



(pré)publications

FORSKNING OG UNDERVISNING

**Fransk sprog:
den pædagogiske
og den sociale
dimension**

Nr. 190 Maj 2003



*Comité de rédaction :
Svend Bach
Stig Ramløv Frandsen
Meretha Neubert*

*Institut for Romansk og Oldtids- og Middelalderforskning
Aarhus Universitet
Bygning 463, Nobelparken
Jens Chr. Skous Vej 5
8000 Århus C*

Århus, mai 2003

(Pré)publications nr. 190

Fransk sprog: den pædagogiske og den sociale dimension

Hanne Leth Andersen:	
<i>Fransk sprog: den pædagogiske og den sociale dimension. Introduktion</i>	3
Solveig Løvendahl Gustafsson:	
<i>Perfektivt og imperfektivt aspekt på fransk. Hvilke anvisninger kan man som dansker have gavn af?</i>	6
Agnethe Givard Carstensen:	
<i>En semantisk vej til aspekt: kan vi som danskere opnå en bedre forståelse for aspektproblematikken på fransk?</i>	30
Birgitte Morell:	
<i>Intersproget: fra teori til praksis</i>	53
Dorte Fristrup:	
<i>Grammatik i franskundervisningen - en empirisk undersøgelse</i>	77
Lise Hedevang:	
<i>Om grammatikundervisningens rolle i sprogtilegnelsen</i>	97
Lone Urbak:	
<i>Unge, sprog og identitet</i>	115

Fransk sprog: den pædagogiske og den sociale dimension

Hanne Leth Andersen

Introduktion

Temaet for dette nummer af *(Pré)publications* er det franske sprog set i forhold til sprogtilegnelse og sprogbrug. Sprogtilegnelse og sprogpædagogik er emner som er kommet ind i sprogfagene i de senere år og som optager en del studerende, idet de giver mulighed for at reflektere over såvel egen indlæring og egne erfaringer fra grundskole, gymnasium og fra universitetet, over sprogfagernes tilgang til selve sproget og dets grammatik, og for at forberede sig på et eventuelt underviserjob efter endt uddannelsesforløb. Der skrives således flere og flere studenteropgaver inden for området, og nogle af opgaverne indeholder egne empiriske undersøgelser og lægger op til nye forskningsprojekter. Også sprogbrug og sproglig variation ud fra f.eks. sociale og aldersmæssige sammenhænge er et væsentligt område i moderne sprogstudier, som der er god interesse for, og som kan inspirere elever og studerende til at arbejde videre med fremmedsprogene.

Alle artiklerne i nærværende nummer er resultater af studenteropgaver på forskellige niveauer, udarbejdet med tilknytning til Romansk Institut ved Aarhus Universitet: bachelorprojekter (de første tre artikler), en masteropgave (den fjerde artikel), et udsnit af et speciale (artikel nummer fem) og, endelig, en emneopgave (den sidste artikel).

De første fem artikler omhandler forholdet mellem grammatik og sprogtilegnelse og pædagogik, mens den sidste beskæftiger sig med unge franskmænds forhold til deres eget sprog.

Solveig Løvendahl Gustafssons kaster i sin artikel om aspekt på fransk et kritisk blik på de beskrivelser og metaforer, grammatikkerne benytter sig af i fremstillingen af aspekt med det formål at nå frem til hvilke pædagogiske anvisninger danske elever og studerende kan have gavn af. I denne forbindelse har hun lavet et empirisk undersøgelse blandt sine medstuderende for at finde ud af hvor det er der særligt er problemer med at bruge imparfait og passé simple korrekt, og hun konkluderer at det er nødvendigt, at man har en

overordnet forståelse for aspektforskellen, før man kan have gavn af de mere mekaniske regler.

Inden for samme problematik har Agnethe Givard Carstensen valgt at interessere sig for forskellige teoretiske tilgange til aspekt med det formål at finde frem til en mere pædagogisk og tilgængelig tilgang til aspekt på fransk. Hun tager udgangspunkt i en funktionel tilgang til emnet og når frem til at det i høj grad er den semantiske skelnen, der kan give en bedre bevidsthed om aspekt, og at tekstsammenhæng og betydning spiller en stor rolle for forståelsen af aspekt i tilegnelsen af dette fænomen.

Birgitte Morell har valgt at studere begrebet intersprog i teori og praksis. Udgangspunktet er teoretiske definitioner på dette begreb, der betegner lærerens sproglige formåen og udvikling, hvorefter hun via en empirisk undersøgelse har analyseret fejltypen hos danske gymnasieelever og set på hvordan man bedst kan arbejde med elevernes intersprog og derved ramme deres behov bedre i undervisningen. Et af de centrale elementer i teorien om intersprog er, at fejl ikke skal ses i et negativt perspektiv men som en nødvendig del af tilegnelsesprocessen.

Det er også grammatikundervisningen, der er emnet for Dorte Fristrups artikel. Formålet har været ved hjælp af to kvalitative empiriske undersøgelser at få afdækket hvor meget tid der egentlig bruges på grammatik i gymnasieskolen og hvad formålet er med denne undervisning ifølge lærerne og ifølge sprogtilægnelsesforskerne. Undervisernes tilegnelsessyn viser sig at afspejle sprogtilægnelsesforskernes uenighed, hvorimod der med hensyn til sprogtilægnelsens faser viser sig et klart modsætningsforhold mellem mange lærere og forskerne med hensyn til hvor væsentlig en rolle grammatikundervisningen skal spille fra første færd.

Lise Hedevang forholder sig i sit bidrag til den teoretiske fremstilling af tilegnelsesprocessen, der i fremmedsprogstilægnelsesforskningen er den almindeligt accepterede, og til begrebet sproglig viden. Hun fremstiller hun en række internt forskellige teoretiske hypoteser om grammatikundervisningens rolle i tilegnelsen af et fremmedsprog tager dem derefter op til diskussion. Hendes artikel indeholder også et afsnit med nyttige definitioner af de væsentligste af de anvendte fagtermer.

Den sidste artikel er skrevet af Lone Urbak og behandler unges sprog og identitet. Det empiriske udgangspunkt tager hun i to interviews, hun selv har foretaget med unge i en forstad til Paris, hvor *tchatche / verlan* viser sig at have en social funktion, idet det bruges til at signalere et tilhørsforhold til en bestemt gruppe og distance til en anden, betinget af alder og deres social opvækst snarere end af den flersprogethedsproblematik man ofte henviser til.

Denne lille samling artikler omhandler det franske sprog set i sammenhæng med undervisning, pædagogik og sprogtilegnelse og med sprogets variation ud fra en social dimension, og vi håber at de tilgange til sproget som her er repræsenteret, kan bruges af andre, herunder både studerende og undervisere, der interesserer sig for fransk som fag, for fransk som sprog og for fagets og sprogets pædagogiske og sociale dimensioner.

Perfektivt og imperfektivt aspekt på fransk. Hvilke anvisninger kan man som dansker have gavn af?

Solveig Løvendahl Gustafsson

Indledning

Aspekt er et meget kompliceret emne inden for den franske grammatik. Når man angiver et bestemt aspekt, betyder det, at man angiver verbalhandlingens interne tidsforløb.¹ Verbalhandlingen kan enten anskues som et afgrænset hele eller som igangværende og dermed uafgrænset.² På fransk udtrykkes aspekt ved hjælp af verbaltempora. Nogle grammatikere vil mene, at alle tempora indeholder et aspekt, og at aspekt derfor ikke kun handler om de forskelle, der ligger i datidsformerne *passé simple/passé composé* og *imparfait*.³ Jeg vil dog udelukkende forholde mig til aspekt i de ovenstående datidsformer, da det er det eneste sted, hvor der er tale om, at man skal foretage et valg mellem to aspekter.⁴ Og det er dette valg, der kan volde problemer for danskere. Danskere kan have svært ved at skulle forstå og selv udtrykke aspektforskelle i det franske sprog ved brug af verbaltempora, da dette ikke kan lade sig gøre på dansk.⁵ Og man kan have svært ved at forstå, at det oven i købet kan fremkalde to forskellige semantiske betydninger, hvis man benytter henholdsvis den ene eller den anden tempus. Det er derfor vigtigt, at man som underviser gør sig nogle overvejelser over, hvilke anvisninger eleverne kan have gavn af, når de skal lære at forstå og selv anvende den aspektforskel, der er mellem *passé simple/passé composé* og *imparfait*.

For at have noget at bygge mine egne overvejelser på, har jeg lavet en empirisk undersøgelse, hvor studerende på franskstudiet på Aarhus Universitet skulle indsætte verber i en datidsform i en tekst. Jeg ville undersøge, om der er

¹ Comrie, Bernard: *Aspect - an introduction to the study of verbal aspect and related problems*, Cambridge University Press 1976.

² Faaborg, Thomas: *Aspekt og aktionsart. En fremstilling og kritik af Klums og Weinrichs tempusteorier*, (Pré)publications no.100, april 1986, p.26.

³ Ibid p.22.

⁴ Smith, Carlota S.: *The parameter of aspect*, Kluwer Academic Publishers 1997, p.193.

⁵ Hanon, Suzanne: *Imparfait et passé simple en français moderne*, i *L'information grammaticale* nr.40, januar 1989, Paris, p.3.

tendens til at benytte enten den ene eller den anden tempus, og om man kan lære at forstå og benytte aspektforskelle ved alene at opholde sig i Frankrig og tale fransk. Derefter har jeg undersøgt, hvilke anvisninger de to grammatikbøger, som bliver brugt på franskstudiet, giver i forbindelse med aspekt, og om der er anvisninger, som kan hjælpe én til at undgå de hyppige fejl, eller nogle som tværtimod kan være direkte misvisende og føre til forkert aspektangivelse. Dette har jeg gjort ved at undersøge, om det eventuelt er disse anvisninger, der kan have hjulpet deltagerne de steder, hvor de ikke har lavet fejl, og ledt dem på afveje de steder hvor de har lavet fejl. De to grammatikbøger jeg har benyttet i denne forbindelse var: John Pedersen, Ebbe Spang-Hanssen og Carl Vikners *Fransk grammatik*, Akademisk forlag 1998 og Henning Nølkes *Fransk grammatik og sprogproduktion*, Kaleidoscope 1997. Jeg har i samme forbindelse undersøgt, om man hos andre kilder kan få bedre anvisninger i forhold til angivelse af aspekt i det franske sprog. Til dette har jeg benyttet Jens Rasmussen og Lilian Stages *Moderne fransk grammatik*, Det Schønbergske forlag 1985, som ligesom de to andre bøger skulle være velegnet til et niveau, der ligger lige efter gymnasiet. Jeg har også benyttet Maj-Britt Mosegaard Hansen: *Aspekt*, i "Suppleringshæfte til Pedersen, Spang-Hanssen og Vikner: Fransk grammatik". Dette er, som titlen jo selv siger, et supplement til den ene af de bøger, som deltagerne i undersøgelsen kender til fra franskstudiet. Til sidst har jeg set nærmere på, hvilke anvisninger man bør introducere hvornår i franskundervisningen.

Hvorfor har danskere problemer med aspekt i det franske sprog?

På dansk kan man ikke angive aspektet i en fortidig verbalhandling ved hjælp af verbale tempora, da man kun har én datidsform, nemlig imperfektum (datid). Godt nok har man også perfektum (førnutid), men da denne benyttes om det endnu varende, altså om noget som har indflydelse på eller forbindelse til nuet og som dermed ikke er definitivt afsluttet, angiver den ikke et andet aspekt i forhold til imperfektum.⁶ Når man på dansk ikke kan angive aspekt ved hjælp af verbaltempora, bliver man nødt til at benytte sig af adverbialer eller parafraser. Man kan f.eks. med adverbialet *pludselig* angive et perfektivt aspekt og med parafraserne *gik og* og *var i gang med* angive et imperfektivt aspekt.

På fransk har man tre verbaltempora, man kan benytte sig af, når man skal angive noget fortidigt. Disse former er *passé composé*, *passé simple* og *imparfait*. Hvilken man skal benytte afhænger af, hvilket aspekt der skal

⁶ Diderichsen, Paul: *Elementær dansk grammatik*, Gyldendal 1987, p.130.

angives. *Passé composé* kan med datidsbetydning benyttes til at angive et perfektivt aspekt, da den fremstiller en verbalhandling som afgrænset.⁷ *Passé composé* kan dog også benyttes som den danske førnutid. Også *passé simple* angiver et perfektivt aspekt, og der er altså ingen aspektforskel mellem *passé simple* og *passé composé*. *Passé simple* er dog først og fremmest en litterær tempus. I modsætning til *passé composé* og *passé simple* angiver *imparfait* et imperfektivt aspekt. Dette betyder, at man med brug af *imparfait* fremstiller en verbalhandling som uafgrænset, og dermed uden hverken start- eller slutpunkt.⁸

Metode til undersøgelse af danskeres problemer med aspekt på fransk

Den undersøgelse, som ligger til grund for mine overvejelser over, hvilke anvisninger man som dansker kan have gavn af, når man skal lære at forstå og benytte aspektforskellen i det franske sprog, består af en udfyldningsopgave og et spørgeskema. I bogen *Fra dansk til fransk med grammatik*, skrevet af Françoise Andersen og Ebbe Spang-Hanssen, har jeg fundet en udfyldningsopgave, hvor der i en tekst skal indsættes nogle verber. Infinitivformen af verbet er angivet, og man skal så personbøje det i den datidsform, man mener er passende⁹. I bogen er der også løsningsforslag. Da jeg ikke selv er frankofon og ikke på anden måde kan påstå, at jeg er 100 % sikker på, hvornår man skal benytte henholdsvis *passé simple* og *imparfait*, benyttede jeg dette løsningsforslag, da jeg skulle undersøge, om bøgernes anvisninger kan lede én på rette vej¹⁰. Jeg har valgt en udfyldningsopgave for at forsøgspersonerne udelukkende skal koncentrere sig om verberne, som er det, som interesserer mig. Fokus bliver på denne måde ikke flyttet til selve det at konstruere sætninger. Opgaven blev uddelt til de medstuderende på 1. og 2. årgang på franskstudiet på Aarhus Universitet, som meldte sig frivilligt. Jeg fik 12 opgaver tilbage. Da de studerende afleverede den udfyldte opgave, skulle de desuden udfylde et spørgeskema. Dette skema havde samme nummer, som den opgave personen havde lavet, så jeg havde mulighed for at sammenligne opgaven og spørgeskemaet. Spørgeskemaet indeholdt spørgsmål vedrørende personernes viden om emnet aspekt og om eventuelle ophold i Frankrig. Spørgeskemaet skulle være med til at belyse, om de personer, som eventuelt allerede var blevet

⁷ Smith, Carlota S.: *The parameter of aspect*, Kluwer Academic Publishers 1997, p.194.

⁸ Ibid p. 197.

⁹ Andersen, Françoise og Spang-Hanssen, Ebbe: *Fra dansk til fransk med grammatik*, Samfundslitteratur 1988 p. 15.

¹⁰ Ibid p. 84.

undervist i aspekt, var i stand til i praksis at benytte de anvisninger, de havde fået. Derudover skulle det belyse, om man uden at være blevet undervist i emnet har mulighed for ved hjælp af ophold i et fransktalende land at lytte sig frem til en forståelse for emnet. Det viste sig dog, at alle deltagerne på forhånd havde kendskab til emnet, og den sidste tese blev derfor ikke belyst.

Hvad viser undersøgelsen?

Jeg fik som allerede nævnt 12 udfyldte opgaver tilbage. Dette antal er måske lige i underkanten, hvis man ønsker at sige noget generelt om danskeres problemer med aspekt i det franske sprog. Men på trods af de få deltagere, mener jeg dog, at undersøgelsen viser, at aspekt i visse tilfælde ikke volder de store problemer, imens det i andre tilfælde kan være problematisk.

Hvor har deltagerne problemer?

Der var 33 verber, som skulle indsættes i teksten i en datidsform. Verberne er opkaldt i numerisk rækkefølge. Der er 5 steder i opgaven, som igennem undersøgelsen viste sig at være problematiske for en stor del af deltagerne.

- Σ Nr.2: *regagnais*. Her havde 10 af de 12 deltagere benyttet *passé simple* eller *passé composé*, imens det rigtige er at anvende *imparfait*.
- Σ Nr.13: *fus*. Her havde alle 12 personer benyttet *imparfait* i stedet for *passé simple*.
- Σ Nr.23: *suivit*. Her havde 10 af de 12 personer benyttet *imparfait* i stedet for *passé simple*.
- Σ Nr.26: *bougeai*. Her havde 8 personer benyttet *imparfait* i stedet for *passé simple*.
- Σ Nr.28: *me disais*. Her havde 9 personer benyttet *passé simple* eller *passé composé* i stedet for *imparfait*.

Hvor har deltagerne ikke problemer?

Der var også steder, hvor der blev lavet ganske få fejl. Disse 13 steder hvor der blev lavet ingen eller kun en enkelt fejl kan måske sige noget om, hvor danskere ikke har problemer:

- | | |
|---------------------------|------------------------|
| Σ Nr.4: <i>tombait</i> . | Nr.15: <i>pris</i> |
| Σ Nr.5: <i>dispersait</i> | Nr.17: <i>entendis</i> |
| Σ Nr.6: <i>dormait</i> | Nr.19: <i>arrêtai</i> |

$\sum$ Nr.8: <i>tombait</i>	Nr.20: <i>entendis</i>
$\sum$ Nr.9: <i>passai</i>	Nr.22: <i>éteignit</i>
$\sum$ Nr.10: <i>semblait</i>	Nr.29: <i>fallait</i>
$\sum$ Nr.11: <i>distinguai</i>	

Inden jeg undersøgte, hvor fejlene blev begået, havde jeg haft en hypotese om, at danskere har en tendens til konsekvent at benytte den ene eller den anden tempus, hvis de er i tvivl om aspektet. Men hverken de steder, hvor der er lavet mange fejl, eller de steder, hvor der er lavet få fejl i opgaven viser en sådan tendens. De 5 steder, hvor der er lavet mange fejl, er der benyttet *imparfait* i stedet for *passé simple* tre af stederne og omvendt de 2 sidste steder. De 13 steder, hvor der er lavet ingen eller én fejl, er der 6 eksempler, hvor der skulle benyttes *imparfait* og 7 eksempler, hvor der skulle benyttes *passé simple*. Der tyder altså ikke på, at deltagerne konsekvent har benyttet én bestemt tempus.

Har undervisning nogen betydning?

Den studerende, som er blevet undervist i aspekt i forbindelse med et hovedfag i nordisk, er den, som har klaret sig bedst i besvarelsen af opgaven (4 fejl). Vedkommende har måske på dette studie fået en grundlæggende forståelse for, hvad der ligger i aspektforskellen.

Har ophold i Frankrig betydning?

Det virker ikke som om, der er den store forskel på, om man har opholdt sig i et fransktalende land eller ikke. Dette kan selvfølgelig skyldes, at det er et meget lille antal personer, der har deltaget i undersøgelsen. De to som ikke har været i Frankrig har ikke betydeligt flere fejl (henholdsvis 11 og 12 fejl) end gennemsnittet hos de, som har opholdt sig i Frankrig (9,9). Den person, som har opholdt sig i fransktalende lande i 3 år, har heller ikke færre fejl (14), end de andre har i gennemsnit (9,8). Man kan altså ikke på dette grundlag konkludere, om det at have et godt sprogfærdighedsniveau hjælper én til en god forståelse for aspekt.

Hvordan forsøger de to grammatikbøger at give os danskere en forståelse for aspekt i det franske sprog?

De to grammatikbøger, der benyttes på franskstudiet, giver i forbindelse med aspekt mange anvisninger. Jeg vil først fremlægge de overordnede af disse anvisninger, for derefter at se nærmere på, hvad der var kendetegnende for de

steder, hvor der blev lavet henholdsvis mange og få fejl i opgaven, og jeg vil så vurdere, om grammatikbøgernes anvisninger kan være til hjælp eller om de tværtimod virker misvisende.

John Pedersen, Ebbe Spang-Hanssen og Carl Vikner: Fransk grammatik

I denne bog er der følgende overordnede regler for, hvornår der bruges henholdsvis *passé simple/passé composé* og *imparfait*:

1. *Passé simple/passé composé* markerer en afgrænset handling, imens *imparfait* ikke markerer en sådan afgrænsning.
2. *Passé simple* benyttes for at markere begyndelsen og/eller afslutningen på en handling. Disse to kan eventuelt være smeltet sammen til ét punkt. Selve forløbet betragtes som irrelevant. *Imparfait* benyttes omvendt for at markere selve handlingens forløb, imens begyndelse og afslutning er irrelevante.
3. Med *passé simple* vises, at handlingen betragtes udefra. Med *imparfait* vises, at handlingen betragtes som noget igangværende.
4. *Passé simple* benyttes især om enkelte afsluttede handlinger eller for at sammenfatte en handling af længere varighed. *Imparfait* benyttes, når noget skal fremstilles som en situation eller tilstand. *Passé simple* har derfor fortællende værdi, og *imparfait* har beskrivende værdi. *Imparfait* benyttes også om gentagelse.
5. *Passé simple* benyttes om handlingsskelettet. *Imparfait* benyttes til beskrivelse af de nærmere omstændigheder ved handlingen. *Passé simple* benyttes derfor om de verbalhandling som udgør forgrundsplanet, og *imparfait* benyttes om de som udgør baggrundsplanet.
6. *Høfligheds-imparfait* benyttes som høflighedsform med nutidsværdi.
7. *Imparfait de conatu* kan anvendes om noget, der er lige ved at ske.
8. *Imparfait pittoresque* er en stilistisk brug som benyttes i journalistisk sprog som variant for *passé simple*.
9. *Ingressiv passé simple* markerer, at handlingen eller tilstanden indtræder.

Derudover angives, at tilstedeværelsen af tidsadverbialer kan benyttes som ledetråde, når der skal vælges aspekt. Hvilken type bisætning, et verbal eventuelt indgår i, kan også være afgørende.¹¹

¹¹ Pedersen, John; Spang-Hanssen, Ebbe og Vikner, Carl: *Fransk grammatik*, Akademisk forlag 1998, pp. 338-354.

I selve kapitlet om aspekt er der ikke nævnt noget om aktionsart. Dette emne er derimod behandlet i kapitlet ”indledning til verbernes syntaks”. Det kan derfor være vanskeligt at gennemskue, at der rent faktisk kan være en sammenhæng mellem aspekt og aktionsart. Denne sammenhæng ved jeg dog af erfaring, at man bliver præsenteret for af underviserne på studiet. Ved gennemgangen af aktionsart er i bogen forklaret, at man kan fastsætte, om et verbum er perfektivt eller imperfektivt ved at forsøge at kombinere verbet med ordet *longtemps*. Lykkes denne kombination er verbet imperfektivt og i modsat fald er det perfektivt.¹² Under afsnittet om særlige anvendelser af *passé simple* og *imparfait* kan man læse, at det kan give særlige betydninger, hvis man krydser aspekt og aktionsart. Dette antyder altså, at man som hovedregel skal benytte *imparfait* ved imperfektive verber og *passé simple* ved perfektive verber.¹³

Henning Nølle: Fransk grammatik og sprogproduktion

Hos Nølle ligger anvisninger for den generelle brug af henholdsvis *passé simple/passé composé* og *imparfait* tæt op ad anvisningerne i *Fransk grammatik*. De anvisninger, som jeg har kaldt 1-5, er stort set identiske i de to bøger. Og også Nølle angiver, at tidsadverbialer og bisætningstyper kan være afgørende for aspektet. Der er dog formuleringer hos Nølle, der adskiller sig fra dem i *Fransk grammatik*. Disse vil jeg komme ind på under gennemgangen af, hvorvidt anvisningerne i de to bøger kan benyttes, når den korrekte tempus skal fastslås.

Med hensyn til aktionsart siger også Nølle, at man normalt benytter *imparfait* ved imperfektive verber og *passé simple* ved perfektive verber.¹⁴ I et afsnit skrevet med småt inddrager han dog den antagelse, at verbernes aktionsart ikke kun ligger i selve verbet, men at man bliver nødt til at se på konteksten. Et verbum kan således udmærket være imperfektivt i én sammenhæng, men perfektivt i en anden.¹⁵ Denne sidste anvisning er ikke alle grammatikere enige i. F.eks. mener Thomas Faaborg ikke, at et verbs arts aktionsart kan skifte.¹⁶

¹² Ibid, pp. 310-311.

¹³ Ibid, pp. 341-342.

¹⁴ Nølle, Henning: *Fransk grammatik og sprogproduktion*, Kaleidoscope 1997, p.198.

¹⁵ Ibid p.198.

¹⁶ Faaborg, Thomas: Aspekt og aktionsart. En fremstilling og kritik af Klums og Weinrichs tempusteorier, (Pré) publications no.100 april 1986, p. 23.

Anvisningerne i forhold til de hyppige fejl

Tidsadverbialer kombineret med aktionsart

Regagner er et af de verber, der blev lavet mange aspektfejl ved. Verbet indgår her i en overordnet sætning, der er indledt af ikke mindre end tre tidsadverbialer: *cette nuit-là*, *en novembre* og *deux ou trois ans avant le soir où je crus entendre le rire dans mon dos*. Den kvikke elev vil nok straks huske, at tidsadverbialer ifølge de to lærebøger har indflydelse på, hvilken tempus man skal benytte. *Cette nuit-là* og *en novembre* kan kategoriseres som punktuelle adverbialer. Om sådanne adverbialer siger *Fransk grammatik*, at de hyppigst kombineres med et perfektivt verbum i *passé simple*, men at de også kan kombineres med et imperfektivt verbum i *imparfait*.¹⁷ Også Nølke skriver, at det er verbets aktionsart, der er det afgørende.¹⁸ Da verbet *regagner* er perfektivt, kan denne anvisning derfor lokke én til at benytte *passé simple*. Dette er forkert. Følger man anvisningerne vedrørende tilstedeværelsen af tidsadverbialer i de to bøger, kan man derfor blive vildledt. Reglerne er for overgeneraliserende. Man kan ikke finde frem til det rigtige aspekt ved udelukkende at se på tidsadverbialerne. Dog er afsnittet om tilstedeværelsen af tidsadverbialer indledt mere pædagogisk hos Nølke end i *Fransk grammatik*. Nølke skriver, at tidsadverbialer ofte vil fremtvinge en bestemt tempus, da de er **med til** at angive, om aspektet er afgrænset eller uafgrænset.¹⁹ I *Fransk grammatik* er det blot angivet, at tidsadverbialerne ofte øver indflydelse på, hvilken tempus man skal benytte. Hvis der havde stået, at det skyldes, at de enkelte tidsadverbialer er **med til** at angive, om verbalhandlingen ses som afgrænset eller uafgrænset, ville man også lettere kunne gennemsøge, at det ikke så meget er tidsadverbialet i sig selv, der er afgørende for, hvilken tempus man skal vælge, som det er selve synet på verbalhandlingen.

Aktionsart og krydsning

Mekaniske regler er jo så dejligt konkrete at forholde sig til, og når man skal finde frem til, hvilket aspekt der skal benyttes, er det derfor fristende at begynde med at se på verbets aktionsart. I de to lærebøger er det, som allerede nævnt, beskrevet, at man skal benytte *imparfait* ved imperfektive verber og *passé simple/passé composé* ved perfektive verber, undtagen når man skal have de betydninger frem, der kan dannes ved at benytte *ingressiv passé simple*,

¹⁷ Pedersen, John; Spang-Hanssen, Ebbe og Vikner, Carl: *Fransk grammatik*, Akademisk forlag 1998, pp.345-346.

¹⁸ Nølke, Henning: *Fransk grammatik og sprogproduktion*, Kaleidoscope 1997, p.200.

¹⁹ Ibid p.199.

imparfait de conatu, *høfligheds- imparfait* og *imparfait pittoresque*. Disse kaldes for *krydsninger*, da man altså ikke benytter den tempus, som synes naturlig i forhold til verbets aktionsart.

Regagner

Som allerede nævnt er det i denne tekst ikke korrekt at benytte *passé simple* ved verbet *regagner*, selv om dette er perfektivt. Det virker da også logisk, at det er den betydning, som kommer frem ved brug af *imparfait de conatu*, der er brug for i denne sammenhæng. Fortælleren er lige ved at nå frem til *la rive gauche*. At finde frem til dette kræver dog, at man har gennemskuet, at sætningen er en del af baggrundsplanet, og at hovedhandlingen altså ikke starter her. Hvis man regner med, at hovedhandlingen udspiller sig efter at fortælleren har nået *la rive gauche*, vil det jo være logisk at benytte *passé simple*.

Être

Être må ifølge *Fransk grammatik* være et imperfektivt verbum, da man godt kan kombinere det med *longtemps*. Da det er *passé simple*, der er den korrekte tempus, kan de anvisninger i *Fransk grammatik*, der vedrører aktionsart altså igen kun være en hjælp, hvis man husker at vurdere, om der eventuelt kan være brug for at krydse aspekt og aktionsart. I denne sætning skal man benytte den form for *passé simple*, som kaldes *ingressiv passé simple*, og som benyttes om imperfektive verber for at markere, at handlingen indtræder. Der skal i denne sætning lægges vægt på, at fortælleren bliver *sensible*, i det øjeblik han får øje på nakken. Denne anvisning er faktisk ganske ligetil. Det kræver dog, at man overvejer, om det kan være den semantiske betydning, der ligger i en sådan krydsning, der skal fremhæves. Her kan man så tage den anvisning fra *Moderne fransk grammatik* til hjælp, hvor man får at vide, at *être*, *avoir*, *connaître* og modalverberne får en ganske speciel betydning, når de sættes i *passé simple/passé composé*.²⁰ Verbet *être* kommer til at betyde *blev*, når det sættes i *passé simple*, og det er netop denne betydning, som verbet tillægges i løsningsforslaget til opgaven. Denne løsning kan man dog komme frem til helt uden at tage *ingressiv passé simple* i betragtning, hvis man følger Nølkes anvisninger om aktionsart. Ifølge disse vil der nemlig slet ikke være tale om en krydsning, når man benytter *passé simple* om verbet *être* i denne sætning. Nøkke siger, at et verbums aktionsart ikke er fast, men skal fastslås ud fra den kontekst verbet indgår i. Hvis man ud fra teksten kan finde frem til, at datidsformen af *être* i

²⁰ Rasmussen, Jens og Stage, Lilian: *Moderne fransk grammatik*, Det Schønbergske forlag 1985, p.125.

denne sammenhæng ikke skal betyde *var* men *blev*, finder man ud af, at verbet er perfektivt, og at der ikke er brug for en krydsning af aspekt og aktionsart. At der er så mange, der har benyttet den forkerte tempus i denne sætning kan enten skyldes, at de har taget verbets aktionsart i betragtning som det første (med definitionen fra *Fransk grammatik* som udgangspunkt), og desuden har glemt at undersøge, om der var brug for en krydsning. Eller det kan skyldes, at de har tillagt sætningen en anden semantisk betydning end forfatteren. Man kunne jo tro, at fortælleren generelt var *sensible* over for sådanne nakker. På denne måde bliver det ikke en afgrænset verbalhandling, der skal fremlægges, men derimod en uafgrænset. Det er ikke muligt at se ud fra teksten, hvilken betydning forfatteren har lagt op til, og det kan derfor ikke betragtes som en egentlig fejl at have sat verbet i *imparfait*.

Suivre

Også verbet *suivre* må i forhold til *longtemps*-testen kategoriseres som imperfektivt. Man kan udmærket følge noget eller nogen meget længe. Her er betydningen dog, at stilheden indtræder. Der skal altså benyttes *ingressiv passé simple*. Hvis man derimod inddrager Nølkes anvisninger, kan man nå frem til den konklusion, at verbet i denne sammenhæng er perfektivt, og at der derfor ikke er brug for en krydsning. For Nølle skriver, at man for at definere et verbs aktionsart skal se på den kontekst, som verbet indgår i. *Suivre* skal her forstås i betydningen *at overtage pladsen efter noget andet*. Stilheden indtager her pladsen efter de skrig, der er passeret igennem luften. Det kan dog være svært at fokusere på det rigtige i denne sætning, hvad enten det gælder om at vurdere, om der er brug for en krydsning, eller det gælder om at vurdere aktionsarten ud fra Nølkes kriterier. Man kan forestille sig, at grunden til at så mange af deltagerne har benyttet den forkerte tempus skyldes, at de har fokuseret på ordet *interminable*. Dette ord kan lokke én til at tro, at der skal fokuseres på stilhedens varighed. Stilhed kan uden problemer vare evigt, og dette har måske foranlediget nogle til at benytte *imparfait*. Man skal dog huske, at det når det kommer til stykket stadig er verbet, der er den afgørende faktor. Hvis man husker dette, vil anvisningerne vedrørende aktionsart og krydsninger godt kunne bruges, når man skal finde ud af, hvilket aspekt der skal benyttes i denne sætning.

Bouger

Der er 5 af de personer, der har benyttet *imparfait* om verbet *bouger*, der også har benyttet *imparfait* ved verbet *courir*. De tre sidste som havde fejl ved *bouger* havde dog benyttet *passé simple* ved verbet *courir*. Da de to verber

indgår i to sideordnede sætninger, burde man ellers automatisk benytte samme aspekt ved de to verber. At mange har lavet fejl ved dette verbum kan igen skyldes, at man ved at teste med *longtemps* har fundet ud af, at verbet er imperfektivt, og at man derefter har glemt eller har haft svært ved at vurdere, om der var brug for en krydsning. I denne sammenhæng skal der lægges vægt på, at fortælleren ikke begyndte at røre på sig i det øjeblik, han ville. Brugen kan derfor kategoriseres som en *ingressiv passé simple*. Det kunne dog også være meningen, at der skulle lægges vægt på, hvilken tilstand fortælleren var i.²¹ I så fald ville det være korrekt at benytte *imparfait*, men så skulle man benytte denne tempus om både verbet *vouloir* og verbet *bouger*.

Se dire

Hvis man alene fokuserer på ordet *dire* er dette perfektivt. Varigheden af noget man siger er afgrænset, da man på et tidspunkt vil være færdig med at sige det pågældende. Verbet kan derfor ikke kombineres med *longtemps*. *Se dire* har dog en mere diffus betydning, der kan sammenlignes med et verbum som *sentir*. *Se dire* kan derfor godt kombineres med *longtemps*, og der er i denne sammenhæng ikke behov for at krydse aspekt og aktionsart.

Man må konkludere, at det ikke er sjældent, man har brug for at krydse aktionsart og aspekt, når man benytter *longtemps*-testen til at fastsætte aktionsarten. Hvis man, som Nølke anbefaler det, fastsætter aktionsarten ud fra den kontekst verbet indgår i, kan man undgå at skulle tage stilling til eventuelle krydsninger, da dette i princippet er inkluderet i det at vurdere aktionsarten. Konteksten er dog ikke altid kun ensbetydende med den sætning, som det pågældende verbum indgår i. Ved verbet *regagner* ser man tydeligt, at det er nødvendigt at vurdere aktionsarten ud fra hele teksten som en helhed.

Bisætninger

Être og suivre

Verberne *suivre* og *être* indgår begge i en attributiv relativsætning. Ifølge *Fransk grammatik* skal man som hovedregel følge de generelle regler, når aspektet i en attributiv relativsætning skal fastslås. Der er dog et par tilfælde, hvor der er anvist nogle mekaniske regler. Blandt andet skal der bruges *passé simple*, hvis korrelatet for relativsætningen udtrykker et tidsrum.²² I den

²¹ Andersen, Françoise og Spang-Hanssen, Ebbe: *Fra dansk til fransk med grammatik*, Samfundslitteratur 1988, p.86.

²² Pedersen, John; Spang-Hanssen, Ebbe og Vikner, Carl: *Fransk grammatik*, Akademisk forlag 1998, p.349.

sætning hvor *être* indgår, kan der ikke være tvivl om, at korrelatet ikke er et tidsrum.

Le silence, som er korrelatet til den relativsætning, hvori verbet *suivre* indgår, angiver ikke et konkret tidsrum. Men udtrykket angiver, ligesom *la période* (som er det eksempel, der er brugt i bogen), noget som forventes at slutte på et ikke nærmere angivet tidspunkt, og begge udtryk tilkendegiver derfor, at der er tale om et afgrænset aspekt. Dette er dog lettere at gennemskue med den anvisning i *Moderne fransk grammatik*, som siger, at man skal benytte *passé simple*, når **korrelatet + relativsætningen** tilsammen udgør et afgrænset tidsrum.²³ Det er nemlig i verbet *suivre*, at afgrænsningen ligger. Det er måske fordi *le silence* ikke er et konkret tidsrum, at deltagerne i undersøgelsen ikke har gennemskuet, at *passé simple* er den korrekte tempus. Dette kræver nemlig, at man har en god fornemmelse for, hvad der overordnet kan ligge i aspektforskelle. Det kan også være, at de blandt alle de andre anvisninger har glemt den pågældende regel og i stedet har haft knap så specifikke regler i tankerne, som f.eks. aspekt fastsat ud fra aktionsart.

Handling >< beskrivelse

Regagner

Som jeg allerede har vist, er anvisningerne vedrørende tidsadverbialer ikke særlig gode, når man skal fastsætte aspektet ved verbet *regagner*. En anvisning man kan have mere gavn af i den forbindelse, er den anvisning fra *Fransk grammatik*, som jeg har opstillet som anvisning nr.5 (se side 7) og som siger, at *passé simple* benyttes om handlingsskelettet, imens *imparfait* beskriver de nærmere omstændigheder ved handlingen. Hovedhandlingen er i denne tekst det, som indledes med ”*Sur le pont, je passai...*”.²⁴ Alt det, der fortælles før dette, er baggrunden, som ridses op. Det kan dog være meget svært at afgøre, om vi er i selve handlingen eller om det er baggrunden som beskrives. I dette tilfælde kunne man godt opfatte det som om teksten starter direkte in medias res, og at det altså er selve handlingen, vi straks får skildret. For det er da en handling at *regagner la rive gauche*! Jeg er derfor enig med Iben Kruse Knudsen, som i sin opgave om aktionsartens betydning for forståelsen af

²³ Rasmussen, Jens og Stage, Lilian: *Moderne fransk grammatik*, Det Schønbergske forlag 1985, p.127.

²⁴ Andersen, Françoise og Spang-Hanssen, Ebbe: *Fra dansk til fransk med grammatik*, Samfundslitteratur 1988, p.15.

aspekt siger, at begreberne *handling* og *beskrivelse* er forvirrende, da det kan være svært at skelne mellem en handling og en beskrivelse af en handling.²⁵

Être, bouger, suivre og se dire

Det er som allerede nævnt muligt at tillægge verberne *être* og *bouger* enten et afgrænset eller et uafgrænset aspekt. Man skal derfor selv være tekstens forfatter for at kunne afgøre, om der er tale om en del af hovedhandlingen eller en generel beskrivelse. Men begreberne *handling* og *beskrivelse* er stadig ikke gode. *At bevæge sig (bouger)* kan let anses som værende en handling, og *at være (être)* synes ikke at være en handling.

Også i den sammenhæng hvori *suivre* og *se dire* indgår, kan det være svært at vælge imellem mærkaterne *handling* og *beskrivelse*. En handling forestiller man sig ofte udført af et levende væsen. At der *bliver stille* er derfor ikke umiddelbart indlysende at benævne en handling. At man *siger noget til sig selv* er derimod straks lettere at betragte som en handling.

Alt i alt må man konkludere, at termene *handling* og *beskrivelse* ikke er særlig entydige. Det ville derfor være smartest at undgå disse begreber.

Begivenheder >< tilstande

Nøkke angiver i *Fransk grammatik og sprogproduktion*, at man benytter *passé simple* til at fortælle om begivenheder og *imparfait* til at beskrive tilstande.²⁶ Og også i *Fransk grammatik* er det angivet i anvisning nr. 4, at man skal benytte *imparfait*, når noget skal fremstilles som en tilstand (se side 7). Disse termer kan virke ligeså misvisende som termene *handling* og *beskrivelse*. Ordet tilstand kan opfattes som refererende til noget statisk, og det virker ikke statisk at *regagner la rive gauche* (verbum nr. 2). Det virker tværtimod som en begivenhed. Det er heller ikke en tilstand, at man *siger noget til sig selv* (verbum nr. 28). I de andre tre tilfælde (*bouger, être og suivre*) kan verbalhandlingen dog udmærket opfattes som en begivenhed.

