

Morfologi på mellemtrinnet

**HOLGER JUUL, ANNE-METTE VEBER NIELSEN OG
HANNE TREBBIEN DAUGAARD**

ABSTRACT

En stor del af ordforrådstilegnelsen i løbet af skoletiden menes at foregå under selvstændig læsning (Cunningham 2005). Tilegnelse af nye ord kan blandt andet ske hvis man ved at genkende ordenes morfologiske bestanddele når frem til sandsynlige betydninger. Det er derfor oplagt at skoleelevers ordtilegnelse kan styrkes gennem undervisning i morfologisk analyse (Baumann m.fl. 2003). Med dette sigte har vi i et igangværende projekt udviklet et eksperimentelt undervisningsforløb til elever på mellemtrinnet. Vigtige spørgsmål har været hvad morfologiundervisning specifikt skal handle om hvis danske elever skal have udbytte af den: Møder elever på mellemtrinnet overhovedet morfologisk komplekse ord i selv læste tekster? Hvad er det typisk for kompleksitets-typer de møder? Og er ordene semantisk transparente? Vi søgte svar ved at undersøge 359 såkaldte kategori 2-ord (Beck og McKeown 1985) fra tekster til mellemtrinnet. Kategori 2-ord er et oplagt fokus fordi de udgør et mellemlag mellem det mest basale ordforråd og domænespecifikke ord. Vi fandt at 85 % af ordene var morfologisk komplekse, og at afledninger (specielt suffiksaffedninger) var den dominerende type. Vi vurderede cirka en tredjedel af ordene som semantisk transparente, og endnu en tredjedel som delvis transparente. På baggrund af disse resultater beskrives hovedelementerne i det undervisningsforløb vi udformede.

EMNEORD: morfologi, ordtilegnelse, danskundervisning, læsning, stavning

1 BAGGRUND

Undervisning i morfologisk opmærksomhed kan have en positiv effekt på skolebørns sproglige udvikling, både når det gælder læsning, stavning og ordforråd. Det fremgår eksempelvis af en metaundersøgelse (Goodwin og Ahn 2013) der analyserede effektstørrelserne fra 30 studier hvor engelsktalende elever er blevet undervist i morfologi (se også Nunes og Bryant 2006). I Danmark havde den eneste egent-

lige effektundersøgelse vi kender til, fokus på om øget morfologisk opmærksomhed blandt ordblinde fører til forbedrede læse- og stavefærdigheder (Arnbak og Elbro 2000; Elbro og Arnbak 1996). Også her var erfaringerne overvejende positive.

Da morfologi er et bredt felt (se fx Balling 2016, Haspelmath 2002), kan undervisning i morfologisk opmærksomhed imidlertid handle om mange forskellige ting (Carlisle 2010). I denne artikel vil vi forsøge at indkredse hvad der kunne være et meningsfuldt fokus hvis målet er at gøre danske elever på mellemtrinnet bedre til at lære nye ord når de læser. Anledningen er et igangværende projekt hvor vi har udviklet et undervisningsforløb til elever i 4. klasse med netop dette sigte.

1.1 Ordtilegnelse og morfologisk opmærksomhed

Morfologi er læren om hvordan ord kan opdeles i minimale betydningsdele (morfemer). Det er ikke så overraskende at øget opmærksomhed på ords morfologiske opbygning kan være en fordel når man skal lære at læse og stave. En opdeling i morfemer giver nemlig nogle trædesten der kan understøtte genkendelsen af ord; det er således vist at komplekse ord processeres hurtigere end morfologisk simple ord når der er taget højde for forskelle i længde og frekvens (Balling 2016). Og i stavning kan morfologisk opmærksomhed være af særlig betydning fordi dansk ortografi i høj grad afspejler ordenes morfemstruktur, og ikke kun deres udtale (Hansen 1999; Juul 2005).

I forhold til ordtilegnelse vil man ofte have en bedre chance for at regne ud hvad et nyt ord betyder, jo bedre man er til at analysere ordet morfologisk. Faktisk kan sprogbrugerens morfologiske opmærksomhed være bestemmende for hvad der overhovedet opleves som et nyt ord (Nagy og Anderson 1984). Eksempelvis kan man opleve en regelmæssig flertalsform som velkendt selv om man strengt taget ikke har mødt den før. Hvis man kender ordet *okapi*, er flertalsformen *okapier* et fuldt forståeligt ord. Men allerede her kan der være individuelle forskelle, sådan at nogle har lettere end andre ved at skrælle bøjningsendelser af og få øje på roden i et ord. Og andre morfologiske kompleksiteter (som er dem vi vil beskæftige os med i denne artikel) kan være endnu vanskeligere at analysere – hvad enten det drejer sig om afledninger, sammensætninger eller samannelser (se en oversigt over dansk ord-

dannelse i Hansen og Heltoft 2011, afsnit II C). Graden af indsigt i morfologi kan således være bestemmende for hvor let man har ved at finde frem til betydningen af nye ord og dermed udvide sit ordforråd.

Der er dog ikke nogen garanti for succes. I sammensatte danske ord er det sidsteleddet der udgør kernen, og man kan på den baggrund slutte sig til at eksempelvis *olieforurening* og *vandforurening* (eksempler lånt fra Ørsnæs 1996) begge angiver en form for forurening. Men man kan, som Ørsnæs påpeger, ikke vide om der er tale om en forurening *med* olie/vand, eller om det er olien/vandet der er *udsat for* forurening. Med en morfologisk analyse kommer man således ikke altid helt i mål. Men man kommer dog ofte et godt stykke på vej i sin jagt på et ukendt ords betydning. Vil man vide hvad sidsteleddet *forurening* betyder, får man således vigtige ledetråde hvis man ser at kernen i afledningen er adjektivet *uren*, der selv er en afledning bestående af præfikset *u* og kernen *ren*.

Morfologisk analyse kan endvidere støtte den *ortografiske* indlæring af nye ord. Hvis de 14 bogstaver i *olie|for|u|ren|ing* deles op i fem betydningsbærende enheder, bliver det rimeligvis lettere at huske ordets stavemåde – og dermed lettere både at genkende ordet næste gang man møder det, og at stave det selv.

