

Tasks og litteraturundervisning



Hanne Geist

Lektor, cand.mag. Køge Gymnasium.

Merete Vonsbæk

Lektor, cand.mag.
Gentofte HF.



Nanna Bjargum

Lektor, cand.mag. i tysk og dansk
samt fremmedsprogs-pædagogik.
Odsherreds Gymnasium og VUC
Nordvestsjælland.

I det forløbne skoleår har vi gennemført et projekt om Task-based Learning (TBL) i tyskundervisningen på gymnasiet og hf.¹

Da vi for flere år siden indledte samarbejdet om TBL, var vi styret af nysgerighed, men også af en fornemmelse af, at nok var undervisningen varieret, og elevernes tilfredshed med vores normale undervisning rimelig, men der manglede en overordnet systematik og begrundelse for enkeltdele og den rækkefølge, de blev præsenteret i. Vi

ville gerne sammensætte en undervisning, der primært er baseret på teoretisk viden om fremmedsprogsindlæring, og som fremmer elevernes kommunikative kompetence samt har fokus på elevautonomi. Vi ville holde fast i en undervisning, som er forankret i litteraturen, samtidig med at flere kommer til orde, dvs. hvor elev-elev-kommunikationen indtager en central placering. Det beror på den antagelse, at det er med udgangspunkt i kommunikative aktiviteter, at lærere får mulighed for at udvikle et korrekt og flyden-

de sprog. Det forudsætter, at den sproglige opmærksomhed til stadighed skærpes - det bør medtænkes, når man laver de enkelte tasks.

Vi har ved hjælp af idéer fra TBL og vores egne erfaringer arbejdet mere bevidst med kommunikativ undervisning de sidste år, og nedenstående beskrivelse viser et forsøg på at få litteratur, sprog, kommunikation og læring til at hænge sammen. Den litteraturpædagogik, vi har benyttet, er den læserorienterede, der er vokset ud af teorier som *reader-response* og *receptionsæstetikken*². Den har vist sig at gå godt i spænd med TBL, i og med at læseren ikke bare betragtes som modtager, men som medskaber af teksten, dvs. den er i sig selv kommunikativ, dialogisk.

Vi vil i det følgende beskrive, dels hvordan de teoretiske tekster har virket som øjenåbnere i forhold til vores egen praksis, dels hvilke erfaringer vi har med de forskellige tasktyper og deres anvendelighed.

Øjenåbnere

En af øjenåbnerne er en artikel, som vi gentagne gange er vendt tilbage til: Denise Özdeniz: *Innovation and exploratory teaching* i J. og D. Willis: *Challenge and Change in Language Teaching*³. Med tilsyneladende enkle spørgsmål viser Denise Özdeniz, hvordan man som lærer - alene og i samarbejde med kolleger - kan reflektere over og udvikle sin undervisning.

Ved hele tiden at spørge med 'hvad' og 'hvorfor' til hver enkelt aktivitet tvinger

man sig selv som lærer til at overveje målet med hver aktivitet i timen, således at aktiviteterne nok fører til variation, ikke for variationens skyld, men fordi aktiviteterne *tilsammen* fører eleverne gennem tekst- og sprogarbejdet, så de to sider gensidigt belyser og støtter hinanden.

Tasktyper og litteraturlæsning

I vores arbejde har vi benyttet bl.a. følgende kendte og i faglitteraturen velbeskrevne typer af tasks:⁴

- 1 Forudsigelse er en opgave, der går ud på at skrive videre, f.eks. slutningen af et kapitel eller en hel tekst.
- 2 Listeopgaver - opstilling af gloser til bestemte emner.
- 3 Ordne og sortere-opgaver, hvor eleverne f.eks. skal sortere ord / vendinger / tekstafsnit og anbringe dem i den rigtige rækkefølge / sammenhæng.
- 4 Sammenligningsopgaver, hvor eleverne f.eks. skal matche to sæt oplysninger, finde ligheder / forskelle.
- 5 Problemløsningsopgaver, f.eks. puslespil, hvor eleverne har forskellige oplysninger, som de skal anbringe i rigtig rækkefølge, eller rådgivnings- og planlægningsopgaver eller holdningskløftopgaver.
- 6 Udveksle personlige erfaringer.
- 7 Kreative opgaver, f.eks. skrive tekst / dagbog eller lave et rollespil med udgangspunkt i en tekst.

Vi vil i det følgende præsentere de enkelte typer med eksempler og kommentere deres anvendelse i forhold til de læste tekster. Men det er karakteristisk, at de ofte yngler, den ene avler så at sige den anden.

