

INPUTORIENTERET OPARBEJDELSE AF EN EKSPPLICIT GRAMMATIKALSK VIDEN SET I ET INDUKTIVT PERSPEKTIV

© LONE AMBJØRN 2009
Aarhus Universitet ¹

Resumé: Formålet med denne artikel er at belyse den inputorienterede tilgangs fortrin sammenlignet med den outputorienterede inden for oparbejdelsen af den grammatikalske kompetence og på denne baggrund at diskutere distinktionen imellem modaliteterne deduktion og induktion. Der opstilles en model med sigte på udvikling af induktive aktiviteter der, med differentieret læring for øje, tillader forskellige ekspliciteringsgrader, hvad angår det grammatiske regelsæt samt forskellige styringsgrader i den induktive proces. En del af denne model eksemplificeres med udgangspunkt i forskellene imellem *ser/estar*. Endvidere bidrages til diskussionen om modalitetsvalg i grammatikundervisningen.

Nøgleord: grammatikalsk kompetence; inputorientering; outputorientering; informationsbearbejdning; deduktion; induktion; eksplicit grammatisk viden.

1. INDLEDNING

Distinktionen imellem den traditionelle outputorienterede og den nyere inputorienterede grammatikundervisning har igennem mange år været genstand for debat inden for forskningen i Second Language Acquisition (SLA). Årsagen hertil er det grundlæggende spørgsmål om på hvilken måde, sprogindlærere er i stand til at indlære og tilegne sig de grammatiske strukturer, de undervises i. Hvorfor har sprogstuderende generet vanskeligt ved at forstå grammatikken og anvende den i praksis? Hvorfor synes der ofte at være et stort gab imellem, hvad vi underviser vores studerende i, og hvad de rent faktisk lærer? Der er her tale om et indlæringsmæssigt problem, der har været diskuteret inden for forskningen på området længe.

I 1990'erne blev der inden for den forskning i andetsprogstilegnelse, der er baseret på psykologiske iagttagelser med informationsbearbejdning og inputorientering i fokus, for alvor taget fat på at forsøge at løse problemstillingerne. Med informationsbearbejdning menes en proces, igennem hvilken information lagres og organiseres i hukommelsen samt genkaldes, når man har brug for det. Forskningen inden for dette område søger bl.a. at belyse de krav, informationsbearbejdningen stiller til kognitive ressourcer som bearbejdningsskapacitet og opmærksomhed. På basis af denne teori begyndte forskningen inden for SLA at fokusere på inputtets rolle i den sproglige læringsproces.

2. INPUTORIENTEREDE TILGANGE TIL SPROGLIG LÆRING

2.1 Ikke fokuseret vs. fokuseret inputorientering

Der kan overordnet skelnes imellem to forskellige tilgange til inputorienteret sprogundervisning: 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" og "forståelige" input i form af talte og skrevne tekster uden eksplicit fokus på specifikke sproglige fænomener, rummer den

¹ Denne artikel er en lettere revideret udgave af: Ambjoern (2009): Desarrollo del conocimiento explícito gramatical basado en el procesamiento del input: Una perspectiva inductiva. *redELE*, 17.

fokuserede tilgang strukturerede input med eksplicit fokus på specifikke sproglige fænomener (Ellis, 1999).

2.2 Ellis' fokuserede tilgange

Inden for fokuseret inputorienteret læring kan der atter skelnes imellem flere tilgange, der har bevidstgørelse som fællesnævner. Tre af disse er Ellis (1997/2001) ophavsmand til. I den ene (a) rettes bevidstgørelsen mod oparbejdelse af den eksplicitte viden ad deduktiv vej; i den anden (b) rettes bevidstgørelsen mod oparbejdelse af den eksplicitte viden ad induktiv vej og i den tredje (c) mod oparbejdelse af relationen form-betydning/funktion².