Afgrænset >< uafgrænset verbalhandling

Regagner

Anvisninger der kan hjælpe én til at finde frem til det korrekte aspekt ved verbet *regagner*, er anvisning nr. 1-3, som begge bøger har fremlagt. Heraf fremgår, at *imparfait* benyttes til at beskrive en verbalhandlings forløb, imens

²⁵ Knudsen, Iben Kruse: *Aktionsartens betydning for forståelsen af aspekt*, Grammatisk projekt på grunduddannelsen på franskstudiet, Aarhus Universitet, p.13.

²⁶ Nøkke, Henning: *Fransk grammatik og sprogproduktion*, Kaleidoscope 1997, p.197.

handlingens start og slutning er irrelevante. Og at *imparfait* derfor fremstiller verbalhandlingen som igangværende og uafgrænset. I denne sætning er det ikke det øjeblik, hvor fortælleren 'nåede tilbage til venstre bred', som er det vigtige, men det at handlingen i det hele taget fandt sted. Det er altså selve forløbet frem for start og slutning, der skal lægges vægt på.

Être, suivre, bouger og se dire

Igen kan den overordnede regel om handlingens forløb over for handlingens indtræden og afslutning være til hjælp. I eksemplet med verbet *être* er det handlingens indtræden, der skal lægges vægt på. Det er som om, fortælleren pludselig bliver opmærksom på nakken, og dette fremkalder en lige så pludselig reaktion. Verbalhandlingens begyndelse og slutning kan betragtes som værende smeltet sammen til et punkt. Verbalhandlingen må altså opfattes som afgrænset, og dette fremkalder brug af *passé simple*.

I den sammenhæng, hvor verbet *suivre* indgår, skal der, som allerede nævnt under afsnittet om aktionsart, lægges vægt på, at *stilheden indtræder*. Og som nævnt i afsnittet om bisætninger, er man også klar over, at denne *indtræden* ophører igen. Denne verbalhandling er derfor afgrænset. Det samme er verbalhandlingen *bouger*. Ved dette verbum skal der lægges vægt på, at fortælleren ikke bevægede sig i det **øjeblik**, hvor han ville bevæge sig. Man får senere i teksten at vide, at han jo rent faktisk begynder at bevæge sig igen. Dette kan være med til at understrege, at det er det ene afgrænsede øjeblik, der skal fremhæves.

I eksemplet hvor *se dire* indgår, er det ikke det tidspunkt, da fortælleren begynder at sige noget til sig selv, der er det vigtige, men det at han i det hele taget fortæller noget til sig selv. Verbalhandlingen skal derfor ses om uafgrænset.

Alt i alt må man konkludere, at en god forståelse for, hvad der overordnet ligger i aspektforskellene, kan siges at være en god hjælp, når man skal vurdere, hvilket aspekt der skal benyttes. Disse anvisninger er dog beskrevet med forskellige ord i de to bøger. For det første angiver Nølle indirekte, at det er disse anvisninger, som skal opfattes som hovedreglerne. Han skriver nemlig, at det er den aspektsforskel, der forklares i disse tre anvisninger, der er afgørende for, at man skal bruge henholdsvis *passé simple/passé composé* og *imparfait* i de andre tilfælde:

”Apektforskellen gør, at perfektum typisk bruges til...og imperfektum typisk bruges til...”²⁷

Det skal altså f.eks. ikke betragtes som en hovedregel, at *passé simple* benyttes til at fremstille et handlingsforløb og *imparfait* til at fremstille de nærmere omstændigheder ved dette handlingsforløb. Det er derimod det, at *passé simple* fremstiller en verbalhandling som afgrænset, og at *imparfait* fremstiller den som uafgrænset, der gør, at de nævnte tempora benyttes i de nævnte sammenhænge. Selv om det selvfølgelig er det samme, som er meningen med anvisningerne i *Fransk grammatik*, så er dette ikke særlig eksplicit. Det er ikke forklaret, at nogle anvisninger er overordnede i forhold til andre. Jeg vil derfor konkludere, at fremstillingen hos Nølke kan virke mere pædagogisk end fremstillingen i *Fransk grammatik*.

Tilstandsændring eller ingen ændring i tilstand

En anden anvisning omkring aspektforskelle, som jeg ved første øjekast fandt meget anvendelig, er Maj-Britt Mosegaards formuleringer vedrørende brug af det perfektive aspekt, når verbalhandlingen medfører en tilstandsændring, imens det imperfektive aspekt ikke fremstiller en sådan ændring.²⁸ Endnu engang måtte jeg dog indse, at der er tilfælde, hvor denne anvisning ikke vil kunne fastslå det korrekte aspekt.

Ved verbet *regagner* skal der benyttes *imparfait*, da vi faktisk ikke hører, at fortælleren når frem, men blot at han er *i gang med at nå frem*. Der er altså ingen ændring. Der skulle benyttes *passé simple*, hvis fortælleren rent faktisk nåede frem til den venstre bred. Ændringen ville bestå i, at fortælleren til at begynde med havde været på vej og så nåede frem i det omtalte øjeblik. I tilfældet med *être* kan man som allerede nævnt ikke gætte, hvilken betydning forfatteren vil lægge vægt på. Der skal her benyttes *passé simple*, da forfatteren vil have, at fortælleren **pludselig** blev *sensible*. Der sker altså en ændring fra ikke at være *sensible* til at være *sensible*. Hvis forfatteren ville have fremstillet det, som om fortælleren generelt/altid var *sensible* over for sådanne nakker, ville der ikke være tale om en ændring, og der skulle benyttes *imparfait*. Ved verbet *suiivre* kan der ikke være tvivl om, at der er tale om en ændring i tilstanden. Først er der ikke stille, men så bliver der stille. Det ville være svært at få noget meningsfyldt ud af at benytte *imparfait* i denne sammenhæng, da det,

²⁷ Ibid p.197.

²⁸ Hansen, Maj-Britt Mosegaard: *Aspekt*, i ”Suppleringshæfte til Pedersen, Spang-Hanssen og Vikner: fransk grammatik”, Københavns Universitet 1999, p. 62 og p. 64.

at en stilhed opstår, ikke kan tolkes som andet end en ændring. Ved verbet *bouger* skal der lægges vægt på, at fortælleren ikke **begyndte** at bevæge sig i det øjeblik han ville. Man kan sige, at der skal lægges vægt på, at en ændring ikke fandt sted. Man må derfor konkludere, at begrebet *ændring* kan være problematisk, når der er tale om en nægtelse. Måske skal man tilføje, at der skal benyttes *passé simple/passé composé*, når en ændring er ønsket men alligevel ikke finder sted. Ved verbet *se dire* er det svært at benytte anvisningerne vedrørende ændringer i tilstanden til at fastsætte det korrekte aspekt. Man må jo sige, at der, når man siger noget til sig selv, sker en ændring. Først sagde fortælleren ikke noget til sig selv, og så begyndte han at tale til sig selv. Det er dog ikke denne ændring, der skal lægges vægt på. Men det kan man ikke vurdere alene ud fra anvisninger om ændring i tilstanden. Endnu engang må jeg derfor konkludere, at dette ikke er den anvisning, som kan rydde al tvivl af vejen.

Teksten kombineret med forgrundsplan og baggrundsplan

Det er tydeligt, at det praktisk talt ikke kan lade sig gøre at afgøre, hvilket aspekt der skal benyttes, ved udelukkende at se på det enkelte verbum eller den sætning verbet indgår i. Man er tvunget til at tage hele teksten til hjælp. Når man ser på teksten som en helhed, har man brug for de to termer *forgrundsplan* og *baggrundsplan*, og disse kan ikke misforstås. Hvis man fra starten overvejer, hvad der er tekstens forgrunds- og baggrundsplan, bliver man ikke ledt i den forkerte retning af mekaniske regler. En anvisning som er god i denne sammenhæng, er Maj-Britt Mosegaard Hansens anvisning om, at det vil det give et hul i teksten, hvis man udelader en sætning, der indgår som en del af forgrundsplanet, og at dette vil medføre, at læseren får svært ved at forstå den fortælling, der bliver fortalt. Derimod vil en sætning på baggrundsplanet ikke efterlade et sådant hul, og man vil stadig kunne forstå fortællingen, selv om en sådan sætning bliver udeladt. Det der foregår på forgrundsplanet skal derfor med, hvis man skal lave et fyldestgørende resumé, imens det der finder sted på baggrundsplanet vil kunne udelades. I de sætninger der udgør hovedhandlingen, skal der benyttes *passé simple*, og i de sætninger der beskriver de nærmere omstændigheder, skal der benyttes *imparfait*.²⁹

Regagner

Den sætning, hvori verbet *regagner* indgår, er et godt eksempel på, at det kan være umuligt at vurdere aspektet, hvis man tager den enkelte sætning ud af

²⁹ Ibid pp.64-65.

konteksten. Ud fra den enkelte sætning alene er det umuligt at vurdere, om der er tale om en hovedhandling, som er gået i gang, og om der derfor skal lægges vægt på det øjeblik, hvor fortælleren nåede venstre bred, eller om der, som det jo er tilfældet, er tale om en handling, der foregår på baggrundsplanet.

Être og bouger

Som jeg tidligere har været inde på, er det i de sætninger, hvor verberne *être* og *bouger* indgår, svært at vurdere, på hvilket plan i teksten disse sætninger hører til. Dette er altså også eksempler på, at det kræver et meget stort kendskab til den tekst, man arbejder med, at kunne finde frem til det korrekte aspekt. Her kræver det faktisk, at mans selv er tekstens forfatter.

Lene Schøsler konkluderer i sin artikel om Klums og Weinrichs teorier, at Weinrichs teorier vedrørende forgrunds- og baggrundsplan er gode, når man skal forstå aspektet i en fransk tekst, imens Klums teorier, om at aspektet er styret af eventuelle tidsadverbialer, er mindre gode.³⁰ Denne konklusion kan jeg med mine vurderinger af lærebøgernes anvisninger kun nikke genkendende til.

De steder hvor der blev lavet én eller ingen fejl

Da der i opgaven er 13 steder, hvor højst én deltager har lavet fejl (se side 5), antyder dette, at der er sammenhænge, hvor aspekt generelt ikke volder problemer for deltagerne. Anvisningerne i bøgerne må derfor kunne bruges til noget, selv om ovenstående viser, at de i visse tilfælde kan virke vildledende.

De steder hvor der ikke er lavet mere end én aspektfejl, skyldes dette højst sandsynligt, at misforståede anvisninger i disse tilfælde ikke kan føre til fejl. For det første fremkalder de verber der skulle sættes i *passé simple/passé composé*, og den kontekst de indgår i, ikke associationer til, at der kunne være tale om tilstande (*passer, distinguer, prendre, entendre, s'arrêter net* og *s'éteindre*). Alle har de, med undtagelse af verbet *s'éteindre*, fortælleren som subjekt. At det er et levende væsen, der fungerer som subjekt, gør verbalhandlingen lettere at betragte som en decideret handling, end hvis dette ikke havde været tilfældet. Men der vil som tidligere omtalt altid kunne drages tvivl om, hvorvidt der er tale om en handling eller en beskrivelse af en handling. De pågældende verber kan også alle ved hjælp af *longtemps*- testen klassificeres som perfektive, og man vil derfor, uden at skulle krydse aspekt og aktionsart,

³⁰ Schøsler, Lene: Klum eller Weinrich? Praktiske overvejelser angående to tempus/aspekt-teoriens anvendelighed, NOK 36 fra Romansk Institut, Odense 1980, pp.5-7.

kunne kombinere dem med *passé simple/passé composé*. Desuden vil de tidsadverbialer, som findes i forbindelse med nogle af disse verber, også ifølge lærebøgernes anvisninger medføre brug af *passé simple*. Tidsadverbialet *plusieurs fois*, som findes sammen med verbum nr. 20: *entendre*, skal ifølge *Fransk grammatik* kombineres med *passé simple*, da dette er et tidsadverbial, som betegner begrænset gentagelse.³¹ Også *lorsque*, som findes sammen med verbum nr. 17: *entendre*, medfører ifølge samme kilde brug af *passé simple*.³² Ved at følge bøgernes anvisninger vil man altså finde frem til det korrekte aspekt ved disse verber.

Af de verber som skulle sættes i *imparfait* (*tomber*, *disperser*, *dormir* og *falloir*) har verberne *tomber*, *disperser* og *falloir* ikke en person som subjekt, og man hælder måske derfor let til at vurdere, at der ikke er tale om *handlinger* men om *beskrivelser*. Det er heller ikke svært at vurdere, at man skal benytte *imparfait* om verbet *dormir*. Det at sove kan udmærket betragtes som en tilstand. Verbalhandlingen er meget statisk. Man handler ikke meget, når man sover! Derudover er det ganske tydeligt, at verbalhandlingen er en del af baggrundsplanet. At veninden sover, er en oplysning, som ikke har betydning for hovedhandlingen. Desuden kan det, at der ikke er flere, der har lavet fejl ved verbum nr. 4: *tomber*, nr. 5: *disperser* og nr. 8: *tomber* skyldes, at disse omhandler vejret, og at vejret typisk hører til på baggrundsplanet. Alle verberne undtagen *tomber* kan med *longtemps*-testen kategoriseres som imperfektive, og de kan derfor kombineres med *imparfait* uden at man skal lave en *krydsning*. Via min egen erfaring fra grammatikundervisningen på studiet ved jeg dog, at verbet *tomber* ofte bliver brugt som eksempel, når der skal argumenteres for, at det kan være nødvendigt at se på den kontekst, et verbum indgår i, for at afgøre aktionsarten. På denne måde bliver verbet imperfektivt i begge de sammenhænge, det indgår i. Dette har nok også spillet ind, da deltagerne skulle vælge aspekt. Desuden kan tidsadverbialet *déjà*, som findes sammen med verbum nr. 6: *dormir*, i følge *Fransk grammatik* være med til at fastslå, at der skal benytte *imparfait*.³³ Til slut skal også nævnes, at verbum nr. 29: *falloir* indgår i en kompletivsætning, og at man med succes kan følge den mekaniske regel, at der skal benyttes *imparfait*, når den overordnede sætning står i fortid, uanset om man har benyttet *passé simple* eller *imparfait*

³¹ Pedersen, John; Spang-Hanssen, Ebbe og Vikner, Carl: *Fransk grammatik*, Akademisk forlag 1998, p.345.

³² Ibid p. 350.

³³ Ibid p. 343.

om verbet *se dire*.³⁴ Der er altså ingen anvisninger, som i disse tilfælde kan lede én på vildspor.

Det er uden tvivl svært at finde termer, som kan beskrive, hvad der ligger i aspektforskellen. Nogle termer er gode i visse tilfælde men fører til fejl i andre. At der ved disse 13 verber er benyttet det rigtige aspekt må blandt andet skyldes, at de misforståelser, som lærebøgernes anvisninger kan medføre, i disse tilfælde ikke kan føre til, at man benytter en forkert tempus. At et verbs semantiske betydning f.eks. giver associationer i retning af en tilstand medfører ikke fejl, hvis det netop er *imparfait*, der er den korrekte tempus. Derudover er der ved ingen af verberne, undtagen *tomber*, brug for at krydse aspekt og aktionsart. Hvis man kigger på *tomber* i den kontekst verbet indgår i, er der heller ikke brug for en krydsning ved dette verbum.

Hvornår skal man have præsenteret de forskellige anvisninger?

Ifølge Hanne Leth Andersens artikel ”Den nødvendige grammatik i begynderundervisningen?” kan man inddele franskundervisningen i tre faser: 1. Lytte-tale. 2. Læse- skrive lidt. 3. Læse- skrive.³⁵ Følger man denne opdeling vil man tidligst have brug for at kende til aspektbegrebet i fase 2, som svarer til gymnasiets C-niveau. Her vil man få brug for at kende de semantiske forskelle, der kan ligge i brugen af henholdsvis *passé simple* og *imparfait*, når man skal kunne læse og forstå en fransk tekst. Susanne Hanon mener, at de mekaniske regler er lettere at forholde sig til end de semantiske betydninger, de to tempora kan fremkalde.³⁶ Jeg mener dog, at det er mere brugbart, at man finder ud af, at aspekt kan have indflydelse på den semantiske betydning, end at man kender nogle mekaniske regler for, hvornår man skal benytte henholdsvis den ene og den anden tempus. Når man skal lære at forstå og selv bruge aspektforskellen, mener jeg, at man først skal lære, hvad der overordnet ligger i det at angive henholdsvis et perfektivt og et imperfektivt aspekt. Dette lærer man ikke ved hjælp af mekaniske regler. Når man først har fået et overordnet kendskab til aspekt, er det ikke svært at forstå, hvilke semantiske betydninger der kan ligge i de to tempora. Og hvis man ikke bliver introduceret for de semantiske betydninger, der kan ligge i de to tempora, vil man f.eks. ikke have den

³⁴ Ibid pp. 347-348.

³⁵ Andersen, Hanne Leth: *Den nødvendige grammatik i begynderundervisningen*, Fransk Nyt nr.223, Fransk lærerforeningen 2000, p. 27.

³⁶ Hanon, Suzanne: *Imparfait et passé simple en français moderne*, in *L'information grammaticale* nr.40, januar 1989, Paris, p.4.

mindste chance for at forstå, at personen ikke er druknet, når man læser: *Il se noyait*.³⁷

Ifølge Lene Schøsler er Weinrichs teorier om forgrundsplan og baggrundsplan brugbare, når man skal tilegne sig en præcis forståelse af franske tekster, og også ifølge mine vurderinger af disse begreber kan anvisninger vedrørende forgrunds- og baggrundsplan være en hjælp allerede i fase 2, hvor man skal til at læse franske tekster. Klums anvisninger vedrørende tidsadverbialer er dog ifølge Lene Schøsler bedre redskaber, når man skal oversætte fra dansk til fransk.³⁸ Dette kan være en regulær oversættelse, men det kan vel i realiteten også være det at formulere sin egen tekst, da man som dansker, indtil man når et vist sprogfærdighedsniveau, nok ofte har en idé på dansk i hovedet, inden man forsøger at få noget ned på papiret på fransk. I fase 3 hvor dette indgår, kunne man derfor fremlægge de mekaniske regler for eleverne, så de havde nogle hjælpemidler, hvis de var i tvivl om, hvilket aspekt det ville være logisk at angive i en bestemt sammenhæng. Lene Schøsler foreslår også, at man kombinerer Klums og Weinrichs teorier.³⁹ Dog vil jeg mene, at de mekaniske regler, der vedrører tidsadverbialer og bisætningstyper, skal være underordnet de mere overordnede regler, da de førstnævnte som allerede konkluderet er for overgeneraliserede. At have kendskab til de mekaniske regler, uden at have en ordentlig forståelse for hvad der ligger i det at angive et bestemt aspekt, vil højst sandsynligt føre til mange fejl.

Hvad angår aktionsart, så argumenterer Iben Kruse Knudsen for, at *longtemps*-testen er meget pædagogisk i forhold til danske elever, da den ikke kræver et forhåndskendskab til aspekt. Når testen skal forklares, kan man nemlig uden videre sammenligne med verberne i det danske sprog.⁴⁰ Det har dog vist sig, at aktionsart ikke kan benyttes som en overordnet regel for, hvilken tempus man skal benytte. Det er jo nærmere undtagelsen end reglen, at man benytter *imparfait* om de imperfektive verber og *passé simple/passé composé* om de perfektive verber. Jeg er derfor ikke enig med Iben Kruse, som mener, at der skal undervises i aktionsart på begynderniveau, imens man skal gemme krydsningseffekterne til et højere niveau.⁴¹ Hvis man vil introducere

³⁷ Knudsen, Iben Kruse: *Aktionsartens betydning for forståelsen af aspekt*, Grammatisk projekt på grunduddannelsen på franskstudiet, Aarhus Universitet, p.5.

³⁸ Schøsler, Lene: *Klum eller Weinrich? Praktiske overvejelser angående to tempus/aspekt-teoriens anvendelighed*, NOK 36 fra Romansk Institut, Odense 1980, p.8.

³⁹ Ibid p.8.

⁴⁰ Knudsen, Iben Kruse: *Aktionsartens betydning for forståelsen af aspekt*, Grammatisk projekt på grunduddannelsen på franskstudiet, Aarhus Universitet, p.6.

⁴¹ Ibid p. 17.

begrebet aktionsart, mener jeg, at man, i stedet for alene at se på betydningen af verbets infinitivform, skal benytte sig af Nølkes anvisning om at se på verbet i den kontekst det indgår i. Og med konteksten menes hele teksten. På denne måde kan krydsningseffekterne blive en del af selve det at vurdere aktionsarten. Disse anvisninger kan eventuelt introduceres sidst i fase 2, når man har fået en god forståelse for, hvad der ligger i det perfekte og det imperfekte aspekt.

Konklusion

Deltagerne i min undersøgelse har i visse tilfælde haft svært ved at finde frem til det korrekte aspekt, på trods af at de alle er blevet undervist i emnet aspekt. Og en nærmere granskning af de på studiet benyttede lærebøger viser, at dette kan skyldes, at anvisningerne, der skal lære os danskere om, hvornår vi skal benytte henholdsvis *passé simple* og *imparfait*, kan virke misvisende, hvis man ikke på forhånd har en god forståelse for, hvad der ligger i aspektforskellen. Man kan derfor kun give Iben Kruse ret i, at det er svært at finde passende termer, når aspektforskellen skal forklares.⁴² Desuden mener jeg, at der mangler en prioritering af de mange anvisninger. Som min undersøgelse viser, kan man ikke blot vælge en hvilken som helst regel og så regne med, at denne med sikkerhed kan hjælpe én til at fastslå den korrekte tempus. I det hele taget er jeg af den mening, at der i lærebøgerne er alt for mange regler omkring aspekt. Det er meget svært at huske dem alle. Og når man sidder og læser om aspekt, kommer man let til at lægge større vægt på at forsøge at huske alle reglerne i stedet for at forsøge at forstå, hvad der egentlig ligger i aspektforskellen.

Jeg kan efter min undersøgelse af bøgernes anvisninger konkludere, at anvisningerne vedrørende tidsadverbialer er alt for overgeneraliserede og kan være direkte misvisende. Derudover får man ikke, ved hjælp af de anvisninger som vedrører tidsadverbialer, bisætninger, aktionsart og forgrunds- og baggrundsplan, en overordnet forståelse for betydningen af at vælge enten det ene eller det andet aspekt. Disse anvisninger giver blot nogle meget konkrete redskaber, som man med større eller mindre succes kan benytte, når man skal fastslå, hvilken tempus man skal benytte. Heller ikke termer som *handling*, *beskrivelse*, *begivenheder* og *tilstande* er til megen nytte, hvis man ikke på forhånd har et godt kendskab til aspektforskellen. De kan virke misvisende, og det vil være en god idé, hvis man som underviser helt forsøger at undgå disse begreber.

⁴² Ibid p. 13.

Overordnet skulle det være til at finde frem til den rigtige tempus, hvis man først har fået en god fornemmelse for, at aspektforskellen ligger i, om det er verbalhandlingens forløb eller verbalhandlingens begyndelse og/eller afslutning, der skal lægges vægt på. Altså om den ses som et afgrænset hele eller som igangværende og uafgrænset. Og disse anvisninger mener jeg derfor skal være de første, som bliver fremstillet for danske elever. Når tempus skal fastslås ud fra disse anvisninger, er det dog nødvendigt, at man kigger på teksten som en helhed. Begreber som *forgrundsplan* og *baggrundsplan* kan i denne forbindelse være en god hjælp. Disse kan derfor også introduceres tidligt i undervisningsforløbet. Anvisninger vedrørende tidsadverbialer, bisætninger og aktionsart skal man undgå, når aspektbegrebet introduceres. Når man har opnået en god forståelse for, hvad det overordnet vil sige at angive henholdsvis et perfektivt og et imperfektivt aspekt, kan disse dog eventuelt fremstilles som hjælpemidler. Det er bare vigtigt, at man ved, at det ikke er bisætningstyper og tidsadverbialer, der er årsagen til, at en bestemt tempus benyttes, men at disse blot er med til at angive, om verbalhandlingen anskues som afgrænset eller uafgrænset. De mekaniske regler skal man derfor først introducere for eleverne, når de har nået et vist sprogfærdighedsniveau og skal i gang med selv at konstruere skrevne tekster. Altså når undervisningen er i den fase, som Hanne Leth Andersen kalder fase 3.

Kort og godt er det nødvendigt, at man har en overordnet forståelse for aspektforskellen, før man kan have gavn af de mere mekaniske regler. Når man har fået overblik over, hvad der ligger i henholdsvis perfektivt og imperfektivt aspekt, kan man senere hen benytte de mekaniske anvisninger som hjælp, når man selv skal konstruere franske tekster eller oversætte fra dansk til fransk. De mekaniske regler skal dog stadig være underordnet de generelle regler.

Litteratur

Andersen, Françoise og Spang-Hanssen, Ebbe: *Fra dansk til fransk med grammatik*, Samfundslitteratur 1988.

Andersen, Hanne Leth: *Den nødvendige grammatik i begynderundervisningen*, i "Fransk Nyt" nr.223, Fransklærerforeningen 2000, s.25-32.

Comrie, Bernard: *Aspect- an introduction to the study of verbal aspect and related problems*, Cambridge University Press 1976.

Diderichsen, Paul: *Elementær dansk grammatik*, Gyldendal 1987.

Faaborg, Thomas: *Aspekt og aktionsart. En fremstilling og kritik af Klums og Weinrichs tempusteorier*, i "(Prê) publications" no.100, april 1986, s.22-44.

Hanon, Suzanne: *Imparfait et passé simple en français moderne*, i "L'information grammaticale" nr.40, januar 1989, Paris.

Knudsen, Iben Kruse: *Aktionsartens betydning for forståelsen af aspekt*, Grammatisk projekt på grunduddannelsen på franskstudiet, Aarhus Universitet.

Nølle, Henning: *Fransk grammatik og sprogproduktion*, Kaleidoscope 1997.

Pedersen, John; Spang-Hanssen, Ebbe og Vikner, Carl: *Fransk grammatik*, Akademisk forlag 1998.

Rasmussen, Jens og Stage, Lilian: *Moderne fransk grammatik*, Det Schønberg-ske forlag 1985.

Schøsler, Lene: *Klum eller Weinrich? Praktiske overvejelser angående to tempus/aspekt-teoriers anvendelighed*, NOK 36 fra Romansk Institut, Odense, april 1980.

Smith, Carlota s.: *The parameter of aspect*, Kluwer Academic Publishers 1997.

Appendiks

FORBEREREDENDE ØVELSE TIL OPGAVE 3 b

Ugens grammatiske emne : TEMPUS og ASPEKT (fortsat)

Bøj i nedenstående tekst infinitiven i imparfait eller passé simple, og begrund valg af tempus.

1 Cette nuit-là, en novembre, deux ou trois ans avant le soir où je
2 (croire) entendre le rire dans mon dos, je(regagner) la rive
3 gauche, et mon domicile, par le pont Royal. Il(être) une heure
4 après minuit, une petite pluie(tomber), une bruine plutôt, qui
5(disperser) les rares passants. Je venais de quitter une amie
6 qui, sûrement,(dormir) déjà. Je(être) heureux de
7 cette marche, un peu engourdi, le corps calmé, irrigué par un sang doux com-
8 me la pluie qui(tomber). Sur le pont, je(passer)
9 derrière une forme penchée sur le parapet, et qui(sembler) re-
10 garder le fleuve. De plus près, je(distinguer) une mince jeune
11 femme, habillée de noir. Entre les cheveux sombres et le col du manteau, on
12(voir) seulement une nuque fraîche, et mouillée, à laquelle je
13(être) sensible. Mais je(poursuivre) ma route, a-
14près une hésitation. Au bout du pont, je(prendre) les quais en
15 direction de Saint-Michel, où je(demeurer). J'avais déjà par-
16 couru une cinquantaine de mètres à peu près, lorsque je(enten-
17 dre) le bruit, qui, malgré la distance, me(paraître) formidable
18 dans le silence nocturne, d'un corps qui s'abat sur l'eau. Je
19(s'arrêter net), mais sans me retourner. Presque aussitôt, je
20 (entendre) un cri, plusieurs fois répété, qui(descendre) le
21 fleuve, puis(s'éteindre) brusquement. Le silence qui
22 (suivre), dans la nuit soudain figée, me(paraître) intermina-
23 ble. Je(vouloir) courir et je ne(bouger) pas. Je
24 (trembler), je crois, de froid et de saisissement. Je
25 (se dire) qu'il(falloir) faire vite, et je(sentir)
26 une faiblesse irrésistible envahir mon corps. (...) Je(écouter)
27 toujours, immobile. Puis, à petits pas, sous la pluie, je(s'é-
28 loigner). Je ne(prévenir) personne.

Albert Camus "La Chute", Le livre de poche, Gallimard 1970 p. 75-77

En semantisk vej til aspekt: kan vi som danskere opnå en bedre forståelse for aspektproblematikken på fransk?

Agnethe Givard Carstensen

Introduktion

La notion de temps et d'aspect est une des parties les plus difficiles de la grammaire française quand on enseigne le français à des étrangers, plus spécialement à des locuteurs de langues germaniques, qui ne connaissent, généralement, qu'un seul "passé", là où le français alterne entre l'imparfait et le passé simple (Hanon, 1989, p. 3).

Passé simple eller *imparfait* – det er spørgsmålet for franskstuderende- og interesserede danskere, der ønsker at kunne tale, skrive og forstå fransk i andet end nutid. Min motivation for at skrive om dette emne har primært sit udspring i min store interesse for den franske grammatik og sprogbrug. Lige netop aspekt har jeg valgt med den hensigt at påvise en aspektbrug på dansk i et forsøg på at mindske den fremmedgørelse, danskere har overfor dette emne. Grunden dertil er egne erfaringer med aspektbrugen på fransk og de evindelige fejl i sprogproduktionen, der bliver ved med at dukke op.

Den gængse opfattelse er, at aspektsystemet ikke har nogen grammatisk parallel i dansk, hvilket til dels er korrekt. Aspekt eksisterer ikke som en grammatikaliseret kategori i det danske sprog, hvilket leder mange til at sige, at aspekt ikke findes på dansk. Denne påstand vil jeg forsøge at korrigere igennem en påvisning af, at vi ved hjælp af supplerende udtryk, omskrivninger/parafraser, og i det hele taget ved hjælp af andre midler kan udtrykke det samme, som franskmændene bruger deres to fortider til.

Derfor vil jeg først og fremmest benytte mig af Comrie, der omtaler aspekt som en overordnet funktionel kategori, der er manifesteret i alle sprog, dog på forskellig vis. Med denne betragtning af aspekt lægger Comrie ud med noget, alle kan forholde sig til i stedet for den fremmedgørelse, som vi ofte oplever, når vi introduceres til emnet. For eksempel definerer Boysen i sin

grammatik fra 1992 aspekt som forskellen mellem *passé simple* og *imparfait*, hvilket resulterer i, at vi som danskere ikke har noget at sætte denne definition i forhold til i og med, at vi kun er bekendt med en datid i vores modersmål, og derfor bliver emnet så svært og uigennemskueligt for danskere. Men igennem en bevidstgørelse om at aspekt er noget, der fungerer i sproget både på fransk og på dansk har vi en langt større chance for at opnå en forståelse for dette fænomen.

Det er min hypotese, at formidlingen af aspektbegrebet ville blive mere effektiv, hvis man fra starten gjorde opmærksom på, hvordan aspekt fungerer på dansk. Derfor er min opfattelse, at en sammenligning med aspektbrugen i dansk vil kunne lette indlæringen af dette emne og samtidig give en mere grundlæggende og generel forståelse for aspekt i det franske sprog.

Opgaven består af fem afsnit, hvor jeg indledningsvis vil kommentere Comries syn på aspekt i forhold til Hanons påstand om, at udlændinge, specielt med de germanske sprog, aldrig helt lærer at forstå aspektproblematikken. Derefter vil jeg kort se på, hvordan de gængse grammatikker redegør for aspektbrugen i det franske sprog. Jeg benytter de grammatikker, som jeg i forbindelse med undervisningen på 1. og 2. år har været i berøring med for på denne måde at sikre mig så bredt et udsnit som muligt. Den ældste forskning, som jeg har medtaget, er Togeby fra 1982. Han har ikke selv skrevet denne franske udgave, som er udgivet af tre af hans elever, men den er stadig baseret på hans system og grammatik. Derfra går jeg helt op til den nyeste forskning med Hansen fra 1999. Udfra disse syv grammatikker laver jeg en sammenlignende redegørelse med det formål at se på deres anvendte begreber, samt på hvordan emnet bliver fremstillet pædagogisk. I afsnit tre vil jeg tage udgangspunkt i de få af de syv grammatikker, nemlig Hansen og Kjærsgaard, som helt konkret beskæftiger sig med det kontrastive for at undersøge, hvorledes aspekt kan udtrykkes i det danske sprog. Så vil jeg se på, om aktionsarten skal tillægges en større betydning i formidlingen af aspekt, hvor jeg vil inddrage Knudsen, der har skrevet en opgave om aktionsartens betydning for forståelsen af aspekt. Gustafsson har lavet en opgave udfra en empirisk undersøgelse over typiske fejleksempler i aspekt på fransk, og denne empiri anvender jeg i afsnit fem for at danne mig et indtryk af, hvor der skal sættes ind formidlingsmæssigt - hvor laver vi fejl, og hvorfor gør vi det?

Jeg benytter mig af samme metode som Hansen, nemlig en tilknytningstest hun bruger til at afgøre, om man har med det perfekte eller det imperfektive aspekt at gøre. Dette uddybes i afsnit tre. Endvidere bruger jeg den teori, hun anvender om teliske og ateliske verbalkonstellationer, hvilken jeg eksemplificerer i dansk, og dette sker i afsnit fire.

Jeg har i min opgave hovedsageligt anvendt eksempler, som jeg selv har fundet på. Disse optræder uden kildehenvisning. Når jeg bruger konstruerede eksempler, forekommer der selvfølgelig kildehenvisning, som angives med forfatternavn, årstal samt sidetal. Dette gælder endvidere, når der citeres fra de forskellige grammatikker. Asterisktegnet* bruges, når en sætning er grammatisk ukorrekt.

1. Comrie versus Hanons holdning til indlæring af aspekt:

Comrie definerer som sagt aspekt som en overordnet funktionel kategori. Han understreger, at den aspektuelle skelnen kun er grammatikaliseret i nogle sprog, specielt i de slaviske og romanske, men at den alligevel på den ene eller anden måde kan udtrykkes i alle sprog (Comrie, 1976, p. 1). Hermed ser han altså aspekt som noget universelt, der fungerer i de individuelle sprog, og som alle kan lære at forholde sig til.

Han lægger ud med at sætte aspekt i forhold til tempus:

[...] although both aspect and tense are concerned with time, they are concerned with time in very different ways (Comrie, 1976, p. 5).

Han forklarer, at tempus indikerer begivenhedens tidsmæssige lokalisering i forhold til andre begivenheder, mens aspekt angiver begivenhedens interne tidsmæssige forløb:

Aspect is not concerned with relating the time of the situation to any other time-point, but rather with the internal temporal constituency of the one situation (Ibid., p. 5).

Comrie præsenterer aspekt som en semantisk kategori, hvor han foretager en skelnen mellem en perfektiv og en imperfektiv betydning. Det perfekte angiver, at verbalhandlingen fuldendes og ses udefra, mens det imperfektive beskriver noget uafsluttet – set indefra (Ibid., p. 4).

Hanon har et helt andet syn på aspekt. Hun kommer med et konkret forslag til, hvordan udlændinge kan håndtere aspektbegrebet, hvilket hun gør ved at opstille en pædagogisk model, som kan bruges i forbindelse med indlæringen af aspekt. Denne består af tre kategorier: den mekaniske brug, den semantiske og den stilistiske. Den mekaniske eller tvungne aspektbrug er der, hvor man ikke har noget valg mellem verbalformerne: "...on peut parler de contraintes syntaxiques ou lexicales..." (Hanon, 1989, p. 4). Derfor foreslår

hun at isolere denne brug, som hun råder os til at lære udenad. Det semantiske niveau, hvor aspektbegrebet finder sin fulde udfoldelse, lærer udlændinge aldrig helt at forstå:

Le niveau 2 est particulièrement difficile puisqu'il implique le jeu aspectuel parfois inconnu dans la langue source (Ibid., p. 4).

Den sidste brug er den stilistiske, som især bruges i historiske tekster, og her er det helt op til forfatteren, hvordan begivenhederne skal udtrykkes. Derfor mener hun, at vi helt kan glemme denne brug, eftersom den kun beherskes af franskmænd (Ibid., p. 4).

Hanon ser altså rent indlæringsmæssigt på aspektproblematikken, hvilket har resulteret i den meget kategoriske opstilling. Hun kommer ikke bag om problemet men nøjes blot med at konstatere, hvad vi kan lære udenad, hvad vi måske kan lære, samt hvad vi helt kan glemme. Det er en måde at overskue indlæringen af aspekt på, men det at hun isolerer en del af begrebet, finder jeg meget upædagogisk. Selvfølgelig er det godt at have nogle grundregler at forholde sig til, men på længere sigt er det tvivlsomt, om denne isolering holder, idet konteksten altid vil have en større betydning for valget af aspekt. Jeg er altså ikke enig med Hanon men derimod med Comrie. Dette skyldes, at han betragter aspekt som noget universelt, hvilket vil sige, at udlændinge med blandt andet germanske sprog kan lære at forstå denne semantiske skelnen, hvorimod Hanon siger, at vi aldrig helt lærer at forstå aspekt, da vi ikke har den pedant i vores modersmål.

Jeg tilslutter mig Comries teori og vil dermed undersøge om danskere ikke netop igennem en bevidstgørelse om, hvordan aspekt fungerer i den danske sprogbrug kan opnå en bedre forståelse for aspektbegrebet på fransk. Før jeg går dybere ind i denne problematik, skal jeg kort se på, hvorledes aspekt på fransk fremstilles i de gængse grammatikker.

2. Redegørelse for aspekt i den franske sprogbrug:

I den sammenlignende redegørelse vil jeg undersøge, hvordan de gængse grammatikker fremstiller aspektproblematikken med særlig fokus på det formidlingsmæssige. Jeg vil præsentere Pedersen *et al.*, Nölke, Rasmussen & Stage, Boysen, Kjærsgaard, Hansen samt Togeby. Overordnet kan påpeges, at de anvendte grammatikker ligger tæt op ad hinanden i deres gennemgang af aspekt. Først får vi beskrevet *passé simple* og *imparfait* med hver deres funktioner, hvorefter tidsadverbialerne behandles og til sidst bisætningerne.

Kjærsgaard samt Rasmussen & Stage benytter sig af en noget anderledes opstilling, idet de først taler om alt vedrørende *imparfait* og dernæst ligeledes alt om *passé simple*. Dette resulterer i, at man mister overblikket, specielt ved forklaring af skellen mellem de to fortidstempora i længere tekster, hvor man ikke oplever at læse et sammenhængende hele.

Togeby er den eneste, som falder markant udenfor, idet hans tilgang til emnet er meget deskriptiv i forhold til de andre grammatikker, der giver indtryk af at være mere forklarende. Togeby's gennemgang er baseret på, hvorledes franske forfattere bruger henholdsvis det perfekte samt det imperfektive aspekt, og derigennem udledes talrige regler. Derfor virker hans gennemgang temmelig opremsende og meget specifik, hvilket forskellige korpusundersøgelser ligeledes efterlader et indtryk af.

