

At lære i helheder



Birgit Henriksen

Lektor, Engelsk Institut, Københavns Universitet.

Min datter Anne er ved at lære at læse. Det har ikke været en helt nem proces. På sin fødselsdag skulle hun læse alle sine kort, og her gik det bare strygende med at tyde alle lykønskningerne. En af hemmelighederne bag den flydende og ret ubesværede læsning var tydeligvis, at hun havde oplevet „fødselsdags-situationen“ mange gange før og havde klare forventninger om, hvad der sikkert ville stå. Derudover fik hun støtte i de mange faste udtryk, som gik igen og igen fra kort til kort.

Det, der normalt volder hende vanskeligheder med læsebogen, er ikke blot nye, svære ord (f.eks. *opmærksomt*, *puffermer* eller *knortet*), men i lige så høj grad de mange ukendte, faste idiomatiske udtryk, som hun slet ikke kender betydningen af (f.eks. *helt underlig til mode*, *falde i snak* og *du holder rigtigt grin*

med mig). Selvom hun måske godt kender de enkelte ord, som er indeholdt i udtrykkene, forbløffes og forstyrres hun i sin læserytme af den ukendte sammenstilling, som forekommer i teksten.

I denne artikel vil jeg se nærmere på sådanne faste udtryk i sproget og diskutere deres rolle både i den sproglige kommunikation, og for sprogtilenelsesprocessen. Først vil jeg se på indlæring og brug af vores modersmål og derefter drage nogle paralleller til L2. I denne forbindelse vil jeg kort diskutere den skelnen, der ofte gøres mellem „implicitte“ og „eksplicitte“ indlæringsprocesser ved at se nærmere på indlæring af både ordforråd og høflighedsfraser. Afslutningsvis vil jeg give nogle enkelte bud på, hvordan viden om de faste ordsammenstillinger kan medtænkes i den pædagogiske praksis.

Faste, leksiskaliserede udtryk

De fleste sprogfolk er i dag enige om, at sprogtilegnelse både på vores modersmål og på et hvilket som helst nyt sprog er en kognitiv proces, hvor sprogindlæreren på basis af inputtet og gennem hypoteseafprøvning og feedback gradvis oparbejder en forståelse for sprogets systematik. På basis af sit eget sprogssystem kan sprogindlæreren så forhåbentligt gå ud og bruge sine sproglige byggeklodser kreativt og hensigtsmæssigt i en række nye situationer.

Mange forskere har imidlertid peget på, at en forbløffende stor del af de ytringer, vi alle bruger, slet ikke er kreative og nye, men tilsyneladende hentes frem og genbruges fra en bank af fasttømrede, leksikaliserede udtryk. Den leksikografiske forskning, hvor store mængder af sproglige data er blevet indsamlet i store databanker (korpora), har bl.a. kunnet afsløre, hvor hyppigt de samme sproglige udtryk og konstruktioner forekommer i det indsamlede materiale. Nogle har endda foreslået, at mere end 60% af det, vi siger, består af sådanne faste holofraser eller uanalyserede helheder.

At et udtryk er blevet *leksikaliseret* vil sige, at en bestemt sproglig sammenstilling er blevet accepteret i sproget som en fast enhed, ofte med en helt fast betydning eller brugsfunktion. Udtrykket er altså blevet institutionaliseret i det pågældende sprogsamfund.

Forskellige slags udtryk

Der findes mange forskellige slags faste enheder i sproget lige fra faste sammenstillinger på et par få ord til lange idiomatiske udtryk (se bl.a. Nattinger og DeCarrico). Her vil jeg blot som eksempel give et overblik over nogle af typerne.

Nogle af de mindste enheder er kollokationer, dvs. faste ordsammenstillinger mellem f.eks. navneord og ud-sagnsord eller navneord og tillægsord. Det hedder f.eks. *kaste* med bold, men *skyde* med pil; *sur* fløde, men *harsk* smør.

Der kan også være tale om mindre sætningsdele med en helt fast struktur, f.eks. udtrykkene *i det store og hele*, *for så vidt*, *lad mig nu se*, *om man så må sige*. Mange af disse udtryk har en adverbialfunktion eller samtaleregulerende funktion, idet de kommenterer det sagte eller er med til at skabe struktur i en samtale eller en tekst.

