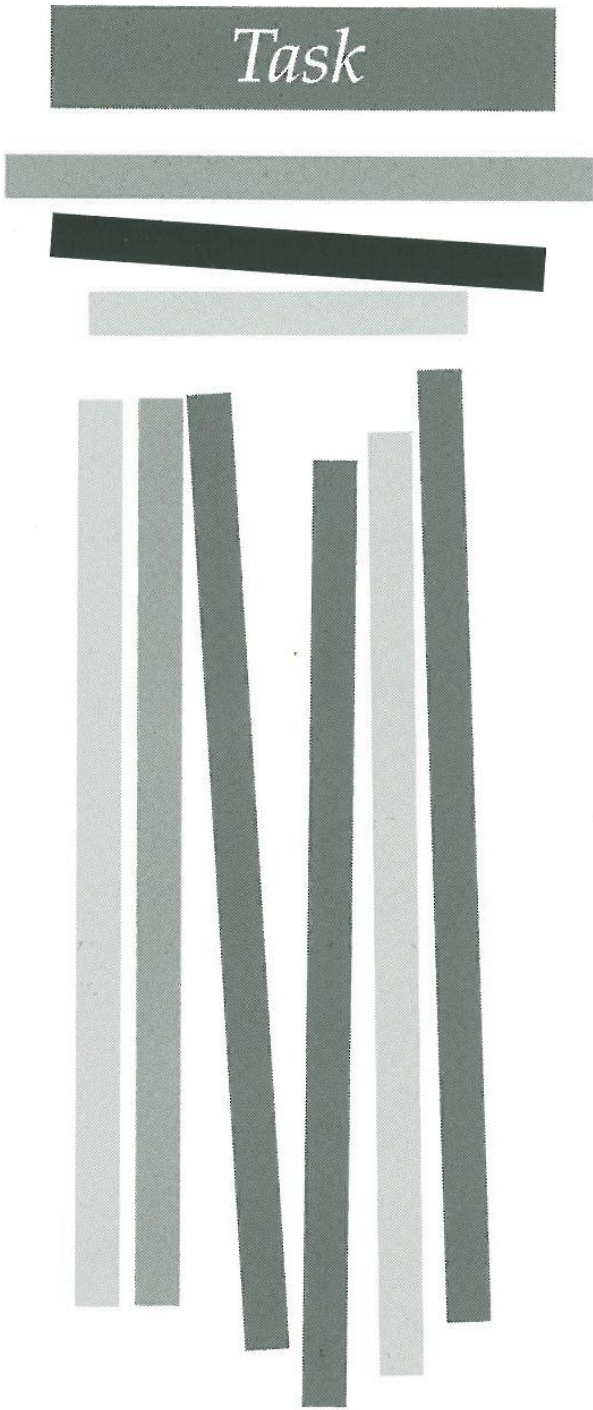


SPROGFORUM

Tidsskrift for sprog- og kulturpædagogik · Aug. · 2001 · Nr. 20



Task



In English
Please! 

Redaktionen for nr. 20: Michael Svendsen Pedersen

Indhold

Forord

[Task](#)

[Kirsten Haastrup: "Italiensk for begyndere"](#)

[Michael Svendsen Pedersen: Task Force](#)

[Dansk som andetsprog for voksne: Spormodellen](#)

[Mona Gonçalves: Bolig-task](#)

[Vibeke Johansen: Projekt æblekage](#)

[Anne Lehmann: Internettet som pædagogisk redskab](#)

[Lars Knudsen: Mundtlighed i fokus på spor 1](#)

[Jette Søe: En flue på væggen](#)

[Ellen Bertelsen & Bente Arildsen: Projektarbejder i task-perspektiv](#)

[Benedicte Ehmer: Fra receptivt til produktivt ordforråd](#)

Åbne sider

[Martina Andersen: Videnskabssproglige tekster i tyskundervisningen](#)

[Marie Guldbrandsen: Hvad er Lingua?](#)

Godt Nyt

Forord

Dette nummer af Sprogforum om task-baseret undervisning udspringer af et efteruddannelseskursus for sproglærere der underviser voksne indvandrere og flygtninge i dansk på landets sprogcentre.

Ved således kun at bringe artikler der drejer sig om ét sprog og ét undervisningsområde, bryder vi med et af vores redaktionelle principper, nemlig at hver nummer skal dække så mange sprog og undervisningsområder som muligt. Når vi alligevel har valgt at gøre det, er det med en forvisning om at de idéer til kommunikativ sprogundervisning der præsenteres i artiklerne, kan være til inspiration for alle sproglærere. Samtidig er vi glade for med dette nummer at opfylde vores målsætning om at bringe konkrete eksempler på og erfaringer med sprogundervisning.

Det efteruddannelseskursus der er tale om, er Nye tilrettelæggelsesformer og nye undervisningsmidler" som er finansieret af Undervisningsministeriet og bliver udbudt af Danmarks Pædagogiske Universitet med Michael Svendsen Pedersen som underviser. Kurset er på i alt 7 dage fordelt på 5 moduler der gennemføres over en periode på et halvt år, og formålet er at give en introduktion til teorier, principper og praksis i kommunikativ undervisning med særligt henblik på dansk som andetsprog for voksne.

Den gennemgående linje i kurset har været at undersøge og eksperimentere med mulighederne i task-baseret undervisning. *Task* (egentlig 'opgave') er den engelske betegnelse for kommunikative indlæringsaktiviteter der er designet som problemløsningsopgaver, og som indgår som omdrejningspunktet i en task-baseret undervisningstilrettelæggelse.

På kurset har deltagerne haft lejlighed til at arbejde med forskellige aspekter af task-baseret undervisning, og som 'hjemmearbejde' har de haft mulighed for at udvikle task-aktiviteter og afprøve dem med deres egne hold på sprogcentrene. Derefter har de beskrevet deres tasks og erfaringerne med at anvende dem og diskuteret resultatet med kollegerne på det efterfølgende kursusmodul.

Artiklerne i dette nummer er stort set alle udarbejdet af deltagere på efteruddannelseskurset på grundlag af deres hjemmeopgaver, i nogle tilfælde i samarbejde med og suppleret af Michael Svendsen Pedersen. Dermed demonstrerer artiklerne i praksis at udvikling af undervisningsaktiviteter og -forløb er en løbende udviklingsproces med udgangspunkt i teorier og principper på den ene side og i de konkrete kursister på den anden.

Det er naturligvis ikke muligt i et enkelt nummer af Sprogforum at dække alle aspekter af task-baseret undervisning og alle de konkrete problemstillinger forbundet hermed, men vi håber at artiklerne kan inspirere andre sproglærere til en videre udforskning af mulighederne med at bruge tasks og etablere nye kommunikative læringsrum.

Undervisningen for voksne i dansk som andetsprog er opbygget i forskellige spor og trin, som der refereres til i artiklerne. Af hensyn til læsere der ikke er bekendt med dette system, gengiver vi s. 20 en oversigt over det

I oversigtsartiklen "Task Force" giver **Michael Svendsen Pedersen** en introduktion til task-baseret undervisning: de teorier den bygger på og principperne for den.

Mona Gonçalves giver i artiklen "Bolig-task" et eksempel på task-baseret undervisning der tager udgangspunkt i kursisternes egen erfaringsverden.

Det samme gør **Vibeke Johansen** med sit "Projekt æblekage" hvor hun viser hvordan sprogundervisningen kan integreres med en praktisk aktivitet som at bage æblekage.

Anne Lehmann fortæller i "Internettet som pædagogisk redskab" om et projekt for unge andetsprogstilegnere hvor Internettet er blevet brugt som pædagogisk redskab i en task-baseret undervisning.

I artiklen "Mundtlighed i fokus på Spor 1" argumenterer **Lars Knudsen** for vigtigheden af at tage udgangspunkt i mundtlighed i undervisningen af analfabeter, og fortæller om sine praktiske erfaringer hermed.

En vigtig del af kommunikativ sprogundervisning er at sprogtilegnerne selv bliver i stand til at evaluere deres egne strategier og arbejds måde. **Jette Søb** fortæller i "En flue på væggen" hvordan hun har eksperimenteret med brug af video-optagelser i den interne evaluering.

I Sverige arbejder nogle andetsproglærere med Problembaseret Læring, og **Ellen Bertelsen** og **Bente Arildsen** fortæller om deres erfaringer med at bruge denne form for kommunikativ undervisning.

Endelig beskæftiger **Benedicte Ehmer** sig i "Fra receptivt til produktiv ordforråd" sig med muligheden af at bruge task-baseret undervisning til ordforrådsindlæring i dansk som andetsprog.

På de Åbne Sider plæderer **Martina Andresen** for at videnskabssprog inddrages i grammatikundervisningen.

Kirsten Haastrup har været i biografen for at se "Italiensk for begyndere". Hun er begejstret for filmen, men yderst betænkelig ved den måde der bliver undervist i italiensk på. Det fortæller hun om i kronikken

redaktionen



Editor for no. 20:

Michael Svendsen Pedersen

Contents

Foreword: [Tasks](#)

Chronicle: **Kirsten Haastrup:** 'Italian for beginners'

[Michael Svendsen Pedersen: Task Force](#)

[Danish as a second language for adults: The Track Model](#)

Mona Gonçalves: Housing task

Vibeke Johansen: Apple charlotte project

Anne Lehmann: The Internet as an educational tool

Lars Knudsen: Oral proficiency in focus on Track 1

Jette Søe: A fly on the wall

Ellen Bertelsen & Bente Arildsen: Project work in a task perspective

Benedicte Ehmer: From receptive to productive vocabulary

Open Pages: **Martina Andersen:** Scientific texts in German teaching

Open Pages: **Marie Guldbrandsen:** What is Lingua

Good news

Foreword

Tasks

This issue of Sprogforum on task-based learning is the result of an in-service course for language teachers who teach adult immigrants and refugees Danish at the country's language centres.

In solely featuring articles that deal with one language and one teaching area we are departing from our editorial principles, i.e. that each issue is to cover as many languages and teaching areas as possible. We

have, however, chosen to do so because we are convinced that the ideas for communicative language teaching presented in the articles may be of inspiration to all language teachers. At the same time, we are pleased to be able in this issue to fulfil our aim to bring concrete examples of and experiences with - language teaching.

The in-service course in questions is 'New designs of communicative language teaching and new forms of organisation and new teaching materials', which is financed by the Danish Ministry of Education and offered by the Danish University of Education (DPU), with Michael Svendsen Pedersen as instructor. The course lasts a total of seven days, divided into five modules that are implemented over a period of six months, the aim of which is to provide an introduction to theories, principles and practice in communicative teaching, focusing in particular on Danish as a second language for adults.

The overall line followed by the course has been to investigate and experiment with the opportunities offered by task-based learning. *Tasks* is the English word used for communicative learning activities designed as problem-solving tasks; these are the fulcrum of teaching organised in a task-based way.

While on the course, participants get the chance to work with various aspects of task-based learning. As their 'homework', they have had the opportunity to develop task-activities and test them out on their own classes at the language centres. They have then described their tasks and experiences in using them as well as discussed the results with their colleagues at the subsequent course module.

The articles in this issue have generally speaking all been drawn up by participants on the in-service course on the basis of their homework, in certain instances in cooperation with, and supplemented by, Michael Svendsen Pedersen. The articles thus demonstrate in practice that developing teaching activities and sequences is an on-going process of development, with theories and principles on the one hand and actual course participants on the other as the point of departure.

Naturally, it is not possible in a single issue of Sprogforum to cover all aspects of task-based learning and all the concrete issues connected with them. Even so, we hope that the articles can inspire other language teachers to delve further into the potential offered by using tasks and of establishing new, communicative learning spaces.

Teaching for adults in Danish as a second language is made up of various tracks and stages, to which reference is made in the articles. To assist readers unfamiliar with this system, an overview is provided on page 20.

In the outlining article 'Task Force', **Michael Svendsen Pedersen** provides an introduction to task-based learning its underlying theories and principles.

In the article 'Housing task', **Mona Gonçalves** gives an example of task-based teaching that uses the participants' own world of experience as its point of departure.

The same is done by **Vibeke Johansen** in her 'Apple charlotte project', where she shows how language teaching can be integrated with such a practical activity as baking an apple charlotte.

Anne Lehmann, in 'Internet as a pedagogical tool', gives an account of a project for young second-language learners, where the Internet is used as a pedagogical tool in task-based learning.

In his article 'Oral proficiency in focus on Track 1', **Lars Knudsen** underlines the importance of using oral proficiency as the point of departure when teaching illiterates and talks about his own experience in this area.

An important component of communicative language teaching is that the language learners themselves become able to assess their own strategies and working method. In 'A fly on the wall', **Jette Sørensen** tells of how she has experimented with the use of video recordings in internal assessment.

A number of second-language teachers in Sweden work with task-based learning, and **Ellen Bertelsen** and **Bente Arildsen** write about their experiences with using this type of communicative teaching.

Lastly, **Benedicte Ehmer**, in 'From receptive to productive vocabulary', deals with the possibility of using task-based teaching for stimulating vocabulary learning in Danish as a second language.

In the Open Pages, **Martina Andresen** pleads for scientific language to be included in the teaching of grammar.

Kirsten Haastrup has been to the cinema to see 'Italian for Beginners'. She is enthusiastic about the film, but has grave doubts about the way Italian is taught in it. This she talks about in the Chronicle.

The Editors

Translated by John Irons

Tema: Task

kronikken



"Italiensk for begyndere"

Om dogmer i film og i fremmedsprogspædagogik

Kirsten Haastrup

Professor, Handelshøjskolen i København.

Dogmefilmen "Italiensk for begyndere" er en herlig film, som har haft stor succes herhjemme, ligesom den i skrivende stund vækker begejstring ved filmfestivalen i Berlin. Jeg kan kun anbefale den, der ikke har set den, at gøre det, for man går glad ud af biografen. Som titlen antyder, handler filmen også om fremmedsprogsundervisning - og det aspekt af den er knap så opløftende. Undervisningen bygger på forældede dogmer om fremmedsprogstilægnelse, og jeg håber, at det hele blot er fiktion og ikke den skinbarlige virkelighed i aftenskoleundervisningen i dagens Danmark.

