

Korpuslingvistik i fremmedsprogsundervisningen. Med tysk i gymnasiet som eksempel

Mads Christiansen, Aalborg Universitet
Malou Jacobsen, Aalborg Universitet

Abstract: This article aims to investigate the didactic potential of corpus linguistics. Corpus linguistics is practice-oriented, and it may therefore be meaningfully integrated into the subject of German at the Danish “gymnasium” (upper secondary school). Based on the analysis of four lessons of corpus-based teaching, it can be concluded that the application of corpus linguistics has advantages as well as disadvantages. On the one hand, corpus linguistics potentially contributes to methodologically well-reflected work with written German; on the other hand, it is relatively time-consuming.

Keywords: corpus linguistics, second language acquisition, communicative competence, language teaching, German as a foreign language.

1. Indledning¹

Korpuslingvistik er den systematiske beskæftigelse med omfangsrige, i reglen digitaliserede tekstsamlinger fx med det formål at undersøge sproglige tvivlstilfælde af forskellig art eller behandle problemstillinger inden for oversættelse, leksikografi og datalingvistik (Lemnitzer & Zinsmeister 2015: 13-15). Korpuslingvistik udgør ikke blot et vigtigt metodisk grundlag i den funktionelt anlagte sprogvidenskab, men har i de senere år tillige etableret sig som et selvstændigt forskningsområde (Lemnitzer & Zinsmeister 2015: 11-15). I betragtning af, at arbejdet med korpora er karakteriseret ved at være praksisnært og anvendelsesorienteret, kan det undre, at det endnu ikke har vundet indpas i gymnasiets fremmedsprogsundervisning. Som et centralt didaktisk perspektiv fremhæver Andersen (2006) – omend med de videregående uddannelser for øje – den potentielt styrkede sprogbevidsthed:

Anvendelse af databaser og netbaserede *modersmålskorpora* i fremmedsprogsundervisningen giver et autentisk udgangspunkt for at studere det enkelte sprog i skrift og tale på en måde, hvor de studerende ikke får den sproglige viden præsenteret af læreren, ordbogen eller grammatikken i en tilrettelagt, abstrakt form (Andersen 2006: 52 [kursiv i original]).

Af Læreplan for Tysk A i gymnasiet (STX – fortsættersprog 2017) fremgår det, at udviklingen af elevernes kommunikative kompetence² og færdigheder inden for sprogets anvendelse bør stå centralt i undervisningen. Desuden anvendes IT med henblik på at give eleverne mulighed for “[...] at arbejde med sproget og opleve det i varierede, autentiske og aktuelle sammenhænge” (Læreplan for Tysk A (STX – fortsættersprog 2017)). Det er vores grundantagelse, at korpuslingvistikens fokus på sprog i praksis kan fremme disse læringsmål. Eleverne vil opnå indsigt i det faktum, at sprog ikke er nogen statisk størrelse, men befinder sig i konstant forandring, og derigennem bl.a. lære at forholde sig kritisk til digitale ordbøger og grammatikker.

Denne artikel undersøger, hvilke didaktiske fordele og ulemper der er forbundet med at integrere korpuslingvistik i tyskundervisningen på gymnasiet, nærmere bestemt i et task-baseret 3g-

¹ Denne artikel bygger på Malou Jacobsens bachelorprojekt, men udgør i nærværende form forfatterens fælles arbejde.

² Den kommunikative kompetence består af komponenterne læse, skrive, lytte, samtale/diskutere og præsentere (Celce-Murcia 2002: 144; Fristrup 2008: 106; Geist 2013: 279-280).

undervisningsforløb (jf. Kirkebæk & Hansen 2015: 141-142) afviklet i efteråret 2017 på Aalborg Katedralskole. Artiklen er struktureret på følgende vis: I kapitel 2 præsenteres det anvendte korpus, og det didaktiske potentiale udfoldes. I kapitel 3 skitseres undervisningsforløbets organisering som kommunikativ task. Kapitel 4 præsenterer analysen af den afviklede undervisning på baggrund af teori, egne observationer og elevevalueringer. I kapitel 5 sammenfattes undersøgelsens væsentligste resultater.

2. Korpusdidaktik

2.1. *Det digitale korpus DWDS i en didaktisk ramme*

DWDS – ”Das Wortauskunftssystem zur deutschen Sprache in Geschichte und Gegenwart” – er et i vid udstrækning frit tilgængeligt onlinekorpus, som administreres af fagfolk og løbende opdateres med nyt sprogligt materiale³. Centralt står de to ”Kernkorpora”, som hhv. dækker tidsrummene 1900-1999 og 2000-2010. Disse omfangsrige⁴ og søgevenlige⁵ tekstsamlinger danner grundlag for den foreliggende undersøgelse, hvor der udelukkende arbejdes med pressetekster.

Dohn & Johnsen (2009: 34-35) sonderer mellem de digitale læringsrum ”web 1.0” og ”web 2.0”. Det første er karakteriseret ved distribution af information til brugerne, mens web 2.0-værktøjer defineres som brugernes aktive bearbejdning af og interaktion om information. Som didaktisk værktøj kan digitale korpora situeres mellem web 1.0 og web 2.0, da de faciliterer en høj grad af informationsbearbejdning dog uden (digital) interaktion. Korpuslingvistikken må derfor formodes i vidt omfang at dele didaktisk potentiale med web 2.0-værktøjer, herunder⁶:

- Bedre mulighed for at producere, samarbejde, søge informationer og reflektere.
- Mere virkelighedsnær læring.
- Større engagement som følge af mere varieret undervisning.

