

Ulrika Magnusson

Grammatisk metafor i läromedelstexter

Genrepedagogiken är nära förknippad med systemisk-funktionell lingvistik (SFL), en språkmodell utvecklad av M.A.K. Halliday (Halliday & Matthiessen 2004). Utmärkande för SFL, vilket också gör den användbar i skolsammanhang, är att den syftar till att beskriva text, utöver satser, fraser och ord. SFL strävar också efter att förklara språket i förhållande till kontexten, hur språket systematiskt påverkas av kontexten och hur kontexten i sin tur påverkas av språket.

Inom genrepedagogiken har SFL bland annat legat till grund för omfattande beskrivningar av skolans språk och språkliga krav och för textanalyser och samtal om text i klassrummen. Även den för genrepedagogiken framträdande *stöttningen* har influerats av SFL-baserad barnspråksforskning där man uppmärksammat den centrala roll vuxna spelar för språkutvecklingen i interaktion med barnet (Martin 2009). Inom SFL har Halliday också velat utveckla en "språkbaserad teori om lärande" (Halliday 1993, s. 94).

Syftet med denna artikel är att illustrera denna lärandeteori med ett fenomen i språkutvecklingen, grammatisk metafor, och vilken roll det enligt teorin spelar i skolspråket i relation till genre.

Språk och lärande

När barn lär sig språk, lär de sig fundamentet för lärande, föreslår Halliday:

When children learn language, they are not simply engaging in one kind of learning among many; rather, they are learning the foundation of learning itself. (Halliday 1993, s. 92)

SFL upprättar en intim relation mellan språk och tänkande och mellan språk och lärande. Den "språkbaserade teorin om lärande" är ett förslag till hur lärande kan beskrivas i termer av språkutveckling och hur nya sätt att använda språket innebär nya sätt att se på världen.

Ett exempel på steg i språkutvecklingen med relevans för lärande är generalisering, då barnet uttalar sig om företeelser i allmänhet och inte om enskilda individer, till exempel:

Could motorbikes go faster than cars? (Painter 1999, s. 65)

Den grammatiska förutsättningen för att göra skillnad mellan det allmänna och det enskilda är generisk referens, det vill säga tillgången till skillnaden mellan bestämd och obestämd artikel (*cars/ the cars*).

Ett annat exempel i språkutvecklingen är förmågan att inte bara tala om delad erfarenhet här och nu utan att också bibringa ny information och berätta något som är okänt för mottagaren. Det kräver både inlevelse i vad mottagaren behöver veta som berättaren vet och förmåga att dekontextualisera det upplevda och betrakta det utifrån. Språkligt krävs mer monologiskt språkbruk än det dialogiska som används i interaktion. Ytterligare ett steg i språkutvecklingen är att hantera abstraktion, som är nödvändigt för att börja läsa.

Vardags- och skolkunskap

Resonemanget om den parallella språk- och kunskapsutvecklingen kan överföras till skolan. Vetenskapliga discipliner har utvecklat ämnesspecifika språkbruk parallellt med utvecklingen av specialiserade sätt att beskriva världen, som enligt teorin inte skulle varit möjliga utan det specialiserade språkbruket (Halliday & Martin 1993). På liknande sätt har skolämnena särskilda språkbruk som man måste lära sig samtidigt som man lär sig ämnesstoffet.

En schematisk uppdelning görs ofta mellan vardagskunskap och skolkunskap, vilken enligt Halliday (1999) innebär bland annat:

- från dialogisk och interpersonell orientering till monologisk,
- från barnet i centrum (du och jag, här och nu) till andra, där, då,
- från konkret och vardagligt till abstrakt och specialiserade begrepp och taxonomier.

Painter föreslår därutöver att vardagskunskapen, till skillnad från skolkunskapen, bygger på personliga och ömsesidiga erfarenheter, samt att vardagskunskapen tenderar att byggas upp i tal medan skolkunskapen byggs med skrift (Painter i Lindberg 2006).

