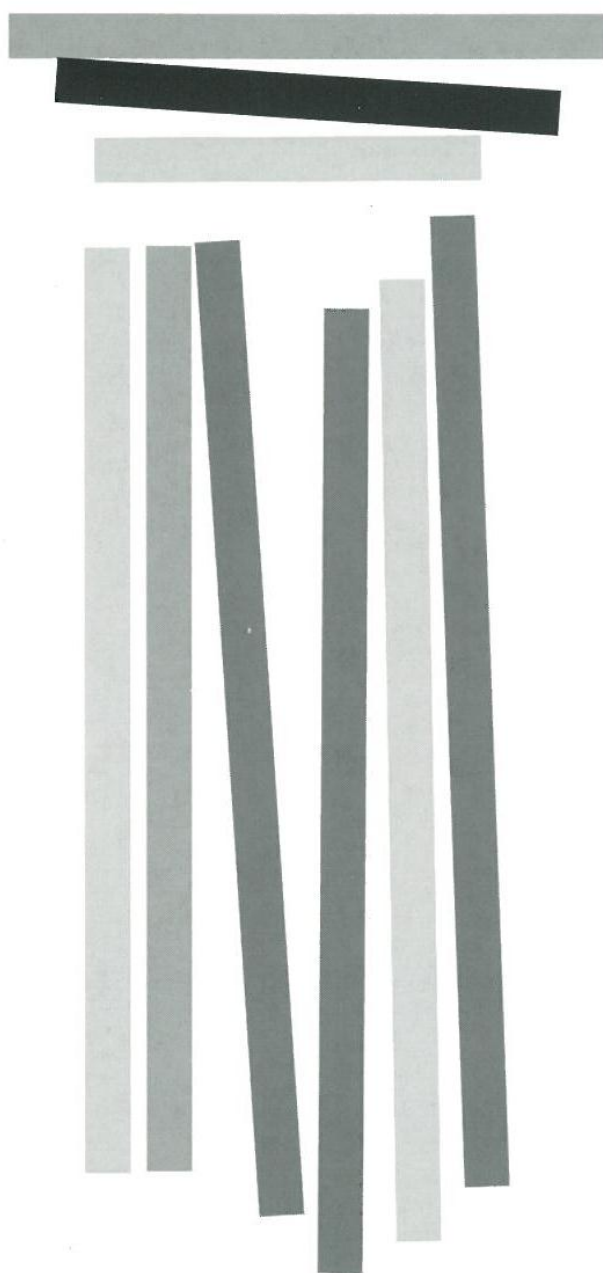


SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · 1997 · Nr. 7

Fra grammatik- til systemtilegnelse



SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · 1997 · Nr. 7

Nr 7, 1997:

**Tema: Fra grammatik- til
systemtilegnelse**



In English
Please! 

Redaktionen for nr. 7:

**Eli Christiansen, Karen-Margrete Frederiksen, Karen Lund,
Ulla Pia Ohrt, Michael Svendsen Pedersen**

Indhold

Forord

[Fra grammatik- til systemtilegnelse](#)

Den sprogpoltiske kronik

[Anne Holmen: Tosprogethed er ikke et handicap](#)

[Karen Lund: Giv grammatikken indhold](#)

[Peter Harder: Hvad er funktionel grammatik?](#)

[Leni Dam: Grammatikken i en autonom klasse](#)

Gisela Håkansson: Et ordstillingsproblem

[Ruth Flensted: Grammatiktræning](#)

[P. Frederiksen & S. Knudsen: Procesorienteret andetsprogsskrivning og –grammatik](#)

[Kirsten Haastруп: Grammatikkens rolle i de nye læseplaner for folkeskolen](#)

[Jeremy Watts: Grammatik og lærebogssystemer](#)

[J. Bostrøm & J. Lahey: Om helhedsorientering i erhvervsuddannelsernes grammatikundervisning](#)

[Henrik Lærkes: Sådan set - om aspekt i russisk](#)

[Ulla Pia Ohrt: Hvem skal lave grammatik?](#)

[Sonja Friedrichsen: Kontrastiv grammatik](#)

[Johannes Wagner: Grammatik, sproglig viden, bevidsthed og lidt til](#)

Forord

Der er fag hvor formen og detaljen er afgørende. I matematikken tæller hvert eneste komma, i programmering og andet arbejde med edb kan en lille fejl have katastrofale virkninger. Ingen stiller for alvor spørgsmålstegn ved denne gennemførte systematik. I grammatik er der også tale om en systematik, men grammatik har haft en vanskelig tilværelse i undervisningen og i offentligheden. Det har været småt med en positiv anerkendelse af grammatikken.

Dette hænger sammen med sprogfagenes dobbelte karakter af at være både færdighedsfag og indholdsfag. Der har traditionelt været en dyb splittelse mellem arbejdet med grammatik, gloser og stil (den kedelige ende af faget) og arbejdet med de skønlitterære tekster (den spændende ende af faget). De gensidige fordomme - grammatik er det rene terperi, litteraturlæsning er det rene føleri - har været, og er, store.

Der har været en vis kerne af sandhed i fordommene. Hvad angår grammatikundervisningen, har den været handicappet af et grammatiksyn overleveret gennem en århundredlang tradition, der så grammatikken som et i sig selv hvilende system uden relation til sprogets indholdsside. Dette grammatiksyn har medvirket til at undervisningspraksis undertiden har taget sig perspektivløs ud.

Men ligesom indholdssiden har skiftet ansigt i de sidste 20 år henimod en bredere forståelse af kultur, litteratur og samfund, har også færdighedssiden ændret sig radikalt. Der er nu en større fokusering på sprogets funktioner: Hvad er det for menneskelige og samfundsmæssige behov sproget opfylder? Hvilke sprog handlinger udfører vi i hvilke situationer og til hvilke formål? Der er samtidig en større fokusering på sprogets indhold: Hvad er det for forestillinger der vækkes når vi bruger sproget, bl.a. ordforråd og bøjningsendelser? Hvordan påvirker sproget vores erkendelse og verdensopfattelse? Og der er også en større fokusering på sprogtilegnelsens dynamik: Hvordan tilegner børn og voksne sig den sproglige kommunikative kompetence?

Mange numre af Sprogforum har rettet blikket mod denne ændring, bl.a. numrene om ordforråd (nr. 4) og om kommunikativ kompetence (nr. 6). Nu er turen kommet til grammatikken, som især i de sidste 10 år er blevet nydefineret inden for sprogvidenskaben under betegnelsen funktionel grammatik, hvilket indebærer at grammatik betragtes som et system af kategorier som hver har et brugspotentiale, dvs. en række muligheder for at vække bestemte forestillinger hos sprogbrugerne af indholdsmæssig art: handlinger, processer, tilstande, mængder, holdninger, tids- og stedsbestemmelser osv.

Vi starter med en artikel af [Karen Lund](#) om at tilegnelse af grammatikken eller systemet må ses som styret af sprogets semantiske og pragmatiske funktion. Dernæst diskuterer [Peter Harder](#) hvad begreberne funktion og funktionel betyder i forbindelse med grammatik, i lyset af sin nylige disputats om funktionel semantik. [Leni Dam](#) præsenterer nogle erfaringer med grammatikundervisning i en klasse med elevautonomi, og [Gisela Håkansson](#) viser hvordan vanskeligheder med grammatiktilegnelse kan hænge sammen med lærerens sprog i klassen og med eksemplerne i undervisningsmaterialerne.

[Ruth Flensted](#) viser derpå et eksempel fra grammatikundervisningen i erhvervsuddannelserne med fokus på produktion.

Dernæst fortæller [Pernille Frederiksen og Stine Knudsen](#) om hvordan man kan fokusere på grammatiske emner i forbindelse med procesorienteret skriveundervisning (i dansk som andetsprog) og [Kirsten Haastrup](#) gør rede for tankerne bag læseplanerne for fremmedsprogene i folkeskolen med henblik på grammatikkens rolle som støtte for forståelse og produktion. [Jeremy Watts](#) giver eksempler på hvordan lærebogsforfattere har prøvet at ændre grammatikkens rolle i takt med udviklingen i den kommunikative tilgang, men rejser også spørgsmålet om hvor meget undervisningspraksis egentlig har ændret sig. [Jette Bostrøm og Janice Lahey](#) giver et eksempel på grammatikundervisning i erhvervsuddannelserne med fokus på reception. Og [Henrik Lærkes](#) gør rede for hvordan man ved hjælp af en omskrivningsmetode kan lette tilegnelsen af et grammatisk område der normalt er vanskeligt tilgængeligt for danskere: aspekt i russisk.

[Sonja Friedrichsen](#) fremhæver at man i dansk som andetsprog med fordel kan arbejde i forhold til modersmålenes grammatik, i den udstrækning man kender dem. [Ulla Pia Ohrt](#) refererer forskellige måder at arbejde med grammatik på fra et internationalt seminar.

[Johannes Wagner](#) har skrevet et læserbrev til os der indeholder en reaktion på Henning Nølkes artikel om grammatik i Sprogforum nr. 6.

I den sprogpoltiske kronik trækker [Anne Holmen](#) nogle linjer op ang. hvilken pædagogik der er behov for i forhold til tosprogede børn i førskolealderen. Hun skelner mellem et sprogsynspunkt og et helhedssynspunkt, og argumenterer for det sidste.

Redaktionen



Editors for no. 7:

Karen-Margrete Frederiksen, Karen Lund, Ulla Pia Ohrt,
Micharl Svendsen Pedersen

Contents

[Foreword: From grammar - to system acquisition](#)

The language chronicle

Anne Holmen: Bilingualism is not a handicap

[Karen Lund: Give grammar some content](#)

Peter Harder: What is functional grammar?

Leni Dam: Grammar in an autonomous class

Gisela Håkansson: A problem of word-order

Ruth Flensted: Grammar training

[P. Frederiksen & S. Knudsen: Second language process writing and grammar](#)

Kirsten Haastrup: The role of grammar in the new Folkeskole syllabuses

Jeremy Watts: Grammar and textbook systems

J. Bostrøm & J. Lahey: Grammar teaching in courses of vocational education - an overall orientation

Henrik Lærkes: A way of seeing things - on aspect in Russian

Ulla Pia Ohrt: Who's going to make grammar?

Sonja Friedrichsen: Contrastive grammar

Johannes Wagner: Grammar, language knowledge, awareness - and a little bit more

From grammar - to system acquisition

There are subjects where form and detail are crucial. In mathematics every comma counts; in programming and other computer work a small error can have disastrous consequences. Nobody seriously questions this sustained systemisation. In grammar, too, we can talk of systemisation, though grammar has always had a troubled existence in teaching - and outside it. Positive recognition of the services of grammar is a scarce commodity.

This has to do with the dual nature of language subjects - they deal with both skills and content. Traditionally, there has been a deep split between working with grammar, vocabulary and essays (the boring end of the subject) and working with literary texts (the exciting end of the subject). Double prejudices - grammar is parrot-learning; reading literature is all feeling and empathy - have been and continue to be rife.

These prejudices have a grain of truth in them. Grammar teaching has been hampered by a view of grammar that has weathered more than a century, a tradition that saw grammar as being an autonomous system that had no relation to the content side of language. This has sometimes led to teaching practice lacking any kind of horizon.

But just as the content side has changed in appearance over the past couple of decades - towards a broader understanding of culture, literature and society - the skills side of language teaching has also changed dramatically. There is greater focusing now on language's functions: What human and social needs are fulfilled by language? What language acts are carried out by us in what situations - and to what end? At the same time, there has been a greater focusing on the content of language: What ideas are aroused by our using language, i.e. vocabulary and suffixes? How does language influence our cognition and perception of the world? And there has also been greater focusing on the dynamics of language acquisition: How do children and adults acquire verbal communicative competence?

Several of Sprogforum's numbers have looked at this shift of emphasis, e.g. the numbers on vocabulary (no. 4) and communicative competence (no. 6). Now it is the turn of grammar which, over the past ten years in particular, has been re-defined within linguistics as functional grammar, meaning that grammar is regarded as a system of categories each of which has a certain use-potential, i.e. a range of possibilities for creating particular perceptions of a content nature in language users: actions, processes, states, amounts, attitudes, time and place determiners, etc.

We begin with an article by **Karen Lund** which states that the acquisition of grammar, or the system, must be seen as being controlled by the semantic and pragmatic function of language. Then, **Peter Harder** discusses what the concepts function and functional mean in relation to grammar, in the light of his recent thesis on functional semantics. **Leni Dam** presents a number of experiences made with grammar teaching in a class with pupil autonomy, and **Gisela Håkansson** shows how difficulties linked the acquisition of grammar can be linked to the language of the class teacher, with examples from teaching materials.

After this, **Ruth Flensted** gives an example of grammar teaching in courses of commercial education with a focus on production.

Then **Pernille Frederiksen** and **Stine Knudsen** discuss how it is possible to focus on grammar topics in process writing (in Danish as a second language) and **Kirsten Haastrup** gives an account of the ideas behind the foreign language syllabuses in the Danish Folkeskole, regarding the role of grammar as an aid to understanding and language production. **Jeremy Watts** gives examples of how writers of textbooks have sought to change the role of grammar as the communicative approach gained ground. He also raises the question of just how much actual teaching practice has changed. **Jette Bostrøm** and **Janice Lahey** give an example of grammar teaching in courses of commercial education, focusing on reception. And **Henrik Lærkes** writes about how, with the aid of a conversion method, one can facilitate the acquisition of a grammatical area that is normally not readily accessible for Danes: aspect in Russian.

Sonja Friedrichsen emphasises that in teaching Danish as a second language there is much to be gained from working in conjunction with the grammar of the native language - to the extent with which one is familiar with it. **Ulla Pia Ohrt** lists several ways of working with grammar, taken from an international seminar.

Johannes Wagner has written a letter to the editors which contains a reaction to the Henning Nøslake article on grammar in Sprogforum no. 6.

In the language chronicle, **Anne Holmen** outlines a necessary pedagogical approach for teaching bilingual pre-school children. She distinguishes between a language point of view and a holistic point of view - arguing for the latter.

The editors

Translated by John Irons

Tema: Fra grammatik- til systemtilegnelse

Den sprogpoltiske kronik



Tosprogethed er ikke et handicap

Anne Holmen

Lektor, Nordisk filologi,
Københavns Universitet.

Midt i november afholdt folketingets uddannelsesudvalg en høring om tosprogede børns opvækst og skolegang. Der blev især lagt vægt på børn i indskolingen og børnehavealderen og fokuseret på børnenes danskkundskaber, herunder på betydningen af førskoleindsatsen og modersmålsundervisningen for dansktilegnelsen.

Oplægsholderne var sprog- og samfundsforskere samt repræsentanter for kommuner med forskellig praksis på området. Blandt de ca. 150 deltagere var ikke kun skolefolk, men også repræsentanter for aftagerinstitutioner, faglige og kulturpolitiske organisationer og medierne. Der var fuldt hus, og rygterne siger, at der tilmed var rift om pladserne.

Man kan spørge sig selv, hvorfor der fra det etablerede Danmarks side pludselig kan mærkes så tydelig en interesse for lidt under 7 % af folkeskolens elever, nemlig dem der med den nyeste revision af folkeskoleloven officielt betegnes tosprogede elever. Man kan også spørge, hvorfor det især er de yngste og de kommende skoleelever, interessen samler sig om. Der er jo længe til de ca. 22.000 tosprogede børn, som i dag er mellem 4 og 9 år, skal videre i en ungdomsuddannelse, ud på arbejdsmarkedet, være vælgere og forbrugere osv. Er der tale om en oprigtig interesse for de konkrete børns tarv og udbytte af skolegangen, eller handler interessen i virkeligheden om noget helt andet?

I den nye folkeskolelov er der tilføjet en paragraf (4a), som giver mulighed for at give tosprogede børn under den undervisningspligtige alder *"støtte til fremme af den sproglige udvikling med henblik på, at børnene tilegner sig dansk"* (i et omfang af maksimalt tre daglige timer). Det er en tilføjelse, som udspringer af det samme spørgsmål som uddannelsesudvalgets høring: hvordan forberedes tosprogede børn bedst på skolestarten? Svarene på spørgsmålet deler sig i to hovedsynspunkter, som man kunne betegne som sprogsynspunktet og helhedssynspunktet. Den første fløj mener, at tosprogede børn først og fremmest skal udvikle et alderssvarende dansk som en forudsætning for at indgå i undervisningen på lige fod med de elever, der har dansk som modersmål. Den anden fløj opfatter dansktilegnelsen som en integreret del af børnenes almene udvikling, og de prioriterer altså pædagogiske aktiviteter, der fremmer leg, begrebsdannelse, motorik og sociale relationer lige så højt som de snævert sproglige. Desuden understreger mange fortalere for helhedssynspunktet anerkendelse af modersmålets betydning for børnenes identitet og generelle udviklingsmuligheder. Fortalerne for sprogsynspunktet

mener enten, at modersmålets vigtigste funktion er at støtte dansktilegnelsen, eller de tillægger det kun ringe værdi i en dansk skole.

Der er udbredt enighed om, at deltagelse i pædagogiske aktiviteter i børnehavealderen er en fordel for tosprogede børn - det giver de børn, som ikke er vokset op med dansk børnekultur, en mulighed for at få den nødvendige kompetence. Ideelt set får de her den viden om verden og de motoriske færdigheder, som skolen tager udgangspunkt i. De begynder at lære dansk, får kendskab til danske børnebøger og får sat skub i deres egen sproglige bevidsthed. Som minimum lærer de, hvad der forventes af børn i institutionshverdagen, og hvad de kan forvente af de voksne. Ud fra denne betragtning får man med § 4a en mulighed for, at de tosprogede børn kan få del i samme børnesocialisering som alle de andre børn i landet.

Spørgsmålet er imidlertid, om § 4a er den rigtige ramme om de pædagogiske aktiviteter. Skolerne er i dag indrettet på at modtage børn, der har været i børnehave. I stedet for i skoleregi at oprette formiddagslegestuer med et snævert sprogligt sigte ville det være en bedre ide at skaffe plads til de tosprogede børn i de eksisterende daginstitutioner. Her har man tradition for at varetage udviklingen af hele barnet, og her kan der foregå den uformelle kontakt mellem børn, som er kernen i integrationsprocessen for børn. Det kræver naturligvis flere pladser og mere personale, en opsøgende indsats over for børnenes forældre samt en pædagogisk videreudvikling af børnehaverne med henblik på tosprogethedsspørgsmål. I den forbindelse vil det være nødvendigt med en bevidst rekruttering af tosprogede medarbejdere. Men alt dette kræver legestuerne jo også for at fungere efter hensigten.

Efter min mening er § 4a en problematisk tilføjelse til folkeskoleloven. Det skyldes ikke, at den foreslår førskoleaktiviteter for tosprogede børn, eller at den understreger behovet for, at de lærer dansk. Jeg er enig i begge betragtninger og mener endda, at det kan være nyttigt at få dem synliggjort i debatten. Men jeg er bekymret over det handicapsyn, som tosprogethedsbetegnelsen hermed hæftes sammen med. Reelt set foreslås kompensatoriske aktiviteter af sprogpædagogisk art for en gruppe børn, der karakteriseres ved deres tosprogethed, og ikke som i øvrigt i specialpædagogikken for enkeltindivider med særlige indlæringsvanskeligheder eller sociale problemer. Derfor kan tilføjelsen ses som tegn på, at vi som sprogsamfund ikke er kommet ret langt i forståelsen af, hvad tosprogethed er; nemlig et naturligt opvækstvilkår for børn og ikke en entydig belastning i deres familiemæssige eller etniske baggrund. Ud fra denne betragtning er tilføjelsen til folkeskoleloven i bedste fald uheldig, fordi den sygeliggør et naturligt opvækstvilkår hos nogle børn, og i værste fald diskriminerende.