Inden for fokuseret inputorienteret læring findes endnu en indfaldsvinkel, der har VanPatten (1996) som ophavsmand. Den benævnes *processing instruction* og har en del lighedspunkter med Ellis' 'bevidstgørelse rettet mod relationen form-betydning/funktion'. Dog har den mere specifikt som mål at effektivisere sprogindlærernes bearbejdningsstrategier³ ved løsning af inputorienterede øvelser og dermed foranledige, at de danner bedre relationer imellem form og betydning/funktion (VanPatten, 1996; Cadierno/VanPatten, 1993 a+b).

Når jeg har valgt at tage udgangspunkt i Ellis's modeller, er det både fordi hans tilgang generelt favner bredere og kan anvendes til oparbejdelse af andre kompetencer end den grammatikalske⁴ samt fordi de tildeler bevidstgørelse via eksplicit formaliseret undervisning⁵ i sproglige regler en faciliterende rolle i læringsprocessen, hvilket ikke mindst er af betydning for sprogundervisningen på højere niveauer, som er mit undervisningsmæssige udgangspunkt.

Af de tre omtalte modeller, er det i denne artikel model (b), *oparbejdelse af den eksplicitte viden ad induktiv vej*, der har primær interesse. Begrundelsen herfor er, at jeg vurderer, at model (c), der er mere funktionelt orienteret end de to andre, i mange tilfælde forudsætter en eksplicit viden, som model (a) og (b) giver, og at model (c) derfor i en progressionsmæssig sammenhæng har sin berettigelse i forlængelse af model (a) og (b) og ofte med en remedial funktion⁶.

2.3. Inputorientering med henblik på udvikling af eksplicit viden

Ifølge Ellis (1997/2001) er formålet med bevidstgørelse rettet mod den eksplicitte viden om grammatiske strukturer, herunder evt. en metasproglig viden, at bidrage indirekte til sprogtiltagelsen. Hermed med menes, at den eksplicitte (bevidste) viden faciliterer tilegnelse af den implicitte (ubevidste) grammatiske viden, der kræves for at kunne kommunikere – vel at mærke hvis indlæreren er nået til et punkt i sin intersproglige udvikling, der tillader det. Om den eksplicitte viden fremfører Ellis (op.cit):

- Den eksplicitte viden kan dannes i form af en akkumulering af separate sproglige enheder.
- Den eksplicitte viden kan anvendes af indlæreren som en monitor-funktion både før og efter, at man formulerer sig.
- En indlærer, der har en eksplicit viden om en grammatisk struktur, er bedre i stand til at bemærke det i input.

² I Ellis' publikationer på området anvender han benævnelsen *interpretation task* for denne øvelsestype.

³ "Processing strategy refer to the (largely) unconscious strategies that learners use to map meaning onto input sentences such as assigning agency to a noun in a sentence or determining plurality versus non-plurality of a noun. These strategies are psycholinguistic in nature and are not synonymous with the concept of 'learning strategies'." (VanPatten 1996: 10).

⁴ Jeg har i anden sammenhæng omformuleret Ellis' inputorienterede principper til at omfatte oparbejdelse af interaktiv mundtlig kommunikation (Ambjørn 2001).

⁵ 'Eksplicit 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 favour of consciousness-raising do not justify lectures on grammar. Such a transmission-oriented approach runs contrary to progressive educational principles."

⁶ Ellis har selv bidraget til arbejdet i praksis med denne model og udviklet et anvendeligt eksempelmateriale, som man kan tage udgangspunkt i ved udvikling af materialer til eget undervisningsbrug (fx Ellis, 1997/2001; Ellis/Gaies, 1999/2001).

- Den eksplicitte viden hjælper en indlærer til at foretage en *kognitiv sammenligning* imellem data observeret i input og deres eget output.

Selv om eksplicit viden ikke direkte bidrager til udviklingen af den implicitte viden, kan den gøre det indirekte ved at hjælpe indlæreren med at bearbejde input. Seliger (1979) betragter eksplicit viden som en såkaldt 'input facilitator', hvilket indebærer, at formaliseret grammatisk undervisning rettet mod den eksplicitte viden ikke har en umiddelbar, men en forsinket effekt på intersproget. Den eksplicitte viden kan dog konvertere direkte til implicit viden, 1) når der er tale om mindre komplicerede sproglige fænomener, 2) ifm. mere komplicerede sproglige fænomener ved intersproglig parathed (Ellis, 1993; 1997; 1997/2001; 2002a).