En kort introduktion til filmen må være på sin plads til støtte for dem, der ikke har set den. Vi møder en flok danskere i Hvidovre, som har det til fælles, at de går på aftenskole i italiensk. De arbejder også alle sammen i nærmiljøet som f.eks. sygeplejerske, frisør, ekspeditrice i bagerforretning, præst og hotelreceptionist. Filmen er en hverdagsbeskrivelse af almindelige menneskers glæder og sorger. De mødes i frisørsalonen, på de lokale restauranter, på hospitalet og til begravelse i kirken. Mange af dem er enlige og ensomme mennesker, og de går på aftenkursus blandt andet for at møde andre. Kursets indhold er italiensk, måske fordi det sprog repræsenterer drømmen om romantikken, om det fremmede, den drøm der spreder lys i en triviell dagligdag. Derfor er den ugentlige kursusaften utrolig vigtig for dem, og derfor opfordrer de folk, de møder, til at melde sig på det lille italienskhold, så det kan komme op på det krævede antal deltagere, nemlig otte. Filmen slutter med en rejse til Venedig, hvor de tre forelskede par finder hinanden. For det er jo en kærlighedskomedie.

Men nu til italienskundervisningen, som er i fokus i denne sammenhæng.

Holdets første lærer er en ægte, indfødt italiener, der imidlertid falder om i klasseværelset og må køres bort i ambulance. Næste undervisningsgang møder en repræsentant for den lokale aftenskole op, en formningslærer, og prøver at overtale deltagerne til at gå over til et keramikhold - her er der nemlig ledige pladser (jævnfør kampen om deltagerne i aftenskoleregion!). Da deltagerne imidlertid insisterer på, at de vil fortsætte med italiensk, forsøger formningslæreren at skaffe en afløser, og det ender med, at det bliver den dygtigste elev fra holdet, den unge Finn; det er således en rekruttering fra egne rækker", som det bliver sagt.

Den første lærer, italieneren, understreger troen på - eller dogmet om - den indfødte sprogbruger som den 'fødte' sproglærer i mere end en forstand. Han er levende, gestikulerende og udfører sit eget lille show foran de lettere forskræmte deltagere, der efter bedste evne prøver at fylde ud, når han laver en pause i sin talestrøm og opfordrer dem til at sige noget. Han roser og skruer charmen på især over for den kønneste af de modne damer, når hun skal bestille et hotelværelse i Italien - et dobbeltværelse! Som det fremgår, er indholdet i lektionen (måske i hele undervisningen?) parlørsproget, dvs. det handler om at bestille billetter, reservere værelser og andre turistprægede aktiviteter.

Da undervisningen senere overtages af den unge Finn, får vi et eksempel på en anden sproglærertype, den kvikke, men uuddannede elev. Han har hverken den indfødte lærers sproglige sikkerhed eller en sproglæreruddannelse i ryggen. Så han har intet andet valg end at gøre det, han har set sin egen lærer gøre. Og det gør han så med stor autoritet og selvhøjtidelighed. Han fortsætter således parlørundervisningen, og hans første replik som lærer er 'Vi kom dertil, hvor vi skulle bestille et værelse.' Ja - med bad", tilføjer den troskyldige elev Jørgen Mortensen. Den indholdsmæssige fornyelse i undervisningen bliver i form af fodboldudtryk som 'straffespark' og 'målmand'; det er det, Finn selv er interesseret i og bedst kan. Når han slynger danske sætninger ud, som eleverne skal oversætte, prøver han dog at tilpasse indholdet til de enkelte deltageres behov. Sygeplejersken får f.eks. en sætning om blodtryk og bagerdamen én med prisen på en liter mælk.

Man kunne forvente, at Finn - som ung dansker opdraget i det danske skolesystem - havde interesseret sig lidt for miljøet i klasseværelset. Nok er han op imod de faste stolerækker i et auditorium, men han gør tilsyneladende intet for at hjælpe deltagerne til at kommunikere indbyrdes. De tre lidt ældre 'hattedamer' sidder side om side på første række, hvor de kan støtte hinanden og søge tryghed ved at tale i kor. I løbet af filmen kommer der nye deltagere til, og de sætter sig hver for sig længere tilbage i lokalet. Når man tager i betragtning, at mange af deltagerne til dels kommer for at få kontakt med andre, ville en anden indretning af lokalet gøre underværker.

Vi vil nu sætte fokus på de aktiviteter, der indgår i denne fremmedsprogsundervisning. Hvad bliver deltagerne engageret i? Hvilke processer indgår? Svaret er: Imitation, gentagelse (i kor eller enkeltvis) og oversættelse af løsrevne sætninger til italiensk. Nok er det korte glimt og brudstykker af undervisning, vi ser, men kommunikativ undervisning er tilsyneladende ukendt land for filmens sproglærere.

Nu vil nogle læsere måske tænke, at imitation og gentagelse da har en rolle at spille i tilegnelsen af et fremmedsprog. Det er jeg enig i, især kan imitation være nyttig i forbindelse med tilegnelse af udtale, ikke mindst i begynderfasen. Men så stor en plads som den får her, skal den ikke have. Hvad angår oversættelse af løsrevne sætninger, er den næppe hensigtsmæssig. Vi får da også et par eksempler på, at nogle deltagere tilsyneladende arbejder ud fra ideen om dels en ord-for-ord oversættelse og dels forestillingen om 'et ord - en betydning'. Da Jørgen Mortensen f.eks. på Venedigturen vil bede en italiener tage et gruppebillede af holdet og instruerer vedkommende i at holde kameraet stille, bruger han glosen *silenzio*. Ikke sært at billedet bliver rystet!

Filmen giver også enkelte eksempler på deltagernes sprogindlæringsstrategier. Når bagerekspeditreren er alene i butikken, indøver hun gloser fra de nærmeste omgivelser, idet hun gentager de italienske udtryk for kager, køleskab, kasseapparat etc. højt for sig selv. Det er vel en nyttig strategi til den del af ordforrådsarbejdet, der berører tilegnelsen af konkrete substantiver, men det må helst ikke blive den eneste. Den tungeste elev i klassen, der, som han selv siger, ikke har sprogøre, magter ikke at få formuleret den mundtlige invitation til et stævnemøde med den udkårne italienerinde. Han skriver derfor sætningen op i håndfladen og læser den så op for hende. Ja, hvad gør en forelsket mand ikke!

Lad os blive et øjeblik ved dette kærestepar - det ene af filmens tre, og det eneste interkulturelle. 'Hun' er som sagt italiener, arbejder i køkkenet på en restaurant i Hvidovre og taler dårligt dansk. 'Han' er dansker, hotelreceptionist, prøver at lære italiensk på aftenskole, blandt andet for at blive i stand til at kommunikere med 'hende'. 'Han' gør mange kejtede og forgæves tilnærmelser, og først ved filmens afslutning finder de hinanden. Hvilke dogmer om sprogtilegnelse og kulturelle stereotyper får vi så bekræftet igennem denne lille fortælling i fortællingen?

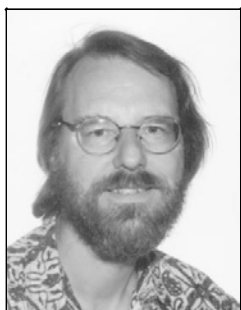
For det første den almindelige uvidenhed om forskellen mellem receptiv og produktiv sprogbrug. Det strejfer ikke 'ham', at 'hun' måske forstår en del dansk, selv om hun ikke kan sige ret meget. Hvis sprogundervisningen havde omfattet noget om 'sproglig viden og bevidsthed', havde 'han' måske forstået, at det er typisk, ja forventeligt, at den receptive kunnen kommer før - og er langt større - end den produktive. En sådan indsigt ville have hjulpet ham meget i hans frieri-projekt.

For det andet lever 'hun' vist op til den stereotype italienerinde? Som en god katolsk pige tager hun ikke selv initiativ over for 'ham'; hun venter og håber, idet hun beder til Madonna om, at denne vil sende 'ham' over på den lokale restaurant, hvor 'hun' serverer.

Nu tilbage til kommunikationen i klasseværelset. Med så traditionelle undervisningsformer må man spørge sig selv, hvad der får deltagerne til at holde fast ved italienskundervisningen og endda rekruttere nye deltagere. Hvad er den egentlige drivkraft for disse standhaftige lørnere? Hvad er det, der motiverer dem? For nogle af dem er det måske drømmen om fodbold, for andre drømmen om kærlighed og romantik? For alle er det måske essensen af det, som landet Italien står for: natur, sprog, kultur og mennesker?

Jeg fik lyst til at kommentere sprogpædagogikken i filmen ikke mindst på grund af et kort replikskifte med min ledsager, da vi var på vej ud af biografen. Ud over roserne til filmen sagde jeg, at det var en meget forældet og uhensigtsmæssig sprogundervisning, vi overværede, hvortil min ledsager svarede: Sådan er det i aftenskolen!" Lad os håbe, det ikke er rigtigt - for sprogtilegnens skyld.

Tema: Task



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 virkeligt 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 undervisningstilrettelæggelse, 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 sprogtilægnelse; 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 betyder 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 sproget, 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 sprogtilegnelsessyn*. Det kognitive består i at sprogtilegneren 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 sprogtilegneren 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 tilegnernes 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 kompetence 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 undervisningstilrettelæggelsen (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.

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 tovejs-kommunikation, 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 forholdsvis 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 sprogilegnerne 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 tilegnernes 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 sprogilegnerne 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 tilegnernes 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 kontekstualisering 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 kontrol over tilegnernes 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 hypoteseafprøvning, 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 *after-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 modaludtryk 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 andetsprog, ikke har erfaringer med kommunikativ undervisning og det læringssyn og kulturrelaterede 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

1En 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.

2Denne 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)).

3Eksemplet er taget fra lærebogen: Mere dansk - for udlændinge på mellemtrin. Grundbog af Bodil Jeppesen & Grethe Maribo (Gads Forlag).

4Se Lund, Karen (1997): Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog. Special-pædagogisk forlag.

5Willis, Jane (1996): A Framework for Task-Based Learning. Longman.

6Denne 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.

7Se 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.

8Se f.eks. Jane Willis' task-typer 'Listing' og 'Ordering and sorting'. Den sidste omfatter 'sequencing', 'ranking', 'categorising', 'classifying'.

9Cunningham, Sarah & Peter Moor: Cutting Edge. Longman. Systemet er (foreløbig?) udviklet til niveauerne 'Intermediate' og 'Upper intermediate'. Saran 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.

10David 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).

11Se f.eks. Wenden, Anita (1991): Learner Strategies for Learner Autonomy. Prentice Hall.

12Se 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.

13Se f.eks. Dam, Leni (1995): From Theory to Classroom Practice. Dublin:Authentik.

14Se f.eks. om tasks i forbindelse med brug af computere i sprogundervisningen: Chapelle, Carol A. (2001): Computer Applications in Second Language Acquisition. Longman.

Theme: Tasks



Task Force

Michael Svendsen Pedersen
Senior Lecturer at Institute of Educational Studies
Roskilde University.

There are probably only few teachers who have not tried working with *tasks*.

If, for example, a task consists of learners working together two-and-two, and one person is to explain the other person how to get from one place in a big city to another by describing the route on a map that they both have a copy of, or if one of them has a picture of an island and is to explain the other person where roads, towns, woods, etc., are located on the island well, most teachers of foreign languages will recognise this type of activity. This also applies if learners start by having a story handed out or read out to them, following which they have to discuss in groups/two-and-two how the story continues; or if they have correctly combined a text that has been cut into parts.

Consequently, proposing the use of tasks in language instruction is not really new, even if the word *task* has perhaps not been used for it.

The interesting points about the use of tasks, however, become clear when we ask *what* the task is being used for in language instruction and *how* it forms part of the overall lesson planning in other words, what kind of learning space is it that the task forms part of.

A task can be used for example for making learners communicate in a new language or for practising grammar. It can be used as a relaxing and entertaining activity outside" the actual lesson plan or as a means to automatise a linguistic form that has been explained earlier on in the lesson.

In task-based language instruction, however, the task itself is the hub of an overall, communicative lesson planning and its function and position are determined by a specific perception of **WHAT** the learner should learn, i.e. a specific theory of language; **HOW** it is to be learned, i.e. a specific view of language acquisition; and, finally, **WHY** it should be learned, which represents a specific view of the learner's position in lesson planning.

A study of the theory of language, the theory of acquisition and the view of the learner in communicative language instruction will thus give an indication of what a task is and why it is so crucial to task-based language instruction. [note 1](#)

Theory of language: WHAT

What is it the learner should learn in language lessons? The answer seems obvious: To be able to communicate in a foreign language.

However, views differ as to what language is and what communication consists of.

Communicative language instruction is based on a perception of language as a means of communication, i.e. a functional, interactional theory of language. Based on this theory of language, a sentence such as "It is raining" is not only an example of a grammatical structure in which a pronoun in the third person singular is followed by a verb phrase in the third person singular progressive, but is also a *speech act* that can have different meanings depending on its context. It can be in the form of information" as a response to the question: What's the weather like?", but it could also be a warning" if the person you are talking to just said: I think I'll go for a walk". And if you are asked to go to the baker's for bread in the morning and you answer: It's raining", the sentence may now serve as an excuse.

The communicative competence which a learner must have thus consists both of mastering the rules of the language system (such as the conjugation of verbs), i.e. a linguistic competence, but also in knowing the conventions that apply to the user of a language: how to talk to whom about what in which situations, i.e. having a pragmatic competence.

Linguistic politeness is one of the conspicuous areas. In English classes students are taught to remember to say please" and in German classes to say bitte" and to use Sie" instead of du". However, pragmatic competence also covers much more complex issues, such as who you can ask for what and how: Who can I ask to lend me 100 Kroner and how direct can I be in my criticism of another person's acts? In this context, communicative competence also covers knowledge about the ability of myself and the person I am talking to to negotiate cultural meanings.

In lesson planning, the functional theory of language means that learners must be given an opportunity to work both with the linguistic and the pragmatic side of a foreign language. Moreover, they must be allowed to use their strategic competence, i.e. to maintain communication despite a shortage of other competences.

To be given these opportunities, learners must be allowed to enter into different and varying modes of interaction and there must be a context for and a content of the communication to be made. But is the opportunity to use a language an adequate basis for learning it? This question has to do with HOW a foreign language is learned.

Theory of learning: HOW

For a period, communicative language instruction was probably characterised by the idea that it was enough or at least the most important element for acquisition to happen that the students talked", used the language".

One of the explanations of this view could be that functional theory of language focussed on communication and on getting the message across. Grammar and linguistic correctness were sidetracked and it could be difficult to put them back on track and get them integrated in the communicative use of a foreign language.