Korpuslingvistik kan med andre ord fremme deltagerperspektivet i undervisningen. I den klassiske rolle fungerer eleven hovedsagelig som modtager af viden, mens korpuslingvistikken lægger op til en undervisningsform, hvor eleven i stigende omfang agerer som producent af viden (Bernardini 2004: 27-28; Christiansen & Gynther 2010: 46, 51). Den klassiske tilegnelsesmetafor erstattes dermed af elevernes aktive deltagelse og reflektive tilgang til egen læring. I det afviklede undervisningsforløb står opfattelsen af viden som aktiv handling og læring som proces derfor centralt.

2.2. *De såkaldte ”tvivlspræpositioner” som case*

Omdrejningspunktet i undervisningsforløbet er de tyske præpositioner *dank, statt, trotz, während, wegen*. De bliver af flere grammatikhåndbøger og digitale ordbøger betegnet som tvivlspræpositioner, da de regulariteter, der styrer valget mellem genitiv- og dativreaktion, virker uklare⁷.

³ DWDS er tilgængeligt under <https://www.dwds.de/>.

⁴ Mens ”Kernkorpus (1900-1999)” omfatter 121.397.601 ord, består ”Kernkorpus (2000-2010)” af 15.469.000 ord (d. 26. september 2018).

⁵ En introduktion til de forskellige søgemuligheder findes under <https://www.dwds.de/d/suche#korpussuche>.

⁶ De opstillede punkter bygger på Paulsen & Tække (2012: 29-30) og Nielsen & Schultz (2010: 168), hvor der findes uddybende forklaringer af de enkelte aspekter.

⁷ Se Duden 4 (2016: 618-620); Eisenberg (2006: 190); Lauridsen & Poulsen (1995: 386); Helbig & Buscha (1994: 408, 424, 436, 441); Jørgensen (1992: 95-100) og Engel (1991: 704). Sidstnævnte angiver to tilfælde, hvor dativreaktion påkræves – nemlig når pluralisformen af substantivet efter præpositionen ikke kan identificeres som genitiv, og når der ellers ville forekomme en række af genitivkonstruktioner. Hvad angår det førstnævnte tilfælde, konstruerer Engel (1991: 704) eksemplet ”*trotz Widersprüche*” (ikke identificerbar genitiv), som snarere bør hedde ”*trotz Widersprüchen*” (identificerbar dativ), mens sidstnævnte demonstreres med ”*statt des Hutes des Mannes*” (to genitiver, dvs. en række af genitivkonstruktioner), der bør erstattes med ”*statt dem Hut des Mannes*” (én dativ og én genitiv).

Grammatikhåndbøgernes fremstilling problematiseres af Elter (2005: 126-128), der på baggrund af en korpusanalyse konkluderer, at dativreaktion ved disse præpositioner er sjældent forekommende i moderne tysk pressesprog, altså skriftsprog:

Tabel 1: Genitiv- vs. dativreaktion efter tvivlspræpositionerne (Elter 2005: 128).

Præposition	Genitivreaktion	Dativreaktion
<i>Während</i>	99,7 %	0,3 %
<i>Wegen</i>	99,2 %	0,8 %
<i>trotz</i>	99,1 %	0,9 %
<i>statt</i>	94,8 %	5,2 %
<i>dank</i>	93,0 %	7,0 %

I elevernes korpusanalyse er forventningen, at de selv er i stand til at problematisere betegnelsen tvivlspræpositioner – genitivreaktion er klart fremherskende, som tabellen illustrerer – gennem en sammenligning af deres resultater med de digitale ordbøger og grammatikker.

3. Undervisningens udformning

Undervisningsforløbet gennemføres på et 3g-tyskhold (A-niveau) på Aalborg Katedralskole bestående af 23 elever og omfatter fire moduler á 90 minutter. Formålet består i at styrke elevernes kommunikative kompetence gennem korpusbaseret arbejde med tysk i autentiske kontekster (jf. Celce-Murcia 2002: 144; Frstrup 2008). Indholdsmæssigt fokuseres dels på viden om korpuslingvistikken som metode, dels på opøvelse af færdigheder i at anvende korpusanalyse til fremstilling af lingvistisk teori. Helt centralt er det her, at eleverne selv producerer sproglig viden igennem arbejdet med autentisk eksempelmateriale (Bernardini 2004: 16-17)⁸. Metodisk veksles mellem læreroplæg vedrørende det videnskabsteoretiske fundament⁹, pararbejde med praktiske korpusøvelser, problembaseret gruppearbejde om lingvistisk teori samt fremlæggelse og klassedialog om analysens resultater (jf. Hobel 2013: 412-414). Materialet udgøres af det digitale korpus DWDS, et PowerPoint med central videnskabsteori, arbejdsopgaver med praktiske øvelser samt en opgaveformulering til brug i det selvstændige gruppearbejde. Evalueringen af undervisningen foregår løbende og består først og fremmest af fire refleksionsopgaver, som eleverne afleverer individuelt før hvert modul, og som danner grundlag for en diskussion i plenum. Desuden udarbejder hver gruppe selvstændigt på baggrund af en korpusanalyse en lingvistisk teori om én af tvivlspræpositionerne, som afleveres skriftligt og fremlægges mundtligt for resten af holdet.

