

Mål & Mæle • 1

18. årgang, maj 1995

Kun fransk er Republikkens sprog

I Frankrig er det blevet forbudt ved lov at bruge fremmede ord, hvis der findes tilsvarende franske. I hvert fald i radio og tv, i forbrugerinformation, i undervisning og i officiel kommunikation. Læs om frankofoniminister Toubons lov

side 9

På dansk er også andre sprog ok

Vi låner mange ord fra f.eks. engelsk, og hvis de ikke findes, laver vi dem da selv: *bad taste-party*, *big-shopper* osv. Mere almindelige er dog sammensætninger som *børneråd* og *skånejob*. Læs om de nyeste ord i dansk

side 27

Register til 11.–17. årgang

Registeret er lige til at tage ud. Og man kan stadig få registeret til de første 10 årgange. Se

side 16

Undervisning, indlæring eller læring?

En undervisning på forkant med udviklingen fremmer en *procesorienteret, helhedsskabende læring i tværfaglige, differentierede forløb*. Nogle af disse pædagogiske slagord er tungt læssede med værdiforestillinger og overtalelseskraft. Se

side 18

Spogligheder 2

Fransk sprogpolitik 9

En personsag 14

Register

11.-17. årgang

indlagt

Retskrivning og ansvarlighed 17

Pædagogisk 18

Nye ord – i prosa.... 27

Plattenslager 31

Sprogviden..... 32

FARLIGE ORD er en Rettesnor for rigtig Udtale af dansk Rigssprog, idet Normaludtalen er fastslaaet for en række Ord, som erfaringsmæssigt er farlige, d.v.s. om hvis Udtale der kan være Tvivl, oftest Fremmedord, men ogsaa danske Ord med Dobbeltudtale eller udbredt Tendens til urigtig Udtale. [Godkendt af Statsradiofoniens Sprogudvalg].

Ulla Albeck, 1942

SPROGLIGHEDER

Sprogligheder

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

Mål & Mæle,

Pernille Frost

C/o Dansk Sprognævn

Njalsgade 80, 2300 København S

og mærk kuverten Sprogligheder.

? Kære Mål & Mæle

I det fotografiske optryk af Ordbog over det Danske Sprog bruges der i forordet og indledningen fra 1918 små begyndelsesbogstaver i navneord og *kunne/skulle* i datid. Hvorfor det?

*Lone Lomholt
Espedal, Norge*

! Små bogstaver i navneordene blev brugt af en hel del tænksomme mennesker fra midten af forrige århundrede. Det var især folk med tilknytning til folkehøjskolen og andre med interesse for det nordiske, og så en række sprogforskere som dels var nordisk indstillede, dels indså det upraktiske og overflødige i den tyske skik at skrive alle navneord med stort begyndelsesbogstav.

Der var derfor intet opsigtsvæk-

kende i at redaktionen af Ordbog over det Danske Sprog valgte at redaktionsstavningen skulle være den moderne med små bogstaver. I alle citater bruges der naturligvis minutiøst nøjagtig gengivelse af originalen.

De store bogstaver blev afskaffet ved Hartvig Frisch' reform af 1948, og som et biprodukt indførte man datidsformerne kunne, skulle og ville (for kunde, skulde og vilde). Disse skrivemåder er ikke benyttet af ODS-redaktionen, hverken i forordet eller i selve ordbogen.

Fra forordet citerer jeg: »Tilbage bliver ordbogens praktiske værdi; men denne kunde jo i slutningen af 18. århundrede [...] ikke være stor.« (side XX); »en saadan ordbog, om den skulde have nogen værdi, maatte blive betydelig større end paatænkt.« (s. XX); »af forfattere, som fx. I. Levin havde gennemgaaet grundigt [...], vilde jeg derfor læse lidet eller intet.« (s.III).

EH

? Hjemland og fædreland

Er et hjemland noget andet end et fædreland, eller er ordet fædreland blot ved at glide ud af sproget? Findes/bruges ordet hjemlandskærlig(hed)?

*Ivar Engel Jensen
Hjørring*

! *Hjemland* har en lidt bredere (svagere) betydning end *fædreland*. Et hjemland er et land, hvor man har sit hjem og hører hjemme, hvorimod et fædreland oftest vil være det land, hvor ens

forældre kommer fra, hvor man selv er født og opvokset og som man derfor føler sig knyttet til.

Der er også den forskel, at ikke bare mennesker kan have et hjemland – man kan tale om 'drømmenes hjemland' og om 'kænguruens hjemland'; mens kun mennesker kan have et fædreland.

Hvis *hjemland* er blevet mere udbredt i de senere år, kan det skyldes den megen tale om flygtninge og indvandrere. Det er nemlig mere relevant at tale om deres hjemland end om deres fædreland. Spørgsmålet om, hvor de kommer fra og føler sig hjemme, er væsentligere end spørgsmålet om, hvor de måtte være født. Vi tror ikke, at *fædreland* af den grund skulle være på vej ud af sprogbugen.

Vi har ikke fundet eksempler på *hjemlandskærlig(hed)*.

CE

? Lejlighed

I Elisabeth Arnbaks artikel i sidste nummer af M&M står der at de læsesvage elever skal trænes i at genkende orddele. Bl.a. skal de kunne se at *lej-* i *lejlighed* hører sammen med *leje* og ikke med *lege*. Men holder det virkelig?

Jens Baggesen
Korsør

! Det er fuldstændig rimeligt og korrekt at mene at det er udsagnsordet *leje* der genfindes i *lejlighed*. En lejlighed er jo en bolig som man lejer, dvs. betaler ejeren penge for at benytte, ligesom man kan leje en bil, en trykluftspulser eller en anhænger.

Men for en historisk betragtning forholder det sig lidt anderledes. Ordet *lejlighed* har vi fra tysk, og de ældste betydninger er 'beliggenhed', 'placering', idet ordet er beslægtet med ligge, tænk fx på sengeleje. Ad snørklede

veje (se Ordbog over det Danske Sprog bind XII) kom ordet til dels at betyde 'beskaffenhed', 'situation' (jeg benyttede lejligheden til at...), dels 'bolig'.

Ordet har altså intet slægtskab med *leje*, dvs. 'betaling til ejeren for benyttelse', men de to ord er i tidens løb bragt i forbindelse med hinanden, idet en lejlighed i vore dage først og fremmest er en bolig som man lejer. Betyder det noget andet, må man jo sige *ejerlejlighed*.

Og så lige en ting til, når vi nu er i gang: Hvad betyder *husleje*? Tidligere betød det 'penge som betales af lejeren til husejeren'. Men nu taler man også om husleje når det drejer sig om udgifter til en ejerbolig – hus eller lejlighed. Så *husleje* har skiftet betydning til at betyde 'boligudgift'.

EH

? Ejefaldsgentagelse

Jeg vil nødig gå i graven før I har udfriet mig af et livs usikkerhed om *ejefaldsgentagelse* eller ej, og om tilhørende tegnsætning. Hvad er rigtigt af flg.:

Han huggede sin far ingeniørens bil.
Han huggede sin fars, ingeniørens bil.
Han huggede sin fars, ingeniørens, bil.

Jeg tror godt jeg per gehør kan finde ud af de nemmere tilfælde med titler i ubestemt form:

Hun beundrede kronprinsens, Frederiks, næse.

Men: Hun beundrede kronprins Frederiks næse.

Under tilfældig læsning i en bog (V. Vedel: Helteliv, 1903, s.354, *vedlagt*) finder jeg lige ved siden af hinanden to tilfælde, som i mine øren lyder o.k. Det sidste får mig til at tro at gentagelsen af ejefald har noget at gøre med en parentetisk-appositionel benævnelse, der

i og for sig bedre markeres med tankestreger eller parentes end med kommaer udenom. Der er også et problem om at vælge tegn?

Jeg imødeser med længsel Deres svar. De er meget velkommen til at omdigte & forkorte brevet og bilaget til et klarere spørgsmål. Dette ville nok også muliggøre et knappere svar. Bare man altid kunne spørge godt nok – så kunne man næsten selv hitte svaret.

Med venlig hilsen

*Lars Peter Rømhild
Birkerød*

! Kære Lars Peter Rømhild:

Tak for det udmærkede spørgsmål. Så vidt jeg har kunnet se, er problemet aldrig blevet diskuteret ud fra et sprog-rigtighedssynspunkt. Det er måske aldrig blevet diskuteret på tryk mht. dansk overhovedet. Det hænger formentlig samme med at den konstruktion det drejer sig om, er udpræget skriftsproglig og derfor lidt af et luk-susproblem.

Det drejer sig som De er inde på, om apposition, dvs. dobbeltbetegnelse af en og samme genstand eller person. Den slags findes i forskellige grader af tæthed.

(1) De tætteste forbindelser består af titel og navn. Titlen er trykssvag (markeret med *◌*): *◌*redaktør Larsen, *◌*pastor Blicher, *◌*dukke Lise, *◌*Villa Sunset, *◌*Hotel Postgaarden. Her får vi kun *s* til slut: redaktør Larsens digte, Villa Sunsets forhave.

(2) Det samme gælder nogle forbindelser med slægtskabsbetegnelser o. lign., også trykssvage: min *◌*søn Anders' bil, min *◌*far ingeniørens erindringer, USA's *◌*præsident Clintons udenrigspolitik.

(3) Så er der typen den parisiske metrostation Odéon, den norske komponist Grieg. Her betegner førsteledet

den klasse eller gruppe som andetledet tilhører: Odéon er en af Paris' metrostationer, Grieg er en af flere norske komponister. Læg mærke til at begge led har fuldtryk. Forbindelsen har ikke noget komma, betragtes som en fast enhed og har kun ét *s*: den parisiske metrostation Odéons udsmykning, den norske komponist Griegs hovedværk.

(4) Men så er der den sidste type sammenstilling. Her betegner første og andet led nøjagtig det samme i omverdenen: onkelen, Hubert H. Holm; den sidste bog, »Myrerne«; verdens største by, Mexico City. I den slags forbindelser sættes der komma, og dette komma afspejler i udtalen en betoning som markerer at der er tale om noget parentetisk: når vi har sagt verdens største by kommer der ikke noget nyt til ved at tilføje Mexico City, det er en parentetisk service til læser eller tilhører.

Om her hvor begge leddene har en betydelig selvstændighed, kan vi have *s* på begge leddene: verdens største bys, Mexico Citys, forureningsproblemer; onkelens, Hubert H. Holms, lille fabrik; min fars, ingeniørens, bil.

Om forbindelsen hører til her eller i (3) er ikke et spørgsmål om grammatik, men om verdens indretning. Hvis der fx kun eksisterede én norsk komponist, ville det være rigtig at sige og skrive den norske komponists, Griegs, hovedværk.

I (4) har vi altså de eneste forbindelser af den art hvor to gange *s* er muligt. Spørgsmålet er så om det også er det eneste rigtige. Som nævnt synes der ikke at foreligge en vedtagelse om korrektheden på dette felt, så her har den frie tanke en vis chance. Sagen er jo at ingen ansvarlige og sprogbevidste danske føler at der er noget oprørende galt, om overhovedet noget, ved enkelt-sforbindelser i type (4): verdens største by, Mexico Citys, forureningsproble-

mer; onkelen, Hubert H. Holms, lille fabrik; min far, ingeniørens, bil.