Another explanation could be the influence from theories claiming that acquisition is an unconscious process related to the communicative use of the language, while the language instruction received in the language was ok for checking one's own language production, but not something that could be converted into acquisition. [note 2](#)

Several textbooks present a functional theory of language linked to a behavioural theory of acquisition. For example, you can be told how to express yourself politely in Danish, i.e. how to carry out the speech act of being polite", while the lesson as a whole is structured in such a way that first some phrases of politeness are presented, following which the learner is to practice and automatise them through various obligatory exercises

(drills"). In addition, the learners will practice their use through more open activities perhaps even task-like activities.[note 3](#)

Task-based communicative language instruction builds on a *cognitive theory of acquisition*. The cognitive element is that the learner uses the knowledge of languages and the world that he/she already possesses to make sense of the language input he/she receives and to create meaning in the language he/she produces. This is an active process in which the learner makes and tests *hypotheses* about the new language and generates an *interlanguage* that is his/her provisional perception of how the new language works. A sentence from the interlanguage, such as "Jeg drakkede en øl" (I dranked a beer) shows how the learner uses a strategy of overgeneralisation (Danish past tense verbs end with (e)de") to reach a wrong result in relation to the target language, but a result which is systematic within the interlanguage.

A number of research results[note 4](#) would seem to indicate that interlanguage development moves through rather fixed stages and that what language can do is primarily to help the learner go through the phases more quickly and not fossilise at an early stage of development.

Given this view of how the interlanguage builds up and develops, it makes little sense to create a learning space based on specific linguistic structures or functions to be learned one by one. Learners have more need for a space in which they can use interactive communication processes to gain awareness of how the new language works and to develop and test hypotheses about the way it works always with a view to creating communicative meaning by linking form and content.

Focus on the learner: WHY

In communicative language instruction, the learner is in focus; his or her language needs and acquisition process are the centre of attention.

The primary reason for this is that the goal of language instruction is to give learners communicative competence, so as to be able to carry out speech acts in different communication scenarios in the world outside the classroom. Even if some aspects of communicative competence, such as knowledge and mastering of the grammatical rules of the language, are general and can be transferred from one communicative situation to the other, communicative competence is very much a specific competence enabling the person to cope linguistically in specific communicative contexts. Language instruction must take into account the purpose for which the individual learner will use the language. Instruction can be based on analyses of the learner's communicative target situations (consulting your GP, reading a written message from your child's school, etc.) so as to be certain that the instruction offered will cover the learner's target needs.

Secondly, the reason for focussing on the learner is found in the cognitive theory of acquisition. The mental resources on which the learner draws (such as knowledge of other languages), the acquisition strategies he or she uses (such as strategies for remembering new words), the motivation that drives her desire to learn the language, as well as the phases of her interlanguage development make it necessary for *instruction* in the form of transfer of knowledge from teacher to student to be replaced by the creation of *frameworks accommodating the learner's learning needs*.

Thirdly and finally, the reason for focussing on the learner is to be found in a view of human beings according to which the individual student is seen as an independent, equal person, who in cooperation with others must have the opportunity to make his or her own decisions and undergo a personal development also in connection with language acquisition.

The communicative learning space must thus give the individual learner the opportunity to take part in planning, implementing, checking and evaluating his or her own learning process.

In a Danish language instruction context, such views are normally reflected in educational practice: students take part in the decision-making process, they work in groups, etc., but course attendants instructed in Danish as a

second language may be based on the educational practice they know from their home countries. They may have different views of the roles of teachers and students and other expectations as to how language instruction is to be carried out. According to the experience of many of the teachers who teach Danish L2, many course participants like grammar instruction and working with dictation and feel the teacher must make the decisions and control the language instruction process. This may mean that group work and tasks are not immediately accepted as language instruction.

It may thus be difficult to establish a communicative learning space in a multi-cultural classroom and of course one may ask whether, since the intention is to focus on the learner, course participants should not be given instruction the way they wish. On the other hand, it may be difficult for a teacher who is oriented towards communication to accept having to teach in a way which he or she does not feel will lead (in the best possible way) to communicative competence.

The solution to this problem must be negotiation based on a shared discussion of targets and means. If the course participant wishes to be able to tell the doctor about his or her symptoms, it is perhaps questionable whether grammar drills and dictation will contribute towards the communicative competence required. Conversely, it is possible to have a joint discussion of the competences that can be obtained from dictation, since dictation has many sensible purposes. Finally, one could try to work with transitional modes on the way to communicative language instruction: A text is read out to course participants as a dictation, following which they must write a proposal for a continuation of the text and read that out to the other course participants in the form of a new dictation.

In order to give a more varied picture, it must, however, also be mentioned that many language teachers who teach Danish as a second language have had very good experience with introducing task-based language instruction: Their course participants have enjoyed this mode of work, have become more motivated and communicate more in Danish.

What is a task?

In connection with this discussion of the WHAT, HOW and WHY of the communicative model, some requirements have been presented concerning *the communicative learning space*. This space must enable the learners to:

- acquire a functional language (WHAT)
- develop their interlanguage through the formation of hypotheses and the use of learning strategies (HOW)
- acquire a relevant language based on their own qualifications and abilities and with an influence on lesson planning (WHY)

The very purpose of task-based language instruction is to meet these requirements through its activities and overall organisation. Let us now start to define a task within the framework of task-based instruction/learning.

In her book *A Framework for Task-Based Learning*, Jane Willis offers the following definition of a task:

[A task is] a goal-oriented communicative activity with a specific outcome, where the emphasis is on exchanging meanings, not producing specific language forms. (p. 36). [note 5](#)

There are many other definitions of tasks, but central to them all is that like here a task is *content- or meaning-oriented*. In other words, a task is not made to work with the plural of nouns or the conjugation of modal auxiliaries, but so as to use targeted communication as an opportunity to use the language with a communicative purpose. What creates this communicative purpose is the fact that the task is a problem-solving task, and what drives communication is the wish to obtain a result.

If, on the basis of such a definition, a suitable definition of task is to be offered in Danish, it could be the following: *En problemorienteret kommunikativ læringsaktivitet*, (*a problem-oriented communicative learning*

activity) or simply: *en kommunikativ opgave* (a communicative task).

Types of tasks

A teacher working with tasks naturally tries to develop a collection of good tasks either some homemade ones, or some from textbook systems, books with ideas for tasks, etc. This saves preparation time and tasks that have turned out to function well should of course be reused.

At the same time, however, it is important to look at the skill-based" side of it: To be able to make tasks is a professional skill, involving the ability to use any material or a given communication situation to create a problem-solving task with a communicative purpose. This professional skill includes the mastering of specific techniques.

The books written about tasks offer different task typologies, but the following one which consists of five types would seem to cover largely all the examples of tasks that have been developed. [note 6](#)

From an overall perspective, tasks can be divided according to whether they create one-way or two-way communication and whether they are open or closed. If there is only one solution to the task task, it is closed, while if there are several solutions (or if there is no solution), it is open.

Jigsaw puzzle

Example: In a group of four course participants, each course participant has a picture that forms part of a series of pictures (such as a cartoon). By telling each other about the pictures, the course participants must find out what the story is about and what the right sequence of the pictures is. Once they have agreed, they place all the pictures on the table and discuss whether their proposed solution is correct. The material could also be (part of) a fiction text that has been cut into some pieces, or it could be different pieces of information about a topic to be clarified, or a case to be solved.

Jigsaw tasks are closed and they enable two-way communication because all participants have different pieces of information that all the other participants need.

Information gap

Example: The tasks mentioned in the introduction to this article (the map and island), are information gap tasks. In the real world", an information gap task could consist of calling a public authority to collect information.

Information gap tasks are closed, because there is (in principle) only one solution, and the design of the task only guarantees one-way communication, since only one participant has information that the other person needs. In practice, however, the other person will have to ask (clarifying) questions, ask for explanations, etc. Even if the receiver of information says nothing or very little, he or she must, however, listen, which means that the two participants are dependent on each other for the result.

Problem-solving

Example: Based on a recipe, the participants in a group must go purchase the groceries to cook for ten people. By comparing brochures/advertisement papers from different supermarkets, or by going to different shops in town, they must find out where they can get the groceries they need at the lowest price. Another example could be a task in which participants have to assemble a piece of equipment on the basis of (oral/written) instructions, or check the Danish rules on personal taxation. If all participants have the same cut-into-pieces text from a short story or newspaper article that are to be placed in the right order, the task is also a problem-solving task.

Problem-solving tasks are closed, but as opposed to the jigsaw puzzle and the information gap tasks, they do not require communication in order to be solved. Since all participants have the same information, the task could in

principle be solved by one participant or a number of participants. Here, it is not the design of the task that guarantees communication in connection with solving the problem, but rather people's interest in becoming part of the process.

Decision-making

Example: The participants in the group have brochures from different travel agents or cinema advertisements from a newspaper. They must decide which journey they want to choose or which film they want to see. The subject of the decision could also be what topic the class should work on, or who is going to get the coffee and pastries for a given occasion etc.

This type of task is open and, like the problem-solving tasks, it does not require that everyone participate in communication, since they all start off with the same information. If some persons do not find the topic interesting, they can opt out". Here, too, people's interest in the contents is crucial.

Opinion exchange

Example: The class could discuss what they think about the way children are brought up in Denmark, Danish immigration and integration policies, etc.

This is the most open type of task. Agreement can be reached, but at the end of the discussion/opinion exchange, the different views must not necessarily have come closer to each other. The gap" that creates the communicative need in this type of task is the difference in views.

Depending on the language skills of participants, their motivation for language interaction with each other, their experience with task work, etc., the teacher may alternate between different types of tasks. If, for example, course participants find it difficult to make any progress on a problem-solving task, it is relatively easy to change it into a jigsaw puzzle task, thereby offering everyone a better chance of communicating.

Task progress

In task-based instruction/learning, the name of the game is to communicate in many different types of interaction about topics and issues that are relevant to learners. That is why it is essential to use task activities that will make you say: My students were very talkative today"; however, that in itself is not good enough if the activities used did not also function as *language-learning activities*.

Working with the task, learners have an opportunity to use the language and in the problem-solving process there is a need to clarify meaning: What do you mean by that? What does that word mean? I don't understand what you are saying? etc. This is often termed negotiation of meaning". Consequently, this is an interactive negotiation process, which in connection with content-oriented communication creates awareness of the linguistic means required to get the message across. We engage in such negotiations every day also in our own language, but in this context they are used as learning strategies. Furthermore, participants may become aware of differences in what one person says and what another one says (noticing the gap"), as well as of specific linguistic deficiencies (noticing the hole").

But because communication occurs in a context, it is possible to take a shortcut if language problems occur. Even if task work gives learners the opportunity to develop fluency, it does not in itself guarantee that the learners' interlanguage will develop and become more *correct* and *varied*. It can become a language that consists of automatised words, phrases and sentence structures, but which a bit oversimplified - is fluently incorrect". It is thus necessary that learners are forced" to produce language that makes higher demands for precision and will thus help the interlanguage to develop further. [note 7](#)

One could imagine that the task had been designed in such a way that it was not possible to avoid using specific phrases and language forms, but since the task is content-oriented, it turns out in practice that the language of

learners is not that easy to control and in fact such control is not the intention behind using tasks in language instruction.

However, there are other techniques to sharpen linguistic awareness during task work: The task work could end with some kind of presentation to the class of course with a communicative purpose! that will force learners to use precision and nuance in their language production. Such shifts from oral to written communication, or from informal oral communication to more formal oral communication can contribute to focusing attention on the language used for communication. In Jane Willis' task model, presentation (reporting") is thus a regular feature of task work. Other ways of affecting linguistic awareness could be by working with a well-known content (which allows more resources to be used on focusing on the language), or by giving learners influence on the task and the problem-solving process (which can make learners more linguistically ambitious").

Before learners plunge into the task, they do, however, need a *pre-task phase* in order to create a *context* for the task work. This contextualisation consists of isolating the topic to be addressed and clarifying what the task is about; however, in this process, too, it is possible to create linguistic awareness not with the purpose of making the learner learn specific linguistic forms before starting on the task, but rather as an element in an extended learning process that may lead to restructuring of the interlanguage of the individual learner.

Some of the techniques for creating linguistic awareness in the pre-task phase are the following: Mobilising and reusing the language that the learners already have in relation to the topic and the task; introducing new linguistic structures, words and phrases; making specific linguistic aspects obvious, e.g. by using them frequently. Some of the types of task presented by Jane Willis consist of organising content (e.g. the days of the week, instructions, proposals, numbers and data) by placing them on lists, categorising them, putting them in the right order, etc. These types are very useful here. [note 8](#)

Specific, systematic processing of linguistic issues is carried out in the *post-task phase*, based on the problems that surfaced in connection with the communicative use of the language in the actual task phase.

We thus have a three-phased task progress model that looks as follows:

PRE-TASK PHASE

1. Eliciting, i.e. the basis that learners already have in terms of language and content that have to do with the topic/problem is eased" out of them and activated, e.g. through such questions as: If you have the flu, which symptoms do you have?" as preparation for a talk with the doctor.
2. Linguistic preparation: New linguistic input
3. Content preparation: Introduction to the topic, the theme, the case
4. Task preparation: Clarification of what the task is about

The pre-task phase could be said to create the content, language and learning context for the subsequent task work.

TASK PHASE

1. Planning of task work
2. Implementation of task work
3. Presentation

POST-TASK PHASE

Linguistic post-processing

Focus on form

The task progress plan is in contrast to the type of lesson planning where learners are first PRESENTED with a linguistic form, a speech act, etc., and subsequently have to PRACTICE or train the linguistic input through a number of exercises (drills), and, finally, in a freer form, such as role-play, have to PRODUCE language, using the forms or speech acts acquired. This PPP model (Presentation", Practice", Production") rests on a behavioural view of language acquisition, in which acquisition means that input is automatised.

The PPP model might have an immediate appeal for the language teacher, because at least apparently - he or she is in control of the language acquisition by the learners: What is taught is what is learnt.

As mentioned, task-based language instruction is based on a different view of how languages are learnt, i.e. a cognitive theory of acquisition, in which language acquisition occurs as a development of communicative competence through the testing of hypotheses, the use of learning strategies, etc., based on the knowledge that the learner already has about the language. Here, the acquisition of individual linguistic forms cannot be planned the way it was done in the PPP model. This brings up the following question: How can task-based language instruction ensure that learners develop a correct, varied language?

The linguistic forms are not learnt one at a time, but on the other hand, it is not enough merely to communicate when carrying out a task language learning calls for *language awareness*. This awareness of the language as a tool for producing meaning can as demonstrated in the previous section be created in different ways in connection with content-oriented communication.

Language awareness increases chances that learners are able to restructure and further develop their interlanguage, but things that have been noted can easily be forgotten, unless it is processed. In this processing, knowledge of the language can help the learner to process the linguistic elements of which he or she has become aware, but also to become aware of new linguistic elements. That is why, in a *post-task phase*, awareness is followed by *linguistic focus*, i.e. a systematic linguistic post-processing based on the communicative experience gained in the pre-task and task phases. Here, too, content and linguistic form should be closely linked and activities in this phase should preferably be problem-solving tasks.

In the English-language textbook system Cutting Edge"[note 9](#), examples can be found of tasks in which linguistic form and content have been linked by placing the language in a context.