Tosprogede børn er lige så forskellige som alle andre børn og repræsenterer principielt samme sociale spredning i forventet skolesucces. Det særlige ved de tosprogede børn er, at de bruger og lærer dansk som andetsprog, og at de har et andet modersmål. Deres to sprog kan være mere eller mindre udviklede, og det er en del af skolens opgave at fange forskellene i sproglige forudsætninger op og bygge videre på kompetencen. Det kan man ikke forvente, at selv den bedste førskoleaktivitet kan klare til et alderssvarende niveau på dansk inden skolestarten. Og man kan heller ikke forvente, at den vægt, der i selve skolestarten lægges på sproglig opmærksomhed og på udvikling af børnenes sproglige register, kan forberedes i førskolen eller for den sags skyld i forældrenes indsats. Der er en faglighed forbundet med denne udvikling, som hører til skolens virkefelt. Derfor kommer skolen ikke uden om at arbejde målrettet med de tosprogede elevers dansk. Efter min mening kommer skolen heller ikke udenom i højere grad at inddrage de tosprogede elevers modersmål, fordi man herigennem kan sikre, at flere tosprogede elever kommer godt i gang med såvel læseindlæringen som den øvrige faglige udvikling. Førskoleaktiviteter kan forberede eleverne på skolen, men ikke fjerne behovet for, at skolen tilpasser sig eleverne, f.eks. gennem en udvikling af sprogpædagogikken til også at omfatte dansk og andre modersmål.

Tema: Fra grammatik- til systemtilegnelse



Giv grammatikken indhold

Karen Lund

Cand.mag. i dansk, fransk og dansk som fremmed- og
andetsprog

Institut for Nordisk Filologi, Københavns Universitet.

At kunne grammatiske regler er ikke et mål i sig selv når man skal lære et sprog, men det kan være et af de midler der skal til for at nå målet - målet som er at kunne bruge sproget som redskab for kommunikation og interaktion i forskellige kontekster og med forskellige formål, mundtligt som skriftligt. Sprogets grammatik er naturligvis nødvendig for at opnå kommunikativ kompetence. For at man overhovedet kan tilegne sig et sprog, og for at man dernæst overhovedet er i stand til at forstå hinanden er det en betingelse i sproget som sådan at de sproglige indhold er bygget op over nogle generaliserbare systemer. For den der skal tilegne sig et nyt sprog, er det en betingelse at han/hun behersker de systemer der ligger mere eller mindre tilgængelige i sproget. Det gælder de systemer vi traditionelt kalder grammatik: syntaks og morfologi; det gælder de systemer der binder de enkelte udsagn sammen, og de systemer der skaber forskellige teksttyper og genrer; det gælder de systemer der styrer pragmatikken/sprogbrugen. (Se Lund, 1996). Måske skulle vi overveje at tale om systemtilegnelse i stedet for grammatiktilegnelse.

Hvornår er det så at grammatikken er et godt middel; hvor hjælper grammatikundervisning og hvordan skal vi gribe undervisningen an så det hjælper elever og kursister frem mod en kommunikativ kompetence? Det er vel her vores hovedproblemer ligger. Med det hovedformål at vise hvor væsentligt det er at grammatik- og systemundervisning aldrig foregår ved siden af indholdsundervisningen, men skal indgå som en integreret del, vil jeg i denne artikel præsentere nogle principper der ser ud til at være styrende for den måde vi tilegner os sprogfunktioner og sprogsystemer på - principper som kan være med til at angive pejlemærker for vores undervisning

Semantisk og pragmatisk funktion som styrende princip i tilegnelsen

En af de centrale konklusioner jeg har kunnet drage af undersøgelser i min ph.d.-afhandling (Lund, under udgivelse), er at den eneste måde vi kan nå frem til at forudsige hvor let eller hvor svært det vil være for vores elever at tilegne sig en grammatisk struktur, det er ved at se på i hvilken grad den grammatiske struktur indgår i

en betydningskontekst som er gennemskuelig. Hvis vi f.eks. tager den nok så bekendte inversion i dansk, så viser det sig at lærerne har langt flere vanskeligheder med at tilegne sig inversion i de fremsættende sætninger end de har ved at tilegne sig præcis den samme struktur i spørgsmål. Hvorfor nu det?

Ser vi på inversion i de to kontekster ud fra en funktionel synsvinkel, kan vi konstatere at i spørgsmål har inversion en afgørende betydningsbærende (semantisk og pragmatisk) funktion. Bortset fra en mulig spørgende intonation er inversionen det eneste træk der adskiller et spørgsmål fra et fremsættende udsagn:

Mette spiste kagen -Spiste Mette kagen

Det vil sige at inversion kan være afgørende for om man når igennem med sit budskab.

I det fremsættende udsagn derimod har inversion for en umiddelbar betragtning ingen betydning. Det gør ingen forskel om man siger:

****I søndags Mette spiste alle kagerne***

eller

I søndags spiste Mette alle kagerne

Det første udsagn er ganske vist forkert ifølge dansk norm, men den manglende inversion vil aldrig give anledning til misforståelser. Det der tilsyneladende spiller en afgørende rolle for tilegnelsens forløb, er: Hvordan er et træk "forkert"? I spørgsmålet er der tale om et "forkert" indhold. I den fremsættende sætning er der stort set alene tale om "forkert" grammatik.

Det taler for at en struktur, her inversion, som alene har en grammatisk berettigelse, er vanskelig at tilegne sig, hvorimod når samme struktur har en klar semantisk, pragmatisk funktion finder læreren hurtigt ud af at løse dette rækkefølgeprincip. (Se endvidere Gisela Håkansson's artikel i dette nummer).

Inden for negatontilegnelse har undersøgelser vist at man hos den enkelte lærer på samme udviklingstrin kan finde en tilsyneladende uforklarlig systematik. Læreren placerer negationen korrekt i forbindelse med hjælpe/modalverber, men forkert ved hovedverber:

Peter vil ikke spise kartofler - *Peter ikke spiser kartofler

Hvad kan forklaringen være på at lærerne kan klare den grammatisk set mest komplekse kontekst, hvor der indgår både modal- og hovedverbum, før den mindre komplekse, hvor der kun er et verbum? Sagen er nok at det kan lærerne heller ikke. De har nemlig slet ikke løst placeringsproblemet endnu: Sålænge lærerne placerer negationen før det finitte hovedverbal, kan de ikke siges at have fundet frem til at det er grammatisk finitthed der styrer placeringen.

En meget mere sandsynlig forklaring er at lærerne har dannet en semantisk hypotese efter hvilken negationen skal placeres foran det indholdstunge verbum hvad enten dette verbum er finit eller infinit. Den korrekte placering i *Peter vil ikke spise kartofler* er så at sige korrekt af de forkerte grunde.

Det samme træk går igen i lærernes ledsætninger, hvor den første korrekte placering er ved det finitte hovedverbal, og ikke før senere i udviklingen tilegnes placeringen foran modal/hjælpeverbet. På samme udviklingstrin kan vi således se:

****Hvis Peter vil ikke spise kartofler - Hvis Peter ikke spiser kartofler***

Ud fra en ren grammatisk synsvinkel ser det ganske mærkværdigt ud. I hovedsætninger tilegner læreren sig først den mest komplekse kontekst, men i ledsætninger er det omvendt! Forvirring. Ja, men kun hvis vi anlægger en ren strukturalistisk finithedsbetragtning. Ud fra en semantisk analyse kan vi nemlig konkludere at læreren i alle fire tilfælde holder sig til én og kun én hypotese, og det er at negationen skal placeres foran det semantisk bærende hovedverbum:

(Hvis) Peter (vil) ikke spise(r) kartofler

En-til-én-princippet

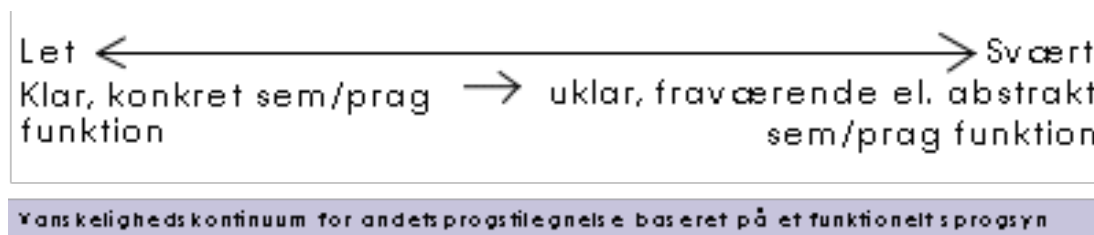
Såvel inversions- som negationsanalysen demonstrerer hvorledes læreren i den tidlige tilegnelse på basis af hvilke semantiske og/eller pragmatiske kontekster en given struktur indgår i, danner hypoteser der bygger på et én-til-én princip. For hvert indhold søges én struktur eller ét system. For spørgsmål fører det til (Hv) + Verbal + Subjekt; for fremsættende sætninger til (X) + Subjekt + Verbal. For negationsplacering til én fast placering før det semantisk bærende verbum hvad enten dette er finit eller infinit.

Ud fra denne tilegnelsessystematik er det min overordnede hypotese at **tilegnelsen af et nyt sprog drives frem af lærerens søgen efter at finde de systemer der gør det muligt at udtrykke indhold**. Læreren spørger ikke: Hvornår laver man inversion på dansk? Nej, læreren spørger: Hvordan spørger jeg om noget? Hvordan fortæller jeg noget? Hvilke rækkefølger hjælper mig til hvilke kommunikative formål?

Et vanskelighedskontinuum

Ved inversion har læreren vanskeligheder med at tilegne sig inversion i fremsættende sætninger; i negationstilegnelsen har nogle lærnere besvær med disse to kontekster: negationen efter finit hovedverbal i hovedsætninger, og negation før finit modal/hjælpeverbal i ledsætninger. Men hvorfor er disse kontekster så svære? Det er de fordi de udelukkende hviler på grammatiske systemer. De systemer i sproget der ikke "bakkes op" af semantisk, pragmatisk gennemskuelige funktioner, og som derfor skal forstås alene via en mere abstrakt grammatisk indsigt, er som sådanne vanskelige at tilegne sig. For inversion i deklarativer kræves det at lærerne har tjek på syntaksen og forstår sætningsledprincippet. For negationstilegnelsen at de har forstået finithedsprincippet. I de andre negationskontekster kan lærerne klare sig med en semantisk hypotese eftersom der her er sammenfald mellem den grammatisk og den semantisk baserede placering, jvf. ovenstående eksempler.

Jeg kan på baggrund heraf konkludere at jo mere semantisk, pragmatisk klar og gennemskuelig en sproglig struktur er, desto færre vanskeligheder vil læreren have med at tilegne sig den. Jo mere semantisk, pragmatisk uigennemskuelig en struktur er, desto vanskeligere vil det være for læreren. Jo mere lærerne skal klare problemløsningsopgaven alene vha. grammatisk, systemisk indsigt, desto flere problemer har de. Det fører til følgende vanskelighedskontinuum:



Ud fra dette vanskelighedskontinuum lader en mængde af de vanskeligheder vores elever har med at lære de systemiske dele af det nye sprog, sig ganske fint forstå. Det gælder alle systemer i sproget - også de pragmatiske som f. eks. modaladverbierne som man *jo da vist nok* altid *lige* har store vanskeligheder med at finde system i.

Lad os se hvad denne forståelse implicerer for et af de områder der inden for såvel fremmedsprogene som dansk som andetsprog sluger megen undervisningstid: morfologien.

Hvorfor er det så svært at lære adjektivbøjning?

Det er det bl.a. fordi morfemerne er svære at høre - ikke mindst i dansk hvor de altid er ubetonede og har et meget lille kodningsmateriale (-Ø, -t og -e). Men hvorfor er det så ikke lige så svært at lære substantivernes bøjning hvor det samme gør sig gældende? Det er det ikke fordi adjektivmorfemerne er redundante, siger man normalt - det er allerede vist på substantivet at der er tale om flertal: *gule cykler*. Men ganske ofte er -r på substantivet imidlertid også redundant fordi en mængdeangivelse har sørget for at angive flerhed (*to, mange, flere gule cykler*). Alligevel oplever eleverne ikke nær de samme vanskeligheder med at tilegne sig pluralis på substantiver som de oplever med præcis samme grammatiske kategori på adjektiver. Hvorfor mon ikke?

Lad os se på problemet ud fra en semantisk indfaldsvinkel. I anvendelsen af sproget har de forskellige ordklasser forskellige funktioner. Substantiverne bruger vi til at fortælle om genstande, følelser, personer; med adjektiverne beskriver vi disse. Med verber fortæller vi om handlinger og tilstande. For substantiver gælder det således at de refererer til genstande i virkeligheden eller i fantasien som vi faktisk tæller. Det vil sige at et morfem som pluralismorfemet har en særlig affinitet til substantiver som er ganske let at gennemskue. Det adjektiver refererer til, er derimod ikke tælleligt - man kan ikke tælle farven 'gul', ej heller kvaliteten 'giftig'. For at tilegne sig pluralismorfemet på adjektiver kræver det derfor at læreren på et eller andet plan har forstået det rent grammatisk betingede styringssystem der eksisterer fra substantivet til det attributive eller prædikative adjektiv. Altså en sprogintern forholdsvis abstrakt grammatisk indsigt. Det er derfor lettere at finde frem til den semantiske, pragmatiske funktion der ligger i pluralis, når pluralis er knyttet til substantiver og f.eks. personlige pronominer, end når pluralis er knyttet til adjektiver og f. eks. possessive pronominer.

Verber bruges til at fortælle om tid og tidsrelationer. Derfor er det ikke nær så svært for lærerne at knytte betydning til tempusmorfemer, som det ville have været hvis vi bøjede vores verber i person og tal, apropos det nok så omtalte 3. person s i engelsk. Tempusmorfemer har affinitet til verber. Det har numerus- og personmorfemer ikke.

Man vil måske hævde at adjektiver som sådan er en vanskelig ordklasse. En affinitetsforståelse vil imidlertid forudsige at komparation er relativ let at tilegne sig, eftersom dette at sammenligne netop er noget man gør med adjektiver og ikke med de andre ordklasser. Komparation kan således siges at have en særlig affinitet til adjektiver. Det vil bevirke at lærerne har langt lettere ved at knytte betydning til komparationsmorfemer end til numerusmorfemer.

Let < ----- > Svært					
numerus	to/mange+substantiv (analytisk)	>	substantiv+ e/er (syntetisk)	>	adjektiv+e (syntetisk)
verber	i går + verber (analytisk)	>	verbum + ede/te (syntetisk)	>	verbum + person/numerus (syntetisk)
adjektiver	mere/mest + adj. (analytisk)	>	adj. + (e)re/(e)st (syntetisk)	>	adj. + numerus (syntetisk)
inversion/V2 spørgsmål				>	deklarativer

Der er naturligvis ingen tvivl om at i det øjeblik vi befinder os på morfemplan, har vi allerede bevæget os en del op ad den grammatiske abstraktionsstige. Det er alt andet lige lettere at knytte betydning til *to*, *mange* og *i går*, end det er at knytte betydning til *-e/er* og *-ede/te*. Men i og med disse morfemer har affinitet til deres respektive ordklasser og derfor viser ud af sproget, kan eleverne uden store abstraktionsomkostninger sætte lighedstegn og danne analogier mellem *to* og *-e/er*, mellem *i går* og *-ede/te*.

Hver gang sproget viser indad og kun indad, har lærerne problemer. Så snart der kan knyttes kontakt uden for sproget selv, går det langt lettere.

Grammatikalisering eller indholdstilskrivning?

Elevernes sprog skal gradvis grammatikaliseres. Ingen tvivl om det. Der skal systemer på, og det er en

abstraktion. Spørgsmålet er om vi kan gøre noget til at lette denne grammatikalisering.

Hvis det læreren stræber efter, er at finde betydning i de sproglige systemer, så må det være præcis den vej vi skal gå i undervisningen. Vi skal hjælpe eleverne med at betydningstilskrive de systemiske dele af sproget. Herved gøres systemerne konkrete og forståelige. Og her ligger grundbetingelsen for tilegnelse. Først i det øjeblik læreren har fået knyttet et mere abstrakt system til et bekendt og mindre abstrakt indhold er han/hun i stand til at tilegne sig det. Først efterfølgende vil læreren blive i stand til at operere inden for den i sig selv mere abstrakte kategori. I stedet for at tale om at man som lærer bliver bedre og bedre til at tænke abstrakt, mener jeg snarere at vi må sige at man som lærer bliver bedre til at gøre abstrakte kategorier konkrete. Det gælder al læring.

Hvis eleverne kæmper med at betydningstilskrive systemer, må vi naturligvis gøre vores til at fremme denne proces ved altid at sørge for at systemarbejde foregår inden for et semantisk, pragmatisk betydningsunivers.

Litteratur

Bolander, Maria: Nu ja hoppas inte så mycke. Om inversion och placering av negation och adverb i svenska som andraspråk. i: K. Hyltenstam and E. Lindberg (eds.): Första Symposiet om Svenska som Andraspråk. Stockholm; Stockholms universitet. 1988. S. 203-214.

Hyltenstam, Kenneth: Implicational patterns in interlanguage syntax variation. i: Language Learning, Vol. 27, 1977, nr. 2. S. 383-411.

Lund, Karen: Kommunikativ kompetence - hvor står vi? i: [Sprogforum, Vol. 2, 1996, nr. 4, s. 7-19](#).

Lund, Karen: Rosa - en langsom lærer. Hvordan ser den langsomme lærers sprog ud og hvorfor? i: Skovholm (ed.): Hvorfor er det så svært at lære dansk? En antologi om langsom indlæring af dansk som andetsprog. Specialpædagogisk forlag. 1996.

Lund, Karen: Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog. Special-Pædagogisk forlag. Under udgivelse.

Meisel, Jürgen: Strategies of second language acquisition: More than one kind of simplification. i: R. W. Andersen (ed.): Pidginization and Creolization as Language Acquisition. Rowley, Mass; Newbury House, 1983. S. 120-157.

Schmidt, Richard: The role of consciousness in second language learning. i: Applied Linguistics, 1990, nr. 11. S. 129-158.

Theme: From grammar to system acquisition



Give grammar some content

Karen Lund

MA in Danish, French and Danish as a foreign language and a second language
Institute of Nordic Philology, University of Copenhagen

Knowing grammar rules is not an end in itself when one is to learn a language, though it can be a necessary means for attaining such an end - that being to be able to use the language as a tool for communication and interaction in various contexts and with various aims, spoken as well as written. The grammar of a language is naturally necessary if one is to achieve communicative competence. In order to be able to acquire a language at all and, subsequently, to be able to understand each other at all, it is essential for the linguistic content to be based on a number of generalisable systems. And for the person seeking to acquire a new language it is essential for him/her to master the systems that lie more or less accessible in the language. This applies to the systems we traditionally refer to as grammar: syntax and morphology; it applies to the systems that link individual utterances together, and the systems that create various types of text and genres; it applies to the systems that control pragmatics/language use. (See Lund, 1996). Perhaps we ought to considering talking about system acquisition rather than grammar acquisition.

When is grammar a good means to the desired end; where does grammar teaching help, and how are we to organise teaching so that it can help pupils and course participants progress towards communicative competence? For this is surely where our main problem lies. With the main aim of demonstrating how essential it is for the teaching of grammar and systems not to take place alongside content teaching but to be an integral part of it, I intend in this article to present certain principles that would seem to dictate the way we acquire language functions and language systems - principles that can help us signpost our teaching.

Semantic and pragmatic function as controlling principles in acquisition

One of the central conclusions I have been able to arrive at from my PhD research (Lund, in course of publication) is that the only way we can reach the point when we can predict how easy or how difficult it will be for our pupils to acquire a grammatical structure is by looking at the extent to which the grammatical structure is part of a meaning context that is transparent. If, for example, we take that well-known feature of Danish, inversion, it turns out that learners have much greater difficulty in acquiring inversion in statements than in

acquiring precisely the same structure in questions? Why should that be?

If we look at inversion in the two contexts from a functional point of view, we can see that inversion has a crucial meaning-conveying function (semantic and pragmatic) in questions. Apart from a different intonation pattern, inversion is the only feature that distinguishes questions from statements:

Mette spiste kagen - Spiste Mette kagen? [Mette ate the cake. Did Mette eat the cake?]

In other words, inversion can be of vital importance if one is to convey one's message to another person.

In statements, on the other hand, inversion is without significance at first glance. It makes no difference whether one says:

*I søndags **Mette spiste** alle kagerne,

or,

I søndags **spiste Mette** alle kagerne [= Last Sunday Mette ate all the cakes].

