

sprogforum

tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik
nummer 47, december 2009

tema

Sproghistorie og sprogtypologi

**“Sproghistorie! Er det ikke sådan noget nørdet
stads med kedelige, støvede bøger skrevne i en
sirlig men alligevel ulæselig håndskrift?”**

Bjarne Simmelkjær Sandgaard Hansen

- 3 Kronik: Nanna Bjargum: Sproghistorie som en del af ”Almen sprogforståelse”
- 5 Hanne Leth Andersen: Sproghistorie i gymnasieskolen
- 10 Kim Michael Skovgaard-Hansen og Lene Schøsler: Ordforrådets kulturhistorie
- 19 Viggo Bank Jensen og Erling Strudsholm: Sproghistorie i Almen sprogforståelse (AP) i gymnasiet. En bro til sprogstudier på universitetet?
- 30 Karen Lund: Et sprogtypologisk blik på alverdens sprog
- 38 Michael Herslund: Når ordene ikke svarer til hinanden. Sprogtypologi og oversættelse
- 45 Stine Marie Spellerberg: Afstande mellem sprog. Om typologi, psykotypologi og sprogtilegnelse med engelsk som eksempel
- 49 Bjarne Simmelkjær Sandgaard Hansen: Sproghistorie i en større kontekst
- 52 Åbne sider: Egon Weber Paulsen: At skelne det færfaglige ordforråd
- 59 Godt Nyt
- 61 Andet Godt Nyt

Sproghistorie og sprogtypologi

Sprogforum årg. 15, nummer 47, december 2009

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik

© 2009 Aarhus Universitetsforlag og den enkelte forfatter/fotograf/tegner

Temareaktionen for dette nummer:

Nanna Bjargum, Birte Dahlgreen, Pia Zinn Ohrt, Hanne Leth Andersen og Annette Søndergaard Gregersen

Tidsskriftet Sprogforum redigeres af en fast redaktionsgruppe:

Karen Lund (ansv.), Nanna Bjargum, Bergthóra Kristjánsdóttir og Lars Stenius Stæhr

– med bidrag fra: INFODOK, Informations- og Dokumentationscenter for Fremmedsprogspædagogik på Danmarks Pædagogiske Bibliotek: <http://www.dpb.dpu.dk/infodok>

– og med baggrund i en bred redaktionel storgruppe:

Gülsüm Akbas, Nanna Bjargum, Birte Dahlgreen, Karen-Margrete Frederiksen, Annegret Friedrichsen, Annette Søndergaard Gregersen, Anne Holmen, Karen Sonne Jakobsen, Lise Jeremiassen, Mads Kirkebæk, Bergthóra Kristjánsdóttir, Karen Lund, Elina Maslo, Bente Meyer, Pia Zinn Ohrt, Ulla Prien, Karen Risager, Lilian Rohde, Michael Svendsen Pedersen, Iben Stampe Sletten, Lars Stenius Stæhr, Peter Villads Vedel og Merete Vonsbæk

Redaktionens adresse:

Sprogforum

Danmarks Pædagogiske Universitets-skole

Institut for Pædagogik

Tuborgvej 164, Postbox 840

2400 København NV

E: sprogforum@dpu.dk • T: 8888 9057 • F: 8888 9701

Forlagets adresse:

Aarhus Universitetsforlag

Langelandsgade 177

8200 Aarhus N

E: unipress@au.dk • T: 8942 5370 • F: 8942 5380 • W: www.unipress.dk

Sats: Schwander Kommunikation

Tryk: Narayana Press

Oplag: 900

ISSN 0909-9328

eISBN 978-87-7934-642-0

Abonnement

3 temanumre: 150 kr. for private abonnenter og 200 kr. for institutioner.

Abonnement kan tegnes ved henvendelse til Aarhus Universitetsforlag: sprogforum@unipress.au.dk

Løssalg

I løssalg koster Sprogforum 65 kr. + porto per nummer.

Sprogforum kan købes på Danmarks Pædagogiske Bibliotek og Aarhus Universitetsforlag.

På nettet

Sprogforum nr. 1-35 kan bestilles på pluk@dpu.dk

Artikler fra nr. 1-35 kan ses på inet.dpb.dpu.dk/infodok

Sprogforum nr. 36-46 kan bestilles på sprogforum@unipress.au.dk

eller købes via forlagets hjemmeside www.unipress.dk

Forord

Dette nummer af Sprogforum er det tredje i en række der tager afsæt i forløbet i Almen Sprogforståelse som indgår i grundforløbet i det almene gymnasium efter reformen fra 2005. Vi har tidligere haft temanumre om Almen Sprogforståelse generelt (nr. 37) og om Sociolingvistik (nr. 36).

Vi har i dette nummer sat fokus på flere aspekter: hvilken gavn kan eleverne have af at få sproghistorisk indsigt, og hvordan kan man bygge bro mellem gymnasiets undervisning og de videregående uddannelser? Flere af artiklerne i dette nummer peger i den sammenhæng på det paradoksale i at man stort set har afskaffet disciplinen sproghistorie på de videregående sproguddannelser mens man har indført den som noget helt nyt i gymnasiet.

Et andet aspekt har været ønsket om at inddrage sprogtypologi som et emne der vil kunne give eleverne nogle helt andre tilgange til begrebet sprog. I de fleste klasser i folkeskolen og i gymnasiet sidder der i dag elever med en baggrund i sprog der ikke hører hjemme i det indoeuropæiske og som har helt andre måder at opbygge ytringer på. Med fokus på sprogtypologi vil man kunne få eleverne til at få indsigt i og reflektere over sprogenes forskellighed. Dertil kommer at der i ungdomsuddannelserne også undervises i ikke-indoeuropæiske sprog hvor det sprogtypologiske automatisk kommer på banen.

Kronik: Nanna Bjargum: Sproghistorie som en del af "Almen sprogforståelse" – et paradoks, en lapsus eller et velgennemtænkt pædagogisk redskab til at løfte sprogundervisningen i gymnasiet?

Kronikken tager i dette nummer afsæt i temaet og ser på den praksis der i disse år udvikler sig inden for Almen Sprogforståelse.

Hanne Leth Andersen: Sproghistorie i gymnasieskolen

I denne indledende artikel diskuterer Hanne Leth Andersen begrebet 'sproghistorie' og giver et overblik over de skiftende betydninger og indhold der har været knyttet hertil.

Kim Michael Skovgaard-Hansen og Lene Schøsler: Ordforrådets kulturhistorie

De to forfattere gennemgår hovedtrækkene i det danske sprogs udvikling fra fællesnordisk til nutiden. De giver mange eksempler på oprindelsen af de ord der gennem tiderne er indvandret i det danske sprog, dermed en righoldig og spændende eksempelsamling til brug for undervisningen.

Viggo Bank Jensen og Erling Strudsholm: Sproghistorie i Almen sprogforståelse (AP) i gymnasiet. En bro til sprogstudier på universitetet?

De to forfattere peger i deres artikel på muligheden for at slå bro mellem gymnasie- og universitetsundervisningen med henblik på at give de kommende fremmedsprogstudierende et bedre grundlag for sprogstudiet og gymnasielærerne bedre muligheder for efteruddannelse.

Karen Lund: Et sprogtypologisk blik på alverdens sprog

Karen Lund redegør i sin artikel for begreberne genetisk sproglægtskab over for sprogtypologisk slægtskab. Med en lang række eksempler fra mange sprog påviser Karen Lund, hvorfor det er sværere at lære nogle sprog end andre, og hvorfor det er vigtigt også at inddrage det sprogtypologiske aspekt i undervisningen.

Michael Herslund: Når ordene ikke svarer til hinanden. Sprogtypologi og oversættelse

Michael Herslund har ligeledes fokus på sprogtypologien, men med fokus på de udfordringer som en oversætter får når han eller hun skal oversætte fra romanske sprog til dansk.

Stine Marie Spellerberg: Afstande mellem sprog. Om typologi, psykotypologi og sprogtil-egnelse med engelsk som eksempel

Stine Marie Spellerberg gennemgår i sin artikel flere større undersøgelser om hvilke faktorer der spiller ind når elever skal lære sprog der typologisk ligger meget langt fra deres modersmål.

Bjarne Simmelkjær Sandgaard Hansen: Sproghistorie i en større kontekst

Bjarne Simmelkjærs artikel er en 'case study' hvor han med udgangspunkt i sin egen forskerstilling ser på hvordan moderne forskning inden for vidt forskellige områder (sproghistorie og genetik) samarbejder på tværs af faggrænser og fakulteter.

Åbne Sider: Egon Weber Paulsen: At skelne det før-faglige ordforråd

Artiklen beskæftiger sig med et centralt problem som man i de senere år har sat fokus på ud fra erfaringer med studerende med ikke-dansksproget baggrund der i deres uddannelser møder særlige sproglige udfordringer i form af de såkaldte 'gråzoneord'.

Derudover indeholder dette nummer følgende rubrikker: *Godt Nyt* med udvalgt nyere litteratur til temanummeret fra Danmarks Pædagogiske Biblioteks sprogsamling, *Andet Godt Nyt* med udvalgte værker om sprog og sprogundervisning, som for nylig er indgået på Danmarks Pædagogiske Bibliotek, samt *Kalender* om kommende arrangementer.

Redaktionen



Nanna Bjargum

*Cand.mag., lektor i tysk og dansk
ved Odsherreds Gymnasium
nannabjargum@tyskforlaget.dk*

Kronikken

Sproghistorie som en del af “Almen sprogforståelse”

– et paradoks, en lapsus eller et velgennemtænkt pædagogisk redskab til at løfte sprogundervisningen i gymnasiet?

Faget Almen sprogforståelse har fire hovedområder: sproghistorie (herunder sociolingvistik), læringsstrategier, grammatik og latin. Jeg mindes endnu de brøl af grin, som nogle kolleger udstødte, da læreplanen blev kendt: skulle eleverne nu beskæftige sig med sociolingvistik, et begreb, som de vel ikke engang kunne udtale rigtigt? Og jeg mindes endnu mere den totale afvisning, som andre kolleger fremførte, da reformen var en realitet, og undervisningshverdagen trængte sig på med spørgsmålet: hvem skal undervise? i hvad? med hvilke undervisningsmaterialer? Det første spørgsmål blev for halvdelen af sprog lærernes vedkommende besvaret med et “ikke jeg!”, når talen var om sproghistorie. Det var den halvdel, der enten var for unge, dvs. 45 og yngre, til at have haft sproghistorie i deres studietid i sprogfaget, eller havde et hovedfag, herunder dansk, der ikke havde antydning af sproghistorie indbygget.

Redningskransen, der i første omgang blev kastet ud fra sprog lærerforeningernes side, var nogle dagkurser i skoleåret 2004-05, som skulle bøde på de værste mangler og forberede lærerne på deres fremtidige undervisningsfelt. Disse dagkurser var sammensat af tre elementer, fx sproghistorie, latin og læringsstrategier, eller sociolingvistik, grammatik og latin osv.

Den anden hjælpende hånd kom i form af en stribe af udgivelser til Almen Sprogforståelse, samt en – efterhånden – anselig mængde materialer og tips på skolernes elektroniske mødested, EMU.

Så skulle alt vel være godt, eller? Jeg tror på, at undervisningen i sproghistorie mange steder er meget kvalificeret og engageret, og jeg tror på, at denne undervisning for

mange elever er en øjenåbner. Men jeg er samtidig bange for, at emnet bliver skubbet i baggrunden hos de undervisere, der ikke selv har beskæftiget sig med sproghistorie i deres studietid.

Så kan man foreslå, at sproghistorien varetages af de kolleger, der har grundlaget med i bagagen, men sådan ser virkeligheden ikke altid ud; der er en time-fagfordeling, der skal gå op, hver gang et nyt skoleår starter, og dér er det ganske andre ting, der er på spil, end et spørgsmål om viden om indoeuropæiske og andre 'moder'sprog.

Også for latinlærerne betød reformen, at der skulle sluges nogle kameler: Fra at være et c-niveaufag for alle sproglige gymnasieelever i 1.g. med mulighed for overbygning til b- eller a-niveau blev latin nu udvidet til at gælde *alle* 1.g.-elever, men blev så reduceret til et ca. 25-timers forløb. Senere har ministeriet helt fjernet kravet om et bestemt timetal i faget, og i takt med at mange latinlærere går på efterløn eller på pension, nogle med store frustrationer over deres fags status, så vil gymnasierne især uden for de større byer få svært ved overhovedet at tiltrække nye lærere med de faglige forudsætninger for at undervise i latin. Nogle vil nok spørge sig selv, om de har læst en årrække på universitet for at undervise x antal klasser à 30 elever i to ugentlige timer i 1. semester – en konstruktion, der meget vel kan bringe en lærer i kontakt med 150 latinelever i løbet af en uge. Guleroden kan være, at man faktisk kan få gjort en gruppe elever så interesserede, at de vælger faget på c-niveau i 2. eller 3. g. Og så er der naturligvis stadig latin på både b- og a-niveau på en række gymnasier, der har opretholdt profilen af 'latinskoler'. Fagkonsulenten i Almen Sprogforståelse, Susanne Høeg, oplyser, at man faktisk i de seneste år har set en stigning i antallet af c-niveauhold, og det er både overraskende og glædeligt. Så vil der fortsat komme studenter ud med et grundlæggende kendskab til latinsk grammatik og ordlære.

Hanne Leth Andersen påpeger i sin artikel, at "(sproghistorie på universiteterne) er gået jævnt tilbage frem mod år 2000, ligesom forskning inden for området i dag er yderst sjælden. På den baggrund er det paradoksalt at disciplinen nu er blevet genoplivet i gymnasiesammenhæng, og det giver nogle faglige udfordringer for de fleste sproglærere....".

Skal man sætte sagen lidt på spidsen, kan man jo spørge, hvorfor det er så pokkers vigtigt, at eleverne lærer sproghistorie, når deres lærere ikke har skullet det?

Hvis sproghistorien skal overleve, have det godt og gerne blive noget, eleverne husker tilbage på som en række spændende historier og aha-oplevelser, så skal der mere end et tretimers kursus for lærerne til. Viggo Bank Jensen og Erling Strudsholm giver forslag til, hvordan en sådan efteruddannelse kan skrues sammen, så det bliver et mødested for gymnasie- og universitetsfolk. Ikke bare i form af to kursusdage i stedet for én, men i form af et forløb over mindst et semester.



Hanne Leth
Andersen

Direktør, professor, ph.d.
CBS Learning Lab
cfuhla@hum.au.dk

Sproghistorie i gymnasieskolen

“Sproghistorie er en omfattende disciplin; den beskæftiger sig ikke blot med sprogfornernes forandring og ordforraadets ændringer, men også sprogbugen (dialekter og stillag), sprogets forhold til samfundet og dets paavirkninger fra andre sprog” (Karl Martin Nielsen 1965).

Efter på denne måde at have konstateret at sproghistorie er et mangfoldigt og tværfagligt område, konkluderer den mangeårige sproghistorieunderviser Karl Martin Nielsen, at det ikke er muligt at komme igennem det hele, og at han i sin undervisning derfor vil koncentrere sig om det som af mange før og siden er blevet regnet for disciplinens egentlige område og metode, nemlig den centrale historiske form- og lydlære.

Det er ikke desto mindre den ofte udeladte bredde i sproghistorien der kan have fascinationskraft for unge mennesker i dag. Det er altid sådan at når sproget er emnet, kan der være mange fag på spil, idet fag karakteriseres såvel ved områdets afgrænsning som ved de metoder eller tilgange der anvendes for at forstå det (jf. Winsløw 2006). Området for sproghistoriske granskninger er normalt forandringer som kan finde sted inden for alle områder af sproget: pragmatik, samtale- eller tekststopbygning, syntaks, ordforråd og fonetik. I sidste halvdel af det 20. århundrede var sproghistorien præget af den strukturalistiske tilgangs interesse for sprogets mindste dele, og af fonologiens tilgang til sprogbeskrivelse. Således var lydudviklinger, formlære og syntaks i fokus når de sprogstuderende (mange nuværende gymnasielærere) skulle tilbydes viden om sproghistorie. Den bredere kontekst for sprog er imidlertid individ og samfund, krige og folkevandringer, rejser og kulturmøder. I en mere moderne sociolingvistisk tilgang spiller den sociale kontekst en større rolle: man undersøger hvordan magtrelationer påvirker udviklingen af ordforråd og dialekter i samfundet, og hvordan dominerende gruppers sprogbrug vinder over mindre dominerende.

Sproghistorie er historien om relationer mellem de europæiske sprog, om dansk og de nordiske sprogs indbyrdes forhold, ordforråd og udtaleforskelle, om den primært politiske forskel mellem dialekter og sprog, om latinens indflydelse, form og udbredelse med romerske soldater og imperialistiske strategier, om Karl den Stores lovgivning på folkesprog. Sproghistorie handler også om middelalderens hoffer og troubadourer, om forholdet mellem England og Frankrig, den franske revolutions

håndhævelse af et fælles nationalt sprog for lighed og demokrati som havde undertrykkelse til følge. Den kan sætte fokus på romantikkens genopdagelse af folkesprogene og være afsæt for samarbejde med mange andre fag og discipliner. Sproghistorie er historiens vingesus forplantet i ord, vendinger, holdninger og lydudviklinger. Sproghistorien eksponerer sprogets dynamik og sociale kontekst og etablerer forbindelser mellem ordenes vandring og kulturhistorie og politik.

Ord som kulturbærere

De indoeuropæiske sprogs fælles oprindelse i sanskrit er almindeligt kendt og kan påvises i de mange ligheder i sprogenes grundlæggende ordforråd. Det kan være en sport at søge efter disse, og hertil en yderligere erkendelse at iagttage næsten universelle tendenser i ord og lyde som fx i anvendelsen af bilabialer til at danne et af de mest fundamentale begreber “*mor*” som hos de fleste folkeslag forbindes med suttede fødeindtagelse – og kys.

I det danske ordforråd findes cirka 2000 indoeuropæiske og fællesgermanske ord, alle fascinerende, grundlæggende vidnesbyrd om hvilke størrelser mennesker har været omgivet af og haft brug for at benævne, ord som *fx* (gotisk: *fehu*, latin: *pecu*, sanskrit: *pasu*), *fader*, *moder*, *søn*, *datter*, *mand*, *blod*, *næse*, *bord*, *stol*, *okse*, *æde*, *ø*, *jord*, *nat*, *jeg*, *du*, *I*.

De fællesnordiske, østnordiske og særdanske ord udgør i alt cirka 1500 ord hvoraf nogle i dag er mindre frekvente, simpelthen fordi deres betydning dækker over fænomener fra en fælles lavteknologisk bondekultur eller fra en religiøs forståelse som i dag er på vej til at forsvinde mens de fleste stadig er almindelige: *bonde*, *dronning*, *nabo*, *lyng*, *gran*, *skov*, *ræv*, *gris*, *mørke*, *sky*, *vidne*, *arv*, *drab*, *himmerig*, *helvede*, *kød*, *grød*, *ost*, *bryllup*, *barsel*. Her kan eleverne både få et billede af ældre perioder og samfund, og de kan genkende grundlæggende funktioner og relationer (jf. Andersen 2007).

Via studiet af danske tekster og af de unges sprog i dag kan der sættes fokus på en række semantiske områder hvor andre sprog har haft eller har stor indflydelse på dansk. Nogle udtryk stammer fra tidligere århundreders kulturfremstød inden for militær, retsvæsen eller religion, og de fleste perioder henter inspiration inden for områder som mad, mode, musik og sport. I vor tid hentes der særligt mange ord inden for medier, teknik og elektronik, og endelig skabes der stadig nye lærde ord via latin.

Sprogpolitik: bevidst sprogudvikling?

Sprogpolitik og sproglovgivning har ikke været aktuelle emner i Danmark før de seneste år. Den manglende diskussion skyldes måske at den førte sprogpolitik ikke

har været til diskussion fordi der har været konsensus om et-sprogpolitikken. Emnet er imidlertid kommet højt op på dagsordenen, også i medierne, fordi der reelt er sket et skred i sprogansværelsen, både i medierne, i erhvervslivet og i uddannelsessektoren. Der er med globaliseringen kommet fokus på domænetab inden for en række centrale områder i samfundet, herunder forskning, universitetsundervisning, teknik, musik og mode, blot for at nævne nogle af de områder som er berørt af den engelsksprogede internationalisering. I dag formuleres der sprogpolitikker på mange områder, men det har altid været svært at lovgive om hvordan mennesker skal tale sammen og på hvilket sprog det skal foregå. Sprog er identitet og sociale valg og dermed ikke en 'stiløvelse', men et kommunikationsredskab der skal fungere ud fra sociokulturelle og formidlingsmæssige hensyn. Det kan imidlertid ikke udelukkes at den tilbageholdende tilgang til sprogpoltiske beslutninger måske har ført til ringere vilkår for visse kulturer til fordel for engelsk som næsten altid er fællesnævner i tværnationale eller tværkulturelle sammenhænge.

