgte samplingmetode har i forhold til repræsentativitet og til at kunne generalisere resultaterne. Vores undersøgelse har altovervejende tiltrukket deltagere, der fra start af tilkendegav, at det er (meget) vigtigt for dem, at journalister staver korrekt. Vi har derfor argumenteret for, at deltagerne repræsenterer en fejlobservant læsertype, der er kritisk indstillet over for journalisters fejl på forhånd. Ønsker man at lave en sampling, der er repræsentativ for hele befolkningen og dermed også for folk, der ikke er fejlobservante, må man anvende en sandsynlighedssampling i stedet, hvor hver person i befolkningen har en lige stor sandsynlighed for at blive udvalgt (Taherdoost 2016). Udfordringen bliver dog her at få folk, der er indifferente over for journalisters sprogfejl, til at deltage i og gennemføre en test, der handler om et emne, de øjensynlig ikke interesserer sig (meget) for. Man kan her vælge at anvende ansporende greb som pengegaver (fx ved lodtrækning) eller henvendelsesstrategier som at ringe til respondenter og sende personlige breve ud. Disse metoder har vist sig at have positive effekter i surveystudier, hvor det kan være svært at skaffe og fastholde respondenter (VanGeest, Johnson og Welsch 2007).

KONKLUSION OG DISKUSSION

I starten af artiklen fremsatte vi en række hypoteser, som vi her vil samle op på og diskutere og perspektivere resultaterne i lyset af.

Det blev med udgangspunkt i særskrivningsfejlen *barne vogne* bekræft-

tet, at der er flere sikre fejlfindere og stavere, der er intolerante over for denne elementære fejltype, end mere usikre fejlfindere og stavere (H1). Det indikerer, at det først og fremmest er de årvågne og ferme stavere, der lader sig irritere af journalisterne elementære sprogfejl. Hvis man ikke lægger så meget mærke til stavefejl under læsningen eller selv er usikker på sin stavning, lader man sig måske ikke så let irritere af de stavemåder, man møder. Det er derfor muligvis først og fremmest 'retskrivningseliten', der står bag kritikken af journalisters sprogfejl, og meget tyder på, at mange af vores deltagere tilhører denne.

Heriblandt er der en interessant undergruppe, der giver udtryk for, at de ikke er begejstrede for eller ikke accepterer autoriserede valgfrie dobbeltformer som 'forpligter/forpligtiger'. Den folkelige aversion mod dobbeltformer i dansk retskrivning er velkendt, og stavningens dobbeltgængere har været diskuteret på højeste ministerielle plan ad flere omgange, blandt andet som optakt til udgivelsen af 1. udgave af Retskrivningsordbogen i 1986. Her var det planen at indføre en lang række dobbeltformer, herunder typen *gymnasium/gymnasie*, men efter indsigelse fra daværende kulturminister Mimi Jakobsen og undervisningsminister Bertel Haarder valgte Sprognævnet at udskyde sin plan (Jakobsen 2010b). Mange andre dobbeltformer fik dog plads i ordbogen. Nogle er senere blevet slettet, mens andre er kommet til. Grunden til, at nogle sprogbrugere – og altså også politikere – reagerer kritisk på dobbeltformer, er øjensynlig en bekymring for, at retskrivningsnormen relativiseres og bliver friere. Som en af vores deltagere formulerer det: "Sproget degenererer hvis man staver frit". Der skal helst være klare og faste retningslinjer uden (for mange) variationer. Dette stemmer overens med, at målet med stavenormer er at eliminere eller reducere varianter (Hansen 1979: 67). Udfordringen er så, at retskrivningen i officiel henseende ikke blot skal tage hensyn til stavetraditioner, men også til gældende sprogbrug (Dansk Sprognævn 2019). Det betyder, at der ofte er to eller flere stavemåder, der – evt. i en given tidsperiode – har lige meget berettigelse til at være officielle. Forhenværende formand for Sprognævnet Niels Davidsen-Nielsen har udtrykt det således:

Men i de tilfælde hvor der ikke kan anføres gode grunde til at foretrække én stavemåde for en anden, og hvor stillingen altså er

regulært uafgjort, må ordbogsbrugerne lære at styre deres irritation og at leve med dobbeltformer (Davidsen-Nielsen 2009).

Men det har nogle af vores deltagere meget svært ved. De lader sig netop irritere og insisterer på at kategorisere *forpligtiger* som en fejl, selvom de godt ved og giver udtryk for, det ikke er en fejl ifølge retskrivningsnormen. De kan bare ikke leve med den.

Typen af stavfejl og sværhedsgraden af ordets stavemåde har samtidig vist sig at have en betydning for deltagernes intolerance (H2-H3). Elementære og typiske fejl irriterer mere end komplicerede og atypiske fejl, og samtidig irriterer performansfejlen *sakttetereform* mindre end alle kompetencefejlene med undtagelse af *jydsk*.

Resultaterne viser desuden, at flere af deltagerne er intolerante over for komplicerede, men korrekte stavemåder som fx *forpligtiger* og (bomben) *springer* (H4). I rubrikken, hvor bomben *springer*, mener mere end hver anden deltager, at stavemåden er en fejl, og blandt dem mener mere end hver anden, at stavemåden er irriterende. Tæt på hver tredje deltager mener ligefrem, at fejlen er komisk. Det dokumenterer, at der findes mere udbredte subnormer til den officielle stavenorm i befolkningen, og at det derfor er svært at gardere sig mod irritation og nedvurdering.

Journalisterne – og med dem mange andre professionelle sprogbrugere – kan dermed nærmest med fordel vælge at bruge den forkerte form: Bomben *sprænger*. Hvis journalister vil være sikre på, at læserne ikke lader sig irritere, bliver de derfor nødt til at navigere uden om ord, hvis stavemåde der er usikkerhed om blandt sprogbrugerne. Andelen af irriterede kan dog sagtens – som påpeget i afsnittet om fejlkilder – vise sig at være langt lavere i en mere naturlig læsesituation. Ikke desto mindre beretter redaktører ofte om, at læserne klager over opfattede fejl, der slet ikke er egentlige fejl. Vi giver her ordet til Politikens læserredaktør, Bjarne Schilling:

Men næsten daglig må jeg svare læsere [der klager], at det ikke er en fejl, de er stødt på, men sproget, der har ændret sig. Det har det altid gjort, det vil det blive ved med at gøre, og jeg plejer at skrive til fortvivlede læsere, at der desværre ikke rigtig er andet at gøre

end at se måbende til. Det er der ikke megen trøst i, men det er desværre sandheden. (Schilling 2017).

De ord, fejlene indgår i, har til gengæld vist sig ikke have den helt store indflydelse på deltagernes vurdering (H5). Der er kun en lille forskel på antallet af læsere, der opfatter kompetencefejlene *barne vogne* vs. *børne drab* og performansfejlene *sak.kt ereform* vs. *overrgeb* som forargende. Stavefejlen *korsetlejr* giver til gengæld et større udslag i forargelse, øjensynlig fordi fejlen ændrer ordets betydning og føjer en potentielt komisk betydning til et ømtåleligt ord. Det reagerer læserne på. Men ellers kan man med lidt forsigtighed antage, at det mere er *typen* af stavefejl, der er afgørende for læsernes holdning til fejlen, end betydningen af det ord, som fejlen indgår i.

Endelig kan vi afkræfte den myte, man nogle gange støder på i sprogsamfundet og de journalistiske redaktioner: at (læserne mener, at) performansfejl er meningsforstyrrende. Kun få har angivet, at de finder performansfejlene forstyrrende. Til gengæld forstyrrer og forvirrer kompetencefejlen *sak.tterereform* (H6). Denne stavemåde overrasker tydeligvis mange af vores deltagere, og flere af dem giver udtryk for, at de ikke kan genkende ordet: ”Aner ikke, hvad der skal stå.”, ”Jeg kan ikke regne ud, hvilken reform der er tale om”, mens andre gætter på for eksempel ”sanktion”, ”sektorreform” og ”sanktionsreform”. Kompetencefejl kan altså forvirre eller føre til, at læserne slet ikke forstår sætningen i de tilfælde, hvor stavningen afviger så meget fra læsernes ortografiske repræsentation af ordet, at der er lav eller ingen genkendelighed.

Resultatet understreger, at genkommende stavefejl næppe ødelægger den oplevede forståelse af teksterne. De potentielle problemer ligger snarere i de tilfældige performansfejl, og i at læserne kan lade sig irritere over stavemåder, de mener afviger fra den officielle eller deres personlige norm.

Jonas Nygaard Blom
Center for Journalistik, Institut for Statskundskab
Syddansk Universitet
blom@journalistm.sdu.dk

Michael Ejstrup
Folketinget
michael.ejstrup@ft.dk

LITTERATUR

- Albrecht, J. 2017. Antallet af korrekturfejl styrtdykker i TV 2's netartikler. *Journalisten.dk*, 4.12.2017. <https://journalisten.dk/antallet-af-korrekturfejl-styrtdykker-i-tv-2s-netartikler> (tilgået 11.9.2019.)
- Andersen, A.S. 2019. Sammensatte ord er svært for mange – har du styr på sprogreglerne? *Tv2.dk*, 6.3.2019. <http://nyheder.tv2.dk/2019-03-06-sammensatte-ord-er-svaert-for-mange-har-du-styr-paa-sprogreglerne>. (tilgået 11.9.2019.)
- Andersen, T. 1992. *Stavefejl. En undersøgelse af stavefejlsmonstre i gymnasiet*. København: Undervisningsministeriet.
- Appelman, A. & M. Schmierbach. 2018. Make no mistake? Exploring cognitive and perceptual effects of grammatical errors in news articles. *Journalism & Mass Communication Quarterly* 95(4). 930-947. DOI: 10.1177/1077699017736040.
- Blom, J.N. & M. Ejstrup. 2019. Læsernes holdninger til journalisters stavefejl i de digitale medier. Y. Goldshtein. I.S. Hansen & T.T. Hougaard (red.). *17. Mode om Udforskningen af Dansk Sprog*. Aarhus Universitet. 113–132.
- Blom, J.N. & K.R. Hansen. 2016. Derfor skal du læse denne artikel – retoriske stiltræk i nyhedsmediernes rubrikker på nettet. *Rhetorica Scandinavica* 71/72. 72–93.
- Blom, J.N. et al. 2017. Linguistic deviations in the written academic register of Danish university students. *Oslo Studies in Language* 9(3). 169–190.
- Brandt, S. 1996. Stavefejl i aviserne. *Mål & Måle* 19(4). 16-19.
- Citron, F.M. 2012. Neural correlates of written emotion word processing: a review of recent electrophysiological and hemodynamic neuroimaging studies. *Brain and Language* 122(3). 211–226. DOI: 10.1016/j.bandl.2011.12.007.
- Cotter, C. 2010. *News talk. Investigating the language of journalism*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/cbo9780511811975.
- Dansk Sprognævn. 1955. *Retskrivningsordbog*. København: Dansk Sprognævn.

- Dansk Sprognævn. 1986. *Retskrivningsordbogen*. 2. udg. København: Dansk Sprognævn.
- Dansk Sprognævn. 2012. *Retskrivningsordbogen*. 4. udg. København: Dansk Sprognævn.
- Dansk Sprognævn. 2019. Hovedprincipper for fastlæggelse af retskrivningen. <https://dsn.dk/om-os/sproгнаevnets-opgaver/sproгнаevnet-og-retskrivningen-1/hovedprincipper-for-fastlaeggelse-af-retskrivningen>. (tilgået 11.9.2019.)
- Daidsen-Nielsen, N. 2009. Dobbeltformer til afstemning. *Nyt fra Sprognævnet* 2009/4. 24–27.
- Dixon, M. & Z. Kaminska. 1997. Is it misspelled or is it misspelled? The influence of fresh orthographic information on spelling. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal* 9(5–6). 483–498. DOI: 10.1007/978-94-017-3054-9_9.
- DR. 2009. Sprogpolitik for DR. København: DR. <https://downol.dr.dk/Download/WebCMS/Om-DR/SprogpolitikFebruar20091.pdf>. (tilgået 11.9.2019.)
- DR. 2018. ”Lytternes og seernes redaktør. Halvårsrapport for andet halvår 2018”. https://www.dr.dk/static/documents/2019/03/08/lsr_halvaarsrapport_2_halvaar_2018_officiel_d7c439de.pdf (tilgået 24.3.2019). (tilgået 11.9.2019.)
- Garrett, P. 2010. *Attitudes to language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hansen, A. & S. Egholm-Pedersen (red.). 1981–1988. *Holberg-Ordbog. Ordbog over Ludvig Holbergs sprog*. København og Oslo: Det Danske Sprog- og Litteraturselskab.
- Hansen, E. 1979. Den danske rigssprogsnorm. *NyS, Nydanske Sprogstudier* 12. 65–82.
- Hansen, E. 1981. *Skrift, stavning og retstavning*. København: Hans Reitzel.
- Hansen, E. 1988. *Rigtigt dansk*. København: Hans Reitzel.
- Hansen, K.B. 2011. Samme fejl i 30 år – vi lære(r) det aldrig. dr.dk, 11.1.2011. <https://www.dr.dk/nyheder/indland/samme-fejl-i-30-aar-vi-laerer-det-aldrig>. (tilgået 11.9.2019.)
- Jacobsen, H.G. 2010a. *Ret og skrift. Officiel dansk retskrivning 1739–2005. Bind 2*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Jacobsen, H.G. 2010b. Majonæsekrigen 25 år. *Nyt fra Sprognævnet*. 2010/3. 1–5.
- Jacobsen, H.G. & P.S. Jørgensen. 2013. *Politikens Håndbog i Nudansk*. København: Politikens Forlag.
- Jacoby, L.L. & A. Hollingshead. 1990. Reading student essays may be hazardous to your spelling: Effects of reading incorrectly and correctly spelled words. *Canadian Journal of Psychology* 44(3). 345–358. DOI: 10.1037/h0084259.
- Jensen, T.J., T. Kristiansen & M. Maegaard. 2015. Sprogforandringer og sprogholdninger. F. Gregersen & T. Kristiansen (red.), *Hvad ved vi nu – om danske talesprog*, 4–65. København: Sprogforandringscentret.
- Jervelund, A.Å. 2007. *Sådan staver vi*. København: Dansk lærerforeningens Forlag.

- Jervelund, A.Å. & J. Schack. 2016. *Den der skriver d i gjort*. København: Dansk Sprog-nævn.
- Johannsen, S. 2012. Fejl og karaktergivning i danske gymnasiestile. *Mål og Mæle* 35(1). 18–23.
- Kreiner, D.S. et al. 2002. Effects of spelling errors on the perception of writers. *The Journal of General Psychology* 129(1). 5–17. DOI: 10.1080/00221300209602029.
- Kristensen, L.B. et al. 2007. Avisernes fejl er en gammel nyhed. *Mål & Mæle* 30(3). 7–11.
- Kristiansen, A. & P. Diderichsen. 2014. Test din sprogholdning. *Nyt fra Sprognavnet* 2014/3. 1–8.
- Kristiansen, A. & M. Rathje. 2014. ”Det kommer an på hvilken stavfejl det er”. Unges holdninger til stavfejl i nye medier. *NyS, Nydanske sprogstudier* 46. 103–131. DOI: 10.7146/nys.v46i46.17526.
- Kristiansen, M. 2012. Spontansprog i folkets tjeneste. Om nye sprognormer i danske public service-medier. J. Heegaard & P.J. Henrichsen (red.), *Speech in action. Proceedings of the 1st SJUSK conference on contemporary speech habits* (Copenhagen Studies in Language 42), 107–123. København: Samfundslitteratur Press.
- Lund, J. 1985. Egerterne, søskendene og de mangehovedede uhyrer. Om strukturpa-rallelisme. *Nyt fra Sprognavnet* 2. 1–3.
- Martin-Lacroux, C. & A. Lacroux. 2016. Do employers forgive applicants’ bad spelling in résumés? *Business and Professional Communication Quarterly* 80. 321–335. DOI: 10.1177/2329490616671310.
- Ministeriet for Kirke -og Undervisningsvæsenet. 1892. *Bekendtgørelse fra Ministeri-et for Kirke- og Undervisningsvæsenet om Retskrivningen*. Bekendtgørelse nr. 24 af 27.2.1892. https://dsn.dk/lovtekster/Bekendtg_1892.pdf. (tilgået 11.9.2019.)
- Queen, R., & J.E. Boland. 2015. I think your going to like me: Exploring the role of errors in email messages on assessments of potential housemates. *Linguistics Vanguard* 1. 283–293. DOI: 10.1515/lingvan-2015-0011.
- Rathje, M. 2012. ”sku allegevel ha købt penis forlænger creme :)”. Afvigelser fra retskriv-ningsnormen i kommentarfeltet på ekstrabladet.dk. I.S. Hansen, T.T. Hougaard & P. Widell (red.), *MUDS-rapport, 14. Mode om Udforskningen af Dansk Sprog*, 333–355. Aarhus Universitet.
- Rathje, M. & A. Kjærgaard. 2009. *Sproget i DR. En undersøgelse af problematiske sprogbrug, engelske lån og groft sprog i et udvalg af DR’s produktioner*. København: DR.

- Schilling, B. 2017. Læsernes redaktør om klassiske sprogfejl: Jo jo, bomber kan springe. *Politiken*, 20.11.2017. <https://politiken.dk/debat/klummer/art6213429/Jo-jo-bomber-kan-springe>.
- Seymour, P.H.K. 1997. Foundations of orthographic development. C.A. Perfetti, L. Rieben & M. Fayol (red.), *Learning to spell: Research, theory, and practice across languages*, 319–337. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Stiff, C. 2012. Watch what you write: How errors in feedback influence consumer attitudes and behavior. *Journal of Internet Commerce* 11(1). 41–67. DOI: 10.1080/15332861.2012.650988.
- Taherdoost, H. 2016. Sampling methods in research methodology; How to choose a sampling technique for research. *International Journal of Academic Research in Management* 5(2). 18–27. DOI: 10.2139/ssrn.3205035.
- Tat, M.J. & T. Azuma. 2012. Don't shoot the messenger: Memory for misspellings in context. *Journal of Psycholinguistic Research* 41. 215–236. DOI: 10.1007/s10936-011-9188-9.
- Thomsen, M. 2017. *Inside the head of readers. How emotional words change how the brain processes headlines*. Speciale. Center for Journalistik. Odense: Syddansk Universitet.
- Thorsen, L. 2015. Danske unger skriver 'lamme frikadeller' i stedet for 'lammefrikadeller'. *Politiken.dk*, 9.10.2015. <https://politiken.dk/kultur/art5593169/Danske-unge-skriver-lamme-frikadeller-i-stedet-for-lammefrikadeller>. (tilgået 11.9.2019.)
- Thorsen, P.K. 1918. *Saabys Retskrivningsordbog*. 7. udg. København: Gyldendalske Boghandel.
- Thurah, T. 2018. Sprogklummen. Analyse: Der er lidt færre fejl på dr.dk end på andre netaviser. *dr.dk* 30.11.2018. <https://www.dr.dk/om-dr/sprogpolitik/sprogklummen/analyse-der-er-lidt-faerre-fejl-paa-dr.dk-end-paa-andre-netaviser>. (tilgået 11.9.2019.)
- Thøgersen, J. & T. Kristiansen. 2006. *Masketestens teori og metode*. Oslo: Novus Forlag.
- Thøgersen, J. 2013. *Sproglig kvalitet i DR. En meningsmåling om sproget i DR*. København: DR.
- TV 2. 2018. Seernes redaktør: Beretning for perioden 1. januar 31. december 2018. https://sr.tv2.dk/fileadmin/user_upload/2018_Seernes_redaktoers_beretning_RETTET_endelig_version.pdf. (tilgået 11.9.2019.)
- Uddannelses- og Forskningsministeriet. 2016. Bekendtgørelse om eksamen og censur ved universitetsuddannelser. Lov nr. 1062 af 30/062016. <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=183445>. (tilgået 11.9.2019.)

- Undervisningsministeriet. 1997. Lov om dansk retskrivning. Lov nr. 332 af 14/05/1997. <https://www.retsinformation.dk/forms/r0710.aspx?id=84769>. (tilgået 11.9.2019.)
- Undervisningsministeriets Retskrivningsudvalg. 1923. *Danske Retskrivningsordbog*. København: Gyldendalske Boghandel.
- VanGeest, J.B., T.P. Johnson & V.L. Welch. 2007. Methodologies for improving response rates in surveys of physicians. A systematic review. *Evaluation & the Health Professions* 30(4). 303–321. DOI: 10.1177/0163278707307899.
- Vultee, F. 2015. Audience perceptions of editing quality: Assessing traditional news routines in the digital age. *Digital Journalism* 3. 832–849. DOI: 10.1080/21670811.2014.995938.

APPENDIKS

Stimuli (nyhedsrubrikker):

1. Tilsyn kritiserer politikeres dobbeltroller i sygehusbyggeri [kontrol]
2. Torpedo *sank* sydkoreansk skib
3. Væksten i den amerikanske servicesektor *accelererer* [korrekt] igen
4. Dagplejere får selvkørende *barne vogne*
5. Konservative: Terrorlov bør *løbene* diskuteres
6. Virksomhedsejer: Socialt ansvar *forpligtiger* [korrekt] også på it-området
7. Unge tyskere kender ikke *korsetleje*
8. Trumps *sakttiereform* rammer danske virksomheder
9. Sager om *børne drab* tages op igen
10. Statskassen *naret* for millioner af kroner
11. Bilbombe *springer* [korrekt] nær parlament
12. *Kolossal* vækst i asiatiske investeringer
13. Borgmester ændre holdning i lov om gigantisk gasledning
14. Kapitalfond må *ligge* salg af fusionsfirma i skuffen
15. Premierminister *bekræftiger* snarlig regeringsrokade
16. Pædofil dømt for mange *overræb* på drenge
17. Minister: Jeg er ikke herre over, hvad folk *referer* mig for
18. *Jydske* motorvej åbner i dag
19. Danske supermarkeder skrotter vandslugende *advokado*
20. Træer i byen vokser hurtigere end i *skovbegen* [kontrol]

Kontekstorienteret ordkendskabsundervisning for elever i 5. klasse med begrænset dansk ordforråd

En undersøgelse af korttids- og langtidseffekter

ANNA STEENBERG GELLERT, SIGNE WISCHMANN OG
ELISABETH ARNBAK

ABSTRACT

Artiklen beskriver en undersøgelse af korttids- og langtidseffekter af et 24 lektioners kontekstorienteret ordkendskabsundervisningsforløb, der sigtede mod, at elever i 5. klasse med begrænset dansk ordforråd skulle lære dels at aktivere og opbygge viden om ord inden for bestemte semantiske felter, dels at udlede betydningen af ukendte ord i tekster vha. informationer i konteksten. 111 elever deltog i den kontekstorienterede ordkendskabsundervisning og blev sammenlignet med 221 andre elever, som enten deltog i en anden slags ordkendskabsundervisning eller blot modtog den sædvanlige undervisning på deres skole. Eleverne blev testet inden ordkendskabsundervisningen samt kort efter og igen ti måneder efter undervisningens afslutning. Undersøgelsen viste, at der umiddelbart efter undervisningen kunne konstateres meget stærke effekter af den kontekstorienterede ordkendskabsundervisning på elevernes læsning og definition af trænede ord samt en mellemstærk til stærk effekt på forståelse af tekster med sådanne ord. Ti måneder senere kunne der stadig påvises tydelige effekter af denne undervisning. Imidlertid kunne der ligesom i tidligere undersøgelser ikke spores overføringseffekter på elevernes generelle ordforråd eller generelle læseforståelse. Der kunne heller ikke påvises signifikante effekter af den kontekstorienterede undervisning på en test af elevernes færdigheder i at udlede ukendte ords betydning vha. konteksten. Sådanne effekter ville sandsynligvis kræve et mere omfattende undervisningsforløb.

EMNEORD: ordforråd, læseforståelse, ordkendskabsundervisning, kontekststudnyttelse, træningseffekter

1 INDLEDNING

1.1 Ordkendskab og læsning

Skoleelevers generelle ordforråd er en stærk indikator for deres generelle forståelse af tekster (Verhoeven et al. 2011; Quinn et al. 2015) og for deres præstationer i skolen (Schuth et al. 2017). Elever med begrænset ordforråd har således stor risiko for at få vanskeligheder med at tilegne sig viden gennem læsning af tekster og klare sig i mange skolefag.

For at forstå indholdet af en tekst er det nemlig nødvendigt, at man kender hovedparten af de enkelte ord i teksten. Alle elever kan naturligvis undertiden i tekster støde på ord, som de ikke kender eller kun har en vag forståelse af. Men elever med et godt ordforråd er typisk i langt højere grad end elever med et mere begrænset ordforråd i stand til at udlede betydningen af et ukendt ord på basis af den øvrige del af teksten og har derigennem relativt gode muligheder for at lære sig nye ords betydning. Elever med et generelt begrænset ordforråd støder i sagens natur ikke blot oftere på ukendte ord i tekster, men har også vanskeligere ved at bruge konteksten til at udlede betydningen af et konkret ukendt ord (Cain et al. 2004; McKeown 1985), bl.a. fordi deres forståelse af de omkringstående ord ofte også er ringere (Shafelbine 1990).

Elevernes kendskab til ord er altså afgørende for forståelsen af det læste – samtidig med at læsning er den væsentligste kilde til tilegnelse af nye ord (Stanovich 1993). Elever, der læser meget og gerne, kan således lære mange nye ord gennem deres læsning og derved få bedre forudsætninger for at læse mere udfordrende tekster, hvor de kan tilegne sig betydningen af endnu flere ord. Sådanne elever kan siges at være inde i en god cirkel. Omvendt kan der også opstå en ond cirkel, hvor elever på grund af deres begrænsede ordforråd oplever mange tekster som uforståelige, finder udbyttet af læsningen utilfredsstillende og derfor undgår læsning.

Vi har som led i et større forskningsprojekt udviklet og afprøvet to undervisningsforløb for elever med begrænset dansk ordforråd. Formålet med undervisningsforløbene var at bidrage til at bryde den beskrevne onde cirkel ved at forbedre sådanne elevers kendskab til udvalgte ord og lære dem nogle strategier, som de kan bruge til selv at

udlede betydningen af nogle af de ukendte ord, som de møder i forbindelse med læsning af tekster. I denne artikel beskriver vi baggrunden for og indholdet af det ene undervisningsforløb og rapporterer vores undersøgelse af korttids- og langtidseffekterne af dette forløb på ordkendskab og læseforståelse blandt elever i 5. klasse med relativt begrænset dansk ordforråd.

1.2 Ordkendskabsundervisning

Der kan overordnet skelnes mellem to typer af ordkendskabsundervisning: a) direkte undervisning i betydningen af udvalgte ord og b) undervisning, der sigter mod at lære eleverne at bruge hensigtsmæssige strategier til selv at udlede betydningen af ukendte ord, som de møder i forbindelse med læsning (Shkoza 2003; Wright og Cervetti 2017).

Der er påvist positive effekter af *direkte undervisning i udvalgte ords betydning* på elevers kendskab til de trænede ord og forståelse af tekster, hvori de trænede ord indgår (Elleman et al. 2009; Wright og Cervetti 2017). I de mest effektfulde træningsundersøgelser har undervisningen typisk lagt op til, at eleverne aktivt bruger deres forhåndsviden og integrerer og udbygger deres viden med forskellige oplysninger om de nye ord, arbejder med ordenes underliggende begreber og deres forbindelser til semantisk (betydningsmæssigt) beslægtede ord samt møder og selv bruger ordene mange gange (fx Beck et al. 1982, Bos og Anders 1990, Nash og Snowling 2006 og Vadasy et al. 2015). Elever, der har deltaget i sådanne ordkendskabsundervisningsforløb, har således vist store fremgange på test af kendskab til de specifikke trænede ord og (i mere moderat grad) på test af forståelse af tekster, der indeholdt disse ord, i sammenligning med elever, der ikke har deltaget i sådanne forløb. I hovedparten af disse undersøgelser (fx Beck et al. 1982 og Vadasy et al. 2015) er effekterne af ordkendskabsundervisningsprogrammerne dog kun blevet undersøgt ved at teste eleverne før og umiddelbart efter undervisningsforløbene, mens der i enkelte undersøgelser er blevet påvist effekter fra en måned til tre måneder efter undervisningsforløbenes afslutning (Bos og Anders 1990; Nash og Snowling 2006). Da det er en relativt tidskrævende form for undervisning, er det relevant at spørge, om de positive effekter varer ved over længere tid, eller om de svækkes eller nærmest helt forsvinder, sådan som det ofte ses i

langtidsundersøgelser inden for andre områder (jf. Bailey et al. 2017, Suggate 2014). Der mangler undersøgelser af, hvordan en sådan ordkendskabsundervisning påvirker udviklingen af elevers ordkendskab og læseforståelse på længere sigt, dvs. mere end nogle få måneder efter undervisningens ophør (jf. Vadasy et al. 2015). Dette spørgsmål bidrager den aktuelle undersøgelse til at besvare.

I hovedparten af de hidtidige undersøgelser har der ikke kunnet påvises signifikante overføringseffekter af selv omfattende direkte ordkendskabsundervisning til elevernes resultater på generelle, standardiserede test af ordforråd og læseforståelse (fx Apthorp et al. 2012; jf. Elleman et al. 2009, Wright og Cervetti 2017). Dette skyldes formodentlig, at sådanne generelle test typisk ikke indeholder nogen eller kun få af de trænede ord, og det indikerer, at undervisningseffekten stort set er begrænset til de ord, eleverne direkte er blevet undervist i. Dog kunne man forestille sig, at et ordkendskabsundervisningsforløb, der fokuserer på at aktivere og opbygge viden om ord og begreber inden for bestemte semantiske felter, kunne have en vis overføringseffekt på kendskabet til ord, der ikke direkte er blevet trænet, men er semantisk relaterede til nogle af de trænede ord. Dette er os bekendt ikke blevet afdækket i tidligere træningsundersøgelser med skoleelever, men vil blive forsøgt belyst i den aktuelle undersøgelse.

Da direkte undervisning i specifikke ords betydning som nævnt er ret tidskrævende og umiddelbart lader til at have begrænsede generaliseringseffekter, er det i praksis næppe muligt gennem en sådan undervisning at dække det store antal ord, der ville være nødvendigt for at bringe elever med generelt begrænset ordforråd på niveau med fx gennemsnittet for deres jævnaldrende. Derfor er det oplagt at undersøge, om det er muligt at styrke sådanne elevers færdigheder i at udlede ukendte ords betydning på egen hånd gennem en anden type undervisning, der sigter mod *at lære eleverne at bruge hensigtsmæssige strategier*. Denne anden type undervisning fokuserer oftest på at lære eleverne at udnytte informationer fra konteksten (typisk teksten omkring et ukendt ord) eller bruge de enkelte morfemer (betydningsdele) i et ukendt ord til at regne betydningen ud.

Der er gennemført flere undersøgelser, hvor elever er blevet undervist i at *udlede ordbetydninger fra konteksten*, bl.a. ved at lede efter og

udnytte forskellige typer af ledetråde. (Eksempler på sådanne ledetråde gives i afsnit 2.3.1.2). Resultaterne af undersøgelserne er ikke entydige, men i en ældre metaanalyse fandt Fukkink og de Glopper (1998) en svag til moderat effekt (Cohens $d = 0,43$) på elevers færdigheder i at udlede ordbetydninger på basis af konteksten. Denne effekt er imidlertid primært blevet påvist på basis af elevers resultater på test i at udlede ordbetydninger fra kontekster, der indeholdt de trænede ledetråde, mens der ikke er påvist overføringseffekter til mere generelle mål for ordforråd eller læseforståelse. Nyere effektundersøgelser med uselekterede elevgrupper på mellemtrinnet har vist svage overførings-effekter på elevernes færdigheder i kontekstudnyttelse (Daugaard et al. 2018; Baumann et al. 2002), hvorimod Fukkink (2002) ikke fandt nogen effekt af et sådant undervisningsforløb på 12 lektioner á ca. 45 minutter i en undersøgelse med hollandske elever, der gik i 4. klasse og placerede sig under niveauet for deres klassetrin mht. ordforråd og læsefærdigheder. Som udgangspunkt kan elever med begrænset ordforråd antages at have ringere forudsætninger end deres jævnaldrende for at udlede ukendte ords betydning ud fra konteksten, idet sådanne elevers kendskab til de omkringstående ord og deres tekstforståelse generelt også er svagere og dermed giver et dårligere grundlag for at bruge konteksten (den førømtalte onde cirkel). Da bedre færdigheder i at udnytte konteksten imidlertid kan antages at gavne elevers muligheder for at tilegne sig betydningen af ukendte ord på egen hånd, udviklede og afprøvede vi i det aktuelle projekt et undervisningsforløb, som ikke blot skulle lære elever med begrænset dansk ordforråd flere specifikke nye ord, men også sigtede mod at gøre eleverne bedre til at udlede betydningen af nye ord vha. konteksten.

Der er tidligere gennemført undersøgelser af effekter af ordkendskabsundervisning, der i stedet havde til formål at lære eleverne at *bruge en morfologisk baseret strategi til at udlede betydningen af ukendte ord* (jf. Bowers et al. 2010, Goodwin og Ahn 2013). I det aktuelle projekt undersøgte vi også effekterne af et undervisningsforløb, der havde til formål at øge elevers viden om ords betydningsstruktur, så de kunne anvende en morfologisk ordforståelsesstrategi til at forstå ukendte ord i tekster. Som beskrevet i en anden artikel (Gellert et al. undervejs) fandt vi stærke effekter af dette morfologisk orienterede undervisningsforløb

på bl.a. deltagernes kendskab til både trænede og utrænede ord, hvis betydning kunne regnes ud vha. en morfologisk strategi. I denne artikel fokuserer vi imidlertid på effekterne af det andet undervisningsforløb, som indgik i projektet og som sigtede mod, at eleverne skulle lære at aktivere og opbygge viden om ord inden for bestemte semantiske felter samt lære at udlede betydningen af ukendte ord i tekster vha. konteksten. Dette andet undervisningsforløb betegnes herefter samlet som kontekst-orienteret (hvor kontekst skal forstås bredt) – for at kunne skelne mellem dette undervisningsforløb og det morfologisk orienterede undervisningsforløb, som også indgik i projektet.

1.3 Undersøgelsens formål

Formålet med den her rapporterede del af projektet var at undersøge korttids- og langtidseffekter af deltagelse i et kontekst-orienteret ordkendskabsundervisningsforløb, der sigtede mod, at elever med begrænset dansk ordforråd dels skulle lære at aktivere og opbygge viden om ord inden for bestemte semantiske felter, dels lære at udlede betydningen af ukendte ord i tekster vha. konteksten.

