

OBS: DETTE ER DEN ENDELIGE UDGAVE!

LINGVISTISK TEORI OG DENS ANVENDELSE I SPROGPÆDAGOGIKKEN

af Henrik Jørgensen, Århus Universitet

1. Indledning

Min adkomst til at beskæftige mig med temaet “lingvistisk teori og dens anvendelse i sprogpedagogikken” er den kendsgerning at jeg gennem mange år dels har arbejdet med teoretisk sprogbeskrivelse af dansk og af nordiske sprog generelt, dels har arbejdet praktisk med at undervise på universitetsniveau i dansk som fremmedsprog. Jeg har derfor gjort en hel del erfaringer med samspillet mellem de to poler der fastholdes i min overskrift. Det jeg her skal forsøge, er at dele ud af de erfaringer jeg har gjort i denne forbindelse. Jeg kan sammenfatte erfaringerne i to teser der vil komme til at styre teksten:

1. Det er principielt umuligt at skelne mellem teoretisk og deskriptiv grammatik. Al grammatisk beskrivelse er afhængig af en teoridannelse, uanset hvor enfoldig den måtte være.
2. En mere kompleks lingvistisk teori kan være bedre i en given pædagogisk sammenhæng end en mindre kompleks teori i kraft af at den bedre formår at understrege det specifikke ved den sprogsituation der skal indlæres.

Selv ud fra det forbehold at jeg kun vil tale om hvordan man underviser ved universiteterne, må begge teser naturligvis tages med et korn salt. Alligevel vælger jeg at forholde mig til den spidsest mulige formulering for at trække linjerne i overvejelserne op med størst mulig skarphed.

Jeg vil først diskutere metodikken i fremmedsprogsindlæringen, dernæst vil jeg prøve at præcisere begrebet “lingvistisk teori”, og til slut vil jeg diskutere to konkrete sprogpedagogiske delmål fra danskundervisningen og skitsere hvilke typer og dybder af teori der efter min mening egner sig til at løse deres pædagogiske aspekter.

2. Metoder i fremmedsprogsindlæringen

Det er vanskeligt at sige hvor langt tilbage universiteterne i Europa har foranstaltet undervisning i moderne sprog, endsige at tale om hvilke metoder der har været brugt. Ved begyndelsen af det 20. århundrede havde imidlertid den metodik der oftest omtales som ‘grammatik- og oversættelsesmetoden’ etableret sig som den enerådende. I denne pædagogiske praksis indlærtes et fremmedsprog gennem oversættelser til og fra målsproget, støttet af ordbøger og grammatikker. Idealet var den præcise formulering af regler, undtagelser og undtagelsers undtagelser, der gjorde det muligt for den flittige elev at løse oversættelsen med en præcision der i de mest outrerede tilfælde kunne minde om en matematikopgave.

Omkring 1900 dukkede der så en anderledes metodik op der prioriterede andre aspekter af sprogtilægnelsen, nemlig den direkte metode eller naturmetoden. Blandt dens varmeste

fortalere var danskeren Otto Jespersen, der med sviende hån forfulgte den døde formalisme i den hidtidige metodik. Denne retning nedprioriterede den grammatikorienterede indlæring af fremmedsprog og ønskede i stedet at simulere børns tilegnelse af modersmålet ved at udsætte eleverne for en tilpasset sprogstimulering, hvis kompleksitet gradvis steg, på samme måde (mente man) som forældrene også justerede deres sprog efter børnenes intellektuelle kapacitet.

Grammatik- og oversættelsesmetoden uddøde aldrig for alvor, især ikke ved universiteterne, og den direkte metode blev heller aldrig den dundrende succes som dens fædre havde forestillet sig. Faktisk prøvede man gennem nogle omfattende pædagogiske eksperimenter i USA i tresserne (det såkaldte Pennsylvania-projekt) at vise hvilken af metoderne der var overlegen, men uden egentlig at komme frem til nogen endegyldig konklusion.¹

Til gengæld begyndte mange sprogpædagogisk interesserede at kritisere den direkte metode fra ca. 1950 og fremefter. Dens analogi med børns indlæring af modersmålet var en fortræffelig skydeskive; den der lærer et fremmedsprog, har et betydelig mere udviklet kognitivt/sprogligt apparat end det ganske lille barn, og det var at hælde barnet ud med badevandet (undskyld metaforen!) at undlade at benytte sig af dette forhold. Konsekvensen blev at et vist mål af teoriorienteret indlæring blev rehabiliteret.