2.4. Forholdet imellem input- vs. outputorientering

I det følgende vil jeg beskrive de forskellige teoretiske læringsopfattelser, der ligger til grund for hhv. den output- og inputorienterede indfaldsvinkel.

Den outputorienterede tilgang bygger på den formodning, at den eksplicitte viden⁷, som er bevidst og kontrolleret, kan konverteres til en implicit viden⁸, som er ubevidst og automatiseret, ved umiddelbart i forlængelse af bevidstgørelsesfasen at påvirke output gennem forskellige former for produktiv praksis.

Hvor den outputorienterede indfaldsvinkels mål er sproglig produktion, er den inputorienterede indfaldsvinkels mål at optimere inputbearbejdningen og dermed fremme intake. Ved *input* forstås de fremmedsproglige data, som sætter hele læringsprocessen i gang, og 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. Input kan rumme helt nye informationer eller bidrage til be- eller afkræftelse af sprogindlæreren allerede eksisterende sproglige hypoteser.

Inputbearbejdningen foregår i den såkaldte "sorte kasse":

"The processes responsible for creating intake and L2 knowledge occur within the 'black box' of the learner's mind where the learners interlanguage is constructed." (Ellis, 1997: 35).

og omfatter to grundlæggende processer:

1. en hvor input bliver til intake
2. og en hvor intake lagres i langtidshukommelsen og bliver en del af intersprogssystemet.

At input bliver til intake er ifølge Schmidt (1990) den første forudsætning for en permanent lagring af informationer i langtidshukommelsen, og dermed en forudsætning for en egentlig tilegnelse og intersproglige ændringer. Med *intake* menes, hvad en sprogindlærer har observeret og gennem kognitiv bearbejdning forstået⁹ og optaget i arbejdshukommelsen. Det

⁷ 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 kan således sige, at der er tale om forskellige grader af bevidsthed inden for den eksplicitte viden.

⁸ Den implicitte viden er ubevidst og intuitiv. At være i besiddelse af en implicit viden betyder, at man er ubevidst om en sproglig regel, som man derfor bruger uden at reflektere over det. Der skelnes imellem to former for implicit viden: en viden, der består af uanalyserede helheder i form af faste leksikalske fraser samt en regelbaseret viden, der består af generaliserede og abstrakte strukturer, der er blevet optaget i intersproget (Ellis 1993).

⁹ Det skal for det første bemærkes, at *forståelse* ofte kun sker delvist i første omgang, fordi bearbejdningen er selektiv. Dernæst skal det bemærkes, at begrebet dækker over et kontinuum af muligheder gående fra semantik til analyse af sproglige strukturer. "One can comprehend something at the level of meaning; that is, one can have an understanding of the general message. On the other hand, deeper analyses make take place. Learners might understand the component parts of an utterance and thus an understanding of the syntactic or phonological pattern represented." (Gass 1997: 5).

vil endvidere sige, at intake er de data, der, efter bearbejdning i arbejdshukommelsen, står til rådighed for yderligere bearbejdning, men som alligevel ikke nødvendigvis ender med optagelse i langtidshukommelsen¹⁰.