Konkret organiseres forløbet som kommunikativ task. Således beskæftiger eleverne sig med et grammatisk fænomen, der er ukendt for dem, altså en informationskløft i deres viden om sproget (Kirkebæk & Hansen 2015: 141-142). I det selvstændige arbejde med korpuset får eleverne mulighed for i grupper at aktivere deres egne sproglige ressourcer i analyse- og fortolkningsdelen. I undervisningen anvendes første og andet modul som før-task-fase, hvor eleverne både teoretisk og praktisk indføres i korpuslingvistikken. Under-task-fasen udgøres af det selvstændige gruppearbejde

⁸ Vi lader altså fortrinsvist eleverne arbejde induktivt, da de ikke præsenteres for lingvistiske teorier, som skal afprøves empirisk, men derimod selv skal udlede disse på grundlag af en både kvantitativt og kvalitativt anlagt korpusanalyse. Den induktive tilgang problematiseres af Flowerdew (2009: 405-408) med det argument, at visse elever/studerende foretrækker en deduktiv tilgang til grammatikundervisningen. Her må det imidlertid fastholdes, at den korpuslingvistiske tilgang som konciperet i denne undersøgelse udelukkende har karakter af et alternativ til traditionelle undervisningsformer, hvorfor elever med forskellige læringsstile ud fra en samlet betragtning bliver tilgodeset.

⁹ Inddragelsen af videnskabsteori giver eleverne bedre mulighed for at forstå og reflektere over forskellen mellem at arbejde med digitale korpora og ordbøger/grammatikker.

i tredje og begyndelsen af fjerde modul, hvor eleverne modtager et fiktivt brev fra et forlag, der ønsker deres hjælp til at danne en lingvistisk, korpusbaseret teori om tvivlspræpositionerne. Efter-task-fasen er en såkaldt sprogforskerkonference, som varer den resterende del af fjerde modul, hvor der fremlægges og gives feedback på arbejdet. Refleksionsopgaverne opfordrer eleverne til at overveje deres kendskab til hjælpemidler i det daglige arbejde med det tyske sprog, korpuslingvistikken som videnskabelig metode, udfordringer og vanskeligheder ved at anvende DWDS-korpusset samt korpuslingvistikens muligheder og begrænsninger.

4. Analyse af undervisningsforløbet

I dette kapitel følger analysen af de fire undervisningsgange. For hvert modul præsenteres det faglige indhold, hvorefter undervisningen analyseres med udgangspunkt i teori, lærerobservationer, elevevalueringer og – for sidste moduls vedkommende – gruppearbejdet om tvivlspræpositioner, jf. afsnit 2.2. Endelig diskuteres relevante didaktiske implikationer.

4.1 Undervisningsgang 1

I modulet præsenteres det korpusbaserede forløb, og derefter følger en plenumdiskussion af den første refleksionsopgave, der omhandler elevernes forståelse af arbejdet med tysk¹⁰. Derpå holder læreren et oplæg om korpuslingvistisk relevant videnskabsteori, herunder hvordan korpuslingvistik adskiller sig fra elevernes vante arbejde med faget. Indholdsmæssigt er der med udgangspunkt i Lemnitzer & Zinsmeister (2015: 19-22, 30, 37) særlig fokus på følgende begrebspar:

- Rationalisme vs. empirisme i forbindelse med korpuslingvistikens erfaringsbaserede erkendelse.
- Deduktion vs. induktion med henblik på en distinktion mellem en korpusstøttet og korpusbaseret tilgang til sproglig teoridannelse.
- Kvantitativ vs. kvalitativ analyse med det formål at skærpe elevernes blik for erkendelsespotentialiet i at kombinere disse to tilgange.

På baggrund af oplægget initieres et pararbejde med små praktiske øvelser i DWDS-korpusset, der opsamles i en plenumdiskussion. Desuden bliver der lagt op til en drøftelse af, hvordan beskæftigelsen med sprog i autentiske kontekster adskiller sig fra fremstillingen i ordbøger og grammatikker¹¹.

Det bør bemærkes, at den tidligere nævnte omsætning af viden til handling – som pointeret af Dohn & Johnsen (2009: 182-186) – tidligt integreres i undervisningen, idet eleverne straks efter den videnskabsteoretiske indføring arbejder selvstændigt med DWDS-korpusset. Elevernes forsøg på at kombinere kvantitativ-kvalitativ analyse af korpusbelæggene viser sig konkret i deres behandling af eksemplerne samt i øvelsen i at anvende grammatisk viden på selvvalgte eksempler. Overgangen fra den teoretiske til den praktiske del af arbejdet demonstrerer – helt i tråd med det korpusdidaktiske potentiale (jf. Paulsen & Tække 2012: 29-30; Nielsen & Schultz 2010: 168) – elevernes engagement i undervisningen. Dette fremgår på forskellig vis af flere af refleksionerne. En elev betoner, at arbejdet "[...] var svært, men også sjovt, fordi man kan se sprogets udvikling"¹². Beskæftigelsen med autentisk

¹⁰ Opgaveformuleringen lyder (i dansk oversættelse): "Reflekter over, hvordan du normalt arbejder med det tyske sprog og den tyske grammatik! Hvilke værktøjer og hjælpemidler anvender du, når du oversætter fra dansk til tysk?"

¹¹ Således lader arbejdsformen sig med udgangspunkt i Becks læringsrum (Hobel 2013: 412-414) karakterisere som først tavleundervisning med læreren som teoriformidler, afløst af værkstedsundervisning i form af praktiske øvelser, hvor læreren optræder i en vejlederfunktion.

¹² Citater fra elevernes refleksionsopgaver, som er skrevet anonymt på tysk, gengives igennem hele artiklen i dansk oversættelse.

tysk, særligt muligheden for at konstatere potentiel sprogforandring, fremhæves altså som relevant. En anden elev skriver, at "[...] arbejdet var spændende og lønnede sig. Nu føler jeg, at jeg har lært korpuset at kende". Her lægges vægt på den praktiske beherskelse af hjælpemidlet, og læringsprocessen fremstår vedkommende og interessant. Derudover understreger en tredje elev: "Jeg finder det meget interessant at søge i korpuset og håber, at jeg kan bruge det i fremtiden, fordi det er et rigtig godt værktøj". Samlet set virker muligheden for aktivt og selvstændigt at arbejde med sproget ved hjælp af et digitalt værktøj engagerende, hvilket underbygges af, at læreren i undervisningen kan observere aktive og arbejdsomme elever.

