

Indhold er kernen i det sproglige



Ruth Mulvad

Mag.art. didaktik

Cand.mag. dansk sprog og litteratur, latin

Konsulent Inquam

rm@inquam.dk



Grethe Kjær Jacobsen

Lærer/speciallærer

MA i specialpædagogik

Konsulent GK-læs

grethe.kjaer.jacobsen@gmail.com

”De kommer og har ikke noget sprog” er et udsagn som vi i forskellige variationer har hørt brugt om elever med dansk som andetsprog. I den 6. klasse som er vores eksempel her¹, var dansklærerens problem imidlertid ikke at de fem elever i klassen med et andet førstesprog ikke kunne dansk. De havde faktisk et veludviklet dansk hverdagsprog, men alligevel havde de svært ved at forstå de litterære tekster selv om de ofte er skrevet i et ret så hverdagsagtigt sprog. Det samme gælder også en del elever med dansk som førstesprog som sagtens kunne læse endda også mere komplicerede litterære tekster, men som havde svært ved at forstå indholdet på en danskfaglig måde. Det er enkelt at læse tekster af f.eks. Helle Helle og Vita Andersen og at forstå hvad der sker, men at forstå den dybere mening sådan som en litteraturfaglig læsning kræver, er straks noget andet.

Det var udgangspunktet for vores samarbejde med læreren. I vores vejledning har vi fokus på valg af sproglige læringsredskaber og måden at bruge dem på i undervisningen. Læreren planlagde efterfølgende hvordan hun ville bruge vores vejledning i den konkrete klasse. I denne artikel fokuserer vi på hvordan en lingvistisk teori, systemisk funktionel lingvistik (SFL), kan *rekontekstualiseres* (Jacobsen og Mulvad in press; Chouliaraki og Bayer, 2001) som en integreret del af et skolefags indhold og metode.

Problemet

Vores lokalisering af lærerens problem er at eleverne ikke har de redskaber de skal bruge til at lære hvordan

¹ I en grundskole i en større by på Sjælland.

sproget konstruerer betydning. Den dybere mening i litteraturen, eller danskfagligt udtrykt: æstetisk forståelse af litterære tekster (Børne- og Undervisningsministeriet, 2019), kan kun komme ét sted fra: fra den måde sproget i teksten er sat sammen på. Den måde forfatteren har valgt ordene på, hvilken grammatisk form de har fået, hvordan de er vævet sammen i sætninger og tekster, udgør tilsammen en helhed, et vævet billedtæppe hvor valg af tråde, farver og mønstre tilsammen danner et billede. For at kunne læse litterære tekster med æstetisk forståelse behøver eleverne sproglig viden og redskaber til at forstå og tale om hvorfor en tekst betyder det den gør (Halliday, 1985).

Den sprogteori som har et udviklet beskrivelsesapparat for hvordan betydning skabes med sproget som byggesten, er systemisk funktionel lingvistik, SFL (Halliday og Matthiessen 2014; Andersen og Holsting 2015). Oprindeligt er SFL udviklet i tæt samarbejde med lærere med det formål at elever lærer fag samtidig med at de udvikler deres sprog, både generelt og fagligt (Maagerø og Tønnessen 2001; Halliday 1978). At beherske hvordan sproglige tegn (og andre tegn, f.eks. visuelle) konstruerer betydning, er hovedadgangen til faglig viden. Tale- og skriftsprog, at læse, lytte, tale og skrive, udgør inden for SFL et samlet felt der spænder fra sprogets mindste dele til tekster i kontekster.

Med SFL kan vi koble sprogets former sammen med sprogets betydningsside, og på den måde sætte det sammen som i danskfagets faghæfte er skilt ad: på den ene side grammatik (form) og på den anden side tekster (indhold). Indholdet er i vores optik ikke en dimension i det sproglige, men er selve kernen – i alle fag og således også i danskfagets litteraturundervisning (Mulvad, 2012).

Vores vejledning

Vi udvælger de grammatiske ressourcer i SFL som i dette danskforløb kan bruges som redskaber til at udvikle alle elever i klassen både fagligt og sprogligt, uanset sproglig, kulturel og social baggrund. Vi har sprogligt fokus på at eleverne kommer videre fra en hverdagsagtig sprogbrug til et fagsprog som er hensigtsmæssigt i en 6. klasse. Fagligt har vi fokus på hvordan eleverne kan lære æstetisk læsning. Vi viser hvordan metasproget i SFL er velegnet som læringsredskab i undersøgende litteratursamtaler.