The first utterance is admittedly incorrect according to Danish norms, but the missing inversion can never give rise to misunderstandings. That which apparently plays a crucial role in the course of acquisition is: In what way is the feature 'wrong'? In questions, we are dealing with a 'wrong' content. In statements, it is basically only a question of 'wrong' grammar.

This would imply that a structure - here, inversion - that is only justified in terms of grammar is difficult to acquire, whereas the learner quickly finds out how to solve this sequence principle if the same structure has a clear semantic, pragmatic function (See also Gisela Håkansson's article in this number).

Within acquisition of negation, investigations have shown that apparently inexplicable systematics can occur in the individual learner at the same stage of development. The learner places the negation correctly in connection with auxiliary/modal verbs, but incorrectly with main verbs:

Peter vil ikke spise kartofler - *Peter ikke spiser kartofler [Peter will not eat potatoes/*Peter eats not potatoes].

How can one explain the fact that learners manage the context that is grammatically speaking the more complex - where there is both a modal and a main verb - earlier than the less complex, where there is only one verb? The fact of the matter is that learners cannot. For they have not actually solved the problem of position at all yet. As long as learners place the negation before the finite main verbal, they cannot be said to have discovered that grammatical finiteness governs position.

A much more likely explanation is that learners have formed a semantic hypothesis, according to which the negation is to be placed in front of the content-laden verb, no matter whether this verb is finite or an infinitive. In other words, the correct sequence 'Peter vil ikke spise kartofler' is right for the wrong reasons.

The same feature is found in learners' subordinate clauses, where the first correct position is at the finite main verbal. Not until later in language development is the position before a modal/auxiliary verb acquired. At the same stage of development we thus meet:

*Hvis Peter vil ikke spise kartofler/Hvis Peter ikke spiser kartofler [= If Peter will not eat potatoes/If Peter does not eat potatoes].

From a purely grammatical point of view it looks very strange. In main clauses the learner first learns the more complex context, but in subordinate clauses the opposite is the case! Confusion. Yes, but only if we look at things from a purely structuralist finiteness angle. Analysing from a semantic point of view we can in fact conclude that the learner in all four instances sticks to one hypothesis and one only - that the negation is to be put in front of the content-conveying main verb:

(Hvis) Peter (vil) **ikke spise(r)** kartofler [(If) Peter (will) not eat potatoes].

The one-to-one principle

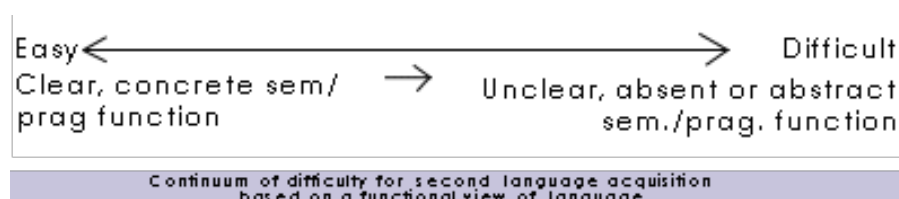
The analysis of both inversion and negation demonstrate how the early-stage learner, on the basis of which semantic and/or pragmatic contexts a given structure is part of, forms hypotheses which build on a one-to-one principle. For each unit of content one structure or one system is sought for. For questions this leads to (WH-) + Verbal + Subject; for statements to (X) + Subject + Verbal. For the position of negation to one fixed position in front of the content-conveying verb, whether it is finite or infinite.

On the basis of this systematics of acquisition, it is my overall hypothesis that **the acquisition of a new language is driven forwards by the learner's seeking for the systems which make it possible to express content**. The learner does not ask: When does one use inversion in Danish? No, the learner asks: How do I ask about something? How do I tell someone something? What word orders help me to what communicative aims?

A continuum of difficulty

The learner finds it difficult to acquire inversion in statements, and in acquiring negation some learners have trouble with these two contexts: negation after a final main verbal in main clauses, and negation before a finite modal/auxiliary verbal in subordinate clauses. Why, though, are these contexts so difficult? It is because they are exclusively based on grammatical systems. The systems in language that are not 'backed up' by semantically, pragmatically transparent functions, and which therefore have to be understood solely via a more abstract form of grammatical insight are those which are difficult to acquire. For inversion in declarative sentences it is necessary for learners to have grasped the syntax and to understand the sentence member principle. For negation, that they have understood the principle of finiteness. In the other negation contexts learners can make do with a semantic hypothesis, since here grammatically and semantically based position coincide, c.f. the above examples.

This makes it possible to conclude that the more semantically, pragmatically clear and transparent a linguistic structure is, the fewer difficulties the learner will have in acquiring it. The more semantically, pragmatically intransparent a structure is, the more difficult it will prove for the learner. The more learners have to tackle the task of solving problems solely with the aid of grammar or systematic insight, the more problems they will have. This leads to the following continuum of difficulty:



This continuum of difficulty helps to explain a great deal of the difficulties our pupils have in learning the systematic sections of a new language. It applies to all systems in the language - also the pragmatic, such as the modal adverbs, which have always seemed to defy systematisation.

Let us see what this understanding implies for one of the areas which takes up so much teaching time in both foreign languages and Danish as a second language: morphology.

Why is it so difficult to learn to decline an adjective?

It is, among other things, because the morphemes are difficult to hear - not least in Danish, where they are always unstressed and have very little coding material (-Ø, -t and -e). but why is it not so difficult to learn noun endings, where the same applies? It is not because the adjectival morphemes are redundant, people normally say - the noun already shows that we are dealing with a plural: gule cykler [= yellow cycles]. But quite often the -r

on the noun is also redundant, because a word indicating amount has already indicated a plural (**to, mange, flere** gule cykler) [= **two, many, several** yellow cycles]. In spite of this, pupils do not have anything like as much difficulty in learning the plural of nouns as they do with precisely the same grammatical category of adjectives. Why ever not?

Let us look at the problem from a semantic point of view. When the language is used, the various word classes have various functions. We use nouns to talk about objects, feelings, persons; adjectives are then used to describe them. We use verbs to talk about actions and states. As far as nouns are concerned, they can refer to objects in reality or in the imagination. In other words, a morpheme such as the plural morpheme has a special affinity to nouns that is easy to comprehend. That which the adjective refers to, however, is not countable - one cannot count the colour 'yellow', nor the quality 'poisonous'. To acquire the plural morpheme of adjectives the learner therefore has, at some level or other, to have understood the purely grammatical control system that exists from the noun to the attributive or predicative adjective. Which is an intra-language, relatively abstract grammatical insight. . So it is easier to arrive at the semantic, pragmatic function that lies in the plural when it is linked to nouns and, for example, personal pronouns than when the plural is linked to adjectives and, for example, possessive pronouns.

Verbs are used to talk about time and time relations. It is therefore not nearly as difficult for learners to link meaning to tense morphemes as it would have been if we declined our verbs according to person and number - bearing the English 3rd person singular in mind. Tense morphemes have an affinity to verbs. Number and person do not.

Some people would perhaps claim that adjectives as such are a difficult word class. An understanding of affinity will perhaps predict that comparison is relatively easy to acquire, since comparing is precisely that which one does with adjectives and not with other word classes. Comparison can thus be said to have a particular affinity to adjectives. That will make it much easier for learners to link meaning to comparison morphemes than to number morphemes.

Easy < ----- > Difficult					
number	two/many + noun (analytic)	>	noun + e/er (synthetic)	>	adjective +e (synthetic)
verbs	yesterday + verb (analytic)	>	verb + ede/te (synthetic)	>	verb + person/number (synthetic)
adjektives	more/most + adj. (analytic)	>	adj. + (e)re/(e)st (synthetic)	>	adj. + number (synthetic)
inversion/V2: question				>	deklaratives

Naturally, there is no doubt at all that the moment are at a morphemic level, we have already climbed a few rungs of the grammatical abstraction ladder. All things being equal, it is easier to link meaning to two, many and yesterday than to link meaning to -e/er and -ede/te. But since these morphemes have an affinity to their respective word classes and therefore point outside language, pupils can, without too many abstraction costs, use an equals sign and form analogies between two and -e/er, or between yesterday and -ede/te.

Each time language points outwards rather than simply inwards, learners have problems. As soon as contact can be made with something outside language itself, things are much easier.

Grammaticalisation or assignment of content?

Pupils' language must be gradually grammaticised. No doubt about that. Systems have to be imposed and abstraction is involved. The question is whether or not we can do something to facilitate this process of grammaticalisation.

If what the learner is striving for is to find meaning in linguistic systems, that must be precisely the route we should take in our teaching. We must help pupils to assign meaning to the system-sides of language. This makes the systems concrete and understandable. And this is a basic requirement for acquisition. Not until the learner has linked a more abstract system to a known and less abstract content is he/she in a position to acquire it. Only subsequently will the learner be able to operate within the category which is, of itself, more abstract. Instead of talking about one as a learner becoming better and better at thinking abstractly, I think we ought to say that as a learner one should become better at making abstract categories concrete. That applies to all learning.

If pupils struggle to assign meaning to systems, we must naturally also do our bit to facilitate this process by always ensuring that system work takes place within a semantic, pragmatic universe of meaning.

Literature

Bolander, Maria: Nu ja hoppas inte så mycke. Om inversion och placering av negation och adverb i svenska som andraspråk. in: K. Hyltenstam and E. Lindberg (eds.): Första Symposiet om Svenska som Andraspråk.

Stockholm; Stockholm University, 1988, pp. 203-214.

Hyltenstam, Kenneth: Implicational patterns in interlanguage syntax variation. in: Language Learning, Vol. 27, 1977, no. 2, pp. 383-411.

Lund, Karen: Kommunikativ kompetence - hvor står vi? in: Sprogforum, Vol. 2, 1996, no. 4, pp. 7-19.

Lund, Karen: Rosa - en langsom lærer. Hvordan ser den langsomme lærers sprog ud og hvorfor? in: Skovholm (ed.): Hvorfor er det så svært at lære dansk? En antologi om langsom indlæring af dansk som andetsprog. Specialpædagogisk forlag, 1996.

Lund, Karen: Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog. Special-Pædagogisk forlag. In course of publication.

Meisel, Jürgen: Strategies of second language acquisition: More than one kind of simplification. in: R. W. Andersen (ed.): Pidginization and Creolization as Language Acquisition. Rowley, Mass; Newbury House, 1983, pp. 120-157.

Schmidt, Richard: The role of consciousness in second language learning. in: Applied Linguistics, 1990, no. 11, pp. 129-158.

TRANSLATED BY JOHN IRONS

Tema: Fra grammatik- til systemtilegnelse

Hvad er funktionel grammatik?

Peter Harder

Lektor, dr.phil.

Institut for engelsk, Københavns
Universitet.

Kan man forbinde ordet funktionel med grammatik?

Begrebet "funktionel grammatik" vil måske forekomme nogle at være nærmest en selvmodsigelse. I den almindelige bevidsthed består grammatik af små regler, hovedsagelig forbud, som fortæller hvor der skal sættes røde streger i sagesløse elevers sætninger. Funktion, derimod, er selve formålet med hvad man gør; i pædagogikken har det længe været et slagord at meningsfuld undervisning kræver, at funktionen er i centrum, så det er meningen med tingene det drejer sig om, f.eks. at man skal udtrykke sit eget ståsted i forhold til det input man har fået af læreren. Den dårlige, forældede modsætning hertil er formel indlæring, hvor det bare drejer sig om regler der skal læres og overholdes.

Set i det perspektiv er det svært at se hvordan grammatik nogensinde skal kunne blive funktionel: drejer den sig måske ikke netop om regler der bare skal overholdes? Hvis man koncentrerer sig om meningen med det man siger, ville det være fristende at blæse på grammatikken; hvis man fokuserer på grammatikken, kan man omvendt let glemme hvad det egentlig var man ville sige - så der må være krig mellem de to betragtninger. Men man kunne også reagere omvendt og blive overoptimistisk ved udsigten til en funktionel grammatik: endelig en grammatik der kan bruges til noget, så vi kan smide alle de irriterende regler ud og nøjes med at se på hvad sproget kan bruges til! Ingen af delene fanger imidlertid hvad der ligger i begrebet funktionel grammatik.

To slags funktion

Den misforståelse der ligger bag begge disse mulige reaktioner, har dels at gøre med grammatikkens rolle som bussemand i forhold til moderne pædagogik, dels med den flertydighed der ligger i begrebet funktion. Det er ikke entydigt hvad man mener med at kalde noget for en tings "funktion". Ser vi på et sprogligt udtryk, er en af mulighederne at tænke på funktion som den enkeltes hensigt med det man lige står og siger. Denne udlægning kan man kalde "ytringsfunktion". Hvis ens samlever kommer og siger "*skummetmælk!*" kan det betyde: "*Du sagde du havde på fornemmelsen, at der var et eller andet du havde glemt; nu ved jeg at det er skummetmælken, så nu må du i byen igen*". Men dette er ikke den eneste måde man kan tale om funktion på. Den anden relevante måde at tale om funktion på refererer til en fast praksis hvor hver ting har sin funktion i helheden; det kan vi kalde "systematisk funktion". I denne betydning kan vi sige at en hammer har den funktion at slå søm i, også selv om man ikke lige nu er ved at slå søm i med den. Den første betydning gælder derimod netop situationer hvor man bruger "de forhåndenværende søm": funktionen er bestemt af den helt konkrete ting den enkelte skal

have udrettet. Det er i denne betydning, at en konkret ytring har en funktion: vi siger noget, fordi vi har en hensigt med det. I den anden betydning er funktionen fastlagt uafhængigt af hvad den enkelte lige nu står og har på hjerte. Hvis vi vender tilbage til ordet skummetmælk, har det også en systematisk funktion: det kan nemlig bruges til at henvise til et mejeriprodukt af en nærmere bestemt karakter, herunder meget lav fedtprocent m.v.

Det er i denne systematiske forstand at også grammatik kan være funktionel. Denne betydning tænker man ikke så tit på, fordi det som nævnt kan opleves som et problem at det hele er fastlagt før den enkelte taler kommer til, dvs. at der er regler for hvordan "man" udfører forskellige sprogfunktioner. Vurderingen af disse regler er bestemt af at de altid kun er delvise; man kan godt stille et spørgsmål ved at komme med en fremsættende sætning (*.. og du protesterede ikke?*) og svare med et spørgsmål (*hvad skulle man ellers have gjort?*). Derfor opleves de specifikationer som grammatikken kræver opfyldt, som irriterende snarere end funktionelle. Dette udtrykkes undertiden ved at sige at form og funktion ikke svarer til hinanden i sproget: former kan have forskellig funktion, og samme funktion kan realiseres på flere måder. Men ved nærmere eftertanke må det være klart at sprogbrugerens frihed netop er betinget af at der allerede eksisterer regler for, hvordan man kan udtrykke sig. Det fremsættende spørgsmål og det spørgende svar som blev nævnt som eksempel ovenfor, ville ikke have deres særlige effekt hvis ikke de netop spillede på de grammatiske egenskaber der tilsyneladende modsiger deres ytringsfunktion. Sprogets på forhånd definerede smådele og reglerne for hvordan man kombinerer dem, har måske mange irriterende egenskaber for den, der ikke behersker dem - men hvis ikke de eksisterede, ville der slet ikke være nogen mulighed for at udtrykke sig sprogligt. Derfor er det næsten også en selvfølge at der må være en pointe i at undersøge sprogsystemet selv ud fra en funktionel betragtning. Hvis ikke systemet var nyttigt for sprogbrugerne - hvis det var alle grammatikkens egenskaber, som var irriterende - ville det ikke være til at forstå at systemet overlevede og blev videregivet (med visse ændringer) fra generation til generation.

Det økologiske perspektiv: sprog som led i individets samspil med miljøet

Den måde funktioner kan være indbygget i sprogsystemet på, er analog med den måde funktioner indgår i biologiske systemer, økosystemer. For at klare sig skal en dyreart kunne være i en dynamisk balance med sin økologiske niche, således at den kan reproducere sig selv. Hertil kræves at dens biologiske udrustning hjælper den til at overleve med tilstrækkelig stort held; og det som hver enkelt del af dyrets udrustning bidrager med, kan man naturligt opfatte som dens funktion: vinger er til at flyve med, tænder til at bide med, osv. Sprogsystemet overlever også kun ved at det bliver reproduceret fra generation til generation. Om de størrelser som på denne måde overleveres, giver det også mening at spørge hvad deres funktion er: på hvilken måde bidrager de til de formål, som sproget opfylder for den talende? Hvis ikke de har et sådant bidrag at yde (enten alene eller fordi det indgår i en større helhed, som har en funktion), er det svært at forstå at sprogbrugerne bliver ved med at bruge den. En bestemt sprogtilstand kan således ligesom et bestemt økologisk system forstås som en (midlertidig) balancetilstand, hvor forskellige dele i dynamisk samspil med hinanden sikrer en videreførelse af systemet og dets dele.

Det bærende i denne ligevægt er talerens bevidsthed om hvad hver enkelt del af sproget kan bruges til. Når en taler ønsker at tale om en genstand, vælger han et navneord der betegner en sådan genstand, f.eks. *skruenøgle*. Hvis han ønsker at sige noget om genstanden, kan han knytte et tillægsord til den, f.eks. *rusten*. Hvis han ønsker at påstå at den har denne egenskab, kan han vælge en deklarativ (fremsættende) sætningsform og knytte tillægsordet som subjektsprædikativ (omsagnsled) til navneordet: *skruenøglen er rusten*. I dette eksempel har taleren samtidig ved at sige *skruenøglEN* (i bestemt form) valgt at bruge navneordet som betegnelse for en bestemt skruenøgle han ønsker at gøre til genstand for omtale, og som han forudsætter bekendt. Den type viden der her er omtalt, er hvad ordet funktion betegner i forbindelse med sprogsystemet. Et godt kendskab til et sprogligt elements systematiske funktion er en forudsætning for at man kan gøre sig håb om, at det man siger vil få den (ytrings)funktion man har tænkt sig; hvis man tror at *hest* betyder '*spise*', og *heste* er datidsformen, vil det være et handicap også i et konkret ytringsperspektiv, og dermed for individets lykkelige samspil med miljøet.

Struktur og funktion

Alt dette har man i en eller anden forstand altid vidst. Når begrebet om en funktionel grammatik har en vis form

for aktualitet, er det fordi den traditionelle viden om sprogets funktionalitet var temmelig usystematisk og hvilede på en forestilling om at sproget afspejlede omverdenens kategorier mere direkte end det faktisk gør. I traditionelle grammatikker kan man finde påstande om at navneord betegner genstande og udsagnsord handlinger - men hvad med f.eks. ord som *løb* over for *løbe*, der forholder sig til samme størrelse i yderverdenen? Og hvis de såkaldte utællelige ord betegner fænomener der ikke kan tælles, hvordan kan det så være at *møbler* på dansk oversættes til *furniture* på engelsk, mens *legetøj* på dansk hedder *toys* på engelsk? Eksempler som disse fik en overgang sprogvidenskaben til at påstå at sproglige kategorier hvilede helt i sig selv og var uden nogen forbindelse til kategorierne i verden uden om.

Denne rent 'immanente' og 'strukturelle' betragtning har været genstand for angreb i lang tid fra dem som var mest interesserede i sproglig praksis, såsom sprogundervisning og kommunikation. Det særlige ved en funktionel grammatik er at den anlægger en funktionel betragtning på selve sprogets indre opbygning - og det kan den blandt andet gøre ved at vælge en funktionel forståelse af sprogets betydningsside, i stedet for den klassiske forståelse af betydning som det, sproget afbilder, eller "svarer til", eller "repræsenterer". Hvis vi vender tilbage til eksemplerne ovenfor, kan den traditionelle intuition nemlig bevares, hvis man anlægger en funktionel betragtning snarere end en afbildningsbetragtning. Forskellen mellem *løb* og *løbe* ligger ikke i det i verden som ordet svarer til - det ligger i, hvad ordet skal bruges til. Navneordet bruges til at omtale dette som et fænomen i sig selv, en "entitet" der kan gøres til genstand for omtale. Udsagnsordet bruges (i sin centrale, "finitte" anvendelse) til at sige om et subjekt, at det udfører handlingen. Tilsvarende har flertalsformen den funktion at fremkalde en forestilling om opdeling i enheder, hvilket vil sige at *møbler* koder en anden forestilling af genstanden end *furniture*. Man får fat i det afgørende ved de sproglige kategorier ved at spørge hvad de kan bruges til, ikke ved at spørge om hvad de svarer til i yderverdenen udenfor sproget.