Det hænger sammen med at vi i dansk har det man kalder gruppegenitiv (-ejefald): endelsen -s kan føjes til en hel gruppe af grammatisk sammenhørende ord: Kontoret for fundne sagers åbningstid, ham der kommer derovres jakke, dronningen af Sabas upassende opførsel. Vi kan så at sige sætte s'et uden for parentes, og det betyder at ét s i de her behandlede sammenstillinger altid må være nok og korrekt – uden altså at to s'er i type (4) på nogen måde er ukorrekt.

De eksempler De vedlægger fra Valdemar Vedels hånd lyder: Roar og Helge maa [...] vise megen Snildhed for at undgaa deres Onkel, deres Faders Morders Efterstræbelser og Amlet maa for at undgaa sin Stedfaders – sin Faders Morders – Efterstræbelser komme ham tillivs med sin Hævn.

Der er i begge tilfælde tale om type (4), som kan have ét eller to s'er, og jeg ser ingen begrundelse for at de behandles forskelligt, bortset fra at Vedel instinktivt har villet undgå fem genitiver på rad (deres Onkels, deres Faders Morders) i første citat!. Det er i øvrigt påfaldende at tankestregerne i andet citat synes at antyde at *sin Faders Morders* er mere parentetisk end *deres Faders Morders* i første citat, og derfor kalder på dobbelt-s. Fra et grammatisk synspunkt er det dog ren tegnsætnings-svindel.

EH

? Chrisjon

Efter mange forgæves forsøg på at få opklaret et ord jeg aldrig er stødt på før, vil jeg nu sætte min lid til jer. Det drejer sig om en titel jeg i sidste uge stødte på i Politiken. Det var en dødsannonce hvor der stod »forhenværende chrisjon«. Det er umuligt for mig at få det oplyst, bl.a. har jeg prøvet Gyl-

dendals leksikon, Lademanns leksikon samt Politikens Oplysning. Det ville være morsom hvis I var i stand til at løse gåden.

Inge-Lise Engelstoft-Schmidt
Greve

! Det er vi desværre ikke. Vores gæt er, at der er tale om en titel knyttet til en særlig forening eller loge. Men måske er der læsere, som ved, hvad en chrisjon er?

CE

? Sin eller deres

Jeg er nylig blevet opmærksom på en sprogbrug, som har undret mig meget. Andre må jo nok have iagttaget den – hvornår mon først? Og har I i øvrigt nogen kommentarer til den?

Det drejer sig om anvendelsen af *sin(e)* og *sit* uden for 3. person ental – og vist også af *sig* i 1. og 2. person. Desværre blev jeg så forbavset over de første eksempler jeg hørte at jeg ikke fik dem noteret ned. Som eksempelmateriale har jeg derfor kun en ytring af et barn i radioens P2 søndag morgen 29/1 1995 (om kammerater der drikker): »de vil være seje over for *sine* venner«. Forsåvidt svarer det til norsk sprogbrug, men jeg mener som sagt også at have truffet eksempler hvor det drejer sig om 1. og 2. person.

Børge Spang-Thomsen
Birkerød

! Det oprindelige i dansk er at *sin/sit/sine* kan henvise til både ental og flertal, som i dagens norsk og svensk: bonden fandt sin hest igen – Harald og Bjørn satte denne sten over sin fader Rolf. I løbet af middelalderen fortrænges *sin/sit/sine* i flertal af *deres*, muligvis efter tysk mønster. Men *sin* osv. henvisende til flertal forsvinder aldrig

helt, hvad man kan se i Ordbog over det Danske Sprog, hvis man slår op på sin i bind XVIII.

Der er altså absolut ikke noget nyt i dette, og man ser eksempler daglig når man først har fået øje for dem. Her kommer nogle citater fra dagspressen:

»Mens de fransk-algierske fredshandlinger (...) i dag gik ind i sin sidste fase« (1962); »Dusører, der kan bidrage til at opklare sagen, er på sin plads« (1966); »Det er helt afgørende, at universiteterne i sine forskningsprojekter er samfundsorienterede« (1979); »Finansrådet har foreslået at pengeinstitutterne sløjfer sine gebyrer« (1994).

Men det andet du skriver om (jeg skynder sig alt hvad jeg kan – I skulle skamme sig) kender vi ikke. Er det andet end rene fortællelser?

EH

? Se's vi på norsk

Kjære Erik Hansen

I dag, i den fredelige periode mellom jul og nyttår som kalles mellomdagene, dumper Mål & Mæle ned i min postkasse, og jeg gir meg til å lese din fornyelige artikkel om Apostrophitis furiosa danica (norvegica). Avslutningsvis gjengir du på s 16 et vakkert norsk vinterlandskap (akkurat sånn ser det ut i Norge i dag!) – et norsk prospektkort med teksten »Vi se's på Geilo!«

Landskapet er vakkert, og gjengivelsen er sikkert god Norgesreklame, men det norske eksemplet med »se's« er ikke utslag av den apostrofitt som du beskriver ellers i artikkelen.

I motsætning til dansk kan nemlig norsk ha to ortografiske normalvarianter av ordet *sees* og *ses*. Apostrofen i *se's* kan dermed betraktes som et uttrykk for den manglende bokstaven – og skrivemåten er således innenfor rammene av det vi kaller korrekt norsk

(jfr også Retskrivningsordbogen s. 517) *Sees* og *ses* er for øvrig ikke bare ortografiske varianter, de har sitt motstykke i uttalen (to stavelser overfor én stavelse).

Mellomtittelen på s 1 (»Det se's på apostrophitis«) passerer dermed uten anmerkninger på norsk.

Alt godt til deg og til Mål & Mæle.

*Beste hilsen
Finn-Erik Vinje*

! Den laveste fællesnævner

To læsere har sendt forklaringer på udtrykket 'den laveste fællesnævner', som Anne Marie Køllgaard spurgte om i forrige nummer. Begge giver spørgeren medhold i, at der kan være tale om en sammenblanding af de matematiske begreber 'mindste fælles fold' (fællesnævner) og 'største fælles mål'.

Karsten Kynde, København Ø, giver blandt andet dette eksempel: »Jeg vil i en debat advare mod den ringe standard der følger af at alle skal kunne være med. Da går det som med det største fælles mål eller fælles nævner, den bliver noget småtskåren. Imidlertid kan jeg ikke få mig selv til at anvende det positivt ladede ord »største« i forbindelse med et negativt udtryk. Jeg kortslutter til det andet begreb »mindste fælles fold«, som jeg også har lært i skolen, og får udtrykket »mindste fællesnævner«. Den slags meningsforvrængende metaformix ses jævnligt, fx er timen efter kl. 11 den sidste, heraf »den ellefte time« = i sidste øjeblik (jf. Matt. 20,6). Men den sidste time må dog ellers være den tolvte?

Tilsvarende skriver Hans Aage, Roskilde, blandt andet, at grunden til udtrykkets popularitet »er en rent sproglig association, nemlig af 1) noget småt (»laveste«, »mindste«) og 2) noget fælles (»fællesnævner«), men

begge dele er matematisk set misforståelser.«

Hans Aage tilføjer: »I sin bog Facitlisten anvender Klaus Rifbjerg udtrykkene »den lavest mulige fællesnævner« og »højeste mulige fællesnævner« side om side, hvilket illustrerer dels fællesnævnerens sproglige anvendelighed (især i forbindelse med fjernsynet, som Klaus Rifbjerg også nævner), dels løsrivelsen fra den matematiske betydning (den højest mulige fællesnævner eksisterer slet ikke – uanset hvor høj en fællesnævner man har fundet, kan man altid finde én, som er højere).«

Klaus Rifbjerg skriver »... det er snarere en politik, der arbejder ud fra tanken om den lavest mulige fællesnævner. Det gælder om at takkes de mange, og hvis man skruer ned og ned på fordringerne, bliver der tilsyneladende flere og flere stemmer.« »Man er selv part i alt dette og dermed privilegeret, alt er tilfældigt, men alligevel retningsbestemt, fordi vilkårene i et menneskeliv ideelt er bestemt efter højeste mulige fællesnævner.«

CE

? Fælleskøn eller intetkøn

Tak for et glimrende blad. Her er en lille klamamus til sprogligheder.

Jeg håber ikke, at Elisabeth Arnbak i sine i øvrigt prisværdige bestræbelser på at fokusere på rod morfem-træning i undervisningen af ordblinde (Mål & Mæle 17:4) ganske lader hånt om danske adjektivers køns-deklination.

Mit petitessefikserede pedant-øjne faldt på en pinagtig trivial fejl, som ellers primært finder vej i dagligdags samtale: at gøre et fælleskønssubstantiv til intetkøn – i dette tilfælde ved at behæfte adjektivet *uspiselig*, som lagde sig til substantivet *mad*, med det aldeles uberettigede suffiks *t*.

Efter min mening en besynderlig

brøler, da vi på dansk immervæk kun har *to* køn at skelne imellem. Fejlen er i øvrigt overmåde udbredt, især blandt yngre, hvor fælleskønsord som *mad* og *musik* synes at være særlig udsat. Fx *noget fedt musik, noget godt* (eller *uspiseligt*) *mad*.

Det bør dertil føjes, at samme personer næppe siger *madet smagte godt* eller *musiket var vellydende*. Hvad kan årsagen være til dette? Det er jo ellers en fejltype, der er karakteristisk for udlændinge, der har vanskeligt ved at sondre mellem de danske substantivers køn.

J. Aske Munck
København S

! Danske navneord har i de allerfleste tilfælde et fast køn, fælleskøn eller intetkøn. Sikrest ser man kønnet på den bestemte form: *haven/huset, moderen/barnet, himlen/havet, cementen/gruset* osv.

Ord som *terpentinaen, jorden, luften, grøden* er altså entydigt fælleskøn. Ikke desto mindre forbindes de tit med ordformer som klart er intetkøn, nemlig *t*-former: tør det terpentin op – vi skal bruge noget jord her – nu skal det gøre godt med noget frisk luft – jeg kan ikke spise så meget grød.

De ord der på den måde kan forbindes med *t*-former til trods for at de er fælleskøn, er dem der betegner stof eller masse, noget som ikke kan tælles: *mad, retfærdighed, ild, tweed, dej, levertran*. Man kan selvfølgelig sige og skrive *vil du have nogen mad?* – *der er ikke megen retfærdighed til* – *vi har stadig megen tweed til overs* – *vil du have nogen anden maling?*, men de fleste finder *noget mad, ikke meget retfærdighed, meget tweed, noget andet maling* naturligere. Normalt lader man dog ikke tillægsordene få intetkøn i disse forbindelser: *noget rød(t) maling*

– temmelig meget god(t) mad – en skive kold(t) flæskesteg, men det forekommer i talesprog.

Intetkøn har altså den funktion at signalere at navneordet betegner noget utælleligt. Man ser det særlig klart når et ord dels kan betegne tællelige genstande eller arter, dels utællelig masse: *jeg har købt en ost/noget ost – vil du have en pølse/noget pølse? – jeg har fået en fin parfume/meget parfume til min fødselsdag – vi fik to gode ferier/lidt ferie sammen.*

Og som noget lignende: *øllen var lunken/øllet var lunkent – kartonen indeholdt breve/kartonet er blevet vådt – hundelorten/hundelortet er ikke blevet fjernet.* Her er kønnet blevet så fast at vi også har to køn i bestemt form: *øllen/øllet, kartonen/kartonet, lorten/lortet* osv.

Der er altså virkelig system og fornuft i tingene, og intetkønnet har skam sin mening og funktion.

