

SUOMEN SOVELLETTUN KIELITIEEEN YHDIITYKSEN
(AFinLA) JULKAISUJA
PUBLICATIONS DE L'ASSOCIATION FINLANDAISE
DE LINGUISTIQUE APPLIQUÉE (AFinLA)

N:o 26

GRAMMATIKMODELLER OCH ALTERNATIVA BEGREPPSSYSTEM
I MODERSHALET

Rapport från ett symposium på Hanaholmen, Esbo
den 8. - 12. januari 1979

Auli Hakulinen (utg.)

Turku 1979

INNEHÅLLSFÖRTECKNING

FÖRORD	7
INLEDNING	7
I GRAMMATIKUNDERVISNINGEN FÖRR OCH NU	11
Even Hovdhaugen: Den tradisjonelle grammatikens utvikling og dens relevans for grunnskolens morsmålsundervisning	13
Frødis Hertzberg: Grammatikk og morsmålsopplæring - historisk perspektiv	17
Ulf Teleman: Ropet på grammatik og behovet av språklära	35
Matti Leiuo: Tankar kring grammatikundervisningens i modersmålet ..	47
Rauha Petro: Nytt från främmandespråksundervisningen: förväntningar på modersmålsundervisningen	57
II LÄROPLANERNA OCH DEN DAGLIGA VERKLIGHETEN	63
Hogens Gradenwitz: Dansk skolegrammatik i nordisk perspektiv	65
Terttu Tupala: Om grundskolelevens språklige færdigheder	79
Elisabeth Engberg-Pedersen: Er navneordet det fineste ord vi har? ..	89
Auli Hakulinen: Ett försök att omtolka innehållet i grammatikundervisningen	105
Raija Ruusuvaori: Teorin och praktiken	113
III INNEHÅLL OCH FÄRDIGHETER	119
Hans Vejleskov: Forsøg, teori og overvejelser om sprog og modersmålsundervisning	121
Birgitta Qvarsell: Barns begreppsutveckling och språklige produktion i skolan	135
Jan Anward: Några tankar om skrivundervisning	149
Ole Tøgeby: Tekstlingvistiske begrebsmodeller i modersmålsundervisningen	159
BILAGA I: Rekommendationer	169
BILAGA II: Svenskundervisningen i grundskolan	173
BILAGA III: Litteraturhänvisningar på danska, norska och svenska ..	181

TEKSTLINGVISTISKE BEGREBSMODELLER I MODERSMAALSUNDERVISNINGEN

Ved undervisningen i skriftlig fremstilling skal læreren både tage hensyn til indhold og form, se fx undervisningsvejledningen for folkeskolen i Danmark, Dansk 1976 side 35:

Eleverne forventer, at han (læreren) foruden at bedømme indholdet, som er det vigtigste, også vejleder med hensyn til formelle spørgsmål...

Alligevel er det typisk at vejledningen kun giver forslag til et begrebsapparat for de formelle problemer som kan tages op i undervisningen: navneordenes deling i køn, deres forskellige former i tal og bestendighed og tegnsætning. For indholdssiden tilbydes der ikke noget begrebsapparat som kunne systematisere undervisningen, eller sikre en bred orientering.

I denne forbindelse vil jeg foreslå at man tager op til overvejelse om man ikke med fordel kunne bruge begreber fra tekstlingvistikken til at omtale og vejlede om indholdet i den skriftlige fremstilling.

Som disciplin er tekstlingvistikken ret ny, men det stof som indgår i tekstlingvistikken, har længe været kendt som dele af retorikken, stilistikken og logikken, og mange ideer kan man også hente fra den nye disciplin artificial intelligence (som er læren om hvordan man får data-maskiner til at udføre opgaver som mennesker let udfører, herunder at svare på spørgsmål, at parafrasere og resumere, og at oversætte fra et sprog til et andet).

Tekstlingvistikken handler om forbindelsen mellem en teksts mening og dens udtryk; den omfatter som en del sætningsgrammatikken, som en anden del de semantiske regler for opbygningen af en ytring, som en tredje del reglerne om forbindelserne mellem sætninger eller ytringer og som en fjerde del de historisk specifikke regler der formidler forbindelsen mellem tekstens semantiske og grammatiske struktur på den ene side og vores almindelige af traditionen formede kendskab og opfattelse af verden på den anden side.