Lande som Island og Frankrig er kendt for at have klare sprogpolitikker som til en vis grad implementeres. Således har Island indtil for nylig haft en sprogpolitik som har forsøgt at holde fremmedord ude af nationalsproget. Frankrig har flere gange lovgivet om sproget, og engelske gloser er blevet oversat til fransk. Der er grænser for, hvor meget engelsk musik der må spilles i radioen, og franske forskere skal bruge deres modersmål på konferencer. Fransk kultur støttes helt eksplicit på bekostning af engelsksprogede produktioner. Det Franske Akademi har en klart konservativ sprogholdning, og de mange reformer af den franske retstavning som er blevet foreslået op igennem det 20. århundrede, har ikke rykket mange accenter.

Undervisning i sproghistorie: komplekse valg

Gymnasielæreruddannelserne inden for fremmedsprog indeholder i dag meget sjældent en disciplin som sproghistorie. Fra at have været det første man stiftede bekendtskab med på 1. år i flere sproguddannelser ved Københavns Universitet omkring 1950, er det gået jævnt tilbage frem mod år 2000 hvor sproghistorie reelt var afskaffet på de fleste sproguddannelser, ligesom forskning inden for området i dag er yderst sjælden. På den baggrund er det paradoksalt at disciplinen nu er blevet genoplivet i gymnasiesammenhæng, og det giver nogle faglige udfordringer for de fleste sproglærere, ikke mindst når den forventes behandlet på tværs af alle sprog og sprogfamilier.

Sproghistorie er en undervisningsudfordring i gymnasieskolen. Det skyldes dels at disciplinens indholdsdimension er så uendeligt omfattende: det kan principielt handle om fænomener fra alverdens sprog, dels at der er så mange mulige beskrivelsesniveauer når det gælder sprog. Når der herudover åbnes for sammenligninger på langs og på tværs af sprog og sproggrupper, så er der lagt op til en både spændende og krævende undervisningsopgave. Næsten ingen undervisere kan da heller forventes at have det sproghistoriske overblik som en alment nysgerrig elev kan mani-

festere når man begynder at tale om hvor sprogene kommer fra, hvordan de hænger sammen, hvordan de udvikler sig og hvorfor. Hvis man sætter gang i fri association og nysgerrig refleksion fra elevernes side, er det nærmest en umulig opgave at besvare de mange spørgsmål om hvor ord, vendinger eller fremmedord stammer fra. Herved risikerer den interesse der i første omgang måtte være skabt, at gå fløjten.

Det kan derfor være en god idé at tage udgangspunkt i konkrete opgaver, tekster, lister, hjemmesider og andet materiale eller søgemuligheder. Hvis der ønskes en proces med invitation til fri association og spørgsmål, må eleverne guides til at arbejde med at finde svar selv, med læreren som konsulent. Sproghistorie kan for mange lærere være en god lejlighed til at fravælge ekspertrollen, uden at slippe det faglige greb.

Sproghistorie og viden om ords og udtryks oprindelse og sociale kontekst er væsentlige tilgange til sproglig og kulturel dannelse, både fordi det styrker sprogbevidstheden, forståelsen af sprogenes indbyrdes relationer og slægtskaber og deres nære sammenhæng med historisk og kulturel viden og udvikling.

Sproghistorie kan være en stærk motivationsfaktor for gymnasieelever og for sprogstuderende, og disciplinen må ikke udelades blot fordi den enkelte underviser måske føler sig usikker på området, men den må heller ikke undervurderes og lægges for generelt ud til elevernes mulige nysgerrighed, fordi den i for generelle doseringer og uden reel sproglig forankring alt for hurtigt bliver et alt for overfladisk bekendtskab.

Hvorfor sproghistorie?

Sproghistorie er ikke blot afsløring af sprogets funktioner i sociale eller dialektale sammenhænge eller nørdede lydudviklinger. Sproghistorie er noget så moderne som anvendelsesorienteret. Viden om etymologi og orddannelse er et nyttigt redskab i elevernes daglige arbejde med sprog og tekster og med forståelse af de mange nye begreber der dukker op i faglige og uddannelsesmæssige sammenhænge. Denne viden øger elevernes umiddelbare forståelse af fremmedord og lyst til at tilegne sig flere. Et næppe helt uventet udbytte af undervisningen i sproghistorie er at flere faglærere rapporterer at eleverne er i stand til at gennemskue og huske flere fremmedord samt at deres nysgerrighed og lyst til at knække koderne og tilegne sig de nye ord er vakt. De er bedre i stand til at gennemskue retoriske fælder og brug af fremmedord til pseudo-akademisk forførelse, hvad enten det finder sted i politikersprog eller i misforstået intellektualisme. Indsigt i sprogets historie kan føre til kritisk stillingtagen til moderne diskurser på tværs af fag og professioner: sproghistorie er en anvendelsesorienteret disciplin med tværfagligt potentiale. Måske skulle universiteterne igen sætte fokus på området?

Litteratur

- Andersen, Hanne Leth (2006): *Sprog i bevægelse – almen sprogforståelse på tværs. Århus: Systime.*
- Winsløw, Carl (2006): *Didaktiske elementer: En indføring i matematikkens og naturfagenes didaktik.* Frederiksberg: Biofolia.



Kim Michael Skovgaard-Hansen Lektor, cand.mag., efterløkker
kimsko@vip.cybercity.dk

Lene Schøsler Professor dr.phil., Københavns Universitet, Institut for
Engelsk, Germansk og Romansk
schoesl@hum.ku.dk

Ordforrådets kulturhistorie

1. Introduktion

Et sprogs aktuelle ordforråd er normalt et resultat af en proces der har strakt sig over årtusinder og i de fleste tilfælde er nøje knyttet til sprogområdets generelle politiske, kulturelle og materielle historie. Sproghistoriens arbejdsfelt kan derfor til en vis grad sammenlignes med arkæologiens og geologiens. I alle tre tilfælde arbejder vi med en overfladedimension og en dybdedimension. Overfladens udseende er determineret af på den ene side nutidens begivenheder, på den anden side af de materialer, vilkår og begrænsninger der er fastlagt i fortiden. For at forstå sammensætningen af den som oftest vanskeligt overskuelige overflade er man nødt til at forstå dybdedimensionen, altså blotlægge en kronologisk **lagdeling**.

Skiftene fra lag til lag afspejler historiske diskontinuiteter, forandringer der står i modsætning til den forudgående periodes kontinuitet og ofte er fremkaldt af ydre faktorer. De mest markante diskontinuiteter er selvfølgelig mellem de perioder indbyrdes hvor sprogbrugere i samme sprogområde ikke ville kunne forstå hinanden. Således ville en moderne dansker slet ikke kunne tale med en viking – selv om, som vi senere skal se, der er betydelig kontinuitet i ordforrådet. En nutidig skoleelev har også temmelig svært ved at forstå dansk poesi og delvist også prosa fra romantikken – ligesom mangt og meget i de gamle salmer går tabt i en almindelig nutidsdanskers læsning.

Lad os i det følgende introducere de vigtigste begreber vi får brug for i denne sproghistoriske “arkæologi”:

Arveord er hovedsageligt substantiver og verber hvis oprindelse fortaber sig længe før historisk tid i Norden. Samtidig bruges termen *arveord* om det bestående ordforråd i et sprog til forskel fra *låneord*.

Låneord eller *adstrat* er alle andre. En særlig hyppig gruppe er *oversættelseslån*, hvor et fremmedord integreres ved at blive oversat led for led. Denne type findes især efter 1750 i forbindelse med den første puristiske modstand mod “globaliserede” sprogs indflydelse på dansk. Betegnelsen *adstrat* er sammensat af latin *ad*, til, og *stratum*, lag. Historisk sprogvidenskab bruger begreber relateret til *stratum* til at karakterisere relationen mellem forskellige sprog.

Nydannede fremmedord (betegnelsen i Politikens etymologiske ordbog) dækker i alt væsentligt over det man også kalder “interlatin”, og som vi omtaler i slutningen af afsnit 2.

Substrat/superstrat bruges i sprogvidenskaben til at beskrive en situation hvor et sprog af magtpolitiske grunde har dominerende påvirkning på et andet. Vi vil behandle dette i forbindelse med især fransk og engelsk i afsnit 3. Vi vil behandle moderne adstratfænomener i afsnit 4 og her komme ind på sprogpoltiske overvejelser.

2. Ordforrådet i dansk

Dansk ordhistorie er efter europæisk målestok i bemærkelsesværdig grad kendetegnet ved meget få markante diskontinuiteter, hvorfor historien om det danske sprog mere handler om arveord suppleret kontinuert gennem århundrederne med låneord end om substrat/superstrat-relationer. Vi henviser til den udmærkede fremstilling i Jan Katlev (Katlev 2000). Han opstiller følgende perioder:

- Før 200 e.Kr.: Indoeuropæisk / fællesgermansk
- 200 – 1100 e.Kr.: Fællesnordisk / olddansk
- 1100 – 1525: Middeldansk
- 1525 – 1750: Ældre nydansk
- 1750 – : Nydansk

2.1. Før 200 e.Kr: Indoeuropæisk / fællesgermansk

De nederste, tilgængelige “lag” er arveordene der som sagt udgør en helt usædvanlig kontinuitet i dansk. Her taler man om ca. 2000 usammensatte ord, hovedsageligt substantiver, der sammenlagt giver et godt billede af jernalderens samfundsforhold og materielle kultur. Det drejer sig om ord for legemsdele, talord, bolig, fødevarer, klæder, landbrug, naturen, samfundsforhold, håndværk og religion. Der er meget få kendte *låneord* i denne periode. Typisk nok et par latinske: *kedel* (*catillus*) og *købe* (dannet af *caupo*, købmand). Alt i alt tegner der sig et billede af den romerske og germanske jernalders natur- og samfundsforhold, økonomi og materielle kultur der synes i smukkeste overensstemmelse med de arkæologiske fund.

2.2. Fællesnordisk/olddansk, op til 1100 e.Kr.

I alt 1200 fællesnordiske og 300 østdanske/særdanske arveord dukker op i kilderne. De synes i nogen grad at afspejle en mere differentieret samfundsorden og en udviklet materiel kultur. **Den tidlige kristendom** er den store fornyer i denne periode. Den importerer hovedsageligt latinske ord, og nogle gammelnordiske ord får en ny betydning: *himmerig* er nordisk, måske et oversættelselån fra latin *regnum coelorum*, men *helvede* betyder egentlig *dødsrigestraf* og er altså en kristen omtolkning af den gamle dødsrigeforestilling. *Synd* der oprindeligt blot betød skyld (noget, man *skal*), bliver et kristent nøglebegreb. *Hedning* er et oversættelselån fra latin *paganus* "en der bor et øde sted (*pagus*= *hede*)" (fransk: *paien*). Man må altså slutte, at ordet er dannet efter at kristendommen havde sejret endegyldigt i alt andet end randsråder. *Kætter* kunne man først blive i den følgende periode hvor man møder *katharerne* (græsk: "de rene"), en udbredt sydfransk sekt der blev udryddet i begyndelsen af 1200-tallet.

Ugedagenes navne er et interessant kapitel, ikke så meget fordi de som mange andre har karakter af oversættelselån fra latin, men fordi lånet må være sket i førkristen tid og bidrager til vor viden om religionen i Germanien:

mandag – månedag; latin: *dies lunae*; fransk: *lundi*

tirsdag – Tyrns dag; latin: *dies Martis*; fransk: *mardi*

onsdag – Odins dag; latin: *dies Mercurii*; fransk: *mercredi*

torsdag – Thors dag; latin: *dies Iovis*; fransk: *jeudi*

fredag – Frejas dag; latin: *dies Veneris*; fransk: *vendredi*

lørdag – vaskedag; latin: *dies Saturni*; her foretrak nordboerne hygiejne frem for en hentydning til den jødiske sabbat som på fransk: *samedi*.

søndag – solens dag; latin: *dies Solis* (der tænkes sikkert på Sol Invictus, som kristendommen først fik fortrængt ved at placere Kristi fødsel på dagen for hans store fest); fransk: *dimanche* af *dies dominicus*, Herrens dag (opstandelsesdagen); dagens hedenske navn blev åbenbart udlånt til de germanske folk før kristendommen sejrede i Gallien, altså formodentlig før 6. årh.

Egentlige låneord fra kristendommen er ofte oprindeligt græske og afspejler således kontinuiteten helt tilbage til oldkirken; det gælder så almindelige ord som *kirke* (græsk: *kyriake*), *præst* (presbyteros), *engel* (angelos), *degn* (diakonos), *djævel* (diabolos), *biskop* (episkopos).

Med kirkerne og klostrene kom jo de første stenbygninger til Norden – og ordene fulgte med fra latin: *tegl*, *cement*, *mur* og *kalk*. *Mønt* (*moneta*) blev der brug for til handel, og en teknologisk nyskabelse som *mølle* (*molina*) blev også importeret. Kunsten at *skrive* medbringer også sin latinske betegnelse (*scribo*), og i denne og næste periode kommer *skole* (opr. græsk: fritid!) og *pen* til. *Læse* er et oversættelselån, der med sin grundbetydning af at *samle* kopierer det latinske *lego*.

Bogstaver kendte man ganske vist fra runealfabetet, men *rune*, delvist synonymt med *stav* (lodret streg), betød oprindeligt “hemmelighed”, og skrivematerialet var bøgetræ (*bog*) eller sten, som man *ristede* (ridsede) i. Den kulturelle rækkevidde af fornyelsen viser sig ved, at den nye teknik hovedsageligt skulle bruges i det modsatte – åbenbaringen – tjeneste. De nye ord for skriveprocessen tyder også på at forfattergerningen for alvor fik frigjort sig fra billedhugger- og snedkerbranchen.

2.3. 1100 – 1525: Middeldansk

I middeldansk går udviklingen for alvor hurtigt, hvilket afspejler sig i en sand invasion af låneord knyttet til de tætte politiske og kommercielle (Hansestæderne) forbindelser til Nordtyskland. Det drejer sig følgelig hovedsagelig om nordtyske (“nedertyske”) låneord med meget sigende emneområder: *kejser, hertug, greve, ridder, borger, rådhus*, specialiserede håndværk: *maler, murer, skomager, handel, regnskab, rente, krig, bøsse, flag, panser*.

2.4. Ældre nydansk (1525-1750)

Den tyske påvirkning fortsætter, men på grund af reformationen træder højtysk i stedet for neder(nord)tysk, og med Solkongens hof som forbillede vinder fransk også indpas, ikke mindst inden for diplomatiet og det bedre borgerskab.

Navnlig militæret indoptager nye tyske ord: *oberst, løjtnant, soldat, rekrut, gevær*. Den store militære begivenhed i perioden er jo trediveårskrigen der i alt væsentligt foregik i Tyskland som var hovedleverandør af professionelle soldater og officerer. Enevældens indførelse skabte behov for at indføre betegnelse for *ministre, ambassader*.

Fra italiensk kommer som tidligere nævnt bankudtryk, f.eks. *bank*, af det italienske ord for ‘bænk’: *banca*, fordi vekselere drev deres forretning ved bænke. Desværre blev der også brug for *bankerot*, der betyder “ituskædet bænk”, idet man slog bænken i stykker hvis vekseleren ikke kunne klare sine forpligtelser (Birte Dahlgren 2006:39, der giver disse og mange andre gode eksempler). Yderligere kom, delvis gennem fransk, talrige teater- og musikudtryk, f.eks. *teater, opera, ballet. Spektakel* er direkte lånt fra latin: *spectaculum*, som egentlig blot betyder “forestilling” – åbenbart har ikke alle været lige begejstrede for det nye medie!

Post er egentlig et italiensk ord, *posta*, af latin *posita*, anbragt. Det der var anbragt, var oprindeligt ikke brevene, men de heste, postrytterne skulle bruge til at skifte med. Navnet overføres så til bygningen, hvor hestene står, og hvor man afleverer brevene, og endelig til det der ekspederes.

Kaffe fra tyrkisk og oprindeligt arabisk og *te* fra kinesisk (over nederlandsk) afløser til den ædruelige Holbergs udtalte begejstring for øl som damevisiternes samlepunkt.

Kniv og *ske* kendte man, men nu kom også *gaffel* (Danmarks første, kendte spise-gaffel er vistnok den i Christian d. 4.'s bestik på Rosenborg), og det blev et tegn på dannelse, at man ikke "spiser med kniv". Det kunne man nemlig let dengang, fordi knivene selvfølgelig var spidse, som rigtige knive jo er, og alle gik med kniv. Man kunne nu også gøre det til et tegn på dannelse at man ikke sloges med kniv ved bordet. Datidens spiritusindtag var efter kilderne at dømme både i det daglige og især ved festlige lejligheder på *mindst* nutidige højder og kunne også dengang skabe problemer med gemytterne i den kritiske overgangsfase mellem velvoksen kæp i øret og totalt blackout. Man havde af samme grund for længst fået fjernet kårderne fra bordet (de var jo også lidt upraktiske at sidde med). Runde *bordknive* uden spids, lagt frem af værten, muliggjorde at man kunne bede gæsterne om at lade ikke blot kården, men også kniven blive hjemme, når nu gafflen havde overtaget knivspidsens funktion.

Månednavnene stammer som bekendt fra romerne, som det umiddelbart ses af månednavnene *september* til *december* der indeholder talordene fra 7 til 10. *Quintilis* og *Sextilis*, altså den femte og sjette måned, blev allerede i romertiden omdøbt efter Julius Caesar og kejser Augustus. Men hvorfor passer tallene ikke? September er jo den niende måned efter vor opfattelse. Forklaringen på de manglende to måneder er, at marts var årets første måned efter den gamle romerske kalender.

2.5. 1750 – : Nydansk

I nydansk sætter for alvor en sproglig oversvømmelse ind; i begyndelsen stadig fra tysk og fransk, men efterhånden fra hele verden og ikke mindst latin, der jo stadig sad tungt på uddannelsessystemet. Det udløser – her i landet som andre steder – selvfølgelig en modbevægelse, Purismen, som vi vender tilbage til senere. Den var aktiv allerede i begyndelsen af perioden, hvor *karsesse* f.eks. erstattes af *kærtagn*, *præ-judicium* af *fjordom*. Purismen må nødvendigvis, som vi ser i disse eksempler, i høj grad betjene sig af oversættelseslån. *Karsesse* er et komisk tilfælde, fordi man i sin iver for at slippe for fransk griber tilbage til *kær* der gennem tysk eller nederlandsk i middelalderen er lånt fra latin: *carus*. Det går bedre med *fjordom*, der stavelse for stavelse oversætter *præ-judicium*.

Purismen – datidens svar på globaliseringsmodstanden – er ansvarlig for at en lang række internationale ord, hvis latinske oprindelse genfindes i alle de store europæiske sprog, ikke mere er gennemskuelige for danskeren og derfor udgør en overflødig hindring for indlæring af europæiske fremmedsprog. Der er talløse gode eksempler i Poul Høybyes lille hæfte: *Levende ord fra døde sprog* (Høybye 1953):

- *ligevægt*: af *aequus*: lige og *libra*: vægt, tilsvarende på engelsk: *equilibrium*, fransk: *équilibre*, italiensk og spansk: *equilibrio*
- *manddrab*: latin: *homo*: menneske og *caedere*, *-cidere*: dræbe, tilsvarende på engelsk og fransk: *homicide*, italiensk: *omicidio*, spansk: *homicidio*

- *selvmord*: latin: *sui*: af sig selv, og myrde, tilsvarende på engelsk og fransk: *suicide*, italiensk og spansk: *suicidio*

Der er i Danmark således tale om en kulturelt betinget importfordeling på de forskellige sprog, således er håndværkerfagsprog fortrinsvis tysk, bankvæsen og klassisk musik italiensk, videnskab og kunst latin og græsk. Den engelske påvirkning bliver mærkbar fra omkring 1870 (formodentligt som reaktion efter 1864-nederlaget!) og selvfølgelig især efter 2. verdenskrig.