Man kan tænke på metasprog på to måder, som *ting* og som *proces*. Vi har én terminologi som *henviser* til sproget, f.eks. *navneord*, *pronominer*, *udsagnsord*, *sætning* som fortæller om sprogets forskellige former. Vi kan også tale *om* sproget, om hvad det gør. Når vi kigger på former, f.eks. *pronominer*, spørger vi samtidigt – og det er det vigtigste i arbejdet med analyse og fortolkning af litterære tekster – hvilken betydning valg af formen *pronomen* skaber i teksten. Vi viser dermed hvordan det funktionelle betydningsorienterede metasprog i SFL støtter elevernes metasproglige bevidsthed, støtter dialogen om sprog og betydning i undervisningen og retter elevernes opmærksomhed mod sammenhængen mellem form og indhold (Schlepperegell, 2014).

I vores samarbejde med læreren indkredsede vi det faglige indhold som er målet for undervisningen, og vejledte hende i hvordan metasproget i SFL kan give eleverne læringsredskaber til at forstå hvordan et indhold er konstrueret, og hvordan eleverne kan udvikle deres hverdagsprog til at tale fagligt om litterære tekster.

Indkredsning af problemfeltet

Efter en lang samtale med dansklæreren om de forskellige elevers danskfaglige problemer i litteraturarbejdet blev vi enige om at fokusere på disse punkter:

- At forstå hvad en tekst handler om
 - resumé af en tekst. Metasprog: *processer, deltagere og omstændigheder*
- Hvad en tekst betyder og hvordan den læses æstetisk
 - tomme pladser/at læse mellem linjerne. Metasprog: *polaritet*
 - fortæller og synsvinkel. Metasprog: *deltager, procestyper og modalitet*

Disse eksempler på metasprog i SFL (Andersen og Holsting 2015, Mulvad 2012) er generelt anvendelige i al litteraturarbejde. Her vælger vi at konkretisere dem gennem fælles udarbejdelse af hvordan de kan anvendes i et undervisningsforløb med kortprosatteksten *Pap* af B. Haller (2008), som passer godt til denne klasse.

Overblik over tekstens verden: Hvad handler den om?

Teksten *Pap* er skrevet i et hverdagsprog som alle elever kender, så problemet er ikke ordforråd, men at forstå kortprosaens kortfattede, koncentrerede og komplekse måde at konstruere betydning på som kan gøre det vanskeligt overhovedet at forstå hvad teksten handler om. Derfor kan teksten indledningsvis læses i fællesskab med opmærksomheden vendt mod disse spørgsmål:

- Hvem optrådte, og hvad var der af vigtige 'ting'?
- Hvad foregik der?
- Hvor foregik det?

I fællesskab kan elevernes svar skrives op på store post-it sådan at det bliver fastholdt *hvem* og *hvad der er med i teksten*, *hvad der foregik*, og *hvor det er*. Farverne anvendes inden for SFL med samme betydning som i et trafiklys: deltagerne gør ingenting i sig selv, men sættes i bevægelse ved at deltage i processerne. Omstændighederne svæver rundt om som en himmel. Farvekoderne og de hverdagsagtige spørgsmål er forløberer for at eleverne uden problemer forstår metasproget *deltagere*, *processer* og *omstændigheder* når læreren på et tidspunkt vælger at introducere dem.

I teksten konstrueres *deltagerne* mange gange af personlige pronominer, og påfaldende mange gange anvendes det upersonlige *det*. Det kan gøre teksten vanskelig at forstå fordi pronominer henter deres indhold udefra af konteksten.

Lærere og elever kan sammen læse teksten sætning for sætning for at finde ud af hvem i den omgivende tekst pronominerne står for: *Hvem er han? Hvem er de? Han* henviser altid til drengen Niels og *de* til Niels' mor og papfar (Axels far). Arbejdet med pronomenet *det* er i mange af sætningerne mindre konkret at finde betydningen af, f.eks. *Det var et uheld*. Hvad skal vi kalde *det*? *hændelsen? det skete? ulykken?* Hvilke forskellige betydninger har de ord? Hvad passer bedst i teksten? Og hvorfor mon der så mange gange står *det*? Hvorfor står der ikke bare hvad *det* er, f.eks. *Ulykken skete fordi han ved et uheld, og ikke med vilje, kom til at*

rette sig op og skubbe til Axel? Det kunne være fordi Niels ikke kan sige hvordan tingene i virkeligheden hænger sammen, måske fordi han ikke tør kalde trollden ved navn.

