

# Brug af tasks i begynderundervisning i kinesisk

Artiklen beskriver, analyserer og diskuterer, hvordan brug af tasks i begynderundervisning i kinesisk kan afhjælpe problemer med studerendes manglende motivation og involvering, fordi tasks sætter de studerende i centrum af læreprocessen og motiverer dem til at involvere sig og deltage aktivt i undervisningen på måder, som sprogtilegnelsesforskere anser for vigtige for sprogtilegnelsen.

## Introduktion

Da vi begyndte at undervise i kinesisk i Ålborg, i folkeskolen, på gymnasier, Folkeuniversitetet og på tilvalgsfaget Kinesiske Områdestudier på Aalborg Universitet, kunne den undervisningsmetode, vi benyttede, beskrives med tre ord: *present, practise, produce* (PPP). Resultaterne var nedslående. Selvom vi gjorde vores bedste for at *præsente*re dagens lektie både levende og interessant, lod de studerende *praktisere* (øve/drille) det, vi troede, vi havde lært dem, og nogle gange – når tiden tillod det – også lod dem *producere* sprog mere frit, så havde vi fra begyndelsen problemer med at motivere de studerende og få dem til at involvere sig og huske det, de blev undervist i. Formålet med denne artikel er at beskrive, analysere og diskutere, hvad vi har gjort for at motivere de studerende og få dem til at blive mere aktive, involvere sig og forhåbentlig også lære noget mere.



### MADS JAKOB KIRKEBÆK

Lektor, ph.d. i kinesisk, Institut for Læring og Filosofi og the Confucius Institute for Innovation & Learning, Aalborg Universitet  
mjk@learning.aau.dk



### XIANGYUN DU

Professor med særlige opgaver, Institut for Læring og Filosofi og the Confucius Institute for Innovation & Learning, Aalborg Universitet  
xiangyun@learning.aau.dk

## Hypoteser om sprogtilegnelse: hvad kan vi lære af dem?

Det første, vi gjorde for at finde ud af, hvad problemet var, og hvordan vi eventuelt kunne løse det, var at undersøge, hvad sprogtilegnelsesforskningen har fundet frem til. Vi fandt inspiration i en række hypoteser om sprogtilegnelse, som kort vil blive introduceret i det følgende.

I *output-hypotesen* hævder Merrill Swain (1995), at de studerendes mulighed for selv at producere sprog er afgørende for sprogtilegnelsen. Det er, når de studerende har mulighed for at opstille og i praksis afprøve hypoteser om, hvordan målsproget fungerer, at de bliver i stand til at '*notice the gap*' (blive opmærksomme på huller i deres eget intersprog), formulere problemet og sammen med deres samtalepartner(e) begynde at arbejde på at løse det. Når *output* er vigtigt, er det ifølge Swain også, fordi det i højere grad end *input* tvinger de studerende til at fokusere på og reflektere over sprogets form, eftersom de selv skal producere sproget. Det er, når den studerende, for at få kommunikationen til at lykkes, må presse sine sproglige kompetencer til det yderste (*pushed output*), at der ifølge Swain er de bedste muligheder for sprogtilegnelse.

I *interaktionshypotesen* hævder Michael Long (1983), at der er størst sandsynlighed for sprogtilegnelse, når to eller flere sprogbrugere har mulighed for at 'forhandle om betydning' (*negotiation of meaning*). Forhandling om betydning er ifølge Long det, der foregår, når én sprogbruger viser en anden, at et budskab ikke er blevet forstået. Den sproglige forhandling giver sprogbrugerne tid og mulighed for at bearbejde de sproglige *input* og revidere deres sproglige *output*. Forhandlingen åbner også mulighed for sproglig stilladsering (*scaffolding*). Det vil sige, at en mere kompetent sprogbruger med alternative ord eller formuleringer hjælper en mindre kompetent sprogbruger med at udtrykke det, han/hun gerne vil. Den sproglige forhandling kan også tage udgangspunkt i negativ feedback (*recasts*), som giver den mindre kompetente sprogbruger mulighed for at omformulere fejlagtige ytringer. Det er vigtigt at nævne, at sproglig forhandling ikke kun handler om betydning. Den kan lige så vel handle om målsprogets form. I denne artikel bruger vi udtrykkene 'forhandling om betydning' og 'forhandling om form' lidt anderledes, end Long oprindeligt lagde op til. Udtrykkene bruges til at beskrive det, der foregår, når to eller flere studerende diskuterer og samarbejder om at forstå mundtlige ytringer eller skriftlige tekster på målsproget.

