

Hvad betyder på?

– semantik, grammatik og læseforståelse

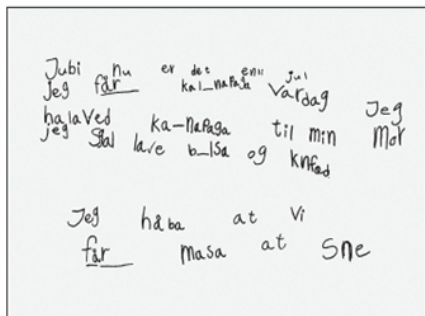
AF RUTH MULVAD, NATIONALT VIDENCENTER FOR LÆSNING OG PROFESSIONSHØJSKOLEN KØBENHAVN

Sprog består af ord som sættes sammen til sætninger som igen kombineres til tekster. At forstå en tekst afhænger af om man kan forstå ordene. Betydning er imidlertid ikke kun noget ord har. De får den også, ikke alene i konteksten, men også af grammatikken. Fx kan præpositionen "på" fungere som om det var en konjunktion og betyde "mens". Denne artikel fokuserer på en grammatisk mekanisme der tvister ords betydning så de kan volde problemer med læseforståelsen idet betydningen skal udledes af tekstens egen indre dynamik. Fænomenet kaldes grammatisk metafor.

Sproget – et komplekst tegnsystem

Et karakteristisk træk ved sproget er dets umådelige kompleksitet: sproget rummer utallige valgmuligheder der gør det muligt at konstruere et uendeligt antal forskellige betydninger. Og helt unikt for sproget er at det kan konstruere betydninger i komplekse systemer: en tekst rummer betydning i mange lag på en gang.

I 1. klasse har eleverne skrevet om hvad de laver i julemåneden. Johanne skriver sådan her:



Johanne, november 1. klasse

Johanne skriver ikke alene om et indhold: personer der laver forskellige aktiviteter op til jul, men giver også udtryk for sin holdning: *jubi*, *håber*, *masser* – en glæde som ikke kan undgå at påvirke læserens humør! Hun binder ordene sammen til sætninger og ordner informationerne i teksten sådan at hun selv er i fokus. Hele teksten har hun struktureret i en logisk rækkefølge omkring begivenhedernes placering i tidslig relation til fortællertidspunktet: snart – hver dag – før – snart.

Johanne gør altså flere ting på en gang med sproget.

Det der muliggør en sådan kompleksitet selv i en så enkel tekst som Johannes, er den unikke kombination af ord og grammatik som sproget rummer. I simple tegnsystemer som fx et trafiklys har hvert tegn kun en betydning: rødt betyder stop og ikke andet! Men i et komplekst tegnsystem som sproget er, er mulighederne for betydning mangfoldige.

For det første rummer hvert ord flere betydninger: træ kan betyde mange ting – alt efter konteksten. Men ikke nok med det. Grammatikken flerdobler til noget nær uendelighed sprogets betydningsmuligheder fordi det rummer muligheden for at skabe betydning i komplekse systemer som når en og samme sætning både siger noget om indholdet (personer, ting, processer og omstændigheder), positionerer kommunikationens parter (spørger, opfordrer, informerer, udtrykker holdning) og fokuserer informationen på sin særlige måde – alt efter hvad der er formål med teksten: skal den rekonstruere et begivenhedsforløb som i en beretning om turen til Zoo? Eller skal fænomener ordnes i logiske konstruktioner som fx i det taksonomiske system som insekter kan inddeles i efter antal ben?¹

Grammatik betyder noget

Grammatikken bærer altså mindst lige så stort et ansvar for betydningsdannelsen som ordene. At arbejde med læseforståelse er således både at arbejde med ord og deres betydning, og at arbejde med grammatik og dens betydning.²

En konsekvens af at se ords betydning og grammatik som to sider af samme

sag er at det ikke altid er muligt før læsningen af en tekst at forudsige hvilke ord der kan volde problemer. Naturligvis kan man gå ud fra at tekniske ord som *varmtvandsafdampningsanlæg*³ typisk vil være en kilde til vanskeligheder med at forstå en tekst. Det samme gælder ord som bruges i særlige faglige betydninger og dermed adskiller sig fra dagligsprogets måde at bruge sproget på som fx *flytte* i matematik der betyder noget andet end at *flytte bopæl*. At lægge mærke til præpositioner som *til* og *fra* er også af afgørende betydning i fx matematik: skal der lægges procenter *til* eller skal de trækkes *fra*?