På den måde kan eleverne komme i gang med en begyndende forståelse af tekstens dybere mening, og samtidig få adgang til den viden og det sprog de skal bruge til at lave et resumé: De kan hente ord fra hver af de tre lister til evt. i første omgang at skrive en række sætninger og derefter redigere dem til en sammenhængende tekst, et resumé. Se figur 1:

<p>Hvem optræder og hvad er der, "ting"?</p> <p>Niels Axel Pap mor far en vidunderlig dreng uheld vilje en mærkelig lyd bredden vandet åen han hun de Det</p> <p>Deltagere</p>	<p>Hvad forgik der?</p> <p>gjorde rettede sig op hørte skubbede gå hjem/hen lyve bestemte satte sig græde laves om hadede stirrede have råbt have hoppet turde svømme</p> <p>Processer</p>	<p>Hvor er det?</p> <p>ved bredden i vandet her i åen</p> <p>Omstændigheder</p>
--	--	---

Figur 1: et eksempel på svar i forhold til *Pap*

Ned i tekstens æstetik: tomme pladser

Et typisk æstetisk træk i kortprosatekster er at lade meget stå åbent sådan at læseren stilles over for hvad der kunne ligne en gåde. Det ikke-udsagte kan vi med en metasproglig betegnelse fra SFL, *polaritet*, få et håndfast greb om. *Polaritet* er de grader af forbehold der kan tages mellem et *nej* og et *ja*, mellem et minus og et plus, f.eks. *det er umuligt*, *muligvis er det sådan*, *måske er det muligt*, eller *det er helt sikkert muligt*. Den stærkeste modsætning skabes med ordet *ikke*.

Læreren kan lade eleverne skrive hver ikke-sætning i positiv form, f.eks. *han gjorde det ikke med vilje* – *han gjorde det med vilje*. Den modsatte stemme kunne sammenfattes sådan i en fælles klasseaktivitet:

Niels har skubbet Axel i åen med vilje, og han drukner. Niels ved at Axel ikke kan svømme. Det er overlagt mord, og motivet er jalousi på papbroderen. Årsagen til Niels' fortvivlelse er hans skyldfølelse.

På den måde kan redskabet *ikke* (*polaritet*) give alle adgang til at vide hvordan de såkaldte *tomme pladser* kan konstrueres sprogligt. I stedet for at skulle læse noget der ikke findes, luften mellem linjerne, kan de nu i teksten på enkel vis finde ikke-sætningerne og formulere det modsatte, det uudsagte.

Ned i tekstens æstetik: fortæller og synsvinkel

Eleverne har allerede viden om fortællertyper: teksten har en 3. personsfortæller med indre synsvinkel bundet til fortælleren. Men læreren vil gerne endnu videre og få eleverne til at se hvad det gør ved læseren at denne fortællersynsvinkel så mange gange konstrueres af den sproglige form *pronominer*: læseren ser ikke alene begivenhederne fra fortællerens synsvinkel, men tvinges til at placere sig inde i situationen som om den var læserens egen for at forstå hvem og hvad pronominerne henviser til. Verden præsenteres som om vi som læsere har samme kendskab som fortælleren, og vi forledes til at identificere os med fortællerens holdning til situationen.

Til at analysere og fortolke fortællerens holdning kan læreren tage fat på to grammatiske ressourcer i SFL, nemlig *procestyper* og *modalitet*, her modalverber.

Den indre synsvinkel: procestyper og hvad de gør

Termen *processer* er navn for den betydning som den grammatiske form *verber* skaber:

- *Materielle processer*: synlig forandring, nogen **gør** noget, noget **sker** eller **hænder**
- *Verbale Processer*: det der kommer ud af munden som lyd, nogen **siger**, **råber**, **påstår**, **hvisker** noget
- *Mentale processer*: det der foregår inde i hovedet, refleksioner, nogen **sanser** noget, **føler** noget, **synes**, **tror**, **mener** noget, **opfatter** noget
- *Relationelle processer*: der sker ikke noget, men noget sættes i relation til noget andet, det **er** eller **har** noget, og synonymmer for det i betydningen *er* og *har*, f.eks. **lever**, **ej**