2.6. Interlatin og nydannede fremmedord

Lad os slutte dette afsnit med et kort overblik over hvordan de klassiske sprog stadig lever i moderne sprog, både dansk og fremmedsprog, men her fortrinsvis illustreret med dansk. Vi skelner mellem følgende typer:

Transparente ord, dvs. ord, hvis betydning man uden videre gennemskuer og umiddelbart anser for danske, ikke mindst fordi de er importeret for meget længe siden: *station, hospital, privat, klasse, natur, national, person*.

Oversættelseslån ser danske ud, men stammer fra latin: se eksemplerne ovenfor under Purismen. Et lumsk eksempel er *med-liden-hed*, hvor det latinske *com-passio* er udbygget med det oldnedertyske suffix *-hed*.

Interlatin: Når man tager højde for udbredelsen af engelsk og befolkningstilvæksten siden oldtiden, kan man sammenfattende sige, at **aldrig har så mange talt græsk og latin som i dag**. Men er det da ikke døde sprog i det mindste i den forstand at der ikke sker nydannelser? Tværtimod. Ordbogen har et begreb der hedder *nydannet fremmedord*. Man har også foreslået begrebet *interlatin*. Dette begreb omfatter også græsk – interlatin er ikke puristisk, men accepterer gerne hybrider som f.eks i *auto-mobil*, hvor et græsk præfix hægtes på et latinsk adjektiv, omvendt i *mobil-tele-fon* hvor det latinske ord kombineres med et græsk (tele-fon = fjernlyd).

3. Substrat / superstrat-skellen illustreret især ud fra fransk og engelsk

Som kort nævnt i indledningen bruges i historisk sprogvidenskab begreber relateret til "lag": *stratum* til at karakterisere relationen mellem forskellige sprog. *Substrat* og *superstrat* bruges i sprogvidenskab til at beskrive en situation hvor et sprog af magtpolitiske grunde udøver dominerende påvirkning af et andet, mens *adstrat* hovedsageligt relateres til kulturel påvirkning mellem sprog. Derfor er *sub-* og *superstrat* tæt forbundet med nationernes militære historie eller forbundet med folkevandringer. Der er tale om *substrat*, når det lokale sprog forsvinder til fordel for et

invaderende sprog der påvirkes af det oprindelige lokale sprog. Der er tale om *superstrat* når det lokale sprog bevares, mens det invaderende sprog opgives, men sætter sig spor i det lokale sprog. I lande som England og Frankrig er der sket mange invasioner der har sat sig sproglige spor i form af *sub-* eller *superstrat*, mens Danmark som tidligere nævnt hovedsagelig har været udsat for kulturelle påvirkninger der har udmøntet sig i *adstrat*fænomener.

I store dele af Europa er det ældste kendte sproglige lag keltisk (fra ca. 5. årh. f.Kr.). Det gælder for England og Frankrig. Efter kelterne erobrede romerne såvel England som Frankrig. I Frankrig fortrængte latinen keltisk, mens romerne ikke fik samme betydning i England. Frankrig blev i middelalderen invaderet af germanske stammer: Franker og Burgunder. Disse overtog magten i landet og gav navn til området (Frankrig – Bourgogne), men de opgav deres sprog til fordel for det latinske sprog. Det germanske sprog blev derved *superstrat*. Omkring 900 invaderede vikingerne Normandiet, men de opgav deres eget sprog og overtog i stedet det lokale sprog. Derved kom vikingernes sprog til at fungere som *superstrat* i forhold til det lokale sprog. I England skete der en lignende påvirkning gennem germanske (angelsaksiske) invasioner og invasion af vikinger. I 1066 erobrede normannerne England, hvilket bevirkede en langvarig påvirkning af det engelske sprog i kraft af den anglonormanniske dominans. Denne *superstrat*-situation er årsagen til at det engelske ordforråd ofte har dubletter: angelsaksisk, anglonormannisk, og måske også et latinsk låneord, se eksempler nedenfor.

Et eksempel på **substrat** er keltiske ord i fransk. På fransk skønnes der højest at have overlevet 100 keltiske ord som f.eks. *alouette* (lærke), *balai* (kost), *braies* (bukser), *brasser* (brygge øl), *cervoise* (øl), *charrue* (plov), *landier* (ildbuk foran ildsted), *mouton* (får). Generelt er de bevarede keltiske ord i fransk knyttet til landbrug og afslører således kelternes livsform. Keltisk udgør et *superstrat* i forhold til det forudgående sprog, men dette er stort set kun bevaret i stednavne, og de leksikalske betydninger ofte ukendte.

Eksempler på **superstrat**:

Fra den germanske / skandinaviske erobring af England (400-900-tallet) har vi: *kvinde* > *queen*; *hund* > *hound*.

Fra den normanniske erobring af England (1000-tallet) har vi de velkendte dubletter: *cow-beef*, *calf-veal*, *swine-pork*, *sheep-mutton*, *chicken-poultry* etc., hvor det første af ordparrene er det germanske substrat, det andet det franske superstrat. Samtidig betegner det første ord på nutidsengelsk dyret, det andet kødet. Disse berømte eksempler bruges traditionelt til at illustrere den sociale lagdeling: dyrene passes af den engelske underklasse, kødet spises af den franske overklasse. I øvrigt er situationen i England meget kompliceret, fordi et oldengelsk (germansk) substrat interagerer med dels latin, dels i første omgang anglonormannisk (den normannisk-franske dialekt), i anden omgang fastlandsfransk. Resultatet er et uhyre omfattende synonymsystem, f.eks. *kingly* fra oldengelsk, *royal* fra fransk og *regal* fra latin.

Fra den germanske invasion i Gallien (400-tallet e.Kr.) finder man følgende ord i fransk: *baron*, *épieu* (spyd), *fief* (len), *gant* (handske < vante), *guerre* (krig), *hache* (økse), *hair* (hade), *heaume* (hjelmskjold). De oprindeligt germanske ord er som man kunne forvente typisk knyttet til det militære betydningsfelt.

4. Adstrat og sprogpolitik

Adstratets nøje sammenhæng med kulturhistorien har vi set mange eksempler på under gennemgangen af dansk. Adstrat afspejler som sagt ikke erobringer eller folkevandringer, men kulturelt betinget påvirkning fra et andet sprog. Det drejer sig ofte om en eller anden form for "kulturkamp", hvor de kulturbærende lag i samfundet ofte er uenige i vurderingen af den udenlandske kulturelle påvirkning. Det vil manifestere sig som en fastholden af det lokale hos den ene gruppe, og et ønske om fornyelse via et mere "globalt" sprog hos den anden gruppe. En sådan kulturkamp afslører i hvilken grad sprog og identitet hænger nøje sammen (se mere herom, f.eks. hos Joseph 2006). Netop på grund af denne sammenhæng er låneord ikke værdineutrale. Under "nydansk" har vi også mødt fænomenet sprogpolitik ("purismen"), men vi vil afslutningsvis se på endnu et par eksempler.

Frankrig fik allerede i renæssancen en sprogpolitik (specifikt rettet mod latin og italiensk). Særlig heftigt gik det for sig i revolutionstiden, hvor også dialekterne måtte holde for. De blev beskyldt for at være "kontra-revolutionære".

I Island er det ved en meget bevidst sprogpolitik, nærmest ekstrem styring, lykkedes at bevare det oprindelige sprogpreg, bl.a. ved at tilbageoversætte nyere indlån fra anglo-amerikansk:

Computer : *tölva* (hunkøn) (i det gamle norrøne sprog – også i moderne islandsk – findes ordet *völva*, jf. vølvens spaadom, en sibylle, spåkvinde. Med dette ord som model har man af ordet *tala*, tal (ciffrer) paa dansk, dannet ordet *tölva* igennem omlyd.)

Telefon : *sími* (hankøn) (i oldnordisk findes ordet *sími* i betydningen bånd eller tråd. Det er tanken bag det moderne ord *sími* i betydningen telefon).

Fjernsyn : *sjónvarp* (intetkøn) (*sjón* betyder syn, både det man ser og evnen til at se. *Varp* er dannet af verbet *varpa*, jf. *werfen* paa tysk, kaste eller udsende. Jf. *radio* : *útvarp*.)

I modsætning hertil står ældre indlån hvor purismen ikke var så dominerende: *Bank* : *banki*. Ordet bank er især morsomt fordi det på islandsk associeres med "fiskeribanker" som base for den islandske rigdom og ikke med det opr. italienske låneord. Ordene *chokolade*: *súkkulaði* (sikkert en omskrivning af det danske ord chokolade) og *grammofon*: *grammófónn*.

5. Afrunding

Hver enkelt af os er i stand til at tale med vore forældre og bedsteforældre – med vore børn og børnebørn. De ældre har altid beklaget sig over at de unge ikke kan tale ordentligt, tydeligt og velartikuleret, og over at de unge holder op med at bruge gode gamle ord og i stedet benytter sig af moderne, grimme udtryk. Den jammer er blevet gentaget fra generation til generation. Ikke desto mindre er denne udvikling forudsætningen for at vore sprog har udviklet sig og tilpasset sig, periode efter periode. Sprogene har den forunderlige evne at være fleksible; de er modtagelige over for nye påvirkninger og integrerer dem og dermed de ord der bærer de nye fænomener. Når vi opmærksomt leger sprogarkæologer, opdager vi hvor mange lag fra rigtig gammel tid og fra nyere tid, påvirkninger fra nære og fjerne landes sprog der tilsammen udgør vort levende og evigt foranderlige sprog.

Litteratur med kommentarer

Andersen, Hanne Leth (2005): *Sprog i bevægelse – Almen sprogforståelse på tværs*.

Århus: Systime.

Dahlgren, Birte (2006): "Almen sprogforståelse år 1." I: *Sprogforum. Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik*, nr. 37. København: Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

Høybye, Poul (1953): *Levende ord fra døde sprog*. København.

Joseph, John E. (2006): *Language and Politics*. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Katlev, Jan (2000): *Etymologisk ordbog*, København: Politikens forlag.

Dansk Sprognævns hjemmeside <http://www.dsn.dk> – Bemærk især retskrivningsordbogen. Her kan man søge på ordbegyndelser og ordendelser og f.eks. få oversigter over alle "interlatinske" ord, der jo netop kendes på begyndelser og slutninger. Der er dog ikke betydninger på – men det kan man lade eleverne finde ud af!

Sprog på tværs http://teachers.norreg.dk/MB/asfhjemmeside/tvaers_latin.htm;
<http://www.nordfyns-gym.dk/08/forloeb/118936567.html>

Vedrørende sprogpolitik, se rapporten: *SPROGET PÅ SPIL*, fra sprogudvalg nedsat af regeringen i 2007. En lang række forslag til, hvordan det danske sprog kan styrkes i skolen, på ungdomsuddannelserne, på universiteterne, i erhvervslevet, i det offentlige og i EU. <http://www.kum.dk/sw69649.asp>



Viggo Bank Jensen *Cand.mag. i samfundsfag, dansk, italiensk og filosofi, lektor på Nørre Gymnasium*
VB@norreg.dk



Erling Strudsholm *Ph.d., lektor i italiensk, KU*
struds@hum.ku.dk

Sproghistorie i *Almen sprogforståelse (AP)* i gymnasiet. En bro til sprogstudier på universitetet?

Forløbet i Almen Sprogforståelse (AP) kom ind i det almene gymnasium (stx) med gymnasireformen i 2005. Det ligger i starten af gymnasieforløbet og skal introducere til undervisningen i sprog. I AP arbejdes der med kernestof, der er fælles for gymnasiets sprogfag, og der indgår en introduktion til latin.

I formålsparagraffen for AP står der: *Stoffet perspektiveres historisk gennem kendskab til overordnede træk af latinsk ordforråd og grammatik, europæisk sproghistorie og et elementært kendskab til sociolingvistik.* I denne artikel vil vi præsentere og illustrere nogle forskellige sproghistoriske vinkler på AP, pege på nogle muligheder i den gymnasiale sprogundervisning samt diskutere betydningen af sproghistorisk og sprogtypologisk indsigt hos de studerende ved overgangen til sprogstudier på universitetet.

Vi vil beskrive tre tilgange, der kan inddrages i AP. De to første hører under den diakrone lingvistik, der ser sproget som et historisk fænomen: nemlig den genetiske lingvistik, der har fokus på sprogenes indbyrdes sammenhæng i sprogfamilier, og den historiske lingvistik, der fokuserer på det enkelte sprog ud fra et sproghistorisk perspektiv. Den tredje tilgang, den sprogtypologiske, undersøger sammenhænge mellem alverdens sprog synkront, uafhængigt af historiske og genetiske forhold.

Genetisk tilgang til lingvistik

To sprog siges at være genetisk beslægtede, hvis de historisk set kan føres tilbage til ét og samme udgangspunkt. Denne tilgang er stærkt knyttet til "indoeuropæistikken", der havde sin storhedstid fra slutningen af 1700-tallet og de næste 100-150

år. Den bygger på, at de fleste europæiske sprog samt en række indiske og iranske sprog har nogle fællestræk, der kan føres tilbage til et fælles indoeuropæisk sprog. Indoeuropæisk er imidlertid et sprog, der ikke findes konkrete eksempler på, og en væsentlig del af indoeuropæistikken har derfor bestået i at rekonstruere dette oprindelige sprog ud fra de senere kendte sprog, der hører med til denne sprogfamilie. Mange skolebøger om sproghistorie har en tegning af "det indoeuropæiske stamtræ". Denne tilgang, der har fokus på sprog ud fra deres oprindelige genetiske slægtskab, inkluderer således også et historisk slægtskab. Den kan også give anledning til at se på, hvordan konkrete ord i fx dansk er beslægtede med ord på geografisk set fjerne sprog, som persisk. Det drejer sig bl.a. om ord, der betegner familierelationer, fx 'mor' og 'far'. Når eleverne introduceres til den genetiske sproghistorie, bliver de ofte inspireret til en lang række spørgsmål til den sproghistoriske udvikling.

Indoeuropæistikken har haft meget fokus på lydudviklingerne og er god til at beskrive nogle sammenhænge i forhold til de fonetiske forskelle mellem sprogene, fx "den germanske lydfor skydning", der bl.a. indebærer, at indoeuropæisk 'b, d, g' bliver til 'p, t, k'. Latin og fransk har fx bevaret 'g' i *genu* og *genou*, mens dansk og tysk har *knæ* og *Knie*. (Allan Karker 2000a:27).

Den genetiske tilgang kan også bruges til at udrede grammatiske udviklinger, fx hvorfor tysk har mange kasus, selvom de germanske nabosprog ikke har det. Det rekonstruerede indoeuropæiske fællessprog havde mindst otte kasus. Så i stedet for at forstå de fire kasus i tysk som noget "tilført", kan eleverne herigennem opnå den indsigt, at tysk har bibeholdt flere kasus end andre germanske sprog som fx dansk og engelsk. Kendskabet til indoeuropæisk sprogudvikling kan også hjælpe eleverne til at forstå danske kasusforhold bedre. Som bekendt har dansk genitiv for substantiver, men derudover finder vi også rester af kasus i pronomensystemet (fx jeg, mig, min) og i faste udtryk som *til lands*, *til vands*, *oven vande* og *under mulde*. Denne viden om danske forhold vil være til gavn ved universitetsstudier af indoeuropæiske sprog. Fx findes på det stort set "kasusfrie" italienske sprog en (lidt kompliceret) rest af kasus i pronominer.

De indoeuropæiske sprog har spredt sig over hele verden og tales i dag af ca. halvdelen af jordens befolkning. I rigtig mange gymnasieklasser i dag er der imidlertid elever, der taler et ikke-indoeuropæisk sprog hjemme. Det giver en oplagt mulighed for at inddrage andre sprogfamilier end den indoeuropæiske.

Historisk tilgang til sprog

Den historiske lingvistik beskæftiger sig primært med historisk udvikling i enkelt-sprog, fx engelsk, italiensk eller dansk. Hensigten er at finde frem til et sprogs historiske udvikling. Ved hjælp af sproghistorien er man bl.a. i stand til at belyse sprogforandringer, deres væsen og årsagerne til, at et sprog forandrer sig. Nogle lingvister fokuserer på den interne sprogudvikling, dvs. det forhold, at en ændring i sproget

kan føre til andre ændringer, fx fordi der er opstået risiko for misforståelser. Det kræver dog ofte detaljerede studier. I en gymnasiesammenhæng er det i denne tilgang mere relevant at fokusere på den eksterne sproghistorie, der ser sprogudvikling i forhold til samfundsudvikling. Her kan et sammenlignende perspektiv være øjenåbnende for eleverne. I Danmark var de lærde allerede i 16- og 1700-tallet enige om københavnsk som basis for rigsmålet, altså for hvordan man *burde* tale dansk. Denne opfattelse blev udbredt via den generelle undervisningspligt fra 1814 – og blev yderligere cementeret med mobiliteten fra land til by og de fælles nationale mundtlige medier, radio og fjernsyn. I Italien diskuterede de lærde stadig i slutningen af 1800-tallet, hvilken udgave af italiensk der skulle være basis for et fælles mundtligt italiensk. Også i Italien kom den voksende mobilitet og medierne (især fjernsynet fra 1950'erne og frem) til at spille en afgørende rolle for udviklingen af et fælles italiensk talesprog. Det samlede billede af sproglig variation er dog stadig meget forskelligt, når man sammenligner Danmark og Italien. I Italien er det således relevant at kalde halvdelen af befolkningen for to- eller flersprogede, da de ud over en udgave af italiensk også taler enten dialekt eller et helt andet sprog hjemme. En overordnet forklaring på forskellen kan findes i den tidlige politiske og kulturelle centralisering i Danmark i modsætning til Italiens sene nationale samling (1860-61) og konkurrerende centre.¹ Lige som historien er vigtig for forståelsen af vores samtid, er sproghistorien vigtig for vores forståelse af sprogsituationen i dag. Og som det fremgår af eksemplerne fra Danmark og Italien, er der en vigtig sammenhæng mellem sproghistorisk udvikling (det diakrone) og sproglig variation i dag (det synkrone), hvor den sproghistoriske udvikling kan være med til at forklare nutidens sproglige variation. Omvendt bliver den sproghistoriske udvikling ofte søgt forklaret ved et samspil mellem tidligere tiders sproglige variation, mødet med andre sprog og forskellige standardiseringsbestrebelse.

Sprogtypologisk tilgang til sprog

Den sprogtypologiske tilgang inddeler verdens sprog i typer efter ligheder og forskelle i opbygning og lydforhold, uafhængigt af genetiske tilhørsforhold. Ligesom indoeuropæistikken har denne tilgang sin rod ved århundredeskiftet omkring 1800 med brødrene Schlegel, der skelnede mellem isolerende (analytiske), agglutinerende og flekterende (syntetiske) sprog. I dette afsnit vil vi mest beskrive forskellen mellem analytiske og syntetiske sprog, da den indgår i beskrivelsen af et undervisningsmodul nedenunder.

I et analytisk (isolerende) sprog som vietnamesisk består ordene af enkeltmorfemer. I et syntetisk agglutinerende sprog som tyrkisk består ordene af flere morfemer, men hvert af dem har en selvstændig, klar betydning. I et syntetisk (flekterende) sprog som latin er morfemgrænserne slørede, og de enkelte morfemer kan betyde flere forskellige ting, fx i ordet *AMAS* ("du elsker"), hvor endelsen *-AS* angiver fem forhold: 2. person, singularis, præsens, indikativ, aktiv. Den sprogtypologiske tilgang åbner for inddragelse af alle verdens sprog på lige vilkår. Denne tilgang giver der-

for god plads til, at elever med andre modersmål end dansk kan bidrage med deres sproglige ressourcer i undervisningen.

Da latin er et meget syntetisk sprog, mens dansk og især engelsk er temmelig analytiske, giver den fælles AP-basis gode vilkår for, at alle elever i løbet af AP får relevant sprogkendskab til at forstå forskellen mellem syntetiske og analytiske sprog.

Som det vil fremgå nedenfor, kan en sprogtypologisk tilgang kombineret med en af de to historiske tilgange føre til, at eleverne formulerer spændende hypoteser og spørgsmål. Forskerne er ikke enige om, hvor meget man kan sige om udviklingen mellem de forskellige sprogtyper. En udbredt, men omdiskuteret teori er, at sprogene med hensyn til sprogtypologi bevæger sig i en cyklus: et isolerende/analytisk sprog bliver agglutinerende og derefter flekterende/syntetisk for så på ny at blive analytisk, Herbert Schendl (2001:36).

AP i praksis – eksempel på en undervisningssekvens

I det følgende vil vi via en kort undervisningssekvens fra afslutningen af det fælles AP-forløb (et modul på 95 minutter) illustrere, hvordan forskellige sproghistoriske vinkler kan indgå i AP-undervisningen. Først følger nogle lærerovervejelser forud for lektionen – og sidenhen en beskrivelse af de fire delsekvenser i modulet.

