

## TANKAR KRING GRAMMATIKUNDERVISNINGEN I MODERSMÅLET<sup>1</sup>

### 1. Grammatikstudium och praktik

Grammatiken i skolan är aldrig något självändamål: enligt t. ex. Grundskolans läroplanskommittés betänkande II (1970) bör "allt grammatikstudium ha stark anknytning till det praktiska". - När man dock jämför de mål som kommittébetänkandena ställer och listorna över de grammatiska frågor, som måste läras i skolan, frågar man sig, var eleverna kan ha bruk av detta som lärs i grammatikundervisningen. Det ovannämnda betänkandet innehåller bara några tips om hur grammatiken kombineras med modersmålsundervisningen i praktiken:

De andra grenarna av modersmålet bör anknyta sig till grammatiken; ordböjningsformerna inom rättskrivningen; språkdelen, meningsbyggnaden och de olika bestämmningarnas uppgift och plats inom uppsatsen; ordfamiljer och ordbehandling inom läsningen.

När barnen börjar skolan är deras grammatiska kompetens utan undantag så utvecklad, att t. ex. ordböjningen inte behöver läras skilt. Inom den grammatiska kompetensen spelar inte ens miljöskillnader någon roll. I grammatikundervisningen lönar det sig inte heller att lära de olika formernas semantisk-syntaktiska uppgifter. Det viktigaste målet i modersmålsgrammatikundervisningen är att få barn att bli medvetna om vad de redan kan och att sedan använda sina kunskaper i tal och skrift.

I främmande språk är grammatikundervisningens mål naturligtvis helt annorlunda.

I det följande skall jag behandla de krav som man kan ställa på grammatikundervisningen särskilt från språkriktighetens och skrivundervisningens synpunkt.

---

<sup>1</sup>) Jag vill tacka Sauli Takala för råd och kommentarer.

## 2. Om grammatikens nödvändighet i språkriktighetsundervisningen

Vad betyder det, att ordböjningsformerna skall betraktas i samband med rättskrivningen? Troligen betyder det, att vissa rättskrivnings- och språkriktighetskonventioner lärs ut, till exempel att man måste skriva sydämen (gen. av sydän 'ett hjärta'), inte sydämnen, dvs. med två m. För sådana fall är grammatikens systematik och grammatiska förklaringar för stela och opedagogiska. "Tumregler" och instruktioner, som är lätta att komma ihåg, är en mycket bättre lösning. Man kan t. ex. lära, att böjningsformerna av ordet sydän skrivs med bara ett m ("ämma", som kan betyda både bokstaven m och ordet kvinna), därför att "det inte finns rum för två kvinnor i en karls hjärta".

Grammatikens funktion är inte heller klar när man lär ut skrift- och standardspråkets normer, till exempel att man ska säga me menemme ('vi går') i stället för talspråkets me mennään eller he menevät i stället för ne menee ('de går'). Dessa formers användning beror på talsituationen, kommunikationsmedlet, talarens sociala och geografiska bakgrund och normskillnader i formernas användning: vad som är lämpligt eller olämpligt i en viss situation. Skillnaderna är sociolingvistiska, och därför kan man inte vänta, att grammatiken skall vara till mycken hjälp i undervisningen av sådana frågor. De skall behandlas i samband med de krav olika talsituationer ställer. I undervisningen behöver man inte nödvändigtvis grammatiska förklaringar, men kanske förenklad grammatisk terminologi.

Till exempel Wilkinsons (1970, 32-) referat av undersökningar av grammatikundervisning visar, att formell undervisning i grammatik inte utvecklar uppsatsskrivning, och att grammatikkunskaper korrelerar mera med vitsord i kunskapsämnena än med vitsord i uppsatsskrivning. Grammatikkunskaper hjälper inte heller till korrigering av fel och kan till och med bli ett hinder för utveckling av uppsatsskrivning.<sup>1)</sup>

---

1) Wilkinsons källmaterial är huvudsakligen publicerat före 1960, och troligen än det den äldre grammatikens starkt normativa aspekt som orsakat de negativa resultaten, inte ökning av grammatikkunskaper i och för sig.