Funktionelle egenskaber i grammatikken: fællestræk

Med denne betragtning i hånden er en række sprogfolk verden over gået i gang med at kortlægge de sproglige kategoriers brugspotentiale. En del af denne forskning er orienteret imod fællestræk mellem nogle eller alle menneskelige sprog. I denne forskning tegner der sig i disse år et billede af nogle opgaver som alle sprog er indrettet på at løse, og som i større eller mindre omfang tillige viser sig i strukturelle fællestræk mellem sprogene. Arbejdsdelingen mellem navneord og udsagnsord er noget af det, som man kan finde i næsten alle sprog, og som er bundet op med to grundtræk i sprogets brug i kommunikationen: talen skal have en genstand ("det navneagtige"), og den skal sige noget om genstanden ("det verbale"). Her er en lige linie til nogle træk i sætningens opbygning: en meget vigtig "navneagtig" opgave er at udfylde pladsen som grundled, mens den centrale "verbale" opgave er at være sætningens udsagnsled. En anden dimension i sætningens opbygning som går igen på tværs af sprogene, er en såkaldt lagdelt struktur, hvor man starter med det mest konkrete og efterhånden føjer mere abstrakte betydningslag udenpå. Man begynder med et udsagnsord omgivet af deltagerne i den relevante verbalhandling, f.eks. *hente* med to deltagere, Jens og Tina; udtrykt med parentesnotation: *hente* (Jens, Tina). Udenpå kan man f. eks. lægge en grammatisk egenskab, der ændrer perspektivet, på dansk ved at vælge "førtid" - så får man en verbalhandling anskuet som overstået, kodet med hjælpeverbet *have*: *have* (hentet (Jens, Tina)). Dette kan så udsiges enten om taletidspunktet eller om det fortidige tidspunkt, man taler om, udtrykt ved henholdsvis nutid og datid: *nutid/datid* (*have* (hentet (Jens, Tina))). Endelig kan man så bestemme sig til om man vil påstå at dette er tilfældet, eller man vil spørge om det forholder sig sådan; hvis man vælger den spørgende sætningsform ("interrogativ") og datid, får man strukturen: *interrogativ* (*datid* (*have* (hentet (Jens, Tina)))), svarende til sætningen: *havde Jens hentet Tina?*

Funktionelle egenskaber i grammatikken: forskelle

Man skal imidlertid ikke se ret længe på sprog fra forskellige dele af verden, før det bliver svært at tale helt generelt om deres struktur; det er f.eks. ikke oplagt, at det er meningsfuldt at tale om "grundled" i alle sprog. Hvilke størrelser der indgår i den lagdelte struktur i de forskellige sprog er også meget forskelligt. Såkaldt universelle betragtninger om grammatiske forhold er derfor oftest noget der bedst kan forstås som generalisationer af varierende rækkevidde. Mere lovende er det at tale om universelle betragtninger om sprogets opgaver, anskuet i abstraktion fra det enkelte sprogs måde at løse dem på, selvom der også her er forskelle.

Sprogets stilling som formidler af mellemmenneskelig handling betyder at det er uhyre praktisk at have måder at være høflig og formildende på, og sådanne træk kan genfindes verden over. Men dels er det forskellige sproglige træk, der er tale om - og dels er det forskelligt hvilke former for adfærd der i de forskellige kulturer anses for høflige. I visse sprog er der grammatiske systemer der koder høflige former af ordene (den nærmeste parallel i dansk er forskellen mellem *du* og *De* som tiltaleform). I visse kulturer, traditionelt f.eks. i jysk landbokultur, anses det for høfligt at "nøde" gæster til at spise efter at de har erklæret at de er mætte. En funktionel indfaldsvinkel forudsætter kendskab til den slags forhold; for at kunne beskrive hvad ordene bruges til, må man være indforstået med den kontekst, de bruges i, dvs. bl.a. den kulturelle baggrund.

En funktionel beskrivelse, både på det grammatiske plan og med hensyn til beskrivelse af sproglig skik og brug, må derfor holde tungen lige i munden for at finde den rette balance mellem de gennemgående og de særegne træk. I Danmark, hvor der er en stærk strukturel tradition i sprogvidenskaben, er funktionelt orienterede sprogfolk tilbøjelige til at være forsigtige med at udtale sig om hvad der er universelt og foretrækker at begynde med at finde rede i hvordan de enkelte sprog indretter sig ud fra en funktionel betragtning.

En mellemform, der har været genstand for et fælleseuropæisk forskningsprojekt (*Eurotyp*-projektet under *European Science Foundation*) anbringer sig midt imellem de to niveauer og interesserer sig for hvad der er fælles for grupper af sprog - i dette tilfælde for hvad der kendetegner de europæiske sprog. Da dette projekt startede, var der mange der ikke troede at der var noget særligt mønster at hente - men undersøgelsen viste at der var flere gennemgående tendenser end de fleste havde forventet, og at mange ting som var almindeligt i Europa, ikke var nær så almindeligt andre steder i verden (f.eks. førnutid og førdatid med *have*). Når man spørger sig, hvorfor nabosprog udvikler fællestræk, havner man igen i en funktionel betragtning: når man er vant til at kode sine ytringer på de måder, der "fungerer" i ens eget sprog, og man så skal til at tale et andet sprog, er det meget nemmere at bevare de samme strategier i det fremmede sprog. Befolkningsgrupper med kontakt på tværs af grænserne udvikler derfor ofte strategier der er ens henover sproggrænserne - og de kan så brede sig.

Sprog er meget komplicerede størrelser; de fungerer sprog kan have, er ofte svære at karakterisere præcist. Man skal derfor ikke vente fuldstændige funktionelle grammatikker fra den ene dag til den anden. Men de grammatikker, som er på bedding i disse år i det danske forskningsmiljø (som et udvalgt område under Statens Humanistiske Forskningsråd), vil blive præget mere af funktionelle synspunkter end deres forgængere. Forhåbentlig vil det gøre grammatikkens rolle som formidler af funktioner (snarere end som spændetrøje for dem) mere synlig end den har været!

Litteratur

Content, Expression and Structure: Studies in Danish Functional Grammar. Red af Engberg-Pedersen, Elisabeth, Michael Fortescue, Peter Harder, Lars Heltoft, Lisbeth Falster Jakobsen. Amsterdam; John Benjamins, 1996.

Dik, Simon C.: The Theory of Functional Grammar. Vol 1: The Structure of the Clause. Dordrecht; Foris, 1989.

Harder, Peter: Functional Semantics. A Theory of Meaning, Structure and Tense in English. Berlin & New York; Mouton de Gruyter, 1996.

Grammatikken i en autonom klasse¹



Leni Dam

Folkeskolelærer.
Pædagogisk konsulent v/ Danmarks

Things I do not like to do in my English lessons:

- Grammatik (8 elever)
- At lave grammatik (2 elever)
- Jeg bryder mig ikke om at lave papiropgaver (grammatik)
- Grammatik, men prøver med grammatik er OK
- Jeg synes, at grammatik er temmelig kedelig

Things I would like to become better at:

- Grammatik (6 elever)
- Lære at bruge grammatikken bedre i engelsksproget

Disse udtalelser stammer fra en 8. klasse med 17 elever, hvor grammatikundervisningen gennem årene vel har haft den plads, som den har i de fleste folkeskoleklasser: en løbende fokusering på forskellige grammatiske begreber understøttet

af forskellige opgaver blandt andet udfyldningsopgaver på lærerens initiativ. Udtalelserne peger på i hvert fald to ting: 13 ud af 17 elever har *ikke* en positiv oplevelse af grammatik og 7 ud af 17 elever ønsker at *blive bedre til* grammatik. Det vil sige, at også nogle af de elever der synes, at det at beskæftige sig med grammatik i timerne er kedeligt, mener at det *at kunne grammatik* er vigtigt.

Begrebet 'grammatik' findes altså i de unges hoveder - i dette tilfælde dog primært som et onde om end et nødvendigt onde accepteret af nogle få. Anderledes er opfattelsen af grammatik i den autonome klasse. Stillet over for spørgsmålet „*Bad things in your English lessons?*” på 8. klassetrin er et typisk svar: „*When Leni is in a bad mood!*” Fra forskellige interviews

og spørgeskemaer kan man se, at grammatik generelt ikke opleves som værende adskilt fra det daglige arbejde med udvikling af sproget; snarere tværtimod. Grammatik opleves generelt heller ikke som noget negativt; igen snarere tværtimod. På et vist tidspunkt i engelskforløbet - især når tyskundervisningen sætter ind eller senere - giver en del af eleverne endog selv udtryk for et ønske om „*Work with grammar*” i stedet for f.eks. „*Make a play*” eller „*Make a newspaper*”, når de bliver spurgt om „*What would you like to do next?*” Så begrebet grammatik eksisterer altså også hos disse elever.

Denne artikel vil prøve at give et lille indblik i, hvordan jeg har arbejdet med grammatik i en undervisningsform, der ud over at leve op til læseplanerne som et af sine mål har, at eleverne er villige til og i stand til at tage ansvar for egen læring.

Hvordan læres grammatik?

- ✓ *Det at lære er en kreativ, konstruktiv proces mellem den viden/indsigt eleven allerede er i besiddelse af og den nye viden han/hun ønsker at tilegne sig - eller har fået til opgave at tilegne sig.²*
- ✓ *Language learning is language use.³*

Disse to principper er de overordnede udgangspunkter for sprogundervisningens planlægning, gennemførelse og evaluering i den anvendte arbejdsform.

I forbindelse med arbejdet med at

lære sproget arbejdes der fra lærerens side bevidst med grammatik ud fra følgende principper:

- et sprog er også dets grammatik (grammatikken er en del af et sprog)
- man lærer et sprogs grammatik ved at bruge sproget
- elever udvikler en intuitiv viden om grammatiske strukturer når de bruger/arbejder med sproget
- eleverne konstruerer deres egen model af fremmedsprogets struktur, opbygning, regelsæt, egenart dels ud fra deres bestående viden og kendskab til grammatik fra modersmålet og/eller andre fremmedsprog, dels ud fra deres generelle viden om sprog (universelle principper)
- læreren kan understøtte denne „konstruktion” ved hjælp af de efterfølgende metodiske forslag til arbejdet med sproget og dermed også grammatikken
- læreren kan risikere at modarbejde elevernes personlige og individuelle proces med at opbygge en grammatisk model ved generelt at introducere grammatiske regler eller mønstre, når det passer ind i det anvendte 'lærebogssystem'.

Det, at det er eleven der lærer, fratager ikke læreren et ansvar for læringsprocessen. Hvordan kan vi skabe et miljø - nogle omgivelser - hvor sprog og sprogbrug udvikles? Mine bud er:

- ☞ Læreren er ansvarlig for, at der til klassen fremskaffes et alsidigt, men ikke nødvendigvis omfangsrigt, tekstudbud såvel auditivt,

som billedligt og skriftligt, der kan anvendes af eleverne på egen hånd eller i grupper efter interesser og behov. Eleverne kan meget vel inddrages i fremskaffelsen af materialerne. Tekststudbuddet skal omfatte mangfoldigheden i sproget. Det kan være eventyr, der jo altid er skrevet i datid; instruktioner, der indeholder bydemåde. Den første sang eleverne fik i 5. klasse var „*Have you seen the Muffin man?*” - en struktur, der senere fandt anvendelse i mange dialoger i klassen.

- ☞ At værne eleverne til fra begyndelsen af deres fremmedsprogstilegnelse at anvende et naturligt, og især autentisk arbejds- og brugsprog i klassen mellem lærer og elever og mellem eleverne indbyrdes. Til at begynde med vil det formentligt næsten kun være læreren, der anvender fremmedsproget, men de vil gerne „de små”, så de kommer hurtigt med - på deres niveau. Husk: *Language learning is language use!* Med hensyn til det autentiske er det som regel læren, der „falder i” og f.eks. stiller spørgsmål til eleverne som han/hun selv kender svarene på! Der er masser af andre muligheder for at få indøvet hv-spørgsmål f.eks.:
What are you going to do at home?
 (Elevbestemt hjemmearbejde)
Why did you choose that book?
How many new words have you found for today?
Who would you like to work with - and why?
Which activity did you like best - and why?

When will you be ready for your presentation?

- ☞ At introducere og/eller støtte aktivitetstyper, der styrker og støtter den alsidige sprogbrug f.eks.: „*2 minutes' talk*” (small-talk og senere længere diskussioner, der styrker de kommunikative færdigheder mellem eleverne to og to)
- Tekstproduktion, mundtligt såvel som skriftligt, der inddrager forskellige tekstgenrer (beskrivende, argumenterende, fortællende) f.eks. skuespil, udfærdigelse af småbøger /aviser/ungdomsblade, foredrag, m.m.
 - „*Looking at language*” f.eks. indsamle og undersøge forskellige tekster og/eller teksttyper („*the*



language around us"); støvsuge dem for forskellige grammatiske fænomener (ordklasser, bøjningsformer, tegnsætning, o.s.v.); omskrive dem; omforme dem: udvide dem; minimere dem.

- Individuel - og megen - læsning af bøger/tekster, som eleverne vælger efter interesse og sværhedsgrad (opfordring til at læse forskellige genrer - ifølge læseplanerne, der er uddelt til eleverne!)

- ☞ At introducere og støtte arbejdsformer, der maksimerer elevernes brug af sproget og dermed deres bevidsthed om sprogets virkemidler og konstruktion f.eks.:

Arbejde i grupper

Ansvarlighed over for egen - og andres - læring

Projektarbejdsformen

Evaluerings af eget og andres arbejde

Dagbogsskrivning

- ☞ At bevidstgøre eleverne om forskellige grammatiske fænomener og regler i det omfang læreren finder det rimeligt i en given situation med en given elev, dvs. i det omfang læreren fornemmer, at eleven eller gruppen af elever er modtagelig for „korrektion” og/eller vejledning f.eks.:

- „En *past-tense* historie”: I begyndelsen af 7. klasse havde jeg en fornemmelse af, at ‘datid’ var et generelt problem i klassen. Jeg lod dem derfor i grupper få en bunden opgave „Skriv en historie som begynder med *Once upon a time*. I har 20 minutter til at skrive i. Når I er færdige, skal I sætte streger under

alle verberne. Finder I ud af noget specielt?” Gruppernes ‘resultater’ blev skrevet på plancher og hængt op. Kommentar: Nogle af eleverne fik en fornemmelse af datid, andre ikke.

- Individuelle korrektioner/vejledninger i forbindelse med skriftlige arbejder.

- ☞ At støtte elevinitiativer til at ville „lære grammatik” ved f.eks.:

- At have små grammatikbøger på materialehylden, som eleverne kan arbejde med individuelt eller i grupper
- At have ideer til hvordan man kan arbejde med „grammatik” (se ovenstående aktivitetstyper)

Og hvad er så elevernes oplevelse af arbejdet med grammatik? På samme måde som de blev spurgt om „Hvad er grammatik?” blev de også spurgt om „Hvordan lærer man grammatik? Hvordan arbejder I med grammatik?” Her følger nogle af svarene:

- *By reading and writing and talking. In general by using the language.*
- *Ved at læse og oversætte tekster, snakke og skrive.*
- *Skrive historier/oversættelser. Læse. Tale med hinanden. Lytte til bånd. Løse opgaver. Se fjernsyn. Kryds og tværs. Projektarbejde. Verber. Tale med gæster.*
- *By reading, having conversations, and looking in dictionaries!*
- *Ved at øve sig i at læse, skrive og i at sætte punktum og komma.*
- *We learn grammar when we do our projects.*
- *We don't work with grammar, but we*

can all do grammar.

At lærerens interaktion i tilegnelsesfasen er vigtig fremgår af elevernes svar på spørgsmålet „Hvordan ved man, at man kan grammatik?

- *When Leni corrects our mistakes we know what to do next time*
- *Det kan man se når man laver en prøve*
- *Ved at Leni retter os. Når vi taler engelsk med andre danskere. Skriver historier uden fejl. Læser godt. Udtale nye ord. Se engelske film uden at se teksten og forstå det.*
- *It's to read in books and understand it. It's to look at the telly and understand what they're saying without looking at the subtitles. It's to talk with an English person and understand what he/she is saying and so he/she understands you.*
- *Det kan du se hvis du får det rettet eller at du selv tjekker det ellers ved du det ikke.*

Jeg nævnte i indledningen, at nogle af eleverne på et vist tidspunkt selv ønsker at arbejde specifikt med grammatik som emne. Det skal her præciseres, at hos enkelte af vore elever i folkeskolen opstår dette ønske slet ikke - nemlig de elever, der stadig i 9. klasse kæmper en brav kamp for at kunne læse og skrive såvel på deres modersmål som på et fremmedsprog - elever for hvem udvikling af de mundtlige kommunikative færdigheder og dermed en anvendt grammatik på fremmedsproget har - og skal have - førsteprioriteten.

Typiske svar på „*Why do you want to*

work with grammar?” er:

- *„Jeg vil gerne lære grammatik.”*
Denne udtalelse kommer især lige når tyskundervisningen/franskundervisningen begynder. Derefter falder „interessen” for at arbejde med specifikke grammatiske områder imidlertid hurtigt igen.
- *„Jeg skal kunne grammatik.”* Dette argument falder også i første omgang sammen med indførelsen af tysk/fransk. Senere i 8./9.klasse er argumenterne ofte: Jeg skal kunne grammatik i gymnasiet. Jeg er ikke god til grammatik.
- *„Jeg vil gerne skabe mig et overblik over mønstre og regler i grammatik.”*
Denne udtalelse kommer typisk fra de dygtigste elever, elever der ønsker at se „sammenhænge” eller som ønsker at blive bekræftet i de strukturer som de igennem årene har opbygget.

Med hvilket resultat

I forbindelse med LAALE projektet³ har det været muligt at se nøjere på elevernes grammatiske formåen i forbindelse med deres kommunikative færdigheder.

De følgende eksempler er taget fra elevsamtalerne i slutningen af 8. klasse. Der er eksempler fra såvel svage som stærke elever. De viser, at eleverne i den anvendte arbejdsform har tilegnet sig væsentlige grammatiske strukturer - i de viste eksempler primært i forbindelse med verbernes anvendelse - uden direkte og efter en fast opbygget struktur at være blevet undervist deri. Dermed være

ikke sagt, at deres sprogbrug altid er grammatisk korrekt!

Den samme elev anvender f.eks. såvel „going to” som datid og før-nutid korrekt i løbet af samtalen:

Helene: „You are going to Thailand, aren't you?”

Helene: „Where did you live when you were in Thailand?”

Helene: „I've also been to Spain”

Korrekte negationer med „to do”:

Lars: „We were going to to 'what is it called?' - Well, it doesn't matter.”

Emrah: „I don't know what it's called. Well, it doesn't work and I have to play without it.”

Datidsspørgsmål med korrekt brug af „to do”, også i sætning hvor „to do” er såvel hjælpeverb som hovedverb:

Susan: „What did you do with the rabbits?”

Anne Mette: „What about the audience? Did they like it?”

Korrekt anvendelse af udvidet datid, når det ikke er baggrund for en anden hændelse:

Louise: „.... and Sunday I was together with Stine. We were watching football.”

Korrekt sekvens af tider med datid i datidshenvisningen:

Anders: „....he was new. I never had seen him before.”

Korrekt anvendelse af objekt med infinitiv efter „want”

Karsten: „... they want us to play another number [= piece of music]”

Lars: „But that's the way Leni wants us to talk.”

Anvendelse af „question tags”:

Nanna: „He is black, isn't he?”

At arbejdsformen så samtidig har bevirket, at eleverne ikke har fået et negativt forhold til engelsk grammatik, at deres nysgerrighed og deres ønske om at lære grammatik er styrket. Ja, så er meget vel nået?

Afsluttende bemærkninger - næste skridt

De næste skridt i LAALE projektet vil bl.a. være at se på den grammatiske udvikling for den enkelte elev fra 6. klasse til 8. klasse. Vi vil ligeledes se på, om og i hvor høj grad eleverne er i stand til at formulere de 'regler', som de automatisk anvender i kommunikation. Og endelig: Hvordan læres grammatikken?

