

INPUTORIENTERET INDUKTION I SPANSK GRAMMATIKUNDERVISNING

*Lone Ambjørn – ISEK – Handelshøjskolen i Århus*¹

I Informationer fra Spansklærerforeningen (1997) spurgte Vibeke Andersen og jeg:

- Hvorfor har vores studerende så svært ved at lære grammatik?
- Hvorfor skal underviseren forklare den samme grammatiske problemstilling så mange gange?
- Hvorfor går de samme fejl igen og igen i studerendes skriftlige opgaver?
- Hvad kan man gøre for at fremme de studerendes grammatiske færdigheder?

- og plæderede i denne forbindelse for anvendelse af en inputorienteret tilgang², hvis mål er at optimere inputbearbejdningen og dermed fremme intake³. Dens forankring i psykolingvistiske undersøgelser gør, at den, i modsætning til den traditionelle outputorienterede tilgang, tager den menneskelige hjernes begrænsede bearbejdnings- og tilegnelseskapacitet i betragtning og fokuserer på aktiviteter, der kan hjælpe indlærerne til at effektivisere inputbearbejdningen. Hermed ændres grammatikundervisningens primære mål fra produktion til forståelse. I modsætning hertil oplever man i den traditionelle grammatikundervisning, at den outputorienterede indfaldsvinkels fokus på kun output kan være ensbetydende med at stille større krav til indlærerne, end de kan klare, hvis de på produktionstidspunktet ikke har opnået tilstrækkelig forståelse af et sprogligt fænomen.

Vi er hermed inde på den gren af den psykolingvistiske forskning, der benævnes *informationsbearbejdningsteori*, og den beskæftiger sig med at belyse, 1) hvordan sprogindlærere bearbejder input, 2) hvilke dele af input der konverteres til intake, og hvilke processer der er involveret heri (McLaughlin/Rossman/McLeod 1983).

Der kan overordnet skelnes imellem to forskellige tilgange til inputorienteret sproglig læring: en *ikke fokuseret* og en *fokuseret*. Det er den fokuserede inputorienterede tilgang, der i den foreliggende sammenhæng har interesse. Hvor den første tilgang, som bl.a. Krashen (1976, 1981) er fortalende for, omfatter "naturlige" input i form af talte og skrevne tekster uden eksplicit fokus på specifikke sproglige fænomener, rummer den fokuserede tilgang strukturerede input med eksplicit fokus på specifikke sproglige fænomener (Ellis 1999).

Inden for fokuseret inputorienteret læring kan der atter skelnes imellem flere tilgange, der har bevidstgørelse som fællesnævner⁴. Den, som Vibeke Andersen og jeg (1999) i praksis rettede vores opmærksomhed mod, er Ellis (se litteraturlisten) ophavsmand til. Her rettes bevidstgørelsen mod oparbejdelse af eksplicit viden.

At være i besiddelse af en eksplicit viden betyder, at man er bevidst om sproglige regler. Dette udmønter sig i, at indlærerne 1) kan være i stand til at beskrive en regel i et accepteret metasprog, 2) kan beskrive en regel med egne ord eller 3) kan have konstrueret en abstrakt repræsentation af en sproglig regel uden at være i stand til at formulere denne viden i ord. Man

¹ <http://www.asb.dk/staff/lam>

² Termerne *inputorienteret* og *forståelsesorienteret* anvendes indistinktivt her.

³ Ved *input* forstås de fremmedsproglige data, som sprogindlæreren udsættes for via kontakt med fremmedsproget såvel i autentiske som i undervisningsmæssige sammenhænge, fx gennem læsning, lytning, mundtlig og skriftlig kommunikation. Input kan også komme fra bevidstgørelse om fx grammatiske strukturer eller kommunikative fænomener. Med *intake* menes, hvad en sprogindlærer forstår og lægger mærke til i input, men som ikke nødvendigvis optages i intersproget.

⁴ Inden for fokuseret inputorienteret læring findes en indfaldsvinkel, *processing instruction*, der som mål har at effektivisere sprogindlærernes bearbejdningsstrategier ved løsning af inputorienterede øvelser og dermed foranledige, at de danner bedre relationer imellem form og betydning/funktion (Cadierno/VanPatten (1993 a+b); (VanPatten 1996)). Denne tilgang ser interessant ud, men jeg har endnu ikke prøvet at arbejde med den i praksis.

kan således sige, at der er tale om forskellige grader af bevidsthed inden for den eksplicite viden.

Målet med en inputorienteret aktivitetstypologi rettet mod eksplicit viden er ikke i første instans at udvikle den form for automatiseret viden, som tillader indlæreren i praksis at anvende en grammatisk struktur intuitivt og spontant (implicit viden). I stedet, og som et mere realistisk mål, udvikles i første omgang indlærerens bevidsthed om, hvad der udgør korrekt og ukorrekt sprogbrug, og hvilken betydning og/eller funktion, en struktur kan realisere.

Det skal dog pointeres, at inputorienteringen ingenlunde prætenderer at erstatte outputorienteringen. Tværtimod foreslår Ellis, at de komplementerer hinanden (1993; 1999; 1997/2001). Til videre udvikling af den eksplicite viden kan anvendes de mere traditionelle bundne produktive øvelsesformer, medens udvikling af den implicite viden fordrer frie(re) kommunikativ træning.

Den eksplicite viden bidrager indirekte til og faciliterer udviklingen af den implicite viden, som er en forudsætning for praktisk anvendelse. Den bidrager til opmærksomhed og sammenligning og lægger derfor grunden til integration i den implicite viden – uden dog direkte at medføre integration, da denne er afhængig af indlærerens intersproglige udviklingsniveau. Hvis indlæreren ikke er rede til at integrere et nyt fænomen som implicit viden, kan h/n konstruere en alternativ repræsentation, der kan lagres separat som eksplicit viden og efterfølgende anvendes, når indlærerens intersproglige udviklingsstadium tillader det (Ellis 2002a).