### 3. Om den normativa grammatikens bristfällighet i uppsatsundervisningen

Enligt den ovan nämnda läroplanen måste grammatikundervisningen också kombineras med uppsatsskrivningen, när språkfel och meningsbyggnaden behandlas. Detta tycks vara problemfritt, men i praktiken finns det dock svårigheter. I läroplanen har man inte tagit hänsyn till att integrerandet av språkriktighet och grammatik kan innehålla motsättningar.

'Språkfel' definieras inte i läroplanen, men en annan tolkning än skrivfel och brott mot språkriktighetsnormer kan inte tänkas i detta sammanhang. I praktiken är kommafel de mest allmänna språkfelen av detta slag, och åtminstone i finskan är undervisningen av kommaregler inknuten till grammatik. Eller hellre: grammatik och grammatikundervisning är underordnade till kommaregler och språkriktighet.

Till exempel i kolos Nykysuomen käsikirja (1970), som har haft äldre grammatikböcker som mönster, definierar konjunktioner som "grammatiska element som bindar ihop satser eller satsdelar". Ytterligare innehåller boken de vanliga listorna över samordnande och underordnande konjunktioner och deras undergrupper, och exempel på fel användning av konjunktioner. Dessutom återkommer författaren till dem i samband med kommateringsreglerna. I finskan t. ex. skiljs bisatser från huvudsatser med komma, men komma används inte mellan samordnade satser, som har en gemensam satsdel och förbindes av följande konjunktioner: ja ('och'), sekä ('samt'), sekä - että ('både - och'), -kä, ('och'), eli ('eller'), tai ('eller'), vai ('eller').

I det traditionella grammatiska systemet har konjunktionerna ingen större betydelse trots sina många pragmatiska, logiska, semantiska och textuella funktioner.

I den traditionella grammatikundervisningen har språkriktighetsfrågorna dominerat konjunktionernas funktioner så, att många studenter kommer ihåg modersmålslärares varningar i skolan för användning av satstypen

- (1) Jos olet janoinen, niin jääkaapissa on olutta (Om du är törstig, så finns det öl i kylskåpet)

därför, att satsen inte är logisk. Teoretiserade "logiska" normer har uteslutit konjunktionernas textuella användningsmöjligheter.

Men den traditionella undervisningen, som betonar språkriktighet, har också andra nackdelar. Tänk till exempel på följande satser:

- (2) Pekka on aina rehellinen. Hän pysyy aina köyhänä.  
(Pekka är alltid ärlig. Han kommer alltid att förbli fattig.)

Satsen tolkas vanligen som ommarkerad förbindning som synonym till (3):

- (3) Koska Pekka on aina rehellinen, hän pysyy aina köyhänä  
(Därför att Pekka är alltid ärlig, kommer han att alltid förbli  
fattig),

men kan också tolkas som synonym till (4):

- (4) Vaikka Pekka on aina rehellinen, hän pysyy aina köyhänä  
(Även om Pekka är alltid ärlig, kommer han alltid att förbli  
fattig).

Om kommateringsreglerna betonas i modersmålsundervisningen, kan det hända (och av sådana fall har t. ex. studenterna erfarenheter), att eleven är osäker om regeln, ändrar han markerade förbindningar (3 - 4) till en ommarkerad förbindning av två successiva satser (2). I stället för att uttrycka sin mening på ett explicit sätt väljer eleven ett implicit sätt därför, att satsen då säkert är rätt från språkriktighetens synpunkt. Men på detta sätt blir betonandet av språkfel ett hinder för ett mycket viktigare mål, meningsbyggnaden. Eller för att använda Bersteins kodteoris termer: eleven väljer den begränsade koden i stället för den utbyggda koden. Att uttrycka sin mening på ett explicit sätt är ju ett viktigare mål i uppsatsskrivningen än kommateringsregler.<sup>1)</sup>

Exemplet visar, hur det att grammatiken underordnas formella normer är oklokt både med hänsyn till lingvistik och skolpraktik. En sådan grammatik är inte till stor nytta för uppsatsskrivning, snarare tvärtom. Om man dock väljer en psykolingvistisk synpunkt på skrivandet, intar grammatik och språkriktighetskrav sina rätta platser i förhållande till varandra.