Lærerens indledningsvise fremstilling af forløbets sigte og tilrettelæggelse har til formål at fremhæve vigtigheden af kommunikativ kompetence over for eleverne. De erfarer hurtigt gennem det praktiske arbejde, at de digitale ordbøger ikke altid rummer entydige svar på spørgsmål vedrørende ords faktiske anvendelse. Korpuset viser derimod ifølge en elevrefleksion at "[...] sprogbrugerne ofte har præferencer i forhold til ordvalg". Citatet peger hen mod det faktum, at de digitale ordbøger ofte præsenterer ordene isoleret, mens korpuset giver eleverne mulighed for selv at vurdere, hvilke ord der rent faktisk optræder i forskellige autentiske kontekster. Udsigten til potentielt at kunne forbedre deres skriftlige sprogfærdighed gennem et mere selvstændigt og mindre lærerstyret arbejde i en autentisk sammenhæng kan være en mulig forklaring på graden af engagement, som blev behandlet ovenfor¹³.

4.2 Undervisningsgang 2

I det andet undervisningsmodul repeterer eleverne parvis forrige moduls indføring i korpuslingvistik. Herefter følger en plenumdiskussion af den anden refleksionsopgave, der omhandler vigtige aspekter af det videnskabsteoretiske grundlag¹⁴. Dernæst downloader eleverne et arbejdsblad med fem praktiske opgaver af varierende sværhedsgrad, som de får en halv time til at løse parvis via DWDS-korpuset¹⁵. Opgaverne gennemgås efterfølgende af eleverne på tavlen, hvorefter fremgangsmåden i korpusanalysen diskuteres i plenum. Sluttelig introduceres eleverne for det kommende moduls gruppearbejde om en kommunikativ task¹⁶.

Det digitale korpus' didaktiske potentiale træder i undervisningen tydeligt frem. I løsningen af korpusøvelserne er eleverne ikke alene nødt til i fællesskab at analysere og fortolke resultaterne, men må også blive enige om at udvælge eksempler og bruge relevante grammatiske kategorier til at forklare disse eksempler. Endvidere bør deres selvstændige læringsstrategier fremhæves. Det kan observeres, at de på eget initiativ begynder at arbejde kritisk med de digitale ordbøger. Eksempelvis angives i Gyldendals røde ordbøger (www.ordbog.gyldendal.dk) tre mulige pluralisformer af substantivet *Konto* (*Konten* / *Konti* / *Kontos*). Flere af eleverne bemærker, at det af en kvantitativt- kvalitativt anlagt korpusanalyse fremgår, at *Konten* er den hyppigst forekommende skriftsproglige form. De er med andre ord i stand til at problematisere de digitale ordbøgers manglende nuancering. Denne udvikling i elevernes arbejdsmetode ligger helt i tråd med læreplanens mål. Dertil kommer, at de er nødt til at reflektere over en hensigtsmæssig fremgangsmåde til at besvare den sidste opgave, hvor kasusreaktionen ved præpositionen *laut* skal bestemmes. Uden en søgestrategi vil eleverne have

¹³ En del af forklaringen på elevernes engagerede arbejde skal formentlig søges i undervisningens aktiverende tilsnit. CARTAGO-modellen leverer teoretisk belæg for, at elevaktivering og variation kan medføre øget motivation – i modellens terminologi øget "task value" (Krogh & Andersen 2013: 379-382; Dohn & Johnsen 2009: 26). I praksis er motivation dog vanskeligt at observere, mens engagement til gengæld kan registreres af læreren på baggrund af elevernes ageren i undervisningen.

¹⁴ Opgaveformuleringen lyder (i dansk oversættelse): „Reflekter over korpuslingvistikken! Hvad er korpuslingvistik, og hvordan arbejder man med korpuslingvistik? Brug gerne begreber fra undervisningen, jf. PowerPoint-præsentationen!”

¹⁵ De fem opgaver omhandler brug af bindebogstav i *Studie(n)reise*, genus på substantivet *Whisky*, pluralisformen af substantivet *Konto*, valg af præposition ved "*arbeiten auf dem / am Computer*" og kasusreaktion ved præpositionen *laut*.

¹⁶ Opgaveformuleringen præsenteres i afsnit 4.3.

vanskeligt ved at opstille retningslinjer for præpositionens rektion og udvælge relevante eksempler. Kriterierne for korpusøgningen drøftes i fællesskab, og der er konsensus om at begrænse resultaterne til *laut* som præposition, idet der søges på *laut* i kombination med den bestemte artikel *des* eller *dem*. Denne selvstændige erkendelse og løsning af et praktisk problem anskueliggør, hvordan eleverne producerer og formidler viden i fællesskab på baggrund af en akkumulation af deres individuelle viden (jf. Dohn & Johnsen 2009: 176, 182-186).

4.3 Undervisningsgang 3

Det tredje undervisningsmodul begynder med en plenumdiskussion af den tredje refleksionsopgave, som omhandler elevernes første erfaringer med korpusarbejdet¹⁷. Herefter bliver eleverne inddelt i fem „forskergrupper“, som hver får udleveret en task, som de skal løse ved hjælp af DWDS-korpusset og efterfølgende sende til læreren. Desuden gøres eleverne opmærksom på, at arbejdet med den nævnte task er en forløber for næste moduls sprogforskerkonference, hvor grupperne fremlægger deres resultater og får feedback fra læreren og de øvrige forskergrupper. Sidst i timen får eleverne mulighed for at diskutere refleksionsopgaven til næste modul, hvor både teoretiske og praktiske aspekter ved arbejdet med korpuslingvistik skal evalueres.