2.1. Hvordan introduceres aspekt i de gængse grammatikker?

"Aspekt er de 'briller', verbalhandlingen anskues igennem" (Rasmussen & Stage, 1993, p. 128). Mere eller mindre metaforisk introducerer også fem af de andre grammatikker deres afsnit om aspekt, kun Boysen nøjes som sagt med en definition af aspekt som forskellen mellem *passé simple* og *imparfait*. Men som de andre påpeger, betegner aspekt altså den synsvinkel, som en situation i fortiden anskues ud fra. Denne kan enten være afgrænset eller uafgrænset, hvortil svarer de to grammatikaliserede tempora *passé simple* og *imparfait*. Aspekt viser sig altså morfologisk på fransk.

Hansen skiller sig ud med en mere omfattende introduktion, hvor hun starter ud med at sætte aspekt i forhold til tempus (jf. Comrie, side 3), hvilket giver en god, indledende forståelse for emnet.

2.2. De to verbalformer

Om *passé simple* bruges begreber som afgrænset, afsluttet, punktuelt, mens *imparfait* beskrives som uafgrænset, uafsluttet, igangværende/durativ osv. Disse handlinger eller processer forklares ved grafiske illustrationer, hvilket udføres mest omhyggeligt hos Hansen, Kjærsgaard og Togeby. Deres gennemgange virker meget pædagogiske, idet de med støtte i flere eksempler introducerer skellen mellem de to verbalformer. Kjærsgaard ekspliciterer valget af aspekt blandt andet ved hjælp af verbet *mourir*, hvor han forklarer, at man ved brug af *imparfait* ikke ved, om han rent faktisk døde, måske bare var lige ved det, eller også undlader man at tage stilling til den konkrete handlingssandhed. Omvendt siger man, at handlingen blev bragt til ende, altså at han vitterligt døde ved brug af *passé simple* (Kjærsgaard, 1995, pp. 64-65). Togeby

supplerer dette godt med bemærkningen: ”*Mourir à l'imparfait a ainsi le sens de 'était sur le point de, était près de'*” (Togeby, 1982, p. 326).

Hansen tilføjer indefra-udefra-begrebet til sin definition:

Groft sagt betegner *imparfait* at verbalhandlingen er uafgrænset og så at sige ses indefra, hvor den kan deles op i faser, mens *passé simple* betegner at den er afgrænset, og så at sige ses udefra, som en udelelig helhed (Hansen, 1999, p. 57).

Ved sideløbende anvendelse af de to fortidstempora i en tekst, skabes der et forgrundsplan med *passé simple* samt et baggrundsplan med *imparfait*, hvilket Nølle bruger den velkendte teatermetafor til at udtrykke: ”...perfektum er gulvet (hvor det hele sker), medens imperfektum er kulissen” (Nølle, 1997, p. 197)¹. Alle grammatikkerne gennemgår disse planer mere eller mindre eksemplificerede.

Traditionelt set har aktionsarten også en afgørende indflydelse på valget af aspekt, så derfor vil jeg kort se på, hvorledes de forskellige grammatikker behandler denne problematik.

2.3 Aktionsart

Fem af grammatikkerne bruger betegnelserne perfekte og imperfekte verber i forbindelse med aktionsart imidlertid med det hensyn, at visse verbers aktionsart kan ændre sig i bestemte kontekster. Perfektive verber angiver en overgang fra en tilstand til en anden som for eksempel *trouver*, hvorimod imperfektive verber ikke implicerer en sådan grænseoverskridelse som eksempelvis verbet *chercher* (Pedersen *et al.*, 1980, p. 310). Rasmussen & Stage undlader helt at nævne aktionsart i forbindelse med aspekt. Hansen adskiller sig igen ved at tale om teliske og ateliske verbalkonstellationer, hvilket hun netop gør, fordi man ikke kan bestemme et verbs aktionsart helt nøjagtigt uden at tage hensyn til dets eventuelle komplement. Hun gør eksplicit opmærksom på den tvivlsomme eller måske ligefrem helt fejlagtige opfattelse af, at aktionsarten skulle ligge i verbalroden alene (Hansen, 1999, pp. 59-61).

¹ Nølle taler i hele sin gennemgang kun om *imperfektum* og *perfektum*, svarende til henholdsvis *imparfait* og *passé composé*, og dette skyldes, at denne grammatik primært henvender sig til gymnasiet. Han nævner dog, at hvad der siges om *perfektum* ligeledes gælder for *passé simple* i litterært sprog.

I forbindelse med tidsadverbialer og bisætninger er der visse konventioner for, hvornår man bruger henholdsvis *passé simple* og *imparfait*, hvilket jeg meget kort vil se på.

2.4. Tidsadverbialer og bisætninger

Seks af grammatikkerne ser tidsadverbialerne som en styrende faktor, der afgør valget af aspekt. Kun Hansen gør klart, at tidsadverbialerne ikke styrer eller udløser brugen af et bestemt aspekt, men at nogle adverbialer har en naturlig affinitet for enten *passé simple* eller *imparfait* (Hansen, 1999, p. 67).

Overordnet minder grammatikkernes gennemgang af de forskellige typer bisætninger meget om hinanden. Bisætninger er ofte betinget af nogle syntaktiske restriktioner, som neutraliserer aspektvalget mellem *passé simple* og *imparfait* (Kjærsgaard, 1995, p. 64). De nævner alle, at man typisk vil finde *imparfait* i en bisætning, men at der er visse undtagelser som i kompletivsætninger efter begivenhedsverber i *passé simple*, i appositionelle relativsætninger, der har den funktion at føre handlingen videre samt i determinative relativsætninger, når korrelatet angiver et tidsrum. I tidsbisætninger indledt med *quand* kan bruges *passé simple*, hvis man vil markere den baggrundssituation, som bisætningens handling bryder ind i.

2.5. Delkonklusion

Alt i alt supplerer grammatikkerne hinanden meget godt, men som det ret klart fremgår er nogle af dem mere brugbare end andre. Meget overordnet kunne man dele grammatikkerne op i tre grupper, hvor Togeby og Hansen ville danne hver sin gruppe, mens de fem resterende ville falde i samme gruppe. De sidstnævnte minder som påpeget en del om hinanden i deres fremstilling, dog er to af dem mindre pædagogiske, nemlig Rasmussen & Stage samt Kjærsgaard. De har mange gode betragtninger med, men de går desværre lidt tabt i den meget forvirrende opstilling, som gør fremstillingen uoverskuelig at læse og forstå.

Togebys gennemgang er ikke særlig pædagogisk, fordi den er så opremsende og specifik. Den tager sig nærmere ud som et opslagsværk, hvor man kan finde de forskellige anvendelser beskrevet ned i mindste detalje.

Hansen derimod er meget pædagogisk i sin udførlige måde at fremstille hele problematikken omkring aspekt på. Hendes afsnit hører til det nyeste litteratur, hvilket specielt viser sig i forbindelse med aktionsart, hvor hun taler om teliske og ateliske verbalkonstellationer. Denne teori vil jeg tage udgangspunkt i, når jeg skal se på aktionsartens betydning for forståelsen af aspekt. Ingen af grammatikkerne lægger særlig stor vægt på kontekstens betydning. De

beskriver dog alle forgrunds- samt baggrundsplanet men får alligevel ikke frem, hvor vigtig sammenhængen i en tekst for valget af aspekt er, men denne problematik vender jeg tilbage til senere i opgaven. Først og fremmest vil jeg helt konkret undersøge, hvor og hvordan man kan udtrykke aspektforskelle i den danske sprogbrug.

3. Redegørelse for aspekt i den danske sprogbrug:

I det danske verbalsystem har man ikke to tempora til at udtrykke aspektforskellen i fortid. Man må derfor klare sig på anden vis (Kjærsgaard, 1995, p. 66).

Der er generelt ikke skrevet synderligt meget om aspekt i det danske sprog, idet kategorien som helhed er meget lidt grammatikaliseret. Men nogle af de allerede nævnte grammatikker gør alligevel lidt ud af det kontrastive i deres gennemgang af aspekt. Det indledende citat fra Kjærsgaard er meget repræsentativt for, hvad Hansen, Rasmussen & Stage samt Nølle ligeledes siger.

Aspektforskellen i dansk er ofte underforstået i forhold til situationen eller konteksten og kommer dermed ikke altid til udtryk i det danske tempussystem. Men når den viser sig, markerer oversættelsen klart forskellen mellem et perfektivt udtryk, *døde*, og et imperfektivt udtryk, *var ved at dø* (Kjærsgaard, 1995, p. 66). Jeg vil nu se på, i hvilke tilfælde dansk kan udtrykke denne aspektforskel.

3.1. Aspektforskel udtrykt ved omskrivninger

Kjærsgaard og Hansen beskriver, i hvilke sammenhænge aspektforskellen kan markeres i det danske sprog. De almindeligste omskrivninger med *være ved at* samt *sad og, gik og, stod og* osv. + et hovedverbal udtrykker det imperfektive aspekt. Ved brug af en sådan omskrivning i forhold til en almindelig datid, vil aspektforskellen træde klart frem, hvilket følgende eksempler viser:

- (1) I går var Lise ved at sy en kjole (men hun blev aldrig færdig med den)
- (1') I går syede Lise en kjole (*men hun blev aldrig færdig med den)
- (2) Mette gik og spiste en frugt (men hun blev aldrig færdig med den)
- (2') Mette spiste en frugt (*men hun blev aldrig færdig med den)

I eksempel (1) siges intet om, hvorvidt hun færdiggjorde processen at sy en kjole, hvilket ligeledes gælder for frugten i (2). Dette understreger Hansen ved hjælp af en tilknytningstest, som går ud på at kunne føje noget supplerende til sætningen, altså en logisk fortsættelse. Disse tilføjelser er begge mulige i (1) og (2), men det skal siges, at ytringen ikke altid betyder, at man aldrig blev færdig. Grunden til at disse tilføjelser er mulige her men ikke i de to andre eksempler er, at vi befinder os i processen på et vist referencetidspunkt, hvor der var henholdsvis en syproces samt en spisehandling i gang (Hansen, 1999, p. 58). Derfor svarer de til *imparfait*-formen i fransk: *Hier, Lise cousait une robe* og *Mette mangeait un fruit*.

Dansk kan altså udtrykke det imperfektive aspekt ved hjælp af et positions- eller bevægelsesverbum + et andet sideordnet verbal, der angiver selve handlingen som det ses i (2) med bevægelsesverbet *gik* og handlingsverbet *spiste*. Et positionsverbum kunne være *lå*, *sad* osv. Med omskrivningen i (1) og jf. citat fra Togeby side fem, hvor han forklarer, at *imparfait* har betydningen *était sur le point de, était près de*, bliver termene igangværende/durativ, der er meget brugt i de forskellige grammatikker, mere klare. Den tilstand, som *imparfait* ofte tjener til at udtrykke, skal i mange tilfælde gengives på dansk med en af disse omskrivninger (Rasmussen & Stage, 1993, p. 130), som altså omvendt ikke oversættes til fransk. Dette kan endvidere tydeliggøres med efterfølgende bisætning, hvor *imparfait* angiver det, der var i gang, da noget andet indtraf: *Il lisait quand on sonna à la porte*, som skal oversættes ved: *Han sad og læste/var ved at læse, da det ringede på døren*. Der findes andre parafraser som *var i færd med*, *var i gang med* osv.

Eksempel (1') og (2') må forstås som om, hun henholdsvis syede kjolen færdig samt spiste frugten helt. Derfor er tilføjelsen i parentes ikke mulig, idet de to handlinger faktisk blev afsluttet og dermed svarer til brugen af *passé simple*: *Hier, Lise cousit une robe* og *Mette mangea un fruit*.

Jeg vil nu vise, i hvilke andre tilfælde dansk kan markere en aspekt-forskel.

3.2 Aspektforskel udtrykt ved verbum + præpositionssyntagme samt på andre måder

Aspektforskellen kan ligeledes indikeres ved et verbum + en præposition på dansk (Kjærsgaard, 1995, p. 66), hvilket følgende eksempler illustrerer:

(3) Marianne skrev på en artikel (men hun blev aldrig færdig med den)

(3') Marianne skrev en artikel (*men hun blev aldrig færdig med den)

Herved ses, at det danske sprog ved hjælp af en præposition, her *på*, kan insistere på det imperfektive aspekt, hvilket vil sige, at præpositionen udtrykker det, der ikke ligger i tempus på dansk. Dette faktum gælder ikke for fransk, hvor aspektet altid ligger i tempus alene. Der kan dog bruges visse tidsadverbialer til at understrege valget på fransk, men hovedsageligt er det verbalformen, som fortæller, om vi har med et perfektivt eller et imperfektivt udtryk at gøre. Derfor må (3) svare til en *imparfait*: *Marianne écrivait un article*, der ikke fortæller os noget om, hvor meget hun skrev på artiklen. Hun kunne i teorien have skrevet et par sider her og der, og derfor er det muligt at fortsætte sætningen som angivet i parentes. Derimod indikerer (3'), at artiklen blev skrevet færdig fra ende til anden, hvormed tilknytningen ikke er mulig, og således må ytringen svare til en *passé simple*: *Marianne écrivit un article*. Andre udtryk med præposition kunne være *læse i* (en bog), *læse på* (lektion) osv.

Kjærsgaard medtager endvidere tre andre tilfælde, hvor man kan markere forskellen i aspekt (Kjærsgaard, 1995, pp. 66-67):

- (4) Hun gik og gik
- (4') Hun gik (og så gjorde hun noget andet)
- (5) Han drak kaffe
- (5') Han drak kaffen
- (6) Peter havde
- (6') Peter fik

Ved gentagelse af verbalet i eksempel (4) insisteres der på det imperfektive aspekt. Vi ved ikke, hvor langt hun gik eller hvordan men blot, at hun befandt sig i processen at gå. Derfor skal denne ytring oversættes med *imparfait*: *Elle marchait*, mens der med en enkelt form som i (4') lægges vægt på det perfektive aspekt, der svarer til en *passé simple*: *Elle marcha*, hvorefter en ny handling kunne indtræde. Dette kan blandt andet indikeres på dansk ved *så*, der tjener til at angive, at noget nyt indtræffer, en ny handling påbegyndes. Det vil sige, at dansk ved hjælp af adverbialer kan udtrykke successive handlinger, hvilket ligeledes er den franske *passé simples* funktion. Igen er det ikke tempus, som angiver disse separate enkelthandlinger ligesom på fransk men derimod adverbialerne.

Aspektforskellen kan endvidere indikeres igennem artikelbrug eller ved brug af et mængdesubstantiv (en kop kaffe), der markerer, at handlingen blev fuldført, hvilket (5') viser, svarende til: *Il but le café*, mens (5) uden artikel fortæller os, at han drak en ubestemt mængde kaffe, og at denne handling egentlig ikke blev bragt til ende: *Il buvait du café*.

Endelig kan dansk markere en aspektforskel ved at bruge to forskellige verber svarende til **et** fransk verbal. Eksemplerne (6) og (6') skal begge oversættes med *avoir*, hvorved det andet eksempel får karakter af en *passé simple*: *Pierre eut*, det vil sige, at han fik noget, som han ikke havde i forvejen, mens det første skal oversættes med en *imparfait*: *Pierre avait*. Her lægges der ikke vægt på, at han fik noget men derimod på det imperfektive aspekt, at han havde et eller andet.

Denne anvendelse af aspekt er især væsentlig ved verber med abstrakt betydningsindhold som *être*, *avoir*, *pouvoir*, *savoir* og *devoir*, hvor betydningsindholdet i særlig grad farves af det aspekt, der anvendes (Boysen, 1992, p. 242).

Dette kan eksempelvis illustreres med *être*, hvor *il fut* ville svare til *han blev*, mens *il était* skal oversættes med *han var*. Verbet *savoir* i *passé simple* får den betydning, at man fik noget at vide, hvorimod *imparfait* blot refererer til det, man vidste. Ligeledes forholder det sig med oversættelsen til dansk af de andre verber.

3.3. Aspektforskel udtrykt ved tidsadverbialer

Med hensyn til dansk og tidsadverbialer har kun én af grammatikkerne en kort kommentar til dette forhold, nemlig hvorledes det forholder sig med det habituelle aspekt. På fransk anvendes stort set altid *imparfait*, mens et eventuelt tidsadverbial kun har den funktion at angive den relevante synsvinkel på begivenheden. På dansk kan tempus ikke markere det sædvanlige eller vanebestemte, der alene indikeres gennem et tidsadverbial (Kjærsgaard, 1995, p. 68), hvilket følgende eksempel viser:

(7) Han spiste chokolade **hver aften**

hvor *hver aften* markerer det habituelle. Denne ytring skal derfor gengives med *imparfait*: *Il mangeait du chocolat chaque soir*, hvor tidsadverbialet, *chaque soir* som sagt kun fungerer som en understregning af det, han sædvanligvis gjorde. Det habituelle ligger dermed først og fremmest i verbalformen på

fransk. Dansk kan dog også bruge verbalet *plejede* og dermed insistere på det iterative:

(8) Han plejede at tage bussen

(8') Han tog bussen

Eksempel (8) svarer derfor igen til en *imparfait*: *Il prenait le bus*, hvor det iterative automatisk ligger i verbalformen. Man kan dog, ligesom dansk anvender *plejede*, gøre brug af et tilsvarende udtryk på fransk: *Il avait l'habitude de prendre le bus*, men det er ikke nødvendigt at påpege, at han plejede at gøre dette, da det i forvejen ligger i verbalformen *imparfait*. (8') derimod angiver en enkelt afsluttet handling, hvilken skal gengives med *passé simple*: *Il prit le bus*.

Jeg ser det ikke som særligt relevant at medtage de andre forskellige tidsadverbialer, som har en naturlig affinitet for enten *passé simple* eller *imparfait* på fransk, idet de ikke har nogen indflydelse på tempus i dansk. Den afgrænsethed eller uafgrænsethed, der ønskes udtrykt på dansk, markeres alene igennem tidsadverbialet.

3.4. Delkonklusion

Det er hermed sandsynliggjort, at dansk **kan** udtrykke en aspektforskel, ikke ved hjælp af tempus som fransk gør det men ved brug af forskellige omskrivninger og supplerende udtryk, som man er nødsaget til at benytte sig af for at opnå den præcise betydning af en fransk datid. Hertil kan dansk endvidere ved hjælp af tidsadverbialer, andre adverbialer og ligefrem ved brug af andre verber (jf. ét fransk verbal kan svare til to verber på dansk) udtrykke det, der ikke ligger i det danske tempussystem. I forhold til det franske sprog er det ret interessant, at det kan udtrykke sig alene med tempus; alt andet tjener kun til at understrege valget. Det vil sige, at hvor aspekt viser sig morfologisk på fransk, er man på dansk nødt til at ty til andre midler for at udtrykke en aspektforskel.

Min overbevisning er, at får man en indsigt i forskellen på et perfektivt samt et imperfektivt udtryk i det danske sprog, vil det klart være en fordel, eftersom visse sammenhænge forekommer mellem dansk og fransk. Mest tydeligt ses det i forbindelse med termen igangværende handling, hvor det kun kan komme én til gode at tænke på de danske omskrivninger *var i færd med*, *var i gang med* osv., hvorved begrebet bliver mere forståeligt. Dette kendskab til aspekt på dansk kan bidrage til en mere grundlæggende forståelse for det

franske system og måske være medvirkende til færre fejl i sprogproduktionen. Derfor ser jeg det som en meget vigtig del af indlæringen af aspekt, at det danske system får en plads i formidlingen, så det dermed ikke er fremmedgørelsen overfor emnet, der bliver altoverskyggende. Det er som bekendt ofte lettere at forstå og indlære et emne, hvis man kan se en forbindelse til sit modersmål.

Udover at kende til aspektbegrebet på dansk har jeg en idé om, at aktionsarten ligeledes kan hjælpe os videre til en større forståelse for, hvordan verbalets aspekt afgøres. Jeg vil ikke gå i dybden med aktionsarten, men jeg vil blot påvise, at teorien som Hansen anvender om teliske og ateliske verbalkonstellationer er meget brugbar, fordi den medtager komplementerne ved afgørelse af aktionsarten. Derfor kan denne tilgang måske hjælpe til at lægge større vægt på konteksten og sammenhængens betydning i en tekst, hvilket jeg nu vil undersøge.

4. Hvad er aktionsart?

Aktionsarten opfattes traditionelt som værende til stede i verbalroden, hvilket Hansen gør op med, idet hun ikke kun tager verbalet men hele verbalkonstellationen i betragtning.

Fælles for mange grammatikere er, at de anvender begreberne perfektiv og imperfektiv til forklaring af det grammatiske fænomen aktionsart. Denne traditionelle skelnen holder ikke, idet visse verber kan ændre aktionsart, alt efter i hvilken kontekst de optræder. Eksempelvis *jouer*, der normalt betragtes som imperfektivt i: *il joue au bridge*, men må ses som perfektivt i: *jouer un tour à qn.* (Boysen, 1992, p. 240). Derfor kommer man ikke langt med denne skelnen mellem perfekte og imperfekte verber, hvor man tager det enkelte verbum ud og ser isoleret på dette for derefter at bestemme aktionsarten.

Indenfor den nyeste forskning bruger man i stedet blandt andet begreberne telisk og atelisk, og med udgangspunkt i denne teori vil jeg forsøge at inddrage erfaringer fra det danske sprog. Herefter vil jeg se på Knudsens betragtninger i forhold til aktionsart for dernæst at kunne diskutere aktionsartens betydning for forståelsen af aspekt. Man skulle tro, at kategorien har en stor betydning, eftersom den tillægges så omfangsrig en plads i formidlingen af aspekt, vel at mærke over gymnasieniveau.

4.1. Hansens tilgang til aktionsart

Hansen går et skridt videre i sin definition af aktionsarten ved at tage hensyn til verbalets komplementer og deraf udlede, om verbalkonstellationen er telisk eller atelisk. Telisk implicerer et mål, og disse verbalkonstellationer har derfor i deres betydning en vis forestilling om et endepunkt. Når dette nås, sker der en tilstandsændring. Modsat forholder det sig med de ateliske verbal-konstellationer, der ikke i deres betydning har noget iboende endepunkt og derfor kan være ved i det uendelige (Hansen, 1999, p. 59-60). På denne måde har teliske verbalkonstellationer en vis tilknytning til *passé simple*, mens de ateliske ofte forbindes med *imparfait* (Ibid., p. 66). Dette kan eksemplificeres på dansk med verbalet *læse*:

(9) Han læste

(9') Han læste en bog

(9'') Han læste i en bog

Eksempel (9) er atelisk på grund af udstrækningen i handlingen at læse. Det kunne han i princippet blive ved med, og derfor svarer denne ytring til en *imparfait*: *Il lisait*. Derimod er (9') telisk, hvilket skyldes objektet, *en bog*. Man har klart en fornemmelse af, at bogen på et eller andet tidspunkt blev læst færdig, og derfor ligger der en afsluttethed i denne verbalkonstellation, svarende til en *passé simple*: *Il lut le livre*. Den når det iboende mål, nemlig at læse bogen færdig, hvorefter en tilstandsændring kan indtræde. Med eksempel (9'') har vi igen en atelisk verbalkonstellation på grund af præpositionen *i*, der forårsager, at der ikke er nogen form for afsluttethed eller afgrænsethed i konstruktionen. Dermed er der heller ingen overgang, hvilket vil sige, at han for så vidt kunne blive ved med at læse i denne bog, igen svarende til *imparfait*: *Il lisait un livre*.

Som påvist er det altså verbalkonstellationen og ikke verbalet alene, der har en bestemt aktionsart. Dette fremgår tydeligt af de tre eksempler med den samme verbalrod *læse*, hvor der altså er forskel i aktionsarten alt efter hvilke led, der er tilknyttet verbalet (Hansen, 1999, p. 60).

Aktionsarten kan endvidere påvirkes af, om komplementet angiver en enkelt størrelse eller en ubestemt mængde (Ibid., p. 60), hvilket følgende eksempler illustrerer:

(10) Peter skrev en bog

(10') Peter skrev bøger

hvor (10) klart er telisk, idet skriveprocessen på et eller andet tidspunkt blev færdiggjort, og derfor svarer denne ytring til en *passé simple*: *Pierre écrivit un livre*, hvorefter han kunne påbegynde en ny handling. (10') derimod er atelisk, fordi han jo kunne blive ved med at skrive bøger i en uendelighed. Denne ytring skal derfor gengives med *imparfait*: *Pierre écrivait des livres*.

Det er dog ikke altid således, at teliske verbalkonstellationer kombineres med *passé simple* og ateliske med *imparfait*, idet de to kategorier, altså verbalkonstellationens aktionsart og verbalets aspekt, ofte krydses. Dette vil sige, at en teliske verbalkonstellation kan stå i *imparfait* og omvendt. Hansen understreger her, at aspekt på ingen måde betinges af aktionsarten (Ibid., p. 66). Men så er det, at man kan spørge sig selv, hvad man overhovedet skal bruge aktionsart til, når kategorien alligevel ikke er konsekvent.

4.2. Knudsens holdning til aktionsart

Knudsen mener, at aktionsarten pædagogisk set er meget relevant i forbindelse med indlæringen af aspekt. Dette har hun undersøgt i en gymnasieklasse og har deraf udledt, at eleverne kan forholde sig til inddelingen mellem perfekte og imperfektive verber. En endelig opdeling af verberne i aktionsarter finder hun dog ikke så relevant som den generelle forståelse for ligheden mellem aktionsart og aspekt. "Aktionsart er vel en slags 'verbalrodsaspekt'" (Knudsen, 1998, p. 13), hvilket hun siger, idet de samme termer bruges til at beskrive både aktionsarter og aspekter:

[...] når man f.eks. om perfekte verber siger, at de er "non-durative" og om imperfektive, at de er "durative" er vel det samme, som man mener, når man omtaler *passé simple* som en non-durativ eller afsluttet tid og *imparfait* som en durativ eller uafsluttet tid (Ibid., p. 13).

Derfor mener hun, at man igennem aktionsart kan få en bedre forståelse for de begreber, der bruges til at beskrive aspektforskellen mellem *passé simple* og *imparfait* (Ibid., p. 15).

Det hun ser som det store problem i forbindelse med indlæringen af aspekt er, at gymnasieeleverne ikke har noget at sammenligne det franske aspektsystem med. Her mener hun, at de igennem aktionsarten opnår et komplet sammenligningsgrundlag i form af det danske sprog. Hun siger blandt

andet om *longtemps*-testen, der kan bruges til at afgøre, om et verbum er perfektivt eller imperfektivt, at den er god i pædagogisk sammenhæng, da den kan overføres til det danske sprog, hvormed der ikke kræves nogen forståelse for aspekt på forhånd (Ibid., p. 6). Hun er altså af den overbevisning, at aktionsarten har en afgørende betydning for forståelsen af aspekt, idet danskere umiddelbart kan forholde sig til dette fænomen.

Jeg er til dels enig med Knudsen, da det er meget vigtigt at have et sammenligningsgrundlag for at opnå en dybere forståelse for aspekt. Dog ser jeg det faktum, at aspekt også eksisterer i den danske sprogbrug som et mere effektivt og brugbart sammenligningsgrundlag, fordi man på denne måde får en fornemmelse af aspekt som værende noget, der fungerer i sproget både på fransk og på dansk. Og det er netop det, der skal slås ned på, at aspekt ikke er et ukendt fænomen for danskere. Vi mangler blot en bevidsthed om, at vi ligeledes har denne semantiske skelnen i den danske sprogbrug. Min skepsis overfor sondringen mellem perfekte og imperfekte verber skyldes kontekstens betydning for valget af aspekt, hvilken man ikke får en fornemmelse af ved at se isoleret på et verbum, men derimod opnår en bedre intuitiv forståelse for ved at bruge skelnen mellem teliske og ateliske verbalkonstellationer.

4.3. Diskussion af aktionsartens betydning for forståelsen af aspekt

Hansens tilgang til aktionsart er brugbar, fordi man skal tage hensyn til verbalets komplement. Dermed opnås en nærmere og mere præcis bestemmelse af verbalkonstellationens aktionsart i modsætning til den traditionelle skelnen mellem perfekte og imperfekte verber. At se isoleret på én verbalforms infinitiv kommer man for det første ikke langt med, og desuden er det ikke en særlig pædagogisk måde at fremstille aktionsart på, idet man derved skubber konteksten i baggrunden. Med Hansens skelnen bliver man derimod tvunget til at se på konteksten og er endvidere nødt til at forstå sammenhængen for at kunne bestemme aktionsarten. Det kan bruges til noget konkret, men man skal være opmærksom på, at aktionsarten kun kan anvendes som en hjælp til bestemmelse af verbalets aspekt. Konteksten vil altid komme i første række, hvilket krydsningerne er et bevis på. Disse er ikke en undtagelse men findes tværtimod mange steder i sproget som for eksempel i sætningen: *...il regarda un peu la télévision et enfin il se coucha* (Hansen, 1999, p. 65), hvor *regarder la télévision* er en atelisk verbalkonstellation, idet man i princippet kunne blive ved med at se fjernsyn. Der ligger ikke noget iboende endepunkt i denne verbalkonstellation, men alligevel er den her brugt med perfektivt aspekt. Aktionsarten er altså ikke altafgørende for valget af aspekt,

hvilket i dette tilfælde skyldes, at vi befinder os i en række af enkelthandlinger, der som bekendt skal udtrykkes med *passé simple*. Heraf kan udledes, at konteksten og sammenhængen i en tekst er af langt vigtigere betydning for valget af aspekt end bestemmelsen af aktionsarten. Men det er indlysende, at man ved formidlingen af et emne som aspekt ikke blot kan sige, at konteksten afgør, hvilket aspekt man skal vælge. Man bliver nødt til at have nogle tommelfingerregler, hvilket Hansens skelnen kan bruges som. Men det er helt klart, at der er en funktionel, semantisk vej til aspekt. Denne skal vi bare lære at lægge mere vægt på.

4.4. Delkonklusion

Som Knudsen ligeledes siger, har jeg klart indtryk af, at danskere kan forholde sig til aktionsart, specielt med det begrebsapparat Hansen anvender, som kan overføres til det dansk sprog. Men spørgsmålet er, om vi kan bruge kategorien til noget. Krydsninger er ikke sjældne, så derfor kan vi ikke bruge kategorien som en regel til at bestemme verbalformen. Men jeg har en ganske god fornemmelse af, at vi med Hansens skelnen mellem teliske og ateliske verbalkonstellationer kan opnå en større indsigt i den semantiske del af aspektbegrebet. Vi skal lære at se på konteksten og dermed også på betydningen, som enten *passé simple* eller *imparfait* vil udløse.

Jeg vil nu ved hjælp af denne indsigt i aktionsarten og kontekstens betydning, samt med indblikket i, hvordan aspekt fungerer på dansk forsøge at føre denne viden over på nogle typiske fejleksempler i aspekt, begået af danskere, med henblik på at se, om det er denne viden, vi ”mangler” for at undgå fejlene i sprogproduktionen.

5. Hvorfor laver vi fejl i aspekt på fransk?

Det at vi laver aspektfejl på fransk, hvilket er et problem på alle niveauer, skyldes formodentlig, at danskere kun kender til en datid i deres modersmål, som Hanon også påpeger det (jf. indledende citat, side 1). Aspektfejlene skyldes altså først og fremmest forskellen på det franske og det danske system. Desuden har jeg indtryk af, at terminologien i grammatikkerne leder til fejl samtidig med, at den fører til overgeneralisering af de grammatiske regler.

Gustafsson har skrevet en opgave om, hvilke anvisninger man som dansker kan have gavn af i forbindelse med aspekt, hvor hun har foretaget en empirisk undersøgelse over typiske fejleksempler for at se, hvor danskere har problemer med aspekt på fransk (Gustafsson, 2002, p. 4). Denne empiri vil jeg

nu tage i brug for at danne mig et indtryk af, hvor vi laver fejl, og hvorfor vi gør det. Jeg fremhæver de eksempler, hvor der ifølge undersøgelsen forekom flest fejl, og disse noterer jeg i den korrekte udgave for derefter at kommentere dem. Eksemplerne er kategoriseret således, at jeg først ser på vanskelighederne med den syntaktiske skelnen, hvorefter jeg beskæftiger mig med den semantiske skelnen. Jeg opstiller nogle hypoteser ud fra egne erfaringer og intuition om, hvad der kunne ligge til grund for disse fejl, og om man eventuelt igennem en sammenligning med dansk eller ved hjælp af aktionsarten kunne undgå disse vanskeligheder. Teksten, hvorfra eksemplerne er hentet, er vedlagt som bilag (se side 23).

5.1. Hvor laver vi fejl?

I de to første eksempler er det den syntaktiske skelnen, der har voldt deltagerne i undersøgelsen problemer:

1. Je voulais courir et je ne **bougeai** pas.

Her har informanterne brugt *imparfait*, hvilket måske skyldes, at sætningen er benægtet, og dermed har de tænkt, at så flyttede han sig jo ikke. Der sker altså ingen tilstandsændring, og derfor er de måske blevet narret til at bruge denne verbalform, men nægtelsen har altså ingen indflydelse.

Det drejer sig derimod om to sideordnede successive handlinger, hvor den specifikke regel om brug af *passé simple* gælder, men denne grammatiske regel har deltagerne i undersøgelsen ikke fulgt, hvilket altså har resulteret i en fejl. Aktionsarten er atelisk², idet fortælleren for så vidt kunne blive ved med at flytte sig, og desuden fører verbalkonstellationen ikke hen imod noget mål. Det kunne være endnu en grund til brug af den forkerte verbalform, måske fordi de intuitivt har forstået verbalroden som værende imperfektiv eller uafgrænset. Men det der betyder noget er, at vi befinder os i et handlingsforløb med to punktuelle enkelthandlinger, hvor den grammatiske regel om brug af *passé simple* gør sig gældende.

2. ...on voyait seulement une nuque fraîche, et mouillée, à laquelle je **fus** sensible.

² Her er jeg klar over, at informanterne sandsynligvis har ræsonneret ud fra en anden terminologi, nemlig skelnen mellem perfektive og imperfektive verber. Men jeg har alligevel valgt at bruge sondringen mellem teliske og ateliske verbalkonstellationer, da denne teori forekommer mig at være mere brugbar.

Her kunne man ifølge Hanon tale om mekanisk aspektbrug (jf. side 3), idet vi har en appositionel relativsætning, der tjener til at føre handlingen videre, og derfor er der brugt *passé simple*, hvilket er overensstemmende med de grammatiske regler. At informanterne har brugt *imparfait* kunne måske skyldes det faktum, at de har overgeneraliseret reglen om, at der næsten altid findes *imparfait* i bisætninger. De har formodentlig ikke lært sig disse få undtagelser, hvor der bruges *passé simple*, eller også er det skelnen mellem bisætningstyperne, der giver problemer. Men det at de bruger denne verbalform, vil semantisk set virke meget ulogisk, idet betydningen dermed ville være, at fortælleren blev slået af, det vil sige blev påvirket af synet af den lækre nakke, før han overhovedet havde set den, og det kan jo logisk set ikke lade sig gøre.

Dette eksempel kan føres over på det danske sprog, idet det netop i forbindelse med *être* samt en række andre verber er vigtigt at kunne se, hvad den danske pendant hertil er. Der er i eksemplet fokus på det ingressive, nemlig at han **blev** bevæget i forhold til, at han **var** det (jf. ét fransk verbal, der kan svare til to danske verbaler, side 10). Dermed er der sket en tilstandsændring, idet han blev noget, som han ikke var i forvejen, og derfor er verbalkonstellationen ligeledes telisk. Verbalhandlingen angiver, at der opnås et mål, hvorefter en ny tilstand kan indtræde.

Herefter optræder tre eksempler på den semantiske skelnen, hvor konteksten er meget afgørende for valget af aspekt:

3. ...je **regagnais** la rive gauche...

Med dette verbal i *imparfait* beskrives baggrunden for den handling, der sætter ind senere i teksten. Desuden ses handlingen indefra og angiver den situation, fortælleren var i. Her kunne man altså tale om Hanons semantiske aspektbrug, eftersom dette eksempel mest handler om forståelse. Vi befinder os inde i forløbet samtidig med, at vi er på baggrundsplanet, og dermed kan man sige, at der ikke altid kun er én regel at pege på. Derfor er konteksten og sammenhængen meget afgørende her, fordi *regagner* samt de følgende seks verber i *imparfait* beskriver kulissen, før der helt præcist i linie syv sker noget på gulvet (jf. Nølkes teatermetafor, side 5). Deltagerne i undersøgelsen har brugt *passé simple* i denne sætning, hvilket først og fremmest kunne skyldes en manglende bevidsthed om kontekstens vigtighed samt om skelnen mellem forgrunds- og baggrundsplanet. Desuden er *regagner la rive gauche* en telisk verbalkonstellation, som her er brugt atelisk i og med, at verbalet står i

imparfait. Her kunne det igen være en overgeneralisering, der har gjort sig gældende, da informanterne måske har haft en intuitiv fornemmelse af verbalets semantisk indhold som noget afgrænset. De har måske set det som et mål i sig selv, at han nåede den venstre bred, og dermed brugt verbalformen *passé simple*. Men netop i omtalte eksempel er det ret vigtigt, om man vil have handlingen til at foregå på den ene eller på den anden side af floden.

4. Je me **disais** qu'il fallait faire vite,...

Her har informanterne brugt *passé simple*, formodentlig fordi den handling at sige noget til sig selv virker ret punktuelt og afgrænset. Men således skal dette eksempel ikke betragtes. Et helt synonymt udtryk, som måske kunne hjælpe til at gøre denne verbalform mere logisk, ville være: *Je pensais que....*. Det man skal se på er nemlig den situation, som fortælleren var i, og denne skildres indefra. Synsvinklen er vigtig her. Vi er nemlig inde i fortællerens tanker, inde midt i handlingen, og ser derfor situationen indefra, som den tog sig ud for fortælleren (jf. Hansens indefra-udefra-begreb, side 5). Verbalkonstellationens aktionsart er svær at afgøre, men idet kompletivsætningen, der står som objekt, skal medregnes, må den nok siges at være telisk. Han sagde til sig selv, at det var nødvendigt at handle hurtigt, hvorefter han kunne sige noget nyt til sig selv. Den når altså et iboende endepunkt.

5. ...lorsque j'entendis le bruit, qui, malgré la distance, me **parut** formidable dans...

Her optræder *passé simple* i en attributiv relativsætning, hvor der ifølge de grammatiske regler skulle have været brugt *imparfait*. Dette er sikkert grunden til informanternes brug af den forkerte verbalform. Det vil sige, at vi har et eksempel på det, som Hanon ville kalde mekanisk aspektbrug, men her holder isoleringen ikke. Dette eksempel illustrerer nemlig meget godt, at man aldrig kan se på en sætning løsrevet. Den skal altid ses i en sammenhæng, hvor betydningen er mere afgørende end en grammatisk eller syntaktisk regel. Desuden har informanterne formodentlig set på verbalets semantiske indhold og dermed konstateret, at der ingen tilstandsændring sker. At noget forekommer én formidabelt, virker ret imperfektivt, hvilket deltagerne i undersøgelsen måske er blevet forvirret af. Igen kan overgeneralisering altså være årsag til fejlen. Desuden hjælper det heller ikke at se på aktionsarten, som i dette tilfælde er atelisk, da det at lyden forekom ham formidabel ikke har noget endemål. Men igen er det ret logisk, at man her skal bruge *passé simple*,

eftersom *imparfait* ville indikere, at lyden forekom ham formidabel, allerede før han havde hørt den. Dette kan eksemplificeres på dansk, hvor *passé simple* ville svare til: *da jeg hørte lyden, forekom den mig formidabel*, hvorimod *imparfait*-formen som sagt ville komme til at virke ulogisk: *da jeg hørte lyden, stod jeg og tænkte at den forekom mig at være formidabel*. En lyd kan næppe forekomme én at være noget, før man har hørt den.

Overordnet lader det til, at deltagerne i undersøgelsen har en del problemer med den semantiske skelnen, og heraf kan udledes, at der i langt højere grad skal gøres opmærksom på kontekstens betydning. Løsrevne sætninger, som ofte benyttes i forbindelse med formidlingen af et grammatisk emne, siger ikke særlig meget i og med, at sammenhængen i en tekst ofte vil have større betydning for valget af aspekt. Desuden er det ret interessant, at informanterne stort set har lavet de samme fejl. Det må altså være i disse tilfælde, at de grammatiske regler er uhåndgribelige og derfor fører til fejl og eventuelt til overgeneralisering.

