

Málvernd, máltaka, máleyra – og PISA-könnunin

1. Inngangur

Við Íslendingar hælum okkur oft af því að við getum tiltölulega vandræðalaust lesið það sem var skrifað hér á landi á fyrri öldum, jafnvel við upphaf ritaldar á Íslandi fyrir 900 árum eða svo.¹ Í þessu efni berum við okkur þá saman við nágrannabjóðirnar, t.d. aðra Norðurlandabúa eða Englendinga, og þykir samanburðurinn hagstæður. Við viljum gjarna hafa þetta svona áfram og höfum jafnvel sett það á stefnuskrá okkar, þ.e. gert það að hluta af íslenskri málstefnu að stuðla að því að varðveita þetta **samhengi** í mál-sögunni, eins og við köllum það. Þá segjum við eitthvað á þá leið að málið megí ekki breytast of hratt eða á of róttækan hátt. Þá muni samhengið rofna. Þetta geti t.d. gerst ef of miklar breytingar verði á beygingakerfinu eða setningagerðinni.² Í þessu sambandi er oft talað um **málvernd** og nauðsyn þess að „vernda beygingakerfið“ til dæmis eða sporna gegn nýjungum í setningagerð. Þetta andóf fer víða fram, m.a. í íslenskukennslu í grunnskólum og framhaldsskólum, málfarsþáttum í fjölmiðlum og í handbókum af ýmsu tagi.

Í þessari grein verður því haldið fram að þær aðferðir sem oft eru notaðar til þess að ná því markmiði sem nú var lýst séu yfirleitt gagnslitlar og geti jafnvel verið skaðlegar. Ástæðan er sú að þær taka ekki nægilegt tillit til þess hvernig við tileinkum okkur móðurmálið og hvers eðlis málkunnáttan er. Til að rökstyðja þetta verður byrjað á því að rifja upp í örstuttu máli nokkur grundvallaratriði um máltöku, þ.e. það hvernig börn tileinka

¹ Þessi grein hefur notið góðs af athugasemdum tveggja ritrýna og ritstjóra. Bestu þakkir fyrir þær.

² Indriði Gíslason, Baldur Jónsson, Guðmundur B. Kristinsson og Höskuldur Práinsson, *Mál og samfélag*, Reykjavík: Iðunn, 1988; Ari Páll Kristinsson, *Handbók um málfar í talmiðlum*, Reykjavík: Málvísindastofnun Háskóla Íslands, 1998.

sér móðurmálið. Í framhaldi af því verður minnt á þá staðreynd að þeir sem sagðir eru tala sama málið tala það sjaldnast alveg eins, þ.e. í öllum málum finnast ýmiss konar tilbrigði, t.d. í framburði, beygingum, setningagerð og jafnvel merkingu orða. Síðan verða nefnd dæmi um aðferðir sem eiga að stuðla að málvernd en gera það ekki, eða a.m.k. aðeins að mjög takmörkuðu leyti. Um leið verður útskýrt af hverju þessar aðferðir eru dæmdar til að mistakast í flestum tilvikum. Í lokin verður svo bent á aðra leið til þess að stuðla að varðveislu þess samhengis sem áður var nefnt og útskýrt af hverju hún er í betra samræmi við það sem vitað er um eðli máltöku og málkunnáttu. Þar verður því haldið fram að brýnast sé að þroska „máleyra“ barna á mótunarskeiði, en þetta orð er valið vegna skyldleika fyrirbærisins við svokallað brageyra. Um leið verður bent á að þessi aðferð gæti líka skilað betri árangri í PISA-könnunum framtíðarinnar.

2. Máltaka og reglur

Orðið *máltaka* hefur um nokkurt skeið verið notað um það ferli þegar börn ná tökum á móðurmálinu. Óhætt mun að fullyrða að þekkingu og skilningi málfræðinga, sálfræðinga og sálmálfræðinga (málsálfræðinga) á þessu ferli hefur fleygt fram á síðustu áratugum. Það á bæði við um almennan skilning á fyrirbærinu og þekkingu á því hvernig börn ná tökum á íslensku.³ Hér er hvorki rúm né ástæða til að gefa almennt yfirlit yfir þetta efni en það er nauðsynlegt að nefna tvö atriði:⁴

³ Hér má t.d. benda á yfirlitsgrein Sigríðar Sigurjónsdóttur „Máltaka barna og meðfæddur málhæfileiki“, *Chomsky – Mál, sál og samfélag*, ritstjórar Höskuldur Þráinsson og Matthew Whelpton, Reykjavík: Hugvísindastofnun og Háskólaútgáfan, 2013, bls. 107–127. Sigríður vísar í ýmis rit um þetta efni.

⁴ Ritrýnir bendir réttilega á að í þessum kafla er farið býsna fljótt yfir sögu og í raun væri ástæða til að lýsa eðli máltökunnar betur. Hér er t.d. ekkert fjallað um þá staðreynd að börn byggja málkerfi sitt upp stig af stigi á reglubundinn hátt á máltökuskeiðinu og lítið er rætt um áhrif tíðni og regluleika í máláreitinu. Þrátt fyrir þessa ábendingu var ákveðið að lengja þennan kafla ekki með nánari útskýringum og benda frekar á aðgengilegt lesefni þar sem fræðast má um efnið, svo sem grein Sigríðar Sigurjónsdóttur „Máltaka barna og meðfæddur málhæfileiki“ og kaflann „Máltaka og setningafræði“ eftir sama höfund í bókinni *Setningar – Handbók um setningafræði*, ritstjóri og aðalhöfundur Höskuldur Þráinsson, meðhöfundar Eiríkur Rögnvaldsson, Jóhannes Gísli Jónsson, Sigríður Magnúsdóttir, Sigríður Sigurjónsdóttir og Þórunn Blöndal, Reykjavík: Almenna bókafélagið, 2005, bls. 636–655. Á báðum stöðum er vísað í fjölmörg rit um máltöku barna og eðli hennar.

- (1) a. Það má lýsa verulegum hluta máltökunnar þannig að börn séu að tileinka sér „reglur“ (misjafnlega almennar að vísu).⁵
- b. Börn á máltökuskeiði tileinka sér málið að langmestu leyti án beinnar tilsagnar, þ.e. af því að það er „fyrir þeim haft“ en ekki af því að þeim sé beinlínis kennt það.⁶

Með fyrra atriðinu er átt við það að börn læra t.d. ekki fleirtölu nafnorða eða beygingu sagna „orð fyrir orð“ heldur tileinka þau sér reglur um þessi atriði (nema auðvitað þegar tiltekin orð beygjast óreglulega). Þau læra m.a. að kvenkynsorð sem enda á *-a* í nf.et. enda á *-ur* í nf.ft. (sbr. *dúkka*, *kerra*, *húfa* ..., ft. *dúkkur*, *kerrur*, *húfur*). Enginn segir þeim þetta — þau tileinka sér þessa kunnáttu án tilsagnar. En hún gerir þeim kleift að mynda fleirtölu af nýjum orðum af sama tagi.⁷ Eins átta þau sig fljótlega á því að það er hægt að búa til 3.p.ft. af sögnum með því að bæta *-um* aftan á stofninn. Þar með geta þau ekki bara sagt *komum* heldur líka *hoppum*, *blaupum* o.s.frv.⁸ En þessi „reglutableinkun“ á auðvitað ekki bara við um beygingar heldur líka um setningagerð. Í íslensku gilda t.d. þær reglur að hafa persónubeygðu sögnina yfirleitt í öðru sæti í setningum hvort sem það er frumlagið eða einhver annar liður sem fer á undan, setja hana í fyrsta sæti í beinum *já/nei*-spurningum, hafa frumlag setningar í nefnifalli nema þegar tiltekinn merkingarflokkur sagna á í hlut, mynda þolmynd þannig að frumlagið samsvari andlagi viðkomandi sagnar í germynd og sé í nefnifalli ef andlagið í germyndinni er í þolfalli en annars ekki o.s.frv. Hér eru sýnd nokkur dæmi til að skýra hvað átt er við, en um flest af þessu má fræðast nánar í ýmsum skrifum um íslenska setningagerð.⁹

⁵ Athugið að hér er verið að tala um þann regluleika sem verður til í máli barna á máltökuskeiði, ekki það hvort málfræðingum þyki skynsamlegt að lýsa þessum einkennum með formlegum reglum eða hömlum af tiltekinn gerð.

⁶ Sjá t.d. Sigríði Sigurjónsdóttur, „Máltaka barna og meðfæddur málhæfileiki“.

⁷ Það hefur reyndar verið rannsakað sérstaklega í íslensku: Indriði Gíslason, Sigurður Konráðsson og Benedikt Jóhannesson, *Framburður og myndun fleirtölu hjá 200 íslenskum börnum við fjöggra og sex ára aldur*, Reykjavík: Rit Kennaraháskóla Íslands, A-flokkur. Rannsóknarritgerðir og skýrslur, 1986; Ásta Svavarsdóttir, *Beygingakerfi nafnorða í nútímaíslensku*, Reykjavík: Málvísindastofnun Háskóla Íslands, 1993. [Upphaflega kandidatsritgerð höfundar 1987.] Í þessum ritum er vísað til fleiri rannsókna.

⁸ Ég held m.a.s. að ég hafi verið viðstaddur þegar dótturdóttir mín gerði þessa upp-götvun og fór að nota ýmsar sagnir í 3.p.et. eftir mynstrinu *komum*. Hún þurfti enga tilsögn frá mér til þess að ná tökum á þessu.

⁹ Sjá t.d. Höskuld Þráinsson, *Setningar...* Þar er vísað í fjölmörg rit sem fjalla um atriði af þessu tagi.

- (2) a. Mamma **les** núna. (sögnin í öðru sæti, frumlagið fyrst)
 b. Núna **les** mamma. (sögnin í öðru sæti, atviksorð fyrst)
 c. **Les** mamma núna? (sögnin í fyrsta sæti í beinni spurningu)
- (3) a. **Ég** kann/syng þessi lög. (frumlag í nefnifalli eins og algengast er)
 b. **Mér** leiðast/líka þessi lög. (frumlag í þágufalli í tilteknum hóp sagna)
- (4) a. Kennarinn skammaði **Ólaf**. (germynd)
 b. **Ólafur** var skammaður. (þolmynd samsvarandi (4a), frumlag í nf.)
 c. Kennarinn kenndi **Ólafi**. (germynd)
 d. **Ólafi** var kennt. (þolmynd samsvarandi (4c), frumlag í þgf.)

Ég á ekki von á að foreldrar eða kennarar kannist við að hafa kennt börnum þessi atriði eða þessar reglur. Þau uppgötva þær bara í málinu og tileinka sér þær.

En ef máltakan felst að verulegu leyti í því að börn tileinki sér „reglur“ í þeim skilningi sem hér er átt við, er þá tryggt að öll börn tileinki sér sömu reglur? Nei, það er reyndar ekki tryggt, enda eru oft uppi ýmiss konar tilbrigði í máli. Nokkur slík verða rifuð upp í næsta kafla.