Den praksis jeg selv har fulgt som dansk lektor i udlandet, er en meget eklektisk metodik. På den ene side har den været orienteret mod indlæring af sprogets grammatiske struktur, på den anden side har kommunikative færdigheder og praktisk udtale også været centrale aspekter. Den modsætning som metodestridighederne fra det 20. århundredes begyndelse søgte at oparbejde, har jeg efter evne droslet ned. Med hvor stort held, må mine studerende så dømme om. Her skal jeg nu vende mig mod de teoretiske problemer og lade selvevalueringen ligge.

3. Om begrebet lingvistisk teori

Det er Saussures fortjeneste at have peget på at etableringen af sprogvidenskabens genstande forudsætter en teori der gør genstandene identificerbare. Det ligger i det velkendte citat fra begyndelsen af *Cours de linguistique générale* der lyder:

“Bien loin que l’objet précède le point de vue, on dirait que c’est le point de vue qui crée l’objet, et d’ailleurs rien ne nous dit d’avance que l’une de ces manières de considérer le fait en question soit antérieure ou supérieure aux autres.”

Saussure (1972) 1974 s. 23

[Det er langt fra sådan at objektet går forud for synspunktet; det er snarere synspunktet der skaber objektet, og i øvrigt er der ingenting der på forhånd siger os at én af disse måder at betragte den givne problemstilling på skulle ligge forud for eller være de andre overlegen.]

Som produkt af menneskets kognitive kapacitet i det som visse filosoffer har kaldt “the wet ware” er sproget utilgængeligt for fysiske målinger eller observationer, og det er kun gennem den principielt spekulative tilgang vi kan nærme os det. Det har nogle forskellige

¹ Se Andersen m.fl. 1978 s. 119f.

konsekvenser for hvordan vi overhovedet kan omgås sprog i vores bevidsthed. Én af disse er at ingen sprogbeskrivelse undgår at anvende en teori, eftersom teorien er den eneste vej til at gøre de sproglige størrelser synlige. En anden konsekvens er at skellet mellem deskriptiv og teoretisk grammatik er falsk. Mange pædagogisk orienterede sprogfolk plejer ellers at opretholde denne skelnen, måske nærmest for at distancere sig fra den decideret teoretiske sprogvidenskab, hvis resultater ofte nok kan synes meget spekulative og luftige, og hvis direkte konsekvenser for sprogundervisningens daglige slid på gulvet ved første blik kan synes beskedne. Med en spidsformulering af problemet der kan virke meget uhøflig, betyder deskriptiv grammatik simpelthen “sprogbeskrivelse ved hjælp af relativt simple teoretiske principper”, eller endnu grovere: “Sprogbeskrivelse som har glemt sin egen teori”. Man kan ikke ved hjælp af en konsistent teori definere et niveau for deskriptiv grammatik. Derimod kan man nok definere et sådant niveau ved at anskue den praksis som ligger i den faglige tradition, men det er en videnssociologisk kendsgerning, og ikke en teoretisk-lingvistisk. Der er klart et behov for at have et sådant niveau at beskrive sprog på, men at dette niveau ikke er naturgivent, men må oparbejdes gennem hårdt arbejde i undervisningssystemet, må enhver desværre sande der har haft med den danske skole og dens stærkt degenererede teoretisk-sproglige bevidsthed at gøre.

Som en ren bibemærkning vil jeg nævne at også det traditionelle latinsk-græske begrebsæt bygger på en teoretisk sammenhæng. I dette tilfælde kan man (i moderne termer) tale om en simpel type funktionel beskrivelse der henter sit betydningsgrundlag fra logikken og retorikken. Hvis man studerer den besværlige vej som de tidlige græske grammatikere måtte gå for at kunne skelne sprogets former fra hinanden, indser man at grammatikken virkelig er et centralt og betydningsfuldt kulturprodukt, et filosofisk projekt som der er god grund til at behandle med ærefrygt.

4. Konsekvenser for den pædagogiske praksis

Jeg vil derfor slå fast at al sprogpedagogik anvender lingvistisk teori i større eller mindre udstrækning. Omfanget af den lingvistiske teoris rolle i pædagogikken afhænger af flere faktorer. Dels kan de studerendes motivation og baggrund for at lære begreber være meget stærkt varierende, sågar inden for samme undervisningssystem. Dels kommer læreren ikke udenom at skulle skønne over hensigtsmæssigheden i anvendelsen af teori. Endelig er det værd at betone at en god praktisk introduktion til et sprogs anvendelse kan kræve en løbende teoretisk refleksion i undervisningen, hvis formål er at klargøre strukturelle eller kontrastive pointer.