Alt i alt forekommer det oplagt at man kan give skoleelever (og andre) et godt redskab til at udvide deres ordforråd hvis man underviser i morfologi. Man kan selvfølgelig også stimulere elevernes ordforrådsudvikling ved at undervise direkte i hvad bestemte ord betyder, og hvordan de staves – men i en normal skolehverdag vil man kun kunne dække en meget lille del af det danske ordforråd ad den vej. Med undervisning i morfologiske analysestrategier kan eleverne blive rustet til *på egen hånd* at lære nye ord når de støder på dem i tekster.

En sådan undervisning vil være særlig relevant på mellemtrinnet (dvs. fra 3.-4. klasse), hvor de fleste elever er blevet rimelig sikre ordlæsere, og hvor de i stigende grad forventes at tilegne sig viden gennem selvstændig læsning af fagtekster. Både fagtekster og skønlitteratur byder ofte på ord der ikke kendes fra hverdagens talesprog, og ordforrådsforskere har derfor peget på læsning som en meget vigtig kilde til tilegnelse af nye ord (Cunningham 2005; Nagy og Anderson 1984; Nagy og Scott 2000). Nogle har på den baggrund ment at det allervigtigste man kan gøre, er at sikre at eleverne får et stort input,

dvs. at få eleverne til at læse så meget som muligt (Krashen 1989). Men motivationen for at læse meget kan være svær at bevare hvis man ikke forstår hvad man læser. Derfor er det vigtigt at eleverne har strategier til at forstå de nye ord de møder; når man læser, kan man jo ikke bare bede forfatteren om en forklaring.

1.2 Morfologiske komplekse ord i tekster til mellemtrinnet

Ovenfor har vi givet nogle overordnede grunde til at vi lod undervisning i morfologi være en central del af et undervisningsforløb som vi designede og afprøvede på elever i 4. klasse. Formålet var som nævnt at give eleverne bedre redskaber til at tilegne sig nye ord. Men før vi kunne designe denne del af undervisningsforløbet, måtte vi beslutte os for hvilke morfologiske kompleksiteter der skulle i fokus. Da antallet af lektioner var begrænset, valgte vi at se bort fra bøjningsmorfologi som dækkes af mange andre danskundervisningsmaterialer, og som ikke giver ledetråde til ordenes leksikale betydning. Men det var ikke på forhånd givet om vores fokus skulle være sammensætninger, afledninger eller samdannelser (eller en kombination). Det fik os til at spørge hvilke morfologiske kompleksiteter elever på mellemtrinnet oftest møder i de tekster de læser i skolen – og om de overhovedet møder dem særlig ofte.

Spørgsmålet ville måske være enkelt at besvare hvis der fandtes et stort dansk tekstkorpus med et repræsentativt udvalg af tekster der benyttes i undervisningen i grundskolen – og hvis ordene i teksterne var opmærkede med hensyn til morfologisk struktur. Men det gør der desværre ikke. Derfor valgte vi i stedet at se nærmere på ordene i en orddatabase vi i forvejen havde opbygget. Ordene var hentet i tekster til mellemtrinnet, som den i tekstuddraget nedenfor, som eksempler på ord der kunne indgå i vores undervisning. (Vi beskriver databasen nærmere i metodeafsnittet nedenfor.)

Ude i Nord-søen
ligger en lille ø
tæt ved Skotlands kyst.

Her boede nogle få
fredelige bønder.

På øen lå også
en meget berømt kirke.

Den ejede store rig-domme:

Lyse-stager af sølv og guld

og andre kost-bare ting.

(Fra Larsen 1998)

Vi må straks understrege at der ikke er tale om en stringent undersøgelse af morfologiske kompleksiteters hyppighed i tekster til mellemtrinnet når vi i det følgende rapporterer vores observationer. Der kan kun blive tale om en sondering, og vores fokus er ydermere begrænset til et bestemt lag af ordforrådet som vi på forhånd havde udset os som mål for vores undervisning, nemlig hvad vi kalder kategori 2-ord (efter engelsk "tier 2 words", Beck og McKeown 1984, 2013). Kategori 2-ord udgør en slags mellemlag i den modne sprogbrugers ordforråd og er efter vores vurdering af særlig interesse i forbindelse med ordforrådsundervisning på mellemtrinnet. Eksempler fra tekstuddraget ovenfor kunne være ordene *rigdomme* og *kostbare* (som forfatteren interessant nok har valgt at morfemopdele). Kategori 2-ord har ofte en forholdsvis abstrakt betydning (yderligere eksempler er *harmoni*, *konflikt*, *unik*, *praktisk*, *indfyldelse*, *overveje*, *risikere*), og det er kendetegnende at de ikke er knyttet til et bestemt semantisk domæne, men tværtimod kan bruges i mange forskellige sammenhænge. Med hensyn til sværhedsgrad og hyppighed befinder de sig i et område mellem på den ene side kategori 1- og på den anden side kategori 3-ord (hhv. "tier 1 words" og "tier 3 words", Beck og McKeown 1984, 2013). Kategori 1 udgøres af det mest basale ordforråd som de fleste elever på mellemtrinnet vil have et rimeligt kendskab til. Eksempler fra tekstuddraget er ordene *ligger*, *øen* og *guld*. Kategori 3 omfatter på sin side ord der hører til et specifikt emneområde (fx *tidevandsbassin*, *peristaltisk*), sådan at der er ret lille sandsynlighed for at møde dem når man læser om andre emner. Der

er ikke helt klare eksempler i tekstuddraget ovenfor, men *Nordsøen* kan muligvis placeres i denne kategori.

Opdelingen af ordforrådet i tre lag er udbredt i den amerikanske forskning vi har ladet os inspirere af, men det skal bemærkes at begrebet kategori 2-ord overlapper med de i dansk tradition mere velkendte begreber *førfaelge ord* (Gimbel 1995) og *akademisk ordforråd* (Jakobsen 2017).