#### 4. Hur kan grammatikundervisningen bidra till skrivförmågan?

##### 4.1. Om skrivandets psykolingvistik

Hur skulle grammatikundervisningen kunna vara till nytta vid uppsatsskrivning? Om vi med uppsatsskrivning förstår vad A.A. Leontjev kallar

1) De flesta finska skolelever lär sig listan över samordnande och underordnande konjunktioner på högstadiet i grundskolan. Det är lätt att memorera listorna, och till exempel de flesta studenter, som går på elementärkursen i lingvistik, kan memorera dem. När man frågar dem, varför de har lärt sig listorna, är svaret alltid detsamma: de behövs för att kunna kommareglerna.

verksamhet (activity), kan vi dela in den i planering av verksamhet, förverkligande av verksamhet och värdering av resultatet. Förverkligandet består av många separata handlingar (act). Till verksamheten hör också motivet som tillsammans med yttre faktorer styr tal- och skrivhandlingarna.

Grammatikundervisningen mål har Leontjev presenterat på följande sätt (1973, 8-11):

In teaching child the grammar of his native language ... we lay the foundations for the skill of freely operating with syntactic units, thus enabling the child consciously to select his linguistic tools.

Leontjev skiljer mellan dialog, "involuntary, reactive speech", som har en mycket låg nivå av organisering, och monolog. Monologen är en relativt utvecklad form av tal i vilket vi använder relativt litet non-verbal information:

From the psychological standpoint, written speech is a variety of monologue all the inherent features of which are carried to their logical culmination. ... written speech is the most voluntary form of speech; in choosing linguistic means we do not simply adapt them to the objectives of communication, but we consciously evaluate the degree of their suitability or unsuitability.

Uppsatsskrivning består av handlingar, i vilka grammatiken har mycket olika funktioner. Om verksamhetens tyngdpunkt är skapande, kan vi inte rikta elevens uppmärksamhet på grammatiska frågor, språkriktighetskonventioner eller kommateringsregler utan att störa denna del. Det är mycket viktigt att göra en skillnad mellan det skapande stadiet och resultatets utformande och värdering.

#### 4.2. Om grammatik i uppsatsskrivningen

Det är viktigt, att eleven är medveten om och kan utnyttja konjunktioner och konnektorer, när han planerar sin uppsats och skriver. Kommateringsregler osv. är viktiga vid utformningen. Deras tillämpning är en mekanisk handling, och man behöver inte nödvändigtvis memorera dem eller kunna tillämpa dem automatiskt. Detta innebär inte, att en bra skribent inte kan lära sig att automatisera deras tillämpning.

Hur borde man lära konjunktioner och bindeord? Först måste man få barnen medvetna om olika förhållanden mellan satser och andra konstruktioner och om konjunktioners och bindeords funktioner och möjligheter. Detta skede förutsätter, att man får barnen att tänka på var man behöver explicita, markerade förbindningar (satserna 3 och 4). Man kan t. ex.

jämföra, hur två människor som är intresserade av fotboll kommunicerar med varandra och hur en expert refererar samma spel åt publiken, som inte är sakkunnig. Man kan betrakta de krav som tv eller radio ställer på reportagen eller betrakta ett fåordigt samtal mellan ett gammalt äkta par osv. Beträktandet av sådana situationer erbjuder också ett motiv för undervisningen: konjunktioner och bindeord behövs när man behöver ett allmäntligt, explicit språk.

Det andra skedet i undervisningen är att visa de språkliga möjligheter som står till buds; att få eleverna att märka och förstå konjunktionernas olika användningar, till exempel de olika betydelseerna av satserna (5) och (6):

- (5) Flickan var vacker och intelligent
- (6) Flickan var vacker men intelligent

Sådana exempel visar de semantiska egenskaperna av konjunktionen men, men man kan också resonera om konjunktionens pragmatiska vilseledningsfunktion i (till exempel propagandistiskt) tal:

- (7) Jag är av samma åsikt men jag tycker ändå att ...

Det tredje skedet är simulerandet av olika kommunikationssituationer, där kännedom övergår i verksamhet och kanske automatiseras. Man kan använda satsbyggnadsövningar, till exempel genom att föra ihop ommarkerade förbindningar till markerade eller genom att ändra enkla huvudsatser till mera invecklade strukturer (Hunt 1971). - Nedan skall jag behandla det senare sättet för att belysa aktivering av andra grammatiska kategorier i meningsbyggnadsprocessen.