3. Tilbrigði

Þeir sem hafa fylgst með börnum á máltökuskeiði kannast væntanlega við að þau eru oft að „prófa sig áfram“ með þær reglur sem þau eru að búa sér til á grundvelli þess sem þau heyra í kringum sig. Þá verða þeim oft á mistök sem þau leiðréttar svo sjálf síðar þegar þau átta sig á því að regla þeirra passar ekki við „málgögnin“ í umhverfinu. Á þessu tilraunaskeiði setja þau kannski algengustu þátíðarendinguna *-(a)ði* á sagnir þar sem hún á ekki við og segja t.d. *blaupaði* í stað *hljóp*, *leysaði* í stað *leysti*. Eins kemur fyrir að þau reyna að alhæfa tiltekna fleirtöluendingu nafnorða, setja t.d. hina algengu fleirtöluendingu *-ar* á fleiri orð en viðeigandi er.¹⁰ En stundum „leiðréttist“ þetta ekki af sjálfu sér og þá koma fram tilbrigði í málinu. Nokkur dæmi eru sýnd í (5):¹¹

¹⁰ Indriði, Sigurður og Benedikt, *Framburður og myndun fleirtölu...*; Ásta, *Beygingakerfi nafnorða*.

¹¹ Það er hægt að finna ýmis tilbrigði í beygingum með því að skoða Beygingar-

- (5) a. hrekkja (nh.) – hrekkti/hrekkjaði (þt.) – hrekktt/hrekkjað (lh.þt.)
 hafa (nh.) – hef/hefi (1.p.et.nt.) – hefur/hefir (2./3.p.et.nt.)
 b. síld (et.) – síldir/síldar (ft.); refur (et.) – refir/refar (ft.)

Tilbrigði í íslenskum framburði eru þó væntanlega mun betur þekkt en tilbrigði í beygingum, einkum þau atriði sem venjulega eru talin mismunandi eftir landshlutum. Þannig hafa sumir raddað /l,m,n/ í orðum eins og *úlpa*, *gult*, *stúlka*, *svampur*, *fantur* en aðrir (og mun fleiri) hafa /l,m,n/ örödduð í öllum þessum orðum. Síðan er líka til í dæminu að menn hafi /l/ óraddað á undan /t/ (t.d. í orðum eins og *gult*) en raddað á undan /p,k/ (sbr. *úlpa*, *stúlka*) en hafi /m,n/ aftur á móti alltaf rödduð í því samhengi sem hér er á dagskrá. Þessum tilbrigðum má lýsa með því að segja að þeir sem tala íslensku hafi tileinkað sér mismunandi viðtækar „afröddunarreglur“. ¹² Það er a.m.k. ljóst að börn læra þessi atriði ekki orð fyrir orð heldur í einhvers konar regluformi því þau bera fram öll ný orð sem þau læra í samræmi við þær reglur sem þau hafa tileinkað sér.

Tilbrigði koma líka fram í ýmsum atriðum sem varða setningafræði eða setningagerð. Útbreiðsla margra þeirra hefur nýlega verið rannsökuð, en hún var yfirleitt ekki vel þekkt áður. ¹³ Þó kannast sjálfsagt ýmsir við það að tilteknað sagnir stýri þolfalli í máli sumra en þágufalli eða jafnvel eignarfalli í máli annarra, enda er þessa stundum getið í handbókum. Þetta á m.a. við um eftirtaldir sagnir:

- (6) þora e-ð/e-u/e-s rústa e-ð/e-u

Fyrri tilbrigðin má finna í sumum handbókum og orðabókum, ¹⁴ þau síðari ef til vill ekki af því að þar virðist vera um nýjung að ræða. Ég finn þess

lýsingu íslensks nútímamáls sem Kristín Bjarnadóttir hjá Orðfræðisviði Stofnunar Árna Magnússonar (áður Orðabók Háskólans) hefur haft veg og vanda af (slóðin er <http://bin.arnastofnun.is/>). Sama má segja um *Íslenska orðabók*, 5. útg., ritstj. Mördur Árnason, Reykjavík: Forlagið, 2002.

¹² Höskuldur Práinsson, „Sonorant Devoicing at Lake Mývatn: A Change in Progress“, *The Nordic Languages and Modern Linguistics* 4, ritstj. Even Hovdhaugen, Osló: Universitetsforlaget, 1980, bls. 355–364.

¹³ Yfirlit yfir hana má sjá í bókinni *Tilbrigði í íslenskri setningagerð II. Helstu niðurstöður – Tölfræðilegt yfirlit*, ritstj. Höskuldur Práinsson, Ásgrímur Angantýsson og Einar Freyr Sigurðsson, Reykjavík: Málvísindastofnun Háskóla Íslands, 2014.

¹⁴ Reyndar er áreiðanlega sjaldgæft að nota þora með eignarfalli; *Íslensk orðabók* nefnir það ekki og þegar þetta er skrifað finnur leitarvélina Google aðeins tvö dæmi um orðasambandið þora þess ekki á Netinu og leit á *Tímarit.is* skilar engu málnotkunardæmi um þetta.

a.m.k. ekki getið í *Íslenskri orðabók* að *rústa* geti tekið þágufallsandlag. En í nýlegri könnun á fallstjórn þessarar sagnar virðist mikill meirihluti þeirra sem eru undir sextugu nota þessa sögn með þágufallsandlagi.¹⁵

Eins og flestir vita er oft amast við tilbrigðum í máli í skólakennslu, orðabókum, handbókum og málarspistlum af ýmsu tagi. Þó er býsna löng hefð fyrir því á Íslandi að láta þau tilbrigði í framburði afskiptalaus sem menn telja að séu bundin við ákveðna landshluta. Sum dæmi um tilbrigði í beygingu virðast líka hafa unnið sér nægilega hefð til þess að við þeim er ekki amast, en önnur ekki. Kannski er umburðarlyndi okkar þó minnst gagnvart ýmsum tilbrigðum sem varða setningagerð. En öll tilbrigði eiga rætur sínar að rekja til einhvers sem hefur verið nýjung á sínum tíma, e.t.v. röng alhæfing barns á máltökuskeiði á einhvers konar reglu, líkt og rakið var í 2. kafla hér á undan. Sú hugmynd að slíkar nýjungar séu óæskilegar og það beri að sporna gegn þeim hvílir á þeirri meginstefnu að það sé brýnt að varðveita „samhengið“ í málinu eða málsögunni, eins og lýst var í 1. kafla. Í næsta kafla mun ég hins vegar halda því fram að við notum oft, eða líklega oftast, rangar aðferðir til þess að freista þess að varðveita þetta samhengi, aðferðir sem eru dæmdar til að mistakast, eins og áður var sagt.

4. *Málkunnátta og gagnslaugar leiðréttingar, jafnvel skaðlegar*

4.1 *Inngangur*

Eins og rakið var í 2. kafla sýna rannsóknir að málkunnátta okkar verður í aðalatriðum þannig til að við búum okkur til reglur eða alhæfingar á grundvelli þeirra málagna sem við höfum aðgang að, þ.e. á grundvelli málsins sem er „fyrir okkur haft“. Málkunnáttan er þannig reglubundin að langmestu leyti, þótt við getum líka tileinkað okkur ýmislegt sem er óreglulegt, svo sem beygingu óreglulegra sagna (sterkra sagna). Það er t.d. ekkert í grunnformi (eða nafnhætti) sagnanna *bauka* og *auka* í nútíma-máli sem getur gefið okkur vísbendingu um að sú fyrri beygist reglulega í samræmi við það sem meirihluti veikra sagna gerir (*bauka* – *baukaði* – *baukað*) en sú síðari óreglulega (*auka* – *jók* – *aukið*). Flest börn læra samt þessa óreglulegu beygingu sagnarinnar *auka*, en líklegt verður að telja að hún muni eiga undir högg að sækja í framtíðinni.¹⁶

¹⁵ Höskuldur Þráinsson, Þórhallur Eyþórsson, Ásta Svavarsdóttir og Þórunn Blöndal, „Fallmörkun“, *Tilbrigði í íslenskri setningagerð II*, 7. kafli.

¹⁶ Reyndar má finna dæmi um þátíðina *aukaði* á Netinu þótt áður nefnd Beygingar-

4.2 Líkleg ábrif leiðréttinga á einstökum atriðum

En ef börn læra málið með þessum hætti, hvaða áhrif hefur það þá að reyna að leiðrétta einstakt atriði sem er í raun rétttri hluti af reglubundinni málkunnáttu? Ég vil leyfa mér að halda því fram að hér séu tveir möguleikar líklegastir:

- (7) a. Leiðrétting á stöku atriði sem styðst við reglu í máli þess sem í hlut á mun ekki hafa nein áhrif.
- b. Leiðrétting á stöku atriði sem styðst við reglu í máli þess sem í hlut á getur gert hann óöruggan, valdið því að hann hættir að treysta málkennd sinni og jafnvel eyðilagt regluna í máli hans og þannig í raun valdið málspjöllum.

Nú býst ég við að einhverjum þyki ég taka mikið upp í mig hér svo ég skal færa rök fyrir máli mínu.

4.3 Leiðréttingar sem hafa lítil eða engin ábrif

Vorið 2012 var haldið námskeið við Háskóla Íslands sem hét „Eru málvillur rétt mál?“ Í þessu námskeiði skoðuðu nemendur hvaða atriði það væru sem menn hefðu helst gert athugasemdir við og reynt að leiðrétta eða lagfæra í málfraspistlum eða öðrum athugasemdum í prentmiðlum. Einn liðurinn í þessu var sá að leita í textasafninu *Tímarit.is* hvaða atriði það væru sem menn hefðu valið heitið *málvilla*. Í öðru verkefni áttu nemendur að skoða hvers konar fyrirbæri það væru sem menn hefðu valið heiti eins og *orðskrípi*, *ambaga*, *mállýti*, *bögumæli*, *málleysa* eða *beygingarvilla*. Þetta varð nokkuð fróðlegur listi sem var ræddur aftur og fram og reynt að flokka á ýmsan hátt. Undir lok námskeiðsins fengu nemendur síðan það verkefni að skoða hvort einhver þeirra atriða sem menn hefðu fundið að í blöðum og tímaritum snemma á síðustu öld virtust hafa liðið undir lok, horfið úr málinu eða hörfað umtalsvert þegar leið á öldina eða í upphafi þessarar. Þar er skemmst frá að segja að **yfirleitt var ekki hægt að finna nein dæmi um slíkan árangur**. Helsta undantekningin frá því er sú að einstök orð sem fundið hafði verið að snemma á síðustu öld, oft vegna þess að grunur lék

lýsing íslensks nútímamáls nefni hana ekki og ekki heldur *Íslensk orðabók*. „Ja, það er nú ekkert að marka Netið,“ segir þá kannski einhver. En þetta er þó alls ekki ný þátíðarmynd eins og sjá má ef flett er upp í þeirri orðabók sem venjulega er kennd við Richard Cleasby og Guðbrand Vigfússon, *An Icelandic-English Dictionary* based on the MS. collections of Richard Cleasby, enlarged and completed by Guðbrand Vigfússon. Oxford: Clarendon Press, 1874. [Oft endurprentuð síðan.]