1 Forudsigelse af forskellig art er en central opgave for de læserorienterede litteraturteorier, som hævder, at betydningsdannelsen, tekstforståelsen består af en fortsat revidering af de tidligere forudsigelser. Som task kan den anvendes på mange niveauer, f.eks. som indgang til læsning af drejebogen til filmen *Jenseits der Stille*. Filmen indledes med en lille scene, hvor en smuk og selvsikker yngre kvinde løber på skøjter sammen med en usikker, klodset pige på otte, ni år. Man fornemmer, det ikke er mor og datter. Eleverne ser de første par scener. Den første har tilsyneladende intet med den følgende handling at gøre. Det er tydeligt, at den lille pige bliver hovedpersonen.

De skal nu skrive hver tre bud på, hvorfor filmen begynder med den omtalte scene, dvs. forudsige, hvilken betydning den vil få for filmens tematik. Dernæst skal de læse deres forslag op for partneren og høre på hans/hendes. Nu vælger hver pargruppe det forslag, de finder bedst. Der kommer mange kvalificerede gæt, de fleste kredser - som det senere skal vise sig med rette - om begrebet idol, nogle om narcissisme, men også frihedslængsel, ensomhed og mindreværdsfølelse, såvel som det modsatte, bringes på bane. Alt sammen relevante bud. At scenen har karakter af symbol er ingen i tvivl om. Heller ikke om, at forholdet mellem de to vil få - en siger - skæbnesvanger⁵ betydning for dem begge.

2 Listeopgaver, en opgavetype, der virker primitiv, men som dels sikrer en opmærksom og omhyggelig tekstlæsning, dels kan virke som springbræt

ind i fortolkningen.

I Arthur Schnitzlers novelle *Die Toten schweigen* finder det endelige opgør mellem de to elskende sted på en bro. Manden har fremprovokeret det, mens kvinden, som er gift med en anden, ved sin nervøse snakken udenom illustrerer en aktiv fortrængningsproces.

Eleverne, der - måske styret af Emmas afledningmanøvrer - har læst hen over Franz' bemærkning: *Ich habe heute viel und ernst mit dir zu reden, Emma*, får nu spørgsmålet: *Warum ausgerechnet auf einer Brücke?* Opgaven løses i form af et associogram, en særlig form for liste. De mange associationer: overgang, på én gang forbindende og adskillende, valg mellem to muligheder, skræk for og/eller dragning mod dybet, trang til at kaste sig ud osv. fører lige ind i tekststedets tematik og gør det nemmere for eleverne at få øje på og fortolke den ledsagende symbolik knyttet til farverne rød, sort, grå, til lys og mørke og til den voldsomt dramatiske lydkulisse. Disse elementer kan man desuden fokusere på ved hjælp af en hurtig opgave, hvor de listes og sorteres i grupper med hver sin overskrift, der i en nøddeskal samler elevernes tolkning.

I stedet for at nøjes med at spørge eleverne, hvorfor de to hovedpersoner handler, som de gør, og hvem de synes har ret - den ene ønsker at fortsætte forholdet, den anden et brud - får eleverne nu opgaven at forberede denne diskussion ved i fire grupper at finde - opliste - samtlige argumenter til forsvaret for og anklage imod henholdsvis Emma og Franz. Det tvinger dem til en

mere nuanceret forståelse af og indlevelse i de to personer, hvilket gør den efterfølgende diskussion - en *holdningskløftopgave* - mere facetteret og kvalificeret, og det bliver lettere at fornemme den sofistikerede forfatterholdning.

I begge disse opgaver integreres helt naturligt skrivning i samtalen.

3 Sorteringsopgaver er særligt egnede til at undersøge komposition med. Karen Duves novelle *Die Miami Dream Men Show* starter in medias res, vi er midt i et mandestripshow. Dernæst følger et tilbageblik, der viser sig igen at indeholde to tidsplaner, den kedelige kontorhverdag og hovedpersonens forudgående uddannelse. Elevernes opgave består i at bringe kronologisk orden i ni klip fra teksten. Et sprogligt aspekt kan bringes ind ved at klippe tidsangivelserne ud af teksten og lade eleverne sætte dem ind igen.