1.3 Analyseprincipper

Hvilke af ordene i vores database skulle vi betragte som komplekse? Heller ikke her var der noget enkelt svar. Vi kunne ikke bare slå ordene op i en ordbog, for ordbøger gør normalt ikke detaljeret rede for hvilke morfemer ordene er bygget op af. Det skyldes muligvis at mange ord kan analyseres på flere måder, alt efter hvilke principper man følger. Hvis vi skæver til nabosproget svensk, har man i *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket* (fra 12. udgave, 1998) faktisk valgt at markere morfologiske grænser i opslagsordene som støtte til orddelinger ved linjeskift. Her finder man etymologisk orienterede analyser såsom (med eksempler fra de første par sider i ordbogen) *ab|dik|at|ion*, *ab|lat|iv* og *abs|trab|era*. Som det fremgår, afgrænses rødder (*dik*, *lat*, *trab*) som den almindelige svensker (og dansker) næppe forbinder nogen selvstændig betydning med – ligesom man uden sproghistorisk viden næppe vil finde på at skelne mellem præfikserne *ab* og *abs*, hvis de da overhovedet betragtes som præfikser.

Morfologiske analyser af denne slags er så *abs|trakte* at de næppe vil være nogen reel støtte for skoleelever på mellemtrinnet – måske nærmere tværtimod! Og en korpusundersøgelse baseret på denne type analyser ville derfor næppe give relevant information om hvor ofte elever i *praksis* kan få glæde af morfologiske analysefærdigheder.

På den anden side er der også en risiko for at ende i den modsatte grøft hvis man udelukkende betragter fuldt transparente orddannelser som morfologisk komplekse (og alle andre dannelser som uanalyserbare helheder), sådan som fremstillingen i Hansen og Heltoft (2011) lægger op til. I mange morfologiske analyser ender sporene delvis blindt fordi et ord slet ikke er dannet på dansk (som det er tilfældet med *abdikation*, *ablativ* og *abstrahere*, der alle stammer fra latin), eller fordi et ord er dan-

net til en rod som ikke længere bruges som fri form. Som eksempler på det sidste anfører Hansen og Heltoft (2011) blandet andet *tytte-* i *tyttebær*, og *dej-* i *dejlig*, og de gør her opmærksom på at det kan ”være tvivlsomt” at betragte ord med sådanne ”reliktmorfemer” (også kaldet residualmorfemer) som sammensætninger og afledninger (kapitel II, § 36.1.c). De anfører desuden at når et komplekst ords betydning er leksikaliseret og ”derfor utilgængeligt for analyse” (fx *nedstryger*, *løbehjul*), er der hverken tale om komposita eller samdannelse, men om ”uanalysable stammer” (kapitel II, § 36.1.d). Dette kan de bestemt have ret i når formålet med analysen er at beskrive strukturen i danske ord fra et rent synkront synspunkt (dvs. uden hensyn til ordenes etymologi). Men for den der skal lære sig et nyt ord af typen *tyttebær*, *dejlig*, *nedstryger*, *løbehjul*, kan en morfologisk analyse jo stadig give meget nyttige ledetråde til ordenes betydning og funktion – fx at et *tyttebær* er en betegnelse for en slags bær, og at *dejlig* er et adjektiv. Hansen og Heltoft (2011) omtaler da også selv disse eksempler som ”komplekse ord” – for som sådanne fremstår de jo.

I denne artikel forsøger vi at styre en analytisk mellemkurs ved at lade begrebet ”morfologisk komplekst ord” omfatte ord som *dejlig*, men ikke ord som *abstrakt*. Forskellen er at *dejlig* har endelsen *-lig* tilføjes med mange andre adjektiver og derfor i hvert fald for en umiddelbar betragtning fremstår som en afledning, hvorimod ordbegyndelsen *ab(s)-* i *abs|trakt* (jf. de ovenfor citerede svenske eksempler) kun findes i nogle få og generelt ret lavfrekvente ord (fx *absolut*, *absurd*). Vi forsøger således at udgrænse ord hvor det kræver etymologisk viden at få øje på genkendelige morfemer (som i tilfældet *abstrakt*), men vi inkluderer ord der som *dejlig* ikke er fuldt transparente (dvs. hvor det ikke nødvendigvis er gennemskueligt hvordan alle delene bidrager til den samlede betydning). I stedet gør vi det til et selvstændigt spørgsmål om ordene er transparente; se nærmere i metodeafsnittet nedenfor.

For at opsummere søgte vi svar på følgende spørgsmål:

1. Er morfologisk komplekse ord almindeligt forekommende blandt kategori 2-ord i tekster til folkeskolens mellemtrin?
2. Hvilke morfologiske kompleksiteter er mest almindelige (sammensætninger, afledninger, samdannelse)? Og hvilke undertyper er mest

almindelige inden for disse grupper (fx præfiks- vs. suffiksaffledninger)?

3. Er de fundne komplekse ord semantisk transparente?

2 EN UNDERSØGELSE AF "KATEGORI 2-ORD" I TEKSTER TIL MELLEMTRINNET

2.1 Metode

2.1.1 Orddatabase. Tres publikationer henvendt til elever på 3. og 4. klassetrin blev udvalgt som første led i etableringen af en samling af eksempler på kategori 2-ord til vores undervisningsforløb. I udvælgelsen af publikationer tilstræbte vi at teksterne kunne siges at være tekster som elever på disse klassetrin typisk vil møde i forbindelse med deres skolerelaterede læsning. Vi tog derfor udgangspunkt i en liste over hyppigt udlånte bøger (klassesæt) med relation til tre centrale fag, nemlig dansk, historie og natur/teknik; listen var leveret af CFU (Center for Undervisningsmidler) København. Vi supplerede med tekster fra forlaget Gyldendals Fagportal og med frilæsningsbøger om emner som ifølge kommunikation med en skolebibliotekar appellerer til elever på disse klassetrin når der skal vælges frilæsningsbøger (fx bøger om dyr, sport og verdens lande).

To af denne artikels forfattere gennemgik dernæst hver især halvdel af de 60 publikationer og noterede potentielle kategori 2-ord undervejs. Et ord blev kun noteret én gang for hver publikation. Dernæst blev hvert ords kategoristatus diskuteret. Kriterierne for kategori-2 ord var følgende: 1) ordet formodes at være yderst anvendeligt ("of high utility") for modne sprogbrugere; 2) ordet kan bruges på tværs af flere emner og er således ikke bundet til et specifikt fagområde; 3) ordet opfattes hverken som del af et elementært ordforråd, ej heller som et meget lavfrekvent ord (Beck og McKeown 1984; 2013). Ordene blev kun analyseret nærmere hvis de to læsere var enige om ordets status som kategori 2-ord. Det var alene denne status der afgjorde om ordet blev noteret i orddatabasen, og ikke dets morfologiske struktur. I alt blev der identificeret 454 kategori 2-ord.