Men historien er langt mere kompliceret end som så. I spændingsfeltet mellem ordenes semantiske indhold og deres grammatiske funktion i en given tekst ligger en hel betydningsverden. Men denne betydning forbliver gemt mellem linjerne hvis den ikke synliggøres med et grammatisk beskrivelsesapparat som har betydningsdannelse i fokus.

I det følgende kan ordklassen præpositioner tjene til at belyse et hjørne af dette spændingsfelt mellem semantik og grammatik. Men inden skal der kort redegøres for det grammatiske fænomen som fremprovokerer denne brug af præpositioner, nemlig den såkaldte nominalisering. Nominalisering gør sig især gældende i fagtekster.

Nominalisering og måder at vide på

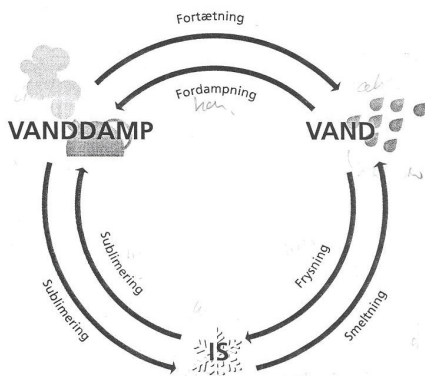
Fænomenet nominalisering består i at processer får den grammatiske form som ting ellers har: fordamper kan omformes til fordampning. Processer som

realiseres i ordklassen verber, udtrykkes i den ordklasse som ellers typisk bruges til at udtrykke ting, nemlig substantiver. *Forbrænding, flytning, dannelse, betydning, provokation, begravelse* er eksempler på ord der er dannet af verber: *forbrænde, flytte, danne, betyde, provokere, begrave*.

Nominalisering kaldes en grammatisk metafor og fungerer grundlæggende som leksikalske metaforer, dvs. et ord låner betydning fra et andet lag: *tossekassen* forsyner tv'et med betydning fra andre verdner end tv-apparatets egen. Den grammatiske metafor nominalisering forsyner processerne med betydning af ting: processen *fordamper* får som substantiv betydning af et tingsligt fænomen *fordampning*.

Nominalisering har konsekvenser som rækker langt ud over det enkelte ord og forståelsen af det. Nominalisering muliggør at man kan tale om verden som tingsliggjorte størrelser og sætte dem i relation til hinanden sådan som det netop gøres når man behandler noget fagligt.⁴

Man kan anskue fx skyer på mange måder: som oplevelser som man fastholder i et digt eller som fortællinger om skyen der gik morgentur. Men skal man vide noget om skydannelse på en faglig måde, dvs. som relationer mellem forskellige tilstandsformer af vand, så kræver det et fagligt sprog:



Vand kan have tre tilstandsformer: flydende (vand), fast (is) og dampform (vanddamp). Der bruges meget energi for at få isen til at smelte. Men det kræver endnu mere energi at få vandet til at fordampe. Når et stof går fra fast form (fx is) til luftform (fx vanddamp) eller fra luftform til fastform kaldes det sublimering.

Ind i geografien 7-9, s. 72

I teksten om skydannelse er der disse nominaliseringer: *Fortætning, fordampning, sublimering, smeltning, frysning, tilstandsformer, dampform, vanddamp*.

Nominalisering er porten ind til fagtekster. Når processer kan omdannes til ting, som fx *varmtvandsafdampning*, så kan informationen beskrives på linje med alle andre ting i verden. Man kan bestemme det nærmere, beskrive det, kvantificere det som fx *det mest vellykkede af de seneste fem forsøg med*

ning, og de to ting er grammatisk kædet sammen med det lille genitiv-s. Sammenhængen er konstrueret som en logisk relation ved hjælp af et grammatisk fænomen. Sættes flere nominaliseringer sammen i et og samme ord og måske også med flere substantiver, som i ordet *varmtvandsafdampningsanlæg*, så skal eleven virkelig på detektivarbejde og pakke de mange informationer i ordet ud så de kan ordnes i en procesrækkefølge som er mere tilgængelig for eleven.⁵ Og da fagudtryk



varmtvandsafdampning. Det er fordelen ved nominalisering.