6. Konklusion:

Målet med dette projekt har været at undersøge, hvorledes danskere kan opnå en større forståelse for aspektbegrebet på fransk. Med udgangspunkt i Comrie, der siger, at aspekt er noget universelt, som er manifesteret på den ene eller anden måde i alle sprog, har jeg vist, at dansk ligeledes kan udtrykke aspektforskelle. Denne bevidstgørelse om, at aspekt fungerer i den danske sprogbrug mindsker klart den fremmedgørelse, man ofte oplever i forbindelse med introduktionen til aspektproblematikken på fransk. Og det har netop været meningen at vise danskere, at aspekt ikke er et fremmed fænomen, der kun findes på fransk, men at begrebet derimod er noget, der viser sig i sproget både på fransk og på dansk. Derfor ser jeg en stor vigtighed i, at det danske system får en plads i formidlingen af aspekt, idet dette kendskab til aspektbrugen på dansk kan give en bedre intuitiv forståelse for det franske aspektsystem.

Jeg har lagt vægt på den semantiske del af aspektbegrebet igennem Hansens skelnen mellem teliske og ateliske verbalkonstellationer, hvilken jeg har brugt til at belyse kontekstens store betydning for valget af aspekt. Teorien kan netop anvendes til det formål, da den medtager verbalets komplementer og dermed tvinger én til at se på og forstå sammenhængen i en tekst, hvilket udgør en modsætning til skelnen mellem perfekte og imperfekte verber. Spørgsmålet er blevet stillet, om vi kan bruge aktionsarten til noget, hvortil må

svares, at kategorien kun kan bruges som en hjælp og altså på ingen måde som en konsekvent regel, hvilket de ofte forekomne krydsninger er et bevis på. Fejleksemplerne har ligeledes bevist, at kategorien faktisk ikke har været til nogen særlig stor nytte i forbindelse med at vælge den rigtige verbalform. Men det som Hansens skelnen giver, er en indsigt i kontekstens og sammenhængens betydning. Ved formidlingen af aspekt kunne man gøre brug af denne tilgang for at have et middel til at gøre opmærksom på kontekstens betydning, eftersom man ikke blot kan sige til sine elever, at konteksten afgør, hvilken verbalform de skal bruge. De er nødt til at have nogle tommelfingerregler at forholde sig til, og det kunne blandt andet være dette begrebsapparat.

Med hensyn til fejleksemplerne så viser de netop, at semantikken og kontekstens betydning for valget af aspekt skal have en større plads i formidlingen, eftersom det primært er den semantiske skelnen, der giver problemer. Vi skal lære at se mere logisk på sætningerne og sammenhængen i en tekst, og her kan det danske sprog komme ind, da det i nogle tilfælde ville kunne bruges til at se på, hvilken betydning en given sætning ville få i henholdsvis *passé simple* eller *imparfait*. Med et godt kendskab til, hvordan aspekt fungerer på dansk, ville man på oversættelsen kunne se, om den kommer til at virke logisk, eller om man får udtrykt noget kringlet uden mening som set i et af eksemplerne.

Sammenfattende kan siges, at det i høj grad er den semantiske skelnen, der skal slås på. Men ved at bruge de redskaber som jeg har fremstillet igennem opgaven, har jeg en idé om, at man kan opnå en større bevidsthed om aspekt som værende en funktionel, semantisk kategori, hvor sammenhængen og betydningen altid vil komme i første række, og forhåbentlig kan dette kendskab endvidere føre til færre fejl i sprogproduktionen.

Bibliografi:

- Boysen, Gerhard: *Fransk grammatik*, Munksgaard, Ålborg, 1992
- Comrie, Bernard: *Aspect*, Cambridge University Press, 1976.
- Gustafsson, Solveig: *Perfektivt og imperfektivt aspekt på fransk – hvilke anvisninger kan man som dansker have gavn af?*, Bachelorprojekt, Århus Universitet, 2002
- Hanon, Suzanne: "Imparfait et passé simple en français moderne" *in L'information grammaticale*, nr. 40, Paris, 1989.
- Hansen, Maj-Britt Mosegaard: "Aspekt" *in Suppleringshæfte til Fransk grammatik*, Romansk Institut, Københavns Universitet, 1999.
- Kjærsgaard, Poul Søren: *Fransk grammatik – i hovedtræk*, Odense Universitetsforlag, 1995.
- Knudsen, Iben Kruse: *Aktionsartens betydning for forståelsen af aspekt*, Bachelorprojekt, Århus Universitet, 1998
- Nølle, Henning: *Fransk grammatik og sprogproduktion*, Forlaget Kaleidoscope, København, 1997.
- Pedersen, John & Spang-Hanssen, Ebbe & Virkner, Carl: *Fransk grammatik*, Akademisk Forlag, København, 1980.
- Rasmussen, Jens & Stage, Lilian: *Moderne fransk grammatik*, Det Schønbergske Forlag, 4. udgave, København, 1993.
- Togeby, Knud: *Grammaire française II*, volume II: Les formes personnelles du verbe, publié par Magnus Berg, Ghani Merad et Ebbe Spang-Hanssen, Akademisk Forlag, København, 1982.

Intersproget: fra teori til praksis

Birgitte Morell

Indledning

Det er fortsat en stor gåde, hvordan folk lærer nye sprog og kendskabet til de mange komplekse processer, der fører til læring er således heller ikke fuldstændigt. Forskningen indenfor sprogtilegnelse ('Second Language Acquisition', herefter SLA¹) vandt først rigtig interesse fra 1960'erne men er stadig i dag et område, der er genstand for større og større bevågenhed. Ideen om, at man foruden modersmålet (L1) og målsproget (L2) også skulle beskæftige sig med learnerens eget sprog, intersproget (IL), var et sandt gennembrud indenfor SLA-forskningen, der betød, at learneren nu blev gjort til centrum for forskningen, hvor det før havde været undervisningen eller læreren. Learnersproget ses som et separat sprogligt system, der skal betragtes på dets egne betingelser, og hvor det sproglige udtryk skal ses som led i en tilegnelsesproces. Men hvad forstår man egentlig ved begrebet learnersprog eller intersprog? Hvad kan vi bruge viden om intersproget til? Hvordan kan vi tage hensyn til intersproget med henblik på at skabe bedre betingelser for en vellykket sprogindlæring?

Dette er blot nogle af de problemstillinger, der vil blive behandlet i dette projekt, som beskæftiger sig med intersproget hos en 3g begynderklasse på Grindsted Gymnasium. Indledningsvis vil jeg kort definere intersproget, først rent historisk og derefter i forhold til den viden vi besidder herom idag. Herefter vil jeg med udgangspunkt i mine empiriske undersøgelser vurdere den udvalgte gruppe af learneres intersprog, dels rent kvantitativt i forhold til hvilke fejl, der er hyppigt forekommende, og dels kvalitativt med henblik på hvordan eleverne rent faktisk bruger sproget og i hvilket omfang de formår at få kommunikeret et budskab. Herefter vil jeg diskutere i et generelt perspektiv, hvad vi kan bruge viden om intersproget til, hvordan vi i dag tager hensyn til

¹ Forskningen indenfor sprogtilegnelse er i høj grad præget af den engelske og amerikanske forskning, hvorfor mange af de anvendte termer og forkortelser er engelske. Dels er det ikke altid muligt at lave en præcis oversættelse af et begreb og dels anses det for mest hensigtsmæssigt at benytte de gængse termer fra andet litteratur indenfor sprogtilegnelse.

elevernes intersprog samt understøtter og motiverer dem i deres tilegnelsesproces. Endelig vil jeg give mine visioner om en franskundervisning, der i så høj grad som muligt tager hensyn til og stimulerer elevernes sproglige formåen og udvikling, deres intersprog.

1. Definition af begrebet intersprog

1.1. Historisk baggrund for teorien om learnersproget

Særligt tre forskere synes at have haft betydning for fremkomsten af ideen om learnerens eget sprog: S. Pit Corder, W. Nemser og L. Selinker, hvis centrale ideer vil blive kort skitseret i det følgende.

1.1.1. S. Pit Corder

Ideen om at betragte learners sprog som et særskilt sprogsystem må i høj grad tilskrives S. Pit Corder, der med artiklen "The Significance of Learners' Errors" fra 1967 argumenterer for, at fejl ikke længere skal ses i et negativt perspektiv men tværtimod som en uundgåelig, endog nødvendig, del af tilegnelsesprocessen. Af denne grund anses de for at være betydningsfulde for både underviseren, SLA-forskeren og learneren selv (Corder 1967, p.167). I forlængelse af dette mere optimistiske syn på learnerens fejl, taler han om tilstedeværelsen af et adskilt og internt struktureret learnersprog, der defineres som learnerens:

underlying knowledge of the language to date, or, as we may call it his transitional competence (Corder 1967, p.166).

I en senere artikel fra 1971, "Idiosyncratic Dialects and Error Analysis", foreslår Corder, at learnersproget skal ses som en særlig dialekt, "idiosyncratic dialect", der er regelmæssig, systematisk og meningsfuld (Corder 1971, p.151). Denne dialekt skal ikke blot betragtes som afvigende eller fejlfyldt i forhold til målsproget, men tværtimod som et separat sprogligt system, der bør studeres som et interessant fænomen i sig selv, hvilket netop var det centrale i Corders forskning.

1.1.2. W. Nemser

W. Nemser, der havde arbejdet på et engelsk-ungarsk kontrastivt projekt indenfor fonologien, foreslog, at sprogtilægnelsen skal ses som en række af systemer, "approximative systems", der gradvist fører learneren tættere på målsproget

(Smith 1994, p.9). Disse systemer udgør et separat sprogligt system, der defineres som:

the deviant linguistic system actually employed by the learner attempting to utilize the target language (Nemser 1971, p.116).

Nemser påviser learnersprogets uafhængighed, idet han gør rede for fænomener, der hverken kan tilskrives L1 eller L2 (Selinker 1992, p. 177). Selvom Nemser tankes grundlæggende minder meget om Corders, kan man dog alligevel sige, at de adskiller sig, idet Nemser lægger vægt på learnerens sproglige system som noget afvigende i forhold til målsproget.

1.1.3. L. Selinker

L. Selinker argumenterer ligeledes for tilstedeværelsen af et separat sprogligt system, der kommer til udtryk i learnerens output, dvs.:

...the utterances which are produced when the learner attempts to say sentences of a TL [Target Language]... (Selinker 1972, pp. 213-214).

Termen 'interlanguage' bruges første gang af Selinker i 1969 (Selinker 1969, p. 71), men det er først den detaljerede beskrivelse i artiklen "Interlanguage" fra 1972, der for alvor lancerer teorien om intersprog som anvendt model og begreb. At det blev termen 'interlanguage' (i det flg. intersprog), der kom til at betegne learnersproget, skyldes formentlig termens neutralitet, hvor 'inter-' henviser til noget, der ligger mellem noget andet, i dette tilfælde mellem L1 og L2, og 'sprog' til det faktum, at learnersproget skal regnes for et sprogligt system i sig selv. Selinker havde til hensigt at lave en psykolingvistisk teori om tilegnelsen af et fremmedsprog og mener i den forbindelse at kunne regne med fem centrale processer:

...first, language transfer; second, transfer-of-training; third, strategies of second-language learning; fourth, strategies of second-language communication; and fifth, overgeneralization of TL linguistic material... (Selinker 1972, p. 215).

Han erkender dog, at det ikke altid er muligt at afgøre hvilken proces, der er tale om (Selinker 1972, p. 221). I forbindelse med Selinkers ideer må fænomenerne 'fossilization', der indebærer, at learneren går i stå i tilegnelsesprocessen, og 'backsliding', der betyder, at learneren regrederer til et tidligere stadie i

udviklingsprocessen, også nævnes (Selinker 1972, pp. 215-216). Hermed understreger Selinker, at sprogtilegnelse på ingen måde er en simpel og lineær proces, hvor learneren blot nærmer sig målsproget mere og mere.

1.2. Vores viden om intersproget i dag

Selvom teorien om intersprog blev grundlagt for mere end 30 år siden, er det stadig mange af de samme ideer, der gør sig gældende indenfor SLA-forskningen idag. Dog har de seneste årtiers forskning i betragtelig grad øget vores viden om, hvad intersproget reelt er samt hvordan det bedst kan karakteriseres og defineres.

1.2.1. Grundlæggende træk ved intersproget

Trods intersprogets individuelle karakter kan der generelt iagttages visse fællestræk, hvoraf sproglig kreativitet, systematik, foranderlighed og variabilitet synes at være de mest kendetegnende. Hvad angår den sproglige kreativitet, der dog bør ses i sammenhæng med elevernes valg af strategier (se evt. afsnit 2.2.1.), er det en udbredt opfattelse, at learneren opstiller og afprøver sine hypoteser om målsproget. Dette resulterer i mange overraskende og kreative konstruktioner, orddannelser m.m., der som udgangspunkt ikke er tilfældige. Tværtimod kan der iagttages en vis regelmæssighed og systematik, der kommer til udtryk i elevernes opbygning af sproget. Netop denne systematik gør det muligt at betragte intersproget som et sprogligt system (Gaonac'h 1987, p. 124). Et dynamisk system, der er under stadig udvikling og forandring efterhånden som eleven møder nye sproglige input og får be- eller afkræftet sine hypoteser om målsproget (Færch/Kasper 1983, p. 274). En udvikling, der som Selinker havde gjort opmærksom på, går både frem og tilbage. Desuden er der en stor grad af variabilitet, inter- og intraindividuel, dvs. både i den enkelte learners intersprog og indenfor en gruppe af learnere, der har modtaget samme undervisning (Vogel 1995, p. 69). Variabiliteten er dels betinget af individet, dels af situationen, hvor sproget benyttes, fx mundtligt eller skriftligt og dels af de didaktiske metoder, der er anvendt i indlæringssituationen (Vogel 1995, p. 48).

1.2.2. En definition af intersproget

Ideen om, at man indenfor SLA-forskningen foruden modersmålet og målsproget også skulle regne med learnerens eget sprog, var i høj grad et opgør med det strukturalistiske sprogsyn, der havde kendetegnet den foregående

periode. Learneren blev nu betragtet som en kreativ og aktiv sprogbruger, hvilket altså var et mere funktionelt syn på tilegnelsesprocessen. På denne måde blev teorien om intersprog et virkeligt gennembrud indenfor SLA-forskningen. Selve intersproget kan defineres på mange forskellige måder afhængigt af, hvad man ønsker at fremhæve. Selve termen 'intersprog' bruges dog som oftest til at betegne det sproglige system, learneren benytter sig af i forsøget på at producere noget sprogligt i forhold til en L2-norm. Intersproget kaldes i øvrigt også for mellemsprog, hvilket imidlertid ikke passer helt sammen med ideen om, at intersproget må betragtes helt på dets egne betingelser. Af denne grund defineres intersproget her som et autonomt og separat sprogsystem, der er sammensat af L1, L2 og noget helt tredje. Det kan overvejes, hvorvidt intersproget er at betragte som et reduceret sprogligt system, både hvad angår antallet og kompleksiteten af regler, men denne problemstilling vil ikke blive uddybet nærmere her (Færch/Haastrup/Phillipson 1984, p. 273). Intersproget adskiller sig imidlertid fra "rigtige" sprog bl.a. ved ikke at danne sprogfællesskaber, og ved at det er ikke et sprog, der undervises i eller skal læres (Vogel 1995, p. 21). Grundlæggende kan intersproget beskrives på samme måde som andre sprog, dog med det forbehold, at intersproget er meget ustabil og forandrer sig efterhånden som der kommer nye sproglige erfaringer til. Det kan endvidere diskuteres, hvorvidt termen 'intersprog' henviser til produktet, dvs. learnerens output, eller selve de processer i sprogtilegnelsen, der fører til produktet, dvs. learnerens sproglige udvikling (Smith 1994, p. 35). Den ene definition synes dog ikke klart at udelukke den anden, idet intersproget netop er så foranderligt og det sproglige udtryk ses som led i en tilegnelsesproces.

2. De empiriske undersøgelser af intersproget

2.1. Baggrunden for de empiriske undersøgelser

Som baggrund for de empiriske undersøgelser, har det været nødvendigt at overveje, hvad fejl i virkeligheden er, hvordan de kan analyseres og inddeles med henblik på en analyse af intersproget hos en udvalgt gruppe af learnere. En analyse, hvor fremgangsmåden og bearbejdelsen af resultaterne er utrolig betydningsfuld for udbyttet heraf.

2.1.1. Fejl og fejlårsager i forbindelse med intersproget

Corders gennembrud var som sagt, at fejl ikke længere blot skulle ses som noget negativt, hvorfor man skulle væk fra tendensen til at bedømme en

learners viden og kunnen udelukkende i forhold til antallet og typen af fejl, der begås (Selinker 1994, p. 144). Men hvad er fejl i det hele taget? Almindeligvis snakkes der om fejl i forhold til en norm, målsprogets norm, men da intersproget betragtes som et adskilt sprogligt system, der dermed sætter dets egne normer, kan det synes inkonsekvent at snakke om fejl i intersproget. Det, vi betragter som fejl, er i virkeligheden learnerens måde at teste sine hypoteser om målsproget på og kan som sådan betragtes som udtryk for de forestillinger, learneren har gjort sig om fremmedsproget. Fejlene er således ikke interessante i sig selv, men idet de giver information om learnerens midlertidige sprog-system og hermed også om tilegnelsesprocessen.

Med henblik på at kategorisere, analysere og forklare de fejl, der kan observeres i intersproget, forbliver disse spørgsmål et område, der er genstand for stadig debat. I forbindelse med intersproget, hvor man i høj grad interesserer sig for selve tilegnelsesprocessen, synes det dog nødvendigt at operere med begrebet fejlårsager, da disse kan hjælpe os med at forklare intersprogets form og udvikling. Fejlårsagerne må dog ses i sammenhæng med elevernes valg af strategier (se evt. afsnit 2.3.1). Rent metodologisk skal det her nævnes, at ved analyser af intersprog benyttes de såkaldte 'performance analysis' (Færch/Haastrup/Phillipson 1984, p. 277), hvor der ikke blot som i fejlanalyserne udelukkende fokuseres på de fejlfyldte aspekter. Tværtimod medtages her både de korrekte og forkerte aspekter, altså hele learnerens 'performance'. Fejlanalysen er dog, som en integreret del af intersprogsanalysen, nyttig, idet fejlene ifølge Richards:

...are indicative both of the state of the learner's knowledge, and of the ways in which a second language is learned (Richards 1974, p. 1).

Overordnet set kan Corders distinktion mellem 'mistakes' og 'errors' bruges. 'Mistakes', de såkaldte 'errors of performance', kan fx skyldes træthed eller manglende koncentration, hvorimod de virkelige 'errors', de såkaldte 'errors of competence', siger noget om learnerens intersprog (Corder 1967, pp. 166-167). Udfra en sprogpsykologisk synsvinkel regnes der traditionelt med, at de virkelige 'errors' falder i tre kategorier: For det første er der de interlingvale fejl, herunder transfer- og interferensfejl, der skyldes overførsel fra modersmålet eller andre sprog. For det andet er der de intralingvale fejl, der er fejl, som opstår indenfor det fremmedsproglige system og endelig er der de såkaldte undervisningspåførte fejl, hvor undervisningen eller materialet har været misvisende (Glahn 1977, p. 105). Problemet med at arbejde med fejltyper og årsager er dog, at det kan være svært at afgøre præcist, hvilken proces fejlen

skyldes og i hvilken kategori, den skal placeres. Da det ikke er selve klassificeringen, der er målet i dette projekt, vil kategorierne ikke blive brugt konsekvent i det følgende. Endvidere vil ikke alle fejl blive behandlet men udelukkende de fejl, der er interessante eller særligt anvendelige med henblik på projektets formål. Det essentielle ved intersprogsanalyser er netop, at der ikke blot ses på, hvad eleven ikke kan, men også hvad eleven kan og vigtigst af alt, hvad han gør ved sproget for at få sit budskab igennem.

2.1.2. Undersøgelsens udformning og formål

Det overordnede mål for projektet (se evt. indledningen) var at undersøge intersproget hos en gruppe af learnere, en 3g begynderklasse², med det formål dels at se rent konkret på deres intersprog, kvantitativt såvel som kvalitativt, og dels at se et lidt bredere perspektiv på, hvad vi kan bruge viden om intersproget til, og hvordan vi kan tage hensyn hertil i undervisningen.

Da jeg ønskede at få data, der i så høj grad som muligt afspejler elevernes frie, naturlige og automatiske sprogsystem, valgte jeg at arbejde med ret spontane data, om end jeg var bevidst om, at denne type data kan være ret svære at arbejde med³. At det blev skriftlige data var både af praktiske hensyn med henblik på bearbejdelsen af undersøgelsesresultaterne og fordi skriftligt arbejde er envejskommunikation, hvilket er en udmærket måde til at iagttage, hvorvidt eleverne er i stand til at få gjort sig forståelige samt til at se hvordan deres intersprog i virkeligheden fungerer.

Selve undersøgelserne bestod i, at jeg gav eleverne et billede fra terrorangrebet i USA d. 11 september 2001, hvorefter jeg bad dem skrive med inspiration fra dette billede, så vidt muligt uafbrudt i 45 min. Jeg sagde til dem, at de ikke skulle gå tilbage og rette i det, de allerede havde skrevet, da dette ville indebære en risiko for, at eleverne koncentrerede sig om at skrive få men korrekte sætninger, og jeg ønskede jo at få så meget materiale som muligt at arbejde med. Til deres rådighed havde eleverne ordbøger, idet de ikke skulle sidde og ”mangle” et ord, dvs. være hindret i det sproglige udtryk. Øvelsens spontane karakter ses således også ved, at min eneste indblanding var emnet, nemlig terrorangrebet d. 11 september 2001. Ved at give eleverne et interessant og aktuelt emne håbede jeg, at de ville være mere optagede af at få kommuni-

² Af praktiske årsager måtte jeg begrænse mig til et korpus bestående af en 3g begynderklasse med ti elever fra Grindsted Gymnasium.

³ Da jeg var bevidst om det problematiske i at beskæftige sig med spontane data, havde jeg for en sikkerheds skyld fremskaffet et sæt af elevernes oversættelser for at have dette som et supplement, men grundet opgavens begrænsede omfang har det ikke været muligt at inddrage dem.

keret et budskab end i formens korrekthed, og mit mål var jo netop at se, hvordan deres intersprog fungerede med henblik på at få formidlet et budskab.

2.2. Et kvantitativt syn på undersøgelsesresultaterne

Første del af analysen af de empiriske undersøgelser er rent kvantitativ og har til formål at skabe et overblik over denne gruppe learners intersprog. Rent kvantitativt ses der på hvilke fejl, der er hyppigt forekommende og interessante med henblik på opgavens formål, selvom der dog ikke er tale om en statistisk undersøgelse, da dette grundet det begrænsede korpus ikke synes fordelagtigt.

2.2.1. Ortografiske og leksikalske fejl

Ved ortografiske og leksikalske fejl forstås i denne opgave henholdsvis fejl indenfor retskrivningen herunder primært accent- og stavfejl samt fejl, der vedrører ordforrådet. En klar skelnen er dog ikke altid mulig, og da det ikke er selve kategoriseringen, der er interessant i denne opgave, behandles disse fejltyper samlet.

Hvad angår accentfejl, forventede jeg at finde en del heraf, dels da det ikke er et fænomen vi kender på samme måde fra dansk og dels som følge af den begrænsede tid, eleverne havde til rådighed og instruktionerne til opgaven. Ganske vist er der en del elever, der har glemt eller udeladt en accent fx E4⁴: ”je... m’interesse..” eller E9: ”...que le WTC s’ecroule...”, elever, der har brugt en forkert accent fx E8 : ”...le télévision...” og elever, der har brugt en accent, hvor der ikke skulle være nogen fx E6: ”...il y à...”. Accentfejlene er dog ikke så udbredte, at der er grundlag for at betragte dette som et egentligt problemområde. Deciderede stavfejl fandt jeg heller ikke så mange af som forventet, selvom der dog er nogle fx E7: ”...je me rapelle... ” eller E8 : ”...dans une botique... ”. En fejl, en del elever har lavet, er fx E10: ”...un pay...” men korrekt i flertal ”...beaucoup de pays...”, hvilket måske skyldes, at det sidste ’s’ opfattes som en flertalsendelse. Med henblik på stavfejlene kan det dog diskuteres, hvorvidt visse fejl skal betragtes som simple stavfejl eller som deciderede fejl i ordforrådet, da denne grænse er flydende. Dette gælder særligt fejl, der må tilskrives transfer fra engelsk eller dansk som fx E1: ”...american...” eller E7: ”...human...”. Da det dog som før nævnt ikke er

⁴ Dels for at sikre forsøgspersonernes anonymitet og dels for overblikkets skyld, vil der blive henvist til elevernes frie opgaver med et E (=elev) samt et tal, der henviser til bilagets nummer. E4 bliver således en henvisning til bilag 4. Bilagene vil kunne konsulteres hos undertegnede.

selve kategoriseringen, der er interessant i dette projekt, vil denne problematik ikke blive kommenteret yderligere.

Hvad angår fejlene i ordforrådet, er der dels en mængde ord, der slet ikke eksisterer i det franske sprogsystem og dels en del ord, der bruges forkert eller i en forkert sammenhæng. Ordene, der ikke eksisterer i det franske sprog må primært tilskrives transfer fra enten engelsk eller dansk fx E7: "...neutrale...", E4: "...je ne m'involve pas..." eller E10: "...personne n'a expecté...". Ordene, der bruges fejlagtigt, kan skyldes flere forskellige ting. Dels er der en mængde fejl, der må tilskrives forkerte ordbogsopslag fx E9: "...quelle aventure..." eller E8: "...un grand éclat...". Dels er der fejl, som formentlig skyldes, at eleverne husker et ord fra en anden sammenhæng, de såkaldte undervisnings-påførte fejl, men at ordet ikke passer ind, hvor eleven har brugt det fx E1: "...j'écoute de l'accident..." eller E8: "...je suis d'accord...". Endelig er transfer en væsentlig årsag, hvilket betyder, at eleverne altså bruger et ord, som det ville være brugt på engelsk eller dansk fx E7: "...l'attaque a resulté..." eller hvor et ord som 'ville' på dansk giver flere muligheder på fransk fx E9: "...la guerre veut être...", hvor 'aller' og 'vouloir' forveksles.

For at summere lidt op på de leksikalske og ortografiske fejl kan jeg konstatere, at der generelt set ikke var så mange accent- og stavefejl, som jeg bl.a. som følge af mine instrukser til opgaven, havde forventet. Til gengæld var der en del fejl i ordforrådet både med anvendelse af ord, der slet ikke eksisterer i det franske sprogsystem og med forkert brug af ord. Denne konklusion dækker dog over markante individuelle forskelle, særligt på det leksikalske plan, hvor nogle elever synes at have en bedre fornemmelse af det sproglige system end andre. Alvoren af ortografiske og leksikalske fejl kan naturligvis diskuteres, men i en situation som denne, hvor det handler om at få kommunikeret et budskab, synes de ortografiske fejl umiddelbart ikke at være så alvorlige som de leksikalske, der ikke alene kan virke meget forstyrrende for modtageren men i værste fald bringe budskabet i fare.

2.2.2. Morfologiske og syntaktiske fejl

Ved morfologiske fejl forstås fejl, der vedrører ordenes dannelse og bøjning, mens syntaks handler om, hvordan ordene kombineres til sætninger. Da disse to områder er tæt forbundne kan det være problematisk at lave en klar distinktion, hvorfor der i det følgende vil blive talt samlet om morfosyntaks. Indledningsvis bør det dog lige nævnes, at der var en del tempus- og aspektfejl i opgaverne, men dette anses dog for at være et for omfattende område at medtage i dette projekt.

Et gennemgående problem i forskellig grad hos eleverne synes at være kongruensfejl. Først og fremmest er der indenfor dette område en del fejl i forholdet mellem subjekt og verbum fx E2: "...nous ne savait pas...". Nogle af disse fejl er formentligt 'errors of performance', hvilket bekræftes ved, at der ikke var så mange af denne type fejl i oversættelserne⁵. Interessant er det, at mange elever laver fejlen som fx E5: "...les États Unis a...", hvilket formentligt skyldes, at USA opfattes som ét land. Desuden kan der især iagttages fejl mellem 1. pers. sing. 'je' og verbet fx E6: "...je peut..." eller E3: "...j'entend...". Disse fejl kan skyldes, at der de fleste steder ikke er hørbar forskel mellem verbet i 3. pers. sing. og 1. pers. sing, hvilket kan betyde, at eleverne fejlagtigt antager, at stavemåden er den samme. Desuden kan det spille ind, at eleverne ikke skriftligt er vant til at bøje verberne i 1. pers. sing. skriftligt. Hvad angår kongruens ved participe passé efter 'être' er der også en del problemer fx E5: "...la situation s'est calmé...". En anden meget hyppig kongruensfejl, som ses hos alle eleverne i forskelligt omfang, er mellem artikel og substantiv, hvor artiklen har forkert køn eller tal fx E2: "...une avion..." eller E3: "...un atmosphère...". Der kan her desuden iagttages en vis variabilitet, hvor substantivet et sted har korrekt og et andet sted forkert determinativ fx E8: "...ma travail..." og "...mon travail...", hvilket formentlig må betragtes som 'errors of performance'. Det må i denne sammenhæng desuden indskydes, at der i det hele taget er en del fejl i determinativbrugen, hvor der er brugt forkert determinativ fx E1: "...ses famille...", , hvor determinativet mangler fx E9: "...terrorisme...", hvilket end del steder må siges at skyldes transfer fra dansk. Det samme gælder flere steder i opremsninger, hvor der er udeladt determinativ ved det ene substantiv fx E10: "...sa respect et chagrin...". Endvidere er der enkelte steder brugt to determinativer fx E8: "...un l'avion...".

Desuden volder brugen af pronominer også en del af eleverne problemer, særligt i forbindelse med relativpronominerne og neutralpronominerne fx E7: "...cet a fait de l'impression...".

Et andet meget hyppigt forekommende problem vedrører verbernes konstruktion eksempelvis hvor verbet konstrueres med indirekte objekt, hvor det skulle være direkte fx E7: "...écouter à le radio..." eller med direkte objekt, hvor det skulle være indirekte fx E4: "...échapper la nuage...". Endvidere er der også fejl i verbernes konstruktion, hvor et ellers obligatorisk led er udeladt

⁵ Da jeg fra starten var meget i tvivl om, hvorvidt de frie opgaver ville være tilstrækkeligt, havde jeg for en sikkerheds skyld fremskaffet et sæt af elevernes oversættelser, som jeg desværre grundet opgavens begrænsede omfang ikke har fundet muligt at inddrage.

fx E8, der ikke er bevidst om, at 'aimer' kræver et objekt. Andre strukturelle problemer kommer til udtryk ved, at eleverne ikke analyserer sætningerne korrekt fx E9: "...je ne le comprends pas ce qui passe...", hvor der er to objekter. I øvrigt er der flere af eleverne, der har forvekslet forskellige ordklasser fx E5: "...la situation était...surréalistement...", hvor adjektiv og adverbium forveksles eller E9: "...on doit espoir que...", hvor substantiv og verbalform forveksles. Endvidere er der en del steder, hvor eleverne laver transferfejl rent strukturelt bl.a. i forbindelse med anvendelsen af præpositioner fx E8: "...dans la télé...".

Et andet hyppigt forekommende problem er, at eleverne flere steder forveksler de infinitte verbalformer fx E2: "...une avion s'est précipiter...", hvor der i dette tilfælde dog ganske vist ikke er nogen udtalemæssig forskel, som der er andre steder E6: "...ils ont faire...".

Hvad angår ordstillingsfejl volder placeringen af nægtelsesadverbiet 'pas' problemer hos nogle af eleverne fx E1: "...je n'ai compris pas...". Desuden er der visse problemer i forhold til placeringen af talordet 'onze', fx E5: "...septembre onze...", hvilket må tilskrives transfer fra engelsk. Der er dog generelt set ikke så mange ordstillingsfejl som ventet.

For at summere op på fejlene indenfor det morfosyntaktiske område, kan jeg konstatere, at udover mange tempus- og aspektfejl, der dog ikke er medtaget i dette overblik, er det særligt kongruensfejl af stort set alle slags, der er hyppigst. Men generelt set må der dog konstateres, at der er fundet en del morfosyntaktiske fejl af stort set alle slags. Det kunne i denne forbindelse med fordel overvejes, hvilke typer af disse fejl, der anses for at være mere eller mindre alvorlige, både i denne situation og generelt set i deres tilegnelsesproces.

2.3. Et mere kvalitativt syn på elevernes intersprog

Efter at have fået et overblik over hvilke fejl, der særligt kunne observeres i elevernes opgaver, synes det interessant at se kvalitativt på, hvordan eleverne rent faktisk opbygger og bruger sproget. Intersprogsanalyser har som før nævnt ikke blot til formål at karakterisere learnerens output men også at forsøge af afklare de processer, der ligger bag. Det interessante er således i denne sammenhæng elevernes evne til at bruge sproget og få formidlet et budskab på en forståelig måde.

2.3.1. Elevernes valg af strategier og disses betydning

Reelt bør intersprogets konkrete udformning i enhver situation ses i relation til learnerens valg af strategier. Men hvad forstår man egentlig ved en strategi? Er strategier bevidste eller ubevidste? Fører strategier til læring eller tjener de blot til at løse et akut problem? Spørgsmål, der trods utallige undersøgelser, analyser og megen kritik, endnu forbliver ubesvarede (Tornberg 2001, p. 21). I denne opgave vil ordet strategi blive benyttet som den fremgangsmåde, learneren vælger at benytte sig af, når hans intersprogskompetence ikke gør ham i stand til at udtrykke, hvad han vil (Færch/Haastrup/Phillipson 1984, p. 154). Eftersom strategier naturligvis både kan resultere i et korrekt og et fejlfyldt output, kræver det et stort output at generalisere til mønstre, hvorfor der her kun gives et kort indblik i selve fænomenet strategier, disses betydning og deres funktion, bl.a. som det kan iagttages i opgaverne. Overordnet kan der regnes med to typer af strategier: 'reduction strategies', hvor eleven reducerer eller i værste fald opgiver sine sproglige hensigter, samt 'achievement strategies', hvor learneren trods vanskeligheder søger at komme igennem med sit budskab (Færch/Haastrup/Phillipson 1984, p. 154). I en tilegnelsessammenhæng er det naturligvis 'achievement strategies', der er mest interessante. Der kan her skelnes mellem L1-baserede strategier, hvor learneren søger at finde en løsning på problemet vha. modersmålet fx gennem transfer og IL-baserede strategier, hvor eleven søger at løse sit problem vha. sit intersprog. Det er som regel den sidstnævnte type, der har størst chance for at blive forstået af en franskmænd (Færch/Haastrup/Phillipson 1984, p. 156).

Hvad angår elevernes opgaver, er den første iagttagelse man må gøre rent overordnet, hvilken teksttype, eleverne har valgt at producere. Da mine undersøgelser gav eleverne stor frihed, havde jeg en forventning om at få ret forskellige data at arbejde med. Hvor nogle elever ville forsøge at skrive så enkelt og ukompliceret som muligt ved at benytte sig af ord og konstruktioner, de føler sig sikre i, ville andre sikkert mere fokusere på det indholdsmæssige og måske forsøge sig frem med forskellige strukturer og således tage en del risikoer for at begå fejl. De elever, der har produceret en fortællende tekst har tydeligvist ikke mødt så mange problemer som de elever, der med en argumenterende tekst vil have formidlet et budskab. I de fortællende tekster er det i højere grad muligt at tilpasse og "dreje" teksten efter evne. En elev som E3, der tydeligvist ikke har lavet mange fejl og desuden har en del imponerende konstruktioner som fx: "...nous sommes mariés depuis 3 ans...", benytter sig formentlig af de konstruktioner, vedkommende er sikker i, skriver således eksempelvis i présent, og da dette er en fortællende tekst, virker det ikke akavet. E3 har tydeligvist et godt niveau men det bør dog tages med i en

vurdering, at man i en fortællende tekst ikke møder samme type vanskeligheder som ellers. I modsætning hertil ses i de argumenterende tekster en del flere fejl, hvor der fx hos E6 tydeligvis er et budskab eleven gerne vil have kommunikeret og søger at udtrykke trods vanskeligheder dvs. hun benytter sig af de såkaldte 'achievement strategies'. Ganske vist er der hos E6 en del elementære fejl og der er primært korte og enkle sætninger, men viljen til at ville kommunikere et budskab bør dog tages med i en eventuel vurdering. Det samme gælder E9, der forsøger sig frem med et varieret sætningsmønster med forholdsvis lange og komplicerede sætninger, der tydeligvis ligger over egen kompetence, men bl.a. i form af mange ordbogsopslag, en stor grad af transfer og oversættelse på det strukturelle plan, forsøger eleven at komme igennem med sit budskab.

Generelt kan man sige overordnet for elevernes opgaver med henblik på de førømtalte 'achievement strategies', at der er ret store forskelle på holdet i forhold til omfanget og typen af anvendte strategier. Grundet opgavens begrænsede omfang kan jeg ikke her gå i dybden med strategierne, som de er iagttaget i elevernes opgaver, men blot redegøre kort for de strategier, der er flest eksempler på ved dette niveau. De førømtalte forskelle på holdet kan til en hvis grad tilskrives forskelle i elevernes overblik over det sproglige system. De strategier, der er flest eksempler på i elevernes opgaver er de L1-baserede strategier. Særligt transfer synes at være at bemærke både på det ortografiske/leksikalske såvel som på det morfosyntaktiske plan, som allerede beskrevet i afsnit 2.2.. I næsten ligeså høj grad benyttes den mere ekstreme L1-baserede strategi, oversættelse, fx E10: "...sans possibilité de prédire...", E4: "...c'est près que avant..." eller E4: "...si terrible ca peut être...". E2's tekst virker ligeledes ret oversat, hvilket altså bevidner om, at denne elevs intersprog er betinget af L1 og dermed de L1-baserede strategier. En interessant iagttagelse i denne forbindelse er, at de elever, der benytter sig mest af transfer, på en vellykket måde eller ej, også er de elever, der laver flest elementære fejl fx E9. Dette passer fint med den forestilling jeg havde inden undersøgelse om, at strategierne særligt træder i kraft, når learnerens midlertidige IL kompetence ikke gør det muligt at udtrykke de sproglige intentioner.

Som det fremgår af dette korte indblik i strategier, bl.a. som de er iagttaget i de frie opgaver, står det klart, at dette er et ret komplekst område indenfor sprogtilegnelse. Forsøg med metoder med introspektion kunne måske bidrage til at klarlægge, hvad learneren virkelig ønsker at sige og hvorfor der bliver gjort, som der gør (Larsen-Freeman 1991, p. 15). Ideelt set bør der i en bedømmelse af eleverne i en given situation tages højde for elevernes anvendelse af strategier, både i en undervisnings- og en eksamenssituation, idet

strategierne ikke alene vidner om elevernes fornemmelse for sproget men også om deres sproglige kreativitet og evne til at overvinde vanskeligheder. Det naturlige spørgsmål i denne forbindelse er således, hvorvidt eleven, der forsøger sig frem med forskellige strukturer og sætningsmønstre og hermed risikerer flere fejl, bør bedømmes hårdere end eleven, der ikke har en så stor grad af variation eller kompleksitet men til gengæld ikke har så mange fejl?

2.3.2. Om at betragte fejlene i intersproget positivt

I en mere kvalitativ undersøgelse af intersproget, falder det naturligt at se på elevernes evne til at bruge sproget, dvs. hvorvidt de formår at få formidlet et budskab på en forståelig måde. En idé, der i høj grad er sammenfaldende med begrebet kommunikativ kompetence, der vil blive diskuteret nærmere i afsnit 3.2. Et andet element, der bør nævnes i denne sammenhæng er at man i intersprogsanalyser også kigger på de korrekte aspekter af learners intersprog, men dette har jeg grundet opgavens begrænsede omfang ikke fundet muligt. Jeg har ligeledes heller ikke fundet det muligt at se på hver enkelt elev kvalitativt, men har i stedet udvalgt diverse interessante og repræsentative konstruktioner.