Af disse forskellige mere eller mindre veldefinerede dele af tekstlingvistikken, mener jeg at reglerne for hvorledes sætninger eller ytringer forbindes til en meningsfuld tekst, må være de mest relevante for modersmålsundervisningen i skriftlig (og mundtlig) fremstilling. Man kunne sige at

mella planet och att textbyggnad är lika mångskiftande som meningsbyggnad, om inte mer mångskiftande. Det finns ingen arkivtext som förvaras hos Svenska språknämnden eller liknande organ.

När det gäller begriplighet och utförbarhet är det förmodligen viktigt att anvisningarna kopplas till någon sorts praktik. En naturlig sådan är helt enkelt att man läser vad man själv har skrivit och låter andra läsa det, samt att man lär sig tekniken att skriva om egna och andras alster.

Vidare är det även här förmodligen viktigt att dra fram likheter och olikheter mellan talspråk och skriftspråk. Vad jag skrev ovan gav intrycket att informellt talspråk inte har någon motsvarighet till textstruktur, men det är inte sant. Historier, berättelser och andra typer av muntliga "texter" har en struktur på innehållsplanet, som kanske inte är lika detaljerad som de strukturer Ole Togeby tar upp, men som ändå finns där. Anvisningar om textstrukturer kan mycket väl utgå ifrån en diskussion om innehållsstrukturen i tal och dess kommunikativa funktioner. Med det som bakgrund kan man sedan ta upp textstrukturer, deras särdrag och deras speciella kommunikativa funktioner.

5. SLUTORD

Det jag har försökt visa på här är att anvisningar i skrivundervisningen måste bygga på en diskussion om olika kommunikativa funktioner hos språklig kommunikation, om förhållandet mellan form och funktion, om förhållandet mellan tal och skrift och om innehållsstrukturer av olika slag i talspråk och skriftspråk. En sådan diskussion kräver naturligtvis att elever tillägnar sig en språklig medvetenhet, att de lär sig begrepp som gör att de kan reflektera över olika språkliga fenomen och tala om dem. Den traditionella grammatikundervisningens begrepp har väl en viss roll att spela i det sammanhanget, men en diskussion av det slag som jag föreställer mig kan definitivt inte föras enbart med hjälp av de begreppen. Vad som behövs är en mer omfattande och funktionellt baserad "språklära".

det drejer sig om et begrebsapparat til at tale om kompositionen i tekster. Jag skal prøve helt konkret at gennemgå nogle eksempler på hvordan sådanne regler kan være, ved at beskrive nogle beretninger af 9-årige børn. Her følger to historier:

Trolden.

der var en gang en trolde som boede nede i havet. Pludselig fik en fiske krog fat i hans bukser og så kom han op på land. Og så døde han. For han havde gæler ligesom en fisk

(dreng 9 år) HINDBÆRBRUS OG KRAGETÆR 8

Jeg har en lillebror der ER 4 ÅR OG JEG selv er 8 ÅR. en gang GIK VI UDE PÅ MÅRKEN. SÅ SKULE MIN LILLEBROR TISE. SÅ LIGE DA HAN VAR FERDIG MED AT SIGE DET SÅ VI ET HUS DER BRANDE. MIN LILLEBROR LØB HEN TIL ILDEN OG HAN TISEDE PÅ ILDEN OG SÅ VAR ILDEN SLUKET DET VIL SIGE ILDEN VAR IKKE SÅ STOR MEN DEN VAR KUN LILLE OG SÅ VAR Huset REDDET. SLUT

(dreng 8 år) HINDBÆRBRUS OG KRAGETÆR 15

Om disse tekster vil man gerne kunne sige at de i høj grad er bygget ens op. De har begge en indledning som angiver den normalt tilstand som danner baggrund for de spændende ting som det er værd at fortælle en historie om, nemlig:

der var en gang en trolde som boede nede i havet

og

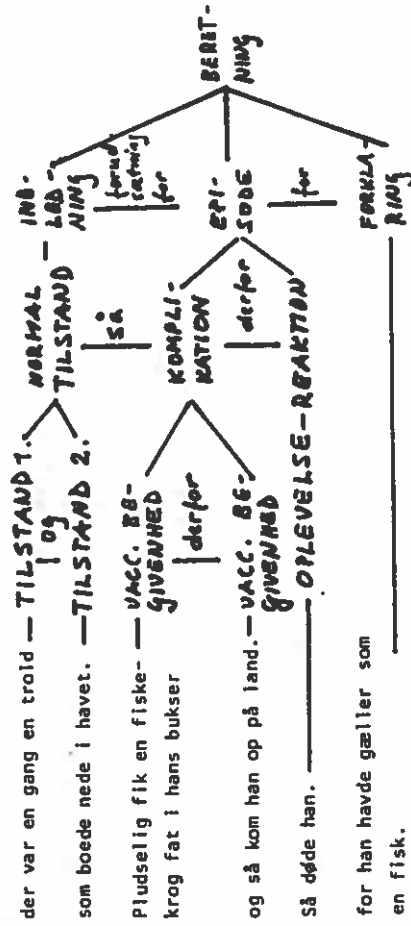
jeg har en lillebror der der 4 år og jeg er selv 8 år. Engang gik vi ude på marken.

Historierne har også det fælles at historien i sig selv udgøres af en komplikation for hovedpersonen, nemlig at trolden bliver fisket op på land, og i den anden: kombinationen af at lillebroderen skal tisse og at de ser et hus der brænder. Dernæst kommer der en reaktion fra heltens side på denne komplikation: at dø, eller at tisse på ilden. Historierne slutes af med en slutning som består i en forklaring på historien (han havde gæller) eller et resultat af historien (så var huset reddet).

Historierne indeholder altså de samme dele, og hvad der måske er vigtigere, der er de samme relationer mellem de enkelte dele i de to tekster. Indledningerne angiver forudsætningerne for at begivenhederne eller hændelserne kan finde sted. Det er som regel at der findes nogle personer på et bestemt tid og sted. Mellem den begivenhed eller hændelse som er komplikationen i historien og hovedpersonens reaktion er der en eller anden form for årsagsrelation. Hovedpersonen reagerer fordi begivenheden

eller hændelsen er sket.

Man kan beskrive opbygningen af en historie eller beretning ved et diagram hvor hver enkelt enhed (som regel en sætning) i teksten skrives yderst til venstre på siden, enhedens navn skrives (med store bogstaver) til højre for enheden, og relationerne mellem enhederne noteres (med små bogstaver) på lodrette streger mellem enhedernes navne. Tekster er altid komponeret hierarkisk, hvilket noteres som et liggende grendiagram.



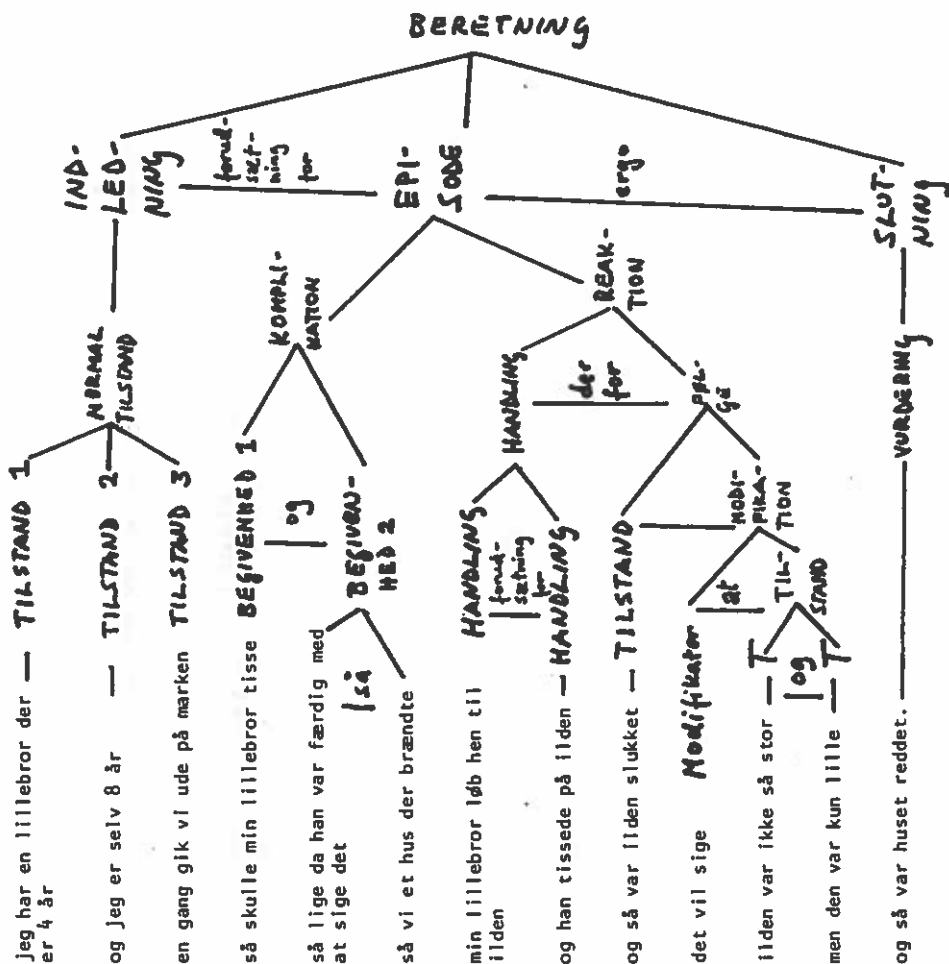
Man kan notere det regelsystem som teksten er lavet efter således at man angiver hvilke dele en enhed på et bestemt niveau består af og hvilke relationer der er mellem delene. Fx angiver

