

ETT FÖRSÖK ATT OMTOLKA INNEHÅLLET I GRAMMATIKUNDERVISNINGEN

1. Bakgrunden

Det är uppenbart att samarbete mellan skolfolk och lingvister behövs på många olika nivåer. I detta nu är det nästan självklart att lingvistiskt knowhow behövs vid författandet av läroplaner - både då man skisserar upp de slutgiltiga målsättningarna och då man utformar innehållet i mordersmålet i de olika årskurserna. (Se t.ex. bihanget om resultatet på samarbetet mellan SÖ och lingvister i Sverige.) Så var dock inte fallet för ett årtionde sedan, då t.ex. läroplanen för den finländska grundskolan utarbetades. Modersmålsreformen baserade sig på intuitiva uppfattningar som att den traditionella grammatiken skulle vara för svår för de odelade årskurserna. Ämnet hade visserligen omklassificerats som ett färdighetsämne, vilket tydde på att man ville betona det praktiska kunnandet framför de akademiska och analytiska kunskaperna i undervisningen. Men denna allmänna vägkost räckte inte till då de specifika innehållen för olika klassnivåer skrevs. Detta ledde till en kluvenhet i läroplanen. Den allmänna målsättningen är liberal och vidsynt, medan de mera detaljerade innehållen avviker knappast från de tidigare läroplanernas sätt att presentera innehåll genom att lista upp grammatiska termer utan vilka som helst förklaringar.

Den uppenbaraste innehållsliga skillnaden är att de väsentliga grammatiska elementen har spritts på olika klasser enligt den s.k. spiralprincipen. Detta betyder att man börjar med de tre stora ordklasserna: substantiv, verb och adjektiv, kompletterar dessa senare med pronomen och "partikel". Efter att ha introducerat ordklasserna skall man betrakta enkla fall av satsanalys genom att använda termerna subjekt och predikat; på högre årskurser skall satsanalysen omfatta också objekt, predikativ och adverbial. Ordningföljden av termer och kategorier motiveras inte. Detta kan förstås som ett bevis på att det råder en allmän enighet om en förnuftig hierarki i presenteringen av grammatiska företeelser. Detsamma kan sägas om de rätt opreciserade direktiven på högstadiet. Uttryck som "fördjupade kunskaper i satsanalys" eller "meningens väsentliga drag" förutsätter en orubbad didaktisk tradition. Å andra sidan tillåter innehållens obeslämhet en viss

tolkningsfrihet till en sådan läromaterialförfattare som inte är beredd att följa det traditionella sättet att tolka direktiv.

Sådan var den allmänna situationen i Finland i början av 1970-talet, då vår arbetsgrupp⁺⁾ påbörjade läroboksförfattandet. Idén för en lingvistiskt baserad lärobok kom från en representant för förlaget; på detta sätt blev lingvistik i själva fallet ett vapen i den kommersiella konkurrensen som allt utvecklingsarbete inom läromaterialförfattandet är betingat av. Vår rörelsefrihet begränsades således av två faktorer: tillämpningarna får vara okonventionella så länge som de säljs; å andra sidan måste de baseras på grundskolans målsättningar och innehåll. De här ramerna vägledde oss mellan två frestelser: Vi företog oss inte att skriva en populariserad transformationsgrammatik, vilket hade gjorts bl. a. i Västtyskland och USA. Inte heller kunde vi sätta den grammatiska terminologin helt åt sidan och syssla enbart med "språket i bruk" på samma sätt som den brittiska arbetsgruppen "Language in Use" hade gjort. Vi fick nog många idéer från dessa båda extrema typer, och resultatet är en eklektisk kompromiss, möjligen något som både lärare och lingvister kommer att vara missnöjda med.

I det praktiska arbetet satte vi igång med att studera årskursernas specifika innehåll genom glasögon som avspeglade de allmänna målen. Enligt dessa skulle grammatiken eller "språkkänndomen" 1) stöda den praktiska färdighetsträningen, 2) stöda studier i främmande språk samt 3) presentera vårt modersmåls särdrag och det mänskliga språkets natur i allmänhet.