Hvad angår de studerendes motivation og baggrund, kan man se at udslaget kan gå både i retning af ret lidt teori og i retning af ekstremt meget teori. Der findes en viss type af universitetsstuderende som simpelthen elsker teori og ikke kan få nok af den. Lærerens opgave er at sikre at der også bliver gennemført andre mål i undervisningen, f.eks. at de studerende lærer en praktisk anvendelig udtale, og det kan derfor være nødvendigt at lægge låg på de mere nørdede elementer. Omvendt kan der være mål som kun kan nås ved at der faktisk studeres noget ordentlig, men kompliceret teori. Her er det så lærerens opgave at vurdere om kompleksiteten i teorien rent faktisk står mål med det praktiske resultat der kan opnås, eller om en mere usofistikeret fremgangsmåde vil være bedre for det pågældende hold.

Hvis man vil anvende teori bevidst i sprogundervisningen, er det nødvendigt med en løbende refleksion over teorianvendelsen ud fra en sammenligning af de sprog som er involveret. Den typiske universitetsundervisning har ét og kun ét udgangssprog, nemlig de studerendes modersmål i det pågældende land. Ligeledes kan man antage at de studerende har

visse begrebslige forudsætninger for at beskæftige sig med deres eget sprog. Universitetsundervisningen står her i radikal kontrast til undervisningen af indvandrere og flygtninge i det land hvor målsproget tales. Dels er grupperne i undervisningen her ofte ikke inddelt efter udgangssprog, dels kan man ikke forudsætte (men nok blive glædeligt overrasket over) teoretisk viden om udgangssproget. I universitetsundervisningen skulle det derfor være muligt at anvende en strikte kontrastiv eller konfrontativ metode. For at en sådan metode kan fungere, er det imidlertid nødvendigt at gøre sig klart at teoriens eneste opgave er at levere et niveau for sprogsammenligning. En teori der ikke gør udgangssprog og målsprog sammenlignelige, har selvsagt intet pædagogisk formål.

Jeg vil nu vende mig mod to konkrete pædagogiske opgaver, nemlig det danske stød og de danske ordstillingsforhold, og give et rids over hvordan de kan behandles pædagogisk.

5. Stødet

Når man går på jagt efter en beskrivelse af stødet til brug for sin undervisning i de alment tilgængelige danske lærebøger i fonetik finder man normalt et derivat af den analyse af stødet som prof. Poul Andersen har lagt navn til, men som har rødder væsentligt længere tilbage i den danske sprogbeskrivelses historie. Poul Andersens opstilling findes i Andersen og Hjelmlev 1954; til en sammenligning kan man se hvordan Aage Hansen behandler stødet i sin bog om emnet (Hansen 1943). I Poul Andersens beskrivelse opstiller man først tre ordtyper:

- a. Enstavelsestypen (fortis) - *stå, hat, blod, fersk, målt*
- b. Tostavelsestypen (fortis-levis) - *tale, hilse, moer, noget*
- c. Flerstavelsestypen (fortis-semifortis = sammensætninger) - *værktøj, benmel, tilse*

Stødene kan derefter placeres i forhold til de tre hovedtyper og nogle undertyper. Type c. må opdeles i mindre elementer der derefter kan tilskrives enten type a. eller b. I type b. forekommer stød principielt ikke; visse ord der ender på *-en*, *-el* og *-er* udgør dog undtagelser. I type a. fordeler stødene sig over ordstoffet efter fordelingen af vokallængde i forhold til konsonantens sonoritet. Der findes tre typer:

1. -V(C) - kort vokal evt. fulgt af konsonant. Denne ordtype har ikke stødbasis, dvs. stød kan ikke forekomme. Eksempler:

hat, fisk, trist, slut, flot; uden slutkonsonant: *vi, I, nu, hvad, da, så.*

2. -V:(C) - lang vokal med stød evt. fulgt af konsonant. Eksempler:

pæn, én, hæl, hyl, brøl, Karl, uden slutkonsonant: *bro, træ*

3. -V(C') - kort vokal evt. fulgt af konsonant med stød.

Eksempler: *pen, ind, held, hyld, vild,*

Konsonanten i gruppe 1 er ustemt, mens konsonanten i gruppe 3 er stemt. Men stemt konsonant forekommer i gruppe 1: *ven, øl, lov, smør, torsk, størst, kid*. Teorien må operere med begrebet "stødbasis" som en forudsætning, der imidlertid ikke behøver at blive opfyldt.