á að þau væru komin úr dönsku, virðast nú horfin úr daglegu tali. Í aðalatriðum virtust menn sem sé vera að hjakka ár eftir ár og áratug eftir áratug í sömu atriðunum í þessum málarsathugasemdum, m.a. í þágufallssýkinni alræmdu. Það bendir til þess að árangurinn hafi ekki orðið mjög mikill. Ég held því fram að ástæðan sé sú að í mjög mörgum tilvikum sé verið að gera athugasemdir við einstök atriði sem í raun eru hluti af stærri heild, hluti af reglu sem málnotendur hafa tileinkað sér (með réttu eða röngu) og er hluti af málkunnáttu þeirra (sbr. (7a)). Þess vegna verður árangurinn svona takmarkaður. Ég skal skýra þetta nánar með dæmi.

Eitt af því sem við skoðuðum í áðurnefndu námskeiði um málvillur var fyrsta dæmið um orðið *þágufallssýki* í safninu *Tímarit.is*. Það kemur fyrir í stuttum pistli eftir dr. Helga Pjeturss sem hann birti í *Vísi* 7. mars 1929. Pistillinn nefnist „Málsýking“ og er á þessa leið, örlítið stytur (leturbreytingar eru mínar og fáeinar prentvillur hafa verið leiðréttar):

Hvergi hefi eg séð minst á ískyggilega málsþillingu, sem er þó orðin svo mögnuð að hún gerir vart við sig hjá vel ritfærum mönnum. Málsþillingu þessa mætti kalla **þágufallssýki** (*dativitis*), því að hún lýsir sér þannig, að menn nota mjög þágufall orða þar sem á að vera þolfall. Þannig skrifa nú orðið flestir: „að bola **einbverjum** burt“, þó að hið rétta sé: „að bola **einbvern** burt“ [...] Málsýkingu þessa þyrfti að rannsaka og íslenskukennararnir í barnaskólunum ættu að geta átt góðan þátt í að útrýma henni.

Hér vekur tvennt athygli. Í fyrsta lagi er Helgi hér að tala um þágufall á andlagi en ekki frumlagi þegar hann stingur upp á orðinu *þágufallssýki*, en á síðari árum hefur heitið yfirleitt eingöngu verið notað um þágufall á frumlagi eins og rætt verður nánar hér á eftir. Í öðru lagi er Helgi hér að gera athugasemdir við notkun þágufalls á andlagi með sögninni *bola burt* og segir að þolfall sé hið rétta. Ég minnst þess þó ekki að hafa heyrt notað þolfall með þessari sögn, það gerðu nemendurnir í áðurnefndu námskeiði ekki heldur og *Íslensk orðabók* gefur þágufall sem fyrsta kost. Það bendir til þess að hér hafi orðið breyting. Líklegasta ástæðan er sú að málnotendur hafi felld andlagsfallið með sögninni *bola burt* undir býsna almenna reglu sem virðist gilda um þágufallsandlög í nútímamáli. Hana hefur Jóhannes Gísli Jónsson orðað svo:¹⁷

¹⁷ Jóhannes Gísli Jónsson, „Merkingarhlutverk, rökliðir og fallmörkun“, *Setningar* ..., ritstj. og aðalhöfundur Höskuldur Þráinsson, bls. 350–409, hér bls. 384. Sjá

- (8) Sagnir sem tákna að **koma einhverju á (snögga) hreyfingu** taka t.d. yfirleitt með sér andlag í þágufalli (sem þá hefur merkingarhlutverkið þema).

Hér má t.d. nefna sagnir eins og *ryðja*, *yta* og *þoka*, *kasta*, *fleygja*, *benda*, *sparka* o.s.frv. (þessar sagnir ganga reyndar allar með atviksorðinu *burt*, eins og *bola*). Ef kennarar hefðu nú orðið við þeirri hvatningu Helga Pjeturss að reyna að koma í veg fyrir að nemendur notuðu þágufall með *bola burt* tel ég að það hefði ekki skilað neinum árangri af því að notkun þágufalls með *bola burt* er hluti af almennari reglu í málkunnáttu þeirra sem í hlut eiga en ekki bara eitthvað sem varðar þessa einu sögn. Sú niðurstaða væri þá í samræmi við staðhæfinguna í (7a) hér á undan: Það er tilgangslaust að gera athugasemdir við einstök atriði (hér: fallstjórn sagnarinnar *bola burt*) sem styðjast við almenna reglu í máli þess sem í hlut á (hér: regla um fallstjórn sagna af tilteknum merkingarflokki).

4.4 Leiðréttingar sem geta gert illt verra

En eitt er það að athugasemdir við einstök atriði af þessu tagi skili engum árangri. Annað er að halda því fram að þær geti verið skaðlegar, eins og gert er í (7b) hér á undan. Ég skal nú nefna nokkur dæmi sem ég tel ótvírátt styðja þá staðhæfingu.

4.4.1 Merkingarhlutverk, frumlagsfall og þágufallssýki

Í setningafræði er alsíða nú á tímum að gera greinarmun á **setningarhlutverki** (e. *grammatical function*) og **merkingarhlutverki** (e. *semantic role*).¹⁸ Setningarhlutverk (eða setningarleg hlutverk) eru þá m.a. **frumlag** og **andlag** en þekktasta merkingarhlutverkið er líklega **gerandi**. Frumlag hefur margvísleg setningarleg einkenni¹⁹ en merkingarhlutverkið gerandi má skilgreina svo (sjá sama rit bls. 320):

- (9) **Gerandi** (e. *agent*) er sá sem vinnur eitthvert verk, veldur einhverri breytingu o.s.frv. og gerir það viljandi.

líka Joan Maling, „Það rignir þágufalli á Íslandi. Verbs with Dative Objects in Icelandic“, *Íslenskt mál* 24, 2002, bls. 31–105.

¹⁸ Höskuldur Práinsson, *Setningar*, 7. kafli; Jóhannes Gísli Jónsson, „Merkingarhlutverk“.

¹⁹ Höskuldur Práinsson, sama rit, bls. 269. Þar eru talin tólf atriði sem hafa verið talin einkenna frumlag í íslensku.

Þótt frumlög gegni oft því merkingarhlutverki að vera gerendur fer því fjarri að svo sé alltaf. Það er t.d. ljóst að í (10) er það aðeins frumlagið í fyrsta dæminu sem er gerandi (sjá sama rit bls. 321):

- (10) a. **Haraldur** borðaði fiskinn.
 b. **Steinninn** valt niður brekkuna.
 c. **Stúlkan** fann mikið til.
 d. **Sjórinn** tekur við skólpinu.
 e. **Eiríkur** fékk verðlaunin.

Þótt flest frumlög í íslensku séu í nefnifalli taka þó all margar sagnir með sér frumlag í aukafalli. Slík frumlög eru þá gjarna nefnd **aukafallsfrumlög**.²⁰ Eitt sérkenni aukafallsfrumlaga er að þau eru aldrei gerendur. Hins vegar gegna þau mjög oft merkingarhlutverki sem hefur verið skilgreint svo:

- (11) a. **Reynandi** (e. *experiencer*) er sá sem verður fyrir einhverri reynslu, finnur eitthvað eða skynjar. **Skynjandi** (e. *perceiver*) er skylt hugtak en þá stundum bundið við raunverulega skynjun.²¹
 b. **Skynjandi** (e. *experiencer, perceiver*) er sá sem **skynjar andlegt** eða **líkamlegt ástand** eða **breytingu** en **hefur ekki stjórn á því**. Skynfærin „sjón, heyrn, ilman, smekkur og tilfinning“ koma því oft við sögu hér. Skynjandi er því alltaf lifandi vera.²²

Um tengsl merkingarhlutverksins skynjandi/reynandi við aukafallsfrumlög segir Jóhannes Gísli m.a. svo:

Aukafallsagnir, þ.e. sagnir sem taka með sér frumlag í aukafalli, tákna oft tilfinningar, líkamlega líðan, skynjun eða hugsun. Aukafallsfrumlag er því oft **skynjandi** eða **reynandi** [...] Þar að auki eru ýmsar sagnir með þágufallsfrumlagi sem tákna atburði sem eru ekki fyllilega á valdi frumlagsins þótt það sé lifandi vera. Eðlilegast virðist að greina slíkt frumlag einnig sem reynanda [...]²³

²⁰ Orðið *frumlagsígildi* hefur líka verið notað um þessa setningarliði, t.d. hjá Höskuldi Práinssyni, *Íslensk setningafræði*, 7. útgáfa, Reykjavík: Málvísindastofnun Háskóla Íslands, 2009. Eins og rakið er í þeirri bók og mjög víða annars staðar í nýlegum ritum um íslenska setningafræði hafa þessir setningarliðir öll einkenni nefnifallsfrumlaga önnur en þau að standa í nefnifalli og stýra samræmi á sögn í persónuhætti.

²¹ Höskuldur Práinsson, *Setningar*, bls. 321.

²² Jóhannes Gísli Jónsson, „Merkingarhlutverk“, bls. 375.

²³ Sama rit, bls. 381.

Til að sýna þágufallsfrumlög í þessu merkingarhlutverki má taka eftirfarandi dæmi (sbr. m.a. tilvitnuð rit Höskuldar og Jóhannesar Gísla):

- (12) a. **Mér** býður við setningafræði.
- b. **Henni** sárnaði þetta.
- c. **Honum** leiðist.
- d. **Henni** líkar vel í Kaupmannahöfn.
- e. **Mér** líður ekki vel.
- f. **Þorvaldi** finnst að þetta geti gengið.
- g. **Honum** misheyrðist.
- h. **Stúlkunni** er kalt.
- i. **Ráðherrunum** lenti saman.
- j. **Hannesi** gekk vel á mótinu.
- k. **Okkur** miðar ágætlega.
- l. **Mér** hættir til að vera langorður.

Þetta ætti að nægja til að sýna að allmargar sagnir skyldrar merkingar taka með sér þágufallsframlag. Það er þá eitt af því sem börn á máltökuskeiði þurfa að tileinka sér.

Nú er hins vegar hætt við að það blasi ekki við barni á máltökuskeiði hvernig þessi flokkur sagna „skyldrar merkingar“ er afmárkaður. Þau gætu t.d. átt það til að setja einhverjar sagnir undir þann hatt sem tilheyra ekki þessum flokki í máli allra – eða taka a.m.k. ekki þágufallsframlag í máli þeirra. Þá gætu þau sagt eitthvað þessu líkt:²⁴

- (13) a. **Mér** langar ekki í skólann í dag.
- b. **Mér** vantar nýtt hjól.
- c. **Mér** hlakkar til jólanna.
- d. **Mér** kvíðir fyrir prófunum.