Publikationerne dækkede både fortællende og informerende teksttyper. I mange tilfælde veksles der mellem de forskellige teksttyper inden

for samme publikation. Det gælder i særlig høj grad bøger fra historiefaget, hvor der fx kan være (evt. fiktive) fortællinger om en hovedperson (som oftest et barn) der lever i/oplever en historisk periode/begivenhed, side om side med informerende tekst (fx faktabokse) om perioden/begivenheden.

2.1.2 Vurderinger af morfologiske egenskaber: Blandt de 454 ord var der 95 som var noteret i flere forskellige tekster (evt. i forskellige bøjningsformer). I det følgende ser vi bort fra disse dubletter og baserer analyserne på de i alt 359 forskellige leksemer. Ordene i databasen blev vurderet efter nedenstående kriterier.

2.1.3 Er ordet (i hvert fald for en umiddelbar betragtning) morfologisk komplekst? Som det fremgik af indledningen, er det vanskeligt at trække en skarp grænse mellem simpleksord og morfologisk komplekse dannelser. Vi valgte at markere alle ord der ud over en rod og eventuelle bøjningsendelser indeholdt yderligere rødder eller affikser – eller orddelene der ligner hyppigt forekommende rødder/affikser. Eksempelvis markerede vi ord med forstavelserne *op-* og *be-* og verber med endelsen *-ere* – fx ordene *op|rør*, *be|skytte* og *lev|ere*, selv om analyserne her ender blindt med mindre man er inde i etymologierne bag rødderne *rør*, *skytte* og *lev*.

Pointen med at kaste nettet bredt ud på denne måde var at få et indtryk af om ord *umiddelbart* indbyder til en morfologisk analyse, dels fordi skoleelever der møder ordene for første gang, jo ikke på forhånd kan vide om en morfologisk analyse faktisk vil kunne identificere ordets betydning, dels fordi opdelinger af morfologisk komplekse ord som nævnt i indledningen godt kan være en støtte for tilegnelsen af ords ortografiske form, også når dannelsen ikke er semantisk transparent. Om de markerede komplekse ord faktisk *er* transparente, er genstand for en separat vurdering; se nærmere nedenfor.

2.1.4 Hvilken type kompleksitet er der tale om? De komplekse ord kategoriseres som enten afledninger, sammensætninger eller samannelser (samannelser er en slags kombination af sammensætninger og afledninger; se Hansen og Heltoft 2011, kap. 2, § 35). Der blev i disse vurderinger alene set på det ”yderste lag” i den morfologiske struktur sådan

at hvert ord uanset kompleksitet kun indgik en enkelt gang i optællingen. Således blev fx *mis|tro* og *gen|opleve* begge kategoriseret som afledninger (med præfiks), og der blev set bort fra yderligere kompleksiteter i dannelsernes ”indre lag” (såsom *genoplives* indlejrede sammensætning *op|live*). Det kan naturligvis være relevant at analysere komplekse ord ”helt i bund” når man skal forstå dem, men her begrænser vi os til at undersøge hvilke morfologiske kompleksiteter man møder i det første led i analysen.

Dannelser med præpositioner eller adverbier som førsteled (fx *ind-*, *mod-*, *om-* osv.) blev kategoriseret som sammensætninger; det skal bemærkes at visse lingvister foretrækker at kategorisere dem som præfiksafledninger (Hansen og Heltoft 2011, kap. 2, § 33).

Ordene var noteret uden gengivelse af tekstsammenhængen, hvilket desværre medførte en del tilfælde hvor der kunne være tvivl om hvilket leksem der var tale om. Ordlisten omfattede 16 ordformer der ifølge opslag i *Den Danske Ordbog* (ordnet.dk/ddo) kunne høre til forskellige leksemer med forskellig ordklasse. Disse ord blev registreret som former af det formodet hyppigste (og dermed mest sandsynlige) af de mulige leksemer, så vidt muligt efter opslag i en frekvensliste med de 10.000 hyppigste danske leksemer (<http://korpus.dsl.dk/lemma-5000.html>). Således blev *udbytte* noteret som substantiv (ikke verbum), *begejstrede* som verbum (ikke adjektiv) og *udmærket* som adjektiv (ikke verbum). Især valgene mellem adjektiv og verbum var væsentlige for de følgende analyser, hvor fx *udmærket* som verbum ville være blevet anført som en bøjningsform af en sammensætning (*ud + mærke*), hvori mod den langt hyppigere adjektivform blev betragtet som en afledning af verbet (*udmærke + t*). Herudover omfattede listen 15 ordformer på *-ende* (fx *imponerende*, *truende*) der konsekvent blev noteret som adjektiver (ikke som bøjningsformer af verber). Det betød at fx *truende* ikke blev opført som en bøjningsform af det morfologisk simple verbum *true*, men som en afledning af samme (*true + ende*).

Ordformer som *bånligt* der både kan være et adjektiv i neutrum og et adverbium, blev betragtet som adjektiver med den begrundelse at frit dannede adverbier som *bånligt* normalt ikke anføres som selvstændige leksemer i ordbøger. Formen *bånligt* blev således kategoriseret som en

variant af *bånlig* (en suffiksafledning: *bån* + *lig*) og ikke som en selvstændig dannelse (*bånlig* + *t*).

I øvrige tilfælde hvor et ords morfologiske struktur kunne analyseres på flere forskellige måder, blev den analyse der passede bedst med ordets faktiske betydning, som hovedregel foretrukket. Eksempelvis blev ordet *sammensætning* betragtet som en afledning af verbet *sammensætte* (*sammensæt* + *ning*), og ikke som en sammensætning (!) af *sammen* + *sætning*. Ligeledes blev *modstand* noteret som en afledning af verbet *modstå* (jf. fx *påstå*-*påstand*) og ikke som en sammensætning (*mod* + *stand*). Ordenes faktiske etymologi blev dog ikke tillagt vægt i sig selv, da endemålet ikke var at undervise i sproghistorie.

