

FORSTÅELSE OG PRODUKTION I DEN MODERNE GRAMMATIKUNDERVISNING

Lone Ambjørn
Spansk Institut, Handelshøjskolen i Århus

En kortfattet gennemgang af de historisk vigtigste metoder inden for fremmedsprogsundervisningen viser, at de alle, på den ene eller anden måde, forholder sig til spørgsmålet om værdien af eksplicit grammatikundervisning.

I det 19. århundrede dominerer *grammatik-oversættelsesmetoden*, der lægger hovedvægten på indlæring af grammatiske regler og oversættelse.

Dernæst, som reaktion imod denne metode, følger omkring århundredeskiftet *den direkte metode*, der fokuserer på lytte- og talefærdighed, og herefter, i 1950'erne og 60'erne, de *behavioristiske metoder*. Alle undgår de enhver form for eksplicit grammatikundervisning og satser i stedet på induktiv indlæring af grammatiske regler.

Sidst i 1960'erne dukker *de kognitive teorier* op. Mere end en egentlig metode er der snarere tale om forskellige ansatser som en reaktion imod de behavioristiske metoder og med en tilbagemvendende til deduktive metoder indeholdende eksplicit grammatikundervisning.

Den *kommunikativt orienterede sprogundervisning*¹ vinder indpas fra starten af 1970'erne. Heller ikke i dette tilfælde kan man tale om en egentlig metode, men om koncepter, der satser på sprogindlæreren² sproglige behov i konkrete situationer. Selv om undervisningsmaterialerne ikke bestemmes af en grammatisk progression, står den induktive indlæring dog i forgrunden. (For uddybning af ovenstående, se Wagner/Petersen 1983).

Siden 1980'erne har distinktionen imellem den traditionelle **output-baserede**³ og den nyere **input-baserede**⁴ **grammatikundervisning** været genstand for megen debat inden for forskningen i andetsprogstilignelse. I denne artikel vil jeg beskrive de forskellige teoretiske opfattelser, der ligger til grund for de to indfaldsvinkler og skitsere forslag til en grammatisk øvelsestypologi, baseret på principperne i en sproglig læringsmodel udviklet af Rod Ellis (1990, 1993, 1995, 1997, 1999).

EKSPLICIT OG IMPLICIT VIDEN

Det teoretiske udgangspunkt for distinktionen imellem den output-baserede og den input-baserede grammatikundervisning er de to former for viden, som indlæreren internaliserer i deres interspog: **den eksplicite viden** og **den implicite viden** (Bialystok 1981).

Den eksplicite viden er en bevidst og analyseret viden om sproglige regler. Dette betyder, at 1) indlæreren 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 eksplicite viden.

Den implicite viden, derimod, er intuitiv og ikke-analyseret. Hermed menes, at indlæreren kan bruge en sproglig regel uden at reflektere over det. Man skelner imellem to former for implicit viden: en viden, der består af uanalyserede helheder i form af præfabrikerede standardudtryk samt en regelbaseret viden, der består af generaliserede og abstrakte strukturer, der er blevet optaget i interspoget.

¹ Der kan her indenfor skelnes imellem tre indfaldsvinkler: en sociolingvistisk (baseret på Hymes' definition på kommunikativ kompetence), en pædagogisk (baseret på Habermas) og en funktionel (primært baseret på Halliday).

² Oversat fra engelsk: *learner*. Forkortet version: indlærer.

³ *Output*: det sprog, sprogindlæreren (se note 4) producerer i skrift og tale.

⁴ *Input*: de fremmedsproglige data, sprogindlæreren udsættes for gennem kontakt med fremmedsproget, fx igennem læsning og lytning eller mundtlig og skriftlig kommunikation. Ligeledes kan input komme fra bevidstgørelse om grammatiske strukturer, og det er denne form for input, der i denne artikel plæderes for.

Ellis (1993) fremfører, at denne distinktion imellem eksplicit og implicit viden ikke i sig selv er kontroversiel, men det er til gengæld spørgsmålet om relationen imellem de to videnstyper. Mere konkret går diskussionen inden for området på, hvorvidt den eksplicite viden kan konverteres til implicit viden, og i så fald hvordan denne proces foregår. Eller om der i realiteten slet ikke er tale om konvertering, men om to forskellige former for viden, der er uafhængige af hinanden.