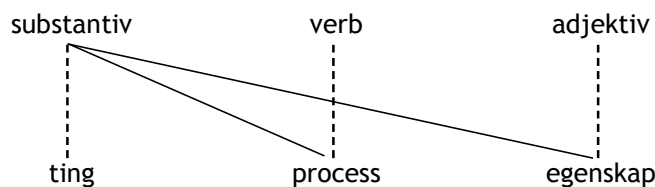
Parallellt med den språkvetenskapliga lärandeteorin, antas skillnaderna i kunskap sätta språkliga avtryck, så att vardags- respektive skolkunskapen uttrycks med vardags- respektive skolspråk. Därutöver har språket olika uppgifter i de två kunskapsformerna. Det vardagliga lärandet präglas i hög grad av delaktighet och interaktion och av att man gör saker tillsammans. I skolan sker mer lärande enbart genom språket ju äldre eleverna blir.

Språket självt bär hela informationsbördan, utan att avlastas av den fysiska kontexten eller samtalsstöd.

Grammatisk metafor

Halliday (1993) fäster i barnets språkutveckling stor vikt vid mötet med skriftspråket, för vilket skolan spelar en viktig roll. Skriften följer andra konventioner och konstruerar bilder av världen på ett annorlunda sätt än talet. En central resurs i skrift, som också på ett allmänt plan antas vara utmärkande för skrift i förhållande till tal, är *grammatisk metafor*, som utgör det sista steget i den språkbaserade teorin om lärande. Grammatisk metafor antas bli vanligare i barns språkbruk strax före puberteten (jfr Derewianka 1995) och är relaterad till utbildning och läsning och skrivande.

Grammatisk metafor går tillbaka på SFL:s antagande att lexikon och grammatik uttrycker betydelse och att det finns en naturlig relation mellan lexikogrammatiken och betydelse. I SFL-modellen uttrycker ett substantiv betydelsen "ting", ett verb betydelsen "process" och ett adjektiv betydelsen "egenskap"; motsvarande relationer upprättas för alla ordklasser. Detta är den *kongruenta* realiseringen av betydelse. Undantag till denna princip kallas *inkongruent grammatik* eller *grammatisk metafor*.



Figur 1. Kongruent och inkongruent realisering

I figur 1 motsvarar de streckade linjerna den kongruenta realiseringen, medan de heldragna illustrerar de inkongruenta, det vill säga grammatisk metafor. Grammatisk metafor kan vara av olika slag men den vanligaste är förmodligen nominalisering, vilket innebär att en process eller händelse inte realiseras av ett verb utan av ett substantiv, till exempel:

1. *Kongruent version*

Barnen sjöng så att grannarna hörde det på gården.

2. *Inkongruent version*

Sjungandet hördes ut på gården.

I exemplet har den första meningens *sjöng*, ett verb som kongruent realiserar en process, i den andra meningen blivit ett substantiv, *sjungandet*, ett

exempel på en nominalisering då en process realiseras av ett substantiv. På samma sätt kan en egenskap inkongruent realiseras av ett substantiv.

3. *Kongruent version*

Det går åt mycket olja för att huset ska bli varmt.

4. *Inkongruent version*

Det går åt mycket olja för att få upp värmen.

Grammatisk metafor innebär att språket konstruerar en bild av världen på ett annat sätt än i den kongruenta versionen. I exempel 2 konstrueras processbetydelsen *sjunga* som subjekt, möjliggjort av nominaliseringen, och kan därmed agera i satsen på ett sätt som inte vore möjligt i den kongruenta varianten. Grammatisk metafor innebär i teorin därför ett slags omstrukturering av grammatiken och hur den representerar världen (Halliday 1993, s. 111). Fenomenet kan relateras till komplexitet också, eftersom det ofta innebär att de som agerar i satsen försvinner; i exempel 2 och 4 har *barnen* respektive *huset* fallit bort i den inkongruenta meningen i och med nominaliseringen. I specialiserade texter är nominalisering en viktig resurs som bidrar till att skapa effektiv och tät text, och som samtidigt kan bidra till svårigheter för den oinvigde på grund av bortfallet av aktörer. Följande är exempel på en icke-varldaglig konstruktion ur en gymnasielärobok i biologi som inkluderar grammatisk metafor:

Man kan säga att det arteriella blodet deponerar värme i det återvändande venösa blodet. (Henriksson 2003, s. 90)

Meningen kretsar kring nominaliseringen *värme*, som ger upphov till andra icke-varldagliga uttryck, till exempel *arteriell* (i stället för *i artärerna*), *venös* (*i venerna*), samt *deponerar*.

