

Föst orðasambönd í tungumálakennslu

Inngangur

Þekking á orðaforða og hæfni í að nota orð og orðasambönd eru mikilvægur þáttur tungumálafærni.¹ Í evrópska tungumálarammanum (CEFR) frá árinu 2001 eru þrjár tegundir orðaforðaeininga (e. *lexical elements*) nefndar sem grundvöllur orðaforðafærni (e. *lexical competence*): stök orð (e. *single word forms*), málfræðileg orð/kerfisorð (e. *grammatical elements*) og föst orðasambönd (e. *fixed expressions*, sbr. Evrópuráðið 2001, 110–111).

Þrátt fyrir að í tungumálakennslu sé oft lögð mest áhersla á að kenna stök orð og kerfisorð, þá eru flestir fræðimenn sem vinna að rannsóknum á orðasamböndum í námi og kennslu tungumála þeirrar skoðunar að föst orðasambönd séu mikilvægur hluti af orðaforðanum sem eigi heima á öllum stigum tungumálakennslu (Erla Hallsteinsdóttir 2011, Jesenšek 2006).

Rannsóknir sýna að þessi skoðun er byrjuð að hafa áhrif á tungumálakennslu og að orðasambönd eru í auknum mæli hluti af uppbyggingu orðaforða í kennslu í erlendum tungumálum. Þannig

1 Íslensk iðorð og hugtakaheiti sem notuð eru í greininni eru fengin úr ýmsum áttum, þar á meðal íslenskum greinum um föst orðasambönd, orðabókum og iðorðasöfnum (t.d. ÍÍM 2023).

sýna rannsóknir á námsskrám og kennsluefni í þýsku sem erlendu tungumáli að orðasambönd eru hluti af miðlun orðaforða bæði í kennslubókum fyrir skóla (sbr. Winzer-Kiontke 2016) og námsefni fyrir kennaramenntun (sbr. t.d. Barkowski o.fl. 2017). Þó er ekki alltaf nægilegt samræmi milli áherslna á orðasambönd í námsskrám og námsefni og í menntun tungumálakennara. Einnig er töluverður munur á milli landa í nálgun á orðasambönd í kennslu og rannsóknum í kennslufræði erlendra tungumála.

Í þessari grein mun ég fjalla um föst orðtök í tungumálakennslu. Innihaldið í greininni byggir að hluta til á rannsóknum innan kennslufræði orðasambanda (e. *phraseodidactics*) í þýsku sem erlendu tungumáli og vinnu höfundar við gerð kennsluefnis fyrir kennslu á föstum orðasamböndum í Erasmus+ verkefninu *Plurilingual Phraseology: Learning multiword units through English* (PhraseoLab, www.phraseolab.org).

Greinin hefst á stuttri skilgreiningu á föstum orðasamböndum í kafla 1 og kynningu á PhraseoLab-verkefninu í kafla 2. Eftir stuttlega umfjöllun um það samhengi sem orðasambönd eru hluti af í tungumálanámi (kafla 3.1) og vægi orðaforða í aðalnámsskrá íslenskra framhaldsskóla (kafla 3.2) geri ég grein fyrir fræðilegum grunni þýskra rannsókna á miðlun orðaforða (kafla 3.3). Kafla 4 inniheldur samantekt á völdum aðferðum í kennslufræði tungumála sem vinnan við PhraseoLab-verkefnið byggist á, og sem við teljum líklegar til árangurs við að auka þekkingu nemenda á orðaforða og hæfni þeirra í að nota orð og orðasambönd. Greininni lýkur á stuttri samantekt.

1. Föst orðasambönd

Hugtakið fast orðasamband (e. *multiword unit*, *phrase*) er notað hér sem yfirheiti yfir allar tegundir fleiryrrða (Jón Hilmar Jónsson 1998, 17–18). Fleiryrrði eru skilgreind sem merkingarbærar einingar í tungumáli sem samanstanda af fleiri en einu orði með bili á milli. Þó fleiryrrði myndi ekki grafíska heild eins og t.d. einstök orð (einyrrði, sbr. Jón Hilmar Jónsson 1998, 17–18), þá er form þeirra fastmótað og þau mynda merkingarheild og þar með „órofa heild í

huga málnotenda“ (Jón Hilmar Jónsson 1998, 18). Þessi heild er bundin við úr hvaða orðum, í hvernig röð og eftir hvaða reglum einingin er sett saman og merkingin er í mörgum tilvikum yfirfærð og/eða myndræn. Í mörgum fleiryrdum er þessi merking ekki jafngild samanlagðri (orðréttri) merkingu einstakra orða. Þannig orðasambönd eru margræð í eðli sínu, þar sem bæði er hægt að mynda orðrétta merkingu úr merkingu einstakra orða, þ.e. skilja þau bókstaflega (orð fyrir orð), og yfirfærðu merkinguna (sbr. Erla Hallsteinsdóttir 2006).

Við rannsóknir á orðaforða er yfirleitt greint á milli mismunandi tegunda fastra orðasambanda (Erla Hallsteinsdóttir 2006, sbr. einnig tegundir orðatiltækja í Jón G. Friðjónsson 1993), t.d.:

- Orðtak (e. *idiom*): *að kaupa köttinn í sekkenum, die Katze im Sack kaufen, at købe katten i sækken, to buy a pig in a poke.*
- Málsháttur (e. *proverb*): *Brennt barn forðast eldinn, Gebranntes Kind scheut das Feuer, Brændt barn skyr ilden, The burnt child dreads the fire.*
- Orðastæða (e. *collocation*): *að bursta tennurnar, die Zähne putzen, at børste tænder, to brush your teeth.*
- Föst líking: *eins og þorskur/fiskur á þurru landi, wie ein Fisch auf dem Trockenem, som en fisk på land, like a fish out of water.*
- Samskiptaformúla (aðstæðubundið fleiryrdi): *Góðan dag!, Guten Morgen!/ Guten Tag! Godmorgen!/ Goddag! Good morning!/ Good day!*
- Orðapar (samstæða): *ár eftir ár, Jahr für Jahr, år efter år, year after year* (sbr. Erla Erlendsdóttir og Oddný G. Sverrisdóttir 2022).

Oft er gengið út frá því að orðtök séu kjarni orðasambanda og aðrar tegundir fleiryrða raði sér í kring um kjarnann. Nýrri kenningar gagnrýna þó þessa nálgun. Í rannsóknum sínum á orðasamböndum í málnotkun kemst Steyer (2020, 276) að þeirri niðurstöðu að „[t]here is no core and no periphery.“ Samkvæmt þessu eru allar tegundir fastra orðasambanda mikilvægar í tungumálakennslu.

2 Á dönsku finnst þetta orðasamband ekki í orðabókum þó að það komi fyrir í textum. Orðasambandið *som en fisk i vandet* (eins og fiskur í vatni) sem hefur aðra merkingu er mun algengara og finnst bæði í ordbogen.com og sproget.dk.