Den bedst dokumenterede sprogudvikling fra et europæisk sprog til andre sprog i Europa er udviklingen fra latin til de romanske sprog. Elevernes viden fra det fælles kursus i latin kan derfor udnyttes til at vise en overgang fra det meget syntetiske sprog latin til de relativt analytiske moderne romanske sprog – og dermed delvist kombinere den sprogtypologiske og genetiske tilgang.

Fælles for alle elever, der har AP, er kendskab til dansk og engelsk samt mødet med latin i AP-forløbet. Derudover afhænger det af studieretningen, af skolernes tilrettelæggelsesform samt af elevsammensætningen, hvilke sprog der er kendskab til i den elevgruppe, der har AP sammen. Hvis man vil udnytte muligheden for at give alle eleverne en indsigt i overgangen fra latin til moderne romanske sprog, kan man derfor være nødt til at bruge et sprog som kun nogle – eller slet ingen – i klassen kender. I denne sekvens indgår der fx italiensk, og den eneste i klassen med italiensk-kundskaber er læreren, der underviser klassen i sin egenskab af dansklærer.

Forud for modulet har eleverne som lektie haft til opgave at læse artiklen “Standardsprog og sproglig variation i Danmark og Italien”, Viggo Bank Jensen (2009) og finde tre interessante/overraskende informationer.

Klassen har tidligere kort været inde på dels den indoeuropæiske sprogfamilie, dels forholdet mellem analytiske og syntetiske sprog.

1. delsekvens: Genetisk sproghistorie (det indoeuropæiske "stamtræ")

Lektionen indledes med en lærerpræsentation af det indoeuropæiske stamtræ – efterfulgt af lærerspørgsmål til elevgruppen og elevspørgsmål til læreren. Væsentlige punkter i gennemgangen er:

- At der har været et fælles indoeuropæisk sprog, som kun er kendt i rekonstruktion
- At forskerne regner med to hovedgrene: den vestlige indoiranske og den østlige europæiske
- At latin/latinske sprog er en vigtig gren i Europa med videreudvikling i de moderne romanske sprog
- At den germanske gren er en anden vigtig gren i Europa – med videreudvikling frem mod tysk, engelsk, hollandsk og nordisk, som så igen er opdelt
- At de indoeuropæiske sprog fra kolonitiden og fremefter har spredt sig kraftigt

Eleverne stiller mange spørgsmål undervejs.

2. delsekvens: Grammatisk sprogudvikling: fra latin til italiensk

Efterfølgende vises på overhead følgende latinske udsagn:

PATER AMAT FILIUM

Eleverne skal med afsæt i deres forholdsvis begrænsede latinkundskaber nu prøve at besvare spørgsmål som: Hvad betyder det? Hvordan kan man ellers sige det? Efterhånden finder eleverne de seks muligheder, der er for at flytte rundt på de tre ord:

PATER AMAT FILIUM
PATER FILIUM AMAT
FILIUM AMAT PATER
FILIUM PATER AMAT
AMAT FILIUM PATER
AMAT PATER FILIUM
Il padre ama il figlio

Figur 1

De kan herefter konkludere, at latin har en meget fri ordstilling, og nogle kan måske forklare, at årsagen er, at latin kan udtrykke sammenhængene ved hjælp af kasus. Efterfølgende diskuterer eleverne, om man på dansk har den samme frihed mht.

ordstilling, og de må konstatere, at vi på dansk kun har én mulighed for at udtrykke den samme betydning.

Denne gennemgang rundes af med, at eleverne bliver præsenteret for den italienske sætning: *Il padre ama il figlio* og bliver bedt om at finde forskelle og ligheder i forhold til de(n) latinske. De er opmærksomme på fremkomsten af artikler samt de store ligheder og de små forskelle med hensyn til de tre ord. Nogle elever opdager, at italiensk (stort set) ikke har kasus, men til gengæld mere fast ordstilling.

Klassens fælles udgangspunkt i latin – og dansk og det lillebitte sproghistoriske indslag om overgang til italiensk – giver dem en fælles referenceramme til at tale om sprogtypologi. Den internt indoeuropæisk-historiske tilgang bliver således afsæt for at inddrage andre sprog, som er relevante for eleverne.

På baggrund af denne delsekvens stiller eleverne bl.a. sig selv og læreren følgende spørgsmål:

- 1) Hvorfor er sproget i Ægypten ikke blevet et latinsk/romansk sprog, når romerne også var dér?
- 2) Når de romanske sprog er gået i retning af analytisk – hvorfor er tysk så gået i retning af syntetisk?
- 3) Går alle sprog fra syntetisk til analytisk?

Det er spørgsmål, der viser, hvordan en sproghistorisk tilgang i AP stimulerer elevernes refleksion mht. sproglige problemstillinger, der søger svar på tværs af sprogfamilier (eks. 1) eller sproggenetisk og sprogtypologisk udvikling (eks. 2) samt sprogtypologisk udvikling (eks. 3).

3. delsekvens: Sproghistorie og leksikalsk udvikling

I den 3. delsekvens arbejder eleverne med en lille opgave om latins indflydelse på italiensk, engelsk og dansk.

Lærebogsforfatterne har udvalgt italienske ord, der ligner engelske og/eller danske – og omvendt, sådan at der i hver række er et givet ord og et eller to, der skal oversættes til:

Italiensk	Engelsk	Dansk
esplosione	explosion	eksplosion
		udtryk
estratto	extract	
		ekspert
stazione		(social) stilling
coscienza		
città		
	quality	
entrare		
		kontrollere
		ankomme
aspettare	expect	
		eksportere
	accept	
menzionare	mention	
		fungere
fantastico		
	physical	
		ens, identisk
pubblico		
	nervous	
		berømt

Figur 2. Anne Marie Heltoft m.fl. (2006)

Eleverne, der altså ikke kan italiensk, bliver bedt om at udfylde felterne i engelsk- og danskkolonnerne, så godt de kan. De skal herefter prøve at gætte sig til, hvad der skal stå på italiensk, da lærebogsforfatterne har sørget for at give nogle eksempler, der antyder systemet mellem italiensk og engelsk.

De fleste elever udfylder langt de fleste tomme felter i engelsk- og danskkolonnerne. For mange er det herefter en sport også at prøve at regne de italienske ord ud. Det lykkes for de fleste netop på baggrund af de italienske eksempler, der er givet i skemaet. Ud over den umiddelbart gode oplevelse af faktisk at kunne noget i et sprog, man ikke kender, giver øvelsen også anledning til at tale om de mange latinskinspirerede ord i engelsk sammenlignet med dansk.

Skemaets koblinger vedrørende ordforrådet i de tre sprog kan have en direkte nyttevirkning for eleverne med hensyn til såvel forståelse som produktion af nye ord i sprogene.²

Elevernes sproglige forudsætninger for AP

Elevernes vigtigste sproglige forudsætninger for AP er dels det eller de sprog, de taler i hverdagen, dels de sprog, de har lært i skolen. AP giver gode rammer for, at elever, der lever med flere sprog i hverdagen, kan få alle deres sprog i spil i under-

visningen. Deres bidrag kan være med til at skabe en udvidet sprogbevidsthed hos alle eleverne. Som nævnt har nogle elever særlige sproglige forudsætninger for at bidrage med en sprogtypologisk tilgang, fordi de er vant til ved siden af dansk at bruge sprog af en anden type. En tyrkisktalende elev vil kunne bidrage med eksempler, der kan konkretisere forskellen mellem agglutinerende sprog og et sprog som dansk, der er relativt analytisk, men med mange flekterende træk. En kinesisktalende kan tilsvarende bidrage med eksempler på analytisk sprog, en grønlandsktalende med eksempler på syntetisk sprog.³

AP mellem viden og undren

Store dele af målformuleringerne i AP lægger afgørende vægt på viden og konkrete færdigheder. Grundkurset i grammatik har således et meget detaljeret og grundigt afsnit i undervisningsvejledningen⁴. Det tilsvarende afsnit om sproghistorie er væsentligt kortere; det omhandler hovedsagelig udvikling i ordforråd og orddannelse og har fokus på indoeuropæiske sprog og konkrete sprogudviklinger. Ud over vidensdimensionen har undervisningen i sproghistorien imidlertid også en vigtig “undredimension”. Arbejdet med sprog på tværs, såvel synkront som diakront, kan inspirere eleverne til at stille relevante spørgsmål til sammenhængene, hvilket er en vigtig del af gymnasiets generelle studieforberevende sigte. Denne nysgerrighed kan både i sig selv øge den sproglige bevidsthed og samtidig også forberede til sprogstudier på universiteterne.

Medbragt sproghistorisk viden som redskab til sprogstudier på universitetet

Latin er et godt teoretisk udgangspunkt for sprogstudier, specielt for studiet af de direkte efterkommere, nemlig de romanske sprog, hvoraf italiensk ligger tættest på latinen.

Tidligere var der krav om latinkundskaber på de fleste sprogstudier, ikke mindst på de romanske sprog. På Københavns Universitet holdt italienskstudiet som det eneste af de romanske sprog fanen højt til og med 2003-studieordningen, hvor et adgangskravene var latin på det daværende C-niveau. Med gymnasiereform og ny BA-studieordning 2005 var det dog ikke længere realistisk at opretholde dette krav, som derfor bortfaldt.

Hvis nye studerende kommer med kundskaber fra gymnasiet som anført i AP-læreplanen, vil de imidlertid være godt rustede til et sprogstudium, og det skulle ikke være nødvendigt at afholde kurser i “turbogrammatik”, som det har været praksis de seneste år i forbindelse med grammatikundervisningen på første semester ved flere sprogstudier på Københavns Universitet. “Turbogrammatikken” er et grund-

kursus i grammatik med introduktion af den helt basale grammatik – henvendt til studerende, der fx ikke kan kende forskel på et substantiv og et subjekt.

På italienskstudiet opleves det også, at kendskab til sproghistorie og sproglig variation er nyttig baggrundsviden for de studerende. Den studerende oplever, at hun faktisk på et meget tidligt tidspunkt i studiet kan læse 1300-talstekster på italiensk med pæn forståelse; – samtidig kan hun dog opleve et stort gab mellem skriftsprog og talesprog. Hun kan evt. i gymnasiet have lært, at datidsformen *passato remoto* kun bruges litterært, mens man mundtligt kan klare sig med at forstå og bruge *passato prossimo*. Og så kommer hun på studieophold i Syditalien – hvor de fleste bruger *passato remoto* også i talesprog. Disse fænomener kan kun forstås med en historisk forklaring.

Ofte vil man forstå den særlige sproghistoriske udvikling bedre, hvis man har et vist komparativt perspektiv. Og det kan man kun have, hvis man kender sproghistorien fra mindst to forskellige sprog. Her ligger nogle muligheder i AP – både i AP selv – og som forberedelse til senere sprogstudier.

AP – et mødested for gymnasielærere og universitetslærere?

Til slut vil vi godt opfordre til, at man forsøger at gøre AP til et “mødested” for gymnasie- og universitetslærere inden for sprogfagene (inkl. dansk). Man kunne fx afholde kurser, der dels indeholder oplæg om konkrete sprogvidenskabelige emner, dels indeholder en workshop-del med deltagelse af såvel gymnasie- som universitetslærere. Det interessante ved AP-konstruktionen er, at den lægger op til tværsproglige seminarer/kurser. Inden for sproghistorie kunne det fx være om såvel sprogvidenskabens historie som konkrete sprogs historie, gerne med et komparativt perspektiv.

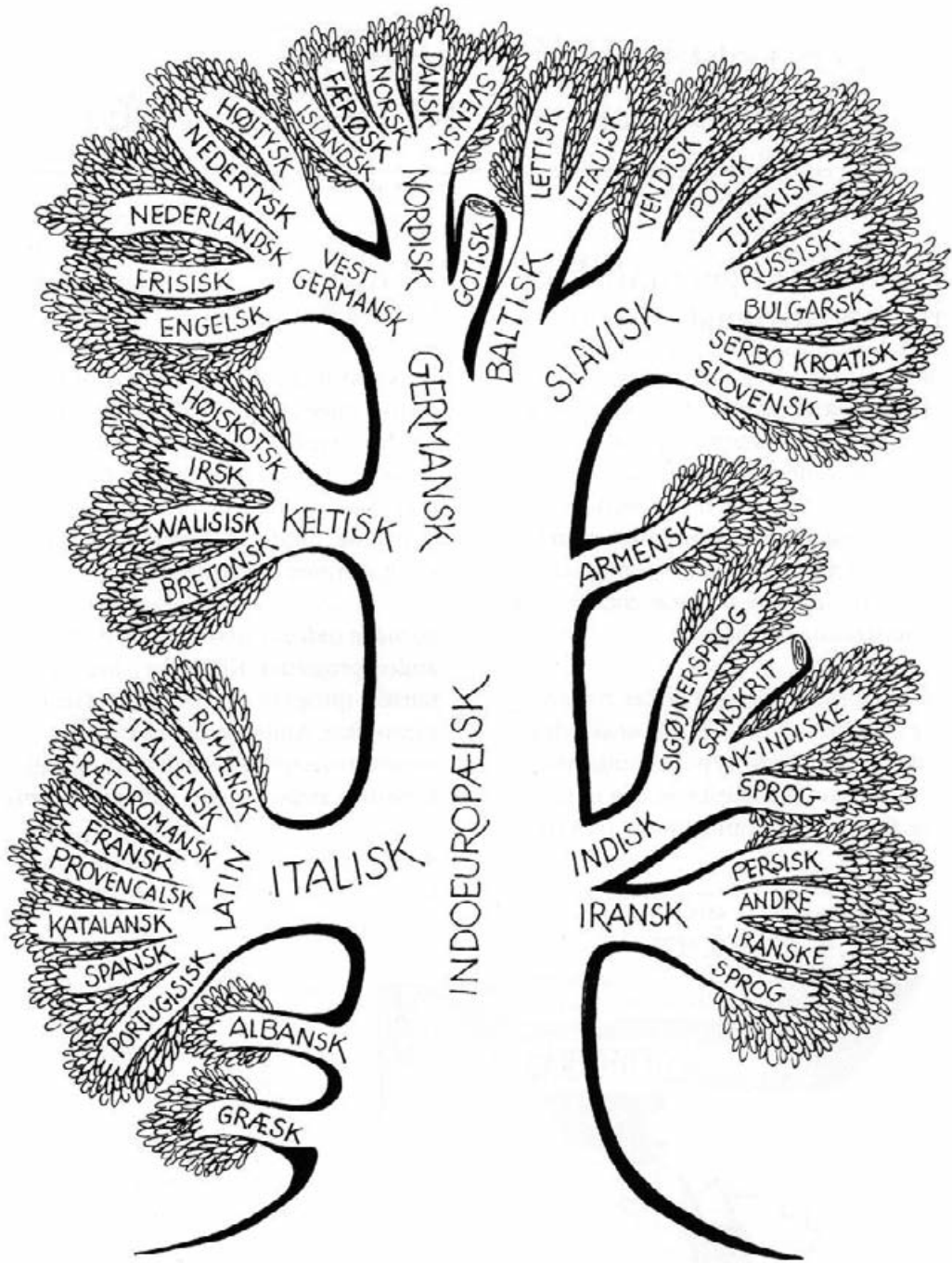
Denne situation stiller betydelige krav til lærerens viden. Man skal selvfølgelig ikke føle sig forpligtet til at kunne svare på alle spørgsmål, men situationen peger måske alligevel på et behov for, at sproglærere, der deltager i AP, har mulighed for at blive opkvalificeret om sammenhænge i indoeuropæisk sprogudvikling.

Noter

- 1 Se også Viggo Bank Jensen (2009) for en uddybet sammenligning.
- 2 I forbindelse med det beskrevne AP-forløb har en række elever udvist så stor interesse for at blive introduceret til italiensk, at der i de første måneder af 2010, **en dag om ugen** efter almindelig skoletid, kører en studiekreds i italiensk på gymnasiet.
- 3 Eksempler fra fx tyrkisk og arabisk kan bidrage til at belyse andre typologiske forskelle, som vi dog af pladshensyn ikke har omtalt her; se Jakob Steensig (1996).
- 4 http://www.uvm.dk/~media/Files/Udd/Gym/PDF06/Vejledninger/stx/-060701_almen_sprogforstaaelse_stx_vejledning.ashx

Litteratur

- Almen sprogforståelse – Stx. Undervisningsvejledning.* http://www.uvm.dk/-/media/Files/Udd/Gym/PDF06/Vejledninger/stx/060701_almen_sprogforstaelse_stx_vejledning.ashx
- Durst-Andersen, Per (2003): "Genetisk og typologisk lingvistik". I: Herslund, Michael og Bente Lihn Jensen (red.): *Sprog og sprogbeskrivelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Fortson, Benjamin W. (2004): *Indo-European Language and Culture. An introduction*. Malden og Oxford: Blackwell Publishing.
- Heltoft, Anne Marie m.fl. (2006): *De sproglige rødder – træk af europæiske sprogs historie* (elevbog + lærervejledning). København: Dansk lærerforenings Forlag.
- Jensen, Viggo Bank (2009): "Standardsprog og sproglig variation i Danmark og Italien". I: *Sprog & Integration, nr. 1, marts 2009*. København: UC2.
- Karker, Allan (2001): *Dansk i tusind år*. København: C.A. Reitzels Forlag.
- Karker, Allan (2000): "Lydhistorie". I: Katlev, Jan: *Politikens Etymologisk Ordbog*. København: Politikens Forlag.
- Quist, Pia (2006): "Multietnolekt da capo". I: *Sprogforum, nr. 36*. Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag.
- Schendl, Herbert (2001): *Historical Linguistics*. Oxford: Oxford University Press.
- Steensig, Jakob (1996): "Sprog i Danmark og i verden – forskelle og ligheder blandt verdens sprog". I: Kristiansen, Tore m.fl. (eds.): *Dansk sproglære*. København: Dansk lærerforeningen.



Tegning: Tove Nørgaard
 Kilde: Agnete Elmose m.fl.: *Sprogets veje*, Gad 2004



Karen Lund

Lektor, ph.d., Danmarks Pædagogiske
Universitetsskole, Institut for Pædagogik
karlund@dpu.dk

Et sprogtypologisk blik på alverdens sprog

Når vi skal lære et nyt sprog, bruger vi det vi har med i bagagen. Mængden af ligheder og forskelle mellem det nye sprog og modersmålet er afgørende for hvor stor læringsopgaven bliver. Hvis sprogene er meget forskellige, er mængden af nyheder mange, og læringsopgaven bliver tilsvarende større; hvis der er mange ligheder mellem de to sprog, bliver opgaven tilsvarende mindre omfangsrig.

Det er således alt andet lige lettere for en dansker at lære tysk, end det er at lære kinesisk. Mellem dansk og tysk er der rigtig meget man kan genkende, bl.a. inden for ordforrådet, hvor vi har en masse lån fra tysk, mens der ikke vil være så meget at hænge sin sprogspecifikke danskhat på i kinesisk. Kinesisk tilhører nemlig den sino-tibetanske sprogfamilie, mens dansk tilhører den indoeuropæiske sprogfamilie – to sprogfamilier der har meget lidt til fælles.

Sprog som fx engelsk, tysk og fransk hører alle til den indoeuropæiske sprogfamilie. De fleste danskere vil sikkert uden tøven synes at fransk er betydeligt vanskeligere at lære end engelsk og tysk. Det er naturligvis ikke sikkert at det gælder for alle områder af fransk, men alt andet lige spiller det en væsentlig rolle at fransk har hjemme i en anden undergruppe end engelsk og tysk, nemlig den romanske sproggruppe, mens både dansk, tysk og engelsk hører til den germanske sproggruppe.

I sprog som sådan har man forskellige måder at markere indhold og funktioner på. I dansk er man fx ringe stillet hvis man ikke har opdaget og lært at rækkefølge spiller en central rolle.

I andre sprog spiller bøjninger en central rolle. Sammenligner man engelsk, tysk og fransk, kan man iagttage at der er langt færre bøjninger i engelsk end i fransk og tysk. I fransk er der en omfangsrig vebalmorfologi, og i tysk er der et kompliceret kasussystem med tilhørende forskellige bøjningsmorfemer; substantivsyntagmerne skal fx forsynes med forskellige bøjningsmorfemer alt efter om de står som subjekt, objekt eller indirekte objekt. På dansk er det derimod alene rækkefølgen der afgør hvem der slår hvem i et udsagn som *pigen slog drengen*. Vælger man at sige *drengen slog pigen*, er resultatet et ganske andet. Alene rækkefølgen bærer betydningsforskelle.

len i disse to udsagn da vi ikke har morfemer på substantiverne der kan vise forskellen på subjekt og objekt.