En anden type er de mange faste udtryk, som har en helt bestemt pragmatisk funktion ved f.eks. at signalere en bestemt sproglig hensigt fra den talendes eller skrivendes side. Dette gælder i høj grad for de mange forskellige sproghandlingstyper, der oftest realiseres på helt bestemte, ritualiserede måder: *nu kan det være nok*, *tak for mad*, *det er min omgang*. Her er oftest tale om sætningsrammer, hvor der er mulighed for en vis sproglig variation: _____ ønsker _____ tillykke med _____; må _____ bede om _____; vær så venlig at _____; velkommen til _____; må _____ præsentere _____.

Mere flydende og mere idiomatisk

Sprogforskerne Pawley og Syder (1983) fremsatte allerede i begyndelsen af 80'erne den teori, at det netop er sådanne faste udtryk, der er hemmeligheden bag den indfødte sprogbrugers evne til at udtrykke sig både flydende og idiomatisk.

Selve sprogproduktionsprocessen er så krævende, at det er helt nødvendigt for os som sprogbrugere at have et automatiseret repertoire af disse faste udtryk for at kunne frigøre mental energi til de mere kreative sider af sprogproduktionen. Albrechtsen (1989) taler om „sproglige heller“, som giver et pusterum til at træffe andre sproglige valg, f.eks. af mere grammatisk art. Når man taler om idiomatiske udtryk tænker mange på de helt faste idiomer og ordsprogsagtige talemåder, som sproget er fyldt af, f.eks. *det stod ned i tove, spise som en fugl, en fugl i hånden er bedre end ti på taget*. Ved idiomatisk sprogbrug tænker Pawley og Syder ikke blot på brug af sådanne vendinger, men på det forhold, at den indfødte sprogbruger typisk har et stort repertoire af alle de nævnte typer af faste vendinger og sætningsstrukturer.

Den ikke-indfødte sprogindlærer

De faste flerordssammenstillinger er notorisk svære at lære. Det kan netop være her, hvor selv den mest avancerede sprogindlærer, der ellers ikke laver grammatiske fejl, afslører sig selv som ikke-indfødte sprogbruger. Siger en sprogindlærer *jeg ønsker dig glædelig tillykke* eller *spise som en myre*, er der

strengt taget intet grammatisk forkert i de to udtryk - det er bare ikke det, den indfødte ville have valgt at sige.

Som nævnt tidligere er disse udtryk leksikaliseret i et givent sprog med en hel bestemt betydning og funktion. Oftest vil der ikke være direkte overførselsværdi fra sprog til sprog, så sprogindlæreren må lære både formen på de faste ordsammenstillinger (udtryks-siden) og deres betydning og brugsværdi (indholdssiden).

Som fremhævet ovenfor, er det helt nødvendigt for sprogindlæreren at oparbejde et repertoire af sådanne automatiserede helheder for at kunne udtrykke sig flydende. Findes sætningsrammen *politiet anholder/t _____ for tyveri* f.eks. allerede i det mentale lager, kan sprogbrugeren koncentrere sig om at vælge den rigtige bøjningsendelse på verbet og finde det helt rigtige ord og den korrekte numerusform for det direkte objekt. Herved øges ikke blot elevens fluency, men også dennes mulighed for at fokusere på den sproglige præcision og korrekthed.

„Implicitte“ og „eksplicite“ indlæringsprocesser

Når man taler om implicit og eksplicit indlæring tænker mange på den amerikanske sprogforsker Stephen Krashens skelnen mellem sprogtilegnelse og sprogindlæring. Ved *sprogtilegnelse* menes de kognitive processer, som f.eks. finder sted, når et barn ganske ubevidst lærer sit modersmål gennem kommunikation. Barnet samler så at sige sproget op uden at være bevidst om de un-

derliggende sproglige regler og strukturer. Ved *sprogindlæring* menes de kognitive processer, som er langt mere eksplicite, og hvor sprogindlæreren bruger og oparbejder en metaviden om sproget. For Krashen er de implicite indlæringsprocesser centrale, idet han mener at sprogbrugeren trækker på sin implicite viden i den sproglige kommunikation. Den eksplicite viden, som er et resultat af de eksplicite indlæringsprocesser er derimod kun brugbar som „monitor“ (dvs. til at rette og korrigere det sproglige produkt), når og hvis kommunikationssituationen lever tid til sproglig refleksion.

