

Mål & Mæle · 4

17. årgang, december 1994

Når lyden er uklar, må der mening til

Ordblinde har svært ved at lære at forbinde bogstaver og lyde med hinanden. Måske vil de derfor få mere ud af undervisning i at genkende orddele, der betyder noget i sig selv. Elisabeth Arnbak skriver om ideerne bag undervisningsmaterialet *Er mor-femdeling mord?* side 6

Det se's på apostrophitis

Danskerne sætter apostroffer som aldrig før. Det ser åbenbart vakst ud i manges øjne, selv om det hverken er fornuftigt eller ortografisk rigtigt. Se nogle vildtvoksende eksempler fra Erik Hansens botaniskerkasse side 13

Spillet om grammatikken

Er dit engelsk bedst i Valby? Siger en grammatikbog dig ikke rigtig noget? Og kan du ikke tage et år til England? Så er spillet *Grammar Chase* måske noget for dig side 17

Stav så rigtigt, lærerstuderende!

Som censor ved seminariernes danskundervisning mener Bent Søndergaard, at det står sløjt til med kandidaternes stavfærdigheder. Han opstiller 10 elementære fejltyper og anviser en metodik til forbedring af stavfærdigheden side 23

Kvindelige eponymer

Der er ikke nær så mange kvindenavne som mandnavne, der er blevet til fællesnavne. En curie har således flere brødre (f.eks. volt) end søstre. Læs mere om de kvindelige eponymer side 28

Sprogligheder..... 2

Er mor-femdeling mord?..... 6

Apostrophitis furiosa danica..... 13

Grammar Chase..... 17

Er det nu så vigtigt med den stavfærdighed? ... 23

Mensendieck og moneter 28

Sprogviden..... 32

Resultatet af skolens arbejde er (...) ofte, at børnene bliver mere opmærksomme på, hvad de ikke kan, end hvad der ligger af muligheder i sproget. (...) Alt for få når frem til et rummeligt sprogsyn, og faren er, at de let bliver ligeså konforme og rigide som mange af dem, der er rundet af den gamle terpeskole.

Jørn Lund
(f. 1947)

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:

Pernille Frost

Institut for Nordisk Filologi

Københavns Universitet

Njalsgade 80, 2300 København S

og mærk kuverten Sprogligheder.

? Privilegeret

Er jeg *priviligeret* (fremmedordbog 1900) eller *privilegeret* (Retskrivningsordbogen 1984). Retskrivningsordbogen giver den rette skrivning, men hvorfor er stavningen skiftet? Dette blev jeg klar over under et besøg på Sortebro Kro, hvor tallerkenerne bar mærket *priviligeret* kro, mens skiltet uden for var mærket *privilegeret* kro.

Jens Solvang,
Ullerslev.

! *Privilegeret* kommer af latin *privilegium*, der er dannet af *privus* ('enkel, særlig') og *lex* ('lov'). Den korrekte stavemåde (med *e*) kan således begrundes i ordets oprindelse og i den analoge stavemåde med *privilegium*, hvori *e*'et helt svarer til udtalen. Stavemåden med *e* har da også altid – dvs. siden

den første officielle retskrivningsordbog fra 1891 – været den officielt korrekte, og den har danske belæg i hvert fald tilbage til 1600-tallet.

Stavemåden med *i* (*priviligeret*) findes der eksempler på hos blandt andre A. S. Ørsted og Edvard Brandes. Det *kan* være enkeltstående forsøg med en mere lydret stavemåde; men det *kan* også være eksempler på banale stavefejl.

CE

3 spørgsmål fra Anne Marie Køllgaard, København K:

? At spise medicin

Det generer mig meget, at jeg ofte ser udtrykket »at spise« brugt i forbindelse med medicin. Jeg mener, at man spiser mad, men tager medicin.

! Der er ingen tvivl om, at det konventionelle udsagnsord er *tage* eller *få*. 'Patienten fik flere slags medicin'. 'Olsens mor havde taget blodtryksnedsættende medicin, så længe hun kunne huske'. Det er muligt, at der er et skred, så man nu også kan *spise* medicin. Jeg er ikke sikker. Men hvis det er tilfældet, kan det have flere årsager.

For det første kan moderne medicin stadig oftere indtages på en spiselig-nende måde. Tabletter kan tygges, snarere end blot sluges i hel form; og meget flydende medicin kan blandes i maden, snarere end nedsvælges fra ske med fingrene for næsen.

For det andet er der en tendens til, at

medicin har tabt klinisk højde og er blevet noget mere dagligdags og naturligt i den almene bevidsthed. 'Hun spiser mange gulerødder for at få A-vitaminer', 'han spiser et urteekstrakt mod forkølelse', 'de unge spiste flere og flere piller', 'vi spiser mere og mere medicin'.

For det tredje har sammenstillingen af *spise* og *medicin* en vis knaldeffekt. Medicin indtager man normalt i små doser – i sammenligning med rigtig føde, som man spiser. Og medicin er normalt ikke sund kost, sådan som anden føde er eller burde være. Så hvis man ligefrem *spiser* medicin, så må man indtage en voldsom mængde af noget, der er meget tvivlsomt som kost betragtet. En avisoverskrift af typen *danskerne spiser medicin som aldrig før* vil således kunne give netop det øje-gib, der skal til for at sælge nogle flere aviser.

CE

? Færdselsulykke eller færdselsuheld

Man ser ofte i aviser, at *færdselsulykke* og *færdselsuheld* bruges i flæng, f.eks. »ved en færdselsulykke i xx kryds blev to biler lettere beskadiget«, eller »ved et færdselsuheld i går blev én dræbt og to lettere kvæstet«. Bør der ikke skelnes, således at *uheld* bruges om den mindre kalamitet og *ulykke* om den større?

! Forholdet mellem *uheld* og *ulykke* har været behandlet tidligere i forbindelserne *arbejdsulykke* og *arbejdsuheld* (Mål & Mæle, 13. årg., nr. 1, side 12–14). Den gradforskelle, du angiver, er almindelig udbredt i sprogbrugen, og det er en sproglig styrke, at man kan udnytte den. Om man også *bør* udnytte den, må være op til den enkelte.

CE

? Den laveste fællesnævner

Vendingen *den lavest mulige fællesnævner* i betydningen 'af ringe standard' er blevet meget almindelig. Jeg kender den også fra engelsk, hvor *the lowest common denominator* nu og da ses, og hvorfra den danske vending sikkert er overtaget.

Ud fra mine skolekundskaber (erhvervet i 1960'erne) mener jeg, den omtalte vending ikke giver mening. Fællesnævneren, »tallet under brøkstregen«, skal jo netop være det mindste tal, som begge/alle de andre nævnere går op i, når man betragter de brøker, der skal adderes eller subtraheres.

Jeg mener, der er sket en indblanding af de andre to begreber, som jeg husker fra regnetimerne dengang: *Største fælles mål* og *mindste fælles fold*, hvor *mindste fælles fold* ('det mindste tal, som begge/alle de betragtede tal går op i') er i familie med fællesnævneren, og hvor det måske kan siges at være negativt eller uelegant, at *mindste fælles fold* er et meget lille tal.

Kender redaktørerne en matematiker, de kan sætte til at forklare dette? Problemet har været behandlet i dagbladens læserbrevsrubrikker, men så vidt jeg kan se med vildledende resultat. Jeg vil være meget glad for at få en kvalificeret redegørelse herfor.

! Uden at være andet end matematisk student vil jeg forsøge at overbevise dig om, at *den laveste* eller *mindste fællesnævner* er en udmærket metafor for 'det mindste, alle kan tilslutte sig' – noget af relativt ringe standard i forhold til 'det mest omfattende, alle evt. ville kunne tilslutte sig'.

Den *mindste fælles fold* er, som du er inde på, 'det mindste tal, som nogle givne tal går op i'. Den mindste fælles-

nævner er én form for mindste fælles fold.

En *fællesnævner* er et tal, som alle nævnere i nogle brøker går op i. Fællesnævnerne er praktiske, når man regner med brøker. $1/6 + 1/4$ kan lettest regnes ud, når brøkerne har samme nævner, f.eks. 36, 24 eller 12. Regnet i fireogtyvendele bliver det $4/24 + 6/24 = 10/24$. I tolvte dele bliver det $2/12 + 3/12 = 5/12$, som heldigvis er det samme som $10/24$. Den *mindste fællesnævner* (her 12) er en positiv størrelse i denne sammenhæng, fordi den er mest praktisk at regne med. Derfor er det i denne sammenhæng også positivt at tale om den *mindste fælles fold*, ikke negativt, som du skriver.

Et *fælles mål* betyder det omvendte af *fælles fold*. Et fælles mål er et tal, som går op i andre. For eksempel går både 2, 3 og 6 op i tallene 24 og 30. Af de tre tal er 6 det største og dermed det største fælles mål for 24 og 30. Hvis man skal forkorte brøker, er det største fælles mål (for tæller og nævner) en praktisk og dermed positiv størrelse.

Så kommer vi til de overførte betydninger (metaforene). En *fællesnævner* har været brugt metaforisk i hvert fald i hele dette århundrede om noget, alle kan tilslutte sig eller være enige om. Fællesnævneren er det, som alle 'går op i' og kan være 'en del af'.

Derfor er der en mulig modstrid i vurderinger mellem den egentlige og den metaforiske betydning af *den mindste fællesnævner*: den er praktisk i brøkrekning og dermed positiv; mens den i overført betydning kan være udtryk for en sølle grad af fælles enighed eller samling. Imidlertid opstår denne modsætning kun, hvis man sammenligner den egentlige og den overførte betydning af *hele* udtrykket *den mindste fællesnævner*. Hvis man nøjes med at

se metaforikken i ordet *fællesnævner*, er der ikke noget galt. Så hvorfor gøre andet end det?

Selv om værdiladningen ofte følger med, når et ord eller udtryk bruges metaforisk, gælder det dog langtfra altid. En *larve* er som dyr betragtet nærmere noget negativt end noget positivt; men en *læber larve* er så afgjort noget positivt. *De mindste pølser* er bogstaveligt talt ringere end nogle *ordentlige pølser*; men hvis *pølser* skal forstås som metafor for 'fingre', så er værdiladningen nærmest omvendt.

Men det ender ikke her. Nogle metaforiske udtryk er konkret betragtet de rene absurditeter, som *at tabe næse og mund* – man kan åbne munden af overraskelse, men næsen sidder vel fast nok endda. *At lade fem og syv være lige* – det kan de da aldrig være. Man kan nok se bort fra detaljer, men fem og syv hverken er eller bliver lige.

Det gælder om at tage vare på de konventioner, der gør det muligt at gøre sig forståelig – endda med ytringer, der aldrig har været brugt før, uden at forvente eller forlange gennemført logik i sprogbygningen.