Inden for teorier om sproglægtskab opererer man med to forskellige typer slægtskab: genetisk sproglægtskab og sprogtypologisk slægtskab. Inden for genetisk sproglægtskab opdeler man alverdens sprog i sprogfamilier ud fra hvordan de sproghistorisk har udviklet sig fra et fælles ophav; dansk hører fx til den indoeuropæiske sprogfamilie sammen med bl.a. de germanske, de romanske, de slaviske og forskellige indoiranske sprog (kurdisk, iransk/farsi). Et par andre eksempler på sprogfamilier:

- De kinesiske sprog hører til den sinotibetanske sprogfamilie.
- Vietnamesisk hører til den sinoaustriske sprogfamilie.
- Finsk, samisk, estisk og ungarsk hører til den uralske sprogfamilie.
- Tyrkisk hører til den altariske sprogfamilie.
- Arabisk tilhører den afro-asiatiske sprogfamilie.
- Tamil tilhører den dravidiske sprogfamilie.

En anden måde at inddele alverdens sprog på, er at organisere dem ud fra hvilke sprogtypologiske træk de har til fælles. Man kan inddele alverdens sprog ud fra morfologisk, syntaktisk og fonologisk sproglægtskab. Når man ser på sprog ud fra disse principper, giver det mulighed for at krydse sprogene på tværs af sprogfamilier; fx vil de uralske sprog høre sammen med tyrkisk ud fra en sprogtypologisk betragtning da disse sprog er meget kasus- og bøjningsrige sprog. Vi skal i det følgende se på sproglægtskab ud fra et sprogtypologisk synkront perspektiv.

Sprogtypologisk beslægtethed

I sprog som sådan eksisterer der to centrale principper som man bruger til at angive grammatiske relationer og ledfunktioner med: bøjning og rækkefølge. De enkelte sprog har som regel en forkærlighed for et af principperne.

Beslægtethed og bøjningsprincipper

Et blik på alverdens sprog ud fra bøjningsprincipper giver fire hovedkategorier. I den ene ende af et kontinuum (se fig. a) finder vi to meget forskellige syntetiske sprogtyper: de polysyntetiske og de agglutinerende sprog. I den anden ende af kontinuet finder vi de analytiske isolerende sprog som thai, vietnamesisk og de kinesiske sprog. Det er sprog der ingen bøjningsmorfologi har, og hvor rækkefølge og fx tonegange derfor er afgørende for betydningen af de enkelte ord og deres grammatiske og semantiske funktioner i udsagnet.

Polysyntetiske sprog	Agglutinerende sprog	Flekterende sprog	Isolerende sprog
←----->			
Fx grønlandsk og mange amerikansk-indianske sprog	Fx finsk, estisk, ungarsk, tyrkisk, japansk	Fx latin, germaniske, romanske og slaviske sprog, arabisk	Fx thai, vietnamesisk kinesiske sprog

Figur a. Bøjningsprincipper i alverdens sprog

Polysyntetiske sprog

De polysyntetiske sprog som fx grønlandsk er så syntetiske at hele sætninger eller sætningsdele kan udtrykkes vha. et ord; fx:

<i>Anullissimangikaluappat</i>	<i>vassialli</i>	<i>tikeggajagaagut</i>
<i>Hvis-det-ikke hayde-været-stormvej</i>	<i>allerede-i-morges</i>	<i>ville-vi-være-kommet</i>

Også i fransk kan man iagttage et sådan inkorporerende polysyntetisk træk; fx:

<i>je ne le lui ai pas donné.</i> 'Jeg ikke ham den har (neg) givet' Jeg har ikke givet ham den

Agglutinerende sprog

Agglutinerende sprog som fx tyrkisk, finsk og ungarsk er karakteristiske ved at være meget bøjningsrige på syntagmeniveau og have mange kasus. Hvor tysk har fire kasus, finder vi i fx ungarsk omkring 20 forskellige kasus.

Hvor forskelligt flekterende sprog som dansk, tysk og et agglutinerende sprog som ungarsk agerer, kan vi se ved at sammenligne dansk og tysk med et udvalg af de ungarske kasus (se Figur b næste side).

Det er ganske velvalgt at glu(e) = lim indgår som en del af termen for denne sprogtype. Morfemerne limer sig som perler på en snor til hinanden i en bestemt rækkefølge – hvert morfem med sin klare funktion. Som man kan bemærke, gør der sig en interessant spejlvendthed gældende på ungarsk med hensyn til den rækkefølge de enkelte morfemer kommer i, sammenlignet med rækkefølgen i dansk og tysk; fx står *-tól* og *fra* begge yderst, men på hver sin side af substantivet.

Kasus	Ungarsk	Grammatisk funktion	Dansk	Tysk
Nominativ singularis	hàz	-Ø	hus	Haus
Nominativ pluralis	hàzak	-a = bøjn.vokal -k = pluralis	huse	Häuser
Nominativ singularis	hàzam	-a = bøjn.vokal -m = mit	mit hus	mein Haus
Nominativ pluralis	hàzaim	-a = bøjn.vokal -i(pl.)m = mine	mine huse	meine Häuser
Inessiv singularis	hàzamban	-a = bøjn.vokal -m = mit -ban = inde i	inde i mit hus	in meinem Haus (dativ)
Elativ singularis	hàzamból	-a = bøjn.vokal -m = mit -ból = fra	fra mit hus	von/aus meinem Haus (dativ)
Elativ pluralis	Hàzaimból	-a = bøjn.vokal -i(pl.)m = mine -ból = fra	fra mine huse	von/aus meinen Häusern (dativ)
Illativ singularis	hàzamba	-a = bøjn.vokal -m = mit -ba = ind i	ind i mit hus	in mein Haus (akkusativ)
Illativ pluralis	hàzaimba	-a = bøjn.vokal -i(pl.)m = mine -ba = ind i	ind i mine huse	in meine Häuser (akkusativ)
Supressiv singularis	hàzamon	-a = bøjn.vokal -m = mit -on = på	på mit hus	auf meinem Haus (dativ ved ikke-bevægelse)
Supressiv pluralis	hàzaimon	-a = bøjn.vokal -i (pl)m = mine -on = på	på mine huse	auf meinen Häusern (dativ)

Figur b. En sammenligning af to flekterende og et agglutinerende sprog

Ikke blot i ungarsk, men i agglutinerende sprog generelt, er der et systematisk forhold mellem udtryk og indhold, således at der til hver morfologisk funktion er et udtryk, og til hvert udtryk en og kun en morfologisk funktion. Det er en klarhed som er befordrende for læringsprocessen.

Et kig på dansk vil vise os at man også her finder eksempler på agglutinerende træk; fx *bord-e-ne-s*, hvor hvert bøjningsmorfem har sin funktion (her: hhv. pluralis, definit pluralis og genitiv funktion).

Flekterende sprog

I modsætning til de agglutinerende sprog er det karakteristisk for de flekterende sprog at grænsen mellem de forskellige morfemer er uklare; fx er der mange tilfælde af såkaldte suppletive bøjninger, hvor rod og bøjningsmorfem er smeltet sammen; fx *gik, went, sprang*. Der er også mange eksempler på at det samme morfem kan have mange funktioner; fx markerer morfemet *-os* i latin, som i *servos* (tjenere), både akkusativ, maskulinum og pluralis. Jo flere funktioner der er i samme bøjningsmorfem, desto vanskeligere er den kognitive problemløsningsproces for lærerne.

Sproghistorisk ser man tendenser til at flekterende sprog som dansk på visse områder udvikler agglutinerende træk; fx *svang* -> *svingede*. Man ser også tendenser der går i retning af isolerende sprog; fx er der i engelsk kun begrænset adjektivmorfologi; i dansk er der ikke længere nogen person- og numerusbøjning på verber.

Dansk og engelsk kan kategoriseres som svagt flekterende sprog, mens fx tysk, fransk, russisk, latin og græsk kan kategoriseres som stærkt flekterende sprog.

I de flekterende sprog er både bøjning og rækkefølge i brug til at angive grammatisk og semantisk betydning. Rækkefølge spiller fx en afgørende rolle for forståelsen af dansk. I eksemplerne i fig. c er det alene rækkefølgen der afgør distributionen af de forskellige grammatiske funktioner og dermed betydningen af udsagnene.

	Grammatiske ledfunktioner	Sætningsfunktion	Hierarki
Løven åd tigeren	SVO	Subjekt-verbal: deklarativ	Helsætning
Åd løven tigeren	VSO	Verbal-subjekt: spørgsmål	Helsætning
Tigeren åd løven	SVO	Subjekt-verbal: deklarativ	Helsætning
Åd tigeren løven	VSO	Verbal-subjekt: spørgsmål	Helsætning
Tigeren løven åd	Nominalsyntaxme	Kan ikke angives pga. manglende kontekst	Nominal-syntaxme med relativ ledsætning
Løven tigeren åd	Nominalsyntaxme	Kan ikke angives pga. manglende kontekst	Nominal-syntaxme med relativ ledsætning

Figur c. Rækkefølge som betydningsbærende funktion i dansk

Hvem åd hvem? Hvert af de seks udsagn betyder noget forskelligt, og det er alene den rækkefølge leddene kommer i, der afgør de grammatiske funktioner og dermed det enkelte udsagns betydning. Hvis ikke vi ved hvilke grammatiske funktioner der knytter sig til hvilke rækkefølger, har vi ikke en chance for at forstå disse udsagn.

På de slaviske sprog derimod er der en forholdsvis righoldig morfologi der gør det muligt at anvende en relativ fri rækkefølge uden det har konsekvenser for betydning og ledfunktion. Hvis man vil fremhæve et led i et udsagn, kan man således ustraffet placere det på førstepladsen uden det går ud over betydningen; morfemerne fastholder betydningen. I dansk er man derimod nødt til at lave helt andre sætningskonstruktioner hvis man vil fremhæve et led; man bruger bl.a. sætningskløvninger, fx *det var drengen der fik en ny cykel; ikke pigen*. Eller man laver en sætningsknude, fx *Ham synes jeg du skulle invitere*, hvor ledsætningens objekt (*ham*) fremhæves ved at stå på førstepladsen i helsætningen.

Isolerende sprog

I modsætning til de polysyntetiske sprog, hvor en hel sætning kun består af et ord med mange forskellige funktioner og betydninger, består en sætning i et isolerende sprog af lige så mange ord som der er funktioner – hvert ord har sin betydning. Hvert ord vil endvidere typisk kun bestå af en konsonant og en vokal. Her er rækkefølgen således ganske afgørende, for der er ingen bøjningsmorfologi som kan bidrage med at tilskrive betydning.

I nogle af de isolerende sprog er tonegang også en hjælper til forståelse. Det samme ord kan betyde vidt forskellige ting alt efter om tonegangen er stigende eller faldende. På thai betyder det lille ord [*sa:i*] fx fem forskellige ting alt efter hvilken tonegang man vælger:

- Neutral tone: fiskefælde af bambus
- Lav tone: tage tøj på, indføre
- Høj faldende tone: indvolde, fyld i kager
- Høj tone: rode efter
- Lav stigende tone: skubbe, gennemsigtig

På svensk finder vi et eksempel på tonetræk i modstillingen mellem accent 1 og accent 2; fx *bønner* og *bønder*. De to ord udtales med hhv. accent 1 og 2 på svensk; på dansk differentierer vi her vha. stød i *bønder* hvor svensk har accent 2.

Beslægtethed og rækkefølgeprincipper

Alverdens sprog kan også inddeles efter hvilken rækkefølge subjekt (S), verbum (V) og objekt (O) kommer i (Greenberg 1963). Langt de fleste sprog er enten SOV-sprog, fx tyrkisk, japansk, hindu/urdu, persisk, VSO-sprog, fx visse arabiske folkesprog, moderne hebraisk, eller SVO-sprog, fx engelsk og fransk. Dansk og tysk vil

man i dag placere som såkaldte V2- sprog da verbet fastholder sin plads nummer to uanset om der står et subjekt, et objekt eller et adverbialled på førstepladsen; det ser vi i følgende eksempel:

Mette spiser normalt sin appelsin kl. 11

S V

Sin appelsin spiser Mette normalt kl. 11

O V

Normalt spiser Mette sin appelsin kl. 11

A V

Kl. 11 spiser Mette normalt sin appelsin

A V

Ud over sin inddeling af alverdens sprog ud fra deres distribution af S, V og O, fandt Greenberg også frem til at hvis man kender rækkefølgen for S, V og O i et sprog, så kan man være nogenlunde sikker på hvordan rækkefølgen er for en række andre træk i sproget, fx om adjektiver står før eller efter det nominal de beskriver. I V(S)O-sprog, hvor det der styrer, står først (det styrende V står før det styrede O) vil samme rækkefølge gå igen i andre styringsrelationer. Tilsvarende finder vi at styringsrækkefølgen i (S)OV-sprog også aftegner sig i andre styringsrækkefølger i disse sprog. I det følgende angives disse rækkefølger med danske eksempler. I V(S)O-sprog står de styrende led således før de led de styrer, parallelt med at V står før O; fx:

- Substantivet står før adjektivet, fx *kat sort*
- Kerneleddet står før possessivt pronomen/genitiv, fx *hus hendes/Lenes*
- Korrelatet står før relativsætningen, fx *manden, som jeg traf i byen*
- Det finitte verbal står før hovedverbalet, fx *har spist*
- Disse sprog har præpositioner, fx *under bordet*

I (S)OV-sprog står de styrende led tilsvarende efter de led de styrer, parallelt med at V står efter O; fx:

- Substantivet står efter adjektivet, fx *sort kat*
- Kerneleddet står efter possessivt pronomen/genitiv, fx *hendes/Lenes hus*
- Korrelatet står efter relativsætningen, fx *som jeg traf i byen, mand*
- Det finitte verbal står efter hovedverbalet, fx *spist har*
- Disse sprog har postpositioner, fx *bordet under, mennesker imellem*

Det ligner en tanke at vi her ved (S)OV-sprogene kan iagttage den samme type spejlvendthed som vi så i forbindelse med de agglutinerende sprog (jf. fig. b: ungarsk), og det er mere end en tilfældighed: De agglutinerende sprog har alle SVO-rækkefølge; et eksempel på ungarsk postposition: *a haz elött = foran huset; a haz mögött = bagved huset*).

(S)VO-sprogene indtager her en mellemstilling. På engelsk står substantivet fx efter såvel adjektiv, possessivt pronomen og genitiv (*my little green cat*), til trods for at det styrende V står før det styrede O. På fransk står substantivet også efter possessivt pronomen og genitiv, mens adjektivet kan placere sig både før og efter substantivet med betydningsforskelle som resultat.

Sprogtypologi og den mangesprogede klasse

I dagens Danmark er der ofte elever med mange forskellige sprog repræsenteret i de klasser man underviser. Ikke mindst i sprogfagene og dansk er det derfor vigtigt for underviseren at have blot et minimum af kendskab til de sprogtyper og sprogfamilier elevernes modersmål tilhører. En sådan viden kan være øjenåbner for hvorfor nogle elever har ekstra svært ved at håndtere betydningen af ordenes rækkefølge på dansk; eller hvorfor de har svært ved at udtale flere konsonanter sammen. Forklaringer kan ofte findes i elevernes modersmål.

Når man er underviser i dansk som andetsprog, har man løbende brug for at kunne konsultere sit sprogtypologiske beredskab. Mængden af fremmede eksotiske træk for os i elevernes sprog, modsvares for dem af mængden af fremmede og eksotiske træk i dansk.

Litteratur

- Greenberg, Joseph H. (1966): "Some universals of grammar with particular reference to the order of meaningful elements". I: Greenberg, Joseph H.: *Universals of Language*. (2. udg.). Cambridge: MIT Press.
- Steensig, Jakob (1996): "Sprog i Danmark og i verden – forskelle og ligheder blandt verdens sprog". I: Kristiansen, Tore m.fl. (red.): *Dansk Sproglære*. København: Dansk lærerforening.



Michael Herslund *Professor, dr. phil.*
Center for Europaforskning, IKK
www.cbs.dk/cef

Når ordene ikke svarer til hinanden. Sprogtypologi og oversættelse

“Fransk er et nemt sprog. Hest hedder *cheval*, og sådan er det hele vejen”

Storm P.

“Languages differ essentially in what they *must* convey and not in what they *may* convey”

Roman Jakobson

Sprog og verden

Det er velkendt at hvert sprog ser verden på sin egen måde og derfor strukturerer den på en særegen måde. Det bemærker man ikke når man taler eller skriver sit eget sprog, men man kan ikke undgå at blive opmærksom på det når man prøver at oversætte fra et sprog til et andet. De to sprog passer sjældent helt sammen – man kan kun i få heldige tilfælde tage et ord og erstatte det direkte med et ord fra det andet sprog. Forskellige sprogs ord for det samme fænomen i verden betyder nemlig sjældent helt det samme. Selv om oversættelsesækvivalenter henviser til de samme fænomener, har de sjældent samme semantiske indhold i den forstand at ordene i de forskellige sprog kan benævne vidt forskellige sider af det samme fænomen. Det skal vi se nedenfor.

Sådanne forskelle kan man – for at komme ud over det rent anekdotiske niveau – forsøge at beskrive systematisk ved at afdække de systematiske tendenser i sprogenes ordforråd, hvilket så giver grundlag for en leksikalsk typologisering af sprogene. Grundtanken er at sprogenes forskellige gengivelse af verden varierer alt efter hvilke delbetydninger de enkelte sprogtyper vælger at kode i deres simple, dvs. ikke-afledte ord, først og fremmest deres verber og substantiver, som vi skal se nærmere på nedenfor. Indsigt i de overordnede principper for forskellige sprogs ordforråd, også kaldet deres leksikon – og dermed den måde de ser verden på – er specielt vigtig i forbindelse med oversættelse, hvor det netop drejer sig om at skabe forbindelse mellem to konceptuelle og kulturelle universer. Leksikon er selve hjertet i sproget, som determinerer hele resten. Enhver oversættelse må derfor tage sit udgangspunkt her.

Bevægelse – og hvad deraf følger

På dansk er verber bygget op på den måde at de næsten konsekvent benævner en aktivitets konkrete fremtrædelsesform, som man kan se den: Hvor man på dansk må vælge mellem verber som *skære, klippe, save, hugge* ... for at beskrive den aktivitet der består i at dele et emne i flere, kan man på fransk nøjes med ét ord, *couper*. Det betyder ikke at fransk ikke kan udtrykke de samme forskelle som dansk, men det betyder at fransk *ikke behøver* det, og nok så væsentligt at dansk *ikke kan undgå* det, jf. citatet fra Roman Jakobson i begyndelsen.

Man kan illustrere verbernes leksikaliseringsmønstre med bevægelsesverber. Grunden til at tage bevægelsesverberne som udgangspunkt er at de er forholdsvis enkle at beskrive, men der er også den vigtige pointe at begrebet 'bevægelse' mere eller mindre metaforisk indgår i mange andre typer verber. Bevægelsesverberne udgør faktisk en slags mønster for de andre verber i sproget, en verbal "prototyp".

Til at beskrive en bevægelse, altså danne et bevægelsesverbum, kan vi antage at alle sprog vælger forskellige kombinationer af betydningselementer – de ovenfor omtalte delbetydninger. Et bevægelsesverbum rummer altid komponenten BEVÆGELSE, dvs. siger at noget bevæger sig. Herudover kan verbet benævne komponenterne FIGUR, dvs. sige noget om hvordan det der bevæger sig, ser ud, MÅDE, dvs. præcisere den form bevægelsen antager, og RETNING, dvs. benævne den retning bevægelsen forløber ad mod et mål. De nævnte komponenter er dog ikke lige konkrete. Verber der udtrykker bevægelsens MÅDE, har et snævrere fastlagt indhold idet dette træk lægger bindinger på udtrykket for den størrelse der udfører handlingen eller udsættes for den, verbets subjekt eller objekt. Dette forhold afspejler sig altså i at der skal være semantisk overensstemmelse mellem verbet og dets subjekt eller objekt. Verber der ikke leksikaliserer MÅDE, er mere generelle da de ikke kræver samme grad af semantisk overensstemmelse.

Danske bevægelsesverber koder konsekvent komponenten MÅDE sammen med BEVÆGELSE i samme verbalrod, men ikke komponenten RETNING, som må tilføjes udefra – når og hvis den skal udtrykkes. Det er netop et grundlæggende træk ved dansk at der i vid udstrækning dannes komplekse verber med forskellige efterstillede partikler eller præfikser som fx *gå ud, løbe ind, svømme ud, ride hen, indgå* osv. for at udtrykke den retningskomponent verbet ikke selv rummer:

Han kravlede ind i stuen.