Tilgangen *bevidstgørelse rettet mod eksplicit viden* findes i to versioner: en deduktiv og en induktiv. Hvor udgangspunktet i Ambjørn/Andersen (1997; 1999) er den deduktive version, er det i det følgende den inputorienterede induktive tilgang, der skal i fokus.⁵

Definitioner

De fleste definitioner på relationen deduktion vs. induktion i litteraturen inden for sproglig læring forekommer umiddelbart afgrænsede og entydige. Her følger et par illustrerende eksempler:

"Induction is a reasoning progression that proceeds from particulars (observations, measurements, data) to generalities (rules, laws, theories). Deduction proceeds in the opposite direction. In inductive presentation of classroom material, one makes observations and infers governing or correlating principles; in deductive presentation one starts with axioms, principles, or rules, deduces consequences, and formulates applications."
(Felder/Henriques 1995: 26).

Inductive learning: The process by which the learner arrives at rules and principles by studying examples and instances.

Deductive learning: The process of learning in which one begins with rules and principles and then applies the rules to particular examples and instances." (Nunan 1999: 305).

I Decoo (1996), som bringer en meget udførlig indføring i og diskussion af begreberne deduktion/induktion, ses imidlertid sidst i hver af nedenstående definitioner en antydning af en begrebsmæssig problemstilling (mine understregninger):

"Deduction is understood as the process that goes from the general to the specific, from consciously formulated rules to the application in language use. It evokes the image of the grammar-based methods and of cognitive approaches. In contemporary terminology it is easily identified with learning.

Induction is the process that goes from the specific to the general, namely first the real language use, from which will "emerge" patterns

⁵ Denne artikel er en videre bearbejdning af afsnit 4 i Ambjørn (2004).

and generalizations. It evokes natural language learning and a variety of direct methods. In contemporary terminology it is easily identified with acquisition." (Decoo 1996: webversion: 1)

Og rent faktisk forholder det sig sådan, at distinktionen imellem deduktion og induktion i litteraturen på området ikke altid er så klar, som det umiddelbart fremgår af de to første citater. Med henblik på en uddybning heraf, skal de generelle principper bag *deduktion* og *induktion* nærmere belyses.

Udgangspunktet for denne belysning er begreberne *eksplicit* og *implicit undervisning*, der undertiden u hensigtsmæssigt forveksles med begreberne *eksplicit* og *implicit læring* (Ellis 1997/2001). Formaliseret, eksplicit undervisning⁶ er primært rettet mod udvikling af viden om de grammatiske strukturer, der undervises i, medens implicit undervisning er rettet mod evnen til at anvende målstrukturene automatisk i kommunikation. Både eksplicit og implicit undervisning omfatter intentionel og eksplicit læring. Uanset om en sprogindlærer specifikt ser på en grammatisk regel eller deltager i en eller anden form for træning, ved den pågældende, at h/n lærer grammatik. Derimod refererer termen 'implicit læring' til den læring, der finder sted nonintentionelt og formodentligt også ubevidst (Schmidt: 1994; Ellis 1997/2001). Det vil, med andre ord, sige, at den induktive modalitet ikke skal forveksles med 'implicit læring' forstået som en eller anden form for "naturmetode". Induktion er således lige så intentionel og eksplicit som deduktion.

Et eksempel på implicit undervisning er den audiolinguale metode, som, i lighed med implicit læring, traditionelt relateres til induktion (Decoo 1996; Ellis 1997/2001). Dette er imidlertid en forældet opfattelse, idet det bl.a. hos Ellis (2002c) fremhæves, at en af fordelene ved induktion er udvikling analytiske færdigheder. Den audiolinguale metode sigter netop ikke på udvikling af grammatikalske færdigheder via analyse, men via analogi.

I erkendelse af at den traditionelle dikotomi ikke er tilstrækkelig til at identificere alle læringsmodaliteter, opstiller Decoo (1996 webversion: 2) nedenstående fem muligheder, som atter kan opdeles i underkategorier og mulige kombinationer med hinanden:

Modality A - Actual deduction

Modality B - Conscious induction as guided discovery

Modality C - Induction leading to an explicit "summary of behaviour"

Modality D - Subconscious induction on structured material

Modality E - Subconscious induction on unstructured material

Modalitet A er ren deduktion som tidligere defineret.

Modalitet B styres af underviseren/materialet, idet der på basis af en række eksempler stilles spørgsmål, hvilket skal hjælpe sprogindlæreren til at gennemskue og evt. formulere en grammatisk regel.

Hvad angår modalitet C, der har et behavioristisk islæt, praktiserer indlæreren intensivt en grammatisk struktur, hvorved den pågældende regel i et eller andet omfang formodes af blive udledt og internaliseret. Til sidst opsummerer underviseren en eksplicit forklaring, som kaldes 'a summary of behaviour' for at nedtone dens betydning i processen.

Modalitet D, der har imitation og analogi som det læringsmæssige grundlag, repræsenterer den audiolinguale metode fra 60'erne og tillader ingen eksplicitering af grammatiske regler eller bevidst analyse heraf. Det anvendte materiale struktureres på en sådan måde, at det faciliterer den induktive proces, og aktiviteterne består af forskellige drills over en givet grammatisk struktur.

Modalitet E repræsenterer den tidligere omtalte sammenblanding af hhv. eksplicit/implicit undervisning og eksplicit/implicit læring, idet den prætenderer at efterligne en implicit læringsproces som ved tilegnelse af modersmålet.

⁶ 'Formaliseret undervisning' er oversat fra engelsk: explicit/formal instruction. Herom understøtter Ellis (2002a: 172): "It is not my intention to advocate a return to 'teaching about grammar', or, at least, not in the form that this was carried out in the past. The arguments that I have presented in favor of consciousness-raising do not justify lectures on grammar. Such a transmission-oriented approach runs contrary to progressive educational principles."