Noter

1 For en nærmere uddybning af begrebet „den autonome klasse” henvises bl.a. til: **Dam, Leni**: How to recognize the autonomous classroom i: Die Neueren Sprachen, Bd. 93, 1994, nr. 5. S 503-527.

Dam, Leni: From theory to classroom practice. Dublin; Authentik, 1995. (Learner autonomy; 3)

Dam, Leni : De ka' selv - selv de små. i: Sprogforum, Vol. 1, 1995, nr. 3. S. 23-27.

2 Dette er inspireret af Douglas Barnes: From

Tema: Fra grammatik- til systemtilegnelse



Grammatiktræning

Ruth Flensted
Kolding Købmandsskole

Grammatiktræning opfattes ofte af eleverne som et isoleret fænomen, der ikke har ret meget med deres egen sproglige produktion at gøre.

I et forsøg på at imødegå dette gør jeg f.eks. brug af følgende:

- eleverne laver en kort oversættelse hjemme. I grupper af 4 retter de hinandens opgaver og inddrager grammatikken, idet eleverne selv skal påføre opgaverne relevante grammatikparagraffer.
- kopi af et afsnit af næste uges tekst behandles grammatisk med fokus på f.eks. verber eller adjektiver/adverbier. Alle verber eller adjektiver/adverbier streges ud. Eleverne udfylder de tomme felter. Derefter sammenlignes med originalteksten og grammatiske og stilistiske forskelle diskuteres.
- øvelse i grugen af adjektiver/adverbier, kædet sammen med udarbejdelse af et klagebrev: *"The customer complains about a two-week stay at the Fawltly Towers Hotel. Use the following adverbs and adjectives in your letter: optimistically, hopefully, recently, mistakenly, however, nevertheless, alternatively, attractive, illustrative, delicious, nice-looking, out of order, leaky, tasteless, serviceminded, rude, reasonable, satisfactory."*

Tema: Fra grammatik- til systemtilegnelse

Procesorienteret andetsprogs-skrivning og grammatik



Pernille Rosberg Frederiksen
Cand.phil. i dansk som fremmed- og
andetsprog. Studieskolen.



Stine Kragholm Knudsen
Cand.phil. i dansk som fremmed- og
andetsprog. Studieskolen.



Der bliver taget nogle vigtige skridt inden for skriveområdet rundt omkring i landet. Procesorienteret skriveundervisning modstilles og afløser den traditionelle skriveundervisning på mange uddannelsesinstitutioner (folkeskolen, gymnasiet og universitetet). Dette gælder modersmålsundervisning, men også andetsprogsområdet er ved at se de mange muligheder, som ligger i denne metode.

Vi har gennem de sidste tre år lavet forsøgsundervisning for at tilpasse den procesorienterede skriveundervisning til voksne andetsprogs elever og har i løbet af den tid erfaret, at metoden er et ideelt redskab til tilegnelse af skriftlig kommunikativ kompetence.

Procesorienteret skriveundervisning kritiseres nu og da for udelukkende at have fokus på processen, og mange har den opfattelse, at det lingvistiske niveau (grammatik, ordforråd og ortografi) spiller en mindre rolle end de andre niveauer i kompetencemodellen (se f.eks. Færch et al. 1984). Dette er en myte, som vi gerne vil aflive her. Procesorienteret skriveundervisning hædrer også det endelige produkt, og lingvistisk kompetence anses også her for at være en integreret del af kommunikativ kompetence - uden den, ingen tekst.

Et af kendetegnene ved procesorienteret skriveundervisning er, at eleven arbejder i skrivesituationer, der ligner den virkelige verdens. Han bevidstgøres om at enhver tekst har et formål og en modtager - og skriver aldrig en tekst uden at have sat sig mål for begge. Dette gør ifølge vore erfaringer, at eleverne får lettere ved at gennemskue, hvad de skal bruge arbejdet med deres tekster til - heriblandt hvilken funktion grammatik har - hvorfor også den skal være i orden i en god og velfungerende tekst.

Den skriftlige kompetence er utrolig omfattende. Det er jf. kommunikativ kompetencebegrebet (Færch et al. 1984) mange niveauer, der skal fungere i samspil, før kommunikationen lykkes. Men vi kan ikke undervise i det hele på én gang. Vi må paradoksalt nok splitte en kompetence, som kun fungerer optimalt i sin helhed, op i flere enheder. Eleven har sjældent kognitive ressourcer til at forstå og praktisere f.eks. en grammatisk regel første gang den introduceres. Han skal have tid til at øve sig og bearbejde den nye viden. Han fumler sig frem i starten, men bliver efterhånden mere sikker og får hen ad vejen ressourcer til at tage fat på noget nyt, når noget er

tilegnet. Derfor sætter vi fokus på én ting ad gangen i vores skriveklasser. Det vil i praksis sige, at vi kun beskæftiger os med et element af skriftsproget ad gangen. Har størstedelen af eleverne for eksempel problemer med adjektiver, fokuserer vi på dem på forskellige måder i forskellige tekster og opgaver i et stykke tid. Vi finder læsetekster fyldt med adjektiver, som eleverne kan analysere for regler og for funktioner. De får små beskrivende eller narrative opgavetyper, som kræver, at de bruger adjektiver. Vi opfordrer dem til især at fokusere på adjektiverne i deres egne tekster, når de editere (retter grammatik). De skifter andres adjektiver ud med egne adjektiver for at iagttage, hvordan teksten skifter udtryk. De får diktater med adjektiver, bliver bedt om at samle på smukke, grimme, søde, sure adjektiver og skrive tekster med dem, de bliver opfordret til at lægge mærke til adjektiver omkring sig, når de hører eller bruger sproget etc. Se følgende opgaveeksempler:

Opgave 1

1. Hvad er et adjektiv?
Sæt jer to og to og diskuter, hvad et adjektiv er - hvad bruger vi det til?
2. Fælles diskussion i klassen.
3. Kender I reglerne for adjektiver? Find adjektiver i digtet "Gaden", og prøv at forklare hinanden hovedreglerne. Notér eksempler fra digtet.
4. Fælles diskussion af reglerne for adjektiver.

Opgave 2 - "Med Dan Turéll i byen"

Efter en snak om Dan Turéll udleveres Dan Turélls digt: "Sidste gang gennem byen" - adjektiverne er fjernet:

1. Læs Dan Turélls digt "Sidste gang gennem byen".
2. Sæt jer to og to og find på nogle adjektiver, der passer til digtet - skriv dem ind i teksten.
3. Tjek sammen om I har bøjet adjektiverne rigtigt.
4. Diskuter med jeres nabogruppe, om adjektiverne passer til teksten - hvorfor? hvorfor ikke?.
5. Fælles i klassen.
6. Aflever digtene til mig.

Opgave 3

Den følgende undervisningsgang udleveres Dan Turélls digt "Sidste gang gennem byen" med háns adjektiver. Digtet, som er udgivet på pladen "Pas på pengene", spilles. Dan Turéll læser her digtet højt. Eleverne lytter og bliver i første omgang bedt om at fokusere på indholdet. Digtets indhold diskuteres. Båndet spilles igen og eleverne skal nu have fokus på adjektiverne (streg dem under). De gennemgås ét for ét - eleverne forklarer, hvilket ord det enkelte adjektiv beskriver, og hvorfor det er bøjet som det er:

1. Lyt til båndet.
2. Har du spørgsmål til f.eks. nye ord?
3. Lyt til båndet igen og sæt streg under adjektiverne.
4. Fælles forklaring i klassen af adjektivernes bøjning.

Opgave 4

I resten af opgaven fokuseres der på ordforrådstilegnelse. Eleverne skal selv lave en tekst, som indeholder Dan Turélls adjektiver. De får herved mulighed for at gøre adjektiverne til en aktiv del af deres sprog, og de får mulighed for at afprøve og danne hypoteser:

1. Skriv Dan Turélls adjektiver ud på et stykke papir. Du skal skrive en tekst med nogle af dem.
2. Sæt jer to og to og diskuter, hvem I vil skrive jeres tekst til, og hvad I vil skrive.
3. Skriv teksten - skriv hurtigt, du har 10 minutter.
4. Læs teksten igennem, tilføj nye ideer.
5. Læs teksten igennem, tilføj nye ideer og slet dårlige. (Resten af processen kan ikke beskrives her)

Lige præcis det element af skriftsproget, der fokuseres på, berøres og praktiseres altså på mange måder. Der skal jo være plads til, at eleverne får dannet og afprøvet nogle hypoteser om lige det område, vi har fokus på, og de skal have optimale muligheder for at tilegne sig det, inden vi går videre til noget nyt.

Når vi er færdige med at fokusere på et element af skriftsproget, er vi sådan set ikke færdige alligevel. Der vil som bekendt altid være nogle ting, som ikke er helt tilegnet, og der vil være nogle ting, som er tilegnet, men som vil forsvinde, hvis de ikke stadig praktiseres. Derfor bygger vi hele tiden ovenpå det gamle. Projektørlyset er rettet mod det nye, men eleven er nu blevet opmærksom på, at også det element af sproget er vigtigt, hvis hans tekst skal fungere. Der skal tages hensyn til det, hver gang han skriver en tekst.

Litteratur

Færch et al.: Learner Language and Language Learning. Gyldendals Sprogbibliotek. 1984.

Theme: From grammar - to system acquisition

Second and foreign language process writing and grammar



Pernille Rosberg Frederiksen
MA in Danish as a foreign and a
second language.
The Study School.



Stine Kragholm Knudsen
MA in Danish as a foreign and a
second language.
The Study School.

Some important steps are being taken at various places in Denmark within the field of writing. Teaching in process writing is being contrasted with - and is replacing - traditional teaching in writing at many educational institutions (the Folkeskole, upper secondary education and the university). This applies to teaching in the mother tongue, but the second and foreign language area is also beginning to see the considerable potential that lies in this method.

Over the past three years, we have carried out experimental teaching that attempts to adapt process writing to adult second and foreign language learners. During this period, we have experienced that the method is an ideal tool for acquiring written communicative competence.

The teaching of process writing is criticised from time to time for exclusively focusing on the process. Many people are of the idea that the linguistic level (grammar, vocabulary and orthography) play a less important role than the other levels in the competence model (see, for example, Færch et al.: 1984). This is a myth which would like to dispel once and for all. Teaching process writing also respects the end-product. Here, too, linguistic competence is viewed as an integral part of communicative competence - without it, no text.

One of the characteristics of process writing teaching is that the pupil works in writing situations that resemble those of the real world. He is made aware that every text has a purpose and an addressee - and he never writes a text without having set himself targets for both. We have found that this makes it easier for pupils to see and understand what use they are going to put the work with the texts to - including what function grammar has, why it too has to be in order in a good, well-functioning text.

Written competence is incredibly comprehensive. There are, in comparison with the concept of communicative

competence (Færch et al.: 1984), many levels that have to interact before communication is successful. But we cannot teach all of this at one time. Paradoxically, we have to split a competence that can only function as one whole into a number of units. The pupil rarely has sufficient cognitive resources to understand and use, for example, a grammatical rule the first time it is introduced. He has to have time to practise and process the new item of knowledge. There is some fumbling to begin with, but gradually he becomes more confident and gains en route resources to seek to grasp something new, once an item has been acquired. That is why we focus on one thing at a time in our writing classes. In practice, this means that we only deal with one element of the written language at a time. If, for example, the majority of the pupils have problems with adjectives, we focus on them in various ways in various texts and tasks for a while. We find reading texts that are full of adjectives that the pupils can analyse for rules and functions. They are given small descriptive or narrative types of tasks that call for a use of adjectives. More especially, we encourage them to focus on adjectives in their own texts when editing (correcting the grammar). They replace other people's adjectives with their own adjectives to see just how the impression created by a text changes. They are given dictations with adjectives, are asked to collect beautiful, ugly, sweet and sour adjectives and to write texts using them, are encouraged to notice adjectives around them when they listen to or use language, etc. Consider the following examples:

Task 1

1. What is an adjective?
Sit in pairs and discuss what an adjective is - what do we use it for?
2. Plenum discussion in the class.
3. Do you know the rules for adjectives? Find adjectives in the poem "The Street" and try to explain the main rules to each other. Note examples from the poem.
4. Plenum discussion of the rules for adjectives.

Task 2 - "In town with Dan Turréll"

After talking a bit about Dan Turréll, his poem "Last walk through the town" is handed out - minus the adjectives.

1. Read Dan Turréll's poem "Last walk through the town".
2. Sit in pairs and find adjectives that would fit the poem - insert them in the text.
3. Check with each other whether you have declined the adjectives correctly.
4. Discuss with the group next to you whether the adjectives fit the text - why? - why not?
5. Discuss with the others in the class.
6. Hand in the poems to me.

Task 3

The following teaching period, Dan Turréll's poem "Last walk through the town" was handed out complete with his adjectives. The poem, which is on the record "Mind your money", is then listened to on tape. Dan Turréll is reading his own poem. The pupils listen and, to begin with, are asked to concentrate on the content. The content of the poem is discussed. The tape is then played again and the pupils are this time to focus on the adjectives (underline them). They are gone through one by one - the pupils explain what word(s) the individual adjective refers to and why it is declined in the way it is:

1. Listen to the tape.
2. Have you any questions, e.g. as regards new words?
3. Listen to the tape again and underline the adjectives.
4. Plenum explanation of the declination of the adjectives.

Task 4

During the rest of the task the focus is on acquisition of vocabulary. The pupils have to compose a text that contains Dan Turréll's adjectives. This enables them to make the adjectives an active part of their own language and gives them the chance of testing and forming hypotheses:

1. Write down Dan Turréll's adjectives on a piece of paper. You are to write a text using some of them.

2. Sit in pairs and discuss who you want the addressee of your text to be, and what you want to write.
3. Write the text - write quickly, you only have 10 minutes.
4. Read through the text, add new ideas.
5. Read through the text, add new ideas and remove bad ones. (The rest of the process cannot be described here.)

So the aspect of the written language that is focused on is dealt with and tried out in a number of ways. There must be enough space for the pupils to form and test out a number of hypotheses about precisely the idea that is in focus - and they have to be given optimum potential for acquiring it before we move on to something new.

When we have finished focusing on one aspect of the written language, we have not finished even so. For there will always be certain things that have not completely been acquired and some things that have been acquired but which will disappear if not constantly used in practice. Therefore we are constantly consolidating new terrain. The spotlight is on the new, but the pupil is now aware that that aspect of the language is also important if his text is to work. That has to be taken into account every time he writes a text.

Secondary literature

Færch et al.: Learner Language and Language Learning. Gyldendals Sprogbibliotek, 1984.

Translated by John Irons

Tema: Fra grammatik- til systemtilegnelse



Grammatikkens rolle i de nye læseplaner for folkeskolen

Kirsten Haastrup

Dr.ling.merc. et lic.pæd.

Professor i engelsk ved Danmarks Lærerhøjskole.

De nye læseplaner for folkeskolens fremmedsprog blev færdige i slutningen af 1995 og omfatter 'Formål og centrale kundskabs- og færdighedsområder', 'Læseplaner' og 'Undervisningsvejledninger'. [note1](#)

Det indhold og den rolle, vi giver grammatikken, er bestemt af vort syn på sprog og sprogtilegnelse. Hvad angår sprogsyn har vi - i forhold til tidligere læseplaner - udvidet grammatikkens genstandsområde, i overensstemmelse med hovedlinjerne i moderne sprogbeskrivelse. Når det gælder sprogtilegnelsessyn, er vor grundantagelse den, at eleverne udvikler deres egne interne grammatik, en såkaldt intersprogsgrammatik. Lærerens opgave er således at udvælge og fremlægge det grammatiske stof på en sådan måde, at eleven kan optage det i sin egen interne grammatik, så den udvikles mere og mere i retning af målsprogsgrammatikken.

Sammenfattende kan vi sige, at vi anlægger et funktionelt syn på grammatikken.

Hvorfor kalder vi det ikke bare grammatik?

I læseplanerne for folkeskolens undervisning i de tre moderne fremmedsprog står der en hel del om grammatikkens rolle, men det står under overskriften "Sprog og sprogbrug". Vi foretrækker at tale om elevernes viden om sprog og sprogbrug af flere grunde. For det første fordi "grammatik" ofte er blevet indsnævret til udelukkende at dreje sig om sprogets opbygning og at udelade sprogets funktion. For det andet fordi grammatik for mange af os (som nuværende og tidligere sprog elever og -lærere) har associationer af sort skole, terperi og udenadslære af remser, der ikke kan bruges til noget. En viden om sproget, der ikke er til støtte for kommunikationen, er ikke relevant viden på folkeskoleniveau.

Når vi således kalder et centralt kundskabs- og færdighedsområde for "Sprog og sprogbrug" er det for at understrege det funktionelle aspekt. Viden om "sprog og sprogbrug" skal handle både om sprogets opbygning og funktion. I faghæftet for tysk udtrykkes prioriteringen således at "*grammatikken er underordnet sprogbruken*" (eller funktionen), og i engelsk tales der om, at "*funktionen trækker den nødvendige grammatik med sig*". Bag begge formuleringer ligger tanken om, at eleverne først og fremmest skal kunne bruge sproget.

Vi har meget bevidst valgt at tale om "sprog og sprogbrug" som parallelle størrelser. Traditionelt opfattes "regler" som grammatiske regler, altså regler om sproget (f.eks. substantivers flertalsendelser og verbers tidsbøjninger). Sprogbrugen har imidlertid også sine egne regler, selv om de ofte må formuleres mere blødt. Her er typisk tale om, hvordan man tilpasser sproget til situationen, herunder valg af, hvor direkte eller indirekte man vil være, og hvor høfligt man vil udtrykke sig. Hvis vi medtænker modtagerens synspunkt - og det er vigtigt, når det drejer sig om kommunikation - er elevens sans for disse ting altafgørende. En dansker, der i teatret siger: *"This is my seat, man!"* i stedet for *"Excuse me, I think you are in my seat"* har begået en "fejl", der er alvorligere end mangen en bøjningsfejl. Vel at mærke, hvis det var elevens hensigt at udtrykke sig med almindelig høflighed.

Endnu en årsag til at arbejde under overskriften "Sprog og sprogbrug" snarere end "Grammatik" er, at det første udtryk giver plads til ordforrådet. I læseplanerne opfordrer vi lærerne til at arbejde med ordforrådet på en sådan måde, at eleverne får indtryk af, at ordforrådet også har en systematik. En systematik, der er anderledes end grammatikkens, men som ganske klart er der i form af ord, der hører sammen i f.eks. betydningsfelter, modsætningspar og synonymer.

Principper for tilrettelæggelsen af det sproglige arbejde

Engelsk-, tysk- og franskundervisningen i folkeskolen har meget forskellige traditioner at bygge på, men her vil jeg fremhæve nogle af de træk, som fagene har fælles.

Vi understreger, at arbejdet med sprog og sprogbrug skal knytte an til elevernes erfaringer med sproget - med nøgleord som opmærksomhed og iagttagelse. Et eksempel kan være, at klassen i engelsk (f.eks. 8. klasse) har arbejdet med et videoprogram. På et tidspunkt, hvor eleverne er fortrolige med programmets handling og tema, tages en enkelt sekvens ud til sprogligt arbejde. Det drejer sig om en ret ophidset diskussion mellem forældre og en teenager om husregler. Eleverne får nu en række opgaver med ting, de skal notere sig under gentagne gennemsejlinger/-lytninger af sekvensen. En opgave handler om at notere sig brugen af modalverber (f.eks. *may*, *can*, *must* og *ought to*) i den sammenhæng, hvori de indgår. Ved opsamlingen i klassen noteres det, hvilke ord henholdsvis forældrene og den unge har brugt hyppigt, og i hvilke sætninger de indgår, og der udarbejdes en oversigt over ordenes grundbetydninger og grammatiske særtræk.

I diskussionerne under læseplansarbejdet kom vi gang på gang ind på, hvor vigtigt det er, at det sproglige arbejde ikke foregår ved siden af "det egentlige", som for mange elever og lærere er tekstarbejdet (hvor "tekst" naturligvis er både trykte og talte tekster). Arbejdet med sprog og sprogbrug bør i vid udstrækning integreres med tekstarbejdet. Det er nemt, når det drejer sig om ordforrådet, hvor de fleste lærere vist synes, det er oplagt at lade eleverne finde nøgleord, f.eks. adjektiver til karakteristik af hovedpersonerne i en tekst.