Hun svømmede ud af havnen.

I modsætning til dansk leksikaliserer de romanske sprog ikke MÅDE, men RETNING i deres centrale bevægelsesverber (fransk *aller, entrer, sortir, monter, descendre* ..., italiensk *andare, entrare, uscire, salire, scendere* ..., spansk *ir, entrar, salir, subir, bajar* ...). Både franske, italienske og spanske verber udtrykker altså i selve deres rod bevægelsens retning mod et mål. Og eftersom de romanske verber i modsætning til de dan-

ske ikke beskriver bevægelsens MÅDE, kan de forbindes med alle typer subjekter, da de så ikke skal bekymre sig om overensstemmelse mellem subjektet og bevægelsens art: Et menneske eller en hund kan gå, løbe, springe og svømme, men en bil må nok nøjes med at køre, og en fisk med at svømme og springe. De romanske verber kan til enhver tid udvides med adverbialer til at beskrive MÅDE, men da denne i de fleste tilfælde fremgår af subjektets art og den videre kontekst, er det sjældent nødvendigt. Forholdene illustreres af følgende danske og franske eksempler, hvor man kan se at fransk kan nøjes med et enkelt verbum, mens dansk må skifte efter subjektets eller objektets "natur":

- | | | |
|--|--|--|
| <p>a. dansk: hunden gik/løb ind
fisken svømmede ind
fuglen fløj ind
bilen kørte ind
skibet sejlede ind
(...)</p> | <p>fransk: le chien
le poisson
l'oiseau
la voiture
le navire</p> | <p>} entra</p> |
| <p>b. dansk: stille en vase på bordet
sætte en steg i ovnen
lægge en bog på stolen
(...)</p> | <p>fransk: mettre</p> | <p>} un vase sur la table
un rôti au four
un livre sur la chaise</p> |

Det betyder for oversættelsen at man til at gengive det abstrakte romanske verbum på dansk skal vælge det "rigtige" verbum, da dansk som sagt ikke kan undgå at udtrykke MÅDE. I mange tilfælde fremgår det selvfølgelig af konteksten som i følgende eksempel:

- a. Ils entrèrent dans la baie de La Havane.
- b. De sejlede ind i Havanabugten.

Man ved allerede fra den foregående kontekst at 'de' befinder sig på et skib, det ligger derfor lige for at vælge oversættelsen 'sejlede ind' – uden kontekst kunne både 'svømmede' og 'stod på vandski' selvfølgelig have været mulige. I det næste eksempel hjælper konteksten ikke, dels fordi et menneske kan nærme sig noget på mangfoldige måder, dels fordi det ikke er indlysende hvordan bevægelsen foregår, da verbet *approcher* jo ikke siger noget om MÅDE:

- a. Il approchait de son compagnon en rampant.
(han nærmede sig sin kammerat kravlende)
- b. Han kravlede tættere hen til sin kammerat.

I den franske sætning er der derfor tilføjet en *gérondif* (*en rampant*) der kommer med denne nødvendige oplysning om MÅDE. Tilsammen udtrykkes de to franske verber, (*approchait*): BEVÆGELSE + RETNING; (*en rampant*): MÅDE, så med ét verbum i den danske oversættelse, hvor så til gengæld bevægelsens retning må udtrykkes selvstændigt (*tættere hen til*).

Det er altså helt karakteristisk for dansk at man ikke kan undgå den MÅDE-komponent der ligger som en fast bestanddel af verberne. Derfor er der kun én vej til at undgå at nævne måden, hvis denne er helt irrelevant, og det er simpelthen at udelade verbet. Det gøres rask væk i forbindelse med modalverber, som kombineres med det retningsadverbium der udgør den del af det danske komplekse verbum som udtrykker RETNING, mens selve fuld verbet, som udtrykker BEVÆGELSE + MÅDE, udelades:

Hvor skal du _ hen?

Jeg vil _ hjem.

En anden type udeladelse af verbet illustreres af følgende spanske eksempler, hvor subjektet er et æsel, og hvor man faktisk vil have problemer med at finde det passende verbum på dansk (*gå, løbe, trave, klatre ...?*):

- a. Tú, Platero, no has nunca subido a la azotea.
(Du, Platero, ikke har nogensinde bevæget-op til tagterrassen)
- b. ? Du er aldrig gået, løbet, travet, klatret ... (?) op på tagterrassen, Platero.
- a. Tú no has bajado nunca al aljibe, Platero.
(Du ikke har nogensinde bevæget-ned til reservoiret, Platero)
- b. ? Du er aldrig gået, løbet, travet, klatret ... (?) ned i reservoiret, Platero.

Men selv om man kan finde et passende verbum (hvordan foretager et æsel egentlig den type bevægelse?), er resultatet ikke tilfredsstillende. I sådanne tilfælde kan man på dansk også udelade verbet i sammensat tid ved at nøjes med at udtrykke den resulterende tilstand med hjælpe verbet *være* og den statiske form af adverbiet (*oppe, nede, osv.*). Så den korrekte oversættelse vil blive:

Du har aldrig været oppe/nede ...

Tings brug eller udseende?

Hvis vi nu ser på substantiverne og undersøger hvilke semantiske komponenter de typisk rummer, så ser man igen en systematisk forskel mellem de to typer sprog. Der synes at være to fundamentale betydningskomponenter som fortrinsvis leksikaliseres i substantiver, i hvert fald dem der beskriver menneskeskabte ting: FUNKTION og KONFIGURATION. Ved FUNKTION forstås det formål, en genstand skal anvendes til, og ved KONFIGURATION en genstands ydre udformning: størrelse, form, materiale, vægt osv. I dansk er det FUNKTION der leksikaliseres som distinkt træk i de mest anvendte substantiver. Trækket er så bredt at det så at sige kalder på yderligere information ("Hvad skal genstanden bruges til mere specifikt?"), så substantiver i dansk præciseres ofte ved hjælp af sammensætning. I de romanske sprog derimod er det genstandenes KONFIGURATION, deres observerbare fysiske egenskaber der gør det

muligt at adskille ordene i en gruppe fra hinanden. Denne forskydning mellem sprogene illustreres i følgende eksempler:

kande	[_]
vandkande	cruche
vaskekande	broc
vinkande	pichet
mælkekande	pot
(...)	

Det danske ord *kande* betegner en beholder beregnet til at hælde væske af. Det præciseres så ved hjælp af sammensætning om det drejer sig om *vand*, *vin*, *mælk*, osv. der skal hældes af den, eller hvilket materiale den er lavet af: *glaskande*, *blikkande*, ... I fransk er der simpelthen ikke noget ord med lignende bred betydning som *kande*. På de romanske sprog hedder ting nemlig noget forskelligt, fordi de ser forskellige ud, og ordene er derfor ikke nøjagtige ækvivalenter til danske ord: *cruche* betegner en beholder med bred krop, smal hals og med én eller to hanke, oftest lavet af stentøj, *broc* en beholder med én hank og bred tud, oftest af metal, *pichet* en lille beholder med afrundet form, én hank og smal hals, som regel af keramik eller glas, og *pot* en beholder med bred krop, én hank og smal tud. Sprogene indleder altså verden forskelligt, og derfor kan ordene ikke oversættes direkte fra det ene sprog til det andet: *vandkande* kan for eksempel gengives ved enten *cruche* eller *broc*, afhængigt af hvordan genstanden ser ud. Og *pichet* kan svare til *vinkande*, men også til *vandkande* eller *mælkekande* hvis genstanden indeholder vand eller mælk i stedet for vin.

Vi kan supplere dette eksempel med et dansk ord som *vogn*:

vogn	[_]
personvogn	voiture
indkøbsvogn	chariot
barnevogn	landau
(...)	

En vogn kan man beskrive som et artefakt med hjul beregnet til at transportere personer eller ting. Formålet præciseres igen ved hjælp af sammensætning: *personvogn*, *indkøbsvogn*, *barnevogn*, ... I fransk betegner *voiture* i dag et selvkørende køretøj med hjul, *chariot* et køretøj med hjul med håndtag og metaltremmekasse og *landau* et barnekøretøj med ophængt kasse. Som man kan se, danner dansk serier af motiverede hyponymer, eller underbegreber, ved hjælp af sammensætning med grundordet (hyperonymet eller overbegrebet), hvor fransk har serier af ubeslægtede ord og faktisk ikke noget grundord svarende til dansk *kande* eller *vogn*.

To typer sprog – to verdensbilleder

Den verden sproget taler om, kan skematisk fremstilles som en samling størrelser – udtrykt ved substantiver – mellem hvilke der findes forskellige relationer – udtrykt af verber. Substantiver og verber udgør de poler som sprogets gengivelse af verden er organiseret omkring. Men sprog kan jo – alt andet lige – udtrykke det samme, og dog koder de, som set, forskellige informationer i disse to hovedordklasser og forskellige andre steder i sætningen. Derfor ligger den antagelse nær at verber og substantiver er komplementære med hensyn til de informationer de indeholder: Jo mere præcise verberne er, desto mere vil substantiverne fremtræde som generelle; og omvendt hvis verberne er generelle, må substantiverne være præcise. I denne forstand tilhører de germanske og de romanske sprog to forskellige typer, som kan kaldes henholdsvis *endocentriske* og *exocentriske* sprog: Hvor den endocentriske sætning fremtræder som en konkret relation mellem abstrakte størrelser (verber er præcise, substantiver generelle), er den exocentriske sætning en abstrakt relation mellem konkrete størrelser. Det kan illustreres af en simpel dansk sætning som:

Vognen kørte ind i gården.

Ordet *vogn* er som set meget generelt, og for at oversætte det til fransk må man vælge mellem fx *voiture* 'personvogn', *camion* 'lastvogn', *fourgon* 'kassevogn', *carosse* 'hestevogn' osv. Det samme gælder *gård*: For at vælge det rigtige franske ord må man vide om det drejer sig om en gårdsplads, en skolegård, en gård bag et byhus osv. Til gengæld beskriver det danske verbum *køre* bevægelsen ganske præcist, og her er den franske oversættelse lettere, for hvordan skulle en vogn – hvilken type det så end drejer sig om – komme ind i en gård hvis den ikke kørte? Så i virkeligheden er det kun komponenten BEVÆGELSE fra *køre* der skal bruges, og denne giver sammen med RETNING fra *ind* den rigtige løsning, *entrer*. Dansk og fransk kan selvfølgelig begge beskrive det samme begivenhedsforløb, men de gør det faktisk helt forskelligt: Dansk er endocentrisk ved at skulle udtrykke hvordan en bevægelse foregår (*køre*), men underspecificerer substantiverne ved blot at nævne den betegnede tings funktion (*vogn*). Fransk er exocentrisk og skal udtrykke hvordan en ting ser ud (*voiture*, *camion* eller *fourgon*, *carosse* ...), men ikke hvordan den bevæger sig, blot bevægelsens retning. Det er sådanne systematiske typologiske forskelle oversætteren skal være bevidst om.

Vi kan altså afslutningsvis konstatere at Storm P. havde ret, men ikke på den måde han troede. Han skulle nemlig have sagt: "Fransk er et nemt sprog. *Kande* hedder ikke noget, og sådan er det hele vejen".

Litteratur

- Baron, Irène (red.) (2003): "Language and Culture". I: *Copenhagen Studies in Language* 29. København: Samfundslitteratur.
- Herslund, Michael & Irène Baron (red.) (2005): "Le génie de la langue française. Perspectives typologiques et contrastives." I: *Langue française* 145.
- Korzen, Iørn & Lita Lundquist (red.) (2004): *Sprogtypologi og oversættelse. Endocentriske og exocentriske sprog*. København: Samfundslitteratur.



Afstande mellem sprog

Om typologi, psykotypologi og sprogtilegnelse med engelsk som eksempel

Når vi skal lære et nyt sprog, er der en række faktorer der har betydning for, hvor let eller svært det er at lære det nye sprog. Det afhænger blandt andet af motivation, hvor meget kontakt vi har med det nye sprog, læse- og skrivefærdigheder i det/de sprog vi allerede kan m.m. En anden vigtig faktor er i hvor høj grad det nye sprog ligner et sprog, vi allerede mestrer. Det er for eksempel ikke svært at forudsige at en dansker typisk vil have lettere ved at lære italiensk end japansk. Der er så at sige en kortere sproglig afstand eller flere sproglige ligheder mellem dansk og italiensk end der er mellem dansk og japansk. Taler vi i stedet om japansk eller koreansk, er det måske sværere at afgøre hvilket af de to sprog der er lettest for en dansker at lære.

Jo kortere sproglig afstand der er mellem modersmål og målsprog, desto hurtigere vil man kunne lære målsproget. Er der ligheder mellem sprogene kan eleven drage nytte af dette ved at overføre viden om modersmålet til målsproget, hvorimod stor afstand og mangel på lighed mellem sprogene kan vanskeliggøre overførsel af viden. Desuden kan den oplevede afstand mellem sprogene også spille en rolle der ikke nødvendigvis svarer til den faktiske afstand.

Hvordan måles afstand mellem sprog – og kan man overhovedet måle sproglig afstand? Sprog klassificeres på forskellig vis, fx ud fra sproglig beslægtethed (genetisk) og fælles geografisk område, eller ud fra fx morfologi, syntaks og alfabet (typologisk). Sproglig beslægtethed og fælles geografisk område medfører imidlertid ikke nødvendigvis ligheder mellem sprog. Sprogtypologien er derfor en mere præcis måde at klassificere sprog på. Dette er dog også et ganske krævende arbejde da det indebærer mange elementer, som for eksempel leksikon, fonologi, morfologi, ordstilling, alfabet samt skrevne og talte former. Måske er det netop kompleksiteten i en typologisk klassificering der er årsag til, at sprog ofte beskrives genetisk, altså ud fra sprogfamilie, som det for eksempel gøres i den omfattende encyklopædi *Ethnologue*. Her finder man store mængder information om 7.325 forskellige sprog (hvoraf 6.497 er levende sprog), herunder antal brugere, geografisk lokalisering, brug i skoler, dialektnavne, skriftsystem m.m. I forhold til sprogklassificering er det dog kun information om sprogfamilie, der gives for alle sprog; for udvalgte sprog gives der også typologisk information, typisk om ordstilling. For dansk får man

således at vide at det genetisk klassificeres som indoeuropæisk, germansk, nord, østskandinavisk, dansk-svensk, dansk-rigsmål og dansk, samt at det er et SVO-sprog, mens engelsk beskrives som indoeuropæisk, germansk, vest, engelsk og også som et SVO-sprog. Ud fra disse informationer vil det være vanskeligt at gøre afstanden mellem dansk og engelsk målbar. Det er derfor ikke svært at forstå at der blandt lingvister er bred enighed om at afstanden mellem sprog ikke kan måles eller kvantificeres – til trods for at sprog kan beskrives meget nøje.

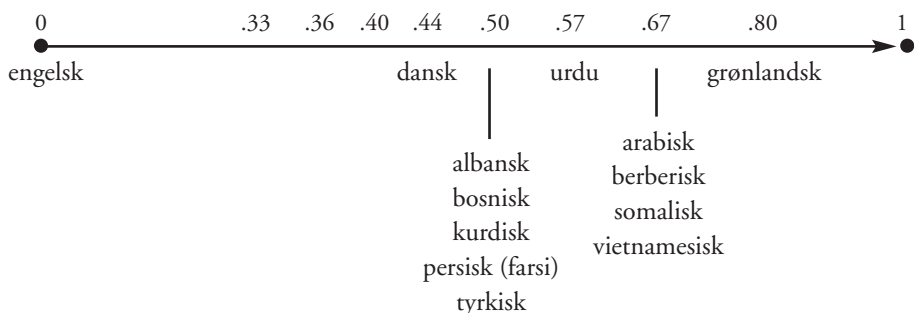
Der findes dog nogle slags mål for sproglig afstand i form af klassificering af hvor stor en indsats det kræver at lære målsproget. For eksempel får både britiske og amerikanske repræsentanter, der skal udstationeres, tildelt sprogundervisning i det givne sprog (målt i timer eller udgifter) afhængigt af hvor svært det er at lære målsproget. Der gives således gradvist flere ressourcer afhængigt af om vedkommende skal lære for eksempel dansk/tysk, russisk eller japansk.

I 2005 blev der lavet et tilsyneladende mere grundigt mål for sproglig afstand af Chiswick & Miller. Dette mål baserede sig på hvor hurtigt amerikanere der gik til sprogundervisning lærte det nye sprog. Sprogkursternes fremgang blev målt ved standardiseret testning efter henholdsvis 16 og 24 ugers sprogundervisning, og i alt 43 sprog var involveret. Ud fra hypotesen at sværhedsgraden med hensyn til at lære det nye sprog indikerer sproglig afstand, beregnede Chiswick & Miller et sprogafstandsmål for hvert af de 43 sprog i forhold til (amerikansk) engelsk. Jo større afstand (mellem nul og et), desto sværere skulle det være for en amerikaner at lære det givne sprog. For eksempel er afstanden mellem engelsk og afrikaans 0,33, mens afstanden mellem engelsk og japansk er 1. Selvom der kan rejses forskellige kritikpunkter til denne måde at afgøre sproglig afstand på, er det ikke desto mindre en interessant måde at gå til problematikken på.

Som nævnt er det dog ikke kun typologisk afstand mellem sprog der kan påvirke tilegnelsen. Også den oplevede afstand, psykotypologien, kan have betydning. Erik Kellerman (1987) har dannet begrebet psykotypologi, og ifølge ham kan uoverensstemmelse mellem typologisk og psykotypologisk afstand mellem modersmålet og målsproget have negative konsekvenser for sprogtilegnelsen. For eksempel kan en oplevet stor afstand mellem to typologisk 'tætte' sprog hæmme positiv overførsel mellem sprogene mens en oplevet lille afstand mellem to typologisk 'fjerne' sprog kan medføre fejlagtig overførsel. Psykotypologi beskrives også som årsag til at ældre børn til at starte med lærer et nyt sprog hurtigere end yngre børn, idet de ældre børn har en mere præcis forståelse af sproglig afstand (Cenoz 2001).

I en undersøgelse (McCuiston & Spellerberg 2006) der søgte at afdække hvilke faktorer der spiller ind på tilegnelsen af engelsk hos flersprogede elever i Danmark og Grønland, var sproglig afstand og psykotypologi to af de faktorer der blev undersøgt. Som mål for sproglig afstand blev Chiswick & Millers afstandsmål brugt – til trods for at det er udviklet i en anden sproglig kontekst, og til trods for at det viste sig at tre sprog – albansk, grønlandsk og somalisk – måtte placeres skønsomt på

skalaen med hjælp fra eksperter¹. I figur 1 kan man se hvordan de involverede sprog afstandsmæssigt placerer sig i forhold til engelsk.



Figur 1. Sproglig afstand mellem engelsk og respondenternes første sprog

Målgruppen for undersøgelsen der blev foretaget i 2006, var 9. klasses elever i København og 10. klasses elever i Nuuk (dansk 9. klasse svarer til grønlandsk 10. klasse). I København deltog 91 elever, hvoraf 32 var tosprogede og 59 etsprogede. I Nuuk deltog 96 elever, alle tosprogede med dansk og grønlandsk som sprog, heraf 11 med dansk som modersmål og 85 med grønlandsk som modersmål. Eleverne besvarede et spørgeskema og en engelskprøve, begge udformet til undersøgelsen. I Grønland blev der desuden lavet to gruppeinterview med nogle af eleverne.

Resultaterne viste at der for eleverne i Nuuk var en signifikant sammenhæng mellem sproglig afstand til engelsk og deres resultat i engelskprøven. Det vil sige at de elever der havde dansk (som er tættere på engelsk end grønlandsk) som modersmål, klarede sig bedre i engelsk end de elever der havde grønlandsk som modersmål. Dette resultat indikerer at der bør være særligt fokus på tosprogede elever der har grønlandsk som modersmål, i forhold til at sikre deres engelsktilegnelse i en grønlandsk sammenhæng. De grønlandske elever der havde overensstemmelse mellem den typologiske afstand og deres individuelle psykotypologiske vurdering af afstanden mellem de involverede sprog, klarede sig desuden bedre i engelskprøven end de øvrige grønlandske elever.