CE

? Chr. IV i original udgave

En lille bemærkning til »Christian én, to, tre, fire« (M&M 17 (3), s.18). Side 21 skriver EH at tekst (1), som han omtaler som »originalen«, muliggor studium af teksten ud fra ethvert synspunkt.

Men hvad med papirkvaliteten, bogbinderarbejdet, typografien, orddelingen, håndskriften, skriftsnittet, marginens bredde...?

Måske synes en dansk-mand at disse forhold er uinteressante og intet har med »teksten« at gøre – men de fleste

synes vel også at Chr. IV's ortografi og interpunktion er uinteressant?

*Niels Østergård,
Lyngby.*

! Jo, det har De naturligvis ret i. Det man kan studere uhæmmet og uhindret i den minutiøst tilrettelagte udgave, er naturligvis kun rent sproglige ting.

Og for resten havde jeg snydt lidt, for i dette brev sætter Chr. IV komma mellem næsten alle ord, og det har jeg ikke taget med, idet det egentlig ikke viser noget som helst om teksten i øvrigt. Se artiklen om Chr. IV's kommaer i M&M 17 (2).

EH

To spørgsmål fra Brita Waage Beck,
København K:

? Tegnsætning

I Mål & Måle 17 (3) ser jeg på forsiden: »Computere er kun ... sprog. Dels fordi...«. Og på side 10: »Det smil ændrede dog intet ved virkeligheden. Som var...«

Her ser vi 2 eksempler på punktum mellem hoved- og ledsætning. Det samme kan man dagligt finde i sin avis, og det får mig hver gang til at mindes prof. Paul Diderichsen, der i 50'erne om den sag sagde, at man ikke skulle bruge så megen energi på at lære eleverne at sætte kommaer. Man skulle hellere lære dem at sætte punktum. Det betyder meget mere for læserens forståelse af teksten. Hvad mener redaktionen?

! Redaktionen mener at man udmærket kan sætte punktum mellem hoved- og bisætning (ledsætning), og der står heller intet forbud mod det i de officielle tegnsætningsregler i retskrivningsordbogen. Effekten er først og fremmest at en bisætning der ved punktum

skilles fra sin hovedsætning, kommer til at stå med en særlig vægt og på den måde bliver fremhævet.

Men det gælder her som i andre tilfælde, at stilistisk fingerfærdighed er godt. Hvis det bare ikke overdrives.

? Vedrørende »Fynske Jens Jensen«

Jeg tror gerne, at formen er engelsk-amerikansk influeret, dog med den forskel, at man på engelsk ikke har en bestemthedsform af adjektivet, som vi har det i de nordiske sprog (med diverse modifikationer): en jysk ås, den jyske ås, Jyske Ås.

Det sidste Jyske Ås kan man vel kalde et proprium (egennavn); denne form er så vidt jeg kan se ikke så hyppig i dansk som i svensk, hvor man har det vita huset (dobbelts bestemthed), vita huset i Washington eller Stora Landsvägen.

Kan det tænkes, at formen i dansk stammer fra de olympiske lege i 1936, hvor Gunnar Nu talte begejstret om lille henrivende Inge, en meget ung svømmepige, der vakte opmærksomhed med sin ungdom og sine resultater?

! Typen fynske Jens Jensen er kendt fra så langt tilbage at man med sikkerhed kan sige at det ikke var ved de olympiske lege i 1936 den opstod. Tænk fx på Johannes V. Jensens digt »Ved Frokosten« (1906): »Samme Foraar traf mig, kaad og kernesund, i Favnen paa yndige Olga.« Men Gunnar Nu Hansens referater kan sagtens tænkes at have givet konstruktionen et skub fremad.

EH

Er mor-femdeling mord?

Principper for et undervisningsmateriale om morfologi, der kan støtte udviklingen af en alternativ læsestrategi hos ordblinde.

Eftersommerens avisoverskrifter har for alvor placeret begrebet læsefærdighed på danskernes indre landkort. Vi har fået kendskab til undersøgelser, der har dokumenteret utilstrækkelige læsefærdigheder blandt børn og uddannelsessøgende voksne, ligesom aviserne har beskrevet enkeltpersoners problemer med at klare job- og uddannelseskrav i hverdagen. Det er bestemt godt, at der bliver sat fokus på nødvendigheden af at kunne læse godt i vores højteknologiske informationssamfund. Men det er endnu vigtigere, at der bliver afsat ressourcer til uddannelse af kvalificerede undervisere og til udvikling af effektive undervisningsmetoder, så læseproblemerne kan afhjælpes.

Ordblinde er en gruppe, som har behov for særlig støtte og vejledning. De ordblinde har specifikke læse- og stavevanskeligheder, som bl.a. kommer til udtryk ved, at de har svært ved at læse ord, de ikke har set før. At læse selv de mest banale hverdagstekster er for ordblinde et langsommeligt og besværligt arbejde, som de ofte må give op overfor, ligesom det kan være næsten umuligt for dem at nå at læse underteksterne til alle de udenlandske film og tv-programmer.

Ordblindes problem ved læsning og stavning er knyttet til den tekniske side af læsefærdigheden, nærmere bestemt det at få sat lyd på bogstaver og bogstavgrupper. Ordblinde har derfor svært ved at stave sig igennem ord og dele ord

op i stavelser. Denne specifikke vanskelighed med at udnytte skriftens lydprincip, det fonematiske princip, bremser ordblinde i deres læseudvikling og tvinger dem til at udnytte en forholdsvis upræcis læsestrategi, der går ud på at genkende de enkelte ord som helheder, ordbilleder.

En effektiv læser

For at blive en hurtig og præcis læser, må man kunne udnytte skriftens to principper: lydprincippet (det fonematiske princip) og betydningsprincippet (det morfematiske princip). Lydprincippet er det mest basale princip i en alfabetisk skrift; det foreskriver, at der til hvert bogstav skal svare en lyd. Kan man udnytte skriftens fonematiske princip, kan man stave sig igennem ord, som er lydrette. Med lydretthed menes der, at bogstaverne i ordet lyder som bogstavnavnet, *sol*, *banan*, *bil* er lydrette ord, hvorimod ordet *jeg* ikke er lydret, da bogstavet *e* lyder som »a«.

Mange af de hyppigste ord på dansk er ikke lydrette, f.eks. *spil*, *mig*, *er* og *skrift*. Hvis man skal kunne læse og stave ikke-lydrette ord, må man lære dem udenad eller vide, hvilket ord de stammer fra. Man må kunne udnytte skriftens betydningsprincip, det morfematiske princip. Morfologi er læren om ord dannelse og bøjning af ord. Et morfem er den mindste betydningsbærende del af et ord eller et ord i sig selv; *sol*, *stjerne*, *løb* og *sød* er morfemer, og i or-

det *solskin* er både *sol* og *skin* morfemer. Det morfematiske princip i skriften sikrer, at samme morfem i forskellige ord skrives på samme måde, uanset hvordan morfemet udtales.

Morfemet *brug* skrives med bogstavet *u*, der lyder som »u«; derfor skrives den bøjede form *brugt* stadig med bogstavet *u*, selvom *u* her lyder som »å«.

Ordblindes læsestrategier

Ordblinde er som nævnt karakteriseret ved at have specifikke vanskeligheder med at udnytte skriftens fonematiske princip. Hvis ordblinde skal blive bedre til at læse og stave, må de lære at benytte en anden måde at dele ord op på, når de skal læse, så de bliver i stand til at identificere alle elementer i de enkelte ord.

Undersøgelser af ordblindes læsestrategier viser rent faktisk, at nogle forsøger at udnytte en alternativ læsestrategi; de forsøger at identificere den centrale betydningsbærende del af et ord (roden) og gætte på resten (*lettelse* læses f.eks. som *lattelæs*, *værelse* som *værelise*). En sådan læsestrategi resulterer selvsagt i en temmelig upræcis læsning.

En forudsætning for at man kan udnytte skriftens morfematiske princip, er, at man er opmærksom på, at ordene er sat sammen af dele, der har deres egen betydning. Undersøgelser af ordblindes sproglige forudsætninger for at lære sig at læse viser blandt andet, at de har en ringe opmærksomhed på ords betydningsdele. Ordblinde mangler således en tilstrækkelig god fornemmelse for – og viden om morfemer, til at en morfologisk læsestrategi kan blive effektiv.

Undervisning af ordblinde i morfologi

Et mål for undervisningen af ordblinde kunne derfor være at øge deres bevis-

hed om de forskellige slags morfemer. At arbejde med skriftens morfematiske princip er bestemt ikke nogen ny foretelse i specialundervisningen; men i stedet for at arbejde med formelle regler for sammensætning, afledning og bøjning af ord kunne fokus være på de enkelte morfemtypers betydningsindhold og funktion i ord. Man kunne arbejde med at forstå betydningsindholdet af morfemer, og formålet med undervisningen kunne være at skabe gode sproglige forudsætninger for, at ordblinde kan lære at benytte en mere kvalificeret læsestrategi baseret på morfemenheder i ord.

Af flere årsager kan man forvente et positivt udbytte af en sådan morfologisk træning:

1. I specialundervisningen har det at arbejde med elevens stærke side altid været god latin. Det har bare sjældent handlet om at styrke faktorer i forbindelse med den tekniske side af læsningen, for det var jo netop det, der var elevens svage side.

Når man søger at udvikle ordblindes morfologiske bevidsthed, så tager man fat på elevens relativt stærke side og videreudvikler og styrker den. Man tager netop udgangspunkt i, hvad ordblinde af sig selv forsøger at gøre, når de skal læse.

2. Når ordblinde læser ord ved at stave sig igennem dem, så foregår dette stavearbejde langsomt og usikkert. Og tit mister den ordblinde overblikket over indholdet i det læste, fordi han ikke formår at fastholde de nødvendige lydlig elementer i hukommelsen, mens stavearbejdet står på. Morfemer derimod er konkrete betydningsenheder, og det er lettere at fastholde elementer af betydning i arbejdshukommelsen. Kender den ordblinde til de forskellige morfemtyper og deres funktion i ord, så vil han kunne fokusere sit stavearbejde

på den del af ordet, han ikke kender (hvis morfemet *-else* er bekendt, så læses ordet *lettelse* formodentlig ikke som »lettelæs«).

3. På grund af de basale problemer med den tekniske side af læsefærdigheden er mange ordblinde ret passive og ureflekterede læsere. De formår ikke skaffe sig et overblik over tekstens indhold og har sjældent overskud til at tænke efter, om det, de læser, nu også giver mening.