Hos Gollin (1998) er udgangspunktet den traditionelle dikotomi, hvor den deduktive procedure relateres til grammatik-oversættelsesmetoden med eksplicitering af de grammatiske regler, mens den induktive procedure relateres til bl.a. den audiolinguale metode uden eksplicitering af regler. Imellem disse indfaldsvinkler placeres en tredje teknik, som benævnes *discovery* eller *guided discovery*:

"In between these two approaches, there is a range of techniques, commonly called 'discovery' or 'guided discovery' techniques, in which explicit focus is combined with inference from examples. These techniques vary according to whether explanation of the rules takes place before or after practice and according to the degree of guidance the students are given in working out the rules." (ibid: 88)

Hvor en regel enten af underviser eller indlærer formuleres eksplicit efter øvelsesfasen, benævnes teknikken hos Gollin *modificeret induktiv*. Denne teknik adskiller sig fra den rent induktive, som ifølge Gollin ikke rummer nogen eksplicit regelformulering. Det vil sige, at Gollin's 'guided discovery' umiddelbart er næsten identisk med Decoo's kategori B, om end Gollin også levner mulighed for, at det er underviseren, der formulerer den grammatiske regel.

Imidlertid forplumres billedet af distinktionen imellem deduktion og induktion af, at Gollin under 'guided discovery' også opererer med en såkaldt *modificeret deduktiv* teknik. Den er karakteriseret ved, at der forud for en øvelse går en præsentationsfase med forskellige former for indledende støtteaktiviteter, herunder en regel formuleret af indlærerne selv vha. styret udledning. Opfattelsen af denne teknik som værende grundlæggende deduktiv kan undre, idet der er tale om introducerende foranstaltninger, der synes at være en forudsætning for og en igangsætter af den efterfølgende induktionsproces. Man kan medgive Gollin, at processen er styret, men det gør den ikke deduktiv i sin natur. Snarere er der tale om styret induktion. Det vil konkludere sig, at primært selve ekspliciteringen af reglen og sekundært dennes placering før/efter øvelsesfasen er afgørende for Gollin's kategorisering, hvilket indikerer, at hun forveksler hhv. eksplicit/implicit undervisning og eksplicit/implicit læring (Ellis 1997/2001: 84). At dette er tilfældet bekræfter dette citat:

"The term 'inductive' most obviously applies when a child learns its first language by inducing the rules from exposure to the language in use." (Gollin 1998: 88).

Ellis (1997/2001) opfatter distinktionen imellem deduktive og induktive ⁷ opgavetyper således:

In an inductive CR ⁸ task, learners are supplied with L2 data and are required to induce an explicit representation of a target language structure. In a deductive CR task, learners are supplied with a description of a target language structure and are required to utilize this description by applying it to L2 data." (Ibid: 160).

Om en givet grammatisk regel decideret formuleres eller ej, spiller hos Ellis (1997/2001: 162) ingen rolle for selve opdelingen i hhv. deduktiv og induktiv tilgang. Hvad angår den deduktive, er reglen pr. definition formuleret før øvelsesfasen, mens der ved den induktive tilgang er valgfrihed, hvad angår regelformulering efter øvelsesfasen. I denne forbindelse skal det nævnes, at Ellis kun opererer med den mulighed, at det er indlæreren selv, der formulerer den pågældende regel. Jeg vil hertil føje, at der også eksisterer den mulighed, at det er underviseren/materialet, der leverer regelformuleringen, evt. i form af en facitliste til den forudgående øvelsesfase. Hvorvidt det er underviser/materialet eller indlæreren, har, efter min mening, kun indflydelse på styringsgraden i læringsmodaliteten.

⁷ Ellis anvender også termen *discovery approach* om den induktive indfaldsvinkel

⁸ CR: forkortelse for *consciousness raising*

Operationel model for læringsmodalitet

Den teoretiske diskussion og kritiske stillingtagen på området har imidlertid ikke ført til udvikling af en decideret operationel model for læringsmodalitet. Det vil sige, at der ikke findes teoretisk funderede eller brugbare anvisninger på, hvordan man i praksis kan udvikle induktive øvelsesaktiviteter. Denne udfordring skal her tages op.

I nedenstående model har jeg entydigt taget sigte på eksplicit læring med henblik på at undgå den modalitetsforvirring, som forvekslingen imellem hhv. eksplicit/implicit undervisning og eksplicit/implicit læring afstedkommer. Hos Ellis, som jeg i øvrigt har ladet min inputorienterede tilgang inspirere af, har jeg ikke fundet en modalitetsmodel, der kategoriseringsmæssigt var rummelig nok til anvendelse i praksis. Ellis (1997/2001) medtager ganske vist anvisninger på en række optioner for præsentation af data i input, men disse relaterer ikke direkte til distinktionen imellem deduktion og induktion og evt. mellemkategorier.

Det er imidlertid indiskutabelt, at man, som belyst hos Decoo (op.cit.), er nødt til at operere med visse "mellemkategorier", idet en model med kun to rendyrkede modaliteter ikke levner plads til den fornødne undervisningsdifferentiering. Nedenstående model rummer to overordnede kategorier med tilhørende underordnede kategorier. Udgangspunktet for de overordnede kategorier er selve læringsretningen (regel \rightarrow øvelse = deduktion; øvelse \rightarrow regel = induktion), medens udgangspunktet for de underordnede variable størrelser er et grammatisk regelsæts ekspliciteringsgrad (komplet/partiel) samt, for induktionens vedkommende, styringsgraden i udledningsprocessen (styret/ikke styret).

Deduktiv læringsmodalitet

- komplet regelsæt + eksempler \rightarrow øvelse
- partiel regel + eksempler \rightarrow øvelse

Induktiv læringsmodalitet

- øvelse \rightarrow styret komplet udledning af regelsæt
(+ evt. regelformulering)
- øvelse \rightarrow styret partiel udledning af regelsæt
(+ evt. regelformulering)
- øvelse \rightarrow ikke styret komplet udledning af regelsæt
(+ evt. regelformulering)
- øvelse \rightarrow ikke styret partiel udledning af regelsæt
(+ evt. regelformulering)

Partiel regel anvendes, når det komplette grammatiske regelsæt ikke er relevant i en given sammenhæng/på et givet niveau. Endvidere er der den mulighed, at en række på hinanden følgende partielle regler kan bidrage til udledning af det komplette regelsæt⁹. Selve regelformuleringen i hhv. den styrede induktive og den rene induktive modalitet er fakultativ og er et spørgsmål om behov, krav og prioriteringer i relation til formålet med en givet øvelse. Regelformuleringens form kan desuden variere afhængigt af, om indlæreren anmodes om at anvende egne ord eller metalingvistiske termer.

