

# mål+2 mæle

ad af  
af ad  
ad af

## Grammatisk opmærksomhed

Hvor vigtigt er det at skoleelever har viden om ordklasser og bøjningsformer, og hvordan bibringer man dem grammatisk opmærksomhed? Side 8

## Prøv at læs!

Et ganske almindeligt grammatisk træk i dansk talesprog er blevet negligeret af alle grammatikere – indtil dette nummer af Mål & Mæle. Læs om den oversete konstruktion og om verbet *lavær* side 19

## Sprogets verden

Der er kommet en bog om sproget. Den er beregnet som en appetitvækker for sprogstuderende på universiteter og seminarier, men fortjener at blive læst af alle som interesserer sig for sprog. Forfatteren præsenterer bogen side 23

## Ad eller af?

Vi må alle tænke os om hver gang vi skal skrive det ord som udtales [a]. Men det er meget mere indviklet end vi tror. Læs om det hvis du tør! Side 28

## Find femten fejl!

Så er det frem med den røde kuglepen! Bagsiden vrimler med fejl.

Sprogligheder 2

Sprogvis... 7

Grammatisk opmærksomhed 8

Ta' og hils det hele fra mig 19

Om menneskets mærkværdige evne for sprog 23

Vejen af hvilken 28

Find femten fejl 32

**S**PROG lever kun i brug, og når sprog lever, udvikler det sig, hvorimod et sprog, der ikke bliver brugt, dør ud. Sprog er med andre ord ikke et selvkørende, lukket system, men en ressource, som vi øser af, når vi bruger det.

Thomas Andersen,  
Uwe Petersen,  
Flemming Smedegaard

# 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 eller Pernille Frøst. De vil svare på brevet hvis de kan. Ellers kender de nok nogen de kan sætte til det. Send brevet til:

*Birgit Bjerre Hansen*

*Inavej 12*

*3500 Værløse*

## ? Komma, skrift og tale, farveller

Faktisk er jeg meget glad for MM, og jeg synes, det gør en stor indsats for at bevare det danske sprog og forbedre dets kvalitet. Al den strid om kommaer, og ingen skal være i tvivl om min holdning i den, er jo udsprunget af en ægte kærlighed til det værk-tøj, som sproget er, og deraf kan der naturligvis også komme megen interessant disput.

Så forleden, da jeg cyklede hjem, kom den tanke til mig: »Hvem siger egentlig, at det er talesproget, der er det rigtige sprog, og skriftsproget, det skal tilpasse sig? Hvorfor er det ikke det smukke skriftsprog, som der findes regler for, og som ipso facto er meget mere bevaringsmuligt, der er

det rigtige sprog, og talesproget, der skal tilpasse sig?«

Når vi i sin tid fik den berømmelige majonæsekrig, var det vel ikke, fordi folk faktisk skrev *majonæse* og *resurse*; det har jeg i hvert fald aldrig set. Det må være åndelig dovenskab, der medførte, at skriftsprogsbrugerne kom i tvivl og følte, at de hellere måtte tilpasse sig til talesproget, og det eneste resultat, der er kommet ud af det, er da, at der nu er to legitime skrivemåder (hvis der stadig er to; der var ikke nogen, der gav mig den nye Retskrivningsordbog til jul). For nu om dage ser man jo faktisk også selv i officielle meddelelser de to mere primitive stavemåder.

I øvrigt regner jeg mig for medop-havsmand til den ikke særlig smukke talemåde »farveller«. Da jeg var student, boede jeg i 1958-60 på Frederiksberg og handlede hos en ostehandler på Godthåbsvej. Vi lagde megen vægt på at sige »farvel, hr.« og forvanskede det mere eller mindre bevidst til »farveller«. Det er altså oprindeligt ikke en flertalsform, at I ved det! Men det har ikke medført, at skriftsproget har tilpasset sig, vel? Skulle det ikke det?

Det spørgsmål, jeg stillede i andet afsnit, må vel være behandlet i skrift-kloge artikler eller bøger, eller er det så indlysende, at talesproget er

hønen, og skriftsproget er ægget, at det ikke er værd at skrive om? Men det kunne da være skægt, om man fastslog, at det er skriftsproget, der er det »rigtige«, og så fastslog, at det selvfølgelig er frivilligt, om man vil tale »rigtigt«, dog ikke for offentlige embedsmænd; de skulle have pligt til at anvende korrekt talesprog.

Venlig hilsen  
Keld Dybkjær  
Frederiksberg

! Det passer sikkert at den forbitrede kommadebat udspringer af vores omhu for sproget. Det gælder naturligvis også fortalerne for det nye komma. De ser med bekymring på hvordan krydsogbolle-kommaet vansierer skriftsproget.

Tanken om at skriften kunne være kommet før talen, har været luftet nogle få gange, men vistnok kun for at vise hvordan ideen må afvises.

Vi ved jo ikke meget om sprogets opståen. Der findes imidlertid folk med et udviklet talesprog, men uden skriftsprog. Folkeslag der kun kan skrive, men ikke tale, det eksisterer ikke! Det er et af argumenterne for at betragte talen som hønen og skriften som ægget. I øvrigt er det urigtigt at der ikke er regler for talesproget; de er mindst lige så strikse og komplicerede som skriftsprogets regler – og for en stor del de samme.

Forholdet mellem udtale og ortografi er et evigt og uundgåeligt problem. Men når stavemåder som majonæse og resurse blev indført i 1986, havde det egentlig intet med udtalen

at gøre. Ændringen skyldtes den stadig gyldige og forpligtende ministerielle bekendtgørelse fra 1892, som foreskriver hvordan bl.a. franske ord skal staves i dansk. Der er hundredvis af sådanne fordanskede ord: *krebnet, karantæne, turist, brysk, kø, likør, løjtnant, revy* osv. Er det også primitive stavemåder?

Så er der den joviale form *farveller*. Nej, *farveller* er med sikkerhed ældre end slutningen af 1950'erne. Det har været mig umuligt at finde formen i nogen ordbog, så følgende må foreløbig række:

1949-50 var jeg mælkedreng for et ismejeri i Gentofte. Min chef, Viggo, sagde altid *farveller* til sine kunder. Og vi unge syntes ikke at det var noget nyt; vi brugte ikke denne hilsen selv, for vi opfattede den som lidt pinligt gammeldags!

EH

### ! Tale og skrift

I jeres seneste nummer af Mål og Mæle, skrev Therese Brink Jacobsen en artikel om majonæsekrigen. Jeg deler stort set hendes opfattelse, men må dog lige komme med en kommentar. På side 15, sidste søjle skriver hun: »Hvis stavefejl som fx »lae« for »lagde« og »prastkrau« for »præstekrave« blev legaliseret, ville det være så godt som umuligt for skolebørn og andre, der skal lære at skrive, at gennemskue etymologien, fordi morferne ikke ville være konstante.«

For det første kendes der jo allerede til brud på den regel i dansk, f. ex skriver vi jo *jyde*, men *jysk* og *Jylland*,

ikke »jydsk« og »Jydland« som tidligere. Eller *vej*, men på *vegne af*.

For det andet, så tvivler jeg stærkt på at det ville være »så godt som umuligt« for folk at lære. Hvad med finsk, hvor man har en retskrivning i næsten total overensstemmelse med udtalen, med suveræn foragt for etymologien? Eksempler: 'Vand', *vesi* i nominativ, *veden* i genetiv, og *vettä* i partitiv. Etymologisk set burde det være *vete*, *veten* og *vetetä*, idet man så tydeligt kunne se at -n viser genetiv og -tä/-ta partitiv. Eller 'slæde', *reki* i genetiv *reen* (jeg husker ikke hvad det heder i partitiv), som ifølge etymologiprincippet burde være *reke*, *reken*. Finsk er fuldt af den slags eksempler, og så vidt jeg ved har de ikke problemer med indlæringen i Finland, så af den grund tror jeg ikke på T. B. Jacobsens påstand. En udtalenær stavning af dansk ville være umulig af den grund ihvertfald.

*Mvh.*

*Thomas Pedersen*

## ? Danmark

I sidste nummer af Mål og Mæle skrev EH at danernes naboer mod syd, sakserne, opfandt ordet Danmark.

Det gjorde de nu nok ikke. Ordet Danmark nævnes for første gang i en rejsebeskrivelse af en englænder og en nordmand omkring år 900. »Med Danmark mener de to rejsende de danske øer, Skåne, Halland og Bohuslen i Sydnorge, men ikke Jylland og Bornholm. Betegnelsen daner var i flere tidligere skrifter blevet brugt netop om Jyllands befolkning. Forkla-

ringen syntes at være at ordet mark dengang betød grænse. Danernes mark var med andre ord deres grænse-land hvilket betyder at Jylland var danernes kærneland, mens ordet Danmark brugtes om rigets periferi.«\*

Danerne kan vi spore til området omkring Stevns hvor de var indvandret fra Sverige omkring år 200. Mellem 200 og 500 e. Kr. fik danerne sat sig fast ikke blot på Sjælland, men også på Fyn og en del af det sydlige Jylland. Omkring år 400 var Jylland dog stadig befolket af jyder i den nordlige del og af angler i den sydlige del\*\*.

Senere var Jylland altså blevet danernes kærneland, og øerne periferien af danernes område – Danmark. Sakserne befandt sig en gang længere mod syd, syd for anglerne!

Hvis det var omgivelserne der gav os navnet, ville det vel være mere sandsynligt at det var danernes naboer mod øst, sveerne, som gav os det, frem for sakserne. Det var jo i deres retning det hed Danmark. Ordet mark er jo også meget svensk, og den gang var svensk og dansk et fedt.

Den ældste, kendte danerkonge faldt i øvrigt i 515 under et flådetogt til Frankeriget. Vi har så omkring 400 år frem til det tidspunkt hvor

\* *Danmarks Historiens Hvem Hvad Hvornår*, Benito Scocozza El Grete Jensen, Politikens Forlag, 1994.

\*\* *Gyldendal og Politikens Danmarks Historie*, bind 2, 1988.

navnet Danmark første gang optræder på skrift. Det er da en del.

Jeg tror på at det var danerne som opfandt *Danmark*.