Man kunne også have spurgt sig frem til, hvordan novellens start er bygget op, og hvorfor forfatteren har valgt denne komposition. Men ved at vælge opgaveformen opnår man, at alle kommer med. Pga. det meget konkrete og anskuelige bliver det nærliggende for eleverne at reflektere over, hvordan og hvorfor de to sfærer mandestripshow og kedelig kontorhverdag med forudgående uengageret erhvervsvalg konfronteres. Dette er et forhold, der novellen igennem fungerer som et strukturerende greb. Først i slutningen flettes de to sfærer endelig tematisk sammen.

4 Sammenligningsopgaver virker ligesom liste- og sorteringsopgaver-

ne umiddelbart banale, men når man arbejder med dem, bliver det tydeligt, hvilken elasticitet der ligger i dem. Man kan beskrive denne funktion som opgavernes elevatorfunktion, hvilket tydeligt kommer til udtryk, når eleverne kommer i gang med denne form for opgave. De bevæger sig fra et redegørende til et analyserende niveau for at kunne løse opgaven, og her går det op for dem, at det ikke er så enkelt endda. Ved fremlæggelsen kan der opstå spændende diskussioner om de enkelte gruppers resultater.

Et eksempel på det er en sammenligningsopgave til teksten *Meine beste Freundin* af Gabriele Herzog. En lille pige bliver lukket ind i et kælderrum af sin bedste veninde. Hun skal straffes for handlinger, som hendes far har udført. Iflg. veninden er faren ansat hos Stasi, men datteren, den indespærrede pige, har umiddelbart ingen anelse om, hvad hans arbejde består i. Det tror veninden ikke på, og hun anklager hende for at lyve. Så begynder tvivlen at indfinde sig hos pigen, og dette dilemma mellem tilliden til på den ene side faren, autoriteterne og på den anden side til veninden og hendes påstande om farens medvirken i arrestationer bl.a. af venindens far, kan være svært for eleverne at forstå. Hvad er kendsgerninger, og hvad er påstande? Gennem en sammenligningsopgave skal eleverne finde tekststeder, der beskriver kendsgerninger og påstande om de to pigers fædre.

5 Problemløsningsopgaver lægger op til at arbejde både på et redegørende og et analytisk niveau. Eleverne

afkræves et konkret resultat, og løsningen af opgaven kræver megen kommunikation. Eleverne sidder med en opklippet tekst. I dette tilfælde er det begyndelsen på Josef Mühlberger: *Der Kranzträger*. De er inddelt i grupper på fire, og deres opgave består i at redegøre for indholdet og dernæst finde den rigtige rækkefølge. I den pågældende tekst kan det være vanskeligt for eleverne dels at finde ud af, hvor hovedpersonen lige efter krigens slutning egentlig befinder sig, dels hvad hans mission går ud på. Han er på vej hjem til sin kone og har en begravelseskrans med sig for ikke at vække opsigt⁶. Ved at klippe den første del af teksten op, bliver eleverne tvunget til at nærlæse hver deres afsnit for at kunne redegøre for det. Dernæst er det en opgave, der er beslægtet med forudsigelsesopgaven, når eleverne skal finde den rigtige rækkefølge. De bliver nødt til at stille hinanden centrale spørgsmål til teksten og opstille hypoteser for at finde sammenhængen, og det bringer dem direkte ind i en analyse af teksten, og samtidig bliver deres nysgerrighed vakt. Hvad laver den mand egentlig? Hvilken betydning har kransen? er spørgsmål, der dukker op. Nogle elever bliver også bevidste om synsvinkel, når de arbejder med rækkefølgen. Hvem er det, der fortæller denne historie? Og således er de med denne opgave allerede langt inde i en analyse og fortolkning af teksten.

6 Personlig erfaringsudveksling er en opgavetype, der får mange elever til at producere uendelige mængder af sprog. Den kan være god ikke bare som taleanledning, men også som baggrund for en vurdering af tekstens

behandling af det pågældende emne. Et eksempel: eleverne i en 1.g læser ungdomsromanen *Crazy*. Her optræder en demoniseret matematiklærer med navnet Falkenstein (Hvem sagde Frankenstein?). Selvfølgelig hovedpersonens plageånd. I starten af den time, hvor kapitlet læses, bliver eleverne sat til to og to at snakke om en enten specielt god eller dårlig lærer, de har haft i løbet af deres skoletid. Det fører til en drøftelse på klassen om autenticiteten i fremstillingen. Griber forfatteren ikke tilbage til forældede klichéforestillinger? Er hans foretrukne selvbillede ikke offeret? Har det noget at gøre med stedet, at det foregår i Bayern? Her kommer det interkulturelle aspekt frem. Altså: den enkle lille opgave kan føre vidt.