2. Grammatikundervisningen stöder studier i främmande språk

Då vi konfronterades med de lakoniska uppdragen i läroplanen, som lydde t.ex. "subjekt och predikat förberedelsevis", "fördjupade kunskaper om substantiv och adjektiv" eller "mera om satsens väsentliga drag", försökte vi ändå först och främst bedöma de olika grammatikmodellernas användbarhet vid presentationen av dessa företeelser. Det visade sig att det var möjligt att kasta överbord en hel del av den traditionella grammatikens semantiska, notionella definitioner och ersätta dem med betraktelser som baserades helt på formella kriterier (hur ord böjs och vad de gör i satsen). De notionella definitionerna (t.ex. subjekt uttrycker den som gör någonting)

<sup>+) För mellan- och högstadiet bestod gruppen av Leena Kytömäki, Raija Ruusu-
vuori samt undertecknad.</sup>

har i skolgrammatiken och i klassrumstraditionen ofta lett till en hopblandning av syntax och ordsemantik, vilseledande generaliseringar och rent osanna påståenden (se t.ex. Engberg-Pedersen i denna volym). Eftersom den nya läroplanen nämner rätt få grammatiska termer, såg vi här en möjlighet att lämna bort memoriseringen av sådana paradigmer som presenterar alla verbformer med samma tonvikt och alla kasusändelser såsom lika produktiva och väsentliga. Vi tittade på vad som olika tempusformer gjorde i olika typer av texter, och kasusändelserna presenterades vid olika tillfällen. De grammatiska ändelserna: nominativ, genitiv och partitiv presenterades vid satslösningen; bara dessa tre har nämnts med de traditionella termerna. Resten av kasusändelserna rördes vid i övningar som visade vad för slags uttrycksbehov det finns i satsen, eller klarare sagt vad för slags betydelseförhållanden det kan finnas mellan nominalgrupperna och satsens verb. Vi utgick alltså från satsens helhet och en sorts djupsemantisk kasusgrammatik. - Det blev snart uppenbart att en bok utan den traditionella listan av den 14 kasusformerna med sina namn var ingen riktig bok, och för att sälja bättre måste vi då tillägga ett bihang som innehåller även kasuslistan.

Svårare var det att undvika den ordcentrerade eller atomiserade språksynen som ju också har varit en av den traditionella grammatikundervisningens brister. Vi försökte undvika en alltför stor betoning av ordnivån genom att ta även andra nivåer till betraktande. Vi syslade mycket med satsen som helhet, samt olika typer av komplicerade satser förstås, men likaväl med morfem och med fraser. Vi ville alltså ge en hierarkisk bild av satsens struktur.

Ett annat sätt att berika presentationen av grammatiska kategorier är att utgå från uttrycksbehovet, kategoriernas funktioner i situations- och textsammanhang och inte från skilda former. Detta var naturligt t.ex. med presenteringen av olika satstyper (deklarativa, interrogativa osv), modus- och tempusmorfem, och vi tyckte att en hel del metaspråklig diskussion kunde åstadkommas utan att materialet utgick från de vetenskapliga termerna. På detta sätt kan man dock inte beskriva subjekt- och predikatdelningen i satser. Satslösningen är "onaturlig", och den måste göras med hjälp av konstgjorda satser och utan någon anknytning till den extralingvistiska världen.

Den strukturalistiska grammatiken jämte det sunda förnuftet kunde enligt vår åsikt göra en klar uprensning i innehållet av grammatikundervisningen. - Vi tog det alltså för givet att de vanligaste grammatiska kategorierna som ordklasser, tempus, modus och personändelser måste

nämnas för att ge eleverna nya enheter i det metaspråk som de behöver vid undervisningen av främmande språk. Medan en tämligen stor enighet råder i den här frågan, är det ändå mycket oklart, hur tidigt det löner sig att börja med undervisningen i dessa företeelser. Enligt grundskolans läroplan skall man börja syssla med ordklasserna så tidigt som på årskurs 3. Då lärarna klagat att en stor del av eleverna inte förstår ordklasser på sjunde klassen, kan detta bero på två faktorer. Man har börjat för tidigt, och den alltför höga abstrakthetsnivån har gjort eleverna ointresserade av grammatiken. Och den andra orsaken är sättet att presentera grammatiken, alltså den felaktiga didaktiken som går hand i hand med den traditionella grammatikens tankesätt.