Denne teori er pga. sin deskriptive karakter lidet anvendelig til pædagogiske formål; den kan ikke anvendes til at forudsige hvor stødet forekommer. Der er derfor ingen speciel grund til at benytte den pædagogisk. Derimod findes der en alternativ beskrivelse som giver en bedre pædagogisk basis, men til gengæld også stiller krav om stærk teoretisk forståelse. Det er den analyse af stødet ud fra principper om stavelsers vægt som prof. Hans Basbøll (Odense) lancerede i 1988, og som nu foreligger i en version der er udbygget med en morfologisk komponent (Basbøll 1997, 1998).

Grundreglen i Basbølls analyse er at stødet signalerer begyndelsen af den anden mora i de ulige stavelser talt bagfra. En 'mora' er en vægtenhed for fonetisk materiale; dens værdier er ikke absolut, men må fastsættes for hvert enkelt sprog efter passende kriterier. For at anvende denne mora-regel på stødfordelingen kræves det at man kan analysere enkeltlydene efter stavelsesvægt og fordele lydene korrekt i henhold hertil.

Symboler: Φ : stavelse; :: mora

Eksempler: (efter Basbøll 1988 s. 39-41)

1. *Tal!* (imperativ) vs. *tal*:

Φ				Φ			
+))) 2))) ,				*			
:				:			
+)) 2) ,		+))) 2 ,		+))) 3))) ,			
t	a	a	l	t	a	l	
. 0) -							
a:							

Kommentar: Imperativen med den lange vokal er to-morisk, og stødet signalerer derfor begyndelsen af anden mora midt i vokalen. Kort konsonant plus (kort) stemt konsonant udgør kun én mora i sammenhængen.

2. *hal*:

Φ			
+))) 2))) ,			
:			
+)) 2) 0)))) ,		+) -	
h	a	l:	

Kommentar: Den stemte slutkonsonant med stød kan eksperimentelt vises at være signifikant længere end en tilsvarende stemt konsonant uden stød. Der er derfor grund til at antage at konsonantlængden (der ellers ikke har været anerkendt i dansk fonologisk beskrivelse) giver stavelsen den vægt der skal til at regne med to moræ; dermed er der givet basis for at stødet bliver sat ind.

3. sofa [uden stød] vs. sofaen [med stød]

	Φ	Φ	Φ	Φ	Φ
	+)))))2))))) ,	*	+))2)) ,	/))))) ,	*
	:	:	:	:	:
	+2))))) , +))))) -	+2)) , +)) -	+))2) ,	*	*
s	o:	f a	s o:	f a	a n

Kommentar: Udlyds-a'et er ganske vist kort, men skal assimileres med det schwa der ligger i endelsen. Gennem assimilationen kommer vokalen til at få to moræ, og dermed er stødet nødvendigt som signal for anden mora.

Basbøls teori er både som teoretisk konstrukt og som pædagogisk hjælpemiddel et meget smukt og meget specielt tilfælde. Det er et klassisk eksempel på hvordan en ny og bedre teori kan opbygges på den forriges ruiner derved at et element som den gamle teori behandler som marginalt, nemlig sonoriteten, gøres til nøglebegreb i reformuleringen af teorien - her i form af opløsningen af stavelserne i moræ. I pædagogisk henseende er teorien også en stor udfordring. På den ene side er den meget krævende hvad angår abstraktion og nye analysemetoder. De studerende skal f.eks. tilegne sig analysen af lydsegmenterne i enkeltdele og forståelsen af stavelsen som en struktur. Belønningen er at de faktisk kan forudsige hvor stødet indfinder sig - og at de tillige får et glimrende overblik over det danske sprogs morfologiske inventar belyst gennem den praktiske produktive sprogbrug.² Hvis underviseren kan holde motivationen oppe, er de studerende veludrustede, både praktisk og teoretisk, til at omgås med dansk.

6. Sætningsskemaet

Sætningsskemaet har været *non plus ultra* i dansk syntaks siden det blev lanceret i Diderichsens danske grammatik, "Elementær dansk grammatik" fra 1946. Set i lyset af de meget kaotiske ordstillingsbeskrivelser i ældre grammatikker er Diderichsens beskrivelse slående i sin simpelhed og præcision; set i lyset af den generative grammatik er den forbilledlig i sin empiriske rækkevidde og sit nøjagtige men ukomplicerede begrebsapparat. Men fejlen ved Diderichsens skema er at det ikke kan bruges til sammenligning med ret mange andre sprog. De sprog hvor en model som sætningsskemaet kan bruges, som f. eks. tysk eller de øvrige skandinaviske sprog, har ordstillingsforhold der er så beslægtede at ordstillingsundervisning er noget nær overflødig, mens de sprog hvor ordstillingsforhold faktisk kræver systematisk pædagogisk bearbejdelse, ikke kan beskrives med sætningsskemaet. Skemaet synes derfor at være til ret ringe hjælp i sprogpedagogikken.