Inden for den styrede induktive læringsmodalitet kan der være forskellige grader af styring, som ikke umiddelbart fremgår af modellen. Styringsgraden i en øvelse hænger nøje sammen med anvendelsesgraden af partielle regler med henblik på at nå frem til det komplette regelsæt (med eller uden eksplicit formulering heraf). Desto flere partielle regler, en induktiv aktivitet rummer, desto højere er styrelsesgraden.

Med *partiel regel* mener jeg ikke *ledende spørgsmål*. Decoo (1996: webversion: 7) bringer et illustrerende eksempel på sidstnævnte:

⁹ Det skal bemærkes, at jeg i min model også levner mulighed for en introducerende støtteregel med en faciliterende effekt på induktionsprocessen.

Teacher:

"Today we are going to study two sentences which closely resemble each other:

- Les touristes admirent la Tour Eiffel.
- La Tour Eiffel est admirée par les touristes.

Now watch carefully. What is the subject of the first sentence? ... Yes, and now tell me the mood and the tense of this verb. ... Right. What is again the grammatical function of "les touristes" in the first sentence? ... Right, the subject. And what is the grammatical function of "la Tour Eiffel" in this sentence? ... Right, the direct object. And what is the verb? ... So you have three distinct parts in this sentence: the subject, the verb in the indicative present, and the direct object. Now we are going to study the second sentence ... What happened to the direct object of the first sentence? etc."

Som Decoo (ibid.) selv anfører, er der her mest af alt tale om en form for parodi på styret induktion.

En aktivitets styring kan også antage andre former end partielle regler. Fx kan anvendes forskellige former for typografiske markeringer i eksempel materialet (fed skrift, kursiv, understregninger, farvelægning), så indlærers opmærksomhed styres i retning af det, der skal bemærkes i input. Ligeledes kan i visse tilfælde oversættelser af eksempler eller dele heraf til dansk udgøre en styring og hermed en hjælpeforeanstaltning i induktionsprocessen.

Illustrerende eksempel på partielle regler i en induktiv aktivitetstype

Jeg skal i det følgende illustrere, hvordan man praktisk kan gå til værks i udarbejdelsen af en induktiv aktivitetstype styret ved hjælp af partielle regler. Til formålet er valgt emnet *Forskellen imellem direkte spørgsmål med hhv. 'qué' og 'cuál'*, som ofte volder spanskstuderende problemer.

Den første opgave er at opstille de partielle regler, som tilsammen udgør det komplette regelsæt for begge interrogative pronomener ¹⁰.

- kan bruges som determinativ (foran substantivet)
- kan stå alene (substantivisk)
- kan bruges som prædikativ
- kan bøjes i tal
- kan forudgås af en præposition
- kan efterfølges af præpositionen 'de'
- bruges kun om ting
- bruges kun om personer
- bruges om både ting og personer
- spørgsmålet er generelt, identificerende og definitorisk
- spørgsmålet udtrykker valg imellem flere muligheder/dele af en helhed/dele af en bestemt mængde

Den næste opgave er at indsamle eksempler på disse regler. Der må gerne være rigeligt med eksempler, og det er vigtigt, at de indholdsmæssigt giver mening ¹¹.

Eksempler med qué

- ¿Qué es la hipnosis?
- ¿Qué es un 'blog' en inglés?
- ¿Qué es un ser humano?
- ¿Qué es una región autónoma?
- ¿Qué es esto?

¹⁰ Det skal igen bemærkes, at samtlige partielle regler måske ikke er relevante i en given sammenhæng, og at man derfor kan vælge selektivt efter formål og målgruppe.

¹¹ Jeg ser ikke sjældent i inputorienterede øvelser eksempler på nonsenssætninger, som ikke giver mening uden en kontekst. Dette er ikke hensigtsmæssigt, da der så bliver tale om dyrkelse af grammatikken for grammatikkens egen skyld uden hensyntagen til det funktionelle aspekt.

- ¿Qué son las calorías?
- ¿Qué son los juegos de rol?
- ¿Qué son los virus informáticos?
- ¿Qué son estos?

- ¿Qué tipo de música te gusta?
- ¿Qué países europeos has visitado?
- ¿Qué actor español es el más popular?
- ¿Qué carácter personal puede ser valiosa para el trabajo en equipo?
- ¿Qué problema hay?
- ¿Qué cosas queremos cambiar?

- ¿Qué pensáis hacer este verano?
- ¿Qué has dicho?
- ¿Qué pasa?
- ¿Qué sabe usted de las cámaras digitales?
- ¿Qué estás buscando?

- ¿A qué te refieres?
- ¿A qué juegan los niños?
- ¿De qué te ríes?
- ¿De qué hablas?
- ¿Para qué sirve este aparato?
- ¿Por qué me tomas?

Eksempler med *cuál*

- ¿Cuál es tu número de teléfono?
- ¿Cuál es tu cantante favorito?
- ¿Cuál es el mejor programa antivirus?
- ¿Cuál es el peor plato de los tres?
- ¿Cuál es el coche ideal para vosotros?
- ¿Cuál es la diferencia entre «versión», «traducción» y «revisión»?
- ¿Cuál es la fecha límite para tomar acción?
- ¿Cuál es el límite de velocidad en una zona escolar?
- ¿Cuál es?

- ¿Cuáles son los síntomas más frecuentes de esa enfermedad?
- ¿Cuáles son las mejores cocinas del mundo?
- ¿Cuáles son los riesgos ambientales para los niños?
- ¿Cuáles son los juegos más vendidos?
- ¿Cuáles son las regiones autónomas?
- ¿Cuáles son?

- ¿Cuál de estos países europeos elegirías para una visita: Inglaterra, Francia o Alemania?
- ¿Cuál de estos temas es el que más le preocupa a usted: el desempleo, la inmigración o la violencia?
- ¿Cuál de las canciones presentadas te llama más la atención?
- ¿Cuál de los dos equipos será el campeón del fútbol colombiano?
- ¿Cuál de las camisas verdes prefieres?
- ¿Cuál de los tenistas argentinos tiene mayor futuro?
- ¿Cuál o cuáles de las siguientes afirmaciones es(son) verdadera(s): a, b, c?
- ¿Cuáles de estas recomendaciones ha probado usted?
- ¿Cuáles de los bosques públicos de Puerto Rico son los más secos, los más lluviosos y los más altos?
- ¿Cuáles de las características personales del solicitante pueden ser valiosas para el trabajo en equipo?