BERETNING: INDLEDNING forudsætning for EPIISODE for SLUTNING

at en beretning består af 3 dele: indledning, episode og slutning og at der mellem indledning og episode er relationen forudsætning for og mellem episode og slutning relationen for som angiver at slutningen er forklaringen på episoden. Regelsystemet for historien om trolden ser så således ud:

- BERETNING: INDLEDNING forudsætning for EPIISODE for SLUTNING
- INDLEDNING: NORMAL TILSTAND
- EPIISODE: KOMPLIKATION derfor REAKTION
- KOMPLIKATION: UVENTET OG UACCEPTABEL BEGIVENHED
- BEGIVENHED: BEGIVENHED derfor BEGIVENHED
- SLUTNING: FORKLARING
- REAKTION: OPLEVELSE

Den anden historie kan beskrives således:

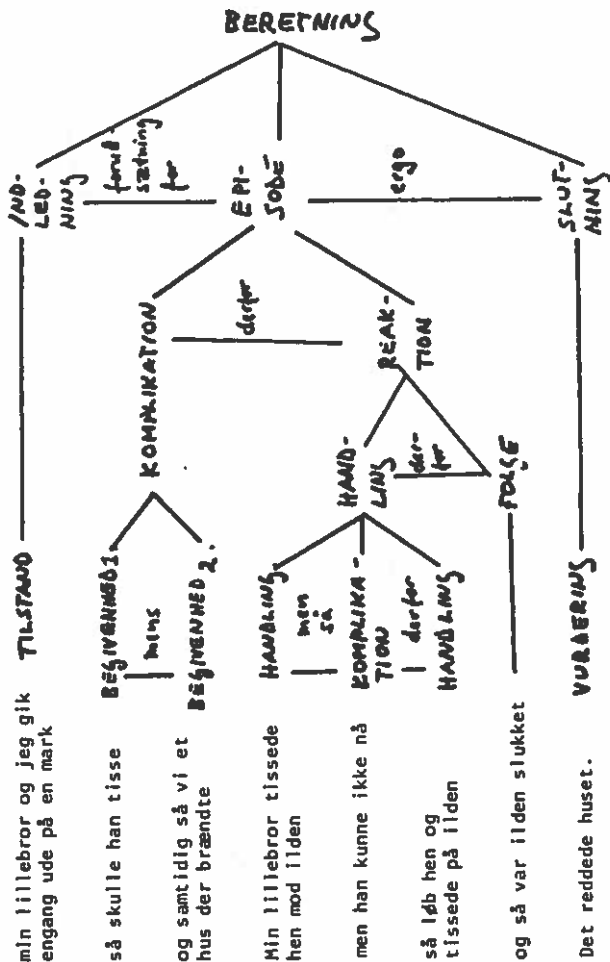


Regelsystemet for denne historie ser således ud:

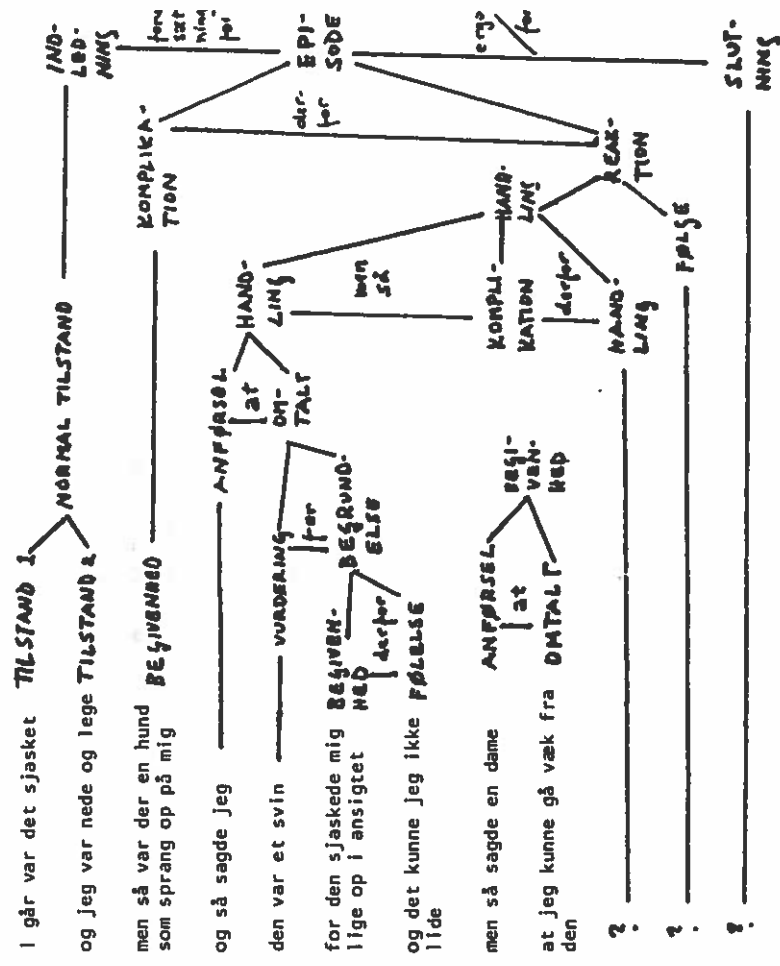
- BERETNING: INDLEDNING forudsætning for EPISODE ergo SLUTNING
- INDLEDNING: NORMAL TILSTAND
- EPISODE: KOMPLIKATION derfor REAKTION
- KOMPLIKATION: UVENTET OG UACCEPTABEL BEGIVENHED
- REAKTION: HANDLING derfor FØLGE
- HANDLING: HANDLING forudsætning for HANDLING FØLGE: TILSTAND

Forskellen på de to historier er det måske endnu mere interessant at beskrive end lighederne. Forskellene er først og fremmest at trolden handler om en hovedperson der reagerer ved at dø, dvs passivt, ved at opleve noget, mens den anden historie handler om en hovedperson der reagerer på komplikationen ved at handle, og oven i købet ved at handle med en plan, dvs ved at foretage én handling (løb hen til ilden) som er en forudsætning for at foretage en anden handling (tisse på ilden) der som resultat har det man ønsker (ilden var slukket). Den første historie kunne kaldes en psykologisk skildring, den anden en beskrivelse af en plan.

Der findes andre typer af handlinger end planer. Se på følgende tekst der er konstrueret på grundlag af den foregående tekst:



Regelsystemet for denne tekst er som for den foregående, blot består her **HANDLING** ikke af en handling som er forudsætning for en anden handling (altså en plan), men **HANDLING** består af en handling der følges af en ny komplikation og på grund af dette en ny handling. Dette kunde kaldes en hensigt.



Efter regelsystemet skulle der altså mangle noget i denne historie. Det svarer også meget godt til min egen intuitive fornemmelse. Jeg havde ventet noget i retning af:

Så gik jeg væk fra hunden og havde ikke mere besvær med den. Damer er alligevel gode nok.

Jeg tror dog man i undervisningen i folkeskolen skal være varsom med at rette på denne måde i børns historier. En mere frugtbar måde at bruge begrebsapparatet på ville være at få børnene til at skrive andre typer af historier end de peger. Fx vil mange børn i 8-9 års alderen være tilbøjelige til kun at skrive historier der indeholder psykologiske skildringer med dem selv som hovedperson. Det ville være en god måde at bruge den tekstlingvistiske indsigt på at foreslå dem at skrive historierne om til at indeholde hensigter og planer i stedet for. På denne måde kunne undervisningen i skriftlig fremstilling have at gøre med børnenes erfaringer.