Det klassiske Diderichsenske skema ser således ud (Diderichsen 1962, s. 186 med enkelte justeringer):

Helsætningsskema:

² Jeg har her kun gennemgået den fonologiske komponent, ikke den morfologiske. Denne væsentlige udvidelse af teorien er behandlet i Basbøll 1997 og 1998.

Forbinderfelt	Fundamentfelt	Neksusfelt			Indholdsfelt		
sideordnede Konj.- ks	Fundament - F	Finit - v	Subjekt - n	Nek- susadv. - a	Infinit - V	Obj. 1-2 - N	Ind- holdsadv. - A
<i>og</i>	<i>saa</i>	<i>kunde</i>	<i>han</i>	<i>sikkert ikke alligevel</i>	<i>faa sagt</i>	<i>hende Besked</i>	<i>i Tide</i>

Ledsætningsskema:

Forbinderfelt		Neksusfelt			Indholdsfelt		
Sideordnede konj. - ks	Underordnede konj. - ku	Subjekt - n	Nek- susadv. v. - a	Finit - v	Infinit - V	Obj. 1-2 - N	Indholds- adv. - A
<i>og</i>	<i>at</i>	<i>han</i>	<i>sikkert ikke alligevel</i>	<i>kunde</i>	<i>faa sagt</i>	<i>hende Besked</i>	<i>i Tide</i>

I forenklede fremstillinger gengives ledsætningsskemaet formelagtigt som **FvnaVNA** og ledsætningsskemaet som **knavaVNA**.

Umiddelbart er dette blot en registrering af pladser uden nogen bestemt indre logik. Skemaet kan i sig selv ikke bruges til sammenligning med andre sprog, undtagen tysk og de øvrige skandinaviske sprog, eventuelt også engelsk og fransk. Det centrale problem, såvel for den teoretiske lingvist som for sprogpedagogen, er derfor: hvad er den indre logik i skemaet? Problemet er også pædagogisk, for hvis vi ikke finder en funktionel logik i skemaet, er der som sagt ingen mulighed for at sammenligne skemaet med andet end en snæver række af temmelig ensartede sprog.

For at komme denne indre logik nærmere kan vi forsøge at opløse sætningsskemaet i en række indholdsorienterede dellogikker, der hver for sig bestemmer udformningen. Disse dellogikker der udformer forskellige aspekter af skemaet, er på et temmelig højt abstraktionsniveau, men netop derigennem gør de det muligt at sammenligne med andre sprog, det var jo hvad vi satte os som mål.

En sådan opløsning af sætningsskemaet er blevet foreslået af prof. Lars Heltoft (Heltoft 1992). Hans forslag til hvilke faktorer der indgår, ser således ud:

1. Relationsmarkering (kasus)
2. Markering af sætningsmodalitet (sætningens illokutionære værdi)
3. Markering af informationsstruktur (topik og fokus)
4. Kvantorhierarkisering

Jeg skal nu prøve at illustrere hvordan de tre første indgår som formende faktorer i sætningsskemaet. På baggrund af et sådant teoretisk arbejde bliver det muligt at se sætningsskemaet som en totalitet af samarbejdende strukturer, der hver for sig kan tages ud og behandles kontrastivt i forhold til lørnernes modersmål.

6.1. Rækkefølge som udtryk for kasus; sætningsspidsen som modalitetsmarkør

Grundrækkefølgen i en dansk ledsætning ser således ud:

konj(unktonal) - **adv**(erbial)₀ - **S**(subjekt) - **adv**₁ - **V**(erbal) - **IO** (indirekte objekt) - **DO** (direkte objekt) - **Adv**₂ - **P**(rædikativ/partikelplads) - **Adv**₃

Vi kan omsætte denne grundrækkefølge til et mere konventionelt sætningsskema, der er tættere på en normal Diderichsen'sk opstilling:³

k (konj)	S	a (adv ₁)	V	IO-DO	A (Adv ₂ -P-Adv ₃)
hvis	julemanden	så	giver	min bror en større julegave	i år
når	Karlsen	derefter	fortæller	selskabet sådan en kæmpeløgn	midt i arbejdstiden
[en mand] som	-	altid	kan skaffe	sine venner en glad aften	på de gode værtshuse
at	forældrene	hele tiden	havde kaldt	drengen	Mads derhjemme

Ganske vist anførte Diderichsen at de pladser som han betegner **n** og **N**, er pladser for hhv. subjekt og objekter, men han betragter det som en ikketeoretisk kendsgerning. Jeg har ved forskellige lejligheder beskæftiget mig med Diderichsens argumentation på dette punkt og vist at den ikke holder stik. Det er faktisk muligt at gennemføre den generalisering teoretisk at pladsen **n** er en plads for subjektet og pladsen **N** er en plads for indirekte og direkte objekt, sml. Jørgensen 1993 og 2000a. Jeg vil ikke uddybe dette punkt her, men nøjes med at bede den interesserede læser om at opsøge den temmelig omfattende argumentation andetsteds.