Genre

I genrepedagogiken har begreppet *genre* en framträdande plats, en grundläggande textenhet som inte riktigt överensstämmer med den allmänspråkliga användningen av begreppet. I allmänspråket är genrerna nog oöverskådligt många – roman, självbiografi, nyckelroman, biografi, dokumentärroman – medan man i genrepedagogiken brukar använda sig av ett bestämt, mindre antal genrer, som bestäms med språkliga kriterier, exempelvis följande:

Kronologiska genrer: återberättelse, berättelse, instruktion.

Logiska genrer: beskrivning, förklaring, argumentation.

Återberättelser (vardagliga, ofta muntliga berättelser), berättelser och instruktioner (texter som i steg anger hur något ska göras, till exempel recept och manualer) är temporalt eller kronologiskt organiserade, det vill säga de följer en tidslinje. Berättelser och återberättelser är ofta vardagligare än övriga genrer (Coffin 2000, s. 405) och tenderar att vara konkreta och partikulära. Den kronologiska strukturen skiljer dessa genrer från beskrivningen, förklaringen och argumentationen, som i typfallet inte följer en temporal struktur utan en logisk, till exempel del/helhet, som är ett sätt att organisera beskrivningar; orsak/följd, som strukturerar många förklaringar; för/emot, som är en vanlig struktur i argumentation.

Textexempel

Engelskspråkiga skoltexter i historia har beskrivits av Coffin (2000) och Veel & Coffin (1996), som urskiljer en utveckling över skolorn från återberättelser till förklaringar till argumentation. Denna innebär i typfallet en utveckling mot högre grad av skriftspråkighet vad gäller bland annat täthet och abstraktion.

Följande är ett exempel på ett återberättande parti:

Den 28 juni 1914 besökte Österrikes kronprins Franz Ferdinand och hans hustru Sophie Bosniens huvudstad Sarajevo. Bland de hurrande folkmassorna stod den 19-årige serben Gavrilo Princip och på nära håll avlossade han två skott mot kronprinsparet, som för honom framstod som symbolen för utländskt **förtryck**. Inom ett par minuter var både Franz Ferdinand och Sophie döda. **Nyheten om mordet** spred sig blixtnabbt i Europa.

Det hade begåtts mer än 40 politiska **mord** på kungar, generaler, premiärministrar och presidenter sedan sekelskiftet 1900, men det som skilde attentatet i Sarajevo från de övriga **morden** var att det här ledde fram till ett **världskrig**. (Almgren et al. 2004, s. 208; nominaliseringar i fetstil)

Utdraget är typiskt för återberättelsen i det att det är temporalt organiserat och handlar om konkreta, enskilda personer. Grammatiken är till stora delar kongruent med undantag för några nominaliseringar. Det är en typ av text som många stött på tidigt och i många sammanhang.

Nästa utdrag kan kanske sägas ha inslag både av återberättelse och förklaring. Texten syftar inte bara som återberättelsen till att ordna händelser i följd, utan också till att upprätta en orsaksrelation mellan dem:

Bakgrund och orsaker till första världskriget

Genom det fransk-tyska **kriget** 1870–71 hade Bismarck uppnått sitt mål: ett enat Tyskland under Preussens **ledning**. **Enandet** hade gått ut över Frankrike, som tvingades betala ett stort skadestånd och lämna ifrån sig Elsass-Lothringen. Bismarck insåg att fransmännen ville ha revansch för nederlaget och inriktade sig därför på att skaffa allierade åt Tyskland. 1882 slöts därför ett förbund mellan Tyskland, Österrike-Ungern och Italien, den s.k. *trippelalliansen*. Med Ryssland slöt Bismarck senare ett hemligt fördrag för att vid eventuell konflikt med Frankrike förhindra ett **tvåfrontskrig**. På det här viset kunde Bismarck med sin skickliga diplomati isolera Frankrike, men efter hans **avgång** 1890 förnyades inte avtalet med Ryssland. Det i sin tur öppnade vägen för ett **närmande** mellan Ryssland och Frankrike 1894. Ryssland fick krediter av Frankrike till sina stora järnvägsbyggen och lovade i gengäld att stödja Frankrike mot Tyskland. (Almgren et al. 2004, s. 208f.; nominaliseringar i fetstil)