EH

Kommentar

til artiklen 'Længslen efter det forståelige' i M&M 17(3):

Hans Brix var vist en dygtig læser, men skrev Blicher alligevel ikke bedre end Brix læste og rettede, og er I ikke for respektfulde overfor Brix, når I argumenterer for jeres tilbagerettelse udelukkende med begrundelse i det rytmiske? Det er eksemplet med den stakkels Esben, og Blichers »;« som Brix retter til et *i* og I retter tilbage til et »;«, jeg tænker på.

Der står faktisk ikke det samme i de to versioner. Esben er i Blichers version både ligbleg og blodtilsjasket i hodet (højst realistisk). Hos Brix er han snehvid, mens lagenerne må være ene om at rumme begge farver (porcelænsmaleri). Blichers version er mere dramatisk; det tilbageholdte åndedræt

åndedræt skyldes at blikket har chokflakket. Efter at være standset ved den blege ansigtsfarve er det blevet fanget af den røde farve på lagenerne og derefter hurtigt vendt tilbage til den døde og har set, at blodet stammer derfra.

Ville Blicher ikke også have skrevet »så bleg som et lig i *sit* ansigt«? Hun sidder jo netop i sengen og har lagt hans hoved i *sit* og ikke *hendes* skød. Altså anmeld Brix posthumt til litteraturpolitiet for overgreb på danefæ.

Gorm Rasmussen
Dannemare

! Vi tilslutter os helt Gorm Rasmussens læsemåde. At vi ikke har redegjort mere detaljeret for vor egen skyldes kun, at artiklens teksteksempler er mange, og at vi derfor ikke har villet tynde den med flere overvejelser om de enkelte eksempler end højst nødvendigt.

Jørgen Hunosøe og
Esther Kielberg

Det danske Sprog- og
Litteraturselskab

Fransk sprogpolitik

Flere måneder i træk var det franske sprog genstand for livlig debat. Det skyldtes et lovforslag fra februar 1994 om franskmændenes rettigheder og forpligtelser i forhold til deres sprog – i Frankrig.

'Mister All Good' kalder franske spøgefigle ham; Frankrigs kultur- og frankofoniminister Monsieur Jacques Toubon. Manden der opfatter ord som 'meeting' og 'joint venture' som værre fyord end diverse franske eder, også

selv om de udtales med tryk på sidste stavelse – ja netop fordi de udtales af franskmænd i fædrelandet Frankrig. Manden der ønsker at generobre det franske sprogs tabte privilegier i Europa og resten af verden. Eller blot manden der vil sine landsmænd det bedste, idet han ønsker at skabe de rette forudsætninger for at alle – unge som gamle – kan forstå de budskaber, der kommunikeres til dem via reklamer, tv, på arbejdspladsen osv.

Der var mange bud på Toubons motiver, da han i februar 1994 stillede sit lovforslag om det franske sprogs anvendelse i Frankrig. Onde tunger hviskede, at det i virkeligheden slet ikke handlede om sprog. Måske ville han gerne have sin helt egen lov, lige som andre store mænd bygger monumenter for at eftertiden skal komme dem i hu. 'La loi Toubon' blev hurtigt lovens uofficielle navn. Men før den kunne blive officielt gældende, måtte den igennem Forfatningsrådets censur.

Fransk sproghistorie

1539: Fransk bliver Frankrigs officielle sprog.

1635: Det franske Akademi oprettes. Akademiets medlemmer er fra den franske adel. Deres opgave er at overvåge det franske sprog og påvirke dets udvikling.

1794: Efter den franske revolution kræver det nye styre at fransk skal udbredes i Frankrig. Kun 12 % af landets befolkning har fransk som modersmål.

1886: Der indføres obligatorisk, gratis skolegang for alle med undervisning på fransk. Al undervisning på andre mål forbydes.

1975: En lov om anvendelse af fransk i forbrugerinformation vedtages. Denne lov er forløberen til 'La loi Toubon'.

1994: 'La loi Toubon' vedtages.

»Fransk er Republikkens sprog«

Fransk har haft status som Frankrigs officielle sprog siden 1539. Lige siden har den franske stat haft en vigtig finger med i spillet om sprogets form og rolle i samfundet. Ved ratificeringen af Maastricht-traktaten i Frankrig blev sætningen '*Fransk er Republikkens sprog*' indført i den franske forfatning. Indledningsvis slår Toubons sproglov endvidere fast, at det franske sprog er en fundamental del af Frankrigs personlighed og fædrene arv. Præcist hvad

der ligger i disse højtidelige fraser, det er hvad loven ønsker at definere – og skabe mulighed for at realisere.

Loven vedrører især følgende områder: Forbrugerinformation, reklamer, undervisning, officiel kommunikation og kommunikation på arbejdspladser, radio og tv, samt internationale konferencer og forskermøder, der afholdes i Frankrig. Hermed mener man at dække borgernes vigtigste aktiviteter og foretagender. Loven handler således både om franske borgeres rettigheder og egne forpligtelser i forhold til det franske sprog. Den indfører særlige forpligtelser for personer, der optræder i Statens tjeneste.

Principielt er brug af det franske sprog nu obligatorisk på de nævnte områder – med visse undtagelser der tager hensyn til regionalsprog og de fremmedsprogede i Frankrig. Mht. internationale forskermøder og konferencer afholdt i Frankrig gøres det obligatorisk at give frankofone, dvs. fransk-sprogede, deltagere mulighed for at udtrykke sig på fransk.

Sprog og menneskerettigheder

Men hvilket fransk er obligatorisk? Det spørgsmål gav anledning til en del polemik i den politiske debat og i mediernes reaktion på lovforslaget. Og da det franske socialistsparti bragte loven for Forfatningsrådet, var det især dette spørgsmål, Rådet forholdt sig til. I Toubons oprindelige lovforslag forbydes anvendelse af udenlandske termer på en række områder, når der eksisterer tilsvarende franske ord. Her henvises særligt til 'de officielle termer', dvs. rene franske ord som diverse ministerielle udvalg vedtager og offentliggør i en særlig ordbog en gang om året. Et arbejde der tager udgangspunkt i områder, hvor engelske termer flourer i særlig grad.

Mest kendt er nok den franske walkman, der blev til en 'baladeur'.

'Les CMT' – de ministerielle terminologiudvalg – har eksisteret siden begyndelsen af halvfjerdserne, men intentionen om at gøre termerne officielle ved lov, det er noget nyt. Tidligere er visse ord slået igennem, andre ikke – alt efter franske sprogbruges smag og behag. Toubons oprindelige ønske var at indføre et officielt fransk, ikke blot for personer der taler i Republikkens navn, men også for privatpersoner. F.eks. ved annoncering af varer, offentlig skiltning, i jobkontrakter og i radio og tv.

Forfatningsrådet annullerede dette og erklærede den omstridte formulering for at være i strid med Menneskerettighedserklæringens artikel om ytringsfrihed. Kun når det gælder personer, som optræder i Statens tjeneste, er det nu påbudt at anvende de officielle franske termer. I de øvrige tilfælde er det i praksis op til den enkelte sprogbruger at definere, hvad der er fransk.

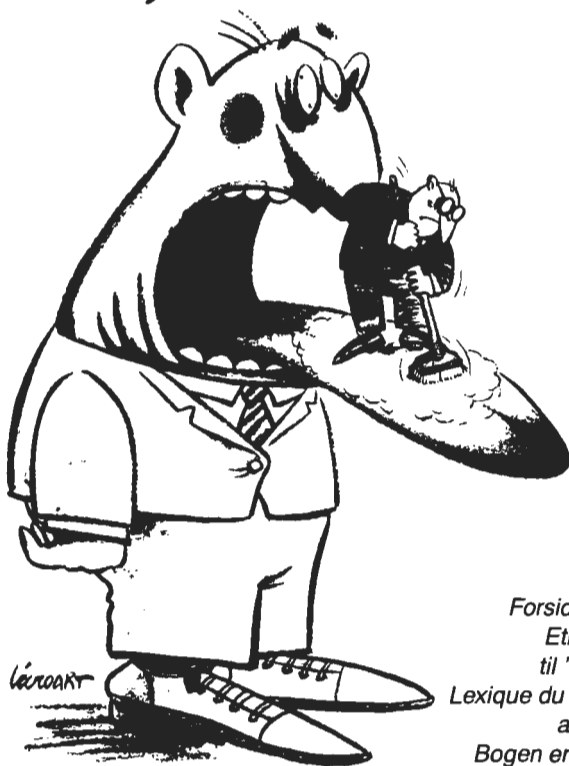
Ved at påbyde et officielt fransk sprog i medier, reklamer, på arbejdspladser og i skolen ønskede Toubon at sætte ind på de områder, der formodes at præge franskmændenes bevidsthed og dermed danner grundlag for deres sprogbrug. Det var ikke mindst de engelske ord, der sniger sig ind i det franske sprog ad bagvejen, han ønskede at komme til livs. Hertil var 'de officielle termer' et vigtigt middel. Loven har således med Forfatningsrådets censur mistet en del af sin substans.

Kodeord: Sproglig mangfoldighed

'La loi Toubon' har også andre mål. I 1886 blev fransk det officielle undervisningssprog i Frankrig. Dette uddybes i Toubons sproglov: Eksamener, prøver og specialer skal være på fransk – med få undtagelser, der tager hensyn til regi-

Pierre Merle

Lexique du français tabou



Forsideillustration af
Etienne Lécroart
til 'tabuordbogen'
Lexique du français tabou
af Pierre Merle.
Bogen er udkommet på
forlaget Edition du Seuil,
Paris 1993.

POINT
Inédit
Virgule

onalsprog og fremmedsprogede. Desuden skal sprogundervisning generelt opprioriteres, både undervisningen i det

franske sprog og fremmedsprogsundervisning. Alle franskmænd skal nu lære mindst to fremmedsprog. Hermed for-

holder loven sig ikke blot til det franske sprog, men også til sproglig mangfoldighed. De franske sprogmyndigheder insisterer på, at loven ikke er et udtryk for sproglig protektionisme, men for åbenhed over for andre sprog og kulturer; et ønske om at styrke sproglig mangfoldighed i verden.

I samme ånd pålægger lovteksten de franske radio- og tv-stationer at respektere det franske sprog og udbredelsen af 'la francophonie'. Hermed hentydes til et bredt, etableret samarbejde mellem helt og delvis frankofone lande verden over. Flere frankofone statsledere havde – i følge de franske sprogmyndigheder – længe næret ønske om, at Frankrig skulle stramme op omkring sin sprog-

politik. Ved at insistere på respekt for 'la francophonie' kommer fremme af det franske sprog til at fremstå som en sikring af mindretallets rettigheder, som det modsatte af sproglig imperialisme.

En forbrugerlov

Jacques Toubon ynder at fremstille sin lov som en forbrugerlov. Den vil først og fremmest sikre franskmænd retten til at forstå de budskaber, der offentligt kommunikerer til dem, og til selv at udtrykke sig på fransk, også i internationale sammenhænge. 'Forbruger' er ikke langt fra 'bruger'; med 'la loi Toubon' bliver sproget brugernes. En sådan fremstilling er Toubons modsvar på Forfatningsrådets dom over loven som værende i strid med ytringsfriheden. 'De officielle termer' består langt overvejende af tekniske ord, hævder han, derfor er Forfatningsrådets skarpe skellen imellem det officielle sprog og privatpersoners sprogbrug en kedelig misforståelse.