Til gengæld var der ingen signifikante resultater vedrørende typologi og psykotypologi hos de danske elever. Dette kan meget vel hænge sammen med det anvendte mål for sproglig afstand der bl.a. kan kritiseres for at have placeret sprog baseret på lingvisters skøn frem for på data. Hertil kommer at afstandsmålet er udviklet i amerikansk sammenhæng og dermed kan være svært direkte at overføre til brug i dansk og grønlandsk sammenhæng.

Vedrørende psykotypologi var det interessant at der hos kun ca. 20 % af de tosprogede elever i København og Nuuk var overensstemmelse mellem typologisk og psykotypologisk afstand mellem deres to sprog og engelsk, mens omkring 35 %

viste uoverenstemmelse (resten, 45 %, svarede at de ikke vidste hvilke af deres to sprog der lignede engelsk mest). Dette kan dog igen, i hvert fald for de danske tosprogede elever, hænge sammen med problemer med det anvendte mål for sproglig afstand. Ikke desto mindre tyder resultaterne på at eleverne ikke er særligt opmærksomme på forskelle og ligheder mellem deres sprog og målsproget. Dette blev understøttet i et interview hvor en grønlandsk elev siger: "Jeg synes faktisk de tre forskellige sprog [dansk, grønlandsk og engelsk] de er sådan, de er sådan hver for sig". Efter videre snak om emnet kommer eleverne i interviewet alligevel i tanke om ligheder: "Dansk og engelsk kan godt ligne hinanden en lille smule... på nogle områder, men... men grønlandsk og engelsk det hænger slet ikke sammen".

Der er altså noget der tyder på at elever der skal lære nye sprog, kan have gavn af at blive gjort opmærksomme på forskelle og ligheder mellem deres sprog. Gennem opmærksomhed på sprogtypologi kan den enkelte elev opnå at der bliver overensstemmelse mellem hans eller hendes psykotypologi og den typologiske afstand mellem sprogene, hvilket vil kunne bidrage til bedre færdigheder i målsproget. Hvilke typologiske træk der er relevante at se på, afhænger naturligvis af de involverede sprog. Ser man for eksempel på dansk og engelsk er det oplagt at se på ligheder i ordstilling og leksikon og at påpege de betydningsafgørende forskelle der kan være i udtale (for eksempel skelnen mellem engelsk 'z' og 's' der kan være svært for danskere). Arbejder man med typologi for specifikke sprog bør dette også øge elevernes bevidsthed om typologi for andre sprog. Det kan således anbefales at sprogtypologi og diskussioner om typologiske forskelle og ligheder mellem elevernes forskellige sprog, bliver inddraget i andet- og fremmedsprogsundervisningen i skolen.

Note

- 1 Professor Michael Fortescue, Københavns Universitet (vedrørende Grønlandsk), Thomas Olander, ph.d., Københavns Universitet (vedrørende albansk), Mohamed Diriye Abdullahi, ph.d., Université de Montréal (vedrørende somalisk) og Hartmut Haberland, docent, Roskilde Universitetscenter (vedrørende grønlandsk, albansk og somalisk).



Bjarne
Simmelkjær
Sandgaard
Hansen

Mag.art. i indoeuropæisk, videnskabelig assistent
ved forskningscentret "Roots of Europe",
Københavns Universitet
bjarne.sandgaard.hansen@gmail.com

Sproghistorie i en større kontekst

Fra kedeligt nichestudium til del af toptunet synergi

Sproghistorie! Er det ikke sådan noget nørdet stads med kedelige, støvede bøger skrevne i en sirlig, men alligevel ulæselig håndskrift? Noget, som ingen i den virkelige verden kan bruge til noget som helst? Sidder en sproghistoriker ikke bare lukket inde på sit kontor eller i sit bibliotek hele dagen lang og mangler enhver form for kontakt med omverdenen?

Disse og lignende spørgsmål, som alle udgør et mere eller mindre vellykket forsøg på at dække over slet skjulte fordomme, undgår man som sproghistoriker næppe at støde på gennem sit livslange virke. Sandt er det nok også, at det sproghistoriske forskningsfelt generelt har udmærket sig ved en udpræget mangel på evne og vilje til at brande sig selv og til at indgå i partnerskab med beslægtede forskningsfelter for derigennem at opnå bedre og mere sammenhængende forskningsresultater. Dette forskningsfelt har derfor haft svært ved at opnå gennemslagskraft i offentligheden. Dommen er hård, men ikke desto mindre ikke helt usand – om end nok sat noget på spidsen.

Lykkeligvis er dette forhold under hastig og kraftig forandring i disse år. Sproghistorikere og herunder indoeuropæister indtager i stadigt stigende grad det offentlige rum, og ligeledes i stadigt stigende grad finder sproghistorikere sammen med forskere fra beslægtede forskningsgrene, bl.a. almen sprogvidenskab, arkæologi, historisk filologi, religionshistorie og naturhistorie (f.eks. historisk orienteret botanik, geologi og genetik). Forskningscentret *Roots of Europe – Language, Culture, and Migrations* ved Københavns Universitet er et godt eksempel herpå, idet det har som sit erklærede mål – og som sin eksistensberettigelse – at afdække Europas tidligste sproglige, kulturelle og migrationsrelaterede forhold gennem et sådant tværvidenskabeligt samarbejde.

Sproghistorie og genetik: en case study

En af de opdagelser, som samarbejdet i *Roots of Europe* allerede har afstedkommet, er, at der er en tydelig sammenhæng mellem netop de sproglige forhold og de genetiske vandringer i Vesteuropa.

Historisk orienterede genetikere hævder, at de kan spore menneskehedens vandringsruter og historie helt tilbage til en slags "genetisk Adam og Eva" ved at studere spontane ændringer – såkaldte mutationer – i det DNA, der udgør det mandlige kønskromosom (Y-kromosomet), samt i det såkaldte mitokondrie-DNA. (mtDNA). Mitokondrier udgør populært sagt vore cellers kraftværker, idet den energi, som cellerne skal bruge, frigøres i mitokondrierne vha. respirationsprocessen. Begge typer arvemateriale – Y-kromosomet for mænds vedkommende og mtDNA'et for kvinders vedkommende – har nemlig det til fælles, at de nedarves *uændrede og i lige linje* fra hhv. far til søn og fra mor til datter... indtil der altså sker en eller anden spontan mutation, som så også videreføres *uændret og i lige linje* til kommende generationer på hhv. den fædre og den mødre side. På den måde vil f.eks. en typisk dansk mand eller kvinde være kendetegnet ved, at han eller hun bærer på en hel række eller kæde af mutationer i hhv. Y-kromosomet og mtDNA'et, som er opstået i tidligere generationer, medens f.eks. en tilflytter fra Afrika vil være kendetegnet ved en helt anden mutationskæde, idet han eller hun har haft andre forfædre, hos hvem der er opstået ganske andre mutationer. En veldefineret mutationskæde angives normalt for nemheds skyld i såkaldte haplogrupper. F.eks. dækker den herunder nævnte haplogruppe R1b i mænds Y-kromosomer over mutationskæden "*genetisk Adam*" → M168 à M89 → M9 → M45 → M207 → M173 → M343, hvor hvert M efterfulgt af et nummer angiver en specifik mutation.

Ovenstående redegørelse er særdeles relevant for denne case study, for på den ene side har genetiker og klinisk lektor Peter K.A. Jensen, en af *Roots of Europe's* nære samarbejdspartnere, orienteret centrets sproghistorikere om, at Y-kromosomhaplogruppen R1b (se herover) og mtDNA-haplogruppen V og de for disse grupper kendetegnende mutationer er særligt stærkt repræsenteret i Vesteuropa, dog allerstærkest på Den Iberiske Halvø (jf. også Spencer Wells 2007: 48 ff., 198 ff., 226). På den anden side er netop Den Iberiske Halvø også centrum for et sprogligt unikum: det baskiske sprog, der ikke har nogen kendte (dvs. hverken nulevende eller skriftligt overleverede) nære slægtninge. Baskisk er med andre ord et sprogligt isolat. Alle de andre europæiske sprog, derimod, passer fint ind i enten den indoeuropæiske eller den finsk-ugriske (uralske) sprogfamilie. Yderst interessant er det så, at man iflg. en anden af *Roots of Europe's* nære samarbejdspartnere, sprogforskeren Theo Vennemann, kan spore baskisklignende elementer i mange af de nord- og vesteuropæiske sprog. Det gælder først og fremmest de germanske og de romanske sprog. I særdeleshed er der tale om stednavne (flod- og bjergnavne) samt metallurgiske termer, men der er også mange andre ord. F.eks. har Theo Vennemann (1998: 379 ff.) foreslået, at latin *grandis* "stor" er lånt af et forstadium til baskisk *handi* "stor", og han har endog formået at rekonstruere mønstre for låneforholdet mellem dette førbaskiske sprog, som han benævner vaskonisk, og de nord- og vesteuropæiske sprog. Alt dette indikerer iflg. Vennemann, at det baskiske/vaskoniske folk tidligere må have været videre udbredt i Nordvesteuropa, end hvad der er tilfældet i dag, hvor det har trukket sig tilbage til et refugium i sit kerneområde: Baskerlandet i Pyrenæerne. Udbredelsen og koncentrationen af ovennævnte to haplogrupper, som de fleste forbinder med Den Iberiske Halvø og baskerne, går altså perfekt hånd i hånd med

den påståede, tidligere udbredelse af det baskiske/vaskoniske sprog i det øvrige Nord- og Vesteuropa.

Sproghistorie og genetik: en case study med videre perspektiver

Ved hjælp af samme type samarbejde kan man muligvis nå endnu længere. F.eks. er det måske lykkedes genetikere og de såkaldte makrokomparativister, dvs. den særlige type af sproghistorikere, der undersøger det endnu ældre slægtskab mellem de etablerede sprogfamilier, at kortlægge menneskehedens sproglige og genetiske samhørighed og vandringsruter helt tilbage til tiden omkring udvandringen fra Afrika. Grundessensen er på den ene side, at alle mennesker uden for Afrika (og i snævrere forstand endda alle fra nord for Sahara) med sikkerhed kan føres genetisk tilbage til mtDNA-haplogrupperne M og N samt Y-kromosomhaplogrupperne CF, der bærer på mutationen M168 (Spencer Wells 2007: 180 ff., 205 ff.); og på den anden siden, at så godt som alle sprog nord for Sahara muligvis ligeledes kan rekonstrueres tilbage til et enkelt sprog: boreansk, der således skulle omfatte bl.a. de indoeuropæiske (f.eks. dansk, latin, russisk eller hindi), uralske (f.eks. finsk), sino-tibetanske (f.eks. kinesisk), eskimo-aleutiske (f.eks. grønlandsk/kalaallitut), altaiske (f.eks. tyrkisk), afroasiatiske (f.eks. arabisk), dravidiske (f.eks. tamilsk) og austronesiske (f.eks. hawaiiansk eller indonesisk) sprog (jf. fx Murray Gell-Mann et al. 2009: 25 ff.). Dette er dog på det sproglige område endnu særdeles omstridt og usikkert, og kun fremtidig forskning kan vise, om der er hold i teorien.

Usikkert eller ej: Det springende punkt er, om man med ovennævnte to case studies om sproghistorikeres samarbejde med forskere fra beslægtede forskningsfelter in mente stadig kan tillade sig at påstå, at sproghistorie er tørt, kedeligt og uvedkommende.

Litteratur

- Gell-Man, Murray, Peiros, Ilia & Starostin, George (2009): "Distant Language Relationship: The Current perspective." I: *Journal of Language Relationships*, Vol. 1, 2009, s. 13-30.
- Vennemann, Theo (1998): "Etymology and Phonotactics: Latin *grandis* vs. Basque *handi* 'big' and similar problems." I: *Journal of Indo-European Studies*, Vol. 26, 1998, s. 345-390.
- Wells, Spencer (2006): *Deep Ancestry: Inside the Genographic Project*. Washington, D.C.: National Geographic Society.
- URL: <https://genographic.nationalgeographic.com/>
- URL: <http://rootsofeurope.ku.dk>



Egon Weber
Paulsen

Cand.mag., underviser på Lærdansk i Sønderborg
egonw@mail.dk

Åbne sider

At skelne det førfaglige ordforråd

I 2002 blev Studieprøven indført i uddannelserne i dansk som andetsprog for voksne. Formålet med prøven er at give studerende med udenlandsk baggrund en relevant dansksproglig kompetence, der giver dem mulighed for at gennemføre en videregående uddannelse på en dansk uddannelsesinstitution.

Studieprøvens effektivitet blev senere undersøgt på anmodning af Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration, der ønskede at klarlægge, om de sproglige krav, der stilles i Studieprøven, i tilstrækkelig grad matcher de sproglige krav, der møder udenlandske studerende på de videregående uddannelser.

I 2008 forelå undersøgelsens resultater (Lund og Bertelsen, 2008), hvor det bl.a. konkluderes, at Studieprøven *ikke* i tilstrækkelig grad sikrer, at studerende med dansk som andetsprog kan klare de *førfagsproglige krav*, der stilles på de videregående uddannelser, og at dette fører til væsentlige barrierer for aktiv deltagelse på og gennemførelse af en videregående uddannelse.

Det er tilegnelsen af det *førfaglige ordforråd*, der volder vanskeligheder, og jeg vil i denne artikel komme med forslag til, hvordan der i Studieprøveforløbet kan ske en forstærket pædagogisk indsats på dette område.

Hvad er det førfaglige ordforråd?

Udtrykket “det førfaglige ordforråd” dækker over det ordforråd, som hverken er fagspecifikt eller hører til det almene hverdagsprog. Det ligger derimod i en gråzone af ord, der bruges hyppigt på tværs af fag, og som forudsættes kendt på de videregående uddannelser. Men da de ligger ud over det almene hverdagsprog, ofte defineret ved de 3000 hyppigst brugte ord, får de ikke den fornødne opmærksomhed i uddannelserne i dansk som andetsprog. Derfor vil mange af de studerende med dansk som andetsprog møde problemer på de videregående uddannelser, eftersom tilegnelsen af nye, fagspecifikke ord forudsætter et førfagligt ordforråd, som ikke er tilegnet i tilstrækkelig grad.

Det f rfaglige ordforråd er i engelsksproget kontekst blevet identificeret af A. Coxhead (2000) gennem udarbejdelsen af The Academic Word List (AWL) med det sigte at støtte studerende med engelsk som andetsprog i udvidelsen af deres akademiske eller f rfaglige ordforråd.

Academic Word List

Coxheads liste bygger på et korpus af skriftligt akademisk engelsk, som blev konstrueret med henblik på at finde ud af, hvilke ord der er almindelige inden for et bredt udsnit af tekster fra fire forskningsområder (humaniora, økonomi/handel, jura og naturvidenskab).

Ud fra dette korpus bestående af 3,5 millioner ord identificerede Coxhead 570 ordfamilier, som udgør Academic Word List.

Coxheads vigtigste kriterier for at optage ordfamilierne på den akademiske ordliste var, at de skulle forekomme inden for *alle* fire forskningsområder, men samtidig måtte de ikke forefindes blandt de 2000 hyppigste ordfamilier.

Pædagogiske redskaber som fx "Focus on Vocabulary. Mastering the Academic Word List" (Schmitt & Schmitt 2005) er et eksempel på, hvordan AWL bruges som basis for den direkte metode i ordforr dstil gnelse. En metode, hvis effektivitet er dokumenteret af bl.a. Paribakht og Wesche (1997), og som går ud på at fokusere på listens målord i ordforrådsøvelser. En dansk parallel til Academic Word List vil åbne mulighed for at styrke tilegnelsen af det f rfaglige ordforråd, og det følgende skal ses som et pilotprojekt i udviklingen af en dansk akademisk ordliste med tilhørende ordforr dsopgaver.

Akademisk Korpus

I min undersøgelse arbejder jeg med et korpus bestående af tre tekstfragmenter fra det naturvidenskabelige (Nielsen & Nielsen 2006), det samfundsvidenskabelige (Høyrup & Bolving 2007) og det humanistiske område (Busck og Poulsen 2002).

Dette meget begrænsede akademiske korpus indeholder ialt 290 ord, og blandt disse har jeg identificeret det f rfaglige ordforråd med henblik på glossering af målord til ordforr dsopgaver.

Som glosseringskriterier har jeg følgende:

1. Ordet må ikke forekomme i hverdags sproget, dvs., det må ikke tilhøre de 3000 mest frekvente løbende ord. Som redskab til denne afgrænsning benyttes den

elektroniske tekstsamling KorpusDK, som muliggør generering af en frekvenstabel.

2. Ordet skal forekomme i mindst fire forskellige faglige kontekster. En sådan verificering kan udføres vha. KorpusDK gennem afsøgning af de kontekster, hvori målordets "naboord" indgår. Specielt underkorpus K 90 rummer fagspecifikke tekster; men derudover kan verificering ske via de videregående uddannelsesinstitutioners hjemmesider (hvor der fx kan søges i universitetsspecialer) og denstoredanske.dk.
3. Afledninger, hvor ord dannes ved at sætte præ- eller suffikser på en rod, der optræder i højfrekvent form, fx *påbegyndt*, glosseres ikke, idet de anses for gennemskuelige. Lavfrekvente komposita, hvis forled og efterled optræder i højfrekvent form, fx *menneskeskabte*, glosseres heller ikke. Men såfremt der i et kompositum indgår et lavfrekvent led, fx *kerne* i *iskerneforskning*, glosseres dette. Imidlertid er ikke alle sammensatte ord gennemskuelige, idet nogle har gennemgået en leksikalisering (Christensen & Christensen 2009), der indebærer, at det komplekse ord har fået en selvstændig betydning, løsrevet fra de komponenter, det er sat sammen af. Fx betyder *oprettede* ikke, at man gjorde noget lige, som var skævt, men at man etablerede noget. I sådanne tilfælde er det nødvendigt at glossere ordet.
4. Kognater, dvs. ord, hvis slægtskab med andre sprog gør dem gennemskuelige, fx *instrument*, glosseres ikke.
5. Bortset fra de mest højfrekvente side- og underordningskonjunktioner (fx *og*, *men*, *fordi*), glosseres konjunktioner, idet de på trods af at de er højfrekvente, tilgænes langsomt eller ignoreres. Således har Paribakht og Wesche (1997) påvist en langsommere tilegnelse af konjunktioner end af indholdsord som fx substantiver. Dette kan give vanskeligheder i studiesammenhæng, idet studierelevante tekster er argumenterende og betjener sig af logiske og præcise kohæsiionsmærker.
6. Kollokationer, dvs. kombinationer af ord, der hyppigere end andre ord optræder sammen, optræder i korpus med høj frekvens. En optælling viser, at 37 % af det samlede antal løbende ord indgår i kollokationer, fx som flerordsadverbier: *siden hen* eller i kombinationen substantiv og verbum: *spillet en stor rolle*. Flere forskere regner kollokationer for en overset gruppe i ordforrådet, der fortjener større opmærksomhed, fordi de er med til at skabe fluency i sproget hos andet-sprogsbrugerne og bedst læres i helheder som en slags sproglige strenge.

Kollokationernes overvældende antal gør det imidlertid vanskeligt at foretage en konsekvent glossering. Jeg har i denne sammenhæng derfor valgt kun at tematisere kollokationer, når de indgår i forbindelse med ord, som i øvrigt glosseres.

Ordforrådsøvelser med målord

Ud fra de nævnte kriterier kan vi i det opstillede korpus bl.a. identificere følgende færfaglige målord:

omtrent; kerne; skelne; oprette; herske; thi; når.

Disse målord er det relevant at give sproglig opmærksomhed gennem ordforrådsøvelser. Som indledning kan den lærende måle sin egen ordforrådsviden på Vocabulary Knowledge Scale:

- I Jeg kan ikke huske at have set ordet før. ____
- II Jeg har set ordet før, men jeg ved ikke, hvad det betyder. ____
- III Jeg har set dette ord før, og jeg tror, det betyder _____. (synonym)
- IV Jeg kender dette ord. Det betyder _____. (synonym)
- V Jeg kan bruge dette ord i en sætning: _____. (Skriv en sætning)

(Paribakht og Wesche 1997:180).

Efter at øvelserne er gennemført, kan man gentage målingen og aflæse eventuel progression i tilegnelsen.

Nedenfor præsenteres et forløb med ordforrådsøvelser, som muliggør en tilegnelsesmæssig progression fra receptiv forståelse til produktiv anvendelse af ordet.

1. Selektiv opmærksomhed

Find i Korpus DK tre forskellige kontekster, hvori målordene indgår.

2. Identifikationsøvelse

Match målordene til de tilsvarende definitioner.

Målord: __ omtrent; __ kerne; __ skelne; __ oprette; __ herske.