2. Gagnvirkt námsefni úr PhraseoLab-verkefninu

Markmiðið með PhraseoLab-verkefninu var að semja rannsóknatengt námsefni með föstum orðasamböndum í þýsku sem erlendu tungumáli fyrir nemendur á aldrinum 15–20 ára. Námsefnið byggir á samfelldum söguþræði sem spannar sex vikur að sumri til í Berlín. Sagan fjallar um átta ungmenni frá Danmörku, Grikklandi, Póllandi og Spáni og ævintýri þeirra í þýsku höfuðborginni. Við samningu texta og gerð æfinga var lögð áhersla á að (sjá nánari skýringar á völdum hugtökum í kafla 4.1):

1. Nota núverandi nálganir úr kennslufræði, kennsluaðferðir og verkfæri sem hafa reynst vel og nýjungar sem lofa góðu við kennslu í erlendum tungumálum. Í PhraseoLab er til að mynda notuð:
 - leikvæðing (e. *gamification*),
 - miðlun (e. *mediation*, sbr. CEFR-rammann),
 - fjöltyngd nálgun (e. *plurilingual approach*) ásamt hugtökunum fjöltyngi (e. *plurilingualism*) og krosstynging (e. *translanguaging*),
 - vinna með orðabækur og textasöfn,
 - tvíþætt tungumálanám (e. *content and language integrated learning*, CLIL) með áherslu á samþættun á innihaldi úr öðrum greinum og tungumálanámi,
 - verkefnamiðað tungumálanám (e. *task-based learning*) og
 - samspil tungumáls við önnur táknerfi, t.d. með teikningum af gagnsæjum (e. *transparent*) beinum og/eða yfurfærðum merkingum orðasambanda.
2. Bjóða upp á skipulegt nám skv. aðferð stýrðrar/beinnar kennslu (e. *direct instruction*, sbr. ÍÍM 2023, 25) með nákvæmum leiðbeiningum, fjölbreyttum æfingum og nógu mikilli endurtekningu á því að nemendur mæti (e. *encounter*) orðasambandi í textaumhverfi til að þau nái tökum á formi, merkingu og notkun þess.
3. Byggja brýr og styrkja skilning nemenda með stoðgrindum (e. *scaffolding*, ÍÍM 2023, 34; Gibbons 2015) með því að nota ensku

sem hjálparmál, merkingarskýringar bæði á ensku og þýsku ásamt teikningum af merkingum og miðlun með útskýringum á orðasamböndum í textum og æfingum.

4. Velja þýsku orðasamböndin út frá jafngildi þeirra í ensku og tíðni í málnotkun (Sulikowska 2023, 2024; Sulikowska og Chrissou 2024). Í PhraseoLab-námsefninu er eingöngu unnið með orðastæður, orðtök og samskiptaformúlur.
5. Nota CLIL-nálgun til að sameina tungumálanám og innihald frá öðrum greinum. Textarnir í námsefninu fjalla um ýmis efni tengd sjálfbærni og mismunandi skoðunum þar á, ásamt efni tengdu Berlín og menningarheimum aðalpersónanna þar sem einnig er opnað fyrir samanburð við menningarheima nemenda.
6. Tengja saman orðasambönd sem hluta af orðaforðanum þvert á tungumál og nota íhugun (e. *reflection*) til að efla meðvitund um tungumál (e. *language awareness*), t.d. með því að vekja nemendur til umhugsunar um að oft er notað stakt orð í einu tungumáli þar sem notað er orðasamband í öðru tungumáli, sbr. þ. *im Ernst; ernsthaft* – e. *seriously* – ísl. *í alvöru*.

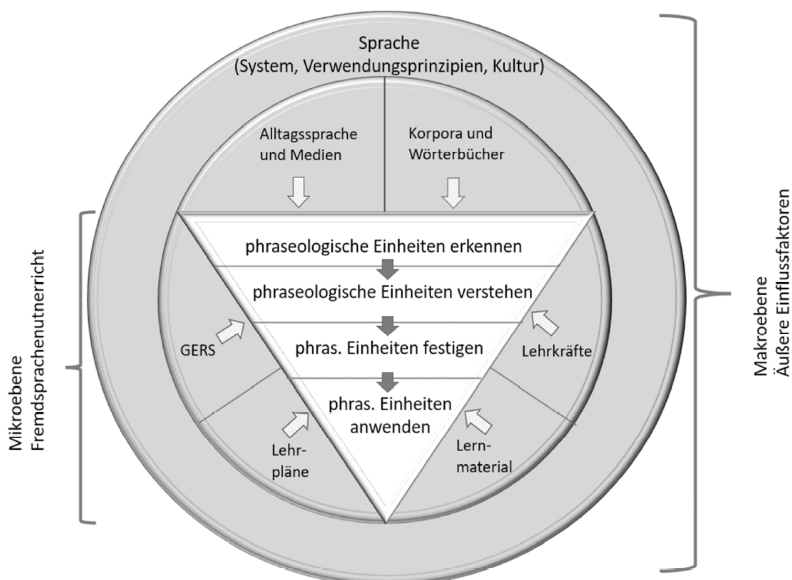
Námsefninu fyrir B1 þrep CEFR-rammans (sem samsvarar öðru hæfniprepi aðalnámsskrár framhaldsskóla sbr. kafla 3.2) er skipt upp í 12 sjálfstæða kafla með stuttum textum og fjölbreyttum gagnvirkum æfingum. Kaflarnir tólf eru dálítið mismunandi að uppbyggingu, en flestir kaflar (og undirkaflar) byrja með stoðgrind fyrir þau orðasambönd sem koma fyrir í texta kaflans. Á eftir textanum fylgja gagnvirkar æfingar og hverjum kafla lýkur með verkefnum þar sem nemendur nota orðasamböndin úr kaflanum.

Í textanum eru föst orðasambönd sem koma fyrir í æfingunum notuð í venjulegu textasamhengi, þ.e. vinna með orðaforða byggir á notkun í raunverulegu textasamhengi. Æfingarnar í hverjum kafla byggjast á stuttum textum. Í flestum köflum eru þau orðasambönd sem koma fyrir í texta kynnt á undan textanum ásamt hliðstæðu ensku orðasambandi og merkingu. Flestum myndrænu orðasamböndunum fylgir einnig teikning til að auðvelda nemendum að skilja og muna orðasambandið.

3. Föst orðasambönd í kennslu erlendra tungumála

3.1. Áhrifabættir í kennslu fastra orðasambanda

Orðaforði og föst orðasambönd eru alla jafna hluti af stærra mengi í kennslu og námi. Á mynd 1 sýna Kacjan, Enčeva og Jazbec (2023, 196) samhengið milli mismunandi þátta sem hafa áhrif á kennslu fastra orðasambanda (þ. *phraseologische Einheiten*).



Mynd 1: Samhengi milli ytri þátta umhverfis (grár litur) og innri þátta kennslu (hvítur litur) sem hafa áhrif á kennslu fastra orðasambanda (Kacjan, Enčeva og Jazbec 2023, 180).

Hægt er að skilgreina þá ytri áhrifabætti í mynd 1 sem hafa áhrif á kennslu á eftirfarandi hátt (hér er aðallega gengið út frá því hvernig líkanið var notað í PraseoLab-verkefninu):

- Tungumálið sjálft, þ.e. málkerfið, notkunarreglur og menning (þ. *Sprache* [*System, Verwendungsprinzipien, Kultur*]) á við þá þætti sem bundnir eru í málkerfi, málþekkingu og málnotkun. Við fjöltyngda nálgun skiptir skyldleiki og kerfisleg náánd tungumála töluverðu máli, þar sem mikilvægt er að geta notað jákvæða

yfirfærslu (e. *transfer*) jafngildra eða svo til jafngildra orðasambanda til að auðvelda nám.