Låt oss ta ett enkelt textfragment:

- (8) Rosvo oli suuri. Rosvo oli kauhean ruma. Rosvolla oli puujalka. Rosvo varasti mummon kanat. (Rövaren var stor. Rövaren var hemskt ful. Rövaren hade ett träben. Rövaren stal mormors hönor.)

Genom att utnyttja samordning och pronominalisering får vi följande text:

- (9) Rosvo oli suuri ja hän oli kauhean ruma ja hänellä oli puujalka. Hän varasti mummon kanat. (Rövaren var stor och han var hemskt ful och han hade ett träbe. Han stal mormors hönor.)

Samordning är en mycket enkel utväg därför, att den inte förutsätter strukturella förändringar i de satser som skall samordnas. Men möjligheterna till samordning inom en text är begränsade. Man får ett bättre resultat om man utnyttjar också underordning, relativsatser:

- (10) Rosvo, joka oli suuri ja kauhean ruma ja jolla oli puujalka, varasti mummon kanat. (Rövaren, som var stor och hemskt ful och som hade ett träben, stal mormors hönor.)

Den centrala dramatiska händelsen har valts till matrissats och de satser, som skildrar rövaren, har inbäddats i den. Ytterligare har de upprepade orden strukits ut. Genom att vidareutveckla satserna kan en del av relativsatserna förvandlas till attribut:

- (11) Suuri ja kauhean ruma rosvo, jolla oli puujalka, varasti mummon kanat. (Den stora och mycket fula rövaren, som hade ett träben, stal mormors hönor.)

I denna form kunde detta textfragment vara en optimal början till en berättelse, men det finns också andra möjligheter att tillämpa samordning, pronominalisering osv. I många undersökningar har man märkt, att uppsatsskrivningen också i praktiken utvecklar sig på detta sätt, genom ökad användning av olika processer (se t. ex. Hunt 1971, Vilkuna 1976 och Leivo 1972). Ett viktigt problem i skolgrammatiken är ju begreppens och processernas psykologiska realism eller relevans.<sup>1)</sup> Det väsentliga i grammatikundervisningen är inte att lära elever att igen känna och benämna, utan att bygga och använda olika strukturer.

#### 5. Hur kan grammatikundervisningen bidra till språkundervisningen?

Grammatikundervisningen i modersmålet har också andra ändamål än språkriktighet och uppsatsskrivning. Grammatiska kunskaper behövs i undervisningen av främmande språk.

Likadana meningsbyggnadsövningar som exemplet ovan används också i gymnasiet för att lära eleverna skriva uppsatser och föredrag på ett främmande språk (i engelskundervisning se t. ex. Hart 1976). Det är viktigt att beakta denna möjlighet, för man kunde lätt tänka sig, att de enda gemensamma beröringspunkterna mellan modersmålet och främmande språk kan hittas vid kontrastiv grammatisk jämförelse.

Kontrastiva jämförelser är däremot ett gott sammanhang för att behandla till exempel kasusböjning. Finskans kasusformer kan anknytas till undervisningen i främmande språk genom att jämföra, hur man uttrycker syntaktiska relationer med hjälp av kasusformer och prepositioner och hur böjning och ordföljd är knutna ihop med varandra. I finskan markeras objektet med en böjningsändelse och ordföljden av objektet och subjektet kan variera.

- (12) Tiikeri söi miehen (akkusativ) - Miehen (ack.) söi tiikeri.

---

1) De finska exemplen 1-4 kanske ger också en svenskspråkig läsare en uppfattning om metodens tillämplighet inom språkundervisningen (och om några skillnader mellan finskan och svenskan).

I svenskan markeras objektet med ordföljden och förändring av ordföljden orsakar en betydelseförändring:

(13) Tigern åt mannen - Mannen åt tigern.

Ordföljdsförändringen i finskan motsvaras av användningen av passiv i svenskan: Mannen åts av en tiger.

Man kan också lära grammatik av grammatikens inre, kunskapsgivande skäl. I detta fall är motiveringskravet det svåraste problemet. Sålunda kan man i samband med kasusformer behandla "exotiska", nyfikenhet väckande böjningsexempel så som användning av reduplikation, språk som utöver singularis och pluralis har dualis, artikelsystemet i swahili osv. Det viktigaste i en sådan undervisning är att lära barnen, att modersmålets grammatik inte är den enda möjligheten att uttrycka saker och att få dem att skapa lite avstånd till sitt eget språk och tal. Det analytiska betraktelsesättet behöver man också i undervisningen av främmande språks grammatik.