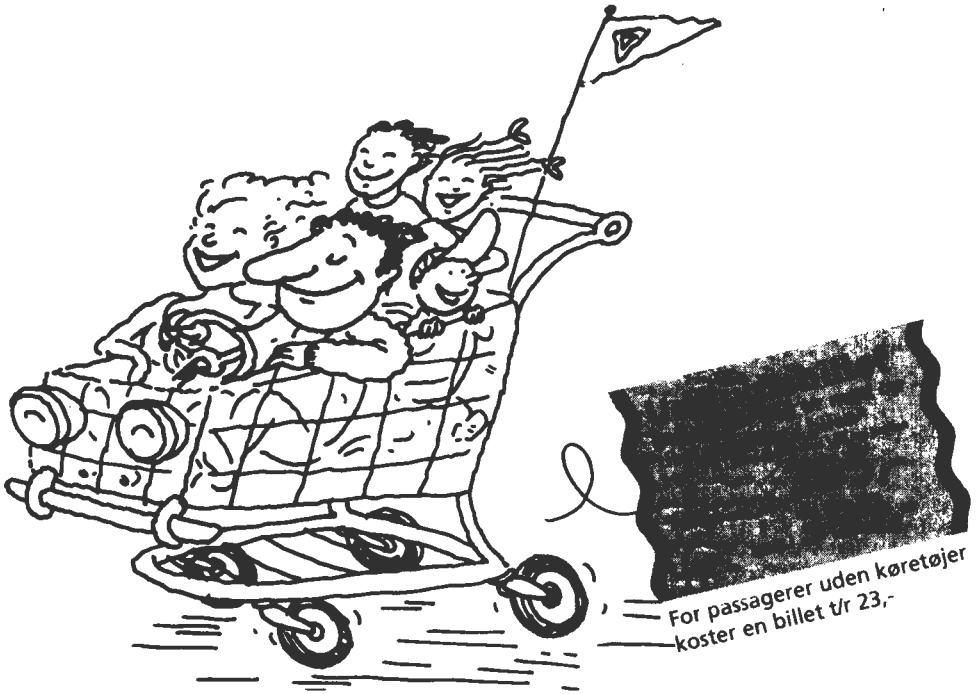
Når ordblinde arbejder med ords betydningsbærende enheder, har de mu-

lighed for at udvikle en mere reflekterende holdning til læsarbejdet. De lærer at tænke efter, om de nu også har identificeret de korrekte morfemer i de ord, de læser.

4. En undervisning i morfologi kan bidrage til at udvikle og nuancere ordblindes ordforråd. Man kan arbejde med at genkende morfemer i ukendte ord, og man kan fokusere på betydningsvarianter og ord, der lyder ens, men som både kan betyde noget forskelligt og staves forskelligt. Den ordblinde kan arbejde med opgaver som de følgende:

MAN BLI'R RIG NAR MAN ER DANSK I SVERIGE

Bil - billigere - billigst



For passagerer uden køretøjer
koster en billet t/r 23,-

Bil, billigere, billigst – er *bil* et morfem i ordet *billigere*?

Hvis nu *bil* var et morfem i ordet *billig*, så kunne ordet handle om noget, der hørte hjemme på en bilkirkegård.

- Hvad har disse ord til fælles: *balløve*, *hanløve*, *søløve*? Betyder anden del af de sammensatte ord det samme i alle ord?
- Hvilket morfem indgår i ordet *lejlighed*: at *lege* er dejligt, at *leje* en bil eller et helt tredje?

5. Sidst, men ikke mindst giver denne form for undervisning gode muligheder for at arbejde med humor i undervisningen. Da arbejdet med at lære at læse og stave for de fleste ordblinde er både langsommeligt og besværligt og til tider nederlagspræget, kan morfemtræningen være et motiverende element i undervisningen, der kan give eleven mod på at træne videre.

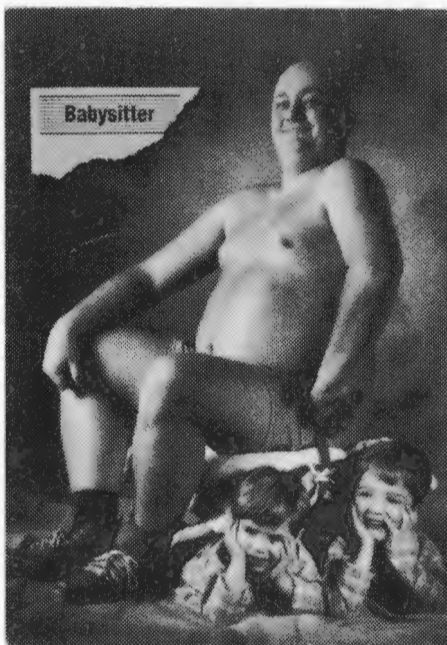
Forskellige slags morfemer

Et morfem er som nævnt den mindste betydningsbærende del af et ord. Nogle morfemer er ord i sig selv, andre morfemtyper har en selvstændig betydning, men er altid knyttet til andre morfemer.

Der findes tre forskellige typer af morfemer i dansk: rod-morfemer, afledningsmorfemer og bøjningsmorfemer. Rodmorfemet i et ord bærer grundbetydningen af ordet; rod-morfemer er ord i sig selv og har derfor oftest et ret konkret betydningsindhold. I de følgende ord er rodmorfemet fremhævet: *mandskab*, *bananen*, *biler*, *forstå*.

Når man afleder ord, ændrer man på ordets oprindelige betydning. Forstavelser ændrer på rod-morfemets betydning, men ikke dets ordklasse. I de følgende eksempler er forstavelserne fremhævet: *Tro* – *utro*, *mistro*, *vanthro*, *stå* – *bestå*, *forstå*.

Afledningsendelser føjet til et rod-morfem ændrer både på dets betydning og på dets ordklasse. I de følgende eksempler er afledningsendelserne fremhævet: en *vild tyr* – *vildelse* – *vildskab*,

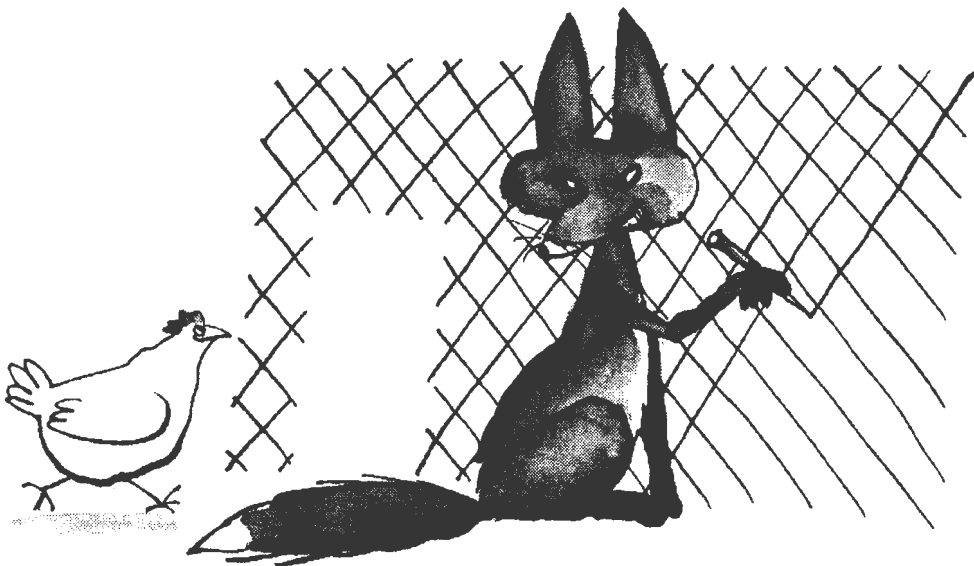


Babysitter

en *kvinde* – *kvindelig* – *kvindagtig*, *forstå* – *forståelig* – *forståelse*.

Som det ses af eksemplerne, er betydningsindholdet af afledningsmorfemer oftest abstrakt, og da den enkelte forstavelse eller afledningsendelse kun kan forbindes med et begrænset sæt af rod-morfemer, så er afledningsmorfemer generelt en vanskelig tilgængelig morfemtype (det hedder eksempelvis *tro-skab*, ikke *troelse*, *jogging*, ikke *joggen*).

Bøjningsmorfemer er den morfemtype, som danskundervisere arbejder mest struktureret med på alle uddannelsesniveauer. Bøjningsmorfemer indeholder væsentlig information om bl.a. bekendthed, tal og tid. Nogle bøjningsformer har et konkret betydningsindhold f.eks. navneords flertalsmorfem: *bil* – *biler*; andre bøjningsmorfemer har et ganske abstrakt betydningsindhold



'Rævestreger'

f.eks. navnemåde af udsagnsord: at leve
eller kort tillægsform: en dræbt mand.

Det morfologiske undervisningsmateriale: »Er mor-femdeling mord?«

Materialet anvendes for tiden i en undersøgelse med 10–12 årige ordblinde børn. De ordblinde børn har modtaget undervisning i morfologi 3 gange om ugen i en tre-måneders periode. Effekten af undervisningen måles ved sammenligning med en gruppe jævnaldrende ordblinde børn, der har modtaget specialundervisning i en tilsvarende periode.

Det grundlæggende princip i materialet er konkretthed. Undervisningen er tilrettelagt således, at der tages udgangspunkt i et arbejde med den mest konkrete type af morfemer først, rod-morfemerne. Dernæst arbejdes der med de mere abstrakte typer af morfemer, afledningsmorfemerne og bøjningsmorfemerne. I hver del af materialet arbejdes der først med at analysere betydningen af ord, der har en let tilgængelig

morfologisk struktur; dernæst med mere abstrakte morfemer. Eksemplerne her er taget fra arbejdet med rod-morfemer:

Giftslange

forklar hvad ordet betyder –
del ordet *giftslange* i morfemer –
byt rundt på morfemerne –
hvad betyder ordet nu?

Vandslange

del ordet i morfemer –
sæt nye morfemer foran *slange* og dan nye ord –
sæt nye morfemer bag på *vand* og dan nye ord –
hvilket morfem fortæller, hvad sammensætningen er navn på? –
hvad fortæller det andet morfem i sammensætningen? –

Rævestreger – kan ræve tegne?

Sværdfisk – findes der også fisk med bue og pil?

Skyskraber – er det et køkkenredskab?

Blodappelsiner – er de kun for vampyrer?

Stueren – bor den i et hus?

Filmstjerne – har det noget med nattehimmelen at gøre?

Et bryggeri mener, at det kan sælge flere øller, hvis det får nogle nye og interessante navne.

Find på et godt sammensat navn til en let øl, en pilsner og en stærk øl.

At arbejde med morfemer kræver sund fornuft

Hvis man ikke har nogen synderlig fornemmelse for ords betydningsstruktur, så vil man kunne komme på afveje, når man forsøger at genkende morfemer i ord. I ordet *soler* kan man finde de hyppige ord *so* og *ler*. Men *so* og *ler* er ikke morfemer i ordet *soler*. Så kunne ordet betyde noget bestemt *ler*, som en *so* holder af at vælte sig i. *So* og *ler* er snydemorfemer i ordet *soler*. Når man underviser ordblinde i at dele ord i morfemer, så har man den ordblindes snusfornuft på sin side. En væsentlig del af arbejdet med at finde morfemer i ord går ud på at tænke efter, om ordets oprindelige betydning svarer til de betydningsenheder, ordet er blevet inddelt i. Et sådant tænkearbejde kan bidrage til at udvikle en mere reflekteret læsestrategi:

Kan følgende ord deles i morfemer: *forske, inder, mellem, påske, komfur*?