Swains og Longs hypoteser om *sproglig opmærksomhed og fokus på form* er blevet bekræftet af andre sprogtilegnelsesforskere. Richard

Schmidt (1990) og Susan Gass (1997) har i en række studier påvist betydningen af, at de studerende retter deres opmærksomhed mod målsproget (*attention*) og lægger mærke til dele af inputtet (*noticing*). Ifølge Schmidt og Gass er det først, når det sker, at sprogtilegnelse kan finde sted. Det er derfor afgørende, at de studerende får mulighed for at arbejde aktivt med at danne og afprøve hypoteser om det sprog, der skal tilegnes.

At de studerendes *aktive deltagelse og involvering* i sprogundervisningen har stor betydning for deres sprogtilegnelse er også blevet bekræftet af Laufer og Hulstijns forskning (2001a; 2001b). På baggrund af deres forskningsresultater hævder de i involveringshypotesen, at jo mere den studerende er involveret i sprogundervisningen, desto større er sandsynligheden for, at den studerende tilegner sig sprog. Laufer og Hulstijn vurderer involveringsgraden ud fra det, de kalder den studerendes 'behov', 'søgning' og 'evaluering'. En ordforrådsopgave fx, som den studerende føler et stort behov for at løse (er meget motiveret for), hvor der skal arbejdes aktivt for at finde mulige svar og bruges energi på at vurdere og vælge de rigtige ord, vil således ifølge Laufer og Hulstijn øge sandsynligheden for, at den studerende tilegner sig ordene.

Sammenfattende kan man sige, at sprogundervisning, som kræver, at de studerende samarbejder, er aktivt involverede, tager stilling og løser virkelige kommunikationsproblemer, ifølge de ovenfor nævnte hypoteser, med større sandsynlighed vil føre til sprogtilegnelse. Efter at være nået til den erkendelse var spørgsmålet, vi stillede os selv, hvordan hypoteserne om sprogtilegnelse kunne omsættes til praktisk undervisning i klasseværelset. Vores tentative svar var en række tasks, som vi udviklede til begynderundervisningen i kinesisk (Du & Kirkebæk 2012).

## Definition på en task

Der findes flere, mere eller mindre overlappende, definitioner på en task, men blandt forskere og praktikere, som arbejder med begrebet, er der stor enighed om, at en sproglig læringsaktivitet skal opfylde fire kriterier for at kunne kaldes en task (Ellis 2009: 223 – frit oversat af forfatterne):

1. Aktiviteten skal primært fokusere på betydning (de studerende skal primært beskæftige sig med den pragmatiske og semantiske betydning af de ytringer, der indgår i aktiviteten).

2. Der skal være en eller anden form for informationskløft (det vil sige et behov for at give eller få information, udtrykke en holdning eller gætte betydning).
3. De studerende skal hovedsageligt bruge deres egne resurser og kompetencer (sproglige og ikke-sproglige) til at løse opgaver, som indgår i den sproglige aktivitet.
4. Der skal være et klart defineret formål med den sproglige aktivitet, som ikke kun er at bruge målsproget (det vil sige, at målsproget skal bruges for at nå et bestemt sprogligt eller ikke-sprogligt resultat, ikke blot for at bruge sproget).

Vi udviklede derfor tasks, som levede op til disse fire kriterier. Derudover lagde vi særlig vægt på problemløsningsaspektet. Hver task indeholdt et eller flere konkrete kommunikative problemer, som skulle løses, og som direkte eller indirekte havde forbindelse til verden uden for klasseværelset. På den måde forsøgte vi at kombinere en task-baseret tilgang til undervisning i fremmedsprog med den problembaserede tilgang til undervisning og læring, som er blevet anvendt på Aalborg Universitet i en årrække med gode resultater.