Når det gælder grammatik, kan man tænke på eksempler fra fransk undervisningsvejledning, hvor lærerne opfordres til at lade eleverne i 8.-9. klasse finde forskelle på tale- og skriftsprog i de tekster, der arbejdes med. Dertil kommer, at tekstvalget bør omfatte f.eks. berettende, beskrivende og argumenterende tekster, således at eleverne kan udvikle deres forståelse af, hvad der er karakteristisk for de forskellige teksttyper. I alle sprog har vi lagt vægt på at opfatte grammatik bredt, dvs. omfattende både sætningslære og grammatik ud over sætningsgrænsen, det nogle kalder tekstgrammatik.

En ønskedrøm - som vi ved, det bliver svært at leve op til - er, at eleverne i skolen måtte opleve, at det, de lærer om sprog i ét sprogfag, kan bruges i de andre. Engelsklæreren bør kunne bygge på elevernes erfaringer med og viden om dansk sprog, og tysklæreren bygge videre på dette. Der er jo et stort fælles stof i form af bl.a. viden om ordklasser og enkel sætningsanalyse, og det bør være muligt at blive enige om en fælles grammatisk terminologi. Vi kan håbe, at det er en opgave, der vil blive lettere med den nye folkeskolelovs fokus på lærersamarbejde og lærerteams. Med udgangspunkt i danskfaget bør der arbejdes med "Sprog på tværs", "Tværsproglig grammatik" eller simpelthen "Sprog i skolen" som overskrifter.

Grammatik til støtte for forståelse og produktion

I de år, læseplansarbejdet stod på, gennemløb vi "skrivere" selv nogle faser. På et tidspunkt var nogle arbejdsgrupper stemt for, at vi nøje skulle angive, hvilke grammatiske områder/emner, der skulle dækkes på bestemte klassetrin. Men pludselig anede de samme grupper så det uhensigtsmæssige eller ligefrem farlige ved en sådan strategi. Den opmærksomme læser af læseplaner og vejledninger kan selv danne sig et skøn over, hvilke kompromiser, der blev indgået, og hvilke forskelle der er mellem sprogene.

Vi holdt imidlertid alle fast ved, at på folkeskoleniveau er formålet med grammatikken, at den skal støtte elevernes forståelse af tekster og elevernes egen produktion af talte og skrevne tekster. Man taler ligefrem om receptions- eller forståelsesgrammatikker over for produktionsgrammatikker. For tysk som målsprog er der nu udviklet receptionsgrammatikker på gymnasieniveau [note 2](#), medens andre sprog kun har tilløb og foreløbig nøjes med de velkendte produktionsgrammatikker. I det foregående afsnit blev der givet et eksempel på receptionsaspektet, så her vil vi nøjes med at se på produktion.

Fra undervisningsvejledningen for tysk tager jeg et par eksempler på undervisningens indhold og aktiviteter. I begynderundervisningen kan man f.eks. tage udgangspunkt i elevernes forestillinger om, hvordan en tysker, svejtser og østriger er, og så lade eleverne arbejde med/udvikle/forkaste disse nationale stereotyper. Til et sådant arbejde får de naturligvis straks brug for at slå op i ordbøger og dermed for et kendskab til betegnelser for ordklasser samt grammatiske termer og forkortelser.

En anden aktivitet fra samme undervisningsvejledning, der tager kravet om den praktisk-musiske dimension af sprogundervisningen alvorligt, er "*Beskriv en af følgende følelser: kærlighed, had, sorg, håb, glæde, etc. Hvordan ser følelsen ud, hvordan smager den, lugter den etc.?*" Ligesom den foregående aktivitet er den først og fremmest mundtlig og kræver mange ordbogsopslag og/eller søgen efter relevante ord og udtryk i udvalgte tyske tekster.

Et sidste eksempel - nu fra de ældre klassetrin - kommer fra den løbende korrespondance mellem klassen og en jævnaldrende tyskklasse (med pen eller elektronisk post). Her skal eleverne f.eks. forklare om udvalgte danske forhold eller beskrive egne fremtidsplaner. Især det sidste emne, med obligatorisk brug af fremtidsformer, vil stille krav til elevernes viden om grammatik og deres færdighed i at bruge en grammatisk oversigt.

Hensigten med eksemplerne er at konkretisere, hvad vi mener med, at de kommunikative behov trækker grammatikken med sig. Der er forskel på at begynde med at lære fremtidsformer, øve sig på dem i bundne øvelser for til sidst at få lov til at bruge dem i ægte kommunikation. Og så at starte med det virkelige, dvs. at alle aktiviteter er formålsbestemte.

Grammatisk viden og færdighed er vigtig for både mundtlig og skriftlig produktion. Mange elever har en misforstået opfattelse af, at grammatik har at gøre med det skriftlige sprog, med bøjningslære og syntaks og frem for alt med korrekthed (hvor de så har den fra!). Derfor må vi fra første færd knytte brug af ordbøger, grammatiske oversigter og andre hjælpemidler sammen med mundtlige aktiviteter.

"Præcision, variation og sammenhæng" i stedet for "korrekthed"

I målbeskrivelserne for elevernes kommunikative færdigheder foretrækker vi at tale om, at eleverne skal kunne udtrykke sig præcist, varieret og sammenhængende. Det kan de imidlertid ikke gøre uden et vist mål af korrekthed; så den er medtænkt.

Jeg vil kort argumentere for valget af de tre nøgleord. "Præcist" er valgt, fordi det i lige høj grad tilgodeser ordforråd og grammatik. Korrekthed, derimod, er først og fremmest forbundet med grammatik, især med syntaks inden for sætningsgrænsen. Man taler ikke om korrekt ordvalg, men derimod gerne om præcist ordvalg. Og vi ved, at ordvalg er utrolig vigtigt for kommunikativ succes.

Termen "varieret" tager igen højde for ordforrådet, men dækker samtidig grammatikken, f.eks. i form af variation i de anvendte sætningsmønstre i skriftlig fremstilling. Ens sprog bør være varieret af mange grunde. For det første for at kunne udtrykke sig nuanceret. Dertil kommer det at kunne udtrykke sig relevant i forhold til

en bestemt situation f.eks. afhængig af, om det er skriftligt eller mundtligt, uformelt eller formelt, det sidste ofte kædet sammen med om man taler med en kendt eller ukendt person.

Sidst men ikke mindst skal eleverne kunne udtrykke sig sammenhængende. Der skal - med en fagterm - være kohærens i opbygningen af den tekst, eleverne producerer, hvad enten den er mundtlig eller skriftlig. For en skriftlig tekst, f.eks. af den argumenterende type ("*Forklar din engelske penneven om danske holdninger til atomkraft*") gælder kravet til kohærens den overordnede struktur i teksten, dvs. disponeringen. Der tænkes imidlertid også på kohæsionen, dvs. den måde, hvorpå de enkelte afsnit kædes sammen i form af overgange og indledninger til afsnit. Inden for de enkelte afsnit lægges der vægt på de sætningsforbindere, der udtrykker f.eks. tidsfølge og årsagssammenhænge. Negativt udtrykt giver ingen af os meget for en stil af typen: *Og så... og så... og så*. Et af de grammatiske områder vi har valgt at nævne specifikt i flere af læseplanerne, er således sætningsforbindere, som en vigtig del af "grammatik ud over sætningsgrænsen" eller "tekstgrammatik".

Når jeg bliver spurgt, om vi i de nye læseplaner har slækket eller strammet kravene til grammatik og korrekthed svarer jeg: "Ingen af delene". De valgte nøgleord: "Præcist, varieret og sammenhængende" omfatter grammatik, men udtrykker samtidig en opgradering af især ordforråd og tekstgrammatik. Vor hensigt med at vælge tre parallelle adjektiver har været at nuancere beskrivelsen af de mål, vi stiller op for elevernes sproglige formåen.

Noter

1 Arbejdet med læseplanerne for engelsk, fransk, latin og tysk har stået på i over to år og involve-ret o. femogtyve personer. I denne artikel giver jeg udtryk for mine egne meninger samtidig med, at jeg som formand for læseplansudvalget i fremmedsprog naturligvis er solidarisk med og medansvarlig for de tekster, vi har lagt frem.

2 Hans Jürgen Heringer: *Wege zum verstehenden Lesen. Lesegrammatik für Deutsch als Fremdsprache*. München; Hueber Verlag, 1987.

G. Zimmermann & Elke Wissner-Kurzawa: *Grammatik Lehren - lernen - selbstlernen*. München; Hueber Verlag, 1985.

G. Westhoff: *Didaktik des Leseverstehens. Strategien des voraussagenden Lesens mit Übungs-programmen*. München; Hueber Verlag, 1987.

I denne korte artikel har jeg ikke kunnet komme ind på latin, men kan stærkt anbefale alle sproglærere at læse dette meget inspirerende faghæfte.

Tema: Fra grammatik- til systemtilegnelse



Grammatik og lærebogssystemer

Jeremy Watts

Lærebogsforfatter

Lektor ved Grindsted Gymnasium.

En central læresætning for producenter af undervisningsmaterialer er, at enhver ændring af pædagogisk praksis er en langsom proces. En undersøgelse foretaget i England for snart mange år siden blandt seminarielærere syntes at påvise, at traditionelle metoder og anskuelser blandt lærere på alle niveauer er ligesom skvalderkål: De leveres videre fra den ene generation til den næste i de ellers flotte stauder, lærere kan grave op af deres pædagogiske haver og overrække nye havemænd. Dvs. at en elev i dag indirekte modtager en del undervisning fra en lærer, der fungerede før Anden Verdenskrig. Det samme må gælde for lærebogsforfattere. Den egentlige (modsat den teoretiske) pædagogiske praksis i løbet af den tid jeg har undervist i Danmark og redigeret og skrevet lærebøger - ca. 25 år - har heller ikke forandret sig voldsomt.

For 25 år siden - og længere tilbage - bestod et fornuftigt undervisningsforløb af en vis procentdel grammatik og resten tekstarbejde. I gymnasiets engelskundervisning var det f.eks. *Briers Stiløvelse*, der førte generationer af sprogbrugere ind i grammatikkens mysterier - den daglige dosis, ti minutter i begyndelsen af hver time, i en imponerende samling finurlige sætninger, der skulle oversættes på grundlag af nogle grammatiske paragraffer, man i forvejen havde studeret. Sætningerne var ikke sammenhængende og bar præg af, at visse grammatiske momenter skulle gennemgås.

Det slående er, at næsten ingen lærebøger fra den tid havde en integreret tilgang: Grammatik for sig, 'samtale' for sig. Det skisma, tror jeg, lever i bedste velgående i dag. Frygten for, at eleverne ikke lærer ordentligt engelsk, hvis de ikke manuduceres gennem paragrafferne og reglerne gør, at f.eks. '*Fejlstøvsugeren, Grammatisk Øvebog i engelsk*' [note 1](#) m.fl. selv i dag sælges i kæmpeoplæg. 'Moderne' stiløvelser bruges stadig regelmæssigt (gerne i begyndelsen af timen). Briers pudsige sætninger ('*Han har fået kørende*' [note 2](#)) vinder genklang i dagens udgivelser - '*Han tabte træbenet 2 meter før mållinien*' [note 3](#).

Men udviklingen inden for lærebøger de sidste 20 år har sat et stort spørgsmålstejn ved det fornuftige i at skille skelettet fra kroppen. Fremmedsprogsudgivelser i dette tidsrum forener - mere eller mindre vellykket - de grammatiske og leksikale aspekter i materiale, der i bund og grund er kommunikativt. Grammatisk færdighed er en forudsætning for fornuftig sprogbrug, men er på ingen måde målet. Sprog er også et socialt fænomen. Det er afhængigt af den specifikke situation og har sit eget indhold (sociokulturelt). Nu indlysende og velkendt, men det var nye toner i begyndelsen af 1970'erne, hvor det blev forudsætningen for de internationale systemer, som

danskproducerede lærebogssystemer som f.eks. 'Choice' [note 4](#) for folkeskolen (efterfulgt af 'The New Choice' [note 5](#)) læner sig kraftigt op ad.

Den første model i kommunikativ sprogundervisning var notionel/funktionel. Præsentationen af grammatiske strukturer afløstes af 'sproghandlinger' - dvs. meningsfyldte ytringer, der sætter eleverne i stand til at fungere i en engelsksproget sammenhæng. I Abbs 'Strategies' [note 6](#) fra 1979 (6. og 7. klasse) arbejder eleverne for eksempel parvist med '*asking and giving permission - first formally and then informally*'. De skal bede om lov til at åbne døren, tænde lyset osv. De forsynes med en række vendinger (*May I/ Can I... Well actually... Sorry, but...*) Den tilhørende grammatik præsenteres i Lærerens Bog ('Modals: May/Can + verb phrase') og alle mulige udtryk præsenteres (*Do you mind/ Would you mind awfully/Do you object/Will you permit/I wonder if I might* osv.).

Disse sproghandlinger indlæres ved hjælp af øvelser og hverdagsdialoger. Ti år senere udvikledes disse ideer med tilføjelsen af flere kommunikative øvelser (f.eks. rollespil). Sidste skud på stammen er så interaktionelt materiale, der baseres på tekster, organiseret i temaer/emner, der afspejler et centrum i sociokulturelt engelsk/amerikansk, som eleverne både kan lære af og reagere på ud fra egne erfaringer. De sproghandlinger som eleverne foretager hentes ud af materialet. De grammatiske funktioner, som indøves gennem sproghandlerne, udspringer selvsagt af materialet. De kommunikative opgaver eleverne skal lave - *tasks* - tvinger dem til at arbejde med det autentiske stof, de har fået - plus gøre deres egne sproglige erfaringer (herunder grammatiske forsøg) og bygge videre på det sprog de allerede har. Det er klart, at den gammeldags indføring i grammatik (regel, eksempel, øvelse) ingen plads har i denne struktur.

Ovennævnte arbejdsform er ikke uproblematisk, ikke mindst fordi dagligdagens virkelighed er ca. 18-20 elever i en folkeskoleklasse, 28 elever i en 1.g eller 1.hf klasse. Med væsentlig forringet undervisningstid til rådighed (ca. 20% af timerne 'falder bort' til andre 'undervisningsrelevante' aktiviteter) samt opskruede krav til delmål inden for sprogfagene, varer det ikke længe før pædagogen fristes til 'hurtigt at få klaret nogle grundlæggende ting' - som f.eks. grammatikken. Trygheden i 'den daglige dosis' er tillokkende. Tanken om, at alle 28 hører efter (stiløvelse er et meget trygt og behageligt tidsfordriv) og arbejder i fællesskab, overskygger lærerens viden om, at pararbejde og gruppearbejde er grundstenene i den kommunikative proces, som er den logiske vej til sprogtilegnelse.

Folkeskolens nye vejledning for engelsk er en fornøjelse at læse i denne sammenhæng (på trods af de urealistiske krav, den stiller i de afsluttende mundtlige prøveformer). Allerede i det første forløb (4. -5. klasse) betones det, at eleven skal '*benytte engelsk...udnytte mulighederne for at møde engelsk...forsøge at gøre sig forståelig....gætte kvalificeret*.' [note 7](#) Han/hun skal lytte og bruge sproget situationelt. Ligesom '*native speakers*' gør det. De følgende årgange arbejder med sproget som et kommunikationsmiddel og tilegner sig forskellige kommunikations- og indlæringsstrategier. Arbejdet med centrale grammatiske områder integreres i tekstarbejdet. '*Eleverne skal opleve, at de har brug for engelsk og at det er sjovt, spændende og udfordrende at bruge sproget*.' [note 8](#) Under udførelsen af forskellige tasks oplever de, at de skal løse sproglige problemer sammen. Først praksis - så teori' er en væsentlig overskrift. [note 9](#)

I 'The New Choice' for folkeskolen har redaktionsgruppen forsøgt at leve op til motivationskravene ved at producere materiale med et helhedspræg. Tekstmaterialet (i videste forstand) skal skabe et rum for eleverne at bevæge sig i. Det betyder, at Lærerens Bog svulmer op - ikke mindst fordi det rum, eleverne bevæger sig i, nu skal tilpasses den enkelte. Lærerens Bog har bl.a. til formål at tilbyde mangfoldige, varierede sproglige aktiviteter, der skærper elevernes sproglige opmærksomhed, udbygger deres udtryksmuligheder, giver dem lejlighed til at tale og skrive sig frem til et korrekt sprog (besvare spørgsmål med udtryk/strukturer til rådighed i en glosekasse, forklare udtryk, 'oversætte' til bedre engelsk, diskutere på grundlag af nogle modeller, kigge bagom tilsyneladende entydige udtryk i teksten - hvad menes der egentlig, vælge det bedste udtryk, cloze tests, samtale på grundlag af "*flow-charts*", i form af stikordsoversigt til en historie, der senere udbygges.

Ser man f.eks. på en let tekst fra 'The New Choice for niende', 'The Weapon', kan læreren duplikere/kopiere et *flow-chart* som overhead, der gengiver skelettet af historien, som eleverne sætter kød på efter deres formåen. Derefter opfordres de til at vurdere, om deres version af historien hænger tilstrækkeligt sammen - er den

meningsfyldt, er den interessant? Hvis ikke, får de tilbudt en række konjunktioner (*but, however, afterwards, indeed, meanwhile...*), der kan give en bedre rytme. Som sidste led i gengivelsesprocessen, opfordres de til at se en gang til på deres historie. *'You can also make it more interesting by using adverbs to describe how things happen (quickly, slowly, gently...).'* Eller de kan gå den anden vej og fjerne alle adjektiver eller mådesadverbier fra en passage og se hvad der så sker med historien. På samme måde arbejder de med personerne og de følelser, de udtrykker gennem historien. Her er tale om fordybelse i en tekst, gerne som pararbejde, der senere munder ud i personlig stillingtagen til udsagn i teksten. De kan også vælge rollespil, hvor de diskuterer tekstens tema: *"Fremskridt for enhver pris og videnskabsmandens ansvarlighed."* Denne opbygning giver eleverne et præcist ordforråd og en indsigt i, hvad der nuancerer en historie - og efterfølgende hvad der nuancerer en debat. De sproglige øvelser som er foreslået som støtte til arbejdet med teksterne, har til formål at udbygge ordforrådet på en struktureret måde, der samtidig gør eleverne opmærksomme på, at de er ved at arbejde med nogle grundlæggende (grammatiske) strukturer.