TRE HYPOTESER OM VIDENSRELATIONER

Hvad angår relationen imellem eksplicit og implicit viden, skal i det følgende skelnes imellem tre grundlæggende hypoteser: ingen vidensrelation⁵, vidensrelation⁶ og variabilitet⁷.

Som en af de mest markante fortalere for '**hypotesen om ingen vidensrelation**' i sin ekstreme form står Stephen Krashen (1981). Hans teori er, at den implicite og den eksplicite viden er totalt forskellige og helt urelaterede former for viden. Denne hypotese har den konsekvens, at sprogindlærerne ingen mulighed levnes for at konvertere den eksplicite viden (= indlært viden) til implicit viden (= tilegnet viden) eller omvendt. Endvidere er Krashen imod grammatikundervisning, som efter hans opfattelse ikke kan føre til tilegnelse. I stedet anbefaler han, at indlærerne påvirkes igennem såkaldte 'forståelige input'⁸ via talte og skrevne tekster og herigennem selv udleder det sproglige system (For videre kritik af Krashen's hypoteser, se Trosborg 1995: 86-92).

I modsætning til Krashens opfattelse, står '**hypotesen om vidensrelation**'. Den betragter ikke den eksplicite og implicite viden som to separate kategorier, men tillader et vist flow fra den ene kilde til den anden. Dvs., at indlæring (eksplicit viden) tænkes omdannet til tilegnelse (implicit viden) under forudsætning af sproglig træning.

Denne hypotese falder i en stærk og i en svag version. I den **svage version** fremsat af Seliger (1979), er en bevidst regelviden ikke til megen nytte i spontan kommunikation. Det vil sige, at de processer, der er ansvarlige for at indlære en regel ikke er de samme, som er ansvarlige for deres anvendelse i praktisk sprogbrug. Alligevel mener Seliger, at grammatiske regler kan anvendes som "tilegnelsesfremmere"⁹ og dermed kan siges at have en faciliterende effekt i tilegnelsesprocessen.

Inden for relationshypotesen i den **stærke version** (fx Bialystok 1981), som den traditionelle grammatikundervisning bygger på, postuleres det, at den eksplicite eller indlærte viden kan konverteres til implicit eller tillært viden under den forudsætning, at indlærerne gives mulighed for at automatisere nye grammatiske regler gennem træning. Det vil med andre ord sige, at træning betragtes som en mekanisme, der kan omdanne eksplicit viden til implicit viden.

Ifølge de kognitive teorier (se artiklens første afsnit), som har haft indflydelse på hypotesen om en stærk relation imellem den eksplicite og implicite viden, foregår sprogindlæring på samme måde som enhver anden vidensindlæring. Dvs., at det at lære et sprog ikke adskiller sig fra at lære andre færdigheder, som fx at spille klaver. Dermed er målet for indlærerne i læringsprocessen det samme som for al praktisk viden: automatisering. Hvad angår den eksplicite viden om grammatiske regler, opfattes den som en genvej til oparbejdelse af den implicite viden.

Endelig skal nævnes **variabilitetshypotesen** (Bialystok 1982; Ellis 1990), der betragter indlærernes viden som en variabel størrelse. Ifølge denne hypotese afhænger indlærernes sproglige stil af den grad af opmærksomhed, de retter mod en given sproglig opgave eller aktivitet. Den sproglige stil kan være mere eller mindre omhyggelig eller mere eller mindre tilfældig, hvilket afhænger af, hvad en given opgave eller aktivitet lægger op til. Forskellige aktiviteter kræver og udvikler forskellige videnstyper, der varierer med hensyn til, hvor analyserede og automatiserede de er. Dette er det meget vigtigt som sproglærer at være opmærksom på i tilrettelæggelsen af sproglig træning.

⁵ Oversat fra engelsk: *non-interface position*.

⁶ Oversat fra engelsk: *interface position*.

⁷ Oversat fra engelsk: *variability position*.