- Daglegt mál og fjölmiðlar (þ. *Alltagssprache und Medien*) eru grunnur að raunverulegri (e. *authentic*) málnotkun og veita innblástur við val á viðfangsefnum.
- Textaheildir og orðabækur (þ. *Korpora und Wörterbücher*) eru notaðar til að finna dæmi um form, notkun, merkingu og tíðni orðasambanda í öðrum tungumálum.
- Kennarar (þ. *Lehrkräfte*) og hlutverk orðasambanda í menntun þeirra, kunnátta þeirra og vilji til að auka þekkingu sína á aðferðum við kennslu orðaforða, t.d. með því að taka upp nýtt kennsluefni og taka þátt í námskeiðum.
- Náms efni (þ. *Lernmaterial*) og notkun orðasambanda í þeim.
- Evrópski tungumálaramminn (þ. *GERJ*) sem stýriverkfæri til að tryggja sambærilegan grunn og gera alþjóðlega notkun mögulega.
- Námskrár (þ. *Lehrpläne*) sem stýriverkfæri hvers lands fyrir tungumálanám. Í PhraseoLab-verkefninu voru námskrár landa þátttakenda í verkefninu hafðar til hliðsjónar (sbr. Erla Hallsteinsdóttir 2023, 2024)

Til innri þátta teljast kenningar í kennslufræði og miðlun sem hafa áhrif á kennslu fastra orðasambanda. Í líkaninu á mynd 1 er þó eingöngu notuð aðferð sem byggir á fjórum skrefum: að bera kennsl á (í texta), skilja, æfa og nota orðasambönd í eigin samskiptum. Þessi nálgun byggir á þriggja skrefa líkani sem hefur myndað grunn að svo til allri nálgun í rannsóknum og kennslu orðasambanda í þýsku sl. 30 ár. Því verða gerð nánari skil í kafla 3.3. Fyrst verður gerð stutt samantekt á stöðu orðaforða í erlendum tungumálum í einum helsta ytri áhrifaþætti kennslu orðaforða og þar með fastra orðasambanda í íslensku samhengi: Aðalnámsskrá íslenskra framhaldsskóla.

3.2. Orðaforði í aðalnámsskrá framhaldsskóla

Samkvæmt aðalnámsskrá framhaldsskóla (ANF) er efling orðaforða mikilvægur þáttur í kennslu erlendra tungumála. Þannig er

hæfni nemenda í að geta notað fjölbreyttan orðaforða eitt af sjö atriðum í lykilhæfni nemenda í erlendum tungumálum (ANF 2012, 36). Skilgreining lykilhæfni byggist á þremur þáttum; þekkingu, leikni og hæfni (ANF 2012, 39):

- „**ÞEKKING** er safn staðreynda, lögmála, kenninga og aðferða. Hún er bæði fræðileg og hagnýt.“
- „**LEIKNI** er bæði vitsmunaleg og verkleg. Hún felur í sér að geta beitt aðferðum, verklagi og rökréttri hugsun.“
- „**HÆFNI** felur í sér yfirsýn og getu til að hagnýta þekkingu og leikni.“

Í fyrsta og öðru erlendu tungumáli (ensku og dönsku eða öðru Norðurlandamáli) er gert ráð fyrir að nemendur hafi lykilhæfni úr grunnskóla til að hefja nám á öðru hæfniprepi í framhaldsskóla, en í þriðja tungumáli, þar á meðal þýsku, er gert ráð fyrir að nemendur séu byrjendur og hafi náð öðru hæfniprepi til stúdentsprófs (ANF 2012, 54). Annað hæfniprep aðalnámsskrár svarar til þrepa B1 og að hluta til B2 í evrópska tungumálarammanum sbr. lýsingar í evrópsku tungumálamöppunni (ANF 2012, 98, lýsingar á hæfniprepum erlendra tungumála sbr. ANF 2012, 99–101).

Í lýsingum á hæfniprepum framhaldsnáms í erlendum tungumálum er lögð áhersla á þekkingu á almennum og sérhæfðum orðaforða og hæfni í að tjá sig á erlendum tungumálum (ANF 2012, 43–46). Orðasambönd eru þó ekki nefnd sérstaklega nema á öðru hæfniprepi erlendra tungumála. Þar er gert ráð fyrir:

- þekkingu á „[...] orðaforða sem nauðsynlegur er til að mæta hæfniviðmiðum þrepsins, þ.m.t. orðasamböndum og þverfaglegum orðaforða,“ og
- leikni í „[...] að skilja mál sem talað er með mismunandi hreim og við mismunandi aðstæður sem og skilja algengustu orðasambönd sem eru einkennandi fyrir talað mál [...]“ (ANF 2012, 100).

3.3. Skrefalíkon til að byggja upp orðaforða

Frá upphafi hafa skrefalíkon verið áberandi í kennslufræðilegri nálgun á orðasambönd í þýsku sem erlendu tungumáli. Hér bera hæst kenningar Peters Kühn³ sem skiptir námsferlinu í þrjú skref: (1) að finna (þ.e. bera kennsl á) orðasamband í texta, (2) að afkóða merkingu þess úr textanum og (3) að nota orðasambandið í eigin textum í samskiptum á þýsku (Kühn 1992, 184). Sjálfur lýsir Peter Kühn skrefunum sem tímafreku og flóknu námsferli (Kühn 1992, 185). Engu að síður er skrefalíkan hans enn ráðandi innan kennslufræði þýsku sem erlends tungumáls, sbr. mynd 1, og það hefur verið útfært í mörgum afbrigðum (sbr. t.d. Bergerová 2011; Ettinger 2019, 100; Laskowski 2010; Lüger 1997, 2019, 73).

Kühn þróaði þriggja skrefa líkanið fyrir kennslu á orðtökum. Áhugi á öðrum tegundum af föstum orðasamböndum hefur aukist mjög síðan þá. Nýlegar kenningar í kennslufræði nota aðrar nálganir, t.d. við kennslu á orðastæðum (Đurčo 2017; Reder 2006, 2023; Targońska 2023) eða einingum sem mynda n.k. knippi (e. *chunks*) orða í samskiptum. Þó að þessar einingar séu oft föst orðasambönd, þá eru knippi ekki alltaf fastar einingar orðaforðans í venjulegum skilningi, heldur geta einnig verið setningahlutar eða setningar, t.d. *Mig langar í ..., Viltu rétta mér ...? Get ég aðstoðað? Sjáumst á morgun!* (Aguado 2015; Erla Hallsteinsdóttir 2024).

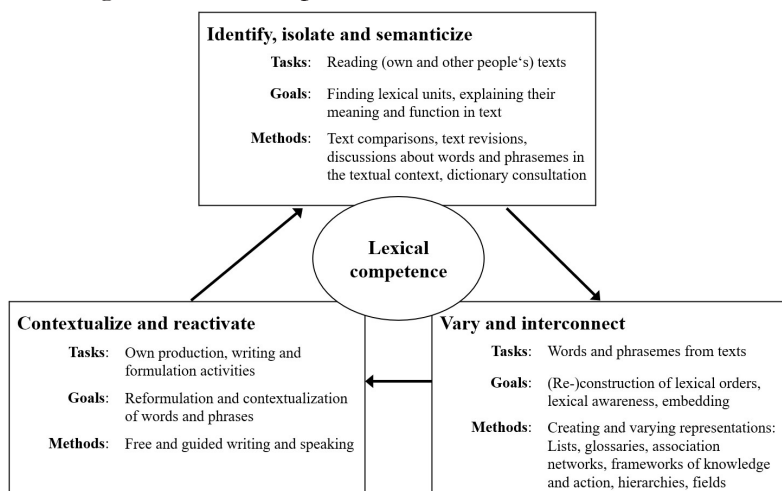
Í kenningum um móðurmálskennslu í þýsku hefur einnig á síðustu árum borið meira á kenningum um nauðsyn þess að kennsla á orðaforða sé heildstæð og leitist við að samþætta stök orð og orðasambönd í námi. Þessi nálgun byggir á öðru líkani eftir Peter Kühn sem hann þróaði á svipuðum tíma til að vinna með stök orð til að byggja upp orðaforða í móðurmálskennslu (Kühn 2000, vitnað í Kühn 2013, 160). Nokkrum árum síðar birti Helmut Feilke nýtt líkan um uppbyggingu orðaforðahæfni sem byggir á hugmyndum Peters Kühn en spannar bæði kennslu stakra orða og orðasambanda (mynd 2). Líkanið er reyndar nær óþekkt í kennslufræði þýsku sem erlends tungumáls en hefur náð mikilli útbreiðslu í kennslufræði þýsku sem móðurmáls. Það er talið tryggja árangurs-

3 Líkan Peters Kühn byggir á kenningum Peters Doyé frá 1971 (sjá Haß 2022, 86) um kerfisbundið orðaforðanám í ensku sem erlendu tungumáli.

ríka orðaforðakennslu (Kilian 2021, 96–97) og góða þróun orðaforðahæfni nemenda (Kilian 2021, 164).