Men under debatten om lovforslaget vendte også brugerne af tekniske ord sig imod lovforslaget. Det franske Videnskabernes Akademi gjorde under debatten kraftige indsigelser imod den paragraf, der vil sikre franske forskere mulighed for at ytre sig på fransk i Frankrig. Man frygter, at konsekvensen bliver færre eller slet ingen internationale forskermøder i Frankrig i fremtiden. De franske forskere vægter selve budskabet og det hurtigt at kunne kommunikere dette til omverdenen mere end formen. I øvrigt vendte de højere lag inden for fransk erhvervsliv og tv-branchen sig imod loven. Den kaldtes diktatorisk, til skade for Frankrigs erhvervsliv og internationale omdømme eller i bedste fald latterlig og unødvendig. Andre fandt loven på sin plads eller endog for mild.

De modsatte opfattelser af loven bun-

'La loi Toubon'

Anvendelse af det franske sprog er nu principielt obligatorisk på følgende områder:

Forbrugerinformation – dvs. varedeklarerationer, brugsanvisninger, skilte, reklamer mv.

I undervisningen på franske skoler og højere uddannelsesinstitutioner. Eksaminener, prøver og specialer skal være på fransk.

Den officielle kommunikation på arbejdspladser – dvs. jobkontrakter, informationer, stillingsbeskrivelser mv.

I radio og tv.

Loven indfører i øvrigt:

Påbud om at frankofone deltagere i internationale konferencer afholdt i Frankrig skal have mulighed for at ytre sig på fransk.

Alle franskmænd skal lære mindst to fremmedsprog.

Franskundervisningen skal generelt opprioriteres.

Der indføres reelle sanktionsmuligheder ved overtrædelse af loven.

der i forskellige opfattelser af det franske sprogs position og udvikling. De engelske ords optræden i det franske sprog opfattes på den ene side som en farlig trussel, en stigende inficering af fransk sprog og bevidsthed, og på den anden side som en naturlig udvikling eller et ubetydeligt og forbigående fænomen. Det er dele af den politiske højrefløj der mener, at loven ikke går vidt nok, at den burde sætte kraftigere ind på især undervisningsområdet. Dele af venstrefløjen opfatter derimod loven som en overdreven barrikade af det franske sprog, der i stedet for at sikre sproglig udvikling kan få den modsatte effekt.

Frihed, lighed og broderskab

De franske sprogmyndigheders opfattelse af sproglig udvikling er central. De opfatter sig selv som dem, der netop sikrer det franske sprogs udvikling ved at fremme nye franske orddannelser. Denne opgave ser de som en naturlig forpligtelse, som en nødvendighed i den givne situation og som et udtryk for respekt for det franske sprog. Andre opfatter de engelske orddannelser i det franske sprog som udtryk for sproglig udvikling, sprogfolkene opfatter disse som uegnede. Uegnede for den sproglige udvikling, de finder mest gunstig. Således begrænser de sig ikke til at registrere sproglig udvikling, men forholder sig til den og søger at præge den.

Skønt Toubon åbenlyst opfatter de engelske ords indtrængen i det franske sprog som en trussel, er det vigtigt for ham at fremstille sin lov som en offensiv lov. Det er ikke det franske sprog, men den sproglige – og kulturelle – mangfoldighed, der trues af 'l'anglo-américain'. For at komme det amerikanske uhyre til livs er det franske sprog, dets forsvar og fremme, et glim-

rende middel. Fransk for frihed, lighed og broderskab, fransk som humanismens sprog.

Altså, myterne om det franske sprogs særlige kvaliteter, sprogets universelle kald, de lever i bedste velgående i den aktuelle sprogdebat i Frankrig. Men ved at trække disse myter frem i lyset er lovens tilhængere med til at forplumre debatten. I udlandet stjeler vi, når franskmænd bruger så store ord. Lovens væsentligste hensigt fremstår – ikke mindst efter Forfatningsrådets censur – som temmelig uskyldig og forståelig: En sikring af retten til at leve på fransk i Frankrig.

En hellig arv

At hæge om det franske sprog, det er noget dybt grundfæstet i fransk kultur. Traditionelt betragter franskmændene deres sprog som en særlig ressource, en hellig arv. I dag er det vigtigt for sprogmyndighederne ikke at bevare sproget statisk som i det 17. århundrede, da Akademiet autoritativt satte den sproglige dagsorden. I dag er devisen berigelse af sproget i den sproglige og kulturelle mangfoldigheds navn.

Men måske er denne insisteren på det franske sprog, dets udvikling og dynamik, i virkeligheden i fjendens favør. Myten om det engelske sprog som nutidens oplysningssprog, som teknologiens og fremskridtets sprog, træder i hvert fald – via den franske sprogdebat – frem med stadig større tydelighed.

*Bente Bakmand, f. 1967
cand.mag.*

*– har skrevet speciale om
fransk sprogpolitik,
der udkommer som bog
på Aalborg Universitetsforlag
i 1995.*

En personsag

Det kontor på Københavns Hovedbanegård som på dansk hedder *Depotet for Fundne Sager* hedder sammesteds på engelsk *Kontoret for Tabte Sager* (Lost Property Office); det skib som vi kalder *Malmøbåden*, kalder vi københavnerbåden hvis vi står ovre i Malmø – og *Morgenstjernen* og *Aftenstjernen* er præcis samme himmellegeme. Det hele kommer an på hvor man ser sagen fra, på perspektivet.

Sådan også med mennesker. Man kan have brug for at omtale dem efter egenskaber eller funktioner som særlig skal fremhæves i en bestemt forbindelse. Et medmenneske som er genstand for undervisning, kaldes en *elev*; et medmenneske der er køber, betegnes som en *kunde*; og et medmenneske der lader sig transportere, omtaler vi som en *passager*.

På den måde kan vi så at sige reducere hinanden til nogle få træk og funktioner som er det eneste væsentlige i en given sammenhæng: *patient, læser, censor, debitor, forbipasserende, rekvirent* osv. Forleden dag blev jeg i banken reduceret til *endossenten*, dvs. den der har skrevet sit navn bag på en check. Det var det eneste ved mig som optog dem i banken, de interesserede sig naturligvis ikke for mig som menneske!

Et af de mest reducerende udtryk er *person*. Omtaler man mennesker som *personer*, er det i reglen fordi kun antallet har interesse, og det kan være særdeles praktisk: en elevator med plads til højst til 8 personer, portionen er tilstrækkelig til 4 personer, 3 perso-

ner blev anholdt i forbindelse med demonstrationen. Godt nok!

Men der er en tilbøjelighed til at bruge *person* i meddelelser, hvor det burde være *menneske*. De der omkommer ved jordskælvskatastrofer, kommer til skade i trafikken eller rammes af luftvejssygdomme, det er ikke personer, men mennesker.

Person er et udpræget overbetjentord, typisk rapport- og statistiksprog. Når vi interesserer os for andet end tal, skemaer og tabeller, så hedder det *mennesker*.

Erik Hansen

Facitliste til Sprogviden

1. Det må være *indbon'ning*, se Retskrivningsordbogen § 6.5, som er det nærmeste man kommer en anvisning på dette meget specielle tilfælde.

2. 1948, sammen med de små bogstaver i navneordene og *kunne*, *skulle* og *ville* i stedet for formerne *kunde*, *skulde* og *vilde*.

3. *blæk* kommer fra oldengelsk *blæc*, jf. moderne engelsk *black*; *brysk* er fransk *brusque*; *chartek* stammer fra tysk *Scharteke*, som betyder 'gammel slidt bog', i dansk også 'bogbind brugt som omslag'; *emne* er fra svensk *ämne*; *kaviar* kommer fra tyrkisk; *magasin* er oprindeligt et arabisk ord; *skrøne* har vi fra norsk; og *spejl* kommer, via tysk, fra latin *speculum*.

4. (a) *Skade* om fuglen eller fisken går tilbage til et ord som betyder 'smalt træstykke', og dyrene har fået navn efter deres lange hale. *Skade* i betydningen 'beskadigelse' har intet med dette at gøre. (b) *Skide* og *skede* er beslægtede; den rod som de begge går tilbage til, betyder 'skille fra'. At *skide* er at skille noget fra, og når man skiller træstykker fra en blok får man en *ski* eller en *ske*, og lægger man to tynde træstykker rundt om sværdklingen, har man en *skede*. (c) *Skyde* er noget med at stikke frem, og roden går igen i stednavnet *skåde* om et fremspringende højedrag, i *skude* om et spidst fartøj, og endelig i *skøde* om de spidse snipper på en kappe eller frakke. En ejendomshandel besegledes i gamle dage ved at jord fra marken blev lagt på køberens kappes**skøde**, så også handelsaftalen er med her.

5. Når *halvanden* er $1\frac{1}{2}$, så er *halvtredje* $2\frac{1}{2}$ og *halvfemte måned* er $4\frac{1}{2}$ måned. Vi genkender *halvfemte* fra *halvfems* (indslytte), dvs. $4\frac{1}{2}$ gange tyve.

6. *Hermetik* og *hermetisk* er afledt af navnet på den græske gud Hermes, som ansås for kemiens grundlægg.

7. Siger jeg *naboens den sorte kat*, signalerer jeg at den jeg taler til, kender katten i forvejen, eller i det mindste har hørt om den; det siger *naboens sorte kat* ikke noget om.

8. *Alle* betegner det totale antal i modsætning til en delmængde. Lise kan være den dygtigste af pigerne – eller af alle eleverne. *Begge* betegner antallet 2 i modsætning til 1: *begge cheferne var til stede* (ikke bare én). Man kan ikke være den dygtigste af én, der skal mindst to til. Derfor mangler modsætningen i *den dygtigste af begge døtrene*, og formuleringen er meningsløs.

9. Princippet er at et ord som historisk er beslægtet med et ord der indeholder a eller å, skrives med æ: gætte (gåde), fæste (fast), behændig (hånd), vænne (vane), tæmme (tam), klokkeslæt (slå, slag). Men i mange tilfælde eksisterer a- eller å-ordet ikke mere, eller forbindelsen er så langt ude at den ikke kan ses med det blotte øje. Så man kan ikke på grundlag af nudansk regne sig til at der skal æ i ord som hæk, vægt, færdig, græs, skærm, spærre. Og så er der i øvrigt også en del undtagelser!

10. De ord der betyder 'stor' har mørk vokal (bagtungevokal): *a*, *o*. Ordene med betydningen 'lille' har lys vokal (fortungevokal): *i*, *e*. Ordene synes at illustrere deres betydning gennem det lydlige. Undtagelsen fra systematikken er engelsk *big* og *small*, som opfører sig nøjagtig modsat.

Register

På modstående side starter det register, som vi annoncerede i et tidligere nummer af Mål & Mæle. Det alfabetiske register dækker indholdet i årgangene 13–17, som strækker sig fra 1990 til 1994, og med det tidligere register, som dækker de første tolv årgange, kan man altså nu bruge Mål & Mæle som opslagsværk.

Registret er selvstændigt hæftet og sidenummereret, så det kan »lirkes« ud af bladet.

Det første register kan man rekvirere gratis, hvis man indsender en svarkuvert i A4-størrelse (frankeret med 8,75 kr.) til Mål & Mæles sekretær.

Mål & Mæle

ISSN nr. 51 45 27

Redaktion: Carsten Elbro,
Erik Hansen, Ole Togeby.