Mistanke – er det noget en klog kat har?

Uret – er det noget uspiseligt mad?

Bolig – er det et nyt ord for ligkistemagasin?

Troskab – er det en slags kirke?

Arbejdet med konkrete rod-morfemer og sammensatte ord, der har en let gennemskuelig morfologisk struktur, danner basis for, at der kan arbejdes videre med de mere vanskeligt tilgængelige morfemtyper. Der arbejdes med afledningsmorfemerne først; ikke fordi de er lettere at forstå, men fordi disse morfemer står placeret i ord før bøjningsmorfemerne. Når først ordblinde har lært at identificere rod-morfemet i et ord, skal de lære, hvilke slags morfemer de kan forvente før – såvel som efter rod-morfemet. På denne måde støtter man både den ordblindes mulighed for at identificere grundbetydningen af ordet og hans mulighed for at identificere andre morfemer i ordet.

Også i arbejdet med forstavelser og afledningsendelser tages der udgangspunkt i de mest betydningskonkrete morfemer først, derefter i de mere abstrakte morfemer. Der arbejdes meget med at danne afledte ord, så den ordblinde får opbygget et ordforråd, han selv kan stave til:

Hvad vil det sige, at man er tro?

Hvad vil det sige, at man er utro

Hvornår er man vantro, og hvad er en vantro?

Hvad betyder det, at man mistror nogen?

- Del disse ord i morfemer:
fordeler, fortæller, fordi, fortaber, fortier, fordamper, forbrænder, forsker.

Sæt ring omkring de ord, der ikke indeholder en forstavelse.

- Hvad er forskellen på *barnlig* og et *barnelig*?

Hvad er forskellen på *kvindelig* og *kvindagtig*?

- Er *som* også et morfem i *sommer*?

Endelig arbejdes der med den sidste type af morfemer, bøjningsmorfemer. Der arbejdes både med at forstå betydningsindholdet af den enkelte bøjningsendelse og med at dele bøjede ord i morfemer. Det væsentlige ved denne form for træning er, at den ordblinde får knyttet både betydning, lyd og stave-måde til det enkelte bøjningsmorfem:

- Hvad betyder navneords bekendt-hedsmorfem?

1. Mor: »Jeg skal bruge en bil i dag«.

2. Mor: »Jeg skal bruge bilen i dag«.

Ved du, hvad det er for en slags bil, mor taler om i sætning 1? Er det en personbil, en varevogn, en Mazda, en Golf?

Se på sætning 2: Når mor siger, at hun skal bruge bilen i dag, ved du så, hvad det er for en bil, hun taler om?

De to sætninger er næsten ens – hvilket morfem i sætning 2 viser, at man ved, hvad det er for en bil, mor omtaler?

- Er nutid nu?

Hvad sidder du og skriver på? Jeg *arbejder* på en bog.

Jeg *arbejder* hjemme hele dagen i dag.

Jeg *arbejder* hjemme hele næste uge.

Jeg *arbejder* hjemme ugens første tre dage.

Jeg *arbejder* generelt for meget.

Det var en mørk og stormfuld nat. Jeg sidder som sædvanlig og *arbejder*, da ...

Formålet med arbejdet med skriftens betydningsbærende enheder, morfemer, er således at give ordblinde mulighed for at restrukturere det, de allerede ved om ordbetydninger på en mere hensigtsmæssig måde, der kan støtte deres arbejde med at lære at læse og stave. Ordblinde bliver meget sjældent så effektive, hurtige og præcise læsere som normale læsere; men en undervisning i morfologi kan muligvis bidrage til udvikling af et mere struktureret og effektivt læsearbejde.

Elisabeth Arnbak, f. 1953.

Lærer og cand. phil.

*Forskningsmedarbejder
ved Københavns Universitet.*

Apostrophitis furiosa danica

Meningen med en officiel retskrivning er at få alle til at stave ens. Dette har den indlysende fordel at det bliver mindre problematisk at læse: Ordene er letgenkendelige ved at se ens ud hver gang; man behøver ikke at spekulere på hvilken staveform man skal vælge (*hvervekampagne, værgekampagne, hvægekampagne, vervekampagne*), og alfabetisering bliver noget meget enkelt i opslagsværker og databaser – både for redaktører og brugere.

Men retskrivning er også et forbud mod ethvert personligt indslag og mod al kreativitet mht. ordenes stavning. Kreativitet, personlighed og initiativ er godt, men bare ikke på dette område. Det er en restriktion som det danske folk i princippet og med begejstret overbevisning accepterer og i praksis forsøger at efterleve. Og skolerne gør hvad de kan og skal når det drejer sig om at fremme mangelen på kreativitet i stavingen.

Landets officielle Retskrivningsordbog, udgivet af Dansk Sprognævn, er et katalog over autoriseret statslig ensretning, og tillader kun ganske få personlige valg (*mens/medens, bror/broder, selv om/selvom, kigge/kikke, aftenen/aften* o.a.).

Men det sker at det bliver danske folk for meget med dette formynderi.

Vore tipoldeforældre gjorde sagtmodigt, men effektivt, oprør mod det stumme *j* i *Gjengjæld* og *Kjærlighed*; vore oldeforældre orkede ikke mere talbøjningen af udsagnsordene (*nu vare omsider alle ankomne*), og så sent som i 1948 gennemførte man afskaffelsen af

store bogstaver i navneordene (*Drengen fik fat i Rebet, men maatte straks efter give Slip*).

En gang imellem rejser folket altså hovedet og går på eget initiativ til modstand mod det retskrivningsmæssige tyranni.

Det danske folk har nu endnu engang rejst sig mod den ortografiske ensretning og er ved at lade den folkelige kreativitet komme til sin ret. Denne gang drejer det sig om apostroffen, specielt apostrof foran et *s* sidst i ordet: *Peter's jul*.

Reglerne for korrekt brug af apostrof kan man læse i Retskrivningsordbogen § 6 og § 21, men den bog er jo kun for skomagere og skræddere. Rigtige danskere sætter deres apostroffer som de vil (Køge nov. 1994):



FOR DE GODE KUNDER'S SKYLD!

Og hvorfor dog nøjes med 's i ejefald? Se bare dette skilt fra DSB, hvor man chikt har brugt apostrof ved et engelsk flertals-s. Det er noget end ikke eng-lændere gør!

**Vi modtager
gerne
CHECK's
som betaling**
- mod forevisning af
ID-kort eller Dankort
med foto.

Checkbeløbet må rundes op til
nærmeste hundrede kroner.



*Vi modtager gerne CHECK's
som betaling*

Og så er der lukket op for bøjning og grammatik i det hele taget, fx passiv (Politiken nov. 1991):

Send mig brochurer over det bærbare GRiD-program fra Victor Technologies.

Navn: _____

Stilling: _____

Firma: _____

Adresse: _____

Postnr./By: _____

Telefon: _____

Fax'es til: 48 14 10 01
Victor Technologies Danmark A/S
Gydevang 21, 3450 Allerød, tlf. 48 14 15 14

VICTOR
TECHNOLOGIES Pol.

Fax'es til 48 14 10 01

Også flertalsendelserne får deres apostrof på dette skilt fra København (aug. 1992):



NYHED'ERNE

Eller se dette skilt fra en chokoladeforretning i Køge (nov. 1994):



TILBUD! gammeldag's FLÆSK

Parkeringskælderer under Israels Plads i København er også med på moderne, men har øjensynlig glemt apostroffen i *Betjenings-Vask* (nov. 1994):



Betjeningsvask men's De parkerer

Et uddannelsesfirma viser vejen frem ved at bruge apostroffen til absolut ingenting (nov. 1991):



LYNGBY'
UDDANNELSESCENTER

8' vejledervdr.

LYNGBY' UDDANNELSESCENTER

Der er svimlende perspektiver i dette eksempel på ' (Sjællands Odde nov. 1994). Tænk på hvor mange bogstaver der er i alfabetet!



FRISK'T BRØD

Dansklærerne kan skælde ud og formane, Sprognævnet kan hæve pegefingeren, og sprogkonsulenter kan indskærpe, men apostroffen lader sig ikke standse. Den er folkets røst – eller i al fald skrift, og den breder sig med en naturkrafts vælde. Som den samtidig gør det i tysk, engelsk, svensk og norsk. Ikke alene har vi apostrofferne i vores midte, vi er faktisk også omringede!

Vi kan derfor slutte med en hilsen fra Norge (feb. 1994):



Vi se's på Geilo!

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

Grammar Chase

– på grammatikjagt i engelskundervisningen

'Find Fem Fejl'!

»Their was many problems who had to be solved before she could leave. Sam did not knew that being mother could be so difficult.«

Sæt genitiv-apostroffer i flg. sætning:

Brians sisters friends were teased by the twins.

Dette spørgsmål forekommer i en af spørgsmålskategorierne i vores engelske grammatikspil, 'Grammar Chase'. I spillet, som minder om 'Trivial Pursuit' og 'Ludo', kastes gymnasieelever ud i et brætspil, hvori det koster både farvebrikker og ægte ærgrelse, hvis man ikke kan sine grammatiske regler på fingerspidserne. Det gælder nemlig om at vinde – helst på sin faglige viden og intuition, ellers på spilleheldet og de strategiske evner. Uanset om man satser på at vinde på heldet eller på ekspertisen, så slipper man ikke for at blive konfronteret med et væld af grammatikspørgsmål. Heri ligger en del af den pædagogiske idé bag Grammar Chase. Spillet skaber en sammenhæng, hvori eleverne kan se formålet med at kunne huske og bruge de grammatiske regler: selv om de måske dybest set er ligeglade med reglerne for, hvordan man fx danner udvidet tid på engelsk, så er de sjældent ligeglade med, om de taber eller vinder spillet. Om ikke andet, så er formålet med at kunne huske reglerne, at man dermed i en ikke ringe grad forøger sine chancer for at 'banke' både klassens Karl

Smart og dens Dorte Dydsmønster i en nervepirrende slutspurt om de sidste farvebrikker i Grammar Chase.

Spillereglerne kort fortalt

Grammar Chase spilles optimalt af tre hold à to personer. Spørgekortene indeholder mere end 1800 spørgsmål, som kommer rundt om hele den grundlæggende engelske grammatik. Hvert kort indeholder seks spørgsmål, og svarene finder man på bagsiden. Hvert hold får udleveret et introduktionshæfte, der foruden spilleregler giver en indføring i sætningsanalyse og forklaring på nogle grammatiske begreber. Under spillet har holdet lov til at benytte introduktionshæftet. Spillet går ud på at få indsamlet 6 forskellige farvebrikker. Disse fås ved, at man lander på et felt, (fx det blå, som repræsenterer navneordene/substantiverne) og svarer rigtigt på spørgsmålet, hvis man står på et af spillebrættets stjernespidser. Tredje gang man svarer rigtigt i træk, får man ubetinget en farvebrik, uanset om man befinder sig på en stjernespidser eller ej. Tredje mulighed for at skaffe sig en farvebrik er at stjæle en farvebrik fra sine modspillere på de sorte felter. Spillet er velegnet på alle gymnasiale niveauer og kan selvfølgelig også bruges, hvis man har brug for at repetere sine engelskkundskaber, efter man har forladt gymnasium eller HF.