Arbejdet med tasken udgør kulminationen på den teoretiske og praktiske indføring i korpuslingvistik og betragtes som den del af undervisningen, hvor elevernes evne til både metodisk og analytisk at arbejde selvstændigt skal stå sin prøve. Opgaveformuleringen lægger op til, at hver forskergruppe skal bestemme rektionen for én af tvivlspræpositionerne. I det fiktive brev fra forlaget får eleverne fem anvisninger til, hvordan opgaveløsningen kan organiseres. De bedes således om at inkludere både kvantitativ og kvalitativ analyse og reflektere over, hvorvidt de går induktivt og/eller deduktivt til værks (jf. Lemnitzer & Zinsmeister 2015: 19-22, 37). De opfordres desuden til at anvende grammatisk terminologi og dokumentere deres fund ved hjælp af screenshots og andre selvvalgte kreative initiativer, som kan danne grundlag for en fremlæggelse i plenum. Afslutningsvis skal grupperne formulere en kort tekst om den pågældende præpositions rektion inklusive empirisk belæg herfor i form af korpusseksempler, som ville kunne anvendes i en grammatikbog.

I undervisningen kan det observeres, at grupperne selvstændigt udarbejder forskellige strategier til at løse opgaverne. Eleverne aktiverer altså deres egne sproglige ressourcer i behandlingen af de fremkomne eksempler, hvilket er centralt i en kommunikativ task (Kirkebæk & Hansen 2015: 141-142). Det kommer bl.a. til udtryk ved, at de analyserer eksemplerne på baggrund af deres grammatiske viden. Desuden cementeres vigtigheden af før-task-fasens videnskabsteoretiske og metodiske input (Kirkebæk & Hansen 2015: 144). Den teoretiske og praktiske indføring i korpuslingvistik er nemlig en forudsætning for, at eleverne kan anvende DWDS-korpusset og systematisere belæggene. Det kan observeres, at eleverne bevidst veksler mellem den induktive og deduktive metode, idet de frit søger på præpositionerne ved hjælp af søgestrategien fra forrige modul og bruger Gyldendals røde ordbøger til at finde yderligere information om præpositionerne, som kan afprøves i korpusset. På denne måde lykkes det flere grupper ikke blot at reproducere Elters (2005: 126-128) resultater (de pågældende præpositioner er i moderne tysk skriftsprog fortrinsvist genitivstyrende, jf. afsnit 2.2), men også at understøtte rigtigheden af Engels (1991: 704) påstand om, at dativrektion er påkrævet ved pluralisformer, der ikke kan identificeres som genitiv, jf. fodnote 7. Det synes dermed allerede på baggrund af gruppearbejdet at være muligt med nogen forsigtighed at konkludere, at eleverne selvstændigt og metodebevidst praktiserer korpuslingvistik på et relativt højt fagligt niveau.

¹⁷ Opgaveformuleringen lyder (i dansk oversættelse): „Reflekter over, hvordan vi har lært korpusset at kende gennem forskellige øvelser! Hvordan var arbejdet med korpusset? Hvad var særligt svært eller særligt nemt? Giv gerne eksempler fra undervisningen!”

4.4. Undervisningsgang 4

I fjerde undervisningsmodul får eleverne som det første tid til at forberede deres mundtlige fremlæggelser om tvivlspræpositionerne. Dernæst præsenterer hver gruppe på fem til ti minutter sin lingvistiske teori på den såkaldte sprogforskerkonference, hvorefter læreren og de øvrige grupper giver feedback. Afslutningsvis diskuteres den fjerde refleksionsopgave, som omhandler korpuslingvistikens anvendelighed i elevernes arbejde med tysk.¹⁸ Gruppernes arbejde/frelæggelser evalueres i det følgende ud fra dels den lingvistiske teori om tvivlspræpositioner som fremstillet af Elter (2005), dels den korpuslingvistiske metode som behandlet af Lemnitzer & Zinsmeister (2015).

Gruppe 1 udarbejder en både lingvistisk og metodisk mangelfuld teori om præpositionen *dank*, da de på baggrund af en udelukkende kvalitativt anlagt analyse konkluderer, at denne præposition styrer dativ. Uden kvantitativt belæg påstår gruppen i det skriftlige arbejde, at *dank* som dativpræposition "[...] forekommer hyppigst i korpusset". På baggrund af en kombineret kvantitativ-kvalitativ analyse i DWDS-korpusset og distributionen i tabel 1 kan gruppens teori dog afvises. I stedet bør *dank* betegnes som en genitivpræposition (jf. Elter 2005: 126-128).

Gruppe 2 udarbejder en teori om præpositionen *statt*, hvor de anlægger både en induktiv og en deduktiv tilgang. Først går de induktivt til værks i en korpusanalyse, der kvalitativt er korrekt, men kvantitativt utilstrækkelig. Således anvender gruppen eksemplet *statt des Hauptgerichts* som belæg for genitivreaktion, men mangler kvantitativt belæg for, at denne kasus rent faktisk er hyppigst forekommende i DWDS-korpusset. Gruppen forsøger sig dernæst med en deduktiv tilgang ved at hente hjælp i Gyldendals røde ordbøger, hvorefter de efterprøver i korpusset, om dativreaktion forekommer i tilfælde af en række genitivforbindelser (jf. fodnote 7). På denne vis analyseres eksemplet *statt dem Urteil der Menge*. Gruppens bestemmelse af *statt* som genitivpræposition er med udgangspunkt i Elter (2005: 126-128) lingvistisk set korrekt, men metodisk mangler de kvantitativt belæg herfor.