Der er selvfølgelig mange eksempler på at det er omgivelserne som giver os et navn. Dine forældre har f.eks. givet dig navnet Erik. Ordet *germaner* er opfundet af romerne som også opfandt ordet *barbar* om os, efter sigende fordi de syntes vores sprog lød som »bar-bar«, dvs. volapyk.

Det hænger ved når man først har fået et navn. For nylig havde jeg lejlighed til at gennemlæse en italiensk lærebog i historie, og man må sige at deres omtale af »barbarerne« er artig læsning. Vi bliver trynet en del længere ned under gulvbrædderne end der er belæg for, og vi hedder stadig barbarer for italienerne.

Måske skulle vi gøre oprør over for romerne – sådan lidt forsinket.

Vores forfædre gjorde et stort nummer ud af at iscenesætte sig selv. De havde luret den. De skulle nok vide at definere deres egen historie – og navn. Danerne var et magtfuldt folk. Da frankernes konge, Karl den Store, regerede over det meste af Europa, var danernes konge den eneste han frygtede. På det tidspunkt var Danmark og Frankrig for øvrigt naboer!

Ole Togeby fortalte mig for nogle år siden at »man skam har helt check på hvad de forskellige stednavne i Danmark stammer fra«. Af almindelig nysgerrighed kunne jeg godt tænke mig at vide om Himmerland nu også er ensbetydende med »Kimberland«. Kimbrenen var jo den germanske

stamme som var tæt på at indtage Rom før romerne fik check på deres militærstyrker og deres opbygning. Og dem vil vi jo gerne være i familie med.

Og hvad med Bourgogne. Jeg har en gang læst at burgunderne måske skulle have forbindelse med Bornholm. Er der hold i det?

Hvor meget ved vi, og hvor meget er formodninger?

I skrev for nogle år siden om oprindelsen af ordet kartoffel. Jeg kan ikke huske jeres forklaring, men lagde mærke til at det var en anden end den som jeg holder af. En gang skrev de i *Samvirke* at *kartoffel* stammer fra det italienske *carciofo* (udtales kartjofo) som betyder artiskok.

Det har jo ikke spor med hinanden at gøre, og det er netop det som er det sjove – at danskerne har fået navnet helt galt i halsen, og troet at kartoflerne var artiskokker.

Karsten Mehlsen  
Virum

! Jo, den forklaring kan være lige så sandsynlig som min. Sandheden får vi nok aldrig at vide. Men jeg synes det er interessant at man kan aflede navnet af nogle rent sproglige mekanismer som er virksomme den dag i dag. Bent Jørgensen, navneforsker ved Københavns Universitet, giver i sit *Dansk stednavneleksikon* stort set mig ret, nemlig at vort fædreland mest sandsynligt er navngivet sydfra.

Tesen at *kimbrenne* kom fra Himmerland, at det var *bornholmere* der bosatte sig i Burgund (Bourgogne) og

gav landskabet navn, og at det var *vendelboer*, der som *vandal*er drog ned gennem Europa og slog sig ned i (V)Andalusien, som fik navn efter dem, er hverken bevist eller modbevist.

Kartoflens ordhistorie er beskrevet i M&M 15. årgang nr. 1. Den tyske

sproghistorie gør det sikkert at ordet er en omformning af det italienske *tartufolo*, dvs. trøffel. Det drejer sig jo i begge tilfælde om spiselige knolde der graves op af jorden. I ældre dansk har ordet stundom formen *tartyffel* eller *tartøffel*.

EH

## mål+mæle

Mål og Mæle  
ISSN 0106-567X

REDAKTION:  
Carsten Elbro, Pernille Frost,  
Erik Hansen.

TYPOGRAFISK DESIGN: Henrik Birkvig  
SKRIFT: FF Olsen

EKSPEDITION OG PRODUKTION:  
Elbro-Tryk  
Håndværkervej 10, postboks 3072  
6710 Esbjerg V  
Giro 747-3494  
Telefon 75 15 43 60  
E-post: elbro@tiscali.dk

Mål og Mæle udkommer 4 gange om året, og abonnementsprisen er 180,00 kr. pr. årgang. Man kan tegne abonnement ved at skrive eller ringe til Elbro-Tryk. Hertil henvender man sig også om adresseforandring eller fejl ved bladets levering. Eftertryk af tekst og illustrationer er tilladt når kilden angives.

Spørgsmål til læserbrevkassen samt manuskripter til Mål og Mæle sendes til:

Birgit Bjerre Hansen  
Inavej 12  
3500 Værløse

Eller som elektronisk post til  
Carsten Elbro på adressen  
ce@cphling.dk

Hjemmeside: [www.cphling.dk/Maal+Maele](http://www.cphling.dk/Maal+Maele)

# Sprogvrís...

Alle har deres sproglige aversioner, og mange føler trang til at få dem frem i håb om at det kan hjælpe. Nogle er meget private, andre afspejler tendenser i tiden.

Mange aviser har en fast ugentlig spalte som fx »Hvad de dog siger« i Politiken, men her drejer det sig oftest om fortællelser/forskrivelser i for-bifarten. Det Mål og Mæle vil tage op, er snarere gennemgående tendenser i tiden som de viser sig hos politikere og andre offentlige personer.

Her lægger vi ud med nogle af vores iagttagelser og giver derefter læserne mulighed for at komme af med lignende irritation.

1. 9 ud af 10 politikere taler om at 'løfte opgaver'. Vi er stadig nogle der skelner mellem at løse opgaver og at løfte byrder, og selv om opgaver kan være tunge, så gælder det dog ikke alle.

Bare de politikere ikke forløfter sig efterhånden.

2. I samme forbindelse er der ustandselig nogle der 'stiller spørgsmålstegn' ved dette og hint. De stiller formentlig ikke kommaer, punktummer osv. Så vi foreslår at man skelner mellem at stille spørgsmål og at sætte spørgsmålstegn.

3. Hvorfor skal det altid hedde 'et stykke arbejde'? Er det en form for hyperkorrekthed der spiller ind, så 'arbejde' opfattes som et abstrakt ord, og det konkrete ønskes fremhævet ved at tale om *et stykke arbejde*?

Men der er altså ikke noget forkert ved at sige at man har gjort et *godt* arbejde, at det kan være et *stort* arbejde osv.

4. 'Færre' breder sig på bekostning af 'mindre'.

Det virker sært at tale om »ikke færre end 100 millioner kr.« som om man havde talt hver eneste krone op, hvor 'ikke mindre end' mere går på mængden som helhed.

5. 'Sidste' ctr. 'seneste'.

Det kan være praktisk at skelne mellem en forfatters *sidste* og hans *seneste* roman idet 'sidste' så er den definitivt afsluttende, mens 'seneste' kan give forventning om flere værker fra samme hånd.

Når man læser at 'i de seneste uger før sin død skrev NN...' så må det være en klar fejl.

# Grammatisk opmærksomhed

\*: En overset vanskelighed i skolebørns udvikling?

At udvikle elevernes »bevidsthed og viden« om »sprogets virkemidler, funktion og opbygning« er et eksplicit formål med skolernes danskundervisning (Undervisningsministeriets Bekendtgørelse nr. 154 af 7/3 2001). Det kan der være udmærkede grunde til. En af grundene kunne være den nære forbindelse mellem sprog og identitet, som indebærer at sproglig indsigt kan have betydning for elevernes kulturelle selvforståelse. En anden vigtig grund kunne være at eleverne har brug for sproglig indsigt når de skal udvide deres sproglige aktionsradius: når de skal lære fremmedsprog, når de skal tilegne sig skriftsproget, og når de skal bruge modersmålet i nye situationer.

Men danskundervisningen i skolen har også mange andre ædle og velbegrandede formål. Og sprog er jo så mange ting. Så hvad er det egentlig eleverne bør vide om sproget?

I denne artikel vil jeg se nærmere på skoleelevers opmærksomhed på sprogets opbygning (sproglæren). Nærmere bestemt vil jeg beskæftige mig med to af de områder som læseplanen for 3.-6. klassetrin nævner at eleverne skal arbejde med, nemlig ordklasser og bøjningsformer (*Klare mål - Dansk - Faghæfte 1*, Undervisningsministeriet 2001).

Først vil jeg diskutere hvilke formål

arbejdet med netop disse emner kan tjene. Hvor vigtigt er det at eleverne har viden eller bevidsthed om ordklasser og bøjningsformer? (I det følgende omtaler jeg denne form for viden/bevidsthed som »grammatisk opmærksomhed«.) Dernæst fremlægger jeg nogle resultater fra en undersøgelse af elever i sjette klasse. Resultaterne tyder på at eleverne generelt har udviklet en vis grammatisk opmærksomhed, men mange viser usikkerhed, og ikke så få lader endda til at være meget usikre. Til sidst vil jeg fremsætte nogle overvejelser om hvilke vanskeligheder der kan stille sig i vejen for udviklingen af grammatisk opmærksomhed.

## **Er grammatisk opmærksomhed vigtigt?**

Opmærksomhed på ordklasser og bøjningsformer tjener for det første til at give eleverne et metasprogligt begrebsapparat, en grammatisk terminologi. Det at kunne tale om de enkelte elementer i en ytring kan være af stor betydning når eleverne skal udvide deres sproglige aktionsradius. Og det skal de. I perioden 3. til 6. klasse kommer der fremmedsprog på skoleskemaet. Detaljerne i retskrivningen begynder at spille en større rolle for bedømmelsen af elevernes skriftsprog. Eleverne får brug for at



kunne udtrykke sig i flere genrer. Og de skal efterhånden lære at læse ældre tekster og tekster på svensk og norsk.

Det nyttige ved et grammatisk begrebsapparat er nok mest indlysende når det gælder sproglig korrekthed. Det er praktisk at kunne tale om at engelske ord har en bestemt endelse i flertal, at danske verber ender på *-r* i nutid osv. Og hvis man skal slå op i en grammatik eller en ordbog, får man hurtigt problemer hvis man ikke er fortrolig med ordklasserne.