## Hvad kan tasks bidrage med til begynder-undervisning i kinesisk?

I efterårssemestret 2013 indsamlede vi data for at finde ud af, hvad de tasks, vi havde udviklet, bidrog med til undervisningen i kinesisk. Vi var især interesserede i at finde ud af, om arbejdet med tasks motiverede de studerende og fik dem til at involvere sig og samarbejde på måder, som de omtalte sprogtilægnelsesforskere anser for vigtige for sprogtilægnelsen. Data består af audio- og videooptagelser fra otte ud af de ti undervisningsgange, et semester på Aalborg Universitet består af. Efterfølgende er udvalgte lydfiler blevet transkriberet og analyseret sammen med videooptagelser af de studerendes arbejde med at løse forskellige typer tasks. De første resultater af dataanalysen vil – med en konkret task som eksempel – blive diskuteret og analyseret i det følgende.

## Et uddrag af to studerendes arbejde med at løse en leksikalsk gætte-task

Nedenfor analyseres og diskuteres et uddrag af to studerendes arbejde med at løse en leksikalsk gætte-task. Uddraget er valgt, fordi det illustrerer, hvordan de studerende typisk arbejder med tasks, og hvordan tasks har bidraget til at løse de problemer, vi tidligere stod

overfor i undervisningen. Tasken består i at oversætte en tekst på kinesisk, som indeholder en række skrifttegn, de studerende aldrig har mødt før. Ud fra deres fælles viden og kompetencer, konteksten m.m. skal de studerende slutte, udlede og ræsonnere sig frem til betydningen af de ukendte skrifttegn. Det pædagogiske argument for at give de studerende leksikalske gætte-tasks er, at de træner de studerende i en færdighed, som de får brug for i arbejdet med skriftlig kinesisk både i og udenfor klasseværelset: at kunne gætte kvalificeret på betydningen af ord, de ikke kender. Som før-task har læreren bedt de studerende om at diskutere forskellige strategier til at slutte sig til betydningen af ukendte ord i en tekst (Brudholm 2011). De foreslåede strategier er blevet skrevet op på tavlen. Derefter er de studerende gået i gang med at løse task'en.

## Analyse og diskussion af datauddrag

I uddraget nedenfor er de to studerende i gang med at oversætte sætningen 我是王家的弟弟 (Ordret: jeg er Wang familiens lillebror). Skrifttegnet, de kæmper med oversættelsen af, er 的 *de*, som markerer genitiv-s på kinesisk.

### Uddrag

A: Det vil sige »jeg er ...«

B: Ja

A: Hvad var den her ... familien Wang

B: Det var Wang og så familie og så den der, som vi ikke kan finde ud af, hvad fa'en er, som vi også har heroppe (A og B kigger på skrifttegnet 的 *de*)

A: Ja, det er rigtigt

B: lillebror ... er det øhm ... er det ligesom de bruger den der *de* – apostrof-s – familien Wang's lillebror

A: Tror du det? »Storebrors return« (A læser overskriften på oversættelsen højt på dansk-engelsk)

B: Storebrors ...

A: Ja, det giver god mening ... Familien Wang's lillebror. Det er apostrof-s det der.

B: Det er det, der hedder *de* ...

A: Det er det

B: på kinesisk.

Uddraget viser, at den leksikalske gætte-task både giver de studerende mulighed for opstilling og afprøvning af hypoteser om målsproget kinesisk og »forhandling om betydning«, som Swain (1995) og

Long (1983) anser for afgørende for sprogtilegnelsen. I uddraget er det ikke læreren, men de to studerendes forhandling om betydningen af skrifttegnet 的 *de*, der bringer dem frem til svaret. Task'en sætter de studerende i centrum af læreprocessen og lader dem så vidt muligt bruge deres egne resurser og kompetencer til at finde svar på de spørgsmål, de bliver stillet. Det ser i høj grad ud til at motivere de studerende, som fra begyndelsen er meget aktive og involverede i opgaveløsningen.

Uddraget viser også, at gætte-task'en får de studerende til at rette deres opmærksomhed mod dele af målsproget og dermed aktivere kognitive processer, som ifølge Schmidt (1990), Gass (1997) og Hulstijn og Laufer (2001a; 2001b) har stor betydning for, om de studerendes *uptake* bliver til *intake*. Det vil sige om det, de studerede lærer, bliver lagret i langtidshukommelsen. Hulstijn og Laufer argumenterer som nævnt for, at ordforrådsopgaver, som de studerende føler et stort behov for at løse, og som kræver, at de arbejder aktivt og involverer sig, øger sandsynligheden for, at de studerende tilegner sig ordene. Den leksikalske gætte-task, som uddraget er taget fra, lever fint op til disse krav.