Feilke (2009) skiptir námsferlinu í þrjú skref og skilgreinir viðfangsefni (e. *tasks*), markmið (e. *goals*) og aðferðir (e. *methods*) sem nota ber í námsferlinu:

1. að bera kennsl á orð eða orðasamband, einangra formið og finna merkingu þess í tilteknum texta við lestur eða hlustun,
2. þjálfun bæði þekktra og nýrra orða og orðasambanda og ígrundun til að örva tengslamyndun orðaforðans í hugræna orðasafninu og dýpkun og útvíkkun á þekkingu nemenda ásamt því að efla meðvitund um tungumál í fjölbreyttum æfingum með orðum og orðasamböndum (Kilian 2016, 2021, 36–37),
3. að (endur)virkja orðaforðann við eigin notkun í rituðum textum og öðrum samskiptum.



Mynd 2: Þriggja skrefa líkan til að byggja upp orðaforða (Feilke 2009, 10, ensk þýðing úr Erla Hallsteinsdóttir og Chrissou 2026)

Nýrri kenningar byggðar á líkani Feilkes nota samþætta nálgun á orðaforða (þó ekki alltaf á kerfisbundinn hátt) með áherslu á bæði stök orð og orðasambönd.⁴ Þannig skilgreina Haß og Hoffmann (2019, 10–11) sex atriði í uppbyggingu orðaforðahæfni nemenda:

4 Ein nýjasta útgáfan af líkani Feilkes, með alls sex skrefum, var þróuð af Haß og Hoffmann (2019) í verkefninu *Wortschatzwissen* (Orðaforðaþekking), www.wortschatzwissen.de og https://duepublico2.uni-due.de/receive/dupublico_mods_00070806 (sjá nánar í Erla Hallsteinsdóttir og Chrissou 2024, 2026).

1. skapa meðvitund um orðasamband með því að einangra það frá upprunalegu samhengi í texta,
2. gera orðasamband greinanlegt við að koma á tengslum milli forms og merkingar,
3. skilja merkingu orðasambands í texta,
4. tengja orðasamband við aðrar einingar í orðaforða og mynda merkingartengsl,
5. nota orðasamband í nýju samhengi í æfingum (með endurtekningum) og
6. nota orðasamband í eigin textum og öðrum samskiptum.

Námsferlið er ekki línulegt (eða í skrefum sem byggja hvert á öðru) heldur skilgreint sem endurtekning af tengdum viðfangsefnum og aðferðum sem skarast á milli námsskrefa og mynda samhengi í þjálfun í málskilningi, íhugun og málnotkun. Markmiðið er að þekking, leikni og hæfni fléttist saman í einni heild og auki þannig orðaforðahæfni nemenda (sbr. Kilian 2021, 30–33). Æskilegt er að kennslufræði erlendra tungumála hafi hliðsjón af þessum kenningum við að leggja grunninn að heildrænni orðaforðakennslu með áherslu á allar tegundir orðaforðaeininga (Erla Hallsteinsdóttir 2007, 2023; Erla Hallsteinsdóttir og Chrissou 2024, 2025, 2026).

Þetta stutta yfirlit sýnir að orðaforðakennsla byggir á textum og æfingum. Gert er ráð fyrir að nemendur afli sér orðaforðahæfni við að lesa texta og bera kennsl bæði á ný orð og orðasambönd og orðaforða sem þau hafa þegar lært. Þau dýpka og útvíkka orðaforðahæfni sína með ígrundun og æfingum og geta að lokum notað orðaforðann í eigin textum (Feilke 2009, 10; Haß 2022; Haß og Hoffmann 2019, 7; Kilian 2021, 25, 160).

Haß og Hoffmann (2019) gera einnig greinarmun á *kennslu* sem ferli sem stjórnað er af kennurum og *námi* sem tileinkun nemenda á þeirri þekkingu sem kennsla og námsefni bjóða upp á. Þessi greinarmunur er nauðsynlegur í kenningum um orðaforða í kennslufræði. Það að skipuleggja kennslu sem línulega röð skrefa er aðferðafræðileg nálgun sem er byggð á öðrum grunni en kenningar og líkön af námsferli nemenda við að læra tungumál. Hægt er þó að líta á skrefalíkön sem (einfaldaða) lýsingu á námsferlinu. Þau geta nýst sem grunnur fyrir val á kennsluaðferðum og (línulega)

uppbyggingu kennslu. Þetta þýðir þó ekki að námsferlið sjálft sé alltaf línulegt eða að orðaforðanám verði að eiga sér stað með því að nemendur vinni eftir fastri röð skrefa.

Jörg Kilian tekur fram að engin ein aðferð henti öllum í orðaforðanámi og hægt sé að ná markmiðum orðaforðakennslu á mismunandi vegu (Kilian 2021, 99). Hann telur að blanda af beinni og óbeinni kennslu, mismunandi æfingum til að finna, skilja og nota orðasambönd sem og aðferðum við ígrundun orðaforða sé nauðsynleg. Orðaforðanám krefjist fjölbreytts samspils mismunandi aðferða yfir lengri tíma eins og t.d. við nálgun skv. öflugri orðaforðaþjálfun (e. *robust vocabulary instruction*) sem hafi reynst sérstaklega árangursrík (Kilian 2021, 104, Reder 2023; Vasylyeva og Kurtz 2015).