Ved hjælp af de fire betydningsgrupper kan eleverne undersøge *synsvinklen* i *Pap*. Først kan de klippe teksten op i ordgrupper som alle indeholder en proces (figur 2):



Figur 2: Udklip der alle indeholder en proces

Derefter kan eleverne sortere dem i to lister (se figur 3):

- en hvor der sker noget: nogen gør noget og siger noget
- en hvor der ikke sker noget: nogen tænker, føler, noget eller nogen er, har noget

Berettende	Beskrivende og reflekterende
<p>Nu turde han ikke gå hjem men hvor skulle han så gå hen? og det kunne ikke laves om Han skulle vel have hoppet ud i åen, Han burde måske have råbt om hjælp, men det turde han ikke [råbe om hjælp].</p>	<p>bare fordi Axel altid skulle have sin vilje De ville selvfølgelig tro, , især Pap. Pap ville tro, til at lyve De ville aldrig tro på, Måske mor ville [tro på det] i begyndelsen, men Pap skulle nok få hende til at tro om., men han kunne ikke græde.</p>

Figur 3: Udklippene sorteret i to lister

Ordgrupperne i den første liste, f.eks.

Han gjorde det ikke med vilje, Han rettede sig op og så kom han til at skubbe til Axel, Nu turde han ikke gå hjem, Niels satte sig ved bredden, og det kunne ikke laves om, Niels stirrede ned i vandet. Han burde måske have råbt om hjælp, Han skulle vel have hoppet ud i åen, til at svømme, påstod Pap stolt,

Ordgrupperne i den anden liste, f.eks.

Det var et uheld, det var ikke med vilje, fordi han troede, han hørte, De ville selvfølgelig tro, det var på grund af ondskab, fordi Niels var misundelig, Axel var sådan en vidunderlig dreng, Han var nødt til at lyve, sådan var det altid. hvad der var rigtigt, og hvad som var forkert. Det var så forfærdeligt, Han var ikke jaloux på Axel eller hadede ham, bare fordi Axel altid skulle have sin vilje, Det var ikke Axels skyld, at hans far var åndssvag, men der var jo ingen, det var der aldrig her, Han var ikke særlig god. Det var Axel til gengæld, men det passede ikke. Det passede simpelthen ikke.

Den første og mindste liste (*materielle og verbale procestyper*) er berettende. En dramatisering af teksten ville blot bestå af én scene hvor en dreng sidder ved bredden af åen og stirrer ned i det hurtige vandløb, evt. med flashbacks til tiden før. Den anden liste hvor der ikke sker noget, og hvor *processerne* ikke kan høres eller ses (*relationelle og mentale processer*), er den største og indeholder Niels' beskrivelser af situationen og hvad han og andre tænker og føler. Den dominerende indre synsvinkel i den anden liste betyder at det er her tekstens fortolkningspunkt ligger og ikke i de sparsomme oplysninger om den ydre handling: vægten lægges ikke som f.eks. i en kriminalroman på at fremføre fakta som beviser for hvad der skete, men på at gengive hvad Niels og andre tænker/sanser/føler.

Alle eleverne kan med redskabet *procestyper* få adgang til at se hvordan forfatteren sprogligt har konstrueret tekstens synsvinkel, og se hvad den dominerende indre synsvinkel betyder for en forståelse af teksten. Ved at gøre det på denne måde vil eleverne blive ledt på sporet af metasproget om procestyperne som guidende spørgsmål formuleret i hverdagsprog.

Fortællerens holdning til det fortalte: modalitet/modalverber

Formen *modalverber* har den funktion at de udtrykker en holdning (*modalitet*) til det der *foregår*, *er*, *føles* og *siges* (*processerne*).

Læreren vil først lade eleverne finde modalverberne *kunne*, *skulle*, *måtte*, *ville*, *turde*, *burde* i teksten. Elever og lærer kan f.eks. gøre det i fællesskab. Derefter skal de undersøge hvordan modalverberne fordeler sig på de to lister for at se hvor fortælleren udtrykker sin holdning (figur 4):



Figur 4: Modalverbernes fordeling

Denne undersøgelse viser at fortælleren især udtrykker en holdning til det der er sket og sker, altså den første liste, f.eks. Nu **turde** han ikke **gå** hjem, Han **burde** måske have **råbt** om hjælp, Han **skulle** vel have **hoppet** ud i åen. Det **kunne** ikke **laves** om. Niels overvejer i høj grad sine handlemuligheder ud af den umulige situation.