Pointen er vigtig fordi den gør det muligt at se rækkefølgen i dansk som udtryk for kategorien kasus. Dansk adskiller gennem lineariseringen af de nominale led tre kasus, som man med en viss frækhed kunne kalde for "nominativ", "dativ" og "akkusativ". Visse typer af nominale led bliver ikke adskilt gennem lineariseringen; det gælder de ubetonede pronominer, og det gælder ledsætningerne. Hvad disse ledtyper angår, findes der andre former for markering; de centrale pointer desangående kan læses i Jørgensen 2000a.

Vi kan nu prøve at sammenligne forholdet mellem helsætning og ledsætning skematisk:

³ Skema fra Jørgensen 2000b. Feltet adv₀ er udeladt i denne sammenhæng; om dets status i dansk syntaks, se Skaftø Jensen 1995 og Jørgensen 1996, 1999.

<i>Ledsætning</i>	konj.		adv ₀	S	adv ₁	V	IO	DO	Adv ₂	P	Adv ₃
	<i>hvis</i>		<i>ikke</i>	<i>Jørgen</i>	<i>snart</i>	<i>får givet</i>	<i>sin bror</i>	<i>en opsang</i>			<i>foran hele menigheden</i>
<i>Helsætning</i>	F	m	adv ₀	S	adv ₁	V	IO	DO	Adv ₂	P	Adv ₃
	<i>Så</i>	<i>havde</i>	<i>da</i>	<i>Martine</i>	<i>endelig</i>	<i>fortalt</i>	<i>sin mor</i>	<i>sandheden</i>	<i>på en ordentlig måde</i>		<i>efter alt det kævl.</i>

Som man kan se, er det muligt på denne måde at sammensmelte helsætningsskema og ledsætningsskema. Man ser også at de to skemaer er identiske fra og med pladsen adv₀, dvs. i den ende hvor det drejer sig om at udforme indholdet, mens de adskiller sig i den ende hvor det drejer sig om at markere sætningens relation til andre sætninger, samt til teksten og den pragmatiske situation som helhed, sml. Heltoft 1986, Christensen 2000.

Ved at se sætningsskemaets opbygning som effekt af at forskellige semantiske kategorier skal have et konkret udtryk, opnår man altså at se skemaet som udtryk for to parametre der er så almene at de vil kunne bruges til sprogsammenligning over et bredt spektrum af sprog. Det gælder på den ene side kasus og på den anden side det vi kunne kalde sætningens modalisering, den illokutionære værdi som sætningen tillægges i forhold til teksten som helhed. Der findes næppe noget sprog som savner udtryk for disse to kategorier, så i den forstand kan sætningsskemaet tjene til en klarere analyse af det sproglige stof.

6.2. Strukturering af topik og fokus

Topik og fokus er to gammelkendte begreber fra Pragerfunktionalismen, men deres rødder går endnu længere tilbage. Begreberne bygger på en teori om at en sætning for at kunne fungere skal tage udgangspunkt i noget der er kendt eller nærværende i forhold til kommunikationssituationen for derpå at bygge meddelelsen, det der er nyt for modtageren, ovenpå. Der kan tænkes mange praktiske modifikationer af en sådan teori, men det ser ud til at delingen mellem de situationelt bekendte og de situationelt ubekendte elementer i sætningen kan genkendes i en overvældende del af alle verdens sprog.

Dansk har ingen særlig grammatikalisering af det nye i sætningen. De ubestemte former af substantiverne, for nu blot at tage én kandidat, er blot ubestemte, men ikke nødvendigvis det centrale nye i en sætning. Man kan nok formode at f.eks. et prædikat vil være fokus, i hvert fald i forhold til den genstand det prædikeres på, men det er ikke en regel der bringer os langt. I en transitiv sætning med flere sceniske adverbialer kan såvel objektet som de sceniske adverbialer være fokus uden at det er muligt at bemærke nogen synderlig forskel i ordstilling og intonation i sætningen.