Underinddelinger: Afledninger og sammensætninger blev yderligere opdelt efter type. For de afledte ords vedkommende blev det noteret om der var tale om præfiks- eller suffiksafledning. For de sammensatte ords vedkommende blev det, så vidt det lod sig afgøre, noteret hvilke ordklasser der var kombineret.

2.1.5 Er ordet semantisk transparent? Om et ord er semantisk transparent, er sjældent noget der kan besvares entydigt med ja eller nej. Der er tale om et kontinuum, som vi dog her operationaliserer ved at opstille to kategoriske kriterier. Vurderingerne ud fra de to udgør tilsammen en grov skala: transparent, delvis transparent, ikke transparent.

Med inspiration fra Nagy og Anderson (1984) vurderede vi først den semantiske transparens ved at spørge om man kan slutte sig til ordets betydning hvis man kender betydningen af dets dele (kriterium 1). Igen var der kun fokus på det yderste lag af dannelsen. Eksempelvis vurderede vi at svaret var positivt for *fortælling* (*fortæll(e)* + *ing*) og *velopdragen* (*vel* + *opdragen*). Svarene var dog langt fra altid indlysende – betydningen af ordet *fortælling* omfatter jo fx ikke hvad som helst der bliver fortalt.

Når en dannelse *ikke* vurderedes at være semantisk transparent efter det netop nævnte kriterium, vurderede vi om dannelsen var *delvis* transparent ved at spørge om man i dannelsen kan genkende rødder der kan give en ide om betydningen (kriterium 2). Her vurderedes svaret eksempelvis at være positivt for *køstbar* (jf. *koste penge*), men negativt for *bedrove* (hvor *drøve* ikke er noget selvstændigt dansk ord).

2.2 Resultater

2.2.1 *Er ordet morfologisk komplekst?* Vi fandt at 85 % af ordene (306 af de 359) var morfologisk komplekse, mens kun 15 % blev kategoriseret som simpleksord.

Eksempler på simpleksord: *dyster, erobre, konflikt, myldre, nægte, part, plyndre, protest, solid, strejke, sørge, vove, arinde*. Selv blandt disse er der adskillige eksempler på orddele som man muligvis ville betragte som affikser i en sproghistorisk orienteret analyse: *-er* i *dyster* (en endelse der genfindes i andre adjektiver såsom, *ilter, vilter, svanger*), *er-* i *erobre, kon-* i *konflikt, -re* i *erobre, myldre, plyndre, pro-* i *protest, -id* i *solid*. I tilfældet *erobre* er forstavelsen *er-* i andre tilfælde betragtet som en genkendelig ord-del (fx i *erklære*) – men på grund af udtalen med konsonantisk *r*-lyd er *erobre* klassificeret som et simpleksord.

Trods usikkerhederne peger tallene ret utvetydigt på at klare eksempler på simpleksord er lidt af en sjældenhed – i hvert fald i det undersøgte lag af det danske ordforråd. De komplekse ord analyseres nærmere i det følgende.

2.2.2 *Hvilken type kompleksitet er der tale om?* Blandt de komplekse ord så vi nærmere på hvilken type kompleksitet der var tale om (jf. tabel 1). Den største gruppe viste sig at være afledningerne, der udgjorde hele 71 % (217 af de 306 komplekse ord). Sammensætninger var en langt mindre gruppe med 26 %. Den mindste gruppe var samdannelserne (fx blev ordene *medgørlig, tilhænger, tvivlrådig* henregnet til denne gruppe) med 3 %. Denne marginale gruppe vil vi ikke behandle nærmere her.

TABEL 1. KOMPLEKSITETSTYPER

	Antal	Procent
Afledninger	217	71
Sammensætninger	81	26
Samdannelser	8	3
I alt	306	100

Det skal pointeres at vores inddelinger efter kompleksitetstype i flere tilfælde kan diskuteres. Som nævnt så vi generelt set bort fra bøjnings-

endelser i vores analyser, men i visse tilfælde blev verbers infinitiv-*e* betragtet som et afledningssuffiks der omdanner substantiver til verber – jævnfør forholdet mellem substantivet *fisk* og verbet *fiske*. I tråd med dette betragtede vi verbet *afskerække* som en afledning af substantivet *afskeræk* (*afskeræk* + verbalsuffikset *e*). En anden lidt usikker afgørelse var at betragte *livsfarlig* som en sammensætning (*liv* + fuge-*s* + *farlig*), ikke som en afledning af *livsfare*.

Som det fremgår af tabel 2, fordelte afledningerne sig med 22 % præfiksafledninger (48 af de 217 afledninger; fx *beskytte*, *forfejde*, *genoplivede*, *uafhængige*), 72 % suffiksafledninger (fx *begejstring*, *bekendtskab*, *besættelse*, *evakuere*, *eventyrlig*, *foruroligende*, *forventning*, *frugtbar*, *fællesskab*, *hånlæg*, *opfindsomhed*, *overtroisk*, *rigdom*, *sabotage*, *sensation*), samt enkelte dannelser (6 %) der både kunne analyseres som præfiks- og som suffiksafledninger og blev noteret som eksempler på begge (fx *uenighed*, der med cirka lige stor ret kan analyseres som *u* + *enighed* som *uenig* + *hed*, og *forsegle*, der kan ses som en afledning af substantivet *segl* ved samtidig tilføjelse af både præfikset *for-* og verbalsuffikset *-e*).

TABEL 2. AFLEDNINGSTYPER

	Antal	Procent
Præfiks	48	22
Suffiks	156	72
Begge	13	6
I alt	217	100

Sammensætningerne fordelte sig på mange forskellige typer, men langt den største gruppe (79 %) havde en præposition eller et adverbium som førsteled (fx *indtørre*, *modpart*, *omgivet*, *oprør*, *overlegen*, *tilbyde*, *udrydde*, *velfortjent*). Da førsteleddene i mange af disse ord minder meget om præfikser, er forskellen i forhold til gruppen af afledninger faktisk ikke stor. Mere prototypiske sammensætninger af typen substantiv + substantiv eller substantiv + verbum blev der kun fundet enkelte eksempler på (fx *fritidsbeskæftigelse*, *planlægge*).