Inputorienteringens forankring i psykologiske undersøgelser gør, at den, i modsætning til den outputorienterede tilgang, tager den menneskelige hjernes begrænsede bearbejdnings- og tilegnelseskapacitet i betragtning og fokuserer på aktiviteter, der kan hjælpe indlærere til at effektivisere inputbearbejdningen. Det vil i praksis sige, at der på de indledende trin i bevidstgørelsen om et nyt grammatisk emne fokuseres på input med det formål at fremme intake; først på de efterfølgende trin, eller parallelt med inputorienteringen, rettes opmærksomheden mod produktion og output¹¹. Formålet hermed er at hjælpe hjernen med at bearbejde informationer, fordi der er grænser for, hvad man kognitivt kan klare:

"In the case of a beginning second language learner a considerable amount of cognitive effort may be needed simply to realize a correct, or at least an adequate, phonetic expression of individual words. At the same time, the learner needs to employ appropriate syntactic rules and must draw on a limited lexical system. Thus each component requires more or less work depending on how well-learned it is. The more well-learned a component skill is, the less effort (and processing time) required for its execution. The execution of new skills is costly in terms of workload involved and will occur only when other tasks and cognitive demands are minimized."
(McLaughlin/Rossman/McLeod, 1983: 145).

Det er netop denne erkendelse af vores begrænsede evne til at bearbejde nye informationer, at den traditionelle outputorienterede indfaldsvinkel ikke tager i betragtning. Den outputorienterede indfaldsvinkels fokus på output umiddelbart efter bevidstgørelsesfasen 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.

Inden for SLA-forskningen diskuteres det, hvorvidt den inputorienterede indfaldsvinkel til sproglig læring kan have en faciliterende effekt på såvel forståelse som på produktion. Ellis (1999), der nærmere har studeret forskningsresultaterne på området, konkluderer:

*"While it is possible to conclude that processing instruction promotes **intake**, it is not yet possible to claim that it promotes **acquisition** (i.e. interlanguage development). There is no clear evidence that learners can use the target structure in communicative language use"* (ibid: 74).

Af samme årsag anfører Ellis (1993; 1999), at den inputorienterede undervisningsform bør supplere en produktiv, kommunikativt orienteret undervisning - ikke erstatte den. Hertil vil jeg føje, at også andre former for undervisning med fordel kan udgøre et supplement. Der skal selvsagt være overensstemmelse imellem formål med givne forløb og undervisning, og ikke alle forløb har et mundtligt kommunikativt sigte.

At output spiller en væsentlig rolle, mener jeg ikke, at der kan herske nogen tvivl om¹². Men den traditionelle ensidige outputfokusering er en medvirkende faktor til skabelse af de indlæringsmæssige problemer, sprogundervisere kan opleve, at deres studerende har. Og den er en vægtig årsag til, at man ikke så sjældent må registrere, at der er uoverensstemmelse imellem, hvad der undervises i, og hvad der rent faktisk læres.

¹⁰ Alt input, som sprogindlæreren ikke observerer, går logisk tabt. Grundet bl.a. begrænset kognitiv bearbejdningsskapacitet går endvidere input, som ikke udsættes for bearbejdning i arbejdshukommelsen og forstås, tabt. Desto flere nye data, input rummer, desto færre dele af input observeres og bearbejdes.

¹¹ Det skal tilføjes, at inputorienterede aktiviteter også med fordel kan anvendes remedialt.

¹² Se også Swain (1985; 1995) vedr. vægtige argumenter for, at output kan spille en aktiv rolle i læringsprocessen.

3. DEDUKTION OG INDUKTION

For at forstå Ellis' øvelsestypologi (jf. afsnit 4) og min videre bearbejdelse heraf, skal distinktionen *deduktion/induktion* nærmere belyses og diskuteres i det følgende.

3.1 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: 1), 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 and generalizations. It evokes natural language learning and a variety of direct methods. In contemporary terminology it is easily identified with acquisition." (Decoo, 1996: 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 og diskuteres i det følgende.

Udgangspunktet er begreberne *eksplicit* og *implicit undervisning*, der undertiden u hensigtsmæssigt forveksles med begreberne *eksplicit* og *implicit læring* (Ellis, 1997/2001). Formaliseret, *eksplicit* undervisning 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: 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.

Hos Gollin (1998) er udgangspunktet den traditionelle dikotomi, hvor den deduktive procedure relateres til grammatik-oversættelsesmetoden med eksplicitering af de grammatiske regler, medens 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 konkluderende sige, 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 induktive¹³ opgavetyper således:

In an inductive CR¹⁴ 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, medens 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.