Helliger målet midlerne?

I dette spil gør det. Grammar Chase har tre væsentlige mål: først og frem-

- A. Analyser: When the children are older, Arthur will make them very happy.
- B. Hvornår bruges relativprominet *whom* (til forskel fra *who*)?
- C. Indsæt *cut* i hhv. perfektum og plusquamperfektum:
Leif — his own hair since he was 5 years old.
- D. Omskriv flg. 3 hovedsætninger til 1 hovedsætning med 2 bisætninger:
Brian bought a new car.
The car was red.
The old car had been stolen.
- E. Hvad er der galt med følgende sætning?
You want to speak a political correct language!
- F. Find fem fejl:
I couldn't hardly believe mine own eyes when I saw him standing their in my new dress.

mest at få eleverne til at synes, at grammatik er sjovt, dernæst at give dem mulighed for at repetere deres grammatiske viden, og endelig at sætte dem i stand til at kunne bruge denne viden i praksis i deres egne skriftlige opgaver.

Hvad er så midlerne til opnåelse af disse optimistiske mål? To ting er essentielle: Konteksten (»medteksten«) og konkurrenceelementet. Spillesituationen, der foregår i klassen, er den ene væsentlige kontekst. I denne kontekst er formålet med at kunne sin grammatik at vinde spillet.

Konteksten er alfa og omega

En anden kontekst findes i selve spillets indhold. Inden man spiller spillet, er det nødvendigt først at have læst den medfølgende tegneserie-lignende historie om 'The Grammar Chase Families'. Nogle af spørgsmålene er nemlig kun entydige, hvis man kender disse

familier og deres indbyrdes familieforhold. For eksempel kan man kun besvare ovenstående 'Arthur's Box'-spørgsmål korrekt, hvis man kender noget til Brians familieforhold. Det har nemlig betydning for, hvor man skal sætte apostroffen, der angiver ejefald (genitiv). I en situation som denne lærer eleverne, at grammatiske forhold afspejler en situation i fiktionens 'virkelighed'. Grammatikken er dermed ikke isoleret fra en 'menneskelig' kontekst. Derved forekommer den langt mere relevant for eleverne, end den gør i grammatikbogens eksempelmateriale, der oftest er sætninger, der er løsvrevne fra en større kontekst og derfor virker usammenhængende og dermed irrelevante.

Det er uheldigt at eleverne får et overfladisk kendskab til teorien

Som enhver god grammatikbog bør være, er også gymnasie-grammatik-

bøgerne emneorienterede. Det er der tungtvejende faglige begrundelser for. Rent pædagogisk er dette dog et problem, idet 'systemet' bag øvelserne i disse bøger lynhurtigt aflures af eleverne, som så besvarer spørgsmål, så de passer ind i 'systemet' snarere end rent faktisk at overveje det enkelte spørgsmåls problemstilling. De traditionelle grammatikbøger er med andre ord ofte for gennemskuelige. Eleverne forsøger tit at springe over, hvor gærdet er lavest ved at nøjes med at gennemskue *metoden* og ikke den bagvedliggende teori. Resultatet er, at eleverne ikke kan huske – og bruge – regler, der ligger mere end 5 sider tilbage i bogen! Fjernet fra grammatikbogens kontekst, der i virkeligheden ikke *er* nogen kontekst, mister reglerne deres relevans. Derfor kan eleverne ikke huske dem, og derfor forekommer terperiet for målsløst.

I Grammar Chase bliver eleverne præsenteret for forskellige problemstillinger hele tiden, hvilket svarer mere til virkelighedens verden. I den 'virkelige verden', hvor eleverne skal aflevere engelske stile, er det jo ikke kun vigtigt, at de kan huske lige netop den problemstilling, som de netop har gennemgået i timerne. Her har de brug for at kunne huske alle reglerne på én gang, og de tvinges til at tænke kritisk og kreativt. Her er det, at grammatikbøgerne er utilstrækkelige. Bevidst eller ubevidst lægger de op til, at eleverne kun skal kunne huske ét sæt regler ad gangen. »I dag skal I lære om udvidet tid. Derfor er sidste uges diskussion af før nutid nu 'afsluttet fortid'!« Sagen er, at det er den jo ikke.

Når dette er sagt, skal det siges – og fremhæves – at der selvfølgelig er god brug for en metodisk indføring i engelsk grammatik. Problemet er, at de traditionelle grammatikbøger aldrig kommer

længere end til det. Når eleverne først metodisk har indlært hovedreglerne, er der brug for, at de møder de selv samme regler igen i en kontekst, hvor de ikke kan gætte sig frem til svaret ved at se på de foregående fem spørgsmål. Det er i en sådan kontekst, at grammatikken indlæres, så eleverne faktisk kan huske, hvordan reglerne bruges.

'Find Fem Fejl'

Det tidligere nævnte 'Find Fem Fejl'-spørgsmål er et eksempel på den ene af de to spørgsmålskategorier, hvori eleverne kan blive udsat for hvad som helst. Den anden er kategorien, 'Generelle Regler', der indeholder 'Arthur's Box'. I 'Find Fem Fejl'-kategorien lærer eleverne at se på en engelsk sætning på en anden måde, end de er vant til. De forventer automatisk, at en engelsk sætning på tryk er grammatisk korrekt. Derfor læser de den ukritisk uden at overveje sætningens syntaks, sprogbrug og tegnsætning. I 'Find Fem Fejl'-kategorien tvinges de til at fokusere på de sproglige strukturer, som de normalt overser. I praksis vil det sige, at de tvinges til at overveje *alle* strukturerne i sætningen, for de ved ikke på forhånd, hvilken type fejl, der er at finde i den aktuelle sætning. Hermed øves eleverne både i at identificere fejlkilder og i at stole på deres egen viden og sproglige intuition. Denne færdighed er højst anvendelig, når de skal skrive engelske stile. Det er vores erfaring, at eleverne bliver bedre til at læse korrektur på deres egne stile og opgaver.

Arthur's Box

En af idéerne bag Grammar Chase er, at samme problemområde optræder i flere forskellige kategorier og sammenhænge. Ofte skal eleverne selv finde ud af, hvor i eksempelsætningen problemet ligger. I 'Arthur's Box' er

vinklen noget, der kunne minde om den traditionelle 'øvebogs-terpning': der gennemgås en grammatisk regel, fx udvidet tid, 'do'-omskrivning eller ordstilling, og eleverne skal så bruge denne regel på nogle eksempelsætninger. Men der er én stor forskel fra den traditionelle indlæringsmåde: i 'Arthur's Box' får eleverne svaret med det samme, hvilket de sjældent gør ellers. Normalt får de nemlig først svaret, når læreren – måske flere lektioner senere – giver opgaverne tilbage eller gennemgår øvelsen, og på det tidspunkt har eleverne glemt alt om deres overvejelser. Fordelen ved 'Arthur's Box' er altså, at eleverne, umiddelbart efter at de har beskæftiget sig intensivt med en regel og har afprøvet deres evner, får be- eller afkræftet deres overvejelser og løsninger. Dette bør gøre dem bedre til at korrigere deres forståelse af et grammatisk problem og dermed udbedre eventuelle mangler.

Lærerens rolle

Det er vigtigt, at læreren fungerer som konsulent under spillet. En gruppe skal fx kunne bede læreren om at give en mere uddybende forklaring på et problem, hvis de ikke kan forstå, hvorfor deres svar er forkert. Desuden er det vigtigt, at læreren har et halvt øre på samtlige grupper for at passe på, at eleverne ikke laver forkerte konklusioner eller regler, når de diskuterer deres svar. Sådanne konklusioner har det med at blive hængende. Det er også en god måde, hvorpå læreren kan finde ud af, hvordan eleverne tænker grammatisk, idet de jo her tænker højt. Man kan øjeblikkeligt – eller lige efter de har svaret – gribe ind og korrigere deres fejlslutninger i en tankeproces. Netop denne kontrol er det næsten umuligt at opnå i den daglige undervisning, da de fleste elever, efter at de

har 'løst' et problem, har meget svært ved at gøre rede for de overvejelser, de gjorde sig, mens de løste det.

Ved en mere systematisk brug af Grammar Chase i undervisningen – fx hvis man spiller ca. hver måned – er det en god idé at lade eleverne lave lister over de fejl, de laver under spillet. De største problemfelter kan man så arbejde videre med enkeltvis eller på klassebasis. Næste gang der spilles, bør fejlmængden i de gennemgåede områder være reduceret, og eleverne kan direkte se, at de er blevet bedre. Det er noget, der virker motiverende.

Det er helt at være god

Men når man spiller Grammar Chase, er det helt at være god til grammatik. I engelsktimerne er man måske for beskeden til at 'blære' sig på dette felt. Især de såkaldt 'stille piger' holder sig ofte tilbage af den ene eller anden grund i den almindelige undervisning. Under spillet får de derimod mulighed for at 'score' points på deres viden og deres evne til at tænke logisk. I kampens hede glemmer de de hæmninger, der stopper dem i timerne til daglig. Konkurrenceelementet tvinger eleverne til at se bort fra det gruppetyranni, som ofte hersker i en klasse, og som definerer de enkelte elevers roller i forhold til hinanden. Samme tyranni lader heller ikke altid de gode komme til orde i en klasse. Det er vigtigt i en hvilken som helst undervisningssituation, at de gode elever hjælper læreren med at lære de svage elever at lære. Ofte er det også sådan, at eleverne (især de gode) er bedre til at forklare et særligt problemområde til deres kammerater, end læreren er. Det er, fordi de er tættere på 'problemet'. De har måske netop lige opdaget genvejen til løsningen, de kan måske endda huske, hvordan de 'lærte, da de selv lærte'.

Grammatik er sjovt

Hvornår og hvordan får man elever til at beskæftige sig med grammatik i længere tid? Vi tror ikke på, at en grammatikbog kan fastholde nogen elevs opmærksomhed i mere end ca. tyve minutter ad gangen. Den kan i hvert fald ikke, som Grammar Chase kan, underholde en eller flere elever i to timer i træk. Og den kan slet ikke få de unge mennesker op af stolene, få dem til at diskutere højtlydt, eller få dem til at vride sig af grin. »Ha, du røg lige i fælden« er et typisk udbrud i vores klasser, når en elev har oversat den femte fejl i 'Find Fem Fejl'-kategorien. I ét tilfælde sad klassens 13-tal for eksempel og kunne ikke finde den sidste fejl. Det var en rigtig drillefejl ('blame' stavet 'blaim') og 6-tallerne

og 7-tallerne morede sig bravt, da hun måtte opgive og lade turen gå videre til dem.

