

Task Force

Et bud på kommunikativ sprogundervisning



Michael Svendsen Pedersen

Lektor på Institut for Uddannelsesforskning,
Roskilde Universitetscenter.

Der er formentlig ikke mange sproglærere der ikke har prøvet at arbejde med tasks.

Hvis en task f.eks. består i at sprogtilegnerne arbejder sammen i par, og den ene skal forklare den anden hvordan man kommer fra ét sted i en storby til et andet ved at beskrive ruten på et kort som de begge har en kopi af; eller hvis den ene har et billede af en ø og skal forklare den anden hvor veje, byer, skove osv. befinder sig på øen, ja, så vil de fleste sproglærere kunne nikke genkendende til denne type af aktiviteter. Det samme ville være tilfældet hvis sprogtilegnerne får begyndelsen til en historie udleveret eller læst op, og derefter i grupper / par skal diskutere sig frem til en fortsættelse af historien, eller hvis de skal sætte en tekst der er klippet op i mindre dele, rigtigt sammen.

Der er således ikke så meget nyt i at foreslå anvendelsen af tasks i sprogundervisningen, også selvom de måske ikke har været kendt under denne engelske betegnelse.

Det virkelig interessante ved brugen af tasks kommer imidlertid frem når vi spørger efter *hvad* task'en bliver brugt til i undervisningen, og *hvordan* den indgår i den samlede undervisningsrettelæggelse, med andre ord hvad det er for et *læringsrum* task'en indgår i.

En task kan f.eks. bruges til at få sprogtilegnerne til at kommunikere på det nye sprog, eller til at øve grammatik med.

Den kan bruges som en afslappende og underholdende aktivitet 'uden for' den egentlige lektionsplan, eller som et

middel til at automatisere en sproglig form der er blevet gennemgået tidligere i lektionen.

I task-baseret undervisning er task'en imidlertid selve omdrejningspunktet for en samlet kommunikativ undervisningstilrettelæggelse, og dens funktion og plads her er bestemt af en opfattelse af *hvad* sprogtilegneren skal lære, altså et bestemt sprogsyn; *hvordan* det skal læres, altså et bestemt syn på sprogtilegnelse; og endelig af *hvorfor* det skal læres, hvilket omfatter et bestemt syn på sprogtilegnerens plads i undervisningstilrettelæggelsen.

En gennemgang af sprogsynet, tilegnelsessynet og synet på sprogtilegneren i en kommunikativ undervisning vil således kunne føre os på sporet af hvad en task er, og hvorfor den har en så central plads i den task-baserede undervisning.¹

Sprogsyn: HVAD

Hvad er det sprogtilegnerne skal lære i sprogundervisningen? Ja, svaret giver tilsyneladende sig selv: At kommunikere på det fremmede sprog. Men der er forskellige opfattelser af hvad sprog er, og hvori kommunikation består.

Den kommunikative undervisning tager sit udgangspunkt i en opfattelse af sprog som kommunikation, dvs. et funktionelt og interaktionelt sprogsyn. En sætning som „Det regner“ er ud fra dette sprogsyn ikke alene et eksempel på en grammatisk struktur hvor et pronomen i tredje person ental følges af et verbum i nutid med endelsen -er, men

samtidig også en *sproghandling* der kan betyde forskelligt afhængig af hvilken sammenhæng den anvendes i. Den kan være en 'oplysning' som svar på spørgsmålet: „Hvordan er vejret?“ Men den kan også være en 'advarsel' hvis ens samtalepartner lige har sagt: „Jeg tror jeg vil gå en tur“. Og hvis man bliver bedt om at gå til bageren efter morgenbrød, og man svarer: „Det regner“, kan sætningen nu fungere som en undskyldning

Den kommunikative kompetence som en sprogtilegner skal have, består derfor både i at beherske sprogsystemets regler (f.eks. bøjningen af verber), dvs. at have lingvistisk kompetence, men også i at kende de konventioner der gælder for sprogbrugen: hvordan man taler til hvem om hvad i hvilken situation, dvs. at have pragmatisk kompetence.

Sproglig høflighed er et af de iøjnefaldende pragmatiske områder. I engelskundervisningen lærer eleverne at de skal huske at sige *please*, og i tyskundervisningen at sige *bitte* og at bruge *Sie* i stedet for *du*. Men den pragmatiske kompetence omfatter også væsentligt mere komplicerede ting som f.eks. hvem man kan bede om hvad og hvordan: Hvem kan jeg bede om at låne mig 100 kr. og hvor direkte kan jeg udtrykke min kritik af en andens handling? Her kommer den kommunikative kompetence også til at omfatte en viden om min egen og min samtalepartners evne til at forhandle kulturelle betydninger.

For undervisningstilrettelæggelsen be-

tyder det funktionelle sprogsyn at tilegnerne skal have mulighed for at arbejde både med sprogets lingvistiske og pragmatiske side. Desuden skal de have mulighed for at bruge deres strategiske kompetence, dvs. at opretholde kommunikationen på trods af mangler i de andre kompetencer.

Disse muligheder kræver at tilegnerne får lejlighed til at indgå i forskellige og varierende interaktionsformer, og at der er en kontekst for og et indhold i kommunikationen. Men er muligheden for at bruge sproget tilstrækkelig for at tilegne sig sproget? Dette spørgsmål drejer sig om *hvordan* man lærer sprog.

Indlæringssyn: HVORDAN

En del kommunikativ undervisning har i en periode nok været præget af en opfattelse af at det var tilstrækkeligt - eller i hvert fald vigtigst - for sprogtiltagelsen at eleverne 'snakkede', 'brugte' sproget.

En af forklaringerne på denne opfattelse kunne være at der med det funktionelle sprogsyn blev sat fokus på kommunikation og dét at få et budskab igennem. Grammatikken og den sproglige korrekthed kunne så blive skubbet lidt i baggrunden, hvorfra det kunne være vanskeligt at trække den frem igen og få den integreret i den kommunikative brug af sproget.

En anden forklaring kunne være indflydelsen fra teorier om at sprogtiltagelsen foregår ubevidst i forbindelse med den kommunikative brug af spro-

get, mens den undervisning man modtager i sproget nok kan bruges til at checke sin egen sprogproduktion med, men ikke kan omsættes til sprogtiltagelse.²

I flere lærebøger vil man kunne finde et funktionelt sprogsyn koblet sammen med et behavioristisk tilegnelsessyn. Man kan f.eks. få at vide hvordan man udtrykker sig høfligt på dansk, altså hvordan man udfører sproghandlingen 'at være høflig', mens lektionen i sin helhed er bygget op således at man først får præsenteret nogle høfligheds vendinger, dernæst skal indøve og automatisere dem gennem forskellige bundne øvelser (*drills*), og endelig øve sig i at anvende dem gennem mere åbne aktiviteter - måske endda task-lignende aktiviteter.³

Den task-baserede kommunikative undervisning bygger på et *kognitivt sprogtiltagelsessyn*. Det kognitive består i at sprogtiltageren anvender den viden om sprog og verden hun allerede har, til at få mening i det sproglige input hun modtager, og til at skabe betydning i det sprog som hun producerer. Dette er en aktiv proces hvor sprogtiltageren ved at opstille og afprøve *hypoteser* om det nye sprog får konstrueret et *intersprog* der er hendes foreløbige bud på hvordan det nye sprog fungerer. En sætning fra intersproget som „Jeg drikkede en øl“ viser hvordan tilegneren ved at bruge en overgeneraliseringsstrategi („verber på dansk ender i datid på -(e)de“) når frem til et forkert resultat i forhold til målsproget, men et resultat der er systematisk inden for intersproget.

Flere forskningsresultater⁴ synes at vise at intersprogsudviklingen bevæger sig gennem nogle forholdsvis fastlagte faser, og at det som sprogundervisningen først og fremmest kan gøre er at hjælpe tilegneren til at komme hurtigere igennem faserne og til ikke at gå i stå (fossilisere) på et tidligt trin i udviklingen.

Med dette syn på hvordan intersproget opbygges og udvikler sig, giver det ikke meget mening at skabe et læringsrum med udgangspunkt i bestemte sproglige strukturer eller funktioner der skal læres én ad gangen. Tilegnerne har snarere brug for et rum hvori de kan få lejlighed til i interaktive kommunikative processer at blive opmærksom på hvordan det nye sprog fungerer og opstille og afprøve hypoteser om det – hele tiden med henblik på at skabe kommunikativ betydning ved at knytte form og indhold sammen.

Fokus på sprogtilegneren: HVORFOR

I kommunikativ sprogundervisning er det sprogtilegneren der er i centrum; det er hendes sprogbehov og sprogtilegnelsesproces det handler om.

Begrundelsen for dette ligger for det første i at målet med undervisningen er at give tilegneren kommunikativ kompetence til at kunne handle sprogligt i forskellige kommunikationssituationer i verden uden for klasselokalet. Selv om nogle aspekter af den kommunikative kompetence, f.eks. viden om og beherskelse af sprogets grammatiske regler er generelle og kan overføres fra kommunikationssituation til kommunikationssituation, er kommunikativ

kompetence i høj grad en specifik kompetence i at klare sig sprogligt i bestemte kommunikative sammenhænge. Undervisningen må her tage højde for hvad den enkelte tilegner skal bruge sproget til. Undervisningen kan tage udgangspunkt i analyser af tilegnerens kommunikative målsituationer (konsultere den praktiserende læge, læse skriftlige beskeder fra ens barns skole osv.) for at være sikker på at den dækker tilegnerens målbehov.

For det andet ligger begrundelsen for at sætte sprogtilegneren i centrum i det kognitive læringssyn. De mentale ressourcer tilegneren trækker på (f.eks. kendskab til andre sprog), de tilegnelsesstrategier hun anvender (f.eks. strategier til at huske nye ord), den motivation der driver hendes lyst til at lære sproget, samt de faser hendes intersprogsudvikling gennemløber, gør at *undervisning* i form af overførsel af viden fra læreren til eleverne nødvendigvis må erstattes med skabelsen af *rammer for sprogtilegnerens læringsbehov*.

Endelig er begrundelsen for at sætte sprogtilegneren i centrum for det tredje et menneskesyn, hvor den enkelte elev opfattes som en selvstændig og ligeværdig person der, i samarbejde med andre, skal have mulighed for at træffe egne beslutninger og udvikle sig personligt – også i forbindelse med sprogtilegnelse.

Det kommunikative læringsrum skal derfor give den enkelte tilegner mulighed for at være med til at planlægge, gennemføre, kontrollere og evaluere sin egen læringsproces.

I en dansk undervisningssammenhæng er sådanne opfattelser normalt afspejlet i den pædagogiske praksis: eleverne er med i beslutningsprocessen, de arbejder i grupper osv. Men kursister der får undervisning i dansk som andetsprog, kan på baggrund af den undervisningspraksis de kender til fra deres hjemlande, have andre opfattelser af lærer- og elevroller og andre forventninger til hvordan sprogundervisning skal foregå. Mange af de lærere der underviser i dansk som andetsprog, har den erfaring at flere af deres kursister gerne vil have undervisning i grammatik og arbejde med diktater, og at de i øvrigt mener at det er læreren der skal bestemme og styre undervisningen. Det kan betyde at gruppearbejde og tasks ikke umiddelbart bliver accepteret som sprogundervisning.

Det kan således være vanskeligt at etablere et kommunikativt læringsrum i et multi-kulturelt klasseværelse, og man kan selvfølgelig spørge om man ikke netop med henvisning til intentionen om at sætte sprogtilegneren i centrum, skal undervise kursisterne på den måde de ønsker. På den anden side kan det være svært for en kommunikativt orienteret lærer at acceptere at skulle undervise på en måde som hun ikke selv mener (bedst muligt) fører til kommunikativ kompetence.

Løsningen på dette problem må være *forhandling* ud fra en fælles diskussion om mål og midler. Hvis kursisten ønsker at blive i stand til at forklare lægen om sine symptomer, kan man diskutere om grammatikøvelser og diktat kan bidrage til den kommunikative kompe-

tence dette kræver. Omvendt kan man i fællesskab diskutere hvilke kompetencer diktatskrivning, som har mange fornuftige formål, egentlig giver. Og endelig kan man prøve at arbejde med overgangsformer til kommunikativ undervisning: Kursisterne får læst en tekst op som diktat og skal derefter selv skrive et forslag til fortsættelse og læse den op for andre kursister som diktat.

For at nuancere billedet noget skal det dog også nævnes at mange sproglærere der underviser i dansk som andetsprog, har haft meget gode erfaringer med at introducere task-baseret undervisning: Deres kursister har været glade for arbejdsformen, er blevet mere motiverede og kommunikerer mere på dansk.

Hvad er en task?

I forbindelse med denne gennemgang af den kommunikative undervisnings *hvad, hvordan og hvorfor* er der fremkommet nogle krav til *det kommunikative læringsrum*. Dette rum skal give sprogtilegnerne mulighed for:

- at tilegne sig et funktionelt sprog (HVAD)
- at udvikle deres intersprog gennem hypotesedannelse og brug af læringsstrategier (HVORDAN)
- at tilegne sig et relevant sprog ud fra deres egne forudsætninger og med indflydelse på undervisnings-tilrettelæggelsen (HVORFOR)

Task-baseret undervisning har netop til formål gennem sine aktiviteter og sin samlede tilrettelæggelse at imødekomme disse krav, og vi kan nu begynde at

se på hvad en task er inden for rammerne af task-baseret undervisning/læring.

I sin bog „A Framework for Task-Based Learning“ definerer Jane Willis task på denne måde.

[En task er] *a goal-oriented communicative activity with a specific outcome, where the emphasis is on exchanging meanings, not producing specific language forms.* (s. 36)

[...en målrettet kommunikativ aktivitet med et bestemt resultat, hvor vægten ligger på at udveksle betydning, ikke at producere bestemte sproglige former].⁵

Der findes mange andre definitioner af task, men et centralt træk ved dem er - ligesom her - at task er *indholds- eller betydningsorienteret*. Man laver med andre ord ikke en task for at arbejde med flertalsformer af substantiver eller modalverbernes bøjning, men for gennem en målrettet kommunikation at få lejlighed til at anvende sproget med et kommunikativt formål. Det der skaber dette kommunikative formål, er at task'en er en problemløsningsopgave, og det der driver kommunikationen frem, er ønsket om at nå til et resultat.

Skulle man på baggrund af en sådan definition finde en dækkende betegnelse for „task“ på dansk, kunne det være: *En problemorienteret kommunikativ læringsaktivitet*, eller blot: *en kommunikativ opgave*.

Task-typer

En lærer der arbejder med tasks, prøver naturligvis at lave sig en samling af gode tasks - enten nogle hjemmelavede eller nogle fra lærebogssystemer, bøger med idéer til tasks osv. Det sparer forberedelsestid, og tasks der har vist sig at fungere godt, bør selvfølgelig genbruges.

Samtidig er det dog vigtigt at se på den 'håndværksmæssige' side af sagen: At kunne lave tasks er en pædagogisk færdighed som består i med et hvilket som helt materiale eller en given kommunikationssituation at kunne skabe en problemløsningsopgave med et kommunikativt formål. Og denne pædagogiske færdighed omfatter beherskelse af nogle bestemte teknikker.

I bøgerne om tasks kan man finde forskellige task-typologier, men den følgende, der omfatter fem typer, ser ud til at være dækkende for stort set alle de eksempler på tasks der er udviklet.⁶

Overordnet set kan man inddele tasks efter om de skaber énvejs- eller tovejskommunikation, og om de er åbne eller lukkede. Hvis der kun er én løsning på task-opgaven, er den lukket, hvis der er flere (eller ingen løsning), er den åben.

Puslespil

Eksempel: I en gruppe på fire kursister har hver kursist et billede som er en del af en billedserie (f.eks. en tegneserie). Ved at fortælle hinanden om billederne skal kursisterne finde ud af hvad historien går ud på og hvilken rækkefølge

de kommer i. Når de er blevet enige, lægger de billederne ned på bordet og diskuterer om deres løsningsforslag holder. Materialet kan også være en (del af) en skønlitterær tekst der er klippet op, forskellige oplysninger om et emne der skal belyses eller en sag der skal løses.

Puslespils-tasks er lukkede eftersom deltagerne skal nå en fælles løsning, og de giver anledning til tovejs-kommunikation fordi alle deltagerne har forskellige oplysninger som alle andre deltagere skal bruge.

Informationskløft

Eksempel: De tasks der blev nævnt i indledningen til denne artikel (med kort og ø), er informationskløfts-tasks. I 'virkelighedens verden' kunne en informationskløftopgave bestå i at ringe til et offentligt kontor for at indhente oplysninger.

Informationskløfts-tasks er lukkede fordi der kun skal præsenteres én fælles løsning, og i selve designet er der kun sikkerhed for énvejs-kommunikation, da det kun er den ene deltager der har oplysninger som den anden har brug for. I praksis vil den anden dog som regel skulle stille (uddybende) spørgsmål, bede om forklaringer osv. Selv om den der modtager informationerne ikke siger noget eller kun lidt, skal hun dog lytte, og begge deltagere er således afhængige af hinanden for at nå til et resultat.

Problemløsning

Eksempel: Deltagerne i en gruppe skal med udgangspunkt i en opskrift købe ind til ti personer. Ved at sammenligne

brochurer / reklameaviser fra forskellige supermarkeder eller ved at besøge forskellige butikker i byen skal de finde ud af hvor varerne kan købes billigst. Der kunne også f.eks. være tale om at samle et apparat efter en (mundtlig / skriftlig) instruktion eller undersøge hvordan reglerne for personbeskatning er i Danmark. Hvis alle deltagere har de samme opklippede tekststykker fra en novelle eller en avisartikel der skal sættes i den rigtige rækkefølge, er der også tale om problemløsningsopgave.

Problemløsningsopgaver er lukkede, men i sammenligning med puslespil og informationskløft kræver de ikke kommunikation for at blive løst. Da alle deltagerne har de samme oplysninger, kan opgaven i princippet løses af én eller nogle af deltagerne. Det er her ikke opgave-designet der sikrer kommunikation i forbindelse med problemløsningen, men derimod interesse i at indgå i processen.

Beslutningstagen

Eksempel: Deltagerne i gruppen har brochurer fra forskellige rejsebureauer eller biografannoncer fra en avis. De skal beslutte sig for hvilken rejse de vil vælge, eller hvilken film de vil se. Beslutningen kan også gå på hvilket emne klassen skal arbejde med, hvem der skal sørge for kaffe og kage til en bestemt lejlighed osv.

Denne type tasks er åbne, da den beslutning deltagerne skal nå frem til, ikke er givet på forhånd, og ligesom problemløsnings-tasks kræver de ikke at alle deltager i kommunikationen da alle har de samme informationer fra

begyndelsen af. Hvis nogle ikke finder emnet interessant, kan de 'melde sig ud'. Også her er det interessen for indholdet der er afgørende.

Meningsudveksling

Eksempel: Klassen kan diskutere hvad de synes de om børneopdragelse i Danmark, dansk indvandrer- og integrationspolitik osv.

Dette er den mest åbne af task-typerne. Man kan nå til enighed, men de forskellige synspunkter behøver ikke at have nærmet sig hinanden ved afslutningen af diskussionen / meningsudvekslingen. Den 'kløft' der i denne task-type skaber det kommunikative behov, er forskellen i synspunkter.

Afhængig af kursisternes sproglige kunnen, deres motivation for at indgå i sproglig interaktion med hinanden, deres erfaringer med task-arbejde osv. kan læreren veksle mellem de forskellige task-typer. Kan kursisterne f.eks. ikke rigtigt komme i gang med en problemløsningsopgave, kan den ofte forholdtvis let laves om til en puslespilsopgave, hvilket giver bedre muligheder for at alle kommer i gang med at kommunikere.

Task-forløb

I task-baseret undervisning / læring drejer det sig om at kommunikere i mange forskellige slags interaktioner om emner og problemstillinger som er relevante for tilegnerne. Det er derfor afgørende at arbejde med nogle task-aktiviteter der gør at man kan sige: „Mine elever snakkede rigtig meget i

dag“, men det er ikke godt nok hvis aktiviteterne ikke også fungerer som *sproglærings-aktiviteter*.

I arbejdet med task'en får sprogtilegnerne lejlighed til at bruge sproget, og i problemløsningsprocessen vil der være brug for at afklare betydning: Hvad mener du med det? Hvad betyder det ord? Jeg forstår ikke hvad du siger? osv. Dette kaldes ofte for *negotiation of meaning*, altså „forhandling om betydning“. Der er tale om en interaktiv forhandlingsproces som i forbindelse med den indholdsorienterede kommunikation skaber opmærksomhed på de sproglige midler der skal bære budskabet igennem. Sådanne forhandlinger indgår vi i til daglig, også på vores eget sprog, men i forbindelse med task-arbejdet bruges de som læringsstrategier. Ligeledes kan deltagerne blive opmærksomme på forskelle i det den ene siger og det den anden siger (*noticing the gap*), og i direkte sproglige mangler (*noticing the hole*).

Men netop fordi kommunikationen foregår i en kontekst, er der mulighed for at hoppe over hvor gærdet er lavest hvis der opstår sproglige problemer. Selvom task-arbejdet således giver tilegnerne mulighed for at udvikle et *flydende sprog*, er det ikke i sig selv en garanti for at tilegnerens intersprog udvikler sig og bliver mere *korrekt* og *nuanceret*. Det kan blive til et sprog, der består af automatiserede ord, vendinger og sætningskonstruktioner, men som populært sagt er 'flydende forkert'. Det er derfor nødvendigt at sprogtilegnerne bliver 'tvunget' til at producere et sprog der stiller større

krav til præcision og dermed til en videreudvikling af intersproget.⁷

Man kunne forestille sig at task'en var designet således at man ikke kunne komme uden om at bruge bestemte vendinger og sproglige former, men da task'en netop er indholdsorienteret, viser det sig i praksis at tilegnerne sprogbrug ikke sådan lader sig styre - og det er jo heller ikke meningen med brug af tasks i undervisningen.

Der findes dog andre teknikker til at skærpe den sproglige opmærksomhed under task-arbejdet: Man kan f.eks. afslutte task-arbejdet med en eller anden form for fremlæggelse - med et kommunikativt formål selvfølgelig! - som 'tvinger' tilegnerne til i deres sproglige produktion at være præcise og nuancerede. Sådanne skift fra mundtlig til skriftlig kommunikation, eller fra uformel mundtlig kommunikation til mere formel mundtlig kommunikation kan bidrage til at vende opmærksomheden mod det sprog der kommunikeres med. I Jane Willis' task-model indgår fremlæggelse (*report*) derfor som et fast element i task-arbejdet. Andre måder den sproglige opmærksomhed kan påvirkes på er f.eks. ved at arbejde med velkendt indhold (hvilket giver flere ressourcer til at fokusere på sprog), og ved at give tilegnerne indflydelse på task'en og problemløsningsprocessen (hvilket kan gøre tilegnerne mere sprogligt 'ambitiøse').

Inden tilegnerne kastes ud på det dybe vand med task'en, har de dog brug for i en *før-task fase* at få skabt en *kontekst* for task-arbejdet. Denne kontekstua-

lisering består dels i en indkredsning af det emne der skal arbejdes med, dels en afklaring af hvad task'en går ud på, men også i denne proces er der mulighed for at skabe sproglig opmærksomhed - ikke med henblik på at tilegnerne skal indlære bestemte sproglige former inden de går i gang med task'en, men som led i en langstrakt læringsproces der kan føre til en omstrukturering af den enkelte tilegners intersprog.

Nogle teknikker til at skabe sproglig opmærksomhed i *før-task* fasen er: Mobilisere og genbruge det sprog tilegnerne allerede har i relation til emnet og task-opgaven; introducere nye sproglige strukturer, ord og vendinger; gøre bestemte sproglige aspekter iøjnefaldende, f.eks. ved hyppig anvendelse. Nogle af de task-typer Jane Willis præsenterer, består i at organisere indholdet (f.eks. ugens dage, instruktioner, forslag, tal og data) ved at sætte det ind i lister, kategorisere dem, sætte dem i rækkefølge osv., og disse typer kan med fordel anvendes her.⁸

En egentlig systematisk bearbejdning af sproglige problemstillinger foregår i en *efter-task fase* med udgangspunkt i de problemer der dukkede op i forbindelse med den kommunikative brug af sproget i selve task-fasen.

Vi får således en tre-faset task-forløbsmodel der ser således ud:

Før-task-fase

1. Elicitering, dvs. de forudsætninger som tilegnerne allerede har sprogligt og indholdsmæssigt om emnet / problemet, 'listes ud' af dem og aktiveres, f.eks. gennem et spørgsmål som: „Hvilke symptomer har man når man har influenza?“ som forberedelse til en læge-task.
2. Sproglig forberedelse: Nyt sprogligt input
3. Indholdsmæssig forberedelse: Introduktion til emnet, temaet, casen
4. Task-forberedelse: Afklaring af hvad task'en går ud på

Man kan sige at før-task fasen skaber en indholdsmæssig, sproglig og læringsmæssig kontekst for det efterfølgende task-arbejde.

Task-fase

1. Planlægning af task-arbejdet
2. Gennemførelse af task-arbejdet
3. Fremlæggelse

Efter-task fase

Sproglig efterbearbejdning

Fokus på form

Task-forløbsplanen er et opgør med den type lektionsplan hvor tilegnerne først får PRÆSENTERET en sproglig form, en sproghandling osv., dernæst skal PRAKTISERE eller træne det sproglige input gennem en række øvelser (drills), og endelig i mere fri form, f.eks. gennem små rollespil, skal PRODUCERE sprog med anvendelse af de indlærte former eller sproghandlinger. Denne PPP-model (*Presentation, Practice, Production*) hviler på et behavioristisk syn på sprogtilegnelse, hvor tilegnelse indebærer en automatisering af et input.

PPP-modellen kan umiddelbart virke besnærende for sproglæreren fordi hun – i hvert fald tilsyneladende - har kon-

trol over tilegnerens sprogtilegnelse: Hvad der bliver undervist i, er det der bliver lært.

Task-baseret undervisning bygger som nævnt på et andet syn på hvordan man lærer sprog, nemlig et kognitivt tilegnelsessyn, hvor sprogtilegnelse foregår som en udvikling af kommunikativ kompetence gennem hypoteseafprøvelse, anvendelse af indlæringsstrategier osv. med udgangspunkt i den viden tilegneren allerede har om sproget. Her kan tilegnelsen af de enkelte sproglige former ikke planlægges på samme måde som det skete i PPP-modellen. Det rejser så spørgsmålet: Hvordan kan man i task-baseret undervisning sikre at tilegnerne udvikler et korrekt og nuanceret sprog?

Man lærer ikke de sproglige former én ad gangen, og det er på den anden side heller ikke nok bare at kommunikere i forbindelse med udførelsen af en task-sprogindlæring kræver *sproglig opmærksomhed*. Denne opmærksomhed på sproget som redskab til at producere betydning kan, som det blev vist i forrige afsnit, skabes på forskellig måde i forbindelse med den indholdsorienterede kommunikation.

Sproglig opmærksomhed øger mulighederne for at tilegnerne kan omstrukturere og videreudbygge deres intersprog, men det man har lagt mærke til, kan nemt glemmes igen hvis det ikke bliver bearbejdet. Her kan en viden om sproget være en hjælp for tilegneren til at bearbejde de sproglige ting hun er blevet opmærksom på, men også til at blive opmærksom på nye aspekter af sproget. Derfor bliver den sproglige opmærksomhed fulgt op af et *sprogligt fokus* i en *efter-task fase*, dvs. en systematisk sproglig efterbearbejdning på baggrund af de kommunikative erfaringer i før-task- og task-fasen. Også her bør indhold og sproglig form knyttes tæt sammen, og aktiviteterne i denne fase kan med stor fordel bestå i problemløsningsopgaver.

I det engelske lærebogssystem „*Cutting Edge*“⁹ kan man finde eksempler på opgaver hvor sprogets form og indhold er holdt sammen ved at sproget sættes ind i en kontekst.

I en opgave om hvordan man udtrykker modalitet, er der et billede af en transithal i en lufthavn. Rundt om i hallen er der skilte såsom „*Only*

passengers with visas may leave the transit lounge“, „*Non smoking*“ osv. Den første del af opgaven går ud på at finde ud af hvor vi er, og hvad skiltene betyder. Dernæst skal man sætte kryds ved sætninger som de følgende hvis man mener de betyder det samme som skiltene i afgangshallen: „*You have to have a visa to leave the transit lounge*“, „*You ’ve got to have a visa to leave the transit lounge*“, „*You can’t smoke in the area at the back*“, „*You ’re allowed to smoke in the area at the back.*“ Så følger en analyseopgave hvor man under vendinger som „*It is necessary*“, „*It is okay/permitted*“ skal sætte de understregede ord i foregående opgave ind under de vendinger som de passer til, f.eks. *have to* under „*It is necessary*“. Endelig henvises man til et „*language summary*“ bag i bogen hvor der gives en systematisk gennemgang af modal-udtryk. I elevens arbejdsbog er der yderligere opgaver hvor modal-udtryk skal sættes ind i de sætninger som de indholdsmæssigt passer til.

Mod nye kommunikative horisonter

Task-baseret undervisning er et bud på en sammenhængende og principiel kommunikativ undervisningstilrettelæggelse, men den har også sine begrænsninger. Specielt med udgangspunkt i dimensionen Fokus på sprogtilegneren (HVORFOR) kan der være grund til at se kritisk på og videreudvikle den model for task-baseret undervisning der her er blevet præsenteret.

For det første er selve problemløsningsopgaverne normalt designet af læreren (eller lærebogen som i tilfældet med „*Cutting Edge*“). Det er således ikke

tilegnerne der stiller sig en opgave; de får i stedet stillet en opgave.

For det andet er tilegnerne, som en følge heraf, ikke fuldt ud med i planlægningen, gennemførelsen og evalueringen af forløbet.

For det tredje kan den overordnede indholdsmæssige sammenhæng i undervisningstilrettelæggelsen have en tendens til at glide i baggrunden hvis de enkelte tasks ikke relateres til hinanden.¹⁰

Samlet under ét kan man sige at begrænsningen i den task-baserede undervisning er at den kun i begrænset omfang giver mulighed for (med)ansvar for egen læring (*learner autonomy*); det ville nemlig forudsætte at det var tilegnerne der selv stillede sig deres egne problemløsningsopgaver på grundlag af emner, cases, situationer osv. som de selv var interesserede i at udvikle kommunikativ kompetence i forhold til, og at de selv beherskede og anvendte en række læringsstrategier i forbindelse med problemløsningsprocessen.¹¹

Der findes dog allerede bud på tilrettelæggelsesformer der går i denne retning: Projektorganiseret sprogundervisning¹² og forskellige modeller for (med)ansvar for egen læring¹³, men det betyder ikke at task-baseret undervisning dermed er blevet overhalet: Task-aktiviteter er en integreret del af alle disse måder at arbejde kommunikativt på og er derfor en del af den 'håndværksmæssige' kunnen enhver kommunikativt orienteret sproglærer må beherske.

For det første tager det tid at indarbejde (med)ansvar for egen læring: „At udvikle learner-autonomi er en lang, vanskelig og ofte smertefuld proces“ (Dam, s.6), og her kan task-baseret undervisning være med til at udvikle læreres og elevers / kursisters forudsætning for at gennemføre denne proces.

For det andet kan task-baseret undervisning være specielt velegnet til tilegner-grupper der, som det er tilfældet med undervisning i dansk som andet-sprog, ikke har erfaringer med kommunikativ undervisning og det lærings-syn og kulturelledede menneskesyn en sådan undervisning hviler på. Afhængig af kursisternes holdning og motivation og hvor længe de har mulighed for at modtage undervisning, kan den task-baserede undervisning udvikles i retning af (med)ansvar for egen læring.

For det tredje er det vigtigt at holde fast ved at læringsaktiviteterne i projektorganiseret undervisning og (med)ansvar for egen læring - både når indholdet er emner, situationer, skønlitteratur, kultur og etnografiske studier - stadigvæk grundlæggende er eller bør være tasks i betydningen kommunikative problemløsningsopgaver - nu stiller tilegnerne blot sig selv opgaverne i samarbejde med læreren - og rationalet for de mere autonome problemløsningsopgaver er stadigvæk de samme.

Task-baseret undervisning demonstrerer hvordan aktiviteter i sprogundervisningen kan gøres til læringsaktiviteter i et kommunikativt læringsrum,

og erfaringerne herfra kan tages med ind i alle de nye fleksible og autonome læringsrum som allerede er under etablering, og være med til at sikre at de for alvor bliver *kommunikative* læringsrum.¹⁴

Noter

- 1 En grundigere gennemgang af disse emner med særligt henblik på tilegnelsen af dansk som andetsprog findes i Lund, Karen: Sprog, tilegnelse og kommunikativ undervisning. i: Holmen, Anne & Karen Lund (red.) (1999): Studier i dansk som andetsprog. Akademisk Forlag.
- 2 Denne skelnen mellem tilegnelse (acquisition) og læring (learning) er udviklet af Stephen Krashen (se f.eks. fremstillingen i Mitchell, Rosamond & Florence Myles (1998): *Second Language Learning Theories*. Arnold (side 35 ff)).
- 3 Eksemplet er taget fra lærebogen: Mere dansk - for udlændinge på mellemtrin. Grundbog af Bodil Jeppesen & Grethe Maribo (Gads Forlag).
- 4 Se Lund, Karen (1997): Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog. Special-pædagogisk forlag.
- 5 Willis, Jane (1996): *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.
- 6 Denne task-typologi er taget fra: Pica, Teresa & Ruth Kanagy & Joseph Falodun: *Choosing and Using Communication Tasks for Second Language Instruction and Research*. i: Crookes, Graham & Susan M. Gass (eds.) (1993): *Tasks and Language Learning. Integrating Theory & Practice*. Multilingual Matters.
- 7 Se Peter Skehans „dual mode of processing“, hvor han skelner mellem et „rule-based analytical system“ og et „memory-based formulaic system“: Skehan, Peter (1998): *A Cognitive Approach to Language Learning*. Oxford University Press.
- 8 Se f.eks. Jane Willis' task-typer 'Listing' og 'Ordering and sorting'. Den sidste omfatter 'sequencing', 'ranking', 'categorising', 'classifying'.
- 9 Cunningham, Sarah & Peter Moor: *Cutting Edge*. Longman. Systemet er (foreløbig?) udviklet til niveauerne 'Intermediate' og 'Upper intermediate'. Sarah Cunningham og Peter Moor har skrevet „Students' Book“ og „Teacher's Ressource Book“. Jane Comyns Carr og Frances Eales har skrevet „Workbook“. Lektionerne i „Cutting Edge“ ligger i deres opbygning tæt på den model for task-baseret undervisning der præsenteres i denne artikel.
- 10 David Nunan beskæftiger sig i bogen: *Designing Tasks for the Communicative Classroom* (1989/1993, Cambridge University Press) med hvordan tasks kan sættes sammen til en indholdsmæssig sammenhæng (kapitel 6: *Sequencing and integrating tasks*).
- 11 Se f.eks. Wenden, Anita (1991): *Learner Strategies for Learner Autonomy*. Prentice Hall.
- 12 Se f.eks. Legutke, Michael & Howard Thomas (1991/1997): *Process and Experience in the Language Classroom*. Longman. Denne bog beskæftiger sig både med task-baseret og projektorganiseret sprogundervisning. Se også Karen Risagers artikel: „Projektarbejde er procesorienteret sprogarbejde“ i *Sprogforum* nr. 8, 1997. Dette nummer har projektorganiseret sprogundervisning som tema.
- 13 Se f.eks. Dam, Leni (1995): *From Theory to Classroom Practice*. Dublin:Authentik.
- 14 Se f.eks. om tasks i forbindelse med brug af computere i sprogundervisningen: Chappelle, Carol A. (2001): *Computer Applications in Second Language Acquisition*. Longman.