Hér er auðvitað hin alræmda þágufallssýki á ferð og hún er samkvæmt þessu fólgin í „rangri alhæfingu“ á reglu:²⁵ Þeir sem tala svona hafa (ómeð-

²⁴ Ég hef þágufallsframlagið hér alls staðar viljandi í fyrstu persónu, m.a. af því að Ásta Svavarsdóttir hefur sýnt fram á að fyrsta persóna er algengust með sögnum af þessu tagi: „Þágufallshneigð í sjón og raun. Niðurstöður spurningakannana í samanburði við málnotkun“, *Tilbrigði í íslenskrí setningagerð I. Markmið, aðferðir og efniviður*, ritstj. Höskuldur Práinsson, Ásgrímur Angantýsson og Einar Freyr Sigurðsson, Reykjavík: Málvísindastofnun Háskóla Íslands, 2013, bls. 83–110.

²⁵ Sjá líka umræðu hjá Þórhalli Eyþórssyni, „Fall á fallanda fæti. Um breytingar á framlagsfalli í íslensku“, *Íslenskt mál* 22, 2000, bls. 185–204.

vitað) fellt sagnirnar *langa*, *vanta*, *blakka* og *kvíða* í sama flokk og sagnirnar í (12) hér á undan, þ.e. tiltekinn merkingarflokk sagna sem tekur með sér frumlag í þágufalli sem gegnir merkingarhlutverki skynjanda/reyndanda, enda eru merkingarlíkindin býsna mikil og merkingarhlutverk frumlaganna augljóslega það sama.

En ef þetta er rétt, hvaða áhrif er þá líklegt að það hafi að gera athugasemd við notkun þágufalls í einstökum dæmum á borð við þau sem eru sýnd í (13)? Einn möguleikinn er sá að það hafi bara alls engin áhrif. Það væri þá í samræmi við staðhæfinguna í (7a) og er líklega algengast. Hinn möguleikinn er sá að þetta „geri illt verra“ og rugli það kerfi sem viðkomandi málnotendur hafa komið sér upp (sbr. (7b)). Nánar tiltekið gætu afleiðingarnar orðið eitthvað af þessu þrennu:

- (14) a. Athugasemdapolar geta, a.m.k. í sumum tilvikum, lært að sneiða hjá þágufalli fyrstu persónu eintölu (þ.e. *mér*) með þessum sögnum, sérstaklega ef þeir vanda sig eða hugsa sig um, en þeir eru vísir til að nota annars þágufallsfrumlög með þessum sögnum, t.d. ef frumlagið er í þriðju persónu.
- b. Athugasemdapolar túlka aðfinnslurnar í samræmi við reglukerfi sitt, þ.e. eitthvað á þessa leið til dæmis (ómeðvitað auðvitað): Úr því að þágufall er rangt með *blakka* hlýtur það líka að vera rangt með einhverjum af þessum merkingarlega skyldu sögnum sem ég hef til þessa notað það með (sbr. sagnirnar í (12)).
- c. Athugasemdapolar verða alveg ruglaðir í ríminu því það er búið að „eyðileggja“ regluna sem þeir höfðu búið sér til. Þeir treysta því ekki lengur á eigin máltilfinningu og „vita ekkert í sinn haus“, ef svo má segja.

Nú gæti einhver hugsað sem svo: „Ja, þetta eru náttúrulega bara getgátur og engin ástæða til að halda að þetta geti gerst.“ Jú, það er ýmislegt sem bendir einmitt til þess að þetta **geti** ekki bara gerst heldur **gerist** einmitt iðulega. Ég skal nú rekja dæmi um öll þau atriði sem eru talin í (14).

Í fyrsta lagi má nefna að í öllum þeim könnunum sem hafa verið gerðar á útbreiðslu þágufallssýki (þágufallshneigðar) í íslensku kemur fram að þátttakendur sætta sig frekar við þágufall þriðju persónu (*henni*, *honum*, *Þorvaldi* ...) en fyrstu persónu eintölu (*mér*) með sögnum á borð við þær

sem taldar eru í (13).²⁶ Það væri í samræmi við það sem segir í (14a), þótt fleiri atriði kunni að hafa áhrif (sjá skrif Ástu og Irisar Eddu sem vísað er til í undanfarandi neðanmálsgrein).

Annað dæmi svipaðs eðlis er það að ég hef oftast en einu sinni heyrt fólk segja dæmi svipuð (15a) við formleg og hátíðleg tækifæri, fólk sem ég er viss um að myndi aldrei segja (15b) við þess háttar aðstæður:

- (15) a. **Okkur samstarfsmönnum þínum** langar til að færa þér þessa gjöf í tilefni dagsins.
b. **Mér** langar til að færa þér þessa gjöf í tilefni dagsins.

Hér sést ekki hvort *okkur* er þolfall eða þágufall en *samstarfsmönnum þínum* er greinilega þágufall. Það að nota ekki þágufall með *langa* er viðkomandi þá ekki að öllu leyti eðlilegt, það er ekki hluti af máltilfinningu hans (eða hennar) heldur eitthvað sem gæti verið tillært og þess vegna háð umhugsun og greiningu (sjá (14a)). Þess vegna getur brugðið til beggja vona með það þótt viðkomandi hafi e.t.v. tamið sér að forðast það með fornafni fyrstu persónu eintölu (sbr. (15b)).

Sem dæmi um afleiðingar af gerð (14b) langar mig að nefna eftirfarandi: Í kennslustund í Háskóla Íslands þar sem þágufallssýki (þágufalls-hneigð) var til umræðu sagði einn nemandinn eitthvað á þessa leið:

- (16) Já, ég veit að **ég** hætti oft til að vera þágufallssjúkur ...

Þarna var nemandinn sem sé búinn að átta sig á því að ýmsar sagnir úr þeim merkingarflokki sem hann hafði „talið“ (ómeðvitað) að innihéldi sagnir sem tækju þágufallsfrumlag í merkingarhlutverkinu skynjandi/reynandi ættu ekki að taka það heldur nefnifallsfrumlag (sbr. *ég blakka til, ég kvíði fyrir* ...). Í því sambandi skiptir ekki máli hvort nemandanum varð þetta fyrst ljóst í þessari tilteknu kennslustund (það er frekar ólíklegt að hann hafi ekki heyrt einhverja umræðu um þetta áður). Aðalatriðið er að þarna vildi hann vanda sig og alhæfði þá leiðréttinguna yfir á sögn sem í raun réttir á heima í þágufallsfrumlagaflokki (sbr. l-lið í dæmi (12)).

²⁶ Ásta Svavarsdóttir, „Þágufallssýki“, *Íslenskt mál* 4, 1982, bls. 19–62; Ásta Svavarsdóttir, „Þágufallshneigð“, Jóhannes Gísli Jónsson og Þórhallur Eypórsson, „Breytingar á frumlagsfalli í íslensku“, *Íslenskt mál* 25, 2003, bls. 7–40; Iris Edda Nowenstein Mathey, *Mig langar sjálfri til þess. Rannsókn á innri breytileika í fallmörkun frumlaga*, BA-ritgerð, Háskóla Íslands; Höskuldur Þráinsson, Þórhallur Eypórsson, Ásta Svavarsdóttir og Þórunn Blöndal, „Fallmörkun“, *Tilbrigði í íslenskri setningagerð II*.

Að lokum langar mig að nefna dæmi um (14c). Eins og alkunna er hefur lengi verið barist gegn þágufallssýki í skólum og kennarar í grunnskólum hafa mátt ganga út frá því sem vísu að hún kæmi við sögu í samræmdum grunnskólaprófum eða könnunarprófum. Það merkir auðvitað að þeir sem ljúka kennaranámi þurfa að fást við þetta og búa nemendur undir próf þar sem reynir á þetta. Samkvæmt Tilbrigðakönnuninni svonefndu virðist meirihluti þeirra sem voru á aldrinum 20–25 ára þegar könnunin var gerð (í aðalatriðum á árunum 2005–2007) sætta sig við þágufallsfrumlag (þriðju persónu!) með sögnum af því tagi sem gefin eru dæmi um í (13).²⁷ Það merkir þá væntanlega að meirihluti verðandi kennara um þessar mundir hefur EKKI tilfinningu fyrir því að þágufall á frumlagi þessara sagna sé óeðlileg fallnotkun. Hin hefðbundna fallnotkun með þessum sögnum er sem sé ekki hluti af málkunnáttu þeirra, þeim ómeðvituðu reglum sem þeir hafa tileinkað sér, ekki í samræmi við máltilfinningu þeirra. Þeir þurfa sem sé að læra það á fullorðinsárum (svo sem í kennaranámi sínu á Menntavísindasviði) hvernig hin hefðbundna fallnotkun hefur verið. Þá er hættan sú að afleiðingin verði þessi sem lýst er í (14c). Í (17) er sýnt dæmi um þetta. Það er áttað úr grunnskóla og er birt hér með smávægilegum breytingum til þess að koma í veg fyrir að hægt sé að rekja það til skólans. Hér er um það að ræða að nemandi átti að fylla í eyður á verkefnablaði með því að setja fornafn í viðeigandi falli í eyðuna. Hér er bæði sýnt hvað nemandinn gerði og hvernig kennarinn brást við (hér er sett stjarna við svar nemandans ef það er ekki í samræmi við þá hefðbundnu fallnotkun

(17) <i>Setning með eyðu:</i>	<i>Eyðufylling nemanda:</i>	<i>Atbs. kennara:</i>
a. ___ dreymir um að komast þangað.	<i>Mig</i>	R
b. ___ langar að ferðast.	<i>*henni</i>	<i>mig</i>
c. ___ leiðist að bíða eftir þessu.	<i>Mér</i>	R
d. ___ kvíðir fyrir prófinu.	<i>*mig</i>	<i>bann</i>
e. ___ hlakkar til jólanna.	<i>*bonum</i>	<i>bann</i>
f. ___ syfjar oft fyrir framan sjónvarpið.	<i>*henni</i>	<i>*hún</i>
g. ___ sviður að hafa verið rekin heim.	<i>Henni</i>	<i>*hún</i>
h. ___ liggur á að komast í frí.	<i>Honum</i>	<i>*bann</i>
i. ___ dettur margt í hug.	<i>*þig</i>	R
j. ___ minnir að þetta sé svona.	<i>Mig</i>	<i>*þú</i>

²⁷ Sjá Höskuld, Þórhall, Ástu og Þórunni, „Fallmörkun“.

sem átti að vera viðmiðið og sömuleiðis við athugasemd kennarans, en þar merkir R ‘rétt’ að mati hans):

Eins og sjá má eru hér settar jafnmargar stjórnur á svör nemandans og athugasemdir kennarans. Það segir þó ekki alla söguna. Í fyrsta lagi hefur kennarinn sett orðmyndina *hann* í athugasemd við d-lið og e-lið og af því er ekki hægt að ráða hvort kennarinn hugsar sér að þarna ætti að vera nefnifall (eins og hefðbundið er) eða þolfall (sem er nýjungin, sbr. **mig kvíðir*, **mig blakkar*). Í öðru lagi má færa rök að því að það sé meira samræmi í svörum nemandans. Hann notar ýmist þolfall eða þágufall með þessum sögnum og það er í samræmi við það að allar þessar sagnir eru ópersónulegar í máli sumra þótt hin hefðbundna notkun sé að hafa nefnifall með sögnunum *kvíða fyrir* og *blakka til* (d- og e-dæmið).²⁸ Það eina sem vísar frá þekktri málnotkun er **þig dettur margt í hug*, en það gæti stafað af því að nemandinn hefur lært í skóla að stundum eigi að vera þolfallsfrumlag með þeim sögnum sem honum hefur þótt eðlilegt að nota með þágufallsfrumlagi. Aftur á móti benda hinar röngu athugasemdir kennarans til þess að máltilfinning hans sé alveg komin út um þúfur, eða hann þori a.m.k. ekki að treysta henni og sé að reyna að gera athugasemdir miðað við eitt-hvað sem hann rámar í að hafa lært í skóla. Að því leyti má færa rök að því að hér hafi verið verr af stað farið en heima setið, líkt og bent er á í (14c), og það getur ekki talist líklegt að athugasemdir kennarans skili miklum árangri í málvernd. Þær eru þvert á móti líklegar til að rugla nemandann alveg í ríminu.