⁸ Oversat fra engelsk: *comprehensible input*.

⁹ Oversat fra engelsk: *acquisition facilitators*.

Til belysning af variabilitetshypotesen opstilles hos Ellis (1990: 195) en model baseret på Bialystok. I stedet for kun at operere med vidensdimensionen 'eksplicit (analyseret)' og 'implicit (ikke analyseret)', påkobler den en procesdimension, hvor der skelnes imellem en **kontrolleret viden**, som anvendes med besvær og en **automatisk viden**, der anvendes uden besvær. Fordelen ved denne model er, at den tager højde for, at nogen former for viden kan være analyserede, uden at de kan bruges automatisk, medens andre former for viden kan bruges automatisk, uden at de er analyserede (Trosborg, 1995: 103). Eksempelvis vil den indfødte sprogbrugers viden typisk være ikke analyseret og automatisk, medens en sprogundervisning på højeste niveau må tilstræbe at bibringe indlærerne en analyseret og automatisk viden.

Variabilitetshypotesen danner et af de teoretiske grundlag for Ellis' grammatiske læringsmodel, som senere skal præsenteres.

BEVIDSTGØRELSE OG GRAMMATIKUNDERVISNING

I modsætning til Krashen, der mener, at indlærere ubevidst kan bemærke sproglige fænomener i input, har Richard Schmidt (1990) fremsat den hypotese, at intake¹⁰ ikke kan finde sted, uden at indlærerne i input eksplicit bevidstgøres om sproglige fænomener. Denne teori nyder overvejende konsensus inden for den moderne sprogundervisning i dag, og af samme årsag går den aktuelle diskussion ikke så meget på, om man skal bevidstgøre eller ej, men snarere på selve indfaldsvinklen til denne bevidstgørelse.

Rod Ellis (1990, 1997) betragter, i lighed med Schmidt, grammatikundervisning som bevidstgørelse. Ellis er af den opfattelse, at det er igennem regelbaseret undervisning, at indlærerne bevidstgøres om særlige fænomener i målsproget og danner eksplicite repræsentationer af, hvad de undervises i. Når først bevidstgørelsen om et særligt fænomen har fundet sted, bliver indlærerne ved med at være opmærksomme på dette fænomen og bemærker det i efterfølgende input, hvilket fører til intake. Da imidlertid ikke alt, der bliver intake, integreres i det intersproglige system og dermed tilegnes, anskues bevidstgørelse og opmærksomhed kun som en igangsætter for sprogtilegnelsen. Dvs., at selv om grammatikundervisning ikke direkte kan bidrage til udviklingen af den implicite viden, kan den gøre det indirekte ved at hjælpe sprogindlærerne til at forarbejde input samt til at bemærke evt. forskelle imellem input og deres eget output.

FORSTÅELSESORIENTERING VS. PRODUKTORIENTERING

Dernæst er det relevant at se nærmere på, om nogle former for indfaldsvinkler til grammatikundervisning er mere effektive end andre.

På dette punkt kan skelnes imellem på den ene side traditionel grammatikundervisning, der er orienteret mod output og dermed sproglig produktion, og på den anden de forståelsesorienterede indfaldsvinkler, der tager sigte på manipulation af det input, indlærerne får.

Den traditionelle output-baserede grammatikundervisning, der er funderet i de kognitive teorier og hypotesen om vidensrelation, bygger på den formodning, at den eksplicite viden kan konverteres til implicit viden ved udelukkende og umiddelbart i forlængelse af bevidstgørelsesfasen at påvirke output gennem udførelse af gentagne og forskellige former for produktive grammatiske øvelser. Men det er netop denne output-fokusering, der i grammatikundervisningen skaber de indlæringsmæssige problemer, vi alle som sproglærere oplever, at vores studerende har.

De nyere forståelsesorienterede indfaldsvinkler til grammatikundervisning har, som nævnt, til formål direkte at påvirke udviklingen af intersproget ved at manipulere med de input, indlærerne udsættes for. Ved at søge en optimering af inputforarbejdningen¹¹ og dermed fremme af intake, ændres grammatikundervisningens primære mål fra produktion til forståelse.