4. Aðferðir við miðlun orðasambanda í tungumálakennslu

Ein mest notaða nálgun í tungumálakennslu í dag byggir á tjáskiptaaðferðum (e. *communicative methods*) eins og lýst er t.d. í CEFR-rammanum. Tjáskiptaaðferðir leggja áherslu á að tungumálakennsla eigi að efla samskiptahæfni og undirbúa nemendur fyrir raunveruleg samskipti (Evrópuráðið 2001, 2020). Auk tjáskiptaaðferða er til fjölbreytt úrval af kennsluaðferðum sem byggja á öðrum nálgunum. Flestar aðferðirnar eiga það sameiginlegt að lítil sem engin áhersla er lögð á kennslu fastra orðasambanda.⁵

4.1. Fjöltýngd nálgun og jafngildi orðasambanda í öðrum tungumálum

Fjöltýngd nálgun ásamt hugtökunum fjöltýngi, þ.e. hæfni til að nota tungumálaforða í fleiri en einu tungumáli (sbr. Renata Emílson Pesková 2022, 46) og krosstynging, þ.e. nýting tungumálaforða allra tungumála nemenda (sbr. Renata Emílson Pesková 2022, 50) hafa náð góðri fótfestu í kennslufræði á síðustu árum. Fjöltýngda nálg-

⁵ Stutt yfirlit yfir kennslufræði og orðtök í tungumálakennslu er að finna á íslensku í áður útgefinni grein höfundar (Erla Hallsteinsdóttir 2006).

unin byggir á því að nám fer almennt fram með samþættingu nýrrar þekkingar við þekkt hugtök. Þannig er sú tungumálaþekking og hæfni sem þegar hefur verið aflað í öðrum tungumálum grundvöllur náms í öðrum tungumálum (Candelier o.fl. 2009, 5; Renata Emilson Pesková 2022). Það er því gengið út frá að hægt sé að auðvelda tungumálanám með því að nota þær tengingar við önnur tungumál sem eru til staðar í málþekkingu nemenda. Fjöltýngd nálgun miðar að því að þróa aðferðir til notkunar fjöltýngi og krosstyngingar í tungumálakennslu (Bradlaw og Schmorré 2021, 16) með því að byggja brýr sem nokkurskonar flutningskerfi milli þeirra tungumála sem nemandi kann þá þegar og þess máls sem á að læra. Þótt flestar rannsóknir hafi beinst að hlutverki móðurmáls í námi erlendra tungumála (Erla Hallsteinsdóttir 2001, 2007), þá er ekki síður mikilvægt að nota ensku, sem nú er fyrsta erlenda tungumál flestra nemenda, og tungumálaforða í öðrum málum sem brúarstólpa undir jákvæða yfirfærslu frá einu tungumáli til annars. Samkvæmt þessu skal byggja kennslu á kunnáttu nemenda í móðurmáli, ensku og öðrum tungumálum og auðvelda nemendum þannig að nota eigin tungumálaþekkingu við nám á erlendum tungumálum. Tenging við þá orðaforðaþekkingu sem fyrir er telst vera sérstaklega mikilvæg til að auðvelda nemendum að læra nýjan orðaforða og til að styrkja og víkka út tengsl milli orðaforðaeininga í orðasafni hugans (Bradlaw og Schmorré 2021, 16).

Einn stærsti ávinningurinn af fjöltýngdri nálgun við kennslu og nám í orðaforða felst í jákvæðri yfirfærslu frá öðrum tungumálum. Að auki býður nálgunin upp á að láta nemendur bera saman menningartengd fyrirbæri og kanna snertifleti milli tungumáls og menningar, t.d. menningartengt myndmál í orðasamböndum og orðasambönd sem hafa ákveðna menningarnæmi (þ. *kultursensitive Phrase*, sbr. Reder 2023, 143), tilfinningatengda merkingu eða húnor.

Þegar litið er á dæmin úr íslensku, þýsku, dönsku og ensku í kafla 1 koma í ljós ákveðin atriði sem eru tengd fjöltýngdri nálgun. Þessi atriði hafa áhrif á meðhöndlun þeirra sem hluta orðaforðans og þarf að hafa í huga við kennslu erlendra tungumála. Þetta eru:

- a. Mörg orðasambönd eiga sér hliðstæðu, þ.e. jafngilt orðasamband með sambærilegu formi (þ.e. eins uppbygging og öll orðin sem eru hluti af orðasambandinu eru jafnheiti), merkingu og notkun í öðrum tungumálum, sbr. *ár eftir ár* og *Brennt barn forðast eldinn*. Ekki má þó gera ráð fyrir að hliðstæður finnist í öllum tungumálum sbr. *eins og fiskur/þorskur á þurru landi* sem á sér hliðstæðu á þýsku og ensku en skv. orðabókum ekki á dönsku (sbr. neðanmálsgrein 2).
- b. Hliðstæð orðasambönd með sömu merkingu og notkun geta haft annað form, þ.e. ekki öll einstök orð í orðasambandinu eru jafnheiti, sbr. *bursta tennurnar* á íslensku og *die Zähne putzen* á þýsku (orðrétt: að þrífa tennurnar).
- c. Merkingarumfang og notkun líkra orðasambanda er ekki alltaf það sama, sbr. að *Góðan daginn!* á íslensku samsvarar formlega *Guten Tag!* á þýsku en notkunin spannar bæði bæði *Guten Morgen!* og *Guten Tag!*
- d. Orðasamband í einu tungumáli samsvarar ekki alltaf orðasambandi á öðrum tungumálum, sbr. fleiryrdið *Guten Morgen!* á þýsku og hliðstæða einyrdið *Godmorgen!* á dönsku.
- e. Myndmál orðasambanda getur verið frábrugðið á milli tungumála. Munurinn getur verið tengdur stökum orðum í hliðstæðum orðasamböndum, sbr. að *kaupa köttinn í seknum* á íslensku og *to buy a pig in a poke* (orðrétt: að kaupa svín í poka) á ensku. Einnig geta orðasambönd með frábrugðið form og myndmál haft svipaða merkingu sbr. að *lifa frá degi til dags* og að *vera laginn við eitthvað* sem á þýsku er *von der Hand in den Mund leben* (orðrétt: að lifa frá hendinni í munninn) og *eine glückliche hand haben* (orðrétt: hafa farsæla/gæfusama hönd).

Eins og dæmin sýna, þá eru þessi atriði tengd því hvort orðasamband á sér hliðstætt orðasamband í öðru tungumáli ásamt jafngildisstigi (e. *equivalence*) þeirra, þ.e. hversu stór líkindi eru á merkingu, formi og notkun orðasambandanna á milli tungumálanna.

Rannsóknir á jafngildisstigi hliðstæðra orðasambanda hafa alltaf verið hluti af undirstöðum kennslu á orðasamböndum í erlendum tungumálum (Breindl, Dalmas og Dobrovolskij 2023, 197). Rannsókn á aðferðum íslenskra málnotenda við skilning á orðtök-

um í þýsku sem erlendu tungumáli leiddi í ljós afgerandi áhrif þekkingar á orðtökum í móðurmáli á skilning og aðferðir við merkingarmyndun bæði þekktra og óþekktra orðtaka (Erla Hallsteinsdóttir 2001, sbr. einnig Erla Hallsteinsdóttir 2006). Gert er ráð fyrir að það sé auðveldara að læra orðasambönd sem eiga sér hliðstæðu í móðurmáli nemenda eða öðrum tungumálum sem þeir kunna. Sú orðaforðahæfni sem er fyrir hendi úr öðrum tungumálum ásamt tíðni orðasambanda í málnotkun er því álitinn mikilvægur grunnur fyrir val á orðasamböndum fyrir kennslu og kennslufni. Nauðsynlegt er að lýsa bæði líkindum og mismuni á formi, merkingu, myndmáli og notkun til að skilgreina jafngildisstig (sbr. dæmin að ofan) og þar með erfiðleikastig í námi og þörf á útskýringum á orðasambandi í kennslu eða námsefni. Jafngildisstig getur þannig einnig skipt máli við ákvörðun á því á hvaða hæfnistigi orðasamband er kennt.

Fjölgun nálgun með ensku sem leið til að læra þýsk orðasambönd er ein af grunnstoðum PhraseoLab. Þýsku orðasamböndin voru valin eftir jafngildisstigi hliðstæðs orðasambands í ensku. Enska er einnig notuð í merkingarskýringum og til að útskýra notkun, bæði í textunum sjálfum og í æfingum og verkefnum.

