

# 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'.<sup>1</sup>

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 sprogtilegnelse, 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 an-

det fordi grammatik for mange af os (som nuværende og tidligere sprogelever 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 sprogbrugen“ (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 manganen 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 synonymmer.

### 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 gennemlæsninger / -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 tysk- og fransklæreren 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 u hensigtsmæssige 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 recepti-  
ons- eller forståelsesgrammatikker  
over for produktionsgrammatikker.  
For tysk som målsprog er der nu udvik-  
let receptionsgrammatikker på gymna-  
sieniveau<sup>2</sup>, 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 undervis-  
ningens indhold og aktiviteter. I begyn-  
derundervisningen 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 gram-  
matiske termer og forkortelser.

En anden aktivitet fra samme under-  
visningsvejledning, 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 fø-  
lelsen 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 tyskklasser (med pen eller  
elektronisk post). Her skal eleverne  
f.eks. forklare om udvalgte danske for-  
hold eller beskrive egne fremtidspla-  
ner. Især det sidste emne, med obliga-  
torisk brug af fremtidsformer, vil stille  
krav til elevernes viden om grammatik  
og deres færdighed i at bruge en gram-  
matisk oversigt.

Hensigten med eksemplerne er at kon-  
kretisere, hvad vi mener med, at de  
kommunikative behov trækker gram-  
matikken 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 mis-  
forstået 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 knyt-  
te brug af ordbøger, grammatiske over-  
sichter og andre hjælpemidler sammen  
med mundtlige aktiviteter.

### **„Præcision, variation og sammenhæng“ i stedet for „korrekthed“**

I målbeskrivelserne for elevernes kom-  
munikative færdigheder foretrækker vi  
at tale om, at eleverne skal kunne ud-  
trykke sig præcist, varieret og sammen-  
hængende. 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 kohætionen, 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 årsags-sammenhænge. Negativt udtrykt giver ingen af os meget for en stil af typen: *Og så... og så... og så*. Et af de grammatisk 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 involveret 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 Verstehen - den 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 Übungsprogrammen*. 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.