Grafik: Hanne Simone

Ekspedition og tryk:
Elbro-Tryk
Håndværkervej 10
Postbox 3072, 6710 Esbjerg V
Giro 747-3494
Telefon 75 15 43 60

Mål & Mæle udkommer 4 gange om året, og abonnementsprisen er kr. 148,00 pr. årgang. Man kan tegne abonnement ved at skrive eller ringe til Elbro-Tryk. Hertil retter man også henvendelse om adresseforandring eller fejl ved bladets levering. Eftertryk af tekst og illustrationer er tilladt når kilden angives.

Spørgsmål til læserbrevkassen samt manuskripter til Mål & Mæle sendes til: Mål & Mæle, Pernille Frost, c/o Dansk Sprognævn, Njalsgade 80, 2300 København S.

Retskrivning og ansvarlighed

De fleste ordentlige og retskafne mennesker mener at det er vigtigt at man staver godt og korrekt. Det gør det lettere at læse, det er en forudsætning for al alfabetisering, det er et tegn på at man tager sproget og kulturarven alvorligt – og så skiller det jo fårene fra bukkene.

Disse ordentlige og retskafne mennesker ser med bekymring og misbilligelse på ungdommens slappe og tilfældige stavning, og det giver de så dansk-lærerne, Dansk Sprognævn og Program 3 skylden for.

Nu er det sådan at de allerfleste enkeltpersoner, institutioner, aviser og firmaer tillader sig fuldt bevidst at afvige fra den officielle retskrivning på nogle få punkter: nogle holder fast i *tredie* med i, nogle skriver *een* og *eet* med to e'er, andre synes at det stadig ser bedst ud med *fejg*, *dejg* og *sejg* med jg – og der er også dem der skriver forkortelser uden forkortelsestegn: *osv*, *bla*, *dvs* osv. Sådan et par små afvigelser viser personlighed og selvstændighed, mener man øjensynlig.

Men når nu et antal enkeltpersoner og dertil Postvæsenet, DSB, Patentdirektoratet, Politiken og en hel stribe andre foretagender alle har deres overtrædelser af retskrivningsreglerne, så bliver det faktisk en hel del tilsammen. Og det er det den opvoksende ungdom går rundt og ser på og bliver forvirret af.

Hvad dansk-læreren siger og skriver, det hører og ser man kun i dansk-timerne. Men hvad pressen, Postvæsenet, Patentdirektoratet, IBM og DSB skriver, det er vores sproglige hverdag, det er det vi træffer i aviserne, i brochurer,

på skilte og i neon. Det er det der præger os i det daglige, og det er her de unge menneskers retskrivningsusikkerhed grundlægges.

Og vedligeholdes.

Erik Hansen

Pædagogisk

Ligesom andre faggrupper har lærere et eller flere fagsprog. Et af dem er pædagogisk. For udenforstående kan det undertiden være svært at forstå. I nogle tilfælde kan man se og høre, at der er tale om fagord med en særlig betydning, som f.eks. *afkodning*, *nærmeste udviklingszone* og *mind map*. I mange andre tilfælde er der ord, som man kender, men som man alligevel ikke helt synes at forstå:

»I 1. klasse repræsenterer sprogværkstedet et tilbud, hvor elevernes langsomt voksende kompetence kan få lov til at udfolde sig under former, hvor læreren kan give støttende vejledning undervejs i elevens egen læreproces.«

Sprogværksted, er det et sted, hvor man bruger sprog, reparerer på sprog eller skaber nye sprog? Er kompetence det samme som færdigheder, evner, kundskaber eller viden? Og er elevens egen læreproces bare tilegnelsen eller indlæringen.

Denne artikel handler om et udvalg af sådanne ord, der i vekslende grad har fået en særlig betydning i pædagogisk litteratur, især om læseundervisning. Sigtet med artiklen minder således om sigtet med Pædagogisk opslagsbog (Christian Ejlers' forlag, 1994). Denne artikel behandler imidlertid kun et begrænset materiale, og den fokuserer kun på ord vedrørende læsepædagogik.

Materialet

Når man skriver ansøgninger, gælder det selvfølgelig om at fremstille det påtænkte arbejde på en tiltalende måde.

Derfor er ansøgninger et godt sted at kigge efter populære ord og vendinger. Det følgende bygger på 176 skolars projektbeskrivelser ved ansøgninger om konsulentbistand til udviklingsarbejder om læseundervisning. Ansøgningerne blev indsendt til Undervisningsministeriet i december 1994 og behandlet i januar og begyndelsen af februar 1995. Den enkelte projektbeskrivelse fylder i størrelsesordenen mellem en halv og en hel side. Den beskriver i reglen projektets baggrund, formål og indhold. Ofte er der tale om stikordsform. At dømme efter beskrivelsernes skitsepræg og deres opsætning og tegnsætning har de været udformet under tidspres. En del projektbeskrivelser indeholder meget generelle hensigtserklæringer og kun få konkrete bud på, hvad man vil gøre.

Læseren vil ikke kunne se af det følgende, hvorfor nogle ansøgninger fik støtte og andre ikke.

Bragesnak

Det er klart, at ansøgningernes positive beskrivelser af de påtænkte projekter må indeholde en del kalorielette sødemidler af typen *nært samarbejde*, *udadvendt dialog med forældrene*, *påvirke i positiv retning*, og *udviklingsfremmende praksis*. Hvem ville gå ind for det modsatte?

Det er da klart, at man må gå ind for *maksimeringstænkning*, for at eleverne får *relevante udfordringer*, en *handlingsmættet hverdag*, *systematisk læseundervisning* og *erfaringsgivende situationer gennem samtalen*, *genkendelsen*, *begrebsdannelsen* og *fælles*

tryk oplevelse, hvor teksten gøres til et meningsfuldt element i elevens faktiske verden. Som fader til et snart skole-søgende barn kan jeg også kun bifalde, at *læseundervisningen tilrettelægges under hensyntagen til en klar opfattelse af, hvad læsning og læreprocessen er*, selv om jeg da ikke vil benægte en vis nysgerrighed efter at få at vide, hvad denne klare opfattelse så går ud på.

Derimod er det mindre indlysende, at barnet straks i børnehaveklassen skal til at arbejde i værksted.

Værksted

I annoncerne for en bestemt shampo optrådte engang en kvinde med håret fuldt af æbler. Fabrikanten påstod selvfølgelig ikke, at man fik æbler i håret af at vaske det med shampooen. Æblerne var et billede på noget med æbler, et billede på duften af shampooen.

Ved at vælge ord fra en anden verden til at beskrive et emne kan man med lidt snilde trække nogle af associationerne med, sådan at de bliver overført på emnet. Det er i så fald et sprogligt billede, og hvis der ikke er noget af grundbetydningen med fra den anden verden, kaldes det en metafor, f.eks. en *søjle* af damp, et blik af *stål*.

I pædagogisk jargon er der visse ord, som for den uindviiede bruges på en overraskende måde eller i en tilsyneladende uforståelig sammenhæng. Ved nærmere eftersyn er der tale om metaforer med en betydning, der synes lige så selvfølgelig for lærere, som kvinden med æblerne i håret var for hårvaskere.

Det gælder f.eks. *værksted*. Mange udviklingsarbejder drejer sig om at indrette værksteder: *skriveværksted*, *skabe tekster-værksted*, *lytteværksted*, *sprogværksted*, *eventyr/læse/skriveværksted*, *læsetræningsværksted*, hvor der arbejdes med bogstaver, lyd og tekster tilpas-

set den svage læser etc. Det er en videre brug af ordet *værksted*, som har rod tilbage til begyndelsen af 1970'erne. Dengang begyndte man at tale og skrive om litteraturværksteder, båndværkstedet, regneværksted og musikværksted. Man kan forestille sig et værksted i undervisningen som et sted, hvor eleverne går hen for at løse en stille opgave med de redskaber, der hører til værkstedet. Sådan har det måske været engang.

I ansøgningerne fra december 1994 er det imidlertid ikke så meget redskaberne eller stedet, der definerer værkstedet – det kan udgøres af en rullevogn med nogle bøger – som dette at eleverne er blevet stillet (eller selv har formuleret) en velafgrænset opgave. Og med denne definition bliver der vel ikke så meget tilbage af værkstedet, for det ville være en underlig undervisning, som ikke (jævnligt) stillede eleverne velafgrænsede opgaver.

Hvad der bliver tilbage, er snarest en bestræbelse i undervisningen: »der tages afsæt i en funktionel undervisning med konkret handleprægede aktiviteter«, »via praktiske opgaver får eleverne mulighed for at fremstille bogstaver«. Man forsøger, at gøre undervisningen mere håndgribelig. En skole skriver ligefrem om »den håndværksmæssige indsats, det at tilegne sig læseprocessen også er«. Overfladisk set er det selvfølgelig noget sludder: at lære at læse er ikke en manuel, håndværksmæssig foreteelse. Men med ord som *værksted*, *håndværk*, *redskaber* og *arbejde* forsøger man at fastholde ønsket om at gøre undervisningen håndgribelig, skabende og tiltalende for børn med megen konkret virkelyst. »Ved tilrettelæggelsen indrettes værksted med aktiviteter, der aktiverer hele barnet«.

I værkstederne foregår der *aktiviteter*. Enhver fysisk eller mental beskæftigelse er vel en aktivitet, så det er ikke

videre oplysende. *Aktivitet* lyder bare mere konkret og handlingsorienteret end *beskæftigelse*. Så i stedet for at skrive om beskæftigelse med et emne, skriver man *emneaktiviteter*, og i stedet for at skrive om læsning og skrivning, skriver man om *læse- og skriveaktiviteterne*.

Nogle skriver tilsvarende, at »børnene bibringes *redskaber* til en større parathed til den egentlige læseproces«, hvor man på mere almindeligt dansk ville sige, at børnene får bedre forudsætninger for at lære at læse. Andre skriver om vigtigheden af »mere tid til *opdragsarbejde* og *omsorgsarbejde*«, hvor man på upåfaldende dansk blot ville have skrevet om opdragelse og omsorg.

Værkstedet, og hvad dertil hører af *håndværk* og *redskaber* er et sprogligt billede af typen metafor. Det er ikke ordbogsbetydningen, der gælder, men nogle af bibetydningerne (de faste associationer), man vil overføre på undervisningen. Det er det konkrete, de fysiske handlinger, gennemskueligheden, det skabende og helst også det håndgribelige resultat, man forsøger at tilføre undervisningen ved at kalde den et værksted. I ansøgningerne vedrørende læseundervisningen er der ikke tale om værksteder i dagligdags forstand.

Procesorienteret

Den *procesorienterede skrivepædagogik* har været en af de mest massive pædagogiske bølger i danskundervisningen i det seneste tiår. Den er kommet især via norsk fra USA (bl.a. kendt som *creative writing*) (se Mål & Mæle, 1988 nr. 3). Ideen er, at man beskæftiger sig med én fase ad gangen i undervisningen i skriftlig fremstilling. Eleverne lærer at tage vare på de gode ideer, at sortere indfald, at skrive hurtige udkast, at revidere, at finpudse, at sætte teksten op –

ikke på én gang, men som enkelte elementer i arbejdet.

Men hvis *procesorientering* er godt for den skriftlige fremstilling, så må det også være godt for så meget andet. Det tyder lærernes ansøgninger i hvert fald på. Man skriver om, at også *læseundervisningen er helheds- og procesorienteret*, om *procesorienteret fortælling*, *oplæsning* og *stillelæsning* og generelt om *den procesorienterede indlæringsmetode*. *Procesorienteret* er tilsyneladende tilsat nogle projektbeskrivelser som sødemiddel.