In a task about how to express modality, there is a picture of a transit hall at an airport. At different places in the hall there are signs, such as "Only passengers with visas may leave the transit lounge", "Non smoking", etc. The first part of the task is to find out where we are and what the signs mean. Next, the learner ticks off sentences, such as the following, if he or she believes they mean the same as the signs in the departure hall: "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." Then follows an analytical task, in which the learner has to look at phrases, such as "It is necessary", "It is okay/permitted", and must insert the underlined words in the preceding task under the phrases that they match, such as "have to" under "It is necessary". Finally, learners are referred to a language summary" at the back of the book that offers a systematic explanation of modal expressions. Furthermore, the student's workbook has tasks in which modal expressions must be inserted in sentences with a matching content.

Towards new communicative horizons

Task-based language instruction offers a coherent, principled communicative lesson planning approach, but it also has its limitations. This applies in particular to the dimension termed Focus on the learner (WHY), where

there might be a reason to take a critical look at and further develop the model for task-based language instruction presented here.

Firstly, problem-solving tasks are normally designed by teachers (or the textbook, as in the case of Cutting Edge"). Consequently, learners do not formulate the task; they are presented with a task.

Secondly, as a result of this, learners are not fully involved in planning, implementing and evaluating the process.

Thirdly, the overall content coherence of lesson planning may tend to disappear into the background if the individual tasks are not related to each other. [note 10](#)

All in all, the limiting factor in task-based language instruction is that it only opens up for (shared) responsibility for one's own learning (learner autonomy) to a limited extent, since more responsibility would mean that learners would be making their own problem-solving tasks on the basis of topics, cases, situations, etc., that they would be interested in for the purpose of developing communicative competence, and that they themselves mastered and used a number of learning strategies in connection with the problem-solving process. [note 11](#)

However, lesson planning approaches that go in this direction already exist: Project-oriented language instruction [note 12](#) and the different models for (shared) responsibility for one's own learning [note 13](#), but that does not mean to say that task-based language instruction has been bypassed.

Firstly, it takes time to integrate (shared) responsibility for learner autonomy: Developing learner autonomy constitutes a long, difficult and often painful process" (Dam, p.6). Here, task-based language instruction can help to develop the teacher's and student's/course participant's basis for carrying out this process.

Secondly, task-based instruction may be specially suitable for learner groups that as may be the case where Danish is taught as a second language have no experience with communicative instruction and the theory of learning and culture-related view of human beings on which such instruction is based. Depending on the attitude and motivation of course participants and the amount of time they are able to attend classes, task-based instruction can be developed towards (shared) responsibility for one's own learning.

Thirdly, it is important to hold on to the learning activities in project-oriented language instruction and the (shared) responsibility for one's own learning no matter if the content is topics, situations, fiction, culture and ethnographic studies, since basically they are or should be tasks in the meaning of communicative problem-solving tasks; only, learners now make their own tasks in collaboration with the teacher, while the rationale for more autonomous problem-solving tasks is unchanged.

Task-based language instruction demonstrates how activities in language instruction can become learning activities in a communicative learning space. This experience can be brought into all the new, flexible and autonomous learning spaces already being established, and help ensure that they become genuine, *communicative* learning spaces. [note 14](#)

Notes

1 A more detailed discussion of these topics with a special focus on the acquisition of Danish as a second language is found in Lund, Karen: Sprog, tilegnelse og kommunikativ undervisning. I: Holmen, Anne & Karen Lund (red.) (1999): Studier i dansk som andetsprog. Akademisk Forlag.

2 This distinction between acquisition and learning has been developed by Stephen Krashen (see, *inter alia*, the presentation in Mitchell, Rosamond & Florence Myles (1998): Second Language Learning Theories. Arnold (page 35 ff)).

3 This example has been taken from the textbook: Mere dansk - for udlændinge på mellemtrin. Grundbog af

Bodil Jeppesen & Grethe Maribo (Gads Forlag).

4 See Lund, Karen (1997): Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøgelse af voksnes tilegnelse af dansk som andetsprog. Special-pædagogiske forlag.

5 Willis, Jane (1996): A Framework for Task-Based Learning. Longman.

6 This task typology has been taken from: 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 See Peter Skehans dual mode of processing", in which he distinguishes between a rule-based analytical system" and a memory-based formulaic system": Skehan, Peter (1998): A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford University Press.

8 See, *inter alia*, Jane Willis' task types Listing" and Ordering and sorting". The latter also includes sequencing", ranking", categorising", classifying").

9 Cunningham, Sarah & Peter Moor: Cutting Edge. Longman. Sarah Cunningham and Peter Moor have written Students' Book" and Teacher's Resource Book". Jane Comyns Carr and Frances Eales have written Workbook". The lessons in Cutting Edge" are structured close to the model for task-based instruction presented in this article.

10 In the book: Designing Tasks for the Communicative Classroom (1989/1993, Cambridge University Press) David Nunan deals with the question of how tasks can be combined to make up a holistic content (Chapter 6: Sequencing and integrating tasks)

11 See, *inter alia*, Wenden, Anita (1991): Learner Strategies for Learner Autonomy. Prentice Hall.

12 See, *inter alia*, Legutke, Michael & Howard Thomas (1991/1997): Process and Experience in the Language Classroom. Longman. This book deals with both task-based and project-organised language instruction. See also Karen Risager's article: Projektarbejde er procesorienteret sprogarbejde" in Sprogforum No. 8, 1997. This issue has project-organised language instruction as its theme.

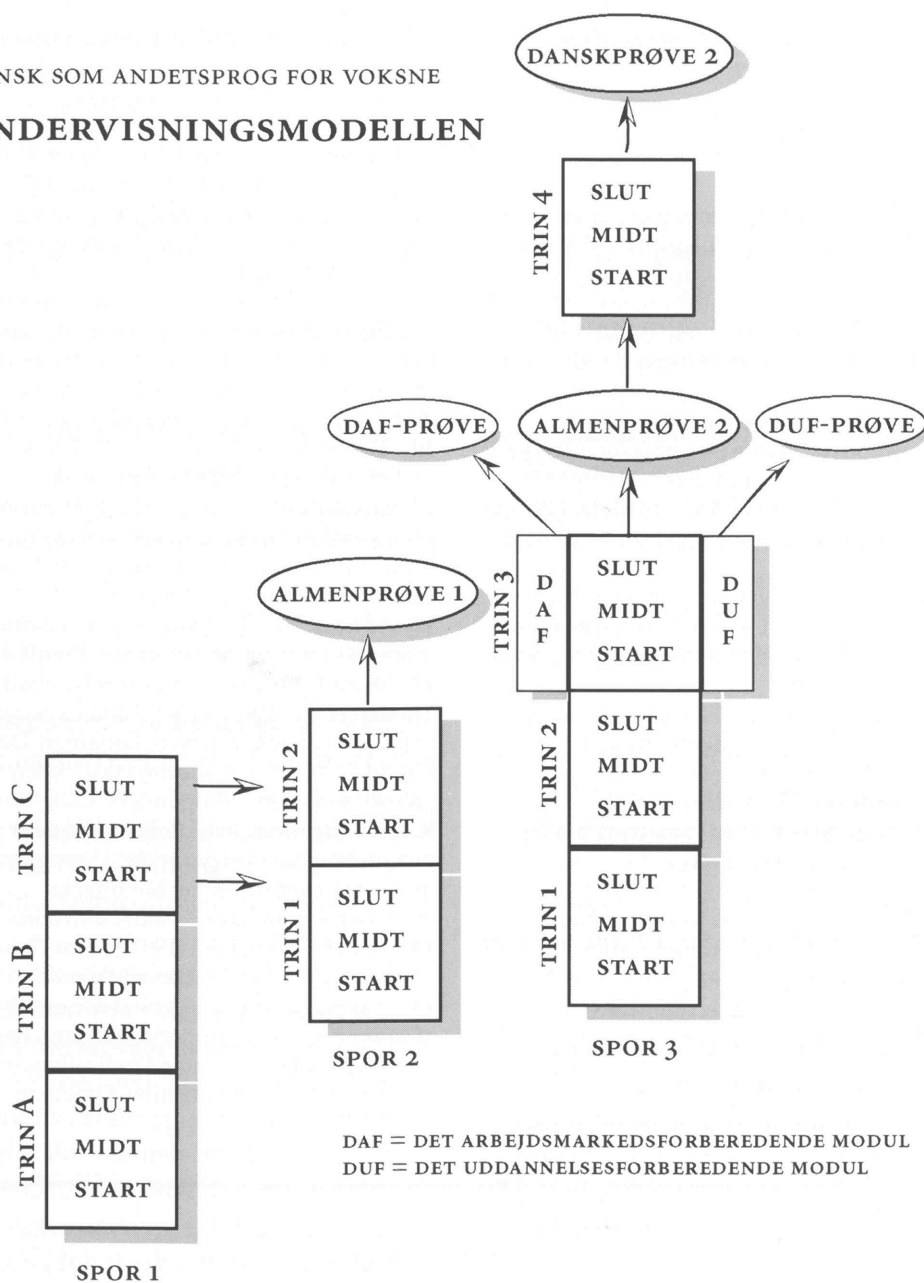
13 See, *inter alia*, Dam, Leni (1995): From Theory to Classroom Practice. Dublin:Authentik.

14 See, *inter alia*, about tasks in connection with the use of computers for language instruction: Chapelle, Carol A. (2001): Computer Applications in Second Language Acquisition. Longman. See also: Andersen, Kent & Michael Svendsen Pedersen (2000): Hvad venter vi på? om it i fremmedsprogsundervisningen. Uddannelsesstyrelsens temahæfteserie nr. 4. Undervisningsministeriet.

Translated by the Author

DANSK SOM ANDETSprog FOR VOKSNE

UNDERVISNINGSMODELLEN



Tema: Task



Bolig-task

Mona Gonçalves
Sprogskolen i Kolding.

Suppleret af Michael Svendsen Pedersen

I min klasse (Spor 2, 1, midt), bestående af yngre kursister fra 7 forskellige nationer - der er kommet til Danmark i forbindelse med ægteskab med en dansker, familiesammenføring og arrangeret ægteskab - var vi kommet til emnet 'Bolig', og task'en opstod, da Sahra meddelte: "Jeg bliver nødt til at flytte". I forvejen havde resten af holdet oplevet en 'flytning' inden for kort tid.

Det gik op for mig, at ingen af kursisterne helt vidste, hvordan man i Danmark får en bolig, hvad den koster, og til hvem man skal meddele, at man flytter, så jeg gik derfor i gang med at udtænke en task til dette emne.

Kursisternes aktive danske ordforråd var knapt, men de var fortrolige med hinanden og gode til aktivt at tage del i et gruppearbejde.

Før-task

I før-task-fasen blev kursisterne introduceret til emnet 'Bolig' gennem følgende aktiviteter:

- Billeder af forskellige boligtyper i Danmark blev uddelt til de enkelte kursister. (Jeg har en samling billeder af forskellige boligtyper med beskrivende tekst, der bl.a. fortæller, om boligen ligger i byen/på landet - i en storby/i en landsby - i en gade/på en vej),
- Hver kursist satte sig ind i billedet og teksten, og formidlede derefter sin viden om boligtypen i Danmark til de andre kursister,
- Boligtyperne blev sammenlignet og diskuteret,
- Opsamling af glosser og vendinger vedrørende emnet.

Denne fase i før-tasken havde til formål at sætte emnet 'Bolig' på dagsordenen og aktivere den viden om boligtyper og det dertil hørende sprog, som kursisterne allerede var i besiddelse af. Samtidig fik kursisterne lejlighed til at blive opmærksomme på grænserne for deres viden om emnet og deres kendskab til det sprog, der knytter sig til det, og endelig fik de præsenteret nye glosser og vendinger.

Aktiviteten kan også organiseres på den måde, at tekster og billeder er adskilte og skal kombineres af kursisterne. F.eks. kan hver kursist (i klassen eller i gruppen) få et billedet og en tekst, der ikke passer sammen.

Derefter skal de hjælpe hinanden med at kombinere billederne med de rigtige tekster.

Opsamlingen af glosser og vendinger kan gøres systematisk på den måde, at de skrives ind i et skema, der er opdelt efter de kategorier (by/land, storby/landsby osv.), der blev nævnt ovenfor. Dette bidrager til at skabe sproglig opmærksomhed om, hvordan ord kan ordnes i semantiske felter.

Den næste før-task-aktivitet bestod i at kursisterne arbejdede med deres drømmebolig ud fra følgende instruktioner:

- Tegn din drømmebolig.
- Beskriv din drømmebolig for klassen. Besvar opklarende spørgsmål. Forklar hvorfor din drømmebolig ser sådan ud. Fortæl om forskellen på din nuværende bolig og din drømmebolig.
- Find din drømmebolig i avisernes boligannoncer. Klip annoncen ud og klæb den op sammen med din tegning.

Tegning af drømmeboligen viste sig at være en god idé. Der blev tegnet i detaljer og med mange farver. De fleste tegnede drømmeboligen som den bolig, de havde, før de kom til Danmark.

Under kursisternes beskrivelse af drømmeboligen for klassen blev der brugt rigtigt mange ord til forklaring af de ting, man ikke kendte de danske ord for. Der blev stillet mange opklarende spørgsmål af de andre kursister, alle tog aktiv del i den sproglige korrigering og hjalp hinanden med at forstå ordene. Det blev en lang og spændende proces, hvor kursisterne følte sig på hjemmebane.

Under eftersøgningen af drømmeboligen i avisernes boligannoncer blev der diskuteret meget. Ordbøgerne spillede en vigtig rolle, og der blev skrevet alenlange ordlister.

Umiddelbart kan man sige at der ikke er et helt klart kommunikativt formål med aktiviteterne i denne fase af før-tasken: Med hvilket kommunikativt formål skal kursisterne f.eks. fortælle om deres drømmebolig, og med hvilket formål skal de andre lytte? Til trods herfor gik aktiviteten rent igennem i denne klasse i kraft af kursisternes interesse for hinandens boligdrømme. Det er selvfølgelig også i sagens natur svært at skabe andet kommunikativt behov i forbindelse med drømmeboliger end interesse og medleven, men skulle man indarbejde et klarere eller mere påtrængende kommunikativt formål, kunne kursisterne f.eks. være hinandens 'boligrådgivere', dvs. de kunne stille opklarende spørgsmål til hinanden med henblik på at diskutere eventuelle forslag til, hvordan boligerne kunne indrettes mere praktisk i forhold til, hvad den skal bruges til.

Man kunne også lade kursisterne prøve at finde boliger i boligannoncerne, der kom så tæt på andres drømmebolig som muligt. Derefter kunne de diskutere med dem, der havde tegnet drømmeboligerne, hvilken en af de valgte boliger fra avisen, man skulle vælge.