- ¿A cuál de las empleadas crees que contrató el jefe?
- ¿A cuál de los dos cómicos prefieres?
- ¿De cuál de los asuntos en cuestión se trata?
- ¿De cuál de las novelas de Allende estamos hablando?
- ¿Para cuál de tus amigos es el regalo?
- ¿Por cuál de estos candidatos votarás?

Til sidst formuleres en eller flere aktiviteter over disse (se næste afsnit).

I selve øvelsen bringes eksemplerne før aktiviteten/aktiviteterne. Efter en første orienterende gennemlæsning af eksempelmaterialet, hvor indlæreren evt. kan slå ukendte glosor op, arbejdes der med de anførte aktiviteter. Hertil inddrages eksempelmaterialet igen som analysegrundlag.

Ellis' aktivitetstypologi

I forbindelse med udviklingen af aktivitetstyper med henblik på udvikling af en eksplicit viden, opstiller Ellis (1997/2001) flg. kriterier:

Præsentation af data i input

- a. mundtlige eller skriftlige
- b. autentiske eller fremstillede
- c. enkelte sætninger eller sammenhængende diskurs
- d. korrekte eller ukorrekte
- e. komplette eller ukomplette

Aktiviteter

Nedenstående aktivitetsbeskrivelser er en lettere bearbejdning af Ellis (op.cit: 161).¹² Det skal bemærkes, at Ellis er af den opfattelse, at en aktivitet, uanset om den er induktiv eller deduktiv, kan bestå af de samme former for præsentation af data i input og af de samme aktiviteter, der kan udføres i relation hertil. Denne opfattelse deler jeg kun delvist. For aktiviteten *Regelformulering* gør sig gældende, at regelformulering jo er fakultativ i den induktive modalitet. Aktiviteterne *Problemløsning* og *Korrektbedsvurdering* er ikke velegnede til induktion, idet de forudsætter forhåndskendskab til de bagvedliggende regler. I modsat fald ville induktionsvejen blive urealistisk lang – for ikke at sige nærmest umulig.

1. *Identifikation*
Den studerende skal identificere specifikke grammatiske elementer i input.
2. *Distinktion*
Den studerende skal foretage valg blandt to eller flere anførte muligheder.
3. *Maching*
Den studerende skal finde frem til de opstillede elementer, der matcher hinanden ud fra en givet princip.
4. *Systematisering*
I denne øvelse præsenteres inden for et grammatisk emne blandede og repræsentative eksempler, som den studerende skal systematisere iht. den pågældende regel, de illustrerer. Formålet er at træne den studerende i at gennemskue fælles grammatiske strukturer i forskellige sætninger.
5. *Omstrukturering*
Den studerende skal enten forklare følgen af omstruktureringer eller selv foretage i sætninger eller i en tekst ved fx at udskifte et element med et andet, ved at ombytte elementer, ved at indsætte supplerende elementer. I sidstnævnte tilfælde skal de elementer, der skal indgå i omstruktureringen opgives, idet øvelsen i modsat fald bliver produktiv.
6. *Kontrastering*
Den studerende skal kontrastivt analysere grammatiske strukturer, der repræsenterer særligt interessante forskelle på modersmål og fremmedsprog.

¹² Ligeledes er der tale om en modificeret version af Ambjørn/Andersen (1997; 1999; 2005).

7. *Regelformulering*

I denne øvetype anføres x antal eksempler på et givent grammatisk fænomen. Den studerende skal formulere den grammatiske regel, de opstillede eksempler repræsenterer. (Ikke velegnet til induktion).

8. *Korrekthedsvurdering*

Den studerende skal vurdere korrektheden af specifikke grammatiske elementer i input. (Ikke velegnet til induktion).

9. *Problemløsning*

Den studerende skal tage stilling til en række grammatiske problemstillinger. Formålet er at få deltagerne til at tænke selvstændigt i grammatiske baner samt vænne dem til at diskutere grammatiske problemstillinger.

Der stilles spørgsmål af typen:

- *hvorfor formulering a. her og ikke b.?*
- *kan formulering a. erstatte b., uden at betydningen ændres?*
- *kan man anvende både formulering a. og b.? Hvorfor (ikke)?*
- *gengives nedenstående sætning med formulering a. eller b.? Hvorfor?*
- *er a. eller b. den korrekte formulering i denne kontekst? Hvorfor?*

(Ikke velegnet til induktion).

Inputorienterede induktive aktiviteter

Nedenfor skitserer og illustrerer jeg forskellige forslag til inputorienterede induktive aktiviteter til grammatikundervisningen i spansk.

Emnet er *Anvendelsen af 'ser' og 'estar'*. Der er tale om isolerede eksempler på inputorienterede aktiviteter over et tilfældigt udvalg af de regler, der tilsammen udgør det komplette regelsæt om forskellene/lighederne imellem de to verber. Opstillingsrækkefølgen prætenderer således ikke at illustrere en progression.

Jeg har kun i det første eksempel medtaget både en styret og ikke styret udgave af en aktivitet. De øvrige bringes i en styret induktiv version, da de ikke styrede er mere enkle at udforme.

For alle nedenstående aktiviteter gælder, at der med fordel kan indgå flere eksempler på de pågældende fænomener, så induktionsprocessen faciliteres. Endvidere skal man være opmærksom på, at der ikke nødvendigvis er tale om selvstændige enheder, men at nogle af aktiviteterne vil kunne kombineres og tilsammen udgøre en induktiv øvelse. I det følgende illustrerer jeg imidlertid den enkelte aktivitet hver for sig.

Bemærk, at regelformulering er fakultativ og derfor anført i parentes.

1A. IDENTIFIKATION (styret induktiv ¹³)

- a. Identificer prædikativerne (omsagnsledene) i nedenstående udsagn.