3.2 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 mig bekendt findes teoretisk funderede eller umiddelbart applicerbare anvisninger på, hvordan man i praksis kan udvikle induktive øvelsesaktiviteter. Denne udfordring skal her tages op.

I udviklingen af 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 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 → aktivitet = deduktion; aktivitet → regel = induktion), medens udgangspunktet for de underordnede variable størrelser er et

¹³ Ellis anvender også termen *discovery approach* om den induktive indfaldsvinkel.

¹⁴ CR: forkortelse for *consciousness raising*.

grammatisk regelsæts ekspliciteringsgrad (komplet/partiel) samt, for induktionens vedkommende, styringsgraden i udledningsprocessen (styret/ikke styret).

Deduktiv læringsmodalitet

- a. komplet regelsæt + eksempler → aktivitet
- b. partiel(t) regel(sæt) + eksempler → aktivitet

Induktiv læringsmodalitet

- c. aktivitet → styret komplet udledning af regelsæt (+ evt. regelformulering)
- d. aktivitet → styret partiel udledning af regelsæt (+ evt. regelformulering)
- e. aktivitet → ikke styret komplet udledning af regelsæt (+ evt. regelformulering)
- f. aktivitet → ikke styret partiel udledning af regelsæt (+ evt. regelformulering)

*Partiel(t) regel(sæt)*¹⁵ anvendes, når det komplette regelsæt for et givet grammatisk emne og problemstilling 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 regelsæt¹⁶. 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 aktivitet. 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 aktivitet 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.

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 indlærerens opmærksomhed styres i retning af det, der skal bemærkes i input. Ligeledes kan i visse tilfælde oversættelser af eksempler eller dele heraf til modersmålet udgøre en styring og hermed en hjælpeforanstaltning i induktionsprocessen.

3.3 Ellis' aktivitetstypologi

Formålet 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.

Hvad angår omtalte model (a), bevidstgørelse rettet mod oparbejdelse af den eksplicite viden ad deduktiv vej, fremkommer Ellis (1997/2001) med ret konkrete anvisninger på disse aktivitetsformers udarbejdelse, om end selve eksempel materialet er lidt sparsomt. Dog tillader anvisningerne ret uproblematisk at udvikle grammatiske øvelser med henblik på udvikling af eksplicit viden ad deduktiv vej, foruden at den deduktive tilgang generelt er den, der generelt

¹⁵ Det skal understreges, at der med *partiel regel* ikke menes ledende spørgsmål.

¹⁶ Det skal bemærkes, at jeg i min model også levner mulighed for en introducerende støtteregel med en faciliterende effekt på induktionsprocessen.

er den stærkeste tradition for at arbejde med inden for sproglig læring, og som derfor er den mest velkendte.

Derimod har jeg fundet model (b), den induktive, vanskeligere at arbejde med i praksis. Dette er begrundet i visse generelle definatoriske uklarheder i forbindelse med begreberne *deduktion* og *induktion*, foruden at jeg umiddelbart, specifikt hos Ellis, savnede nogle nuancerende og differentierende mellemkategorier inden for modaliteten 'induktion'. Endelig forekom det ikke helt uproblematisk, at Ellis (op.cit) 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.

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). 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. *Matching*

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.

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. *Korrektbedsvurdering*

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).

3.4 Inputorienterede induktive aktiviteter til spansk (*ser/estar*)

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 ikke styrede er mere velkendte og enkle at udforme og behøver ikke nærmere introduktion.

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 induktiv¹⁷)

a. Identificer prædikativerne i nedenstående udsagn.

Mi hermana es profesora

Soy estudiante

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

b. Identificer prædikativerne i nedenstående udsagn.

Vamos a ser cuatro para la cena

Son cinco en total

¹⁷ I en mindre styret udgave af denne aktivitet kan de fire afkrydsningsmuligheder udelades, så prædikativerne kun markeres med en særlig typografi.

