

Reception før produktion - proces før produkt

Lone Ambjørn

Lektor, Spansk Institut, HHÅ

I hvilket omfang er sprogindlærere i stand til at lære og i praksis at bruge de grammatiske strukturer, de undervises i? Dette spørgsmål har været diskuteret i umindelige tider, men tages med fornyet styrke op i 70'erne og 80'erne. I 80'erne dukker der undersøgelser op, der viser, at sprogindlærere er ude af stand til at internalisere nye grammatiske strukturer på en måde, der sætter dem i stand til at bruge dem i praksis, med mindre de er nået til et punkt i deres sproglige udvikling, der tillader optag af ny viden (Ellis 1984, 1989; Piennemann 1984, 1989).

Herefter er det næste spørgsmål, der melder sig, hvordan man i en grammatisk undervisningsplan kan tage højde for denne viden og udvælge og graduere indholdet på en måde, der er i overensstemmelse med den måde, sprogindlærere rent faktisk lærer sprog på. Dette spørgsmål er der i 90'erne for alvor taget fat på at løse inden for den forskning i andetsprogstilegnelse, der baseres på psykolingvistiske iagttagelser (f.eks. Cadierno 1994; Ellis 1993a/b,

1995). Med henblik på en belysning heraf, skelner jeg imellem to metoder, jeg til formålet har valgt at benævne hhv. den produktorienterede (den traditionelle og fortsat mest udbredte) og den forståelsesorienterede (med forankring i psykolingvistikken).

Definitioner

For at forklare de grundlæggende forskelle imellem de to metoder, skal fire nøglebegreber inden for andetsprogstilegnelse defineres:

Input: de fremmedsproglige data, sprogindlærerne udsættes for gennem kontakt med fremmedsproget gennem mundtlig og skriftlig kommunikation. Endvidere kan input også komme fra bevidstgørelse om sproglige strukturer.

Intake: hvad sprogindlærerne forstår af input, men ikke nødvendigvis er i stand til at bruge i praksis.

Inputforarbejdning: konvertering af input til intake, hvilket er en første forudsætning for, at der overhovedet finder en indlæring sted. Input-

forarbejdningen spiller derfor en hovedrolle i indlæringsprocessen.
Output: det sprog, sprogindlærerne producerer i skrift og tale.

Produktorientering vs. forståelsesorientering

Ifølge den traditionelle, produktorienterede metode starter man i grammatikundervisningen med bevidstgørelsesfasen, hvor sprogindlærerne gives indsigt i en given grammatisk struktur. Denne bevidstgørelse tager f.eks. form af en teoretisk gennemgang med det formål at bibringe sprogindlærerne en eksplicit (bevidst), kontrolleret viden om den pågældende struktur. Umiddelbart herefter følger automatiseringsfasen, hvor strukturen trænes. I denne fase indgår forskellige former for bundne og frie produktive øvelser, der påvirker output, dvs. hvor sprogindlærerne skal producere fremmedsprog i skrift eller tale. Automatiseringsfasen har til formål at bibringe sprogindlærerne en implicit (ubevidst), automatiseret viden, hvormed forstås, at de sættes i stand til ubesværet at bruge den grammatiske struktur i praksis uden at reflektere over det.

Den produktorienterede metode bygger således på den formodning, at den eksplicite, kontrollerede viden kan konverteres til implicit, automatiseret viden ved udelukkende og umiddelbart i forlængelse af bevidstgørelsesfasen at påvirke output gennem gentagen produktiv praksis. Og det er netop denne formodning, der i grammatikundervisningen skaber de indlæringsmæssige problemer, vi alle oplever.

Hvor den produktorienterede metodes mål er output, er den forståelsesorienterede metodes at optimere inputforarbejdningen og dermed fremme intake. Metodens forankring i psykolingvistiske 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 sprogindlærere til at effektivisere inputforarbejdningen. Konkret betyder dette en ændring af grammatikundervisningens primære mål fra produktion til reception (forståelse). Det vil sige, at der på det første trin i denne metode fokuseres på input rettet mod forståelse med det formål at fremme intake; først på det næste trin rettes opmærksomheden mod produktion og output i en progression gående fra bundne til frie produktive øvetyper.

Sammenfattende kan man sige, at den forståelsesbaserede metode tager selve *processen* i sprogindlæringen i betragtning, og det er heri dens force ligger. Den produktorienterede metodes fokus på output umiddelbart efter bevidstgørelsesfasen kan være ensbetydende med at stille større krav til sprogindlærerne, end de kan klare, hvis de på produktionstidspunktet ikke har opnået tilstrækkelig forståelse af et sprogligt fænomen.