Derimod er forfæltet i helsætningerne helt tydeligt en grammatikalisering af sætningens retoriske startpunkt, det vi forstår ved topik. Der kan normalt tænkes to centrale bevæggrunde til at stille et led i forfæltet⁴:

⁴ Til sammenligning kan man se Diderichsens fremstilling i EDG (Diderichsen 1946), hvor subjektets status fremhæves på en måde der næppe er rimelig. Lars Heltoft (1986) har utvivlsomt

* Den ene er at leddet er velbekendt for modtageren i sammenhængen og at man derfor kan knytte sagsfremstillingen an til noget allerede kendt.

* Den anden er at leddet fungerer som kontrast eller angiver noget helt nyt i sammenhængen. Denne fremstillingsform er mere dramatisk og retorisk præget; den anvendes mest i meget radikal stil.

Topik i en dansk sætning behandles derfor i dansk sprogbrug efter kendte retoriske principper, hvor hensynet til den dramatiske fremstilling kan spille ind. Det overvejende almindelige er dog at forfeltet refererer til kommunikationssituationen i teksten. Begge disse tendenser kan man f.eks. spore i forfelterne i følgende tekst:

Smertelig var de to Veninders Skilsmisse. Den Ene drog nu Opfyldelsen af Livets skjønneste Haab imøde; den Anden, uden Haab for denne Verden, skulde, selv dybt nedbøjet af Skjæbnens tunge Haand, lette Byrden for en lidende Moder. Kjerlighedens Baand var sønderrevet - nu maatte Venskabets ogsaa løses. Aldrig var mit Hjerte ved nogen Afsked saa blødt som ved Denne; først langt borte fra Langebæk kunde jeg hemme mine Taarers Løb. Jeg havde tabt en Ven - tabt ham paa en Maade, der gjorde Tabet dobbelt smerteligt; og min Brud var løsrevet fra den Ene af de Tvende, mellem hvilke hendes unge Hjerte var deelt. Ofte bortkyssede mine Læber Taarerne fra hendes opsvulmede Øjne; og ligesaa ofte frembrøde de paa nye. (...)
(St. St. Blicher)

truffet kendsgerningerne bedre når han beskriver valget af subjektet til fundamentplacering som et umarkeret valg forårsaget af struktursammenhænge.

<i>Syntaktisk og pragmatisk funktion</i>	<i>Forfelt</i>	<i>Resten af sætningen</i>
<i>Subjektsprædikat - dramatiserende</i>	Smertelig	var de to Veninders Skilsmisse.
<i>subjekt - anaforisk</i>	Den Ene	drog nu Opfyldelsen af Livets skjønneste Haab imøde;
<i>Subjekt - anaforisk</i>	den Anden, uden Haab for denne Verden,	skulde, selv dybt nedbøjet af Skjæbnens tunge Haand, lette Byrden for en lidende Moder.
<i>Subjekt - metonymisk slutning</i>	Kjerlighedens Baand	var sønderrevet -
<i>Tidsadverbial - reference til den fortalte tid</i>	nu	maatte Venskabet ogsaa løses.
<i>Negation - delvis tidsbetydning</i>	Aldrig	var mit Hjerte ved nogen Afsked saa blødt som ved Denne;
<i>Tids(?)adverbial - reference til den fortalte tid</i>	først langt borte fra Langebæk	kunde jeg hemme mine Taarers Løb.
<i>Subjekt - situationsreference</i>	Jeg	havde tabt en Ven - tabt ham paa en Maade, der gjorde Tabet dobbelt smerteligt;
<i>Subjekt - situationsreference</i>	og min Brud	var løsrevet fra den Ene af de Tvende, mellem hvilke hendes unge Hjerte var deelt.
<i>Tidsadverbial - patetisk funktion</i>	Ofte	bortkysede mine Læber Taarerne fra hendes opsvulmede Øjne;
<i>Tidsadverbial</i>	og ligesaa ofte	frembrøde de paa nye. (...)

Analyser af denne art kan være nyttige for at illustrere brugen af forfeltet som grammatikaliseret udtryk for den pragmatiske idé "topik i sætningen", særlig med henblik på at sammenligne med tilsvarende forhold i udgangssproget.

Lars Heltofts sidste punkt, kvantorhierarkiseringen, vil jeg af pladshensyn afstå fra at behandle i denne sammenhæng.