Endelig viser uddraget, at leksikalske gætte/problemløsnings?-tasks giver de studerende gode muligheder for at konstruere betydning ud fra viden, de allerede har. De to studerende kender genitivfunktionen og forventer, at den bliver brugt i den sætning, de er i gang med at oversætte. Det gør deres opgave meget lettere. Det eneste skrifttegn, de ikke kender, er 的, og de slutter sig derfor til, at det må være det, der svarer til genitiv-s. De får deres hypotese bekræftet ved at kigge på overskriften i det tekststykke, de er ved at oversætte. De har oversættelsen – »Storebrors hjemkomst« – og får herigennem bekræftet, at 的 *de* også oversættes som genitiv-s i den sætning. Uddraget viser tydeligt, at de studerende kommer til undervisningen i begynderkinesisk med en viden om sprog, som tasks kan bruges til at sætte i spil. De studerende er ikke »tomme kar« eller *tabula rasa*, som det alene er lærerens ansvar at fylde op eller skrive på, og de studerendes tilegnelse af kinesisk er ikke kun et resultat af lærerens undervisning, men også af de studerendes aktive involvering og bidrag. Disse antagelser, som brugen af tasks i klasseværelset bygger på, bliver begge bekræftet i vores data.

## Konklusion

Formålet med denne artikel har været at beskrive, analysere og diskutere, hvordan problemer med studerendes mangelfulde deltagelse og begrænsede varige udbytte (*intake*) af begynderundervisning

i kinesisk er blevet forsøgt løst. Med udgangspunkt i udvalgte hypoteser om sprogtilegnelse blev det besluttet at afprøve, om brug af tasks kunne være med til at afhjælpe problemerne, og en foreløbig analyse af audio- og videodata, som blev indsamlet i efteråret 2013, viser, at brugen af tasks kan bidrage til undervisningen på flere måder, som sprogtilegnelsesforskere anser for vigtige for sprogtilegnelsen. Tasks sætter de studerende i centrum af læreprocessen og motiverer dem på den måde til at involvere sig og deltage aktivt i undervisningsaktiviteterne. Tasks giver også de studerende mulighed for at opstille og afprøve hypoteser om målsproget kinesisk og får dem til at rette opmærksomheden imod (dele af) målsproget og forhandle om såvel målsprogets betydning som form. Endelig tyder analysen af de første data på, at tasks er gode til at anerkende og sætte viden, færdigheder og kompetencer, som de studerende allerede besidder, i spil. Efter at vi er begyndt at bruge tasks i begynderundervisningen i kinesisk, er det vores helt klare oplevelse – og det er også det, de foreløbige analyser af data tyder på – at tasks styrker de studerendes motivation, gør dem mere aktive, sætter deres færdigheder og kompetencer i spil og dermed sandsynligvis også er med til at sikre, at de studerende får et større varigt udbytte af begynderundervisningen i kinesisk.

## Litteratur

- Brudholm, M. (2011). *Læseforståelse – hvorfor og hvordan?* Akademisk Forlag.
- Du, X. Y. & Kirkebæk, M. J. (2012). *Exploring Task-Based PBL in Chinese Teaching and Learning*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Ellis, R. (2009). "Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings«. *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 19, No. 3. 221-246.
- Gass, S. (1997). *Input, Interaction, and the Second Language Learner*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hulstijn, J. H. & Laufer, B. (2001b). Some Empirical Evidence for the Involvement Load Hypothesis in Vocabulary Acquisition. *Language learning* 51:3. 539-558.
- Laufer, B. & Hulstijn, J. H. (2001a). Incidental vocabulary acquisition in a second language: The construct of task-induced involvement. *Applied Linguistics* 22. 1-26.
- Long, M. (1983). Native speaker/non-native speaker conversation and the negotiation of comprehensible input. *Applied Linguistics* 4 (2). 126-141.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics* 11. 129-158.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. I: G. Cook & B. Seidlhofer (red.). *Principle and practice in applied linguistics. Studies in honour of H.G. Widdowson*. Oxford: Oxford University Press. 125-144.

Dataudrag

C4.10.02.13. 00:26:58 – 00:27:47