HANDLING: HANDLING menså KOMPLIKATION derfor HANDLING

Hele regelsystemet for de tre tekster kan se således ud:

BERETHNING: INDLEDNING forudsætning for EPISODE } SLUTNING
 { ergo for }

INDLEDNING: NORMAL TILSTAND

EPISODE: KOMPLIKATION derfor REAKTION

KOMPLIKATION: UVENTET OG UACCEPTABEL BEGIVENHED (HÆNDELSE)

REAKTION: { OPLEVELSE (= PSYKOLOGISK SKILDNING)

{ HANDLING derfor FØLGE

HANDLING: { HANDLING forudsætning for HANDLING (= PLAN)

{ HANDLING menså KOMPLIKATION derfor HANDLING (= HENSIGT)

FØLGE: TILSTAND

SLUTNING: { FORKLARING

{ VURDERING

Hele denne "tekstgrammatik" er både deskriptiv, den beskriver hvordan mange børnehistorier er opbygget, og normativ, ved overhovedet at være formuleret bliver den også anvistning på hvordan man bør skrive. Fx kan man se at følgende tekst mangler noget:

I Gaar var det sjasket, og jeg var nede at lege men saa var den en Hund som sprang op paa mig og saa sagde jeg den var et svin, for den sjaskede mig lige op i Ansigtet og det kunne jeg Ikke lide men saa sagde en Dame at jeg kunne gaa væk fra den.

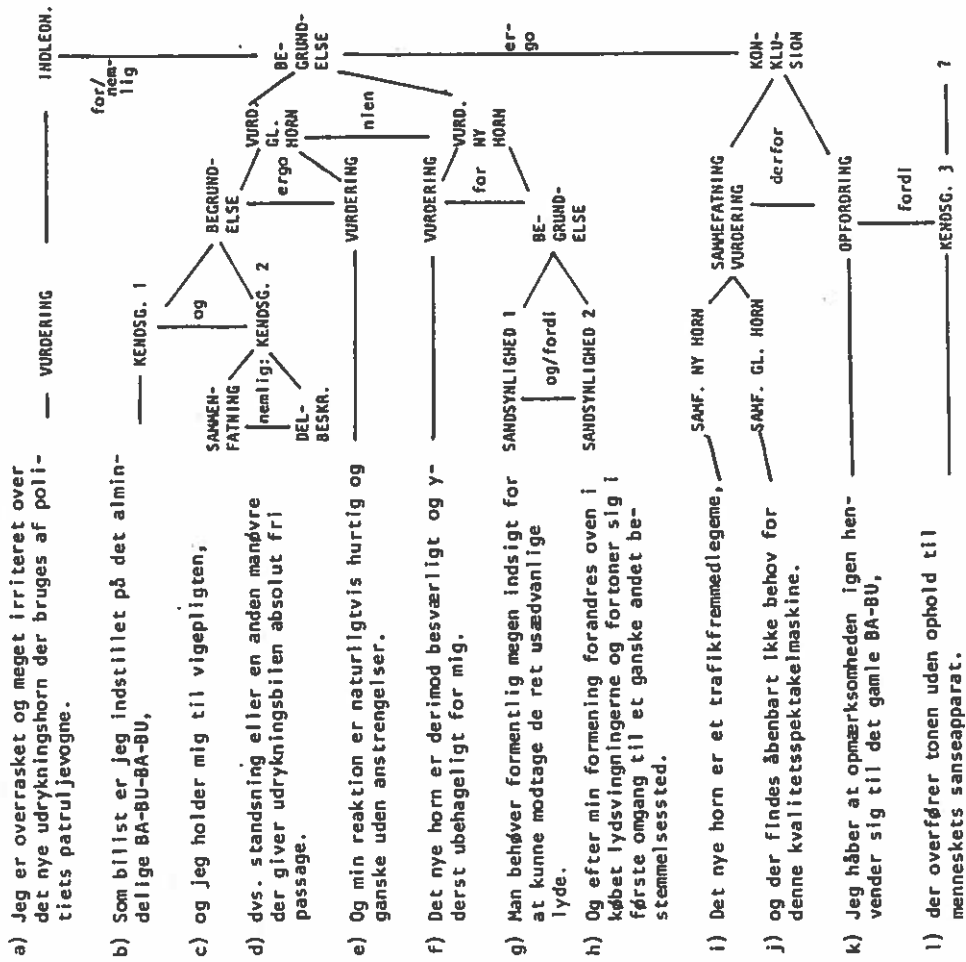
Johannes

Fra Alfred Mortensen: Klassens Dagbog 1929.