Definitioner:

- A: Være til stede på en dominerende måde. B: Næsten. C: Den centrale del af noget.
- D: Kende forskel på. E: Skabe eller sætte igang.

Denne øvelse træner identificering af ordets form med dets betydning.

3. Kollokationsøvelser

- A. Find vha. KorpusDK de mest frekvente naboord (kollokationer) til målordene i højre og venstre kontekst med angivelse af score (indikerer, hvor ofte ordene optræder sammen). Søgeresultatet vil se sådan ud:

Score	venstre kontekst	målord	højre kontekst
11.80		herske	usikkerhed
10.88	tilstande	herskede	
1074		skelne	skarpt
8.77	vanskeligt	skelne	
9.62		kerne	af sandhed

Øvelsen vil skærpe opmærksomheden på, hvor hyppigt kollokationerne optræder i sproget, og kursisterne vil få præsenteret de mest almindelige kollokationer.

B. Find vha. KorpusDK et idiomatisk udtryk, som *skelne* indgår i.

4. Orddannelsesøvelse

Orddannelsesøvelser tilstræber at udvide den lærendes forståelse af principperne i orddannelse og vil styrke kompetencen i at udlede betydning af ukendte afledninger, når ordets rod er bekendt. Et eksempel:

A. Dan nye ord i de tomme felter vha. de anførte bøjningsmorfemer og affikser. Et x indikerer, at der ikke er nogen form, eller at denne form er meget sjælden.

Rod	verbum	substantiv	Adjektiv	adverbium
Omtrent	x	x	-lig	omtrent
Skeln	-e..	-en..	x	x

B. Vælg den korrekte form af ordet i fed skrift i sætning a for at færdiggøre sætning b.

1 a. Her var ingen **skelnen** mellem teori og praksis.

1 b. Navnligner det for en del at _____ mellem de forskellige gødninger og plantebeskyttelsesmidler.

2 a. Ringmurene dannede rundkredse, og den indre mur omsluttede et areal med et **omtrentligt** tværmål på 80 m.

2 b. Fra Jylland og Fyn mod København vil togene have _____ samme pladsudbud.

Denne øvelse skærper den lærendes opmærksomhed omkring ordets brug i syntagmatisk sammenhæng og øver identificeringen af ordet i forskellige former.

5. Klassifikationsøvelse

Indsæt konjunktionerne *når*, *da* og *hvis* svarende til deres betydning.

hver gang	når
bruges ved angivelse af de omstændigheder hvorunder noget sker	når
hypotetisk mulighed	hvis
temporal placering	da når
bruges som indledning til en ledsætning der udtrykker årsag, især en årsag der anføres som logisk eller naturlig begrundelse	da

Thi _____ ægteskabet var helligt, sorterede brud på reglerne om det under kir-
kens domstole.

Sirhan forklarer, at han blev særlig oprørt, ____ han erfarede, at Kennedy gik ind
for at sende kampfly til Israel.

6. Produktiv øvelse

Opgaven kan konstrueres gennem et læseforståelsesspørgsmål, hvor målordet ind-
går i spørgsmålet. Læseforståelsesopgaven kan følges op af en øvelse, hvor målordet
skal anvendes i en argumenterende kontekst i form af stillingtagen til et udsagn.

Disse ordforrådsøvelser opøver den lærendes dybdekendskab (Stæhr 2009) til målor-
det og vil på baggrund af de rige kontekster, de anvendes i, over tid medvirke til, at
ordet lagres og tilegnes, ikke bare receptivt, men også produktivt.

Konklusion

Som nævnt sikrer Studieprøven i sin nuværende form ikke i tilstrækkelig grad, at
studerende med dansk som andetsprog kan klare de færdighedskrav, der stilles
på de videregående uddannelser. Jeg har i denne artikel overvejet, hvad der konkret
kan gøres for at afhjælpe dette problem.

Min konklusion er, at tilegnelsen af det færdighedskrav kan styrkes gennem
udvikling af en dansk akademisk ordliste, suppleret med undervisningsmateriale
bestående af relevante akademiske tekster med identificerede målord og tilhørende
ordforrådsindlæringsøvelser. Materialet kan målrettes til brug på studieprøveud-
dannelsen.

Litteratur

- Busck, S. & H. Poulsen (red.) (2002): *Danmarks historie – i grundtræk*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Coxhead, A. (2000): "A New Academic Word List." I: *TESOL Quarterly*, 34, 213-238.
- Christensen, R.Z. & Christensen, L. (2009): *Dansk Grammatik*. Odense: Syddansk Universitetsforlag.
- Henriksen, B. (2009): "Det oversete ordforråd?" I: Søndergaard Gregersen, A. (red.): *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis*. København: Samfundslitteratur.
- Højrup, T. & Bolving, K. (red.) (2007): *Velfærdssamfund – velfærdsstaters forsvarsform?* København: Museum Tusulanums Forlag.
- Lund, K. & Bertelsen, E. (2008): *Fra Studieprøven til de videregående uddannelser. En undersøgelse af de nødvendige og tilstrækkelige kompetencer*. København: Ministeriet for Flygtninge, Indvandrere og Integration.
- Nielsen, K.H. & Nielsen, H. (red.) (2006): *Viden uden grænser 1920-1970*. (Dansk naturvidenskabs historie, bd. 4.) Århus: Aarhus Universitetsforlag.
- Paribakht, T.S. & Wesche, M. (1997): "Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition." I: Coady, J. & Huckin, T. (red.): *Second Language Vocabulary Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmitt, D. & Schmitt, N. (2005): *Focus on Vocabulary: Mastering the Academic Word List*. New York: Pearson Longman.
- Stæhr, L.S. (2009): Tilegnelse og testning af ordforråd. I: Søndergaard Gregersen, A. (red.): *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis*. København: Samfundslitteratur.

Godt Nyt

Sproghistorie og sprogtypologi

Andersen, Hanne Leth (2006): *Sprog i bevægelse – almen sprogforståelse på tværs*. Århus: Systime.

Andersen, Line (2005): *Almen sprogforståelse*. København: Dansk lærerforening. 164 s.

Arabski, Janusz (ed.) (2006): *Cross-linguistic Influences in the Second Language Lexicon*. (Second Language Acquisition; 17). Buffalo: Multilingual Matters. 272 s.

Aronin, Larissa & Britta Hufeisen (eds.) (2009): *The Exploration of Multilingualism. Development of research on L3, multilingualism, and multiple language acquisition*. (AILA Applied Linguistics Series; 6). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins. 167 s.

Bendtsen, Marina [et al.] (red.) (2006): *Språk, lärande och utbildning i sikte. Festskrift tillägnad professor Kaj Sjöholm*. (Rapport från Pedagogiska fakulteten vid Åbo Akademi; 20). Vasa: Pedagogiska Fakulteten, Åbo Akademi. 340 s.

Bjerre, Birgitte, Forsberg, Rikke & Grete Ravn Nielsen (2008): *Ind i sproget. Grundbog til almen sprogforståelse*. Århus: Systime. 213 s.

Crisma, Paola & Giuseppe Longobardi (eds.) (2009): *Historical Syntax and Linguistic Theory*. Oxford: Oxford University Press. 417 s.

Cenoz, Jasone, Hufeisen, Britta & Ulrikke Jessner (eds.) (2001): *Cross-linguistic Influence in Third Language Acquisition. Psychological Perspectives*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd. 197 s.

Dittmer, Hanne & Simon Laursen (2005): *Pygmalion. Indføring i almen sprogforståelse*. Århus: Systime. 192 s.

Elspass, Stephan [et al.] (eds.) (2007): *Germanic Language Histories from below' (1700-2000)*. (Studia linguistica germanica; 86). Berlin: Walter de Gruyter. 520 s.

Facchinetti & Matti Rissanen (eds.) (2006): *Corpus-based Studies of Diachronic English*. (Linguistic Insights; v. 31). Bern: Lang. 300 s

Gelderen, Elly van (2006): *A History of the English Language*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins. 334 s.

Haspelmath, Martin, Matthew S. Dryer, David Gil & Bernard Comrie (2005): *The World Atlas of Language Structures*. Oxford: Oxford University Press. 695 s. Maps + cd-rom i lomme.

Herslund, Michael og Bente Lihn Jensen (red.) (2003): *Sprog og sprogbeskrivelse*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 305 s.

Heltoft, Anne Marie m.fl. (2006): *De sproglige rødder – træk af europæiske sprogs historie* (elevbog + lærervejledning). København: Dansk lærerforeningens Forlag. 191 s.

Janson, Tore (2003): *Latin. Kulturen, historien, sproget*. 1. udg. København: PP Forlag. 263 s.

Karker, Allan (2001): *Dansk i tusind år. Et omrids af sprogets historie*. København: C.A. Reitzels Forlag. 282 s.

Katlev Jan (2000): *Politikens Etymologisk Ordbog*. København: Politikens Forlag. 698 s.

Kristiansen, Tore m.fl. (eds.) (1996): *Dansk sproglære*. (1. udg.). København: Dansk lærerforening. 376 s.

Krogh, Ellen, Spanget Christensen, Torben & Kirsten Hjemsted (2009): *Evaluering af det skriftlige arbejde efter gymnasireformen*. Gymnasiepædagogik; nr. 73). Odense: Institut for Filosofi, Pædagogik og Religionsstudier, Syddansk Universitet. 316 s.

Modiano, Marko (2009): *Language Learning in the Multicultural Classroom: English in a European and global perspective*. Lund: Studentlitteratur. 229 s.

Ostler, Nicholas (ed.) (2005): *Empires of the Word. A language history of the world*. New York: Harper Collins Publishers. 615 s.

Rogers, Henry (2005): *Writing Systems. A linguistic approach*. (Blackwell Textbooks in Linguistics; 18). Malden, Mass.: Blackwell. 322 s.

STX-bekendtgørelsen: BEK nr. 741 af 30. juni 2008 inklusive bilag og læreplaner samt ændringsbek. nr. 66 af 29. januar 2009 og ændringsbek. nr. 657 af 26. juni 2009 samt bekendtgørelse om studie- og ordensregler i de gymnasiale uddannelser (BEK nr. 1222) og vejledning til denne. (Gymnasiereform 2005). (2009). Søllested: Lee. 175 s.

Søndergaard Gregersen, Annette (red.) (2009): *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis*. Frederiksberg: Samfundslitteratur. 291 s.

Trask, R.L. (2000): *The Dictionary of Historical and Comparative Linguistics*. Edinburgh: Edinburgh University Press. 403 s. (Opslagsværker).

Vejledning til almen studieforberedelse STX. 1. udg. 2005. Søllested: Lee. 161 s. (På titelsiden: Gymnasiereform 2005).

Andet Godt Nyt

Fælles mål 2009 – dansk som andetsprog (2009). (Undervisningsministeriets håndbogsserie; nr. 21/2009) (Faghæfte; 19). København: Undervisningsministeriet. 63 s.

Hogan-Brun, Gabrielle, Clare Mar-Molinero & Patrick Stevenson (eds.) (2009): *Discourses on Language and Integration. A critical perspective on language testing regimes in Europe*. (Discourse Approaches to Politics, Society and Culture; 33). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins. 170 s.

Hvistendahl, Rita (red.). (2009): *Flerspråklighed i skolen*. Oslo: Universitets - forlaget. 307 s.

Isurin, Ludmila, Donald Winford & Kees de Bot (eds.) (2009): *Multidisciplinary Approaches to Code Switching*. (Studies in Bilingualism; 41). Amsterdam; Philadelphia, PA: John Benjamins. 364 s.

Kékesi, Petra (2009): *Landeskunde und Literatur im DaF-Unterricht. Landeskundlich relevante, moderne literarische Texte im DaF-Unterricht*. Saarbrücken: Verlag Dr. Müller. 47 s.

McKay, Sandra Lee (2008): *International English in its Sociolinguistic Contexts. Towards a socially sensitive EIL pedagogy*. (ESL & Applied Linguistics Professional Series). New York: Routledge. 209 s.

Meara, Paul (2009): *Connected Words. Word associations and second language vocabulary acquisition*. (Language Learning and Language Teaching ; 24) Amsterdam: John Benjamins. 174 s.

Meunier, Fanny & Sylviane Granger (eds.) (2008): *Phraseology in Foreign Language Learning and Teaching*. Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins Pub. Co. 259 s.

Peikola, Matti, Janne Skaffari & Sanna-Kaisa Tanskanen (eds.) (2009): *Instructional Writing in English. Studies in honour of Risto Hiltunen*. (Pragmatics & Beyond. New series; 189). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins. 240 s.

Piske, Thorsten & Martha Young (eds.) (2009): *Input matters in SLA*. (Second Language Acquisition). Bristol; Buffalo: Multilingual Matters. 311 s.

Rydén, Mette-Maria (2009): *Ord går nemt galt i halsen på en andetsproglæser. Rekursivt læsarbejde i udskolingen*. (LUP; nr. 3). Frederikshavn: Dafolo: Nationalt Videncenter for Læsning. 39 s.

Sousa Correa, Delia da & W.R. Owens (eds.) (2010): *The Handbook to Literary Research*. 2nd. ed. New York: Routledge – in association with the Open University. 257 s.

Véronique, Daniel & Catherine Carlo [et al.] (2009): *L'acquisition de la grammaire du français, langue étrangère*. Paris: Didier. 416 s.

Whitla, William (2010): *The English Handbook. A Guide to Literary Studies*. Malden, MA: Wiley-Blackwell. 343 s.

Se mere på: www.dpb.dpu.dk

Kalender

Faglig læsning og fagtekster i fremmedsprogsskolerne – men hvordan?

Nationalt Videncenter for Læsning, Sproglærerforeningen og Sprogforum inviterer til: **Konference for undervisere i fremmedsprog i grundskole, ungdomsuddannelser og læreruddannelse**

Onsdag den 6. oktober 2010

På konferencen stilles der skarpt på arbejde med faglige tekster og faglig læsning i grundskolen, i læreruddannelsen og i ungdomsuddannelserne:

- Hvordan kan arbejdet med fagenes fagtekster kvalificeres?
- Har fremmedsprogsskolerne de faglige tekster som de skal have – eller skal der tilføjes nye fra andre fagkredse?
- Hvordan kan overgangene mellem grundskole og ungdomsuddannelserne kvalificeres inden for arbejde med fagtekster i fremmedsprogsskolerne? Og hvad betyder det for linjefagene i fremmedsprogene i læreruddannelsen?

Målet med konferencen er at bidrage til udvikling af fremmedsprogsskolerne inden for og på tværs af uddannelsesinstitutionerne ud fra deltagerne drøftelser af faglig læsning og arbejde med fagtekster i to runder workshops mellem foredragene. Hovedpunkterne fra dagens drøftelser fremlægges på konferencen og et mere fylldigt referat vil kunne findes på NVL's hjemmeside, herunder deltagerne forslag til kommende initiativer af arbejde med fagtekster i fremmedsprogsskolerne.

Arrangører: Nationalt Videncenter for Læsning, Sprogforum og Sproglærerforeningen

Tid: Onsdag den 6. oktober 2010, kl. 10.00 – 16.00

Sted: Titangade 11, 2200 København N

Pris: 950 kr.

Tilmelding på www.videnomlaesning.dk
(find arrangementet under kurser/aktuelt).

Sidste

tilmeldingsfrist: Onsdag d. 15. september 2010

Se flere nyheder på Danmarks Pædagogiske Biblioteks INFODOK-nyhedsblog:
<http://blogs.dpu.dk/infodok/>



Tysk og fransk fra grundskole til universitet

Sprogundervisning i et længdeperspektiv

Af Hanne Leth Andersen & Christina Blach

Tysk og fransk fra grundskole til universitet giver ny indsigt i, hvordan sprogundervisningen i tysk og fransk opleves af elever og studerende.

Mål og anbefalinger fra læreplaner og vejledninger sammenholdes med forskningsbaseret viden om sprogtilegnelse og med elevers, studerendes og underviseres oplevelse af undervisningen. Det overordnede mål for elever som for studerende er evnen til at kommunikere mundtligt. Sprogfærdigheden er for dem en absolut kerne i sprogstudierne, mens de ikke umiddelbart forbinder kommunikation med kultur og samfund.

Bogen henvender sig til undervisere, uddannelsesansvarlige, ledere og politikere. Den udgør et konkret udgangspunkt for at skabe udvikling inden for sprogundervisningen i Danmark i dag.

233 sider. Pris: 248.00 + porto,
ISBN 978-87-7934-541-6



Pædagogiske umuligheder

Psykoanalyse og pædagogik

Redigeret af Kirsten Hyldgaard

Denne bog modsiger den dominerende politiske diskurs på skoleområdet: At der kan opstilles klare mål for undervisningen, som enhver lærer gennem den rette indstilling og de rette metoder kan opfylde. Med afsæt i psykoanalysen bidrager *Pædagogiske umuligheder* til en forståelse af, hvorfor det er så vanskeligt at skabe sikker viden om, hvad der virker inden for det pædagogiske felt. Antologien samler tre centrale artikler inden for feltet psykoanalyse og pædagogik, der her for første gang foreligger på dansk. De øvrige artikler giver i tilgift et bud på, hvad selve det pædagogiske ved forhold overhovedet består i med udgangspunkt i begreber som subjektet, den Anden, det ubevidste, (videns)begær, overføring og identifikation fra Freuds og Lacans psykoanalyse.

220 sider. Pris: 228.00 + porto
ISBN 978-87-7934-606-2

Læs mere om forlagets bøger, og bestil her:

www.unipress.dk – unipress@au.dk – tlf. 89425370

Det næste nummer af Sprogforum – forår 2010 – udkommer august 2010

Curriculum

Hidtil er udkommet:

- 1994/95: Nr. 1: Kulturforståelse (udsolgt); nr. 2: Didaktiske tilløb (udsolgt); nr. 3: Et ord er et ord (udsolgt)
- 1996: Nr. 4: Kommunikativ kompetence (udsolgt); nr. 5: Mellem bog og internet (udsolgt); nr. 6: Den professionelle sproglærer (udsolgt)
- 1997: Nr. 7: Fra grammatik- til systemtilegnelse (udsolgt); nr. 8: Projektarbejde (få eksemplarer); nr. 9: Dansk som andetsprog (udsolgt)
- 1998: Nr.10: Sprogtilegnelse (udsolgt); nr. 11: Evaluering af sprogfærdighed (udsolgt); nr. 12: Sprog og fag
- 1999: Nr. 13: Internationalisering; nr. 14: Mundtlighed (udsolgt); nr. 15: Læring og læreoplevelser (udsolgt)
- 2000: Nr. 16: Sprog på skrift (udsolgt); nr. 17: Brobygning i sprogfagene; nr. 18: Interkulturel kompetence (udsolgt)
- 2001: Nr. 19: Det mangesprogede Danmark; nr. 20: Task (udsolgt); nr. 21: Litteratur og film
- 2002: Nr. 22: Lytteforståelse (udsolgt); nr. 23: Evaluering; nr. 24: Sprog for begyndere
- 2003: Nr. 25: Læringsrum; nr. 26: Udtale; nr. 27: Kompetencer i gymnasiet; nr. 28: Æstetik og it
- 2004: Nr. 29: Nordens sprog i Norden; nr. 30: Sproglig opmærksomhed; nr. 31: Den fælles europæiske referenceramme; nr. 32: Julen 2004 - Vinduer mod verden
- 2005: Nr. 33: H.C. Andersen; nr. 34: Sproglæreren mellem refleksion og fornyet praksis; nr. 35: Undervisningsmaterialer- og indhold
- 2006: Nr. 36: Sociolingvistik (udsolgt); nr. 37: Almen sprogforståelse; nr. 38: E-læring og m-læring
- 2007: Nr. 39: Åbne sider; nr. 40: Børnelitteratur i sprogundervisningen; nr. 41: Sprog, kultur og medborgerskab
- 2008: Nr. 42: Profession sproglærer; nr. 43: Førstesproget som ressource; nr. 44: I tale og skrift
- 2009: Nr. 45: Sprogfag i Danmark år 2008-2009; nr. 46: Sprog på universitetet

Kommende udgivelser af Sprogforum:

Nr.	Arbejdstitel	Udgives
48	Curriculum	Ultimo august 2010
49	Evaluering og evidens	Ultimo oktober 2010
50	Tredjesprogtilegnelse	Ultimo december 2010
51	Sprogsyn	Ultimo maj 2011

Bemærk: ændringer kan forekomme.

Returneres ved varig adresseændring



Tidsskriftet
Sprogforum udgives af
Aarhus Universitetsforlag
og Institut for Pædagogik,
Danmarks Pædagogiske
Universitetsskole



Aarhus Universitetsforlag | 