4.4.2 Leppsetningar (ópersónulegar setningar) og nýja þolmyndin

Afleiðingar eins og þær sem hér er lýst í tengslum við leiðréttingar á þágufallssýki (þágufallshneigð) eru auðvitað alls ekki bundnar við hana. Þær geta t.d. komið fram eftir leiðréttingar á **nýju þolmyndinni** svokölluðu (eða **nýju ópersónulegu setningagerðinni**).²⁹ Rifjum fyrst upp hvaða setningagerð það er sem hér er um að ræða, að hvaða leyti hún líkist ýmsum öðrum setningagerðum og að hvaða leyti hún er ólík þeim.³⁰

²⁸ Reyndar hefði mátt búast við því að nemandinn notaði sama fall með *kvíða fyrir* og *blakka til* og honum gæti verið það eðlilegt þótt þetta komi svona út í verkefninu. Þarna gæti líka verið um valfrelsi eða tilbrigði í máli hans að ræða.

²⁹ Sigríður Sigurjónsdóttir og Joan Maling, „Það var hrint mér á leiðinni í skólann: Þolmynd eða ekki þolmynd?“, *Íslenskt mál* 23, 2001, bls. 123–180.

³⁰ Eins og yfirlisari bendir réttilega á er þessi kaffi nokkuð flókinn og ekki auðlesinn fyrir þá sem eru óvanir því að lesa fræðilegar lýsingar á setningagerð. Þetta er þó ekki eingöngu sök höfundar. Það er nefnilega alls ekki einfalt mál að lýsa þeim mun

Þegar frumlag er óákveðið stendur það ekki alltaf fremst í setningu í íslensku (né ýmsum skyldum málum) heldur getur það staðið aftar. Setningin hefst þá oft á aukafrumlaginu eða **leppnum** (e. *expletive*) *það* eða einhverjum öðrum lið (slíkar setningar eru stundum kallaðar ópersónulegar í íslenskum málfræðibókum). Nokkur dæmi eru sýnd í (18–20):³¹

- (18) a. **Fluga** hafði verið í súpunni.
 b. Það hafði **fluga** verið í súpunni.
 c. Það hafði verið **fluga** í súpunni.
 d. Í súpunni hafði verið **fluga**.
- (19) a. **Einhver** hafði stolið hjólinu.
 b. Það hafði **einhver** stolið hjólinu.
 c. *Það hafði stolið **einhver** hjólinu.
- (20) a. **Einhver strákur** var rekinn úr skólanum.
 b. Það var **einhver strákur** rekinn úr skólanum.
 c. Það var rekinn **einhver strákur** úr skólanum.
 d. Í gær var rekinn **einhver strákur** úr skólanum.

Þessar setningar eru misjafnlega eðlilegar eftir aðstæðum og sjálfsagt misjafnlega algengar en yfirleitt ekki taldar ótækar nema (19c). Þær sýna að óákveðin frumlög í íslensku (eins og *fluga* í (18), *einhver* í (19) og *einhver strákur* í (20)) geta staðið á fleiri en einum stað í setningunni og ekki bara í hinu hefðbundna eða sjálfgefna frumlagssæti fremst (eins og í a-dæmunum). Í grófum dráttum má segja að óákveðið frumlag geti staðið strax á eftir persónubeygðri (hjálpár-)sögn (sbr. öll b-dæmin) *eða* á eftir aðalsögninni ef hún er áhrifslaus (sbr. (18c,d)) *eða* ef um þolmynd er að ræða (sjá (20c,d)). Það gengur hins vegar illa ef um áhrifssögn er að ræða (sjá (19c)), enda má þá segja að plássíð á eftir aðalsögninni sé „frátekið“ fyrir andlagið.

sem er á nýju þolmyndinni svokölluðu og ýmsum ópersónulegum setningagerðum sem lengi hafa verið í málinu. Það hefur m.a. þær afleiðingar að kennarar sem vilja láta nemendur hætta því að nota nýju þolmyndina (nýju ópersónulegu setningagerðina) hafa í raun engin tök á því að útskýra fyrir nemendum á einfaldan hátt hvað það er sem „má“ og hvað „má ekki“ í ópersónulegum setningagerðum í íslensku. Þess vegna verða þeir að grípa til einfaldana sem hljóta í raun að rugla nemendur eins og sýnt er með dæmum undir lok kaflans. Lesendur ættu því ekki að hafa áhyggjur ef þeim finnst kaflinn torskilinn. Það liggur í hlutarins eðli.

³¹ Sbr. Höskuld Þráinsson, *Setningar*, kafli. 7.7.

Þessi dæmi sýna líka að þegar frumlagið er ekki í fyrsta sætinu getur setningin ýmist byrjað á leppnum *það* (öll b-dæmin og dæmi (18c) og (20c)) eða einhverjum öðrum lið (sbr. (18d) og (20d)). Loks sýna þessi dæmi, eins og áður segir, að þessir möguleikar eru bæði fyrir hendi í germynd og þolmynd.

Þau dæmi sem nú voru rakin eru m.a. háð því að frumlagið sé óákveðið, eins og þegar hefur verið tekið fram. Ef það er ákveðið, t.d. persónuformafn, nafnorð með greini eða eiginnafn, gengur þetta yfirleitt ekki. Því til stuðnings má nefna dæmi eins og þau sem eru sýnd í (21–23):³²

- (21) a. **Hún** hafði verið í súpunni. (t.d. flugan)
 b. *Það hafði **hún** verið í súpunni.
 c. *Það hafði verið **hún** í súpunni.
- (22) a. **Strákurinn** hafði stolið hjólinu.
 b.* Það hafði **strákurinn** stolið hjólinu.
- (23) a. **Þorvaldur** var rekinn úr skólanum.
 b. *Það var **Þorvaldur** rekinn úr skólanum.
 c. *Það var rekinn **Þorvaldur** úr skólanum.
 d. *Það var rekinn **strákurinn** úr skólanum.

Eins og rifjað var upp í tengslum við dæmin í (4) í kafla 2 gildir sú meginregla í íslensku að frumlag þolmyndarsetninga er í nefnifalli ef aðalsögnin tekur með sér andlag í þolfalli í samsvarandi germynd. Sögnin *reka* tekur með sér þolfallsandlag í germynd og þess vegna er frumlagið í (20) og (23) í nefnifalli. Sögnin *brinda* tekur aftur á móti með sér þágufall í germynd og það helst í þolmyndinni. Þessi munur sagnanna tveggja er sýndur í (24):

- (24) a. Einhver rak **strákana** (þf.). → **Strákarnir** (nf.) voru reknir.
 b. Einhver hrinti **strákunum** (þgf.). → **Strákunum** (þgf.) var hrint.

³² Það er oft talað um **ákveðnihömlu** (e. *definiteness constraint*) í þessu sambandi, en með því er átt við það að frumlagið getur ekki verið ákveðið. Reyndar eru til nokkrar vel skilgreinanlegar undantekningar frá henni, t.d. dæmi á borð við þessi, sem margir geta sagt við tiltekna aðstæður (sjá líka Jóhannes Gísli Jónsson, „Definiteness in Icelandic Existentials“, *The Nordic Languages and Modern Linguistics* 10, ritstj. Guðrún Þórhallsdóttir, Reykjavík: Málvísindastofnun Háskóla Íslands, 2000, bls. 125–134):

(i) Það er búin **mjólkin**.

Við getum látið slík dæmi liggja milli hluta í bili, en við komum nánar að ákveðnihömlunni hér rétt á eftir.

Eins og lesendur sjá (og hafa sjálfsagt vitað fyrir) hefur þessi munur á frumlagsfalli þolmyndarinnar líka þau áhrif að hjálparsögnin *vera* í þolmyndargerðinni af (24a) sýnir tölusamræmi við nefnifallsfrumlagið og lýsingarhátturinn *reknir* samræmist því í kyni og tölu. Ekkert slíkt samræmi kemur fram í þolmyndargerðinni af (24b), enda stýra aukafallsfrumlög engu samræmi, eins og áður var nefnt. Þess vegna er hjálparsögnin í eintölu (*var*) í (24b) þótt þolmyndarfrumlagið sé í fleirtölu (*strákunum*) og lýsingarhátturinn kemur fram í (hinu sjálfgefna) hvorugkyni eintölu (*brint*) þótt þolmyndarfrumlagið sé karlkyn fleirtölu.

Eftir þennan inngang getum við litið á dæmi um nýju þolmyndina³³ og skoðað einkenni hennar. Lítum fyrst á (25):

- (25) a. Skólastjórinn rak **strákana** úr skólanum í gær. (germynd)
 b. **Strákarnir voru reknir** úr skólanum í gær. (hefðbundin
 þolmynd)
 c. Það **var rekið strákana** úr skólanum í gær. (nýja þol-
 myndin)
 d. Í gær **var rekið strákana** úr skólanum. (nýja þol-
 myndin)

Hér má m.a. sjá að setningar með nýju þolmyndinni geta annaðhvort hafist á leppnum *það* (sbr. c-dæmið) eða einhverjum öðrum lið (sbr. d-dæmið). Að því leyti minnir nýja þolmyndin á þær „ópersónulegu setningagerðir“ sem sýnd voru dæmi um í (18–20) hér framar. Auk þess má hér sjá að nýja þolmyndin minnir á hefðbundna þolmynd að því leyti að í henni kemur fram hjálparsögnin *vera* og lýsingarháttur þátíðar. Merkingaráhrifin eru líka svipuð og í hefðbundnu þolmyndinni hér, þ.e. enginn gerandi er nefndur. Hins vegar koma hér líka fram helstu sérkenni nýju þolmyndarinnar miðað við hefðbundna þolmynd:

³³ Ég nota hér yfirleitt heitið *nýja þolmyndin* um þessa setningagerð þótt nokkuð sé umdeilt að hve miklu leyti hún hafi einkenni þolmyndar og að hvaða leyti einkenni (ópersónulegrar) germyndar. Rökin með og móti þessum sjónarmiðum eru rakin á ítarlegastan hátt hjá Einari Frey Sigurðssyni, *Germynd en samt þolmynd. Um nýju þolmyndina í íslensku*, MA-ritgerð, Háskóla Íslands, 2012. Einar heldur því í raun fram að nýja þolmyndin sé hálfgerður bastarður að þessu leyti, þ.e. hafi bæði germyndarleg og þolmyndarleg einkenni.