Nálgunin hefur bæði kosti og galla. Einn stærsti kosturinn er að námsefnið er ekki bundið við eitt ákveðið móðurmál og nýtist þannig mjög stórum hópi nemenda. Einn stærsti gallinn er að úrvalið af föstum orðasamböndum er bundið því að þýsku og ensku orðasamböndin séu að hluta eða öllu leyti jafngild. Þetta þýðir að námsefnið inniheldur aðeins hluta þeirra orðasambanda sem æskilegt er að nemendur læri í þýsku sem erlendu tungumáli.

4.2. Áhersla á form og merkingu

Legutke (1997, 106; 2006) færir rök fyrir því að árangursríkt sé að sameina formmiðaðar æfingar og innihaldsmiðuð verkefni í kennslu. Formmiðaðar æfingar með áherslu á samspil ytra forms (einstök orð, röð orða, málfræði) og merkingar eru notaðar sem inngangur að umfangsmeiri eða flóknari samskiptaverkefnum með áherslu á merkingu og notkun tungumálsins. Tilgangur formmiðaðra æfinga er þá fyrst og fremst uppbygging á þekkingu í tungu-

málum. Orðaforðaþekkingu er t.d. hægt að byggja upp og þjálf með því að vinna með orðaforða í tengslum við tiltekið efni, skilgreindar aðstæður eða ákveðin merkingarsvið, þar sem nemendur nota orðabækur, gagnagrunna og textaheildir til að kanna form, merkingu og notkun og læra nýjan orðaforða. Síðan nota nemendur orðaforðann til að leysa samskiptaverkefni þar sem áhersla er lögð á að þjálf bæði leikni og hæfni nemenda í málskilningi og málnotkun. Að auki er talið mikilvægt að styrkja sköpunargáfu og leyfa einstaklingsfrumkvæði að njóta sín í samskiptum nemenda (Chrissou 2022, 133; Reder 2023, 145).

Formmiðaðar æfingar eru oft hluti af beinni kennslu. Það er því upplagt að tengja formmiðaðar æfingar við skrefalíkön sem fylgja frekar ströngu námsferli (finna – skilja – nota) sem kennarinn stjórnar. Ferlinu er stýrt af nákvæmum fyrirmælum og það miðast eingöngu við að læra þau orðasambönd sem koma fyrir í textanum.

Í PhraseoLab-námsefninu gera nemendur formmiðaðar æfingar til að ná tökum á formi orðasambanda og til að styrkja samband forms og merkingar í orðasafni hugans. Þessar æfingar svara til skrefanna „finna“ og „skilja“. Námsferlinu er stjórnað með skriflegum fyrirmælum (í stað fyrirmæla kennara).

4.3. Tvíþætt og verkefna miðað tungumálanám

Tvíþætt og verkefna miðað tungumálanám eru tvær skyldar aðferðir til að efla þverfaglegt nám. Tvíþættun er notað sem yfirheiti yfir kennsluaðferðir með þverfaglegri miðlun, þ.e. aðferðir sem sameina kennslu í tungumáli og öðrum faggreinum (Auður Torfadóttir og Brynhildur A. Ragnarsdóttir 2005, 8).⁶ Þverfagleg miðlun samþættir nám í tungumáli og nám í öðrum greinum, þ.e. það er bæði lögð áhersla á að læra tungumálið og faglegt innihald. Nemendur afla sér þannig nýrrar fagþekkingar um leið og þau læra tungumálið. Í verkefna miððu tungumálanámi nota nemendur tungumál til að ná fyrirfram skilgreindum markmiðum með samskiptum. Verkefna-

6 CLIL-aðferðir virðast ekki mikið notaðar í kennslu á Íslandi en vinsældir þeirra fara stöðugt vaxandi í öðrum Evrópulöndum eins og sjá má t.d. á yfirlitssíðu ECML: <https://www.ecml.at/en/Thematic-areas/Content-and-Language-Integrated-Learning>.

miðað nám er þannig nátengt nálgun tjáskiptaaðferða í kennslufræði erlendra tungumála.

Í *PhraseoLab*-verkefninu var notast við tvíþættun og verkefna-
miðun með því að tengja þekkingu á sjálfbærni og mismunandi
menningu aðalpersónanna við innihaldið í námsefninu. Að auki eru
verkefnin í lok hvers kafla byggð upp eftir CLIL-aðferðinni.

Lokaorð

Skrefalíkön í ýmsum útgáfum hafa lengi verið notuð í kennslufræði erlendra tungumála til að lýsa meðhöndlun fastra orðasambanda í tungumálakennslu. Þannig líkön geta verið takmarkandi þar sem þau eru línuleg og háð nákvæmum leiðbeiningum. Þau henta yfirleitt ekki vel til að dýpka og víkka orðaforðann eða vinna með skapandi málnotkun þar sem þau gera kröfu um að vinna með orðasambönd sé alltaf á grundvelli texta. Æskilegt er því að skoða einnig aðrar aðferðir við kennslu fastra orðasambanda. Rannsóknir og vinna við námsefni í *PhraseoLab*-verkefninu sýna að árangursríkt er að nýta aðferðir eins og t.d. þær sem hafa verið þróaðar innan nálgana fjöltyngi og verkefnamiðunar.

Í greininni er lögð áhersla á kennslu fastra orðasambanda. Í framtíðinni væri æskilegt að þróa nálgun við orðaforðanám, sem felur í sér bæði stök orð og föst orðasambönd í kerfisbundinni orðaforðapjálfun. Við teljum að þannig samþætting orðaforðans í námi sé heppilegri grundvöllur fyrir árangursríka tungumálakennslu heldur en aðskildar áherslur á stök orð og föst orðasambönd. Hér er þörf á meiri rannsóknum til að geta þróað kenningar og aðferðafræði frekar.

HEIMILDASKRÁ

- Aguado, Karin. 2015. „Sprachliche Routinen als Wegbereiter für den Erwerb bildungssprachlicher Handlungsfähigkeit im schulischen DaZ-Kontext.“ Í *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachkritik*. Ritstýrt af Hana Klages og Giulio Pagonis, 1–16. Berlin, München og Boston: De Gruyter Mouton.
- ANF = Mennta- og menningarmálaráðuneyti. 2012. *Adalnámskerá framhaldsskóla 2011 – almennur bluti*. 2. útgáfa febrúar 2012. Reykjavík, Mennta- og menningarmálaráðuneyti. www.stjornarradid.is/library/01-Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/Adalnamskra%20framhaldsskola_2_utg_breyt_2015_.pdf.
- Auður Torfadóttir og Brynhildur A. Ragnarsdóttir. 2005. „Tvíþætt nám (CLIL) “Content and Language Integrated Learning”“. *Málfríður* 2, 8–10. <https://timarit.is/page/6089418#page/n7/mode/2up>.
- Barkowski, Hans, Patrick Grommes, Beate Lex, Sara Vicente, Franziska Wallner, og Britta Winzer-Kiontke. 2017. *Deutsch als fremde Sprache: Fort- und Weiterbildung weltweit* (DLL 03). München: Klett.
- Bergerová, Hana. 2011. „Zum Lehren und Lernen von Phraseologismen im DaF-Studium. Überlegungen zu Inhalten und Methoden ihrer Vermittlung anhand eines Unterrichtsmodells.“ *Linguistik Online* 47: 3, 107–117. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/365>.
- Bradlaw, Constanze og Madeleine Schmorré. 2021. „Das mehrsprachige mentale Lexikon und Wortschatzarbeit“. *Fremdsprache Deutsch* 48. 13–18.
- Breindl, Eva, Martine Dalmas og Dmitrij Dobrovol'skij. 2023. „Usuelle Wortverbindungen: Einleitung in einen neuen Themenschwerpunkt“. *Deutsch als Fremdsprache* 4. 195–200.
- Candelier, Michel, Antoinette Camilleri-Grima, Véronique Castellotti, Jean-François de Pietro, Ildiko Lörincz, Franz-Joseph Meissner, Anna Schröder-Sura, Artur Noguerol og Muriel Molinié. 2009. *RePA: Referenzrahmen für Plurale Ansätze zu Sprachen und Kulturen*. Graz: Europäisches Fremdsprachenzentrum.
- Chrissou, Marios. 2022. „Aufgaben und Übungen im Verbund zur Förderung der phraseologischen Kompetenz im DaF-Unterricht.“ *Colloquia Germanica Stetinensia* 31, 133–155.
- Chrissou, Marios. 2024. „Phraseodidaktische Reflexionen am Beispiel von „Phraseolab““. Í *Interkulturelles und Interdisziplinäres in der Phraseologie und Parömiologie II*. Ritstýrt af Anna Gondek, Alina Jurasz, Przemyslaw Staniewski, Joanna Szczek og Aleksandra Kamińska, 113–134. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Đurčo, Peter, ritstj. 2017. *Kollokationsforschung und Kollokationsdidaktik*. Wien: LIT Verlag.
- Erla Erlendsdóttir og Oddný G. Sverrisdóttir. 2022. „Hönd í hönd, mano a mano, Hand in Hand. Enn og aftur af orðapörum.“ *Milli mála* 14/2, 38–60.
- Erla Hallsteinsdóttir. 2001. *Das Verstehen idiomatischer Phraseologismen in der Fremdsprache Deutsch*. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Erla Hallsteinsdóttir. 2006. „Orðtök í tungumálanámi.“ *Málgagnir*. <https://arnastofnun.is/sites/default/files/2019-03/EErlaHallsteinsdottir.Ordtok.pdf>.

