

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 gram-

matik: 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 ar-

tikel 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 negationstilegnelse 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 finithed 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.

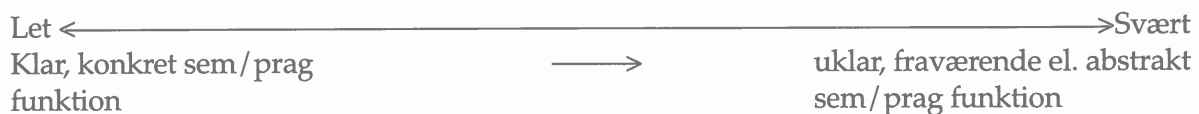
Ud fra denne tilegnelsessystematik er det min overordnede hypotese at **tilegnelsen af et nyt sprog drives frem af lærerens søgen efter at finde de systemer der gør det muligt at udtrykke indhold**. Læreren spørger ikke: Hvor når laver man inversion på dansk? Nej, læreren spørger: Hvordan spørger jeg 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 negations-tilegnelsen har nogle lærere 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 vanskeligheds-kontinuum:



Vanskelighedskontinuum for andetsprogstilegnelse baseret på et funktionelt sprogsyn.

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 implikerer 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 kate-

gori 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 per-

son 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 relativt 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.

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 *-eler* 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

Let <-----				-----> Svært
numerus: to/mange+substantiv (analytisk)	>	substantiv+-e/er (syntetisk)	>	adjektiv+e (syntetisk)
verber: i går + verbum (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

danne analogier mellem *to* og *-el/er*, mellem *i går* og *-edel/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 Symposiumet 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. Specialpædagogisk 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.