Ulempen – set ud fra et læseperspektiv – er at der kan dannes lange kæder af ord, og at disse holdes sammen i et logisk mønster som følger en anden rækkefølge end den begivenhederne fandt sted i. *Vandets fordampning* er en mere abstrakt måde at udtrykke *vandet fordamper* på. *Vandet fordamper* mimer så at sige virkelighedens proceskarakter: der er en ting, og der sker noget med denne ting. Men *vandets fordampning* er blevet til en ordgruppe der består af en ting, vand, og begrebet fordamp-

ofte udgøres af nominaliseringer, ikke mindst i humanistiske fag som historie og samfundsfag, så er det en vigtig grammatisk kundskab for eleven at besidde. Man kunne kalde det en sprogbaseret læsestrategi.⁶

Hvad betyder "på" – i denne tekst?

Her er et uddrag af en lærebog til samfundsfag. Teksten er en biografisk beretning om Che Guevara. At teksten er en fagtekst, viser sig bl.a. ved den hyppige brug af nominaliseringer. De er understreget i teksten:

Han voksede op i Buenos Aires i Argentina. Han studerede medicin ved universitetet der og var ikke særlig politisk aktiv, før han på en rejse rundt i Latinamerika mødte en gruppe eksilcubanere i Guatemala. De var flygtet efter et oprørsforsøg mod landets styre, der blev ledet af den korrupte præsident Batista. Senere traf han også cubanernes leder, Fidel Castro, i Mexico og blev grebet af Castros tanker om en revolutionær kamp i Cuba.

I november 1956 sejlede Fidel Castro og Che Guevara sammen med en lille gruppe tilhængere fra Mexico til Cuba om bord på båden "Granma". I de næste par år opholdt gruppen sig i bjergene Sierra Masstra i det østlige Cuba, hvor de trods voldsomme angreb fra Batistas styrker holdt stand. De fik mange tilhængere, især blandt de fattige landarbejdere og fabriksarbejdere over hele Cuba. Da gruppen i slutningen af 1958 bevægede sig ned fra bjergene, sluttede tilhængerne sig i tusindvis til dem. ...

Birgit Knudsen og Carl Erik Andresen:
Mellem fortid og fremtid I,
Alinea. s. 28-29

En konsekvens af de mange nominaliseringer er at der er mange nominalgrupper: substantiver der er klædt på til sammenhængende kæder af ord som fx

en rejse rundt i Latinamerika
et oprørsforsøg mod landets styre
voldsomme angreb fra Batistas styrker

Disse tre eksempler står som styrelse i præpositionsforbindelser, og de betegner omstændighederne for processerne i sætningerne: hvor det var, hvornår og hvordan:

han mødte en gruppe eksilcubanere
på en rejse rundt i Latinamerika
De var flygtet efter et oprørsforsøg
mod landets styre
de holdt stand trods voldsomme
angreb fra Batistas styrker

Hver sætning indeholder imidlertid semantisk set mindst to processer:

mødte – *rejste*
(nominaliseret: en rejse)
var flygtet – *forsøgte at gøre oprør*
(nominaliseret: oprørsforsøg)
holdt stand – *angreb*
(nominaliseret: angreb)

Ikke nominaliseret kunne sætningerne have lydt:

han mødte en gruppe eksilcubanere mens han rejste rundt...
De var flygtet efter at nogen forsøgte at gøre oprør...
de holdt stand selv om Batistas styrker angreb...

I sproget findes en særlig grammatisk ressource som forbinder sætninger, nemlig ordklassen konjunktioner, her mens, efter at, selv om. Men når processerne i ledsætningen nominaliseres, skal der bruges en anden grammatisk ressource, nemlig den slags ord som forbinder omstændigheder med processer, og det er i stort omfang præpositioner.