I forbindelse med elevernes evne til at få kommunikeret et budskab, falder det naturligt at se på forholdet mellem forkerte og korrekte strukturer. Fejlene skal med andre ord ikke blot ses for sig selv men i et bredere perspektiv, der medtager hele intersproget, så man kan afgøre, hvad en fejl er, men også hvad en fejl ikke er (Vogel 1995, p. 26). I denne sammenhæng må tendensen hos mange sproglærere til kategorisk at hæfte sig ved hvert enkeltstående fejl nævnes, idet der ofte ikke tages højde for, at en elev måske et andet sted laver den samme konstruktion korrekt. Denne variabilitet ses fx hos E1 i anvendelsen af substantivet 'gens', der gennem hele opgaven bruges med skiftende determinativ. Det kunne i denne forbindelse være interessant for sproglærerne at undersøge fejltætheden hos den enkelte elev fx i en eksamensopgave, hvor eleverne skal bruge deres intersprog i forskellige situationer: oversættelse, en argumenterende tekst og en mere fri opgave.

Som før nævnt er det, når man ønsker at undersøge hvordan elevernes intersprog rent faktisk fungerer interessant at se på hvordan man kan få noget positivt ud af fejlene, der kan observeres i intersproget fx modusfejlene, der endnu ikke er blevet omtalt. En elev som E4, der har brugt konjunktiv efter 'sentir' bør ikke blot "belønnes" med en tyk rød streg. Hun har tydeligvist lavet en intralingval fejl, idet hun har overgeneraliseret det generelle mønster om konjunktiv efter følelsesverber, men er ikke bevidst om, at 'sentir' tager indikativ, hvilket måske umiddelbart kan virke lidt ulogisk. Ikke desto mindre er det

er positiv fejl, idet den bevidner om, at eleven bruger sin sproglige viden. Det samme gælder fx E5: "je n'a cru pas que je comprende", der ikke er bevidst om den uregelmæssige form af 'comprendre' i konjunktiv men alligevel må roses for at have husket konjunktiv efter benægtet menings-/ytringsverbum. Dette var blot et par eksempler på, hvordan ikke alle fejl blot bør ses i et negativt perspektiv, idet de ofte vidner om sproglig bevidsthed og desuden om de strategier, der er omtalt i afsnit 2.3.1.. Strategier, der jo også kan have et vellykket resultat til følge som fx E8: "il fait soleil", der laver en overgeneralisering af vejrudtryk, som normalt konstrueres med 'faire'.

Et andet interessant element i elevernes opbygning af sproget er deres evne til at undgå de ting, de ikke føler sig sikre i. Fx laver E1 mange konstruktioner med præsensativet 'c'est', hvilket i høj grad gør det muligt at kunne nøjes med at skulle bøje verbet 'être' og undgår således at skulle bøje andre verber.

Brugen af ordbøger bør dog også kort kommenteres her, idet denne også har haft betydning for elevernes opgaver. Nogle elever fx E9 bruger ordbøgerne så meget, at teksten kommer til at virke meget konstrueret. Det kunne være interessant at se nærmere på, hvad en sådan elev ville have gjort uden en ordbog, og man må formentlig i så fald kunne forvente en større brug af transfer.

Overordnet set må det endnu engang understreges, at intersproget ikke blot skal ses som en blanding af fejl og ikke-fejl men i et samlet perspektiv, hvor det må overvejes i hvilken grad fejlene opvejes af elevernes evne til at få formidlet et budskab, dvs. at eleverne trods elementære eller mere komplicerede fejl er i stand til at få sagt, hvad de ville på en forståelig måde.

3. Diskussion af undersøgelsesresultaterne

3.1. Hvad kan vi bruge viden om intersproget til?

Et af formålene med dette projekt var at se på, hvad vi i det hele taget kan bruge viden om intersproget til og således også hvad fordele og ulemperne er i denne teori.

3.1.1. Hvad har undersøgelserne vist om intersproget?

Grundet det begrænsede korpus skal man naturligvis være varsom med at tillægge undersøgelserne såvel som resultaterne heraf en for generel betydning. Det er vigtigt at være sig bevidst, at på et givent tidspunkt er det muligt at beskrive diverse sproglige træk, men er det selve tilegnelsesprocessen, der ønskes undersøgt, må elevernes sprog observeres over en længere periode.

Hvad angår mine empiriske undersøgelser, er det mest påfaldende resultat, at eleverne har vist, at de trods elementære eller mere komplicerede fejl formår at få gjort sig forståelige bl.a. takket være deres anvendelse af strategier såsom transfer og deres vilje til trods vanskeligheder at udtrykke sig på det franske sprog, dvs. eleverne opnår at få formidlet deres budskab på en acceptabel og forståelig måde. Denne antagelse blev bekræftet af en herboende franskmand, der kun ganske få steder ikke forstod, hvad eleven egentlig ville sige. Dette overraskede mig positivt og bekræftede mine overvejelser om, at fejlene generelt set ikke betyder så meget som elevernes vilje til trods vanskeligheder at komme igennem med et budskab og få sagt, hvad de ville på en forståelig måde. Ikke desto mindre har jeg måttet erkende, at den meget frie opgave resulterede i ret forskellige data og da eleverne producerede vidt forskellige teksttyper, stødte de naturligvis ikke på den samme type af problemer. Hvis jeg på et andet tidspunkt skulle lave en lignende undersøgelse, ville jeg nok have stillet et spørgsmål til billedet, der tvang alle elever til at producere en argumenterende tekst, hvilket, som undersøgelserne har vist, volder flere problemer. Endvidere kunne det være interessant at inddrage andre typer af data fx en oversættelse eller en eller anden form for mundtligt oplæg for på denne måde at kunne give et mere nuanceret billede af elevernes intersprog og deres evne til at bruge det i forskellige situationer. Grundet opgavens begrænsede omfang har det heller ikke været muligt at gå i dybden i bearbejdelsen af elevernes frie opgaver og måske se mere specifikt på hver enkelt elevs intersprog, hvilket havde været ideelt, da intersproget som sagt er at betragte som noget unikt og individuelt.

3.1.2. Fordele og ulemper ved teorien om intersprog

Endnu engang må det understreges, at analyser af 'learner performance', intersprog, er utroligt nyttige, idet de ikke alene siger en masse om det sprogsystem, learneren befinder sig i men også kan give vigtig viden og indsigt i de processer, der fører til læring (Gaonac'h 1987, p. 124). Intersprogsanalyserne har et bredere sigte end fejlanalyserne, idet de ikke blot medtager de fejlfyldte men også de korrekte aspekter i et helhedsperspektiv af elevernes sproglige produktion. Det er således nyttigt at se på, hvad eleven rent faktisk kan sprogligt i højere grad end hvad han ikke kan, og hvad han gør med sproget for at få et budskab igennem. At fejlene ikke udelukkende ses som noget negativt giver for både learneren og underviseren et mere optimistisk og motiverende syn på tilegnelsesprocessen. Det interessante ved analyser af intersprog er netop, at learnerens output ikke blot skal betragtes som en blanding af fejl og ikke-fejl,

men at man tværtimod går ind og ser mere kvalitativt på learnerens sproglige produktion og udvikling.

Der kan naturligvis sættes spørgsmål ved selve ideen om et separat og internt struktureret sprogsystem, da intersproget jo er foranderligt og hermed ustabil, hvorfor det næppe kan karakteriseres som sammenhængende. Alligevel er ideen om et særskilt sprogsystem dog nyttig, idet der her tages udgangspunkt i learneren (Smith 1994, p. 32). Det rejser desuden en række problemer, at hver learner menes at have dets egen version af intersproget. For det første leder det til spørgsmålet om, hvad der kan forklare forskellig succes hos learners. Der er lavet adskillige undersøgelser indenfor dette område, hvor faktorer som motivation, personlighed, erfaringer med andre sprog osv. menes at spille ind (Larsen-Freeman 1991, p. 153). Vores viden om disse variabler og de store forskelle i elevernes intersprog ved en gruppe af learners, der har modtaget samme undervisning, gør det naturligt at overveje i hvilken udstrækning man overhovedet kan beskrive fællestræk i intersproget. Der er dog imidlertid som beskrevet i afsnit 1.2.1. visse træk, der kommer igen i forskellige learners intersprog, som gør det muligt at tale om fællestræk.

Endelig synes det store problem ved teorien om intersprog, som opgavetitlen indikerer, at få teorien ført ud i praksis. Såfremt hvert enkelt individ er i besiddelse af dets eget sprogsystem, betyder dette, at der i en optimal indlæringssituation bør tages hensyn til den enkelte elev, hvilket gør teorien svær at implementere indenfor de praktiske rammer af en undervisningssituation.

3.2. Pædagogiske konsekvenser i forlængelse af vores viden om intersproget

Efter kort at have diskuteret hvad vi rent faktisk kan bruge viden om intersproget til, falder det naturligt at se på, hvordan vi i dag tager hensyn til vores viden om intersproget i undervisningen, og hvad man alternativt set kan gøre for at stimulere elevernes sproglige udvikling.

3.2.1. Fra teori til praksis

Ét er teori, noget andet er praksis.. Det er med andre ord én ting at have teorien om learnerens eget sprog, der bør betragtes på dets egne betingelser og således ikke udelukkende ses i forhold til en L2norm, men en helt anden ting er at få denne teoretiske viden realiseret i en undervisningssituation. De for undervis-

ningen opstillede mål, pensum- og eksamenskravene⁶, kan virke begrænsende for underviserens frihed, herunder også hvad angår muligheden for en undervisning, hvor der tages hensyn til elevernes intersprog.

Rent overordnet er målet for fremmedsprogsundervisningen, mundtligt såvel som skriftligt, kommunikativ kompetence, der kort sagt kan defineres som elevernes evne til at bruge sproget, altså et funktionelt syn på tilegnelsesprocessen. Kommunikativ kompetence indebærer elevens evne til at kommunikere, dvs. både til at forstå og til at udtrykke sig, men det naturlige spørgsmål i forlængelse heraf er i hvilken udstrækning den kommunikative kompetence kan kompensere for fejlene i intersproget? Ifølge Karen Lund, har vi rent overordnet tre sproglige mål med undervisningen: eleverne skal tale og skrive så flydende som muligt, opnå så stor korrekthed som muligt og de skal nå et så sofistikeret, nuanceret og komplekst sprog som muligt, hvilket summeres op til:

Populært sagt vil vi hverken det flydende forkerte eller det hakkende korrekte (Lund 1999, netudgave).

Netop her står vi overfor en central problemstilling i forhold til sprogtilegnelse: i hvilket omfang kan korrekthedskravet reduceres til fordel for et mere flydende sprog, der dog indeholder visse fejl? Fejlene er, som førnævnt, vigtige og nødvendige led i tilegnelsesprocessen, da det er gennem learnerens egne erfaringer med sproget, at der opnås fremskridt i læringen:

l'apprentissage de la langue étrangère passe par l'erreur; autrement dit, "il faut faire des erreurs pour apprendre", mais il faut faire des erreurs aussi pour ne plus en faire (Kiyitsioglou-Vlachou u.å., s. 31).

Med tanke på de krævende pensum- og eksamensfordringer er det naturlige spørgsmål i denne forbindelse, hvad undervisningsvejledningen siger om fejlretning og korrekthed, da det er denne, gymnasielærerne skal rette sig efter. Flere steder gentages det, at

det er vigtigere, at eleven udtrykker sig flydende, ..., end at alle detaljer er korrekte (undervisningsvejledningen, netudgave),

⁶ Af pladshensyn er det ikke muligt at specificere disse krav nærmere her, men der kan læses mere herom på undervisningsministeriets hjemmeside: <http://www.uvm.dk>.

men der er dog alligevel en række områder eleverne skal mestre. Hvad angår de skriftlige færdigheder, står der, at eleverne på dette niveau skal kunne:

udtrykke sig skriftligt i et varieret og nogenlunde korrekt sprog
(undervisningsvejledningen, netudgave)

Det at udtrykke sig nogenlunde korrekt præciseres som kongruens i verber, artikler og adjektiver samt korrekt anvendelse og placering af personlige pronominer. Disse krav synes måske umiddelbart overkommelige, men, som det fremgår af undersøgelsesresultaterne i afsnit 2.2., kontrolleres disse områder eksempelvis ikke af denne klasse. Endvidere står der, at:

læreren bør... i sine rettelser skelne mellem alvorlige og mindre alvorlige fejl... (undervisningsvejledningen, netudgave).

Dette stiller imidlertid spørgsmålet om, hvad en alvorlig fejl er? Er de samme fejl alvorlige for alle elever? Kan en fejl være alvorlig i én situation men ikke i en anden? En måde at definere alvoren af en fejl på med henblik på begrebet 'kommunikativ kompetence' kunne fx være, at fejlen bliver alvorlig, idet budskabet kommer i fare eller går tabt.

Et andet aspekt i forbindelse med fejlretning er, hvilken indvirkning rettelserne i det hele taget har på elevernes intersprogsudvikling. En forsker i sprogtilegnelse, Cohen, der har undersøgt virkningen af rettelser indenfor fremmedsprogstilegnelse er nået frem til, at rettelserne ikke altid har den tilsigtede effekt fx forstår eleven ikke lærerens rettelser og i øvrigt synes disse ikke at påvirke elevens sproglige udvikling. Undersøgelserne viste desuden, at eleverne lægger vægt på, hvad der bliver sagt, mens læreren retter og kommenterer måden, hvorpå noget er blevet sagt (Tornberg 2001, p. 177).

Der skal i denne opgave dog ikke tales for at opgive ethvert krav om korrekthed, da dette også indebærer en del problemer. Der er fx en risiko for, at eleven i god tro gentager forkerte udtryk eller vendinger og desuden en fare for, at elevens budskab går tabt i fejlene. Desuden bør det overvejes, om det er fordelagtigt at slække på fejlretningen i den daglige undervisning, hvis synet på fejl i en eksamenssituation ikke ændres tilsvarende? Det essentielle er dog, at et mere optimistisk syn på elevernes fejl vil lette tilegnelsesprocessen og motivere, inspirere og stimulere eleverne til at udtrykke sig, om end dette indebærer en risiko for at begå sproglige fejl.

3.2.2. Et visionært bud på en franskundervisning der tager hensyn til elevernes intersprog

Afslutningsvis vil jeg forsøge at give et par konstruktive forslag til hvordan man i den fremtidige sprogundervisning i højere grad kan bruge viden om intersprog og herunder særligt synet på learners fejl til at skabe de bedste forudsætninger for en vellykket tilegnelsesproces. Om end visse ting måske svært lader sig realisere i praksis, kan nytænkning indenfor sprogundervisning i høj grad være med til at åbne en debat om, hvordan vi kan bedre betingelserne for en succesfuld sprogtilegnelse. Faktisk er der også generelt set, også hos gymnasielærere, en stigende interesse for sprogtilegnelse, hvorfor kurser, seminarer, efteruddannelse osv. kunne være et skridt i den rigtige retning.

I sprogundervisningen har man som underviser flere muligheder, når man skal tilrettelægge og gennemføre sin undervisning. Som før nævnt kan pensum- såvel som eksamensbestemmelserne virke begrænsende for denne frihed og læreren føler måske ikke han/hun kan tillade den store accept af fejl. Ikke desto mindre må vi spørge os selv, hvorvidt den ofte ret kategoriske retning af fejl, skriftligt i form af en rød, flittigt brugt kuglepen, giver de bedste muligheder og betingelser for tilegnelsen af et fremmedsprog. Det handler måske i virkeligheden snarere om at:

comprendre les erreurs avant de les combattre (Kiyitsioglou-Vlachou u.å., s. 31).

Ved til tider ikke at slå hårdt ned på fejlene, vil eleverne formentlig motiveres til at forsøge sig frem og udtrykke sig, hvilket vil give lyst til at lære mere fransk. Fx kunne man nøjes med at kalde det fejl, der anses for uønsket på et vist niveau i tilegnelsesprocessen. Man kunne også aftale lærer og elev imellem, at i den og den opgave fokuseres der på indholdet, hvorfor der kun rettes, hvis det der bliver sagt/skrevet er helt uforståeligt. Der kunne også aftales, at nu tilstræbes der korrekthed indenfor særlige fænomener som fx kongruens el.lign. En anden udvej kunne være, at læreren udover den traditionelle og enerverende røde kuglepen benyttede sig af en anden farve kuglepen til at understrege gode eller særligt vellykkede konstruktioner. Eleverne kunne også rette hinandens opgaver, hvor de vil kunne profitere af hinandens viden og intersprog. Alternativt set kunne læreren også blot understrege de steder, hvor der er en fejl, som eleven må formodes at kunne rette selv, hvorefter eleven selv induktivt skulle slutte fra eksempel til regel, hvilket vil give dem en større forståelse af deres egne fejl. Læreren kunne også rette med henblik på hvor

alvorlige fejlene er og således fx sætte en stjerne ved de knap så alvorlige fejl og tre stjerner ved de mere alvorlige fejl.

Som sagt motiveres eleven i højere grad til at forsøge sig frem i den sproglige udvikling, hvis der ikke konstant slås hårdt ned på enhver fejl. En yderligere motivationsfaktor for elevernes lyst til at udtrykke sig og lære mere fransk, kan være, at eleverne i højere grad selv ser en mening med det, de beskæftiger sig med. I denne forbindelse kunne det måske være udbytterigt at søge kontakt med herboende franskmænd, gæsteforelæsere eller måske endnu bedre en fransk venskabsklasse, hvilket kunne give eleverne en succesoplevelse af, at de faktisk er i stand til at kommunikere på fransk, som undersøgelsesresultaterne bekræfter.

At skabe succes for det enkelte individ i dets intersprogsudvikling rejser desuden spørgsmålet om undervisningsdifferentiering, der indebærer, at undervisningen organiseres på en måde, hvor der tages hensyn til den enkelte elevs behov og evner (Færch/Haastrup/Phillipson 1984, p. 252). Ideen om en differentieret undervisning kan dog forekomme ret utopisk, idet det er en klasse, der skal undervises og ikke et individ. Hvad angår det skriftlige arbejde kunne den enkelte elev dog eksempelvis lave en aftale med læreren om hvilke elementer af sproget, der særligt bør fokuseres på.

Som det fremgår, synes det overordnede mål i vid udstrækning at være en undervisningsform, der tager udgangspunkt i elevernes intersprog, og i denne sammenhæng bør man måske overveje, om pensum- og eksamenskravene skal revurderes på en måde, der i højere grad gør det muligt at tage dette hensyn, og hermed på længere sigt skabe bedre resultater for den enkelte elev. Ved at lade den enkelte elev lave sine egne erfaringer med sproget, vil eleven i højere grad motiveres til at lære og dermed udvikle sit intersprogssystem, hvorfor vi som Corder sagde:

may learn to adapt ourselves to his needs rather than impose upon him our preconceptions of how he ought to learn, what he ought to learn and when he ought to learn it (Corder 1967, s. 169).

Konklusion

Ideen om, at man foruden modersmålet og målsproget også skulle regne med learnerens eget sprog, intersproget, var et sandt gennembrud indenfor SLA-forskningen, og er stadig i dag en teori, der tillægges stor værdi. Intersproget kan defineres som learnerens sproglige formåen og udvikling, der bl.a. kan

karakteriseres som værende kreativt, systematisk og foranderligt. Et af de centrale elementer i teorien om intersprog er, at fejl ikke længere skal ses i et negativt perspektiv men tværtimod som en nødvendig del af tilegnelsesprocessen, da det er gennem learnerens egne erfaringer med sproget, at der opnås fremskridt. Learnersproget skal således ikke blot skal betragtes som en blanding af fejl og ikke-fejl, da det i enhver situation kan diskuteres hvorvidt fejlene opvejes af elevernes vilje og evne til at få kommunikeret et budskab.

Med henblik på mine empiriske undersøgelser, er det vigtigste resultat, at eleverne bl.a. takket være anvendelsen af strategier, særligt transfer, samt deres vilje til at ville kommunikere et budskab, trods elementære såvel som mere komplicerede fejl formår at få formidlet et budskab på en forståelig måde. Med andre ord har undersøgelserne vist, at elevernes kommunikative kompetence i vid udstrækning gør det muligt for dem at udtrykke deres sproglige hensigter.

Da fejlene som sagt udgør en vigtig del af tilegnelsesprocessen, har jeg sat spørgsmålstejn ved den ofte meget kategoriske fejlretning i sprogundervisningen. Hvis man i mindre grad fokuserer på fejl eller til tider bruger dem positivt, inspireres og motiveres eleverne til at udtrykke sig, hvilket vil styrke tilegnelsesprocessen og føre til yderligere læring. Der er mange alternativer til den nuværende sprogundervisning men pensum- og eksamensbestemmelser, kan virke hæmmende for lærerens lyst til nytænkning. Af denne grund burde undervisningsmålene måske revurderes til fordel for en mere learnercentreret undervisning, der sætter den kommunikative kompetence i fokus. Som Esther Glahn hævder, er det stort set i en enhver sammenhæng:

vigtigere at eleven overhovedet taler end at han taler rigtigt (Glahn 1977, p. 104).

Bibliografi

- Corder, S. Pit (1967): *The significance of learner's errors*. In "IRAL" Vol. 5 no 4, Heidelberg, pp. 161-170
- Corder, S. Pit (1971): *Idiosyncratic dialects and error analysis*. In "IRAL" vol. 9 no. 2, Heidelberg, pp. 147-160
- Corder, S. Pit (1973): *Introducing Applied Linguistics*. U.s., Penguin Education
- Færch, C.; Haastrup, K.; Phillipson R.(1984): *Learner Language and Language Learning*. København, Gyldendals sprogbibliotek.
- Færch, Claus; Kasper Gabriele (red.)(1983): *Strategies in Interlanguage Communication*. NewYork, Longman Group Limited.
- Gaonac'h, Daniel (1987): *Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère*. Paris, Hatier
- Glahn, E.; Jakobsen, L.K.; Larsen F.(red.) (1977): *Fremmedsprogspædagogik*. København, Gyldendalske boghandel
- Kiyitsioglou-Vlachou, Catherine (u.å): *Les bienfaits de l'erreur*. In "Le Français dans le monde" no 315.
- Larsen-Freeman, Diane (1991): *An Introduction to Second Language Acquisition Research*. New York, Longman Group Limited
- Lund, Karen (1996): *Kommunikativ kompetence – Hvor står vi?* In "Sprogforum" no 4 (netudgave)
- Lund, Karen (1999): *Er kommunikativ undervisning kommunikativ?* In "Sprogforum" no 14 (netudgave)
- Nemser, William (1971): *Approximative systems of foreign language learners*". In "IRAL" vol. 9 no. 2, Heidelberg, pp. 115-123
- Richards, Jack C. (red) (1974): *Error Analysis: Perspectives on Second Language Acquisition*. London, Longman Group Limited
- Richards, J.C.(red)(1978): *Understanding Second & Foreign Language Learning: issues & approaches*. Massachussets, Newbury House Publishers Inc
- Selinker, Larry (1969): *Language Transfer*. In "General Linguistics" Vol. 9 no 2, Heidelberg, pp. 67-92

Selinker, Larry (1972): *Interlanguage*. In "IRAL" vol. 10 no 3, Heidelberg, pp. 209-231

Selinker, Larry (1992): *Rediscovering Interlanguage*. New York, Longman Group Limited

Smith, Michael Sharwood (1994): *Second Language Learning: Theoretical Foundations*. New York, Longman Group Limited

Tornberg, Ulrika (1997, dansk udgave 2001): *Sprogdidaktik*. Oversat og bearbejdet af Birgith Lotzfeldt. København, L&R Uddannelse A/S

Vogel, Klaus (1990, fransk udgave 1995) : *L'interlangue : la langue de l'apprenant*. Oversat og bearbejdet af Jean-Michel Brohée og Jean-Paul Confais. Toulouse, Presses Universitaires du Mirail

Undervisningsvejledning for gymnasiet : fransk. Undervisningsministeriet, Uddannelsesstyrelsen, Maj 1999 (netudgave:
<http://us.uvm.dk/gymnasie//almen/vejledninger/undervisgym/fransk.htm>)

Grammatik i franskundervisningen – en empirisk undersøgelse

Dorte Fristrup, adjunkt ved VUC Horsens

Nedenstående artikel er omtrent identisk med min semesteropgave fra forårssemesteret 2002 ved Masteruddannelsen i Gymnasiepædagogik / Fagpædagogik, Dansk Institut for Gymnasiepædagogik, Syddansk Universitet.

Hvis man tror, at man skal tale sproget grammatisk korrekt, udtalemæssigt korrekt, idiomatisk korrekt og med kendskab til de kulturelle nuancer, ja så er den logiske konsekvens at holde sin kæft. Altså betingelsen for at kunne kommunikere på fremmedsproget er, at man indser, at man vil sige fejl. Ellers må man holde mund. Og hvis man lærer eleverne, at de ikke må begå fejl eller lærer dem, at det vigtige er, at de skal lyde som en indfødt, så gør man dem ude af stand til at kommunikere på det fremmede sprog¹.

Der er i dag formentlig ingen tvivl om, at det overordnede formål med fremmedsprogsundervisningen generelt og dermed også med franskundervisningen i de ungdomsgymnasiale uddannelser netop er at bibringe eleverne en kommunikativ kompetence på det fremmede sprog. Hvordan denne kommunikative kompetence skal defineres er der forskellige bud på, men at der skal et vist mål af grammatisk kompetence til er de fleste enige om. Således lyder det i fagbilagene, at eleverne skal *have et godt kendskab til elementær fransk morfologi og syntaks samt til den relevante grammatiske terminologi*², og det understreges i undervisningsvejledningen blandt andet, at nogle grammatiske emner skal beherskes aktivt, mens andre hører til i elevernes passive viden. Hvorledes forvaltes disse krav i franskundervisningen?

¹ Anne Knudsen på Gymsprogskonference, citeret i konferenceskiftet *Sproglig mangfoldighed* (2001), p. 31-32.

² Gymnasiebekendtgørelsen (1999), bilag 13a, §2 (C-niveau). Tilsvarende formuleringer findes for de andre niveauer og i HF-bekendtgørelsen.

Tidligere blev sproget betragtet som et system, og tilegnelsessynet bar derfor præg af, at sprogets former og strukturer skulle indlæres. Således var explicit og form-fokuseret grammatikundervisning i højsædet. Dette sprogsyn er nu afløst af et kommunikativt sprogsyn. Men der er flere forskellige konkurrerende tilegnelsessyn. I og med, at fokus er på kommunikation, er grammatikundervisningens rolle og funktion ikke længere så oplagt, og sprogtilegnelsesforskerne forholder sig forskelligt, når det drejer sig om at fastslå nytteværdien af explicit grammatikundervisning. Eksempelvis mener Krashen slet ikke, det nytter, Cadierno og VanPatten mener, der er en vis nytteværdi, og Ellis påpeger, at den explicitte instruktion kan være nyttig, hvis den i første omgang fokuserer på sprogforståelse og først senere på sprogproduktion.

Hvad med lærerne? Stemmer deres synspunkter overens med sprogtilegnelsesforskerne? Hvad mener de om grammatikundervisningens rolle i den moderne franskundervisning? Nytter den overhovedet? Hvilket tilegnelsessyn ligger der bag grammatikundervisningen i franskundervisningen i dag? Og hvilke arbejdsmetoder er de foretrukne?

Til belysning af disse problemstillinger foretog jeg to kvalitative³ empiriske undersøgelser. Først blev 43 spørgeskemaer⁴ (hvoraf 15 blev besvaret) udsendt direkte til samtlige fransklærere i gymnasiet og hf (VUC incl.) i ét amt. Dernæst interviewede jeg to af de lærere, der deltog i spørgeskemaundersøgelsen.

Et par overvejelser vedrørende empirien

Ud over de begrænsninger hvad angår generaliserbarhed, der naturligt hører en så lille spørgeskemaundersøgelse med to efterfølgende kvalitative interviews til, er der to forhold ved empirien, som jeg finder problematiske, og som jeg derfor synes, det er væsentligt at henlede opmærksomheden på.

For det første kan tolkningen af svarene på spørgeskemaerne udelukke de foretages på grundlag af de svar, der rent faktisk er givet. Men respondenterne kan sagtens tænkes at gøre andet og mere og have flere begrundelser for deres svar, end der er plads til at fremføre i den korte form, som et spørgeskema lægger op til. Det ene problem er derfor betydningen og rækkevidden af det, der *ikke* skrives! Eksempelvis kan det forekomme, at mange lærere sørger

³ spørgeskemaundersøgelsen er også i nogen grad kvantitativ, men da respondenterne skal fortælle om praksis og opfordres til at argumentere for deres afkrydsninger, er det kvalitative aspekt fremherskende.

⁴ spørgeskemaet er vedlagt som bilag 1

for at knytte grammatikundervisning an til tekstlæsning, uden at de nødvendigvis anfører det i spørgeskemaet, hvor der ikke præcist spørges hertil.

For det andet oplevede jeg med al ønskelig tydelighed dobbeltrollen som interviewer og fagkollega. Således fandt jeg det momentvist svært at holde interviewgenren - den kollegiale erfaringsudveksling trængte sig hele tiden på, bl.a. når interviewpersonerne svarede på mine spørgsmål med et modspørgsmål - *bruger du det uden grammatik?*. Begge interviews fandt sted under afslappede, kollegiale former, hvilket yderligere medvirkede til, at mine spørgsmål som fagkollega blev knap så skarpe, som de kunne have været, hvis jeg udelukkende havde været interviewer. Således er jeg i alt fald overbevist om, at det billede af grammatikundervisning, der tegnes via de to interviews, ikke er hverken specielt kritisk eller ekstremt.

Grammatik og sprogtilegnelse

Inden behandlingen af empirien følger her et overblik over de dominerende positioner inden for sprogtilegnelsesforskningens syn på grammatikundervisning. Det er naturligvis svært at gøre kort, og der er væsentlige teoridannelser⁵, som ikke er omtalt; jeg har udelukkende medtaget de positioner og teorier, som jeg har fundet af væsentlig betydning for analysen og fortolkningen af empirien, set i lyset af de valgte problemstillinger.

Bekendtgørelsen og undervisningsvejledningen

Af Gymnasiebekendtgørelsen⁶ fremgår klart, at der i franskundervisningen først og fremmest skal arbejdes med kommunikation for øje: *Fagets centrale arbejdsområde er det franske sprog som kommunikations- og erkendelsesmiddel.*

I den tilhørende undervisningsvejledning⁷ anbefales, at grammatikundervisningen ikke skal koncentreres i starten af begynderfasen, men at den bør strække sig over hele det toårige begynderforløb, dog således at *efter begynderfasen...må rækkefølgen af de grammatiske emner, der tages op, bl.a. afhænge af, hvilke tekster holdet har valgt at læse.* Der skal, også over for eleverne, skelnes mellem passiv og aktiv viden, og hovedvægten skal lægges

⁵ bl.a. Chomsky: dels hans skelnen mellem performans og kompetence, dels hans teori om eksistensen af en universel grammatik.

⁶ Gymnasiebekendtgørelsen (1999), §1.

⁷ Undervisningsvejledning til gymnasiet, fransk (1999)

på sidstnævnte. Der er ikke konkrete anvisninger på, hvordan grammatikundervisningen gribes an, bortset fra at det påpeges, at det er *vigtigt at sørge for, at den teoretiske gennemgang af grammatikken følges op både mundtligt og skriftligt (...) at eleverne får lejlighed til at anvende den gennemgåede grammatik i praksis.*

Indirekte fremgår det således af undervisningsvejledningen, at grammatikundervisning spiller en væsentlig rolle fra starten af begynderforløbet, at teoretisk gennemgang er en del af denne grammatikundervisning, samt at undervisningen i grammatik skal foregå i sammenhæng med den øvrige undervisning, både med de skriftlige og mundtlige øvelser, der laves, og med de tekster, der læses efter begynderbogssystemet.

Nogle positioner inden for sprogtilenelsesforskningen

Tidligere spillede den eksplicite grammatikundervisning med fokus på regler og former en afgørende rolle, og grammatik- og oversættelsesmetoden, som undervisningen i moderne sprog har arvet fra undervisningen i de klassiske sprog, blev i den forbindelse en udbredt metode i megen sprogundervisning i hele verden⁸ og også i franskundervisningen i Danmark.

At kunne kommunikere på fransk var ikke det afgørende. Også den audio-lingvale metode fokuserede på regler og former, ikke via explicit grammatisk instruktion og oversættelse, men via indøvelse af strukturer og mønstre, der øvedes igen og igen i såkaldte drills. Denne metode, som udsprang af et behaviouristisk tilegnelsessyn, vandt ikke for alvor indpas i Danmark, om end visse typer af øvelser er klart inspirerede heraf. Det gælder bl.a. diverse sproglaboratorieøvelser og også indsættelsesøvelser, som stadig findes i stort omfang i meget lærebogsmateriale i dag.

I begyndelsen af 80'erne fremførte den amerikanske psykolog og sprogforsker Stephen Krashen sin monitormodel, og siden da har sprogtilenelsesforskerne for alvor været uenige om, hvorvidt grammatikundervisning er en støtte for elevernes sprogtilenelse, og, i givet fald, hvordan en sådan grammatikundervisning da ser ud, og på hvilken måde, den er en støtte. Krashens monitormodel består af 5 hypoteser:

input-hypotesen: det er det sprog, det input (kaldet *comprehensible input*), eleven udsættes for, der er afgørende for sprogtilenelsen. Dette input skal være naturligt sprog, der er forståeligt for eleven, men det skal samtidig i

⁸ og er stadig den mest dominerende metode i sprogundervisning, ifølge. Lightbown & Spada (1999), p. 149.

niveau ligge en anelse over, hvad eleven i forvejen behersker (hypotesen kaldes derfor også "i + 1"-hypotesen).

hypotesen om det affektive filter: hvis ikke eleven føler sig afslappet, tilpas, motiveret og veloplagt, vil det affektive filter blokere for sprogtilegnelse.

hypotesen om den naturlige rækkefølge: de forskellige former og regler i sproget kan ikke læres i vilkårlig rækkefølge, men læres i en naturlig, forudsigelig rækkefølge, som ikke kan ændres ved grammatikundervisning.

hypotesen om ingen transfer fra bevidst indlæring til ubevidst tilegnelse: der er ingen overførselsværdi fra eksplicit grammatikundervisning til sprogfærdighed. Bevidst indlæring af grammatiske regler og strukturer fører altså ikke til sprogtilegnelse. I det følgende kaldes denne hypotese *hypotesen om ingen vidensrelation*⁹.

monitorhypotesen: den bevidste indlæring af grammatik kan dog have den funktion at fungere som et slags fejlfindingsnet, eleven kan kaste ud over det sprog, hun er ved at producere, hvis hun fokuserer på grammatisk korrekthed og hvis hun har den fornødne tid. Heraf følger, at denne monitorfunktion især kan træde i kraft ved skriftlig sprogproduktion.

Krashens model var og er udsat for kritik fra mange sider. Hypotesen om den naturlige rækkefølge synes imidlertid at være blevet bekræftet¹⁰ - tilbage er dog stadig at klarlægge denne rækkefølge, som for nogle aspekters vedkommende er afhængig af, hvilket modersmål eleven har. Hypotesen om det affektive filter har de fleste lærere formentlig erkendt, om end det kan være svært at konstatere, om eleven gør fremskridt inden for sprogtilegnelsen, fordi det affektive filter ikke blokerer og motivationen dermed er i top, eller om motivationen er i top, fordi eleven kan mærke, at hun gør fremskridt...Og hvis motivationen er på lavpunktet, kan hun så slet intet lære?

For sproglærere er især hypoteserne om *comprehensible input* og *ingen vidensrelation* interessante. For holder de, har vi intet belæg for fortsat at undervise i grammatik. Men mange har imødegået disse hypoteser, på forskellig vis. Således er der sprogtilegnelsesforskere, der mener, at vidensrelationen under visse omstændigheder er stærk og andre, der mener den er svag¹¹, men at den vidensrelation, der således eksisterer, kan være med til at støtte elevens sprogtilegnelse, især hvad angår den sproglige præcision og den hastighed, hvormed eleven kan tilegne sig det fremmede sprog.

⁹ jf. Ambjørn (2000).

¹⁰ jf. bl.a. Lightbown & Spada (1999).

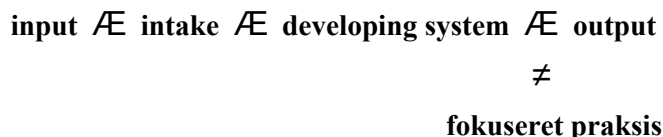
¹¹ jf. Ambjørn (2000) og Cadierno (1994).

Således anbefaler Cadierno og VanPatten (1993a og b), at det, de kalder den traditionelle grammatikundervisning (jf. figur A), erstattes af en grammatikundervisning, der fokuserer på sprogforståelse i stedet for på sprogproduktion (jf. figur B)¹².

I Cadierno og VanPattens figur A ses, hvorledes vi traditionelt først gennemgår et stykke grammatik (input), og derefter uden videre går til bearbejdning af output vha. praktiske øvelser. Det vil sige, at vi traditionelt springer det led over, der skal gøre den deklarative viden til procedureviden: input skal forarbejdes før det er indlært og optaget som intake til at indgå i elevens developing system, som er elevens udgangspunkt for sprogproduktion.

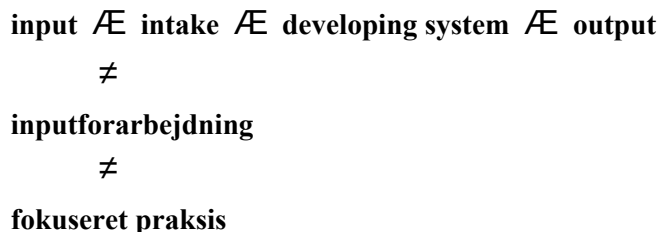
Ifølge figur A går pilene fra venstre til højre, hvorimod Cadierno og VanPatten hævder, at vi i undervisningen synes at foregive, at pilene går fra højre mod venstre, idet vi forudsætter, at vi kan påvirke elevernes sprogtiltagelse ved direkte at fokusere på outputtet.

Figur A



Derimod bør vi, jf. figur B, fokusere på at gøre input til intake ved hjælp af øvelser, som for det første fokuserer på forståelse, for det andet på at skabe sammenhæng mellem form og mening. Det er vigtigt her at slå fast, at Cadierno og VanPatten ikke laver outputfikserede øvelser overhovedet, samt at de med input ikke henviser til eksempelvis rendyrket teoretisk tavlegennemgang af grammatiske regler og former, men til fokus på former og regler via "*language that encodes meaning*"¹³.

Figur B



¹² begge figurer fra Cadierno & VanPatten (1993b), p. 46.

¹³ ibid.

Via empiriske undersøgelser slår Cadierno og VanPatten (1993a og b) fast, at en sådan fokusering ikke blot har positiv indvirkning på intake, men også på output, selvom det ikke er der, praksis finder sted.

Ellis (1994)¹⁴ foreslår en model som Cadierno og VanPattens, dog med den væsentlige ændring, at der efter praksis med fokus på inputforarbejdning nødvendigvis også må være praksis med fokus på output. Han mener således ikke, at inputforarbejdning alene er tilstrækkelig til at påvirke sprogproduktionen. Det er blandt andet i outputfikseret praksis, at elevens hypoteseafprøvelse kan finde sted. Her afprøves en given form eller struktur i elevens intersprog¹⁵, og hvis den holder, er intersproget hvad angår denne form tilnærmet målsproget. Erfarer eleven, at hun begår fejl, forkastes hypotesen om den givne form, og en ny kan dannes. Endvidere påpeger Ellis, at der også er en forsinket effekt, således at selvom undervisning i et givet grammatisk fænomen ikke her-og-nu har indflydelse på elevens intersprog og output, kan elevens opmærksomhed på længere sigt skærpes herved og sprogtilegnelsen derved lettes.

