

What does you have in your „Task” today?



Michael Svendsen Pedersen

Sprogcentret ved Holbæk Handelsskole og Holbæk tekniske Skole.

Livet som kommunikativt orienteret sproglærer er ikke blevet lettere i løbet af de mere end 20 år, hvor kommunikativ kompetence har været slagord for sprogundervisning. Der er kommet stadigt nye aspekter til ud over kommunikationsfærdigheder, f.eks. videnskabelige aspekter som sproglig viden og bevidsthed, og interkulturel kompetence¹. Samtidig bliver de pædagogiske metoder og idéerne til de praktiske aktiviteter, der skal bibringe eleverne de kommunikative kompetencer, mere og mere udviklet. For øjeblikket diskuteres f.eks. processkrivning og elevautonomi.

Under forberedelsen og fra det øjeblik sproglæreren kommer ind i klasseværelset er der en masse valg, der skal træffes: Hvornår og hvor meget skal jeg undervise på fremmedsproget?

Hvilken type øvelse er den bedste? Hvordan skal jeg designe opgaven for at fange elevernes interesse? Hvordan og hvornår tager jeg bedst grammatiske problemer op? Er min undervisning for lærerstyret? Hvilke aspekter af teksten skal vi nu fokusere på? Skal vi nu lave pararbejde eller gruppearbejde? osv. osv. Det kan være meget svært at bevare overblikket, efterhånden som sprogpedagogikken bliver mere og mere forgrenet. Til sidst kan man måske slet ikke se stammen for bare grene.

Som sproglærer kan man føle behov for at komme ind til stammen så at sige, finde en tilgang der kan gå på tværs af de mange sider af sprogundervisningen og skabe sammenhæng mellem dem. For mig har arbejdet med såkaldte "Tasks" fungeret på denne

måde. Hvad der er det særlige ved en Task eller „kommunikativ opgave“, og hvad den kan bruges til, vil jeg komme ind på, men først et praktisk eksempel.

Kommunikativt behov

Den følgende Task indgår i et undervisningsforløb for elever på teknisk

skole, der er ved at uddanne sig som maskinarbejdere².

Elevernes opgave er her - i par eller grupper - at samle „køleanlægget“ ved hjælp af instruktionen. Symbolerne for de forskellige dele af anlægget klippes ud og placeres i lay-outet. Den skriftlige instruktion er på engelsk, og ele-

Work instructions for assembly of refrigeration plant

1. Place compressor towards the top of the machine room in the middle.
2. Place condenser half way down right-hand side of machine room.
3. Place evaporater in the middle of cold room.
4. Place expansion valve towards the bottom right hand corner of cold room.
5. Position solenoid valve to the right of the expansion valve in the cold room.

(instruktion)

Elevklippeark

(komponenter)

(lay-out af kølehus)

vernes „arbejdssprog“ under opgaveløsningen er engelsk.

En af de afgørende gevinster ved at bruge en sådan opgave er, at der opstår et *reelt kommunikativt* behov hos eleverne. De skal ikke svare på lærerens (kontrol)spørgsmål eller „fremlægge“ for de andre i klassen - kommunikationssituationer der nemt virker kunstige og styrede, og som under alle omstændigheder er snævre og stereotype. I stedet åbner opgave-designet for et kommunikativt handlerum, inden for hvilket der kan opstå et mere „naturligt“ formål og mål med kommunikationen.

Opgavetyper

Der kan dog være et problem med *opgavetypen*. Opgaven her er en *problemløsningsopgave*, hvor alle deltagerne har de samme oplysninger, og der er én rigtig løsning. Det betyder, at en kvik elev godt kan løse opgaven uden at kommunikere med andre, og så ville de mange kommunikative potentialer i den være stærkt reduceret. Hvis jeg vil være helt sikker på, at eleverne kommunikerer med hinanden, kan jeg omforme den til en anden opgavetype, f.eks. „*puslespil*“ (jigsaw) eller „*informationskløft*“ (information gap). Som „*puslespil*“ kunne jeg fordele punkterne i instruktionsteksten mellem deltagerne, som så måtte samarbejde om at sætte dem i den rigtige rækkefølge. Som „*informationskløft*“ kunne jeg lade én elev have teksten og en anden elev symbolerne og lay-outet, hvorefter de skulle dele deres viden for at kunne løse opgaven³.

Skabelsen af et kommunikativt behov hos eleverne er en første betingelse for, at jeg kan gennemføre en kommunikativt orienteret sprogundervisning. Derudover må jeg stille nogle krav til opgaverne i forhold til de faktorer, der indgår i min kursusplanlægning, nemlig *sprog, behov og indlæring*.

Sprog og interaktion

Eleverne interagerer med hinanden og med teksten under arbejdet med køleskabsopgaven, og den kommunikation, de anvender, har på grund af opgave-designet alle chancer for at komme til at omfatte mange forskellige sproglige strukturer og funktioner både i forhold til løsningen af det faglige problem og i forhold til reguleringen af de sociale relationer mellem deltagerne undervejs i løsningsprocessen.

En udskrift af en elevsamtale i forbindelse med arbejdet med en tilsvarende opgave, kan give et indtryk af bredden i den kommunikative kompetence, der kræves og trænes. I denne opgave skal eleverne læse en instruktion i, hvordan man laver en fysiograf ved at bruge et kamera og tegne et diagram af det beskrevne apparat.

H: *Lie the camera on the floor - put the camera on the floor. But be careful, be careful. Attach...attach maybe.*

C: *Okay...I fix it.*

H: *Below the torch...we have to suspend a torch from a hook in the ceiling - on a piece of string. In the studio - and, er, there's a big light [yes]. So, I think maybe here we can do like a big one, and maybe it's torch.*

C: *Oh yes, I think you got the point.*

H: *You think so?*

C: *Yes - think so.*

H: *Very confusing you know - very...*

[H indtegner flere linier og viser så skitsen til C]

H: *What do you think?*

C: *Yeah. Yes, it's good. But it's going to (uforståeligt) the sun - is not sun - spot.*

H: *Yes, better.*⁴

Her bliver der både instrueret, advaret, bekræftet, konstateret, forespurgt, udtrykt usikkerhed, anmodet om psykisk støtte osv. - et væld af sprogfunktioner som det ellers kan være svært at få i spil i undervisningen.

Behov

Kommunikativ kompetence er ikke en absolut størrelse. Der findes forskellige kommunikative kompetencer afhængig af, hvad det er for en kommunikativ praksis, man indgår i, og learnere har derfor også bestemte kommunikative behov, jeg som sproglærer må tage højde for i planlægningen af Tasks. I dette tilfælde er der som nævnt tale om (kom-mende) maskinarbejdere, og opgaven er designet på grundlag af *kommunikative målsituationer*, som en maskinarbejder i virkelighedens verden vil kunne komme ud for at skulle klare sig i. Men det afgørende er selvfølgelig ikke, at opgaven er en generalprøve på én bestemt virkelig situation, men at den giver eleverne mulighed for at udvikle en kreativ kommunikativ kompetence, som forberedelse til at kunne klare uforudsigelige situationer. Hvis man sammenligner køleanlægsopgaven

med fysiograf-opgaven, kan man se, at det afgørende ikke nødvendigvis er beherskelsen af bestemte ord, men lige så meget af tekstgenren „instruktion / manual“ og af sproget som middel til samarbejde om løsning af et praktisk problem.

Task og indlæring

Hermed er vi fremme ved et af de træk, som for mange er det særlige ved Task, nemlig at fokus mere er på indholdet end på sproget. Nunan giver således i sin bog om Task-design i den kommunikative undervisning følgende definition af Task:

*...et stykke klasseværelsesarbejde som involverer learnerne i at forstå, bearbejde, producere og interagere på målsproget, mens deres opmærksomhed først og fremmest er rettet mod betydning snarere end form. (Nunan. Min oversættelse)*⁵.

Det kan synes bagvendt, at netop opgaver, der har til formål at give eleverne kompetence på fremmed- eller andet-sproget ikke har fokus på det sproglige. Men her er vi ved det afgørende: Task' ens rolle i indlæringsprocessen.

De senere års forskning i den sproglige indlæringsproces har frembragt mange resultater, der ganske vist ikke altid peger i samme retning, men alligevel begynder at tegne et mønster, der kan give nogle retningslinjer for den pædagogiske praksis⁶.

Hvad vi ved er, at sprogindlæring er en kognitiv proces hos den enkelte

learner, og at den ikke uden videre lader sig påvirke af lærerens undervisningsplaner. På sin vej mod målsproget udvikler learneren et sprogligt system eller en „grammatik“, der kan være meget forskellig fra målsprogets grammatik, og som gør, at learnerens sprogproduktion fremtræder som „fuld af fejl“, men som ikke desto mindre har sin egen systematik. Learneren udvikler sit intersprog, som det kaldes, ved, at hun/han i interaktion med andre, hvor der er mulighed for at „forhandle“ sig frem til gensidig forståelse, opstiller - ofte ubevidst - hypoteser om, hvad det hedder på målsproget, afprøver hypoteserne og derigennem gradvist får justeret sin learner-grammatik (f.eks. „*he went*“ i stedet for „*he goed*“).

Alle sproglærere har den ofte fortvivlende erfaring, at elever laver de samme fejl om og om igen, selvom reglerne er blevet grundigt gennemgået, forklaret og øvet (f.eks. at der på engelsk skal *-s* på udsagnsordet i tredje person, ental, nutid). En del af tilegnelsesforskningen synes at pege på, at der ikke (altid) er grund til at bryde helt sammen, da problemet kan forklares ved, at sproglige former læres i en bestemt orden, som direkte undervisning ikke kan ændre på, selvom den måske nok kan være med til at fremskynde den hastighed, hvormed learneren kommer igennem den.

Denne viden om sprogindlæring gør det nødvendigt at foretage en klar skelnen mellem undervisning og indlæring (teaching/learning) - en skelnen der har givet os et sprogligt problem som danskere, fordi vi ikke har et ord for

„learner“ og derfor inden for sprog-pædagogikken må anvende det engelske ord. Når hertil kommer, at den enkelte learner har sin egen individuelle indlæringsstil - nogle lærer bedst ved at støtte sig til en grammatik, andre ved at lytte, andre igen ved at tage noter osv., - er den uundgåelige konklusion, at man egentlig ikke kan undervise i et sprog, men må skabe *indlæringsmuligheder* for eleverne. Ordet „*teacher*“ er da også flere steder erstattet med „*learning facilitator*“.

Task-baseret undervisningsplan

Og her kommer Tasks ind som et pædagogisk redskab til at opbygge en *indlæringsbaseret undervisningsplan*, hvor der ikke bag de nok så kommunikative aktiviteter i virkeligheden ligger en skjult læreplan bestående af isole-rede sproglige funktioner og strukturer (f.eks. af grammatisk art).

Man kan skelne mellem syntetiske og analytiske undervisningsplaner (curricula). I en syntetisk undervisningsplan præsenteres de sproglige strukturer adskilt fra hinanden, og learneren forventes så at tilegne sig disse strukturer én ad gangen og på den måde få opbygget sin sproglige kompetence. I en analytisk undervisningsplan præsenteres sproget som et hele, og learnerens opgave er her at uddrage de sproglige strukturer. På baggrund af en sådan skelnen viser Michael Long og Graham Crookes, at en lang række forskellige typer af undervisningsplaner er syntetiske, også selv om de ikke umiddelbart fremtræder som sådan, i f.eks. tema- eller emnebaserede undervisningsplaner⁷.

Hvis en undervisningsplan derimod skal tage højde for sprogindlæringsprocessen, sådan som den er beskrevet ovenfor, må den nødvendigvis skulle være analytisk, og i stedet for den sproglige struktur kan man bruge Task som den *grundlæggende enhed*⁸.

I en sådan såkaldt „Task-based Curriculum Design“ har learnerne lejlighed til i interaktion med hinanden at arbejde med sproget og forhandle sig frem til gensidig forståelse af sproglig betydning. Det er først i en sådan interaktiv forhandling, at det bliver muligt for learnerne at indoptage nye elementer i deres intersprog og revidere det.

Som nævnt findes der forskellige Task-typer, hvoraf nogle (f.eks. „puslespil“) i højere grad end andre (f.eks. „holdningskløft“, hvor learnerne diskuterer egne holdninger til et emne) i selve opgavedesignet lægger op til sproglig interaktion. Hvilke opgavetyper, der fungerer bedst, afhænger i høj grad af learnergruppen.

Som ramme for sprogindlæringsprocessen kan kommunikative spil - ordbingo, vendekort, rollespil osv. - have samme funktion som Tasks. Ligesom i almindelige spil er pædagogiske spil styret af regler, og det er reglerne, der angiver, hvem der må tale med hvem om hvad⁹.

Men indlæringen tager ikke helt vare på sig selv. Learnerne kan bruge mange forskellige strategier for at liste uden om sproglige problemer. Det er derfor nødvendigt også at fokusere på sproget. I min lærerrolle som „learning faci-

litator“ kan jeg sammen med learnerne undersøge, hvor de kommunikative problemer ligger og hjælpe dem med at løse dem, f.eks. ved at give dem grammatiske tasks, dvs. tasks der er designet således, at learnerne „tvinges“ til at bruge bestemte grammatiske former, men altså stadig i en kommunikativ sammenhæng¹⁰.

En mulighed er „firkort“ som beskrevet af Henning Bolte¹¹. Hver deltager har et antal spillekort, f.eks. med tyske verber. På hvert kort er der én fuldstændig ytring og 3 ufuldstændige, som i det følgende tilfælde med verbet „lassen“. Det gælder nu om at samle en kvartet, altså her alle kort med „lassen“. (se illustrationen næste side)

For at få det manglende kort skal eleven henvende sig til en medspiller, idet hun/han udfylder den ufuldstændige ytring: „*Läßt du mich endlich in Ruhe bitte!*“, hvortil medspilleren skal svare på en pragmatisk passende måde: „*Ja ich geh schon!*“ eller „*Nein, ich will endlich wissen, wann du fertig bist*“.

Task og learner-autonomi

En Task-baseret undervisningsplan lægger (en del af) ansvaret for indlæringen over til learnerne selv, som i forbindelse med arbejdet med Tasks også får mulighed for at lære at lære. Hvor stor en del af ansvaret, der bliver lagt over til learnerne afhænger imidlertid af, hvor langt man bevæger sig i retning af egentlig elevautonomi.

I den fuldt udviklede elevautonomi, hvor eleverne selv formulerer deres

<p>Lassen</p> <p><i>Läßt du mich endlich in Ruhe, bitte?</i></p> <hr/> <p>Stimmt es, daß er sich nichts sagen . . . ?</p> <p>... deine Eltern dich abends allein zu Hause?</p> <p>Du glaubst doch nicht, daß ich mir das gefallen . . . ?</p>	<p>Lassen</p> <p><i>Stimmt es, daß er sich nichts sagen läßt?</i></p> <hr/> <p>... du mich endlich in Ruhe, bitte?</p> <p>... deine Eltern dich abends allein zu Hause?</p> <p>Du glaubst doch nicht, daß ich mir das gefallen . . . ?</p>	<p>Lassen</p> <p><i>Lassen deine Eltern dich abends allein zu Hause?</i></p> <hr/> <p>... du mich endlich in Ruhe, bitte?</p> <p>Stimmt es, daß er sich nichts sagen . . . ?</p> <p>Du glaubst wohl nicht, daß ich mir das gefallen . . . ?</p>	<p>Lassen</p> <p><i>Du glaubst wohl nicht, daß ich mir das gefallen lasse?</i></p> <hr/> <p>... du mich endlich in Ruhe, bitte?</p> <p>Stimmt es, daß er sich nichts sagen . . . ?</p> <p>... deine Eltern dich Abends allein zu Hause?</p>
--	---	--	--

indlæringsbehov og vælger opgaver derefter, er det ikke den lærerudviklede Task, der er grundlaget for elev-autonomien, men derimod autonomien, der er grundlaget for brug af Tasks. Det betyder også, at opgaver, som ikke i sig selv - altså i den måde de er designet på - umiddelbart kan betegnes som Tasks, kan anvendes af „autonome“ learnere på en sådan måde, at de rent faktisk bliver til Tasks. F.eks. besluttede en gruppe i en autonom klasse at oversætte menneskerettighederne til engelsk. Dette var en aktivitet ud af flere i forbindelse med gruppens arbejde med „Menneskerettigheder“ („*Human rights*“), og formålet, som gruppen formulerede det, var: „*Spelling, learning new words, translating, and obtaining more knowledge about Human Rights*“¹².

Brugen af Tasks kan således også være en vej mod det autonome klasseværelse, og dermed en kvalitativ anden ramme for den kommunikative sprogundervisning.

Noter

- 1 En kort statusoversigt over kommunikativ kompetence kan findes i Jakobsen/Pedersen (1993), kapitel 3. Se også Karen Lunds artikel i dette nummer af Sprogforum (s. 7-19).
- 2 Opgaven er gengivet fra Jakobsen/Pedersen (1990), s. 146.
- 3 En gennemgang af Task-typer kan man finde i Pica et al. (1993)
- 4 Gengivet efter Nunan (1991), s. 54-55.
- 5 Nunan (1993), s. 10.
- 6 For en grundig gennemgang af den eksisterende forskning i sprogtilegnelse se Ellis (1995).
- 7 Long/Crookes (1993).
- 8 Long/Crookes (1993) bruger begrebet „unit“; Nunan:1993 „building block“
- 9 Om brugen af spil i den kommunikative sprogundervisning se: Wagner (1990)
- 10 Om brugen af Task til grammatikundervisning se Loschky/Bley-Vroman (1993).
- 11 Bolte (1990).
- 12 Dam (1995). Citatet er fra side 65.

Litteratur

- Bolte, Henning:** Den interaktive basis for kommunikativ sprogfærdighed. i: Wagner 1990.
- Crookes, Graham & Susan M. Gass (eds.):**

Tasks and Language Learning. Clevedon, Multilingual Matters, 1993a.

Crookes, Graham & Susan M. Gass (eds.): Tasks in a Pedagogical Context. Clevedon, Multilingual Matters, 1993b.

Dam, Leni: From Theory to Classroom Practice. Dublin:Authentik, 1995.

Ellis, Rod: The Study of Second Language Acquisition. Oxford, Oxford University Press, 1995 (1994).

Jakobsen, Karen & Michael Svendsen Pedersen: Scenarier - en handlingsorienteret fremmedsprogsundervisning. i: Wagner 1990.

Jakobsen, Karen & Michael Svendsen Pedersen: Sproget på arbejde. Odense, Erhvervsskolernes Forlag, 1993.

Long, Michael & Graham Crookes: Units of

Analysis in Syllabus Design: The Case for Task. i: Crookes & Gass 1993b.

Loschky, Lester & Robert Bley-Vroman: Grammar and Task-Based Methodology. i: Crookes & Gass, 1993a.

Nunan, David: Language Teaching Methodology. London, Prentice Hall, 1991.

Nunan, David: Designing Tasks for the Communicative Classroom. Cambridge, Cambridge University Press, 1993 (1989).

Pica, T., R. Kanagy & J. Falodun: Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Instruction and Research. i: Crookes & Gass 1993a.

Wagner, Johannes (red.): Kommunikative spil i fremmedsprogsundervisningen. Horsens, Forlaget Åløkke 1990.

Illustrationerne stammer fra Wagner, Johannes (red.): Kommunikative spil i fremmedsprogsundervisningen (s. 146 og s. 58) og bringes her med venlig tilladelse fra Forlaget Åløkke.

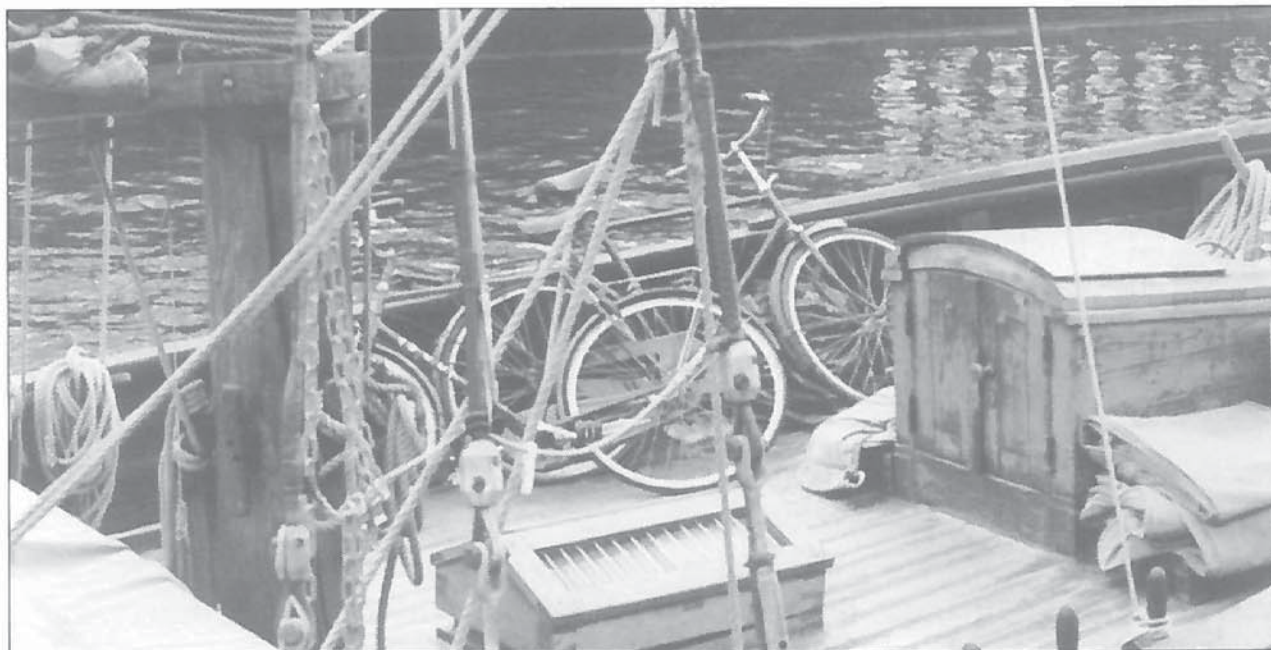


Foto: Elsebeth Rise