Men det er også vigtigt at et grammatisk begrebsapparat kan give eleverne et bedre grundlag for selvstændige sproglige refleksioner: Hvordan er udsagn struktureret sprogligt? Hvorfor er strukturen ikke den samme i alle sprog? Hvad er de sproglige kendetegn ved forskellige genrer? Er det hensigtsmæssigt at udsagnsord i nutid ender på *-r*? Er vestjyder underlige i hovedet når de siger *æ haw* i stedet for *havet*? Eller udtrykker de bare bekendthed på en anden måde? Adgangen til et grammatisk begrebsapparat kan således også være relevant for den kulturelle selvforståelse.

Grammatisk opmærksomhed er imidlertid ikke alene et spørgsmål om at beherske en terminologi. Det kan være nyttigt at kunne formulere den grammatiske regelmæssighed at tyske substantiver står i akkusativ når de fungerer som objekter. Men uanset om reglen formuleres i undervisningen eller ej, så kan det være vigtigt at eleverne har en *fornemmelse* for

bestemte ordklasser og for bestemte syntaktiske funktioner. Bøjningen af tyske substantiver skal i sidste ende være noget der foregår ubevidst – og det forekommer sandsynligt at den fornemmelse for grammatik kan være en afgørende faktor. (Når jeg bruger det lidt rummeligere begreb »grammatisk opmærksomhed« frem for »grammatisk viden« eller »bevidsthed« er det netop for ikke at se bort fra viden som er ubevidst eller intuitiv.)

Ovenstående peger på at det er en glimrende idé at man i skolen sætter fokus på grammatiske kategorier. De overordnede formål med at udvikle elevernes sproglige indsigt, som jeg startede med at nævne, kan i høj grad tilgodeses af dette arbejde.

### **Vurdering af grammatisk opmærksomhed**

Man kan nu spørge om udviklingen af grammatisk opmærksomhed egentlig udgør nogen særlig vanskelighed? Er det ikke umiddelbart indlysende for normale skoleelever at ord kan inddeles i ordklasser, og at de kan bøjes på forskellige måder? Det er der ikke meget der tyder på! Blandt andet er det jo velkendt at det ikke kun er nybegyndere der kan have svært ved at finde ud af hvornår visse verber med *r* i stammen skal ende på *-er* og hvornår på *-e*. Men det er svært at give et mere præcist svar på hvor stor vanskeligheden er. Mig bekendt er der ingen tradition for at lave specifikke prøver af skoleelevers grammatiske opmærksomhed.

Det betyder at vi ikke ved ret meget om hvordan den grammatiske opmærksomhed normalt udvikler sig: Hvor let har elever på bestemte udviklingstrin ved at kategorisere ord efter ordklasser og bøjning? Hvor stor spredning er der i elevernes færdigheder på disse områder? Er der elever med særlig store vanskeligheder? Så vidt jeg ved har heller ikke forskningen (sprogforskere og psykologer) undersøgt sagen.

Dermed bliver det også svært at vurdere hvor vigtig den grammatiske opmærksomhed *egentlig* er. Jeg har ovenfor fremsat den formodning at grammatisk opmærksomhed bl.a. har betydning for elevernes tilegnelse af fremmedsprog og stavfærdighed. Men hvor meget er der om det? Kan man fx være en god staver uden at være særligt opmærksom på grammatik? Kan man lære at udtrykke sig på korrekt tysk (med objektet i akkusativ osv.)?

Hvis man skal besvare den slags spørgsmål, er det en fordel at have et mål på elevernes grammatiske opmærksomhed. I næste afsnit vil jeg beskrive to prøver der har til formål at tilvejebringe sådan et mål.

Her er det vigtigt at gøre sig klart præcis hvad det er man vil prøve. Noget af det man må overveje, er om løsningen af opgaverne kan forudsætte at eleverne er fortrolige med den grammatiske terminologi, eller om opgaverne i princippet skal kunne løses hvis man har en god sprogfor-nemmelse. Jeg valgte den sidste mulighed ud fra den betragtning at

sprogfor-nemmelsen kan være mere afgørende end kendskabet til bestemte termer. Derfor måtte jeg lave opgaver som ikke i deres formulering refererede direkte til bestemte ordklasser eller bøjninger. En anden grund til dette valg var at dansklærere er forskellige med hensyn til hvilken grammatisk terminologi de bruger, og hvor stor vægt de lægger på at eleverne behersker den.

### **To prøver i grammatisk opmærksomhed**

To sjetteklasser – i alt 34 elever – fra en skole i Rødovre fik to grammatiske prøver: en som handlede om ordklasser, og en som handlede om bøjningskategorier.

Formelt lignede prøverne hinanden meget. Begge prøver bestod af opgaver af samme type. Hver opgave bestod af fire trykte ord, og deltagernes opgave var at markere det ord som »ikke var som de andre«. Så vidt muligt var der tale om ganske almindelige og hyppige ord.

I *ordklasseprøven* (O) indgik opgaver som disse:

O1	slippe	hente	frakke	vælge
O2	gul	kat	søm	sol
O3	blid	smuk	grøn	flyv

Som læseren måske allerede har bemærket, afveg ét af ordene i hver opgave fra de andre mht. ordklasse: I O1 er alle ordene verber med undtagelse af substantivet *frakke*. I O2 er alle or-

dene substantiver undtaget adjektivet *gul*. Og i O<sub>3</sub> er alle ordene adjektiver undtaget verbet *flyv*. Det var tilstræbt at der *ikke* skulle findes andre ligheder der omfattede netop tre af ordene, fx ligheder med hensyn til udtale, stavemåde eller betydningsfelt. Alle ord i prøven var substantiver, verber eller adjektiver.

I bøjningsprøven (B) indgik opgaver som:

B1 fliser søster skoler lamper

B2 pynte haste sulte tabte

B3 skibs hats pels brors

Her afveg ét af ordene i hver opgave fra de øvrige mht. bøjningskategori, fx ental over for flertal af substantiver (B<sub>1</sub>), datid vs. infinitiv af verber (B<sub>2</sub>), nominativ over for genitiv substantiver (B<sub>3</sub>).

I begge prøver var der tre underkategorier af opgaver (8 opgaver af hver); de eksempler jeg har givet, repræsenterer hver en underkategori.

I sidste tredjedel af prøverne var nogle af opgaverne mere krævende idet der kunne være andre grammatiske forskelle end den afgørende – fx

O<sub>4</sub> stalde hammer moster triste

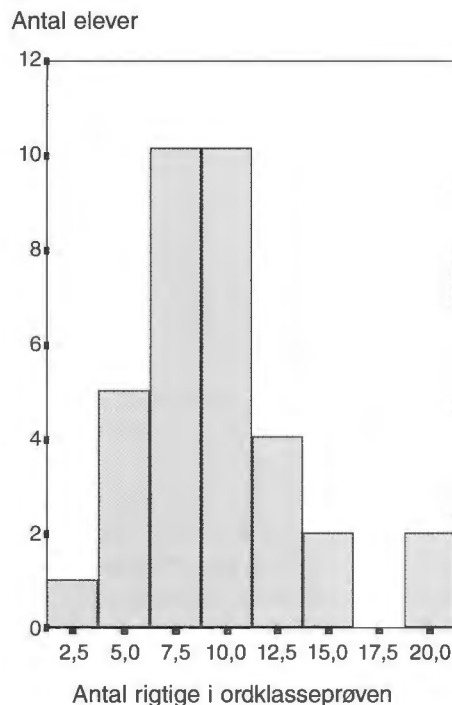
Her er der kun ét adjektiv – men blandt de tre substantiver er der en forskel: de to står i ental, det tredje i flertal. Denne forskel må man abstrahere fra hvis man skal løse opgaven.

Begge prøver indledtes med tre ek-

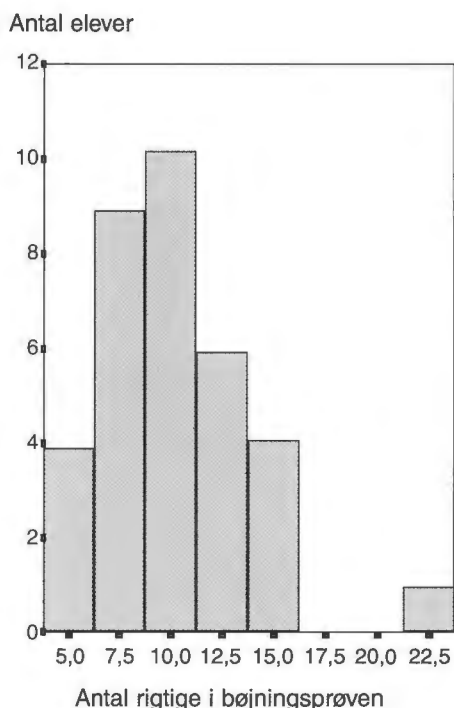
sempelopgaver som blev gennemgået på tavlen. Ordklasseprøven havde desuden en nem opgave at starte på (*syv kop to ni*). Derudover bestod begge prøver af 24 opgaver. Deltaerne fik 3½ minut til at løse så mange opgaver som muligt. De fik at vide at de gerne måtte gætte når de ikke var sikre på svaret.

## Resultater

De to prøver var tilsyneladende cirka lige svære for eleverne i sjette klasse. Det gennemsnitlige antal rigtige var



Figur 1.  
Antal elever med forskellige scorere i ordklasseprøven.



Figur 2.  
Antal elever med forskellige scorere i bøjningsprøven.

hhv. 9,4 (ordklasser) og 10,1 (bøjning). Histogrammerne i figur 1 og 2 viser hyppigheden af forskellige resultater. Som det ses, er der i begge prøver en enkelt eller to elever som har næsten alle opgaverne rigtige. Sandsynligheden for at gætte rigtigt tyve gange i træk var forsvindende lille, så man kan roligt konkludere at enkelte elever på sjette klassetrin er meget opmærksomme på grammatiske kategorier.

Histogrammerne viser også at der i den anden ende af skalaen er enkelte

elever med meget få rigtige; mens det almindeligste resultat i begge prøver er at have omkring 8-10 rigtige. Det er flere end de 6 rigtige som ville være det forventelige resultat hvis eleverne havde markeret et tilfældigt ord i alle 24 opgaver (sandsynligheden for at gætte rigtigt var jo 25%). For de elever som ikke nåede alle 24 opgaver ville »gætteresultatet« naturligvis være færre end 6 rigtige. Så når de fleste elever udpeger flere end 6 af de grammatisk afvigende ord, så er det sandsynligvis fordi de generelt er opmærksomme på grammatiske kategoriforskelle.