Valget af sødemiddel er dog ikke helt tilfældigt. For det er velegnet til at tage den sure smag af, at *værkstedarbejde* og *projekter* langtfra altid fører til et ordentligt *produkt*. »Stenaldermanden klarede sig med bue og pil – vi kunne ikke have skudt meget med vores«, skrev de på Himmelev skole om et produkt af tværfaglig undervisning (1985/86). Hvis lærere og elever kan overtale hinanden til, at det er processen snarere end produktet, der tæller, så gør det heller ikke så meget. Men der kræves et kraftigt sødemiddel, for går man først i værkstedet, så er det vel med den skumle bagtanke at få udrettet noget.

Læring

At *lære* kan betyde både 'at undervise' (at lære andre noget) og 'at tilegne sig kundskaber' (at lære sig noget), svarer til forskellen mellem tysk *lehren* og *lernen* og engelsk *teach* og *learn*. Denne tvetydighed kan være grundlag for vitser, som f.eks. hvis man siger, »jeg lærer min hund at fløjte« (og underforstår, at man ikke forventer, at den lærer det), men sjældent for misforståelser. Hvis man afleder et navneord af *lære*, forsvinder tvetydigheden, fordi man normalt skelner mellem *undervisning* og *indlæring*.



Det kan derfor virke som et sprogligt tilbageskridt, når nogle lærere er begyndt at bruge det afledte ord *læring*. »Læseundervisningen vil komme til at give udtryk for en opfattelse af, hvordan læring finder sted, dvs. til spørgsmålet om aktiv og passiv læring«. Denne afledning er formentlig inspireret af norsk; på dansk er den knap 20 år gammel.

Lærere, der bruger ordet *læring*, forsøger at se på undervisningen fra elevens side. Det er elevens indlæring, der er i fokus. Man planlægger undervisningen, sådan at eleven selv får lejlighed til at tage initiativer. Lærere, der bruger ordet *læring* i stedet for *indlæring*, fremhæver således ofte elevens aktive deltagelse i undervisningen. For eksempel vil et udviklingsarbejde

fremme elevernes *evne til selvforvaltning og medansvarlighed for egen læring*. På mere almindeligt dansk betyder det, at eleverne skal have mere ansvar for, at de lærer noget.

Hvis lærerne med *læring* blot mente *indlæring*, så kunne de have skrevet det. Og det kan da ikke udelukkes, at nogle skriver *læring* udelukkende for at vise, at de er *progressive* (fremskridtsvenlige). Men der ligger en pointe i at slå *undervisning* og *indlæring* sammen i det elevorienterede ord *læring*. Derved forsøger man for det første at udviske skellet, fordi *læring* formelt er afledt af *at lære*, som kan betyde begge dele. For det andet ser man begge dele fra elevens synsvinkel. Det svarer til at sige, at man ikke er interesseret i, hvad underviseren gør, men udelukkende i, hvad eleven

lærer sig: man kan strengt taget ikke lære andre noget, man kan kun give anledning til, at de lærer sig noget. Om det er en god synsvinkel på undervisning, er ikke et sprogligt, men et pædagogisk spørgsmål.

Dog har brugerne af *læring* endnu en diskussionsteknisk fordel. Lærere, der siger *læring* i stedet for *undervisning*, har automatisk den svagere part, eleverne, på deres side. Men når de taler og skriver om *læring*, henvender de sig mest til kolleger (eller bedømmelsesudvalg), ikke til eleverne. Derfor er der som regel ingen elever til stede, som kan protestere mod at blive taget til indtægt for lærernes synspunkter på undervisning.

Udvikling

Pædagogisk *udvikling* er en ældre slægtning til *læring*. Udviklingen kan ses både fra lærer- og elevside. Der kan være tale om at udvikle undervisningen, så den bedre kan udvikle eleven, f.eks. igennem *udviklingsarbejde*. Hyppigere er fokus dog på elevens egen udvikling. Ofte er det begge dele: sigtet er »at udvikle en procesorienteret læseudvikling, som skal være med til at lette læseindlæringen«; man har »interesse i at udvikle kvalitet og kontinuitet i læseudviklingen«.

Den moderne brug af *udvikling* fra begyndelsen af århundredet henter stadig næring fra en grundforestilling om noget, der gror af indre nødvendighed. Måske formes væksten ved ydre påvirkning; men den indre kraft er en væsentlig del. Ligesom puppen i svøb, der bare skal have tid og varme til at vikle sig ud, ligger der en tillid til elevens potentialer i den pædagogiske brug af *udvikling*. Man skal ikke pådutte eleverne noget; man skal bare frigøre og støtte deres indbyggede drivkræfter. Børnene skal tilbydes »en ugentlig dag i et sprogstimulerende og udviklende miljø sam-

men med forældrene«. Igennem emnearbejderne »søges at sikre den fulde differentierede læseudvikling med udgangspunkt i den udviklingsorienterede pædagogik«.

Helhed, sammenhæng

Helhed er et ord, som kan have betydelig overtalelseseffekt. Overtalelsen virker imidlertid på en helt anden måde end ved *læring* og *udvikling*. »Udgangspunkt: Det hele menneske«, skriver man fra en skole. Ja, det er klart, hvem ville måske tage udgangspunkt i det halve menneske? »I forsøgsperioden gøres erfaringer med den helhedsorienterede læringsform«, skriver nogle, hvor andre vil have støtte til »afprøvning af læsningen som en proces hvori alle personlighedsaspekter hos barnet inddrages«. De to skoler mener formodentlig det samme. Men det er svært at vide; og heri ligger netop kraften i *helheden*.

Hvis man går ind for et *helhedssyn* på eleverne, så underforstår man, at man har en bredere opfattelse af eleverne, end andre har, og at man derfor tager hensyn til flere af elevernes forudsætninger, færdigheder og muligheder i undervisningen end andre. Pointen ved *helhed* er, at man ikke behøver at specificere, hvad det er, man har med, som de andre overser.

Samme egenskaber har i øvrigt to andre meget populære ord, *sammenhæng* og *forløb*. Det gælder for mange projekter om at »få eleverne til at opleve deres hverdag som sammenhængende og meningsfuld«. Når man skriver sådan, behøver man ikke at specificere præcis, hvad det er, der skal hænge mere sammen end sædvanligt. Tilsvarende stiller man heller ikke bare nogle sproglige opgaver, man tilrettelægger *forløb*, f.eks. *gode sprogtilgætnelsesforløb*. Et forløb hænger jo sammen.



Hvis man alligevel forsøger en præcisering af *helhed*, kan det ende sådan: »Læseundervisningen vil desuden være i overensstemmelse med opfattelsen af, hvordan elever fungerer, forholder sig til udviklingen i deres tænkning, deres sociale interesse osv. Specielt vil undervisningen forholde sig til elevernes sprog«. Her er lidt af alt det, *helheden* omfatter. Men så snart man tager hul, slipper man katten ud af sækken. For hvad er det for en opfattelse, der tales om? Hvordan forestiller man sig egentlig, at elevernes tænkning udvikler sig? Og hvordan udvikler deres sociale interesse sig? Formuleringen er en åben invitation til sådanne spørgsmål. Dem undgår man ved blot at henvise til *helhed*.

I ansøgningerne, der lægger vægt på *helhed*, er der en klar tendens til, at man vil forsøge at inddrage fysisk udfoldelse og musik i undervisningen, *den praktisk-musiske dimension*, som nogle lærere skriver. Der ville jo ikke være me-

get nyt i at inddrage sproglige færdigheder og forestillingsevne, i og med at der er tale om undervisning i læsning. Så ligesom i ansøgninger med *værksteder* er det formodentlig drømmen i ansøgningerne med *helhed* at imødekomme de mere fysisk udfarende og mindre sprogligt stærke elever.

Det er nok så tvivlsomt, om fysisk og musisk virksomhed fører til bedre læsning. Tværtimod risikerer man med forskellige udenomsværker i særlig grad at distrahere elever med de svageste forudsætninger. I *værksted* og *helhed* lever drømmen om, at det ville være dejligt for mange elever, hvis det ikke var så vigtigt med sprog og stillesidde, når man skal lære at læse.

Tværfaglig

Et af midlerne til at skabe *helhed*, sammenhæng og forløb har siden begyndelsen af 1980'erne været *tværfaglighed*. Meningen var og er, at eleverne ved at arbejde med emner eller lige-

frem projekter, tilegner sig de enkelte fag, *efterhånden som de får brug for dem*. Det er i øvrigt det, der menes med, at undervisningen i de pågældende fag er *funktionel*.

I praksis har det vist sig, at tværfaglig undervisning i de fleste tilfælde er blevet til et emnearbejde i biologi-, geografi- eller samtidsorientering med dansk og eventuelt matematik som redskaber (Hermansen m.fl. *Helhed på tværs*, 1990). Det har sikkert været godt for undervisningen i biologi, geografi eller samtidsorientering; men det er ikke godt gjort, at eleverne har fået mere ud af dansk- eller matematikundervisningen i den forbindelse.

Der er påfaldende få udviklingsarbejder, der tager emner op fra f.eks. dansk sprog eller fra matematik. Det kunne skyldes, at sådanne emner gennemgående er mindre konkrete.

Differentieret

Differentiering betyder forskellig undervisning af forskellige elever. I en ansøgning hedder det: »Undervisningen tilrettelægges, så den tilgodeser den enkelte elevs individuelle karakteristika og ressourceprofil«. Det kan måske undre, at noget så forståeligt kan give anledning til så megen omtale og debat. Men pædagogisk set er det selvsagt noget af en opgave (en *udfordring*) at tilrettelægge individuel undervisning for hver af 18–27 elever i en klasse.

Medansvarlighed

Selv med *værksted*, *helhed* og *tværfaglighed* er det svært komme uden om at skulle sætte eleverne til noget, de ikke af sig selv ville have fundet på. Og til at klare den sag foreslår nogle lærere *medansvarlighed*. Det er den moderne, effektive afløser for det mere overfladiske begreb *motivation*.

Fra og med begyndelsen af 1970'erne har lærere talt om vigtigheden af at *motivere* eleverne. Det drejer sig ikke om at 'begrunde' eleverne, som var den ældre betydning af *motivere*, men om at gøre eleverne interesserede i skolearbejdet. Det er klart, at talen om motivation måtte opstå, efterhånden som det ikke længere bare var en selvfølge, at elever gjorde, hvad læreren sagde. Motivation, eller gulerødder, måtte der til.

Efterhånden er det blevet klart, at det er svært at konkurrere med alle de andre tilbud, som motiverer eleverne til at gøre noget andet end at passe deres skole, f.eks. et stort og varieret udbud af underholdning, og tøj og udstyr, som kræver en vis indtjening efter skoletid. Derfor graver man nu et spadestik dybere og taler om elevernes *medansvarlighed* for at lære noget. Hvis man kan få dem til at forstå, at de går i skole for deres egen skyld, så behøver man ikke så megen motivation.

Spørgsmålet er så, hvorfor man foretrækker at tale om *medansvarlighed* i stedet for blot om *ansvar*. Hvad er forskellen på *elevernes medansvarlighed for egen læring* og *elevernes ansvar for egen læring*?

Der er er ikke noget mærkeligt i brugen af *med-*. Selvfølgelig er det rimeligt at ansvaret deles mellem lærer og elever, således at eleverne ikke har enean-svar, men kun *medansvar*. I øvrigt er der en positiv associativ betydning i dette *med-*, som også kendes fra *medborgerhus* og *medarbejder*. *Medansvar* dufter af demokrati og indflydelse, *ansvar* emmer af pligt.