Der kan skelnes imellem to forskellige input-baserede metoder inden for forståelsesorienteret sprogundervisning: en **ikke fokuseret** og en **fokuseret**. Hvor den første metode, som Krashen er

¹⁰ *Intake*: hvad en sprogindlærer forstår af input, men ikke nødvendigvis er i stand til at anvende i praksis.

¹¹ Inputforarbejdning: konvertering af input til intake, hvilket er en første forudsætning for, at der overhovedet finder en indlæring sted. Inputforarbejdningen spiller derfor en hovedrolle i indlæringsprocessen.

fortaler for, omfatter "naturlige" input i form af talte og skrevne tekster uden eksplicit fokus på specifikke sproglige fænomener, rummer den fokuserede metode strukturerede input med eksplicit fokus på specifikke sproglige fænomener (Ellis 1999).

Det er den fokuserede input-baserede metode, der i den givne sammenhæng har interesse. Dens forankring i psykologiske undersøgelser gør, at den, i modsætning til den produktorienterede metode, tager den menneskelige hjernes begrænsede forarbejdnings- og tilegnelseskapacitet i betragtning og fokuserer på aktiviteter, der kan hjælpe indlærere til at effektivisere inputforarbejdningen. Metoden tager selve processen i sprogindlæringen i betragtning, og det er heri dens force ligger. I modsætning hertil oplever man i den traditionelle grammatikundervisning, at den produktorienterede metodes 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 den fokuserede input-baserede sprogundervisning kan der atter skelnes imellem to modeller, der har bevidstgørelse som fællesnævner. I den ene model, der blandt sine tilhængere tæller bl.a. Cadierno/VanPatten (1993, 1994), rettes bevidstgørelsen mod forståelse. Deres primære udgangspunkt for en læringsmodel er den opfattelse, at strukturerede input i form af læse- og lytteopgaver, der fokuserer på en given sproglig struktur, hjælper indlærerne til at danne relationer imellem form og betydning, hvilket på sin side påvirker både input og output. Modellen tildeler ikke grammatikundervisning nogen signifikant rolle i sprogtilægnelsesprocessen.

I den anden model, som Ellis er ophavsmand til, rettes bevidstgørelsen mod den eksplicite viden og omfatter undervisning i grammatiske regler efterfulgt af forståelsesorienteret træning i relation hertil. Som en integreret del af modellen foreslår Ellis, som det næste led i progressionen, produktorienteret træning. Denne opdeling skal forstås ud fra variabilitetshypotesen, som han be- kender sig til (jf. afsnittet 'Tre hypoteser om vidensrelationer').

De to modeller divergerer dermed for det første, hvad angår indholdet i input (jf. definition i fodnote 3). For det andet mener Ellis ikke, i modsætning til Cadierno/VanPatten, at træning rettet mod forståelse kan påvirke både input og output. Han plæderer, som nævnt, for en model, hvor træning først rettes mod sproglig forståelse med henblik på påvirkning af input, og dernæst mod sproglig produktion med henblik på påvirkning af output.

EN ØVELSESTYOLOGI RETTET MOD FORSTÅELSE

På baggrund af principperne i Ellis' model, anvendes altid forståelsesorienterede øveformer før de bundne og frie produktive øvelser. En forståelsesorienteret øvelse har til formål at fremme indlærernes forståelse og adskiller sig fra en produktiv øvelse derved, at den ikke lægger op til nogen form for produktion på fremmedsproget. Med andre ord: indlærerne skal først have forstået et sprogligt fænomen, før de sættes til at producere det samme.

Hos Ellis har jeg kun fundet øvelsesforslag skitseret på et overordnet plan, dvs. for lidt konkretiserede til, at de uden videre kunne overtages i undervisningen. Derfor var der ikke andet at gøre end at gå i gang selv. I samarbejde med min kollega Vibeke Andersen, har jeg til grammatikundervisningen i spansk på BA-studiets første år udarbejdet en øvelsestypologi baseret på principperne i den forståelsesorienterede metode.