- (26) a. „Polandinn“ stendur í **andlagsfalli** en ekki í frumlagsfalli, þ.e. í þolfalli (*strákana*) en ekki nefnifalli (*strákarnir*) eins og þolandinn í hefðbundnu þolmyndinni.
- b. Það er hvorki **samræmi** milli hjálparsagnarinnar og þolandans né lýsingarháttarins og þolandans, sbr. að í dæmum c og d stendur *var rekið* þótt þolandinn sé í karlkyni fleirtölu.
- c. Þolandinn getur verið **ákveðinn** þótt leppur (*það*) sé í setningunni, ólíkt því sem yfirleitt á við um leppsetningar (sjá dæmin í (21–23) og skýringarnar í neðanmálsgreininni sem á við þau). Nýja þolmyndin virðist því óháð ákveðnihömlunni.

Þau einkenni sem nú voru rakin eru ekki alltaf sýnileg í dæmum með nýju þolmyndinni. Þar af leiðir að sum þeirra líkjast hefðbundinni þolmynd meira en dæmi (25c og d) og stundum er m.a.s. ekki hægt að greina þarna á milli. Lítum á dæmin í (27) og reynum að meta hvort síðara dæmið í hverju tilviki geti verið hefðbundin leppþolmynd eða nýja þolmyndin:

- | | | |
|------|---|---|
| (27) | Hefðbundin þolmynd: | Matsdæmi: |
| a. | Strákunum var hrint. | Það var hrint strákunum . |
| b. | Einhverjum strákum var hrint. | Það var hrint einhverjum strákum . |
| c. | Eitt barn var rekið úr skólanum. | Það var rekið eitt barn úr skólanum. |

Hér er augljóst að matsdæmið í (27a) hlýtur að vera nýja þolmyndin en ekki leppsetning mynduð af hefðbundnu þolmyndinni. Við sjáum það að vísu hvorki af fallmörkun né samræmisleysi því að í hefðbundnu þolmyndinni í (27a) er þolandinn í þágufalli (eins og alltaf þegar sögnin tekur með sér þágufallsandlag í germynd) og þar af leiðandi væri ekki við neinu samræmi að búast í matsdæminu þótt það væri hefðbundin leppþolmynd. En við sjáum að þolandinn í matsdæminu, *strákunum*, er ákveðinn og það myndi ekki ganga í hefðbundinni leppþolmynd (sbr. dæmin í (23)). Hefðbundin leppþolmynd lýtur ákveðnihömlunni í setningum af þessu tagi en nýja þolmyndin ekki, eins og rakið var hér á undan. – Við getum aftur á móti ekki séð hvort matsdæmið í (27b) er hefðbundin leppþolmynd eða nýja þolmyndin af því að fall og samræmi skera ekki úr frekar en í a-dæminu og hér gerir ákveðnihamlan það ekki heldur af því að þolandinn er óákveðinn. Matsdæmið í (27b) er því tvírætt að þessu leyti. – Sama er að segja um

matsdæmið í (27c). Þar hlýtur þolandinn í hefðbundinni þolmynd að vera í nefnifalli af því að sögnin *reka* tekur með sér þolfallsandlag í germynd. Í matsdæminu sjáum við hins vegar ekki hvort þolandinn er í nefnifalli (eins og hann ætti að vera ef þetta væri hefðbundin leppþolmynd) eða í þolfalli (eins og hann ætti að vera ef þetta væri nýja þolmyndin) af því að hvorugkynsorð eru alltaf eins í nefnifalli og þolfalli. Samræmið sýnir okkur ekki heldur neitt af því að hér er um hvorugkynsorð í eintölu að ræða. Matsdæmið í (27c) er því líka tvírætt að þessu leyti.

Ástæðan fyrir því að ég hef farið yfir þessi dæmi í svona miklum smáatriðum er tvíþætt: Í fyrsta lagi til þess að sýna að **barn á máltökuskeiði rekst á ýmis dæmi sem hægt er að túlka sem nýju þolmyndina** þótt þau séu það ekki í máli þess sem hefur þau fyrir barninu. Það getur leitt til „mistúlkunar“ á þeim málögnum sem barnið heyrir og haft þau áhrif að það „búi sér til málfræði“ sem inniheldur nýju þolmyndina þótt málfræði eða málkennd fyrirmyndarinnar leyfi það ekki. Í öðru lagi vildi ég sýna svart á hvítu að **það er alls ekki einfalt mál fyrir kennara eða aðra leiðbeinendur um málfar að gera sér og öðrum grein fyrir því í hverju sérkenni nýju þolmyndarinnar eru fólgin** og hvað greinir hana t.d. frá þeirri hefðbundnu leppþolmynd sem lengi hefur verið til í málinu. Þess vegna er líklegt að tilraunir til þess að uppræta nýju þolmyndina í máli þeirra sem hafa tileinkað sér hana geti haft þau áhrif sem lýst er í (14c), þ.e. ruglað málnotendur í ríminu. Ég hef reyndar rekist á ýmiss konar vitnisburð um það en læt nægja að nefna hér eitt dæmi sem var gaukað að mér. Dæmið er frá samræðum við kvöldmatarborðið og lítillaga sniðið til hér (heimildarmaður nýtur persónuverndar hér, en eins og lesendur geta ráðið af dæminu eru A og C líklega ekki dæmigerðir foreldrar):

(28) Þátttakendur: A: Móðir B: Framhaldsskólanemi C: Faðir

1. A: Hvernig ferðu í bíó.
2. B: Við vorum að tala um að **ég** yrði skutlaður.
(A og C láta í ljós undrun)
3. B: (önugur): Ókei ... að **mér** yrði skutlað.
4. C: Að það yrði skutlað **þér**?
5. B (hneykslaður): Nei!
6. C: Af hverju ekki?
7. B: Það er bara rangt mál. Það á ekki að segja svoleiðis.
8. C: Nú, einn bara byrjaður í framhaldsskóla!

9. A: En hvernig finnst þér: *Það var tekin **taska** í skólanum?* Er hægt að segja svolleiðis?
10. B: Nei.
11. A: Af hverju ekki?
12. B: Það er bara eins.
13. A: Það hefur lengi verið hægt að segja svolleiðis í íslensku.
14. C: Ég segi svolleiðis.
15. B (hissa): Er það?
16. A: Já, það er munur á *Það var **tekin taska*** og *Það var **tekið töskuna mína***.
17. B (hissa): Ha, er það?

Þetta er býsna greinilegt dæmi um þau áhrif sem lýst er í (14c): Í fyrsta lagi er nemandinn orðinn óviss um hvenær er í lagi að nota þágufallsfrumlag og leggur ekki í að nota það í þolmynd (sbr. dæmið í 2. línu), treystir ekki máltilfinningu sinni í fyrstu atrennu. Í öðru lagi hefur verið gerð tilraun til að fá þennan nemanda ofan af því að segja nýþolmyndarsetningar eins og *Það var tekið töskuna mína* en það hefur þau áhrif að nemandinn telur að það megi ekki heldur segja hefðbundnu leppsetninguna *Það var tekin taska* þótt slíkar setningar séu í samræmi við þær reglur sem lýst er í tengslum við dæmin í (18–20) hér frammar og lengi hafa gilt í íslensku (eins og foreldrarnir benda á í samræðunum).

4.4.3 Dæmi úr öðrum málum

Þau íslensku dæmi sem hér hafa verið rakin eiga sér auðvitað hliðstæðu í öðrum málum, t.d. ensku. Þar má finna fjölmörg dæmi um að „stakar leiðréttingar“, án viðhlítandi skýringa, geti valdið ruglingi. Hér verður látið nægja að nefna eitt dæmi til að lengja þessi skrif ekki of mikið.

Í ensku er bæði hægt að segja (29a) og (29b):

- (29) a. John and **I** went to the movies yesterday.
b. John and **me** went to the movies yesterday.

Þótt (29b) sé alengt talmál eru oft gerðar athugasemdir við dæmi af því tagi og mælt með (29a) í staðinn. Algeng afleiðing af því er að menn fara að segja setningar eins og (30):

- (30) He has not talked **to John and I**.

Hér er notað nefnifallið *I* þótt hinn tengdi liður sé andlag forsetningar. Ástæðan er sú sama og rakin var í köflunum hér á undan: Menn hætta að treysta á máltilfinningu sína, fara að reyna að styðjast við tillærðar reglur og átta sig ekki á því hvar mörk þeirra eiga að vera.

4.4.4 Samantekt

Í þessum kafla hafa verið rakin ýmiss konar dæmi um það að leiðréttningar á einstökum atriðum sem eru í raun hluti af almennari reglu í máli athugasemdapólanna hafi iðulega lítil áhrif og geti jafnvel gert ógagn þótt markmiðið sé gott. Í næsta kafla verður bent á aðra leið að því marki sem lengi hefur verið samstaða um að keppa að.

5. *Málvernd, máleyra – og önnur aðferð*

Í fyrsta kafla þessarar greinar var því haldið fram að veigamikill þáttur í íslenskri málstefnu væri sá að stuðla að því að varðveita „samhengið í mál-sögunni“ eða „samhengið í málinu“, reyna að koma í veg fyrir að málið breyttist of hratt eða á of róttækan hátt, t.d. vegna mikilla breytinga á beygingakerfinu eða setningagerðinni. Eins og þar er lýst má vel taka undir þá skoðun að hraðar og róttækar breytingar á málinu séu óæskilegar og að áður nefnt samhengi sé æskilegt. Það getur líka vel verið að ýmsir þættir í málinu séu nú að breytast hraðar en áður. Áður nefndar rannsóknir á tilbrigðum í íslenskri setningagerð sýna m.a. að oft er talsverður munur á máltilfinningu yngstu kynslóðarinnar og þeirra eldri. Þetta kemur víða fram í niðurstöðum Tilbrigðaverkefnisins sem áður er nefnt.³⁴ En hvaða aðferðum er þá hægt að beita til að andæfa?