Mi hermana es profesora

Soy estudiante

1. pronomen (stedord)
2. substantiv (navneord)
3. numerale (talord)
4. infinitiv (navnemåde)

- b. Identificer prædikativerne i nedenstående udsagn.

Vamos a ser cuatro para la cena

Son cinco en total

1. pronomen
2. substantiv
3. numerale
4. infinitiv

¹³ I en mindre styret udgave af denne aktivitet kan de fire afkrydsningsmuligheder udelades, så prædikativerne kun markeres med en særlig typografi.

- c. Identificer prædikativerne i nedenstående udsagn

El caballo es suyo

Los resultados son nuestros

1. pronomen
2. substantiv
3. numerale
4. infinitiv

- d. Identificer prædikativerne i nedenstående udsagn

Viajar es aprender y descubrir

Aprender es jugar

1. pronomen
2. substantiv
3. numerale
4. infinitiv

- (e. Hvad kan på baggrund af ovenstående udledes om den form for prædikativer, *ser* kan forbindes med?)

1B. IDENTIFIKATION (ikke styret induktiv)

- a. Identificer prædikativerne i nedenstående udsagn.

- Mi hermana es profesora
- Soy estudiante
- Vamos a ser cuatro para la cena
- Son cinco en total
- El caballo es suyo
- Los resultados son nuestros
- Viajar es aprender y descubrir
- Aprender es jugar

- (b. Udled heraf hvilken form for prædikativer, *ser* kan forbindes med.)

2. DISTINKTION (styret induktiv)

- a. Læs nedenstående udsagn igennem.

- Estamos en la sala de estar
- He estado en Madrid
- Sevilla está en Andalucía
- ¿Dónde está el manual?

Hvad udtrykkes med *estar* i ovenstående udsagn?

- befinde sig, at være beliggende
 finde sted, foregå

- b. Læs nedenstående udsagn igennem.

- ¿Cuándo es tu cumpleaños?
- La boda es en primavera
- La película es dentro de cinco minutos
- ¿La fiesta es aquí?

Hvad udtrykkes med *ser* i ovenstående udsagn?

- befinde sig, at være beliggende
 finde sted, foregå

- (c. Hvad er forskellene i betydning imellem *ser* og *estar* i udsagnene?)

3. MATCHING (styret induktiv)

a. Læs nedenstående udsagn igennem.

1. El vino es francés
2. Estoy en contra de la política del gobierno
3. Una pelota es redonda
4. La ministra de cultura es conservadora
5. Mi blusa nueva es roja
6. El Papa es católico
7. El sol es amarilla
8. Estoy enormemente preocupada por el futuro
9. En educación estoy con los liberales
10. La mesa es cuadrada
11. El rascacielos es enorme
12. ¿Eres protestante o católico?
13. Uno de cada seis internautas en el mundo es chino
14. Mi ordenador está limpio de virus
15. El mundo es grande

Hvilke af ovenstående udsagn matcher disse kriterier:
indeholder adjektiv(er), der fungerer som prædikativ og betegner:

farve

form

nationalitet

politisk overbevisning

størrelse

(b. Forbindes disse adjektiver med *ser* eller *estar*?)

4. SYSTEMATISERING (styret induktiv)

a. Læs nedenstående udsagn igennem.

1. La casa es de madera
2. El florero es de porcelana
3. El coche es de mi hermano
4. El curso es de 50 horas de duración
5. El pendiente es de plata
6. Este reloj es de origen familiar
7. Soy de Dinamarca
8. La temperatura media en la Tierra es de unos 15°C
9. La culpa es de los padres
10. El pastel es de chocolate
11. Esta ley no es del Ministerio de Cultura
12. El precio de estas clases es de 21 € la hora
13. ¿De dónde eres?
14. Somos de Madrid

Systematiser ovenstående udsagn indeholdende konstruktionen *ser de* efter fire forskellige betydningskategorier.

(b. Hvad betegner *ser de*?)

5. OMSTRUKTURERING (styret induktiv)

a. Læs nedenstående udsagn igennem.

El niño es malo (se comporta mal y es indisciplinado)

El niño está malo (con dolor de la garganta)

(En el Pacífico Occidental) *el agua es fría*

(Aunque) *el agua está fría* (para la época, ya se ve a algún surfer con traje de primavera)

El niño es bueno, (es gracioso, es obediente, o mejor dicho, es un angel)
El niño está bueno (del ojo ya)

Udled af ovenstående udsagn hvilke betydningsændringer, der fremkommer, når *ser* udskiftes med *estar*.

(b. Beskriv på dette grundlag en af de grundlæggende forskelle imellem hhv. *ser* og *estar* + adjektiv.)

6. KONTRASTERING (styret induktiv)

a. Læs følgende danske udsagn igennem.

1. Vi står og vasker op
2. De sidder og ser fjernsyn
3. Jeg ligger og tager solbad
4. Jeg er lige ved at tage kopier af dokumentet
5. De er i færd med at lave en ny hjemmeside
6. Hun står og venter på bussen
7. Vi sidder og får et glas
8. Jeg er ved at lægge en sidste hånd på specialet
9. De ligger og sover

Hvordan vil du karakterisere ovenstående handlinger? Sæt kryds.

- forestående
 igangværende
 netop afsluttet

b.

Læs nedenstående spanske udsagn med *estar* + *gerundio* igennem.

1. Estamos fregando platos
2. Están viendo la tele
3. Estoy tomando el sol
4. Estoy copiando el documento
5. Estamos construyendo una nueva página web
6. Está esperando el autobús
7. Estamos tomando una copa
8. Estoy terminando la tesina
9. Están durmiendo

Hvordan vil du beskrive forskellene imellem de danske og de spanske konstruktioner, der har samme betydningsmæssige indhold?

(c. Slå op i din spanske grammatik for at finde ud af, om også *ser* kan forbindes med *gerundio*.)

Hvilken modalitet skal man vælge?