7 Kreative opgaver. Ifølge Jane Willis⁷ er en task „en målorienteret aktivitet, hvor eleverne bruger sproget til at opnå et ægte resultat.“ Vi har gjort den erfaring, at netop kravet om et resultat er en væsentlig faktor, når man udtænker rollespil i forbindelse med tekstlæsningen. Det viser følgende to eksempler:

- a) Til Arno Surminskis novelle *Die Fremde* fik eleverne følgende opgave: „Opfør den dialog, som gæsterne fører ved kaffen efter begravelsen. Følgende roller indgår ... Der skal holdes to taler af den dodes bror og en ungdomsven. Den ene eller begge talere antyder i deres tale en mulig forklaring på, hvem den fremmede er. Derefter kører samtalen ved bordet med spørgsmål, antydninger, mulige forklaringer og svar.“
- b) Til Dürrenmatts *Der Besuch der alten Dame* lød oplægget til rollespillet:

„Spillet opbygges som et borgermøde: Spørgsmålet, der skal diskuteres, lyder: Bliver vi nødt til at dræbe Ill for at få pengene fra Claire Zachanassian? Alle deltagere vælger deres holdning til spørgsmålet og begrundet den. Ordstyreren sørger for at Ill i starten gør rede for sin opfattelse, og at alle kommer til orde. Han/hun afslutter diskussionen med en konklusion eller en afstemning.“

Rollespillet til *Die Fremde* kom aldrig rigtigt i gang, og eleverne havde svært ved at gå ind i en meningsudveksling. Efter spillet kommenterede eleverne det på følgende måde: vi vidste ikke, hvor vi skulle hen med samtalen! Det ved eleverne i det andet eksempel, hvor de skal træffe en beslutning, enten i enighed eller - hvis det ikke er muligt - ved at stemme om sagen. Men forud for den afstemning ligger en hidsig debat, som fører direkte ind i dramaets centrale etiske problemstilling. Den har eleverne ingen problemer med at formulere efter rollespillet.

Eleverne og analysearbejdet

Gennem de vekslende tasks giver vi eleverne 'stemmer' til at indgå i tekstarbejdet med. Træning i skriftlig udtryksfærdighed veksler med mundtlig, der læses, og der lyttes. Nogle elever foretrækker bestemte typer tasks, andre udforsker gerne mange forskellige, men det vigtige er for os at se, at eleverne bliver i stand til et kvalificeret analysearbejde, som udgår fra dem selv og giver en bedre og mere engageret indsigt i teksterne end ved den traditionelle, lærerstyrede fortolkningsamtale.

Lothar Bredella⁸ sammenligner den litterære tekst med et partitur. Han opfatter den litterære forståelse som en interaktion mellem tekst og læser. Det er lærerens opgave at finde metoder, der gør denne interaktion så intensiv som mulig,

„fordi vor kultur i vid udstrækning forstår den litterære tekst ikke som partitur, men snarere som en beholder hvorfra man henter informationer, eller som en kostbar genstand, der beskrives udefra.“⁹

Vores opgaver har fjernet denne berøringsangst og elevernes skræk for ikke at kunne finde frem til den rigtige tolkning. Det er dem, der spiller musikken.

Noter

- 1 Projektet blev muliggjort gennem et frikøb med en kvart stilling til hver, betalt af Gymnasieafdelingen.
- 2 Se f.eks. Rezeptionsästhetik und Response Theory i: Jürgen Koppensteiner: Literatur im DaF-Unterricht: Eine Einführung in produktiv-kreative Techniken. Wien, Öbv & hpt, 2001.
- 3 J. og D. Willis: Challenge and Change in Language Teaching. Oxford, Heinemann 1996.
- 4 Der er mange bud på en typologi. Vi har her medtaget de typer, som vi især har beskæftiget os med og haft gode erfaringer med som tilgange til litteraturlæsning og -forståelse.
- 5 Karakteristisk nok har eleven, mens hun skrev, spurgt: „Hvad hedder skæbnesvanger?“ Når eleverne arbejder med tasks, er læreren en omvandrende ordbog. De bruger dog også hinanden til at finde frem til de relevante glosor.
- 6 Efter Tysklands sammenbrud var mennesker altid på vej til en begravelse. Den tidligere soldat kan med kransen i hånden undgå at blive standset af besættelsestropperne og udspurgt om identitet og mål for vandrigen.

Noterne 7-9 findes på side 26