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

c. Identificer prædikativerne i nedenstående udsagn

El caballo es suyo

Los resultados son nuestros

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

d. Identificer prædikativerne i nedenstående udsagn

Viajar es aprender y descubrir

Aprender es jugar

1. substantiv
2. pronomen
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

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

- farve
- form
- nationalitet
- politisk overbevisning
- religion
- størrelse

(c. 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

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

(c. 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)

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

(c. 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

b. Hvordan vil du karakterisere ovenstående handlinger? Sæt kryds ¹⁸.

- forestående
- igangværende
- netop afsluttet

c. 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?

¹⁸ Det korrekte svar herpå er 'igangværende'.

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

3.5. Argumentation for induktiv modalitet

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 (op.cit.: 165):

- sprogindlæreren anspores 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 sprogindlærernes 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 ikke krav om regelformulering, og er den (stærkt) styret, kræver den selvsagt mindre bearbejdningsskapacitet end en aktivitet, der stiller krav om total regelformulering og ikke faciliteres via nogen form for styring. Den første aktivitet har derfor sin eksistensberettigelse på de lavere undervisningstrin samt i læringssituationer, hvor mere eksplicit og analytisk arbejde med grammatiske regler ikke er relevant.

I lighed med Simensen, inddrager også Felder/Henriques (1995) individuel læringsstil¹⁹ i diskussionen om hhv. deduktion og induktion og anfører, at nogle sprogindlærere 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"

¹⁹ "The ways in which an individual characteristically acquires, retains, and retrieves information are collectively termed the individual's learning style." (Felder/Henriques 1995: 21).

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.

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.

Endvidere 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 kompleksitetsgrad²⁰ på den anden. Når valget står imellem de to modaliteter, er det imidlertid mit bud, at den bearbejdningmæssigt mere omfattende og indirekte induktion læringmæssigt 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, efter al sandsynlighed er en medvirkende faktor til, at viden om et givet grammatisk fænomen fæstner sig bedre i intersproget.

Endelig 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. Inkorporering af begge modaliteter i et læringsforløb må primært bero på et givet emnes kompleksitet, således at der læringmæssigt kan drages fordel af dobbeltrepræsentation ved specielt vanskelige emner.

²⁰ På *kompleksitet* kan anføres to synsvinkler: 1) selve den grammatiske strukturs interne kompleksitet; 2) de læringmæssige vanskeligheder, som en grammatisk struktur repræsenterer for sprogindlæreren, hvilket underviseren erfaringsmæssigt registrerer. Disse faktorer kan være gensidigt relaterede eller ej.

4. KONKLUSION

Med denne artikel har jeg ønsket at henlede opmærksomheden på i grammatiske læringsforløb at inkorporere inputorienterede aktiviteter med henblik på bevidstgørelse rettet mod den eksplicite viden. Som det er fremgået, er målet hermed 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 indlæreren bevidsthed om, hvad der udgør korrekt og ukorrekt sprogbrug, og hvilken betydning og/eller funktion, en struktur kan realisere. 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 kognitiv sammenligning og lægger derfor grunden til integration i det intersproglige system – dog uden nødvendigvis at medføre integration, da denne er afhængig af indlæreren 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 explicit viden og efterfølgende anvendes, når indlæreren intersproglige udviklingsstadium tillader det.

Som nævnt, er formålet med at inkorporere inputorienterede aktiviteter før eller parallelt med de outputorienterede at hjælpe hjernen med at bearbejde informationer og på den måde søge at reducere den kognitive belastning, der kan hindre læring. Dette er også af betydning set i lyset af differentieret læring. Hvilken grad af kognitiv forarbejdning, en sproglig aktivitet udløser hos en sprogindlærer, er individuelt betinget og varierer fra sprogindlærer til sprogindlærer. Derfor giver det ikke mening at tilbyde alle studerende på et hold det samme forløb med de samme aktiviteter på det samme tidspunkt, da det vil forde forskellige grader af kognitiv forarbejdning hos den enkelte i henhold til anvendelsesgraden af hhv. kontrollerede og automatiske processer samt i henhold til det stadium i den intersproglige udviklingsproces, hvorpå man befinder sig. Hvad der for nogle studerende vil være kognitivt uproblematisk, vil for andre indebære en kognitiv belastning og som følge heraf enten en hel eller delvis hindring for udførelsen af aktiviteten. I praksis betyder dette, at de studerende skal tilbydes grammatiske aktiviteter, der læringsmæssigt tilfredsstillende den enkeltes læringsmæssige behov på et givet tidspunkt i processen. Hermed tages der højde for det faktum, at ikke alle studerende på samme undervisningstrin lærer med samme hastighed, besidder den samme kognitive bearbejdningskapacitet eller befinder sig på samme stadium i deres intersproglige udvikling.