Vi godkände alltså att namnen på vissa centrala grammatiska kategorier behövs vid främmandespråkundervisningen. Men vi tyckte att modersmålsundervisningen kan göra mycket mera. Man kan t.ex. diskutera vissa drag i finskans struktur på ett kontrastivt sätt och jämföra dem med motsvarande uttrycks sätt i engelskan och svenskan. Sådana fenomen som funktionen av finskans kasusändelser, finskans sätt att uttrycka den possessiva relationen, vissa sätstypers subjektlöshet, den agentlösa passivkonstruktionen, ordföljdens funktioner, belyste vi genom att använda kontrastiva exempel. Här var vår utgångspunkt hellre funktionell än renodlat strukturalistisk. Detta kontrastiva betraktelsesätt kan vara till nytta även för den tredje målsättningen, enligt vilken modersmålets språkkänedom bör visa eleverna sitt språks säregenhet. Dessa typer av övningar blev inte uppskattade av eleverna, som hade en vedertagen uppfattning om det som modersmålets grammatik får innehålla.

3. Att ge kunskaper om det mänskliga språkets natur

Den minst problematiska av de tre ovannämnda huvudmålsättningarna var dock just den som gällde anknytningen till undervisningen av främmande språk. Då vi började fundera på grammatikens roll i förhållande till målsättning tre: att ge eleverna insikter i den mänskliga språkets natur, ville vi inte nöja oss med rent strukturalistiska synsätt, inte ens med enbart grammatiska företeelser⁺⁾. Vi tyckte att det inte räckte att lära eleverna fakta om språkets struktur. Att klassificera element och stämpla

⁺⁾ I den här uppsatsen skall jag dock inte gå närmare in på sådana frågor som hur vi presenterade språkets betydelse för människan, språkets förändring, eller dialektal variation.

dem med namn som andra hade hittat på var inte det enda man kunde göra med språket i klassrummet. Det var väl transformationsgrammatikens tänkesätt snarare än dess formalism eller resultat som inspirerade oss att lära barnen att själva upptäcka språkets regelbundenheter. I stället för att ge eleverna en färdig kongruensregel eller kriterier för kasusmarkeringen av objektfrasen försökte vi bjuda dem språkligt material med vars hjälp de själva kunde konstruera fram regeln. Det kan sägas att detta är skenaktivitet - att man bara låtsas att eleverna själva får hitta på svaren medan läraren ändå på förhand vet, hur det rätta svaret lyder. Enligt ett sådant tänkande är det väsentligt att få fram de rätta frågorna - och sådana frågor som sysselsätter eleverna spontant; dessa brukar inte ha förberedda svar. En idealisk situation för sådana frågors uppkomst når man enbart i sådan undervisning som sker utan läroböcker. Då är läraren så väl lingvistiskt förberedd att hon behärskar oväntade situationer utan rättelsesnöre. Detta sker dock enbart i undantagsfall; de flesta lärare känner ett behov av den stöd som de får från färdigt material med lärarhandledning. Då är det mest elevorienterade sättet att syssla med grammatiken det som får eleverna att undersöka vissa enheters beteende med hjälp av förberett material.

Övningstypen som kan användas för detta ändamål varierar förstås beroende på klassnivån. På låg- och mellanstadiet kan eleverna få till uppgift att finna vilka ord som är likadana, m.a.o. beter sig på samma sätt som order springer eller mjök i vissa textsammanhang; de kan fundera på var felet ligger i satsen Jag honom inte såg. På högstadiet har vi bett eleverna finna fram regler för finskans existentiella satser; hurudana subjekt de kan ha och vad beror variationen i subjektets kasusval på. De får också utarbeta svar till frågor som gäller valet mellan alternativa ordföljder i olika sammanhang, satsförkortningarnas och finita satsernas motsvarigheter och många andra typer av parafrasrelationer. Mycket av detta kan åstadkommas med minimal terminologi.