Task 1

Sahra skal flytte! Dette er som nævnt en autentisk situation, men der er selvfølgelig ikke noget i vejen for, at man også arbejder med den som en tænkt situation.

Kursisterne kender Sahra og hendes familie, idet vi i tidligere lektioner, hvor vi har arbejdet med emnerne familie og bolig, har udvekslet oplysninger om vores familiers størrelse, sammensætninger, alder på familiemedlemmer, økonomiske situation og boligform.

Da problemet 'Sahra skal flytte' opstod, kom der prompte tre spørgsmål fra klassen: "Hvor skal du flytte hen"? "Hvornår skal du flytte"? og "Har du penge til indskud"? Vi lavede hurtigt en brainstorm, og ud fra notaterne på tavlen formulerede vi i fællesskab en række spørgsmål om de praktiske ting i forbindelse med flytning, som kursisterne derefter kunne arbejde med i grupper:

- Hvor henvender man sig for at få en ny bolig?
- Kan man købe, eller skal man leje?

- Hvordan kan man finansiere en flytning?
- Hvilke myndigheder skal have besked om flytningen? osv.

For at få svar på spørgsmålene, men også for at blive opmærksomme på yderligere spørgsmål, brugte vi trykte tekster, lyttetekster, video og - ikke mindst - personlige erfaringer. [note 1](#)

Grupperne sammenlignede deres lister som blev diskuteret og udbygget, og til sidst mundede det ud i en fælles liste. Her gik der næsten konkurrence i opgaven!

Task 2

Nu skulle kursisterne så ved hjælp af de opklæbde 'drømmeboliger' og ved at kigge i avisernes boligannoncer finde den rigtige bolig til Sahra, dvs. der skulle tages højde for: familien, naboer, venner, skole, institutioner og arbejde, fritidsfaciliteter og transport.

Derefter lavede grupperne, bl.a. ved hjælp af postkontorets flyttemappe, kommunens "Velkommen til", den lokale telefonbog og Ugeavisen, en total checkliste over flytningen: Flyttemand, vicevært, banken, postkontoret, folkeregister, læge, skole, børnehave, boligsikring, telefon, klubber, familie og venner m.m.

Grupperne fremlagde til sidst Sahras flytning for hinanden ved at sammenligne og korrigere checklister.

Task 3

Jeg havde lavet en aftale med Folkeregistret om, at kursisterne måtte komme to og to for 'at melde flytning'. Det var en succes! Inden de tog af sted, udarbejdede de nogle konstruerede dialoger, som dog virkede meget realistiske, og som de afprøvede med godt resultat, fordi vi havde været igennem så mange gentagelser af de forskellige ord og vendinger, at dialogerne for alle følte meget naturlige - og så vidste alle jo også, at de skulle bruges til noget.

Udstyret med båndoptager og med deres sproglige færdigheder fra dialogøvelserne var de nu klar til at gå på Folkeregistret.

Efter-task

Ved at udfylde flyttemappens indhold af blanketter, beskeder og hilsner fik vi arbejdet med nye ord og vendinger, samtidig med at nogle af de tidligere anvendte blev repeteret (dette kunne også have været gennemført som en task-aktivitet efter task 2).

De dialoger, kursisterne havde lavet som forberedelse til deres besøg på Folkeregistret, blev forbedret og brugt som baggrund for udarbejdelse af nye 'face-to-face' dialoger med viceværten, banken, folkeregistret og boligsikringskontoret, telefonsamtaler med flyttemand og boligselskabet, og skriftlige meddelelser til skole og klubber. Dialogerne blev afprøvet i praksis - så vidt det var muligt - og ellers øvet ved hjælp af båndoptager og hustelefoner.

Af de båndoptagelser, kursisterne havde lavet i forbindelse med besøget på Folkeregistret, fremgik det tydeligt, at de havde vanskeligheder med korrekt sætningsopbygning, brug af verber og formulering af HV-spørgsmål og JA/NEJ-spørgsmål. Desuden fremgik det, at forkert brug af vokalerne (e, a og u), pauser og tryk samt usikkerhed i brugen af tal var årsag til forståelsesvanskeligheder. Vi benyttede derfor efter-task-fasen til at fokusere på disse ting, bl.a. ved at kursisterne lyttede til korrekte dialoger, som de skulle gentage på bånd, lytte til og sammenligne med originalen, og så fremdeles indtil 'melodien' sad fast.

Og ja, jeg tror, at enhver god task udløser en ny, som udløser en ny, som

Noter

1De materialer vi brugte var:

- Tegninger og fotos af forskellige boligtyper, selvfremstillede samt billeder fra diverse lærebøger
- Tekster fra Valenta, Zdenka & Bente Arnoldus: Mit nye land, spor 2. Kbh.; Kaleidoscope, 1999. 80 s. og
- Lund, Niels: Der er et land. Middelfart; Myren, 1997. 168 s. + arbejdshæfte 1
- Boligannoncer fra aviser, ugeaviser og ejendomsmæglere
- Postens flyttemappe
- Kommunens "Velkommen"
- Telefonbogen

Siden denne task blev lavet, er der på DR-under- visning udkommet en serie på 5 udsendelser, der hedder "Goddag Danmark", hvoraf nr. 3 handler om "Boligmarked". Til hver udsendelse kan man på Internettet finde udskrift af dialoger, ordbog og idéer til undervisningen. De andre udsendelser hedder: "Danernes land", "Den danske familie", "Hvad siger loven?", "Arbejdsmarked". Internetadressen er:

www.dr.dk/undervisning/goddag/index.htm

Tema: Task



Projekt æblekage

Vibeke Johansen
Brøndby Sprogcenter.

Suppleret af Michael Svendsen Pedersen

I "Projekt Æblekage" blev der faktisk bagt æblekage, og problemløsningsopgaverne består her i de opgaver der indgår i fremstillingen af en æblekage. [note 1](#)

Målgruppen er voksne kursister på spor 1, trin b, midt/slut; alfabetiseringshold.

Ingrediensliste

Den første opgave består i at gennemgå ingredienslisten i en opskrift: "Her læste de i fællesskab eller enkeltvis. Mål, antal o.a. blev diskuteret. De blev skrevet op på tavlen - delt i stavelser". Ingredienslisten skal bruges når der skal skrives indkøbsliste, så der er et klart kommunikativt formål med læsningen, men standser vi et øjeblik, kan vi overveje om opgaven kan gøres mere problemløsende og dermed give anledning til mere sprogligt arbejde.

Én mulighed er at lade kursisterne lave deres egne opskrifter på æblekage og dermed selv fremstille ingredienslisten. Det kan være at de har forskellige gode opskrifter, og derfor må de ud fra de forskellige ingredienslister træffe beslutning om hvilken én (eller måske to - afhængig af holdets størrelse) de vil lave.

En anden mulighed er at lade kursisterne vælge mellem forskellige opskrifter. Det betyder at de skal læse flere ingredienslister og skimme/scanne forskellige beskrivelser af tilberedning. Vil man inddrage IT i sin undervisning, hvilket sker i sidste fase af dette projekt, kan man finde en lang række udmærkede opskrifter på Internettet. [note 2](#)

Hvis læreren vil 'blande sig', kan hun lave en liste over ingredienser (med dosering) der indeholder flere ting end der skal bruges. Ud fra deres viden om æblekagefremstilling og ved hjælp af tilberedelsesbeskrivelsen skal kursisterne sortere de ingredienser fra der ikke hører til æblekageopskriften.

Læreren har i dette projekt valgt at skrive ingredienslisten på tavlen med adskillelse af stavelser. Dette er gjort for at lette læsningen og for at rette opmærksomheden mod princippet: antal vokaler = antal stavelser.

Redskabsliste

En redskabsliste kan laves ud fra beskrivelsen af tilberedningen. Normalt er navnene på redskaberne ikke nævnt, men beskrivelsen af de handlinger der skal udføres, kan være nøglen til redskabslisten:

- Rør fedtstoffet blødt og rør det sammen med sukkeret [grydeske].
- Rør æggeblommerne i [grydeske] og tilsæt de finthakkede mandler, citronskal og rasp [kniv til at hakke mandler med, rivejern]. ()
- Pisk æggehviderne stive og vend dem i dejen [piskeris].

(Denne opskrift på "Fin æblekage" er fra den hjemmeside der er nævnt ovenfor).

I det gennemførte projekt brugte kursisterne her ordbøger til at finde de rigtige ord, som derefter blev skrevet på tavlen (igen stavelsesdelt). Desuden blev der anvendt billeder med forskellige køkkenredskaber, som kursisterne skrev redskabernes navne på.

Det kan imidlertid være vanskeligt for kursisterne at overskue en sådan tilberedningstekst, så derfor kan det være nødvendigt at hjælpe læsningen på vej ved at fremhæve tekstens opbygning. Hertil kan man anvende følgende skema og bede kursisterne om at sætte opskriften ind i det:

handling	ingrediens	hvor, hvordan osv.
1. rør	fedtstoffet	blødt
2. rør	det	sammen med sukkeret
3. rør	æggeblommerne	i
4. tilsæt	de finthakkede mandler citronskal og rasp	
5. skær	æblerne	i papirtynde skiver
6.		

Indkøbsliste

Kursisterne tilbød selv at købe varerne, og derfor skulle der skrives indkøbslister. Det førte til en beslutningstagningsopgave der gik ud på at aftale hvem der købte hvad. Men inden da skulle det afgøres hvor meget der skulle bruges af de enkelte ingredienser, og det blev anledning til at anvende en smule matematisk dansk for at regne de rigtige mængder ud - en lille problemløsningsopgave i sig selv: "[Læreren] spurgte hver gang: Hvor meget skal du bruge? Hele tiden med fokus på ingredienslisten. Alle fik afprøvet sproghandlinger: Jeg skal have en pose makroner".

Sproglig opmærksomhed

Som sidste aktivitet på "Projekt Æblekage"s første dag bliver der sluttet af med sprogligt fokus.

I det gennemførte forløb blev der arbejdet videre med vokaler og stavelsesdele, og hertil blev en 'dagbog', skrevet af en anden spor 1 kursist på skolen, brugt: "Nu skulle alle, individuelt eller parvis finde vokaler og stavelsesdele i Faisels tekst."

Det er en meget fin idé at anvende kursist-producerede tekster i undervisningen, og kursisterne har også brug for at kende til vokaler og stavelsesdele, men man kan sige at der måske er andre sproglige ting som det ligger mere lige for at trække frem.

Indtil nu er der i forløbet faktisk blevet sat fokus på navneord fra to forskellige semantiske felter: Ingredienser og køkkenredskaber. Dette fokus er blevet skabt i kraft af at ordgrupperne har været centrale i opgaverne.

Et andet sprogligt aspekt der er kommet i fokus, er en række udsagnsord der har med æblekagefremstillingen at gøre: Røre, tilsætte, skære, piske, komme osv. I første omgang optrådte de i bydeform (eller passiv) i beskrivelsen af tilberedningen (rør/røres, tilsæt/tilsættes), og som vi vil se, optræder de i andre former i andre sammenhænge, hvorved der bliver mulighed for at se de forskellige former af udsagnsordene (bydeform, nutid, datid) brugt i bestemte kommunikative sammenhænge (opskrift, liste med arbejdsopgaver, beskrivelse af projektet).

Bagning af æblekage

På projektets anden dag laves der et arbejdsbord, og der snakkes om indkøbene. Kursisterne fortæller hvad de har købt, hvor de har købt ind og hvad de ellers har oplevet i forbindelse med indkøbene. De indkøbte varer krydses af på indkøbslisterne: "ALLE indkøb var der - HURRA!"

Dernæst fik hver kursist til opgave at hente redskaber i køkkenet; en lille, men vigtig opgave der også har til formål at tage ordforrådet op: "Nu var det godt at huske sit nye ordforråd. Hver fik to ting, som hun/han skulle hente i køkkenet; f.eks. Fahti, vil du godt hente en gryde og en grydeske? Det gik forrygende, og sidste undervisningsgangs ordforråd om køkkenredskaber kom på arbejdsbordet - samt et bordkomfur."

Endelig blev arbejdsopgaverne uddelt. Her vendte holdet tilbage til opskriften: "Løbende højtlesning: Hvordan laver jeg æblekage? Og hvor meget skal jeg bruge? På tavlen skrives handlingerne: Cune skræller. Aram skærer. Fahti henter. Hana måler osv.". Set fra en traditionel undervisnings synsvinkel, kunne denne aktivitet ligne en øvelse der har til hensigt at automatisere nogle udsagnsord i nutid, men det centrale er at der er et kommunikativt formål med listen, nemlig at få fordelt opgaverne.

Når æblekagen er færdig og sat på køl, er der tid til lidt sproglig fokus. Den følgende dag skal kursisterne skrive om deres oplevelse af projektet, og dette forberedes med en gennemgang af de færdige handlinger: Cune skrællede. Aram skar. Fahti hentede. Hana målte. Kursisterne i dette projekt foretrak datidsformen på -ede når de skulle gætte den rigtige form.

Resten af dagen gik med at spise æblekage, vaske op og rydde op: "Nu blev der dækket bord, og her skulle 4 af kursisterne igen vise deres lytte/forstå-færdigheder. Og i køkkenet skulle de hente 12 tallerkner, servietter, skeer osv. og dække et festligt bord. Andre lavede kaffe, fyldte sukkerskål osv. Vi spiste i en munter og glad stemning; sagde skål på de forskellige sprog: farsi, arabisk, kurdisk, tyrkisk og somali. Desuden var der livlig snak på tværs og indbyrdes. Opvask og oprydning blev veloverstået efter recepten fra før vedrørende arbejdsopgaver, og nu skulle bordene så atter flyttes."

Rapport

Under hele forløbet blev der brugt digitalkamera, og de billeder der blev taget, skulle bruges til at krydre den rapport kursisterne den tredje dag skulle skrive om projektet.

Rapportskrivningen foregik i computerlokalet. Kursisterne arbejdede i skrivegrupper, og først efter at rapporter var forfattet, blev der sat fokus på sprogets formside - herunder brugen af datid af udsagnsordene: "Vi benyttede os af A-drevet med diskette, så evt. lyst til at gense, viderebearbejde o.lign. var til stede".

Det kan være et problem med denne type rapporter at deres kommunikative formål ikke er helt klar: Hvem er rapporten skrevet til og med hvilket formål? Dermed ved kursisterne ikke hvad det er for en genre de skal skrive inden for, og det kan være vanskeligt for dem at vide hvordan de skal gribe opgaven an. Men der er flere muligheder for at skabe et kommunikativt formål.