Af og til er det sprog, der anvendes i teksterne - især talesproget - ugrammatisk. I en del tilfælde er der klassiske slangudtryk, som eleverne skal forholde sig til. *'It all pissed me off.'* *'We did O.K.'* *'I don't want nothing.'* Når eleverne for alvor opdager, at sproget er et sociokulturelt udtryk, og et stærkt personligt signal, som de kan aflæse hvis de bliver dygtige, får de tit større motivation til at læse og lytte indenad. Ved en konference fornylig sagde Roy Hawtrey, museumspædagog ved Natural History Museum i London, *"Uddannelse vil sige at lære børn at spørge 'hvorfor?'... at få dem til at fremsætte teorier om mulige svar."* [note 10](#) Og Gillian Thomas, der står for projektudviklingen på Science Museum i London sagde om det at besøge et museum: *"Man lærer gennem de samtaler, man har om de udstillede genstande. Vores opgave er at give folk midlerne til at føre sådanne samtaler på en effektiv måde. Vi skal stille informationer til rådighed, men vi ønsker også at provokere folk til at stille spørgsmål."* [note 11](#)

Det samme kan siges om lærebogsteori. Man skal fabrikere et meningsfyldt rum der præges af kvalitet, af viden. Rummet skal provokere til selvaktivitet. *"En spørge- og opdagelsesproces snarere end modtagelse af viden... Man kan ikke skabe en uddannelsesmæssig oplevelse, hvis den ikke er lystbetonet."* [note 12](#)

Læreren har kortet til det rum, eleverne bevæger sig i i undervisningen. Når behovet for præcis viden opstår, skal denne viden kunne præsenteres. Det har medført at vi i *'The New Choice'* er blevet bedt om at producere en øvebog, der er en slags opslagsgrammatik, når behovet for en præcisering, en afklaring, eller en videre afprøvning af nogle grammatiske momenter, opstår. Når eleverne kommer med spørgsmålet *"why - Hvorfor siger man You often talk men også You are always talking?"* skal der være et kontant svar. Ligesom når man slår op i en ordbog for at finde den præcise betydning af et udtryk, slår man op i øvebogen for at finde den præcise brug af f.eks. udvidet tid - og kan arbejde lidt på egen hånd med de eksempler, der gives. I de oprindelige udgaver af *'Choice'* for folkeskolen var den grammatiske øvebog situationel og havde en direkte sammenhæng med tekstbogen. Brugerrespons viste, at det var for kunstfærdigt: De sproglige strukturer indøves udmærket med en tematisk kommunikativ og task-baseret tekstbog alene. De grammatiske momenter var ikke nødvendigvis rigtigt anbragt i en øvebog i forhold til det umiddelbare behov. Dette er derfor imødekommet i *The New Choice*. Grammatik kan altså ikke klistres på, hverken før teksten - som den daglige dosis af salig Brier m.fl. - ej heller efter, hvor den ikke har relation til elevernes egne erkendte behov. At øvebogen til *The New Choice* den dag i dag bruges som 'den daglige dosis' i mange undervisningstimer har derfor absolut ikke været hensigten: Men man vil vel gerne sikre sig med kommunikativ livrem og grammatiske seler, - selv om de uden tvivl trækker hver sin vej. *Old habits die hard...*

Noter

1. Jens Bøgh og Jørgen Hovgaard: Fejlstøvsugeren. Grammatisk øvebog i engelsk. Vejle, Musagetes, 1987.
2. Jørgen Brier: Engelske stileøvelser for gymnasiet. Kbh., Gyldendal, 1967.
3. Bøgh og Hovgaard: op.cit.
4. J.K. Petersen, B.P. Andersen og J. Watts: Choice. Kbh., Gyldendal, 1979.
5. J.K. Petersen, B.P. Andersen og J. Watts: The New Choice. Kbh., Gyldendal, 1995
6. Brian Abbs: Building Strategies. London; Longman, 1979.

7. Faghæfte 2: Engelsk. Kbh., Undervisningsministeriet, Folkeskoleafdelingen, 1995

8. *ibid.*: s. 23

9. *ibid.*: s. 29

10. Interview i avisen 'The Independent'. 19.9.1996.

11. *ibid.*

12. *ibid.*

Tema: Fra grammatik- til systemtilegnelse

Om helhedsorientering i erhvervsuddannelsernes grundlæggende grammatikundervisning

Jette Bostrøm

Janice Lahey

Københavns Tekniske Skole

Det helhedsorienterede princip inden for erhvervsuddannelserne bør også afspejles i sprogundervisningen. Sproget skal kunne bruges! Rent grammatisk skal eleven kunne håndtere bl.a. følgende 3 grammatiske grundbegreber:

- 1 bydemåde til instruktioner
- 2 passiv nutid til beskrivelser
- 3 passiv datid til rapporter.

Dette kan gøres ved at give eleven en instruktion og bede vedkommende lave en beskrivelse ud fra denne. Senere kan dette følges op med at der laves en rapport (fejlfinding) - ud fra en beskrivelse. Herved lærer eleven forskellen på forskellige sproghandlinger i forskellige sproghandlinger i forskellige faglige situationer.

Eksempel:

.. instruction	description	report
1 Check the battery	The battery is checked	The battery was checked
2 Check the fuel level	The fuel level is checked	The fuel level was checked
3 Check the spark plugs	The spark plugs are checked	
4 Recharge the battery	..	..
5 Clean the spak plugs	..	..

Tema: Fra grammatik- til systemtilegnelse



Sådan set Om aspekt i russisk

Henrik Lærkes

Fagkonsulent i russisk. Lektor i russisk og engelsk,
Gladsaxe Gymnasium

Aspekt i russisk

Redaktionen har med omhu slået ned på et af de største problemer i russisk grammatik og i russiskundervisningen. Der er tale om et fænomen, som eleverne har haft svært ved at forstå, dels fordi det ikke findes i dansk, og dels fordi forskningen ikke har haft en god beskrivelse af det.

Det sidste er der rådet bod på med Per Durst-Andersens (PDA) disputats "A Mental Grammar". Det afgørende ny i PDA's formulering af aspektteorien ligger i, at han formulerer en sammenhængende teori, der tilstræber at forklare hele området modsigelsesfrit, og som skal kunne sætte én i stand til at producere udelukkende rigtige sætninger. De vigtigste forudsætninger for dette er hans meget givende parafrase af aspektbetydningerne (note 1) og hans skelnen mellem de forskellige verbaltyper (note 2 og 3). Den videnskabelige beskrivelse kan selvfølgelig ikke bruges direkte til eleverne, men er forudsætningen for en fornuftig pædagogisk anvendelig forklaring.

I det følgende forsøger jeg altså at tillempe PDAs teori til pædagogisk praksis. Samtidig skal jeg forsøge at beskrive aspekt således, at både russiskkyndige og alment sproginteresserede kan få noget ud af fremstillingen. De mere russiskspecifikke problemer har jeg forsøgt at trække ned i noterne, så teksten ikke bliver for tung. Jeg håber, det ikke mislykkes helt.

Hvad er aspekt

Aspekt er en verbalkategori, som omfatter imperfektiv (ipf) og perfektiv (pf). Den lader den talende fremstille verbalhandlingen enten som en aktivitet eller som en forandring, dvs. en ny tilstand fremkaldt af en aktivitet. Aspekt (russisk: *vid*) betyder egentlig synsmåde. Vi kender noget lignende fra engelsk simpel over for udvidet tid, og fra fransk imparfait over for passé composé /passé simple.

I russisk er modsætningen langt mere grundlæggende; den hævdes at være den første verbalkategori et barn lærer, og den går igennem alle former af verberne, infinitiv, imperativ, participier og tidsformerne.

En verbalform i pf aspekt udtrykker, at der i én konkret situation er eller har været en aktivitet, og samtidig at denne aktivitet vil føre eller har ført til en forandring af virkeligheden, en ny tilstand. [note 1](#)

- *Ona napisala emu pis'mo*. Hun skrev/har skrevet/havde skrevet ham et brev. (Nu foreligger der, modsat før, et brev).
- *Ona zasmejas'*. Hun brød/er brudt/ var brudt ud i latter. (Nu ler hun, modsat før).
- *On otkryl dver'*. Han åbnede/har åbnet /havde åbnet døren. (Nu er der modsat før en åben dør.)
- *On dast ej cvetok*. Han gir/vil give hende en blomst. (Nu har hun ingen blomst, modsat om lidt.)
- *On ubedit eë*. Han får/vil få overbevist hende. (Om lidt er tilstanden i hendes hoved forandret.)

En ipf verbalform udtrykker, at der er /har været en aktivitet [note 2](#), men siger ikke noget om, hvor vidt den fører/har ført til en forandring, en ny tilstand. Det kan godt være, men det siges ikke, og modtageren af beskeden må selv efter behov slutte ud fra sammenhængen eller sit kendskab til virkeligheden, om der er sket eller vil ske en forandring. [note 3](#)

- *Ona pisala emu pis'mo*. Hun skrev brev til ham. (Der har været en aktivitet, men om der foreligger en ny virkelighed (et brev), eller om brevskriveren måske har krøllet forsøget sammen, siges der ikke noget om.) Bemærk, at dansk her udelader artiklen.
- *Ona smejas'*. Hun lo. (Den aktivitet har formentlig ikke været evig, men det billede der fremmanes for os, er af en person, som "stod og lo".)
- *On otkryval dver'*. Han var ved at åbne døren /han har haft åbnet døren. (Ipf siger bare, at der har været en aktivitet, men ikke om handlingen blev afbrudt, eller om døren f.eks. senere er blevet lukket igen.)
- *On daët ej cvetok*. Han giver /er ved at give hende en blomst. (Han udfører en aktivitet, og hun tager nok imod den, men vi ved det ikke.)
- *On ubezdaet eë*. Han forsøger at overbevise hende. (Om det lykkes at ændre tilstanden i hendes hoved er usikkert, jf. [note 3](#)).

Hvis der er tale om gentagne handlinger er modsætningen mellem ipf og pf ophævet, og man kan kun bruge ipf:

- *Ona pisala pis'mo kazdyj den'*. Hun skrev (et) brev hver dag.
- *Ona vseгда smejas' nad nim*. Hun lo altid af ham.
- *Lakej otkryval dver' vsem gostjam*. Lakajen åbnede døren for alle gæsterne.
- *On daët ej cvetok kazdyj den'*. Han giver hende en blomst hver dag.
- *On kazdyj raz ubezdaet eë*. Han overbeviser hende hver gang.

Meget kort kan man sige, at ipf form udtrykker aktivitet eller gentagelse, mens pf udtrykker (en enkeltstående) forandring som følge af en aktivitet.

Man kan i introduktionsfasen have nogen glæde af at sammenligne med simpel/udvidet tid i engelsk: *he is giving her a flower* og *he gives her a flower*, men dels er danske elever ofte ikke stive i netop det fænomen på engelsk, og dels er forskellene måske mere markante end lighederne, f.eks. siger man ikke:

* *he is giving her a flower every day*.

Metode

Vi kan desværre ikke benytte os af den kontrastive genvej at påpege de tilfælde, hvor russisk "har det" anderledes end dansk, og for resten lade eleverne slutte fra deres sprogforståelse på dansk, for de har simpelthen ikke nogen kategori i dansk at slutte ud fra. Når de alligevel slutter, f.eks. ud fra det danske tidssystem, bliver der tale om fejlfortolkninger, som det gælder om at få udryddet.

Russisk har været foregangsfag for anvendelse af den suggestopædiske metode i gymnasiets sprogundervisning. Her arbejdes der jo med overindlæring af centrale strukturer, styrket af musik, rollespil, leg og andre positive

stimuli. Men når eleverne skal overføre de lærte sætninger (strukturer) til nye ytringer, går det ikke ganske af sig selv. Også suggestopæderne tyr til grammatikken for at støtte eleverne i at lave parallelstrukturer. Den støtte er særlig påkrævet på et fremmedartet område som aspekt.

Min holdning er da også, at vejen til aspekt går over grammatisk forståelse, opøvelse af færdighed, til forhåbentlig en rimelig grad af beherskelse. Det betyder ikke en teoretisk tilgang, men en nedkogning af fænomenet til en enkel forklaring, som gentages og trænes i praksis gennem de to eller tre år eleven har faget i gymnasiet. Den enkle forklaring skal kunne udbygges og forfines på højt niveau eller på et videre studium. Det er derfor vigtigt, at den nok er forenklet, men ikke forkert.

Hvornår aspekt?

Russiske verber skal, som man vil have forstået, læres som par, bestående af en ipf og en pf partner, f.eks. *pisat'/napisat'* (skrive); *davat'/dat'* (give). Til gengæld har russisk kun tre tider: fortid, nutid og fremtid.

De fleste begyndersystemer i russisk betragter aspekt som svært og fortier det derfor længst muligt, f.eks. ved at holde teksterne i ren nutid. Når man endelig tager fat på aspekt, skal eleverne lære alle verberne om igen, fordi det nu viser sig, at de kun har lært den ipf halvdel af hvert par. [note 4](#) Det er kedeligt at lære noget, man troede man allerede kunne, og derfor svært at motivere eleverne for. Desuden kommer sommerferien lige efter indlæringen og lægger glemslens slør over meget, men især aspekten som det sidst indlærte. Efter sommerferien taber aspekt kampen om elevernes opmærksomhed, når det glemte skal genindlæres, fordi aspekt er mindst indarbejdet og vel må kunne undværes, når det gik fint uden aspekt i størstedelen af første år. Aspekt i undervisningen har da også haft præg af en tabt kamp.

Den eneste farbare vej er, tror jeg, at introducere aspekt tidligt, så eleverne får lejlighed til at møde og øve fænomenet mange gange det første år, og så de vænnes til, at russiske verber er par, og at man i fortid og fremtid **skal** vælge aspekt: aktivitet eller forandring. Det er lettest at introducere aspekt i fortid, og da russisk kun har én fortidsform, som er meget enkel at danne, taler det også for at indøve aspekt og fortid tidligt.

Modelsætninger

Jeg plejer at forsøge at lære eleverne nogle situationer, som kræver den ene eller den anden aspekt. Disse situationer udtrykker vi i nogle par af modelsætninger, som eleverne lærer udenad, så de har noget at hænge aspektet op på. I det følgende kommer nogle eksempler, som let kan forklares med aktivitet over for forandring.

To parallelle handlinger står i ipf:

- *On sël (ipf) domoj i dumal (ipf)*. Han gik hjemad og tænkte.

To handlinger efter hinanden står derimod i pf:

- *On posël (pf) domoj i podumal (pf)*. Han gik af sted hjemad og gav sig til at tænke.

En situation, som afbrydes af en handling, står i henholdsvis ipf og pf aspekt:

- *Kogda on pisal (ipf) pis'mo, zazvonil telefon (pf)*. Da han skrev brev, ringede telefonen.
- *Kogda on napisal (pf) pis'mo, zazvonil telefon (pf)*. Da han havde skrevet brevet, ringede telefonen.

Når man fortæller en fortløbende historie i fortid, bruger man pf aspekt:

- *On prisël (pf) domoj, sel (pf), podumal (pf) i napisal (pf) pis'mo*. Han kom hjem, satte sig, tænkte sig om og skrev et brev.

Når en sætning med ipf verbum benægtes, går nægtelsen (*ne*) selvfølgelig på aktiviteten, mens det er

forandringen, der benægtes, når verbet er pf:

- *On ne ubival* (ipf) *zenu*. Han har ikke dræbt sin kone (end ikke forsøgt).
- *On ne ubil zenu*. Han fik ikke dræbt sin kone (selv om han godt nok udførte aktiviteten med det formål).

Par-dannelsen

Fra starten må man insistere på, at verberne skal læres som par uden at diskutere, hvordan disse par er bygget op. For nok er aspekt grundlæggende på russisk, men der er ikke udviklet et entydigt system for dens dannelse. Når man har et passende antal par i repertoire, kan man give regler for, hvordan man kender en ipf fra en pf. [note 5](#) Erfaringen viser, at en historisk forklaring på systemets opståen forvirrer mere, end den gavner.

Fejlkilder

Når man underviser i aspekt skal man være opmærksom på, at elevernes instinktive, men uheldige reaktion er at identificere kategorien med noget, de kender fra dansk.

Den første typiske fejlslutning er, at eleven tror, at alle fortidsformer skal være pf, for når noget er fortid, så må det jo være slut, og perfektiv betyder vel, at det er perfekt, dvs. færdigt eller slut. Denne misforståelse kan nok kun modarbejdes gennem øvelser og senere små oversættelser, hvor det viser sig, at sætninger med danske fortider skal oversættes til snart det ene og snart det andet aspekt.

Den anden typiske fejl, som kan overleve meget længe i forløbet, er, at eleven identificerer pf med førnutid og førdatid i dansk og tror, at de automatisk giver en pf form på russisk. Problemet er, at det ofte er rigtigt, men sætninger med når + førdatid kan bruges som modgift mod denne fejl:

- *Kogda on delal uroki, on vseгда smotrel televizor* (når han havde læst lektier, så han altid fjernsyn, eller når han lavede lektier, så han altid fjernsyn (i modsætning til: da han havde læst lektier, så han fjernsyn)). [note 6](#)

Konstatacija fakta

I mange enkle dagligdags spørgsmål med transitive verber bruges naturligt ipf aspekt på russisk, selv om de fleste danskere nok umiddelbart vil mene, at der spørges til en forandring:

- *Vy smotreli* (ipf) *fil'm po televizoru vcera?* Så I filmen i fjernsynet i går?

I første omgang lader jeg problemet gå upåtalet hen, men senere, eller når den kvikke elev spørger, kan man forklare, at russerne spørger til aktiviteten, hvis de ikke ved, om der har været en aktivitet. De spørger kun til forandringen (pf), hvis de ved, at der har været "planlagt" en aktivitet, dvs. f.eks. at den adspurgte har haft til hensigt at se filmen. Så er der jo ikke grund til at spørge til aktiviteten, som man ved skulle finde sted, mens det er fornuftigt at spørge til, om aktiviteten så førte til en forandring (eksisterer filmen nu i hovedet på den adspurgte):

- *Vy posmotreli* (pf) *fil'm po televizoru vcera?* Fik I set filmen i fjernsynet i går?

Hermed har vi et nyt par modelsætninger, som kan føjes til de foregående, eleverne lærer sig.

Infinitiv mv

Det foregående har handlet om finitte former. Hvis man kan få eleverne til at bruge dem nogenlunde fornuftigt, er man kommet langt, og selv på højt niveau forsøger de færreste at gå videre. Dog tager mange den klippefaste regel med, som siger, at efter faseverberne (begynde, fortsætte, slutte) følger der altid en ipf infinitiv. Den passer

også godt med vores beskrivelse af aspekt:

- *On nacal pisat'* (ipf) *roman*. Han begyndte at skrive en roman (han begyndte at lave en aktivitet med det formål, at der skulle opstå en roman).
- * *On nacal napisat'* (pf) *roman*. Han begyndte at lave en aktivitet der var tilstrækkelig til at der opstod en roman [note 7](#)

- omskrivningen viser tydeligt det selvmodsigende, man kan ikke begynde en aktivitet og så samtidig sige, at den er tilstrækkelig til en forandring.

Meget længere søger man som sagt sjældent at gå i undervisningen. Måske kan PDA's omskrivning af aspektbetydningerne, jf. note 1, hjælpe eleverne på højt niveau til bedre at forstå, hvorfor russerne vælger aspekt som de gør f.eks. i infinitiv. [note 8](#)

Aspekt er et problemområde for alle, som beskæftiger sig med russisk, elever som lærere, men jeg tror, at PDA's nyformulering af aspektteorien kan hjælpe os til på alle niveauer at blive lidt bedre og sikrere, end vi har været. Og det er vel ikke så dårligt.

Litteratur

Durst-Andersen, Per: A Mental Grammar, Ohio 1992.

Forsyth: A Grammar of Aspect, Cambridge 1970.

Nielsen, Jan: Ne nado + perfektiv infinitiv. i: Svantevit XVII, 1996, nr. 2.

Noter

1. PDA opererer med en omskrivning af aspektbetydningen, som man kan benytte som prøve, når man er usikker i sit aspektvalg. Parafrasen af ipf aspekt (med fortid som eks) lyder således i min gengivelse: X producerede en aktivitet, som havde til hensigt, at der skulle opstå en forandring/ en ny tilstand. Parafrasen af pf aspekt (med fortid som eks) lyder ligeledes i min gengivelse: X producerede en aktivitet, som var tilstrækkelig til, at der foreligger en forandring/ en ny tilstand. Pf bekræfter således både aktivitet og den ny tilstand, men fremhæver den ny tilstand. Ipf bekræfter kun aktiviteten, som derfor også er fremhævet.

2. Aktivitet skal her tages i bred betydning, således at en tilstand også opfattes som en "aktivitet". PDA skelner grundlæggende mellem tilstandsverber, aktivitetsverber og handlingsverber. Tilstandsverbs handling kan ses i et stabilt billede (*sidet'* = sidde), aktivitetsverberne kan ses i et ustabil billede (*prygat'* = hoppe, *idti* = gå, *smejat'sja* = le), mens handlingsverberne skal ses i to billeder, en udgangsaktivitet og en resulterende ny tilstand (*dat'* = give, *arestovat'* = arrestere). Det er teoretisk set kun handlingsverber, som har rigtig aspekt, mens aktivitets- og tilstandsverber er rene imperfektiver, se dog note 4. Dette system er alt for tungt at arbejde med i begynderundervisningen. Især da de samme verber optræder i forskellige kategorier bl.a. afhængigt af, om de optræder transitivt. F.eks. er *pisat'* et aktivitetsverbum (sidde og skrive), når det er intransitivt, mens det er et handlingsverbum, når det er transitivt: *pisat'* *pis'mo* (skrive et brev).