5.1 *Hverju er hægt að breyta og hvað skiptir mestu máli?*

Í undanfarandi köflum hefur því verið haldið fram að algengar aðferðir sem hafa verið reyndar til að draga úr hraða ýmissa málbreytinga, eða koma í veg fyrir þær, séu gagnslitlar og stundum jafnvel skaðlegar, enda oft byggðar á misskilningi á því í hverju málkunnátta er fólgin, hvað getur haft áhrif á hana og hvernig. Hér er þó rétt að gera einn fyrirvara: Það skiptir máli að átta sig á því hvort verið er að leiðbeina um ritun og þjálfra skóla-

³⁴ Sjá t.d. Höskuld Þráinsson, Ástu Svavarsdóttur, Eirík Rögnvaldsson, Jóhannes Gísli Jónsson, Sigríði Sigurjónsdóttur og Þórunni Blöndal, „Hvert stefnir í íslenskri setningagerð? Um samtímalegar kannanir og málbreytingar“, *Íslenskt mál* 35, 2013, bls. 57–127.

nemendur í formlegri málnotkun eða hvort um er að ræða tilraunir til að hafa áhrif á daglega eða hversdagslega málnotkun nemendanna. Breski félagsmálfræðingurinn Peter Trudgill gerir ágæta grein fyrir þessu í lítilli bók um mál og skóla sem hann skrifaði fyrir alllöngu.³⁵ Þar heldur hann því fram að það sé í raun ekki hægt að „skipta um mál“ í skólanemendum (þótt sérstaklega áhugasamir einstaklingar geti að einhverju marki skipt um mál í sjálfum sér ef þeir sjá sérstaka ástæðu til þess), en það sé auðvitað hægt að bæta ýmsu við málkunnáttu nemenda eða málfærni. Mikilvægur þáttur í þeirri málþjálfun sem nemendur fá í skóla er að ná tökum á því til-
tölulega formlega málsniði sem oft er við hæfi í rituðu máli og menn geta líka þurft að bregða fyrir sig í töluðu máli. Sumt af því sem við notum í daglegu máli þykir ekki eiga við í formlegu málsniði og það er mikilvægt fyrir skólanemendur að fá upplýsingar um það. Þegar við erum síðan að ganga frá rituðu máli getum við tamið okkur að laga málið að slíkri forskrift eða staðli, þótt það gangi yfirleitt verr þegar um talað mál er að ræða, jafnvel þegar við setjum okkur í tiltölulega formlegar stellingar (sbr. dæmið í (15a) í kafla 4.4.1).

En hvað er það þá sem skiptir mestu máli ef við viljum stuðla að því að varðveita þetta margnefnda samhengi? Ég hef víða ýjað að því hér á undan að málnotkun okkar ráðist af þeirri **máltilfinningu** sem við höfum. Ég hef t.d. haldið því fram að það sé til lítils að reyna að stýra fallnotkun málnotenda „með handaflí“, ef svo má segja, í þeirri von að hún verði í samræmi við það sem hefur verið talið hefðbundið. Hún verður það ekki í daglegu tali þeirra nema máltilfinning þeirra sé á þann veg – og það sama á við um allt annað í máli: Það hvernig við tölum og hvað okkur finnst eðlilegt ræðst af máltilfinningu okkar. Þessi máltilfinning byrjar að mótast á máltökuskeiði og getur haldið áfram að þróast frameftir aldri, þótt fræðimenn greini á um að hvaða marki það geti gerst og hversu lengi. Það fer þó reyndar nokkuð eftir því hvaða þætti máltilfinningarinnar við erum að hugsa um.³⁶ En ef við hugsum um börn á máltökuskeiði og á grunn-skólaaldri er varla umdeilt að mál þeirra mótast að verulegu leyti af því hvað fyrir þeim er haft, og þá bæði í „ræðu og riti“, ef svo má segja. Ég kem betur að því á eftir.

³⁵ Peter Trudgill, *Accent, Dialect and the School*, London: Edward Arnold, 1975.

³⁶ Sjá umræðu um þetta hjá Höskuldi Þráinssyni, „Hvernig öðlast menn máltilfinningu og hvaða máli skiptir hún?“, *Lestrarbókin okkar. Greinasafn um lestur og lesi*, ritstj. Heimir Pálsson, Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands og Íslenska lestrarfélagið, 2000, bls. 131–142.

En eiga íslenskukennarar þá ekki að kenna nemendum sínum íslensku? Enga málfræði í grunnskóla til dæmis? Jú, samkvæmt gildandi námskrá í íslensku fyrir grunnskóla segir m.a. svo um málfræðikennslu (uppsetning og leturbreytingar mínar):³⁷

- Markmið málfræðikennslu í grunnskóla er að gera nemendur viðræðuhæfa um mál og málfar, gera þá að betri málnotendum og glæða áhuga þeirra á móðurmálinu.
- Í yngstu bekkjum grunnskóla er áhersla einkum lögð á orðaforða og að móta málbeitingu og máltilfinningu. Mikilvægt er að umfjöllun um málfræði **styðjist við færni nemenda í máli og miði að því að efla sjálfstraust þeirra og vitund um eigin færni.**

Hliðstæð ákvæði hafa verið í næstu námskrám á undan þessari. Ég er hins vegar ekki viss um að þær aðferðir sem stundum eru notaðar til að leiðbeina nemendum séu alltaf í samræmi við þetta. — Í lýsingu á lokamarkmiðum í málfræði í sömu námskrá (uppsetning og leturbreytingar mínar)³⁸ á nemandi við lok grunnskóla að geta:

- **gert sér grein fyrir mismunandi málnotkun** og málsmíði eftir efni og tilefni
- áttað sig á staðbundnum, starfstengdum og aldurstengdum **tilbrigðum í orðaforða og málnotkun** og þekkja til helstu framburðarmallýskna
- áttað sig á skyldleika íslensku við önnur mál og að **tungumál, þar á meðal íslenska, breytast sífellt**

Þetta merkir þá m.a. að auk þeirrar málþjálfunar sem nemendur eiga að fá og líka er fjallað um í námskránni er talið mikilvægt að þeir fræðist um tungumálið, einkenni þess og eðli. Læri sem sé málfræði. Hér er hvorki ástæða né rúm til að fara nánar út í þessa sálma en áhugasömum lesendum má benda á fróðlega umræðu um svipað efni í tveim nýlegum greinum

³⁷ *Aðalnámskrá grunnskóla – Almennur bluti 2011. Geinasvið 2013*, Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, hér bls. 100. [Námskrána má einnig finna á slóðinni [file:///C:/Users/Insp545/Downloads/grunnskoli_greinanamskrar_netutgafa_2013%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Insp545/Downloads/grunnskoli_greinanamskrar_netutgafa_2013%20(1).pdf).]

³⁸ Sama rit, bls. 104–105.

eftir Hönnu Óladóttur.³⁹ Ég vil hins vegar í lokin nefna eina aðferð sem ég tel að myndi gefast vel í þessu sambandi og tengja hana við máltilfinninguna.

5.2 Máltilfinning, máleyra og PISA-könnunin

Mér hefur orðið tíðrætt um hugtakið **máltilfinning** hér framar. Til frekari skýringar gæti verið gagnlegt að grípa hér til samanburðar við aðra tilfinningu, þá tilfinningu sem oft er kennd við svonefnt **brageyra**.

Það er alkunna að sumir hafa brageyra, þ.e. tilfinningu fyrir því hvað er „rétt kveðin vísa“, og sumir ekki. Það er hægt að lýsa þeim reglum sem gilda um rétt kveðnar vísur og það er hægt að kynna mönnum þessar reglur í skóla. Það er fróðlegt að átta sig á þeim og það er m.a.s. hægt að kenna mönnum (a.m.k. sumum) þessar reglur að því marki að þeir geti, með umhugsun og yfirlegu, sett saman rétt kveðna vísu þótt þeir hafi ekki tilfinningu fyrir því, þ.e. þótt þeir hafi ekki brageyra. Þess vegna geta þeir ekki mælt rétt kveðna vísu af munni fram og verið öruggir um að hún sé rétt kveðin. Brageyrað öðlast menn nefnilega ekki af því að læra um reglurnar heldur af því að hlusta á nógu mikið af rétt kveðnum vísu á mótunarskeiði sínu. Þessu hefur Heimir Pálsson lýst á ágætán hátt í grein.⁴⁰

Þessu er svipað farið með þá máltilfinningu sem ég var að lýsa hér framar: Menn geta lært reglur um að sögnin *langa* eigi að taka þolfallsfrumlag (en ekki þágufallsfrumlag) og sögnin *blakka til* eigi að taka nefnifallsfrumlag (en ekki þolfallsfrumlag eða þágufallsfrumlag), þ.e. menn geta lært þetta að því marki að þeir geti nýtt sér það ef þeir hafa tíma til að hugsa um það og liggja yfir því, svo sem í rituðu máli. En þetta verður ekki hluti af máltilfinningu þeirra með því móti, ekki hluti af hinnar ómeðvituðu málkunnáttu þeirra, ekki hluti af því **máleyra** sem þeir hafa. Þess vegna geta þeir ekki nýtt sér þessar reglur í daglegu tali, jafnvel ekki þegar þeir þurfa að standa upp og flytja formlegt ávarp blaðalaust.

³⁹ Hanna Óladóttir, „Breytileiki í máli sem hluti af máluppeldi grunnskólanema. Námskrár, kennslubækur og veruleikinn í kennslustofunni“, *Ráðstefnurit Netlu, Menntakvika 2010*, Reykjavík: Menntavísindasvið Háskóla Íslands, 2010. [Aðgengilegt á slóðinni <http://netla.hi.is/menntakvika2010/011.pdf>.]; Hanna Óladóttir, „Málfræði handa unglingum. Lýsandi málfræði og forskriftarmálfræði“, *Ráðstefnurit Netlu. Menntakvika 2011*, Reykjavík: Menntavísindasvið Háskóla Íslands, Reykjavík, 2011. [Aðgengilegt á slóðinni <http://netla.hi.is/menntakvika2011/alm/003.pdf>.]

⁴⁰ Heimir Pálsson, „Þegar ljóðlist og tónlist greinir á“, *Hugðarefni. Afmæliskefjur til Njarðar P. Njarðvík 30. júní 2006*, ritstj. Hjörtur Pálsson, Vésteinn Ólason, Vígðís Finnbogadóttir og Þórður Helgason, Reykjavík: JPV útgáfa, 2006, bls. 38–57.

En er þá ekki hægt að þjálf þetta máleyra á svipaðan hátt og brag-eyrað? Jú, áreiðanlega á máltökuskeiði og eitthvað frameftir aldri. En það verður ekki gert með leiðbeiningum og leiðréttingum af því tagi sem lýst var í 4. kafla. Ef við gefum okkur að málkunnátta, og máleyra, barna og unglinga mótist af því sem er fyrir þeim haft, skiptir áreiðanlega miklu máli fyrir varðveislu áðurnefnds samhengis að fullorðnir tali mikið við börnin, lesi fyrir þau og þau lesi mikið sjálf.

Nú lýsa margir áhyggjum af því að börn og unglingar lesi minna af góðum bókum en áður og þá er gjarna ýtt á skólana að stuðla að auknum lestri nemenda. Þar er áreiðanlega oft unnið gott starf. Samt kom nýlega í ljós í svokallaðri PISA-könnun að íslenskir grunnskólanemar standa ekki vel að vígi í lesskilningi og strákar verr en stelpur. Eftir því sem skólamenn segja stafar þetta ekki af því að nemendurnir séu ekki læsir í hefðbundinni merkingu þess orðs. Það hefur sem sé ekki farist fyrir að kenna þeim að lesa. Þeir skilja bara ekki textann. Það stafar sjálfsagt að hluta til af því að þeir hafa ekki mikinn orðaforða og hafa ekki lesið mikið.