Mere specifikt ville vi undersøge, hvorvidt der kunne påvises effekter af en sådan undervisning på de følgende færdighedsområder:

- læsning og definition af ord, der indgik i undervisningsforløbet
- læsning og definition af ord, som *ikke* indgik i undervisningsforløbet, men som var semantisk relaterede til ord og felter, der var blevet arbejdet med i undervisningen
- forståelse af tekster, der indeholdt trænede ord og semantisk relaterede ord
- udledning af ukendte ords betydning på basis af konteksten
- generelt ordforråd og generel læseforståelse.

2 METODE

2.1 Design

Vi gennemførte en træningsundersøgelse med to forsøgsgrupper og en kontrolgruppe. Eleverne i den ene forsøgsgruppe deltog i et kontekst-orienteret undervisningsprogram, og eleverne i den anden forsøgsgrup-

pe deltog parallelt hermed i et morfologisk orienteret undervisningsprogram. Eleverne i kontrolgruppen deltog kun i den undervisning, som de sædvanligvis fik på deres skole. I denne artikel fokuserer vi som nævnt på at undersøge effekterne af det kontekstorienterede undervisningsforløb. Imidlertid inddrager vi til sammenligning resultaterne ikke bare fra kontrolgruppen, men også fra den gruppe, der deltog i det morfologisk orienterede undervisningsprogram i projektet, da dette giver grundlag for at kontrollere for eventuelle effekter, der ikke primært skyldes deltagelse i netop det kontekst-orienterede undervisningsforløb, men blot den omstændighed, at eleverne deltog i et særligt forløb og derigennem fik ekstra opmærksomhed (dvs. såkaldte forventningseffekter, jf. Elbro og Poulsen 2015).

Eleverne blev udvalgt til undersøgelsen på baggrund af en screening i 4. klasse og blev derefter i 5. klasse testet inden og kort efter forsøgsundervisningsforløbene (ved hhv. præ- og posttestning) for at skabe grundlag for at vurdere korttidseffekter af forsøgsundervisningen. Ca. ti måneder efter afslutningen af de to ordkendskabsundervisningsforløb gennemførte vi en ny testrunde (follow up-testning) med eleverne, der nu gik i 6. klasse, for at undersøge, hvorvidt der kunne spores langtidseffekter af forsøgsundervisningen. Tabel 1 giver en oversigt over undersøgelsens forløb.

TABEL 1. OVERSIGT OVER UNDERSØGELSENS FORLØB

Tidspunkt	Aktivitet
Forår 4. klasse	Screening
Efterår 5. klasse	Prætestning
Vinter/forår 5. klasse	A. Kontekst-orienteret forsøgsundervisning B. Morfologisk forsøgsundervisning C. Sædvanlig undervisning
Forår 5. klasse	Posttestning
Forår 6. klasse	Follow up

2.2 Deltagere

I alt 13 folkeskoler med en relativt høj andel af tosprogede elever deltog fra hhv. Ballerup, København, Herlev og Hvidovre kommuner. Vi gennemførte i samtlige 29 fjerde-klasser på disse 13 skoler en screening

af elevernes ordforråd og ordlæsefærdigheder i slutningen af skoleåret for at skabe grundlag for udvælgelse af deltagere til projektet. I alt 593 elever deltog i screeningen. På basis af screeningsresultaterne og korrespondance med skolerne udvalgte vi 348 af de elever, der præsterede relativt lavt på screeningen af ordforråd, men ikke udviste tegn på ordblindhed, idet vi vurderede, at forsøgsundervisningen ikke ville egne sig til elever med alvorlige ordafkodningsvanskeligheder. Vi fravalgte desuden elever, der ifølge skolerne havde autisme, alvorlige opmærksomhedsforstyrrelser eller hørevanskeligheder, samt elever, der ikke fik skriftlig tilladelse af deres forældre til at deltage i projektet.

Under prætestningen faldt nogle få af de udvalgte elever fra, idet enkelte enten nægtede at deltage eller flyttede skole. De resterende udvalgte elever blev af projektlederen fordelt, således at en tredjedel af de ca. 12 udvalgte elever fra hver klasse blev placeret i det ene forsøgsundervisningsprogram, den anden tredjedel i det andet forsøgsundervisningsprogram og den sidste tredjedel i kontrolgruppen. Skolerne blev informeret om placeringen af de udvalgte elever i de tre grupper inden forsøgsundervisningens start og havde ingen indflydelse på denne fordeling.

Efter yderligere frafald var der i alt 332 elever, der deltog i både præ- og posttestningen i 5. klasse. 53 % af disse elever var piger og 47 % drenge. 52 % af de 332 elever havde dansk som andetsprog. Af de 332 elever deltog 111 i den kontekstorienterede forsøgsundervisning, andre 111 deltog i den morfologisk orienterede forsøgsundervisning, og de sidste 110 indgik i kontrolgruppen. Ved follow up-testningen i 6. klasse deltog kun 259 af disse 332 elever, idet resten enten havde flyttet skole eller var fraværende de dage, hvor testningen blev gennemført.

2.3 Forsøgsundervisning

Forud for hovedafprøvningen havde vi udviklet, pilotafprøvet og revideret hhv. et kontekst-orienteret og et morfologisk orienteret ordkendskabsundervisningsprogram med tilhørende materialer til undervisere og elever. I begge programmer var alle lektionerne nøje beskrevet i undervisningsvejledninger med detaljerede instruktioner og modellering af de fremgangsmåder og strategier, der skulle anvendes. Hvert

af de to undervisningsprogrammer strakte sig over 24 lektioner á cirka 30 minutter, og undervisningen foregik gennemsnitligt to gange om ugen i perioden januar til april i 5. klasse. I hvert af forsøgsundervisningsforløbene foregik undervisningen i små grupper på ca. fire elever fra den samme klasse. Undervisningen blev varetaget af i alt fem audiologopæder (tale/høreopdagere), som efter oplæring hver især stod for både den kontekst-orienterede og den morfologisk orienterede forsøgsundervisning. Alle de elever, der på den enkelte skole deltog i forsøgsundervisning, havde den samme underviser i hele forløbet. Nedenfor beskrives hvert af de to programmer.

2.3.1 Kontekst-orienteret undervisningsprogram ('Rundt om ordet')

2.3.1.1 Formål

Det kontekst-orienterede undervisningsprogram havde to overordnede formål:

1. Eleverne skulle lære at aktivere og opbygge viden om ord inden for bestemte semantiske felter.
2. Eleverne skulle lære at udlede betydningen af ukendte ord under tekstlæsning vha. udvalgte ledetråde.

2.3.1.2 Indhold og opbygning

Det kontekst-orienterede undervisningsprogram var tilrettelagt i to hovedfaser:

1. Teori og metode (modul 1-4)
 - a. Opbygning af viden om nye ord inden for fire semantiske felter (*konkurrence, kriminalitet, diskussion og arbejde*)
 - b. Præsentation af fire ledetråde (*synonym og antonym, sammenligning og kontrast, årsag-følge* samt *ord i sammenhæng*)
2. Anvendelse (modul 5)
 - a. Udledning af betydning af ukendte ord ud fra konteksten (bl.a. vha. de fire ledetråde); dette blev øvet inden for nyt semantisk felt (*følelser*)

Tabel 2 giver en oversigt over undervisningsprogrammet.

TABEL 2. OVERSIGT OVER KONTEKSTORIENTERET UNDERVISNINGSPROGRAM

Lektion	Modul: semantisk felt	Træningsord	Fokus
1			Introduktion til forløb
2-5	1: Konkurrence	Hovere, dyste, revanche, præstation, triumf, hierarki	1. ledetråd: Synonymer og antonymer
6-9	2: Kriminalitet	Illegal, korruption, sabotere, forebygge, kynisk, hæleri	2. ledetråd: Sammenligning og kontrast
10			Repetition af modul 1 og 2
11-14	3: Diskussion	Debat, argument, dialog, drøfte, perspektiv, central	3. ledetråd: Årsag-følge
15-18	4: Arbejde	Rekruttere, erhverv, diskriminere, branche, honorere, organisere	4. ledetråd: Ord i sammenhæng
19			Repetition af modul 3 og 4
20-23	5: Følelser	Frustration, sympatisere, relation, afsky, loyal, empatisk, emotionel, aggressiv, sensitiv, fornemme, betage, resignere	1.-4. ledetråd m.m.
24			Repetition af forløb

I *modul 1-4* indgik bl.a. de følgende typer af aktiviteter:

A. Aktivering af forhåndsviden om semantisk felt

I forbindelse med det semantiske felt, som der blev fokuseret på i det pågældende modul, arbejdede eleverne med at tænke på ord i grupper og få indsigt i, hvordan ord kan være betydningsmæssigt relaterede til hinanden.

B. Præsentation af nye ord

Nye ord blev præsenteret ét ad gangen i forbindelse med det semantiske felt, der blev arbejdet med. Underviseren skrev ordet på tavlen, udtalte det og lod eleverne prøve at sige det. Underviseren stillede spørgsmål for at aktivere elevernes forhåndsviden om ordet. Derefter

fik eleverne en definition på ordet, en sætning, hvori ordet indgik og et billede, som passede til ordet.

C. Refleksionsøvelser

Eleverne skulle reflektere over betydningen af de nye ord, som de havde arbejdet med, ud fra spørgsmål som ”Hvorfor skal en chef i en stor virksomhed være *kynisk*?” og ”Hvordan synes du, *hierarkiet* er på jeres skole? Kan du tegne det?”

D. Definere og gætte ord

Eleverne skulle definere de gennemgåede ord for hinanden, så de andre kunne gætte, hvad det var for ord.

E. Arbejde med ledetråde

Underviseren præsenterede eleverne for den type ledetråd, der blev arbejdet med i det pågældende modul, hvorefter eleverne øvede sig i at bruge denne type ledetråd til at udregne betydningen af ord i forbindelse med læsning af sætninger og korte tekster, hvor formodet ukendte ord optrådte sammen med ledetråden. Der indgik følgende fire typer ledetråde i undervisningen:

1. Synonymer og antonymer

Eleverne arbejdede med synonymer og antonymer og prøvede at bruge dem til at udregne betydningen af ukendte ord i korte tekster med udgangspunkt i eksempler som ”Racerløbet blev midlertidigt afbrudt på grund af et voldsomt *sammenstød* mellem to af kørerne. Heldigvis kom ingen alvorligt til skade ved *kollisionen*.” Her forklarede underviseren, hvordan man kunne udlede betydningen af det formodet ukendte ord *kollision* ud fra det mere kendte synonym *sammenstød*.

2. Sammenligning og kontrast

I forlængelse af arbejdet med synonymer og antonymer gik underviseren og eleverne videre med at fokusere på sammenligninger og kontraster mellem hele sætninger, kigge ef-

ter relevante signal-ord i konteksten (fx *også, som, ligesom, men, dog* og *i modsætning til*) og derudfra forsøge at udlede betydningen af formodet ukendte ord som fx *foragte* i det følgende eksempel: ”Pigen begyndte at stjæle, for at de andre piger skulle se op til hende. *Dog* endte de med at *foragte* hende”.

3. *Årsag-følge*

Underviseren og eleverne arbejdede endvidere med årsag-følge-sætninger og fokuserede på at finde sådanne sætninger ved at kigge efter signal-ord (fx *fordi, for, derfor* og *dermed*) og forsøge at udlede betydningen af formodet ukendte ord som *palaver* i det følgende eksempel på en sådan sætning: ”Der var som altid en *palaver* uden lige, *fordi* man ikke kunne blive enige om, hvilket program man skulle se i fjernsynet”.

4. *Ord i sammenhæng*

Denne sidste kategori omfattede en række øvrige typer af ledetråde. Her arbejdedes der med at lede bredt i teksten for at se, om der var stikord, der kunne fortælle noget om det ukendte ord. Det kunne bl.a. være et eksempel, en direkte forklaring på ordet eller indikationer af kategoriforhold, fx som i sætningen ”Fiskehandleren pakkede *brosmen* ind sammen med de *andre fisk*”, hvor man kan regne ud, at en *brosme* må være en slags fisk.

F. *Lege orddetektiver*

Eleverne skulle inden læsning af en tekst fokusere på tekstens overskrift for at forberede sig på, hvad de skulle læse. Efter tekstlæsning blev der lavet et kort resume af teksten for at lære eleverne at tænke over, hvad de havde læst. Teksterne var konstrueret, så de indeholdt et af de nye ord, eleverne tidligere var blevet præsenteret for, samt et helt nyt ord, som de skulle udlede betydningen af vha. den type ledetråd, der blev arbejdet med i det pågældende modul. Når eleverne var kommet frem til eller tæt på ordets betydning, blev de præsenteret for en definition på ordet, en sætning, hvori ordet indgik og et billede, som passede til ordet.

I *modul 5* indgik mange af de samme aktiviteter som i de første fire moduler. Eleverne arbejdede videre med at anvende de ledetråde, de tidligere havde lært, men nu forventedes det, at eleverne i højere grad kunne udlede betydningen af nye ord på egen hånd under tekstlæsning, og de fik ikke på forhånd at vide, hvilken type ledetråd, de skulle bruge. Eleverne arbejdede endvidere i det sidste modul bl.a. med at skrive sætninger til billeder, hvor de skulle bruge de nye ord.

2.3.1.3 Ordmateriale

I materialet '*Rundt om ordet*', som blev anvendt i det kontekst-orienterede undervisningsprogram, arbejdede eleverne med i alt 36 ord fordelt på fem semantiske felter (jf. oversigt i tabel 2). Ordene inden for de enkelte felter var betydningsmæssigt relaterede. Hovedparten af de trænede ord var ord, som er relativt avancerede for elever i 5. klasse, men samtidig ord, som er relativt hyppige hos erfarne sprogbrugere og som kan anvendes på tværs af emner, dvs. ord som udgør et mellem-lag mellem det mest basale ordforråd og domænespecifikke ord (jf. de såkaldte kategori 2-ord hos Beck et al, 2013). Ved udvælgelsen af ord blev det på basis af erfaringer fra pilotafprøvning af test og undervisningsprogram tilstræbt, at hovedparten af træningsordene i det endelige kontekst-orienterede undervisningsprogram skulle være (helt eller delvist) ukendte for størstedelen af eleverne.

2.3.2 Morfologisk orienteret undervisningsprogram ('Ordnøglen')

Det overordnede formål med det morfologisk orienterede undervisningsprogram var at øge elevernes viden om ords betydningsstruktur, så de kunne anvende en morfologisk ordforståelsesstrategi til at forstå ukendte ord i tekster. Fokus i programmet var på danske forstavelser og afledningsendelser i komplekse ord. Disse blev introduceret til eleverne én ad gangen, hvorefter eleverne arbejdede med komplekse ord fra samme morfemfamilie. For en nærmere beskrivelse af dette program og effekter af det henvises til Gellert et al. (undervejs).

Ingen af de ord, der indgik i det morfologisk orienterede undervisningsprogram, optrådte i det kontekst-orienterede program. Der var således ikke noget overlap i indholdet mellem de to programmer i projektet.

2.4 Testmaterialer

Tabel 3 indeholder en oversigt over de test, som deltagerne gennemførte i den her rapporterede del af undersøgelsen ved hhv. prætestning, posttestning og follow up-testning. Testningen beskrives nærmere i de følgende afsnit.

TABEL 3. OVERSIGT OVER TEST OPDELT EFTER TESTTIDSPUNKT

Testtids-punkt	Færdighedsom-råde	Testmateriale	Testud-gave	Gruppe-eller individuel testning
Prætestning og posttestning	Læsning og definition af trænede og utrænede, semantisk relaterede ord	<i>Kan du forklare, hvad ordet betyder?</i> (Projektudviklet)	Samme udgave ved præ- og posttestning	Individuel
	Forståelse af tekster med trænede og utrænede, semantisk relaterede ord	<i>Læseforståelsestest</i> (Projektudviklet)	Samme udgave ved præ- og posttestning	Gruppe
	Udledning af nye ords betydning vha. kontekstudnyttelse	<i>Test af kontekststudnyttelse</i> (Projektudviklet)	Parallelle udgaver ved præ- og posttestning	Individuel
	Generelt ordforråd	<i>Peabody Picture Vocabulary Test</i> (Dansk oversættelse)	Samme udgave ved præ- og posttestning	Individuel
	Generel læseforståelse	<i>Tekstlæseprøve 7</i> (Møller 2012)	Samme udgave ved præ- og posttestning	Gruppe
Kun præ-testning	Generelle ordlæse-færdigheder (kontrolmål)	<i>Højtælning af 30 ord og 30 nye ord</i> (Elbro 2007)	Kun anvendt ved prætestning	Individuel
Follow up-testning	Definition af trænede og utrænede, semantisk relaterede ord	<i>Kan du forklare, hvad ordet betyder?</i> (Projektudviklet)	Reduceret udgave ift. præ- og posttestning	Gruppe
	Forståelse af tekster med trænede og utrænede, semantisk relaterede ord	<i>Læseforståelsestest</i> (Projektudviklet)	Samme udgave som ved præ- og posttestning	Gruppe

2.4.1 Testprocedurer

Al testning var papirbaseret, blev gennemført i lokaler på skolerne og efter oplæring varetaget af audiologopæder og studerende i audiologopædi eller lingvistik. De individuelle testsessioner blev optaget med diktafon. Den gruppebaserede testning blev gennemført med ca. 12 elever ad gangen og to testledere tilstede.

Ud over de nedenfor beskrevne test gennemførte eleverne en række andre test, som havde til formål at afdække effekter af den morfologisk orienterede forsøgsundervisning og som derfor ikke omtales nærmere i denne artikel, men beskrives i Gellert et al. (undervejs).

2.4.2 Præ- og posttestning

2.4.2.1 Læsning og definition af *trænede* og *utrænede*, *semantisk relaterede* ord (Kan du forklare, hvad ordet betyder?)

Formålet med denne test var at undersøge effekten af den kontekst-orienterede forsøgsundervisning på elevers kendskab dels til et udvalg af de ord, der indgik i denne undervisning, dels til ord, som ikke blev trænet, men som var relaterede til de semantiske felter, der blev arbejdet med. I testen blev eleverne bedt om at højt læse og forklare betydningen af i alt 30 ord, hvoraf de 18 blev trænet i det kontekst-orienterede program og herefter betegnes som *trænede* ord, mens de resterende 12 var semantisk relaterede ord, som herefter benævnes som *utrænede* ord. Blandt de *utrænede* testord indgik fx *trofæ* (som var relateret til det semantiske felt konkurrence), *ytre* (som var relateret til feltet diskussion) og *melankolsk* (som var relateret til feltet følelser). Efter instruktion (incl. øveopgaver) skulle eleven for hvert af de 30 ord først 1) læse ordet højt. Hvis eleven ikke læste ordet korrekt, læste testlederen det højt, så eleven hørte den korrekte udtale af ordet. Derefter blev eleven bedt om 2) at forklare mundtligt, hvad ordet betød. Nedenfor redegøres der for, hvordan elevernes resultater på hver af de to typer opgaver i denne test blev scoret.

1. *Læsning af trænede og utrænede ord:* Scoren for elevens egen (uhjulpne) højt læsning af de enkelte ord blev senere opgjort for hhv. de *trænede* og de *utrænede* ord og bestod for hver del af antallet af korrekt læste ord.

2. *Definition af trænede og utrænede ord:* Elevens definition af hvert enkelt ord blev tildelt 0, 1 eller 2 point efter følgende overordnede kriterier:
- 2 point: Korrekte svar, hvor eleven demonstrerede forståelse af ordets betydning.
 - 1 point: Svar, som viste, at eleven havde et vist kendskab til ordet, men ikke kendte ordets præcise betydning.
 - 0 point: Forkerte svar samt svar, hvor eleven ikke gav noget bud.

Elevens point for de enkelte 18 testord, der indgik i den kontekstorienterede forsøgsundervisning, blev lagt sammen til én score for trænede ord (max 36 point). Tilsvarende blev elevens point for de resterende 12 testord lagt sammen til én score for utrænede ord (max 24 point).

Overensstemmelsen mellem de enkelte opgaver, dvs. den interne opgavehomogenitet¹, blev vurderet vha. Cronbachs alfa ved hhv. læsning og definition af de 30 ord ved prætestningen. For læsning var Cronbachs alfa-koefficienten 0,77 og for definition 0,73, hvilket tyder på en relativt høj opgavehomogenitet for begge typer af opgaver i testen.

2.4.2.2 Forståelse af tekster med trænede og utrænede, semantisk relaterede ord (Læseforståelsestest)

Denne gruppetest blev udviklet primært for at undersøge, om der kunne påvises effekter af den kontekst-orienterede forsøgsundervisning på forståelse af tekster, der indeholdt ord, der blev arbejdet med i denne undervisning, samt utrænede, men semantisk relaterede ord. Testen bestod af ti korte tekster med tilhørende forståelsesspørgsmål, hvor eleven skulle markere, om en given sætning passede eller ikke passede til den læste tekst. Seks af teksterne indeholdt hver tre af de ord, som blev trænet i den kontekstorienterede forsøgsundervisning. Hver af de fire øvrige tekster indeholdt dels to trænede ord, dels to relativt sjældne

1 Opgavehomogeniteten (den indbyrdes sammenhæng mellem de enkelte opgaver i testen) bruges som et mål for pålidelighed. Her undersøger man korrelationen mellem opgaverne i testen. Et almindeligt mål for denne opgavehomogenitet er Cronbachs alfa. En høj opgavehomogenitet, dvs. over 0,7, indikerer, at de enkelte opgaver er pålidelige.

ord, som ikke indgik i den kontekstorienterede forsøgsundervisning, men som var semantisk relaterede til de felter, der blev arbejdet med i denne undervisning. Betydningen af de utrænede, semantisk relaterede ord, som indgik i de fire tekster, kunne udledes ved at bruge en af de ledetråde, som der var blevet arbejdet med i den kontekst-orienterede forsøgsundervisning.

Efter instruktionen fik eleverne 25 minutter til at læse teksterne og løse de i alt 65 opgaver, hvilket var tilstrækkeligt for langt hovedparten af eleverne. Scoren var antal korrekt løste opgaver. Testens opgavehomogenitet var 0,87 (Cronbachs alfa ved prætestning) og dermed høj.

2.4.2.3 Udledning af nye ords betydning vha. kontekstudnyttelse (Test af kontekstudnyttelse)

Denne test blev udviklet for at afdække, om der kunne spores effekt af den kontekstorienterede forsøgsundervisning på deltagernes færdigheder i at udlede betydningen af nye ord ud fra konteksten med stigende grad af støtte. Testen indeholdt to separate deltest. Deltest 1 var en traditionel test, hvor eleven uden hjælp skulle forsøge at udlede betydningen af nye ord på basis af konteksten. Deltest 2 var en dynamisk test, hvor eleven gennem en række prompts af testlederen fik hjælp til at udlede betydningen af de nye ord i de items, som eleven ikke havde besvaret korrekt i deltest 1.

Testen havde i alt 20 testitems, der hver indeholdt en kort tekst med et nyt ord (vrøvlord), hvis betydning skulle udledes vha. konteksten, fx *"I skolen er Anders en meget stille dreng i modsætning til derhjemme, hvor han froner så meget, at hans forældre nogle gange bliver helt trætte og udmattede af at høre på ham."* (Acceptable svar var her *larmer, støjer, råber, skriger, snakker, taler*). Testen bestod af to deltest.

Deltest 1 havde én delopgave (A), som gennemførtes først med alle 20 testitems og beskrives kort nedenfor.

- A) Testlederen viste eleven den korte tekst på computerskærm, læste den højt og spurgte eleven, hvad han/hun troede, at vrøvlordet (fx *froner*) kunne betyde. Ved et acceptabelt svar gik man videre til næste item (delopgave A). Ved fejlsvar/opgivet gik man også videre til næste item (delopgave A).

Deltest 2 gennemførtes kun på de items, som eleven ikke besvarede korrekt i deltest 1 (delopgave A). Denne dynamiske deltest havde for hvert item 4 delopgaver (B-E), der i stigende grad skulle give eleven støtte til at bruge konteksten til at udlede betydningen af det nye ord som skitseret nedenfor. Som en del af denne støtte blev elevens opmærksomhed gennem prompts henledt på ledetråde og signalord, som indgik i de korte tekster i testen, og som der også blev arbejdet med i andre tekster i den kontekst-orienterede forsøgsundervisning. Delopgave B-E beskrives kort i det følgende.

- B) Prompt med opfordring til at bruge forståelsen af teksten som helhed som grundlag for at udlede betydning af vrøvleord: Testlederen viste igen eleven den korte tekst, læste den højt, bad eleven om at fortælle, hvad teksten handlede om og spurgte derefter eleven, hvad vrøvleordet (fx *froner*) kunne betyde. Ved korrekt svar gik man videre til næste item, som eleven ikke besvarede korrekt i den første, traditionelle deltest. Ved fejlsvar/opgivet gik man videre med delopgave C inden for samme item.
- C) Prompt med generel forklaring af signalord, fx: ”Prøv at lægge mærke til, at der her står *i modsætning til*. Når der står i modsætning til, betyder det som regel, at noget betyder *det modsatte* af noget andet i teksten, altså at et ord betyder noget helt andet end et eller flere andre ord i teksten. Kan det hjælpe dig til at regne ud, hvad ordet *froner* kan betyde her?” Ved korrekt svar gik man videre til næste item, som eleven ikke besvarede korrekt i den første deltest. Ved fejlsvar/opgivet gik man videre med delopgave D inden for samme item.
- D) Prompt med fremhævelse af signalord og ledetråde i den specifikke tekst, fx: ”Når der her står *i modsætning til*, betyder det, at Anders opfører sig helt anderledes derhjemme, hvor han *froner*, end i skolen, hvor han er stille. Hvad mon så *froner* kan betyde?” Ved korrekt svar gik man videre til næste item, som eleven ikke besvarede korrekt i den første deltest. Ved fejlsvar/opgivet gik man videre med delopgave E inden for samme item.

- E) Prompt med forklaring af signalord og ledetråde i den specifikke tekst, fx: ”Ordet *froner* må betyde noget, som man gør og som er det modsatte af at være stille. Hvad tror du så, at *froner* kan betyde?” Ved korrekt svar gik man videre til næste item, som eleven ikke besvarede korrekt i den første deltest. Ved fejlsvar/opgivet gav testlederen det rigtige svar med en kort forklaring, fx ”*Froner* kan her betyde, at man *larmer*, fordi det er det modsatte af at være stille.” Derefter gik man videre til næste item, som eleven ikke besvarede korrekt i den første deltest.

Elevernes svar på hvert item blev scoret således:

- 5 point ved korrekt svar i delopgave A
- 4 point ved korrekt svar i delopgave B
- 3 point ved korrekt svar i delopgave C
- 2 point ved korrekt svar i delopgave D
- 1 point ved korrekt svar i delopgave E
- 0 point ved forkert/intet svar i alle delopgaver.

Scoren for den første, traditionelle del af testen blev beregnet ved at lægge pointene for alle A-delopgaver sammen (max. 5 point pr. item). Ved beregningen af scoren for den anden, dynamiske del af testen blev elevens point på del 1 og del 2 lagt sammen.

Da eleverne fik de rigtige svar at vide i testen af kontekstudnyttelse, kunne den samme udgave af testen ikke bruges flere gange. Derfor blev der til projektet udviklet to forskellige, men parallelt opbyggede udgaver af denne test, hvoraf den ene blev anvendt til prætestning og den anden til posttestning. Analyser af opgavehomogeniteten viste, at i både præ- og postudgaven af denne test adskilte et enkelt af de i alt 20 items sig klart sig fra de øvrige og bidrog til en lavere samlet intern opgavehomogenitet målt med Cronbachs alfa. I både præ- og postudgaven blev det pågældende item udelukket fra de videre analyser af elevernes resultater. Derfor blev den maksimale score på såvel den første som den anden del af testen af kontekstudnyttelse 95 point (19 x 5 point) ved både præ- og posttestning. Korrelationen mellem

præ- og posttestudgaven (hver med de endelige 19 items) blev beregnet på basis af resultaterne fra de elever, der indgik i den morfologisk orienterede forsøgsundervisning, og kontrolgruppen (men altså ikke fra deltagerne i den kontekstorienterede forsøgsundervisning, fordi de netop modtog træning i at udlede ords betydning vha. konteksten). Korrelationen mellem præ- og postudgaverne af testens første del var 0,74, mens den tilsvarende korrelation for den anden del af testen var 0,76. Disse korrelationer tyder på, at de to udgaver af testen faktisk var relativt parallelle og i rimelig grad kunne antages at måle de samme færdigheder.

2.4.2.4 Generelt ordforråd (Peabody Picture Vocabulary Test)

Denne test blev inddraget for at undersøge, om der kunne spores overføringseffekter af forsøgsundervisningen på elevernes generelle ordforråd. Vi anvendte en dansk oversættelse af den internationalt kendte *Peabody Picture Vocabulary Test* (PPVT) med en opgaverækkefølge tilpasset til dansk af Nielsen (2008) i en udgave, hvor de første 39 letteste af de i alt 150 oprindelige opgaver var udeladt. Efter instruktionen skal eleven i hver opgave udpege det af fire billeder, der svarer til det ord, som testlederen siger, indtil stopkriteriet nås (når eleven har besvaret seks ud af otte løbende opgaver forkert) eller til samtlige 111 opgaver er gennemført. Denne udgave af testen har tidligere været anvendt i danske undersøgelser af skoleelever (Daugaard et al. 2017; Gellert og Elbro 2013). Scoren var antal korrekt løste opgaver. Testens opgavehomogenitet var i denne undersøgelse 0,72 (Cronbachs alfa), hvilket var på niveau med den rapporterede opgavehomogenitet i de tidligere danske undersøgelser.

2.4.2.5 Generel læseforståelse (Tekstlæseprøve 7)

Formålet med at inddrage denne test var at afdække, om der kunne spores overføringseffekter af forsøgsundervisningen på elevernes generelle læseforståelse.

Tekstlæseprøve 7 (Møller 2012) retter sig mod 5.-6. klasse og består af én lang tekst (folkeeventyret *Svanehammen*) med cloze-opgaver, hvor eleven skal vælge det ord, der passer bedst i sammenhængen, samt forståelsesspørgsmål, hvor eleven skal markere, om en given sætning

passer eller ikke passer til den læste tekst. Efter instruktionen får eleverne 25 minutter til at læse teksten og løse de i alt 49 opgaver. Scoren var antal korrekt løste opgaver. Testens opgavehomogenitet var i denne undersøgelse 0,91 (Cronbachs alfa) og dermed på niveau med den rapporterede opgavehomogenitet i testvejledningen.

2.4.3 Kun prætestning (kontrolmål)

2.4.3.1 Generelle ordlæsefærdigheder (Højtlesning af 30 ord og 30 nye ord)

For at kunne undersøge, hvorvidt de tre grupper adskilte sig med hensyn til generelle ordlæsefærdigheder inddrog vi som kontrolmål en test med højtlesning af lister med hhv. 30 ord og 30 nye ord (vrøvleord) (jf. Elbro 2007, tabel 3.4). Disse ordlister er blevet udviklet til og anvendt i tidligere dansk forskning (fx Elbro og Petersen 2004).

Antal korrekt læste ord pr. minut blev anvendt som effektivitetsmål. Elevernes resultater på listerne med læsning af hhv. ord og nye ord korrelerede 0,77 i denne undersøgelse og blev slået sammen til én samlet effektivitetsscore, hvor de to scorere blev vægtet ligeligt.

2.4.4 Follow up-testning

Da vi havde begrænsede ressourcer til follow up-testningen, var testbatteriet her væsentligt mindre end ved præ- og posttestningen og bestod udelukkende af gruppetest.

2.4.4.1 Definition af trænede og utrænede, semantisk relaterede ord (Kan du forklare, hvad ordet betyder?)

Der blev til follow up-testningen udviklet en skriftlig, gruppebaseret udgave af den mundtlige, individuelle ordkendskabstest, som blev anvendt ved præ- og posttestningen (jf. afsnit 2.4.2.1). Der indgik i follow up-versionen af testen i alt 24 testord, heraf 12 trænede og 12 utrænede ord. Alle disse 24 ord var blandt de 30 testord i den mundtlige ordkendskabstest, som blev anvendt ved præ- og posttestningen.

Efter instruktionen læste den ene testleder alle testordene højt ét ad gangen og fik eleverne til i kor at gentage hvert ord, inden de blev bedt om at besvare testopgaverne individuelt inden for max. 30 minutter. Eleverne fik desuden mulighed for undervejs i testningen at få hjælp af testlederne til læsning af testordene for at reducere risikoen for, at

eventuelle vanskeligheder med at afkode ordene skulle påvirke resultaterne. Eleverne skulle for hvert testord forsøge at forklare skriftligt, hvad ordet betød. Elevernes skriftlige definitioner blev scoret efter de kriterier, som blev anvendt ved scoringen af de mundtlige definitioner ved præ- og posttestningen. Den interne homogenitet for definitions-opgaverne i follow up-udgaven af testen var 0,81 (Cronbachs alfa).

2.4.4.2 Forståelse af tekster med trænede og utrænede ord (Læseforståelsestest)

Vi anvendte ved follow up-testningen den samme læseforståelsestest med trænede og utrænede, semantisk relaterede ord som den, der indgik i præ- og posttestningen (jf. afsnit 2.4.2.2).

3 RESULTATER

3.1 Deltagernes forudsætningsniveau i sammenligning med andre elever

Som beskrevet i metode-afsnittet blev deltagerne i undersøgelsen rekrutteret fra skoler, hvor der var en relativt høj andel af elever med dansk som andetsprog og udvalgt blandt de elever, der præsterede relativt lavt på den gennemførte ordforrådscreening. For at opnå mere præcis information om deltagernes forudsætningsniveau i forhold til andre elever sammenlignede vi deres gennemsnitlige resultater på de anvendte generelle test af ordforråd og læseforståelse med tidligere rapporterede undersøgelsesresultater fra uselekerede grupper. Gennemsnittet for de 332 elever, som deltog i både præ- og posttestning i den aktuelle undersøgelse, var på den anvendte generelle ordforrådstest (Peabody) på niveau med gennemsnittet for elever, der var ca. 2½ år yngre i en uselekeret gruppe i en tidligere dansk undersøgelse (Gellert og Elbro 2013). På den generelle læseforståelsestest (Tekstlæseprøve 7) lå gennemsnittet for deltagerne omkring den laveste kvartil for de elever i 5. klasse, som denne test blev normeret på (Møller 2012). De deltagere, som indgik i den aktuelle undersøgelse, havde således som forventet gennemsnitligt relativt begrænset ordforråd og læseforståelse og dermed et relativt lavt forudsætningsniveau sammenlignet med andre elever i 5. klasse i Danmark.