2.2.3 *Er ordene semantisk transparente?* Vores kriterium 1 vedrørende semantisk transparens var om man kan slutte sig til ordets betydning hvis man kender betydningen af de indgående dele. Her vurderede vi (jf. tabel 3) at svaret var positivt i 34 % af tilfældene for afledninger (fx *for|fejle, gen|oplive, u|afhængig, besatt|else, eventyr|lig, forvent|ning, kostbar|hed, overtro|isk, protest|ere, triumfer|ende*) og i 31 % af tilfældene for sammensætninger (fx *fritids|beskæftigelse, ind|tørre, menings|løs, rædsels|fuld, ud|længsel, vel|forsynet*).

Herudover fandt vi at man i mange tilfælde kan genkende rødder der kan give en ide om betydningen (kriterium 2) selv om ordene som helheder ikke er transparente efter kriterium 1. Blandt afledningerne faldt 33 % i denne kategori (fx *antyde, belejre, berygtet, frugtbart, genkende, hånlige, kostbart, nøjagtig, rigelig, risikere*), og blandt sammensætningerne hele 49 % (fx *gavmild, grundlagde, indtage, omgive, opfinde, udmunde, udrydde*).

Tilbage var en række ord hvor en morfologisk analyse efter vores vurdering ikke giver nogen væsentlig støtte til identifikation af et ords betydning (ud over den meget generelle støtte der kan ligge i at identificere ordklassen). Det gjaldt 33 % af afledningerne (fx *bedrift, besynderlig, evakuere, forråde, forsømme, imponere, levere, magtig, omhyggelig, overflodig, provokere, sabotage, væmmelig*) og 20 % af sammensætningerne (fx *indrette, oprør, overlegen*).

Igen må det understreges at mange af vores vurderinger kan diskuteres. Hvis man fx ser forbindelsen mellem *overflodig* og substantivet *overflod* eller verbet *sfyde*, er en morfologisk analyse faktisk ikke helt unyttig. Omvendt er betydningen af *give* i *omgive* (her vurderet som delvis transparent) måske så vag at identifikation af denne rod ikke er nogen reel støtte (men jf. beslægtede ord som *udgive, afgive, omgivelse*). Og selv om *eventyrlig* her er betragtet som transparent, kan man indvende at ordets oftest brugte betydning jo ikke direkte har med eventyr at gøre.

TABEL 3. TRANSPARENSNIVEAUER

	Afdelninger		Sammensætninger		I alt	
	Antal	Procent	Antal	Procent	Antal	Procent
Kriterium 1	74	34	25	31	99	33
Kriterium 2	71	33	40	49	111	37
Ikke-transparent	72	33	16	20	88	30
I alt	217	100	81	100	298	100

3 DISKUSSION

Hvad vi har fremlagt i denne artikel, er som nævnt ikke en meget stringent gennemført korpusundersøgelse, men en sondering med et praktisk, pædagogisk formål. Vores metodiske overvejelser og beskrivelser af tvivlstilfælde kan måske tjene som illustration af hvor vanskeligt det er at fastlægge og følge stringente principper når man analyserer ord morfologisk. Og vi håber at vores sondering trods alt kan give et indtryk af hvilken nytte skoleelever i praksis vil kunne drage af morfologisk indsigt. Vores hovederinde har været at afdække hvor mange af de undersøgte ord der i kraft af deres struktur inviterer til en morfologisk analyse, og i hvilken grad dannelserne er semantisk transparente.

Det viste sig at den altovervejende del af kategori 2-ordene var morfologisk komplekse. Dermed er der i hvert fald helt overordnet fine perspektiver i at undervise i morfologi for at støtte skoleelevers tilegnelse af ord fra dette meget vigtige lag af ordforrådet. Endvidere pegede vores undersøgelse på at det især vil være vigtigt at have indsigt i strukturen i afledninger da denne kompleksitetstype udgjorde langt den største del af de undersøgte ord. Inden for denne gruppe var suffiksafledninger den største gruppe.

Når vi vurderede ordenes semantiske transparens, fandt vi at en morfologisk analyse i de fleste tilfælde kan give nyttige ledetråde til et ords betydning, og at man i mange tilfælde har en god chance for at finde et ords betydning ud fra en morfologisk analyse alene. Disse semantisk fuldt transparente ord udgjorde dog kun omkring en tredjedel af de undersøgte ord.

For en tredjedel af afledningerne (og en femtedel af sammensætningerne) vurderede vi at en morfologisk analyse ikke kan bidrage væsentligt til identifikation af ords betydning. Her må man, som for simpleksordene, ty til andre midler hvis man skal identificere deres betydning. Elever der støder på disse ord under selvstændig læsning må (med mindre de kan slå ordet op eller spørge en lærer) søge ledetråde i tekstsammenhængen (Nagy og Anderson 1984). Kontekststrategier er derfor et meget vigtigt supplement til morfologiske strategier – og begge strategier og deres mulige samspil indgår for øvrigt i det undervisningsforløb som nærværende undersøgelse var en del af grundlaget for.

Det er vigtigt at man som lærer ikke oversælger de morfologiske strategier eftersom eleverne kan blive frustrerede eller ligefrem ført på vildspor i de tilfælde hvor en analyse ikke giver umiddelbart brugbare semantiske ledetråde. Selv om betydningen af fx *omhyggelig* ikke, som man kunne forledes til at tro, er noget med ”at hygge om nogen”, så kan analysen *om* + *hygge* + *lig* dog stadig gøre det lettere at huske de bogstaver der ikke kan forudsiges ud fra ordets udtale (*gg* i *hygge*, og det stumme *g* i *-lig*). Tilsvarende kan identifikation af rod og suffiks i *sabot* + *age* (jf. *sabotere*, *massage*) være en støtte til den ortografiske del af ordtilegnelsen.