Gruppe 3 udmærker sig både lingvistisk og metodisk i sin teori om præpositionen *trotz*. Gruppen undersøger på eget initiativ DWDS-korpussets tekstsammensætning, hvorved de kan udelukke, at tekster af østrigsk eller schweizisk proveniens øver indflydelse på søgeresultaterne. Søgestrategien i form af hhv. *trotz + dem* (dativ) og *trotz + des* (genitiv) ekspliciteres, og såvel den kvantitative som kvalitative eksempelanalyse er overbevisende. I den kvantitative del tager eleverne udgangspunkt i Kernkorpus (1900-1999) og konstaterer: "Der søges på *trotz + dem*, og der kommer 40 resultater. Der søges på *trotz + des*, og der kommer 385 resultater". Dernæst gennemfører de en lignende analyse i Kernkorpus (2000-2010): "Der søges på *trotz + dem*, og der kommer 0 resultater. Der søges på *trotz + des*, og der kommer 20 resultater". Gruppen konkluderer på dette grundlag, at præpositionen *trotz* hyppigst styrer genitiv. I forlængelse heraf udvælger de eksemplet *Und was sind Generalsekretäre wert, die trotz hinreichender Kenntnisse ihrem Parteichef nicht in den Arm fielen*. Kvalitativt forklares eksemplet som følger: "*trotz* tager her genitiv i pluralisformen. Adjektivet *hinreichender* er her bøjet efter [sic!] genitiv i pluralis". På baggrund af den kombinerede kvantitativ-kvalitative analyse konkluderer eleverne: "Selv om Gyldendal skriver, at *trotz* både styrer genitiv og dativ, så er den klart mest brugte form den dag i dag genitiv. Det var endda ikke muligt at finde eksempler på brugen af *trotz + dativ* i det nye korpus". Gruppen diskuterer på denne baggrund sine analyseresultater i forhold til Gyldendals røde ordbøger, som kritiseres for den vage formulering "+ genitiv, + dativ". Desuden forholder gruppen sig kritisk til sit eget arbejde ved at problematisere størrelsen af de anvendte korpora, der kan medføre nogen usikkerhed i bestemmelsen af *trotz* som genitivpræposition. Endelig påpeger eleverne en mulig sprogforandring, idet der ikke findes

¹⁸ Opgaveformuleringen lyder (i dansk oversættelse): „Reflekter over alt, hvad du nu teoretisk og praktisk ved om korpuslingvistik! Hvornår ville du inddrage korpusset i dit arbejde med det tyske sprog? Ville korpusset kunne hjælpe dig med at forbedre din skriftlige sprogfærdighed – hvorfor ja, hvorfor nej?“

eksempler på *trotz* + dativ i Kernkorpus (2000-2010)¹⁹. Gruppen opdager derved muligheden for at anvende digitale korpora til at foretage diakrone studier. Der er med andre ord tale om en anskuelse af sproget som en ikke-statisk, men dynamisk størrelse i konstant forandring.

Gruppe 4 udarbejder en teori om præpositionen *während*, hvor de metodebevidst veksler mellem den induktive og deduktive tilgang. Gruppen angiver på baggrund af kvantitative belæg, at præpositionen styrer genitiv, mens en kvalitativ analyse af eksemplerne er udeladt. Til den mundtlige fremlæggelse gennemfører gruppen dog en tilfredsstillende kvalitativ analyse af det selvvalgte korpuseksempel *während des Ersten Weltkriegs*, hvor eleverne forklarer, at *während* styrer genitiv, hvilket markeres af den bestemte artikel *des* og substantivendelsen *-s*. Ud over at præsentere en lingvistisk teori svarende til Elters (2005) formår gruppen mundtligt at udbedre de metodiske fejl i det skriftlige arbejde.

Gruppe 5 udarbejder en teori om præpositionen *wegen*. Ved først at søge på *wegen* + *des* (genitiv) og dernæst *wegen* + *dem* (dativ) i Kernkorpus (2000-2010) dokumenterer gruppen kvantitativt hhv. 56 belæg over for ét belæg. I forlængelse heraf udvælger de eksemplet *Anfangs habe ich in Deutschland wegen des Essens gelitten* og identificerer i det skriftlige arbejde genitiven med den begrundelse, at "[...] artiklen foran *Essen* er bøjet til [sic!] genitivformen *des*, og fordi der er tilføjet endelsen *-s*". Gruppen arbejder altså metodebevidst med både kvantitativ og kvalitativ analyse, hvilket overbevisende understøtter deres klassifikation af *wegen* som genitivpræposition (jf. Elter 2005: 126-128).

4.5. Didaktiske implikationer

Et centralt didaktisk perspektiv i arbejdet med digitale korpora er den potentielt styrkede sprogbevidsthed (jf. Andersen 2006: 52). I vores undersøgelse kommer dette aspekt til udtryk ved, at størstedelen af grupperne selvstændigt, metodebevidst og på et forholdsvist højt fagligt niveau formår at problematisere betegnelsen tvivlspræpositioner og opstille lingvistiske teorier om tysk sprog. Tilstedeværelsen af en elevaktiverende og fagligt kompetent sproglærer bør imidlertid ikke overses. Særligt i forløbets sidste del, hvor eleverne i grupper formulerer teorier på baggrund af en korpusanalyse, må læreren fungere som en facilitator, der sikrer, at elevernes sproglige ressourcer udnyttes, og at hver gruppe udfordres efter niveau (jf. Vygotskys nærmeste udviklingszone som fremstillet af Dolin & Kaspersen 2013: 185-189).