På den anden side er der et stort spænd fra det typiske resultat til det maksimale resultat. Man kan spørge sig hvorfor det kun er nogle enkelte elever der har rigtig mange rigtige? Her er der teknisk set to muligheder: At eleverne ikke kunne nå så mange opgaver, eller at de svarede forkert på mange af de opgaver de nåede.

Den sidste grund ser ud til at være den vigtigste, for de fleste elever nåede ganske mange opgaver: I begge prøver nåede 75% af eleverne 20 opgaver eller flere. Noget af det der kunne tage elevernes tid, var selve det at læse ordene – og ikke den egentlige grammatiske kategorisering. Men der var ikke nogen signifikant sammenhæng mellem antallet af nåede opgaver i prøverne og resultatet af en læseprøve (læseprøven OS 400 i 5 minutter). Hvor langt man nåede i prøven var derfor næppe bestemt af læsefærdigheden alene.

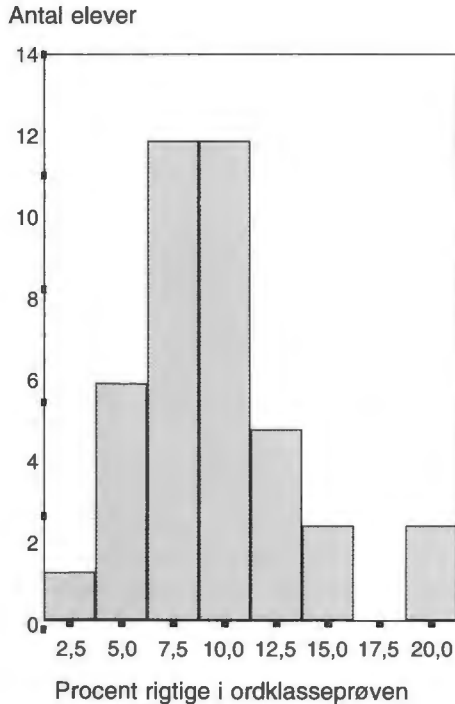
Når elevernes resultater ikke var

bedre endnu, skyldtes det først og fremmest at de tit svarede forkert. Ser man på de procentvise resultater (rigtige opgaver i procent af nåede opgaver, se fig. 3 og 4), så lå resultaterne for de to prøver igen på samme niveau. Gennemsnittet lå i begge prøver lige under 50%. Det er igen et pænt stykke over »gætteresultatet« (25% rigtige). Men resultater omkring 25% forekommer faktisk hos omkring en fjerdedel af eleverne. I den anden ende er der kun cirka 17% der har 75% eller flere rigtige. Igen må man

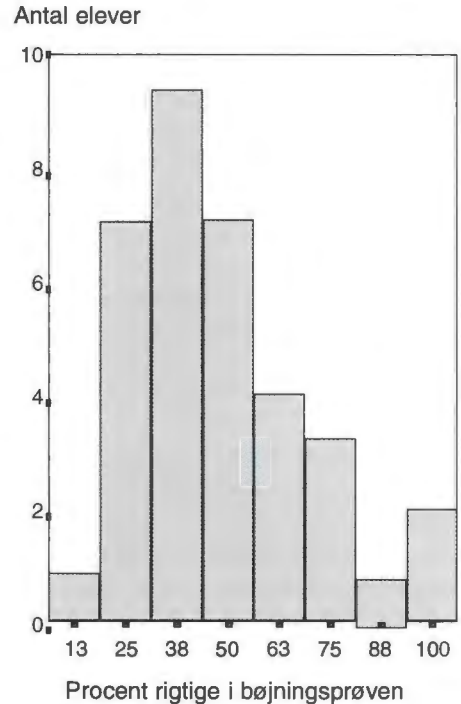
sige at der er stor afstand mellem de typiske resultater og de maksimale.

Resultaterne peger således på at eleverne generelt har en opmærksomhed på grammatiske kategorier – men der er stor spredning i resultaterne. Enkelte når næsten alle opgaverne uden fejl, men mange viser usikkerhed, og en fjerdedel har ikke flere rigtige end hvis de havde gættet sig frem (hvad de muligvis også har).

Hvad er så forklaringen på at eleverne svarer forkert? En mulighed er at det afgørende var elevernes læse-



**Figur 3.**  
Antal elever med forskellige procent rigtige svar i ordklasseprøven.



**Figur 4.**  
Antal elever med forskellige procent rigtige svar i ordklasseprøven.

færdighed. Hvis eleverne var længe om at læse ordene, fik de naturligvis mindre tid til overs til den grammatiske kategorisering. Men sammenhængen mellem læseprøven (OS 400) og procenten af rigtige svar var *ikke* signifikant for bøjningsprøvens vedkommende, og for ordklasseprøvens vedkommende kun marginalt signifikant ( $r = 0,31$ ;  $p = 0,07$ ). Det betyder ikke at læsefærdigheden ikke har spillet en rolle, men det ser ikke ud til at have været nogen altafgørende faktor.

En anden mulighed er at nogle enkelte opgaver var urimeligt svære. For at få et indtryk af dét, kan man se på om der var opgaver som næsten alle havde problemer med. Opgaven vist som O4 ovenfor var den opgave i ordklasseprøven som færrest elever (kun 4 af de 34) svarede rigtigt på. Denne opgave var jo netop en af de formodet sværeste, fordi der var en »distraktor« (en anden grammatisk forskel end den afgørende). Også den sværeste opgave i bøjningsprøven havde en distraktor.

Man kunne derfor forestille sig at fejlsvarerne især forekom i sidste tredjedel af prøverne, hvor distraktoropgaverne befandt sig. Men sådan ser det ikke ud til at være. Ser man på procenten af korrekte svar i de første to tredjedele af opgaverne alene, så ligger gennemsnittet stadig omkring 50% (48% korrekte i ordklasseprøven, 52% korrekte i bøjningsprøven).

En tredje mulighed er at nogle af underkategorierne af opgaver var særligt svære. Materialet er spinkelt her, men hovedindtrykket er at der

ikke er bestemte underkategorier som kan forklare hyppigheden af fejlsvar. De gennemsnitlige antal af rigtige svar i underkategorierne lå i begge prøverne mellem 3 og 3,5. De procentvise resultater lå omkring 50%. I ordklasseprøven blev opgaverne hvor verber skulle skelnes fra adjektiver, dog klaret ringere (i snit 2,8 rigtige, procentvis 42%). Dette resultat for opgaverne med verber og adjektiver var signifikant ringere end resultatet for opgaverne med verber og substantiver.

Denne signifikante forskel tyder på at nogle ordklasser faktisk er sværere at få styr på end andre. Sammenligner man ordklasserne indbyrdes, er resultatet vel netop hvad man ville vente? Er det ikke netop sådan at verber funktionelt er mere forskellige fra substantiver end fra adjektiver? Det tyder i hvert fald på at eleverne oplever det sådan.

Sammenfattende må man imidlertid sige at ingen af de tre foreslåede forklaringer på elevernes fejlsvar forekom at være rigtig gode. Hverken elevernes læsefærdighed, distraktoropgaverne eller bestemte underkategorier af opgaver kunne gøres ansvarlig for den generelle hyppighed af fejlsvar. Tilbage står naturligvis den forklaringsmulighed, at fejlsvarene simpelt hen skyldes en generel usikkerhed når det gælder grammatisk kategorisering af ord.

### **Tester de to prøver det samme?**

Resultaterne af de to prøver var påfal-

dende ens. Det er derfor oplagt at spørge om resultaterne af de to prøver i virkeligheden afspejler nøjagtigt det samme? Ordklasser og bøjninger er nok to forskellige ting, men måske er de så nært beslægtede at hvis man er opmærksom på det ene område, så er man det også på det andet. I så fald skulle man vente at det var de samme elever der havde mange rigtige i de to prøver, og de samme der havde mange forkerte.

Sådan var det til dels. Der er en meget signifikant sammenhæng mellem resultaterne i de to prøver. Men hvis sammenhængen mellem resultaterne havde været perfekt, skulle korrelationskoefficienten nærme sig 1. Den var kun omkring 0,54 ( $p = 0,001$ ). Graden af sammenhæng kan illustreres med at topscoreren i bøjningsprøven ikke var en af de allerbedste i ordklasseprøven, men dog klart blandt de bedste.

### ***Hvad kræver det at blive grammatisk opmærksom?***

Det er ikke mit ærinde at vurdere om elevernes resultater kan kaldes tilfredsstillende. Og det er ikke til at vide om de 34 Rødovre-elever var repræsentative for aldersgruppen. Bedømt ud fra deres resultater på en standardiseret ordlæseprøve (OS 400) er det dog ret sikkert at samtlige Rødovre-elever klarede sig bedre end gennemsnitlige læsere i slutningen af 3. klasse. Og gennemsnittet lå langt over 3. classes niveau.

Men specielt på ét område, mis-tænker jeg resultaterne for at afspejle

noget generelt. Det gælder den store spredning der viste sig – fra elever uden klare tegn på grammatisk opmærksomhed til elever der næsten ikke laver fejl. I forhold til tilegnelse af fremmedsprog, stavning etc. ser det altså ud til at disse elever møder med meget forskellige grammatiske forudsætninger. Alene mistanken om at dette er en almindelig situation, kan nok gøre det værd at overveje hvad det egentlig kræver at blive grammatisk opmærksom?

Det er sjældent at sprogets opbygning gøres til genstand for dagligdags samtaler, så de grammatiske termer og de begreber de dækker, er ikke nogle man bare lærer. Som andre former for sproglig opmærksomhed kræver grammatisk opmærksomhed at man ser bort fra ytringers kommunikative funktion for til gengæld at se nærmere på enkelte elementer i ytringen, i dette tilfælde ordene. Der kan ligge en vanskelighed i denne form for abstraktion. Problematikken kendes fra årene omkring skolestart hvor eleverne for at tilegne sig det alfabetiske princip må lære at se bort fra ordenes betydning og fokusere på deres lydige opbygning.