Vores øvelsestypologi rummer flg. grundlæggende handlinger:

- besvare spørgsmål
- identificere fænomener
- etablere sammenhænge imellem form-betydning/funktion
- udlede regler
- beskrive fænomener
- forklare fænomener kontrastivt
- diskutere og løse problemstillinger

I realiteten er det kun fantasien, der sætter grænser for udformningen af denne form for øvetyper. Nedenfor skitseres forskellige forslag fra Vibeke Andersens og min typologi til spanskundervisningen.

Grammatiklæsning

Denne øvelse er første led i forståelsesprocessen. I takt med at de studerende læser om et emne i grammatikken, besvarer de spørgsmål, der er specielt rettet mod de pågældende paragraffer. Formålet med øvelsen er, at få de studerende til at læse grammatikken og dens eksempler mere indgående, end de måske ellers ville gøre.

Form - betydning/grammatisk funktion

I denne øvetype opstilles sproglige størrelser, der enten er helt eller næsten identiske. Formålet med øvelsen er, at de studerende skal registrere og forstå sammenhængen imellem sproglig form og betydning/funktion, især i de tilfælde, hvor der, pga. eksemplernes lighed, ligger potentielle sproglige fælder. Et par eksempler på denne opgavetype fra spanskundervisningen:

Hvilken funktion (adjektiv eller adverbium) har de fremhævede ord i nedenstående sætninger?

- a. Felipe es muy **bajo**. (Felipe er lav)
- b. Hablan muy **bajo**. (De taler lavt)

Hvilke sætninger ækvivalerer betydningsmæssigt?

- | | |
|--------------------------|----------------------|
| 1. Juan durmió | a. Juan faldt i søvn |
| 2. Juan se durmió | b. Juan sov |

Systematisering

I denne øvelse præsenteres 10-20 blandede og repræsentative eksempler inden for et større grammatisk emne (fx konjunktiv i bisætninger), som de studerende skal systematisere iht. den pågældende regel, de illustrerer. Formålet er at træne de studerende i at gennemskue fælles grammatiske strukturer i forskellige sætninger. Ved at udføre handlinger som registrering af ligheder og forskelle samt systematisering, arbejder de studerende med de grammatiske regler på tværs af paragrafferne i deres grammatik.

Regelformulering

I denne øvetype anføres x antal eksempler på et givent grammatisk fænomen. De studerende skal først fortolke og dernæst med egne ord formulere den grammatiske regel, de opstillede eksempler repræsenterer. Der er altså tale om en videreudvikling af systematiseringsopgaven, hvor de blot skulle anføre det pågældende §-nummer.

Kontrastiv analyse

Denne øvelse bruges ifm. grammatiske fænomener, der repræsenterer særligt interessante forskelle på spansk og dansk sprogbrug. Der anføres x antal eksempler på et givent grammatisk fænomen, og de studerende skal med egne ord beskrive, på hvilken måde den spanske konstruktion adskiller sig fra den danske. Formålet med øvelsen er at bevidstgøre de studerende om forskellene de to sprog imellem samt, som det var tilfældet under 'Regelformulering', at træne dem i at formulere grammatiske problemstillinger med egne ord. Pga. øvetypens sværhedsgrad kan den med fordel laves som gruppearbejde.

Problemløsning

I problemløsningsøvelser anføres en række 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?*

Formålet med denne mere fortolkende øvetype, som med fordel kan løses som gruppearbejde, er, at få de studerende til at tænke selvstændigt i grammatiske baner samt vænne dem til at diskutere grammatiske problemstillinger.

EN ØVELSESTYPOLOGI RETTET MOD PRODUKTION

Umiddelbart efter bevidstgørelsesfasen indeholdende grammatisk forklaring + træning rettet mod forståelse, følger automatiseringsfasen. I denne fase indgår forskellige former for bundne og frie produktive øvelser, der påvirker output, dvs. hvor de studerende skal producere fremmedsprog i skrift og tale.

Bundne produktive øvelser

Øvelser fra denne kategori fokuserer specifikt på afgrænsede grammatiske fænomener, der trænes produktivt, isoleret fra en kommunikativ helhed. Der er her tale om traditionelle øvelser af fx typen 'indsætning', 'konvertering af elementer', 'fejlrretning', 'eksempelfabrikation' samt om oversættelser på sætningsniveau.