Den væsentlige del af magien ligger imidlertid i brugen af *ansvarlighed* frem for *ansvar*. Et *ansvar* er noget, der kan placeres. Det vil sige, at ansvaret godt kan være der, før mennesket får det. Derimod er *ansvarlighed* en menneskelig egenskab, som ikke kan tæn-

kes løsrevet fra mennesket. Det betyder, at mens man godt kan tildele elever et ansvar, som de eventuelt ikke kan leve op til; så kan man ikke i en håndeventing tildele dem ansvarlighed. Ansvarlighed kommer fra eleverne selv.

Heri består tricket. *Medansvarlighed* springer spørgsmålet om, hvordan den opstår, over. Undervisning af elever, der har *medansvarlighed for egen læring* er ingen sag. De føler sig jo allerede ansvarlige, og påtager sig derfor gerne ansvar for at lære noget. Derfor er elevernes medansvarlighed en drøm for enhver lærer; mens spørgsmålet om, hvordan de får den, blandt andet handler om ansvar, og det er en helt anderledes kompliceret affære i undervisningen.

Teamsamarbejde

På lærersiden er et nøgleord *team*. En del skoler vil »opbygge et professionelt og velfungerende team omkring læseindlæringen«, »en mere samarbejdsorienteret skolekultur med etablerede lærerteams omkring den enkelte klasse koordineret af klasselæreren«; mens andre allerede har *et veletableret teamsamarbejde*.

Uanset om nogle af udtrykkene ser ud til at være hentet fra moderne virksomheders arbejdsgrupper eller ej, er grundtanken det ligeværdige samarbejde. Et team har ingen leder, højst en koordinator. Det svarer til, at lærebøgerne fra Open University i England oftest er forberedt (prepared), snarere end ligefrem skrevet af nogen på teamets vegne. Dermed kan teamet som en helhed bevare den egentlige forfatterære.

I et team er der ingen, som forventes at sidde med flere løsninger end andre. Derfor taler nogle lærere om *gensidig supervision* (dvs. at man overværer og kommenterer hinandens undervisning).

Tilsvarende skal konsulenten i en del udviklingsarbejder være *en sparringspartner* som i en træningsrunde, eller en *samtalepartner* i en jævnbyrdig dialog. Og »forældrene inddrages som aktive partnere både på skolen og derhjemme«. De er partnere, ikke simple hjælpere.

Evaluerings

Det er vanskeligt af forene *bedømmelse, vurdering og karaktergivning* med en atmosfære af jævnbyrdigt samarbejde. En lidt ældre løsning er at tale om *evaluering*, hvorved man søger at 'værdisætte' elevens arbejde, snarere end finde manglerne ved det. En nyere løsning er at tale om *intern evaluering*, hvilket vil sige, at det er deltagerne i samarbejdet, der bedømmer sig selv. Lærer og elev(er) bedømmer undervisningen i fællesskab. Det svarer vel til, hvad andre beskriver som *løbende evaluering i tæt samarbejde*.

En anden mulighed er at bruge mindre præcise udtryk. Man skriver f.eks. om *samtalen/evalueringen* eller om »forældre som med-evaluators igenem iagttagelsesarbejde (give melding)«. Man kan give melding om så meget andet end vurderinger.

Når lærerne bruger disse udtryk, har det ikke noget at gøre med, at de er holdt op med at bedømme elevernes færdigheder. Tværtimod er der mange udviklingsarbejder, der har til formål at få bedre indblik i elevernes færdigheder og forudsætninger. Det særlige ordvalg skyldes, at man samtidig ønsker at fastholde en forestilling om jævnbyrdigheden mellem lærere, elever og forældre.

Indhold eller holdninger

Gennemgangen af nogle pædagogiske nøgleord antyder især to ting. For det første virker ordene umiddelbart unødvendigt abstrakte og fremmede i for-

hold til de jordnære forhold og de elever, der deltager i undervisningen. Man kan få den mistanke, at sprogbrugen er et forsøg på foregive fagsproglig præcision, hvor grundlaget for den ikke findes. I givet fald kunne et sådant forsøg udspringe af et ønske om at professionalisere lærerstanden.

For det andet, og på den anden side, har det været min mening at sandsynliggøre, at den tilsyneladende sproglige krampagtighed i mange tilfælde kan forklares som forsøg på at fastholde generelle intentioner i undervisningen. Det gennemgående for de behandlede ord er, at de på pædagogisk tillægges en særlig associativ betydning og værdiladning. Det er formodentlig af den

grund, at pædagogiske opslagsbøger indeholder sidelange forklaringer af dagligdags ord.

De behandlede ord er ikke fagsprog i sædvanlig forstand. Sprogbrugen bliver ikke særlig af, at den skal præcisere faglige redskaber og fremgangsmåder. Det er snarere sådan, at sprogbrugen bliver særlig, fordi den er bærer af fagspecifikke værdiforestillinger. Når én lærer f.eks. *opbygger læseværksted*, mens en anden *gennemfører læsekursus*, så sker der ikke nødvendigvis forskellige ting i de to læreres klasser. Men de to lærere markerer ved deres ordvalg, hvilke værdiforestillinger de har gjort sig. Derfor drejer mange ord på pædagogisk sig om holdninger snarere end om indhold.

*Carsten Elbro, f. 1955
forskningsprofessor i læsning
og læsevanskeligheder,
Københavns Universitet*

Nye ord – i prosa

Nye ord er af mig og andre oftest behandlet i den leksikografiske genre, med oplysninger om det nye ords betydning, brug, bøjning, udtale, og hvorfra det kommer og hvornår det første gang optræder i det pågældende sprog. Og nye ord er i de sidste 20–25 år blevet et yndet emne, både herhjemme og i udlandet; i snart sagt ethvert land med respekt for sig selv bliver der lavet nyordsordbøger. De nye ord er, som man kan se det i disse ordbøger, til en vis grad fælles for alle sprog – det er nemlig engelsk-amerikanske låneord.

Jeg selv har siden *Nye ord i dansk 1955–75* udkom i 1984 samlet på ord til den næste udgave som skulle dække ordforrådet fra 1955 til i dag. Men i stedet for at gnaske videre i alfabetet har jeg holdt en pause for at beskrive de nye ord – i prosa. Det er så resultatet af pausen jeg præsenterer med bogen *Nye ord – hvorfor og hvordan?*

Bogen starter med lidt snak om hvordan man indsamler nye ord, at nye ord bliver til gamle ord eller at de forsvinder. Det bliver også drøftet hvad man skal forstå ved nye ord, fx er det et spørgsmål om det er nyt eller ej at tale om *forkvinde* (sammen med lignende ord som *forligskvinde*, *rumkvinde*, *embedskvinde*, *rådkvinde*), når man tilfældigvis finder et belæg på ordet fra 1894 – skrevet af Kristoffer Nyrup.

Nye ord – hvorfor?

Der er én årsag til at nye ord opstår, og det er at man mangler lige netop det bestemte ord. Ethvert ord der tages i brug, dækker et behov hos sprogbrugeren, el-

lers er det utænkeligt at nye ord opstår. Der er mange forskellige behov der dækkes med de nye ord, og med dannelsen af et nyt ord kan der også ske noget med brugen og betydningen af de allerede eksisterende ord, når de nye ord er vel etablerede.

Hidtil har man mest indskrænket sig til at sige at nye ord betegner nye ting og fænomener, og de dermed er et spejl af samfundet. Dette syn genfinder man i en række beskrivelser af de nye ord og deres opståen og spredning i samfundet.

Det er naturligvis rigtigt at en stor del af de nye ord har deres årsag i at verden omkring os forandrer sig med *fraktaler*, *kaosteori*, *informationsmotorveje*, *airbags* og *dødsmetalmusik*, men det er ikke forklaringen på at fx *adgangsbe-grænsning*, *fange*, *afskedigelse* og *arbejdsløs* bliver truet eller helt udkonkurreret af *adgangsregulering*, *indsat*, *fristilling* og *arbejdsfri*. Det er heller ikke årsagen til at nogle foretrækker at kalde *observationsklasse* for *obsklasse*, *træner* for *coach*, og *ked af det* for *deprim*. Eller hvad med *hug* for en 'attraktiv mand' og *skår* for en kvindelig ditto? Der er også andre årsager end at verden forandrer sig, og disse årsager forsøger jeg at indkredse og beskrive i bogen.

Indlån og homespun

Der er to måder at få nye ord på: ved at låne fra andre sprog og ved at lave dem selv. Vi låner først og fremmest fra USA, ligesom de fleste andre lande i verden. Den engelsk-amerikanske indflydelse bliver ikke beskrevet i faste ka-

tegorier, men derimod som glidende overgange der er resultatet af en stadig større tilpasning af det enkelte ord til dansk. I den ene ende af spektret er der det direkte lån som er tilpasset dansk udtale, bøjning og orddannelse, i den anden ende er der det indirekte lån, som er resultat af en tilpasning ved oversættelse eller ved tilordning til et allerede eksisterende ord, eller begge dele. I den ene ende af skalaen er der ord som *accountmanager* 'person som i en erhvervsvirksomhed har ansvar for pleje af kunderne' som udtales på en tilnærmet engelsk måde, men som dog kan bøjes på dansk (*accountmanageren*), og det kan indgå i orddannelsen (*accountmanageropgaver*). I den anden ende af skalaen er der *posedame* som er oversat fra bag lady, og ordet *smart*. Det er lånt som et direkte lån i sidste halvdel af 1800-tallet, og det betyder 'fiks, flot, moderne, trendy', men i udtrykkene *smartkort* (af engelsk *smart-cart*) og *smart bombe* (af engelsk *smart bomb*) har vi lånt en ny betydning af ordet i engelsk, nemlig 'intelligent'. Midt imellem er der *dødsmetal* 'stilart i rytmisk musik med hårde virkemidler', hvor sidsteledet er hørt både med engelsk udtale (selvom førsteledet er på dansk) og på rent dansk.

Den særdanske orddannelse som sker ved hjælp af engelsk-amerikanske elementer, er i kraftig fremmarch, og den er tegn på den stadig større integration af engelsk-amerikansk i det danske sprog. Det er fx *put and take-fiskeri*, *bad taste-party*, *big-shopper*, ord som ikke kendes andre steder end herhjemme.

Og ligesom vi kan danne homespun-ord af engelske ordelementer, så kan vi også tilpasse ved at bruge valbyengelsk, og dermed i sprogbrugen tage forbehold over for den kraftige påvirkning, som i dette eksempel:

NETTO er en 'Store for Lifestyle',
for nu at tale dansk. (Politiken
17.10.1992)

Udtryk som »for nu at tale dansk« med varianter af samme type »som man siger på tysk«, er et yndet signal om at nu siger man noget på engelsk som har karakter af slang eller uhøjtidelighed, eller det viser at man selv tager brodden af at man udtrykker sig på engelsk.

Der er mange eksempler på påvirkningen af dansk, og der bliver flere og flere låneord. Betyder det nu at dansk nu er i fare eller ej? Jeg kan konstatere at såkaldt objektive målinger af graden af påvirkning giver ikke så stor forskel i resultaterne, men dog stor forskel i tolkningen af dem – hos læg og lærer. Med en spørgeskemaundersøgelse finder jeg frem til at påvirkningen er at opfatte – måske ikke som en trussel mod danskens undergang i vor tid, så dog som en trussel mod vores demokratiske samfund, med en yderligere opdeling af befolkningsgrupperne, med et *D-hold* – dem der kun kan dansk.