Der stilles krav til eleverne i Grammar Chase. De lærer både at dele deres viden og at udnytte den til egen fordel. I den traditionelle undervisning har de lært, at det at blive inspireret af hinanden er lig med at stjæle, at afskrive. I Grammar Chase er det legalt at dele viden med andre, fordi der normalt vil sidde 2 til 3 elever på hvert hold. Her ved tvinges de til at diskutere svaret med hinanden.

Konkurrenceelementet

Konkurrence-elementet spiller en dobbeltrolle i Grammar Chase: det er et terningspil, dvs. man kan ikke forudse, hvad der vil ske, og det sætter en

Udvidet tid dannes ved hjælp af en form af *to be* + ing-form, fx *he is smiling*. Udvidet tid bruges til:

1. At beskrive fremtidige handlinger: *I am leaving tomorrow*.
2. At beskrive en uafsluttet handling/tilstand, der på dansk oversættes med 'være ved at/i færd med': *She was crossing the street when the accident happened*. Ulykken sker, mens hun er ved at krydse gaden, og den kan således have ramt hende selv. Den ene handling ligger midt inde i den anden. Bruges der simpel tid ved begge handlinger, fx: *She crossed the street when the accident happened*, så krydsede hun først gaden, efter at ulykken var sket, og den går således ikke ud over hende selv. Ved brug af simpel tid kan man ikke lægge en handling ind i en anden; de kommer til at ligge i forlængelse af hinanden. Et andet eksempel er: *He was drowning/he drowned*.
3. At beskrive noget af kortere varighed/noget der ikke altid er gældende/noget der foregår på et bestemt tidspunkt, fx: *Som is working on a very difficult case (at the moment)*. *Christina was behaving like a little child* (underforstået at det gør hun ikke normalt).
4. At dække danske udtryk som 'sidder og ...', 'står og ...', 'ligger og ...': Christina stod og kiggede på Brian = *Christina was looking at Brian*.

Beskriv forskellen på flg. sætningspar:

1. a) Sam cooked dinner when Bob came home.
b) Sam was cooking dinner when Bob came home.
2. a) The old man died when the doctor finally arrived.
b) The old man was dying when the doctor finally arrived.

'læringsproces' i gang hos eleverne. Konkurrence-elementet er altså en vigtig igangsætter og »motivations-aktør«, når det gælder indlæring, også for de svage elever. Vi har oplevet, at eleverne simpelt hen glemmer at 'huske', at grammatik er »kedeligt og svært«, mens de spiller.

Når dette sker, så er det vigtigste af de pædagogiske mål med spillet opnået: nemlig det at få eleverne til at synes, at grammatik er sjovt. Synes man først, at noget er sjovt og interessant, så forsvinder den 'naturlige' modstand over for det at lære »noget så kedeligt som grammatik«. I modsætning til bogen kan spillet altså i kraft af sin natur gøre repetition af et ellers svært tilgængeligt stof til en fornøjelse.

Vi vil til slut gerne understrege, at Grammar Chase ikke er tænkt som en erstatning for de almindelige grammatikbøger, men som et supplement og som repetition. Eleverne har selvfølgelig brug for et samlet opslagsværk med en systematisk gennemgang af de grammatiske problemstillinger, hvor de kan hente hjælp ved opgaveskrivning.

*Domenic Mette Lundgreen, f. 1964,
cand. mag.,
adjunkt ved Gentofte Studenter-Kursus.*

*Lene Brøndum, f. 1966,
cand. mag.,
deltidslærer, Københavns Universitet.*

*Yvonne Joan Sørensen, f. 1961,
cand. mag.,
adjunkt ved Roskilde Amtsgymnasium.*

*Annette Buk, f. 1965,
stud. mag.,
Københavns Universitet.*

Svar til indledningens to spørgsmål:

1) **Find Fem Fejl:** *There were many problems which/that had to be solved before she could leave. Sam did not know that being a mother could be so difficult.*

2) **Arthur's Box:** *Brian's sister's friends were teased by the twins. (Sisters' er i princippet ok, men her i spillet har Brian kun én søster – Linda – der kan være tale om. Hans anden søster, Sally, er en af tvillingerne.)*

Svar til kort 48:

A. When the children are older, Arthur will
/ A / S / V
 / S / V / SP /

make them very happy.

/ DO / OP /

B. 'Whom' skal bruges, hvis det er styret af en præposition, der står lige foran relativet, fx *The man with whom you saw me is my father.*

'Whom' kan bruges, hvis relativet er DO eller IO i relativsætningen, eller hvis det er styret af en præposition, der står sidst i sætningen (dvs. at det ikke står lige foran relativet, fx *The man you saw me with is my father.*)

C. Has cut – had cut.

D. Because the old car had been stolen, Brian bought a new car which was red.

E. You want to speak a *politically* correct language.

F. I *could* hardly believe my own eyes when I saw him standing *there* in my new dress.

Svar til 'Arthur's Box' (A.56):

1. Sætning a) betyder, at Sam lavede mad, efter at Bob var kommet hjem, men sætning b) betyder, at Sam var i gang med at lave mad, da Bob kom hjem.

2. Sætning a) betyder, at den gamle mand døde, idet lægen ankom, mens sætning b) åbner mulighed for, at lægen kan nå at redde ham, da han kun er ved at dø.

Er det nu så vigtigt med den stavefærdighed?

Orthographia Danica

Fire forskellige impulser har givet stødet til denne artikel, nemlig for det første læsning af stavefejl hos danske gymnasieelever [T.Andersen m.fl.: *Stavefejl. En undersøgelse af stavefejls-mønstre i gymnasiet*, 1992], for det andet genoptagelse af hvervet som ekstern censor i dansk på seminarieområdet efter flere års fravær, for det tredje 20 års erfaring som lærer i fremmedsproglig dansk og for det fjerde studier i Henrich Gerners *Orthographia Danica* fra 1678–79.

Lad mig tage mit udgangspunkt i tre formuleringer hos den sidstnævnte. I sin indledning taler Gerner om »*de Danske Skolemesteris Uforfarenhed* [d.v.s. ukyndighed], som icke kunde lære andre det, som de icke end selff lærdt haffde« (s. 49), og at »*Dersom Skolemestere tilholdtis* [d.v.s. blev pålagt] at lære selff at skriffve ret, førend de gaff sig ud for at undervise andre...« (s. 50), og endelig »*Alle saadane Brøster, Skriffverictigheden angaaende, siunis mig vel at kunde rettis*« (s. 51).

Efter mere end 25 års erfaring som lærer i dansk som modersmål (på universitet og gymnasium) og i dansk som fremmedsprog/andetsprog (på en højere læreanstalt) kan jeg ikke være uenig med den gamle grammatiker. Navnlige erfaringerne som censor ved et seminarium for kortere tid siden har fyldt mig med angst for den faglige kvalitet af danskundervisningens sproglige side i

fremtidens folkeskole og for følgevirkningerne heraf. Med Gerner må jeg mene, at det skal pålægges lærerne selv at skrive korrekt dansk, før de giver sig af med at undervise andre heri. En stor del af de ret få lærerstuderende, hvis censor jeg var, kunne ikke – heller ikke blot tilnærmelsesvist – leve op til dette krav, se eksemplerne nedenfor. Men såfremt folkeskolelærerne ikke kan/vil lære eleverne en god sprogbeherskelse, herunder stavefærdighed, så går sorterper jo blot videre til lærerne i efterfolkeskole-uddannelserne, og hvis heller ikke de vil/kan, går en del af problemerne videre til lærerne i de postgymnasiale uddannelser. Begribeligvis skal man vogte sig for generaliseringer. Det ligger langt fra mig at påstå, at der ikke findes elever i folkeskole, gymnasium (handelsskole, teknisk skole) og i andre uddannelsesinstitutioner, som har en acceptabel skriftsprogsbeherskelse. Det, der bekymrer mig, er, at der synes at være en måske stor bund, som i så henseende netop er *bundløs*.

Den gunstige læser spørger måske: Jamen, er det nu så vigtigt med den stavefærdighed? Mit svar er: både ja og nej. Stavefærdighed, isoleret betragtet, er næppe et mål i sig selv, men en del af det sproglige redskab, der – ligesom håndværkerens værktøj – skal være i orden, for at et menneske kan præstere et kvalificeret stykke skrivhåndværk. Ser man imidlertid bort fra de tilfælde, der skyldes ordblindhed (disse er normalt lette at udskille), så er egentlige stave-

fejl tit kombineret med andre sprogfejl som bøjningsfejl, sætningsfejl, ordforrådsfejl og generelle formuleringssvælgeligheder, hvorfor jeg hellere vil tale om sprogfejl i al almindelighed end specifikt om stavefejl, hvilket præger min eksempelopstilling nedenfor. De fleste fejltyper kan nemlig anskues under synsvinkelen: manglende grammatisk beherskelse af skriftsproget. Overhovedet er det, så langt min erfaring rækker, såre sjældent, at en virkeligt svag form-side modsvares af en stærk indholdside. Snarere synes der at være en tendens til, at sproglige deficit går hånd i hånd med indholdsfattigdom.

Personligt mener jeg ikke, at en sådan tilstand er acceptabel, og jeg mener endnu mindre, at den er udtryk for »en pædagogisk naturlov«.

»Naar af min beste moer jeg saadan tale hører«

For nogen tid siden gennemlæste jeg 500–600 breve, som min mor gennem tre årtier skrev til mig, og kunne konstatere, at hun, til hun var over 90, skrev et godt og næsten fejlfrit dansk (med få, konstante og tit funktionelle afvigelser fra normen). Formelt havde hun gået 7 år i skole, men reelt, ifølge eget udsagn, snarere 5 år, for skole i Vestjylland i dette århundredes begyndelse var et sted, hvor forældrene sendte børnene hen, når de ikke kunne beskæftige dem ved fornuftigt arbejde andetsteds – og det var vel i grunden en god opfattelse af grebet skole.

Min forstand nægter at acceptere den kendsgerning, at jeg som censor kan møde lærerstuderende med en langt mindre kvalificeret beherskelse af skriftligt dansk end hendes, når det tages i betragtning, at de har en langt længere skolegang bag sig: 9–10 år i folke-

skolen, 2 år i HF eller 3 år i gymnasiet samt 2 år på seminariets grundfagsuddannelse i dansk (evt. plus yderligere 2 år på liniefagsuddannelsen).

Jeg har også vanskeligt ved at acceptere, at flere af disse lærerstuderende med dansk som modersmål har en betragteligt ringere beherskelse af elementær skrivefærdighed end den overvejende del af mine egne studerende med dansk som fremmedsprog/andetsprog. [Om fejltyperne hos disse, se min artikel *Enestående kvinder bør have fri abort eller Barnet kvæles med en brændende cigaret* eller: *Hvilke fejl gør tyskere i dansk?* I: *Sproglæreren* 1989:3].