7. Afslutning

Jeg har prøvet at vise at det ofte nok i en sprogpedagogisk situation, særlig i forbindelse med universitetsundervisning i dansk som fremmedsprog, kan være betydningsfuldt for den pædagogiske udformning af undervisningen at man går dybere ind i sprogteorien for at kunne forklare de særlige forhold omkring dansk set i lyset af udgangssproget. Det er ikke alle teoretiske beskrivelser der er lige givtige i forhold til den pædagogiske anvendelse. Ofte vil underviseren være i den situation at de eksisterende beskrivelser er mere eller mindre

utilstrækkelige, og at det vil være nødvendigt at gå ind i en mere præcis konstruktiv analyse for at komme frem til noget brugbart. Et godt eksempel på en sådan dybere analyse finder man i Ács og Jóbbagy (i dette bind), hvor en tilsyneladende spidsfindighed i dansk lydlære, nemlig schwa-assimilationen, viser sig at have en helt central betydning for opfattelsen af den morfologiske komponent og den måde der skal undervises i den på. Jeg har tit anvendt tilsvarende synspunkter i undervisning i dansk lydlære for andre skandinaver - med den overraskende og tilfredsstillende effekt at de endelig efter i mange år uforstående at have lyttet til det der stømmer ud af danskernes munde, begynder at kunne forstå noget overhovedet.

Som underviser er man ofte tilbøjelig til at vige tilbage for kompleks teori i den praktiske undervisning. Jeg håber at mine eksempler har kunnet overbevise om at det nogle gange lønner sig at tage tyren ved hornene.

Litteraturhenvisninger

Ács, Péter og Katalin Jobbagy (udk.): "**TILFØJ TITLEN**". I dette bind.

Andersen; Poul og Louis Hjelmslev 1954: *Fonetik*. København: Rosenkilde og Bagger (1954) 1967.

Andersen, Erik, Mogens Fredberg, Torben Vestergaard og Fredeøstergaard 1978: *Temaer i anvendt lingvistik*. København: Akademisk Forlag 1978.

Basbøll, Hans 1988: "Mellem moræ og morfologi: nyt om stødet i moderne rigsdansk". Mette Kunøe og Erik Vive Larsen (red.): *2. Møde om Udforskningen af Dansk Sprog*. Århus 1989, s. 37 - 48.

Basbøll, Hans 1997: *Nyt om stødet i moderne rigsdansk - om samspillet mellem lydstruktur, ordgrammatik og kognitive principper = Pluridicta 35*, Odense Universitet.

Basbøll, Hans 1998: "Nyt om stødet i moderne rigsdansk - om samspillet mellem lydstruktur og ordgrammatik." *Danske studier* 1998 s. 33 - 86.

Christensen, Tanya 2000: "Neustik, tropik og frastik - ytringers abstrakte indhold." Foredrag på MUDS 8 (skal udkomme i konferenceakterne).

Hansen, Aage 1943: *Stødet i dansk*. København: Ejnar Munksgaard 1943.

Heltoft, Lars 1986: "Topologi og Syntaks". *Nydanske Studier* 16-17 1986, København: Akademisk Forlag s. 105-130.

Heltoft, Lars 1992: "Topologiens plads i en sprogteori". Gregersen, Frans (udg.): *Lingvistisk Festival = Sprogvidenskabelige Arbejdsrapporter fra Københavns Universitet 2/1992* s. 67 - 98.

Jørgensen, Henrik 1993: "Paul Diderichsen's Sentence Scheme Interpreted as a Glossematic Construct". Michael Rasmussen (red.): *Hjelmslev et la sémiotique contemporaine = Travaux de cercle linguistique de Copenhague* vol. 24. København: C.A.Reitzel 1993, s. 36 - 51.

Jørgensen, Henrik 1996: "Om adverbialled mellem det finite verbal og subjektspladsen i danske ledsætninger." *Selskab for Nordisk Filologi, årsberetning* (red. Henrik Galberg Jacobsen), København 1996 s. 76 - 90.

Jørgensen, Henrik 1999 : "Placement and Scope of Mainland Scandinavian Modal Adverbs". Carl-Erik Lindberg & Steffen Nordahl Lund (red.): *17th Scandinavian Congress of Linguistics*, vol. 1. = *Odense Working Papers in Language and Communication* nr. 19, 2000, s. 203 - 221.

Jørgensen, Henrik (2000 a): *Studien zur Morphologie und Syntax der festlandskandinavischen Personalpronomina*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.

Jørgensen, Henrik (2000b): *Indføring i dansk syntaks*. Kompendium, Århus Universitet.

Jensen, Eva Skaftø 1995: "Neksusadverbialets placeringer i ledsætninger". *Nydanske studier* 20 s. 77 - 90

Saussure, Ferdinand de (1972) 1974: *Cours de linguistique générale*. Paris: Payot.