Der kan også ligge en udfordring i at få fat på de karakteristiske træk ved ordene som man kan udnytte når man skal kategorisere ordene efter klasse og bøjning. Grammatisk kategorisering, fx den traditionelle ordklasseinddeling, bygger jo på nogle bestemte ligheder og forskelle mellem ord. Selv om der er udbredt enighed blandt sprogforskere om at skelne

verber, substantiver og adjektiver, så er det ikke nogen gudgiven sandhed at ord som *sove*, *seng* og *søvnig* hører til i hver sin kategori. Det er ikke nødvendigvis indlysende hvad de principielle forskelle mellem disse ord er, og hvorfor de skulle være vigtigere end lighederne.

Ser man på lighederne mellem ord der hører til samme klasse, fx verber, så må man igen sige at det kræver abstraktionsevne at få øje på dem.

Blandt de karakteristiske ligheder er der for det første den semantiske lighed: Verber er som bekendt »ord der bruges til at fortælle at noget sker, at nogen eller noget gør noget eller befinder sig i en bestemt tilstand« (definitionen er lånt fra skolegrammatikken *Dansk Basisgrammatik* af Ane Børup m.fl., Gyldendal 2000). Det semantiske signalement man har at gå efter, er unægtelig meget bredt.

For det andet er der de formelle ligheder: Verber ender tit på *-e* eller *-er* – men det er der jo også andre ordklasser der gør. Opgaverne i mine prøver udnyttede netop dette forhold. Formelt (dvs. hvad angik stavning og udtale) var der ikke noget der udpegede det ord der »ikke var som de andre«.

For det tredje er der lighederne mht. bøjningsmuligheder: Verber kan normalt bøjes i tempus og diatese osv. Men før man kan udnytte denne lighed i sin udpegning af ordklassen verber, skal man så lige forstå hvad tempus og diatese (tid og aktiv/passiv) er for noget.

For det fjerde er der de syntaktiske

ligheder: Førsteleddet i en ordre og andetleddet i en fremsættende sætning er gerne et finit verbum. Her kræves der imidlertid en indsigt i sætningers ledstruktur, som man ikke kan tage for givet hos en elev som endnu ikke er sikker i at udpege ordklassen verber. Som bekendt tager man ofte tilflugt til den mindre dybsindige og mindre pålidelige tommelfingerregel at et verbum er et ord som kan forekomme efter *jeg* eller *at*.

Ovenstående peger på at skoleelever faktisk står over for en betydelig erkendelsesmæssig udfordring når de skal lære om grammatiske kategorier, eksempelvis ordklassen verber. Og det er ikke utænkeligt at der er elever der har særlige vanskeligheder på dette område – på samme måde som man har fundet at nogle elever har særlige vanskeligheder med at blive opmærksomme på sprogets lydige opbygning – med læsevanskeligheder til følge. Der er tale om en mulig vanskelighed som må tages alvorligt.

Og det gør man da sandelig også allerede! Som citeret står der højt og tydeligt i bekendtgørelsen at eleverne skal arbejde med sprogets opbygning. Og der er en mangfoldighed af undervisningsmaterialer hvori der indgår grammatikøvelser. Så det ville være uretfærdigt at påstå at uddannelsessystemet ikke tager højde for at udvikling af grammatisk opmærksomhed er noget der kræver træning.

Men hvor effektiv er den træning eleverne tilbydes? Afslutningsvis vil jeg give en personlig vurdering af øvelser der bruges i danskundervis-



ningen, (jeg fokuserer på ordklasse-øvelser) og vende tilbage til Undervisningsministeriets læseplan angående sproglære. Det er på denne baggrund jeg i artiklens overskrift har spurgt om udviklingen af grammatisk opmærksomhed kan siges at være en overset vanskelighed!

### **Undervisning i grammatisk opmærksomhed**

De fleste materialer jeg har set, tager udgangspunkt i en semantisk standarddefinition af ordklassen og går derefter videre med formelle kendetegn, bøjningsmuligheder og eventuelle syntaktiske tommelfingerregler. Så umiddelbart kan man glæde sig over at alle de fire indfaldsvinkler jeg har nævnt, faktisk udnyttes.

Ofte er det imidlertid som om den semantiske definition betragtes som en tilstrækkelig udpegning af ordklassen. Der er ikke mange opgaver der lægger op til at eleverne skal opdage de abstrakte semantiske ligheder og de fælles syntaktiske muligheder. En opgavetype som tilgodeser elevernes selvstændige erkendelse på en enkel måde, er opgaver hvor eleverne skal finde på ord til en tekst hvor fx alle substantiver er udeladt. Det giver anledning til at prøve sig frem med ord af forskellig slags, og erfare hvor i en sætningsssammenhæng netop substantiver kan stå. Men opgaver af denne slags er altså sjældne.

Materialerne har normalt blot en enkelt opgave der tjekker at eleverne er i stand til at identificere den ordklasse der fokuseres på. Man kunne

godt forestille sig elever der ville være tjent med at få mange flere af den slags opgaver. Nogle gange er det tilmed sådan at identifikationsopgaverne har en smutvej til løsningen – fx når man i en opgave skal farvelægge alle adjektiverne og resultatet bliver et ternet mønster. Der kan godt være en pædagogisk ide i at hjælpe eleverne på den måde – men der er jo også en fare, nemlig at eleverne løser opgaven uden at have lært ret meget om grammatik.

Materialerne lægger typisk ganske stor vægt på ordklassernes underkategorier. For substantiver gennemgås de to køn, bøjning i ental og flertal samt bestemt og ubestemt form. Kendskabet til delkategorierne hører naturligvis med til helhedsforståelsen af en ordklasse. Men som påpeget præsenterer underinddelingerne eleverne for nye abstraktioner, som de også bør trænes i at erkende. Her er det mit indtryk at øvelserne fokuserer mere på formen end på funktionen. Den klassiske og stadig almindelige øvelse at skrive rækker af substantiver i ental og flertal, bekendt og ubekendt form, kan være udmærket når underkategoriernes formelle kendetegn skal gøres synlige. Men nok så vigtigt er det jo at forstå underkategoriernes funktion. Man kan fx lade eleverne undersøge de kommunikative konsekvenser af at lade alle substantiver i en tekst have samme køn – eller af at fjerne alle tal- og bekendhedsbøjninger.

Den slags opgaver er undtagelsen snarere end reglen. Så måske er det

kun retfærdigt at grammatik har ry for at være en formorienteret og kedsommelig disciplin?

Det skal retfærdigvis bemærkes at der i mange materialer er gode forsøg på at gå nye veje. Et eksempel er materialet *Tid til grammatik* (Moltzen og Sørensen, Alinea, 2000) som er usædvanligt på flere måder – blandt andet ved at gøre grammatik til hovedsagen.

Det normale er stadig at grammatikundervisningen er en underordnet del af undervisningen i skriftligt dansk – oftest staveundervisningen. Dermed får grammatikken en konkret anvendelse, hvilket kan være en fordel. Men der kan også ske det at en dyb erkendelse (hvordan er sproget indrettet?) bliver til noget sekundært i forhold til de skriftsproglige detaljespørgsmål, (hvor skal jeg sætte komma?).

Et sidste muligt problem jeg vil pege på, er *holdningen* til målrettet træning af grammatisk opmærksomhed, jf. følgende citat:

»I nogle tilfælde er det nødvendigt at eleverne lærer et stof, fx sætningsanalyse med henblik på kommentering, gennem målrettede træningsopgaver, men en levende og nuancerig indsigt i sproget sikres kun i et samspil mellem elever og lærere.«  
(*Klare mål – Dansk – Faghæfte 1*, Undervisningsministeriet 2001; fra undervisningsvejledningen i dansk vedrørende området sproglære).

Citatet illustrerer den underordning af grammatikundervisningen som jeg

netop har udtrykt en vis betænkelighed ved. Men endnu mere betænkelig er jeg ved de implicite – og ulogiske – antagelser:

- 1) at målrettet træning ikke indebærer et samspil mellem elever og lærere
- 2) at målrettet træning ikke fører til en levende og nuancerig indsigt

Jeg kan ikke vide hvor udbredt denne holdning er, men det er jo interessant at den findes på så højt niveau (i ministeriets undervisningsvejledning). Og holdningen passer meget godt med sammensætningen af opgaver i de undervisningsmaterialer jeg har set på. Der er – groft sagt – for beskedne mål og for lidt træning. Flere og mere målrettede træningsopgaver kunne netop være vejen til en levende og nuancerig indsigt i sprogets opbygning!

*Holger Juul (f. 1965)*

*ph.d.-studerende*

*Institut for dansk dialektforskning  
Københavns Universitet*

# Ta' og hils det hele fra mig

\*. Imperativisk ekspansion el. serie-imperativ

Jeg har en bekendt som er entomolog, dvs. insektforsker. Han er kyndig på næsten alt kryb som flyver, kravler, svømmer og borer omkring os.

En gang jeg besøgte ham i hans sommerhus, modtog han mig med det glade råb: »Jeg har fundet en hidtil ukendt bladluseart!« Den slags er et højdepunkt i en forskers liv – mens andre måske smiler diskret ad hans begejstring.

Sådan er det også når man forsker i sprog. Rundt omkring i krogene kan man finde herlige upåagtede konstruktioner, som kan vise sig at være produkter af stor grammatisk skønhed.

Denne artikel handler om et ganske dagligdags grammatisk fænomen i dansk, der så vidt jeg kan se, er overset af alle grammatikere hidtil.

## **Undlad ikke å læs dette først!**

Inden vi kan komme i gang, er der et par praktiske bemærkninger.

I stedet for *bydemåde* vil jeg i det følgende bruge den latinske betegnelse *imperativ*, og hertil afledningen *imperativisk*.