Noget sådant kan dog ikke have sin rigtighed. Der *må* da være noget grundlæggende galt i skriftlig modersmålsundervisning.

Snart mange års erfaring som dansk-lærer har imidlertid belært mig om, at det tit kræver blod, sved og tårer – i øvrigt både af eleven og læreren – at opnå/formidle en god skrivefærdighed. Af den sidstnævnte kræves ikke blot en god fejlretningsmetodik, se nedenfor, men en omfattende sproglig viden – formodentlig langt større, end mange dansklærere har. Og endelig kræver det *en holdning* til fejlretning. I så henseende sortnede det for mine øjne, da en seminarielærer, hvis censor jeg var, vrissede: »Jeg kan virkelig ikke tage mig af det, hvis de studerende har individuelle sprogfejl, når de kommer her«. Mit sagtomdige spørgsmål er: Hvem skal så tage sig af korrigeringen af de elementære fejltyper, som for længst burde have været udryddet? Selv har jeg i alle mine dansklærer-år taget dette møjsommelige og ydmyge arbejde på mig – ydmygt, for der er så mange andre vigtige ting, man også skal tage sig

af, når man bedømmer skriftlige arbejder.

Gøre hvad?

Hvad skal der gøres, såfremt jeg – helt eller delvist – har ret i denne grove og unuancerede kritik? Noget radikalt formoder jeg; eksempelvis erkende, at der sikkert eksisterer et betydeligt efteruddannelsesbehov i skriftlig udtryksfærdighed hos mange dansklærere i folkeskole og gymnasium, hvorfor der bør sættes ressourcer ind på at inddække dette behov.

Endvidere må der, efter min opfattelse, i fremtiden stilles langt større krav til sprogrigtighed hos eleverne i hele skole-/uddannelsesforløbet. Det er således mit indtryk, at dansk som gymnasiefag tit har en meget massiv litterær overvægt. Ingen tvivl om, at litteratur er vigtig, set i et almindende perspektiv, men på den anden side skal gymnasiet ikke uddanne små litteraturmagistre, ligesom man bør indse, at mange gymnasieelever er godt tjent med at få deres skriftsprogsbeherskelse perfektioneret, deres senere uddannelse og arbejde taget i betragtning. Derfor tror jeg personligt, at der bør ske en kraftig oprioritering af fagets sprogside, herunder sprogplejen; og dette bør fastlægges nøje i bestemmelserne.

Men lad mig også pege på noget mere håndgribeligt. Takket være undersøgelsen af gymnasieelevernes stavfærdigheder har vi nu et overblik over de vigtigste fejlmønstre. Derfor gælder det om at få udarbejdet et kvalificeret undervisningsmateriale, som kan bekæmpe disse, thi mon ikke det står klart for alle, at dette må ske ved at skabe en bevidstgørelse over for fejltyperne, så meget mere som hovedparten af disse snarere er resultatet af en elementær gramma-

tisk usikkerhed end af en stave-usikkerhed i snæver forstand. På denne baggrund tror jeg ikke, man kommer uden om at indrømme, at dette må ske på en grammatikbaseret undervisning. Selv har jeg fået en solid grammatisk skoling i den hedengangne mellemskole, og dette har jeg næppe taget skade på sjælen af. Nutidens unge ville måske heller ikke gøre det, for jeg tror, mange lider under deres store sproglige usikkerhed.

Tillige vil det sikkert være nødvendigt at anvende en langt mere systematisk fejlretningsmetodik.

Udgangspunktet herfor er – hvilket enhver erfaren dansklærer har iagttaget – at der tit er gennemgående mønstre i elevernes fejlproduktion – efter min erfaring falder hovedparten af de gennemgående elementære fejl inden for en halv snes typer. Denne metodik kunne eksempelvis se således ud:

- 1: Skab et overblik over, hvilke fejltyper der er gennemgående i den aktuelle elevbesvarelse.
- 2: Foretag en »hierarkisering« af disse.
- 3: Gennemgå hver gang én fejltypetype grundigt på grundlag af et fejlark med eksempler fra det skriftlige produkt, som eleverne netop har afleveret.
- 4: Anfør supplerende eksempler fra de fejltyper, som eleverne stadig væk producerer, selv om de er gennemgået.

Erfaren mand...

Lad mig sammenfatte mine erfaringer som dansklærer på følgende måde: Det er en kompleks opgave at undervise i skriftlig sprogbeherskelse, fordi både indholds- og udtrykssiden skal tilgodeses. Til det sidstnævnte hører, blandt meget andet, en betragtelig grad af sprogrigtighed – og mon ikke der un-

dertiden tages for let på netop dette? For mig at se behøver der imidlertid ikke at være en modsigelse mellem de to opgaver. Men lad mig indrømme, at det er et hestearbejde at være en fagligt og pædagogisk dygtig »fejlfretter«. Imidlertid nytter det at kæmpe sejt og vedholdende; og desuden svigter vi vore elever, såfremt vi ikke arbejder seriøst med denne vigtige side af sproglejen, også fordi der stedvis i samfundet stadig væk er forventning til/krav om en kvalificeret skriftsprogsbeherkelse hos de unge.

– Og lad mig så til allersidst vende tilbage til udgangspunktet, Henrich Gerner, og fastslå, at dette at være en dygtig underviser i skriftlig dansk forudsætter, at man selv er »skrivefør«.

Fejltyper

Følgende 10 elementære fejltyper var gennemgående i de skriftlige besvarelser, som de i artikelen omtalte lærestuderende skrev.

1: Stavefejl i fremmedord, selv om der måtte anvendes ordbøger ved eksamen: *defenition, deffenition, defination* »definition«, *specille* »specielle«, *makeres* »markeres«, *interlektuelle* »intellektuelle«, *prioterer* »prioriteres«, *generalt* »generelt«, *ingridienser* »ingredienser«.

2: Sammenskrivning kontra særskrivning af ord: *grund viden, dansk undervisning, mange artede, hoved emnet, debat indlæg, hvor efter, efter følgende*; – *ærligtalt, i gamle dage*.

3: Sammenblanding af infinitiv (navnemåde) og præsens (nutid)¹⁾: *at tydeliggør, at analyserer, jeg skal karakteriserer, jeg vil forsøg, man kan diskuterer*; – *de optræde, nu provokere hun*.

4: Sammenblanding af præsens participium (nutids tillægsmåde) af ver-

ber (udsagnsord) og bestemt form pluralis (flertal) af substantiver (navneord): *genkendene* »genkende«, *begrundene* »begrunde«, *fyldestgørene* »fyldestgørende«; *stiltrækkende* »stiltrækkene«. (En form som *iøjnefalden* »iøjnefaldende« er måske dannet i analog med f.eks. *hjemfalden*.)

5: Manglende pluralismorfem (flertalssendelse) *-e* i (personbetegnende) substantiver (navneord), der i singularis (ental) ender på *-er*¹⁾: *alle dansk lærer, de lærer, der...*, *alle indbygger, vi dansker, Danmarks borger*.

6: Manglende neutrums-*t* i adjektiver i attributiv stilling ved substantiv i neutrum (manglende intetkøns-*t* i tillægsord foran navneord i intetkøn): *et neutral ord, et sjov indslag, af større faglig indhold*.

7: Manglende *-t* i adjektiver, der står adverbialt (tillægsord, der anvendes som biord): *Uddannelsen løber stærk. Hvis man skal se objektiv på sagen...* *Eleverne skal bruge sproget godt og alsidigt. Afsenderen har klart og præcis formuleret sin mening*.

8: Manglende overensstemmelse mellem subjekt (grundled) og subjektsprædikat (omsagnsled til grundled) i genus (køn) og numerus (tal): *Det er væsentlig at gøre sig klar. Valget er afhængig af... Eleverne er færdig. Hun er ikke sikker, og vi er heller ikke helt sikker. Hendes argumentation er subjektivt. Undervisningen skal være alsidigt*.

9: Forkert bøjning af adjektiver (tillægsord) i komparativ (2. grad)¹⁾: *størrer og størrer karakter, en korter sætning, tidliger, dyberer, svære* »sværere«, *snare* »snarere«.

10: Brug af »ikke-*sin*«, hvor normen kræver *sin*, d.v.s. ved direkte hen-

visning til subjekt (grundled) i singularis (ental): *Hun forstår at nuancere hendes indfaldsvinkler. Hun støtter sig til hendes erfaringer. Hun nævner i hendes debatoplæg.*

¹⁾ Der kunne vælges en anden opstilling af fejltyperne, idet f.eks. type nr. 3, 5 og

9 samlet kunne betragtes som *r*-fejl (der er forårsaget af den svage artikulation af denne lyd).

*Bent Søndergaard
professor, dr.phil.*

*Institut für dänische Sprache
und Literatur
und ihre Didaktik,*

*Bildungswissenschaftliche
Hochschule:
Universität Flensburg.*

Det tidligere annoncerede register over årgangene 90–94 er udskudt til næste nummer på grund af pladsmangel.

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: Pernille Frost, Institut for Nordisk Filologi, Københavns Universitet, Njalsgade 80, 2300 København S.

Mensendieck og moneter

– opfølgning på eponymer

For cirka et år siden – M&M nr. 4, 1993 – beskæftigede jeg mig i en artikel med *eponymer*, som er betegnelsen for ord, der har deres oprindelse i personnavne. Ved senere gennemlæsning af artiklen har det slået mig, at af de cirka 120 eponymer, der var nævnt, havde kun 9 – eller 7,5% – en kvinde som ophav.

Var det helt tilfældigt?

Efter at have sat – et i hvert fald foreløbigt – punktum for mit arbejde med eponymer har jeg prøvet at lave lidt statistik på de i alt cirka 1800 ord, som kom med i den eponymordbog, »*Hr. Hybenkradser – hvem var det?*«, som jeg fik udgivet på forlaget Centrum i efteråret 1994. Det viser sig, at selv om det var ret tilfældigt, hvilke ord jeg valgte ud til artiklen, var kønsopdelingen med de 9 kvinder ud af 120 slet ikke helt ved siden af. Faktisk har kun omkring 120 af de cirka 1800 ord deres oprindelse i et kvindenavn, og det svarer til blot cirka 6,5%.

Har det en grund?

Eponymerne henter deres ophav inden for mange kategorier af personer. En stor gruppe har relation til personer i antikken, fra mytologien og fra religiøse sfærer, og her er det som regel en egenskab el. lign., som senere tider har kædet sammen med personens navn. Blandt de cirka 120 kvinder drejer det sig om mere end halvdelen, hvorimod denne kategori af navne hos mændene skriver sig for under en fjerdedel.