3.2 Sammenligning af forudsætningsniveau i de tre deltagergrupper

Tabel 4 giver en oversigt over de opnåede middelværdier og standard-

TABEL 4. MIDDELVÆRDIER (MED STANDARDAFVIGELSER I PARENTES) FOR TESTRESULTATER VED PRÆ- OG POSTTESTNING I DE TRE GRUPPER SAMT KORTIDSEFFEKTER PÅ DE ANVENDTE (DEL)TEST MED COHENS *D* SOM EFTEKTMAAL

(Del)test	Kontekst-forsøgsgruppe		Morfologisk forsøgsgruppe		Kontrolgruppe		Effektstørrelse <i>d</i>	
	Prætest	Posttest	Prætest	Posttest	Prætest	Posttest	Kontekst- vs. morfologisk forsøgsgruppe	Kontekst-forsøgsgruppe vs. kontrolgruppe
Læsning af trænede ord	11,7 (3,5)	16,7 (1,5)	12,3 (3,4)	13,6 (3,0)	11,3 (4,2)	13,0 (3,9)	1,08** (KF > MF)	0,86** (KF > KG)
Læsning af utrænede, semantisk relaterede ord	7,0 (2,3)	8,1 (2,2)	7,3 (2,3)	8,5 (2,1)	6,7 (2,7)	7,5 (2,5)	0,04 (MF > KF)	0,13 (KF > KG)
Definition af trænede ord	3,2 (3,4)	15,7 (8,0)	3,1 (3,0)	4,6 (4,1)	3,4 (3,3)	4,8 (3,9)	2,34** (KF > MF)	2,35** (KF > KG)
Definition af utrænede, semantisk relaterede ord	3,0 (1,9)	3,1 (2,2)	3,2 (2,1)	3,3 (2,1)	2,9 (2,0)	3,1 (2,2)	0,01 (MF > KF)	0,06 (KG > KF)
Forståelse af tekster med trænede og utrænede, semantisk relaterede ord	32,0 (6,4)	36,6 (5,4)	33,3 (6,7)	35,1 (6,0)	33,3 (6,7)	33,6 (7,0)	0,44** (KF > MF)	0,65** (KF > KG)
Kontekststudnyttelse – del 1	47,3 (16,0)	53,5 (16,8)	46,7 (18,8)	52,0 (18,0)	46,7 (18,7)	53,3 (18,1)	0,05 (KF > MF)	0,02 (KG > KF)
Kontekststudnyttelse – del 1+2	63,1 (16,2)	67,3 (14,9)	62,9 (17,7)	65,1 (16,4)	62,8 (17,7)	65,6 (18,0)	0,11 (KF > MF)	0,09 (KF > KG)

(Del)test	Kontekst-forsøgsgruppe		Morfologisk forsøgsgruppe		Kontrolgruppe		Effektstørrelse <i>d</i>	
	Prætest	Posttest	Prætest	Posttest	Prætest	Posttest	Kontekst- vs. morfologisk forsøgsgruppe	Kontekst-forsøgsgruppe vs. kontrolgruppe
Generelt ordforråd	42,7 (11,9)	44,9 (12,4)	43,0 (11,0)	45,9 (10,6)	43,5 (11,9)	46,1 (10,9)	0,06 (MF > KF)	0,02 (KG > KF)
Generel læseforståelse	31,7 (8,7)	35,2 (8,9)	31,6 (9,6)	35,2 (8,8)	30,8 (9,6)	34,1 (10,1)	0,01 (MF > KF)	0,01 (KF > KG)
Generelle ordlæsefærdigheder	41,7 (15,0)	-	41,9 (14,5)	-	40,0 (15,0)	-	-	-

*_p < 0,05; **_p < 0,01.

KF = KONTEKSTFORSØGSGRUPPE; MF = MORFOLOGISK FORSØGSGRUPPE; KG = KONTROLGRUPPE.

afvigelser på de anvendte (del)test ved hhv. præ- og posttestningen for hver af undersøgelsens tre deltagergrupper, som herefter benævnes hhv. kontekstforsøgsgruppen, den morfologiske forsøgsgruppe og kontrolgruppen. Parvise t-test viste, at der ved prætestningen på langt hovedparten af (del)testene ingen signifikante forskelle var mellem de tre deltagergruppers gennemsnitlige præstationer. Disse grupper havde således et sammenligneligt forudsætningsniveau. Den eneste undtagelse var deltesten med læsning af trænede ord (dvs. ord, som senere indgik i den kontekst-orienterede forsøgsundervisning), hvor den morfologiske forsøgsgruppe ved prætestningen klarede sig signifikant bedre end kontrolgruppen ($t = 2,0, p < 0,05$). Der var imidlertid ingen signifikante forskelle mellem de to forsøgsgrupper på denne deltest og heller ingen signifikante forskelle mellem de tre grupper på kontrolmålet for generelle ordlæsefærdigheder og de øvrige læsetest ved prætestningen.

3.3 Korttidseffekter

Forskellene mellem præ- og posttestresultaterne dannede grundlag for de analyser, som blev gennemført for at vurdere korttidseffekterne af deltagelse i den kontekst-orienterede forsøgsundervisning. Effekterne blev beregnet som fremgang fra præ- til posttest i kontekst-forsøgsgruppen minus den tilsvarende fremgang i enten den morfologiske forsøgsgruppe eller kontrolgruppen. Som mål for effekterne anvendtes Cohens d , som er forskellen mellem fremgangen i to grupper udtrykt i antal standardafvigelser. Generelt regnes $d = 0,2$ for en svag effekt, $d = 0,5$ for en mellemstærk effekt og $d = 0,8$ for en stærk effekt (jf. Cohen 1988, Elbro og Poulsen 2015). Tabel 4 viser i kolonnerne under overskriften ”Effektstørrelse d ” størrelserne af korttidseffekterne og (med stjerner) om disse effekter er statistisk signifikante (pålidelige). Beregningen af statistisk signifikans blev gennemført med én-vejs variansanalyser.

Der sås en stærk korttidseffekt af deltagelse i den kontekstorienterede forsøgsundervisning på elevernes læsning af trænede ord samt en endnu stærkere effekt på deres definition af trænede ord (jf. tabel 4). Endvidere var der en mellemstærk til stærk korttidseffekt af denne undervisning på forståelsen af tekster med trænede og utrænede, semantisk relaterede ord. På disse mål gik kontekstforsøgsgruppen

signifikant mere frem fra præ- til posttest end de to andre grupper. Derimod sås der ingen signifikante effekter af den kontekstorienterede forsøgsundervisning på testene af læsning og definition af utrænede, semantisk relaterede ord, kontekstudnyttelse, generelt ordforråd og generel læseforståelse.

3.4 Langtidseffekter

Som mål for langtidseffekter af deltagelse i den kontekst-orienterede forsøgsundervisning anvendtes Cohens d som ved de ovenfor beskrevne beregninger af korttidseffekter (jf. afsnit 3.3). Grundlaget for beregning af langtidseffekt på den anvendte læseforståelsestest udgjordes af forskellene mellem gruppernes præ- og follow up-testresultater, som sammen med effektstørrelserne fremgår af tabel 5 for de elever, der deltog i begge disse testrunder. Imidlertid afveg de skriftlige deltest med definition af hhv. trænede og utrænede, semantisk relaterede ord ved follow up-testningen (som beskrevet i afsnit 2.4.4.1) fra de anvendte mundtlige udgaver ved prætestningen, så det var her ikke muligt at beregne en fremgangsscore baseret på forskelle mellem præ- og follow up-testresultater. Derfor var det for disse deltest kun forskellene mellem gruppernes follow up-testresultater, der dannede grundlag for beregning af Cohens d . Beregningen af statistisk signifikans blev igen gennemført med én-vejs variansanalyser.

TABEL 5. MIDDLEVÆRDIER (MED STANDARDAFVIGELSER I PARENTES) FOR TESTRESULTATER VED (PRÆ-TESTNING OG) FOLLOW UP-TESTNING I DE TRE GRUPPER SAMT LANGTIDSEFFEKTER PÅ DE ANVENDTE (DEL)TEST MED COHENS *D* SOM EFFEKTMAÅL

(Del)test	Kontekst-forsøgsgruppe		Morfologisk forsøgsgruppe		Kontrolgruppe		Effektstørrelse <i>d</i>	
	Prætest	Follow up	Prætest	Follow up	Prætest	Follow up	Kontekst- vs. morfologisk forsøgsgruppe	Kontekst-forsøgsgruppe vs. kontrolgruppe
Definition af trænede ord	-	9,5 (5,7)	-	4,5 (4,0)	-	4,6 (4,1)	1,04** (KF > MF)	0,99** (KF > KG)
Definition af utrænede, semantisk relaterede ord	-	3,9 (2,4)	-	3,9 (2,5)	-	4,2 (2,9)	0,01 (KF > MF)	0,26 (KF > KG)
Forståelse af tekster med trænede og utrænede, semantisk relaterede ord	31,9 (6,6)	39,0 (5,9)	34,4 (6,1)	39,0 (5,5)	32,8 (6,6)	37,4 (7,3)	0,39* (KF > MF)	0,39* (KF > KG)

p* < 0,05; *p* < 0,01.
KF = KONTEKSTFORSØGSGRUPPE; MF = MORFOLOGISK FORSØGSGRUPPE; KG = KONTROLGRUPPE.

Der sås en stærk langtidseffekt af deltagelse i den kontekst-orienterede forsøgsundervisning på elevernes definition af trænede ord samt en svag til mellemstærk effekt på deres forståelse af tekster med trænede og utrænede, semantisk relaterede ord (jf. tabel 5). Derimod var der ingen signifikant langtidseffekt af denne undervisning på definition af utrænede, semantisk relaterede ord.

4 DISKUSSION

Formålet med den her rapporterede del af vores forskningsprojekt var at undersøge korttids- og langtidseffekter af deltagelse i et kontekst-orienteret ordkendskabsundervisningsforløb, der sigtede mod, at elever med begrænset dansk ordforråd dels skulle lære at aktivere og opbygge viden om ord inden for bestemte semantiske felter, dels lære at udlede betydningen af ukendte ord i tekster vha. konteksten.

Der sås umiddelbart efter den kontekstorienterede forsøgsundervisning meget stærke træningseffekter på elevernes læsning og definition af trænede ord samt en mellemstærk til stærk effekt på deres forståelse af tekster, der bl.a. indeholdt trænede ord. Som noget nyt i forhold til tidligere undersøgelser belyste vi også langtidseffekter af en sådan undervisning og fandt, at der ca. ti måneder efter afslutningen af forsøgsundervisningen kunne påvises en stærk effekt på elevernes definition af trænede ord samt en svag til mellemstærk effekt på deres forståelse af tekster med sådanne ord. De observerede langtidseffekter på disse mål var generelt svagere end de påviste korttidseffekter, hvilket ikke er overraskende. Faktisk var fadeout-effekterne i den aktuelle undersøgelse ikke nær så stærke som man kunne frygte på baggrund af resultater fra andre effektundersøgelser, hvor man har testet skoleelever igen efter en længere periode uden fortsat målrettet undervisning inden for de trænede områder (jf. Bailey et al. 2017). Med andre ord tydede resultaterne af vores undersøgelse på, at undervisningen i betydningen af specifikke ord satte sig tydelige og relativt langvarige spor.

Imidlertid var de målbare effekter af den kontekst-orienterede forsøgsundervisning begrænset til de ord, der blev trænet, herunder elevernes forståelse af tekster, der bl.a. indeholdt sådanne ord. Der kunne således ikke påvises signifikante overføringseffekter af denne undervisning på elevernes definition af utrænede ord, som var semantisk

relaterede til ord og felter, der var blevet arbejdet med i undervisningen. I lighed med hovedparten af de tidligere effektundersøgelser af ordkendskabsundervisning (jf. Elleman et al. 2009; Wright og Cervetti 2017) kunne den aktuelle undersøgelse heller ikke påvise signifikante overføringseffekter på elevernes generelle ordforråd eller deres generelle læseforståelse. Sådanne overføringseffekter ville sandsynligvis kræve et meget mere omfattende undervisningsforløb end det her gennemførte (24 lektioner á ca. 30 minutter, dvs. i alt ca. 12 klokketimer).

Desværre kunne vi på den anvendte test af kontekstudnyttelse heller ikke påvise signifikante effekter af træningen i at udlede ukendte ords betydning vha. informationer i konteksten. Dette resultat ligger på linje med den tidligere omtalte undersøgelse af Fukkink (2002), som ikke fandt nogen målbar effekter af et undervisningsforløb på 12 lektioner á ca. 45 minutter med fokus på udledning af ordbetydninger fra konteksten hos elever med relativt begrænset ordforråd og svage læsefærdigheder. Fukkink forklarer selv den manglende effekt med, at undervisningsforløbet sandsynligvis var for kort. Den tid, som i vores undervisningsforløb blev brugt på udledning af ordbetydninger fra konteksten, var faktisk endnu kortere end i Fukkinks forløb, da en væsentlig del af den samlede undervisningstid i vores forløb gik med direkte undervisning i udvalgte ords betydning. Set i lyset af det begrænsede tidsforbrug er det måske ikke så overraskende, at vi ikke fandt signifikante effekter af den del af undervisningen, der i vores projekt sigtede mod at forbedre færdighederne i at udnytte konteksten til at udregne ordbetydninger hos elever med relativt begrænset ordforråd og læseforståelse. En anden forklaring kan være, at den test af kontekstudnyttelse, som vi anvendte som effektmål, muligvis var for sprogligt krævende og gjorde det svært for nogle elever med begrænset ordforråd at demonstrere eventuelle faktiske forbedringer i færdigheder på dette område.

Under alle omstændigheder bør den manglende målbare effekt af undervisningen i udledning af ordbetydninger fra konteksten i den aktuelle undersøgelse ikke bruges som et argument *mod* at forsøge at gøre elever med begrænset ordforråd bedre til at bruge konteksten til at udlede betydningen af ukendte ord under læsning. Det kan i stedet anbefales, at man i forlængelse af de her rapporterede erfaringer i en

kommende undersøgelse udvikler og afprøver et mere omfattende undervisningsforløb for sådanne elever samt anvender andre og evt. mindre sprogligt krævende test til at afdække effekter af et sådant forløb.

Endelig kan det overvejes, om man i et eventuelt mere omfattende undervisningsforløb med fordel kunne forsøge at lære eleverne at bruge en morfologisk baseret strategi til at udlede betydningen af ukendte ord som supplement til en kontekst-baseret strategi. Som nævnt i afsnit 1.2 havde det andet undervisningsforløb i det aktuelle projekt fokus på at lære eleverne en morfologisk ordforståelsesstrategi, og vi fandt stærke effekter af dette morfologisk orienterede undervisningsforløb på deltagernes kendskab til både trænede og utrænede ord med en gennemskuelig morfologisk struktur (jf. Gellert et al. undervejs). Tidligere effektundersøgelser med uselekterede elevgrupper på mellemtrinnet har vist lovende effekter af programmer, der har kombineret undervisning i brug af hhv. en morfologisk og en kontekstbaseret ordforståelsesstrategi (fx Daugaard et al. 2018; Baumann et al. 2003). Det ville derfor være relevant at undersøge, om elever med begrænset ordforråd vil have mere gavn af en sådan kombineret ordkendskabsundervisning end af et forløb, der fokuserer på at lære eleverne enten en kontekstbaseret eller en morfologisk baseret ordforståelsesstrategi.

TAK

Projektet blev gennemført takket være støtte fra Trygfonden. Der rettes også en stor tak til elever, lærere, ledere og forældre på de 13 involverede skoler, til hjælpsomme konsulenter i hhv. Ballerup, København, Herlev og Hvidovre kommuner, til projektets følgegruppe, til ordkendskabsunderviserne, samt til alle de studerende, der bistod med at teste elever og behandle data.

Anna Steenberg Gellert
annagellert@hotmail.com

Signe Wischmann
signe@wischmann.dk

Elisabeth Arnbak
elisabeth@arnbak.dk

LITTERATUR

- Apthorp, H., B. Randel, T. Cherasaro, T. Clark, M. McKeown & I. Beck. 2012. Effects of a supplemental vocabulary program on word knowledge and passage comprehension. *Journal of Research on Educational Effectiveness* 5(2).160-188. DOI: 10.1080/19345747.2012.660240.
- Bailey, D., G.J. Duncan, C.L. Odgers & W. Yu. 2017. Persistence and fadeout in the impacts of child and adolescent interventions. *Journal of Research on Educational Effectiveness* 10(1). 7-39. DOI: 10.1080/19345747.2016.1232459.
- Baumann, J.F., E.C. Edwards, G. Font, C.A. Tereshinski, E.J. Kame'enui & S. Olejnik. 2002. Teaching morphemic and contextual analysis to fifth-grade students. *Reading Research Quarterly* 37(2). 150-176. DOI: 10.1598/RRQ.37.2.3.
- Baumann, J.F., E.C. Edwards, E. Boland, S. Olejnik & E.J. Kame'enui. 2003. Vocabulary tricks: Effects of instruction in morphology and context on fifth-grade students' ability to derive and infer word meaning. *American Educational Research Journal* 40(2). 447-494. DOI: 10.3102/00028312040002447
- Beck, I.L., M.G. McKeown & L. Kucan. 2013. *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2. udg.). New York: Guilford Press.
- Beck, I.L., C.A. Perfetti & M.G. McKeown. 1982. Effects of long-term vocabulary instruction on lexical access and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology* 74(4). 506-521. DOI:10.1037/0022-0663.74.4.506.
- Bos, C.S. & P.L. Anders. 1990. Effects of interactive vocabulary instruction on the vocabulary learning and reading comprehension of junior-high learning disabled students. *Learning Disability Quarterly* 13. 31-42. DOI:10.2307/1510390.
- Bowers, P.N., J.R. Kirby & S.H. Deacon. 2010. The effects of morphological instruction on literacy skills: A systematic review of the literature. *Review of Educational Research* 80(2). 144-179. DOI: 10.3102/0034654309359353.

- Cain, K., K. Lemmon & J. Oakhill 2004. Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge, and memory capacity. *Journal of Educational Psychology* 96(4). 671-681. DOI: 10.1037/0022-0663.96.4.671.
- Cohen, J. 1988. *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2. udg.). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Daugaard, H.T., A-M.V. Nielsen & H. Juul. 2018. Undervisning i ordtilegnelse under selvstændig læsning. *Læsepædagogen* 4. 4-9.
- Daugaard, H.T., K. Cain & C. Elbro. 2017. From words to text: inference making mediates the role of vocabulary in children's reading comprehension. *Reading and Writing* 30. 1773-1788. DOI: 10.1007/s11145-017-9752-2.
- Elbro, C. 2007. *Læsevanskeligheder*. København: Gyldendal.
- Elbro, C. & D.K. Petersen. 2004. Long-term effects of phoneme awareness and letter sound training: An intervention study with children at risk for dyslexia. *Journal of Educational Psychology* 96(4). 660-670. DOI:10.1037/00220663.96.4.660.
- Elbro, C. & M. Poulsen. 2015. *Hold i virkeligheden. Statistik og evidens i uddannelse*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Elleman, A.M., E.J. Lindo, P. Morphy & D.L. Compton. 2009. The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness* 2(1). 1-44. DOI: 10.1080/19345740802539200.
- Fukkink, R.G. 2002. Effects of instruction on deriving word meaning from context and incidental word learning. *L1 Educational studies in Language and Literature* 2(1). 37-57. DOI: 10.1023/A:1015559702157.
- Fukkink, R.G. & K. de Glopper. 1998. Effects of instruction in deriving word meaning from context: A meta-analysis. *Review of Educational Research* 68(4). 450-469. DOI: 10.2307/1170735.
- Gellert, A.S. & C. Elbro. 2013. Do experimental measures of word learning predict vocabulary development over time? *Learning and Individual Differences* 26. 1-8. DOI:10.1016/j.lindif.2013.04.006.
- Gellert, A.S., E. Arnbak, S. Wischmann & C. Elbro (undervejs). Short-term and long-term effects of a morphological intervention on the word knowledge and reading comprehension of fifth-grade students with poor vocabulary knowledge. (Upubliceret artikelmanuskript).

- Goodwin, A.P. & S. Ahn. 2013. A meta-analysis of morphological interventions in English: effects on literacy outcomes for school-age children. *Scientific Studies of Reading* 17(4). 257-285. DOI: 10.1080/10888438.2012.689791.
- McKeown, M.G. 1985. The acquisition of word meaning from context by children of high and low ability. *Reading Research Quarterly* 20(4). 482-496. DOI: 10.2307/747855.
- Møller, L. 2012. *Tekstlæseprøve 7*. Virum: Hogrefe Psykologisk Forlag.
- Nash, H. & M. Snowling. 2006. Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: a controlled evaluation of the definition and context methods. *International Journal of Language & Communication Disorders* 41(3). 335-354. DOI:10.1080/13682820600602295.
- Nielsen, J. B. 2008. *Det mentale leksikon og testning af receptivt ordforråd: ændring af Peabody-testen*. Specialeopgave. Københavns Universitet.
- Quinn, J.M., R.K. Wagner, Y. Petscher & D. Lopez. 2015. Developmental relations between vocabulary knowledge and reading comprehension: A latent change score modeling study. *Child Development* 86(1). 159-75. DOI: 10.1111/cdev.12292.
- Schuth, E., J. Köhne & S. Weinert. 2017. The influence of academic vocabulary knowledge on school performance. *Learning and Instruction* 49. 157-165. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2017.01.005.
- Shefelbine, J.L. 1990. Student factors related to variability in learning word meanings from context. *Journal of Reading Behavior* 22. 71-97. DOI: 10.1080/10862969009547695
- Shkoza, B.H. 2003. Undervisning i ordkendskab. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning* 40(1). 32-54.
- Stanovich, K.E. 1993. Does reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. H. Reese (red.), *Advances in child development and behavior*, 133-180. San Diego, CA: Academic Press.
- Suggate, S.P. 2014. A meta-analysis of the long-term effects of phonemic awareness, phonics, fluency, and reading comprehension interventions. *Journal of Learning Disabilities* 49(1). 77-96. DOI: 10.1177/0022219414528540.
- Vadasy, P.F, E.A. Sanders & B.L. Herrera. 2015. Efficacy of rich vocabulary instruction in fourth and fifth grade classrooms. *Journal of Research on Educational Effectiveness* 8(3). 325-365. DOI: 10.1080/19345747.2014.933495.
- Verhoeven, L., J. van Leeuwe & A. Vermeer. 2011. Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading* 15(1). 8-25. DOI: 10.1080/10888438.2011.536125

Wright, T.S. & G.N. Cervetti. 2017. A systematic review of the research on vocabulary instruction that impacts text comprehension. *Reading Research Quarterly* 52(2). 203-226. DOI:10.1002/rrq.163.

Årsagssætninger med *fordi* i (formelt) dansk talesprog

SUNE GREGERSEN

ABSTRACT

Artiklen undersøger *fordi*-sætningers form og funktion i formelt dansk talesprog, nærmere bestemt dansk som det tales under møder i Folketinget. Undersøgelsen viser at 'hovedsætningsordstilling' (V2) er langt hyppigere end 'ledsætningsordstilling' (V3) og dermed ikke blot et kendetegn for uformelt talesprog, og at *fordi* kan indlede spørgesætninger (fx *fordi hvad handler det om i skrobelige stater?*). Desuden undersøges det ved hjælp af en fireleddet typologi over årsagssætninger i hvor høj grad der er en sammenhæng mellem *fordi*-sætningens betydning og valget mellem V2 og V3.

EMNEORD: ordstilling, ledsætninger, epistemicitet, kausalitet, Folketinget

1 INDLEDNING

Denne artikel undersøger *fordi*-sætningers ledstilling og semantik i dansk talesprog som det anvendes under møder i Folketingssalen. Det er velkendt at dansk, lige som de fleste andre germanske sprog, har forskellige ledstillingsmønstre i forskellige sætningstyper. Traditionelt har man for dansk brugt betegnelserne hovedsætningsordstilling (når det finitte verbum står på 2.-pladsen) og bi- eller ledsætningsordstilling (når det finitte verbum står på 3.-pladsen). Det er imidlertid også kendt at disse traditionelle betegnelser er misvisende idet begge mønstre i dansk kan forekomme i både hoved- og ledsætninger (Hansen og Heltoft 2011: 1569ff). Dette gælder bl.a. årsagssætninger indledt med konjunktionen *fordi*. Disse siges traditionelt at have verbet på 3.-pladsen, men i moderne dansk talesprog forekommer de også "ret hyppigt" (Hansen og Heltoft 2011: 1590) med verbet på 2.-pladsen. Jeg giver her to eksempler fra talesprogskorpusset BySoc. I (1) står det finitte

verbum *kan* på 3.-pladsen, efter nægtelsen *ikke*. I (2) står *var* derimod på 2.-pladsen, før partiklen *jo*.

- (1) så er der så et stort tørrerum som ingen benytter fordi de ikke kan bruge det (BySoc)
- (2) men folk de klagede rundt omkring fordi det var jo en larm af den anden verden (BySoc)

Tidligere studier har vist at mønstret i (2) er væsentlig mere frekvent i *fordi*-sætninger i uformelt talesprog end 'ledsætningsordstillingen' i (1). Denne artikel supplerer den eksisterende litteratur ved at undersøge et mere formelt talesprogsregister, nemlig sproget som det tales under møder i Folketingssalen. Det vises at hovedsætningsordstilling (herefter: V2) er langt hyppigere end ledsætningsordstilling (herefter: V3) også i dette materiale, og at udpræget brug af V2 dermed ikke er et kendetegn for dagligdags eller uformelt talesprog, men for talesproget som sådan – også når det anvendes i en mere formel sammenhæng. *Fordi*-sætningernes semantiske relation til oversætningen (herefter: *matrixsætningen*) analyseres ved hjælp af en fireleddet typologi over årsagssætninger, som introduceres i afsnit 2. Afsnit 3 giver et kort overblik over den eksisterende litteratur om ledstillingsvariation og årsagssætninger i dansk. Afsnit 4 beskriver undersøgelsens materiale og metode, hvorefter resultaterne præsenteres i afsnit 5 og diskuteres videre i afsnit 6.

2 TO TYPOLOGIER OVER ÅRSAGSSÆTNINGER

2.1 Årsagssætninger med *fordi*

At udtrykke årsagssammenhænge må anses for en grundlæggende funktion i sproglig kommunikation, og det er derfor næppe nogen overraskelse at årsagskonjunktionen *fordi* hører hjemme blandt det danske sprogs 100 mest frekvente ord (Asmussen 2016). *Fordi*-sætningers betydning og struktur er altså et centralt element i en grammatisk beskrivelse af dansk, hvad end en sådan har et didaktisk eller alment lingvistisk sigte. Ifølge *Danske sprogglære* beskriver årsagssætninger ”objektive grunde til noget” (Gregersen m.fl. 1996: 108), men som det er

blevet vist i den lingvistiske litteratur, kan årsagssætninger også have andre funktioner end at udtrykke objektive kausale sammenhænge. I dette afsnit diskuteres to typologier over årsagssætninger fra den internationale forskningslitteratur inden jeg vender tilbage til forholdene i dansk i afsnit 3.

2.2 Indhold, epistemicitet og talehandling

I sin analyse af årsags- og indrømmelseskonjunktioner i engelsk argumenterer Sweetser (1990) for en nær sammenhæng mellem polysemi, betydningsforandring og pragmatisk flertydighed. Ifølge Sweetser kan disse tre fænomener ofte beskrives med henvisning til en skelen mellem den sproglige ytring som indhold, som epistemisk størrelse og som talehandling. I afsnittet om årsagskonjunktioner hævdes det således at engelsk *because* har en iboende pragmatisk flertydighed, idet den kan relatere til alle disse tre domæner. Sweetser (1990: 77) giver disse eksempler:

- (3) John came back because he loved her. (INDHOLDSDOMÆNE)
- (4) John loved her, because he came back. (EPISTEMISK DOMÆNE)
- (5) What are you doing tonight, because there's a good movie on. (TALEHANDLINGSDOMÆNE)

I (3) angiver *because*-sætningen en årsagssammenhæng i verden: "His love was the real-world cause of his coming back" (Sweetser 1990: 77). I (4) angiver *because*-sætningen derimod afsenderens bevisførelse for at påstanden i matrixsætningen må være sand. Med andre ord er 'he came back' ikke årsag til 'John loved her', men til at afsenderen vurderer at det forholder sig sådan. Endelig angiver *because*-sætningen i (5) afsenderens motivation for at ytre matrixsætningen: "There's a good movie on" anføres her som bevæggrund for at talehandlingen 'What are you doing tonight' er relevant. Ifølge Sweetser afhænger den korrekte forståelse, altså den korrekte identifikation af hvilket domæne årsagssætningen virker på, ikke af form. Den er pragmatisk motiveret. Ganske vist er mange tilfælde ifølge Sweetser umulige at tolke på mere end én måde, men for eksempel kan *because*-sætningen i (3) opfattes som epistemisk hvis der tilføjes et komma: *John came back,*

*because he loved her.*¹ Efter denne læsning argumenterer afsenderen for at matrixsætningen må være sand, ved at fremføre årsagssætningen som belæg. Jeg vender tilbage til spørgsmålet om tvetydige eksempler, som viser sig at være ganske hyppige i materialet fra Folketinget, i afsnit 5.3 nedenfor.

Lignende typologier er blevet foreslået flere gange i litteraturen. Schiffrin (1987) skelner mellem *fact*-, *knowledge*- og *action-based* kausale relationer, en tredeling der tilsyneladende er helt parallel med Sweetser. Ross (1970), Halliday og Hasan (1976) og Thompson m.fl. (2007) skelner derimod kun mellem to typer, hvor den første svarer til Sweetser's indholdsdomæne, og den anden til de to andre. Med Halliday og Hasans terminologi virker den første type på sprogets *eksperientielle* niveau, dvs. "it is a relation between meanings in the sense of representations of 'contents', (our experience of) external reality", mens den anden virker på det *interpersonelle* niveau, som angår afsenderens "choice of speech role and rhetorical channel, his attitudes, his judgments and the like" (Halliday og Hasan 1976: 240).

2.3 Årsagssætninger og lagdelt indholdsstruktur

En anden klassifikation af årsagssætninger foreslås af Hengeveld (1996) med udgangspunkt i funktionel grammatik og ideen om lagdelt indholdsstruktur. Ytringens indholdsside anses efter denne opfattelse som opbygget af en række lag som på dansk kan betegnes *sagforhold*, *proposition* og *illokution*. Inderst ligger sagforholdet, som blot er kombinationen af det verbale indhold og verbets argumenter – "en afbildning af en begivenhedstype af en bestemt art" (Harder 2005: 105). I modsætning hertil er propositionen en potentiel kendsgerning, "et konkret bud på hvad der kunne være tilfældet i en bestemt situation" (Harder 2005: 106). Illokutionen tilføjer en talehandlingsværdi til propositionen og gør den dermed til en færdig ytring. Ytringerne *Træet væltede* og *Væltede træet?* realiserer forskellige illokutionstyper, henholdsvis deklarativ og interrogativ, men har samme propositionelle indhold. Forskellen er

1 Sweetser bruger *comma intonation* om flere separate intonationsenheder og *commaless intonation* om sammenhængende intonationsenheder, og begreberne henviser altså til talesprogstræk selv om de skeler til skriftsproget. I øvrigt synes Sweetser at modsige sig selv her – brugen af forskellige intonationsmønstre udgør jo netop en formel forskel mellem indholdslæsningen og den epistemiske læsning.

at den første ytring hævder at propositionen er sand, mens den anden spørger efter dens sandhedsværdi.²

Ifølge Hengeveld kan årsagssætninger inddeles i tre typer afhængig af hvilket lag i indholdsstrukturen årsagen befinder sig på. Hengeveld (1996: 128) giver disse eksempler:

- (6) The fuse blew because we had overloaded the circuit. (CAUSE)
- (7) John went home because his sister would visit him. (REASON)
- (8) Jenny isn't here, for I don't see her. (EXPLANATION)

Hengeveld bruger de engelske termer *cause* og *reason* om de to første typer, et begrebspar der er svært at oversætte direkte til dansk. Jeg vil i det følgende bruge begreberne FYSISK (*cause*) og INTENTIONEL (*reason*) årsagssætning. Forskellen er at en begivenhed – et sagforhold – i den fysiske årsagssætning i (6) er den direkte årsag til sagforholdet i matrixsætningen, mens der i den intentionelle årsagssætning i (7) ikke er tale om en direkte kausal sammenhæng mellem sagforhold, men om at nogen handler på baggrund af en proposition, en mulig kendsgerning.³ Der forudsættes altså en bevidsthed (intentionalitet) som forholder sig til verden, og typen involverer dermed oftest mennesker eller andre tænkende væsner. I engelsk (og dansk) anvendes samme konjunktion i disse to typer, men ifølge Hengeveld er der i engelsk den forskel at kun intentionelle årsagssætninger kan modificeres epistemisk: *John went home because his sister might visit him* over for **The fuse blew because we may have overloaded the circuit* (Hengeveld 1996: 129).

I Hengevelts tredje type, *explanation*-sætningen i (8), lokaliseres årsagen på illokutionsniveauet, idet begivenheden i årsagssætningen er det der leder afsenderen til konklusionen i matrixsætningen. Selv om

2 For overskuelighedens skyld ser jeg her bort fra distinktionen mellem propositionelt *indbold* og propositionen som *udtryk* og mellem sagforhold (indhold) og prædikation (udtryk). Desuden skal det nævnes at nogle varianter af modellen inkluderer verbet og dets argumenter som et separat lag, jf. Harder (2005).

3 Forskellen er faktisk allerede påpeget af Falk og Torp (1900), omend selvfølgelig med andre termer: "Ved 'fordi' betegnes [...] paa den ene side den naturlige eller reale grund til en foreteelse: træerne døde ud, fordi det var så koldt; eller paa den anden side bevæggrunden til en paa fri beslutning beroende handling (den moralske grund): jeg handlede saa, fordi jeg ansaa det for ret." (Falk og Torp 1900: 258).

Hengeveld i sin *explanation*-sætning (tilsyneladende lånt fra Ross 1970) anvender den mere formelle konjunktion *for*, er den fuldt sammenlignelig med Sweetsters epistemiske *because*-sætning i (4) ovenfor.

2.4 En syntese: Fire typer af årsagssætninger

Sweetsters og Hengevelds typologier er begge blevet anvendt i både dansk og udenlandsk forskningslitteratur (jf. nedenfor), og det er dermed værd at overveje hvordan de forholder sig til hinanden. Dette er tidligere blevet gjort af Kortmann (1997: 82), som skriver at de to tredelinger stemmer fuldstændig overens. Som gennemgangen i det foregående skulle have tydeliggjort, er dette imidlertid ikke tilfældet: Den fysiske og den intentionelle type i Hengevelds system virker begge på indholdsdomænet med Sweetsters terminologi idet de angiver årsager til begivenheder i den verden der tales om. Omvendt omfatter Hengevelds *explanation*-type både Sweetsters epistemiske type, som angår matrixsætningens sandhedsværdi, og typen på talehandlingsdomænet, som begrunder hvorfor matrixsætningen ytres.⁴

At Sweetsters typer også kan beskrives i forhold til den lagdelte indholdsstruktur, bekræftes af Dik m.fl. (1990), som faktisk skelner mellem fire typer, om end de ikke præsenteres som en samlet typologi over årsagssætninger, men indgår i en generel klassifikation af adverbialsætninger. Foruden *cause*- og *reason*-sætninger som hos Hengeveld (1996) sondres der også mellem *motivation*- og *illocutionary reason*-sætninger. En *motivation*-sætning, svarende til en epistemisk sætning hos Sweetser, ”specifies a fact which supports the fact designated by the propositional content of the speech act” (Dik m.fl. 1990: 37). En illokutionær *reason*-sætning ”provides a motivation for why the speech act is carried out” (1990: 39) og svarer altså til Sweetsters tredje type. Tabel 1 giver et overblik over de fire typer, inkl. de termer der anvendes i denne artikel.⁵

4 Dette påpeges også af Jensen (2003: 252n). Det fremgår eksplicit at Hengeveld også opfatter talehandlingsbegrundende årsagssætninger som hørende til denne kategori, for eksemplet *Where is Jenny, for I don't see her* regnes også som en *explanation*-sætning (Hengeveld 1996: 129).