Denne skelnen har været debatteret livligt i de seneste årtier, idet „skoler“ for den ene eller den anden position har været på banen og har påvirket den pædagogiske praksis. F.eks. har Krashens fremhævelse af den implicite tilegnelsesproces påvirket tænkningen bag den metode indenfor den kommunikative tilgang, der kendes som „*the natural approach*“ (Krashen og Terrell, 1983). Den eksplicite indlæringsituation kendetegner f.eks. den mere traditionelle tilgang, hvor præsentation og arbejde med sproglige regler og viden indgår som et centralt element i undervisningen.

Mange har imidlertid argumenteret for, at der snarere end et „enten-eller“ er tale om et „både-og“, dvs. det er *samtidige* kognitive processer, der begge spiller en central rolle for sprogindlæringen. Psykologen Nick Ellis (1994) har fremhævet nødvendigheden af at få afklaret, hvilke sider af sprogfærdigheden, der påvirkes af hvilke proces-

ser, og hvilke faser i sprogindlæringsprocessen der mest karakteriseres ved den ene og/eller den anden proces. Kan dette afklares, vil det være muligt at give mere præcise forslag til, hvordan indlæringsprocessen kan påvirkes mest hensigtsmæssigt i en undervisningssituation.

Ifølge Ellis er den implicite proces en helt automatisk proces, hvor forhold som hyppighed i input, repetition og hukommelse for sproglige enheder spiller en afgørende rolle. Den eksplicite proces er derimod kognitivt langt mere kompleks og påvirkes i langt højere grad af forhold som arbejds måde, f.eks. bearbejdningsdybde, og sprogindlæreren evne til at analysere og danne synteser.

Indlæring af ordforråd

Ser man på indlæring af ordforråd, argumenterer Ellis for, at den rigtige stavemåde og udtale af et ord indlæres ganske ubevidst gennem automatiske, implicite indlæringsprocesser. Disse processer er især påvirket af forhold som: 1) hvor hyppigt indlæreren møder ordet; 2) hvor længe det er siden, ordet har været i inputtet eller har været brugt; 3) hvor regelmæssigt det forekommer i inputtet (dvs. forhold som tidsinterval mellem repetition af samme ord).

At lære et sprog handler naturligvis ikke blot om at lære et meningstomt sprogligt udtrykselement, men om at kunne koble udtryks- og indholdssiden sammen til et brugbart sprogligt tegn.

Taler vi om at lære ordets betydning, dvs. om at knytte forbindelse med ordets form og dets betydning, er der derimod snarere tale om en eksplicit indlæringsproces, hvor det er nødvendigt for sprogindlæreren at arbejde mere i dybden med ordets betydning. Her bliver dennes evne til at arbejde med at danne sammenhænge mellem begreber, ordet selv og de andre ord i ordforrådet af afgørende betydning. Forskellige typer af kreative problemløsningsopgaver, hvor eleverne f.eks. skal sortere ord i forskellige betydningsfamilier, finde modsatte betydninger, rangordne ord efter intensitet eller finde ordpar i en ordliste, kan i kraft af deres opgaveløsningselement være med til at sikre, at en sådan kognitiv dydbearbejdning finder sted. Opgaverne kan ikke løses uden at eleverne fokuserer på betydningen af det enkelte ord (se Henriksen, 1995 for en uddybning og for flere konkrete eksempler på opgavetyper). Når vi taler om de eksplicite indlæringsprocesser vil forskelle i elevstrategier (f.eks. deres kendskab til og evne til at bruge leksikalske gættestrategier, når de møder et ukendt ord), arbejdsformer og materialer i langt højere grad være af afgørende betydning for indlæringsprocessen.

Indlæring af faste, leksikaliserede fraser

I den første halvdel af denne artikel fremhævede jeg betydningen af de mange faste leksikaliserede fraser, som gør sproget mere flydende og langt mere idiomatisk. Ser man på indlæringen af disse fraser, viser det sig imidlertid, at vi ved meget lidt om hvilke kognitive processer, der ligger bag

sprogindlæringen. Jeg vil tentativt fremsætte den hypotese, at samme skelnen mellem de implicite og eksplicite indlæringsprocesser, som blev nævnt for ordforrådsindlæringen, måske også gælder for flerordsfraserne.