En anden stor gruppe er personer,

som via deres beskæftigelse el. lign. selv har fundet på det, som deres navn er knyttet til. Det gælder f.eks. de mange fysiske og medicinske udtryk. Det er i denne kategori, den store forskel viser sig, idet der her kun er omkring 10 kvinder, svarende til cirka 8,5%, medens der blandt mændene er så mange, at vi kommer op på den samme procent allerede i slutningen af bogstav B. Det kunne måske umiddelbart virke påfaldende, men er det vel ikke, hvis man tænker på, at kvinder jo indtil for ikke så forfærdelig mange år siden hævdede sig langt mere gennem *hvem* de var end gennem *hvad* de var.

Kvinder fra fortiden

Lad os først se lidt på den store gruppe kvinder fra antikken, mytologien og de religiøse sfærer. Blandt de sidste finder vi helgeninder og bibelske kvinder, som har lagt navn til omsorgsinstitutioner som f.eks. *magdalenehjem*, *marthahjem* og *gertrudshuse* eller til nonneordener som *birgittinere* og *clarisserinder*. Også *rebekkasøstre*, som er den kvindelige del af Odd Fellow-ordenen, er opkaldt efter en bibelsk kvinde, nemlig patriarken Isaks hustru, Rebekka.

Mindst fire af psykoanalysens »komplekser« er opkaldt efter gamle grækerinder. En mors binding til sin søn kaldes f.eks. et *jokastekompleks* efter Jokaste, der giftede sig med sin søn Ødipus uden at være klar over slægtsforholdet, og en datters faderbinding kaldes et *elektra-kompleks* efter Elektra, som sammen med sin bror Orestes dræbte deres mor,

Klytaimnestra, der sammen med sin elsker Aigisthos havde dræbt børnenes far, Agamemnon.

Vores selvforblindelse, overmod og den efterfølgende retfærdige hævn kaldes *ate*, *hybris* og *nemesis* efter tre græske gudinder. Og et helt almindeligt ord som *moneter* finder vi oprindelsen til i den romerske gudeverden. Jupiters hustru, Juno, havde nemlig tilnavnet Moneta, og hendes tempel i Rom lå ved siden af byens møntværksted.

En arrig kvinde kaldes ofte en *furie* efter en romersk plagegudinde eller en *xantippe*, hvilket nok ikke er helt retfærdigt over for Sokrates' hustru. Jeg behøver i hvert fald ikke megen fantasi til at forestille mig, at det ikke har været lutter idyl at være gift med Sokrates, som givet kørte sit eget løb uden særlige tanker på, hvordan familien derhjemme skulle klare dagen og vejen, ja, han kom og gik sikkert fuldstændig, som han havde lyst.

I planteverdenen er kvindenavnene ret almindelige. Selve ordet *flora* kommer af navnet på den romerske gudinde for blomsterverdenen. Hos de enkelte planter finder vi navne som *amaryllis* og *artemisia*, og en af de sødeste historier er knyttet til *marietidslen*, der er en plante med hvidplettede blade. Den har sit navn efter Jomfru Maria, fra hvis bryst mælkeedråber faldt på planten under flugten til Ægypten. Da Gud hørte dette, lod han engle male de samme pletter på alle ørkenens tidsler, så kong Herodes' soldater ikke kunne finde de flygtende.

Kvinder fra nutiden

Som tidligere nævnt begyndte kvinder først sent at hævde sig gennem deres profession, og de 10 »selvvirkende« kvinder er da også alle fra dette eller forrige århundrede. Den kendteste af dem er så absolut Madame Curie (1867-1934), som har givet navn til en

måleenhed for radioaktivt henfald. Programmeringssproget ADA er lige ved at falde uden for kategorien, for det er ikke opfundet af Augusta Ada Lovelace (1815-51) selv, men hun gjorde sig gældende inden for faget, og derfor tager jeg hende med. Augusta Ada Lovelace var en britisk adelsdame, som via oversættelsessamarbejde med Charles Babbage af et notat vedr. hans analytiske regnemaskine blev stærkt fascineret af emnet og endte som noget nær verdens første »programmør«.

Mere traditionel kvindebeskæftigelse ligger bag ordene *mensendieck* og *calanetics*, der begge er betegnelser for gymnastik-skoler. Bess Mensendieck (1862-1957) var hollandsk-amerikansk læge, og hendes system tilstræber navnlig at rette holdningsfejl. Callan Pinckney (f. 1940) er også amerikaner, og hun opfandt sit system for at helbrede sig selv for en medfødt ryg- og hoftelidelse. Efter dette bevægelsessystem siges man i løbet af kort tid at kunne ændre sin figur bemærkelsesværdigt.

Madame Georgette de la Plante var fransk modekunstner. Jeg ved ikke, præcis hvornår hun levede, eller om hun selv kreerede det fine kjolestof, som bærer hendes navn, men hvis ikke, var hendes arbejde i branchen i hvert fald udslaggivende for dets tilblivelse. Derimod ved jeg helt sikkert, at den amerikanske »frue« Amelia J. Bloomer (1817-94) ønskede nederdelen afløst af bukser til kvinder og derfor selv designede de vide damebenklæder, der kaldes *bloomers*. De var oprindelig tætsluttende ved anklerne og anvendtes til sport og gymnastik.

Flere nye ord

Som nævnt har jeg sat et forløbigt punktum for mit eponym-arbejde med udgivelsen af »Hr. Hybenkradser –

hvem var det?«. Jeg har dog stadig et stort antal mere eller mindre uopklarede ord på lager, og jeg vil også fortsætte med at samle på nye ord. Hvis læ-

serne støder på sådanne, hører jeg meget gerne om det.

Bodil Wille Boisen, f. 1947.
Fræer Kirkevej 1,
9520 Skørping.

Løsninger til Sprogviden

1. Foran navnemåde med *at*: »Det begynder at blive mørkt«.
2. Tillægsordet *travl* går tilbage til det franske navneord *travail*, som betyder 'arbejde': at have *travl(e)*.
3. Der er 12 stater i EU, men det rækker med 9 officielle sprog: dansk, engelsk, græsk, fransk, italiensk, nederlandsk, portugisisk, spansk, tysk.
4. Hunhund, vildsvin, elefant, sangfugl (nattergal), los.
5. c.
6. *Ventekjole* og *superbenzin* er fra 1950'erne, *ødegård* og *efterfølgende* (som biord) fra 1960'erne, og *øjeblik* og *genbrug* er fra 1970'erne.
7. Bestemt form er langt mere almindelig i skønlitteratur end ubestemt form. Det skyldes, at litteraturen omtaler mennesker, ting og steder, som om læseren godt kendte til dem i forvejen; og denne brug af bestemt form bidrager til læserens fascination.
8. *Låne* – *lunde* og *kugle* – *kulde* adskilles kun af vokallængde. *Vægen* udtales med »j«-agtig lyd (eller to æ-lyde blandt børn og unge), *væggen* med en »g«-lyd; begge ord har i øvrigt lang vokal. *Kyse* udtales med en lang »y«-lyd, *kysse* har en kort »ø«-lyd. *Spise* udtales med en lang »i«-lyd, *spidse* har en kort »e«-lyd.
9. Udtalen med en »i«-lyd er hyppigst foran de fleste af de konsonanter, der udtales fremme i munden (svarende til skrevet t, d, l, s, b, f, og v) og foran halslyden svarende til skrevet r; mens udtalen med en »e«-lyd er hyppigst foran skrevet g og k, som udtales bagtil i munden, men også foran næselydene m og n og foran skrevet p, som udtales med læberne. Så der er ikke noget klart system.
10. b.

Nye læsere kan begynde her

Udfyld nedenstående kupon og indled bekendtskabet med et lille, men vågent sprogblad. Eller glæd en anden sproginteresseret med et (nytårs)gaveabonnement.

I næste nummer af Mål & Mæle bringer vi ud over de sproglige artikler et register over årgangene 90–94. Et tilsvarende register over årgangene 74–89 er tid-

ligere udarbejdet og kan fås gratis ved at sende en frankeret svarkuvert til Mål & Mæles sekretær (se adressen i kolofonen side 27).

Det samme kan man gøre hvis man er interesseret i den liste over eponymer (ord som er dannet på grundlag af personnavne) som Mål & Mæle har udarbejdet sammen med læserne.



Jeg vil gerne tegne et abonnement /
gaveabonnement på Mål & Mæle,
som skal sendes til:

og (ved gaveabonnement) betales af:

Kuponen eller en afskrift sendes til Mål & Mæles trykkeri:
Elbro-Tryk, postbox 3072, 6710 Esbjerg V.

Sprogviden

1. Som bekendt er starte i de senere år trængt ind på det område som før var forbeholdt *begynde*: »Begravelsen begynder/starter kl. 14«, »Jan-kowsky begyndte/startede som få-rehyrde«, »Symfonien begynder/ starter med et meget sagte stykke«. Men der findes forbindelser hvor *starte* af rent grammatiske grunde ikke har en chance. Hvor kan man kun bruge *begynde*?
2. Et af følgende ord stammer længst ude fra fransk. Hvilket?
akavet, mør, sølle, sulten, travl, ædru.
3. Hvor mange officielle EU-sprog er der i den nuværende union?
4. Her kommer nogle gamle danske dyrenavne. Hvilke dyr er det?
bikke, basse, fil, fjældstavn, lins.
5. Når en svensker *pluggar*, så
 - (a) går han på elgjagt,
 - (b) har han en loppetjans,
 - (c) slider han med lektier eller studier,
 - (d) har han fået hikke,
 - (e) er han meget kritisk og kræsen.
6. I hvilket årti blev hvert af de følgende ord først brugt i dansk? Der er to fra 1950'erne, to fra 1960'erne og to fra 1979'erne, hvilke?
Ødegård, øjenkontakt, ventekjole, genbrug, superbenzin, efterfølgerne (brugt som biord).
7. Hvilke former for navneord er mest almindelige i skønlitteratur:
bestemte
(børnene, fabrikken, gades)
eller ubestemte
(børn, fabrik, gades)?
Hvorfor?
8. Hvilke af følgende ordpar adskilles *kun* af vokallængde (kort – lang) i udtalen:
vægen – væggen,
kyse – kysse,
låne – lunde,
spise – spidse,
kugle – kulde?
9. Skrevet *i* udtales snart med en kort »i«-lyd (*lille, kikke*), snart med en kort »e«-lyd (*pille, nikke*). Hvilken udtale er den hyppigste i trykstærk første stavelse, når der kommer et skrevet *l* efter *e*'et (*lille* eller *pille*)? Hvilken er hyppigst, når der kommer et *k* (*kikke* eller *nikke*)? Er der et system i udtalen af kort *i*?
10. Hvad er indanthrener?
 - a. Latinsk betegnelse for indbygger i Danzig (Dantiscum).
 - b. Nogle lys- og vaskeægte farvestoffer.
 - c. Et imponerende vrøvleord til festlige lejligheder.
 - d. Et fejltrin i et optrin i en græsk komedie.