Den kan analyseres efter regelsystemet således:

Det foregående er kun en lille del af et tekstlingvistisk begrebsapparat. Når historier bliver længere - og når der kommer flere personer med, bliver regelsystemet mere indviklet og mindre overskueligt.

Det er også givet at man må opdele teorien i regler for forskellige tekstarter eller genrer. Det foreslåede regelsystem gælder kun beretninger, man må have andre regelsystemer for beskrivelser (af ting og forhold i rum og generel tid, fx en beskrivelse af en maskine), for udredninger (af abstrakte begreber), for argumentation og for instruktion. Her følger et enkelt eksempel på en ukommenteret analyse af en voksens argumentationstekst:



a) Jeg er overrasket og meget irriteret over det nye udrykkingshorn der bruges af politiets patruljevogne.

b) Som bilist er jeg indstillet på det almindelige BA-BU-BA-BU,

c) og jeg holder mig til vigepligten,

d) dvs. standsning eller en anden manøvre der giver udrykkingsbilten absolut fri passage.

e) Og min reaktion er naturligvis hurtig og ganske uden anstrengelser.

f) Det nye horn er derimod besværligt og yderst ubehageligt for mig.

g) Man behøver formentlig megen indsigt for at kunne modtage de ret usædvanlige lyde.

h) Og efter min formening forandres oven i købet lydsvingningerne og fortoner sig i første omgang til et ganske andet bestemmelsessted.

i) Det nye horn er et trafikfremmedlegeme, og der findes åbenbart ikke behov for denne kvalitetspektakelmaskine.

k) Jeg håber at opmærksomheden igen henvender sig til det gamle BA-BU,

l) der overfører tonen uden ophold til menneskets sansesystem.

Læserbrev i Politiken, 5.9.77. af E. Frank.

Det er ikke nogen særlig god tekst, især er sætning 1) meget dårligt anbragt, den burde have stået som begrundelse for e) og ikke nede i slutningen af teksten.

Det tekstlingvistiske begrebsapparat består altså for det første af en række enheder som ca. svarer til sætninger: TILSTAND, BEGIVENHED, HANDLING, OPLEVELSE, KENDSGERNING osv. Det er størrelser der ofte kan identificeres ved deres grammatiske opbygning som henholdsvis: sætninger med imperfektive verber, sætninger med perfektive verber og ikke helten som agentiv, sætninger med helten som agentiv, sætninger med helten som dativ, sætninger med prædikater af 3 rang osv. Jeg tror dog ikke det kan betale sig at beskrive denne overensstemmelse nøjere, da den altid kun vil være som overensstemmelsen mellem ordklasser og sætningstyper.

For det andet består begrebsapparatet af en række relationer mellem enhederne, fx: og, eller, men, forudsætning for, så, mens, derfor, nemlig, for, ergo, fx, dvs., altså, kort.

Jeg regner med at man med en sådan begrænset liste over relationer kan beskrive langt de fleste tekster på tilfredsstillende måde.

For det tredje består begrebsapparatet af en række regler som beskriver hvorledes enhederne ved at stå i forskellige relationer til hinanden indgår i hierarkiske strukturer som udgør tekster.

For det fjerde består begrebsapparatet af en række formulerede normer for hvorledes sådanne hierarkiske strukturer bør opbygges og ofte bliver opbygget. Disse normer kan udledes af Grice's maksimer og kan formuleres således:

1. Afsenderen skal have ét formål med sin tekst og alle dele skal pege hen på dette formål,
2. enhver tekst, og hver del i en tekst skal være relevante for modtagerne

Det betyder igen et enhver del af teksten skal have en passende mængde af information og en passende mængde af redundans. Det kan igen formuleres således:

3. Ingen blindveje, dvs alle enheder skal stå i betemte relationer til andre enheder,
4. alle forudsætninger for sætninger skal være meddelt i tidligere sætninger (hvis det ikke er almindelige kulturelle forudsætninger).

Man kunne nævne flere specifikationer af reglerne.