Cadierno, VanPatten og Ellis' fokusering på forbindelsen mellem input og intake støttes også af Schmidt (1990), som erklærer sig dybt uenig med Krashens tilegnelsessyn. Ubevidst læring er umulig ifølge Schmidt, og han indfører begrebet *noticing* som centralt for sprogtilegnelse. Hvis et givet element skal føres fra input til intake, kræver det, at eleven på en eller anden måde bevidst lægger mærke til dette element.

VanPatten (1991) understreger desuden, at sprogtilegnelsens tre faser må respekteres, således at undervisningen til enhver tid skal tage hensyn til, om eleverne er begyndere, let øvede eller øvede¹⁶. Det har som konsekvens, at læreren på begynderstadiet først og fremmest skal koncentrere sig om at give eleverne input i form af ordforråd, uanalyseret sprog¹⁷ og helt enkle sætninger. Letøvede elever kan, samtidig med at det rigelige input fortsætter, orienteres mere mod output og forholdsvis simple, grammatiske fænomener (dele af morfologi, hovedregler for ordstilling), og de øvede elever kan endelig have stort fokus på sprogproduktion og på de mere komplekse regler og strukturer, der er nødvendige i den sammenhæng. VanPatten opstiller en øvelsetypologi som sit bud på forvaltningen af grammatikundervisningen, som til enhver tid skal være baseret på mening og forståelse, og ikke på teoretiske regeludredninger.

¹⁴ også gennemgået i Ambjørn (2000)

¹⁵ nemlig den variation af målsproget, eleven har tilegnet sig

¹⁶ oversat fra engelsk *early, mid og advanced*, VanPatten (1991), p. 56

¹⁷ f.eks. udtryk som *il y a, qu'est-ce que c'est*

På linie hermed skal sluttelig nævnes Doughty & Williams (1998), som med det de kalder *focus on form* stiller sig midt imellem det Krashen'ske synspunkt om ingen grammatikundervisning og det modsatte, *focus on formS*, eksemplificeret ved bl.a. grammatik- og oversættelsesmetoden: "...*focus on form entails a focus on formal elements of language, whereas focus on formS is limited to such a focus, and focus on meaning excludes it.*"¹⁸

Doughty & Williams taler for et mere helhedsorienteret syn på sprogundervisningen. Fokus på grammatisk form skal således altid ske i en kontekst, dvs. eksempelvis i sammenhæng med det indhold, man vil give samtalen eller i tilknytning til en tekst, man er ved at læse. Fokus på grammatisk form medfører imidlertid en langt mere usystematiseret grammatikundervisning end for eksempel Ellis' model, idet det er *behovet* for fokus på form, der er i centrum. Der er ikke en kanon, der skal følges. Heraf følger også, at al grammatik ikke er lige vigtig. Endvidere er det afgørende for Doughty & Williams at påpege, at fokus på form ikke er ensbetydende med en teoretisk udlægning af det pågældende grammatiske område. I stedet skal det indarbejdes i tekstarbejdet eller i samtale via forskellige fokuserende opgavetyper. Fokus på form kan også finde sted blot ved en aftale mellem lærer og elever om, at der i en periode vil være megen negativ feedback på forskellig vis¹⁹, således at eleven får at vide, hvornår og evt. hvorfor en ytring er ukorrekt, hvorefter hun kan rette det i sit intersprog (jf. ovenfor om hypoteseafprøvning).

Empiri: Hvorfor undervises der i grammatik – og hvor meget?

Spørgeskemaundersøgelsen - beskrivelse

På spørgsmålet om der undervises i grammatik svarer en enkelt kontant: *ja, det skal jeg (9)*²⁰. Alle respondenter underviser i grammatik. Fem giver udtryk for, at sprog og grammatikundervisning ganske enkelt er to sider af samme sag: *direkte eller indirekte er sproget da grammatik (9); Ellers mener jeg simpelthen ikke man kan lære sproget (2)*. Syv anfører, at grammatikundervisningen skal hjælpe eleverne til at lære sprogets regler og strukturer: *...det hjælper til en bedre forståelse af sprogets struktur (15) og de må kende sprogets elementære færdselsregler (3)*. Fire mener, at grammatikundervisning især nødvendiggøres af, at eleverne kun i ringe omfang hører fransk i deres hverdag: *fordi eleverne ikke får fransk ind pr. øre som de gør i engelsk (1)*, og fem skriver, at

¹⁸ Doughty & Williams (1998), p. 4.

¹⁹ se eksempelvis fire måder at give negativ feedback på i Doughty & Williams (1998), p. 207.

²⁰ spørgeskemaerne er anonyme og nummererede fra 1-15.

grammatikundervisningen styrker den sproglige bevidsthed og derigennem også sprogproduktionen: *det fremmer elevernes sproglige bevidsthed og støtter deres talefærdighed (8)*.

I spørgeskemaet skelnedes ikke mellem de tre niveauer C, B og A, som har forskelligt ugentligt timetal, nemlig 4 eller 5 lektioner. Fem respondenter bruger ca. en lektion om ugen, fem angiver at bruge mellem 1/2 og 1 lektion pr. uge, afhængigt af niveau og behov. Resten svarer enten ikke eller meget upræcist. Ti har grammatikundervisning som en nogenlunde fast del af hver lektion eller hvert ugeprogram, dog anfører to, at det afhænger af niveauet.

Mængden af grammatikundervisning kan også måles i stofmængde - således omtales *den minimale nødvendige grammatik (14)* af to respondenter.

Over halvdelen svarer, at de anvender alle de i spørgeskemaet nævnte aktiviteter - *for afvekslingens skyld (5)*, som en skriver. Af de resterende bruger 5 tavlegennemgang, 4 indsættelsesøvelser, 3 edb og 2 oversættelser - også her er der altså et vist overlap, således at ingen kun benytter én af de foreslåede aktiviteter. Fem respondenter gør i øvrigt opmærksom på sammenhængen mellem grammatikundervisningen og tekstlæsningen: *Ellers bestræber jeg mig på at lade grammatikundervisningen være integreret i tekstarbejdet (3)*, og en enkelt har tilføjeelsen *så det hele tiden bli'r sat ind i en tekstsammenhæng, en kommunikativ sammenhæng (12)*.

Ifølge samtlige respondenter synes eleverne selv generelt i nogen grad eller i høj grad at have udbytte af grammatikundervisningen. Der knyttes dog en del kommentarer hertil:

afhænger...af deres egen indsats (3) ...af elevernes egne forudsætninger (9) ...hvilken form for grammatikundervisning (12) ...i hvert fald den bedste tredjedel af eleverne får styr på nogle regler, de kan bruge i den videre sprogproduktion (10) ...især når de selv spørger til reglerne (10) ...ofte er der en lidt forsinket effekt "Nå ja" (12).

Ingen kan erklære sig hverken enige eller delvist enige med de sprogforskere, der mener, at grammatikundervisning ikke hjælper eleverne til en bedre tilegnelse af sproget. Tværtimod erklærer otte sig helt uenige. I det hele taget fokuseres meget på korrekthedskravet i argumentationen imod disse sprogforskere: *Så bliver sproget jo ukorrekt og babyagtigt (4),... nødvendigt for at få en vis korrekthed (14) og dette især mht. den skriftlige sprogproduktion (10)*.

Endelig argumenteres også her med elevforudsætninger: *Muligvis vil det²¹ kunne lade sig gøre på universitetsniveau, hvor eleverne er nået et højere niveau og er meget mere motiverede. Vi ser jo på fortsætterfranskholdene, at de laver alt for mange fejl, når de ikke har fået grammatikundervisning i 7.-10. klasse (6).*

En enkelt reflekterer lidt over, at det afhænger af definitionen på sprogtilegnelse: *Er det blot det at kunne kommunikere på sproget eller er det at tilegne sig en så korrekt beherskelse som muligt af sproget? (13).*

Spørgeskemaundersøgelsen - fortolkning

Mange af de deltagende fransklærere har meget fokus på strukturer og former. Der er bred enighed om, at det er sprogproduktionen, der er det endegyldige mål, men vejen hertil synes nødvendigvis også at gå gennem en grammatikundervisning, som skal kompensere for det input, eleverne ville have fået, hvis de i langt højere grad havde været omgivet af fransk sprog. Endvidere lader grammatikundervisningen til at finde sin naturlige plads i franskundervisningen, fordi der indlæringsmæssigt forudsættes at være en direkte forbindelse mellem netop grammatikundervisning og (en forholdsvis korrekt) sprogproduktion, dvs. mellem viden og kunnen.

Også tidsforbruget vidner om, at grammatik stadig har en væsentlig plads i franskundervisningen. Således har grammatik for mange en fast del i lektionsplanen og optager op til en fjerdedel af tiden.

Der anvendes et væld af forskellige aktiviteter i grammatikundervisningen, men det fremgår tydeligt, at tavleundervisning og indsættelsesøvelser har en fremtrædende plads. At der vælges forskelligartede aktiviteter begrundes med et hensyn til variation, ikke et hensyn til indlæringseffekt. Enkelte er opmærksomme på at sørge for forbindelseslinier mellem grammatik og tekstlæsning hhv. kommunikation, således at grammatikundervisningen ikke bliver en selvstændig disciplin, uden sammenhæng med de øvrige discipliner i franskundervisningen.

Der er for lærerne ingen tvivl om, at eleverne har udbytte af grammatikundervisningen. Nogle gør det dog klart, at dette udbytte ikke kommer af selv, men er afhængigt både af undervisningsformen og af elevernes egen indsats og forudsætninger. Anderledes formuleret kunne det lyde, at såfremt undervisningen blev grebet korrekt an, og såfremt eleven havde de rette forudsætninger bl.a. fra dansk grammatik, og såfremt eleven var klar til at yde en indsats, ville

²¹ nemlig ingen grammatikundervisning

udbyttet være sikkert. En enkelt anfører endelig, at det er når eleverne selv udtrykker behov for grammatikundervisning, at udbyttet er højt.

De to kvalitative interviews - beskrivelse

Tilegnelsessyn

For begge interviewpersoner²² er tilegnelsessynet præget af, at sprog læres via indlæring af strukturer og regler: *Hvis man kender færdselsreglerne kan man jo også vove sig ud i sproget, producere nogle nye sætninger (...) Hvis man kender strukturen så kan man producere sine egne sætninger (A); men at strukturere det for dem (...) jeg tror ikke man kan undvære, ikke på fransk i hvert fald, på engelsk der tror jeg nok det ville være noget andet, fordi de kan høre engelsk til daglig (B)*. Dette synspunkt, at grammatikundervisningen på en eller anden måde går ind og kompenserer for, at eleverne ikke i deres dagligdag er omgivet af fransk sprog, fremføres flere gange af både A og B: *Jeg er tit misundelig på de der engelsklærere, de må jo kunne en hel masse, når de kommer fra det musik og de film de ser, altså der har jeg da en kollega, han underviser uden grammatik i 3.g. højniveau i engelsk (B); man hører ikke ret meget fransk i fjernsynet...påvirkningen fra engelsk er jo helt anderledes, så man får ikke noget forærende, hvis man bor i Danmark og skal lære fransk (A)*.

Tidsforbrug og udvælgelse

Både A og B bruger ca. en halv time om ugen på grammatikundervisning, dog mere det første år *fordi de skal lære alle de der grundlæggende ting (A)*. A afsætter som hovedregel tid i begyndelsen af et lektionsmodul, mens det varierer for B, hvornår på timen og ugen grammatikdelen inddrages eksplicit i undervisningen. Når begynderundervisningen er overstået, sker udvælgelsen af de grammatiske emner efter tre principper. For det første er det tekstmateriale, klassen arbejder med, af afgørende betydning: *Nogle gange så opstår det automatisk, fordi det er i teksten (A) Jeg tager som hovedregel udgangspunkt i de tekster, vi læser, hvad er det så af problemer, er det imparfait vi skal have op nu eller (...) (A); så udspringer det af, hvad teksten lægger op til (B)*. A siger, at denne sammenhæng er særlig vigtig for hende, fordi hun selv som gymnasieelev oplevede det stik modsatte *sådan ville jeg godt selv have lært det engang, at der var en sammenhæng*. For det andet arbejder begge lærere til en vis grad systematisk fremad i grammatikken: *hvis der skal være en systematik i det, så prøver jeg nogenlunde at gå frem efter de øvehæfter, vi har (A); jeg havde sat mig i hovedet at i år skulle de altså nå verber og pronomener, så det*

²² i det følgende kaldet henholdsvis A og B

har vi sådan gennemgået systematisk (B). Og endelig, for det tredje, tages et element fra grammatikken op, når læreren noterer sig, at der er behov: nogle gange... så må vi lige have det på tavlen (A); mundtligt kan jeg godt sige det var et pronomen, du skal have det om foran, så ved de det godt; (...)det kommer sådan naturligt, hvis der er problemer med nogle sætninger (B).

Aktiviteter

Der anvendes forskellige aktiviteter i grammatikundervisningen: tavlegennemgang, eksempler på overhead, udenadslære (af verbets hovedtider), oversættelsesøvelser i tilknytning til de tekster, der læses, og indsættelsesøvelser. A påpeger imidlertid problemer ved bl.a. indsættelsesøvelser: *det er jo absurd, altså det giver jo ikke nogen sproglig indholdsmæssig mening.* Men der er også fordele, set fra elevsynspunkt: *det er afgrænset. Det giver dem en fornemmelse af, at de har denne side for og så kan de lave ... opgaven og så er de færdige (A).* B er på linie hermed, og synes eleverne lærer for lidt ved disse indsættelsesøvelser, *men jeg har ikke bedre bud.* B er heller ikke tilfreds med de eksisterende skolegrammatikker og lader i stedet eleverne lave deres egen lille grammatikbog, idet de skriver de regler mm. af, som hun gennemgår på tavlen.

Når der arbejdes med grammatik i klasserne, arbejder A's elever fortrinsvis selvstændigt:

det er nok mest enkeltmandsarbejde

(ved du hvorfor det er sådan?)

nej, det har jeg ikke tænkt på (...) det er nok en eller anden ubevidst forestilling...det er en personlig tilegnelse. Når man sidder to og to kan man jo også lære noget, men det...har jeg nok mest betragtet som sådan et træningsrum til dem, hvor de kan træne samtale eller oplæsning, men man kunne jo forestille sig også at lade dem træne noget rent grammatisk på den måde.

B's elever arbejder meget to og to, hovedsageligt fordi *nu er det jo så et lille hold, så de sidder jo sådan nærmest i grupper hele tiden eller to og to.*

Bortset fra indsættelsesøvelserne giver især B udtryk for, at eleverne har stort udbytte af grammatikundervisningen: *Det er tit, synes jeg, at de kommer og kan ingen grammatik og så kan man opleve, at de kan ingenting og så kan de nå frem til sådan et 8-tal alligevel.* Men B anerkender dog, at der er problemer: *Jeg har svært ved at få dem til at kunne nok aktivt...de er skidegode til at læse tekster, de er vældig vældig gode til at oversætte fra fransk til dansk, men jeg synes det bliver til for lidt på den anden måde.* Samtidig erkender hun dog, at *de kan jo godt overleve i fransk uden at kunne så meget grammatik (...) det bliver sgu aldrig korrekt, vel, men de kan da godt ralle et eller andet af sig.*

Motivation

A prøver at motivere eleverne for grammatik ved at variere undervisningen, men ellers ikke:

Måske hænger det sammen med at dansk, der tænker vi jo ikke over, at der også er grammatik i vores eget sprog og vi har heller ikke så meget, vi har ikke så mange former af verberne(...) det er jo slidsomt at lære grammatik.

(Tror du, de kan se nytten af det?)

Nej, det kan de nok heller ikke.

(Har du prøvet at forklare dem nytten af det?)

Jeg er nok ikke sådan gået til det på den måde (...) nej, det har jeg nok ikke.

B motiverer heller ikke direkte, *men det er jo et eller andet med at have det sjovt med det selv (...) sådan underlige eksempler og sådan noget (...) jeg synes så ikke, det bliver så tørt.* Motivationen kan ifølge B godt komme fra eleverne selv, *hvis der er et eller andet i teksten, de ikke specielt forstår, 'hvorfor står der sådan', siger de så.* A har derimod ikke oplevet efterspørgsel på grammatik.

Beherskelse

Mht. forskellige beherskelsesniveauer for forskellige grammatiske emner mener begge, at de i deres undervisning skelner mellem, hvad der skal automatiseres uden forståelse og hvad der kræver forståelse. Begge nævner konjunktiv på C-niveau som eksempel: *hvis der står "il faut que", så skal der altid komme noget konjunktiv, og det behøves de sådan set ikke forstå, det skal der bare (B);* som modsætning nævner A aspektforskellen som et område, hvor *det er væsentligt, at de forstår....*

Endelig er det bemærkelsesværdigt, at både A og B undervejs flere gange får nævnt, at ordforrådet er det største problem for eleverne, og at det er ordforrådet der begrænser deres sprogproduktion: *Men det er igen ... tit glosjerne, der hæmmer dem - og det er også det de selv siger (A).*

De to kvalitative interview - fortolkning

Det er påfaldende, at begge lærere giver udtryk for, at fordi der ikke er meget fransk input at hente i Danmark, så er grammatikundervisning en nødvendighed i franskundervisningen, i modsætning til i engelskundervisningen, som begge refererer til som et mere grammatikfrit område. Dette antyder, at tilegnelsessynet afhænger af, hvilket sprog, det drejer sig om, og i hvilken kontekst, dette sprog skal læres, og heraf følger, at det Krashen'ske tilegnelsessyn kan have sin berettigelse for engelsk's vedkommende. Måske dette er med til at give motivationsproblemer - det står tilsyneladende ikke altid lysende klart for

eleverne, hvad de egentlig skal med grammatikken, for de er ikke trænet til indlæring via grammatik, hverken i dansk eller i engelsk.

Begynderfasen opbygges i høj grad efter en systematisk gennemgang af grammatik. Herefter fortsætter den systematiske gennemgang dels efter de emner, læreren finder væsentlige, dels efter den rækkefølge, markedets lære- og øvebøger foreskriver. Men lærerne er samtidig meget opmærksomme på at skabe sammenhæng mellem grammatikundervisning og den øvrige undervisning, især tekstlæsningen. Således tages emner op efter behov, både når læreren på forhånd vurderer, at en given tekst lægger op til, at en given problemstilling gennemarbejdes, og når læreren bemærker, at visse fejl går igen i samtalen omkring teksten²³, og der derfor er behov for at give negativ feedback.

De aktiviteter, der finder sted i forbindelse med grammatikundervisningen, er i udpræget grad formfokuserende. Kun når det drejer sig om oversættelser fra dansk til fransk i forbindelse med tekstlæsning er der tydelig sammenhæng mellem form og kontekst. Teoretisk tavle- og overheadgennemgang efterfølges ofte af øvelser, der for det første er orienterede mod beherskelse af regler og strukturer (indsættelsesøvelser), og for det andet er outputfikserede. Ingen af interviewpersonerne anvender øvelser, der fokuserer på bearbejdning af input med henblik på forståelse og optagelse som intake. Men begge giver også udtryk for utilfredshed med udbyttet af eksempelvis indsættelsesøvelser, men da det jo, som begge påpeger, er indsættelsesøvelser, der er i meget øvebogsmateriale, føler de ikke, de har noget bedre bud.

Begge lærere er fuldt bevidste om, at dele af grammatikken skal beherskes aktivt af eleverne, og andre dele passivt, og at nogle emner blot skal *kunnes* (f.eks. konjunktiv), uden at eleverne behøver forstå, hvad der foregår, mens andre kræver dybere *viden* (f.eks. aspekt) og altså forståelse.

Endelig lægger ingen af dem skjul på, at nok lærer eleverne meget, men at det kommunikative udbytte ikke er overvældende. Eleverne bliver gode til passiv forståelse af eksempelvis tekster, men ikke til selv at kommunikere. Hovedproblemet synes for de to lærere at være at få den passive grammatiske viden omsat til output og ikke mindst at oparbejde et rigeligt ordforråd.

²³ disse to former for behovsbestemthed kaldes af Doughty & Williams (1998) hhv. reaktiv og proaktiv

Konklusion

Grammatikundervisningen har hos de adspurgte lærere præcis den stilling i franskundervisningen, som der i undervisningsvejledningen lægges op til. Grammatikken er ifølge mange af lærerne helt nødvendig for at tilvejebringe en vis sproglig bevidsthed og præcision. Det, som bl.a. Cadierno og VanPatten kalder den traditionelle grammatikundervisning, er den fremherskende: explicit grammatisk instruktion, f.eks. i form af teoretisk tavlegennemgang af regler, efterfølges af outputfikserede øvelser, som kan være indsættelsesøvelser, men som også i mange tilfælde består af til lejligheden specielt fremstillede øvelser, hvorved lærerne søger at sikre sammenhængen mellem grammatikken på den ene side og tekstlæsning og samtale på den anden side. Derimod ser det ikke i det foreliggende materiale ud til, at inputforarbejdende øvelser har fundet vej ind i grammatikundervisningen.

Som undervisningsvejledningen foreskriver, gennemgås meget grammatik i begynderfasen, hvorefter de grammatiske emner, der tages op, dels hentes fra de tekster, der aktuelt læses, dels fra en af læreren fastsat liste over, hvad der bør gennemgås, evt. i overensstemmelse med grammatikker og øvebøger. Så på den ene side er der stor fokus på strukturer og på regelindlæring, på den anden side gøres der også et stort stykke arbejde for at skabe sammenhæng mellem form og kontekst.

Både i tilegnelsessynet og i de aktiviteter, der vælges som konsekvens heraf, er mange lærere splittede; man kan sige, at de på den måde (uforvarende) kommer til at afspejle den uenighed, der hersker mellem sprogtegnelsesforskerne. Mange giver således udtryk for et Krashen'sk tilegnelsessyn hvad angår tilegnelsen af engelsk, fordi eleverne dagligt får meget *comprehensible input*, hvorimod lærerne, når det gælder fransk, synes at støtte sig til teorien om stærk vidensrelation, og dermed satser på eksplicit grammatikundervisning som en af vejene til en bedre sprogfærdighed.

På ét punkt er der dog tydelig uoverensstemmelse med de fleste sprogtegnelsesforskere, nemlig hvad angår sprogtegnelsens tre faser, hvor det først handler om ordindsamling, dernæst om elementær grammatikalisering og sidst om mere komplekse grammatiske strukturer og nuancer. Mange lærere giver her udtryk for, ganske i overensstemmelse med undervisningsvejledningen, at grammatik er en væsentlig del af undervisningen fra første færd. I interviewene fremgik det da også klart, at netop ordforrådet - og altså ikke grammatikken - er en akilleshæl i elevernes kommunikative kompetence.

Diskussion

Mange sprogtegnelsesforskere vil sikkert hæfte sig ved og løfte en kritisk pegefinger over for problemerne med at følge de anbefalede tre faser og over for det traditionelle tilsnit, grammatikundervisningen stadig i mange tilfælde har i fransk. Og det, synes jeg, med god grund. Men her finder jeg det på sin plads kort at foretage en *symptomatisk* læsning af især interviewene - for hvorfor agerer vi lærere, som vi gør?

For det første må sprogtegnelsesforskere her gribe i egen barm. Deres indbyrdes uenighed gør det naturligvis svært at navigere korrekt, hvilket yderligere vanskeliggøres af afstanden fra sprogtegnelsesforskernes skriveborde til klasserumspraksis, og af den meget beskedne kommunikation og gensidige erfaringsudveksling mellem sprogtegnelsesforskere og lærere.

For det andet står lærerne med begge ben solidt plantet i nogle stolte faglige traditioner, som vi ikke uden videre kan ryste af os²⁴. Vi mener selv, vi har lært fransk via den traditionelle grammatikundervisning, som vi modtog, da vi selv gik i gymnasiet; vi er styrede af undervisningsvejledninger, og vi synes selv, vores erfaringer med at undervise, som vi gør, er ganske gode.

For det tredje har vi også en fornemmelse af, at vi giver eleverne det, de gerne vil have; nogle elever efterlyser grammatikundervisning og ser eksempelvis oversættelses- og indsættelsesøvelser, hvad enten disse er på papir eller på skærm, som dejligt overskuelige og afgrænsede discipliner, i modsætning til den meget mere krævende samtaletræning, hvor de i langt højere grad føler sig på konstant glatis.

For det fjerde er vi næsten alle uddannede med to fag. Hvordan det andet fag påvirker franskundervisningen er vist aldrig undersøgt, men det stod i interviewene ganske klart, at der er en vis afsmitning. Begge interviewpersoner henviste til deres andet fag²⁵ - den ene som et argument for, at indholdsdimensionen skal fylde mere i fransk, den anden som et argument for grammatik som regelindlæring. Og mon ikke vi alle har prøvet under voteringen ved eksamen at diskutere med censor, hvorvidt det er den grammatiske korrekthed, evnen til at få et budskab igennem eller den tekstanalytiske evne, der skal belønnes mest i karaktergivningen? Det kunne være interessant med en undersøgelse af, hvordan det ene fag påvirker praksis i det andet.

Endelig er vi i vores praksis naturligvis styrede af det lærebogsmateriale, der findes på markedet. Mange grammatikøvebøger er fyldt med øvelser

²⁴ jf. Wagner (1991)

²⁵ hhv. religion og latin

løsrevne fra tekstlæsning og kommunikation i øvrigt, de fleste gymnasiegrammatikker fokuserer udelukkende på form og ikke på mening og funktion, og begynderbogssystemerne satser alle på grammatik - og meget af det endda - fra første fransktid.

Der er altså mange gode traditionsbårne og institutionsbestemte argumenter for, at grammatikundervisningen forvaltes, som den gør. Men det er ikke nok til ikke at foretage ændringer! Vi trænger til en diskussion heraf, gerne med deltagelse af sprogtegnelsesforskere, så vi i fællesskab kan finde måder at integrere grammatikundervisningen på, således at grammatikken ikke bliver en selvstændig ø i franskundervisningen, uden færgafgang til hovedlandet, hvor kommunikationen foregår. Vi skal finde måder, hvorpå vi *også* med grammatik kan støtte elevernes sprogtegnelsesproces, så grammatik ikke bliver en kompensation for *comprehensible input*, men derimod en hjælp for eleverne til at bruge det input, de trods alt får, og som vi måske skal blive bedre til at give dem mere af.

Litteraturliste

Ambjørn, Lone (2000): Forståelse og produktion i den moderne grammatikundervisning. In *Fransk Nyt* 225, 31-37.

Andersen, Hanne Leth (2000): Den nødvendige grammatik i begynderundervisningen? In *Fransk Nyt* 223, 25-32.

Cadierno, Teresa (1994): On the role of instruction in SLA: Research results and theoretical explanations. In *Pluridicta*, 29, 1-39.

Cadierno, Theresa og VanPatten, Bill (1993a): Explicit instruction and input processing. In *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225-243.

Cadierno, Theresa og VanPatten, Bille (1993b): Input processing and Second Language Acquisition: A role for instruction. In *The Modern Language Journal* 77, i, 45-57.

Doughty, Catherine og Williams, Jessica (1998): Issues and terminology; Pedagogical choices in focus on form, in *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, red. af Doughty og Williams, Cambridge University Press, 1-11 og 197-261.

Ellis, Rod (1994): A Theory of Instructed Second Language Acquisition. In *Implicit and Explicit Learning of Languages*, ed. Nick C. Ellis, Academic Press, 79-144.

Garrett, Nina (1986): The Problem with Grammar: What kind can the language learner use? In *The Modern Language Journal*, 70, 2, 133-148.

Garrett, Nina (1991): Theoretical and Pedagogical Problems of separating "Grammar" from "Communication". In *Foreign Language Teaching and the Classroom*, red. Barbara F. Freed, Lexington Massachusetts Toronto: D.C. Heath and Company, 74-87.

Gymnasiebekendtgørelsen (1999), fransk begyndersprog, bilag 13a, Undervisningsministeriet (online via www.uvm.dk)

Hawkins, Roger og Towell, Richard (1992): Second language acquisition research and the second language acquisition of French, in *Journal of French Language Studies* 2, 97-121.

Hawkins, Roger og Towell, Richard (1996): Why teach grammar ? In *Teaching Grammar. Perspectives in higher education*. Association for French Language

Studies & Centre for Information on Language teaching and Research, 195-211.

Krashen, Stephen D. og Terrel, Tracy D. (1983): *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Chapter Two: Second Language Acquisition Theory, 23-51. Oxford Pergamon Press Ltd.

Kvale, Steinar (1997): *InterView. En introduktion til det kvalitative forsknings-interview*. Hans Reitzels Forlag, 17-28 og 91-287.

Lightbown, Patsy og Spada, Nina (1999): *How languages are learned*. Oxford University Press.

Lund, Karen (1996): Kommunikativ kompetence - hvor står vi? *Sprogforum* 4, 7-19.

Nøkke, Henning (1996): "Mere grammatikundervisning - men sig ikke til nogen, at jeg har sagt det". In *Sprogforum* 6, 45-49.

Schmidt, Richard (1990): The Role of Consciousness in Second Language Learning, in *Applied Linguistics*, 11, 2, 129-158.

Sproglig mangfoldighed (2001), konferenceskript fra Gymsprogskonference, Middelfart.

Terrell, Tracy David (1991): The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach. In *The Modern Language Journal*, vol. 75, i, 52-63.

Tornberg, Ulrika (2001): *Sprogdidaktik*. Kapitel 8: Om grammatik, 115-139. L&R Uddannelse.

Undervisningsvejledning til gymnasiet, fransk (1999), Undervisningsministeriet. (online via www.uvm.dk)

VanPatten, Bill (1991): The Foreign Language Classroom as a Place to Communicate. In *Foreign Language Acquisition Research and the Classroom*. Ed. Barbara F. Reed; D.C. Heath and Company, 54-73.

Wagner, Johannes (1991): Innovation in foreign language teaching. In *Pluridicta* 25, 14-34.

White, Lydia (1991): Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. In *Second Language Research* 7, 2, 133-161.

Spørgeskema

Grammatikundervisningen i franskundervisningen

1. Underviser du i grammatik i franskundervisningen?
2. Hvis nej: Hvorfor ikke?
3. Hvis ja:
 - a. Hvorfor underviser du i grammatik (brug evt. bagsiden)?
 - b. Hvor lang tid bruger du ca. pr. uge?
 - c. Er det en fast del af hver lektion eller en fast del af det ugentlige program?
 - d. Hvordan foregår grammatikundervisningen: tavlegennemgang, edb-programmer, oversættelser, indsættelsesøvelser, udenadslære, sprogspil...Beskriv gerne udførligt (brug evt. bagsiden).
4. a. Nogle sprogtilenknelsesforskere mener, at grammatikundervisning ikke hjælper eleverne til en bedre tilegnelse af fremmedsproget. Angiv med et kryds, hvor enig du er i dette synspunkt:

helt uenig uenig delvis (u)enig enig helt enig ved ikke

b. Argumenter gerne for dit svar (brug evt. bagsiden):
5. Er det din fornemmelse, at eleverne selv synes, de lærer noget af grammatikundervisningen? Sæt kryds...

slet ikke i ringe grad i nogen grad i høj grad ved ikke

Hvis jeg må kontakte dig for et evt. interview, der kan uddybe dine svar på dette spørgeskema, vil jeg bede dig angive navn, adresse, telefon og evt. e-mail-adresse.

Om grammatikundervisningens rolle i fremmedsprogstilegnelsen

Lise Hedevang

1. Introduktion

Nærværende artikel indeholder et uddrag af mit speciale ”Grammatikundervisning – hvorfor og hvordan?” (Romansk Institut, Aarhus Universitet, juni 2002). Specialet er netop udkommet som bog på Danmarks Pædagogiske Universitets Forlag.

I specialet undersøger jeg, hvad forskningen siger om forholdet mellem grammatikundervisning og fremmedsprogsindlæring. Mit udgangspunkt er en antagelse om, 1) at i det mindste en vis mængde grammatikundervisning er godt, 2) at forholdet mellem grammatikundervisning og fremmedsprogsindlæring ikke nødvendigvis er sådan, som det ofte er blevet formodet at være, nemlig et direkte (ligefrem proportionelt) forhold, og 3) at vi ikke nødvendigvis giver den bedste grammatikundervisning, hvis eller når vi giver en undervisning, der er adskilt fra den øvrige sprogundervisning og består af regelforklaringer efterfulgt af såvel bundne som frie øvelser i sprogproduktion¹.

Med afsæt dels i teoretiske hypoteser om dels i empiriske undersøgelser af grammatikundervisningens rolle i tilegnelsen af et fremmedsprog undersøger jeg i opgavens første del, hvorfor grammatikundervisning skal indgå som en del af vores fremmedsprogsundervisning. Herunder tages bl.a. stilling til hypoteser, som postulerer, at forholdet mellem grammatikundervisning og fremmedsprogstilegnelse er ikke-eksisterende. I anden del diskuterer jeg med udgangspunkt i det foregående en adækvat tilgang til grammatikundervisning, herunder bl.a. kontekstualisering af grammatikken, brug af rettelser og metasprog samt betydningen af individuelle karakteristika.

Det følgende indeholder først en kort introduktion til den fremstilling af tilegnelsesprocessen, der i fremmedsprogstilegnelsesforskningen er den almindeligt accepterede, og til begrebet sproglig viden, dernæst en redegørelse for

¹ En sådan grammatikundervisning er hvad Ambjørn kalder den traditionelle produktorienterede grammatikundervisning, ifølge hende den mest udbredte form for grammatikundervisning (*Ambjørn* 1998).

samt en diskussion af teoretiske hypoteser om grammatikundervisningens rolle i tilegnelsen af et fremmedsprog. Allerførst dog en definition af de væsentligste af de anvendte fagtermer.

2. Terminologi

Eksplícitte data består i information om et givet sprog.

Endelig færdighed er i sig selv et kontroversielt udtryk, idet det kan diskuteres, om fremmedsprogsindlæring nogensinde eller med hensyn til alle sprogets aspekter når et endepunkt. Jeg bruger udtrykket, fordi det bruges i min litteratur, hvor det angiver en art slutstadiet i lørners sprogtilegnelse, en slags optimal fremmedsproglig kompetence, hvad enten denne er langt fra, tæt på eller lig en indfødt sprogbrugers kompetence.

Fremmedsprog henviser til ethvert andet sprog end lørners modersmål².

Fremmedsprogstilegnelse betegner det at lære et (første, andet, tredje osv.) fremmedsprog i en sammenhæng, hvor målsproget ikke er almindeligt brugt, og hvor indlæringen sker i et klasseværelsemiljø.

Grammatikundervisning betegner en undervisning, som eksplicit men ikke nødvendigvis udelukkende fokuserer på formelle og/eller strukturelle træk ved målsproget med henblik på udvikling af lørners intersprog (se *intersprog*) i retning af stadig større lighed med dette. Som synonym til grammatikundervisning bruges *formfokuseret undervisning*.

Indlæring og tilegnelse refererer til det at lære et sprog og til lørners voksende sproglige viden. I Stephen D. Krashens terminologi henviser tilegnelse til en underbevidst proces og indlæring til en bevidst proces (se afsnit 4.1.). Jeg bruger udtrykkene synonymt.

Input denoterer de fremmedsproglige data (skrift og tale), lørner udsættes for, dvs. lørners erfaring af målsproget. Som synonym til input bruges *positive*

² Nogle forskere bruger 'andetsprog' eller 'L2' ekstensivt svarende til min brug af 'fremmedsprog' (se f.eks. Jensen 1999, 12). Jeg definerer 'andetsprog' som et fremmedsprog, der læres i en kontekst, hvor dette bruges, og hvor lørner uden for klasseværelset har kontakt med sprogbrugere, der har målsproget som modersmål.

data/positivt input, der står i modsætning til *eksplicitte data* og *negative data* (se disse)³.

Intake er den del af input, lærer lægger mærke til og ”tager til sig”, dvs. forarbejder og omdanner til viden af en art, og som er tilgængelig for yderligere forarbejdning og inkorporering i intersprog.

Intersprog betegner det sprogsystem, lærer konstruerer på basis af det fremmedsproglige input, han eller hun udsættes for. En lærers intersprog betragtes som et naturligt sprog, værende både strukturelt (de fejl, lærer laver, er ikke tilfældige) og dynamisk (det udvikler sig over tid). Det indeholder såvel karakteristika af generel karakter kendetegnende (næsten) alle intersprogssystemer som karakteristika fra tidligere tilegnede sprog, modersmål og fremmedsprog, og målsproget. Synonym til intersprog er *langtidshukommelse*, *mental grammatik* og *implicit fremmedsproglig viden* (se også afsnit 3.).

Lærer er den lærende; person, der er ved at lære et fremmedsprog.

Målsprog bruges om det fremmedsprog, der læres.

Målstruktur angiver den specifikke form eller struktur på målsproget, som undervisningen sigter til indlæring af.

Negative data er information om ugrammatikalitet på et givet sprog.

Output er lærers fremmedsproglige produktion i skrift og tale.

3. Om fremmedsprogstilegnelse og sproglig viden

Al forskning i fremmedsprogstilegnelse hviler på den antagelse, at selve sprogstilegnelsesprocessen er universel. Uagtet modersmål og målsprog er det de samme psykolingvistiske mekanismer, der aktiveres, når lærere forsøger at tilegne sig et fremmedsprog (*Jensen 1999, 27*).

³ Min brug af ’input’ svarer til Schwartz’ brug af ’primære sproglige data’ (se afsnit 4.1.). Samtidig er den i overensstemmelse med både Sharwood Smiths og VanPatten & Cadiernos definition af input som værende henholdsvis potentielt forarbejdelige sproglige data og betydningsbærende sprog (*Sharwood Smith 1993, 167; VanPatten & Cadierno 1993b, 46*).

Den almindeligt accepterede fremstilling af tilegnelsesprocessen er ifølge Ellis en model bestående af tre processer⁴. Den første er den proces, i hvilken lærer bemærker en form i input og lagrer den i korttidshukommelsen. I den anden proces optages nye former i langtidshukommelsen, og omstrukturering af intersprog finder sted. Den sidste proces består i brugen af lagrede former i tale og skrift på fremmedsproget (Ellis 2001, 18-19). En del af den anden proces består ifølge nogle fremstillinger i, at lærer formulerer, tester og eventuelt omformulerer hypoteser om målsproget. Denne beskrivelse understreger, hvad der synes at herske konsensus om, nemlig at sprogtilegnelsen ikke er lineær og ikke svarer til en akkumulation af regler (Lightbown & Spada 2001, 165-66; Rutherford 1987a, 17, 146; Tornberg 2001, 126). Flere af hypoteserne i det følgende henviser til en eller flere af de tre processer. De fleste af dem henviser ligeledes til begreberne eksplicit og implicit sproglig viden.

Inden for sprogilegnelsesforskningen betegner viden den sproglige viden, lærer formodes at besidde, og som han eller hun trækker på, når han eller hun har brug for at forstå eller producere sprog. Eksplicit viden karakteriseres som viden om sprog, viden der kan verbaliseres, analyseret og bevidst viden, hvor graden af bevidsthed kan variere. Implicit viden, der er et synonym til intersprog (se 2. Terminologi) defineres som intuitiv og uanalyseret, og det adfærdsmæssige modstykke hertil som fluency. Set i forhold til information, struktur og form giver de to videnstyper sig ikke nødvendigvis udslag i forskelligt output (Ambjørn 2000, 31-32; Bialystok 1979, 257; Cadierno 1994, 11; Ellis 1993b, 93; 1994b, 354; Hulstijn & de Graaff 1994, 106; Schmidt 1994, 13-14)⁵.