Men bemærkelsesværdigt er det i liste to at fortælleren i sin beskrivelse (*relationelle processer*) ikke reflekterer over muligheder for at situationen kunne være anderledes. Fortælleren konstaterer blot at sådan var det, f.eks. Han **var** ikke jaloux på Axel, Sådan **var** det altid, Det **var** Pap der bestemte, det **var** jo ingen, det **var** der aldrig her. Der er kun et modalverb, og det udelukker enhver anden mulighed: Axel **skulle** altid have sin vilje. Situationen beskrives som et faktum som der ikke stilles spørgsmål til.

En udvej for Niels kunne være at der var en mulighed for at de voksne ændrer mening (*mentale processer*), men den holdning han her udtrykker, rummer ikke andre muligheder end den han frygter: de **ville** ikke tro ham, Pap **skulle** nok...

Men skal vi identificere os med fortællerens holdning? Var der andre handlemuligheder? Kunne situationen være en anden? Var det en mulighed at nogen ændrede mening? Det er her den kritiske læser må stille sig spørgsmålet: Hvad kunne der ellers have været sagt? Hvad siger tekstens fortæller ikke? Sådanne refleksioner over teksten kan i undervisningen organiseres på mange måder, men vigtigt er det at eleverne også sprogligt kan deltage i at vende de spørgsmål teksten rejser, mod deres egen verden. I en sådan verdensvendthed ligger danskfagets dannelsesaspekt, også i fagets sproglige dimension.

Kernen i det sproglige er indholdet

Læreren tilrettelagde efterfølgende sin undervisning i flere delforløb med perspektivering til andre kortprosa-tekster. Et grundlæggende princip i hendes undervisning er at aktiviteterne udgør en sammenhængende kæde hvor den læring der kommer ud af en aktivitet, er indgangen til den næste (Koføed m.fl. 2021). Hendes mål er over tid at eleverne i den undersøgende undervisning opbygger et enkelt og hensigtsmæssigt metasprog som redskab til at se hvordan en teksts indhold skabes i en kombination af valg af ord, grammatiske konstruktioner og tekststruktur. Hun vil at alle elever i klassen får adgang til at læse, tale om og reflektere over hvad en litterær tekst betyder fagligt og for dem selv. Metasproget fungerer som et læringsredskab sådan at de også på egen hånd kan gøre det samme med andre tekster: med *processer*, *deltagere* og *omstændigheder* kan de f.eks. resumere en tekst, med redskabet *polaritet* finde f.eks. tomme pladser, med *procestyper* f.eks. fremstillingsformer og med *modalitet* holdninger til det der er og foregår.

Litteratur

Andersen, T.H. og A.E.M. Holsting (2015). *Teksten i grammatikken*. Odense Universitetsforlag.

Børne- og Undervisningsministeriet (2019). *Dansk. Faghæfte for dansk 2019*.

Chouliaraki, L. og M. Bayer (red.) (2001). *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk Forlag.

Haller, B. (2008). Pap. I B. Haller: *Grænsebørn*. Høst & Søn.

Halliday, M.A.K. (1978). *Language as social semi-otic: The Social Interpretation of Language and Meaning*. Edward Arnold.

Halliday, M.A.K. (1985). *An Introduction to Functional Grammar*. Hodder Arnold.

Halliday, M.A.K. og C.M.I.M. Matthiessen (2014). *Halliday's Introduction to Functional Grammar*. Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9780203783771>

Jacobsen, G.K. og R. Mulvad (i proces). Rekontekstualisering af socialsemiotik – fra teori til grundskolens praksis. *GLOBE: a Journal of Language and Culture and Communication*, Aalborg Universitet.

Koføed, U., R. Mulvad og I. Regnarsson (2021): Fra baller til sædemuskler – sprogaseret fagundervisning. I S.K. Knudsen og L. Wulff (red.), *Kom ind i sproget*. Akademisk Forlag.

Maagerø, E. og E.S. Tønnessen (2001). *Samtaler om tekst*. LNU (Landslaget for norskundervisning) / Cappelen Akademisk Forlag.

Mulvad, R. (2012). *Sprog i skole. Læseudviklende undervisning i alle fag*. 2. udgave. Akademisk Forlag.

Schlepppegrell, M. (2014). Content-based language teaching with functional grammar in the elementary school. *Language Teaching* 49 (1), 116–128. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/S0261444814000093>