5 Efter at have udført denne undersøgelse er jeg desuden blevet opmærksom på det omfattende typologiske studie i Tsunoda (2018), hvor der skelnes mellem hele fem typer af årsagssætninger. Der er ikke plads til en nøjere sammenligning med denne klassifikation her, men det er tydeligt at kategorierne ikke står i et en-til-en-forhold til de fire typer i tabel 1. Således er der tre typer hos Tsunoda der siges at virke på Sweetsters indholdsdomæne, men ingen af disse svarer direkte til typen fysisk årsagssætning.

TABEL 1. FIRE TYPER AF ÅRSAGSSÆTNINGER

Sweetser (1990)	Hengeveld (1996)	Dik m.fl. (1990)	Denne artikel
indholdsdomæne	cause	cause	fysisk
	reason	reason	intentionel
epistemisk domæne	explanation	motivation	epistemisk
talehandlingsdomæne		illocutionary reason	illokutionær

3 LEDSTILLING OG ÅRSAGSSÆTNINGER I DANSK

3.1 Baggrund

Ledstillingsvariation i ledsætninger forekommer i alle de skandinaviske sprog og har været genstand for megen diskussion i forskningslitteraturen (bl.a. Julien 2007, Sandøy 2008, Wiklund m.fl. 2009, Jensen og Christensen 2013, Djärv m.fl. 2017). I den generative tradition er V2 i skandinavisk gerne blevet set som et eksempel på et såkaldt *main clause phenomenon*, hvor en tilsyneladende underordnet sætning i visse syntaktiske kontekster opfører sig som en hovedsætning. Fra en funktionelt-pragmatisk synsvinkel har man forsøgt at analysere sig frem til V2-mønstrets præcise funktion i kommunikationen. Endelig har variationslingvistiske studier undersøgt distributionen af V2 i ledsætninger i forskellige geografisk og socialt betingede varianter. I forhold til V2-mønstrets funktion nævner Christensen m.fl. (2015) to konkurrerende hypoteser. Den ene, som forfatterne kalder *assertionshypotesen*, tolker V2 som et udtryk for at ledsætningen har illokutionær kraft og dermed er en selvstændig påstand (således fx Julien 2007 om norsk og svensk). Ifølge den anden, *forgrundshypotesen*, er V2 et signal om at ledsætningen er forgrundsinformation eller ”main point of utterance” (MPU). Dette er Jensen og Christensens (2013) og Christensen m.fl.s (2015) eget udgangspunkt. Ved siden af disse to hypoteser findes der dog også en tredje tilgang, hvor fokus i højere grad lægges på prædikats- eller konstruktionsspecifikke faktorer. Her søger man ikke at finde én samlet forklaring, men snarere at kortlægge hvilke komplementtagende prædikater der tillader V2 (Vikner 1995: 70-72) eller hvilke typer af adverbialsætninger der har V2 og hvilke V3 (fx Steensig 1998 om *fordi*). Jeg vil vende tilbage til de forskellige hypoteser nedenfor.

Udforskningen af V2/V3-variationen besværliggøres af en række forhold. For det første er flere af de analytiske kategorier der har været foreslået, vanskelige at anvende i praksis og ikke altid lige veldefinerede (se fx diskussionen af begrebet *assertion* hos Wiklund m.fl. 2009). For det andet er det nogle gange blevet overset at V2 på tværs af skandinavisk ikke er ét fænomen; således argumenterer Djärv m.fl. (2017) på baggrund af en acceptabilitetstest blandt gymnasie-elever i Umeå imod Jensen og Christensens (2013) korpusbaserede analyse af dansk, uden at overveje at reglerne for de danske og svenske sprogbrugere muligvis ikke er de samme. Som det flere gange er blevet vist, er der dog netop variation mellem forskellige sprog og dialekter, jf. Wiklund m.fl. (2009) om komplementsætninger i islandsk, færøsk, norsk og svensk, eller Pedersen (1996) om dialektal variation i dansk.

Et tredje problem – som hænger tæt sammen med det andet – har at gøre med standardisering og skriftsprogpåvirkning. V3 har længe været normen i ledsætninger i konservativt dansk skriftsprog, hvilket kan have konsekvenser for sprogbrugerens (og -forskerens) intuition om mønstrenes gangbarhed i spontant talesprog. Det er derfor ikke givet at acceptabilitetstests hvor informanter bedes godkende eller afvise præfabrikerede eksempelsætninger, er fuldt pålidelige. Bentzen (2014) finder således at de danske informanter i modsætning til de norske, svenske og islandske generelt kategorisk afviser V2 i komplementsætninger, et resultat forfatteren kalder ”somewhat surprising” (2014: 222) i lyset af tidligere undersøgelser. En mulig forklaring kunne være at de danske informanter i højere grad er opmærksomme på at V2 i ledsætninger er ’ukorrekt’, men det er mig bekendt ikke undersøgt om den danske skriftsprogsnorm i højere grad foreskriver V3 end fx den svenske. Som Gregersen og Pedersen (2000) påpeger, synes der i dansk snarere at være tale om en implicit norm end at V3 påbydes eksplicit.⁶

3.2 Ledstillingsvariationens udvikling

Uanset om V3 i dag opfattes som normen i ledsætninger, er det

6 Jf. også Christensen og Jensens (2014) diskussion af den såkaldte *ikke*-prøve, der traditionelt anvendes i kommaundervisningen til at skelne mellem hoved- og ledsætninger. Her forudsættes det at sprogbrugerens er i stand til at identificere ledstillingen *ikke* + finit verbum (V3) som den eneste mulige (eller rettere: korrekte) i ledsætninger, men der er altså ikke tale om et eksplicit forbud mod V2.

V2-mønstret der er det oprindelige. Gregersen og Pedersen (2000) har undersøgt hvordan V3 gradvis trænger ind i ledsætninger i tekster fra reformationstiden til begyndelsen af det 20. årh. I materialet fra det 16. årh. har størstedelen af ledsætningerne stadig V2 – omend med stor variation mellem forskellige tekster – mens V2 i det excerperede materiale fra omk. 1900 er stort set fraværende.⁷ Dette forhold viser sig dog kun at gælde skriftsproget. I BySoc finder Gregersen og Pedersen (2000: 417f) nemlig 39 % V2 i *at*-sætninger og hele 83 % i *fordi*-sætninger. I en tidligere undersøgelse har Pedersen (1996) også undersøgt forekomsten af V2 i ledsætninger i de traditionelle dialekter. I et materiale bestående af transkriberede dialektoptagelser fra samlingerne på Københavns Universitet finder Pedersen markante geografiske forskelle: I Jylland er V2 med 55 % hyppigere end V3 i ledsætninger generelt, og V2 er belagt i alle de undersøgte ledsætningstyper på nær betingelsessætninger. I årsagssætninger er andelen af V2 73 %. I det sjællandske materiale er den overordnede andel af V2 derimod kun 23 %, og mønstret er kun belagt i *at*-sætninger, årsags- og følgesætninger og (marginalt) tidsledsætninger. Fyn indtager en mellemstilling. Tabel 2 gengiver Pedersens resultater i forenklet form.⁸

TABEL 2. ANDELEN AF V2-LEDSÆTNINGER (BASERET PÅ PEDERSEN 1996: 39)

Sætningstype	Jylland	Fyn	Sjælland
Alle typer	55 %	42 %	23 %
<i>At</i> -sætninger	72 %	69 %	58 %
Følgesætninger	76 %	69 %	55 %
Årsagssætninger	73 %	100 %	60 %
Tidsledsætninger	26 %	7 %	11 %
Telativsætninger	49 %	50 %	0
<i>Om</i> -sætninger	50 %	0	0
Betingelsessætninger	0	8 %	0

7 Udviklingen af V3 i ledsætninger er også behandlet af Vikner (2005), som foreslår en kausal sammenhæng med tabet af verbal personkongruens, en ide der i den generative tradition går under navnet *Rich Agreement Hypothesis*.

8 Jeg har udeladt de bornholmske tal da de er upålidelige (Pedersen 1996: 39), og desuden typerne 'finale' og 'finale/konsekutive' da det er uklart for mig hvad de dækker over. Pedersen giver desværre ikke de rå tal for de enkelte typer, kun procentandele, men det er klart at der er tale om et meget begrænset materiale. Disse geografiske forskelle fortjener altså at blive undersøgt nærmere.

Pedersen tolker forholdene sådan at brugen af V3 i ledsætninger er opstået i København og derefter gradvis har bredt sig til resten af landet. Det der måske er lidt besynderligt, er at variationen mellem V2 og V3 synes at have påkaldt sig meget lidt opmærksomhed i perioden fra det 16. til det 19. årh. Ifølge Gregersen og Pedersen (2000: 425) er Høysgaard (1747) den eneste tidlige grammatiker der omtaler (og anbefaler) V3-mønstret.⁹

3.3 Funktionelle forklaringsforsøg

Hvad angår V2/V3-variationens funktionelle aspekter, har der som nævnt været forskellige forslag i litteraturen. For norsk og svensk har Julien (2007) foreslået en analyse af komplementsætninger med V2 som selvstændige påstande, assertioner. Det samme foreslår Sandøy (2008) for norsk talesprog, dog med det forbehold at V2 *kan* anvendes til at understrege detasserterende: ”*SVÅ* [V2] er brukt når eg vil understreke at eg sjølv går god for påstanden i leddsetninga [...] *SAV* [V3] kan nok brukast i alle leddsetningane, mens *SVÅ* understrekar denne semantiske distinksjonen” (Sandøy 2008: 181). I dansk sammenhæng er en lignende analyse fremlagt i GDS (Hansen og Heltoft 2011), hvor forskellen mellem ledstillingsmønstrene analyseres som en modusforskel. Ifølge Hansen og Heltoft angiver V2 (’deklarativ ledstilling’) at en sætnings indhold skal opfattes somasserteret (realis), mens V3 (’neutral ledstilling’) er ubestemt i forhold til realitet og angiver at sætningsværdien er bestemt andetsteds. Nogle underordningskonjunktioner tillader begge mønstre; om *fordi*-sætninger hedder det således at de i talesproget ”tit” (Hansen og Heltoft 2011: 975) og ”ret hyppigt” (2011: 1590) forekommer med deklarativ ledstilling, altså V2. Hvor hyppigt dette rent faktisk er i uformelt talesprog, er allerede nævnt ovenfor: Gregersen og Pedersen (2000: 418) finder i deres materiale fra BySoc V2 i 83 % af *fordi*-sætningerne.

9 Høysgaards anbefaling er dog alt andet end kategorisk. Nægtelser og andre ”partikler” kan i ledsætninger ifølge Høysgaard ”ofte beqvæmmeligst og tydeligst staae næst forved deres Verbum” (1747: 162). Man skal ikke lede længe i grammatikken for at opdage at Høysgaard ingenlunde følger sin egen anbefaling – selv i relativsætninger og ledsætninger med *når* anvender han V2: ”De Gamle har mærket, at der fulde noget med Tønen, som de kunde ikke ræt forklare” (Høysgaard 1747: 15); ”når de Tydske og Hollandske rætter sig ikke efter hver åndre [...]” (1747: 105).

Forgrundshypotesen er bl.a. blevet undersøgt af Jensen (2011), Jensen og Christensen 2013 (om komplementsætninger) og Christensen m.fl. 2015 (om adverbialsætninger), alle på baggrund af et talesprogs-korpus med optagelser fra København og Vinderup i Vestjylland. Her undersøges en række faktoreres evne til at forudsige valget mellem V2 og V3, såsom ledsætningens placering og typen af konjunktion og sætningsadverbial. Forfatterne konkluderer at resultaterne samlet set stemmer bedre overens med forgrundshypotesen end med assertions-hypotesen. Et vægtigt argument i forhold til komplementsætningerne er at *om*-sætninger, som normalt regnes som ikke-asserterende, i visse tilfælde kan have V2 (Jensen og Christensen 2013: 54):

- (9) det var noget med om psykologen kunne ligesom bringe os
ud af fatning¹⁰

I undersøgelsen af adverbialsætninger viser *fordi* sig at være langt den hyppigste konjunktion. Hele to tredjedele af adverbialsætningerne i materialet indledes af *fordi*, som samtidig er en af de konjunktioner som oftest har V2. Dette gælder for hele 89 % af *fordi*-sætningerne (Christensen m.fl. 2015: 105). Der er til gengæld ingen signifikante forskelle mellem de københavnske og de jyske informanter, så de dialektale forskelle som Pedersen (1996) observerer, synes i mellemtiden at være blevet udjævnet.

Også Steensig (1998) finder en klar overvægt af *fordi*-sætninger med V2. I det anvendte korpus, som består af godt to en halv times uformelle samtaler optaget i Jylland, er der 46 forekomster med V2 og 11 med V3.¹¹ Steensig klassificerer materialet med Sweetsters (1990) tredeling, og der observeres en sammenhæng mellem V3 og årsagsrelationer på indholdsdomænet, idet alle 11 V3-sætninger virker på indholds-

10 Dette er det eneste eksempel med *om* Jensen og Christensen giver. Muligvis kan det dog også analyseres på anden vis, nemlig med *ligesom* som en *downtoner* der indgår i syntagmet 'bringe os ud af fatning', jf. eksempler som dette fra BySoc: "det er mærkeligt at der ikke bliver ligesom lagt lidt (.) lidt pres på".

11 Og desuden 54 tilfælde hvor forskellen ikke er realiseret fordi sætningsadverbialpladsen ikke er udfyldt. Bemærk at Steensig (og Mikkelsen 2011) bruger betegnelsen 'neutral' om disse tilfælde. Denne henviser altså til noget helt andet end hos Hansen og Heltoft (2011), som bruger 'neutral ledstilling' om V3.

domænet og er prosodisk integreret med matrixsætningen. Imidlertid gælder implikationen ikke omvendt, for med få undtagelser er også eksemplerne med V2 knyttet til indholdsdomænet. Steensig forklarer forekomsten af V2 med at disse *fordi*-sætninger er mere selvstændige og sammen med matrixsætningen ”fungerer – og prosodisk og syntaktisk fremstilles – som selvstændige informationsenheder” (1998: 188). En lignende konklusion når Mikkelsen (2011). I 56 *fordi*-sætninger i et korpus af optagede telefonsamtaler finder Mikkelsen 26 forekomster med V2 og kun to med V3. Mikkelsen anvender ikke Sweetssers begreber, men analyserer *fordi*-sætningerne i forhold til deres selvstændighed og foreslår et kontinuum fra fuldt integrerede sætninger med V3 over stadig mere selvstændige varianter med V2: ”Betydningsforskellen er altså et spørgsmål om, hvor selvstændig den givne *fordi*-ytring er” (2011: 223). I forhold til de to hypoteser der er omtalt ovenfor, synes disse informationsstrukturelle analyser umiddelbart at ligge tættere på forgrundshypotesen, men i modsætning til denne forsøger Steensig (1998) og Mikkelsen (2011) kun at forklare V2 i *fordi*-sætninger, ikke i ledsætninger generelt. Det er mindre oplagt at kriteriet ’selvstændighed’ også ville kunne anvendes på komplementsætninger.

Jensen (2003) behandler *fordi*-sætninger i et afsnit om adverbelle ledsætninger og anvender Hengevelds (1996) semantiske kategorier. Materialet, som også diskuteres i mere fortættet form i Jensen (2006), analyseres ud fra en række kriterier, såsom muligheden for at indsætte en epistemisk markør, om *fordi* kan udskiftes med *eftersom* og *siden*, og om *fordi*-sætningen kan stå i fundamentfeltet. Jensen (2003: 250-252) giver de danske eksempler på Hengevelds tre typer i (10)-(12). De danske termer i parentes foreslås i Jensen (2006). (12) er epistemisk med begreberne fra afsnit 2.4, men typen ’forklaring’ omfatter altså også illokutionære årsagssætninger, jf. diskussionen ovenfor.

- (10) græsset er vådt fordi det [lige har/har lige] regnet (’årsag’ = fysisk)
- (11) hun bliver hjemme fordi hendes datter [måske er/er måske] syg (’begrundelse’ = intentionel)
- (12) Peter er gået fordi Pia kan ikke se ham (’forklaring’ = epistemisk)

Som det ses, kan den intentionelle årsagssætning i (11) modificeres med det epistemiske adverbium *måske*, mens dette ikke er tilfældet for den fysiske årsagssætning i (10): *?græsset er vådt fordi det måske har regnet* (Jensen 2003: 250). Jensen finder at forklaringssætninger som den i (11) ikke kan stå i fundamentfeltet og aldrig har V3 (jf. også Steensig 1998: 187). Forklaringssætninger med *siden* og *eftersom* kan derimod godt stå i fundamentfeltet, jf. (13):¹²

- (13) *siden/eftersom Pia ikke kan se ham er Peter gået* (Jensen 2003: 252)

Der er ingen fysiske årsagssætninger i Jensens materiale fra BySoc, men som Jensens konstruerede eksempel i (10) viser, kan denne type både have V2 og V3. Det samme gælder intentionelle årsagssætninger, som er den hyppigste type. Jensen foreslår at årsagen til at så mange intentionelle årsagssætninger – 54,9 % af de efterstillede *fordi*-sætninger i materialet – har V2-ledstilling, skal findes i det paradigmatiske samspil med forklaringssætningerne, altså i en form for topologisk analogi: ”in the choice of constituent order, the speakers may take the obligatorily declarative order in explanative *fordi*-‘because’-clauses as the ordinary order for all clauses introduced by *fordi*” (Jensen 2003: 257). Jensen mener ikke at man kan betragte forklaringssætninger som adverbialsætninger, da de aldrig er syntaktisk integreret med den foregående sætning (2003: 153), og ligesom sideordnede sætninger med *for* siges de at indgå i *clause constellations*, forbindelser hvor en sætning står i et semantisk, men ikke syntaktisk integreret forhold til en anden (2003: 257f).

Endelig er *fordi* behandlet af Therkelsen (2003), som også tager udgangspunkt i ideen om lagdelt indholdsstruktur. Therkelsen skelner dog kun mellem to betydningslag, begivenheder og talehandlinger. Det foreslås at denne distinktion kan forklare forskellen mellem *fordi* og *for*: Hvor en *fordi*-sætning med V3 etablerer ”a causal relationship between events” (2003: 449), etablerer en hovedsætning indledt med *for* en relation mellem to talehandlinger. En *fordi*-sætning med V2 kan både angå

12 Dette stemmer overens med Therkelsens (2003) analyse af *siden* som talehandlingsbegrundende konjunktion. Therkelsen omtaler ikke *eftersom*, muligvis fordi denne konjunktion er relativt sjælden i talesproget.

begivenheder og talehandlinger. Therkelsen finder i disse tilfælde ikke nogen formelle kriterier der kan afgøre om der er tale om den ene eller den anden type, og det undersøges ikke hvad der bestemmer om en *fordi*-sætning på 'begivenhedslaget' får V2 og V3. Therkelsen går dog, så vidt jeg kan se (Therkelsen 2003: 447), ud fra at *fordi*-sætninger med V3 er underordnede og V2-sætninger sideordnede.

3.4 Denne undersøgelse

Som litteraturgennemgangen i afsnit 3.3 gerne skulle have vist, er der ikke fuld enighed om analysen af *fordi*-sætninger i dansk. I et vist omfang skyldes dette at tidligere undersøgelser har anvendt forskelligt materiale og forskellige analysekategorier, men også at der er forskellige opfattelser af hvordan sideordning og underordning bør defineres, og hvordan forskellen mellem V2 og V3 relaterer sig til denne distinktion. Therkelsen (2003) karakteriserer således alle *fordi*-sætninger med V2 som sideordnede – et formelt kriterium – mens Jensen (2003) kun betragter forklaringssætninger som sideordnede og dermed anvender et semantisk kriterium for distinktionen. I forhold til betydningsforskellen mellem V2 og V3 har det været foreslået at V2 markerer *fordi*-sætningen som asserteret, som pragmatisk 'forgrundet', og som mere selvstændig end *fordi*-sætninger med V3.

I denne undersøgelse vil jeg forsøge at besvare to spørgsmål. Det første angår forekomsten af V2 og V3 i det talte sprog i Folketingssalen. Med andre ord har jeg i lighed med Steensig (1998), Jensen (2003, 2006) og Christensen m.fl. (2015) undersøgt forholdene i moderne dansk talesprog, men ikke i sprogbrug der normalt opfattes som uformel. Det andet spørgsmål angår forholdet mellem ledstilling og semantik. I første omgang valgte jeg at klassificere materialet ved hjælp af de fire semantiske kategorier som blev præsenteret i afsnit 2, dels fordi det ville gøre undersøgelsen sammenlignelig med Steensig (1998) og Jensen (2003, 2006), dels fordi jeg antog at disse veldefinerede semantiske kategorier ville være lettere at anvende i praksis end begreberne assertion og forgrund/MPU (denne antagelse viste sig dog at være noget optimistisk, jf. diskussionen nedenfor). På baggrund af de tidligere undersøgelser af dansk var forventningen at intentionelle *fordi*-sætninger kan forekomme både med V2 og V3 (hvilket bekræftes

af min undersøgelse, jf. afsnit 5.3), og at epistemiske og illokutionære *fordi*-sætninger kun kan have V2 (hvilket jeg stiller spørgsmålstejn ved, jf. afsnit 5.4). I det følgende afsnit skal undersøgelsens materiale og metode dog først præsenteres.

4 MATERIALE OG METODE

4.1 Møder i Folketinget

Materialet udgøres af optagelser af fem møder i Folketingssalen på Christiansborg. Dette materiale blev valgt af to grunde; for det første publiceres både referater og videooptagelser af møderne på Folketingstidendes hjemmeside og er dermed frit tilgængelige; for det andet er der tale om en sprogform som sjældent er genstand for lingvistisk analyse, eftersom undersøgelser af talesprog i reglen stræber efter så uformelle, 'naturlige' data som muligt (jf. litteraturgennemgangen ovenfor). Formel sprogbrug er imidlertid værd at undersøge som supplement til uformelt talesprog idet det kan give os indikationer af hvad sprogbrugerne selv ubevidst opfatter som normen for 'korrekt' talesprog til offentlig brug.

Folketingets møder følger en på forhånd fastlagt dagsorden og foregår oftest sådan at en minister og en række ordførere holder taler, hvorefter emnet der er under behandling, kommenteres af ordførerne. Talerne er ofte med manuskript, mens de efterfølgende kommentarer, kaldet korte bemærkninger, som regel ikke er. En gang om ugen afholdes spørgetid, hvor ministre besvarer såkaldte § 20-spørgsmål, hvorefter der debatteres mundtligt. Et af de fem møder i materialet er et sådant spørgetidsmøde. Det talte sprog i Folketingssalen kan altså både være oplæst skriftsprog, talesprog som støtter sig til skriftlige notater, og mere spontan argumenterende tale. Man kunne måske ønske sig helt at udelade kategorien 'oplæst skriftsprog' af analysen, men i praksis viser det sig umuligt at adskille denne entydigt fra de andre kategorier. Dels er det ofte ikke til at afgøre i hvor høj grad den talende støtter sig til et skriftligt forlæg, dels er det selv i tilfælde hvor der ikke synes at være noget forlæg, umuligt at afgøre i hvor høj grad en tale er indøvet på forhånd. Man må altså holde sig for øje at materialet ikke udelukkende består af spontan tale, men snarere af et kontinuum fra mere til mindre skriftbundet talesprog.

4.2 Metode

Alle Folketingets møder udskrives af Folketingstidendes referenter og publiceres på internettet. Ifølge Folketingstidendes redigeringsvejledning skal referenterne foretage ”en let redigering” af det talte ord så det talte ord rettes til ”et talesprogsnært, syntaktisk sammenhængende skriftsprog med en liberal indstilling til, hvad der må anses for korrekt” (Jensen m.fl. 2011: 6). Dette skyldes at man både sigter mod en læsevenlig tekst og ønsker at få talerens intentioner til at træde klart frem, hvorfor også fortællelser og faktuelle fejl normalt rettes. For denne undersøgelses vedkommende er der to vigtige konsekvenser af Folketingstidendes redigering. For det første ændres V2 i ledsætninger altid til V3 når subjektet står før verballeddet, således også i *fordi*-sætninger. Til gengæld rettes der ikke i ledstillingen hvis et andet led end subjektet står i fundamentfeltet (Jensen m.fl. 2011: 15). For det andet ændres *fordi* ofte til *for* i sætninger der af referenten opfattes som samordnede. Derudover ændres *fordi at* i referaterne til *fordi*, men dette har ingen konsekvenser for søgningen.

Folketingstidendes redigering medfører altså både at antallet af *fordi*-sætninger er reduceret i referaterne, idet *fordi* kan være erstattet af *for*, og at *fordi*-sætninger med V2 i mange tilfælde er ændret til V3. Derfor var det nødvendigt først at finde alle forekomster af konjunktionerne *fordi* og *for* i referaterne og derefter tjekke de oprindelige formuleringer i optagelserne fra Folketingssalen.¹³ Materialet omfatter fem møder fra januar 2014. Efter at have downloadet mødereferaterne og søgt efter de to konjunktioner, fandt jeg de relevante passager i optagelserne ved hjælp af tidssignaturerne i referaterne. Såfremt referatet indeholdt ændringer i forhold til det sagte, noterede jeg den oprindelige formulering – *for* blev rettet tilbage til *fordi* hvor det var ændret, V3 tilbage til V2, osv. Tabel 3 giver en oversigt over materialet.¹⁴

13 *For* er selvfølgelig identisk med præpositionen *for*, der er irrelevant i denne sammenhæng. Eftersom konjunktionen altid indleder en sætning, blev søgningen begrænset til forekomster med stort begyndelsesbogstav og efter tegnene komma, semikolon og tankestreg: <For >, <for >, <; for > og <– for > (mellemrummene efter *for* sorterer forekomster af præfikset *for-* fra). Resterende forekomster af præpositionen blev fjernet manuelt.

14 Mødereferaterne og videooptagelserne er frit tilgængelige på Folketingets hjemmeside. Jeg stiller naturligvis også gerne materialet til rådighed i analyseret form. Eksemplerne i det følgende er forsynet med datoen for det pågældende møde og den omtrentlige tidssignatur i optagelsen.

TABEL 3. OVERSIGT OVER MATERIALET

Møde	Længde	Ord	Belæg	V2 + V3
17.01.14	2:52	~30.000	66	39
21.01.14	4:40	~45.500	68	35
22.01.14	2:30	~29.000	82	42
23.01.14	6:42	~65.000	106	49
28.01.14	5:11	~51.000	99	60
I alt	21:55	~220.500	421	225

Som tabel 3 viser, fandt jeg i alt 421 *fordi*-sætninger i optagelserne af de fem møder, hvilket svarer til omkring 19 forekomster af *fordi* per 10.000 ord. 225 af *fordi*-sætningerne viser forskellen mellem V2 og V3. Kategorien V3 omfatter her *fordi*-sætninger med et eller flere sætningsadverbialer før det finitte verbum, inkl. enkelte tilfælde hvor sætningsadverbialet står før subjektet (jf. Hansen og Heltoft 2011: 1661). V2 omfatter *fordi*-sætninger med det finitte verbum før sætningsadverbialet eller med et andet led end subjektet i fundamentfeltet (m.a.o. med subjektet på S-pladsen efter det finitte verbum). Interrogative *fordi*-sætninger, som vil blive diskuteret nærmere nedenfor, er inkluderet i V2-kategorien. I tabel 4 og 5 gives et eksempel på hver af disse undertyper fra materialet. Det anvendte sætningsskema følger i hovedtræk Hansen og Heltoft (2011: 1582ff).

TABEL 4. FORDI-SÆTNINGER MED V3

K	A ^m	S	A ¹	V _f	...
<i>fordi</i>		<i>man</i>	<i>ikke</i>	<i>er</i>	<i>gået til læge</i> ('kanonisk' V3)
<i>fordi at</i>	<i>nu</i>	<i>Fru Karina Adsbøl og jeg</i>		<i>skal</i>	<i>stå og diskutere det</i> (adverbial før S)

TABEL 5. FORDI-SÆTNINGER MED V2

K	F	V _f	S	A ¹	...
<i>fordi</i>	<i>vi</i>	<i>har</i>		<i>jo ikke</i>	<i>tænkt os at forbyde hund i Danmark</i> ('kanonisk' V2)
<i>fordi</i>	<i>det</i>	<i>er</i>	<i>vi</i>	<i>vel</i>	<i>enige om</i> (subjekt på S)
<i>fordi at</i>		<i>er</i>	<i>det</i>		<i>en, der har haft kørekort i mange år</i> (interrogativ)

5 RESULTATER

5.1 Fordelingen af V2 og V3

En uformel optælling indikerer at *fordi* er langt den hyppigste årsagskonjunktion. Af andre årsagskonjunktioner har jeg kun fundet *eftersom* 3 gange i materialet, *idet* 4 gange, og *siden* med årsagsbetydning 2 gange. *Da* med årsagsbetydning er med 44 belæg noget hyppigere, men forekommer overvejende i et begrænset antal mere eller mindre faste vendinger som ”Da der ikke er flere der har bedt om ordet, er forhandlingen afsluttet”. Konjunktionen *for* har jeg fundet belagt 152 gange. I modsætning til *for*, som udelukkende forekommer med V2, og *eftersom*, *idet*, *siden* og *da*, som tilsyneladende altid har V3, kan *fordi* som nævnt have begge ledstillingsmønstre. I de 225 sætninger hvor forskellen er realiseret, er fordelingen 158 belæg med V2 (ca. 70 %) over for 67 med V3 (ca. 30 %). Materialet viser dermed samme tendens i retning af V2 som er blevet påvist i tidligere undersøgelser af dansk talesprog, omend i mindre udstrakt grad – sml. fx de 80,7 % V2 hos Steensig (1998). Der er dog intet overraskende i at V2 er mindre frekvent i materialet fra Folketinget, eftersom en del af ytringerne forekommer i oplæst tale; det der måske kan overraske, er at mønstret stadig er væsentlig hyppigere end V3.

5.2 Interrogative *fordi*-sætninger

En særlig undertype fortjener at blive nævnt separat, nemlig *fordi*-sætninger med spørgsmålsform. Disse optræder fire gange i materialet (ytret af tre forskellige folketingsmedlemmer), og alle belæggene kan opfattes som retoriske spørgsmål der understreger et punkt i argumentationen. Jeg har analyseret dem som illokutionære *fordi* de i sagens natur ikke direkte kan angive en årsag, men godt kan siges retorisk at motivere den foregående ytring, som i (14) og (15):

- (14) Og det er da rigtigt, det skal vi også debattere, hvad en erfaren person er, fordi at er det en der har haft kørekort i mange år, eller er det bare en der er mange år gammel? (21.01.14, 00:58:40)

- (15) Jeg opfatter det selv som en naturlig videreudvikling af samtænkning, fordi hvad handler det om i skrøbelige stater? (21.01.14, 02:18:15)

Med en forekomst på under 2 % er denne type lavfrekvent i materialet, men at den også forekommer i andre genrer, kan man let forsikre sig om på internettet ved at søge efter *fordi* efterfulgt af et interrogativt pronomen eller adverbium. Eksemplet i (16) er fra en kommentartråd, mens den anden *fordi*-sætning i (17) er fra et debatforum:

- (16) Dødsstraffen kræver faktisk både skurke og helte, samt ofte udskyldige [sic], derfor afstår jeg fra det, fordi hvem skal vurdere det. (blogs.bt.dk, 01.11.12)
- (17) At sige at Gud er ond fordi denne ikke gør noget ved ondskab er åndssvagt at sige fordi hvorfor skal Gud have ansvaret for vores handlinger... (filosofisk-debat.dk, 28.11.11)

Muligheden for at kunne indlede spørgsmål omtales af Hansen og Heltoft (2011: 974) for den tilordnende konjunktion *for*, men der er mig bekendt ingen i den eksisterende litteratur om emnet der har påpeget den samme mulighed for *fordi*. Den synes dog at være i overensstemmelse med Hansen og Heltofts bemærkning om at ”*fordi* tenderer mod et syntaktisk og semantisk sammenfald med *for*” (2011: 975).

5.3 *Fordi-sætningernes semantik*

Den semantiske analyse af de 225 *fordi*-sætninger viste sig at byde på mange vanskeligheder. Som det vil fremgå, er den intentionelle type både den mest frekvente og den med mest variation i ledstillingen. Analysen viser imidlertid også at der er en høj grad af tvetydighed, og at grænserne mellem typerne ikke er så skarpe som fx Hengevelds klassifikation – og tabel 6 – giver indtryk af. Dette vender jeg tilbage til nedenfor.

TABEL 6. SAMMENHÆNGEN MELLEM LEDSTILLING OG SEMANTIK

	Fysisk	Intentionel	Epistemisk	Illokutionær
V3	9	53 (= 44,2 %)	0	2 (= 2,3 %)
V2	0	67 (= 55,8 %)	8	86 (= 97,7 %)
I alt	9	120 (= 100 %)	8	88 (= 100 %)

Fysiske årsagssætninger er sjældne og optræder kun 9 gange i materialet, altid med V3 som i (18). Jensen finder slet ingen eksempler i sit materiale fra BySoc og foreslår at det kan have at gøre med samtaleemnerne (Jensen 2003: 254n). Det er muligt at dette er en medvirkende årsag, men måske er typen også generelt lavfrekvent.

- (18) Nu var jeg ikke med i sidste uge i Kina, men jeg forstår at der har man i hvert fald også kunnet se hvordan danske virksomheder kan lave rigtig mange arbejdspladser, fordi vi netop er gået forrest (17.01.14, 01:41:35)

Den intentionelle type er med 120 belæg den mest frekvente i materialet. Et lille flertal på 67 (55,8 %) af de intentionelle årsagssætninger har V2 (jf. Jensen 2003: 256f), mens V3 forekommer i 53 tilfælde (44,2 %). Nogle intentionelle *fordi*-sætninger er udsagn om den ydre verden og angiver hvorfor en agent – som kan være udtrykt eller ej – udfører en bestemt handling. Men det er tilsyneladende lige så almindeligt at have matrixsætninger der udtrykker en kognitiv tilstand eller en subjektiv vurdering som i (19):

- (19) Så afslutningsvis vil jeg derfor sige at et fortsat stærkt dansk engagement er meget vigtigt og meget rigtigt. Det er vigtigt, fordi lande med problemer med at overholde bl.a. menneskerettighederne ellers ville få skubbet det gode arbejde godt af banen (23.01.14, 07:17:30)

Ved at angå afsenderens subjektive vurdering minder denne gruppe umiddelbart om den epistemiske type, men i modsætning til disse kan *fordi*-sætningens propositionelle indhold godt siges at være den egentlige årsag til det sagforholdet i matrixsætningen: Det er fordi de pågæl-

dende lande 'ellers ville få skubbet det gode arbejde godt af banen', at et stærkt dansk engagement er vigtigt.