For mange af de faste frasers vedkommende vil der være tale om ingen eller måske få sproglige variationsmuligheder. Udtrykket er ofte fasttømret og må derfor rent artikulatorisk og genkendelsesmæssigt tilegnes som én sproglig enhed, der mere eller mindre kan læres udenad uden større analytisk bearbejdning ved hjælp af implicite indlæringsprocesser. Når vi taler om den centrale kobling mellem udtryk og indhold, dvs. viden om ytringens betydning og brugsfunktion (indholdsmæssige eller pragmatiske betydning) skal sprogbrugeren derimod danne og afprøve hypoteser vedrørende dette. Som nævnt tidligere vil der netop ofte være store forskelle i betydning og funktion fra sprog til sprog.

De tre faste udtryk: *ræk mig lige _____, må jeg bede om _____ og vil De være så venlig at række mig _____* er alle faste fraser for den samme sproghandling, nemlig en anmodning. Selve sætningsrammen og det artikulatoriske og intonationsmæssige mønster for det enkelte udtryk læres måske rent automatisk, dvs. via implicite processer. Indlæringssuccessen vil her være afhængig af nogle af de forhold, jeg nævnte ovenfor: hyppighed, tidspunkt for sidste møde med udtrykket, og dets regelmæssige tilsynekomst i inputtet. Rent pædagogisk betyder dette, at eleverne må sikres en masse forskelligartet

autentisk input, og at det sproglige input præsenteres med jævne mellemrum.

Koblingen mellem udtryk og indhold, dvs. den centrale indlæring af frasens betydning kræver derimod både en kognitiv analyse af kommunikations-situationen og af de sproglige signalers høflighed. Sagt på en anden måde: Når sprogindlæreren møder de forskellige udtryk i kommunikationen dannes og afprøves hypoteser om frasernes betydning og brug via de eksplicite indlæringsprocesser. I den pædagogiske praksis kan disse eksplicite indlæringsprocesser styrkes gennem f.eks. rollespil eller andre kommunikative problemløsningsopgaver, og gennem aktiviteter hvor sprogindlæreren får lejlighed til at diskutere de enkelte frasers indhold og brug.

Nogle pædagogiske perspektiver

Hensigten med at skrive denne artikel har dels været at sætte fokus på de sproglige enheder, som indgår i indlæringsprocessen, dels at pointere, at der både er tale om indlæring af regler, af enkelte ord, og af lidt større sproglige enheder - de faste, leksikaliserede fraser. At lære sprog handler altså også om at lære i helheder.

Derudover har jeg villet fremhæve, at sprogindlæringsprocessen ikke bør beskrives som enten en eksplicit eller en implicit proces, men at der snarere er tale om samtidige processer, der påvirker forskellige dele af sprogindlæringen.

Rent pædagogisk er det svært at uddrage nogen entydige konsekvenser. I for-

hold til de implicite processer kan konklusionen være, at vi som sprogglærere ikke skal underkende den rolle, som repetitionen spiller, bl.a. for at lære udtaleaspektet og for at opbygge et repertoire af fraser, som kan øge sprogindlærers fluency og dennes evne til at udtrykke sig idiomatisk adækvat. Hermed menes ikke en tilbagevenden til det bevidstløse og meningstomme arbejde med drills eller udenadslære af lange lister af faste sproglige udtryk, som bl.a. kendetegnede den behavioristiske tilgang. Der er snarere tale om at sikre så meget og så varieret autentisk sprogligt input som muligt, både i skriftlig form og gennem lytteøvelser, film og video.

For de eksplicite processers vedkommende vil arbejde med sprogindlærers evne til at danne hypoteser og afprøve disse være centrale for at øge indlæringsprocessen. Arbejdsformerne og materialerne må sikre, at eleverne arbejder kognitivt i dybden med det sproglige stof. Dette betyder ikke, at den sproglige viden nødvendigvis skal formuleres eksplicit i metasproglig form. Det er derimod vigtigt, at sprogindlæreren bliver opmærksom på de mange faste udtryk i sproget og lærer at opfange i helheder. Derudover er det vigtigt, at arbejdsformer og materialer lægger op til, at eleverne selv kan oparbejde en forståelse for f.eks. frasernes betydning og brugsfunktion. Kun herved bliver sprogindlæreren bedre i stand til at vælge netop den sproglige sammenstilling, som den indfødte sprogbruger i samme situation vil finde mest hensigtsmæssig.

Et forløb med sproglig opmærksomhed

I forbindelse med et efteruddannelseskursus for islandske sproglærere her i forsommeren skulle vi arbejde med kursisternes egen sproglige opmærk-

somhed mht. leksikaliserede fraser i dansk. Som indledning til denne del af kurset gennemgik vi nedenstående liste over eksempler på faste udtryk, som jeg havde noteret fra TV-avisen aftenen i forvejen.