Den här idén om språkets regler som har deskriptivt hellre än preskriptivt innehåll är hämtad ur den transformationella grammatikens tradition. Men själva praktiken att sätta eleverna att fundera på språkliga företeelser som de aldrig eller sällan i sitt vardagliga liv har stannat vid och tänkt efter, kan förstås utvidgas till att omfatta ordsemantik och meningarnas betydelseskillnader. Det visade sig att vara mycket givande tyckte lärarna att analysera betydelseskillnader mellan ord som hör till samma semantiska fält, t.ex. rörelseverb, verb som uttrycker attityder och känslor osv. Lika inspirerande var det att hitta på kriterier enligt vilka t.ex. kläder som mössa, stövel, pyjamas och påls

kan skiljas åt. Även pragmatiska intuitioner, dvs sådana som gäller drag hos olika talaktstyper kan aktiveras och meningarna kring dem diskuteras. Eleverna har ju mycket erfarenhet t.ex. av situationer, där någon säger en sak men "menar" något annat; situationer där någon är besviken, ironisk eller inte vill säga sin motsatta eller negativa åsikt direkt.

Eleverna tyckte om ett sådant betraktelsesätt, men lärarna var relativt negativt inställda till det. De tyckte att om läroböckerna inte hade färdiga regler med inströdda termer och definitioner som kunde memoreras, så då var hela sysselsättningen förgäves. Eleverna diskuterade nog språket rätt ivrigt, men de "lärde sig ingenting". Enligt vår uppfattning var det viktigt att eleverna lärde sig att tala om språket, lärde sig att se på hur meningsstrukturen eller lexikonet är byggda, hur betydelsen beror på situationen och talarens intentioner - men många lärare kunde inte inse detta. Här hade det varit mycket viktigt att kunna utföra olika typer av experiment för att få fram vad den bristande förståelsen mellan lärarna och oss berodde på. Det måste nog medges att vi fick enormt stor nytta av det omprövningssystem som Skolstyrelsen har upprättat. Varje band omprövades under ett skolår i ett tiotal skolor runt i landet, och efter att ha fått lärarnas rapporter och erfarenheter om materialet, skrev vi om hela volymen. Under dessa försöksperioder träffade vi då och då med några av lärarna, och fick massor av nyttiga kommentarer och kritik. På så sätt blev våra idéer tydligare och pedagogiskt mera acceptabla. Samtidigt blev då många av de lärare som vi samarbetade med "omdöpta" och var ovilliga att gå tillbaka till den traditionella grammatiktolkningen.

4. Språkkänndomen och färdighetsträningen

Den svåraste av huvudmålsättningarna var den första. Det väntas att grammatikundervisningen skulle ge stöd åt träningen av de tre färdigheterna: den skulle hjälpa eleverna att tala, läsa och skriva bättre. Det har sällan påståtts att grammatikundervisningen har någon direkt anknytning till talträningen; däremot finns det en levande tradition som säger att grammatikundervisningen har speciell betydelse för skrivträningen. Men detta kunde inte gälla själva den grammatiska "analysen" eller satslösningen. Hur inspirerande och lingvistiskt tidsenlig den än är, uppehåller den sig ju mest på ord- och satsnivån, medan skrivning och läsning alltid innefattar längre stycken - texter. Termen text eller andra textlingvistiska begrepp nämndes dock inte bland olika årskursers lärostoff. Ändå var det uppenbart att begreppet "grammatik" såsom det traditionellt hade förståtts, inte

kunde räcka till då man började titta på större och mera varierande språkliga enheter än satsen eller meningen. Vi kunde således inte hålla oss inom ramerna för läroplanen.