Detta utdrag är mer distanserat än det första i det att det inte bara gäller enskilda individer utan länder och deras bevekelsegrunder och handlingar. Länderna är i flera fall aktörer i stället för enskilda individer, och i några fall utgörs aktörerna av abstraktioner eller nominaliseringar ("**Enandet** hade gått ut över Frankrike").

Det sista utdraget är exempel på en förklaring:

Militär krigföring

Historiskt har militära medel oftast betraktats som staters viktigaste hjälpmedel. Diplomatiska kanaler betraktades länge som 'kungens första medel' och **krig** som hans 'sista **argument**'. /.../ Moderna **krig** är kostsamma i form av **förluster** i människoliv, materiella **förluster** och politiska **kostnader**. Att starta **krig** för att nå sina mål innebär också **risk** för internationell **isolering** och gör det svårare att uppnå andra utrikespolitiska mål som den politiska ledningen bedömer som viktiga, exempelvis på handelsområdet. /.../

Varför uppstår **krig** och **konflikter**? Det finns inget enkelt **svar** på **frågan**. Ofta finns det en rad **orsaker** som samverkar med varandra. Man brukar skilja grundläggande och bakomliggande **orsaker** till krig från utlösande **händelser**. **Händelsen** som utlöste första **världskriget** var **skotten** mot Österrike-Ungerns tronföljarpar i Sarajevo 1914, men de bakomliggande **orsakerna** var långt mer komplicerade. På samma sätt är det svårt att finna en enda **orsak** till den långvariga **konflikten** i Mellanöstern mellan israeler och palestinier och mellan

olika grupper i det forna Jugoslavien. (Almgren et al. 2004, s. 343; nominaliseringar i fetstil)

Det sista utdraget är mer abstrakt än de tidigare exemplen och mer distanserat från enskilda personer och ting; bortsett från exemplen (inledningen på första världskriget, Jugoslavienkriget) är texten inriktad på ett mer generellt resonemang om krigsorsaker. Utdraget har inga drag av kronologisk struktur utan organiseras utifrån orsaker till krig (och till att man undviker krig), möjligen med inslag av beskrivning. Inte heller aktörerna utgörs av personer utan består uteslutande av abstraktioner (*militära medel, diplomatiska kanaler*) och nominaliseringar (*krig, svar, orsak, händelser*). (Utöver detta finns ett generiskt *man* och en infinitivfras som subjekt, *att starta krig*.)

De tre textutdragen illustrerar en ökande grad av abstraktion och nominal stil som i forskning baserad på engelskspråkiga historietexter visat sig vara typisk för ämnets genreutveckling (för svenskans del pågår en undersökning, se Olvegård u.u.). Centralt i resonemanget är att de språkliga skillnaderna antas motsvara en skillnad i perspektiv på historieämnet: från ett fokus på historia som enskilda personer, till ett abstraktare förhållningssätt där institutioner, länder eller personer i egenskap av en officiell roll agerar, till en ännu högre grad av abstraktion där aktörerna utgörs av abstraktioner. Grammatisk metafor är en av resurserna för skillnaderna. I typfallet går denna typ av språkliga skillnader hand i hand med en skillnad i genre, där historia exempelvis kan återges som berättelse eller som förklaring, vilket även det innebär olika perspektiv på historiska skeenden. För elevers eget skrivande innebär skillnaderna i struktur och agens olika sätt att se på historia, som enligt Veel & Coffin (1996, s. 220) innebär ett mer ämnestypiskt sätt att förhålla sig till stoffet och som är en del i att "bli" historiker.