Emnet for min artikel er det fænomen at en imperativ under visse omstændigheder kan afløse en infinitiv (navnemåde):

prøv at smage/at smag

Men hvordan finder man ud af om det er en imperativ eller en afsnubbet infinitiv der foreligger:

vent med at skriv(e)/vent med at skriv

I et eksempel som dette er det let at se forskel. Den afsnubbede infinitiv har ikke stød: *skriv(e)* rimer på *skive*, imperativen *skriv!* rimer på *siv*. Forskellen er at infinitiven er uden stød, mens imperativen har stød. Det er dog ikke alle verber der kan have stød. Det gælder *vogte*, *hoppe*, *sætte*, *vække* og mange andre – de kan ikke have stød.

I det følgende er næsten alle de relevante verber af den type som kan have stød, og som derfor klart kan holdes ude fra de afkortede infinitiver. Det ord som står foran infinitiven, og som skrives *at*, udtales naturligvis å. Jeg har imidlertid beholdt stavemåden *at* for at vise hvor den interessante infinitiv står.

## **Imperativ og infinitiv**

Under bestemte betingelser kan imperativ træde ind i stedet for en *at*-infinitiv:

skynd dig at tænde for lyset

skynd dig at tænd for lyset

I sidste eksempel har *tænd* stød og kan altså ikke tolkes som en afkortet infinitiv.

Konstruktionen er udpræget tale-

sproglig og findes sjældent i skrift-sproglige tekster.

Skift fra infinitiv til imperativ kan finde sted når der foreligger en række eller kæde af verber som alle har samme subjekt (grundled), nemlig den man taler til, enten *du* eller *I*:

glem nu ikke at ring  
 pas på ikke at riv dig på pigtråden  
 begynd bare at spis  
 vær sød at hent mig så snart som muligt  
 sørg for at læg alt til side  
 hold op med at råb så højt  
 gener jer endelig ikke for at tag vores pladser  
 vent lidt med at skriv  
 start med at kontroller dæktrykket  
 væn jer til at tal lidt højere, ikke?

Reglen om samme subjekt udelukker konstruktioner som

- \*lad dem spis i fred
- \*foreslå hende at betal til den første
- \*find en metode at kontroller processen på

for fx *lad* og *spis* har ikke samme subjekt. I sidste eksempel er subjektet for *find* den jeg taler til, mens subjektet for *kontroller(e)* er et generelt *man*.

Rækken af verber kan være på mere end to, blot reglen om samme subjekt overholdes:

vær så venlig at hold op med at stå der og trød mig over tærne  
 hold op med at prøv at snyd os  
 prøv at vent lidt med at kritiser os  
 tag en bog og sæt dig til at læs!

se så at kom i gang med at spis  
 tag og prøv at vær lidt stille  
 lad vær (med) at sid der og krøl du-gen  
 tag nu at ring og fortæl mig resultatet  
 gå bare ud og begynd at grav

Også andre forbindelser med flere verber tillader serie-imp.:

vis mig nu den tjeneste at ring i eftermiddag  
 gør ikke dine forældre den sorg at opgiv studiet  
 tag dig dog den frihed at hold lidt ferie

### **Betydning**

Konstruktionens forreste verbum betegner afsenderens betingelse for den handling som den resterende verbal-kæde beskriver. De vigtigste typer er:

1. begyndelse/igangsættelse  
 begynd med at undersøg dine egne forhold  
 gå straks i gang med at læs din lektier  
 prøv at fold papiret sådan  
 vent lidt med at ring  
 lov mig at betal snarest  
 vær (så) venlig at giv mig saltet  
 tænk på at stands i tide
2. fortsættelse  
 fortsæt bare med at spis  
 bliv venligst ved (med) at hold døren  
 gå straks videre med at undersøg forløbet

3. standsning  
hold op (med) at klag over hvad  
som helst  
opgiv dog at reparer den cykel  
slut af med at fold servietten

4. afståen fra  
lad nu være med at stå og skab dig  
afslå at kom på en søndag  
undlad venligst at træd på mine  
blomster

Der er så vidt jeg kan se ingen betyd-  
ningsforskel mellem en forbindelse  
med infinitiv og en med imperativ.  
Det vil sige at

vent med at skrive under  
betyder det samme som  
vent med at skriv under  
bortset fra at den sidste form er mere  
talesproglig end den første og velsag-  
tens temmelig usandsynlig i skrift-  
sproget.

### Lad vær(e)

Benægtet imperativ er noget ret sjæl-  
dent i moderne dansk, og det er over-  
vejende et skriftsprogstræk:

tab ikke dine penge  
dril ikke din lillebror  
spild nu ikke på dugen

Talesproget benytter normalt »hjæl-  
peverbet« *lad vær(e) (med)*:

lad vær(e med) at tab(e) dine  
handsker  
lad dog vær(e med) at dril(le) din  
lillebror  
lad nu vær(e med) at spild(e) på  
dugen  
lad vær med at spark

*Lad vær(e)* minder lidt om engelsk  
*don't: don't lose your gloves!*

### Betydning og bøjning

*Lad vær(e)* indebærer tit en opfor-  
dring til at indstille eller afstå fra at  
gentage en handling som allerede er i  
gang.

lavær at glem dit pas  
er ikke en helt naturlig formaning.  
Det går bedre med

lavær at glem dit pas denne gang  
for her markeres det at pasglemselen  
har fundet sted før.

lavær at dril din lillebror  
siger man snarest for at standse et  
igangværende drilleri end for at hin-  
dre det i at begynde.

*Lad vær(e)* virker som en meget di-  
rekte henvendelse til enkeltperson el-  
ler enkeltpersoner og er derfor ude-  
lukket fra officielle, normerende an-  
visninger og forbud:

lad være med at betræde græsset  
lad være med at åbne døren før to-  
get holder  
lad være med at gå over sporet –  
der kommer tog

Oprindeligt er *lad vær(e)* en konstruk-  
tion af typen objekt (genstandsled)  
med infinitiv:

lad din lillebror være  
således at infinitiven (*være*) er objekt.  
Men da en infinitiv normalt står til  
sidst i sætningen, får vi

\*lad at råbe være > lad være at  
råbe

*Lade* + infinitiv *være* er fuldt gangbar i  
moderne dansk tale- og skriftsprog:

lad være at dril(le) din lillebror  
Men da man i nudansk ikke opfatter

*lavær* som en forbindelse af de agtværdige og velkendte ord *lade* og *være*, men som en fast forbuds- eller frarådningsforbindelse, kalkeres imperativsformen fra *lad* over på *være*, så vi får den ret uigennemskuelige forbindelse *lavær* også uden for imperativforbindelser

lad nu vær at dril(le) din lillebror  
kan Ole ikke lade vær at genere os?  
hvis I lader vær at melde tilbage...  
lod de så for en gangs skyld vær at  
gøre vrøvl?  
har han nogensinde ladet vær med  
at triumfere!

*Vær* har dermed i denne forbindelse antaget karakter af biord, og forbindelsen *lad vær(e)* er cementeret så fast at den egentlig ikke kan analyseres fra et nutidigt synspunkt:

imp. og inf. *lavær* (han kan ikke *lavær* (med) at brokke sig...)  
præsens *larvær*: (hvis han *larvær* (med) at brokke sig...)  
præt. *lovær*: (hvis han nu *lovær* (med) at brokke sig...)  
part. *latvær*: (han har for en gangs skyld *latvær* (med) at brokke sig)

Dette er *ikke* et forslag til en ændring af retskrivningen, men bare en iagttagelse fra det virkelige liv.

### **Bladlus og imperativ**

Som nævnt er serieimperativen oversat af danske grammatikere. Den der kommer nærmest til at tage den alvorligt, er Otto Jespersen (1860-1943), som i sin bog *Tanker og studier* (1932) s. 175 ff. i det mindste nævner den i forbifarten på vej i et andet ærinde.

Den nye norske *Referansegrammatik* (1997) giver konstruktionen én linje af sine 1200 sider. Det svenske akademis grammatik (1999) omtaler den ikke i løbet af sine fire bind - men måske findes serieimperativ slet ikke i svensk?

Det ville være pral hvis jeg ville si-destille serieimperativen med den hidtil upåagtede bladluseart. Det har ikke været nødvendigt at kravle rundt med lup og pincet, for vi har alle sammen vidst at konstruktionen fandtes, dette livskraftige udslag af det danske folks sproglige kreativitet.

*Erik Hansen f. 1931*  
*professor*  
*formand for Dansk Sprogævn*

# Om menneskets mærkværdige evne for sprog

■ *En bog om sproglig opmærksomhed*

Viden om sprog har ikke været højt prioriteret i den danske skole i de sidste generationer. Grammatik og udenadslære er blevet lagt for had som selve indbegrebet af den sorte skole. Selvom der er en vis opblødning på vej, er det stadig nødvendigt i Grundtvigs fædreland at fortælle at sproglig indsigt også hører til i livets skole, ikke mindst i en tid hvor sprog og kulturer fra mange lande støder sammen. Det er mit håb at jeg i min bog har kunnet formidle en fornemmelse for hvor spændende og sjovt det er at studere sprog. Den menneskelige sprogmekanisme, der er så kompleks og så rig, spiller en helt central rolle i menneskelivet. Sproget fortæller ikke bare om virkeligheden, det er en del af virkeligheden. Selve vores humanistiske idealer er tæt forbundne med en forståelse af hvor mærkværdig en sproglig evne alle mennesker på jorden er udstyret med. Den er universel og dog så fleksibel at den giver mulighed for mange forskellige måder at anskue verden på. I alle bogens afsnit diskuteres diversitet over for universalitet.

Bogen falder i tre dele: 1. Tegnene, 2. Mekanikken i sammenkædningen af tegnene, 3. Brugene af tegnene. I første del, der handler om ord- og ordklasseinddelinger, er vægten mest

lagt på forskellene mellem kulturerne. I anden del, der handler om grammatikken og om hvordan sprogene kæder ordene sammen, er der noget mere fokus på det universelle, dvs hvad der er fælles for alle sprog. I tredje del fremhæves igen de meget forskellige kommunikationsstrategier mennesker kan anlægge.