Klare eksempler på epistemiske årsagssætninger er lige så sjældne som fysiske. Der er kun 8 forekomster i materialet, alle med V2, som i (20): Fordi man har gode erfaringer i andre lande, mener taleren at propositionen 'det er dokumenteret og bevist' må være sand.

- (20) det er ikke bare noget vi tror på, det er faktisk noget der er dokumenteret og bevist, fordi i andre lande, f.eks. i Tyskland, har man ganske gode erfaringer med den her ordning (21.01.14, 01:34:45)

For flere af de andre epistemiske sætninger i materialet er en intentionel læsning dog også mulig, fx *fordi*-sætningen i (21):

- (21) Liberal Alliances retsordfører har ikke mulighed for at være her i dag, men den her sag er nok alligevel også en som selv en ikkeretsordfører kan klare, fordi at som vi har hørt, så er det en tilbagevendende begivenhed i denne sal (21.01.14, 00:40:30)

Når jeg vælger den epistemiske tolkning her, skyldes det både forholdet mellem sætningerne og den retoriske kontekst. For det første hører årsagssætningen ikke under modalpartiklen *noks* virkefelt, og matrix-sætningen må dermed forstås som en selvstændig vurdering. For det andet fungerer ytringen i sammenhængen som argument for at retsordførers fravær ikke er et problem, og det virker derfor rimeligt at *fordi*-sætningen udtrykker en hjemmel for denne opfattelses troværdighed.

At det kan være svært at afgøre om en *fordi*-sætning angiver en indre eller en ydre årsag, viser sig også ved analysen af en del illokutionære *fordi*-sætninger. Jeg har analyseret 88 sætninger i materialet som illokutionære, hvoraf to har V3 (se nedenfor) og resten V2. I eksempel-sætningerne i den lingvistiske litteratur optræder illokutionære årsagssætninger ofte efter spørgsmål – sml. afsnit 2.2 ovenfor – men denne variant, som i (22), er relativt lavfrekvent i materialet og forekommer

kun 8 gange. Der er også et mindre antal efter imperativer eller performativer, som i (23).

- (22) Og så er det, man må spørge – nu er vi halvvejs henne i regeringsperioden: Hvor bliver det dog af? Fordi det er vi vel enige om, at det er hårdt tiltrængt (17.01.14, 01:48:00)

- (23) Men jeg tillader mig bare at – lige for at få slået fast. Fordi jeg frygter jo på vegne af de millioner af danskere som kører i bil og er afhængige af det (17.01.14, 02:42:40)

Der er dog også et relativt stort antal belæg som både lader sig analysere som intentionelle og illokutionære. Det drejer sig ofte om tilfælde hvor matrixsætningen indeholder et udtryk for talerens subjektive vurdering, som i (19) ovenfor, men hvor *fordi*-sætningen snarere synes at begrunde hvorfor matrixsætningen ytres. Et eksempel som (24) er altså analyseret som illokutionært.

- (24) Og derfor mener jeg sådan set, her der træder det personlige ansvar virkelig ind, fordi vi har jo ikke tænkt os at forbyde hund i Danmark (23.01.14, 04:10:50)

Skønsmæssigt er det ved knap en fjerdedel af sætningerne i materialet muligt at argumentere for flere forskellige tolkninger. (25) udgør et særlig svært tilfælde:

- (25) Det behøver jeg ikke at bruge meget tid på, fordi det er vi jo sådan set meget uenige i (28.01.14, 02:20:20)¹⁵

Fordi-sætningen kan i den pågældende kontekst både ses som ydre årsag til at taleren ikke behøver bruge meget tid (fysisk), som hjemmel for talerens vurdering af dette (epistemisk), og som begrundelse for at det er relevant at slå fast (illokutionær). Også denne sætning er analyseret som illokutionær fordi dens retoriske funktion primært synes at

¹⁵ Ud over at være vanskeligt indeholder eksemplet også en fortalelse. Taleren siger ”uenige”, men af konteksten fremgår det tydeligt at der menes ”enige”.

være at begrunde relevansen, men analysen er ikke entydig. Sweetser (1990) nævner at der er en pragmatisk flertydighed knyttet til engelsk *because*, og at der i nogle tilfælde er flere mulige tolkninger, men hendes eksempler antyder samtidig at det altid er muligt at vælge et af de tre domæner, i hvert fald så længe der er tilstrækkelig kontekst. Steensig konkluderer derimod i sin undersøgelse: ”Ved en nærmere gennemgang [...] viser det sig at det kun i meget få tilfælde er muligt helt at udelukke en indholdskausal læsning” (1998: 197). Dette må forstås sådan at de forekomster der ifølge Steensig kan læses som epistemiske eller illokutionære, også i de fleste tilfælde kan forstås som indholdskausale, altså fysiske eller intentionelle. Materialet fra Folketingssalen peger i samme retning. Fordelingen af de fire typer i tabel 6 ovenfor skal altså tages med det forbehold at klassificeringen ikke er entydig, og at en del belæg – særlig illokutionære – også kan analyseres som hørende til en af de andre typer.

5.4 Ilokutionære *fordi*-sætninger med V3

Som litteraturgennemgangen i afsnit 3 viste, er der forskellige fortolkninger af den hyppige forekomst af V2 i *fordi*-sætninger. Der synes dog at være enighed om i hvert fald én konklusion i litteraturen, nemlig at epistemiske og illokutionære *fordi*-sætninger ikke forekommer med V3. Således finder Steensig (1998: 185) at ”alle *fordi*-yrtringer med led-sætningsrækkefølge også har indholdskausalitet”, Jensen (2003: 252) konkluderer at ”an explanative clause cannot have neutral constituent order [V3]”, og Therkelsen (2003: 449) skriver at ”*fordi* + subordinate [V3] claims a causal relation between events”. Ifølge alle tre kan *fordi*-sætninger med V3 altså ikke være epistemiske eller illokutionære. I materialet fra Folketinget er V3-belæggene da også overvejende fysiske og intentionelle, men i modsætning til de tre nævnte undersøgelser mener jeg godt man kan finde V3-sætninger med illokutionær funktion.

Der forekommer i hvert fald to *fordi*-sætninger med V3 i materialet som jeg mener bedst kan analyseres som illokutionære. I (26) drejer det sig om en situation hvor der er blevet spurgt til Det Radikale Venstres målsætninger for reduktion af CO₂-udslippet. Den radikale ordfører giver følgende svar:

- (26) Jeg tror at hr. Per Clausen får mere ud af at prøve at spørge klimaministeren, fordi han jo er i gang med forhandlinger dernede (17.01.14, 01:44:50)

Der er ingen pause mellem *at*- og *fordi*-sætningen, og hele perioden udgør én intonationsenhed. Omend en intentionel læsning ikke helt kan udelukkes – 'klimaministeren er i gang med forhandlinger dernede' kan godt ses som den egentlige årsag til at ordføreren tror det er mere formålstjenstligt at spørge ham – mener jeg at en illokutionær tolkning i den pågældende kontekst er mere sandsynlig. Den foregående sætning synes primært at fungere som en indirekte talehandling hvor Per Clausen opfordres til at henvende sig til klimaministeren, og *fordi*-sætningen tjener som retorisk begrundelse for denne talehandling. Muligvis skyldes brugen af V3 i stedet for V2 her skriftsproglig påvirkning.

I (27) er der ikke tale om en prototypisk V3-sætning, men om en *fordi*-sætning med fremrykket sætningsadverbial som samtidig er negeret:

- (27) Jeg synes de her sager er alvorlige – ikke fordi at nu fru Karina Adsbøl og jeg skal stå og diskutere det her i dag, men fordi det handler om nogle børn og om nogle unge som har stort behov for at deres sager bliver behandlet korrekt ude i kommunerne (22.01.14, 01:01:20)

Jeg har analyseret den negerede *fordi*-sætning i (27) som illokutionær fordi den begrundet hvorfor (eller rettere: hvorfor ikke) taleren slår fast at der er tale om alvorlige sager: ikke fordi hun vil bruge tid på at diskutere dette, men fordi det handler om børn og unge med et stort behov. I modsætning til andre typer af årsagssætninger kan *fordi*-sætninger negeres og fokuseres (sml. Hansen og Heltoft 2011: 1543ff), og sandsynligvis er ledstillingen her betinget af nægtelsen (se også afsnit 6). Da der dog ikke er andre negerede *fordi*-sætninger med illokutionær funktion i materialet, står eksemplet i denne henseende alene.

Der synes altså at være konkurrerende faktorer for valget af led-sætningsmønster i illokutionære *fordi*-sætninger. Langt det hyppigste mønster er V2, men (26)-(27) tyder på at V3 også forekommer efter negation og (antagelig) som følge af skriftsproglig påvirkning. En tred-

je faktor er placering af *fordi*-sætningen i fundamentfeltet. Der er ingen eksempler på dette med illokutionær funktion i materialet fra Folketinget, men som (28)-(29) viser, er det en mulighed i uformel sprogbrug i hvert fald for nogle sprogbrugere. Eksemplerne er begge fra debatfora på internettet.

- (28) Ville du være tilfreds hvis de sent igår eller såvel idag melder ud at de ikke har den på lager? Og fordi du selv nævner det, ja så er man blevet mere forkælet. (hardwareonline.dk, 01.02.11)¹⁶

I (28) har en spørger fortalt om en frustrerende oplevelse med en virksomheds kundeservice og spurgt om hans irritation er berettiget eller et udtryk for forkælelse. Svareren mener ikke at virksomheden har gjort noget galt, og at mange forbrugere i dag er forkælede. *Fordi*-sætningen tjener til at begrunde hvorfor svareren godt kan tillade sig at sige det sidste, og er tydeligt illokutionær – 'fordi du selv nævner det' er ikke årsag til at man er blevet mere forkælet, men til at svareren skriver det.

- (29) Loops stænger var fede med [sic] de tunge håndtag diskvalificerede dem. Men fordi du nu spørger så har jeg vejet dem (fiskevand.dk, 04.10.12)

I (29) er en intentionel læsning ganske vist mulig – at den anden bruger har spurgt til håndtagenes vægt, kan selvsagt godt være årsag til at svareren har vejet dem – men i den pågældende kontekst virker det mere sandsynligt at det er talehandlingen der begrundes: *Fordi*-sætningen angiver hvorfor svareren finder det relevant at meddele at han har vejet dem og kan oplyse den præcise vægt. Ifølge Jensen (2003: 252f) er *fordi*-sætninger i fundamentfeltet aldrig forklaringssætninger, altså epistemiske eller illokutionære, mens sætninger med *siden* og *eftersom* godt kan være det, og dette er måske det foretrukne for mange sprogbrugere: *Siden du nu spørger, så har jeg vejet dem* etc. Men hvis min analyse af (28) og (29) her er korrekt, er det i hvert fald for nogle sprogbrugere

16 Brugen af *såvel* i eksemplet er overraskende; der menes vist *sågar* eller *selv*.

også muligt med *fordi* – omend dette altså ikke er belagt i materialet fra Folketinget.

6 DISKUSSION

På baggrund af de tidligere undersøgelser der blev diskuteret i afsnit 2, var forventningen at intentionelle *fordi*-sætninger kunne have både V2 og V3, mens illokutionære kun ville forekomme med V2. Hvis dette viste sig at holde stik, kunne man så forsøge at afgøre hvad der betinger valget mellem V2 og V3 i de intentionelle *fordi*-sætninger og dermed komme nærmere en generel analyse af V2/V3-forskellen. Imidlertid har billedet i denne undersøgelse vist sig at være mere mudret. Dels kan illokutionære *fordi*-sætninger også have V3, dels kan de have spørgsmålsform ligesom sætninger indledt med *for*. Materialet fra Folketinget synes dermed at støtte Jensens forslag om at *fordi* ”kan betragtes som en polysem eller polylemmatisk konjunktion der i én betydning optræder som underordningskonjunktion og i en anden som sam- eller sideordningskonjunktion” (Jensen 2011: 136).

Ifølge analysen i GDS (Hansen og Heltoft 2011: 1541ff) kan *fordi*-sætninger være omstændighedsadverbialer i modsætning til de fleste andre årsagsledsætninger, som er sætningsadverbialer. Dette betyder at *fordi*-sætninger kan være fokusled, altså stå i den del af matrixsætningen som indeholder ny information, hvorfor de også kan rammes af nægtelse og indgå i sætningskløvning, jf. (30):

- (30) det var fordi jeg havde travlt, at jeg glemte passet (Hansen og Heltoft 2011: 1543)

Haegeman (2012: 155ff) har i en undersøgelse af en række vesteuropæiske sprog foreslået en lignende skelnen mellem CENTRALE og PERIFERE adverbialsætninger, som menes at korrelere med visse formelle karakteristika på tværs af sprogene. Således kan centrale adverbialsætninger ifølge Haegeman fokuseres og rammes af matrixsætningens nægtelse, mens dette ikke gælder perifere adverbialsætninger. Disse har til gengæld illokutionær kraft og tillader *main clause phenomena* (hvertil Haegeman bl.a. regner V2 i tysk – de skandinaviske sprog behandles ikke). Haegeman nævner eksplicit at denne skelnen ikke angår ”speech act

adverbials”, altså illokutionære ledsætninger (Haegeman 2012: 181f), som kan være både centrale og perifere.

Umiddelbart virker denne distinktion mellem centrale og perifere adverbialsætninger lovende for materialet fra Folketinget. Dels kan de illokutionære *fordi*-sætninger med V3 få en plads i systemet som centrale adverbialsætninger, dels synes *fordi*-sætningerne med V3 generelt at følge Haegemans kriterier. Disse er nemlig næsten uden undtagelse fokuserede, enten i en fokusmarkørs virkefelt (31) eller finalt i matrixsætningen (32):

- (31) Det er helt åbenlyst urimeligt at ens lægefagligt diagnosticerede sygdom ikke anerkendes, alene fordi man ikke er gået til læge inden for en vis dato (28.01.14, 01:19:22)
- (32) Jeg kan se formanden her sidder og tripper i sin stol, fordi jeg allerede talte for længe i mit første svar (21.01.14, 02:48:05)

En type af ikke-fokuserede *fordi*-sætninger med V3 er allerede blevet nævnt i afsnit 5.4, nemlig *fordi*-sætninger i fundamentfeltet. Disse har dog tilfælles med de fokuserede *fordi*-sætninger at de er utvetydigt indlejrede i matrixsætningen og dermed centrale. Disse generaliseringer synes umiddelbart at tale for assertionshypotesen: V3-sætninger er indlejrede og udgør sammen med matrixsætningen én talehandling; V2-sætninger er selvstændige ytringer og kan derfor ikke rammes af nægtelser og andre fokusoperatorer i matrixsætningen.

Imidlertid er der også eksempler i materialet som taler imod denne analyse. For det første forekommer der V3-sætninger som ikke rammes af matrixsætningens nægtelse. I (33) oplyser ordføreren hvorfor man ikke kan støtte forslaget, og *fordi*-sætningen er altså uden for nægtelsens virkefelt. Der er ikke tale om at ordførerens parti godt kan støtte forslaget, bare ikke af den grund *fordi*-sætningen angiver:

- (33) Og selvfølgelig er det ligesom de sidste to beslutningsforslag, at vi ikke kan støtte det, fordi vi jo netop afventer de her parter og så skal diskutere det (28.01.14, 04:16:30)

Dette kunne dog muligvis forklares som skriftsproglig påvirkning. Mere problematisk er det til gengæld at V2 også forekommer i *fordi*-sætninger fokuseret i sætningskløvning, jf. (34) og den første *fordi*-sætning i (35):

(34) Når jeg siger spøgels, så er det fordi jeg har gentaget så mange gange, så jeg næsten ikke har tal på det, at vi ikke ønsker at afskaffe befordringsfradraget (17.01.14, 02:42:05)

(35) Når jeg spørger, så er det jo, fordi at man vidste jo godt hvad man gjorde, fordi argumentet for at indføre den omvendte bevisbyrde var at politiet ikke kunne bevise hvilken race hunden tilhørte (23.01.14, 03:34:55)

(34) og (35) kan nok både forklares ud fra assertionshypotesen og forgrundshypotesen – der er både tale om asserterede og ’forgrundede’ propositioner – men det er ikke klart hvordan de bedst kan klassificeres med Haegemans begreber, central og perifer adverbialsætning. Sætningskløvning synes altså ikke at være et brugbart kriterium for at adskille forskellige typer af *fordi*-sætninger i dansk talesprog.

7 AFSLUTNING

Denne artikel har set nærmere på et velkendt fænomen i dansk – variation mellem de to ledstillingsmønstre V2 og V3 – ved hjælp af et mere utraditionelt lingvistisk materiale, nemlig optagelser og referater fra møder i Folketinget. Formålet har været at supplere den eksisterende litteratur ved at undersøge ledstillingsforholdene i mere formelt dansk talesprog og efterprøve sammenhængen mellem *fordi*-sætningers ledstilling og semantik.

Efter at have introduceret nogle væsentlige værker om årsagssætninger fra den internationale forskningslitteratur, har jeg i afsnit 2 foreslået de danske termer FYSISK, INTENTIONEL, EPISTEMISK og ILLOKUTIONÆR årsagssætning og i afsnit 3 givet et overblik over litteraturen om *fordi*-sætninger i dansk. Trods forskellige tilgange synes der at være udbredt enighed om at epistemiske og illukotionære *fordi*-sætninger ikke kan stå i fundamentfeltet og ikke kan have V3-ledstilling. I afsnit 4 har jeg præsenteret materialet og foreslået hvordan Folketingstidendes referater

og videooptagelser kan anvendes som talesprogs-korpus. Herefter blev undersøgelsens resultater præsenteret i afsnit 5 og diskuteret videre i afsnit 6.

De vigtigste konklusioner her er for det første at V2 med 70 % selv i det talte sprog i Folketinget er væsentlig hyppigere end V3 (afsnit 5.1). Jeg mener derfor det er rimeligt at konkludere at brugen af V2 i *fordi*-sætninger ikke er et kendetegn for uformelt eller dagligdags talesprog, men for talesproget som sådan, også når det anvendes i en mere formel sammenhæng. For det andet er det blevet påpeget at *fordi* lige som konjunktionen *for* kan indlede spørgsmål, en type jeg ikke har fundet beskrevet i den eksisterende litteratur (afsnit 5.2). For det tredje viste den semantiske analyse dels, som forventet, at den intentionelle type både kan have V2 og V3 (afsnit 5.3), dels, imod forventning, at illokutionære *fordi*-sætninger også forekommer med både V2 og V3 (afsnit 5.4). Endelig har jeg forsøgt at analysere V2/V3-forskellen med Haegemans (2012) begrebspar, central og perifer adverbialsætning. Som påpeget i afsnit 6 kan denne skelnen forklare hvorfor illokutionære *fordi*-sætninger i visse tilfælde forekommer med V3, mens det er uklart hvordan modellen vil forklare at *fordi*-sætninger med V2 i materialet også indgår i sætningskløvning. Hvis nogen blandt NyS' læsere har et godt bud, hører jeg gerne fra dem.

TAKSIGELSE

Jeg er en anonym fagfællebedømmer meget taknemmelig for berettiget kritik og relevante litteraturhenvisninger. Også tak til NyS' redaktører og til Elisabeth Engberg-Pedersen, som i sin tid opfordrede mig til at skrive denne artikel på baggrund af mit kandidatspeciale (Københavns Universitet 2014). Alle fejl og mangler er naturligvis mit eget ansvar.

Sune Gregersen
Universiteit van Amsterdam
sune.gregersen@gmail.com

LITTERATUR

- Asmussen, J. 2016. Most frequently used 10000 lemmas of Danish. <http://korpus.dsl.dk> (tilgået 25. marts 2019).
- Bentzen, K. 2014. Embedded Verb Second (V2). *NALS Journal* 1. 211–224. DOI: 10.5617/nals.5389.
- BySoc*, <http://bysoc.dyndns.org/> (tilgået 25. marts 2019).
- Christensen, T.K. & T.J. Jensen. 2014. Det er klart at ledsætninger har da ledsætningsordstilling – eller har de? *Nyt fra Sprognavnet* 2014(1). 1–7.
- Christensen, T.K., T.J. Jensen & M.H. Christensen. 2015. Adverbielle ledsætningers ledstilling i dansk talesprog. I.S. Hansen & T.T. Hougaard (red.), *15. Møde om Udforskningen af Danske Sprog*, 97–115. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Dik, S.C. m.fl. 1990. The hierarchical structure of the clause and the typology of adverbial satellites. J. Nuyts, A.M. Bolkestein & C. Vet (red.), *Layers and levels of representation in language theory*, 25–70. Amsterdam: John Benjamins. DOI: 10.1075/pbns.13.04dik.
- Djävrv, K., C. Heycock & H. Rohde. 2017. Assertion and factivity: Towards explaining restrictions on embedded V2 in Scandinavian. L.R. Bailey & M. Sheehan (red.), *Order and structure in syntax I: Word order and syntactic structure*, 3–28. Berlin: Language Science Press. DOI: 10.5281/zenodo.1117696.
- Falk, H. & A. Torp. 1900. *Dansk-norskens syntax i historisk fremstilling*. Kristiania: Aschehoug.
- Folketinget*, <http://www.ft.dk/> (tilgået 25. marts 2019).
- Gregersen, F. m.fl. 1996. *Danske sproglære*. København: Dansklærerforeningen.
- Gregersen, F. & I.L. Pedersen. 2000. A la recherche du *word order not quite* perdu. S.C. Herring, P. van Reenen & L. Schösler (red.), *Textual parameters in older languages*, 393–431. Amsterdam: John Benjamins. DOI: 10.1075/cilt.195.18gre.
- Haegeman, L. 2012. *Adverbial clauses, main clause phenomena, and the composition of the left periphery*. Oxford: Oxford University Press. DOI: 10.1093/acprof:oso/9780199858774.001.0001.
- Hansen, E. & L. Heltoft. 2011. *Grammatik over det danske sprog*, bind 1–3. København: Det Danske Sprog- og Litteraturselskab.
- Halliday, M.A.K. & R. Hasan. 1976. *Cohesion in English*. London: Longman.
- Harder, P. 2005. Lagdelt sætningsstruktur. E. Engberg-Pedersen m.fl. (red.), *Danske funktionel lingvistik – en belbedsforståelse af forholdet mellem sprogstruktur, sprogbrug og kognition*, 101–111. København: Københavns Universitet, Handelshøjskolen i København & Roskilde Universitetscenter.

- Hengeveld, K. 1996. The internal structure of adverbial clauses. B. Devriendt, L. Goossens & J. van der Auwera (red.), *Complex structures: A functionalist perspective*, 119–147. Berlin: Mouton de Gruyter. DOI: 10.1515/9783110815894.
- Høysgaard, J.P. 1747. *Accentuered og raisonnered grammatica*. København: Groth. http://www.kb.dk/e-mat/dod/130021685268_color.pdf (tilgået 25. marts 2019).
- Jensen, A. 2003. *Clause linkage in spoken Danish*. Ph.d.-afhandling. Københavns Universitet.
- Jensen, A. 2006. Om *for* og *fordi*. *Ny forskning i grammatik* 13. 81–96. DOI: 10.7146/nfg.v14i13.23833.
- Jensen, A., S. Dahl & K. Skawbo-Jensen. 2011. *Redigeringsvejledning for Folketingstidende*. København: Folketinget.
- Jensen, T.J. 2011. Ordstilling i ledsætninger i moderne dansk talesprog. *Ny forskning i grammatik* 18. 123–150. DOI: 10.7146/nfg.v19i18.23671.
- Jensen, T.J. & T.K. Christensen. 2013. Promoting the demoted: The distribution and semantics of “main clause word order” in spoken Danish complement clauses. *Lingua* 137. 38–58. DOI: 10.1016/j.lingua.2013.08.005.
- Julien, M. 2007. Embedded V2 in Norwegian and Swedish. *Working Papers in Scandinavian Syntax* 80. 103–161.
- Kortmann, B. 1997. *Adverbial subordination: A typology and history of adverbial subordinators based on European languages*. Berlin: Mouton de Gruyter. DOI: 10.1515/9783110812428.
- Mikkelsen, N.H. 2011. Betydningsforskelle ved brugen af helsætningsordstilling efter *fordi*. I.S. Hansen & P. Widell (red.), *13. Møde om Udforskningen af Dansk Sprog*, 213–224. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Pedersen, I.L. 1996. ”Der kan jo være nogen der kan ikke tåle det”: Om hovedsætningsordstilling i bisætninger i danske dialekter. I. Ejlskjær, B.J. Nielsen & I.L. Pedersen (red.), *Studier i talesprogsvariation og sprogkontakt*, 242–251. København: Reitzel.
- Ross, J.R. 1970. On declarative sentences. R.A. Jacobs & P.S. Rosenbaum (red.), *Readings in English transformational grammar*, 222–272. Waltham: Ginn.
- Sandøy, H. 2008. Norske syntaktiske “avvik” i norsk. C. Carlsen m.fl. (red.), *Banebryter og brobygger i andrespråksfeltet*, 179–190. Oslo: Novus.
- Schiffirin, D. 1987. *Discourse markers*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511611841.

- Steensig, J. 1998. Om *fordi* i forskellige sætningstyper i dansk talesprog. K. Kristensen (red.), *Årsberetning 1996-1997*, 179–192. København: Selskab for Nordisk Filologi.
- Sweetser, E. 1990. *From etymology to pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511620904.
- Therkelsen, R. 2003. The functions of Danish causal conjunctions. *Nordlyd* 31(2). 446–456. DOI: 10.7557/12.14.
- Thompson, S.A., R.E. Longacre & S.J.J. Hwang. 2007. Adverbial clauses. T. Shopen (red.), *Language typology and syntactic description*, 237–300. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511619434.005.
- Tsunoda, T. (red.). 2018. *Levels in clause linkage: A cross-linguistic survey*. Berlin: De Gruyter Mouton. DOI: 10.1515/9783110519242.
- Vikner, S. 1995. *Verb movement and expletive subjects in the Germanic languages*. New York: Oxford University Press.
- Vikner, S. 2005. Det finitte verbums position i dansk før og nu. P. Widell & M. Kunøe (red.), *10. Møde om Udforskningen af Danske Sprog*, 383–394. Aarhus: Aarhus Universitet.
- Wiklund, A.-L. m.fl. 2009. On the distribution and illocution of V2 in Scandinavian *that*-clauses. *Lingua* 119. 1914–1938. DOI: 10.1016/j.lingua.2009.03.006.

Japaniske interaktive partikler i dansk oversættelse

RIE OBE OG HARTMUT HABERLAND

ABSTRACT

En række småord i moderne germanske V2-sprog har visse træk til fælles med sætningsslutpartiklerne i asiatiske sprog. Det er dog ikke klart hvor langt de ligner hinanden. Vi ser her på danske dialogiske partikler og japanske interaktive partikler ved at sammenligne uddrag af en roman af Haruki Murakami med deres oversættelse til dansk. Selv om disse partikler inden for deres respektive sprogs typologiske ramme har overraskende mange træk til fælles som leksikalske enheder, er deres tekstforekomster sjældent direkte oversættelser af hinanden. Danske dialogiske partikler forudsætter en (ofte implicit) samtale, dvs. tilstedeværelse af mere end én stemme (det som også bliver kaldt for polyfoni), mens de japanske interaktive partikler organiserer interaktionspartnernes indbyrdes engagement (og i højere grad forudsætter en modpart der er fysisk til stede eller i det mindste præcist socialt defineret).

EMNEORD: dialogiske partikler, interaktive partikler, dansk, japansk

1 FRAGESTELLUNG

I flere af verdens sprog findes der en gruppe af småord, der i lighed med den større gruppe af diskursmarkører er korte, ikke-referentielle, interpersonelle og interaktive, men derudover er partikler: De er på én, højst to stavelser (eller morae), kan ikke få tryk, kan ikke udgøre en selvstændig ytring, kan ikke være et fuldstændigt svar på et spørgsmål og har skopus over hele ytringen og ikke en enkelt konstituent (Arndt 1960: 326).

Blandt de europæiske sprog har alle moderne germanske V2-sprog partikler af denne art. Forholdene for islandsk er specielle og behøver ikke at beskæftige os, men det er velkendt at partikler af denne art ikke findes i engelsk (Schubiger 1965). Tilsvarende partikler findes til gengæld i russisk (Arndt 1960). Desuden findes lignende partikler i sydøst-

asiatiske sprog som kinesisk pǔtōnghuà (standardmandarin) (Simpson 2014), kantonesiske (Luke 1990), koreansk (Pak 2008), vietnamesisk (Ha og Grice 2017) og thai (Cooke 1989).

Terminologien varierer betydeligt. Mens man for de europæiske sprog har brugt bl.a. 'modalpartikler' og *Abtönungspartikeln*, taler man for dansks vedkommende siden den grundige beskrivelse i Hansen og Heltoft (2011) mest om 'dialogiske partikler', et begreb der ikke bliver brugt, men antydnet hos Torben Andersen (1982). For de asiatiske sprog har man mest hæftet sig ved deres sædvanlige position i slutningen af en sætning og talt om 'sætningsfinale partikler'. På japansk kunne de dog tidligere også stå andre steder i en sætning; mange af dem (især *ne* og *sa*) kan stadigvæk i dag stå i slutningen af et syntagma (Lewin 1959: 103, Bloch 1946: 202).

Ifølge Obe og Haberland (2018: 119-120) er det forbløffende, hvor mange af de ovenfor nævnte egenskaber for 'småord' de danske dialogiske partikler deler med i hvert fald en undergruppe af de japanske sætningsfinale partikler. Det er intuitivt tydeligt både for japansktalende, der lærer dansk, og dansktalende, der lærer japansk, at partiklerne i de to sprog ligner hinanden, men at de alligevel er forskellige på en eller anden måde. Spørgsmålet er så, på hvilken måde de afviger fra hinanden.

Dette ser vi nærmere på i det følgende. Vi gør os overvejelser over først vores metode, nemlig at bruge oversættelser til at sammenligne de danske dialogiske partikler og de japanske partikler, og vi gennemgår derefter, både hvordan de danske dialogiske partikler defineres hos Hansen og Heltoft (2011), og hvordan de japanske interaktive partikler defineres hos Ogi (2017) (hvor de interaktive partikler udgør en undergruppe af de japanske sætningsfinale partikler). På denne baggrund præsenterer vi vores analyse af eksemplerne, først eksempler i dialog, så eksempler uden for dialog og til sidst eksempler i fortællertekst.

2 OVERSÆTTELSE

Der er en tradition for at angribe forholdet mellem partikler i forskellige sprog som en slags oversættelsesproblem, fx hos Baunebjerg og Wesemann (1983) for dansk og tysk, og hos Wienold (2004) for japansk og tysk. Som oversættelsesproblem ser spørgsmålet således ud:

hvis en dansk partikel, fx *jo*, optræder i en sætning i en tekst, hvordan skal partiklen så oversættes til japansk? Så kan man måske – som Baunebjerg og Wesemann (1983) i et os bekendt aldrig afsluttet projekt foreslog – skrive en *Partikelwörterbuch* for de pågældende sprog. Vores undersøgelse sår dog tvivl ved denne procedure, da oversættere sjældent bare oversætter enkelte ord og føjer dem sammen. At enkeltord kun kan indgå i en oversættelse, ikke oversættes isoleret, gælder i høj grad netop partikler.¹

Et eksempel på en dansk dialogisk partikel i et eventyr af H. C. Andersen er:²

- (1) »Ja jeg er **jo** istand!« sagde Keiseren. (Dal 1963: 110)

I to japanske oversættelser lyder dette således:

- (1') sōka, washi mo shitaku ga deki-ta
UDR jeg FOK forberedelse SUBJ færdiggøre-DAT
zo. (Ōhata 2016: 163)³
PART

- (1'') wakat-ta, washi dat-tara yōi ga
forstå-DAT jeg KOP-KOND forberedelse SUBJ
deki-teiru **zo.** (Fukui 1988: 125)⁴
færdiggøre-PROG PART

1 Aijmer et al. (2006) diskuterer hvordan man kan sammenligne pragmatiske markører generelt mellem sprog gennem oversættelseskorpora. Deres eneste eksempel er dog den engelske diskursmarkør *well* (ikke en partikel i vores forstand), som bliver sammenlignet med svensk *ja*.

2 H. C. Andersen citeres efter Erik Dals udgave (se kildefortegnelsen). Partiklerne er fremhævet med fed.

3 Ōhata skriver i forordet til sin udgave (2016), at han har oversat efter Andersens *Eventyr og Historier i 5 bind*, udgivet af Hans Brix og Anker Jensen (København: Gyldendal 1943), og at han også har spurgt nogle tyske og engelske oversættelser til råds. Kildernes japanske tekst opført i et appendiks. For forkortelser anvendt i glosseringerne (der følger Leipzigprincipperne), se appendiks i slutningen af artiklen.

4 Ifølge Fukui (1988: i) har hun oversat efter *H. C. Andersens eventyr i udvalg* (København: Forlaget Notabene 1974).

Da den danske sætning indeholder en partikel, og de to japanske oversættelser også indeholder hver en partikel, kunne man forledes til at mene, at den japanske partikel *zo* var en oversættelse af den danske partikel *jo*. Hvis man ser på funktionerne af hhv. *jo* og *zo*, virker det dog ikke umiddelbart sandsynligt. Ifølge beskrivelsen af dansk *jo* i Hansen og Heltoft (2011) og japansk *zo* i Ogi (2017) markerer dansk *jo* i (1), at den talende (= kejseren) forudsætter, at den modtagende (= overceremoniministeren) ikke vil modsige ham med hensyn til det propositionelle indhold (= kejseren er klar), mens det japanske *zo* i (1') og (1'') markerer en implikatur ved ytringerne, dvs. ”Vi kan nu gå foran folket og præsentere os”. Således har de to partikler ikke den samme funktion, og den japanske *zo* kan ikke være en oversættelse af den danske *jo*.⁵

Når den originale tekst er oversat ’i tandem’ med en oversættelse til et ’ikke-partikelsprog’ (normalt engelsk) som mellemtrin, burde vi forvente at der ikke optræder partikler i oversættelsen, da der ikke er noget i midtvejsoversættelsen, der kunne oversættes med en partikel til japansk. Hvis mellemsproget er engelsk, burde det fungere som en slags partikelstøvsuger. Men det er ikke nødvendigvis tilfældet; når det lille barn i ”Kejserens nye Klæder” siger

(2) »Men han har jo ikke noget paa.« (Dal 1963: 111)

så hedder det i Ōkubo Yūs oversættelse

(2') ō-sama, hadaka da yo. (Ōkubo 1999 on-line)
kong-HØF nogen KOP.NUT PART

Ōkubo angiver som sin kilde en engelsk oversættelse,⁶ hvor vi finder

(2'') ”But he has nothing on at all.”