Hos Ellis (2002c) anføres en række argumentationer for valg af den induktive opdagelsestilgang. For det første mener Ellis, at denne tilgang er mere motiverende end den deduktive, fordi sprogindlærere generelt finder det mere interessant selv at opdage sproglige fænomener end at få dem serveret. Dernæst fremføres det, at induktive aktiviteter kan hjælpe sprogindlærere til udvikling af analytiske færdigheder, som de kan anvende til selvstændigt at undersøge og interpretere sprog – også uden for klasseværelset – hvorved et større medansvar for egen læring på samme tid fremmes. Yderligere positiv argumentation for de induktive aktiviteter anføres i Ellis (ibid: 165):

- sprogindlæreren ansføres til at danne hypoteser om grammatikalske fremmedsproglige elementer, hvilket på sin side er fremmede for tilegnelsen;
- induktion kan føre til en grammatikalsk indsigt, som går ud over de faste regelsæt, som mange grammatiker bringer;
- en sprogindlærer kan via induktionsprocessen nå frem til en erkendelse af, at grammatik snarere er konventionel end logisk.

I Ellis (1997/2001: 160) mener han ligefrem, at deduktive aktiviteter kan medvirke til at hæmme sproglindlærernes selvstændighed og aktive medvirken i egen læringsproces. Dog erkender han i en fodnote (ibid:166), at indlærernes individuelle forskelle kan spille ind her, og han anbefaler derfor, at underviserne afprøver begge modaliteter.

Bl.a. Simensen (1998) er af den opfattelse, at man skal træffe valget om deduktiv og induktiv tilgang ud fra den aldersgruppe, man underviser. Hun mener, at yngre indlærere profiterer mindre af deduktion end ældre og voksne indlærere samt at man, inden for sidstnævnte gruppe, skal tage individuel læringsstil i betragtning.

Det kan ikke afvises, at aldersfaktoren spiller ind, men den bør nok mere entydigt sammenkædes med undervisningstrin og undervisningsformål. Ser man på den induktive modalitet som skitseret i foreliggende artikel, ligger der indbygget i den en progression, hvad angår bearbejdningsmæssig kompleksitet ud fra de opstillede variabler plus/minus regelformulering og partiel/ingen regelformulering. Stiller en induktiv aktivitet (1) ikke krav om regelformulering, og er den (stærkt) styret, kræver den selvsagt mindre bearbejdningskapacitet end en aktivitet (2), der stiller krav om total regelformulering og ikke faciliteres via nogen form for styring. Aktivitet (1) har derfor sin eksistensberettigelse på de lavere undervisningstrin samt i læringsituationer, hvor mere eksplicit og analytisk arbejde med grammatiske regler ikke er relevant.

I lighed med Simensen, inddrager også Felder/Henriques (1995) individuel læringsstil¹⁴ i diskussionen om hhv. deduktion og induktion og anfører, at nogle sproglindlærere har stærke eller moderate præferencer for hhv. den ene eller den anden modalitet.

Imidlertid er forfatterne imod udelukkende at undervise indlærere i overensstemmelse med deres foretrukne læringsstil. For det første er dette næppe realisabelt, men under alle omstændigheder bør man tilstræbe en balanceret undervisningsstil med begge modaliteter repræsenteret, hvilket formodes at give de bedste resultater. Betydningen af dobbeltrepræsentation understreges yderligere af det faktum, at forskningen på nuværende tidspunkt ikke klart viser noget om, hvorvidt den deduktive eller induktive tilgang har det højeste læringspotentiale (Ellis 1997/2001). Endelig påpeger Felder/Henriques (1995) endnu et vægtigt argument, som desværre alt for ofte ignoreres af forskere inden for læringsstil:

"This is not to say that the best thing one can do for one's students is to use their preferred modes of instruction exclusively. Students will inevitably be called upon to deal with problems and challenges that require the use of their less preferred modes, and so should regularly be given practice in the use of those modes." (ibid: 28).

De af Ellis fremførte argumenter for induktion forekommer mig overbevisende. Derimod deler jeg ikke hans ret afvisende holdning til den deduktive tilgang, men er af den opfattelse, at såvel deduktion som induktion har sin eksistensberettigelse på det gymnasiale og universitære niveau. Hermed rejser der sig et spørgsmål om forholdet imellem de to modaliteter.

En af de problemstillinger, som Ellis (1997/2001: 160) rejser ifm. induktion, er, hvorfra indlærerne formodes at få den information, de skal bruge til at udlede eksplicit viden. Heri kan der umiddelbart ligge en antydning af, at deduktion progressivt måske bør gå forud for induktion, og at den induktive modalitet derfor kan have en remedial funktion. Dette kan yderligere underbygges af, at induktion i Ellis/Gaies (1999/2001) anvendes på denne måde.

Imidlertid påpeger Ellis (1997/2001) selv to muligheder til løsning af problemstillingen. For det første at indlærerne allerede er i besiddelse af en implicit viden på det område, som de induktive øvelser hjælper dem til at analysere. Hertil vil jeg sige, at det naturligvis er en mulighed, men i sagens natur ikke en mulighed, man altid kan forudsætte. Den anden mulighed, Ellis anfører, har mere konkret med selve udformningen af aktiviteterne at gøre og forekommer derfor lettere at håndtere i praksis. Han foreslår, at data i en aktivitet struktureres på en sådan måde, at indlærerne sættes i stand til at udlede det bagvedliggende regelsæt. Heri er jeg helt enig, og jeg vil endvidere på dette punkt henvise til betydningen af en styret partiel udledning af en regel, der trinvist opbygges med henblik på at nå frem til udledning af det komplette regelsæt.

¹⁴ "The ways in which an individual characteristically acquires, retains, and retrieves information are collectively termed the individual's learning style." (Felder/Henriques 1995: 21).

Hermed er der ingen grund til, at lade den deduktive modalitet gå forud for den induktive. Tværtimod er det min overbevisning, at de induktive aktivitetstyper kan bidrage til højnelse af forståelsen af de ofte ret abstrakte regelformuleringer, der ikke mindst på de højere undervisningstrin kræves kendskab til. Derfor vil jeg principielt plædere for progressionen induktion → deduktion.