Der er blandt fremmedsprogstilegnelsesforskere enighed om, at den vigtigste betingelse for vellykket indlæring af et fremmedsprog udtrykt som udvikling af implicit viden er en vis – stor – mængde positivt input. Ligeledes antager mange forskere, at der eksisterer en sammenhæng mellem eksplicit formfokuseret undervisning og eksplicit viden, om end en sådan ikke er

⁴ Jeg er mig bevidst, at Ellis i modsætning til andre sprogilegnelsesforskere, eksempelvis White (se 4.3.), er kognitivist. Imidlertid mener jeg ikke, dette hindrer mig i at anvende hans model her, især ikke da han ikke fremstiller den som værende en kognitiv model, men netop som en bredt accepteret model, og eftersom den ikke synes at være i modstrid med de ikke-kognitive fremstillinger, der behandles i det følgende. Jeg bruger den til at illustrere, at sprogilegnelsen består af flere processer. Den kan desuden tjene som udgangspunkt for forståelse af flere af de hypoteser, jeg præsenterer nedenfor.

⁵ Blandt lingvister og psykolingvister hersker uenighed om den rette beskrivelse af den sproglige viden. Dette afspejles i litteraturen, hvor 'regler', 'elementer', 'paradigmer' og 'mentale repræsentationer' alle henviser til sproglig viden (Ellis 1994b, 348; Sharwood Smith 1993, 169; VanPatten 1996, 10).

obligatorisk. Mere kontroversiel er derimod forbindelsen mellem form-fokuseret undervisning og implicit viden samt relationen mellem de to videns-typer (*Ambjørn* 2000, 32; *Rutherford* 1987a, 18; *Schmidt* 1994, 20; *VanPatten* 1996, 4-5).

4. Teoretiske hypoteser om grammatikundervisningens rolle i tilegnelsen af et fremmedsprog

I afsnit 4.1. vil to hypoteser, der postulerer, at grammatikundervisningen ingen indflydelse har på fremmedsprogstilegnelsen, være i fokus. De efterfølgende to afsnit behandler hver forskellige hypoteser, der hævder undervisningens henholdsvis fremmende virkning på og afgørende betydning for tilegnelsen. Af hensyn til klarheden vil de udvalgte hypoteser blive fremstillet i en forenklet udgave. Detaljer medtages kun i det omfang, de har relevans for mit ærinde.

4.1. Ingen indflydelse på fremmedsprogstilegnelsen

Eksplicit viden til monitorbrug

Krashens⁶ monitorhypotese beror på en sondring mellem sprogtilegnelse og sprogindlæring. Mens sprog tilegnes via en underbevidst proces og er tilegnelse af implicit viden, hvilken regnes for ansvarlig for fluency i sprogproduktionen og udstyrer lærer med en fornemmelse for grammatisk korrekthed, er indlæring en bevidst proces, som resulterer i eksplicit og formel viden om sprog. Der er ingen interaktion mellem de to processer og derfor heller ikke mellem de to former for viden. Fremmedsprogstilegnelse sker i kommunikativ sammenhæng og er betinget af, at lærer forstår input⁷. Grammatikundervisningens bevidste fokus på form og struktur kan kun føre til indlæring. Nærmere betegnet udstyrer den formfokuserede undervisning lærer med en bevidst eksplicit viden, som under de rigtige betingelser vil kunne fungere som monitor, en slags kontrolinstans, og medføre en (mere) korrekt sprogudøvelse. Den eksplicitte viden kan ikke generere ytringer, kun korrigere dem. At rette sig selv via monitorbrug kræver tid, bevidst fokus på form/struktur og kendskab til den regel, der skal appliceres for at opnå en (mere) korrekt performans.

⁶ Stephen D. Krashen og Tracy David Terrell har i fællesskab udgivet *The Natural Approach*, men da den teoretiske del er redigeret af Krashen alene (*Germain* 1993, 243), vil kun hans navn blive forbundet hermed. Så meget desto mere som Terrell i artiklen "The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach" (*The Modern Language Journal*, 1991, vol. 75, 1, 52-63) giver udtryk for et teoretisk standpunkt, der adskiller sig fra Krashens.

⁷ Forståelse er dog omvendt ingen garanti for tilegnelse (*Krashen & Terrell* 1983, 32, note 13).

Monitorbrug forbeholdes hermed skriftlig sprogproduktion og planlagt tale, og den eksplicitte viden begrænses til at omfatte, hvad Krashen kalder simple regler⁸. Som supplement til den tilegnede viden kan bevidst tillært viden gøre det muligt for lærnere på et højt niveau at fremstå som værende lige så dannede på fremmedsproget som på deres modersmål (Krashen 1987, 1, 44, 46, 57, 83-84, 105, 108, 112; 1992, 409; Krashen & Terrell 1983, 26-27, 30-32, 44, 57-58).

Lært sproglig viden som erstatning for tilegnet viden

Schwartz' hypotese omfatter alene fremmedsproglig syntaks og hviler på en distinktion mellem to slags viden. For det første sproglig kompetence, som er den tilegnede sproglige viden, der ligger til grund for performans; for det andet lært sproglig viden, der manifesterer sig i lært sproglig adfærd. De to videns typer kan ikke kommunikere indbyrdes, men kan give sig udtryk i ens fremmedsproglig adfærd. Hypotesens påstand er, at grammatikundervisning i form af negative og eksplicitte data ikke udstyrer lærner med sproglig kompetence, men resulterer i lært sproglig viden, som ikke passer ind i hjernens sprogmodul, hvilken sammen med Universel Grammatik (UG⁹) udgør sprogvevnen. Undervisningen kan derfor ikke påvirke opbygningen af den mentale grammatik. Kun primære sproglige data kan udløse reorganisering af lærners fremmedsprogssyntaks, idet kun disse kan aktivere UG og derved bevirke, at lærner opdager målsprogets parametre. Tilegnelse af fremmedsproglig syntaks er altså underlagt de samme betingelser som tilegnelse af modersmålets syntaks. Dog er der den forskel, at lærner med afsæt i sit modersmål kan skabe overgeneraliseringer på fremmedsproget, som positive data tilsyneladende ikke kan sætte de rette parametre for. Dette betyder ifølge Schwartz, at visse aspekter ved målsproget må betragtes som ikke-tilegnelige, og at det i forbindelse med disse kræver lært sproglig viden at opnå sproglig adfærd, der ligner en modersmålstalendes. Hun opererer således med den mulighed, at lært sproglig viden kan fungere som erstatning for den tilegnede viden (Schwartz 1993, 147-48, 150, 153, 158-60).

⁸ Krashen beskriver simple regler som værende regler, der både formelt og funktionelt set er enkle (Krashen 1987, 97-98).

⁹ Universel Grammatik (*Universal Grammar*) repræsenterer en medfødt sproglig viden og begrundes deri, at lærner udvikler en sproglig viden, der langt overgår den viden, man kan forvente, han eller hun udvikler på basis af sproglige stimuli i form af positivt input (stimulusargumentet). UG antages at bestå af en række principper, som karakteriserer abstrakte egenskaber fælles for alle sprog, samt af parametre, der varierer på visse begrænsede måder fra sprog til sprog. (Ellis 1986, 191, 194; 1994b, 430, 432).

Krashen såvel som Schwartz afviser den formfokuserede undervisning på grundlag af en teori om to af hinanden uafhængige og indbyrdes upåvirkelige processer og videnstyper. Denne teori beror på en formodning om, at børns modersmålstilegnelse og voksnes fremmedsprogstilegnelse udelukkende involverer de samme processer, at disse er underbevidste¹⁰, og at tilegnelsen kun kan fremhjælpes af en bestemt form for data. Da grammatikundervisningens forklaringer og rettelser ikke udgør de rette data, er undervisningen uden indflydelse på fremmedsprogstilegnelsen. I tilfælde, hvor positivt input ikke synes at føre til tilegnelse, må tilegnelse betragtes som en umulighed. I forhold til empirien skaber hypotesen om ingen indflydelse på sprogstilegnelsen den forventning, at formfokuseret undervisning ikke kan påvises at have betydning for ændringer i lørners spontane mundtlige sprogproduktion, dvs. for fluency i sprogudøvelsen, eller for korrekt spontan brug af fremmedsproglig syntaks i tilfælde, hvor overgeneralisering kan forventes.

De to forskeres tilegnelsessyn kan anfægtes, idet det ikke synes at tage højde for unge og voksne lørners kognitive modenhed¹¹. Hawkins & Towell argumenterer for, at aspekter ved tilegnelsen af fremmedsproglig grammatik efter den kritiske periode, som indfinder sig omkring syvårsalderen, gradvis overtages af andre processer end dem, der styrer modersmålstilegnelse og yngre børns fremmedsprogstilegnelse. Terrell peger på, at voksne lørnere til forskel fra børn varierer i deres brug af tilegnelsesstrategier. Dertil kommer, at den skarpe adskillelse mellem underbevidst og bevidst ifølge psykologien ikke kan opretholdes (Germain 1993, 255; Hawkins & Towell 1996, 200-1, 203; Terrell 1991, 52). Man kan i forlængelse heraf sætte spørgsmålstegn ved, hvorvidt og/eller hvornår en målstruktur kan betegnes som ikke-tilegnelig. Endelig kan det diskuteres, om en afvisning af grammatikundervisningens indvirkning på sprogstilegnelsen kan retfærdiggøres ud fra det synspunkt, at eksplicitte og negative data ikke er eller kan blive til positive data eller ikke direkte skulle kunne afføde ændringer i intersprog.

4.2. Positiv virkning på fremmedsprogstilegnelsen

Noticing og forarbejdning af input

Hypotesen om *noticing* (det at lægge mærke til et formelt eller strukturelt træk på målsproget) og inputforarbejdning bygger på teorier inden for kognitiv

¹⁰ Schwartz accepterer Krashens sondring mellem underbevidst tilegnelse og bevidst indlæring (Schwartz 1993, 150).

¹¹ Kognitiv modenhed er ifølge Lightbown & Spada karakteriseret ved evnen til problemløsning, deduktion og komplekse huskeopgaver (Lightbown & Spada 2001, 171).

psykologi om bevidsthedens rolle i forarbejdningen af input. Ifølge denne tilgang indebærer menneskets kognitive udvikling fra barn til voksen nye betingelser for færdighedstilegnelse og dermed for fremmedsprogsindlæring, idet fremmedsprogsindlæring betragtes som tilegnelse af en kognitiv færdighed¹². Den voksne lærer lærer ikke uden opmærksomhed. Sagt med andre ord er opmærksomhed en nødvendighed for forarbejdning af input til intake. Schmidt formulerer det således: "*noticing is the necessary and sufficient condition for converting input to intake.*" (Schmidt 1990, 129). Inputforarbejdning involverer en række strategier og mekanismer, der under forståelse fremmer dannelsen af de betydning-form forbindelser, som er påkrævede for opbygningen af mentale repræsentationer. Forståelse er nødvendig for tilegnelsen, men ikke en garanti herfor; dannelsen af forbindelser mellem referentiell betydning og betydningens sproglige indkodning kræver, at lærer lægger mærke til sproglige træk i input, ikke kun til budskabet (Ellis 1993c, 71-72; 1995, 89-90; Schmidt 1990, 129, 135-39, 145-46; Terrell 1991, 57; VanPatten 1996, 7, 10; VanPatten & Cadierno 1993a, 226-27; 1993b, 46).

Hvad enten grammatikundervisningen består i information om former og strukturer på målsproget eller udgøres af øvelser med et bestemt grammatisk fokus, antages den at kunne hjælpe lærer til at bemærke bestemte træk i det fremmedsproglige input og derved påvirke inputforarbejdningen og lette dannelsen af korrekte betydning-form forbindelser. På denne måde opnås et grammatisk set rigere intake, hvilket igen formodes at have en positiv effekt på lærers intersproglige udvikling. Formfokuseret undervisning antages således at kunne fremskynde en proces, der måske ville tage længere tid, hvis lærer udelukkende fik positivt input (Ellis 1993b, 98; Sharwood Smith 1991, 122-23; Schmidt 1990, 149; Terrell 1991, 58, 60, 62; VanPatten 1996, 8; VanPatten & Cadierno 1993a, 227).

Hvorvidt lærer bemærker det, undervisningen sigter til, er dog underlagt en række betingelser. Schmidt opregner, hvad han kalder kontekstuelle begrænsninger for *noticing*: UG, forventninger baseret på både lærers modersmål og målsproget, strukturens eller formens frekvens og iøjnefaldenhed i input, lærers sproglige niveau og dermed hans eller hendes evne til at dele opmærksomhed mellem konkurrerende opgaver samt de opgavetyper, lærer stilles over for i undervisningen, og disses krav til hans eller hendes forarbejdning

¹² Fremmedsprogsindlæring karakteriseres som kognitiv, idet indlæringen involverer interne mentale repræsentationer, der formodes at styre performans, og som færdighedstilegnelse, fordi forskellige aspekter ved sproget skal øves og integreres i flydende performans (Cadierno 1994, 22).

(Schmidt 1990, 143). Cadierno og VanPatten understreger med henvisning til menneskets begrænsede forarbejdningskapacitet, at forarbejdning af grammatiske former og strukturer forudsætter automatisk forarbejdning, dvs. forarbejdning uden brug af opmærksomhedsressourcer, af informativt eller kommunikativt indhold. En vis forståelse af det kodede er påkrævet, inden selve koden kan bemærkes (Cadierno 1994, 22-23; VanPatten 1996, 15-16, 27).

Formulering og afprøvning af hypoteser

Hypotesen om formulering og afprøvning af hypoteser hævder, at grammatikundervisningen kan indvirke på den proces, i hvilken lærer danner, tester og eventuelt omformulerer hypoteser om målsproget. Det antages, at lærer danner hypoteser om det fremmedsprog, han eller hun er ved at lære, med afsæt i UG og i sit eget modersmål. Allerede erhvervet kendskab til såvel målsproget som andre fremmedsprog må også, formoder jeg, indvirke på lærers hypoteseformulering.

Litteraturen beskriver forholdet mellem formfokuseret undervisning og hypoteseformulerings- og afprøvningsprocessen forskelligt. Rutherford ser undervisningen som en mulig måde, hvorpå man under kontrollerede betingelser kan gøre data, der er nødvendige for hypotesedannelse og -afprøvning, tilgængelige for lærer. Ifølge Ellis kan grammatikundervisning udgøre en eksplicit hjælp til at bemærke forskellen mellem eget output og fremmedsprogligt input, hvorved den bliver en hjælp til at af- eller bekræfte intersproglige hypoteser. VanPatten argumenterer på lignende måde for, at grammatikundervisningen kan være en hjælp til hypoteseformulering og -afprøvning, idet han tænker, at undervisningen kan fremme et grammatisk set rigere intake (jf. hypotesen om *noticing* og forarbejdning af input), og at intake spiller en rolle i af- og bekræftelse af lærers hypoteser om målsproget. Alle antager de, at grammatikundervisningen ved at indvirke på lærers formulering og afprøvning af hypoteser fremmer indarbejdelsen af nye grammatiske strukturer i intersprog (Ellis 1993b, 98-99; 1995, 90, 94; Rutherford 1987a, 18; VanPatten 1996, 8, 154).

Automatisering og omdannelse af viden

Mens der blandt flere forskere synes at herske enighed om at tildele grammatikundervisningen en gavnlig effekt på automatisering af brugen af fremmedsproglig viden, dvs. på udviklingen af større kontrol over denne, og på omdannelse af viden, er der ikke konsensus omkring forholdet mellem eksplicit og implicit viden.

Ellis taler om automatisering af viden via sprogfærdighedstræning, idet han bruger begreberne deklarativ viden og procedureviden. Disse henviser til lørners grad af kontrol over henholdsvis eksplicit eller implicit fremmedsproglig viden (Ellis 1993b, 94-95, 98; 2000, 88-90)¹³. Andre sprogtegnelsesforskere antager, at eksplicit viden via automatisering kan omdannes til implicit viden. I sine sprogtegnelsesmodeller fra henholdsvis 1978 og 1979 arbejder Bialystok således med automatisering af eksplicit viden til implicit viden og taler om formel træning som en bevidst strategi til at fremme automatiseringsprocessen. Sharwood Smith argumenterer på lignende måde for, at fluency som et udtryk for tilegnelse af implicit viden kan være et resultat af træning af målstrukturer. Udstyret med eksplicit information om fremmedsproget kan lørner bevidst bruge sproget, hvorved han eller hun opnår kontrol over de pågældende strukturer, og denne kontrol vil udarte sig i spontan sprogbrug. Forudsat at formfokuseret undervisning resulterer i eksplicit viden, kan den altså i produktionsprocessen udgøre en hjælp til at kode betydning; træning vil efterfølgende medføre kontrol over denne kodningsproces og omdannelse af eksplicit viden til implicit viden (Bialystok 1979, 258; Sharwood Smith 1981, 160, 165-66). Ifølge Ellis er den eneste måde, hvorpå eksplicit viden kan omdannes til implicit viden, en direkte omdannelse. Denne vil kun finde sted, hvis lørners intersprog udviklingsmæssigt set er klar til det, hvilket antages sjældent at være tilfældet, i det øjeblik lørner tilegner sig den eksplicitte viden. Derimod vil der måske være tale om en forsinket effekt. Grammatikundervisningen udstyrer så at sige lørner med eksplicitte kroge til at hænge implicit viden op på; forbereder ham eller hende, hvorved tilegnelsen lettes, når han eller hun er klar (Ellis 1989, 325; 1993b, 99; 1995, 89; 2000, 98).

Output som input

Hypotesen om output som input beror på den antagelse, at den eksplicitte viden, som formodes at resultere af grammatikundervisningen, kan være lørner til hjælp i formulering af output. Hypotesen postulerer, at dette output kan fungere som auto-input, dvs. blive en del af lørners erfaring af målsproget.

Der tales om at monitorere (jf. Krashens monitor, afsnit 4.1.), hvilket muliggør bevidst produktion af endnu ikke tilegnede former. Det antages, at

¹³ Begreberne deklarativ viden og procedureviden er hentet fra kognitiv psykologi, hvor de betegner henholdsvis 'viden om' og 'viden om hvordan man gør ting'. 'Eksplicit viden' og 'deklarativ viden' bruges ofte synonymt, selvom de ikke betyder præcis det samme; det samme gælder 'implicit viden' og 'procedureviden' (DeKeyser 1998, 48; Johnson 2001, 107-8).

brug af eksplicit viden i øvelser på denne måde kan gavne tilegnelsen. Eget output vil kunne udløse forandring i den implicitte viden, hvis eller når lærer er klar til dette. Det bemærkes, at ukorrekt output i lige så høj grad som korrekt output kan fungere som auto-input (Ellis 1993b, 98; Sharwood Smith 1981, 166-67; 1991, 129; Terrell 1991, 61).

I modsætning til hvad der var tilfældet ovenfor, er der ikke her tale om konvertering af viden. Til gengæld er der som i det foregående tale om at være udviklingsmæssigt set klar til at tilegne sig specifikke målstrukturer. At lærer er klar til at tilegne sig en bestemt struktur eller form indebærer ifølge Pienemann, at hans eller hendes intersprog befinder sig på stadiet forud for tilegnelsen af denne. Fastlagte udviklingsmæssige tilegnelsesstadier er ensbetydende med, at (visse) grammatiske træk indlæres i en forudsigelig rækkefølge uagtet lærers alder og sproglige baggrund, og at grammatikundervisning ikke kan ændre på denne rækkefølge. (Pienemann 1984, 186, 206; 1988, 46; 1989, 61; Tornberg 2001, 120).

Ovenstående hypoteser postulerer alle den formfokuserede undervisnings fremmende effekt på sprogstilegnelsen. Der tales om en påvirkning af fremmedsprogstilegnelsen via udvikling af eksplicit viden og/eller ved fokuserede øvelser og sprogtræning. Med henvisning til hvad forskningen mener at vide om fremmedsprogstilegnelsesprocessen (jf. afsnit 3.), forekommer det plausibelt at antage, at hypoteserne om *noticing* og forarbejdning af input, om formulering og afprøvning af hypoteser samt om kontrol over sproglig viden nærmere kompletterer end udelukker hinanden. Antagelsen om output som input synes at være forenelig med disse. Hvorvidt eller hvordan eksplicit viden kan omdannes til implicit viden, er der ikke konsensus omkring. Interne restriktioner formodes i lighed med eksterne kontekstuelle faktorer at spille ind på forskellige processer i tilegnelsen af implicit viden, hvilket har den konsekvens, at undervisningen ikke kan forventes altid at have en virkning, og at denne oftest ikke vil være umiddelbar. I forhold til empirien betyder hypotesen om grammatikundervisningens positive virkning på tilegnelsen af et fremmedsprog, at den formfokuserede undervisning vil medføre en hurtigere tilegnelse og en større grad af korrekthed og fluency.

Modsat hypotesen om ingen indflydelse tager hypotesen om positiv virkning højde for, at unges og voksnes fremmedsprogstilegnelse og børns modersmålstilegnelse ikke udelukkende eller nødvendigvis er underlagt de samme præmisser. Stadig kan aspekter ved de enkelte hypoteser dog problematiseres. Kontroversielt er f.eks. Schmidts *noticing*-begreb, da det kan diskuteres, om eller i hvor høj grad det at bemærke et træk på målsproget er en bevidst

handling (Harley 1994, 58). Desuden, som Ellis pointerer, er hverken det at bemærke en form eller en struktur eller det at bemærke forskellen på henholdsvis to former eller to strukturer en garanti for modifikation af intersprog (Ellis 1993b, 99). Disse to indvendinger rejser spørgsmålet om, hvorvidt empirisk observerede ændringer i lørners sprogbrug vil kunne tilregnes grammatikundervisningens eksplicite fokus. Dertil kommer vanskeligheden i empirisk at sondre mellem omdannelse af viden via automatisering, direkte konvertering af viden og output som input. De tre hypoteser forklarer vejen fra eksplicit viden og bevidst sprogbrug til implicit viden og spontan performans på forskellig måde. Vil empirien kunne gøre andet end at konstatere, at lærer tilsyneladende ad en eller anden vej, efter nogen tid, er nået fra det ene til det andet?

4.3. Afgørende betydning for fremmedsprogstilegnelsen

Modbevis sproglige overgeneraliseringer

Lydia White tager ligesom Schwartz udgangspunkt i teorien om UG, men hvor Schwartz mener, at kun positive data kan udløse parametre i fremmedsprogs-lørnerens intersprog, som det er tilfældet, når man lærer sit modersmål, plæderer White for, at også negative data inklusive rettelser kan bevirke ændringer i lørners mentale fremmedsprogsgrammatik (White 1987, 107). Hun argumenterer på basis af situationer, hvor positive data ikke menes at være tilstrækkelige til, at lærer opdager det sproglige brist, der er mellem input og hans eller hendes eget output. Dette gælder, når lærer grundet overføring fra sit modersmål skaber en hypotese om målsproget, der repræsenterer en overgeneralisering i forhold til, hvad dette tillader, og denne hypotese ikke kan afvises på baggrund af fremmedsproglige data¹⁴. Uden helt at udelukke, at positive data på lang sigt måske vil kunne afstedkomme de pågældende ændringer i lørners mentale grammatik, fremsætter hun den hypotese, at negative data – og dermed grammatikundervisning – måske er påkrævede, før lærer opdager umuligheden af visse strukturer og danner parametre i overensstemmelse med de strukturer, fremmedsproget tillader (White 1987, 103-106; 1991, 134, 138)¹⁵. I og med at negative data kan udløse ændringer, som positive data måske ikke kan udløse, bliver deres betydning for sprogstilegnelsen afgørende.

¹⁴ Se eksempler på overgeneralisering i specialets afsnit 2.3.1. (empiridelen i bogens kapitel 3).

¹⁵ White argumenterer ikke for, at negative data og rettelser skal begrænses til at omfatte problematiske overgeneraliseringer, men antager, at formfokuseret undervisning også vil have en gavnlig virkning i forbindelse med andre grammatiske problematikker (Ellis 1994b, 658, note 14).

Forhindre forstening

Grammatikundervisningens nødvendighed begrundes af Rutherford med, at bestemte fejl ellers vil forblive en del af lærers sprog, med andre ord forstene i intersprog. Lærere kan f.eks. have forstået, at sprog tolererer synonymer og derfor accepteret *'goed'* på lige fod med *'went'* som datidsform af det engelske verbum *'to go'*. Også Ellis antager, at formfokuseret undervisning kan have betydning for forhindring af forstening af intersprog. Eksplicit viden kan som det formodede produkt af grammatikundervisning hjælpe lærere til at bemærke grammatiske træk, han eller hun ellers ville ignorere. Til trods for at dette i første omgang kun har betydning for intake, forventes en virkning i intersprog (Ellis 1987, 70; 1993a, 52; 1993b, 108; 1994b, 658; Rutherford 1987a, 24).

Indlæringen af nogle målstrukturer og dermed den generelle optimale sprogfærdighed tænkes altså at være betinget af modifikationer i intersprog, som kun den formfokuserede undervisning via påvirkning af lærers inputforarbejdning og hypoteseformulerings- og afprøvningsproces kan afstedkomme. I et empirisk perspektiv betyder det, at grammatikundervisningen må formodes at føre til korrekthed i tilfælde, hvor positive data alene ikke synes at gøre det, hvad enten det handler om at justere en specifik overgeneralisering, der kan forklares ud fra lærers modersmål, eller mere generelt om bedre endelig sprogfærdighed.

Ligesom hypotesen om positiv betydning betænker hypotesen om afgørende betydning en sandsynlig forskel på modersmålstilegnelse og unges og voksnes fremmedsprogstilegnelse. Antagelsen om, at positivt input ikke altid er tilstrækkeligt til at bevirke de ændringer i lærers mentale fremmedsprogsgrammatik, som skal til, før denne ligner en indfødt sprogbrugers, kan imidlertid stadig diskuteres. Er der virkelig tale om utilstrækkelighed, eller er det snarere et spørgsmål om tid og mængde af input? Hvordan spiller lærers eventuelle tidligere erfaring med fremmedsprogsindlæring ind? Det må tænkes, at erfaring med sprogs forskellighed bevirker ekstra opmærksomhed med hensyn til målsprogets kode, inklusive med hensyn til fravær af forventede strukturer. Ligesom det kan tænkes, at lærere vil lave overgeneraliseringer med afsæt i kendte fremmedsprog, ikke kun på basis af sit modersmål. Hertil kommer spørgsmålet om forstening. Hvornår kan man tale om forstening af intersprog? Kan forstening undgås? Gælder forstening bestemte sproglige træk og/eller bestemte lærere?

4.4. Sammenfatning

De forskellige teoretiske hypoteser om grammatikundervisningens rolle i tilegnelsen af et fremmedsprog tilhører hver én af tre overordnede hypoteser.

Hypotesen om ingen indvirkning på sprogtilegnelsen postulerer, at formfokuseret undervisning alene har betydning for lærers udvikling af eksplicit viden, til monitorbrug og som erstatning for implicit viden.

Hypotesen om den formfokuserede undervisning som en hjælp til at lære sprog antager, at bevidst fokus på et fremmedsprogs grammatik kan indvirke på udviklingen af intersprog og medføre hurtigere tilegnelse samt mere korrekt og mere flydende sprogudøvelse. Undervisningen formodes, bl.a. via udvikling af eksplicit viden, at kunne hjælpe lærer til en bedre inputforarbejdning, med formulering og afprøvning af hypoteser og til større kontrol over sproglig viden. Desuden antages det, at den medvirker til bevidst produktion af sprog, som kan fungere som auto-input. Der hersker uenighed om, hvorvidt automatisering af brug af eksplicit viden kan afstedkomme omdannelse af denne til implicit viden.

Hypotesen om grammatikundervisningens nødvendighed anser undervisningen for afgørende for korrekt og optimal udvikling af lærers mentale grammatik, herunder i forbindelse med områder af sproget, hvor målsprog og modersmål divergerer. Undervisningens indvirkning på forarbejdning af input og formulering og afprøvning af hypoteser fremhæves.

Den første hypotese er anfægtelig, i og med at dens tilegnelsessyn ikke synes at gøre forskel på modersmålstilegnelse og unges og voksnes fremmedsprogstilegnelse og opfatter sprogtilegnelse og bevidsthed som inkompatible, hvilket ikke finder støtte i moderne psykologi. De to andre, der forekommer forenelige, sonderer mellem modersmålstilegnelse og fremmedsprogstilegnelse og tilskriver bevidstheden en rolle i sidstnævnte. De kan dog stadigvæk diskuteres i henhold til begreber såsom *noticing* og forstening.

5. Teori, empiri og undervisning

Teorien leverer som vist forskelligartede, i nogle henseender kontroversielle, svar på, om og i så fald hvordan eksplicit fokus på form og struktur indvirker på fremmedsprogsindlæringen. Empirisk forskning er naturligvis afgørende for henholdsvis afvisning eller accept af de respektive teoretiske svar. Ligesom også teoriens og empiriens samlede bud på grammatikundervisningens rolle i fremmedsprogstilegnelsen må være afgørende for, hvordan vi som sprog lærere skal undervise i grammatik.

6. Litteratur

AMBJØRN, Lone. Reception før produktion – proces før produkt. *Sprogforum* [online] – Nr 10, Vol. 4, 1998 [set 05.09.01]. Tilgang via Internet <<http://www.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr10/ambjorn.html>>.

AMBJØRN, Lone. Forståelse og produktion i den moderne grammatikundervisning. *Fransk Nyt*, 2000, no. 225, pp. 31-37.

BIALYSTOK, Ellen. An Analytical View of Second Language Competence: A Model and Some Evidence. *The Modern Language Journal*, 1979, vol. 63, no. 5, pp. 257-262.

CADIERNO, Teresa. On the role of instruction in SLA: Research results and theoretical explanations. *Pluridicta*, 1994, no. 29, pp. 1-39.

DEKEYSER, Robert M. Beyond focus on form: Cognitive perspectives on learning and practicing second language grammar, pp. 42-63. In: *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. / red. Catherine Doughty & Jessica Williams. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

ELLIS, Rod. *Understanding Second Language Acquisition*. – 2. udg. Oxford : Oxford University Press, 1986.

ELLIS, Rod. Does Remedial Instruction Work? A L2 Acquisition Perspective, pp. 55-73. In: *The Advanced Language Learner: Papers on the Joint AFLS/SUFLRA Conference held at the Roehampton Institute, London in April 1986*. / red. James A. Coleman & Richard Towell. London: Association for French Language Studies, Scottish Universities' French Language Research Association, Centre for Information on Language Teaching and Research, 1987.

ELLIS, Rod. Are classroom and naturalistic acquisition the same? A Study of the Classroom Acquisition of German Word Order Rules. *Studies in Second Language Acquisition*, 1989, vol. 11, no. 3, pp. 305-328.

ELLIS, Rod. *Second Language Acquisition and Language Pedagogy*. Melksham: Multilingual Matters Ltd, 1993a.

ELLIS, Rod. The Structural Syllabus and Second Language Acquisition. *TESOL Quarterly*, 1993b, vol. 27, no. 1, pp. 91-113.

ELLIS, Rod. Interpretation-Based Grammar Teaching. *System*, 1993c, vol. 21, no. 1, pp. 69-78.

- ELLIS, Rod. *Instructed Second Language Acquisition: Learning in the Classroom*. – 4. udg. Oxford: Blackwell, 1994a
- ELLIS, Rod. *The Study of Second Language Acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1994b. 9 Cognitive accounts of second language acquisition; 10 Linguistic universals and second language acquisition; 14 Formal instruction and second language acquisition; pp. 347-466, 611-663.
- ELLIS, Rod. Interpretation Tasks for Grammar Teaching. *TESOL Quarterly*, 1995, vol. 29, no. 1, pp. 87-105.
- ELLIS, Rod. A theory of Instructed Second Language Acquisition, pp. 79-114. In: *Implicit and Explicit Learning of Languages*./ red. Nick C. Ellis. London: Academic Press, 2000.
- ELLIS, Rod. Introduction: Investigating Form-Focused Instruction. *Language Learning*, March 2001, vol. 51, Supplement 1, pp. 1-46.
- GERMAIN, Claude. *Évolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire*. Paris: CLE International, 1993.
- HARLEY, Birgit. Appealing to consciousness in the L2 classroom. *AILA Review*, 1994, 11, pp. 57-68.
- HAWKINS, Roger; TOWELL, Richard. Why Teach Grammar?, pp. 195-211. In: *Teaching Grammar. Perspectives in Higher Education*./ red. Dulcie Engel and Florence Myles. London: Association for French Language Studies & Centre for Information on Language Teaching and Research, 1996.
- HULSTIJN, Jan H.; GRAAFF, Rick de. Under what conditions does explicit knowledge of a second language facilitate the acquisition of implicit knowledge? A research proposal. *AILA Review*, 1994, 11, pp. 97-112.
- JENSEN, Anne. Hvordan lærer man fremmedsprog? Teorier og strategier. *Copenhagen Working Papers in LSP*, 1999, no. 2, pp. 27-45.
- JOHNSON, Keith. *An Introduction to Foreign Language Learning and Teaching*. Harlow: Pearson Education Limited, 2001.
- KRASHEN, Stephen D. *Principles and Practice in Second Language Acquisition*. Hertfordshire: Prentice Hall International (UK) Ltd, 1987.
- KRASHEN, Stephen D. Another Educator Comments... *TESOL Quarterly*, 1992, vol. 26, no. 2, pp. 409-411.

KRASHEN, Stephen D.; TERRELL, Tracy D. *The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom*. Oxford: Pergamon Press Ltd, 1983. Chapter Two: Second Language Acquisition Theory, pp. 23-51.

LIGHTBOWN, Patsy M.; SPADA, Nina. *How Languages are Learned. Revised Edition*. 2. udg. Oxford: Oxford University Press, 2001.

LONG, Michael H. Focus on Form: A Design Feature in Language Teaching Methodology, pp. 39-52. In: *Foreign language research in cross-cultural perspective/* red. Kees De Bot, Ralph B. Ginsberg & Claire Kramsch. *Studies in Bilingualism (SiBil)*, Vol. 2. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1991.

PIENEMANN, Manfred. Psychological Constraints on the Teachability of Languages. *Studies in Second Language Acquisition*, 1984, vol. 6, no. 2, pp. 186-214.

PIENEMANN, Manfred. Determining the influence of instruction on L2 speech processing. *AILA Review*, 1988, vol. 5, pp. 40-72.

PIENEMANN, Manfred. Is Language Teachable? Psycholinguistic Experiments and Hypotheses. *Applied Linguistics*, 1989, vol. 10, no. 1, pp. 52-79.

RUTHERFORD, William E. *Second Language Grammar: Learning and Teaching*. London: Longman Group UK Limited, 1987a.

RUTHERFORD, William E. The meaning of grammatical consciousness-raising. *World Englishes*, 1987b, vol. 6, no.3, pp. 209-216.

SCHMIDT, Richard. The Role of Consciousness in Second Language Learning. *Applied Linguistics*, 1990, vol. 11, no. 2, pp. 129-158.

SCHMIDT, Richard. Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics. *AILA Review*, 1994, 11, pp. 11-26.

SCHWARTZ, Bonnie D. On explicit and negative data effecting and affecting competence and linguistic behavior. *Studies in Second Language Acquisition*, 1993, vol. 15, no. 2, pp. 147-164.

SHARWOOD SMITH, Michael. Consciousness-Raising and the Second Language Learner. *Applied Linguistics*, 1981, vol. 2, no. 2, pp. 159-168.

SHARWOOD SMITH, Michael. Speaking to many minds: on the relevance of different types of language information for the L2 learner. *Second Language Research*, 1991, vol. 7, no. 2, pp. 118-132.

SHARWOOD SMITH, Michael. Input enhancement in instructed SLA: Theoretical Bases. *Studies in Second Language Acquisition*, 1993, vol. 15, no. 2, pp. 165-180.

TERRELL, Tracy David. The Role of Grammar Instruction in a Communicative Approach. *The Modern Language Journal*, 1991, vol. 75, no. 1, pp. 52-63.

TORNBERG, Ulrika. *Sprogdidaktik*. København: L & R Uddannelse A/S, 2001. 8 Om grammatik, pp. 115-139.

VANPATTEN, Bill. Input Processing and Grammar Instruction: Theory and Research. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation, 1996.

VANPATTEN, Bill; CADIerno, Teresa. Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 1993a, vol. 15, no. 2, pp. 225-244.

VANPATTEN, Bill; CADIerno, Teresa. Input Processing and Second Language Acquisition: A Role for Instruction. *The Modern Language Journal*, 1993b, vol. 77, no.1, pp. 45-57.

WHITE, Lydia. Against Comprehensible Input: the Input Hypothesis and the Development of Second Language Competence. *Applied Linguistics*, 1987, vol. 8, no. 2, pp. 95-110.

WHITE, Lydia. Adverb placement in second language acquisition: some effects of positive and negative evidence in the classroom. *Second Language Research*, 1991, vol. 7, no. 2, pp. 133-161.

Unge, sprog og identitet

Lone Urbak

Indledning

Denne artikel er baseret på en undersøgelse om sammenhængen mellem sprog og identitet blandt flersprogede og flerkulturelle unge fra Paris' forstæder. Disse unge er ofte genstand for en stærk mediefokusering, f.eks. i forbindelse med præsidentvalget 2002, hvis hovedemne var *l'insécurité*; et ord der af mange associeredes med problemer med flersprogede og flerkulturelle unge fra såkaldt belastede miljøer. Det, der ofte diskuteres, er disse unges identitet og identitetsdannelse: I hvor høj grad er de påvirkede af forældrenes kultur? Er de virkelig så splittede mellem to kulturer, som nogle gerne vil gøre dem til? Er de reelt udstødte af samfundet? Hvilken betydning har det for dem, at de taler flere sprog? Og hvad med deres eget sprog, *la tchatche*¹, hvilken funktion har det?

Som det ses er der mange problemstillinger indenfor dette emne. Jeg har valgt at undersøge sammenhængen mellem identitetsdannelsen hos disse unge og beherskelsen af henholdsvis forældrenes sprog og *la tchatche*. Artiklen består af to dele, en teoretisk og en empirisk. Hovedvægten ligger på de empiriske afsnit, der har udgangspunkt i to interviews med unge, jeg selv har foretaget i Bondy, en forstad nordøst for Paris.

1. Teori

1.1. Identitet og identitetsdannelse

1.1.1. Erikson – identitetsdannelse blandt unge

I følge psykologen Erik H. Erikson er identitetsdannelse en proces:

en proces, der på én gang indebærer refleksion og iagttagelse, en proces, der finder sted på alle mentale funktionsniveauer, en proces, gennem hvilken individet bedømmer sig selv i lyset af det, han oplever

¹ Variant af fransk, der tales blandt unge i Paris' såkaldt belastede forstæder. For yderligere information se Gadet, Françoise. *Le "français populaire" de jeunes de la banlieue parisienne, entre permanence et innovation.*

som andres bedømmelse af ham, når disse sammenligner ham med sig selv, og med en typologi, som for dem er meningsfuld; mens han bedømmer deres måde at vurdere ham på i lyset af, hvorledes han opfatter sig selv i sammenligning med dem og med de typer, som er blevet væsentlige for ham.²

Identitetsdannelsen er således dels en proces, der foregår « inde i individet », dels en proces, der foregår i samspil med andre mennesker. Værd at bemærke er, at denne proces foregår ubevidst. Eriksons identitetsbegreb er dynamisk, man bliver aldrig færdig med at danne sin identitet, den udfordres og udvikles konstant.³ Selvom identitetsdannelsen således ikke foregår på et bestemt trin i den enkeltes udvikling, men bør betragtes som en løbende proces, udgør ungdomsårene en vigtig periode i identitetsdannelsen, eftersom mange unge i puberteten gennemlever en såkaldt identitetskrise (i betydningen vendepunkt).⁴ Ungdomsårene er således for mange karakteriseret ved en afvisning af forældre og autoriteter,⁵ ligesom mange unge er optaget af dannelsen af en subkultur, hvori de kan udtrykke sig.⁶

Mange søger en identitet i et gruppetilhørsforhold. Dette ses forstærket blandt unge, der af en eller anden grund befinder sig i en marginalgruppe i samfundet, f.eks. af etniske årsager, og som derfor er tilbøjelige til at søge sammen i grupper for derigennem at finde bekræftelse. I værste fald vil man, siger Erikson, blandt sådanne unge, der ofte af samfundet stemples som havende en « negativ identitet », finde en vis tendens til at ville leve op til dette dårlige image : nogle unge søger simpelt hen at blive netop så slemme, som man forventer, de er, for i det mindste at have en identitet.⁷

1.1.2. Farhad Khosrokhavar – flerkulturelle unge i forstæderne

I sin bog *L'islam des jeunes* beskriver sociologen Farhad Khosrokhavar flersprogede og flerkulturelle unge fra belastede forstadsmiljøer.