Kryptosammensætninger og skabsaffikser

Jackfrugt, kiwi, okra, tortellini, borsjtj, falafel, mujahedin, glasnost og reggae er ord fra andre sprog end det engelsk-amerikanske. Disse ord fra eksotiske sprog afspejler at verden er en global landsby, men vi kan nu også godt selv. Ved hjælp af den traditionelle orddannelse, som er indbygget os i og med at vi kan dansk, kan vi danne ord som *børneråd* 'nydannet råd (1994) som skal varetage børns interesser', *skånejob* 'arbejde af mindre krævende karakter end normalt med henblik på beskæftigelse af ældre, handikappede og mennesker som længe har været uden for arbejdsmarkedet' *kvindehørm* parallelord til *mandehørm*), *fjerndrab* 'pludseligt drab begået uden motiv på en for morderen

ukendt person', *vildlaks* 'fritlevende laks i modsætning til laks opdrættet i damme', *livsarbejdstid* som vistnok er dannet af Poul Nyrup Rasmussen i 1994 i forbindelse med at man ikke længere skal drøfte arbejdstid i forhold til dagen eller ugen, men derimod drøfte længden af den enkeltes arbejdstid i løbet af hele livet.

Nye ord som *biopat* og *skabssocialist* kan give anledning til at diskutere grænsen mellem afledning og sammensætning, mellem affikser, dvs. præfikser som *u-* i *uhumsk* og suffikser som *-lig* i *kærlig* og *rødde* (som fx *kær* bl.a. i *kærlig*), og man kan konstatere at i visse tilfælde er grænsen svær at trække, fordi visse afledningselementer i mange henseender fungerer som *rødde* og omvendt. Men i moderne orddannelse dannes en stor del netop i grænselandet mellem afledning og sammensætning. Jeg har derfor forsøgt at indkredse disse typer, og jeg har kaldt dem for henholdsvis kryptosammensætninger, dvs. en orddannelse som i al hemmelighed er en sammensætning, selv om den består af lutter affikser som fx *biopat*, *femidom*, *elektrofoni*, *bifil*, *eurokrat*, *kronolekt*, og skabsafledninger, dvs. en orddannelse som i al hemmelighed er en afledning, som fx *skabssocialist*, *numsevenlig*, *teflonpolitiker*, *grydeklar*, *herregårdsbil*, *voldspakke*, fordi enten forled (*skabs-*, *teflon-*, *herregårds-*) eller efterled (*-venlig*, *-klar*) har karakter af afledningselementer i brug og betydning.

Fork.

Forkortelse er også en orddannelsestype som sætter sit præg på moderne dansk. Der er mange forskellige typer, lige fra *P* 'parkering' til *edutainment* 'undervisning og underholdning' af *education* + *entertainment*.

En hyppig type forkortelse i dag er

akronymet, initialforkortelsen, altså den forkortelse som består af førstebogstavet i de ord som forkortelsen står for. Det er *sf* 'Science Fiction', *S/M* (også skrevet *SM*, *s/m*) 'SadoMasochisme', *NATO* 'North Atlantic Treaty Organisation', dvs. Den Nordatlantiske Traktat'. I disse tilfælde er en velvalgt og mundret forkortelse mange gange årsag til det fulde navn, fx *RASK* 'Roskilde Amts Sygehus i Køge'.

Begreber og organisationer i det europæiske eller globale samarbejde er storleverandør, fx *DES* 'Den Europæiske Sammenslutning', *ECU* 'European Currency Unit', *EES* 'European Economic Space', som svarer til den danske forkortelse *EØR* 'Europæisk Økonomisk Rum', disse to sidstnævnte forkortelser er brugt om en eventuel traktat mellem EU og EFTA sammen med forkortelsen *EØS* 'Europæisk Økonomisk Samarbejde' og *EØO* 'Europæisk Økonomisk Område'. Men også nyheder inden for uddannelsesområdet giver mange, her fx inden for efteruddannelse og uddannelse for arbejdsløse: *AVU* står for 'Almen Voksennuddannelse', *AMU* for 'ArbejdsMarkedsUddannelse'. *FIU* er 'Fagbevægelsens Interne Uddannelse', *UTB* er 'UddannelsesTilBud', *SEL* står for 'Statens Erhvervspædagogiske Læreruddannelse', *PKU* for 'PraktikpladsKompen-serende Undervisning', *LAMU* for 'Længerevarende ArbejdsMarkedsUddannelse' og *BFU* står for 'Betalt Frihed til Uddannelse'.

Ellipser kaldes de ord som er dannet ved at et ord i en sammensætning helt forsvinder eller at stavelser helt stryges. At udelade slutningen af ordet er især meget brugt i moderne dansk, fx *aku* 'akupunktur', *chauvi* 'chauvinist', *done* 'donere', *kat* 'katalysator', *key* 'keyboard', *prof* 'professionel', *sponse* 'sponsorere', *trivi* 'triviel', *trus* 'trusse'.

En særlig mode for øjeblikket er at forkorte navne på virksomheder ved at udelade det sidste ord som angiver virksomhedens art, fx blev *Statens Informationstjeneste* til *Statens Information*, *Dansk Standardiseringsråd* blev til *Dansk Standard*, *Københavns Havnevæsen* blev til *Københavns Havn*.

Kokkehuer

I midten af 1980'erne startede Politiken en fast lørdagsrubrik »I Byen« hvor en journalist går på restaurant for herefter at anmelde restauranter. Anmeldelsen omfatter madens kvalitet, smag og anretning, menukortet, priserne, rummet og dets indretning samt betjeningen, og en samlet bedømmelse resulterer i en karaktergivning fra 0 til 5 kokkehuer. Kokkehuen blev institutionaliseret, og karaktergivning af denne art er blevet en yndet måde at udtrykke sig på:

Nørrebro er in. Der er spisesteder, der har fået 4 kokkehuer, men der er sandt for dyden også værtshuse på Nørrebro, der nat efter nat gør sig fortjent til fire knojern med pil opad. (Politiken 31.10.1993)

Kulturminister Jytte Hilden bedømmes til 0 taburetter under 'kultur' og 5 taburetter under 'minister' i en anmeldelse i det seneste nummer af tidsskriftet *Levende Billeder*. (Politiken 8.4.1993)

Karaktergivning af film gives i DR-Tvs filmmagasin med *Bogarthatte*, landskampe vurderes i *Ekstra Bladet* med *fodboldstøvler*, boligbyggerier får *murskeer* i Politikens boligtillæg, og forretninger kan få *indkøbsvogne* i Politikens tillæg Penge. Mere lejlighedsvis er brugen i kåringen af årets julebryg som fik *nissehuer* i Frederiksborg Amts Avis ved juletid 1993. Ligeså med *toiletrul-*

ler som blev brugt da Politikens Bagside foranstaltede en undersøgelse af offentlige toiletter, og *præstekraver* som blev brugt i 1993 i *Weekendavisen* om kvaliteten af gudstjenester.

Denne brug af kokkehuer og dens varianter er en lille del af det kreative, blomstrende billedsprog, som også karakteriserer moderne dansk.

Bogen udkom i april, den er på 346 sider og koster 250 kr. Den er illustreret, indeholder en fyldig litteraturliste og et stikordsregister på over 3.500 nye ord som er omtalt i bogen.

Pia Jarvad, f. 1946
Seniorforsker i Dansk Sprognævn

Plattenslager

Plattenslager – hvad er det egentlig for et ord?

Vi har det fra tysk, og i ældre dansk havde det betydningen 'pladesmed', 'blikkenslager'. Men hvordan er det gået til at *plattenslager* fra at betegne en hæderlig håndværker er kommet til at betyde 'bedrager'.

Det begynder med et gammelt tysk slangudtryk *platt schlagen*. Ordret betyder det 'at slå flad', men i slang kom det til at betyde 'skjule noget i bedragerisk hensigt'. Forestillingen er at man kunne slå et eller andet så fladt at det kunne gemmes. *Platt schlagen* brugtes også i betydningen 'besnakke', og ideen er at en snu person kan snakke en anden helt flad, så han ikke er opmærksom på hvad han går med til.

I dansk blev det tyske udtryk oversat til *at slå plat*, og betydningen er altså ' snyde' eller 'bedrage'. Det blev yderligere fordansket til *at slå en plade*, som senere blev til *stikke én en plade*, dvs. 'lyve for en'.

En person der *slår plader* eller *slår plat*, ham kunne man kalde en *plattenslager*, og det han foretager sig for *plattenslageri*, og på den måde gik det til at det gode ord *plattenslager* skiftede betydning. Det kunne lade sig gøre fordi ordet så at sige var blevet ledigt: pladesmeden, plattenslageren, var nemlig først og fremmest ham der fremstillede rustninger og harnisker, og da den slags gik af mode, forsvandt den ægte plattenslager også.

Det er noget rent dansk. Ordet *Plattenschläger* bruges ikke i nutidigt tysk,

men på svensk findes ordet: *plåtslagare*. Det betyder 'blikkenslager' og absolut ikke andet!

Erik Hansen

Sprogviden

1. En *bon* er en lap papir som dokumenterer at man har betalt et eller andet, altså en lidt primitiv kvittering. Ordet udtales som om stavemåden var *bong*. Til *bon* har man et udsagnsord *at bone*, der udtales *at bong*; det betyder at indtaste noget på en bon. Hertil kan man så igen tænke sig navneordet *indbonging* – men sådan må det absolut ikke staves efter reglerne. Hvordan er den korrekte stavemåde?
2. Hvornår blev *å* indført officielt som afløsning af *aa*?
3. Følgende ord, i alfabetisk rækkefølge, er kommet ind i dansk fra forskellige fremmede sprog:
blæk, brysk, chartek, emne, kaviar, magasin, skrøne, spejl
Fra hvilke sprog stammer de:
arabisk, engelsk, fransk, latin, norsk, svensk, tyrkisk, tysk?
Et fra hvert af de nævnte sprog!
4. Hvilke af følgende ord er beslægtede med hinanden:
skade, skede, skide, skude, skyde, skøde, Skåde (jysk stednavn)
5. Hvor lang tid er *halvfemte* måned?
6. Af hvilket af følgende ord er *hermetik* afledt:
hermelin (dyr), Jean Hermis (fransk kemiker), Hermes (græsk gud)
7. Hvad er betydningsforskellen mellem *naboens sorte kat* og *naboens den sorte kat*?
8. *Lise er den dygtigste af alle eleverne* er korrekt, men *Lise er den dygtigste af begge døtrene* er forkert eller i det mindste meget sært. Hvorfor?
9. I de fleste tilfælde gengives udtalen af et kort *æ* med bogstavet *e*: *hest, slem, den, melde* osv. Men i nogle tilfælde skriver man *æ*, og det går faktisk efter et vist princip. Dette princip fremgår af ordpar som *gætte/slette, fæste/feste, behændig/nødvendig, vænne/vende, tæmme/glemme, klokkeslet/slet*.
10. Her kommer en række ordpar som på forskellige sprog betyder 'stor' og 'lille' i denne rækkefølge. Der er et fælles træk ved ordparrene, dog således at ét sprog falder udenfor. Hvilket?

stor	lille	(dansk)
grand	petit	(fransk)
groß	klein	(tysk)
big	small	(engelsk)
o-	chisa	(japansk)
grande	pequeno	(spansk)
suuri	piekko	(finsk)