3. Hvordan vi fortolker det ipf verbs "ufuldstændige" besked om en eventuel forandring/ny tilstand, afhænger af vores kendskab til virkeligheden, ikke til grammatikken. Man kan opstille tre grupper verber, som vi med vores kendskab til virkeligheden fortolker forskelligt i ipf aspekt:

- 1) **punktsuelle verber** (f.eks. *prichodit'*), hvor overgangen til en ny tilstand sker i en punktsuel forandring, og hvor ipf derfor ikke kan udtrykke en proces; (jf. at "han er på vej" ikke kan hedde * *on prichodit*, men kun *on idët*);
- 2) **overvindelsesverber** (f.eks. *ubezdat'*), hvor vi ved, der er indbygget en modstand, som måske ikke kan overvindes. Her fortolker vi derfor ofte ipf som "forsøg";

3) **gennemførelsesverber** (f.eks. *pisat'/napisat' zapisku*), hvorom vi ved, at de normalt kan føres igennem til en ny tilstand. Deres ipf kan derfor ikke betyde forsøg, men kan til gengæld udtrykke "*konstatacija fakta*".

4. Det er et velkendt problem, at et verbalpar ikke er et entydigt fænomen. Forskellige ordbøger og forskellige grammatikere opstiller centrale par forskelligt. PDA viser, at egentlige tilstands- og aktivitetsverber ikke danner par, men er imperfektiva tantum, som kan danne forskellige pf aktionsarter, f.eks. *posidet'* og *prosidet'*, men ingen af disse aktionsarter danner "par" med grundverbet.

Jeg synes dog, man pædagogisk kan forsvare at hævde, at modellen fra handlingsverberne (aktivitet over for forandring) smitter af på aktivtetsverberne. Derfor opstiller jeg skrupelløst par som *idti/pojti* (gå/gå afsted), *smejat'sja/zasmejat'sja* (le/bryde ud i latter), *bolet'/zabolet'* (være/blive syg) og *bojat'sja/pobojat'sja* (være/blive bange), hvor den "valgte" pf afspejler den typiske forandring, som forbindes med denne aktivitet eller tilstand. Det betyder, at de fleste verber kan opstilles som par, der skal læres, og det har vist sig i pædagogisk praksis, at disse par fungerer glimrende.

5. F.eks. følgende regler: upræfigerede verber er ipf, bortset fra en mindre gruppe, som man må lære (*dat', resit', koncit'* m.fl.). Præfigerede verber er ipf, når de ender på *-ivat'* eller *-vát'*. Præfigerede verber på *-át'* er ipf, hvis det andet medlem af parret ender på *-ít'*

pisát'/napisát'
rasskázývat'/rasskazát'
prodavát'/prodát'
otvecát'/otvétit'

6. Iøvrigt kan gengivelsen af dansk førnutid være kompliceret, f.eks. jeg kommer, når jeg har lavet lektier: *Ja pridu, kogda sdelaaju uroki*. Disse komplicerede tilfælde skal man selvfølgelig ikke træne tidligt.

7. Jf note [1](#).

8. Som sagt går de færreste videre end dette, men skal man videre med infinitiv og med imperativ, er der også hjælp at hente hos PDA.

Når vi taler om det gentagne, bruger vi altid ipf aspekt, også i infinitiv og imperativ.

Hvor vi taler om enkelttilfælde, bruger vi også ipf infinitiv og ipf imperativ af tilstandsverber og aktivitetsverber uden objekt.

Kun enkelttilfælde med handlingsverber, dvs. i hvert fald transitive verber og præfigerede bevægelsesverber, har valg mellem ipf og pf i infinitiv/imperativ:

- 1) Efter ikke-faseverber (f.eks. *chotet', resit', pomoc', prosit', prikazat', starat'sja*) vælges der i reglen pf infinitiv, og man kan forklare valget ved at indsætte omskrivningen fra note 1.
On staralsja otkryt' korobku konfet: Han bestræbte sig på at udføre en aktivitet, der var tilstrækkelig til, at æsken med slik blev åben.
Ja chocu pomoc' babuske: Jeg ønsker at udføre en aktivitet, som er tilstrækkelig til, at bedstemor bliver hjulpet.
Ligeledes forklarer den også pænt, hvorfor de samme verber negeret normalt følges af ipf:
Ja ne chocu pomogat' babuske: Jeg ønsker ikke at udføre en aktivitet med det formål at hjælpe bedstemor.

De samme omskrivninger kan bruges, hvor en infinitiv står alene.

- 2) Efter modalerne *mozno, nuzno, nel'zja* samt *moc'* kan man bruge den gamle regel om at tilladelse og forbud samt indre nødvendighed (menneskenes love) giver ipf infinitiv, mens mulighed og umulighed (naturens love) giver pf infinitiv. Det kan pænt forklares med teorien:
Zdes' mozno perejti ulicu. Det er muligt at udføre en aktivitet her, som er tilstrækkelig til at man kommer over gaden, dvs. det er muligt at komme over.
Zdes' nel'zja prodat' pornografiju. Det er umuligt at udføre en aktivitet her, som er tilstrækkelig til, at man får solgt sin pornografi, dvs. det er umuligt at sælge pornografi.

Zdes' mozno perexodit' ulicu. Det er muligt at udføre en aktivitet her med det formål, at man kommer over gaden. Ja, selvfølgelig er det muligt at udføre en sådan aktivitet, derfor giver ytringen kun mening, hvis der er tale om, at det samfundsmæssigt, lovmæssigt er muligt, dvs. det er muligt, fordi det er tilladt at gå over gaden.

Nel'zja prodavat' pornografiju. Det er umuligt at udføre en aktivitet med det formål at sælge pornografi. Umiddelbart nonsens, for selvfølgelig kan man da forsøge, derfor må russerne fortolke det således, at det samfundsmæssigt, lovmæssigt er umuligt, dvs. det er forbudt at sælge pornografi.

- 3) Imperativ er interessant, fordi vi her kan gå ud fra de danske biord, som kan knyttes til en imperativ: "bare" (tilladelse) og "så" (grov ordre) giver ipf, mens "nu" og "lige" giver pf:
Sadites'. Sæt Dem bare (siger vi til gæster, som forventer en tilladelse).
Nu sadis'. Kan du så sætte dig (siger vi desperate til en umulig unge).
Sjad'te tam. Sæt dem nu der (siger lægen til sin patient).
Otkrojte okno. Luk lige vinduet op (siger læreren til sine elever, når han kommer ind i en beklumret klasse).

PDA viser, at også disse tilfælde kan omfattes af teorien, men der skal så mange forklaringer og fortolkninger til, at det næppe egner sig pædagogisk på noget niveau. Et held derfor, at vi kan forlade os på kontrastive forhold.

Tema: Fra grammatik- til systemtilegnelse



Kontrastiv grammatik i dansk som andetsprog

Sonja Friedrichsen

Sproglærer ved Dansk Flygtningehjælps Sprogskole, Roskilde Amt.

Det er mit indtryk at mange sproglærere i indvandrerundervisningen satser på en styrkelse af grammatikken alene gennem flere og flere "automatiserende" øvelser for hele klassen uanset elevernes sproglige baggrund. Jeg mener elevernes modersmål har en afgørende betydning for tilegnelsen af dansk grammatik. Min pointe er at man kan arbejde kontrastivt i forhold til modersmålets grammatik - i den udstrækning man kender den. Det vil give den enkelte elev en større bevidsthed om hans/hendes sproglige problemer - og dermed større ansvar og frihed i sprogtilægnelsen.

Med det minimum af kendskab jeg har til nogle indoeuropæiske sprog, kan jeg pege på nogle interessante eksempler til illustration. Det er således ikke nogen tilfældighed at elever med engelsk som modersmål (eller hvor engelsk er et meget dominerende andetsprog, som f.eks. i Indien, Etiopien) har nogle helt specielle problemer:

- a) *adjektivers deklination,*
- b) *verbs konjugation i præsens,*
- c) *syntaks: inversion i hovedsætninger efter foranstilling, centraladverbialers placering.*

Elever med russisk som modersmål slås med:

- a) *verbs præteritum / perfektum / pluskvamperfektum,*
- b) *verbet 'at være' i præsens,*
- c) *substantivers bestemthed/ubestemthed,*
- d) *syntaks: samme som ovenfor.*

Elever med f.eks. spansk, portugisisk baggrund har svært ved:

- a) *subjektspronomen, må ikke udelades,*
- b) *syntaks: samme som ovenfor,*
- c) *sammensatte substantiver*

Årsagen til disse problemer skal alle søges i kontrasten til elevernes sproglige udgangspunkt: modersmålet eller det vigtigste andetsprog.

Mit arbejde med grammatik sigter mod

- 1. en identifikation af enkelte elev(grupp)ers særlige problemer med den danske grammatik ("diagnosticering")
- 2. bearbejdning af de særlige problemer hver enkelt elev(gruppe) har - kontrastivt i forhold til modersmålet.

Som indgang til processen testes eleverne gennem løsningen af et antal opgaver (f.eks. 8 som vist nedenfor i diagnoseskemaet) indeholdende et relevant spektrum af grammatiske problemer. Man skal naturligvis indrette diagnosetesten således at niveauet udfordrer elevernes færdigheder. Der skal endvidere hellere være *mange felter* ('spørgsmål') i hver opgave end for få. Derpå udregnes *korrekthedsprocenten* for hver elev. (Er antallet af spørgsmål i de enkelte opgaver deleligt med 10, er det hurtigt og enkelt at finde korrekthedsprocenten.) Testen skal foregå i klassen og omfatte alle elever på én gang.

Jeg vil nedenfor vise et eksempel på en diagnosticering af en såkaldt VUF-klasse (voksenuddannelsesforberedende) som jeg har undervist i efteråret 1996. *Diagnoseskemaet* for en elev så f.eks. således ud:

Diagnoseskema for forskellige grammatiske discipliner i VUF-klassen august 1996									
Navn:	NN								
	Opgave 1	2	3	4	5	6	7	8	
% kor-	sub./adj.	sub.	verb	tr/s	ja/n	modv	præp	syn	
rekte									
100					x				
95	x								
90		x							
85						x			
80									
75									
70			x	x					
65	x						x		
60								x	

(sub.=substantiver, adj.=adjektiver, verb=verber, tr/s=tro/synes, ja/n=ja/nej, modv.=modalverber, præp.=præpositioner, syn=syntaks)

Som eksempel: opgave 3 (verber) til VUF-klassen så således ud (stærkt formindsket):

Udfyld med verbet i korrekt form:

En morgen, da hr. Hansen og hans kone sad og _____ (spise) morgenmad ved vinduet i køkkenet, _____ (se) de en mand _____ (komme) _____ (løbe) hen ad vejen. De kunne _____ (høre) ham _____ (råbe) et eller andet til en anden person, som de ikke kunne _____ (se). Manden havde et brev _____ (sidde) i sin venstre jakkelomme. Hr. Hansen, som var temmelig nysgerrig, _____ (rejse) sig for at _____ (kigge) ud ad stuevinduet. Fru Hansen blev _____ (sidde) i køkkenet. Hun _____ (synes), det _____ (være) pinligt at stå bag gardinet og _____ (kigge) efter folk. Hun _____ (spørge) sin mand, om han snart havde _____ (se) nok, men hr. Hansen blev _____ (stå) i lang tid. Hvad var det, han _____ (se)? Jo, det _____ (være) såmænd bare genboen, der havde _____ (forsøge) at _____ (indhente) postbudet, fordi han havde _____ (skrive) et brev, som han gerne ville have _____ (sende) af sted straks. Derfor _____ (løbe) han efter postbudet og _____ (bede) ham _____ (tage) brevet med. Brevet var _____ (frankere) med 3,75. Postbudet _____ (tage) mod brevet og _____ (lade) det _____ (glide) ned i posttasken. Da hr. Hansen havde _____ (glo) færdig, kom han _____ (gå) ud i køkkenet til fru Hansen og _____ (sige): "Det er første gang, jeg har _____ (se) vores

genbo ____ (løbe) så stærkt. Det må ____ (være) et meget vigtigt brev, han skulle ____ (have) ____ (sende)."

Der er 40 tomme felter ('spørgsmål'), hvoraf hvert korrekt udfyldt felt tæller 2,5% på diagnoseskemaet.

Efter testen får hver elev en grundig gennemgang af resultatet med henblik på at skabe personlig erkendelse og ansvar i forhold til den videre læreproces. På basis heraf kan der nu arbejdes mere målrettet med elevernes specifikke problemer, idet der føres en løbende dialog om den sproglige udvikling. Til den nævnte overbygningsklasse har jeg fundet B. Fischer-Hansen og A. Kledals "Grammatikken" særdeles anvendelig - suppleret med specielt tilpassede øvelser og opgaver til "automatisering".

Jeg vil ikke hævde at alle problemer med at lære eleverne dansk grammatik hermed er løst, men der ligger da nogle spændende opgaver og venter: forskning og udvikling af materiale til kontrastiv grammatikundervisning for voksne udlændinge.

Litteratur

Fischer-Hansen, Barbara & Ann Kledal: Grammatikken. Håndbog i dansk grammatik for udlændinge. Herning, Specialpædagogisk Forlag, 1994. 355 s.

Tema: Fra grammatik- til systemtilegnelse

Grammatik, sproglig viden, bevidsthed og lidt til

Et svar til Henning Nølke's "Mere grammatikundervisning - men sig ikke til nogen, at jeg har sagt det" ([Sprogforum 6](#))

Johannes Wagner
Lektor, dr.phil. i tysk.
Institut for Sprog og
Kommunikation, Odense
Universitet

I det seneste nummer af *Sprogforum* slår Henning Nølke til lyd for en styrkelse af grammatikken i fremmedsprogsundervisningen. Jeg kan kun være enig med Nølke i at det er nødvendigt at styrke de sproglige fag (hvilket IKKE er det samme som 'skolegrammatikken') i folkeskolen, gymnasiet og i de videregående uddannelser. Men der er et par ting som skal slås fast. Jeg kan ikke udtale mig om Nølkes grammatik af den simple grund at jeg endnu ikke kender den. Men jeg har noget at sige om det grammatikbegreb som synes at ligge bag Nølkes indlæg.

Grammatik er mange ting, og grammatiske modeller bruges til forskellige formål: ud over at være en model af sprogets formside - à la Diderichsen, Hjelmslev eller Chomsky - er grammatik, når man slår op i f.eks. Kaper, Schibbye eller Mikkelsen, en beskrivelse af et bestemt sprog. I undervisningssammenhæng bruges grammatik ud over til at løse grammatiske opgaver også til at forklare eleverne sproglige sammenhænge. Men grammatik er mere end det. Lad mig præsentere nogle centrale betydninger af begrebet 'grammatik'.

I den mest abstrakte betydning er en grammatik en model (teori) om sprog og har traditionelt omfattet bøjningslære og syntaks. Nyere grammatikker inddrager ofte

fonetiske/fonologiske aspekter og - som Nølkes egen grammatik - også tekstuelle, pragmatiske og logiske forhold. Som model er grammatik et metasprog (et sprog OM sprog) som beskriver væsentlige træk ved nogle af menneskeartens mest imponerende præstationer overhovedet: sproget. Dvs. at grammatik i denne abstrakte betydning er en *teori* om og et analytisk *redskab* til at forstå SPROG 'per se', og det forekommer overflødigt at måtte argumentere for at dette centrale element i al menneskelig kommunikation skulle indgå i alle uddannelser. Det burde give sig selv i et samfund som er afhængigt af sproglig kommunikation.

Den abstrakte form for grammatik konkretiseres i beskrivelsen af naturlige sprog. Denne form for grammatik kaldes *deskriptiv* grammatik, idet den beskriver et bestemt sprogs opbygning. Sprogvidenskaben har fremavlet forskellige modeller til denne opgave: traditionelle, generative, funktionelle, tekstuelle grammatikker o.s.v. De vil aldrig være fuldstændig dækkende, idet de altid vil være bundet til bestemte varianter af sproget, altså snarere skriftsproget og rigssproget end det sprog folk taler når de handler i den lokale brugs. Derudover er nogle modeller mere velegnede end andre til at beskrive bestemte aspekter af et sprog. Som en konsekvens heraf blander skolegrammatikker ofte forskellige modeller sammen, gerne uden at oplyse brugerne om at de gør det.

Deskriptive grammatikker skæres ofte ned til mindre udgaver til brug i modersmåls- og fremmedsprogsundervisningen. Herved bliver de til *præskriptive* grammatikker, dvs. at de oplyser om hvordan man burde bruge et sprog. Det er denne form for grammatik som avisernes sprogrøgttere gør flittig brug af.

I fremmedsprogsundervisningen er grammatik et centralt element. Grammatikken bruges til at forklare målsprogets systematik, og så håbes det at eleverne derved lærer sproget. Den grammatik som eleverne fodres med er dog noget fundamentalt andet end de regulariteter eleverne trækker på når de bruger sproget. Den første er en pædagogisk model baseret på en deskriptiv grammatik, de sidste er kognitive (mentale) størrelser som vi véd forholdsvis lidt om. Denne mentale grammatik er igen en kompliceret størrelse: sproglig produktion fungerer anderledes end sproglig forståelse. Som konsekvens må vi antage at sprogbrugere har andet og mere i hovedet end deskriptive grammatiske regler.

Psykolingvistikken har fundet ud af nogle ting om den mentale grammatik. F.eks. at det er væsentligt at skelne mellem viden og færdighed (deklarativ viden og procedural viden), dvs. mellem det man kan forklare og det man kan gøre. De to former for viden er ikke identiske, og der er flere teorier om hvordan de er forbundet med hinanden. Vi ved i dag, at deklarativ viden ikke spiller nogen større rolle for produktion af (tale)sprog - af den simple grund at den ikke kan processes 'on line'. Denne form for grammatik er mere anvendelig til rettelse af skriftsproglige tekster.

ANVEN- DELSESFUNKTION	GRAMMATIKTYPE:			
	deskriptiv grammatik	præskriptiv grammatik	metasprogligt begrebsvokabular (teori)	mental grammatik
analytisk redskab	(x)		x	
sprogbeskrivelse	x	(x)	x	
sproglig (ud)dannelse			x	
indlæringsinstrument	(x)	x		
sproglige receptions- og produktionsprocesser				x

Skemaet systematiserer de forskellige grammatikker og deres anvendelsesfunktion:

En deskriptiv grammatik af f.eks. fransk er nyttig til sproglig analyse og til at forklare eleverne grammatiske forhold vedrørende fransk. Den kan også bruges til at udvikle et sprogligt begrebsvokabular som fremmer elevernes sproglige dannelse, og alt det er fint nok. Men den grammatik der kan bruges som analytisk redskab er ikke den samme som den grammatik der ligger til grund for sproglige færdigheder, respektive for sprogindlæring. Der er ikke identitet mellem den deskriptive grammatik og den mentale grammatik.

I sin argumentation for mere grammatik synes Nølke at følge traditionel filologisk tænkning og ikke at skelne mellem forskellige typer af grammatik. Når han skriver "*Vi kan jo ikke tvinge nogen til at vende tilbage til den gammeldags grammatikundervisning, og det er næppe heller hensigtsmæssigt. Latinskolen har spillet fallit. For det er nu en gang sådan, at vi hellere arbejder med det, der er sjovt, at vi bedre forstår det, vi kan se et formål med.*" Jeg er ikke uenig i Nølkes konklusion, men latinskolen har ikke spillet fallit fordi den ikke var sjov, men fordi den ikke fungerede godt nok. Den har trukket på en fundamentalt forkert indlæringsteori, der ikke skelner mellem den grammatik læreren underviser i og den eleverne gerne skulle opbygge i deres hoveder.

Anråbelsen af *common sense* som Nølke demonstrerer i sin overskrift fører diskussionen på afveje. Nølke suggererer, at den naive sprogbruger har ret i sit krav om mere grammatik (underforstået "grammatisk basisviden", den "hårde" grammatik) - folkets røst taler sandt og folkets røst er uanfægtet af den ugrammatiske slaphed som har tegnet de sproglige fag i alt for lang tid. Lytten til folkets røst viser dog ikke vejen frem, men snarere vejen til den lokale genbrugsstation hvor filologien har deponeret forestillinger om sprog og om læring. Vejen frem er at den danske diskussion om sprogundervisning omsider opdaterer et filologisk grammatikbegreb til nutidens sofistikerede begrebsverden.