Som det fremgår, stilles der store krav til lærerens indsigt hvis vedkommende skal være en god guide for sine elever. Man må som lærer hele tiden forholde sig til det konkrete ordmateriale man har valgt at arbejde med, og overveje formålet: Skal den morfologiske analyse støtte tilegnelsen af betydningen eller stavemåden? Det væsentlige er dog ikke nødvendigvis at læreren kan give de sproghistorisk korrekte analyser, men snarere at vedkommende kan vise eleverne hvordan identifikation af morfemer kan være en hjælp – uden at give eleverne det indtryk at man *altid* kan finde en dybere mening og en god forklaring på særegne stavemåder hvis man gransker et ords morfologiske struktur. Læreren der udpeger det fælles førsteled i *undervisning* og *undertøj*, må gøre sig klart at eleverne her kan få en hjælp til at huske stavemåderne, men når det gælder betydningen er det kun *undertøj* der er transparent (tøj man har under noget andet tøj), hvorimod sporet ender blindt i ordet *undervisning* som jo ikke handler om at vise noget under noget andet.

3.1 Udformning af undervisning

Ud fra iagttagelserne ovenfor opstillede vi tre hovedformål for vores undervisningsforløb til elever i 4. klasse:

1. At øge elevernes opmærksomhed på ords morfologiske opbygning.
2. At øge elevernes kendskab til udtale, stavemåde og betydning af udvalgte forstavelser og afledningsendelser.
3. At lære eleverne at opstille hypoteser om ords betydning gennem morfologisk analyse.

Undervisningen er bygget sådan op at sværhedsgraden/kompleksiteten i ordmaterialet/opgaverne gradvist øges. Der var intensivt fokus på morfologi i 12 lektioner ud af et samlet fire-ugers forløb på 28 lektioner der som nævnt også handler om at finde ledetråde til ords betydning i tekstsammenhængen. Også i de øvrige dele af undervisningen kunne morfologisk analyse indgå, men uden at være det centrale emne i en lektion, og der blev desuden givet repetitionsopgaver.

I den indledende del af undervisningsforløbet (med fokus på første hovedformål) arbejder eleverne med at dele sammensatte ord med kendte orddele (fx *regn* | *tøj*). Sætningskonstruktioner er som vist ikke så hyppige blandt de kategori 2-ord vi gerne vil støtte elevernes tilegnelse af, men vi vurderer at det pædagogisk set stadig er et godt sted at starte. I den indledende del lærer eleverne også at nogle ord indeholder fugeelementer, som vi i denne sammenhæng har valgt at kalde ”limebogstaver” (fx *mus* | *e* | *trappe*). Og eleverne gøres opmærksomme på ”snydeord” (fx at *vin* | *due* ikke har noget at gøre med hverken *vin* eller *due*). Eleverne arbejder desuden med at beskrive hvad hvert morfem fortæller om det sammensatte ord de har delt, ud fra en generel regel (lånt fra læseforskeren Elisabeth Arnbak): *Sammensatte ord læses forfra, men forstås bagfra.*

I næste del arbejder eleverne med at dele ord med præfikserne (”forstavelserne”) *u-*, *mis-*, *gen-* og *sam-* (fx *mis* | *tillid*). De skal lære at genkende betydningen af disse forstavelser når de forekommer i ukendte ord. Og de lærer den generelle regel at når man sætter en af de fire forstavelser foran et ord, skifter ordet betydning. De fire præfikser er valgt fordi de er forholdsvis hyppige, og fordi de overvejende forekom-

mer i ord med en høj grad af semantisk transparens. Det var således et bevidst valgt at se bort fra forstavelser som *be-* og *for-* som ganske vist er hyppige, men meget ofte forekommer i ikke-transparente ord (fx *bedrøve*, *forsomme*).

Det næste element i undervisningen er suffikser (”afledningsendelser”). Eleverne arbejder med at morfemdele ord med endelserne *-ing*, *-ning*, *-ig*, *-lig*, *-hed* og *-ere* (fx *sam* | *bør* | *ig* | *hed*). De lærer om den overordnede funktion afledningsendelser har: Når man tilføjer en afledningsendelse til et ord, skifter ordet ordklasse. Og afledningsendelserne udtales og staves altid på samme måde på tværs af ord.

Som det sidste element i undervisningen (tredje hovedformål) arbejder eleverne med at opstille hypoteser om ords betydning gennem morfologisk analyse (fx *genoplive* → *gen* | *op* | *live* → *live nogen op igen*). Et afgørende element i denne del af undervisningen er at læreren fungerer som en model for eleverne ved at tænke højt under sin egen morfologiske analyse af et ord. Derefter er det elevernes tur – først i grupper hvor ansvaret for de enkelte elementer i analysen er fordelt på forskellige ”roller”, og dernæst på egen hånd.

3.2 Begrænsninger og perspektiver

Som påpeget i indledningen afhænger resultatet af morfologiske analyser i høj grad af analyseprincipper og formål – specielt om analysen skal vise de dele ordene historisk er dannet af, eller de betydningselementer der er umiddelbart meningsfulde i en synkron sprogbeskrivelse. Det er derfor ikke uden problemer at anføre generelt anvendelige oplysninger om ords morfologiske struktur i en ordbog – hvilket kan være en væsentlig grund til at man normalt leder forgæves efter den slags informationer (med *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket* som en interessant men ikke ukontroversiel undtagelse).

Der kan ikke være uenighed om at en meget stor del af ordene i dansk er morfologisk komplekse – men morfemer er ikke som velafgrænsede, frit kombinerbare legoklodser. Det er ofte diskutabelt om en struktur er en minimal klods (et morfem) eller en kombination af flere endnu mindre dele. Ordforrådet ligner kort sagt ikke et legoslot, men mere en bygning der er rejst gennem århundreder, og hvor konstruktionstyper, stilarter og materialer skifter undervejs.

Selv hvis man accepterer de analytiske retningslinjer vi har fulgt, må det understreges at vores iagttagelser om hyppigheden af morfologiske kompleksiteter ikke nødvendigvis gælder for andre dele af ordforrådet end de undersøgte kategori 2-ord eller for andre teksttyper end de undersøgte. Det er også en begrænsning at vi i nærværende undersøgelse kun har set på det ”yderste lag” i ordenes morfologiske struktur og derfor ikke har registreret hyppigheden og arten af kompleksiteter i de ”indre lag”. Det vil afgjort være nyttigt med supplerende og gerne mere dybtgående korpusundersøgelser.