#### 6. Finns det en pedagogisk grammatik?

Exemplen med kasusböjning och ordföljd har betydelse också, när man tänker på olika grammatikmodellers betydelse i skolundervisningen. Om det, som jag anser, är viktigt i språkundervisningen att förstå förhållandet mellan böjning och ordföljd, så måste vi fråga, när barnen är mogna att förstå det. Undersökningar av traditionell grammatikundervisning tycks visa, att man undervisar i grammatik innan barnen är mogna att förstå dess begrepp (se t. ex. Wilkinson 1970, 39- ). Sedan måste vi ytterligare fråga, om vi i undervisningen behöver begrepp som subjekt, objekt, predikat och ackusativ eller om det finns något alternativ. Och om vi behöver dem, hur skall deras avgörande egenskaper definieras med hjälp av en begränsad mängd kriterier? Skulle vi i undervisningen använda upptäcknings-(discovery)teknik eller förklaringar? Kan upptäckningsmetoden leda till delaktigt tänkande, osv?

Det centrala problemet i en pedagogisk grammatik är, att materialet måste väljas och förenklas på pedagogiska och psykolingvistiska, inte på grammatiska grunder. Grammatikmodellernas formalism, explicitet, fullständigt och nivåindelning spelar ingen roll i en pedagogisk grammatik. Utarbetandet av en pedagogisk grammatik förutsätter grammatisk eklekticism: de flesta grunskolelever kan knappast någonsin förstå systematiken i en grammatik. Troligen finns det inte ens någon enhetlig beskrivning, som



kunde kallas en pedagogisk grammatik för grundskolan. Grammatiska kunskaper måste läras med sikte på praktiska mål. De måste också motiveras i praktiska situationer och modifieras med hänsyn till praktik. Motivationen hör inte till grammatikteorierna, men den är den viktigaste förutsättningen för grammatikundervisningen.

Markeringsexemplet visar också, att om man framhäver grammatiska processer i stället för kategorier, kan grammatiska kunskaper läras (nästan) implicit om barn har motivation att lära sig. I skolan lönar det inte sig att lära ut transformationell samordning, underordning och härledning av attribut, även om de skulle vara mycket förenklade. Ytterligare är det möjligt att öka det grammatiska medvetandet genom omsorgsfullt utarbetade texter och dramatiska exempel, som är lätta att memorera och där olika uttrycksmedel kan kontrasteras och jämföras,

Detta innebär dock, att de, som utarbetar läromaterial och texter, måste ha en omfattande lingvistisk utbildning. Ingen kurs eller lärobok kan vara perfekt och beakta all språklig verksamhet. Modersmålsläraren måste vara väl underrättad om de grammatiska och lingvistiska principer, som i olika verksamheter kan tillämpas. Implicit undervisning i grammatiska kunskaper fordrar mera än explicit undervisning i någon begränsad grammatisk beskrivning.

## Litteratur

Grundskolans läroplanskommittés betänkande (1970: A 5).

Hart, W. (1976) *Writing English. Grade exercises in English composition.* Keuruu.

Hunt, K.W. (1971) *Teaching syntactic maturity.* Teoksessa G.E. Perren-J.L.M. Trim (toim., 1971) Applications of linguistics. Selected papers of the 2nd International Congress of Applied Linguistics, Cambridge 1969. Cambridge University Press.

Ikola, O. (toim., 1971) *Nykysuomen käsikirja.* II p. Helsinki

Leontjev, A.A. (1973) Some problems in learning Russian as foreign language. Essays on psycholinguistics. Soviet Psychology XI, 4.

Leiwo, M. (1973) *Kielitiede ja äidinkielen opetus.* Reports from the Institute for Educational Research 179. Jyväskylä.

Wilkinson, A. (1971) *The foundations of language. Talking and reading in young children.* London: Oxford University Press.

Vilkuna, M. (1976) Kirjoitettuun kielimuotoon kasvamisesta: miten 8 - 12 -vuotiaiden koululaisten lauserakenteet kehittyvät (On the acquisition of the written code: syntactic development in schoolchildren from 8 to 12, and after). Viritäjä 20, 216 - 236.