- Erla Hallsteinsdóttir. 2007. „Kontrastive Phraseologie in der Fremdsprache Deutsch.“ Í *Phraseologie kontrastiv und didaktisch. Neue Ansätze in der Fremdsprachenvermittlung*. Ritstýrt af Vida Jesenšek og Melanija Fabčić, 207–220. Maribor: Slavistično društvo.
- Erla Hallsteinsdóttir. 2011. „Aktuelle Forschungsfragen der deutschsprachigen Phraseodidaktik.“ *Linguistik Online* 47/3, 3–31. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/358> (30.10.2023).
- Erla Hallsteinsdóttir. 2023. „Anspruch und Wirklichkeit: Phraseologie und Deutsch im dänischen Ausbildungssystem.“ Í *Wörter und Phraseme: Theoretische und praktische Exkurse: Festschrift anlässlich des 80. Geburtstags von Irmhild Barz*. Ritstýrt af Luise Czajkowski, Hannelore Poethe og Anja Seiffert, 31–45. Leipzig: Publikationsserver der Universität Leipzig. <https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:bsz:15-qucosa2-865500>.
- Erla Hallsteinsdóttir. 2024. „Phraseodidaktik und Deutsch als Fremdsprache in Dänemark.“ Í *Interkulturelles und Interdisziplinäres in der Phraseologie und Parömiologie II*. Ritstýrt af Anna Gondek, Alina Jurasz, Przemysław Staniewski, Joanna Szczek og Aleksandra Kamińska, 99–112. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Erla Hallsteinsdóttir og Marios Chrissou. 2024. „Korpuslinguistische Ansätze zur Phraseologie – und was nun? Phraseodidaktik und die Potenziale neuerer Zugänge der Sprachdidaktik.“ *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 4/1, 8–27. <https://kordaf.tu-journals.ulb.tu-darmstadt.de/article/3989/galley/3972/download>.
- Erla Hallsteinsdóttir og Marios Chrissou. 2025. „Ein vergessener (Wort-)Schatz? Feste Wendungen in Deutsch als Fremdsprache.“ *Fremdsprache Deutsch* 36/72, 37–44. <https://doi.org/10.37307/j.2194-1823.2025.72.07>.
- Erla Hallsteinsdóttir og Marios Chrissou. 2026 (í prentun). “The phraseodidactic potential of newer approaches to foreign language teaching and learning.” Í *New Trends in Applied Phraseology: Languages and Cultures in Comparison*. Ritstýrt af Paola Cotta Ramusino, Tatsiana Maiko og Ekaterina Nikitina. Milano: MUP.
- Ettinger, Stefan. 2019. „Leistung und Grenzen der Phraseodidaktik. Zehn kritische Fragen zum gegenwärtigen Forschungsstand.“ *Philologie im Netz* 87, 84–124. <https://web.fu-berlin.de/phn/phn87/p87t6.htm> (30.10.2023).
- Evrópuráðið. 2001. *Common European Framework of Reference for Languages*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division. <https://rm.coe.int/1680459f97>.
- Evrópuráðið. 2020. *Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen: lernen, lehren, beurteilen. Begleitband mit neuen Deskriptoren*. Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Feilke, Helmuth. 2009. „Wörter und Wendungen: kennen, lernen, können.“ *Praxis Deutsch. Zeitschrift für den Deutschunterricht* 218, 4–13.
- Gibbons, Pauline. 2015. *Scaffolding Language, Scaffolding Learning*. 2. útg. Portsmouth NH: Heinemann.
- Haß, Ulrike. 2022. *Wortschatz und Wortschatzdidaktik oder Was Sie schon immer über Wörter wissen wollten: Eine Einführung*. Essen: DuEPublico. <http://doi.org/10.17185/duepublico/75279>.

- Haß, Ulrike og Lea Hoffmann. 2019. *Lehreinheit zur Wortschatzdidaktik und zum Einsatz von Wortschatzwissen im Unterricht*. <https://docplayer.org/186912638-Lehreinheit-zur-wort-schatzdidaktik-und-zum-einsatz-von-wortschatz-wissen-im-unterricht.html>.
- ÍÍM = Ídordasafn í menntunarfræði. 2023. *Ídordasafn í menntunarfræði*. <https://namfullordinna.is/wp-content/uploads/2015/08/Idordasafn-til-birtingar-jan.-2023.pdf>.
- Jesenšek, Vida. 2006. „Phraseologie und Fremdsprachenlernen. Zur Problematik einer angemessenen phraseodidaktischen Umsetzung.“ *Linguistik Online* 27/2, 137–147. <https://bop.unibe.ch/linguistik-online/article/view/747>.
- Jón G. Fridjónsson. 1993. *Mergur málsins – Íslensk ordatiltæki, uppruni, saga og notkun*. Reykjavík: Mál og menning.
- Jón Hilmar Jónsson. 1998. „Glíman við orðasamböndin.“ *Orð og tunga* 4, 17–24. <https://timarit.is/page/6760590#page/n28/mode/2up>.
- Kacjan, Brigita, Milka Enčeva og Saša Jazbec. 2023. „Didaktisches Modell zur Vermittlung von phraseologischen Einheiten im Fremdsprachenunterricht.“ Í *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa*. Ritstýrt af Wenke Mückel, 177–199. Berlin og Boston: de Gruyter.
- Kilian, Jörg. 2016. „Wortschatzerweiterung und Wortschatzvertiefung.“ Í *Wortschatzarbeit*. Ritstýrt af Inge Pohl og Winfried Ulrich, 133–142. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Kilian, Jörg. 2021. *Wortschatz lernen und reflektieren. Grundlagen, Befunde, Methoden für den Deutschunterricht in den Sekundarstufen I und II*. Hannover: Kallmeyer og Klett.
- Kühn, Peter. 1992. „Phraseodidaktik, Entwicklungen, Probleme und Überlegungen für den Muttersprachenunterricht und den Unterricht DaF.“ *Fremdsprachen lernen und lehren* 21, 169–189.
- Kühn, Peter. 2013. „Wortschatz.“ Í *Deutsch als Fremdsprache*. Ritstýrt af Ingelore Oomen-Welke, 153–164. Baltmannsweiler: Schneider Verlag Hohengehren.
- Laskowski, Marek. 2010. „Phraseodidaktische Einsatzmöglichkeiten von Fernsehwerbung im DaF-Unterricht.“ Í *Europbras 2008. Beiträge zur internationalen Phraseologiekonferenz vom 13.–16.08.2008 in Helsinki*. Ritstýrt af Jarmo Krohonen, Wolfgang Mieder, Elisabeth Piirainen, og Rosa Piñel, 399–409. Helsinki: Universität Helsinki.
- Legutke, Michael. 1997. „„Spielräume“ – Über die Rolle von Übungen und Aufgaben im Deutschunterricht (DaF) der Primarstufe.“ Í *Sprachenlernen – Primarschule – Unterrichtsanalyse*. Ritstýrt af Michael Legutke, 105–132. München: Goethe-Institut.
- Legutke, Michael. 2006. „Projekt Airport – Revisited: Von der Aufgabe zum Szenario.“ Í *Motivation Revisited. Festschrift für Gert Solmecke*. Ritstýrt af Almut Küppers og Jürgen Quetz, 71–80. Berlin: LIT Verlag.
- Lüger, Heinz-Helmut. 1997. „Anregungen zur Phraseodidaktik.“ *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 32, 69–120.