På den anden side rejser der sig det spørgsmål, om det er påkrævet, at samtlige repræsenterede grammatiske emner trænes via begge modaliteter. Det mener jeg ikke. Det vil efter al sandsynlighed virke omstændeligt og demotiverende på de studerende. Heller ikke hvad angår differentiering, vil der være nogen fordel i anvendelse af begge modaliteter på alle grammatiske emner. Det er en klassisk fejlopfattelse, at antallet af opgaver har en differentierende effekt, fordi det ofte svarer til at give de studerende mere af noget, de allerede kan. Integrering af begge modaliteter må primært bero på et givet emnes kompleksitet, således at der læringsmæssigt kan drages fordel af dobbeltrepræsentationen ved specielt vanskelige emner.

Afslutningsvist skal det bemærkes, at der blandt forskerne på området ikke er ganske enighed om forholdet imellem hhv. deduktion og induktion på den ene side og en givet grammatisk strukturs kompleksitetsgrad¹⁵ på den anden. Når valget står imellem de to modaliteter, er det imidlertid mit bud, at den bearbejdningmæssigt mere omfattende og indirekte induktion læringsmæssigt har sin berettigelse ved de mere komplekse grammatiske emner. Ved mindre komplekse grammatiske strukturer er det min opfattelse, at den bearbejdningmæssigt mindre omfattende og mere direkte deduktive tilgang, dog afhængigt af læringens mål og målgruppe, er at foretrække. Dette begrundes jeg med, at selve de analyserende og interpreterende aktiviteter, den induktive tilgang kan fordre af indlærerne, er en medvirkende faktor til, at viden om et givet grammatisk fænomen fæstner sig bedre i intersproget.

Litteratur

- Ambjørn, Lone (2003): Computermediets differentieringspotentiale i sproglig læring belyst ud fra en procesorienteret synsvinkel. *Hermes, Journal of Linguistics*, 30, 13-37.
- Ambjørn, Lone (2004): Tre tilgange til inputorienteret grammatisk læring. *HHÅ's forskningsdatabase*, Webpublikation, <http://www.hba.dk/fsk/pdfs/0003219.pdf>
<http://www.hba.dk/fsk/pdfs/0003107.pdf>
- Ambjørn, Lone/Andersen, Vibeke (1997): "Anvendelse af en forståelsesorienteret metode til fremme af sprog elevernes grammatiske færdigheder". *Informationer fra Spansklærerforeningen*, 67, 37-43.
<http://www.hba.dk/fsk/pdfs/0002912.pdf>
- Ambjørn, Lone/Andersen, Vibeke (1999): *Receptive øvelser til grammatikundervisningen i spansk*. Internt undervisningsmateriale, Spansk Institut, Handelshøjskolen i Århus.¹⁶
- Cadierno, Teresa/VanPatten, Bill (1993a): Explicit instruction and input processing. *Studies in Second Language Acquisition*, 15, 225 – 243.
- Cadierno, Teresa/VanPatten, Bill (1993b): Input processing and second language acquisition: A role for instruction. *The Modern Language Journal*, 77, i, 45 – 57.
- Decoo, Wilfred (1996): The induction-deduction opposition: Ambiguities and complexities of the didactic reality. *IRAL*, 34/2, 95-118. <http://www.didascalie.be/induction-deduction.htm>
- Ellis, Rod (1993): The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27/1, 91-113.
- Ellis, Rod (1997-1999a): Becoming grammatical. *Webpublication*, <http://www.impactseries.com/grammar/becoming.html>
- Ellis, Rod (1997-1999b): Making an impact: Teaching grammar through awareness-raising. *Webpublikation*, <http://www.impactseries.com/grammar/making.html>
- Ellis, Rod (1999): Input-based approaches to teaching grammar: A review of classroom-oriented research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 19, 64-80.

¹⁵ På *kompleksitet* kan anføres to synsvinkler: 1) selve den grammatiske strukturs interne kompleksitet; 2) de læringsmæssige vanskeligheder, som en grammatisk struktur repræsenterer for sprogindlæreren, hvilket underviseren erfaringsmæssigt registrerer. Disse faktorer kan være gensidigt relaterede eller ej.

¹⁶ Dette kompendium findes nu i en lettere revideret version fra 2005 med titlen: *Lær at forstå den spanske grammatik. – Forståelsesorienterede øvelser*.

- Ellis, Rod (1997/2001), *SLA research and language teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2002a): Grammar teaching - practice or consciousness-raising? I Richards, Jack C./, Renandya, Willy A. (eds.): *Methodology in Language Teaching. An Anthology of Current Practice*. Cambridge University Press, 167-174.
- Ellis, Rod (2002b): The place of grammar instruction in the second/foreign language curriculum. I Hinkel, Eli/Fotos, Sandra (eds.): *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 17-34.
- Ellis, Rod (2002c): Methodological Options in Grammar Teaching Materials. I Hinkel, Eli/Fotos, Sandra (eds) (2002), *New perspectives on grammar teaching in second language classrooms*. London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 155-179.
- Ellis, R./Gaies, S. (1999/2001): *Impact Grammar*. Hong Kong: Longman.
- Felder, Richard/Henriques, Eunice R. (1995): Learning and teaching styles in foreign and second language education. *Foreign Language Annals*, 28, 21-31.
- Gollin, Jacqueline (1998): Key concepts in ELT. *ELT Journal*, 52/1, 1998.
- Krashen, Stephen (1976), "Formal and informal linguistic environments in language acquisition and language learning". *TESOL Quarterly*, 10, 157-168.
- Krashen, Stephen (1981), *Second language acquisition and second language learning*. Oxford: Pergamon.
- McLaughlin, Barry/Rossman, Tammi/McLeod, Beverly (1983): Second language learning: An information-processing perspective. *Language Learning*, 33/2.
- Nunan, David (1999): *Second language teaching and learning*. Boston (Massachusetts): Heinle & Heinle Publishers.
- Schmidt, Richard (1994): Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics'. I Hulstijn/Schmidt: *Consciousness in second language learning*. AILA Review 11.
- Simensen, Aud Marit (1998): *Teaching a foreign language. Principles and procedures*. Bergen: Fagbokforlaget.
- VanPatten, Bill (1996): *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.
- VanPatten, Bill/Lee, James/Ballman, Terry (1996): *¿Sabías que ...? Beginning Spanish*. New York: The McGraw-Hill Companies.