## **Sprogtegnene og inddelingen af virkeligheden**

Sprogene er med til at forme vores oplevelse af verden, og det er jo den oplevelse vi kalder virkeligheden. Jeg har i bogen samlet en lang række eksempler på hvordan de forskellige sprog inddeler både den synlige og den åndelige verden på afvigende måder. Mange af de inddelinger vi lever med, forekommer os selvfølgelig og dermed naturgivne, selvom de slet ikke fuldt ud er angivet af naturen, for eksempel slægtskabsforhold. Begrebet *en mor* er nok naturgivet og nogenlunde universelt, men hvad *en far* er, kan opfattes meget forskelligt. På nogle sprog er det den mand som moderen lever sammen på tidspunktet for barnets fødsel, mens det er irrelevant hvem der har befrugtet barnets mor. Det afgørende er hvad det er for en mand der har forpligtelser over for barnet. Forskelle i alder inden for

samme generation spiller næsten ingen rolle i europæiske sprogs slægtsbegreber, men er fundamentale på mange asiatiske sprog. Vi inddeler søskende efter køn i søstre og brødre, mens man på vietnamesisk basalt inddeler i storebrødre, storesøstre og lillesøskende, hvilket svarer til pladser i samfundshierarkiet. Ligeledes har faderens ældre søskende en anden betegnelse og en helt anden status end hans yngre søskende. Respekten for den ældre er indbygget i sproget.

Der er masser af eksempler på at naturfænomener kategoriseres på ret så forskellige måder, og selv dagligdagens menneskeskabte ting inddeles forskelligt. Som fransklærer er jeg måske allermest blevet slået af at ingen, eller næsten ingen, af de almindelige danske ord der bruges om et beboelsesrum, er helt kongruente med de nærmest tilsvarende franske: *gulv* omfatter ikke det samme som *plancher*, *tæppe* ikke det samme som *tapis*, *væg* ikke det samme som *mur*, osv. I bogen diskuterer jeg i hvilken grad man kan antage at sprogenes forskelligartede inddelinger hænger sammen med forskellige opfattelser af virkeligheden. I hvert fald giver de afvigende kategoriseringer mange problemer for kommunikationen.

Jeg tror ikke på den meget vidtgående relativisme der var udbredt i strukturalismens glansperiode omkring 1900-tallets midte, og som gerne fremførte farveskalaen som et typeeksempel. Det er ganske rigtigt påfaldende at farveskalaen inddeles

forskelligt på de forskellige sprog. Russisk har ikke noget ord for blå, men et for lyseblå og et andet for mørkeblå. På fransk er der en sværm af forskellige ord for det vi kalder brunt. Nogle sprog har ikke andre farver end hvidt og sort. I strukturalismens tid gik mange sprogforskere så vidt som at hævde at de forskellige sprog opdeler farveskalaen helt vilkårligt og forskelligt. Siden er det blevet godtgjort at opdelingerne i hvert fald ikke er helt vilkårlige. I almindelighed kan man med lige så god grund blive slået af i hvor mange tilfælde der mellem helt ubeslægtede sprog, som for eksempel dansk og vietnamesisk, findes gode standardoversættelser af dagligdags ord som *gå*, *komme*, *falde*, *spise*, *sove*, *hus*, *kniv*, *blomst*, *flod*. Alle mennesker på jorden har de samme basisbehov og det samme sanseapparat. Mennesker fra alle egne af verden kan sikkert i meget vidt omfang opfatte de samme træk ved de ting de ser, men derfor lægger de ikke nødvendigvis vægt på de samme fællestræk, og derfor klassificerer de det forskelligt. Når man inddeler, kan man jo tage så mange forskellige hensyn som formål, funktion, form, farve, vægt osv. Derfor er klassifikationsproblemet fundamentalt for enhver sprogforståelse, og bogen begynder da også med en fabel om hvor vanskeligt det er at sortere ukendte ting.

De vigtigste uoverensstemmelser mellem sprogenes klassificeringer er nok dem der findes i den åndelige verden, hvor uoverensstemmelserne



let kan blive til konflikter. Jeg citerer for eksempel en fransk politisk kommentator der i en bog om den manglende kulturelle forståelse mellem tyskere og franskmænd skriver en advarsel om de mystiske tyske ord *Sehnsucht*, *Gemütlichkeit*, *Heimweh*, *Innerlichkeit*, *Ursprünglichkeit*: »Bruger man ord som disse, vil det, uanset hvor det sker, og til stor undren for udlændinge der ikke kender deres mystiske kraft, få enhver ordentlig tysker til at smelte«. Der findes ikke franske ord der bare tilnærmelsesvis vækker de samme forestillinger og følelser. Ordene fastholder de synsmåder og værdier som et sprogsamfund har valgt.

Selve den måde sprogene inddeler i ordklasser, og de meget forskellige måder ordforrådet organiseres på i det mentale leksikon, påvirker sandsynligvis også vores virkelighedsoplevelse. I dette første afsnit om tegnene skildres endelig den meget høje effektivitet i vores tegngivning ved hjælp af lyd.

### **Mekanikken i sammenkædningen af tegnene**

I det andet afsnit har jeg forsøgt at give en fornemmelse af hvor raffineret den grammatik er som vi allesammen har inden i vores hoveder, og som vi bruger når vi taler eller lytter til sproglige meddelelser. Mekanikken kan synes så mærkværdig stærk at en af 1900-tallets førende lingvister, Noam Chomsky, ligefrem har hævdet at mennesker må fødes med specielle grammatiske anlæg, altså en slags

universalgrammatik. Det afgørende er imidlertid ikke, efter min mening, om man skal tro på Noam Chomskys teori eller ej. Det der er væsentligt, er at man får en fornemmelse for hvor stærk en evne menneskehjernen har til at opstille og håndtere hensigtsmæssige grammatiske regler der går langt ud over vores bevidste fornuft. Igen her er vægten lagt på eksempler.

Det har ikke været helt let under affattelsen af bogen at navigere mellem de stridende lingvistiske skoler. Jeg har prøvet at køre ad den gyldne middelvej, uden iøvrigt i bogen at diskutere de forskellige skoler, som næsten alle, hver på sin måde, har givet nyttige indsigter.

### **Sprogbrugen**

Tredje del handler om kommunikationen der, for at være vellykket, kræver meget mere end et forråd af tegn og en grammatik. Her diskuteres retorik, samtaleanalyse og ikke mindst hvad kommunikationen overhovedet tjener til ud over at informere, nemlig til, ved brugen af billeder og værdiladede udtryk, at opbygge og fastholde den kultur der udgør vores egentlige virkelighed.

Den levende brug af sproget gør at det, i lighed med alt andet levende, er underkastet stadig forandring. I bogens sidste afsnit ridses de europæiske sprogs historie kort op, med et lille blik på en fremtid hvor verdens sproglige diversitet er truet. Universalitet og diversitet er også for sprogens vedkommende nøglebegreber i globaliseringens tidsalder.

### **Mangler og fejl**

Jeg vil gerne benytte lejligheden til at nævne to fejl i bogen som jeg er blevet gjort opmærksom på. I bibliografien er på mystisk vis forsvundet Tore Kristiansen, Frans Gregersen et al.: *Dansk sproglære*. Dansk lærerforbundet 1996, som der er flere henvisninger til undervejs, og som har været inspirerende for mig. I det sidste kapitel er jeg, i min iver for at fortælle om den vigtige arabiske kulturelle indflydelse i middelalderen, gået lidt for vidt ved at fortælle at det var de arabiske matematikere der indførte vores  $x$  og  $y$  i matematikken. De arbejdede godt nok med et begreb for den ukendte størrelse der var det arabiske ord for 'ting', og som i spansk notation så således ud:  $Xay$ , og de siges, i seriøse håndbøger, at have haft stor betydning for udviklingen af variabelbegrebet i den europæiske middelalder, men der er ikke nogen klar forbindelse fra dem til Descartes der i 1600-tallet fastslog formatet for det moderne matematiske sprog, herunder at alfabetets første bogstaver bruges til konstanter, mens de sidste bruges til variable.

*Ebbe Spang-Hanssen (f. 1928)*  
*professor, dr.phil.*

Ebbe Spang-Hanssen:  
Sprogets verden og din  
Gyldendal 2002  
219 sider, 200 kr.

# Vejen af hvilken

*man skal komme når bussen kommer hen ad vejen, er ganske vist det samme stykke asfalt, men ikke den samme vej. Mange har problemer med valget mellem ad og af, og det er vitterligt heller ikke altid nemt. I denne artikel beskrives de mest almindelige af disse problemer, og der gives et bud på en løsning af dem.*

I en artikel om dansk grammatik i Dagbladet Information sidste år stod der bl.a. at »de grammatiske regler for ad og af 'går ind ad det ene øre og ud af det andet' på mange«, hvilket forfatterinden dermed fik demonstreret i praksis (selvom det vist ikke var meningen). Hun begrundede forskellen med at der for det ene øres vedkommende var tale om en bevægelse gennem øret, og for det andet øres vedkommende en bevægelse væk fra øret. Da der imidlertid er tale om én bevægelse gennem begge ører, skal præpositionen være ad for begge ørers vedkommende.

Når så mange kommer galt af sted med de to ord, er det ikke kun fordi de oftest udtales ens, men fordi det i mange tilfælde vitterligt er svært at finde ud af hvornår man skal bruge det ene eller det andet. En tommelfingerregel er at det ved en bevægelse væk fra et sted eller en tilstand, ved en årsag og ved en del af noget større

hedder af, mens det ved en bevægelse langs, mod eller gennem noget (også billedligt talt) hedder ad:

Han tog begge hænder op af lommerne da han var vågnet af sin middagslur, og så døde han af stress. Nogle af de sørgende efterladte ville lade kisten stå op ad væggen, men hen ad aften begyndte liget at lugte ad helvede til, og så bar de ham ud ad døren.

Men hvornår går bevægelsen væk fra noget, og hvornår går den gennem det? Det er slet ikke så nemt at afgøre som man skulle tro, og i mange tilfælde er begge dele muligt: Man kan f.eks. både sparke glasset ud af og ud ad et vindue. I det første tilfælde smadrer man den rude der sidder i vinduet (og selvom man står ude på gaden og sparker ruden ind, sparker man stadig glasset ud), i det andet tilfælde står man på et bord og sparker et ølglas ud gennem vinduet.