Et andet spørgsmål der kalder på nærmere undersøgelse, er om vores vurderinger af semantisk transparens kan valideres: Er det faktisk sådan at skoleelever har relativt let ved at finde betydningen af de ord vi har vurderet som fuldt transparente? Endelig vil det selvsagt være nyttigt med effektundersøgelser der kan afklare hvor meget danske elever kan få ud af veltilrettelagte undervisningsforløb med fokus på morfologi. Vi har givet et omrids af det forløb vi selv har udformet, men også her er der meget der kan diskuteres – fx om det er hensigtsmæssigt at vi ser bort fra bøjningsmorfologi.

Sammenfattende vurderer vi at der er et stort potentiale i at undervise elever på mellemtrinnet i morfologisk analyse. Det er langt fra alle komplekse ord der er helt selvforklarende når de analyseres morfologisk, men i langt de fleste tilfælde kan man få øje på nogle *mulige* betydninger. Om en analyse er historisk ukorrekt – jf. begrebet folkeetymologi (Hansen 1996) – og om andre vil være enige i den, behøver ikke være afgørende for den enkelte sprogbrugers udbytte. Overvejelser om hvordan et ord er dannet, hvad det *muligvis* kan betyde og måske *engang* har betydet, og hvilke andre ord det kan være i familie med, kan i sig selv være en støtte for ordtilegnelsen. Vores formodning er at jo bedre eleverne er rustet til den slags overvejelser, jo lettere vil de have ved at udvide deres ordforråd når de læser tekster på egen hånd.

Holger Juul
Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab
Københavns Universitet
juul@hum.ku.dk

Anne-Mette Veber Nielsen
Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab
Københavns Universitet
mhn385@hum.ku.dk

Hanne Trebbien Daugaard
Institut for Nordiske Studier og Sprogvidenskab
Københavns Universitet
trebbien@hum.ku.dk

TAK

Undersøgelsen og undervisningsforløbet der beskrives i denne artikel, indgår i et projekt der gennemføres med støtte fra A.P. Møller og Hustru Chastine McKinney Møllers Fond til almene Formaal.

LITTERATUR

- Arnbak, E. & C. Elbro. 2000. The effects of morphological awareness training on the reading and spelling skills of young dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research* 44(3). 229-251. DOI: 10.1080/00313830050154485.
- Balling, L. 2016. Findes morfemer? Om morfologiens rolle i sprogprocessering. *NyS, Nydanske Sprogstudier* 51. 9-30. DOI: 10.7146/nys.v1i51.24793.
- Baumann, J.F., E.C. Edwards, E.M. Boland, S. Olejnik, & E.J. Kame'enui. 2003. Vocabulary tricks: effects of instruction in morphology and context on fifth-grade students' ability to derive and infer word meanings. *American Educational Research Journal* 40(2). 447-494. DOI: 10.3102/00028312040002447.
- Beck, I. & M. McKeown. 1984. Teaching vocabulary: making the instruction fit the goal. *Educational Perspectives* 23. 11-15.
- Beck, I. & M. McKeown. 2013. *Bringing words to life. Robust vocabulary instruction* (2. udg.). New York: Guilford Publications.
- Carlisle, J.F. 2010. Effects of instruction in morphological awareness on literacy achievement: An integrative review. *Reading Research Quarterly* 45. 464-487. DOI: 10.1598/RRQ.45.4.5.
- Cunningham, A.E. 2005. Vocabulary growth through independent reading and reading aloud to children. E.H. Hiebert & M. Kamil (red), *Teaching and learning vocabulary: bringing research to practice*, 45-68. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Elbro, C. & E. Arnbak. 1996. The role of morpheme recognition and morphological awareness in dyslexia. *Annals of Dyslexia* 46(1). 209-240. DOI: 10.1007/BF02648177.
- Gimbel, J. 1995. Bakker og udale. *Sprogforum* 3. 28-34.
- Goodwin, A.P. & S. Ahn. 2013. A meta-analysis of morphological interventions in English: Effects on literacy outcomes for school-age children. *Scientific Studies of Reading* 17(4). 257-285. DOI: 10.1080/10888438.2012.689791.
- Hansen, E. 1996. Svampignoner, charlotteløg og advokados. Folkeetymologisk gentolkning. *Mål & Måle* 19(4). 7-11.
- Hansen, E. 1999. *Skrift, stavning og retstavning* (3. udg.). København: Hans Reitzel.
- Hansen, E. & L. Heltoft. 2011. *Grammatik over det danske sprog*, bind 1-3. København: Det Danske Sprog- og Litteraturselskab.
- Haspelmath, M. 2002. *Understanding morphology* (Understanding language series). London: Arnold.
- Jakobsen, A.S. (2017) From implicit norms to explicit skills – focusing on Danish academic vocabulary. R.V. Fjeld, K. Hagen, B. Henriksen, S. Johansson, S.

- Olsen & J. Prentice (red.), *Academic Language in a Nordic Setting – Linguistic and Educational Perspectives*, *Oslo Studies in Language* 9(3). 59-76.
- Juul, H. 2005. Grammatical awareness and the spelling of inflectional morphemes in Danish. *International Journal of Applied Linguistics* 15(1). 87-112. DOI: 10.1111/j.1473-4192.2005.00082.x.
- Krashen, S. 1989. We acquire vocabulary and spelling by reading: additional evidence for the input hypothesis. *Modern Language Journal* 73(4). 440-64. DOI: 10.1111/j.1540-4781.1989.tb05325.x.
- Larsen, K.E. 1998. *Vikinger* (De små fagbøger). København: Gyldendal.
- Nagy, W. & R. Anderson. 1984. The number of words in printed school English. *Reading Research Quarterly* 19. 304-330. DOI: 10.2307/747823.
- Nagy, W. & J. Scott. 2000. Vocabulary processes. M. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (red.), *Handbook of reading research*, volume III, 269-284. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Nunes, T. & P. Bryant (red.). 2006. *Improving literacy by teaching morphemes*. London, UK: Routledge.
- Svenska Akademien. 1998. *Svenska Akademiens ordlista över svenska språket* (12. udg.). Stockholm: Norstedts Förlag.
- Ørnsnæs, B. 1996. At danne og forstå sammensatte ord. *Mål & Måle* 19(2). 24-30.