Vores grundantagelse var, at det gennemførte undervisningsforløb ville fremme elevernes kommunikative kompetence og færdigheder inden for sprogets anvendelse. Det kan konkluderes, at fire ud af fem grupper demonstrerer kritisk sans i brugen af ordbøger og grammatikker. Desuden viser én af grupperne i projektarbejdet samt flere elever i refleksionerne en erkendelse af, at sprog er en dynamisk størrelse, der forandrer sig over tid. Korpuslingvistik kan med andre ord fremme centrale faglige læringsmål, herunder bidrage til et metodisk reflekteret arbejde med skriftlighed i tysk.

Som berørt i analysen fremhæves arbejdet med virkelighedsnære opgaver og autentisk tysk positivt i en række elevevalueringer (jf. Christiansen & Gynther 2010: 46, 51; Nielsen & Schultz 2010: 168; Paulsen & Tække 2012: 29-30). En elev beskriver eksempelvis den traditionelle brug af ordbøger og grammatikker som følger: "Disse metoder fortæller os, hvordan man bruger sproget korrekt, men de viser os ikke, hvordan sproget egentlig bliver anvendt". Derudover beskrives korpuslingvistik af en anden elev som nyttig, "[...] fordi man forstår mere om, hvordan et ord fungerer". Det funktionelle aspekt ved denne form for sprogvidenskab synes altså at gøre undervisningen relevant for eleverne. Dohn & Johnsens (2009) synspunkt, at læring opstår ved omsætning af viden til handling, er i den henseende relevant, da den praktisk anlagte del af forløbet netop muliggør (og forudsætter) en aktivering af elevernes teoretiske viden om korpuslingvistisk metode. Derudover beskrives digitale korpora først og fremmest som et godt hjælperedskab, der

¹⁹ En endelig afklaring af dette spørgsmål forudsætter naturligvis indgående sproghistoriske studier.

ifølge en elevrefleksion kan anvendes, "[...] når ordbogen giver mere end én oversættelse af ordet, og jeg ikke ved, hvilken af dem jeg skal bruge".

I elevevalueringerne optræder også en indvending mod forløbet, nemlig de relativt høje krav til sproglig viden: "Alligevel kræver anvendelsen af korpuset mere sprogforståelse end brug af ordbog". Forudsætningen for at arbejde med digitale korpora er uden tvivl et højt lingvistisk kompetenceniveau, der ikke er påkrævet ved brug af ordbog. Dette bør ses i lyset af, at korpuslingvistik forudsætter en aktiv bearbejdning af eksempel materialet, hvilket fordrer en vis sprogforståelse, der dog kunne konstateres hos fire ud af fem elevgrupper. En anden relevant indvending vedrører tidsforbruget, som i det gennemførte forløb omfatter fire moduler. Dertil bør bemærkes, at den task-baserede tilrettelæggelse muliggør fremtidig inddragelse af korpuslingvistik i mindre sekvenser, da før-task-fasen i form af den teoretiske og praktiske indføring i korpuset allerede én gang er afviklet. Dertil kommer, at eleverne selvstændigt vil kunne anvende metoden i deres arbejde med det tyske sprog²⁰.

På denne baggrund anser vi det for hensigtsmæssigt at indføre korpuslingvistik i gymnasiets fremmedsprogsundervisning, omend sådanne forløb må formodes primært at rette sig mod 3g-niveau, hvor eleverne alt andet lige råder over de største sproglige ressourcer. Det bør samtidig betones, at de digitale ordbøger naturligvis fortsat udgør det centrale hjælpemiddel i elevernes arbejde med skriftlig sprogfærdighed.

5. Konklusion

Målet med denne artikel er at undersøge det didaktiske potentiale i at integrere korpuslingvistik i gymnasiets fremmedsprogsundervisning. Det sker på grundlag af et task-baseret 3g-undervisningsforløb, hvis omdrejningspunkt er det tyske DWDS-korpus, særligt de såkaldte tvivlspræpositioner *dank, statt, trotz, während, wegen*. Grundantagelsen er, at forløbet kan fremme elevernes færdigheder inden for sprogets anvendelse, da korpuslingvistik er karakteriseret ved at være praksisnær og anvendelsesorienteret (jf. Andersen 2006). På basis af egne observationer og elevevalueringer kan det konkluderes, at forløbet tilgodeser centrale faglige læringsmål, herunder et metodisk reflekteret arbejde med skriftlighed i tysk. Endvidere betyder muligheden for aktiv deltagelse, virkelighedsnære opgaver og vidensproduktion en høj grad af elevengagement. Der kan imidlertid også rejses pædagogisk-didaktiske indvendinger mod forløbet. Dels forudsættes en relativt høj grad af sproglig viden hos eleverne, dels er tidsforbruget forholdsvis stort. Et perspektiv for videre forskning består i at undersøge, om det task-baserede koncept vil kunne reducere tidsforbruget i fremtidige undervisningsforløb og dermed bidrage til at gøre arbejdet med korpora til en integreret komponent i gymnasiets fremmedsprogsundervisning (jf. Kirkebæk & Hansen 2015). Det er plausibelt, da før-task-fasen, hvor eleverne teoretisk og praktisk indføres i korpuslingvistikken, må kunne afvikles på forholdsvis kort tid i et nyt undervisningsforløb. Det er i den henseende værd at holde sig for øje, at korpuslingvistikens didaktiske potentiale ikke begrænser sig til den sprogligt-kommunikative dimension, men – i form af parametre som informationsbearbejdning, refleksivitet og deltagelse – også bidrager til elevernes digitale dannelse (jf. Paulsen 2013: 18-19).