Her kan *jo* med andre ord ikke være en oversættelse af *jo* (som den japanske oversætter ikke kunne vide noget om).

5 Vores ærinde i denne artikel er ikke oversættelseskritik. Vi kan ikke forholde os til om oversættelsen har truffet det rigtige valg – hvilket vi dog ingen grund har til at anfægte.

6 Om den lidt rodede kildesituation se Haberland og Obe (2018: 77, fodnote 6).

Det er oplagt og nærliggende at bruge sammenlignelige korpora og især korpora, der inkluderer interaktion, hvis man vil sammenligne ordinventar, sprogbrug og konstruktioner fra to sprog. Der vil dog normalt mangle et vigtigt grundlag for sammenligningen, da ytringerne i de to korpora ikke står i noget defineret forhold til hinanden.⁷ Vi har derfor valgt i stedet for at sammenligne oversættelser af litterære tekster (sml. også Haberland og Obe 2018). Det har ikke bare den fordel, at sætningerne i oversættelsen i det mindste er *ment* som direkte gengivelse af sætningerne i originalteksten. Siden de japanske partikler oftest er et typisk talesprogsfænomen, og da også de danske tit (om end ikke udelukkende) optræder i samtale, er det en fordel at litterære tekster ofte indeholder talegengivelse, hvilket er præcist, hvad vi leder efter. Dog findes der ikke så mange japanske litterære tekster, som er oversat til dansk. Blandt de relativt få danske oversættelser har vi valgt at undersøge Mette Holms oversættelse af Murakami Harukis roman *Umibe no Kafuka* til dansk (*Kafka på Stranden*, 2007), fordi romanen inkluderer en del dialog, og også er velkendt hos danske læsere.

3 DESKRIPTIVT UDGANGSPUNKT

Som vores deskriptive udgangspunkt anvender vi for de danske dialogiske partikler Hansen og Heltoft (2011), og for de japanske såkaldte sætningsfinale partikler Ogi (2017). Hansen og Heltoft siger om de danske dialogiske partikler:

Dialogiske partikler er også altid udtryk for et subjektivt synspunkt – for den talendes synspunkt – men pointen er at der er mindst et synspunkt til, og det bæres af en der ikke er den talende. I en bestemt tradition taler man om polyfoni, en flerhed af synspunkter (ytringer eller ’stemmer’). Sådanne partikler og sætningsadverbialer der også indeholder et objektivt placeret synspunkt, siges at være polyfone, flerstemmige. (2011: 1037)

Danske partikler forudsætter flere stemmer, som afsenderen forholder

7 Hvis det drejer som om leksikalske enheder som verber, er det måske et mindre problem, jf. Slobin (1996); vi undersøger her partikler hvis pragmatiske funktion næppe kan udskilles fra ytringen eller hele teksten.

sig til. Men det behøver ikke at foregå i en dialog mellem to eller flere parter; også afsenderen af en prosatekst kan konstruere et dialogisk univers og indgå i en implicit dialog med læseren (Gray 1977). I litterære tekster vil der ofte findes dialog på mindst to niveauer: dialog mellem tekstens personer og den implicitte dialog mellem forfatter og læser.

Ogi fokuserer i sin beskrivelse på syv af de japanske sætningsfinale partikler, *ne*, *na*, *yo*, *sa*, *wa*, *ze* og *zo*, og hun kalder dem for *interaktive markører*⁸ med særligt henblik på deres funktioner, ikke deres topologiske træk. Ifølge Ogi markerer de interaktive partikler samtaledeltagerens engagement ("involvement") i samtaleens indhold eller i deltagerne selv og for nogles vedkommende underforståethed ("implied meaning") (Ogi 2017: 33 *et passim*). Ifølge hende forekommer de japanske interaktive partikler typisk i uformel dialog, og de findes sjældent i skriftsproget. Ogi mener også, at det føles unaturligt at have en samtale uden at bruge disse interaktive partikler på japansk (Ogi 2017: 1-3). På den anden side kan hun vise med et tankeeksperiment (2017: 67-70), at de ikke kan optræde i sagprosa.

For de japanske interaktive partikler findes altså nogle betingelser for, hvilke ytringer de kan bruges i, mens der ikke findes lignende indskrænkninger for de danske dialogiske partikler. Derfor forventer vi i vores undersøgelse, at forekomsterne af partikler i de to sprog er forskellige, alt efter hvilke ytringstyper de bruges i: Om de bruges i direkte talegengivelse i dialog, i direkte talegengivelse uden for dialog (herunder tankegengivelse) eller i fortællerteksten i litterær prosa.

De danske partikler, som vi omtaler i det følgende er: *altså*, *jo*, *nu*, *da*. Hos Hansen og Heltoft (2011) hører disse fire partikler til forskellige partikeltyper: *jo* er en fatisk partikel, *da* og *nu* er proksimale partikler og *altså* er en argumentativ partikel.⁹ *Jo* kan parafraseres som "Jeg siger P [propositionelt indhold]. Du vil være enig her og ikke modsige mig" (Hansen og Heltoft 2011: 1050). Derimod forudsætter

8 Den direkte oversættelse af Ogis "interactive markers" er *interaktive markører*, men i det følgende vil vi tale om *interaktive partikler*.

9 "De fatiske partikler markerer relationen og forventningerne mellem den talende T og modtageren H; de proksimale partikler angiver sætningens bestemthed og dermed sagforholdets identificerbarhed [...]; de argumentative partikler angiver at den talende gør sin replik til et argument mod et andet synspunkt [...]" (Hansen & Heltoft 2011: 1061-1062).

brugen af *nu* eller *da* ”et modsynspunkt som den talende forholder sig til gennem sin ytring” (Hansen og Heltoft 2011: 1053). Der er dog forskel mellem *da* og *nu*: ”*nu* forudsætter at det fremsatte synspunkt – ikke modsynspunktet – indføres i situationen med ytringen [...]. Ved *da* kan synspunktet være velkendt for begge samtaleparterne” (Hansen og Heltoft 2011: 1055). Derudover er *da* og *nu* også på et andet punkt forskellige fra *jo*: mens den talende ved brugen af *jo* ikke regner med en respons fra den tiltalte, findes der ikke nogen tilsvarende betingelse ved brugen af *da* og *nu* (Hansen og Heltoft 2011: 1053). *Altså* har som dialogisk partikel følgende betydning: ”Den talende mener at ytringen vil være i modstrid med de ønsker eller hensigter modtageren kan formodes at have” (Hansen og Heltoft 2011: 1079), og derfor fungerer ytringen med *altså* ”som et argument for at H [den hørende] bør gøre noget andet end han har til hensigt” (Hansen og Heltoft 2011: 1080).

Ogi deler de syv japanske interaktive partikler i to grupper: (i) ”incorporative”, *ne* og *na*, og (ii) ”monopolistic”, *jo*, *sa*, *wa*, *zo* og *ze*.

Ne and *na* invite the hearer’s involvement in an incorporative manner, by which the speaker is committed to align with the hearer with respect to the content and feeling conveyed in the utterance. Further, *jo*, *sa*, *wa*, *zo* and *ze* invite the hearer’s involvement in a monopolistic manner, by which the speaker is committed to enhance his/her position as a deliverer of the content and feeling conveyed in the utterance. (Ogi 2017: 198)

Det ene vigtige begreb i definitionen er ’monopolistisk’. Taleren inviterer lytterens engagement, men på sine egne betingelser: ”Hør nu her, jeg har noget jeg gerne vil fortælle dig!” eller: ”Jeg er taleren, og du lytter mens jeg taler til dig.” (sml. Ogi 2017: 83).¹⁰ Blandt de monopolistiske partikler har *jo*, *zo* og *ze* den særlige funktion, at brugen af partiklerne indkoder, at der er en implikatur forbundet med ytringen (Ogi 2017: 130 *et passim*). Heroverfor står de inkorporative partikler,

10 I CA-analyser af japansk *jo* (fx Hayano 2011) anvendes udtrykket ’vidensforspring’ (*epistemic primacy*), som er beslægtet med, men ikke identisk med Ogis monopolistiske talerholdning. Den går snarere på ”Jeg har bedre forudsætninger for at udtale mig om dette her end dig.”

der tager hensyn til lytterens standpunkt, og som kan parafraseres som ”Synes du det ikke også?” (Ogi 2017: 73).

4 ANALYSE

I det følgende deler vi forekomsterne op efter tre mulige ytringstyper, i hvilke partiklerne kan optræde i en litterær tekst: i direkte talegengivelse i dialog, i direkte talegengivelse uden for dialog (herunder tankegengivelse) og i fortællerteksten.¹¹ Inden for disse grupper ser vi, om der forekommer partikler såvel i den japanske tekst som den danske oversættelse, eller om der er japanske partikler i teksten, som ikke har et modstykke i oversættelsen, og til sidst om der er sætninger uden partikel i originalen, hvor der optræder en partikel i oversættelsen.

4.1 *Eksempler i dialog*

Først ser vi på nogle eksempler, hvor en japansk tekst med mange interaktive partikler oversættes til en dansk tekst uden eller med få dialogiske partikler. Det følgende eksempel er fra prologen af *Kafka på stranden*, hvor fortælleren, drengen Kafka, taler med sit andet jeg eller sin usynlige ven, Krage.¹² Konteksten er, at Krage lige før har spurgt Kafka (som er ved at stikke af hjemmefra), om han vil finde sig et job. Dertil svarer Kafka undvigende:

- (3) Kafka: ”Måske.” (...)
Krage: ”Du er **altså** nødt til at finde ud af, hvordan verden er skruet sammen. (...) Du er stadig i den skolepligtige alder. (...)” (...)
Krage: ”Nå, fred være med det (...).” ”Det nytter ikke at forestille sig det værste, før man overhovedet er begyndt. Du har **jo** besluttet dig (...)” ”Men fra nu af er du nødt til at blive en rigtig hård negl.”
Kafka: ”Jeg gør mit bedste (...).”

¹¹ Vi vil i denne artikel se bort fra indirekte talegengivelse og dækket indirekte tale for ikke at brede os alt for vidt. Ifølge Coulmas (1985) er skelen mellem direkte og indirekte talegengivelse i forvejen ikke tydelig i japansk; vi er ikke klar over, om dækket indirekte tale (*style indirect libre*, *oratio tecta*) overhovedet findes på japansk.

¹² Tjekkisk *kavka* betyder ’krage’.

- Krage: ”Ja, det tør siges (...).” ”Det har ikke undgået min opmærksomhed, at du er blevet meget stærkere de sidste år (...).” ”Verden er fuld af ting, som du aldrig har oplevet, som du end ikke kan forestille dig (...).”
- Kafka: ”Uanset hvad der sker, er jeg nødt til at komme væk herfra. Det kan der ikke laves om på (...).”
- Krage: ”Det har du **nok** ret i (...).” ”Det er ikke for at tage modet fra dig, men lige meget hvor langt væk du tager, kan du ikke være sikker på, du slipper væk. Jeg tror ikke, du skal gøre dig nogen forhåbning om, at afstand gør en forskel.” (Holm 2007: 6-7)¹³

I hele denne dialog (som vi gengiver lidt forkortet) optræder der i den japanske original elleve interaktive partikler, mens den danske oversættelse kun indeholder tre dialogiske partikler, herunder kun en enkelt (*altså*) i en sætning, hvor der optræder en interaktiv partikel i den japanske original:

- | | | | | | | | |
|-----|------|---------------------------|---------------------|-------|------------|-------|------|
| (4) | nee, | kimi | wa | motto | seken | tte | mono |
| | UDR | du | TOP | mere | verden | CITAT | ting |
| | | o | shira-nakuchaikenai | | yo. | | |
| | OBJ | finde.ud.af-være.nødt.til | | | PART | | |

- (4') Du er **altså** nødt til at finde ud af, hvordan verden er skruet sammen.

Yo markerer at den talende opfordrer den hørende til at høre ordentligt efter, muligvis med det underforståede budskab at Kafka skal finde sig et job. *Altså* skal læses som ”Jeg formoder at du har andre ønsker eller hensigter, men jeg er nødt til at sige det alligevel, fordi jeg synes du skal gøre hvad jeg siger” (sml. Hansen og Heltoft 2011: 1079).

I (4) og (4') ser *yo* og *altså* ud til at have funktioner som ligner hinanden, og sådan et eksempel kan lokke os til at konkludere, at *altså* er en

¹³ Talerens navn er tilføjet af os.

oversættelse af *yo*, men vi må også konstatere, at der er eksempler med *yo* i samme funktion som i (4), hvor der i oversættelsen ikke optræder *altså*, og at der omvendt er eksempler af oversættelser med *altså*, hvor der ikke bruges *yo* i originalen. Derfor må vi konkludere, at *altså* i (4) ikke er en oversættelse af *yo* i (4) på trods af affiniteten mellem de to partiklers funktioner.

Den japanske original indeholder yderligere ti partikler, som i hvert fald ikke gengives med dialogiske partikler på dansk (tre gange *ne*, en gang *na*, ud over eksemplet i (4) yderligere to gange *yo*, en gang *sa* og tre gange *ze*). De japanske partikler afspejler dialogpartnerens engagement i hinanden og i samtalen, og desuden Kafka og Krages tætte forhold til hinanden, mens den danske partikel markerer en implicit argumentation mellem Krage og Kafka om hvad Kafka skal foretage sig. At samtalepartnerne har et tæt og venskabeligt forhold til hinanden, bliver i oversættelsen snarere udtrykt gennem tiltaleformen. Partiklerne har forskellige funktioner, og den danske partikel er ikke en oversættelse af den japanske.

I et andet eksempel taler Nakata, romanens anden hovedperson, og hans rejsekammerat Hoshino sammen på en restaurant på vej til øen Shikoku:

- (5) Nakata: "Ja, Nakata er mæt. Hvad med Dem, hr. Hoshino?"
 Hoshino: "Jeg er også mæt (...)."
 Nakata: "Ja tak, så vil en gå ud på lokummet."
 Hoshino: "Hej, ikke så højt, at alle kan høre det. Der er stadig nogen, der spiser." (...)
 Nakata: "Er det i orden, at Nakata også børster tænder?"
 Hoshino: "Ja, børst du bare tænder. Vi har stadig god tid, så gør endelig, hvad du nu skal. Men tror du ikke, du skulle lade paraplyen ligge her? Du skal jo bare på toilettet." (...)
 Nakata: "Hr. Hoshino, Nakata har penge, så en kan vel få lov til at give morgenmaden." (...)
 Hoshino: "Nej, den smule giver jeg gerne. Jeg skylder min bedstefar en formue fra dengang, jeg var ung og tosset." (...)

Nakata: "Mange tusind tak for mad. Det smagte dejligt."
 Hoshino: "Det var bare lidt grillet makrel og en omelet på
 en ydmyg beverding. Du behøver ikke at bukke og
 skrabe på den måde." (Holm 2007: 206-207)

Det interessante ved den japanske originaltekst, som (5) er oversat fra, er at de interaktive partikler kun optræder i Hoshinos ytringer og ikke i Nakatas ytringer: ti partikler i Hoshinos ytringer og ingen i Nakatas (for den japanske tekst, jf. appendiks). Og den skæve fordeling af partiklerne mellem Nakata og Hoshino er ikke noget særligt for dette afsnit i den japanske originaltekst. Denne skævhed findes gennemgående i den japanske tekst og spiller en stor rolle i karakteriseringen af Nakata og Hoshino. Nakata er psykisk handikappet på grund af en ulykke i sin barndom, så han bruger altid et meget distanceret sprog. Det vil sige, at Nakata bruger sit distancerede japansk, uanset hvor tæt et forhold han har til sin samtalepartner, og derfor også i samtalerne med sin rejsekammerat Hoshino. Derimod bruger Hoshino partikler i næsten hver ytring, og det kan man afkode som et tegn på hans engagement i Nakata og i samtalerne (sml. Ogi 2017: 72). Hoshinos måde at tale på med brug af flere partikler spiller også den rolle at fortælle læseren, at Hoshino har en udadvendt og omgængelig karakter. På denne måde kan partiklerne i japansk bruges til beskrivelsen af en karakters personlighed.

Når vi så tager eksempel (5), den danske oversættelse, ser de danske dialogiske partikler imidlertid ikke ud til have denne funktion. Ganske vist indeholder (5) dialogiske partikler, men de optræder helt uafhængigt af de japanske interaktive partikler i originalen. Det særlige forhold mellem Nakata og Hoshino karakteriseres på dansk i stedet ved hjælp af tiltaleformerne, her asymmetrien mellem "De" eller "hr. Hoshino" i Nakatas og "du" i Hoshinos ytringer.

Et andet eksempel er fra en dialog mellem Nakata og Johnnie Walker:

- (6) Nakata: "Tror De, at Nakata kan klare det?"
 Johnnie Walker: "Jeg beder ikke folk om noget, de ikke kan.
 Det vil jo bare være spild af tid.
 Synes du ikke?" (Holm 2007: 127)

I originalen bruges *ne*, hvor Holms oversættelse indeholder *jo*:

- (7) jikan no muda to yū mono dakara **ne**.
 tid GEN spild CIT sigte ting fordi PART

- (7') Det vil **jo** bare være spild af tid.

I originalen (7) appellerer *ne* til lytterens enighed med påstanden. I grunden er den efterfølgende sætning

- (8) sō omowa-nai kai?
 sådan tænke-NEG SPØR

som Holm oversætter med ”Synes du ikke?”, bare en udfoldelse af denne appel. Derimod signalerer *jo* i det danske ”Det vil jo bare være spild af tid”, at samtykket allerede er forudsat af Johnny Walker. Igen er *jo* ikke en oversættelse af *ne*: Mens den inkluderende partikel *ne* inviterer til samtykke, forudsætter *jo* allerede, at der ikke kommer indsigelse.

I næste eksempel bruges *nu* i oversættelsen. Eksemplet er fra en scene, hvor Kafka ringer til sin veninde Sakura for at fortælle, at politiet efterlyser ham. Kafka havde lånt Sakuras mobiltelefon og mener nu, at politiet har fået fat i Sakuras mobiltelefonnummer, hvilket de kan bruge til at få fat i ham. Sakura svarer derefter:

- (9) demo kocchino bangō no koto na-ra
 men mit nummer GEN sag KOP-KOND
 shimpai ira-nai **yo**.
 bekymring behøve-NEG PART

- (9') Det skal du **nu** ikke bekymre dig over. (Holm 2007: 271)

– hun bruger nemlig taletidskort, og hendes nummer kan ikke spores.

I originalen (9) signalerer *yo*, at den talende (Sakura) understreger, at Kafka skal høre godt efter, når hun fortæller ham noget (nemlig at der

ikke er grund til bekymring). *Nu* i oversættelsen kan forstås således, at Sakura fremsætter et nyt synspunkt, der ikke er fremsat før i konteksten, og som modsiger modsynspunktet ("Politiet kan få fat i Sakuras nummer") (Hansen og Heltoft 2011: 1053 ff.).¹⁴

Følgende eksempel indeholder den danske partikel *da*. Eksemplet er fra en scene i kapitel 36, hvor Hoshino taler i telefonen med Oberst Sanders:

- (10) "kami to kaku mono wa temotoni ar-u kane?"
 papir og skrive ting TOP ved.hånden være-NUT SPØR
 "hai, ari-mas-u **yo**."
 ja være-HØFL-NUT PART

- (10') Oberst Sanders: "Har du noget at skrive på?"
 Hoshino: "Ja, det har jeg **da**." (Holm 2007: 333)

I svaret anvendes *yø*. På denne måde signalerer taleren, Hoshino, et underforstået "jeg er klar, værsgo at starte med at sige, hvad du gerne vil." Han er klar til at skrive det ned, som den anden part nu gerne vil sige. I oversættelsen (10') bruges *da*. I (10') må det modsynspunkt, den talende (Hoshino) forholder sig til, være, at det er uklart for Oberst Sanders, om Hoshino har noget at skrive på, og den talende (Hoshino) modsiger dette modsynspunkt og fremsætter sit eget synspunkt, "det er klart, at jeg har noget at skrive på." Dette synspunkt ser ud til at fungere både afvisende "Selvfølgelig har jeg det. Hvorfor spørger du om det?" og imødekommende "Ja, det har jeg. Hvad skal du bruge det til?". Den første analyse (afvisning) svarer til Heinemanns analyse (2009: 180), som påpeger, at *da* kan bruges i et svar på et spørgsmål som opfattes som upassende, da den svarende mener, at den spørgende i forvejen har den information, han eller hun har spurgt efter. Den anden analyse (imødekommelse) støttes af Hansen og Heltofts bemærkning om en mulig fatisk funktion af *da*: "*da* kan også bruges til at imødegå ikke

14 Ogi (2017: 27-30) afviser en analyse af *yø* som en partikel, der markerer, at den talende mener, at det propositionelle indhold ikke er den information, den modtagende i forvejen har ("*information-state-based account*"), dvs. en analyse, der svarer til Hansen og Heltofts (2011) analyse af *nu*. Men det understreger bare forskellen mellem de japanske og danske partikler.

formulerede, men potentielle modsynspunkter [...]. I denne funktion bliver adverbiet fatisk – og mere præcist – konfliktdæmpende” (2011: 1057).

Når vi fortolker *da* i (10') med Hansen og Heltofts ”imødekomme” betydning, så ligger *jos* funktion i (10) og *das* funktion i (10') meget tæt på hinanden. Dog går det igen for vidt at konkludere, at *da* er en oversættelse af *jo*, fordi konteksten omkring (10) og (10'), som vi har beskrevet, spiller en stor rolle for at identificere *jo* og *das* funktion.

Til sidst vil vi se på brugen af partikler i oversættelse af breve. Umiddelbart vil vi ikke opfatte et brev som dialog, men et brev har en modtager og kan opfattes som et eksempel på det, som Ehlich (2007) kalder for *zerdehnte Sprechsituation*, en ’udtrukket talesituation’: På grund af det skriftlige medium kan afsender og modtager være forskellige steder på forskellige tidspunkter, talesituationen er ’trukket eller strakt ud’. For de danske dialogiske partikler skaber det ikke nogen afgørende ny situation, da tilstedeværelsen af flere stemmer ikke er afhængig af tilstedeværelsen af afsender og modtager på samme sted på samme tid. Det forholder sig anderledes med de japanske interaktive partikler, som normalt beskrives som bundet til intim ansigt-til-ansigt-kommunikation. Det er dog uklart, hvilket aspekt ved denne form for kommunikation, der er afgørende her. Det ser ikke ud til at være mediet, da partiklerne kan optræde i breve, som vi straks vil se, men under hvilke betingelser?

I kapitel 11 læser vi en lille note – altså en slags brev – som Sakura har efterladt til Kafka. I dansk oversættelse:

- (11) ”Jeg har set nyhederne i fjernsynet klokken syv og læst avisen fra ende til anden, men der har ikke været et eneste blodigt overfald her i nærheden, så blodet på dit tøj betyder sikkert ikke noget. Heldigvis. Der er ikke noget særligt i køleskabet, men spis, hvad du har lyst til, og lad, som om du er hjemme. Hvis ikke du har andre planer, er du velkommen til at bo hos mig et stykke tid. Hvis du går ud, så vær sød at lægge nøglen under måtten.” (Holm 2007: 93)

I den japanske original er der tre sætninger med interaktive partikler.

Sætningerne, som oversættes med ”blodet på dit tøj betyder sikkert ikke noget” og ”Hvis ikke du har andre planer, er du velkommen til at bo hos mig et stykke tid”, afsluttes med *jo*, og så har vi

- (12) *yo-katta ne.*
 god-DAT PART

(12') Heldigvis. (Holm 2007: 93)

Kapitel 12 i *Kafka på Stranden* består af et langt brev fra en forhenværende folkeskolelærerinde til en professor. I dette lange brev optræder der fire gange *jo* i den danske oversættelse, uden at det svarer til interaktive partikler i originalen:

- (13) (...) og der var **jo** heller ingen omkomne. (...) Der skete **jo** så meget forfærdeligt under krigen, (...), men jeg var **jo** heller ikke mig selv. (...) Jeg ved **jo** ikke, hvad der skete med ham efter hændelsen. (Holm 2007: 97-102)

Men åbenbart er det ikke det skriftlige medium, der udelukker partiklernes optræden i den japanske original, og heller ikke genren ’brev’, men forholdet mellem afsender og modtager: Professoren har meget højere social status end afsenderen, og det fremgår af brevet, at afsenderen kun har set professoren et par gange før, så professoren kan nok ikke huske, hvem hun er. I modsætning til dette kender Sakura (afsenderen i (11)) Kafka godt og betragter ham som sin lillebror, hvilket spejler sig i hendes brug af interaktive partikler. I den danske oversættelse er *jo* til gengæld på sin plads i begge tilfælde, da afsenderen ikke forholder sig til modtageren, men til mulige modsynspunkter som modtageren godt *kunne* indtage, men rent faktisk formodes *ikke* at indtage.

Her ser vi igen forskellen: Det er væsentligt for de japanske interaktive partikler, at afsenderen mener at have et intimt forhold til modtageren eller prøver at etablere det, mens de danske dialogiske partikler markerer, at afsenderen forholder sig til et muligt afvigende synspunkt, som modtageren muligvis kunne artikulere.

4.2 *Eksempler uden for dialog*

Før vi gennemgår eksempler uden for dialog, må vi lige påpege, at der findes meget få undersøgelser af de japanske interaktive partiklers funktioner uden for dialog. Imidlertid fremgår det af Miyazaki et al. (2002) og Moriyama (1997), at partiklernes funktioner uden for dialog er forskellige fra dem i dialog. Det er nærmest en følge af, at der i tale uden modtager eller i tankegengivelse ikke findes en anden person, som taleren behøver at forholde sig til. I begge tilfælde er det taleren selv, der fungerer som tiltalte. For de danske dialogiske partikler spiller modsynspunkter en rolle, men de kan bortset fra modtagerens eksplicit fremsatte modsynspunkter også være bare forestillede og tilhøre taleren, modtageren (som mangler uden for dialog) eller en tredje person.

I Murakamis roman finder vi *na* især ved gengivelse af tanker. *Na* udtrykker ellers i dialog, ud over en opfordring til modtageren til at være enig, også tæt venskab mellem afsender og modtager ("camera-derie", Ogi 2017: 117f.). Derimod signalerer *na* uden for dialog ifølge Miyazaki et al. (2002: 28), at den talende (tænkende) genfremsætter sine følelser eller meninger; det propositionelle indhold er tænkt af den talende (tænkende) på et tidligere tidspunkt end ytringstidspunkt, og på ytringstidspunktet bekræfter den talende (tænkende) igen, at han eller hun fastholder det sagte eller tænkte.

Først vil vi se på de eksempler, hvor Holms oversættelse ikke indeholder partikler, hvor originalen har *na*.

- | | | | | | | |
|------|------------|-----|------------|----------------|-----------|---------|
| (14) | kore | wa | hajimete | taiken-suru | koto | janai |
| | det.her | TOP | førstegang | oplevelse-gøre | sag | KOP.NEG |
| | na, | to | boku | wa | omo-u. | |
| | PART | CIT | jeg | TOP | tænke-NUT | |

- (14') Det er ikke første gang, jeg oplever det her, tænker jeg.
(Holm 2007: 69)

Na optræder også i en ytring, som den talende retter til sig selv:

- (15) “mait-ta **na**” to hoshino-san wa
 være.i.vildrede-DAT PART CIT Hoshino-HØFL TOP
 it-ta.
 sige-DAT

- (15') ”Du godeste!” udbrød Hoshino. (Holm 2007: 206)

Der er intet i oversættelsen, der svarer til *na*. I (14') kan vi ikke gennemskue, hvordan *nas* funktion er gengivet, mens vi i (15') muligvis kan konstatere, at *nas* funktion er inkluderet i det emotive udtryk. Også af disse eksempler fremgår det, at partiklerne i originalen ikke er oversat med de danske dialogiske partikler.

I modsætning til eksempler som disse, hvor der bruges japanske partikler i originalen, men ikke nogen danske partikler i oversættelsen, er der også eksempler, hvor dialogiske partikler godt kan optræde, selv om der ikke findes en interaktiv partikel i originalen, fx når jeg-fortælleren gengiver sine egne tanker:

- (16) kanojo wa hyottoshitara boku no
 hun TOP muligvis jeg GEN
 o-nee-san na no kamoshirenai
 HØFL-storesøster-HØFL KOP NOM kunne
 to omu-u.
 CIT tænke-NUT

- (16') Hvem ved, hun kunne jo godt være min storesøster, tænker jeg. (Holm 2007: 60)

Her afviser Kafka modsynspunktet, at det kan udelukkes, at Sakura er hans storesøster. Men det viser bare, at danske dialogiske partikler og japanske interaktive partikler udløses af helt forskellige elementer i en interaktionssituation.

4.3 Eksempler i fortællertekst

I *Kafka på stranden* optræder hovedpersonen Kafka som jeg-fortæller i hvert andet kapitel. En jeg-fortælling kan opfattes som en slags tale (og dermed snarest en form for monolog), som i disse eksempler:

- (17) Jeg tager mælken ud af køleskabet, (...). Jeg ved **jo** endnu ikke, hvad der er sket i de fire timer, jeg ikke var ved bevidsthed. (...) Jeg har **jo** betalt forud, så det skulle næppe volde problemer. (...) Jeg kan **jo** ikke i al evighed lade være med at se på det sorte undertøj, hun har hængt til tørre på badekarret, (...) (Holm 2007: 93)
- (18) Jeg lukker bogen, lægger den i skødet og tænker over mit eget ansvar. (...) men jeg kan **da** ikke tage ansvaret for noget, jeg ikke husker, insisterer jeg. (...) (Holm 2007: 132)

Også her kan dialogiske partikler optræde i en oversættelse af en sætning, der ikke indeholder interaktive partikler. På dansk indgår fortælleren i en forestillet dialog med læseren, men på japansk engagerer han sig ikke med læseren, som forbliver abstrakt og socialt ubestemmeligt.

Vi vil i det følgende især se på kapitlerne med en traditionel tredjepersonsfortæller. I disse kapitler finder vi – i modsætning til de eventyr, vi diskuterede i Haberland og Obe (2018) – ingen brug af interaktive partikler overhovedet i den japanske original. Til gengæld finder vi brug af dialogiske partikler i oversættelsen.

- (19) Nu blev Nakata **jo** ikke konstant bedt om at finde katte, så han fik ikke den store månedsindtægt ud af det. (Holm 2007: 118)
- (20) Det var **da** hændt, at nogen kom forbi, mens Nakata stod på gaden i ivrig samtale med en kat, men det lod ikke til at gøre særligt indtryk på dem. Man ser **jo** tit gamle mennesker stå på gaden og tale med dyr, som om de var mennesker. (Holm 2007: 119)

- (21) Nakata var stadig lidt forstumlet, men det lykkedes ham **da** at gå. (Holm 2007: 336)
- (22) Det føltes lidt mærkeligt at lægge sig til at sove midt på dagen på opfordring fra en kat, men han fik **da** sovet en times tid. (Holm 2007: 443)

Det er af en vis interesse, at de dialogiske partikler, som er brugt i fortællertekst i oversættelsen, oftest er *jo* eller *da*. En række andre dialogiske partikler som *nu*, *ellers* eller *altså* optræder i dialog i oversættelsen, men ikke i fortællertekst. Vores korpus er alt for lille til at sige noget afgørende, men det kunne være, at nogle danske dialogiske partikler alligevel forudsætter en faktisk samtale, mens nogle andre dialogiske partikler (muligvis *jo* og *da*) også frit kan optræde, når dialogen kun er implicit.

5 KONKLUSION

Analysen af forholdet mellem dialogiske partikler og interaktive partikler i en litterær oversættelse fra japansk til dansk har som ventet vist, at det ikke er den enkelte partikel oversætter oversætter. Snarere forsøger oversætter at gengive hele den ikke-propositionelle del af ytringens mening i oversættelsen. Hvor de danske dialogiske partikler udtrykker de forskellige stemmer i en virkelig eller forestillet dialog, understreger de japanske interaktive partikler samtalepartnerens indbyrdes forhold. Da flerstemmethed og implicit dialog på den ene side og de sociale relationer mellem samtalepartnerne på den anden side ikke er helt adskilte, kan det nogle gange virke som om de danske partikler fanger et aspekt ved de japanske partiklers funktion. Men selv om de danske og japanske partikler tangerer hinanden i deres funktion, så er deres funktioner ikke fuldstændig parallelle. På japansk kan man ikke ytre sig uden at tænke samtalepartneren med, men man fokuserer ikke nødvendigvis på samtalepartnerens (eller uden for dialog sine egne) modstridende eller overensstemmende synspunkter, som man gør på dansk.

Det var Torben Andersen, der i 1982 for første gang påpegede, at de danske 'modalpartikler' hører hjemme i dialog (Andersen 1982).

Umiddelbart kunne det peges på en lighed med de japanske interaktive partikler, da de i endnu højere grad optræder i dialog. Men analysen i Hansen og Heltoft (2011) har gjort det tydeligt, at 'dialog' snarere skal forstås som en situation, hvor der kan opstå flere synspunkter, de talende kan forholde sig til; de danske partikler relaterer sig til udtrykte, ikke-udtrykte og mulige modsynspunkter og kræver ikke tilstedeværelse af de personer, der støtter dem; de tåler Ehlichs *zerdehnte Sprech-situation*. Japanske interaktive partikler kræver derimod en konkret dialogpartner. Som vi har vist i Haberland og Obe (2018), er partnerens tilstedeværelse en betingelse, der dog kan ophæves fx i fortællerteksten i børnebøger (som i H. C. Andersen-oversættelser), fordi der kun forudsættes en socialt tydeligt defineret lytter (fx et barn), ikke en faktisk tilstedeværende. At kravet om tilstedeværelse kan slækkes, når modtageren er socialt defineret, forklarer sandsynligvis også, at de japanske interaktive partikler kan optræde uden for dialog og i sidste ende også i ikke-formelle breve som i eksempel (11).

Det er fuldstændigt korrekt at påpege, at "japansk har skam partikler" (Refsing 2011), på samme måde som dansk og de andre germanske partikelsprog. Men skindet bedrager: Det som på overfladen ligner, viser sig at være meget forskellig, når man inddrager en funktionsanalyse.