Det betyder at den logiske relation mellem processen i den første sætning *mødte* og den skjulte proces i omstændigheden: en rejse udtrykkes med en præposition på, i den anden sætning er det præpositionen efter der forbinder *var flygtet* med nominaliseringen oprørsforsøg, og i det tredje eksempel forbindes processen *holdt stand* med nominaliseringen angreb ved hjælp af præpositionen trods.

Men først når eleven pakker nominali-

seringerne ud, viser det sig at på i denne sætning i denne tekst betyder mens, at præpositionen efter betyder efter at, at trods dækker over selv om.

Præpositionerne fyldes her med et semantisk indhold fra en anden ordklasse, nemlig konjunktioner – og udgør således en grammatisk metafor. Hvad disse ord betyder, kan alene udledes af den konkrete tekst, – og årsagen til det er grammatisk.

At komme godt forbi 3. – 4. klasse...

Nominalisering og præpositioner med betydning af forbindere er blot to eksempler på hvordan betydning dannes i spændingsfeltet mellem semantik og grammatik og derfor må forstås – og læres – i teksten.⁷

Men det peger også på at der må undervises i det grammatiske fænomen nominalisering som en del af læseundervisningen i og med at det spiller en så central rolle for at forstå verden fagligt. I 3. – 4. klasse møder eleverne massivt det faglige sprog – et blik i lærebøger, også til dansk, viser det med al tydelighed. For at eleverne kan komme godt forbi denne hurdle uden at blive slået omkuld af det der er blevet kaldt fagsprogsmuren, kan dansk-lærerne allerede tidligt i skoleforløbet have fokus på nominalisering fx ved at eksperimentere og lege med at lave processer til ting – og omvendt, læse og skrive fagtekster osv. De øvrige fags lærere må også synliggøre i undervisningen hvordan viden netop i deres fag konstrueres sprogligt.⁸



Noter

¹ Om denne flerdimensionelle sprogmodel og et eksempel på brugen af den i sprogbaseret undervisning: se Beverly Derewianka (1990). *Rocks in the Head: Children and the Language of Geology*. I: Carter, R. (red.): *Knowledge about Language and the Curriculum*. London: Hodder & Stoughton.

² Naturligvis rummer læseforståelse mange andre aspekter, men det ligger uden for denne artikels fokus.

³ Michael Svendsen Pedersen: Varmtvandsafdampningsanlæg – og andre faglige udtryk. *Sprogforum* nr. 3, 1995

⁴ – og dermed lærer at vide om et emne på en faglig måde. Se: Basil Bernstein: Vertikal og horisontal diskurs. Et essay, in: Chouliaraki, Lilie og Martin Bayer (red.): *Basil Bernstein. Pædagogik, diskurs og magt*. Akademisk. 2001. Er også behandlet i Birte Sørensen (red.): *Danskdidaktik i praksis – brudstykker af et mønster*. Krogh 2004.

⁵ Om at bygge bro mellem elevsprog og fagsprog i undervisningen, se fx Pauline Gibbons: *Bridging Discourses in the ESL Classroom. Students, Teachers and Researchers*. Continuum. 2006.

⁶ Et eksempel på brug af nominalisering i læseundervisningen findes i: Ruth Mulvad: Sprog og skole, en introduktion til pædagogisk funktionel lingvistik, in: *AGORA – CVU Storkøbenhavns elektroniske tidsskrift for forskning, udvikling og idéudveksling i professioner*, nr. 9, 2006. <http://www.cvustork.dk/filer/ruthmulvad.pdf>

⁷ Læs mere i: Ruth Mulvad: *Sprog i skole – sprogpædagogik i læseudviklende undervisning* (arbejdstitel, under udgivelse). Alinea 2008

⁸ Introduktion til et bud på måde at læse (og skrive) i fagene med fokus på sprog i: Ruth Mulvad: At skrive med funktionel lingvistik. I: *FOKUS – på dansk som andetsprog for voksne*, nr. 42, marts/2008. http://lvu.inforce.dk/graphics/lvufraktion3_2004/ILFormation/fokus42.pdf