Frie produktive øvelser

I denne fase finder den største grad af regelautomatisering sted. Øvelserne lægger op til mere selvstændig og kreativ sprogproduktion, der både kan være mundtlig og skriftlig. Her integreres de forudgående isolerede delelementer i mere komplekse og meningsfulde kontekster, hvor de studerende får lejlighed til at mobilisere al deres fremmedsproglige viden og kunnen. Der kan være tale om fx oversættelse af hele tekster, frie skriftlige fremstillinger og frie samtaleøvelser.

KONKLUSION

Jeg har i det foregående søgt at forklare og illustrere en model over fokuseret, forståelsesorienteret grammatikundervisning med integreret produktorientering rettet mod output.

Rod Ellis postulerer ikke, at grammatikundervisningens gåde hermed er løst. Men modellen og dens indlæringsteoretiske grundlag rummer i det mindste plausible forklaringer på, hvorfor vores studerende med den traditionelle, output-orienterede metode har så svært ved både at forstå og anvende de grammatiske regler i praksis. Og den bringer forslag til, hvad vi som sproglærere kan gøre for søge at afhjælpe problemerne.

De empiriske undersøgelser på området fortsætter, men jeg mener ikke, at vi som sproglærere kan nøjes med at forholde os afventende over for de endelige resultater, som muligvis aldrig kan tilvejebringes i en entydig og endegyldig form. Så længe der, som i det konkrete tilfælde, er tale om en overvejende sandsynlighed for, at en ny undervisningsmetode virker efter hensigten, kan en afprøvning i praksis kun være med til at skabe en spændende fornyelse i grammatikundervisningen.

Bibliografi

- Ambjørn, Lone (1998), "Reception før produktion - proces før produkt".
Sprogforum, 10, s. 50-55.
- Ambjørn, Lone/Andersen, Vibeke (1997) "Anvendelse af en forståelsesorienteret metode til fremme af sprogelevernes grammatiske færdigheder". Informationer fra Spansklærerforeningen, 67, 37-43.
- Bialystok, Ellen (1981), "Some evidence for the integrity and interaction of two knowledge sources". I Andersen (red), New dimensions in second language acquisition research, Rowley, Mas.: Newbury House, 62-74.
- Bialystok, Ellen (1982), "On the relationship between knowing and using forms."
Applied Linguistics III, 181-206.
- Cadierno, Teresa (1994), "On the role of instruction in SLA: Research results and theoretical explanations".
Odense Universitet: Pluridicta 29.
- Cadierno, Teresa/VanPatten, Bill (1993), "SLA as input processing: A role for instruction".
Studies in Second Language Acquisition, 18, 495-510.
- Ellis, Rod (1990), Instructed second language acquisition.
Oxford: Blackwell
- Ellis, Rod (1993a), "Interpretation-based grammar teaching".
System, 21/1, 66-78.
- Ellis, Rod (1993b), "The structural syllabus and second language acquisition".
TESOL Quarterly, 27/1, 91-113.
- Ellis, Rod (1995), "Interpretation tasks for grammar teaching".
TESOL Quarterly, 29/1, 87-105.
- Ellis, Rod (1997), Second language acquisition.
Oxford University Press
- Ellis, Rod (1999), "Input-based approaches to teaching grammar: A review of classroom-oriented research".
Annual Review of Applied Linguistics, 19, 64-80.
- Krashen, Stephen (1981), Second language acquisition and second language learning.
Oxford: Pergamon.
- Schmidt, Richard W. (1990), "The role of consciousness in second language learning".
Applied Linguistics, 11/2, 129-158.
- Seliger, Herbert W (1979), "On the nature and function of language rules in language teaching".
TESOL Quarterly 13, 359-369.
- Trosborg, Anna (1995), Interlanguage pragmatics. Requests, complaints and apologies.
Berlin/New York: Mouton de Gruyter.
- Wagner, Johannes/Petersen U. Helm (1983), Kommunikation i fremmedsprogundervisningen.
København: Gjellerup.