Receptive øvelser

På baggrund af principperne i den forståelsesorienterede metode anvendes altid receptive (forståelsesorienterede) øveformer før de bundne og frie

produktive øvelser. En receptiv øvelse har til formål at fremme sprogindlærernes forståelse og adskiller sig fra en produktiv øvelse derved, at den ikke lægger op til nogen form for produktion på fremmedsproget. Med andre ord: sprogindlærerne skal først have forstået et sprogligt fænomen, før de sættes til at producere det samme. Ved på denne måde at sætte forståelse ind som et formidlende led før den sproglige produktion, formodes denne i sidste instans at blive bedre.

I samarbejde med min kollega Vibeke Andersen har jeg til grammatikundervisningen i spansk på BA-studiet udarbejdet en receptiv øvelsetypologi baseret på principperne i den forståelsesorienterede metode. Hos Ellis (op.cit.), som vi primært har ladet os inspirere af, fandt vi kun øvelsesforslag skitseret på et overordnet plan, dvs. for lidt konkretiserede til at vi uden videre kunne overtage dem. Dertil kommer, at vi havde brug for en receptiv øvelsetypologi, der kunne opfylde målet med grammatikundervisningen på en højere læreanstalt, hvor de studerende ikke alene skal kunne bruge de grammatiske strukturer i praksis, men også sættes i stand til at analysere og diskutere dem på et overordnet og abstrakt niveau med inddragelse af metalingvistiske termer.

De grundlæggende receptive handlinger, vores øvelsetypologi rummer, kan skitseres som følger:

- 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 receptive øvetyper, men her bringes et par illustrerende eksempler fra vores spanskundervisning på BA-studiets første år:

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. Er par eksempler på denne opgavetype fra to forskellige grammatiske områder:

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

a. *Felipe es muy bajo.*

Felipe er meget lav

b. *Hablan muy bajo.*

De taler meget 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 (f.eks. konjunktiv i bisætninger), som

de studerende skal systematisere iht. den pågældende grammatiske 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.

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.

Mundtlig sprogfærdighed

Fokus har i ovenstående været på grammatikundervisningen og dermed på udviklingen af sprogindlærernes formalsproglige kompetence. Som noget nyt skal det imidlertid postuleres, at principperne i den forståelsesorien-

terede metode med stor fordel også kan anvendes inden for undervisning i mundtlig sprogfærdighed med fokus på oparbejdelse af den pragmatiske, diskursive og strategiske kompetence.

Specifikt til de tre første semestre på BA-studiet i spansk har jeg udviklet en undervisning i mundtlig sprogfærdighed bygget op omkring en bevidstgørelsesfase, hvor input kommer fra såvel teoretisk indføring i kommunikative fænomener som fra de data, de studerende udsættes for gennem kontakt med fremmedsproget via mundtlig kommunikation. Som et led i bevidstgørelsesfasen og med henblik på at fremme intake, laver de studerende en række receptive øvelser, der, som nævnt, ikke tillader sproglig produktion. Til formålet har jeg udviklet en receptiv øvelsestypologi indeholdende handlinger, der er identiske med de ovenfor beskrevne til grammatikundervisningen, men som i stedet fokuserer på kommunikative fænomener som f.eks. dialogopbygning, talerskiftmekanismer, gambitter, sproghandlinger og kommunikationsstrategier.

Efter de receptive øvelser i bevidstgørelsesfasen, følger det første trin i automatiseringsfasen, der baseres på bundne produktive øvelser, efterfulgt af det næste trin i automatiseringen i form af frie produktive øvelser. Denne progression skal illustreres nedenfor med udgangspunkt i emnet „emneskift i dialogen“.