For drengenes vedkommende oplever de, i følge Khosrokhavar, at andre, dvs. dem der ikke bor i forstaden, har et meget negativt indtryk af dem og finder dem uden positive træk overhovedet. Dette giver dem en følelse af at være forhadte og udstødt af samfundet, og i protest derimod får det dem, som vi

² Erikson, 1997, p, 21

³ Erikson, 1997, p, 21

⁴ Erikson, 1997, p, 15

⁵ Erikson, 1997, p, 239

⁶ Erikson, 1997, p, 121

⁷ Erikson, 1997, p, 246-247

netop så det hos Erikson, til at forstærke dette indtryk og derigennem skabe sig en identitet.⁸

Hvad angår pigerne så klarer de sig for de flestes vedkommende godt i skolen og har som regel lettere ved at få arbejde senere hen end drengene, idet samfundet uden for forstaden ikke har et helt så negativt billede af dem som af drengene. Samtidig er pigerne dog nærmest overvåget af deres familie, idet de skal repræsentere familiens ære, hvilket gør dem splittede mellem to samfund, det moderne og det traditionsbundne, i et næsten skizoidt forhold.⁹

I arbejdet med sammenhængen mellem sprog og identitet for enkelte flersprogede og flerkulturelle unge er Erikson og Khosrokhavar nyttige : Erikson bidrager med definitioner dels på identitetsdannelse, dels på ungdomskulturen med dens gruppedannelser og skabelse af subkulturer, og hos Khosrokhavar ses drengenes følelse af at være udstødte og pigernes splittelse. I det følgende afsnit vil jeg se på, hvordan identitet, både generelt og blandt specifikke grupper, kan markeres gennem sproget.

1. 2 Sprog og identitetsmarkering

1.2.1. John J. Gumperz – de- og vi-koder

Sociolingvisten John J. Gumperz opererer med en teori om en « de og vi – kode » for flersprogede. De-koden, eller de-sproget, er majoritetens sprog, der benyttes i formelle situationer og ved mindre personlige forhold. Vi-koden, eller vi-sproget, er derimod minoritetens sprog, der benyttes i uformelle situationer og ved personlige forhold. For flersprogede unge fra Frankrig vil fransk således ifølge Gumperz som regel være de-sproget og forældrenes sprog vi-sproget. Gumperz understreger, at associationen hos den talende mellem sprog og tilhørsforhold ofte er symbolsk, der er ikke nødvendigvis et direkte led mellem valg af sprog og den aktuelle situation. Desuden vil begge sprog være passende i de fleste situationer, kun bestemte situationer kræver, at man taler enten det ene eller det andet sprog, f.eks. i en rituel kontekst og naturligvis med personer, der ikke behersker begge sprog.¹⁰

⁸ Khosrokhavar, 1997, p,49

⁹ Khosrokhavar, 1997, p,123

¹⁰ Gumperz, 1982, p,66

1.2.2. Marc Sebba and Tony Wootton – videreudvikling og kritik af Gumperz

Sociolingvisterne Marc Sebba og Tony Wootton arbejder videre med Gumperz' teori. De karakteriserer vi-koden som værende af lavest status og som benyttet fortrinsvist i uformel tale. Vi-koden benyttes blandt nære venner og familie og er den kode, dvs. det sprog, den talende angiver helst at ville udtrykke sig på. Eftersom vi-koden er så intim, kan den, naturligt nok, benyttes ikke blot til at knytte folk sammen, men ligeledes til at lukke folk ude af samværet.

Gumperz' teori om en de- og vi-kode kritiseres af Sebba og Wootton, da de finder « vi'et » svært at definere : i en undersøgelse om jamaicanere i London viste det sig umuligt at afdække, hvilket af deres to sprog, der var vi- og de-kode, bl.a. skiftedes sprogene til at have den højeste status i samtalen (det sprog, hvorpå et udsagn der lukkede en diskussion, blev fremført, betegnedes som det sprog med den højeste status). Forholdet mellem sprogene, mellem vi- og de-koderne, skiftede således fra situation til situation.¹¹

Ifølge Sebba og Wootton benytter alle, ikke kun flersprogede, sig af forskellige skift – såkaldte identitetsskift, ja, det er ligefrem en del af vores sproglige opførsel løbende at skifte identitet, således kan man have op til flere forskellige identiteter i løbet af en samtale. Skiftene viser sig via valg af ord, en grammatisk variant, en bestemt udtale eller, for de flersprogede, et andet sprog. Ved hjælp af sådanne identitetsskift signalerer man tilhørsforhold eller afstandstagen til en gruppe eller en holdning.¹² Sproget fungerer således som et middel til at vise sin identitet, men er samtidig en del af identiteten.

Når jeg efterfølgende benytter Gumperz' termer, er det ud fra Sebba og Woottons definition og erfaringer. Dvs. for det første gælder det for alle mennesker, ikke kun flersprogede, at de har flere koder at udtrykke sig på. For det andet gælder det, at forholdet mellem sprogene - altså hvorvidt de er de- eller vi-kode - kan skifte fra situation til situation. Eksempelvis vil fransk for informanterne i nogle situationer fungere som en de-kode, i andre som en vi-kode, lige som man godt kan have mere end én vi-kode, som vi vil se det senere. Man kan diskutere, om ikke begreberne de- og vi-kode udvandes, når de på denne måde udvides til at kunne dække flere sprog for den enkelte sprogbruger samt gøres gældende for alle, ikke kun flersprogede. På trods af denne eventuelle udvanding har jeg valgt at benytte begreberne i min analyse ud fra den overbevisning, at man, hvis man definerer de unges sprog ud fra Gumperz' begreber, kan udlede nogle mønstre om forholdet mellem sprog og identitet for denne gruppe.

¹¹ Sebba, Wootton, 1998, pp, 263-264

¹² Sebba, Wootton, 1998, pp,276-277

1.2.3. Louis-Jean Calvet – slang som udtryk for bestemt identitet

Ifølge sociolingvisten Louis-Jean Calvet er et samfund opdelt i forskellige grupper, forskellige stammer, der alle, i højere eller mindre grad, markerer sig gennem sproget ved hjælp af slang :

Plus un groupe est ou se veut différent, plus il aura tendance à utiliser des formes linguistiques différentes.¹³

Sproget vidner således om det bagvedliggende sociale miljø.

Sproget bruges til at vise et tilhørsforhold til en bestemt gruppe, et sted og / eller en aldersklasse.¹⁴ Således benytter mange unge fra forstæderne sig af en form for slang med det formål at distancere sig fra andre f.eks. aldersmæssigt, dvs. fra voksne, eller etnisk, dvs. fra « almindelige » franskmænd, eller socialt, dvs. fra folk der ikke bor i forstæderne.¹⁵ Dette gælder bl.a. for unge der føler sig udstødte af samfundet, og som gør opmærksom på deres eksistens ved at skabe deres egen kultur, deres eget samfund. Bag det at tale slang ligger der således, i følge Calvet :

La quête d'une identité, d'une culture interstitielle [...], le refus de la langue légitime et, derrière elle, de l'école, des adultes, de la société.¹⁶

Som Erikson og Khosrokhavar er også Gumperz, Sebba og Wootton og Calvet værdifulde i arbejdet med sprog og identitet. Gumperz' de- og vi-koder udgør et begrebssæt, der kan anvendes i afdækningen af de unges forhold til de enkelte sprog og deres grad af identifikation dermed. Sebba og Wootton udvider Gumperz' begreber og viser, hvordan identitet kan markeres gennem sproget, bl.a. gennem valg af sprog. Dette ses ligeledes hos Calvet, her gennem slang, der signalerer et eller flere tilhørsforhold. Calvet bidrager desuden med sit bud på, hvad der ligger bag det at benytte sig af slang.

¹³ Calvet, 1999, p, 71

¹⁴ Calvet, 1999, p, 115

¹⁵ Calvet, 1999, p,112

¹⁶ Calvet, 1999, p,116

2 Empiri

2.1. Grounded theory – den metodiske tilgang til materialet

Som udgangspunkt for min analyse af det indsamlede materiale valgte jeg metoden *grounded theory*, som jeg her kort vil redegøre for samt begrunde mit valg af. Som det vil fremgå af det følgende, fulgte jeg ikke metoden slavisk. *Grounded theory* defineres således :

The grounded theory approach is a qualitative research **method** that uses a **systematic** set of **procedures** to **develop** an inductively derived grounded **theory** about a **phenomenon** [...] One does not begin with a theory, then prove it. Rather, one begins with an area of study and what is relevant to that area is allowed to emerge.¹⁷

Det er netop denne åbne tilgang til materialet - i form af søgen efter mønstre og teorier i materialet fremfor at afprøve en teori på det – der efter min mening er den største kvalitet ved *grounded theory*, da risikoen for at overfortolke sine data og « læse » noget ind i det, der ikke er belæg for, mindskes væsentligt.

Konkret foregår bearbejdningen af materialet i tre etaper : åben kodning, dimensionel kodning og selektiv kodning. *Grounded theory* er primært udviklet til at skulle bruges på processer, dvs noget der gennemgår en udvikling. Godt nok er de unge, jeg har interviewet, også i fuld udvikling, de befinder sig midt i en identitetsproces, men denne proces er ikke fremherskende i interviewene, tværtimod fremstår de som øjebliksbilleder, der afspejler de unges følelser og holdninger på et givent tidspunkt i denne proces. Derfor har jeg valgt kun at bruge den første kodning, åben kodning, der sagtens kan bruges til at analysere mere abstrakt materiale.

Åben kodning defineres som følger :

Open coding [...] is the analytic process by which concepts are identified and developed in terms of their properties and dimensions. [...] Similar events and incidents are labeled and grouped to form categories.¹⁸

Den åbne kodning har været et middel for mig til at få overblik over materialet og et nyttigt redskab i arbejdet med analysen. Kategorierne nævnes ikke direkte

¹⁷ Strauss og Corbin, 1990, pp, 23-24, forfatterens fremhævninger

¹⁸ Strauss og Corbin, 1990, p,74

i den endelige analyse, men de ligger indirekte til grund for den, idet jeg i mit indledende arbejde med analysen har arbejdet ud fra dem.¹⁹

2.2 Analyse af interviews

2.2.1. Indledende kommentarer

Alle fire informanter er født i 1988 og er børn af indvandrere fra nogle af Frankrigs tidligere kolonier, Algeriet, Marokko og Niger, alle muslimske lande. Informanterne går på *Collège Jean Zay* i Bondy, et af de mest belastede områder i Ile de France.²⁰

Interviewet med pigerne varede ca. en halv time, interviewet med drengene ca. 40 min. Under begge interviews var der af sikkerhedsmæssige årsager en lærer til stede i lokalet, der dog sad i den modsatte ende af lokalet, med ryggen til og uden at blande sig.

For at analysere sammenhængen mellem sprog og identitet vil jeg søge at definere de unges sprog - forældrenes, fransk og *tchatche* - som værende de- eller vi-koder. Desuden undersøger jeg, hvorvidt de unge definerer sig selv ud fra etnicitet eller ud fra alder. Disse to muligheder udelukker ikke hinanden, man kan sagtens have både etniskafgrænsede og aldersafgrænsede markører, men opdelingen i de to markører kan afdække, i hvor høj grad de unge identificerer sig med henholdsvis forældrenes kultur og den ungdomskultur, som *tchatche* er en del af.

Teoretikerne, der introduceredes i de foregående afsnit, benyttes til at belyse de unges udsagn og sætte disse i et større perspektiv for at få et bedre indblik i de unges sprog og identitetsdannelse. Det at anvende deres teorier på disse unge er ikke målet, men et middel til at nå målet : at undersøge sammenhængen mellem sprog og identitetsdannelse for disse unge og, hvis muligt, – i overensstemmelse med *grounded theory* – at udlede af materialet en teori derom eller at aflæse nogle mønstre deri, der kan lægge op til en teori.

¹⁹ I dimensionel og selektiv kodning, som jeg altså ikke benytter, arbejder man videre ud fra kategorierne. I dimensionel kodning, der er den sværeste at benytte på abstrakt materiale, indsættes de kategorier, man har udledt af den åbne kodning, i en paradigmemodel med 6 punkter, der angiver en udvikling fra ét punkt til et andet, hvor man bl.a. skal søge at finde handlingsstrategier og konsekvenser af disse handlingsstrategier. I selektiv kodning finder man blandt kategorierne en kernekategori, der bruges til at udlede en teori om emnet.

²⁰ For information om Bondy se <http://www.ville-bondy.fr/>, den officielle hjemmeside, og http://www.insee.fr/fr/insee_regions/idf/publi/Com205.pdf, det franske analyseinstituts karakteristik af Seine-Saint-Denis.

2.2.2. Samia og Fatoumata

På spørgsmålet om, hvilke sprog de taler, nævner pigerne fransk, samt de sprog de lærer i skolen, dvs engelsk og spansk. Både Samia og Fatoumata taler fransk med deres forældre, dog taler man hos Fatoumata også en smule arabisk, hvilket hun nu først nævner, da hun bliver spurgt om, hvad hun taler med forældrene. Samia taler udelukkende fransk med sin familie,²¹ til gengæld taler hun nogle gange *tchatte* med sine venner. Den rækkefølge, de nævner sprogene i, samt de sprog de nævner, kan ses som oplysninger om sprogenes betydning for dem samt de værdier, de tillægger sprogene. Anskuet på den måde er fransk vigtigst for dem, da det er det, de bruger mest og sammen med flest forskellige mennesker. Derefter kommer engelsk og spansk, de sprog de lærer i skolen, og som, i hvert fald hvad engelsk angår, af dem betragtes som et vigtigt sprog at kunne. Ingen af dem nævner i første omgang de sprog, de senere kommer ind på, arabisk og *tchatte*. Følger man Gumperz' teori om de- og vi-koder, er de sprog, pigerne nævner, alle de-koder : fransk, fordi det er majoritetens sprog, engelsk og spansk, fordi de er for langt fra pigernes liv til at kunne være vi-koder. Årsagerne til denne rækkefølge kan være talrige : de prestigefyldte sprog nævnes bevidst først, for at det skal se ud af mere ; vi-koderne er for intime at tale om lige fra starten etc. Spørgsmålet er dog, om ikke disse piger betragter fransk som en vi-kode ?

Dette gælder især for Samia, der stort set ikke taler andre sprog i det daglige, udover *la tchatte*, og som ikke har noget forhold til sine forældres sprog. Hun taler det sprog, alle andre taler, i de samme situationer som dem, og kan, sprogligt set, betragtes som en del af majoriteten. I nogle situationer nærmer fransk sig dog en de-kode, nemlig når hun benytter sig af *la tchatte*, som hun definerer som *un langage codé*. På den måde udgør det en vi-kode, da det ved hjælp af sine kodede udtryk skaber intimitet mellem dem, der taler det. Man kunne gå radikalt til værks og betragte *la tchatte* som Samias eneste vi-kode og både fransk og forældrenes sprog som værende de-koder. Dette ville stemme fint overens med teorien om dannelsen af en mellemkultur, *une culture interstitielle*, i en afvisning af samfundet, hvilket, som vi så det hos Calvet, kan ligge bag det at tale slang. Det er en spændende vinkel, som jeg dog finder ville være at overfortolke data. For det første siger Samia, at hun kun taler *tchatte* en gang imellem, *tchatte* er således ikke det sprog, hun naturligt helst vælger

²¹ Dette kan skyldes, at fransk er det officielle sprog i Niger og tales af de fleste. Mange stammesprog kan således være ved at forsvinde. Samia nævner dog sine forældres sprog og siger derom, at hun ikke taler det særlig godt, så der eksisterer flere sprog i hendes familie, selvom de ikke alle benyttes.

at udtrykke sig på. For det andet er der intet i hendes udsagn, der tyder på dannelsen af en reel mellemkultur, ligesom der heller ikke er tegn på en afvisning af det franske samfund, snarere tværtimod : når hun taler om Niger, tager hun stort set altid afstand fra det, idet hun definerer det som mindre udviklet end den vestlige verden og som et sted, hun ikke kunne tænke sig at bo. Derimod vil hun gerne bo i USA, som hun er meget fascineret af. Hun er i det hele taget meget vestligt orienteret, hvilket også ses i hendes påklædning, der ligner enhver anden ung piges. Karakteristisk for Samia er da også netop hendes mange udsagn i retning af en identitet afgrænset af alder : hendes foretrukne aktiviteter er at gå i butikker, se tv og være sammen med veninderne. Aktiviteter med de voksne, såsom familiebesøg når hun er på ferie i Niger, passer hende ikke : *en tout cas moi je passe plus de temps à aller dire bonjour à la famille que ... qu'à sortir et tout*. Hun er i det hele taget ved at kappe båndene til forældrene : *il faut partir un peu et pas tout le temps rester avec la famille ... c'est important mais bon il faut faire sa vie après*. Hun taler ligeledes om de unge som en gruppe i forhold til lærerne, når hun siger, at de i skolen taler om *Le Pen entre nous*, underforstået eleverne imellem, ikke med lærerne. Samia benytter som tidligere nævnt også *la tchatte*, som hun netop afgrænser aldersmæssigt. Der er ingen tvivl om, at der hos Samia ligger en søgen efter en identitet og en vis afvisning af de voksne, som Calvet ligeledes taler om, men dette er, som vi så det hos Eriksson, en del af det at være ung og er ikke specifikt for flersprogede og flerkulturelle : unge vil ofte søge deres identitet i en gruppe og / eller i dannelsen af en subkultur. For Samias vedkommende består denne gruppe af andre unge, en gruppe der kan siges at være del af en subkultur, idet de bl.a. taler *tchatte* indbyrdes.

Hvad angår Fatoumata er de- og vi-koderne mere tvetydige : hun identificerer sig meget med arabisk, som hun ser som repræsentant for den muslimske kultur, og har mange værdiladede udsagn til fordel for arabisk, som hun stort set altid omtaler som *ma langue arabe*. Omvendt behersker hun ikke sproget særlig godt, faktisk får hun undervisning i det og lærer det, som man lærer ethvert fremmedsprog. Det er således ikke en naturlig ting for hende at ty til arabisk. Men hun giver udtryk for en stor tilknytning til forældrenes kultur, f.eks. er religionen et væsentligt aspekt for hende : Den er udgangspunktet, når hun fortæller om forskellen på Algeriet og Frankrig, og hun vil gerne på pilgrimsrejse til Mekka. Hun vil ligeledes gerne bo i Algeriet, men frygter, det vil blive for svært at være væk fra forældrene.

Overfører man Gumperz' teori om de- og vi-koder fra sproget til kulturen, er der ingen tvivl om, at den muslimske kultur er en « vi-kultur » for hende, hvorimod sproget næppe kan siges at være et « vi-sprog », i hvert fald kun

teoretisk set. Derimod kan man sige, at arabisk – eller det at lære det - for Fatoumata fungerer som en identitetsmarkør, eftersom hun bevidst har valgt at lære det, men for hende er det ikke så meget det talte sprog, der giver fællesskab, men den kultur det repræsenterer. Fransk må betragtes som hendes vi-kode, eftersom hun bruger det i alle situationer, også de uformelle og intime med familie og venner, og eftersom hun ikke giver udtryk for, at det skulle have højere status end arabisk. Kulturelt set er hun dog meget præget af den muslimske kultur, hvilket ses i hendes identitetsafgrænsning : den gruppeidentitet som Eriksson taler om, søger Fatoumata kun i begrænset omfang i den ungdomskultur, Samia er en del af. I stedet, eller som supplement dertil, søger hun sin identitet og gruppetilhørsforhold hos familien og i den muslimske kultur.

Hvad angår Khosrokhavars udlægning af piger i forstaden som splittede i ekstrem grad mellem to kulturer er der intet der taler for, at dette skulle gælde for Samia og Fatoumata, da de begge er så entydige i deres identitetsdannelser. Fatoumata er den, der har flest etniske markører, men der er intet, der tyder på, at hun skulle være splittet mellem forældrenes kultur og den franske. At pigerne ikke giver udtryk for nogen splittelse, kan dog ligeledes skyldes, at materialet ikke er dybtgående nok. I løbet af interviewet lykkedes det ikke at opbygge en så afslappet stemning som hos drengene, og det er ikke utænkeligt, at pigerne blot ikke har åbnet sig så meget som drengene.

Som opsummering kan man konstatere, at fransk for disse piger fortrinsvis udgør en vi-kode. Det samme gør sig gældende med *la tchatche* for Samia. Det fungerer desuden som en sproglig identitetsmarkør, der afspejler hendes afgrænsning af identitet ud fra alder. Arabisk kan ikke siges at være en vi-kode for Fatoumata, da hun ikke behersker det tilstrækkeligt. Til gengæld afspejler arabisk hendes afgrænsning af identitet ud fra etnicitet : godt nok taler hun det mest af praktiske årsager, til gengæld er det er bevidst valg, at hun lærer det.

2.2.3. Rachid og Marouan

Både Rachid og Marouan taler flere sprog med deres forældre : begge taler mest fransk, men hos Rachid taler man også kabylsk²² og hos Marouan arabisk. Hvilket sprog der tales afhænger af situationen : Som regel tales der fransk, men i følelsesladede situationer, som f.eks. når forældrene skælder ud, slår de over i deres modersmål. Det er således forældrene, der afgør, hvilket sprog der tales. Som Marouan siger : *quand on parle arabe on doit répondre en arabe et*

²² Berbersprog talt af kabyleerne, der repræsenterer ca. 20 % af Algeriets befolkning (Larousse, 2002, pp, 574 og 1439)

quand on parle français on doit répondre en français. I modsætning til pigerne nævner drengene først fransk og forældrenes sprog, derefter engelsk og spansk, efter der blev spurgt til det. Der er ingen tvivl om, at en del af årsagen hertil skyldes, at drengene behersker forældrenes sprog langt bedre end pigerne, og at forældrenes sprog for dem må siges at fungere som vi-kode : de bruger det med familien, i intime situationer og har mange etniskafgrænsede identitetsmarkører. Især Marouan taler ofte om Marokko som *mon pays*, men også Rachid giver udtryk for sin tilknytning til Algeriet og den muslimske kultur : *je n'oublierai pas mon pays*. Begge drenge går i moskéen en gang imellem, dog mest pga. det sociale aspekt, og når de skal beskrive forskelle på Frankrig og henholdsvis Algeriet og Marokko, tager de, som Fatoumata, udgangspunkt i religionen, her eksemplificeret ved slagterier der sælger halal-slagt kød : [A Bondy] *il y en a une [...] alors que ...que dans mon pays mais c'est partout*. Drengenes udsagn er dog ikke alle lige entydige, hvilket ses i følgende udsagn om årsagerne til racisme : Marouan forstår ikke racister, da indvanderne i følge ham blot udfører det arbejde, franskmændene ikke selv gider tage sig af. Han taler om sig selv som en del af denne gruppe og identificerer sig med den, idet han siger : *qu'est-ce qu'on leur a fait ?* På den anden side er det fag, han ønsker at arbejde indenfor senere hen, datalogi, ikke et fag med lav prestige, som franskmænd ikke selv ønsker at udøve. Desuden siger han, at han ikke er bange for racisme i en eventuel ansættelsessituation, da racistiske handlinger i Frankrig er strafbare og straffes med både bøde og fængsel. Han taler således om, at indvandre-re udgør en underklasse i samfundet, men kun i nogle udsagn giver han udtryk for at identificere sig med den. Dette ændrer dog ikke, at forældrenes sprog udgør en vi-kode for drengene.

Hvorvidt fransk for drengene er en de- eller en vi-kode kan diskuteres. Ligesom ved pigerne kan det ikke klassificeres som værende en ren de-kode, idet også drengene bruger det i alle slags situationer, inklusiv de uformelle med familie og venner. Umiddelbart er der intet, der taler for, at de betragter det som værende majoritetens sprog og derfor mere værd end forældrenes sprog. Dog giver de flere steder, som i eksemplet oven for, udtryk for at opleve sig selv som en minoritet, både etnisk og socialt. Disse eksempler går ikke direkte på det sproglige, men på det etniske. Da forældrenes sprog er en del af drengenes etniske identitet, omend det mest har en ren kommunikativ funktion, er det oplagt at betragte fransk som repræsentant for den majoritet, drengene ikke selv opfatter sig som en fuldbyrdet del af. På den måde kan fransk siges at være en de-kode for dem.

Bestemmelsen af *tchatche'* funktion kompliceres i første omgang af, at begge drengene svarede benægtende på spørgsmålet om eksistensen af et

særligt forstadssprog. Dette kom bag på mig, dels fordi der både blandt fagfolk og andre, der på den ene eller den anden måde beskæftiger sig med disse unge, er generel enighed om en sproglig variant blandt unge i såkaldt belastede forstadsmiljøer²³, dels fordi pigerne uden videre bekræftede eksistensen af det. Drengenes svar på spørgsmålet var dog interessant, idet de svarede, med Rachids ord : *on parle normalement*. Altså en klar tilkendegivelse af at et eventuelt forstadssprog ikke ville være « normalt ». I svaret ser jeg en form for forsvar, idet *la tchatte* af mange opfattes som en lavere variant af fransk, en form for talesprog, og dermed mindre værd end det « normale, korrekte » fransk. I svaret ligger dermed også, at de vil betragtes som « normale » unge og ikke som nogen, der er mindre værd. Senere « indrømmer » de, at *verlan*²⁴ eksisterer, og at de bruger det med deres venner, aldrig med familie eller lærere. *Verlan* afspejler ikke blot skel mellem unge og voksne, men også mellem folk fra forstaden og folk andre steder fra. Således forklares det, at nogle ikke forstår *verlan* med denne bemærkning : *certaines personnes elles peuvent pas comprendre parce que ... comme ils sont pas de la banlieue*. På samme måde samler *verlan* dem, der taler det og gør dem til en gruppe : *on se comprend entre nous. Nous on a l'habitude de parler comme ça*. Derimod er der intet, der tyder på, at *verlan* afspejler etniske skel mellem flersprogede og flerkulturelle unge og franskmænd.

På trods af drengenes vedholdenhed i starten opfatter jeg ikke deres afvisning af eksistensen af *tchatte* som værende helt ærlig, derimod tolker jeg det, som om de ikke ville indrømme overfor mig, at *tchatte* eksisterer, og at de taler det, af frygt for at jeg skulle få et negativt billede af dem og dømme dem derefter. I det følgende benytter jeg fortsat betegnelsen *verlan*, da det er drengenes betegnelse, men jeg mener som sagt, der er tale om *tchatte*.

Når dette er sagt, kan man konstatere, at *verlan* udgør en vi-kode for drengene. Det har en vigtig funktion, som *tchatte* har det for Samia, nemlig at afgrænse og skabe sammenhold. Denne afgrænsning gælder både aldersmæssigt og socialt. At drengene afgrænser sig socialt gennem *verlan* ses i deres opdeling af folk fra forstaden og folk udefra samt i deres svar *on parle normalement*. Dette svar tolker jeg, som nævnt, som udtryk for drengenes opfattelse af, at folk uden for forstaden mener, de er mindre værd, idet de

²³ For information herom se Gadet, Françoise. *Le "français populaire" de jeunes de la banlieue parisienne, entre permanence et innovation* ; Séguin, Boris ; Teillard, Frédéric. *Les Céfrans parlent aux Français* og Walter, Henriette in Pierre-Adolphe, Philippe. *Tchatte de banlieue*

²⁴ Verlaniserede ord er ord, hvori der efter forskellige systemer er byttet om på stavelserne, f.eks. stammer *verlan* fra *l'envers*. For yderligere information se Calvet, 1999, pp, 59-64.

kommer fra forstaden og taler dens sprog, *la tchatte*. Dette kan sættes i forbindelse med dele af Eriksons definition på identitetsdannelse : *individet bedømmer sig selv i lyset af det, han oplever som andres bedømmelse af ham [...] mens han bedømmer deres måde at vurdere ham på i lyset af, hvorledes han opfatter sig selv i sammenligning med dem*. Man kan sige, at drengene bedømmer sig selv ud fra den negative opfattelse, de – berettiget eller ej – tror, folk uden for forstaden har af dem, f.eks. når de indretter deres svar derefter og svarer ud fra en forsvarsposition. Man kan ligeledes fremføre, at drengene bedømmer denne formodede opfattelse af dem til at være forkert, idet de ikke kan forstå, at de skulle være mindre værd, hvorfor de reagerer med en vis afstandtagen til dem uden for forstaden.

Drengenes brug af *verlan* kan således i nogen grad tolkes som udtryk for den udstødthed, Khosrokhavar taler om, ligesom det kan ses som den afvisning af samfundet, Calvet fremhæver, idet brugen af *verlan* hos disse drenge symboliserer deres indtryk af andres opfattelse af dem som en mindreværdig gruppe i samfundet. I den forbindelse er det vigtigt at understrege, at denne gruppe ikke er etnisk betinget, men socialt. Der er ikke tale om en etnisk funderet grund til, at drengene taler *verlan*, idet de ikke definerer *verlan* ud fra etnicitet. *Verlan* kan altså ikke her ses som et symbol på en splittelse mellem to kulturer, og der er intet, der tyder på dannelsen af en decideret mellemkultur for disse flersprogede og flerkulturelle drenge. Det må ligeledes understreges, at de ikke er udstødte i ekstrem grad, som de unge Khosrokhavar fortrinsvis taler om, ligesom de heller ikke er så marginaliserede som de unge, Erikson mener, har størst tendens til at samles i grupper. Rachid og Marouan er ikke i opposition til samfundet som en reaktion på en følelse af overflødighed og udstødthed, men har tværtimod overskud til at tro på fremtiden : de vil begge læse videre, drømmer om arbejde og familie og frygter ikke racisme. Netop drengenes svar på spørgsmålet om racisme i en ansættelsessituation er « afslørende », idet det viser en total tillid til det franske retssystem : hvis man afviser en ansøger ud fra racistiske årsager, bliver man straffet. Der er selvfølgelig en del naivitet i det svar, men det tyder trods alt på to alt andet end udstødte unge mennesker.

Som opsummering kan man konstatere, at drengene har to vi-koder, forældrenes sprog og deres eget. Fransk derimod kan betragtes som værende både de- og vi-kode. *Verlan* fungerer for drengene som identitetsmarkør, som symbol på en ungdomskultur der har sit udgangspunkt i drengenes sociale tilhørsforhold, dvs. deres opvækst i forstaden. Denne kan i *nogen* grad betragtes som en subkultur i reaktion mod dele af det omgivende samfund. Forældrenes sprog derimod fungerer ikke i samme grad som identitetsmarkør

for den etnisk afgrænsede identitet, drengene også har, dets funktion er snarere rent kommunikativ.

3. Opsamling

Formålet med *grounded theory* er som sagt at udlede en teori eller i hvert fald at aflæse nogle mønstre, der kan pege mod en teori. Det er selvfølgelig vanskeligt at udlede en teori af så spinkelt et materiale som mit. For det første vil man ikke kunne sige noget generelt om flersprogede og flerkulturelle unge deraf, kun om disse fire. For at kunne generalisere må materialet være mere omfattende og i hvert fald dække flere personer. For det andet har jeg måske været lidt uheldig med mine informanter, idet det viste sig – hvilket først gik op for mig under selve interviewet – at pigerne reelt ikke er flersprogede, forstået på den måde at de ikke taler flere sprog flydende. De kan således siges at falde uden for, når man taler om sammenhængen mellem sprog og identitet blandt flersprogede og flerkulturelle unge. Under alle omstændigheder giver materialet anledning til at stille spørgsmål ved, om flerkulturel og flersproget dækker over det samme. For pigerne er disse begreber i hvert fald ikke synonyme, som de må siges at være det for drengene, hvor der er overensstemmelse mellem deres kulturer og deres sprog : de er franske med anden etnisk baggrund og taler fransk og forældrenes sprog. Pigerne derimod har en flerkulturel baggrund, men taler ikke sprogene. For dem er det at være flersproget at tale skolesprogene engelsk og spansk. Men pigernes manglende beherskelse af deres forældres sprog kan også fortælle noget om sammenhængen mellem sprog og identitetsdannelse blandt flersprogede og flerkulturelle, idet Fatoumatas etnisk afgrænsede identitet ikke formindskes af, at hun ikke taler sproget flydende. For disse fire unge kan man således udlede, at der for de flestes vedkommende er en sammenhæng mellem sprog og identitetsdannelse – jo bedre beherskelse af forældrenes sprog, jo større identifikation med den tilhørende kultur - men at beherskelsen af et sprog ikke er eneafgørende for, i hvor høj grad man afgrænser sin identitet ud fra den tilhørende kultur. For Samia, Rachid og Marouan er sammenhængen mellem sprog og identitetsdannelse tydelig : Det ses mest udpræget ved Samia, der stort set ikke taler sine forældres sprog, og som har færrest etniske identitetsmarkører. Hvad angår Rachid og Marouan taler de forældrenes sprog flydende og har mange etniske markører. For Fatoumata derimod er der ingen sammenhæng : hun har mange tungtvejende etniske markører, men behersker ikke forældrenes sprog særlig godt.

Når beherskelsen af sproget således ikke er eneafgørende for identifikation med kulturen, må andre elementer nødvendigvis spille ind. Hvad disse kunne være, kan naturligvis diskuteres, men ud fra dette materiale vil mit bud være en religiøs tilknytning, idet Fatoumata giver udtryk for, at religionen er meget vigtig. Ligesom Rachid og Marouan kommer hun i moskéen og deltager i dens arrangementer, hvorimod Samia ikke kommer i moskéen, og som den eneste ikke definerer forældrenes kultur ud fra et religiøst udgangspunkt.

Når det kommer til sammenhængen mellem beherskelsen af de unges eget sprog *tchatche* / *verlan* og identitetsdannelsen for disse fire unge, er det en del sværere at aflæse et mønster af materialet. En del af årsagen dertil ligger i, at forholdet mellem *tchatche* / *verlan* og identitetsdannelse ud fra alder og / eller sociale forhold har vist sig at adskille sig fra forholdet mellem forældrenes sprog og identitetsdannelse ud fra etnicitet på den måde, at det at tale *tchatche* / *verlan* i sig selv er en ungdomsmarkør og / eller en social markør. Det at tale *tchatche* / *verlan* er således i højere grad forbundet med et valg : man kan godt beherske *tchatche* / *verlan* – eller i hvert fald forstå det – uden nødvendigvis at bruge det i praksis. Når man bruger *tchatche* / *verlan*, vælger man således at markere en bestemt del af sin identitet. Forældrenes sprog fungerer derimod ikke i samme grad som identitetsmarkør, men snarere som et rent kommunikativt middel. Derfor vil man ikke kunne aflæse et mønster tilsvarende sammenhængen mellem forældrenes sprog og identitetsdannelse – jo bedre beherskelse, jo større identifikation, dog er sproget ikke eneafgørende for identifikationsgrad. Man kunne evt. forestille sig, at det sprog, der « hører til » den identitet, hvor de unge har flest markører, i højest grad fungerer som identitetsmarkør, f.eks. *tchatche* for Samia og arabisk for Fatoumata. Dette gælder dog ikke for drengene, idet de har mange tungtvejende etniske markører, som man ikke kan se bort fra i deres identitetsdannelse, men forældrenes sprog fungerer ikke i nær så høj grad som identitetsmarkør for dem som *verlan*. Derimod kan man udlede, at for de af informanterne, der benytter *tchatche* / *verlan*, gælder, at 1) *tchatche* / *verlan* i højere grad end deres øvrige sprog fungerer som identitetsmarkør : Samia, Rachid og Marouan har en del udsagn, der tyder på en identitet (delvist) afgrænset af alder og / eller sociale forhold, hvilket de alle markerer gennem det at tale *tchatche* / *verlan*. Desuden kan man udlede, at 2) *tchatche* / *verlan* har en social funktion, idet det bruges til at signalere et tilhørsforhold til en bestemt gruppe og distance til en anden, det være sig lige fra helt konkret at holde en enkelt person udenfor til en mere abstrakt afstandstagen til en del af samfundet. Denne sociale funktion er dog ikke betinget af, at de er flersprogede og flerkulturelle, men af deres alder og deres opvækst i forstaden.

Bibliografi

Primær litteratur

Interview med fire unge

Sekundær litteratur - refererede tekster

Calvet, Louis-Jean : *L'argot*. 2. oplag. Paris : Presses Universitaires de France, 1999.

Erikson, Erik H. *Identitet. Ungdom og krise*. 2. oplag. København : Hans Reitzels Forlag, 1997.

Gumperz, John J.. *Discourse strategies*. Cambridge : Cambridge University Press, 1982.

Khosrokhavar, Farhad. *L'islam des jeunes*. Paris : Flammarion, 1997.

Sebba, Marc ; Wootton, Tony. We, they and identity in Code-Switching in Conversation. *Language, interaction and identity* / red. Peter Auer. London : Routledge, 1998.

Strauss, Anselm ; Corbin, Juliet. *Basics of Qualitative Research : Grounded Theory : Procedures and Techniques*. Newbury Park : SAGE Publications, 1990.

Sekundær litteratur - generelle referencer

(En del af de følgende referencer tager udgangspunkt i Køge-projektet, hvor man har fulgt børn med dansk-tyrkisk baggrund i to skoleklasser fra 1. klasse og fremefter. I mit arbejde med dette emne har Køge-projektet været mig til stor inspiration)

Conein, Bernard ; Gadet, Françoise. Le "français populaire" de jeunes de la banlieue parisienne, entre permanence et innovation, pp, 105-123. *Androutsopoulos* / red. Jannis, K. ; Scholz, Arno. Jugendsprache langue des jeunes youth language, Peter Lang, 1998.

Holmen, Anne ; Jørgensen, Jens Normann. Dansk som andetsprog og tosproget udvikling, pp, 200-213. 7. *Møde om Udforskningen af Dansk Sprog* / Widell, Peter ; Kunøe, Mette. Århus : Den Juridiske Faggruppes Trykkeri Aarhus Universitet, 1999. (del af Køge-projektet)

Kvale, Steinar. *Interview : En introduktion til det kvalitative forsknings-interview*. 5. oplag. København : Hans Reitzels Forlag, 2000.

Møller, Janus. *Identitet og kodevekslen hos unge tosprogede med dansk-tyrkisk baggrund*. København : Danmarks Pædagogiske Universitet, 2001.

Møller, Janus. Identitetsaspekter ved sproget hos tre tosprogede piger, pp, 39-56. *Ungdom, språk og identitet – rapport fra et nettverksmøte* / red. Kotsinas, Ulla-Britt ; Stenström, Anna-Brita ; Drange, Eli-Marie. København : Nord 1999, 2000. (del af Køge-projektet)

Pierre-Adolphe, Philippe ; Mamoud, Max ; Tzanos, Georges-Olivier. *Tchatche de banlieue*. Paris : Editions Mille et une nuits, 1998. (Kun interviewet med lingvisten Henriette Walter pp, 123-127 er interessant)

Qvist, Pia. Unge, identitet og sprog, pp, 23-38. *Ungdom, språk og identitet – rapport fra et nettverksmøte* / red. Kotsinas, Ulla-Britt ; Stenström, Anna-Brita ; Drange, Eli-Marie. København : Nord 1999, 2000. (del af Køge-projektet)

Séguin, Boris ; Teillard, Frédéric. *Les Céfrans parlent aux Français*. Paris : Calmann-Lévy, 1996.

Radioprogram på P1 om Køge-projektet. Kan høres på P1's hjemmeside <http://www.dr.dk/p1>

- ligger under « Synsfeltet », april måned 2002, titel : Perkerdansk og andre dialekter

http://www.dr.dk/kultur/Almprog_artikel.asp?RedaktionsID=10&ArticleID=6853

Om Bondy, Seine-Saint-Denis :

www.ville-bondy.fr og

http://www.insee.fr/fr/insee_regions/idf/publi/Com205.pdf