Rie Obe

Institut for Sprog og Kultur (Dansk)

Osaka Universitet

rieobe@lang.osaka-u.ac.jp

Hartmut Haberland

Institut for Kommunikation og Humanistisk Videnskab

Roskilde Universitet

hartmut@ruc.dk

GLOSSERINGER

CIT	citatpartikel
DAT	datid
FOK	fokuspartikel <i>mo</i> ('også') hhv. <i>wa</i> (i forbindelse med NEG)
GEN	genitiv
HØFL	høflighedsmarkør (<i>o-</i> , <i>-san</i> , <i>-sama</i> , <i>-mas-</i>)
KOND	konditional
KOP	kopula (allomorfer <i>da-</i> , <i>na-</i>)
NEG	negation
NOM	nominalisering
NUT	nutid (dvs. ikke-datid)
OBJ	objekt
PART	partikel
PROG	progressiv (<i>-teiru</i>)
SPØR	spørgsmål
SUBJ	subjekt
TOP	emne
UDR	udrøb

LITTERATURLISTE

- Aijmer, K., A. Foolen & A.-M. Simon-Vandenberghe. 2006. Pragmatic markers in translation: a methodological proposal. K. Fischer (red.), *Approaches to discourse particles*, 101–114. Amsterdam: Elsevier.
- Andersen, T. 1982. Modalpartikler og deres funktion i dansk. *Danske Studier* 1982. 86–95.
- Arndt, W. 1960. "Modal Particles" in Russian and German. *Word* 16(3). 323–336. DOI: 10.1080/00437956.1960.11659734.
- Baunebjerg, G. & M. Wesemann. 1983. Partikelwörterbuch Deutsch-Dänisch, Dänisch-Deutsch. Ein Arbeitsbericht. H. Weydt (red.), *Partikeln und Interaktion*, 119–129. Tübingen: Niemeyer. DOI: 10.1515/9783111661643.119.
- Bloch, B. 1946. Studies in Colloquial Japanese II. Syntax. *Language* 22(3). 200–248. DOI: 10.2307/410208
- Cooke, J. R. 1989. Thai sentence particles: forms, meanings, and formal-semantic variations. *Papers in Southeast Asian linguistics No. 12, Thai sentence particles and other topics*, 1–90. Canberra: Pacific Linguistics, The Australian National University.

- Coulmas, F. 1985. Direct and indirect speech: General problems and problems of Japanese. *Journal of Pragmatics* 9(1). 41-63. DOI: 10.1016/0378-2166(85)90047-5.
- Ehlich, K. 2007 (1984). Zum Textbegriff. K. Ehlich, red. *Sprache und sprachliches Handeln, Band 3: Diskurs – Narration – Text – Schrift*, 531-550. Berlin: de Gruyter. DOI: 10.1515/9783110922721.
- Gray, B. 1977. From discourse to dialog. *Journal of Pragmatics* 1(3). 283-297. DOI: 10.1016/0378-2166(77)90039-X.
- Ha, K. & M. Grice. 2017. Tone and intonation in discourse management – How do speakers of Standard Vietnamese initiate a repair? *Journal of Pragmatics* 107. 60-83. DOI: 10.1016/j.pragma.2016.11.006.
- Haberland, H. & R. Obe. 2018. Dialogiske partikler i oversættelse. En sammenligning af danske dialogiske partikler og japanske interaktive partikler. IDUN. *Journal of Nordic Studies* (Osaka) 23. 75-91
- Hansen, E. & L. Heltoft. 2011. *Grammatik over det danske sprog*, bind 1-3. København: Det Danske Sprog- og Litteraturselskab.
- Hayano, K. 2011. Claiming epistemic primacy: yo-marked assessments in Japanese. T. Stivers, L. Mondada og J. Steensig (red.), *The morality of knowledge in conversation*, 58-81. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: 10.1017/CBO9780511921674.004.
- Heinemann, T. 2009. Two answers to inapposite inquiries. J. Sidnell (red.), *Conversation analysis: Comparative perspectives*, 159-186. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lewin, B. 1959. *Abriß der japanischen Grammatik*. Wiesbaden: Harassowitz.
- Luke, K.K. 1990. *Utterance particles in Cantonese conversation*. Amsterdam: John Benjamins. DOI: 10.1075/pbns.9.
- Miyazaki, K., T. Adachi, H. Noda og S. Takanashi. 2002. モダリティ [Modality]. Tokyo: Kuroshio Shuppan.
- Moriyama, T. 1997. 「独り言」をめぐる – 思考の言語と伝達の言語 – [Omkring monolog – sprog til at tænke med og sprog til at kommunikere med]. Y. Kawabata og Y. Nitta (red.), 『日本語文法 体系と方法』 [*Japanske grammatik – system og metode*], 173-188. Tokyo: Hitsuji Shobo.
- Obe, R. & H. Haberland 2018. Anmeldelse af N. Ogi 2017, Involvement and attitude in Japanese Discourse: Interactive markers. *Nordic Journal of Linguistics* 41(1). 117-128. DOI: 10.1017/S0332586518000045.
- Ogi, N. 2017. *Involvement and attitude in Japanese discourse. Interactive markers*. Amsterdam: John Benjamins. DOI: 10.1075/pbns.272.

- Pak, M.D. 2008. Types of clauses and sentence end particles in Korean. *Korean Linguistics* 14. 113-156. DOI: 10.1075/kl.14.06mdp.
- Refsing, K. 2011. Japansk har skam partikler. Læserbrev i *Dagbladet Information*, 17. maj 2011, s. 19.
- Schubiger, M. 1965. English intonation and German modal particles. *Phonetica* 12. 65-84. DOI: 10.1159/000258414.
- Simpson, A. 2014. Sentence-final particles. C.-T.J. Huang, Y.-H.A. Li og A. Simpson (red.), *The handbook of Chinese linguistics*, 156-179. Hoboken, NJ: Wiley-Blackwell. DOI: 10.1002/9781118584552.ch7.
- Slobin, D. I. 1996. Two ways to travel: Verbs of motion in English and Spanish. M. Shibatani og S. Thompson (red.), *Grammatical constructions*, 195-219. Oxford: Clarendon Press.
- Wienold, G. 2004. Translation between distant languages: The case of German and Japanese. H. Kittel et al. (red.), *Übersetzung – Translation – Traduction: Ein internationales Handbuch zur Übersetzungsforschung*, 415-430. Berlin: de Gruyter.

KILDER

- Andersen, Hans Christian. 1943. *H. C. Andersens Eventyr og Historier i 5 bind*, red. Hans Brix og Anker Jensen. København: Gyldendal
- Andersen, Hans Christian. 1963. *H. C. Andersens Eventyr, fortalte for Børn 1835-42*, red. Erik Dal og Erling Nielsen. København: Det danske Sprog- og Litteraturselskab. (=Dal)
- Andersen, Hans Christian. 1974. *H. C. Andersens eventyr i udvalg*. København: Notabene.
- Fukui Nobuko (oversætter, 福井信子). 1988. *Kōtei no atanshii fuku* [Kejserens nye klæder]. Tokyo: Daigaku Shorin.
- Murakami Haruki. 2009a (2005). 『海辺のカフカ』(Umibe no Kafuka) (上) Bind 1. Tokyo: Shinchosha. (=村上・上)
- Murakami Haruki. 2009b (2005). 『海辺のカフカ』(Umibe no Kafuka) (下) Bind 2. Tokyo: Shinchosha. (=村上・下)
- Murakami Haruki (oversat af Mette Holm). 2007. *Kafka på stranden*. Århus: Forlaget Klim.
- Ōhata Suekichi (oversætter, 大畑末吉). 2016 (1984). *Kōtei no atarashii kimono* [Kejserens nye Klæder], i: アンデルセン傑作童話集 (－) [H.C. Andersens Eventyr, bind 1.]. Tokyo: Iwanami Shoten.

Ōkubo Yū (oversætter, 大久保 ゆう) 1999. Hadaka no ōsama [Kejserens nye Klæder]. <http://www.alz.jp/221b/transbox.html>, <https://www.aozora.gr.jp/cards/000019/card46319.html> (tilgået 21. maj 2018)

APPENDIKS TIL OBE & HABERLAND: JAPANSKE INTERAKTIVE PARTIKLER I DANSK OVERSÆTTELSE

- (1') 「そうか、わしもしたくができたぞ。」Ōhata 2016: 163
- (1'') 「わかった、わしだったら用意ができているぞ。」Fukui 1988: 125
- (2') 「王さま、はだかだよ。」Ōkubo 1999
- (3) 「たぶんね」(...)「ねえ、君はもっと世間ってものを知らなくちゃいけないよ。
(...) だいたい君はまだ義務教育だって終えていないんだぜ」(...)「(...)」
「まあいいや」(...)「まだなんにも始まってもないうちから、暗いことばかり
並べたててもしょうがないものな。君はもう心をきめたんだ。(...)」(...)「
しかしこれから先、君はずいぶんタフにならないとやっていけないぜ」「努力は
している」(...)「たしかに」(...)「この何年かで君はずいぶん強くなった。
そのことを認めてないってわけじゃないんだよ。」(...)「(...) 君がこれまで
見たこともないようなものが、世界にはいっぱいあるわけさ。今の君には想像も
できないようなものがね。」(...)「でもなにがあっても、僕はここから出て行か
なくちゃならないんだ。それは動かしようのないことだよ。」「そうかもしれない」
(...)「(...) またまた君の決意に水を差すようだけど、どれほど遠くまで行
ったところで、君がうまくここから逃げだせるかどうか、それはわかったものじゃな
いぜ。距離みたいなものにはあまり期待しないほうがいいような気がするね。」
(村上・上 7-9)
- (4) 「ねえ、君はもっと世間ってものを知らなくちゃいけないよ。」(村上・上 7)
- (5) 「はい。ナカタはおなかいっぱいになりました。ホシノさんはいかがでしょう？」「俺
も腹いっぱいだよ。(...)」(...)「はい。ありがとうございます。それではナカ
タはウンコをして参ります」「あのね、そんな大きな声で、みんなに聞こえるよう
に復唱することねえんだよ。ほかの人はまだメシを食ってるんだからさ」(...)「
ついでに歯も磨いてきてかまいませんか」「いいよ。歯も磨いてきな。ま
だ時間はあるから、好きなことすりゃいい。でもさ、ナカタさん、傘くらいは置いて
いった方がいいんじゃないか。ちょっと便所に行くだけなんだからさ」(...)「
ホシノさん、ナカタはちゃんとお金を持っておりますので、朝ご飯のぶんくらいは
ナカタが払います」(...)「いいんだよ、これくらいなもの。俺な、うちのじいちゃん
にはずいぶん借りがあるんだ。昔、グレたころ」(...)「ありがとうございます。
それではご馳走になります」「たかがしけた食堂のアジと卵焼きだ。そんな
ぺこぺこ礼を言われるほどのことじゃねえよ」(村上・上 443-445)
- (6) 「それはナカタにできますことでありましょうか？」「私にはできないことは人には求め
ない。だってできないことを求めても、時間の無駄というものだからね。そう思
わないかい？」(村上・上 268)

- (7) 「時間の無駄というものだからね。」(村上・上 268)
- (8) 「そう思わないかい？」(村上・上 268)
- (9) 「でもこっちの番号のことなら心配いらないよ。」(村上・下 104)
- (10) 「紙と書くものは手元にあるかね？」「はい、ありますよ」(村上・下 241)
- (11) 「テレビの 7 時のニュースも全部見たし、新聞も隅まで読んだ。でもこのあたりでは、血が流されたような事件はひとつも起こっていない。あの血はきつとんでもなかったんだよ。よかったね。冷蔵庫にはたいしたものは入ってないけど、好きに食べていい。あるものはなんでも使っていい。行くところがなければ、うちにしばらくいていいよ。出るときには鍵はマットの下に入れておいて」(村上・上 193)
- (12) 「よかったね。」(村上・上 193)
- (13) 「(...) 誰が死んだというわけでもありません。(...) なにしる戦争中には耳を覆いたくなるようなむごいことが多々起こりましたし、(...) でもそこにいるのは私ではありませんでした。(...) 中田君があの事件後どうなったのか、私にもわかりません。(村上・上 202-212)
- (14) これは初めて体験することじゃないな、と僕は思う。(村上・上 141)
- (15) 「参ったな」と星野さんは言った。(村上・上 442)
- (16) 彼女はひょっとしたら僕のお姉さんなのかもしれないと思う。(村上・上 122)
- (17) 僕は冷蔵庫から牛乳を出し、(...) 失われた 4 時間のあいだになにがあったのか、僕にはまだわかってはいないのだ。(...) 部屋代は前払いしてあるので問題はないはずだ。(...) 洗面所に干してある彼女の小さな黒い下着から目を背けつづけるわけにはいかない。(...) (村上・上 193-196)
- (18) 僕は本を閉じ、膝の上に置く。そして自分の責任について考える。(...) 記憶にないことには責任を持ってないんだ、と僕は主張する。(...) (村上・上 278)
- (19) いつもいつも猫探しの依頼があるというわけではないから、一ヶ月を通してみればたいした収入にはならなかったけれど、(村上・上 247)
- (20) 彼が道ばたでどこかの猫と熱心に会話をしているときに、人がたまたまそばを通りかかることはあったけれど、それを見ても、誰もべつに気にはとめなかった。老人が動物に向かって、人に対するように語りかけているのは、とくに珍しい情景ではない。(村上・上 248)
- (21) ナカタさんはまだ足もとが少しふらついていたが、なんとか歩くことはできた。(村上・下 248)
- (22) 猫の言いなりになって昼寝をするというのも奇妙なものだったが、実際に横になってみると 1 時間ばかりぐっすりと眠ることができた。(村上・下 491-492)

Anmeldelse: Elisabeth Engberg-Pedersen, Kasper Boye & Peter Harder: *Semantik*. Samfundslitteratur, 2019

PETER JUUL NIELSEN

INDLEDNING

Betydning er sprogets *raison d'être*, det er selve pointen med ord, bøjninger og sætninger, og det er betydningen af mundtlige og skrevne tekster vi i altoverskyggende grad interesserer os for. Læren om sproglig betydning, semantikken, er således en nøgledisciplin inden for sprogstudiet, og det er derfor en stor glæde at der med bogen *Semantik* nu foreligger en ny og ganske omfattende introduktion til betydningslære skrevet af tre af landets absolut førende semantikforskere, alle fra Københavns Universitet, professor Elisabeth Engberg-Pedersen og lektor Kasper Boye fra Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab og professor Peter Harder fra Institut for Engelsk, Germansk og Romansk.

Bogen udfylder en plads i bogreolen der længe har stået tom, pladsen til en moderne, teoretisk ajourført indføring i semantik skrevet på dansk og med hovedvægten på dansk i eksempler og analyser. Hvis man ikke har villet hive rigtig gammel litteratur frem (fx Levin 1968), har den sprogstuderende, og sprogunderviseren, som har ønsket en grundig selvstændig introduktion til semantik, frem til nu måttet gå til fremmedsproglige fremstillinger som fx John I. Saeeds *Semantics* (3. udgave fra 2009) der har været anvendt rimelig flittigt på landets universiteter, og Alan Cruses *Meaning in Language* (3. udgave 2011) eller ældre engelsksprogede værker som John Lyons' klassiske *Semantics* (1977). På tysk har man kunnet gå til Sebastian Löbners *Semantik* (2015). En række dansksprogede værker om dansk har behandlet semantikken mere eller mindre grundigt – med Hansen & Heltofts *Grammatik over det Danske Sprog* (2011) som en erklæret funktionel semantisk beskrivelse af

dansk der i meget vid udstrækning inddrager og undersøger sprogets betydningsside – men en egentlig introduktion til semantik som disciplin har vi manglet, og det er der nu blevet rettet grundigt op på.

Som dansksproget bog af danske forskere er *Semantik* præget af det sprogvidenskabelige miljø i Danmark. Teoretisk knytter bogen solidt an til den nyeste internationale, primært engelsksprogede, forskningslitteratur, men mange af de tanker om sproglig betydning der kendetegner den danske sprogvidenskab, særligt det ”østdanske” funktionelle miljø, træder tydeligt frem i bogen, og dermed tilbyder bogen en anden tilgang til sproglig betydning end den man finder i meget af den mere traditionelle udenlandske litteratur om semantik. Også derfor er bogen meget velkommen.

Bogens formål er at ”dække behovet for en lærebog i semantik på dansk” (s. 9), og den tænkes brugt som introduktionsbog for studerende på sprogstudier eller til selvstudium. Dens erklærede teoretiske ramme er funktionel-kognitiv lingvistik (s. 29). Om end det helt centrale sprog i eksempler og analyser er dansk – danske eksempler udgør vel 80-90 % af det samlede beskrevne empiriske materiale – er det ikke bogens formål at redegøre for dansk sprogs betydning, altså fremlægge en semantik for dansk, men ”at give en teoretisk forståelse af hvad sproglig betydning er, og et begrebsapparat til at beskrive sådan betydning” (s. 15), og det er netop det der især har manglet på dansk. Som jeg vil diskutere yderligere nedenfor, kan hovedvægten inden for bogens ”dobbelteori” funktionel-kognitiv lingvistik siges at ligge på det kognitive snarere end det funktionelle perspektiv.

I det følgende gennemgår jeg først bogens opbygning og indhold i et kort resume med forskellige løbende kommentarer til fremstillingen, og dernæst tager jeg en række generelle punkter op til diskussion. Afsluttende giver jeg en opsamlende vurdering af bogen.

BOGENS OPBYGNING OG INDHOLD

Bogen består af 14 kapitler fordelt på fem overordnede dele: 1) *Grundlaget*, 2) *Leksikalisk betydning*, 3) *Sætninger*, 4) *Tegnet* og 5) *Semantikkenes kontekster*. Opbygningen er traditionel i den forstand at man efter en indledende præsentation af semantikken som genstandsfelt bevæger sig *bottom-up* fra ordniveaue til sætningsniveaue og derfra videre til

semantikens grænseflader, særligt pragmatikken, og slutter af med et blik på semantikken som fagområde inden for sprogvidenskaben. Dermed ligner opbygningen i sine hovedtræk den man finder i Saeed (2009). Det er i den centrale og længste del, de seks kapitler i del 3, man tydeligst ser bogens funktionelt-kognitive tilgang til semantik manifestere sig i dispositionen, nemlig i *den lagdelte sætningsmodel* som organisationsprincip. Efter hvert kapitel er der henvisninger til yderligere litteratur om det behandlede emne, for den altovervejende del engelsksproget litteratur. I de fleste kapitler ledsages henvisningerne af nyttige kommentarer, dog ikke i kap. 13, 15 og 16. Til alle kapitler i del 1-3 hører der opgaver til øvelse af analyse ud fra det gennemgåede stof; løsninger på opgaverne gives ikke. Bogen slutes af med et appendiks der viser den anvendte notation af sætningers betydning med fokus på den lagdelte betydningsstruktur, med grundig og systematisk eksemplificering. I det følgende vil jeg kort gennemgå bogens fem dele og kommentere fremstillingen undervejs.

Del 1: grundlaget

Del 1 består af ét kapitel: *Indledning*, som giver en præliminær præsentation af fagområdet semantik, nogle væsentlige nøglebegreber og en kort oversigt over nogle toneangivende semantiske teorier. Kapitlet introducerer det sproglige tegn og dets kobling af udtryk og indhold, og den meget centrale skelnen mellem sprogligt indhold, reference og referenter præsenteres. Denne skelnen volder ofte vanskeligheder for studerende, og det er helt rigtigt set at vigtigheden af denne sondring skal forklares og understreges tidligt. Herefter præsenteres det centrale nøglebegreb *skopos*, det indholdssyntaktiske forhold der er mellem betydningskomponenter som fx indholdet af adjektivet *lille* og indholdet af substantivet *pige* i substantivfrasen (bogens term for det der andre steder kaldes NP, nominalled eller nominalsyntagme) *den lille pige*. Den korte præsentation af forskellige semantiske teorier i afsnit 1.5 giver et overblik over strukturalisme, referentiel (sandhedsbetingelsesbaseret) semantik og kognitiv semantik, der måske sine steder er en kende polemisk i sin positionering (særligt i sin distancering fra erkendelsesinteresserne inden for det strukturalistiske paradigme, se yderligere om dette nedenfor).

Del 2: leksikalsk betydning

Del 2's første kapitel, kapitel 2: *Leksikalsk betydning* lægger ud med en fin diskussion af forskellen på *token* (ordeksemplar), *type* (ordtype) og leksem (eller lemma), samt eksempler på hvordan semantikken går på tværs af den grammatiske opdeling i morfologi og syntaks. Forholdet mellem kompositionalitet og metaforisk betydning belyses, og begrebet isomorfi – og fravær af isomorfi – mellem udtryk og indhold fremlægges. Kapitel 2 har også et godt afsnit om homonymi, polysemi og vag betydning med en udmærket introduktion til zeugmatest (sidestilling af uensartede led der afslører deres semantiske forskellighed, fx *hvad er højest, Rundetårn eller et tordenskrald?*). Afsnittet fremlægger bl.a. den vigtige pointe at et ordbogsopslags betydningsbeskrivelse *ikke* er ”den egentlige”, objektive betydning, men en analyse og dermed et bud der kan diskuteres. Kapitlet rundes af med en gennemgang af en række betydningsrelationer der har relevans for udsagns sandhedsbetingelser: hyponymi, antonymi og synonymi.

Kapitel 3: *Konventionaliserede betydningsrelationer ud fra en kognitiv synsvinkel* giver indledningsvis en oplysende og pædagogisk præsentation af begreberne prototype, uklar begrebsafgrænsning og basisniveau. Særligt sidstnævnte begreb får man en glimrende introduktion til, og kapitlet viser hvordan sandhedsbetingelser ikke er tilstrækkeligt for at beskrive sproglig betydning; det er nødvendigt at inddrage vores – sprogbrugernes – samspil med omverdenen og vores tolkningspraksisser. Dette behandles bl.a. i den meget krævende og kompakte introduktion til meronymi (del-helheds-relationer). Herefter følger et mindre vellykket afsnit om de vigtige begreber *script* og *frame*. *Scripts* beskrives som ”afgrænsede emneområder, ofte rutineprægede handlinger...”, men det bliver ikke helt klart om et *script* altid betegner en handling, dvs. et temporalt forløb, eller om det kan være en statisk relation. Uklarheden skyldes nok at forholdet mellem *script* og *frame* og hypo-, anto- og metonymi ikke gøres tydeligt nok. Fremhævelsen og illustrationen af *script*-forståelse i afkodningen af tekster er dog god og skaber en fin kobling mellem semantik i snæver forstand og tekstlæsning som en bredere disciplin. Kapitlet slutter af med et udmærket afsnit om metaforer, metonymi, semantisk indsnævring og forskydning og semantisk berigelse gennem pragmatisk følgeslutning.

Kapitel 4: *Deiksis* er dedikeret til den type af sproglig betydning der peger ud i kommunikationssituationen, og det er en glimrende prioritering at give så central en placering til deiktisk betydning og dermed den centrale mekanisme for kobling mellem det sproglige indhold og den verden vi i kommunikationen henviser til. Kapitlet begynder med en kort introduktion til Charles S. Peirces semiotiske triade: ikonet, indekset og symbolet. De deiktiske tegns forankringsfunktion beskrives, og samspillet mellem deiktisk og ikke-deiktisk betydning gennemgås med udmærkede eksempler.

Kapitel 5: *Tegn hvis betydning ikke bidrager til sandhedsbetingelser* beskæftiger sig med de typer af betydning der i den sandhedsbetingelsesbaserede tradition falder uden for semantikken (og hører ind under pragmatikken), med fokus på det der hos Grice kaldes konventionel implikatur (fx effekten af *men i hun var midt i 50'erne, men stadig en smuk kvinde*), danske diskurspartikler som fx *jo* og *nok* og epistemisk modale, evidentielle og emotive adverbier, med danske eksempler som *formentlig*, *tilsyneladende* og *forhåbentlig*.

Del 2 afsluttes af kapitel 6: *Grænsen mellem leksikalsk betydning og konstruktionsbetydning*. Overskriften lader én (i hvert fald denne læser) tro at kapitlet handler om hvordan man drager grænsen mellem den betydning der kommer fra leksemerne, og den betydning der kommer fra den syntaktiske konstruktion. Det man faktisk får, er en gennemgang af et udvalg af centrale distinktioner inden for leksikalsk semantik der står i relation til grammatikken i den forstand at det er semantiske forskelle der har konsekvenser for leksemernes syntaktiske og morfologiske kombinationsegenskaber. Kapitlet præsenterer distinktionen individuering over for ikke-individueret (som i dansk *stol* vs. *grus*), kausative og inkoative verber (som i dansk kausativt *fælde* og inkoativt *rødme*), andre verbalklasser såsom meningsverber og vejrverber og Talmys klassifikation af bevægelsessituationer (bl.a. begreberne *satellite-framed* og *verb-framed*).

Del 3: sætninger

Dette er bogens centrale og mest omfattende del, bygget op omkring teorien om sætningens semantiske lagdeling som har spillet en væsentlig rolle i bl.a. den hollandske og den danske funktionelle lingvistik (Dik 1997, Engberg-Pedersen et al. 2005).

Kapitel 7: *Semantisk sætningsanalyse: indledning* fremlægger grundlaget for beskrivelsen af betydning på sætningsniveau og lægger ud med en pointering af at grammatikken er semantisk. Dernæst behandles begreberne reference, prædikation og indholdssyntaks. Det er meget svært stof; især kræver det meget af læseren at få hold på hvad et prædikat er, og hvad der er prædikater, og dette væsentlige emne kunne godt være behandlet mere udfoldet og pædagogisk for at undgå misforståelser. Hernæst gives en indledende præsentation af den lagdelte model som i det hele taget fungerer meget fint som model og som struktureringsprincip for bogen. Modellens grundlæggende lag er *prædikatet*, dernæst følger laget *sagforhold*, så *proposition* og til sidst *illokution*. Disse lag tages i de følgende kapitler op et ad gangen.

Kapitel 8: *Sagforhold*, beskriver hvordan prædikatet – prototypisk udtrykt af et verbum – forbindes med argumenter – der prototypisk har substantiver som deres semantiske kerne – og danner enheden sagforhold forstået som begivenheds- eller tilstandstyper. Kapitlet giver bl.a. en nyttig fremstilling af tematiske roller (det samme som semantiske roller) som indeholder en glimrende diskussion af vanskelighederne i opstillingen af en rolleliste og fordele og ulemper ved forskellige tilgange, en udmærket illustration af at semantisk analyse ikke er noget endeligt, objektivt givet, men noget man kan og skal diskutere. Også behandlingen af situationstyper – tilstand, aktivitet, *accomplishment* etc. – er god. Kapitlet slutter af med en beskrivelse af hvordan sagforholdet kan modificeres ved hjælp af aspektuelle markeringer (fx dansk *begynde* og kongruenskonstruktioner som *sidde* og *læse*) og udtryk for dynamisk og deontisk modalitet.

Kapitel 9: *Propositioner* går videre til næste lag hvor sagforholdet, der betegner en i sig selv uforankret begivenheds- eller tilstandstype, relateres til en situation i verden og gøres til information om denne situation. Det er en særlig pointe at propositionen i kraft af sin status som information er sandhedsevaluerbar (s. 168), hvilket er bogens grundlag for at konkludere at handlingsanvisende illokutioner (ordrer, opfordringer etc.) springer propositionslaget over: Man går her direkte fra sagforhold til illokution. Det for dansk afgørende grammatiske valg der gør sagforhold til propositioner, er ifølge bogen valget af indikativ som følger af det at vælge (deiktisk) tempus (enten præsens eller præteritum).

Bogen har en udmærket fremstilling af semantikken i tempus, først med en redegørelse for den traditionelle referenceteoris tempusopfattelse og så den funktionelt-kognitive forståelse, med et fint pædagogisk eksempel på problemet med referenceteorien: betydningsforskellen mellem præteritum og præsens perfektum, som havner samme sted på tidslinjen, fx *jeg spiste en banan* vs. *jeg har spist en banan*. Der skelnes ikke mellem tempus som grammatisk kategori (obligatorisk bøjningsvalg) og temporale udtryk som den bredere semantiske kategori, hvilket ses i diskussionen af tidsadverbialer. Om disses funktion som ikke-obligatoriske tidsangivelser skriver forfatterne: ”Det viser tydeligt at det er indikativ snarere end tempus i sig selv der ændrer et sagforhold til en proposition” (s. 180). Dette er dog kun indlysende hvis (frie) tidsadverbialer opfattes som manifestationer af den grammatiske kategori tempus, en opfattelse der ikke er givet. Kapitlet behandler også forskellen på sagforhold og propositioner i ledsætninger, faktivitet og epistemisk modalitet og evidentialitet som modifikationer af propositioner.

Kapitel 10: *Illokutioner* tager sig af lagdelingsmodellens sidste lag hvor propositioner – eller i tilfælde som handlingsanvisninger: sagforhold – klædes på til at fungere som ytringer med en kodet angivelse af hvad de, alt andet lige, skal tælle som i kommunikationen. De væsentligste tegnudtryk for illokution – i dansk i hvert fald – er sætningstyperne deklarativ, interrogativ og imperativ som grammatisk kodning af illokutionsværdierne ’fremsættende’, ’spørgende’ og ’handlingsanvisende’. Kapitlet gennemgår også andre danske sætningstyper, bl.a. sætninger med illokutionære partikler som *gid* og *bare*. Det fremføres at sætninger som *gid de aldrig må komme her* og *bare de ikke sang* indeholder en proposition ”fordi de udtrykker et ønske om at noget er sandt” (s. 199), en opfattelse der er noget svær at følge. En proposition ”har status af noget information om en situation i en verden” og ”[d]enne status af information gør propositioner sandhedsevaluerbare” (s. 168), men kan sagforholdet i *gid de aldrig må komme her* betragtes som information der kan sandhedsevalueres? Og hvad med kontrafaktiske udsagn som *bare jeg havde kunnet tale fransk!* eller en emotiv som *at hun tør!*, hvordan skal de sandhedsevalueres? Kapitlet om illokutioner gør også rede for performative verbers (såsom *love* og *døbe*) opførsel og for modifikation af illokutioner, fx med adverbial understregning af illokutionær værdi

(*Du skul' fandme have holdt dig til det, jeg sagde*) og markering af citeret illokution.

Mens kapitel 7-10 beskæftiger sig med lagdelingen i sætninger bygget op omkring et prædikat, behandler kapitel 11: *Substantivfraser* opbygning og lagdeling af betydningen i substantivfrasen som den sproglige struktur der bruges til at betegne entiteter, groft sagt "ting" (konkrete såvel som abstrakte). Udgangspunktet er den parallelitet der kan beskrives mellem lagdelingen i sætningen og i substantivfrasen, fx illustreret med kvalitetsmodifikationen af hhv. begivenheds- og tilstandstyper: *synge smukt* (*smukt* modificerer indholdet af verbet *synge*) og entitetstyper: *smuk natur* (*smuk* modificerer indholdet af substantivet *natur*). Substantivfrasens inderste lag er *entitetstype med en bestemt kvalitet*, evt. specificeret af en modifikator (*barn, glæde, smuk natur, kaffe med mælk* i). Derover befinder sig *kvantitetslaget* som specificerer antallet af individer (ved tællelige entitetstyper, fx *mange biler, to bester*) eller kvantificerer mængden af utælleligt stof (ved utællelige entitetstyper, *en liter vand, noget sne*). Øverst kommer så *referentialitetslaget* som udstyrer substantivfrasen med den egenskab at knytte den betegnede entitetstype til et eller flere specifikke individer eller noget specifik masse i den verden afsenderen refererer til. Der argumenteres for at egenskaben 'referentiel' i dansk kun er kodet ved definite (bestemte) former som fx *de to bananer*, mens indefinite former ikke er kodet som referentielle; det må afgøres ud fra den pragmatiske kontekst om den kvantificerede entitetstype betegnet med den indefinite form *to bananer* skal knyttes til to specifikke individer i verden (som i *jeg fandt to bananer i posen*), eller den ikke har reference og blot skal fremkaldes i modtagerens bevidsthed som entitetstype (som i *jeg kunne godt tænke mig at spise to bananer*). Fremstillingen af referentialitet og forholdene i dansk er meget krævende stof, ikke mindst fremstillingen af den lagdelingsbaserede model for danske definite og indefinite determinativer (som adskiller sig væsentligt fra Hansen & Heltofts (2011: 518-547) beskrivelse af nominalets opbygning).

Kapitel 12: *Informationsstruktur* er en i forhold til emnets uhyre kompleksitet ganske kortfattet præsentation af de vigtigste informationsstrukturelle begreber – topic (emne), kommentar og fokus – med eksempler på sproglig kodning af disse aspekter af sætningers organi-

sering som meddelelser der indgår i kommunikative kontekster. Informationsstruktur er et meget vanskeligt emne, og bogens behandling af især forholdene i dansk giver en del steder anledning til spørgsmål. Fx definerer bogen topic som et referentielt led der danner udgangspunkt for meddelelsen, og beskriver hvordan placering i fundamentfeltet fungerer som signal for udpegning af topic i dansk. På baggrund af opfattelsen af referentialitet i kapitel 11 giver det anledning til at spørge om *noget banan* i *noget banan kan man altid komme i* så ikke er sætningens topic idet objektet *noget banan* ud fra kap. 11 må beskrives som ikke-referentielt.

Del 4: tegnet

Del 4 består af det ene kapitel 13: *Tegn, tegnudtryk, tegnindhold og isomorfi* som yderligere udfolder nogle af de pointer om det sproglige tegn som er introduceret i kapitel 1 og 2. Forskellige former for komplekse udtrykssider for tegn beskrives, herunder nul som tegnudtryk og markeringen af den tematiske rolle agent i passivsætninger (verbale passivform + præpositionsforbindelse med *af*). Behandlingen af nuludtrykket viser tilslutning til den opfattelse at rigtigt selvstændige nuludtryk kun kan anerkendes når nullet er en allomorf med positivt udtrykte alternativer (som præteritumnul (i fx *hun løb*) der har de alternative allomorfer *-ede* og *-te*). I kapitlets videre behandling af spørgsmålet om isomorfi mellem udtryk og indhold diskuteres bl.a. den transitive sætningskonstruktions prototypiske argumenter: en bevidst handlende agent og en patient som handlingen går ud over, fx *manden dræbte hunden*. Det fremføres at brugen af den transitive konstruktion til fx at udtrykke sagforhold hvor objektsreferenten slet ikke påvirkes af handlingen (fx *Bo læste bogen*), viser polysemi i grammatikken på den måde at objektet kan kode en stærkt påvirket patient eller en referent der slet ikke påvirkes, og dermed er der ikke isomorfi mellem udtryk og indhold. Denne analyse synes dog at forudsætte at en transitiv sætnings *prototypiske* betydning er kodet semantisk indhold i selve den grammatiske konstruktion i dansk. Beskriver man den prototypiske betydning som noget der i dansk fremkommer ved bestemte prædikaters (verbs) semantik, og følger man den sprogspecifikke analyse af det danske direkte objekts semantiske kodning som 'inagentiv' hos

Hansen & Heltoft (2011: 130, 1270-1271), er det ikke indlysende at ikke-prototypiske transitive sætninger i dansk er et eksempel på grammatisk polysemi og nonisomorfi.