Jeg har i denne artikel valgt at lægge vægten på den induktive modalitet, idet jeg ved eget arbejde med inputorienterede aktiviteter til spansk grammatikundervisning opdagede, at der var visse definitionsproblemer forbundet med distinktionen imellem deduktion og induktion, foruden at jeg savnede applicerbare anvisninger på udvikling af induktive aktiviteter set i et differentierende perspektiv. Derfor har endnu et mål været at søge at opstille en model indeholdende variable ekspliciteringsgrader af det grammatiske regelsæt samt variable styringsgrader i selve udledningsprocessen.

For udvikleren af materialer til grammatikundervisningen ligger der generelt en stor udfordring i integrering af den inputorienterede induktive tilgang. Opgaven kan muligvis forekomme mindre tillokkende, både i omfang samt fordi, at empiriske undersøgelser såvel inden for inputorientering som deduktion endnu er sporadiske og ikke altid helt entydige i deres konklusion. Mange vil måske derfor føle, at de famler lidt i blinde i materialeudvikling og -anvendelse. Jeg er imidlertid af den opfattelse, at de på området fremsatte teorier samt argumenter for de læringsmæssige potentialer forekommer plausible og med stor sandsynlighed kan udgøre en realistisk vej til en bedre sammenhæng imellem intentionerne med undervisningen og udbyttet af læringen.

REFERENCER

- Ambjørn, Lone (2001): Talt interaktion anskuet i et diskursivt, pragmatisk og strategisk perspektiv. *PURE*, AU's Forskningsdatabase, Working Paper, 77 sider.
- 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.
- Elektronisk version (tilgængelig i 2009): <http://webh01.ua.ac.be/didascalia/induction-deduction.htm>
- Ellis, Rod (1993): The structural syllabus and second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 27/1, 91-113.
- Ellis, Rod (1997): *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, Rod (1997-1999a): Becoming grammatical. Webpublikation, <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.
- Ellis, Rod (1997/2001), *SLA research and language teaching*. Oxford University Press.
- Ellis, Rod (2002a): Grammar teaching - practice or consciousness-raising? En 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. En 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. En 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.
- Gass, Susan M. (1997): *Input, interaction, and the second language learner*. Mahwah (New Jersey): Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- 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/Rossmann, 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 W. (1990): The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11/2, 129-158.
- Schmidt, Richard W. (1994): Deconstructing consciousness in search of useful definitions for applied linguistics'. En Hulstijn/Schmidt: *Consciousness in second language learning*. AILA Review 11.
- Seliger, H. (1979): On the nature and function of language rules in language teaching. *TESOL Quarterly*, 13, 369-69.

- Simensen, Aud Marit (1998): *Teaching a foreign language. Principles and procedures*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Swain, Merrill (1985): Communicative competence: Some roles of comprehensible input and comprehensible output in its development. En S. Gass/C. Madden (eds): *Input in second language acquisition*. Rowley, MA: Newbury House, 235-253.
- Swain, Merrill (1995): Three functions of output in second language learning. En Cook/Seidlhofer (eds): *Principle and practice in applied linguistics*. Oxford University Press, 125-144.
- VanPatten, Bill (1996): *Input processing and grammar instruction in second language acquisition*. Norwood, New Jersey: Ablex Publishing Corporation.