TYPER AF FRASER	EKSEMPLER FRA TV-AVISEN, 12-6-1997
1) FASTE FLERORDSFRASER (INGEN VARIATIONSMULIGHED)	et stigende antal, i sig selv, i al beskedenhed, til grund for, at fungere efter hensigten, på fallittens rand, at vride nakken af led, for mit vedkommende, rundt omkring i landet, i det beskedne omfang man kan, være villig til
2) HELE FASTE INSTITUTIONALISEREDE UDTRYK (INGEN VARIATIONSMULIGHED)	her hører enigheden også op, nu er det slut
3) HALVFÆRDIGE SÆTNINGSRAMMER (MED VARIATIONSMULIGHED)	_____ sætter ___ hælene i, _____ mister ___ sit arbejde, den højst placerede _____ i _____, ved en _____ domstol blev _____ dømt for _____
4) SAMTALEREGULERENDE GAMBITTER	ingen
5) IDIOMER	slag i bolledejen

Kursisterne blev nu bedt om at notere så mange faste udtryk som muligt i løbet af den efterfølgende uge og forsøge at rubricere dem i de forskellige kategorier. På den afsluttende kursusdag gennemgik vi så sammen alle de eksempler, som kursisterne selv havde bemærket i løbet af ugen. På denne måde udbyggede vi i fælleskab listen af faste udtryk.

Det vigtige var, at udgangspunktet for vores snak var kursisternes egne erfaringer og sproglige iagttagelser. Nanna Bjargum beskriver i sin artikel om den erfaringsbaserede pædagogik netop betydningen af at drage nytte af de erfaringer, som elever selv bringer med sig ind i sprogindlæringsprocessen, f.eks. fra deres eget medieforbrug.

Da kursisterne både havde set film, hørt radio og overhørt almindelige samtaler i ugens løb, fik vi også tilføjet en række udtryk, som især er typiske for den mere uformelle samtalsituation, f.eks. *det jeg ville sige var, synes du ikke, det er løgn!* Det viste sig hurtigt, at mange af udtrykkene var blevet noteret af kursisterne, men at de ofte ikke kendte den præcise betydning eller anvendelse af det enkelte udtryk. Dette var springbræt for en snak om, hvor vigtigt det er at inddrage mange forskellige slags input fra forskellige genrer i undervisningen. Både for at sikre, at så mange udtryk som muligt blev præsenteret, men også for at kunne give mulighed for at indlæreren kan danne sig præcise hypoteser om udtrykkets betydning og anvendelse.

Afslutningsvis er det vigtigt at understrege, at de nævnte kursister var trænede sproglærere, der kunne magte den metasproglige terminologi. Jeg mener imidlertid godt, at selv unge sproglærere kan få udbytte af denne slags øvelser i sproglig iagttagelse, blot tilpasset i omfang og termi-

nologi til den elevgruppe, der arbejdes med. Hensigten med arbejdet med den sproglige opmærksomhed var at styrke både de implicite og eksplicite indlæringsprocesser ved at give kursisterne nogle analytiske „kroge“ som kunne støtte dem i deres indlæringsproces.

Litteratur

- Albrechtsen, D.:** Fremmedsproglig produktion - at tale. i: Kasper, G. & J. Wagner (red.): Grundbog i fremmedsprogspædagogik. København: Gyldendal, 1989. S. 36-47.
- Ellis, N.C. :** Implicit and explicit language learning - an overview. i: N. Ellis (red.): Implicit and Explicit Learning of Languages. London: Academic Press, 1994. S. 1-32.
- Henriksen, B.:** Hvordan husker man ord? Fokus på forskellige opgavetyper. i: Et ord er et ord. Sprogforum, nr. 3, 1995, s. 45-55.
- Krashen, S. & T. Terell:** The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom. Oxford: Pergamon, 1983.
- Nattinger, J. & J.S. DeCarrico:** Lexical Phrases and Language Teaching. Oxford: Oxford University Press, 1992.
- Pawley, A. og F.H. Syder:** Two Puzzles for Linguistic Theory: Nativelike selection and nativelike fluency. i: Richards, J.C. & R.W. Schmidt (red.): Language and Communication. London: Longman, 1983. (s. 191-226).