For det første kan de enkelte kursister løbende føre en *dagbog* eller *logbog* over hvad de eller klassen laver og deres sprogindlæringsforløb: Hvad lavede vi i dag? Hvordan gik gruppearbejdet? Hvilke nye ord har jeg lært? Udsagnsord i forskellige tider osv. Rapportskrivningen er hermed ændret til skrivning af læringsdagbog/logbog.

For det andet kan det være at der er andre der er interesseret i at høre om hvad de har lavet. Hvis holdet har

anvendt deres egne opskrifter eller "opfundet" en helt ny type æblekage, kan man f.eks. gå ind på den omtalte hjemmeside for æblekager og sende sin opskrift - E-mailadressen er på hjemmesiden - og mon ikke det vil styrke kursisternes selvfølelse at se deres egen opskrift på Internettet?

"Ja, nu fik I hele forløbet. Vi synes selv, det gik godt og vi var ,høje', da forløbet var slut!"



Noter

1 Projektet er udviklet og gennemført af Vibeke Johansen. Michael Svendsen Pedersen har skrevet artiklen på grundlag af Vibekes egen beskrivelse. Direkte citater fra Vibekes beskrivelse er sat i anførselstegn.

2 F.eks. "Annette og Maxs Hjemmeside": <http://home13.inet.tele.dk/mak3/side-1-2.htm>

Tema: Task



Internettet som pædagogisk redskab

Anne Lehmann

Cand. mag. i Sprog og Internationale Forhold
Sprogcenter Randers.

En del tasks er det blevet til i løbet af efteråret 2000, hvor lærerteamet i Uddannelsesværkstedet [note 1](#) deltog i efteruddannelsesmodulet "Nye tilrettelæggelsesformer og nye undervisningsmidler" på Danmarks Pædagogiske Universitet. De første spæde tiltag, hvor vi forsøgte os ud i de forskellige faser af task-baseret undervisning, kunne af gode grunde kun være løsrevne forsøg og kom derfor heller ikke til at være en integreret del af den øvrige undervisning, men efterhånden fik vi blod på tanden og gav os i kast med at designe sammenhængende undervisningsforløb - nok også fordi vi var flere om at arbejde med metoden, og på den måde kunne give hinanden inspiration og feedback.

I denne artikel giver vi et konkret eksempel på et task-baseret forløb, hvor selve task'en bestod i at lave en hjemmeside [note 2](#) for Uddannelsesværkstedet, men hvor de pædagogiske mål mere lå i processen og den fælles arbejdsopgave omkring det at få lavet en hjemmeside. Til slut beskriver vi, hvordan et sådant taskforløb kan bidrage til kursisternes kompetenceudvikling og danne grundlag for flere tasks med Internettet som pædagogisk redskab.

Hvorfor en hjemmeside?

I lærerteamet er der ingen computerfreaks, kun ganske almindelige, nysgerrige brugere, der gerne vil integrere IKT i undervisningen i den udstrækning, det kan støtte udviklingen af kursisternes sprog- og tilegnelseskompetencer og deres personlige og sociale udvikling.

Med et kursistskema på 30 timer om ugen er det muligt at lade edb være et særskilt fag på skemaet (p.t. 3 lektioner /uge). Målet for denne undervisning er, at kursisterne skal lære at bruge og anvende et tekstbehandlingssystem på en sådan måde, at computeren kan blive et godt redskab for dem i en skriveproces og derudover at opbygge et dansk sprog i forbindelse med brugen af de faglige termer. I mindre målestok - men uden for den egentlige målsætning - har nogle af kursisterne snuset til billeder, layout og regneark. Desuden arbejdes der, alt efter niveau, med eksisterende undervisningsprogrammer på cd-rom, bl.a. "Danish for Ducklings", "Billedordbog 3", "Ny i Danmark", "3 danske familier". Men de unge efterspørger andet og mere end 'bare' at skrive på computer og arbejde med undervisningsprogrammer:

"Jeg vil gerne have en e-mail adresse"

"Vil I ikke lære os noget om Internettet?"

"Må vi ikke godt chatte i dag?"

"Hvordan får jeg min egen hjemmeside?"

Disse og lignende spørgsmål bliver gang på gang stillet af de unge kursister i Uddannelsesværkstedet. Nok ikke så meget fordi de ser det som en oplagt mulighed for at lære dansk, men mere fordi at alt, hvad der har med Nettet at gøre, står højt på de unges 'prestigeliste'. Ligesom næsten alle har en mobiltelefon og sender SMS-beskeder til hinanden, kan også muligheden for at chatte og sende e-mails få selv den dårligste skriver på banen, og kommunikationen fungerer jo på trods af alt:

"hej med i går det gælder med i aller sammen. tak for berygt . jeg var meget glade for jeg har højet fra i . jeg håber i har altid gådt. jeg har meget findt." (citatet er fra en e-mail sendt til klassen af en tidligere kursist)

Som underviser gælder det om at være lydhør, og i dette tilfælde var det oplagt at inddrage Internettet i undervisningen. Vi begyndte derfor at overveje de pædagogiske muligheder i dette medie. Indtil nu havde vi kun brugt Nettet til informationssøgning, bl.a. i forbindelse med en studietur. Og da Sprogcentret for et års tid siden fik et Åbent Studieceter, benyttede vi denne lejlighed til at introducere kursisterne for nogle links, der henvender sig specielt til deres målgruppe. I efteråret 2000 fulgte så et internet-kursus på 2x2 timer, som alle deltog i, både kursister og lærere, og det var dette mini-kursus, der affødte ideen om at lave en hjemmeside for Uddannelsesværkstedet.

Task-forløbet

Den konkrete task blev startet op i et kommunikationsmodul, der består af 4 lektioner én gang om ugen. Det overordnede formål med disse timer er at træne kursisterne i at kommunikere under en styret form, at samarbejde i grupper, at lytte til hinanden, og at udtrykke holdninger og meninger om emner, der interesserer dem.

Som nævnt i indledningen gik task'en ud på at lave en hjemmeside for Uddannelsesværkstedet. For at kunne gøre det måtte kursisterne først i fællesskab finde ud af - og ikke mindst blive enige om - hvordan og under hvilken form, de skulle præsentere sig selv. Dernæst skulle arbejdet planlægges og organiseres. I en sådan proces giver det kommunikative formål sig selv. Sproget indgår som et naturligt redskab til at udtrykke og formidle sin mening, til at samarbejde, lave aftaler og overholde tidsfrister. Alle sproglige færdigheder kommer i spil, dog med hovedvægten på den mundtlige kommunikation, hvilket også er hensigten.

Før-task fasen

Internet-kurset kan betragtes som den gnist, der fik sat hele forløbet i gang, mens selve før-task fasen reelt blev startet op med en fælles brainstorm ud fra spørgsmålet: Hvad er kommunikation? Ud fra de fremkomne forslag blev der snakket videre om, hvad der skal til, for at man i forskellige situationer kan forstå hinanden og have en dialog. Følgende blev bl.a. sagt af kursisterne:

- Man skal kunne udtale ordene rigtigt
- Man skal lytte til hinanden
- Man skal snakke høfligt til hinanden
- Man skal kunne stave rigtigt
- Man skal kunne samarbejde
- Man skal kunne læse breve
- Man skal kunne snakke korrekt dansk
- Man skal kunne forstå kropssprog

Næste trin var et gruppearbejde om forskellige former for kommunikation. Grupperne fik udleveret 10 billeder (de samme til hver gruppe) med forskellige kommunikationssituationer og skulle kort beskrive hvert billede: Hvad foregår der? Hvad gør de? Hvordan kommunikerer de? Gruppernes resultat kom på tavlen i form af nøgleord, som derefter skulle kategoriseres. Hvilke situationer ligner hinanden? Hvorfor? Hvad adskiller én

situation fra en anden? Hvordan? På den måde fik kursisterne dels snakket om, hvad det var vigtigt at kunne i de forskellige situationer - à propos deres egen liste - dels blev det tydeligt for dem, at forskellige situationer kræver forskellige færdigheder.

Til slut blev der som opvarmning til task'en taget en fællessnak om, hvorfor Uddannelsesværkstedet skulle have en hjemmeside, og hvem den skulle henvende sig til. Det var en fascinerende, men også lidt skræmmende tanke for kursisterne, at alle og enhver ville kunne se og læse deres hjemmeside. Det blev diskuteret, om lærerne skulle med på billeder/tekst, men det afviste vi med den begrundelse, at det skulle være *deres* hjemmeside. Villigheden til at påtage sig et ansvar blev udtrykt af én af kursisterne på følgende måde:

"men I skal hjælpe os med at skrive rigtige sætninger. Det skal være ordentligt, så ingen griner af os!"

Task-fasen

"Uddannelsesværkstedet skal på Åbent Studieværkstedets hjemmeside. Der skal være både tekst og billeder. Kom med jeres forslag til, hvordan I synes, denne side skal se ud".

Kursisterne blev under arbejdet med task'en igen inddelt i grupper - de samme som under før-tasken. Der blev givet mundtlig instruktion om, at resultatet skulle præsenteres for de andre grupper. Under gruppearbejdet skulle de tænke på, hvem der skulle læse/se siden. Og de skulle kunne begrunde deres valg af både tekst og billeder.

Forslagene kom på tavlen i form af stikord eller mind-maps og blev derefter præsenteret mundtligt for de andre. Efterfølgende fulgte en fælles diskussion af forslagene, hvor der blev lagt vægt på at argumentere for og imod, og endelig skulle der opnås enighed om et fælles forslag.

Efter-task fasen

Under task-arbejdet kom følgende problemområder frem, som bl.a. gav sig udslag i, at kursisterne let blev sure på hinanden, blev utålmodige og misforstod hinanden:

- manglende sprog/strategi til at udtrykke sin mening på en nuanceret måde
- manglende strategi/sprog til at diskutere og nå frem til et resultat i plenum (fungerede derimod udmærket i mindre grupper)
- ikke-eksisterende fremlæggelsesteknik (ikke i stand til at formidle via stikordsform - lod sig ofte blokere af stoveproblemer)

Vi valgte, at vores efter-task skulle sætte fokus på, hvordan man siger sin mening. Og til det formål plukkede vi i "Hvad mener du?" af Kirsten Ahlburg. "Hvordan siger jeg det?" (side 19) er en oversigt over, hvordan man kan udtrykke og nuancere enighed/uenighed, hvordan man kan starte og slutte en diskussion, og hvordan man kan give ordet til andre. Denne side blev klippet fra hinanden, således at kursisterne i grupper skulle matche de forskellige sproghandlinger med de dertil hørende overskrifter. Resultaterne kom op på plancher, og der blev sammenlignet, diskuteret og flyttet rundt.

Selve task'en udløste andre tasks. Kursisterne blev bl.a. enige om, at hjemmesiden skulle indeholde 3 elementer, som de mente var karakteristiske for Uddannelsesværkstedet, nemlig gruppearbejde, studietur og praktik. Derudover havde nogle af kursisterne mod på at fortælle lidt om sig selv. Hele dette arbejde skulle organiseres, og de skulle lave aftaler med hinanden om, hvem der lavede hvad og hvornår. Der blev således rig lejlighed til i praksis at øve sig på at anvende udtrykkene fra efter-task fasen.

Erfaringer og perspektiver

Som nævnt var det pædagogiske mål med taskforløbet at arbejde sammen og derved også at kommunikere om at løse en fælles opgave. Processen foregik bestemt ikke gnidningsløst, som de nævnte problemområder under efter-task fasen tydeligt viser. Men det betød også, at processen satte gang i ikke bare en sproglig udvikling, men også en individuel og social kompetenceudvikling hos hver enkelt kursist. Mens nogle kursister allerede var

parate til at påtage sig et medansvar, var andre endnu ikke i stand til selv at løse en opgave eller indgå i et samarbejde med andre. Men langt de fleste af kursisterne var i stand til at fastholde deres engagement og motivation igennem hele forløbet, og alle uden undtagelse var meget stolte af slutproduktet. Der var konstant i disse timer livlig aktivitet på kryds og tværs, og et par nye elever gled ubesværet ind i arbejdet, da det blev foreslået, at de kunne bidrage til hjemmesiden ved at skrive om, hvordan det var at være ny elev.

Perspektiverne i en hjemmeside er mange ligesom mulighederne for at kreere nye tasks med dertil hørende sprogligt fokus. I modsætning til de gængse slutprodukter som f.eks. en skoleavis, en artikel eller en rapport, der hurtigt bliver til fortid, kan en hjemmeside være under konstant forandring. Den kan skifte udseende, nye billeder kan erstatte de gamle. Den kan udbygges med flere tekster som supplement til dem, der allerede er der. Nye elementer kan komme til, den kan kort sagt give et billede af både kursister og aktiviteter så tidssvarende, som det nu er muligt. Den kan være en måde, hvorpå klasseværelset kan åbnes udadtil. For kursisterne vil det være betydeligt mere interessant at formidle et emnearbejde, en aktivitet e.l. via hjemmesiden end at formidle det til hinanden og lærerne i klassen. Kombineret med en e-mail adresse åbner hjemmesiden også op for at komme i dialog med andre. Konkret er netop det noget af det første, der skal tilføjes Uddannelsesværkstedets hjemmeside.

For kursisterne har det været et stort skridt at komme på Nettet. Det har gjort dem synlige, og de har fået en fælles referenceramme. Dette kom tydeligt frem, da der i det nye år startede en del nye kursister, som kun har været meget kort tid i Danmark og endnu ikke er kommet så langt med det danske sprog. Men det varede ikke længe, førend de gamle elever havde klikket ind på hjemmesiden for at vise frem, hvad de havde lavet, og hvem de var, og på den måde bidrog til at overvinde nogle af de indledende kommunikationsproblemer.

Noter

1 Et tilbud under Sprogcenter Randers for unge flygtninge/indvandrere mellem 18 og 25 år, der ikke kun har brug for undervisning i dansk, men også for undervisning i andre fag for at kunne kvalificere sig til ungdomsuddannelse/arbejde i Danmark. Skolegang fra hjemlandet: fra 0 til 12 år. Indplacering på alle tre spor i undervisningsmodellen.

2 Resultatet kan ses på www.randers.dk - ud på nettet - åbent studieværksted - uddannelsesværkstedet.

Vi henviser også til rapporten om Uddannelsesværkstedet: Anne Lehmann & Susanne Skovbo: Det gør en forskel, Sprogcenter Randers, april 2000.

Litteratur

Ahlburg, Kirsten: Hvad mener du? Herning, Special-Pædagogisk Forlag, 1996. 80 s.

Jeppesen, Bodil & Grethe Maribo: Multimediedansk. Danish for Ducklings. Sprogprogram i dansk for voksne og begyndere. Kbh., Gad, 1996. 249 s. Hertil findes lydbånd, cd-rom, video.