Det fanns inte då och finns fortfarande inte någon färdig, tillämpbar textlingvistisk teori som skulle omfatta analysen av olika texttypers struktur. Som Tøgebys och Engberg-Pedersens uppsatser i denna volym visar, är det dock sannolikt att man i framtiden kan få stöd i skrivträningen just från vissa analysätt som bygger sig på textuella, innehållsliga kategorier. Det behövs dock mycket empirisk undersökning för att veta hur och på vilken klassnivå som dessa kan bäst användas i skolpraktiken. Jämfört med detta var det som vi gjorde mycket provisoriskt och anspråkslöst. Vi försökte nämligen enbart att dra nytta av de textlingvistiska kategorier som har använts i undersökningar av satsernas tematik, och i kohesionsanalyser. Vi tyckte att detta hjälpte vid betraktandet av ordföljden, som ju är till hög grad textuellt betingad i finskan. Till detta använde vi termer som satsens tema samt talade om "givet" och "nytt" i meningen. Vi tyckte att det var mycket svårt att tala om kohesion, ty där blandades lätt strukturella (språkliga medel att uttrycka kohesiva förhållanden) och semantiska (i vilken mån är två nominalfraser liktydiga) företeelser med varandra.

Traditionellt har konjunktionerna lärts i två listor: en som innehåller koordinerande konjunktioner, en annan som består av subordinerande konjunktioner. Dessa listor lär hjälpa till då folk försöker minnas komma-regler, men antagligen inte då man försöker skriva på ett träffande sätt. Eftersom vi inte hade någon helhetssyn i förhållande till vilken vi kunde ha presenterat dessa textuella medel, vi gjorde helt enkelt stora antal övringar som tvingade eleverna att kombinera samma enkla kärnsatser med många olika sätt, att låta efter alternativa sätt att binda satser till texter som betyder ungefär detsamma, osv. Det var alltså en sysselsättning med medel, utan att skriva hela texter, men bara att bli medveten om olika textuella alternativ. Ändå tyckte lärarna att dessa sektioner i läroböckerna var nyttiga och relevanta. Detta visar att det är viktigt att fortsätta med undersökningar om textlingvistikens tillämpningar till läs- och skrivträningen. Om det kan bevisas att speciellt de "svaga" och "medelmåttiga" eleverna blir säkrare och mera medvetna skribenter om de i stället för eller vid sidan av den traditionella skrivträningen får "leka" med explicit presenterade textuella mekanismer, då är det dags att revidera undervisningens begrepsliga innehåll en gång till.

5. Värdering av försöksverksamheten

Det är lockande att bedöma värdet av ett sådant försök som vi har gjort. Situationen var långt ifrån idealisk: läroplanen satte sina begränsningar på vad som kunde presenteras, och lärarnas traditionella grundutbildning kändes ofta som en mur som var nästan omöjlig att klättra över för att nå eleverna. Eftersom examensreformen vid universiteten fortfarande inte har förverkligats och då det är sannoligt att dess innehållsmässiga betydelse blir minimal, tycks den enda metoden att nå klassrummet ändå vara att författa material som kan omprövas där. Fastän läroböckerna spelar en viktig roll i undervisningen, vi fick uppleva att en bok som avviker alltför mycket från det traditionella undervisningssättet och innehållet, blir nog kompletterad med dikterade regler från den "rik-tiga" grammatiken. I vårt fall spelade lärarhandledningarna en mycket viktig roll - likaså samarbetet och utbytet med de lärare som deltog i det experimentella arbetet. Efter nästan tio års arbete har vi nått ut till förre än 10 % av modersmålslärarna, medan de övriga håller fast vid sådant läromaterial som inte i nämnvärd grad avviker från den traditionella grammatiken.

Den allmänna bilden är dock inte alldeles dyster. Tupala beskriver i denna volym den semi-officiella konkretiseringen av läroplanen, som gjordes i mitten av 1970-talet. Det här förslaget används mycket vid lärarnas fortbildningskurser, och det kommer att ha inflytande på 1980-talets nya läroplan. Konkretiseringsförslaget till grundmålen kom till på ett sådant sätt att varje läromaterialgrupp fick presentera sina idéer och lösningar som sedan formades till en helhet. Vid detta skede i planeringen var då även vår grupp representerad, och på grund av våra erfarenheter föreslog vi bl.a. ett "vidgat" grammatikbegrepp. Sålunda presenteras språkliga enheter som borde diskuteras i skolan i en hierarki som utgår från ljud och slutar vi begreppen text och situation. Detta ger oss en rymligare ram för det fortsatta utvecklingsarbetet.