Man kan også både kravle ned ad og ned af en stige: Hvis man kravler op på den for at skifte en pære i loftet og så kravler ned igen, har man i mellemtiden befundet sig et stykke tid på stigen, og så kravler man ned af den. Hvis man kravler ned fra ladet på en lastvogn via en stige i stedet for at hoppe ned, befunder man sig ganske vist også et stykke tid på stigen hvor-

efter man bevæger sig væk fra den, men nu er det som en del af den samlede bevægelse fra traileren til asfalten, og derfor kravler man ned *ad* stigen.

Dette gælder dog kun den samlede bevægelse fra start til slut. I begge tilfælde kan bevægelsen på og fra stigen inddeles i to således at man kravler ned *ad* stigen hele vejen fra det øverste til det nederste trin, hvorefter man kravler ned *af* stigen når man går fra det nederste trin ud på gulvet hhv. asfalten.

Tilsvarende kunne man formode at en selvmorder både kan springe ud *ad* og ud *af* et vindue på tiende sal: Hvis han tager tilløb gennem hele lejligheden og bruger sofaen som trampolin inden han springer på hovedet ud gennem vinduet, så går bevægelsen fra køkkenet, gennem vinduet og videre til et tredje sted; ergo springer han ud *ad* vinduet. Hvis han derimod sidder et stykke tid i vindueskarmen og nyder udsigten inden han springer, befinder han sig i vinduet ligesom den pæreskiftende mand på stigen, og så bør det vel hedde at han springer ud *af* vinduet. Men nej, uanset hvor længe og hvor stille han sidder, springer han ud *ad* vinduet, for trods pausen går den samlede bevægelse stadig gennem vinduet. Kun hvis han fortryder og hopper tilbage i sofaen, springer han ned *af* vindueskarmen.

Til gengæld stiger man altid ud *af* en bil, også selvom man stiger ind *ad* døren i den ene side og ud *ad* døren i den anden side og således bevæger sig gennem bilen ligesom selvmorde-

ren gennem vinduet. Det gør ingen forskel om bilen f.eks. holder foran en port så man er nødt til at kravle gennem den for at komme fra gården ud på gaden.

En forklaring på denne forskel kunne være at vinduet er en åbning i et rum, dvs. en adgangsvej fra ét sted til et andet, mens bilen er et rum med nogle åbninger (dørene). Når vinduet er en adgangsvej for det ølglas man sparker ud *ad* det, men ikke for den rude man sparker ud *af* det – selvom begge stykker glas kan siges at bevæge sig fra den ene side af muren til den anden, og selvom ølglasset kan have stået i vindueskarmen længere tid end ruden har siddet i vinduet – så skyldes det at ruden er en del af vinduet, hvad hverken ølglasset eller selvmorderen er.

Reglen må altså være at hvis bevægelsen kun omfatter to steder, eller hvis det sted der er underled til præpositionen, har en rumlig konnotation (medbetydning), skal præpositionen være *af*. Hvis en bevægelse omfatter tre steder hvoraf det midterste (i bevægelsen, men ikke nødvendigvis i sætningen) er underled til præpositionen, og dette sted ikke har nogen rumlig konnotation, skal præpositionen være *ad*. Hvis det midterste af tre steder har en rumlig konnotation, bruger man en helt tredje præposition, f.eks. *fra* eller *gennem*.

En anden kilde til tvivl og misforståelser er spørgsmålet om man betegner noget som forårsaget af noget andet eller som et signal rettet mod dette andet.

Der er ingen tvivl om at man skrigger *af* grin når Snurre Snup får Elmer Fjot til at græde *af* raseri, men ler vi *ad* eller *af* en standuppers vittigheder? Hvis han fortæller nogle der er så sjove at de er årsag til at vi morer os, ler vi *af* dem. Hvis vi ikke synes at de er spor sjove, og en anden får os til at le ved at fortælle at han godt kan lide dem, så ler vi *ad* vittighederne og *af* den anden: »Ha ha ha, skal der ikke mere til at underholde dig?«

Hvad gør en hund når den gør når der kører en bil forbi på vejen? Hvis bilen er årsag til at hunden ter sig, gør hunden *af* bilen, men hvis hunden fortæller bilen at den ikke må køre på hundens vej, gør hunden *ad* bilen. Som regel er begge dele tilfældet på én gang; det er en smagssag hvilken af dem man vil tillægge størst betydning, og dermed også hvilken præposition man vil anvende.

Den samme forskel gør sig gældende når man ryster på hovedet *ad* eller *af* en anden: Uanset om man sender et signal til vedkommende selv eller til en tredje om at den anden ikke er rigtig klog, hedder det *ad* hvis det primære er signalet, og *af* hvis det er årsagen. Det er ikke muligt at fastsætte en regel for hvornår det er det ene eller det andet, så i 1986 blev begge muligheder tilladt i Retskrivningsordbogen (tidligere var *af* ikke tilladt).

Voldsforbrydere in spe skal altså hverken søge inspiration eller undskyldninger hos de danske præpositioner: Uanset hvad man mener om den hat der sidder *på* hovedet *af* ham,

skal man ikke bogstaveligt talt slå hans skøre ideer ud *af* hovedet *på* ham.

*Sten Hedegård Nielsen (f. 1956)*  
smed, korrespondent

## Facitliste til side 32

1. I august 1990 sendte Irak sine over-tallige styrker ind i Kuwait.

Meningen må være 'overlegne i antal'. Ordet *overtallig* betyder at der var flere end der var plads til eller brug for.

2. Husene lejes ud for mellem 10 til 14 tusind kr. per uge.

En meget udbredt sammenblan-ding. Enten *mellem 10 og 14 tusind kr.* eller *fra 10 til 14 tusind kr.*

3. Udstillingen trak både unge, gamle og udlændinge til Louisiana.

En underlig måde at inddele men-skeheden på: Man kan vel både være *gammel* og *udlænding* samtidig! Eller *udlænding* og *ung*.

4. Kampen gjorde tilskuerne til een stor familie.

Skrivemåderne *een* og *eet* har været stavfejl siden 1955.

5. Kan vanskelige fadderskabssager nu også afgøres ved hjælp af dna-tests?

Der er nu engang forskel mellem en *fader* og en *fadder*.

6. Så er der igen ugler i Sveriges poli-tiske andedam.

Måske en sammenblanding af no-get med *andedam* og talemåden *ugler i mosen*.

7. Parterne har endnu en gang indgået aftale om våbentilstand.

Det drejer sig om at våbnene er bragt til *stilstand*, derfor naturligvis *våbentilstand*.

8. Det forlød at de kommunalt ansatte var villige til at acceptere en smallere lønramme.

Ikke en *smallere*, men en *snævrere* lønramme. En smal ramme kan jo godt tage et kæmpe billede.

9. I forhandlingerne deltog både ame-rikanere, briter og franskmænd.

Det hedder en *brite*, i flertal *briter*.

10. Mendelssohns violinkoncert i e-mol, dette kendte og afholdte værk.

Ja, det er egentlig mærkeligt: en person som mange holder af, er *afholdt*. Men kun personer kan være *afholdte*. Ikke ting, stoffer, processer eller tilstande. Faktisk ikke engang hunde og katte, uanset hvor meget man holder af dem.

11. Kommunen meddelte at man ikke havde til sinds at fjerne det omdisku-terede skilt.

Enten *have i sinde* eller *være til sinds*.

12. 48 kunstværker er jo ikke meget, når man tager i betragtning af, hvor meget der findes rundt omkring.

Her er der et *af* for meget, en meget hyppig fejl. Enten *når man tager i betragtning, hvor meget...* eller *i betragtning af, hvor meget...*

13. Der er fare for pletvise glatte veje på grund af rimdannelser.

Det skal være *pletvis(t)*, for ordet er et biord som hører til *glatte*. Det er ikke vejene der er pletvise, men glatheden.

14. Denne fejl disposition vil komme til at koste mange millioner kr. inklusiv renter.

Her skal det være *inklusive*. Eller *eksklusive* hvis det nu var det der var meningen.

15. Hannes strøg hende trøstende, men tøvende over det iltre, mørkerøde hår. Han mærkede med ét, hvor utrolig træt, han var.

Bisætningen begynder med *hvor*; derfor skal der ikke komma foran *han*. Originalteksten har *iltre*. Det er altså ikke en fejl!

## Find femten fejl!

Det er et problem hvad en sproglig fejl er. Nogle vil forkaste *fordi at* som en fejl, andre vil mene at det skulle man nu måske ikke ligefrem skrive, og andre ville sige at de godt har hørt at det skulle være forkert, men at de nu ikke regner det for noget forkasteligt.

Prøv at bedømme de følgende eksempler. Hvad kunne man finde på at kritisere?

Alle eksemplerne er hentet fra den danske hverdag i aviser, radio og tv, men nogle er forkortet en smule.

1. I august 1990 sendte Irak sine over-tallige styrker ind i Kuwait.
2. Husene lejes ud for mellem 10 til 14 tusind kr. per uge.
3. Udstillingen trak både unge, gamle og udlændinge til Louisiana.
4. Kampen gjorde tilskuerne til een stor familie.
5. Kan vanskelige fadderskabssager nu også afgøres ved hjælp af dna-tests?
6. Så er der igen ugler i Sveriges politiske andedam.
7. Parterne har endnu en gang indgået aftale om våbentilstand.
8. Det forlød at de kommunalt ansatte var villige til at acceptere en smallere lønramme.
9. I forhandlingerne deltog både amerikanere, britere og franskmænd.
10. Mendelssohns violinkoncert i emol, dette kendte og afholdte værk.
11. Kommunen meddelte at man ikke havde til sinds at fjerne det omdiskuterede skilt.
12. 48 kunstværker er jo ikke meget, når man tager i betragtning af, hvor meget der findes rundt omkring.
13. Der er fare for pletvise glatte veje på grund af rimdannelser.
14. Denne fejl disposition vil komme til at koste mange millioner kr. inklusiv renter.
15. Hannes strøg hende trøstende, men tøvende over det iltre, mørkerøde hår. Han mærkede med ét, hvor utrolig træt, han var.

En facitliste finder man side 31.