I undervisning

Utmärkande för genrepedagogen är bland annat intresset för den senare läs- och skrivutvecklingen, som följer efter den första läs- och skrivinläringen, och som pågår under hela skoltiden – ett intresse som kan relateras till uppfattningen om en parallell språk- och kunskapsutveckling i ämnena. Språkliga beskrivningar av skolspråk och genrer avspeglas i genrepedagogisk undervisning, där man kan finna exempel på språkligt organiserad undervisning. Exempelvis beskriver Gibbons (2007) ett undervisningstema i NO med 8–10 år gamla flerspråkiga elever som följer följande språkliga organisering (se nästa sida):

språk som handling → muntlig återberättelse → skriftlig rapport/återberättelse

I ett första steg gjorde eleverna experiment i smågrupper, där språket avlastades av det fysiska sammanhanget och interaktionen. Eleverna, som gjorde olika experiment för att en "informationsklyfta" skulle skapas och grupperna därmed bli experter på sitt område, återberättade senare muntligt sina experiment för övriga, vilket tvingade dem att vara mer explicita och monologiska än i experimentet. Läraren intog en "guidande" roll, så att återberättelsen delvis konstruerades gemensamt av läraren och eleverna, och ämnesspecifika termer infördes successivt. Först därefter skrev eleverna om experimenten. Man rörde sig således successivt mot ett specialiserat och skriftbaserat språkbruk.

Avslutning

Grammatisk metafor är en komponent i den SFL-baserade språk- och lärandeteorin, ett förslag till hur relationen mellan språk och lärande kan konkretiseras i språkliga termer. Fenomenet antas vara ett sent steg i språkutvecklingen och åtminstone delvis hänga ihop med förtrogenhet med skriftspråk. Grammatisk metafor antas vara ett exempel på hur inte bara ordförrådet blir mer specialiserat i högre skolår utan hur också grammatik och textstruktur förändras:

This technical language does not consist solely of technical *terms*; rather, whole figures and sequences are reconstrued in an entirely new mode of meaning. (Halliday 1999, s. 82)

Grammatisk metafor är en orsak till att skriftspråkighet tillmäts så stor betydelse i språk- och lärandeteorin, som ett redskap för att konstruera specialiserade, ämnesspecifika bilder av världen.

Referenser

- Almgren, H., Bergström, B. & Löwgren, A. (2004). *Alla tiders historia A*. Malmö: Gleerups.
- Almgren, H. (2000). *Reflex. Samhällskunskap för gymnasieskolan*. Malmö: Gleerups.
- Coffin, C. (2000). *History as discourse: Construals of Time, Cause and Appraisal*. University of New South Wales.
- Derewianka, B. (1995). *Language Development in the Transition from Childhood to Adolescence: The Role of Grammatical Metaphor*. Sydney: Univ.

- Gibbons, P. (2007). Mediating Academic Language Learning Through Classroom Discourse. I: Cummins, J. & Davison, C. (utg.), s. 701–718.
- Halliday, M.A.K. (1993). Towards a Language-Based Theory of Learning. *Linguistics and Education* 5, s. 93–116.
- Halliday, M.A.K. (1999). Grammar and the construction of educational knowledge. I: Berry, R., Asker, B., Hyland, K. & Lam, M. (eds.). *Language Analysis, Description and Pedagogy*. Hong Kong: The Hong Kong University of Science and Technology.
- Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (1993). *Writing Science: Literacy and Discursive Power*. London & Washington, D.C.: The Falmer Press.
- Halliday, M.A.K. & Matthiessen, C.M. (2004). *An Introduction to Functional Grammar*. London: Arnold.
- Henriksson, A. (2003). *Biologi B*. Malmö: Gleerups.
- Lindberg, I. (2006). Med andra ord i bagaget. I: Bjar, L. (red.), *Det hänger på språket! Lärande och språkutveckling i grundskolan*. Lund: Studentlitteratur, s. 57–91.
- Martin, J.R. (2009). Genre and language learning: A social semiotic perspective. *Linguistics and Education* 20, s. 10–21.
- Olvegård, L. (u.u.) *Flerspråkiga gymnasieelevers möten med lärobokstexter i historia* (prel. titel).
- Painter, C. (1999). *Learning through Language in Early Childhood*. London & New York: Cassell.
- Veel, R. & Coffin, C. (1996). Learning to think like an historian: the language of secondary school history. I: Hasan, R. & Williams, G. *Literacy in Society*. London & New York: Longman, s. 191–231.