Nielsen, Dorte & Esther Heller: 3 danske familier. Kbh., Gad, 1998. 3 bd. à 40 s. Hertil findes ord- og billedkort, video, cd-rom.

Ny i Danmark, Dansk som fremmed- og andetsprog. Et edb-program. Egå; Orfeus.

Thomsen, Bent B.: Billedordbog. Diskette og brugervejledning. Egå; Orfeus, 1994.

Tema: Task



Mundtlighed i fokus på spor 1

Lars Knudsen
Frederiksberg Sprogcenter.

Suppleret af Michael Svendsen Pedersen

I forbindelse med min eksamen i pædagogik på Dansk som Andetsprog for Voksne beskæftigede jeg mig med begynderundervisningen af analfabeter på spor 1. Min idé var at udvikle nogle værktøjer til brug for en *mundtlig* task-baseret sprogundervisning.

Efter min mening bør den første sprogundervisning af analfabeter foregå uden at læsning og skrivning blandes ind i undervisningen. Jeg tror at hvis man ikke venter med disse to færdigheder, kan den mundtlige sprogundervisning på den ene side og undervisningen i læsning og skrivning på den anden meget nemt komme til at modarbejde hinanden.

Jeg har prøvet at forestille mig hvordan det ville være at være i skoene på et voksent menneske der ikke kunne læse, skrive eller tale dansk, og har tænkt på hvor svært jeg ville have det hvis jeg efter bedste evne og med fem af mine fingre og en del af min håndflade knyttet om blyanten skulle kreere danske bolle-å'er, alt imens jeg skulle forholde mig til en tegning af et dansk landskab med et vandløb, og oven i dette samtidig skulle arbejde med udtale af endnu en ukendt vokallyd.

Og jeg har prøvet at forestille mig at jeg boede i et land med et fremmed alfabet hvor det krævedes at jeg skulle lære at læse og skrive. Min umiddelbare og intuitive fornemmelse siger mig at jeg nok enten ville foretrække at lære disse færdigheder ved at blive undervist på dansk, eller vente til jeg forstod og var fortrolig med det nye sprog som pågældende lands myndigheder krævede jeg skulle beherske skriftligt.

Det spørgsmål jeg stillede mig selv, var: Hvorfor skal disse kursister egentlig lære at læse *så* hurtigt og *så* meget midt i sprogundervisningen? Er alfabetiseringen til for deres skyld? Er den deres primære behov? Eller er den til for min skyld som underviser så jeg kan få et bogligt grundlag at undervise efter?

Nedenfor vil jeg beskrive et alternativ til den skriftlige dimension i begynderundervisningen og skitsere en ramme inden for hvilken en mundtligt baseret kommunikativ og problemorienteret undervisning kan udvikles. Til sidst vil jeg fortælle lidt om hvad der skete den dag virkeligheden bankede på, og en spor 1-klasse skulle stå model til min praktik.

Materialer

Uden at have skriften til hjælp er der brug for en alternativ *repræsentation* af betydning og en alternativ *fastholdelse* af den producerede betydning. Som antydnet ovenfor mener jeg det er vigtigt ikke at fokusere på det kursisterne *ikke* kan, men på det de *kan*: At kommunikere mundtligt. Så hvorfor ikke fra første dag og et års tid frem arbejde udelukkende med billeder og lyd? På denne måde kan man hurtigt komme i gang med at tale og kommunikere om autentiske problemstillinger og stille relevante spørgsmål. I det følgende vil jeg gerne uddybe hvad jeg mener med billede og lyd.

Lyd

- Læreren råder over en større båndoptager der har god lyd, og som kan bruges til at redigere med.
- Hver kursist råder over en walkman der kan optage.

Både i læreroplæg og i elev- og gruppefeedback er det godt at kunne analysere og reflektere over det sprog der er blevet produceret. Lærer og elev har brug for at kunne vende tilbage til 'teksten' og høre hvad der blev sagt af hvem og hvorfor. Den sproglige opmærksomhed forbliver desuden på det mundtlige sprog og ikke det skriftlige.

Fastholdelsen af det talte gør at kursisten sammen med andre eller på egen hånd kan producere sprog uden at læreren er tilstede - det være sig derhjemme eller ude i felten. Det aktiverer og giver den enkelte mulighed for at handle sprogligt på egen hånd eller i grupper. Eksempelvis kan læreren give opgaver på bånd, og kursisterne kan ligeledes aflevere opgaver tilbage på bånd.

Billeder

- Et centralt billedarkiv hovedsagligt til samlet klasseundervisning. Billederne skal være store, klare fotos der kan tåle at blive rørt ved. Desuden skal der være mulighed for konstant og i situationen at udvide arkivet.
- Et tilsvarende decentralt arkiv hos hver enkelt kursist, bare i mindre format, men stadig i 'løsvægt' (i fotolommer) så billederne kan håndteres i forskellige sammenhænge.
- Digitale kameraer til billedproduktion, dels til det fælles arkiv, men også til en mappe af mere personlig og privat karakter (egen hund, eget hus, egne børn - hvis vi i sprogundervisningen går ud fra at vi skal tale om noget relevant, vedkommende og personligt).
- Computere til redigering af billederne.

Ligesom skriften og den båndoptagede tale kan billederne være med til at fastholde sproget. Selvom farvefotos lægger sig tæt op ad den konkrete virkelighed de beskriver, er de stadigvæk abstrakte udtryk. Men de er til gengæld en abstraktion som alle der kan se, umiddelbart kan aflæse - selvom man bestemt ikke skal være blind for at billedsproget er lige så kulturelt og kontekstuel bestemt som det talte og skrevne sprog. Dog vil jeg i begynderundervisningen ikke bruge disse personlige og hjemmelavede billeder til en decideret fastholdelse af sproget, men mere som udgangspunkt for den.

Fælles for lyd- og billedmedierne er dynamikken. Dét som lærer og elev ikke umiddelbart kan udtrykke i ord, kan de forsøge at udtrykke gennem billeder; dog kan der opstå problemer med at beskrive abstrakte emner. Til gengæld vil der inden for konkrete og knapt så abstrakte emner være mulighed for at skabe nuancerigdom og intimitet.

Fælles for de to medier er ligeledes at de kræver arbejde og tilvænning. Det er ikke bare lige sådan at lade sig optage på bånd eller at tage gode, 'læsbare' billeder. Generthed og andre personlige grænser kan begrænse nogle af de muligheder medierne giver.

Fokus på sprog

I det mere strukturerede arbejde før og efter tasken er det også muligt at arbejde med billede og lyd.

Før en task kan det bestå i at man via billeder introducerer ord der dækker centrale aspekter af opgaven.

Ligeledes kan man efter en task hjælpe kursisterne med at løse nogle af de sproglige problemer der opstår under arbejdet. Eksempelvis kan man med billedrækker fortælle historier i datid; man kan arbejde med præpositioner gennem en puslespilsaktivitet hvor den ene kursist skal placere ting i et rum efter den anden kursists anvisninger osv.

Praktiske erfaringer

Da det så blev alvor og min makker og jeg skulle i praktik, viste det sig ikke at være så nemt endda. Vores forberedelse var mangelfuld - bl.a. kunne vi hverken skaffe digitale kameraer eller walkmen og kun lige inden undervisningen skulle til at begynde fik vi fat i et kamera. Så langt så godt - blot havde vi ingen anelse om hvordan apparatet virkede! Det rene cirkus. Vi skulle til at tænke i alternativer hvis task-undervisningen skulle gennemføres. Heldigvis (!?) kunne disse spor 1'ere læse en smule, så noget af task-arbejdet blev lavet ved hjælp af skrift.

Gruppen bestod af fem kvinder og en enkelt mand, og de var mellem tredive og halvtreds år. Altså en ganske almindelig kursistgruppe bestående af meget forskellige mennesker med vidt forskellig baggrund.

Vi havde valgt at arbejde med emner om hvad man kan lide at spise og hvordan man har indrettet sit køkken. Vi skulle kun være i klassen to eftermiddage à tre timer, så det var vigtigt at snakke om noget alle kunne forholde sig til og bidrage til.

Først skulle vi dog lige præsentere os for hinanden.

Præsentation

Rammen for den første task-øvelse blev skrevet på tavlen:

Navn?	Alder?	Land?
Gift?	Børn?	

Som før-task demonstrerede min makker og jeg nu grundigt hvordan man stiller spørgsmål om disse emner, ved at stille spørgsmål til hinanden og klassens lærer. Opgaven for kursisterne var derefter at stille sidemanden de samme spørgsmål og derefter give os svarene, sådan at vi kunne lære hinanden bedre at kende.

Hvis man skulle have klaret sig uden skrift, kunne man have givet hver kursist (eller hvert par) 5 billeder der hver for sig så godt som det nu var muligt illustrerede ét af spørgsmålene:

- *Navn: En person der peger på sig selv*
- *Alder: Et barn, en teenager, en voksen, en gammel person*
- *Land: En globus*
- *Gift: En mand og en kone*
- *Børn: Børn*

Når demonstrationsspørgsmålene blev stillet af lærerne, kunne de ved hvert spørgsmål holde det billede op som passede til spørgsmålet.

Der blev snakket og spurgt, og vi fik mange ting at vide. Det der faldt kursisterne svært, var det vi ikke havde demonstreret, nemlig at rapportere hvad sidemanden havde sagt, og ikke hvad kursisten selv havde sagt.

Her kunne man i demonstrationsfasen have inddraget kursisterne: Lærer A spørger Lærer B: "Hvor kommer du fra?" Lærer B svarer: "Fra Danmark". Derefter spørger Lærer A kursisterne - idet han/hun peger på Lærer B - "Hvor kommer han/hun fra?" For at fastholde oplysningerne om hinanden og for at få lejlighed til en dybere bearbejdning af sproget, kunne man på en opslagstavle i klasselokalet have billeder af de enkelte kursister og i tilknytning hertil kunne de sætte billeder op der 'beskriver' deres livshistorie: Et billede af ægtefællen og børn og det sted hvor han/hun bor, et kort over det land hvor han/hun kommer fra osv. Ud fra billederne kan kursisterne

fortælle om sig selv og hinanden - og stille spørgsmål til hinanden.

Køkken og mad

Som emne for vores egentlige task-forsøg havde vi valgt køkken og mad. For at skabe et udgangspunkt for samtale gik min kollega i før-task-fasen i gang med at tegne et stort køkken på tavlen, og den næste time blev brugt til ved fælles hjælp at brainstorme køkkenting og mad ind i tegningen.

Næste dag fortsatte før-task-arbejdet. Jeg havde skrevet en tekst med køkken- og madord hentet fra dagen før og jeg havde skrevet den med min mest sirlige, tungen-ud-ad munden formskrift:

"Jeg vasker aldrig op. Jeg er doven. Min nabo har en opvaskemaskine. Han er heldig."

Her blev der brugt lang tid på at få demonstreret ord som 'doven' og 'heldig'. Jeg svedte og folk havde det sjovt.

Dernæst var opgaven at klistre udklippede ord ind på en fotokopi af et tomt køkken. I gruppen blev der hentet hjælp både fra medkursister og fra min veltegnende kollegas løbende producerede ordbog på tavlen.

Skulle man her klare sig uden brug af skrift, kunne billede og lyd, bruges på forskellige måde; f.eks. kunne man:

- lave og spille billedlotteri med køkkenting,
- lytte til et bånd hvor en person fortæller hvilke køkkenting han/hun ønsker sig i fødselsdagsgave. Kursisterne krydser de nævnte ting af i et katalog og skal finde ud af hvilke ting der ikke er med i kataloget,
- give hver kursist 4 forskellige billeder med køkkenting og dernæst bede dem om - ved at snakke sammen - at samle 4 ens ting.

Nu skulle der så have været tid og plads til selve tasken, men det var der ikke. Opgaven ville have drejet sig om at kursisterne i grupper skulle beskrive deres egne køkkener for hinanden og dernæst beskrive hvordan den enkeltes ideelle drømmekøkken kunne se ud.

I stedet fik vi lavet en hurtigere opgave om måltider. Alle skulle interviewe alle om hvad de hver især foretrak at spise til morgen- og aftensmad. Vi havde lavet et stort og simpelt interviewskema med alles navne på og en rubrik med plads til stikord under henholdsvis 'Morgenmad?' og 'Aftensmad?'

En mulighed for i en sådan opgave at skabe et mere eksplicit kommunikativt formål er at bede kursisterne om først - f.eks. gruppevis - at komme med gæt på hvad de andre kursister - f.eks. i en anden gruppe - foretrækker som morgen- og aftensmad, og dernæst checke deres gæt ved at spørge.

Igen var min kollega på kridtpletten, og efterhånden som behovene for nye og anderledes ord opstod, forhandlede vi os frem til betydninger og udseende på tavlen.

Fremlæggeserne var ganske underholdende, og personligt fik jeg lært at man faktisk spiser de der hunde i Kina. Til gengæld kunne jeg skræmme med ål og rå, sukkersøde sild.

Erfaringer

Alt i alt synes jeg de to dage med task-eksperimenter gik godt. Der var masser af snak kursisterne imellem og selvom en del af det var vendinger hentet fra tavlen, var der også meget 'fri' snak, og snak fyldt med ivrige udbrud af mere eller mindre artikuleret art når forståelser var ved at opstå eller glippe.

I det praktiske arbejde har jeg fået afkræftet nogle af mine negative forventninger om at undervisningen ville 'flyde ud' og at ingen ville få sagt noget. Jeg oplevede at kursisterne på trods af deres begrænsede sprog var glade for at få mere del i styringen af undervisningen. Vi var glade for at de udnyttede dette friere rum til at tale i, og at de i det hele taget gav os en meget lærerig praktik.

Kameraet? Det legede vi med i pauserne

Tema: Task



En flue på væggen Intern evaluering med video

Jette Søre
Ishøj Sprogcenter.

Sammen med nogle kolleger har jeg i et team været med til at arbejde med emnet *udvikling af interne evalueringsmetoder*, og i det følgende vil jeg fortælle om, hvilke overvejelser og praktiske evalueringsmetoder dette arbejde har ført til for mit vedkommende.

Mit udgangspunkt for evaluering er, at den sker i tilknytning til en kommunikativ undervisning, der sætter kursisterne i stand til at anvende sproget til praktiske kommunikative formål og til at tage ansvar for deres egen sprogtilegnelse.

På det Spor 2-hold, som jeg underviser, har jeg tidligere forsøgt mig med skriftlige evalueringsskemaer, med mundtlige ugentlige evalueringssamtaler, med individuelle samtaler osv. Kursisterne har dog ikke haft det store udbytte af disse metoder.