En það er til ákaflega einföld aðferð sem ég held að geti stuðlað að því að þjálf máleyra nemenda, viðhalda samhenginu margnefnda, auka orðaforða barna og unglinga og efla þannig lesskilning þeirra og þjálf þau um leið í ritun og málnotkun. Það eru **endursagnir**. Þegar ég var í grunnskóla vorum við látin skrifa endursögn aðra hverja viku og ritgerð hina. Þessar endursagnir fóru þannig fram að kennarinn las stutta sögu, oft þjóðsögu, einhvers konar skemmtisögu eða frásögn. Við sátum og hlustuðum og einbeittum okkur að því að ná aðalatriðunum í sögunni eða frásögninni. Að lestrinum loknum áttum við síðan að skrifa söguna upp aftur eftir minni, á skipulegan hátt og á viðeigandi máli.

Ég hef ekki orðið var við að þessi ritþjálfunaraðferð hafi verið mikið notuð í íslenskum skólum undanfarna áratugi. Ég veit ekki hvenær eða hvers vegna hún datt úr tísku, en um hana segir Einar Magnússon mennta-skólakennari m.a. svo í blaðagrein árið 1957:⁴¹

Endursagnir held ég, að séu nú mjög lítið stundaðar, þó að eitthvað kunni að vera gert af þeim hjá einstöku kennara, og ritgerðir eru víða oft allt of fáar ár hvert. Erfitt er líka að finna ritgerðarefni, sem nemendurnir hafa nokkurn áhuga eða vit á. Hæfileikinn til að skrifa á ákveðinni stundu um eitthvert tiltekið efni er líka misjafn og lítill

⁴¹ Einar Magnússon, „Móðurmálskennslan í íslenskum skólum. Síðari hluti“, *Alþýðublaðið* 10. febrúar, 1957, bls. 5 og 7 (hér bls. 5).

hjá sumum, þó að þeir gætu ef til vill skrifað skipulega um kunnugt efni. Þeir reyna að spinna eitthvað upp úr galtómum kollinum til þess að fylla forsvaranlegan blaðsíðufjölda. Slík stílagærð er þessum nemendum því engin þjálfun í skipulegri framsetningu, af því að þeir hafa ekkert fram að setja.

Ég held að þetta sé rétt hjá Einari (þótt ég hefði kannski ekki orðað þetta nákvæmlega svona). Svipaða skoðun má finna hjá Halldóri Halldórssyni prófessor í grein tveim árum síðar, en hann segir m.a.:⁴²

Í barnaskóla hafði ég afburðakennara ... [Hann lét] okkur oft gera endursagnir. Það mun nú fremur fátíð aðferð, en ég hygg, að hún hafi verið góð.

Enn má nefna að Baldur Ragnarsson (síðar námstjóri og menntaskólakennari) fjallar um þjálfunargildi endursagna í grein frá 1966, en hefur reyndar meiri trú á því að láta (stálpaða) nemendur umskrifa og einfalda texta sem þeir hafa fyrir framan sig. Hann telur samt að „endursagnir með gamla laginu [þ.e. endursagnir eftir upplestur kennara] eigi þó rétt á sér til tilbreytingar, einkum í yngri bekkjum.“⁴³

Nú veit ég ekki til þess að gerðar hafi verið neinar vísindalegar rannsóknir á gildi endursagna sem ritþjálfunar.⁴⁴ Ég tel hins vegar nokkuð augljóst að það hljóti að vera mikið. Þegar nemendur eru látnir endursejja texta sem hefur verið lesinn fyrir þá hefur það eftirfarandi kosti meðal annarra:

⁴² Halldór Halldórsson, „Stafsetning og stafsetningarkennsla“, *Menntamál* 32, 2, 1959, bls. 123–140 (hér bls. 139).

⁴³ Baldur Ragnarsson, „Ritþjálfun í skólum. – II. Ritþjálfun í gagnfræðaskólum“, *Menntamál* 39, 3, 1966, bls. 233–253 (hér bls. 241).

⁴⁴ Hrafnhildur Ragnarsdóttir hefur gert merkilegar rannsóknir á því hvernig ritfærni einstaklinga þróast í árunum (sjá t.d. greinina „Þróun textagerðar frá miðbernsku til fullorðinsára – Lengd og tengingar setninga í frásögnum og álitserðum“, *Uppeldi og menntun* 16, 2, 2007, bls. 139–159, og greinina „Textagerð barna, unglinga og fullorðinna – Samanburður á orðaforða í rit- og talmálstextum, frásögnum og álitserðum“, *Uppeldi og menntun* 20, 1, 2011, bls. 75–98). Ég veit þó ekki til þess að hún hafi rannsakað hvernig ólíkar kennslu- eða þjálfunaraðferðir gætu haft áhrif á þessa þróun.

- (31) a. Nemendur fá þjálfun í því að **hlusta á talað mál og ná aðalatriðunum**. Það er mikilvægur hæfileiki, enda er „hlustun“ einn af þeim þáttum sem á að leggja rækt við samkvæmt námskrá í íslensku.⁴⁵
- b. Nemendur þjálfast í því að **skrifa skipulega um aðalatriði þess sem þeir hafa hlustað á**. Þetta er góð ritþjálfun fyrir þá sem eru ekki góðir í því að upplagi að „skrifa upp úr sér“, eins og Halldór Laxness kallaði það einhvern tíma, og fá þess vegna minna út úr því en aðrir að skrifa ritgerðir. Það er nefnilega bara þjóðsaga (mýta) að allir séu skapandi rithöfundar í upphafi (sbr. það sem haft var eftir Einari Magnússyni hér framar).
- c. Nemendur fá þarna að **hlusta á „gott hefðbundið mál“ og fá jafnvel þjálfun í að nota það sjálfir að einhverju marki**. Um leið **eflist skilningur** þeirra á máli af þessu tagi.

Hér er það síðasti liðurinn sem skiptir mestu máli fyrir umræðuefni þessarar greinar. Ég er nefnilega viss um að þessi aðferð getur haft mun meiri jákvæð áhrif á málkunnáttu og máltilfinningu eða máleyra þeirra sem í hlut eiga en allar þær stöku leiðréttingar sem hér hafa verið til umræðu. Um leið getur þessi aðferð verið leið að því marki að „varðveita samhengið“ í málinu og ég held að þessi leið geti spornað gegn þeim áhrifum á þróun málsins sem dvínandi lestur unglinga (einkum stráka?) hlýtur annars að hafa á málskilning, orðaforða og máltilfinningu. Um leið er ég ekki í vafa um að hún myndi leiða til betri árangurs í PISA-könnuninni þótt hún muni auðvitað ekki leysa allan vanda íslenska skólakerfisins.

ÚTDRÁTTUR

Málvernd, máltaka, máleyra – og PISA-könnunin

Í þessari grein er fyrst rífuð upp sú skoðun að æskilegt sé að íslenska breytist sem hægst til þess að samhengið í málsögunni rofni ekki. Gengið er út frá því að þessi skoðun njóti mjög almenns fylgis og ekki er mælt á móti henni. Hins vegar er því haldið fram að þær aðferðir sem algengast er að beita í skólum og málvarsleiðbeiningum af ýmsu tagi til að varðveita þetta samhengi séu dæmdar til að mistakast. Ástæðan er sú að þær taka ekki mið af því hvernig börn tileinka sér móðurmálið.

⁴⁵ *Aðalnámskrá*, bls. 97 o.áfr.

Rannsóknir á máltöku barna hafa nefnilega í fyrsta lagi sýnt að þau læra meginatriði málkerfisins að langmestu leyti án beinnar tilsagnar, nefnilega þannig að málið er „fyrir þeim haft“. Í öðru lagi hafa þær sýnt að máltakan fer í aðalatriðum þannig fram að börn tileinka sér almennar reglur sem þau byggja á því sem þau heyra í kringum sig. Þetta geta verið reglur um framburð, beygingu eða setningagerð. Af þessu leiðir að það er oft tilgangslítið og getur jafnvel verið skaðlegt að gera athugasemdir við einstök atriði sem eru orðin hluti af þessu „reglakerfi“ málnotenda. Í sumum tilvikum taka málnotendur ekkert mark á þessum athugasemdum af því að þær fara í bága við þær almennu reglur sem þeir hafa tileinkað sér. Í öðrum tilvikum getur afleiðingin orðið sú að athugasemdirnar eyðileggja það ómeðvitaða reglakerfi sem málnotendur hafa komið sér upp og verða til þess að þeir segja „tóma vitleysu“ eða verða óöruggir með málnotkun sína og jafnvel haldnir málótta. Þessi skoðun er studd ýmsum rökum og dæmum í greininni, en í lokin er lögð áhersla á mikilvægi þess að efla máltilfinningu, eða „máleyra“, barna og unglinga í skólum. Því er haldið fram að það verði ekki gert með athugasemdum við einstök atriði í málnotkun þeirra heldur t.d. með því að láta nemendur hlusta á stuttar frásagnir á góðu máli (þjóðsögur, gamansögur) og endursegja þær síðan skriflega eftir minni (skrifa endursagnir). Slík þjálfun myndi m.a. draga úr þeim neikvæðu áhrifum sem dvínandi lestur getur haft á mál barna og unglinga, auka orðaforða, efla máltilfinningu, varðveita samhengið í málinu, bæta lesskilning og þar með skila sér í betri árangri í PISA-könnuninni margumræddu.

Lykilorð: málvernd, málkunnátta, máltaka, máleyra, brageyra, endursagnir, PISA-könnunin

ABSTRACT

Language Preservation, Acquisition, Linguistic Intuition – and the PISA survey

It is a commonly held belief in Iceland that it is better that the language changes as slowly as possible. That way Icelanders are more likely to continue to be able to read texts that were written centuries ago. As a result, „language preservation“ has long been an important goal in Icelandic schools. This paper argues, however, that the language preservation methods typically used in schools and elsewhere are bound to fail. The reason is that these methods do not take into account the established fact that children acquire their native language largely without any direct instruction and they mainly do so by figuring out by themselves the rules and regularities that hold in their language, e.g. with respect to pronunciation, inflection, syntactic structure, etc. Attempts to correct individual reflexes of these rules are bound to simply fail or even confuse the speakers and make them insecure about their language and usage. Several arguments and examples are put forward in this paper to support

these claims. It is then pointed out that there is a much better way to strengthen the linguistic intuition of children and adolescents in schools: The teacher reads a short story or a narrative of some sort, the students listen and then retell the story in writing, using their own words, or some new ones they have picked up. Like reading, this will strengthen the students' linguistic intuition, increase their vocabulary, enhance their ability to write and in the process improve their reading skills. As a result, they will do better on the so-called PISA survey, where Icelandic students have typically not had great results.

Keywords: language preservation, linguistic knowledge, language acquisition, linguistic intuition, PISA survey