Fase 1: Bevidstgørelse

Teoretisk gennemgang af „emneskift i dialogen“:

- Emneskift uden markering
- Emneskift via small talk
- Emneskift ved hjælp af gambitter (f.eks. *forresten; apropós; nå, men; for at vende tilbage til ...*)
- Adækvate og inadækvate emneskift

Fase 2: Receptive øvelser

- Besvarelse af spørgsmål til den gennemgåede teori
- Øvelser, hvor de studerende skal identificere emneskift i autentiske dialoguddrag
- Øvelser, hvor de studerende skal systematisere forskellige gambittyper præsenteret i mindre dialoguddrag
- Problemløsningsøvelser som beskrevet ovenfor

Fase 3: Bunden produktiv øvelse

- Emneskift-funktionen isoleres og

trænes med udgangspunkt i 3 små dialoger af hver ca. 6 min.'s varighed. Rollerne som A, B og C fordeles. F.eks.:

A samtaleåbning + introduktion af emne

B emneskiftmarkering efterfulgt af nyt emne

C observatør med henblik på efterfølgende evaluering

Herefter byttes roller, så alle deltagere får prøvet de tre roller.

Fase 4: Fri produktiv øvelse

Ved at spørge, svare, fortælle, kommentere og diskutere er det samtalegruppens opgave at opbygge og holde en samtale i gang over de emner, der er anført i kasserne. Træning af emneskiftfunktionen ligger i overgangen fra én kasse til en anden.

AT VÆRE STUDERENDE	DANMARK OG DANSKERE	ET UDLANDSOPHOLD
PARFORHOLD	FREMTIDSPANER	EN OPLEVELSE
VOLD	RACISME	SPANIEN OG SPANIERE
FRIT EMNE	FRIT EMNE	FRIT EMNE

Reception før produktion - proces før produkt

Den forskningsgren inden for andet-sprogstilegnelse, der tager udgangspunkt i resultater fra den psykologiske forskning, bidrager med en yderst plausibel forklaring på de indlæringsmæssige problemer, man i årevis har diskuteret inden for grammatikundervisningen. Løsningsforslaget gående på at satse på reception som et formidlende led før produktion er i sin grundtanke måske ikke revolu-

tionerende ny, men bliver af forskere på området sat ind i en sproglæringmæssig og metodisk sammenhæng, som tydeliggør og overbeviser om anvendeligheden heraf.

På baggrund af mine positive erfaringer med systematisk at applicere den forståelsesorienterede metode inden for mundtlig sprogfærdighed, er det min overbevisning, at principperne i den med stor fordel kan anvendes generelt inden for sprogundervisningen uanset dennes mål og niveau. Af

samme årsag skal jeg plædere for, at man, når det drejer sig om udvikling af undervisningsmaterialer, i højere grad end det er tilfældet nu, retter opmærksomheden mod metodiske indfaldsvinkler, der i lighed med den forståelsesorienterede, tager sigte på fremme af indlærings- og tilegnelsesprocessen som det primære og på undervisningsproduktet som det sekundære.

Litteratur

Cadierno, Teresa: "On the role of instruction in SLA: Research results and theoretical explanations". i: *Pluridicta* 29, 1994.

Ellis, Rod: „Can syntax be taught? A study of the effects of formal instruction on the acquisition of WH- questions by children“. i:

Applied Linguistics, 5, 1984, s. 138-155.

Ellis, Rod: „Are classroom and naturalistic acquisition the same? A study of the classroom acquisition of German word order rules“. i: *Studies in Second Language Acquisition*, 11, 1989, s. 305-328.

Ellis, Rod (a): „Interpretation-based grammar teaching“. i: *System*, 21 / 1, 1993, s. 66-78.

Ellis, Rod (b): „The structural syllabus and second language acquisition“. i: *Tesol Quarterly*, 27 / 1, 1993, s. 91-113.

Ellis, Rod: „Interpretation tasks for grammar teaching“. i: *Tesol Quarterly*, 29 / 1, 1995, s. 87-105.

Pienemann, M.: „Psychological constraints on the teachability of languages“. i: *Studies in Second Language Acquisition*, 6, 1984, s. 186-214.

Pienemann, M.: "Is language teachable? Psycholinguistic experiments and hypotheses". i: *Applied Linguistics*, 10, 1989, s. 52-79.

4. konference om de nordiske sprog som andetsprog

Københavns Universitet

30. april og 1. maj 1998

Plenarforelæsere

Gabriele Kasper (Hawaii)

Carol Pfaff (Berlin)

Deltagere fra alle fem nordiske lande med sektionsforedrag om tilegnelse og undervisning i de nordiske sprog som andetsprog, herunder tosprogethed.

Konferencegebyr
Tilmeldingsblanket

DKK 400
Anne Holmen
Institut for Nordisk Filologi
Njalsgade 80, DK-2300 København S.
tlf: +45 35 32 83 25; e-mail: anhol@coco.ih.ku.dk

Tilmeldingsfrist

15.2.1998