Del 5: semantikens kontekster

Bogen afsluttes med tre kapitler der diskuterer semantikken i dens forskellige sammenhænge. Kapitel 14: *Forholdet mellem semantik og pragmatik* lægger ud med en rekapitulation af bogens kritik af den referentielle semantiks forståelse af sproglig betydning baseret på sandhedsbetingelser. Herefter følger en beskrivelse af de to aspekter i bogens egen tilgang, den kognitive forståelse af betydning som tager udgangspunkt i betydning som mentale tilstande og har konceptuel, begrebsmæssig, betydning som nøglefænomen, og den funktionelle forståelse der tager udgangspunkt i sprog som redskab for samtale og interaktion mellem afsender og modtager. Redegørelsen for det funktionelle perspektiv – som her trækkes frem i noget højere grad end i bogen i øvrigt – består primært af en miniintroduktion til pragmatiske principper for samtale og meningssamarbejde i traditionen fra Austin, Grice og Searle. Spørgsmålet om forholdet mellem semantik og pragmatik besvares primært af redegørelsen for forskellen mellem på den ene side den referentielle semantiks grænsedragning mellem betydning der bidrager til sandhedsbetingelser, og betydning der ikke gør det, og på den anden side den funktionelt-kognitive semantiks grænsedragning mellem kodet betydning, defineret som ”betydning som er konventionel i den forstand at sprogbrugerne bruger tegnene ud fra en fælles indforståethed om hvad de betyder” (s. 267), og ikke-kodet, situationel betydning.

Kapitel 15: *Semantik og sproglig variation* belyser med afsæt i den klassiske sociolingvistik interesse for socialt betinget fonetisk variation fire områder hvor sproglig variation står i et væsentligt forhold til semantikken. Først behandles bl.a. socialklassesignalet i hhv. relativt lukket og åben a-lyd i fx *altså* og sprogformer associeret med bestemte brugskontekster (som fx *vorhund* og *prubest* brugt i samtale med småbørn) som eksempler på konnotativ betydning hvor der oven i det sproglige tegns konventionelle kobling af udtryk og indhold lægger sig en sekundær konvention (fx konnotationen ’overklasse’ knyttet til den åbne a-lyd).

Hernæst beskrives generationsbestemt variation og sprogforandring af den art man fx ser i udviklingen af betydningen af udtrykket *godt og vel* fra 'lidt mere end' til 'lidt mindre end'. Kapitlet behandler dernæst begrebet diskurs der i bogen defineres som en form for semantisk variation hvor bestemte sæt af udtryk og begreber afspejler tænkemåder inden for en bestemt subkultur. Et eksempel er udtrykkene *proletariatets diktatur* og *klassekamp* inden for en marxistisk diskurs. For at forstå sådanne udtryks diskursbundne betydning er man som sprogbruger nødt til at kende til diskursen og opdage at den danner rammen for tolkningen. Det gælder i særlig grad ved ord der udviser diskursafhængig betydningsvariation som fx *profit* der tolkes forskelligt alt efter om det indgår i en samtale mellem marxister eller i en økonomisk lærebog i et kapitalistisk land. Dermed bevæger kapitlet sig frem til en afsluttende diskussion af begrebet *flydende betegner* som forfatterne forholder sig kritiske over for.

Bogens afsluttende kapitel 16: *Semantikens placering i lingvistikken* beskriver betydningslærens vilkår og skiftende kendetegn i sprogvidenskabens historiske udvikling og gør rede for hvordan den opfattelse af semantik der fremlægges i bogen, er placeret i forhold til tidligere tilgange til sproglig betydning, og for de historiske forudsætninger for den kognitivt-funktionelle teori. Kapitlet gennemgår først antikkens notionelle semantik hvor betydning er lig med noget i verden som sproget står for, og så den logiske semantiks interesse for sandhedsbetingelser, og det beskrives hvordan det først var med strukturalismen i begyndelsen af 1900-tallet at betydning blev set som en del af sproget. Det fremføres at det var den i sit udgangspunkt antisemantiske generative grammatik der gav anledning til at semantikken blev en ordentligt udviklet del af sprogvidenskaben, og at det også er den generative grammatik der danner baggrunden for de funktionelle og kognitive tilgange til sprog. Afslutningsvis gør forfatterne rede for deres og bogens udgangspunkt i den opfattelse at pragmatiske og encyklopædiske betydningsstørrelser – dvs. kognitive og interaktionelle kategorier uden for sproget – er det forudsatte grundlag for sprog og sproglig betydning, men at sproget lægger sin struktur ned over dette forudsatte betydningsmateriale og former det gennem kodningen af konventionelt indhold i de sproglige tegn.

DISKUSSION

Bogen inviterer til diskussion, både som videre overvejelser med udgangspunkt i dens mange gode og oplysende fremstillinger og analyser og som spørgsmål til og kritik af de dele af bogen man kan være forbeholden overfor. Jeg er generelt rigtig godt oplyst af og meget enig i bogens analyser og pointer, men dog langt fra enig i alt hvad bogen fremfører. Nogle af analyserne af de empiriske eksempler synes jeg ikke rammer plet, fx når det fremføres at *hvis* i *De blev sure hvis jeg var i byen med andre osv.* angiver ”usikkerhed med propositionen i betingelses-sætningen” (s. 189), altså at *hvis* skulle angive at taleren er usikker på om han eller hun var i byen med andre osv. I det følgende vil jeg tage nogle udvalgte punkter op af mere generel karakter.

Bogens positionering

Det er vel et næsten uomgængeligt vilkår for en lærebog at den må antage et bestemt teoretisk ståsted som rammen for sin fremstilling, og det er således rimeligt og fornuftigt at *Semantik* gør dette. Det er en klar styrke at bogen så eksplicit erklærer at dens grundlag er funktionel-kognitiv lingvistik, og det er en kvalitet at bogen diskuterer andre positioner og argumenterer for hvad der er svagheder ved disse andre teorier og styrker ved den funktionelt-kognitive teori.

De tre forfattere har alle en baggrund som fremtrædende figurer inden for forskerkredsen Dansk Funktionel Lingvistik (DFL) hvis teoretiske antagelser er fremlagt i en række publikationer hvor ikke mindst Peter Harder spiller en central rolle (Engberg-Pedersen et al. 1996, 2005, Harder 1996, 2006). På den baggrund kan den nærmere positionering af bogens sprogopfattelse overraske, nemlig i dens måde at forholde sig til den strukturalistiske tradition. Det er karakteristisk for DFL-positionen, sådan som den fremlægges i de ovennævnte publikationer, at en række centrale antagelser fra europæisk strukturalisme, ikke mindst Louis Hjelmslevs arbejder, videreføres i en funktionelt nyfortolket form, herunder sondringen mellem substans og struktur, komplementariteten mellem syntagmatiske og paradigmatiske relationer og den hjelmslevske kommutationstest. Det er derfor påfaldende at disse begreber faktisk ikke spiller nogen rolle i bogen. Tværtimod bruger bogen flere steder plads på at lægge

afstand til den strukturalistiske tradition uden den anerkendelse af at der var gode ting at tage med sig fra dette paradigme, som har kendetegnet DFL. Således hævdes det at strukturalismen ikke interesserer sig for hvad betydning er (s. 22), og ikke regner betydning med til sprogvidenskabens kerneområde (s. 286), en fremstilling der synes at hvile temmelig tungt på lige netop bogens egen opfattelse af hvad betydning er, og som virker som noget af en stråmand. I redegørelsen for forskellen mellem Wierzbickas teori om semantiske primitiver og strukturalistisk trækanalyse virker det også som en noget urimelig antydning af hoveddrystfremkaldende dårskab hos strukturalisterne når forfatterne i behandlingen af opstilling af træk der ikke svarer til et (basalt) ord i det analyserede sprog, skriver (p. 27): ”Trækket ANIMAT benævnes ved et ord, *animat*, som ifølge *Den Danske Ordbog* ikke indgår i det danske ordforråd, men det bekymrer ikke strukturalister”.

Kognition og funktion

Bogens ståsted benævnes ved bindestreksbetegnelsen funktionel-kognitiv lingvistik, og bogens analyser og forklaringer flugter generelt smukt med de to perspektiver, det funktionelle og det kognitive. Dog fremstår den kognitive tilgang ret klart som bogens hovedperspektiv, som den forståelsesramme der særligt prioriteres i redegørelsen for de semantiske fænomener. Kapitel 3 anlægger eksplicit i overskriften netop et *kognitivt* perspektiv, og i flere analyser forekommer fokus at være på den konceptuelle forståelse af mentale tilstande frem for den funktionelle interesse i sproget som redskab til social handling. Det er særligt tydeligt i kapitel 9 hvor indledningens omtale af netop en kognitiv tilgang til propositioner får læseren til at spekulere på hvad den funktionelle vinkel ville være, fx en funktionel vinkel på propositionens ”status af noget information om en situation i en verden”, som det hedder i definitionen (s. 168).

Også beskrivelsen af epistemisk modal betydning (s. 183) er kognitivt orienteret, og man kan godt savne en funktionel diskussion der er mere rettet mod pragmatik og handling, fx en diskussion af epistemiske adverbialer som *måske* og *formentlig* som udtryk for hvor meget den talende forpligter sig på over for modtageren. Det er ud fra et funk-

nelt perspektiv ikke helt indlysende at interrogativer, som fremført (s. 183), skal være en del af samme epistemicitetsskala som udtrykkene for fuld sikkerhed (*helt sikkert*) og mangel på fuld sikkerhed (*måske*). Ved en interrogativ som *Er månen lavet af ost?* er den mangel på sikkerhed hos den talende som man alt andet lige vil forbinde med spørgsmålet, *pragmatisk forudsat* (det er en forberedende betingelse), men den er netop *ikke den kommunikative pointe*.

Analysen af partiklerne *nok*, *vel* og *vist* (s. 189) er også præget af den kognitive tilgang frem for et mere funktionelt-interaktionelt perspektiv idet beskrivelsen udelukkende beskæftiger sig med hvilken status som viden propositionen har for afsenderen. Dette træder særligt frem ved beskrivelsen af *vel* alene som udtryk for usikkerhed. Det funktionelle aspekt kunne have være prioriteret ved at inddrage Hansen & Heltofts (2011: 1058) beskrivelse af *vel* som markering af at ”afsenderen appellerer til modtageren om at godkende eller støtte det fremførte udsagn” og at ”afsenderen markerer en forventet tilslutning”, en beskrivelse der også findes i *Den Danske Ordbog* som bogen i øvrigt henter sine beskrivelser af semantikken i danske ord fra.

Informationsstruktur fremhæves som et kerneområde for den funktionelle semantik (s. 268), og et af de helt centrale informationsstrukturelle emner inden for en handlingsorienteret beskrivelse af sproglig betydning er begrebet præsupposition (jf. Harder 1992). Det er derfor meget overraskende at dette fænomen ikke får en selvstændig behandling i bogen, og at det kun ganske få steder overhovedet berøres, og dette kun i forbifarten. Det vistnok eneste sted hvor termen præsupposition nævnes, er i afsnittet om faktivitet (s. 174-176). Her virker behandlingen af såvel faktivitet som præsupposition noget stedmoderlig (en pointe der fylder meget i den vældig korte behandling af faktivitet, er således at *vide* faktisk ikke i sig selv er et faktitivt verbum). Kapitlets henvisning til litteratur om præsupposition nævner kun Levinson (1983). Det er ærgerligt at præsupposition er så marginalt til stede i bogen, ikke kun fordi det er et væsentligt emne fra et funktionelt perspektiv, men også fordi det er et emne der mødes med stor interesse og begejstring af studerende der med dette begreb ofte oplever at have fået et meget nyttig og øjenåbnende redskab til analyse af tekst.

Det almene og det specifikke

Som nævnt ønsker bogen at give en teoretisk forståelse af semantik og et alment begrebsapparat til beskrivelse af sproglig betydning (s. 15), og det er naturligt og indlysende at bogen dermed orienterer sig mod hvilke begreber man generelt kan bruge om sprog, og hvad der kan betragtes som de mere eller mindre universelle fænomener man må kunne sige noget om når man beskriver (et) sprogs semantik. I den henseende fungerer den lagdelte sætningsmodel rigtig godt, både som teoretisk ramme for en almen semantik og som pædagogisk redskab. I bogens almene vinkling er spørgsmålet om sprogspecifik betydningskodning ikke et emne der fylder meget. Det er bemærkelsesværdigt idet opmærksomheden på og principperne for beskrivelse af den måde det enkelte sprog organiserer og strukturerer betydning, spiller en fremtrædende rolle i den DFL-tradition som forfatterne har baggrund i. Bogen rummer talrige glimrende beskrivelser af forskellige specifikke sprogs måde at håndtere forskellige former for betydning, og stedvist diskuteres det også eksplicit hvordan forskellige sprog adskiller sig fra hinanden med hensyn til betydningsstrukturering, fx i afsnittet om Talmys bevægelsessituationer (s. 107-109). Men bogen tager ikke selve ideen om sprogspecifik indholdsstrukturering op, og det diskuteres derfor heller ikke hvordan det enkelte sprog etablerer ”sin egen semantik”, og hvordan man, også rent praktisk, kan analysere netop det sprogspecifikke aspekt af semantikken.

Dette spørgsmål om det almene og det specifikke kunne have være adresseret i en præsentation af den hjelmslevske distinktion mellem substans og struktur, en af de centrale DFL-antagelser der slet ikke nævnes i bogen. På de afsluttende sider er det lige ved, i beskrivelsen af hvordan sprogets udtryksmidler ”lægger et snit ned over den livs- og forståelsesverden der foreligger i forvejen” (s. 288), men ellers udebliver substans-struktur-ideen. Ud fra den kunne bogen ellers – i et tidligt kapitel – relativt enkelt have gjort nærmere rede for det enkelte sprogs strukturerende udskæring af den semantiske substans. I den forbindelse kunne bogen også have gjort rede for kommutationstesten som analytisk og metodisk redskab. Man kunne fx have vist hvordan substansområdet ’forældres søskendes børn’ skæres ud i to kontrasterende tegn i dansk: Der er kommutation mellem ’et af ens forældres

søskendes børn af hunkøn' og 'et af ens forældres søskendes børn af hankøn' fordi forskellen hænger sammen med udtryksforskellen *kusine* vs. *fætter* (i modsætning til engelsk *cousin*). Det funktionelle aspekt af kommutation mellem kontrasterende udtryk og indhold kunne fremlægges, fx med henvisning til Batesons (1972: 460) beskrivelse af *the difference that makes a difference*. Dermed ville bogen også tilbyde en nærmere diskussion af mekanismerne bag det at noget indhold er kodet, og af hvordan man drager grænsen mellem semantik og pragmatik.

Det er som nævnt ikke bogens formål at fremlægge en semantik for dansk, men de danske eksempler fylder – helt rimeligt – meget, og i mange afsnit fremlægges beskrivelsen af forholdene i dansk netop som forholdene, i bestemt form, og her forpligter bogen sig på en retvisende og dækkende sprogspecifik beskrivelse af dansk baseret på den relevante forskning i dansk sprog og semantik. Det lever bogen i de fleste tilfælde udmærket op til, og der er godt med henvisninger til yderligere litteratur om dansk, ikke mindst Hansen & Heltoft (2011). Der er dog nogle steder hvor fremstillingen ikke forekommer overbevisende, og hvor analyserne ikke inddrager de relevante arbejder om dansk. Det er fx overraskende at bogen i sin beskrivelse af dansk tempus og tempusformernes temporale og ikke-temporale anvendelser (s. 176-182) ikke nævner Hansen & Heltofts (2011) analyse af tempussystemet som et afstandssystem. Denne analyse giver et bud på sammenhængen mellem tempusformernes forskellige anvendelser, noget der ikke rigtig forsøges forklaret i bogen. Når der i afsnittet om diskurspartikler (s. 93-97) under figur 5.1 står "Oversigt over de ni danske diskurspartikler", fremstår gennemgangen som udtømmende, men flere af de partikler der beskrives af Hansen & Heltoft (2011: 1046-1108), herunder *altså*, *bare* og *ellers*, omtales ikke.

I diskussionen af eksemplerne (12a) *Henrik gav sin kone en buket blomster* og (12b) *Henrik gav en buket blomster til sin kone* (s. 133-134) gøres der en pointe ud af at sige at disse to eksempler ikke bør beskrives som to (forskellige) udgaver af konstruktion med indirekte objekt (IO), og at grammatikere der udpeger både *sin kone* i (12a) og *til sin kone* i (12b) som IO, gør sig skyldige i det Otto Jespersen døbte skelegrammatik (*squinting grammar*): "Det er kun hensigtsmæssigt at tale om de syntaktiske led direkte og indirekte objekt i begge tilfælde hvis pointen med at

lære grammatisk analyse er at kunne finde ud af hvordan leddene skal udtrykkes på fx tysk ... I en lingvistisk beskrivelse der tager det enkelte sprogs udtryk alvorligt, er *direkte* og *indirekte objekt* om leddene i begge sætninger imidlertid en misvisende beskrivelse fordi leddene netop ikke er syntaktisk ens” (s. 133). Denne afvisning af at betegne både *sin kone* i (12a) og *til sin kone* i (12b) som IO’er kunne godt opfattes som en meget hård kritik af IO-analysen i Hansen & Heltoft (2011) – som er på kapitlets litteraturliste – hvor begge de to udtryk for recipienten beskrives som former for IO. Forskellen på *sin kone* i (12a) og *til sin kone* i (12b) er iflg. Hansen & Heltoft en konstruktionsforskel mellem to realiseringer af valensleddet indirekte objekt: ”almindeligt” IO i (12a) og middelbart (præpositionelt) IO i (12b), eller: IO’s positivled og IO’s antiled (Hansen & Heltoft 2011: 1185, 1347-1355). Bogen forholder sig dog ikke til de syntaktiske fællestræk mellem *sin kone* i og *til sin kone* som beskrives af Hansen & Heltoft, bl.a. at såvel det ”almindelige” som det middelbare IO er argument 3 ved trivalente verber der styrer to objekter (ditransitive verber, her *give*).¹ Når det fremføres (s. 288) at (a) *de sendte bogen til deres chef* har lokativisk betydning ligesom (b) *de sendte bogen til Rom* i modsætning til (c) *de sendte deres chef bogen* som har overdragelsesbetydning, forudsættes det i øvrigt at (a) har samme grammatiske udtryk som (b). Men som beskrevet af Hansen og Heltoft (2011: 1327-1328) adskiller (a) og (b) sig grammatisk fra hinanden ved den prosodiske forskel mellem almindeligt fuldtryk på verbet i (a), *de* 'sendte' *bogen til deres* 'chef', og enhedstryk i (b), *de* _o*sendte* 'bogen til' *Rom* (men, fristes man næsten til at sige, det bekymrer ikke forfatterne).

Semantik som lærebog

Bogen henvender sig til studerende, herunder selvstuderende, der ønsker en introduktion til semantik – og til undervisere der skal give introduktionsundervisning i emnet – og der forudsættes elementær viden om grammatik (s. 9). Denne forudsatte viden kommer i spil gen-

1 Den måde hvorpå der på s. 134 skelnes mellem en syntaktisk og en semantisk analyse kunne tyde på at forfatterne med betegnelsen ’syntaktisk’ udelukkende sigter til udtrykkssystemet (hvilket ikke helt flugter med opgøret med den traditionelle sondring mellem grammatik og semantik på s. 115); det er dog ikke en tilstrækkelig grund til ikke at forholde sig til argumenterne for at beskrive både *sin kone* og *til sin kone* som typer af IO, herunder styringsforholdene der også involverer udtrykkssyntaksen.

nem hele bogen, og man må nok regne med at rigtig mange studerende i hvert fald på første år af en sproguddannelse, fx danskuddannelsen, vil skulle holde tungen ganske lige i munden og hyppigt konsultere deres grundbøger i grammatik. Fremstillingsformen er overordnet set lettilgængelig, og forklaringerne er oftest pædagogiske, især taget emnernes krævende og ofte meget abstrakte karakter i betragtning. Nogle afsnit er dog meget svære – en del steder er nævnt i gennemgangen af bogens indhold – og enkelte steder vil det være meget vanskeligt for en læser med begrænset erfaring inden for lingvistik at hænge på. Det gælder fx den ultrakorte omtale af umarkerede former og sammenligningen med fonemsystemet (s. 53) og diskussionen af årsager til ergativ organisering (s. 147-148).

Bogen undgår ikke en vis indforståethed her og der. En del fagtermer som ikke kan antages at være almindeligt kendte, ej heller som en del af den elementære viden om grammatik, bruges uden introduktion eller forklaring, fx *monomorfematiske*, *satellit*, *dative shift*, *kognat objekt* og *klitika*. Man kan også overveje om *synkron* og *diakron* skulle have været forklaret, ligesom *indoeuropæerne* nok ikke er nogen det store flertal kender til på forhånd. Med den noget indforståede brug af ordet *illokution* i introduktionen til lagdelingsmodellen (s. 121-122) kan præsentationen af modellen siges at forudsætte elementært kendskab til pragmatik (Austins tre handlingstyper lokution, illokution og perlokution omtales først s. 204-205).

Begrebet *instruks* fremhæves flere gange som centralt for bogens syn på betydning (fx s. 29, 116, 268), og ved en del analyser beskrives det hvordan betydningen kan opfattes som en instruks til modtageren. Dette nyttige begreb bliver dog ikke for alvor introduceret, og det er en skam, ikke mindst fordi instrukstanken netop kan bringe det kognitive og det funktionelle perspektiv sammen, sådan som bogen også gør kort rede for (s. 272). Læser man bogen fra ende til anden, kan man muligvis godt danne sig et vist billede af hvad det vil sige at tegnets indhold er en instruks, men det havde gavnet fremstillingen meget hvis der i kapitel 1 havde været et afsnit der faktisk præsenterede instruksideen og illustrerede den med udfoldelse af hvordan et tegns indhold kan formuleres som en handlingsanvisning (fx interrogativ: *tag stilling til om P [propositionen] er en sand fremstilling af den omtalte situation!*, jf. Harder 1996: 214).

En ting man kan ønske sig af en lærebog i semantik, er anvisning af praktiske metoder der kan bruges i arbejdet med semantiske spørgsmål og i egentlig undersøgelse af et sprogs semantiske systemer. Det tilbyder bogen særligt i kapitel 2 og 3 om leksikalsk semantik som præsenterer zeugmatetesten til undersøgelse af polysemi vs. vag betydning, logisk følgeslutning til test af hyponymi-, antynymi- og synonymirelationer, og principper for undersøgelse af meronymirelationer. I de senere dele af bogen gives der ikke så klare anvisninger af konkret metode. Man kunne have ønsket sig flere metodeovervejelser og beskrivelse af flere fremgangsmåder i undersøgelsen af tegnenes kodede betydning. Jeg har allerede nævnt kommutationstesten som læseren kunne have haft glæde af at få beskrevet. Et andet redskab til at indfange hvad der er den konventionaliserede kodede betydning, og hvad der fremkommer af brugssituationen, er *dekontekstualisering* (jf. Hansen & Heltoft 2011: 34-35): Ved at undersøge brugen af et sprogligt tegn i så mange forskelligartede sammenhænge som muligt (en slags ”multipel rekontekstualisering”), kan man indkredse hvilken betydning der altid følger med tegnudtrykket, og hvad der er bundet til konteksten. Denne ret elementære metode til grænsedragning mellem semantik og pragmatik ville også have været god at have med i bogen.

Noget andet man kan ønske sig af en lærebog om komplekse og abstrakte teoretiske emner, er øvelser der kan hjælpe til med at få omsat det teoretiske stof til praktiske færdigheder, og her udmærker bogen sig virkelig ved opgaverne efter hvert kapitel i del 1-3. De tager godt og inspirerende fat på kapitlernes stof og tvinger til refleksion over om man faktisk har tilegnet sig stoffet, og de kan siges at supplere den gennemgang af praktiske metoder der findes i kapitlerne. En del opgaver er ganske krævende – og der gives som sagt ikke løsninger i bogen – men mange af dem vil kunne give anledning en masse interessante diskussioner.

Bogen som tekst

Bogen er generelt godt skrevet i et i forhold til emnet letforståeligt sprog, og der er igennem bogen en behagelig tone og stil som er både pædagogisk og diskuterende uden at tale ned til læseren og – med få undtagelser – uden at være unødigt polemisk. Der er kun et mindre

antal slåfejl, fx *pøyssemi* (s. 45) og *forvinde* for *forsvinde* (s. 129), og nogle typografiske fejl som fx fejl i kursivering ("*huen* lå på *bænken*", s. 35) og forkert orddeling (*måde-sadverbialer*, s. 144). Visse steder har der dog sneget sig fejl ind som kunne give indtryk af at sidste korrekturrunde og indholdstjek gik lovlig stærkt. Eksempel (43c) på s. 154 lyder i sin fulde længde *Formodet spritbilist kørte vildt*, men nedenunder står der at *vildt* modificerer *Formodet spritbilist kørte i sin blå Peugeot*. Om eksempel (2a-e) på s. 199 står der at de alle rummer illokutionen optativ, men det kan ikke passe for (2d): *Hvem har ansvaret for arbejdsmiljøet?*. På s. 130 står der om eksempel (7d), *De er imod*, at *før* har latent styrelse. På s. 47 henvises der til DanNet på webadressen <http://www.andreord.dk> som ikke virker; den rigtige adresse er <https://andreord.cst.dk>.

I begyndelsen af kapitel 5 hedder både de tre eksempler på s. 91 og s. 92 (1-3), og det giver alvorlige forståelsesproblemer når der nederst på s. 91 refereres til eksempel (1-3) som viser sig at være eksemplerne på næste side. Fejlen forværres af at der henvises til ordene *selv*, *men* og *lignende* i eksemplerne, men de ord som det viser sig at der henvises til i s. 92's (1-3), er *selv*, *endnu* og *også*. Det burde havde været fanget før bogen gik i trykken.

Man kunne godt have brugt en liste over symboler, forkortelser og typografiske konventioner, fx principperne for brug af kursiv til tegn (udtryk + indhold), anførselstegn omkring indholdsstørrelser og fed skrift til markering af udtrykssiden isoleret set. Her kunne man også have forklaret brugen af parenteser i fremstillingen af lagdelingsstruktur som læseren selv må regne ud (hvilket er temmelig svært på s. 125 hvor prædikatet i sagforholdet uden forklaring sættes i parentes: '(lukke) + købmanden + butikken'). Bogens appendiks med lagdelingsanalyse af sætninger er vældig nyttigt – og så har bogen en flot og interessant forside (hvilket man ikke kan sige om mange semantikbøger!).

KONKLUSION

Dansk sprogvidenskab og danske sprogstuderende har fået en ny introduktion til semantik, og det kan vi være meget glade for. Den er en samlet set vellykket bog der pædagogisk og autoritativt præsenterer en meget bred vifte af semantikkens centrale begreber og giver en meget informativ og lærerig indføring i hvad sproglig betydning er set fra et

funktionelt-kognitivt perspektiv. Dette perspektiv er bogens erklærede teoretiske ramme, og forfatterne melder rent ud hvor de står, også i relation til andre toneangivende positioner. Som jeg har diskuteret ovenfor, må man sige at bogen særligt lægger vægt på det kognitive perspektiv, og at forfatterne både direkte og indirekte lægger temmelig meget luft til den strukturalistiske tradition, også på de punkter hvor denne traditions indsigter og interesser ellers har levet videre i det østdanske funktionelle miljø.

Ikke mindst som introduktion til den lagdelte sætningsmodel er bogen glimrende, og det er et rigtig godt greb at organisere de forskellige emner inden for sætningssemantikken i forhold til lagdelingsmodellen som kan fungere nærmest metaforisk som en rumlig ramme at orientere sin forståelse efter. Selvom bogen ikke har som mål at fremlægge en semantik for dansk, er det rigtig nyttigt og oplysende at vise med rigeligt eksempelmateriale hvordan dansk kan beskrives ud fra modellen, og hvordan man for hvert lag beskæftiger sig med forskellige typer af sprogligt indhold som samler sig – indholdssyntaktisk set gennem skopusrelationerne mellem lagene – til et sammenhængende billede.

Bogen er ikke uden svagheder og mangler – fraværet af en beskrivelse af fænomenet præsupposition kan nævnes igen – og i hvert fald denne læser finder ikke alle analyserne overbevisende. Som lærebog stiller den ofte ganske store krav til sine læsere, herunder til deres grammatiske viden, og visse steder præges bogen momentvis af en indforståethed der formentlig ville have været rensat væk ved et sidste tjek af indhold og udtryk (om man så må sige). Men det ændrer ikke ved at det er en absolut anbefalelsesværdig bog der uden tvivl vil udfylde den ventende plads i den danske sprogvidenskabs bogreol mange år frem.

Peter Juul Nielsen
Institut for Sprog og Kommunikation
Syddansk Universitet
pjn@sdu.dk

LITTERATUR

- Bateson, G. 1972. Form, substance and difference. *Steps to an ecology of mind*, 455-472. Northvale, New Jersey & London: Jason Aronson.
- Cruse, A. 2011. *Meaning in language: An introduction to semantics and pragmatics*. Oxford: Oxford University Press.
- Dik, S.C. 1997. *The theory of functional grammar*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Engberg-Pedersen, E., M. Fortescue, P. Harder, L. Heltoft, L.F. Jakobsen (red.). 1996. *Content, expression and structure. Studies in Danish Functional Grammar*. Amsterdam: John Benjamins. DOI: 10.1075/slcs.29.
- Engberg-Pedersen, E., M. Fortescue, P. Harder, L. Heltoft, M. Herslund, L.F. Jakobsen. 2005. *Danske Funktionel Lingvistik*. Københavns Universitet, Handelshøjskolen i København & Roskilde Universitetscenter.
- Hansen, E. & L. Heltoft. 2011. *Grammatik over det danske sprog* (GDS). København: Det Danske Sprog- og Litteraturselskab.
- Harder, P. 1992. Herfra og dertil. *Mål & Måle* 15.1. 23-30.
- Harder, P. 1996. *Functional semantics. A theory of meaning, structure and tense in English*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Harder, P. 2006. Dansk Funktionel Lingvistik. *NyS* 34-35. 92-130. DOI: 10.7146/nys.v34i34-35.13459.
- Levin, P. 1968. *Semantik*. København: Nyt Nordisk Forlag.
- Levinson, S.C. 1983. *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lyons, J. 1977. *Semantics I-II*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Löbner, S. 2015. *Semantik: Eine Einführung*. Berlin: De Gruyter.
- Saeed, J.I. 2009. *Semantics*. Hoboken: Wiley-Blackwell. DOI: 10.1515/9783110350906.

BRAKING NEWS: An experimental study of language attitudes towards improper and proper spelling perceived as misspellings in online news headlines

JONAS NYGAARD BLOM AND MICHAEL EJSTRUP

Language users often have a low tolerance of misspellings and downgrade not only texts with misspellings, but also the writers who make the mistakes. This applies to news articles and journalists as well. In this paper, we present the results from an online experiment from 2018 (N = 1.502 participants). In the experiment, the participants have identified misspellings in Danish news headlines and assessed them. The results show that participants have a low tolerance of basic types of misspellings that are often mentioned in the prescriptive literature and normative debate in Denmark and are regarded as reoccurring and typical mistakes. Most of the participants do not assess the misspellings as difficult to understand except for typos. In addition, the semantic domain of the misspelled word only plays a partial role in the downgrading. The most remarkable result shows that many of the participants have a low intolerance of misspellings *as well as* proper spelling. Thus, it seems that journalists run the risk of readers finding it annoying and even comical when they spell words in accordance with the official norm.

KEYWORDS: orthography, language attitudes, journalism, news headlines

Short-term and long-term effects of a context-based vocabulary intervention for fifth-grade students with poor vocabulary knowledge

ANNA STEENBERG GELLERT, SIGNE WISCHMANN
AND ELISABETH ARNBAK

The study investigated the effects of a 24 session context-based vocabulary intervention for fifth-graders with poor Danish vocabulary knowledge. The aim of the intervention was twofold: 1) to activate and strengthen students' knowledge of words within semantic fields and 2) to teach students how to derive the meaning of unfamiliar words from context during text reading. 111 students participated in the context-based intervention and were compared to 221 other students who either took part in an alternative vocabulary intervention or did not receive any intervention. The students were assessed at pretest, at posttest shortly after intervention, and at a follow-up assessment ten months after the intervention was completed. Results indicated large short-term effects of the context-based intervention on participants' reading and definition of taught words and a medium to large effect on their comprehension of texts containing such words. Notably, significant long-term effects were also found. However, similar to the results of previous studies, no transfer effects were found on participants' general vocabulary or general reading comprehension. Neither did the context-based intervention produce significant effects on a test of students' abilities to derive the meaning of unfamiliar words from context. Probably, such effects would require a more comprehensive training program.

KEYWORDS: word knowledge, reading comprehension, vocabulary intervention, context clues, training effects

Causal clauses with *fordi* ‘because’ in (formal) spoken Danish

SUNE GREGERSEN

This article investigates the form and function of *fordi* ‘because’ clauses in formal spoken Danish. The corpus consists of the minutes and video recordings of five debates in the Danish Parliament. It is shown that verb-second (V2) order is much more frequent than verb-third (V3) – indicating that V2 is not only a feature of colloquial spoken language – and that *fordi* can introduce interrogative clauses (as in *fordi hvad handler det om i skrøbelige stater?* ‘because what is it all about in vulnerable states?’). In addition, it is discussed to what extent the choice between V2 and V3 is predicted by the meaning of the *fordi* ‘because’ clause.

KEYWORDS: word order, subordination, Germanic; V2, embedded root phenomena

Japanese interactive particles in Danish translation

RIE OBE AND HARTMUT HABERLAND

A number of ‘small words’ in modern Germanic Verb second (V2) languages share features with sentence final particles in Asian languages. However, it is not clear how far the parallel goes. We investigate Danish dialogical particles and Japanese interactive particles by comparing excerpts from a text by Haruki Murakami and its Danish translation. Although these particles within the typological framework of their respective languages share surprisingly many syntactical, prosodic and discursive features, they rarely (if ever) function as direct translations of each other. Danish dialogical particles refer to a dialogue (which may be implicit), i.e. they presuppose the presence of more than one voice (some would call this polyphony), while Japanese interactive particles organize the mutual involvement of interactants.

KEYWORDS: dialogical particles, interactive particles, Danish, Japanese

NyS udkommer to gange om året.
Du kan tegne abonnement eller bestille
enkeltnumre ved at henvende dig til:

Dansk Sprognævn
nys.abo@dsn.dk

Gamle numre er tilgængelige på www.nys.dk

Bidrag til NyS

Har du lyst til at indsende en artikel,
en anmeldelse, et debatindlæg eller andet,
så kontakt redaktionen:

nys.red@dsn.dk
NyS-redaktionen
Københavns Universitet
Emil Holms Kanal 2
2300 København S

Oplysninger om formater mv. kan findes på
www.nys.dk/information/authors