Referencer

- Andersen, Hanne L. (2006). 'Underviserens rolle fra centrum til periferi – eksempler på anvendelse af it i sprogfagene'. I Helle Mathiasen (red.), *Læring og it – kompetenceudvikling på de videregående uddannelser*. Aarhus: Aarhus Universitetsforlag. 35-67.
- Bernardini, Silvia (2004). 'Corpora in the classroom. An overview and some reflections on future

²⁰ En lignende tilgang findes hos Bernardini (2004) i form af konceptet "discovery learning". Korpusarbejdet tager her udgangspunkt i den enkelte elevs interesser og behov og sigter således mod at gøre eleverne mere autonome i deres tilgang til egen læring (Bernardini 2004: 22-23, 27).

- developments.' I John McH. Sinclair (red.), *How to Use Corpora in Language Teaching*. Amsterdam/Philadelphia: Benjamins. 15-36.
- Celce-Murcia, Marianne (2002). 'On the Use of Selected Grammatical Features in Academic Writing.' I Mary J. Schleppegrell & Cecilia Colombi (red.), *Developing Advanced Literacy in First and Second Languages*. Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum. 143-157.
- Christiansen, René B. & Karsten Gynther (2010). 'Didaktik 2.0 – et nødvendigt paradigmeskift'. I Karsten Gynther (red.), *Didaktik 2.0 – læremiddelkultur mellem tradition og innovation*. København: Akademisk Forlag. 43-56.
- Dohn, Nina B. & Lars Johnsen (2009). *E-læring på web 2.0*. København: Samfundslitteratur.
- Dolin, Jens & Peter Kaspersen (2013). 'Læringsteorier'. I Erik Damberg et al. (red.), *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. 2. udgave. København: Reitzel. 156-207.
- Duden 4 (2016). *Duden 4. Die Grammatik – Unentbehrlich für richtiges Deutsch*. 9. udgave. Berlin: Dudenverlag.
- DWDS-Korpus. URL: <https://www.dwds.de/>. Hentet d. 15. marts 2018.
- DWDS-Suchmaschine und Suchabfragesprache. URL: <https://www.dwds.de/d/suche#korpussuche>. Hentet d. 6. oktober 2018.
- Eisenberg, Peter (2006). *Grundriss der deutschen Grammatik. Band 2: Der Satz*. 3. udgave. Stuttgart: Metzler.
- Elter, Irmgard (2005). 'Genitiv versus Dativ. Die Rektion der Präpositionen *wegen, während, trotz, statt* und *dank* in der aktuellen Zeitungssprache'. I Johannes Schwitalla et al. (red.), *Korpuslinguistik deutsch: synchron – diachron – kontrastiv*. Tübingen: Niemeyer. 125-135.
- Engel, Ulrich (1991). *Deutsche Grammatik*. 2. udgave. Heidelberg: Julius Groos.
- Flowerdew, Lynne (2009). 'Applying corpus linguistics to pedagogy. A critical evaluation'. *International Journal of Corpus Linguistics*, 14: 393-417.
- Frstrup, Dorte (2008). 'Fagdidaktik i fremmedsprog – nogle nedslag i fremmedsprogsundervisningen anno 2008'. *Gymnasiepædagogik*, 71: 105-112.
- Geist, Hanne (2013). 'Sprogfagene'. I Erik Damberg et al. (red.), *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. 2. udgave. København: Reitzel. 277-288.
- Gyldendals røde ordbøger. URL: www.ordbog.gyldendal.dk. Hentet d. 21. april 2018.
- Helbig, Gerhard & Joachim Buscha (1994). *Deutsche Grammatik. Ein Handbuch für den Ausländerunterricht*. 16. udgave. Leipzig/Berlin/München: Langenscheidt.
- Hobel, Peter (2013). 'Planlægning af forløb og enkelttimer'. I Erik Damberg et al. (red.), *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. 2. udgave. København: Reitzel. 401-414.
- Jørgensen, Peter (1992). *Tysk grammatik I-III. Bind II*. 3. udgave. København: Gad.
- Kirkebæk, Mads J. & Pia B. Hansen (2015). 'Tasks'. I Hanne L. Andersen et al. (red.), *Fremmedsprog i gymnasiet. Teori, praksis og udsyn*. København: Samfundslitteratur. 141-156.
- Krogh, Lars B. & Hanne M. Andersen (2013). 'Elevens motivation i undervisningen'. I Erik Damberg et al. (red.), *Gymnasiepædagogik. En grundbog*. 2. udgave. København: Reitzel. 365-386.
- Lauridsen, Ole & Sven-Olaf Poulsen (1995). *Tysk Grammatik*. 1. udgave. København: Munksgaard.
- Lemnitzer, Lothar & Heike Zinsmeister (2015). *Korpuslinguistik. Eine Einführung*. 3. udgave. Tübingen: Narr.
- Nielsen, Niels G. & Rikke Schultz (2010). 'Udfordringer til didaktikken'. I Karsten Gynther (red.), *Didaktik 2.0 – læremiddelkultur mellem tradition og innovation*. København: Akademisk Forlag. 157-178.
- Paulsen, Michael (2013). 'Det nye undervisningsrum. Digital dannelse i gymnasieskolen'. *Revy*, 4: 18-19.
- Paulsen, Michael & Jesper Tække (2012). 'Sociale medier og det nye undervisningsmiljø'. *Unge pædagoger*, 4: 28-36.
- Undervisningsministeriet. *Læreplan Tysk A fortsættersprog – stx 2017*. URL:

<https://uvm.dk/gymnasiale-uddannelser/fag-og-laereplaner/laereplaner-2017/stx-laereplaner-2017>. Hentet d. 15. marts 2018.