Jeg mener ikke at børnene i folkeskolen skal lære hele dette begrebsapparat. Man kunne tænke sig at man lærte dem om relationerne først og fremmest. De svarer også ofte til konjunktionaler og adverbialer som det ofte kan være svært at bruge. Formålet med at lære elever om relationer er at lærer og elever skal have et fælles sprog til at tale om teksterne, både andres og deres egne, i. Det vil så vidt jeg kan skønne heller ikke være et særlig fremmed nomenklatur, og det vil ligge tæt på de tanker som man umiddelbart gør sig om tekster.

Jeg tror at det for læreren vil være nyttigt at kende til de hierarkiske regler for opbygningen af tekster, således at hun eller han kan diagnosticere elevernes tekster, fx se at visse børn altid skriver psykologiske skildringer.

Der er altid ved indførelse af sådanne teorier i undervisningen fare for at systemet kan stivne til eksersits i etikettering af størrelser i en tekst. Det må på forhånd siges at dette tekstlingvistiske begrebssystem egner sig fortrinligt til en sådan perspektivløs praksis, og man må derfor advare stærkt imod dette. Jeg håber at begrebsapparatet også kan bruges fornuftigt, til at udvide og variere børnenes muligheder i skriftlig fremstilling og til at give dem erfaringer ved at skrive på nye måder.

Jeg kan henvise til 4 indføringer i tekstlingvistik med fyldige bibliografier:

Wolfgang Dressler: Einführung in die Textlinguistik, 1973 Tübingen.

Nils Erik Enkvist: Några textlingvistiska grundfrågor i Telemans & Hultman:

Språket i bruk, 1974 Lund.

Kalmeier m. fl.: Lektürekolleg zur Textlinguistik, Band 1: Einführung, 1974 Frankfurt/Main.

Egon Werlich: A Text Grammar of English, 1976, Heidelberg (UTB).

En god oversigt over artificial intelligence findes i

Donald A. Noaman & David E. Rumelhart: Explorations in Cognition, San Francisco, 1975.

Om Grice's maximer kan man læse i:

H.P. Grice: Logic and Conversation i Peter Cole & J. Morgan: Syntax and Semantics, Vol 3, Speech Acts. Acad. Press 1975

REKOMMENDATIONER

Seminarieret havde två arbetsformer: dels satt vi alla i en grupp och diskuterade de inlägg som presenteras här, dels arbetade vi i små grupper på de problem som kom upp i de allmänna diskussionerna. Målsättningen med grupparbetet var att åstadkomma sådana rekommendationer som sedan skulle föra vidare arbetet som har satts i gång i form av dessa seminarier.

I Vad kan göras utan forskning

1. För lärarnas fortbildning behövs det en annoterad bibliografi av lättlästa böcker och artiklar. Denna rekommendation har uppfyllts redan i denna volym: i bilaga III har vi en lista på de viktigaste publikationerna på skandinaviska språk; en liknande lista på finska skall ges i den finska versionen av rapporten som skall utges snart efter denna.

2. Lika viktigt vore det att få en översikt över pågående experiment och forskningsprojekt inom Norden; för detta ansågs en ytterligare arbetsgrupp vara nödvändig. Listan kunde eventuellt publiceras i modersmåls-lärarnas tidskrifter i varje land.

3. För att påverka den allmänna opinionen så att folk skulle inse nödvändigheten av en relativt stor reform inom grammatikundervisningen ansågs ett cirkulär vara en bra idé. I Sverige har ett sådant cirkulär skrivits i samarbete av Skolöverstyrelsen och en grupp lingvister (närmast Jan Anward, Stina Borgstam, Per Linell, Ulf Telemans och Margareta Westman). Seminarieret rekommenderade att i övriga länder, åtminstone i Finland och Norge, ett liknande cirkulär skulle föredras.

4. Det ansågs vara av vikt att allt flere lingvister skulle skriva recensioner av läromaterial och läroplaner till lärarföreningarnas tidskrifter.

5. För att få utbyte mellan skolan och forskningen skulle möjligheter ordnas för forskare att få fungera som gäster i skolan i ett år åt gången; likaså vore det bra att ha gästlärare från skolan på ett år på en institution vid universitetet.

6. Eftersom symposiet ansågs mycket bra arbetsform, rekommenderades det att tre ytterligare samnordiska symposier av samma typ skulle ordnas, ifall Ministerrådet anser denna arbetsform vara användbar också i fortsättningen. De symposier som tycktes vara viktiga är: