

Flere elever i tale via taskbaseret sprogundervisning

Sproglærere i grundskolen og i gymnasiet oplever, at det bliver stadig vanskeligere at få elever til at indgå i mundtlige aktiviteter i sprogundervisningen. Der synes at herske en generel perfektionskultur, hvor det handler om ikke at dumme sig og kun at vise sine perfekte sider frem. En sådan kultur udfordrer åbne samtaler i et klasserum, fordi de kræver, at man tør deltage uden at have forberedt sine sætninger til perfektion. Det fremgår af Line Krogager Andersens (2020) forskningsoversigt over mundtlighed i sprogundervisningen i perioden 2009-19, og vi genkender observationen fra vores egne erfaringer. Med denne artikel ønsker vi med Rod Ellis (2003) at argumentere for, at en undervisning baseret på tasks dels kan gøre det lettere for eleverne at deltage på fremmedsprog i undervisningen, dels i sidste ende kan tage kampen op mod denne perfektionskultur. Vi redegør for ideen med taskbaseret undervisning og Rod Ellis' (2003) seks kriterier for tasken. To tasks udviklet til hhv. grundskole og gymnasium beskrives, og vi argumenterer kort for taskens potentiale i forhold til motivation, kommunikationsparathed og tryghed (Andersen 2020).



ANNETTE SØNDERGAARD GREGERSEN
Ph.d., docent
Københavns Professionshøjskole
Læreruddannelsen Forskning og Udvikling
ASGR@kp.dk



BENTE MOSGAARD JØRGENSEN
Ph.d., studiektor
Aarhus Universitet
Institut for Kommunikation og Kultur
bmj@cc.au.dk

Baggrund

Artiklens to forfattere deltog i udviklingen af seks materialepakker i franskfaget til diplomuddannelsen til sprogfagsvejledere.¹ I disse pakker indgår der i alt 16 tasks fordelt på flersprogethed, ordforrådstilegnelse, funktionel grammatik og mundtlighed. I denne artikel præsenterer vi to tasks fra materialepakken om mundtlighed.²

Hvad konstituerer en task?

Der er hverken inden for sprogforskning eller sprogpædagogisk praksis fuldstændig enighed om en definition af, hvad en task er. I forbindelse med udvikling af tasks til franskfaget i materialepakkerne anvendte vi Rod Ellis' seks fællestræk. Her finder vi belæg for en forståelse af en task som en vej til at facilitere elevers sproglæring gennem kommunikation (Ellis 2003). Tasken gør det muligt inde i klassen at gøre sig erfaringer med, hvordan sproget bruges i virkeligheden med afsæt i autentiske situationer og materialer. Dermed udfordrer den de mere traditionelle opgavetyper, som kan bestå af en lytteaktivitet uden andet formål end at måle på elevens lyttefærdighed eller en mundtlig aktivitet, der kan bestå i, at eleven skal give det korrekte svar til lærerens spørgsmål kun med det formål at måle på hans eller hendes beherskelse af bestemte sproglige former (Ellis 2003; Pedersen 2019).

Med en task får eleverne i stedet et 'ægte problem', som kun kan løses i et fælles kommunikativt samarbejde i en elevgruppe. En task har generelt elevernes sproglæring som mål. Men den kan også have et specifikt sprogligt formål (Ellis 2003; Pedersen 2019; Willis 1996). Tasken hviler på en antagelse om, at sprog læres bedst, hvis undervisningen sætter kontekster, hvori den lærendes naturlige læringskapacitet kan udvikle sig frem for systematiske forsøg på at lære sprogsystemet bid for bid (Ellis 2009). Et eventuelt systematisk sprogligt fokus må derfor ikke tage overhånd i elevernes arbejde med tasken. I stedet bør de opleve, at de gennem tasken udvikler deres intersprog (Pedersen 2019). Man kan med fordel inddrage eleverne i planlægningen af tasken for at fremme deres motivation og engagement.

En task kan organiseres i tre task-faser: en før-task-fase, en task-fase og en efter-task-fase. Med udgangspunkt i den opgave, der ligger i selve tasken, har før-task-fasen til formål at aktivere elevernes viden om det valgte emne og deres kendskab til relevante faste vendinger, chunks og ord samt at stilladsere dem med et nyt sprogligt repertoire.

Task-fasens formål er, at eleverne bliver i stand til at udvikle et flydende sprog gennem hypoteseafprøvning og sproglig opmærksomhed. Den består af planlægning, gennemførelse og fremlæggelse af tasken. Eleverne optræder først og fremmest som sprogbrugere – altså nogle, der bruger sproget med et formål (Ellis 2003). De sproglige færdigheder udvikles ved, at eleverne bruger deres intersprog.

Efter-tasken giver mulighed for, at læreren sammen med eleverne retter et systematisk fokus på de sproglige strukturer, der er blevet anvendt under forløbet (Ellis 2003; Pedersen 2019; Willis 1996). Dette fokus kan så blive anvendt som udgangspunkt for en efterfølgende task, hvor eleverne måske kan anvende et mere nuanceret og korrekt sprog. I det følgende gennemgår vi taskegenrens seks fællestræk som beskrevet af Ellis (2003).

De seks fællestræk for en task

1. Der skal foreligge en plan for, hvad eleverne skal lave. Da den samtidig skal give plads til, at eleverne kan anvende deres egne sproglige ressourcer, kan man ikke være sikker på, at formålet med tasken faktisk bliver opfyldt.
2. Betydning går forud for form, fordi formålet med en task er at få eleverne til at anvende sproget pragmatisk frem for at fremvise sproglige strukturer. Elevernes opgave består derfor i at lukke en informationskløft eller udfordre en holdningsforskel ved hjælp af kommunikation, gerne på en sådan måde, at bestemte sproglige eller kommunikative strukturer vil være oplagte at række ud efter.
3. Eleverne skal indgå i en autentisk kommunikation baseret på såvel analoge som digitale autentiske tekster og materialer. Lærerens opgave er at vælge indhold og aktiviteter, der er alders- og interesserelaterede for målgruppen.
4. Alle fire sprogfærdigheder kan indgå i aktiviteterne.
5. Tasken skal stille eleverne kognitive udfordringer såsom at udvælge, klassificere, systematisere, forklare eller bedømme information i deres løsning af de opgaver, der indgår i den stillede task.
6. Der skal være et klart kommunikativt resultat af elevernes arbejde. Resultatet skal udmønte sig i et produkt, der indikerer for eleverne, hvornår de er færdige med opgaven. Det skal samtidig kunne indgå i den afsluttende evaluering af taskeforløbet.

Beskrivelse af to tasks ved hjælp af taskens seks fællestræk

Tasken *Un dialogue entre deux ou trois élèves dans une situation d'achat* er udviklet til 6. klassetrin. I før-tasken introducerer læreren formål, mål, arbejdsformer og produkt, nemlig at lave en lydfil om en indkøbstur ved brug af elevernes mobiltelefoner (kriterie 1 og 6). Det er en kommunikativ opgave, hvis formål er at sætte eleverne i stand til at indgå i en handel, spørge om varer og priser og forhandle sig frem til den vare, som de gerne vil købe. På 6. klassetrin er eleverne stadig på begyndertrin og skal stilladseres sprogligt for at kunne indgå i en sådan dialog. Læreren giver derfor eleverne et forlæg, der foruden tre chunks (*je voudrais, s'il vous plaît* og *merci et au revoir*) (kriterie 2) indeholder relevante spørgeord og hjælp til svarstrategier, som understøtter elevernes udvikling af skitser til en autentisk indkøbssituation (kriterie 3). I før-tasken forberedes eleverne på selve tasken og øver sig i at blive i stand til at stille hinanden spørgsmål to og to og give svar ved hjælp af egne noter og et forlæg. I selve tasken anvender eleverne dette forlæg og deres egne noter til at konstruere deres dialoger, som de herefter optager på deres mobiltelefoner i grupper (kriterie 5). I efter-task-fasen præsenterer eleverne indkøbsdialogen fysisk som et rollespil eller afspiller deres optagelser for klassen. Afslutningsvis evaluerer læreren og eleverne produkterne og samtaler om, hvordan eleverne kan videreudvikle deres sproglige kompetencer i andre dialoger med afsæt i denne task (kriterie 4, 5 og 6). Tasken stiller således krav til lærerens lydhørhed og samarbejde med eleverne om at udvikle autentiske dialoger, der matcher elevernes alder, viden og interesser. Samtidig involverer den alle fire sprogfærdigheder.

Tasken *On se ressemble?* er udviklet til 2. g fortsættersprog. Taskens kommunikative formål er at lære hinanden at kende, hvilket er relevant for unge, der møder andre unge i udlandet.

I før-tasken præsenteres tasken, dens mål, arbejdsformer og produkt (kriterie 1). Arbejdsformen består i, at eleverne i grupper udvikler, gennemfører og konkluderer på et lille survey, der giver dem anledning til at spørge og at fortælle om sig selv. Det sproglige indhold, der tages op, er formulering af spørgsmål på fransk. Klassen etablerer i fællesskab en liste over overemner såsom familie, fritidsaktiviteter, musiksmag osv. Emnerne skrives på tavlen, og klassen foreslår underemner til kategorierne som fx søskende, forældre, bedsteforældre, husdyr inden for emnet familie (kriterie 3 og 4). Læreren giver en enkel skematisk guide til, hvordan man stiller spørgsmål på fransk

(kriterie 2). Klassen deles i grupper, der varetager hver sit overemne. Disse formulerer tre til fem spørgsmål til en spørgeguide, som lægges på et fælles dokument som fx Google Docs. Eleverne sidder to og to og øver sig på at svare på spørgsmålene. I selve tasken går eleverne rundt imellem hinanden og interviewer hinanden to og to, og skifter partner to-tre gange (kriterie 2 og 4). Som interviewere noterer de, hvem de har talt med. Til sidst danner eleverne grupper af fem til seks personer, hvor produktet af tasken bliver lagt frem: Efter tur konkluderer de individuelt, hvem de ligner mest og hvorfor (kriterie 4, 5 og 6). I efter-tasken kommenterer eleverne individuelt på en padlet, hvad de fik ud af tasken. Klassen læser padletten og evaluerer tasken sammen. Læreren samler op på spørgsmål om sprogligt fokus. Det kan være en snak om, hvilke strukturer eleverne foretrak og hvorfor.

Motivation, kommunikationsparathed og tryghed

Ellis har således forklaret, hvordan taskstrukturen er et relevant redskab til at støtte op om elevernes sprogudvikling. Der er desuden enighed i aktuel forskning om, at tasken fremmer elevernes kommunikationsparathed, deres tryghed i klasserummet og deres motivation, som er tre af de udfordringer, forskningen observerer i aktuel sprogundervisning (Andersen 2020). Dette har vi forsøgt at illustrere med de to taskeeksempler. Det fremgår af dem, hvordan eleverne i før-tasken gøres klar til at kommunikere ved hjælp af rammesætning og stilladsering. I selve tasken taler de i små grupper eller i skiftende par, hvilket betyder, at den enkelte derfor kan være tryk ved at vide, at kun samarbejdspartnerne kan følge samtalen. Elevernes motivation søges etableret ved, at emnerne for arbejdet er enkle og relevante for deres alderstrin og niveau, og at de i deres sprogudøvelse taler hen over en kommunikationskløft med sigte på et særligt produkt: hhv. en lydoptagelse og en mundtlig konklusion meddelt til en ny og større gruppe.

Konklusion

De her præsenterede forhold har drejet sig om den enkelte elevs tilgang til læring, men vi må ikke overse, at klassen udgør en social kontekst, som eleverne både determinerer og er determinerede af (Kemmis m.fl. 2014). Den kontekst kan meget vel være domineret af en perfektionskultur som nævnt i indledningen. Taskebaseret undervisning kan imødegå perfektionskulturen, fordi der i selve prog-

udøvelsen er fokus på kommunikation og ikke korrekthed, og fordi eleverne forberedes til sprogudøvelsen i før-tasken. Således fjernes fokus fra det perfekte og flyttes hen mod et fælles projekt om læring. Men hvis det skal lykkes, anser vi det for nødvendigt, at undervisningen kan tilbyde sig som modkultur med sine måder at organisere læring på, sine måder at samtale på og sine måder at være sammen på – med andre ord som en social praksis. Og så er taskebaseret undervisning ikke en struktur, som undervisere rækker ud efter som en kærkommen variant, men en struktur inden for hvilken de varierer deres undervisning.

Som Ellis skriver i en antologi fra 2019, er det derfor nødvendigt, at kommende undervisere i grundskolen og gymnasiet på deres uddannelser lærer at tilrettelægge deres undervisning ud fra taskebaserede principper (Ellis m.fl. 2019).

Noter

1. Fremmedsprogsvejlederuddannelsen blev i 2022 udviklet for Det Nationale Center for Fremmedsprog i et samarbejde mellem Københavns Professionshøjskole, UC SYD, Via University College, Aarhus Universitet, Københavns Universitet, RUC og SDU. Materialepakkerne er knyttet til modulet *Nyere fremmedsprogs pædagogik og didaktik* for fagene engelsk, fransk, spansk og tysk. Læs mere på: <https://ncff.dk/til-din-undervisning/materialepakker>.
2. Materialepakken om mundtlighed i franskfaget består af en introduktion til delområdet i form af en video, refleksions spørgsmål til underviseren samt inspiration til, hvordan man kan arbejde med dette delområde i form af fire taskeksempler og aktiviteter, som henvender sig til grundskole og/eller gymnasium. Materialepakken afsluttes med en liste over anvendt litteratur og forslag til yderligere læsning: https://ncff.dk/fileadmin/NCFF/Dokumenter/Materialepakker/MP3_FRANSK_MUNDTLIGHED.pdf.

Litteratur

- Andersen, L. K. (2020). Mundtlighed i fremmedsprogsundervisningen. *Pædagogisk Indblik* 05, 4-31.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics*, 19 (3), 221-246.
- Ellis, R., Skehan, P., Li, S. m.fl. (2019). *Task-based language teaching: Theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kemmis, S., Wilkinson, J., Edwards-Groves, C. m.fl. (2014). *Changing*

- practices, changing education.*
Singapore: Springer Singapore.
- Pedersen, M.S. (2019). Task-baseret kommunikativ sprogundervisning. I: Gregersen, A.S. (red.), *Sprogfag i forandring. Pædagogik og praksis* (s. 227-247). Frederiksberg. Samfundslitteratur.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning.* London. Longman.