- Lüger, Heinz-Helmut. 2019. „Phraseologische Forschungsfelder Impulse, Entwicklungen und Probleme aus germanistischer Sicht.“ *Beiträge zur Fremdsprachenvermittlung* 61, 51–82.
- Reder, Anna. 2006. *Kollokationen in der Wortschatzarbeit*. Wien: Praesens-Verlag.
- Reder, Anna. 2023. „Moderne fremdsprachendidaktische Ansätze für die Phrasenvermittlung.“ Í *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa*. Ritstýrt af Wenke Mückel, 135–153. Berlin og Boston: de Gruyter.
- Renata Emilsson Pesková. 2022. „Kennsluaðferðir og nálganir í tungumálakennslu: Hvernig geta kennarar byggt á fjöltyni nemenda?“ *Milli mála* 14/1, 45–66. <https://millimala.hi.is/wp-content/uploads/2022/12/2022-1-3.Renata-Emilsson-Peskova.pdf>.
- Steyer, Kathrin. 2020. „Multi-word patterns and networks How corpus-driven approaches have changed our description of language use.“ Í *Computational Phraseology*. Ritstýrt af Gloria Corpas Pastor og Jean-Pierre Colson, 274–295. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company. DOI: <https://doi.org/10.1075/ivitra.24.14ste>.
- Sulikowska, Anna. 2023. „On the selection of idioms for didactic purposes using the example of the project PhraseoLab.” *Acta Germanica. German Studies in Africa* 51/1, 139–155.
- Sulikowska, Anna. 2024. „Einen guten Griff tun. Frequenz als Selektionskriterium erwerbsrelevanter Idiome im DaF-Unterricht.“ Í *Interkulturelles und Interdisziplinäres in der Phraseologie und Parömiologie II*. Ritstýrt af Anna Gondek, Alina Jurasz, Przemysław Staniewski, Joanna Szczek og Aleksandra Kamińska, 47–65. Hamburg: Verlag Dr. Kovač.
- Sulikowska, Anna og Marios Chrissou. 2024. „Idiome im DaF-Unterricht. Ergebnisse einer Frequenzuntersuchung für das Projekt PhraseoLab.“ *Korpora Deutsch als Fremdsprache* 4/1, 49–77. <https://kordaf.tu-journals.ulb-tu-darmstadt.de/article/3988/galley/3974/download>.
- Targońska, Joanna. 2023. „Welche Kollokationsdidaktik brauchen wir? Didaktische Aspekte der Arbeit an Kollokationen im DaF- bzw. Fremdsprachenunterricht.“ Í *Didaktische Perspektiven der Phraseologie in der Gegenwart. Ansätze und Beiträge zur deutschsprachigen Phraseodidaktik in Europa*. Ritstýrt af Wenke Mückel, 155–176. Berlin og Boston: de Gruyter.
- Vasylyeva, Tetyana og Gunde Kurtz. 2015. „Das „Robuste Wortschatztraining“ im schulischen Spracherwerb.“ Í *Linguistisch fundierte Sprachförderung und Sprachdidaktik: Grundlagen, Konzepte, Desiderate*. Ritstýrt af Hana Klages og Giulio Pagonis, 237–264. Berlin, München og Boston: De Gruyter Mouton.
- Winzer-Kiontke, Britta. 2016. „Gäbe es das Lehrwerk, würden wir es Ihnen empfehlen.“ *Routineformeln als Lehr-/Lerngegenstand. Eine Untersuchung zu Vorkommen und didaktischer Aufbereitung von Routineformeln in Lehrwerken für Deutsch als Fremd- und Zweitsprache*. München: Iudicium.

Föst orðasambönd í tungumálakennslu

Að auka þekkingu nemenda á orðaforða og hæfni þeirra í að nota orð og orðasambönd eru mikilvæg markmið kennslu í erlendum tungumálum. Í kennslufræði erlendra tungumála og í námsefni er oft lögð mest áhersla á stök orð á meðan föst orðasambönd sitja á hakanum. Þessi grein fjallar um kennslu fastra orðasambanda í erlendum tungumálum. Eftir stutta skilgreiningu á föstum orðasamböndum og lýsingu á ytri og innri áhrifapáttum í kennslu orðasambanda er gerð grein fyrir kenningum um kennslu orðasambanda í rannsóknum á þýsku sem erlendu tungumáli og almennum kenningum um tungumálakennslu með áherslu á fjöltyngi og verkefnismiðun. Greinin byggir að miklu leiti á rannsóknum og vinnu við þróun á gagnvirknu námsefni fyrir þýsku sem erlent tungumál með fjöltyngdri nálgun sem felst í að læra þýsk orðasambönd með því að styðjast við jafngild orðasambönd í ensku. Námsefnið var unnið í Erasmus+ verkefninu *Plurilingual Phraseology: Learning multi-word units through English* (www.phraseolab.org).

Lykilorð: Orðasambönd, orðaforði, tungumálakennsla, þýska, gagnvirktt námsefni

ABSTRACT

Multiword units in Language Teaching

Increasing students' vocabulary knowledge and their ability to use words and multiword units are important goals of foreign language teaching. In foreign language pedagogy and curriculum, the emphasis is mostly on single words, while multiword units are often neglected. This article discusses the teaching of multiword units in foreign languages. After a brief definition of multiword units and a description of external and internal factors influencing the teaching of multiword units, theories of phraseodidactics in research on German as a foreign language and general theories of language teaching are outlined, with an emphasis on plurilingual and task-based approaches. The article is largely based on research on the development of interactive learning materials for German as a foreign language. The materials follow a plurilingual approach that involves learning German phrases by using equivalent phrases in English as a bridge. The learning material was developed in the Erasmus+ project *Plurilingual Phraseology: Learning multiword units through English* (www.phraseolab.org).

Keywords: Phraseology, vocabulary, language teaching, German, interactive learning material