Problemerne med dem er, tror jeg, at de ikke har et helt konkret udgangspunkt, i hvert fald er det ikke konkret nok for denne type kursister. For dem er det meget vanskeligt at forholde sig til, hvordan man overhovedet lærer noget, og at man selv kan tage ansvar for at få positive resultater af en undervisning.

Holdprofil

På holdet er der tilmeldt 12 kursister, 8 kvinder og 4 mænd, hvis skolegang i hjemlandet har været kortvarig.

Flere af kvinderne har givet udtryk for, at de finder det mærkeligt, at det tager så lang tid for dem at lære dansk i forhold til f.eks. deres mænd og børn, som for størstedelens vedkommende behersker et hverdagsprog. Forklaringen på dette er sandsynligvis, at de mandlige kursister udviser større gå-på-mod og arbejder mere seriøst med stoffet. De stiller forståelsesspørgsmål og øver sig meget på det skriftlige.

En kilde til undren

Det har ofte undret mig, når en kursist om mandagen intet kan formulere, men om tirsdagen kan det hele og snakker løs, og hun/han er nu i stand til at rette sig selv. Det er interessant, men også meget frustrerende for underviseren - i dette tilfælde mig.

Når jeg så ser kursisten dybt i øjnene og stiller et par spørgsmål, opdager jeg ofte, at kursisten enten har migræne eller ondt i ryggen. Ved at gå hende/ham lidt mere på klingen, forstår jeg, at vedkommende er optaget af en masse problemer, der ligger uden for min eller enhver anden undervisers rækkevidde.

Fokusområder: Strategier og egen indsats

Jeg valgte at sætte fokus på to områder, *strategier* og *egen indsats*. Det er ofte problemskabende, at kursisten ikke kan arbejde ud fra en strategi, da hun/han så dermed ikke vil være i stand til at arbejde selvstændigt med løsning af f.eks. skriftlige opgaver. Og med hensyn til *egen indsats* spiller det afgjort en rolle, at mange af vores kursister kommer fra lande med et andet skolesystem, hvor det er læreren, der serverer, og kursisten der tager imod. I vores undervisningssystem forsøger vi at indføre ansvar som en del af den samlede indsats i kampen for at tilegne sig dansk som andetsprog.

Videokamera i klassen

Jeg besluttede at stille et videokamera op i klassen og arbejde med det i en periode på 14 dage. Kameraet skulle fungere som en 'flue på væggen', men på grund af klasseværelsets form blev jeg nødt til at flytte på kameraet en gang imellem. Det generede dog ikke kursisterne synderligt.

Optagelserne ville jeg vise de enkelte kursister under en afsluttende evalueringssamtale. Min oprindelige tanke: at vise klip fra videoen for hele klassen, opgav jeg, fordi det var usikkert, om det sociale sammenhold var stærkt nok til, at alle kunne 'bære' det.

Portfolio som redskab

For at påvise en progression hos kursisterne arbejdede vi også med kursisternes skriftlige kompetence. Efter hver opgave satte jeg og min kollega en kopi af deres arbejde ind i en mappe. Ved slutningen af kvartalet kunne de selv få en fornemmelse af fremgang i en given periode. Dette var med til at øge motivationen.

Det er meget vigtigt, at vise disse fagligt svage kursister, at de gør fremskridt.

Forløbsbeskrivelse

Før jeg satte kameraet op i klassen, forberedte jeg kursisterne på 'fluen på væggen'. Jeg forklarede dem, at jeg ville filme dem og deres arbejde. De spurgte, hvem der skulle se båndene, og jeg lovede dem, at de kun var til internt brug i klassen. Der var ingen, der protesterede.

I perioden med optagelser stod kameraet på et stativ et vilkårligt sted i klasseværelset. For ikke at forstyrre med det praktiske mødte jeg om morgenen lidt tidligere end kursisterne, så det eneste tekniske problem for mig var, at jeg skulle sætte fokus på de kursister, der skulle optages den pågældende dag.

En gang imellem spurgte de, om de ikke snart måtte se sig selv optræde, men jeg valgte at vente med fremvisningen, til jeg selv havde set alle båndene igennem.

Undervejs i forløbet talte vi meget om strategier. Jeg påpegede for dem, hvornår der var én, der anvendte en strategi. Hvis en kursist slog op i en ordbog og var i stand til at diskutere, hvilke af ordbogens ofte flere foreslåede ord, der var det rigtige i den aktuelle sammenhæng, kaldte vi det en strategi. Dette gjorde vi, fordi temmelig mange kursister aldrig slår op i ordbøger, men blot venter på en forklaring fra underviseren. Når en kursist prøvede at lytte sig frem til, hvilken vokallyd et ord kunne have, kaldte jeg det også en strategi, idet kursisten dermed viste sig i stand til at arbejde konstruktivt med problemerne.

Efter de 14 dage gennemså jeg båndene, og jeg besluttede mig for, hvilke sekvenser jeg ville forevise den enkelte kursist til den individuelle samtale. Jeg fandt ud af, at jeg måtte have et evalueringsskema, der kunne

understøtte båndene. Jeg udarbejdede derfor et nyt skema, som kursisten skulle udfylde under samtalen, efter at

vi havde set de sekvenser, som jeg havde udvalgt.

I dagene inden samtalerne trænede vi relevant ordforråd, så der blev mulighed for, at kursisterne kunne give en mere nuanceret feedback end "ikke-så-godt" eller "fin-fin".

En uge før samtalerne fik hver kursist et brev med hjem, hvoraf det fremgik, hvilken dag og på hvilket tidspunkt, de skulle møde op. Jeg havde sat en halv time af til hver kursist, og da vi ikke råder over et videofremvisningrum, afsatte jeg to dage til samtalerne.

Samtalerne

Inden hver samtale viste jeg et klip eller to omhandlende situationer, hvor kursisten var i fokus. Derefter snakkede vi om, hvad der kunne aflæses af den optagede situation, og det lod sig gøre at forklare det hensigtsmæssige/uhensigtsmæssige i strategier, adfærd, interaktion i klassen, fremmøde osv.

Under fremvisningen kom kursisterne ofte med kommentarer eller udbrud. En af de kvindelige kursister blev meget chokeret over at konstatere, at hun gjorde "ligesom børnene", idet hun skrev af efter sidekammeraten. Hun er fagligt meget svag, men hun kunne godt se, at hun i hvert fald ikke lærte noget igennem denne strategi, og hun ændrede adfærd, idet hun efterfølgende snakkede/forhandlede med sidekammeraten, når hun skulle løse opgaver.

En anden kursist kom om morgenen konsekvent en time for sent til undervisningen. Hun kunne pludselig se, hvad hun gik glip af ved ikke at være tilstede fra begyndelsen, og hun kunne se, at hun forstyrrede de andre, når hun skulle have hjælp enten af mig eller af en sidekammerat, før hun kunne komme i gang. En af de sekvenser, som jeg havde udvalgt, afslørede, at hun ikke selv formåede at sætte sig i gang, men at hun blot sad og ventede på, at jeg eller en anden kursist skulle hjælpe hende.

For at øge kursisternes tro på egen kunnen viste jeg dem også sekvenser med noget, som de var gode til, f.eks. at de udviste social adfærd, var gode til at læse og genfortælle en tekst eller havde en mundtlig kompetence.

For at strukturere den efterfølgende samtale udfyldte kursisten og jeg evalueringsskemaet i fællesskab.

Konklusion

Succesen i denne måde at evaluere på har bestået i, at både kursister og underviser er blevet mere bevidste om, hvad der egentlig foregår i klasselokalet.

Alle kursisterne har deltaget aktivt i processen. Nogle har fået en større forståelse for, hvad man kan bruge en strategi til, og andre har indset, at de må ændre adfærd. Men kursisterne har først og fremmest fået indsigt i, at der er flere måder at tilegne sig viden på, og at man kan lære af hinandens strategier. Enkelte kursister er senere vendt tilbage til emner, som vi berørte i vores evalueringssamtale. Dette har jeg ikke oplevet i tidligere evalueringssammenhænge.

Det er min opfattelse, at kursisterne har været meget optaget af, at de kunne komme til at se sig selv i aktion, og det slog mig, at det måske var første gang, at de kvindelige kursister var i centrum for deres egen skyld.

Tema: Task

Projektarbejde i taskperspektiv



Ellen Bertelsen
Holbæk Sprogcenter.



Bente Arildsen
Holbæk Sprogcenter.

Suppleret af Michael Svendsen Pedersen

Mødet med svensk PBL (Problembaseret Lärande)¹ eller Problembaseret Læring gav inspiration til en anden organisering af sprogundervisningen for flere år tilbage på Holbæk Sprogcenter.

Task-baseret sprogundervisning - et pædagogisk *Kinderæg* med før-task, task og eftertask - beskriver dele af den 'model', vi bruger nu, men alligevel passer den ikke helt ind i denne ramme, ligesom vi ikke bare uden videre har overtaget den svenske model for Problembaseret Læring. Der er snarere tale om et 'mix' af de to tilrettelæggelsesformer, hvor vi på baggrund af vores erfaringer har lavet en slags 'opskrift', som kan sætte lærerteams og klasser i gang med at arbejde problemorienteret med anvendelse af kommunikative opgavetyper og sproglig opmærksomhed. Samtidig kan vi integrere forskellige 'fag' som matematik, samfundsfag osv. i undervisningen i dansk som andetsprog.

Der er på den ene side tale om en meget struktureret og lærerstyret fremgangsmåde, men den indbyder på den anden side til mere og mere ansvarsoverdragelse til kursisterne.

Problembaseret Læring handler grundlæggende om at skabe et autentisk univers i klasserummet, således at der fremkommer et problem, som er relevant og interessant for de kursister, der skal tilegne sig sproglige, videnskæssige, faglige og personlige kompetencer.

Det er kursisternes nysgerrige spørgsmål, der er omdrejningspunktet, og det der skaber dynamikken. Kursisterne skal bruge sprog til at formulere et problem, undersøge hvordan det kan løses, eller finde andre oplysninger om emnet, som kan danne grundlag for en viderebearbejdning. Der indlægges så forskellige 'discipliner' undervejs, som stimulerer til at arbejde med sproglig analyse, korrekthed, genrebeherskelse osv. men det hele foregår efter nogle faste 'spilleregler', så alle ved, hvornår hvad er tilladt.

Der er ikke tale om en bestemt 'metode', men om en fremgangsmåde inden for rammerne af kommunikativ sprogundervisning, som i det lange forløb udvikler kompetencer inden for tre områder: Sprog, viden om et emne,

et fag osv., og personlig udvikling.

Fremgangsmåden omfatter aktiviteter både i og uden for klasseværelset, men kan også bruges i en reduceret udgave, der holdes inden for klasseværelset, og som ikke har arbejdet 'i marken' med. Den kan indbygges i temaarbejde, hvor flere problemer behandles og undersøges inden for samme tema. Endelig kan den indledende fase bruges som et velegnet vikarmateriale til en dobbeltlektion.

Opskrift på et projektforsløb

Projektforsløbet indeholder 3 faser:

1 *Oplæg til projektarbejdet*

Læreren vælger et emne og præsenterer det i form af en historie, der indeholder ét eller flere problemer, som giver anledning til en debat i klassen.

Historien kan f.eks. handle om en familie på Sjælland, hvor faren skal skifte job. Hans firma tilbyder ham en bedre stilling, hvor han selvfølgelig tjener mere. Problemet ligger i, at hans kone så også skal skifte job, og børnene skole og kammerater osv.

Der debatteres for og imod, og på baggrund af de uenigheder, der er opstået, og de forskellige erfaringer, der er kommet frem, er det blevet klart, inden for hvilke områder kursisterne mangler viden om, 'hvordan man gør i Danmark' for at de kan træffe en beslutning på model-familiens vegne; det kan f.eks. dreje sig om bolig, familieforshold, arbejdsmarkedsforshold.

Dette fører videre til næste fase i forsløbet.

2 *Problemløsningsopgave.*

I grupper eller par diskuterer kursisterne, hvad det er for spørgsmål inden for de valgte områder, de ønsker at få svar på, og de finder ud af, hvor de kan søge svarene. Hermed har de udviklet en problemløsningsopgave.

Herefter arbejder de 'i marken'. De kontakter boligselskaber, ejendomsmæglere, flytteselskaber osv. for at få tilsendt brochurer, få oplyst priser osv., som kan danne grundlag for den beslutning, de skal træffe for modelfamilien .

Inden for emnet 'bolig' kunne der f.eks. indgå følgende aktiviteter:

- Kigge i De Gule Sider eller ringe til oplysningen for at finde boligselskaber, flyttefirmaer m.m.
- Skrive brev til et boligselskab osv.
- Bearbejde svarmaterialet

3 *Beslutningstagningsopgave*

På baggrund af de indhentede oplysninger laver kursisterne nu en beslutningstagningsopgave. F.eks. kan de vurdere, argumentere for og beslutte hvilken bolig familien skal vælge, når der skal tages hensyn til pris, herlighedsværdi, familiens indkomst osv.

Inden for det samme projektemne kan de tre faser i forsløbet gentages.

Lærerteamets forarbejde

Udover at planlægge det konkrete undervisningsforløb består lærerteamets forarbejde også i at formulere nogle *handlingsmål* for den pågældende projektperiode; f.eks.:

emne: bolig	
Vidensmål:	At have oplysninger om: ◦ lejlighed ◦ prisniveau ◦ boligselskaber ◦ flyttemeddelelser ◦ flytteudgifter m.m.
Sproglige mål:	◦ At kunne Indhente oplysning på telefon ◦ At kunne finde oplysninger i svarbrev ◦ At kunne skrive et lille brev ◦ At kunne skimme en brochure ◦ At kunne argumentere
Mål for andre kompetencer:	◦ At kunne tage initiativ ◦ At turde henvende sig ◦ At kunne tage ansvar for en opgave ◦ At kunne bruge computer

Lærerteamet udvælger indhold både med hensyn til, hvilke *hovedpointer* kursisterne gerne skulle nå frem til i forløbet og med hensyn til sprogligt input i form af en liste over vigtige ord, udtryk, dialoger osv., der skal sikres præsenteret og i en vis udstrækning automatiseret.

Den beskrivelse af forarbejdet vi her har givet, skal kun opfattes som nogle 'guidelines' for lærerteamet, der skal gøre det lettere undervejs at forblive 'på sporet'. Det er altid vigtig at et forløb får sin dynamik fra det, der rent faktisk sker i de enkelte klasser og de enkelte grupper, og vi synes, at det er vigtigt at hvert lærerteam gør sig sine egne erfaringer og bygger på dem, når der skal træffes beslutninger om grænserne mellem lærerstyring og kursistautonomi.

"Historien"

Vi vil i det følgende give et eksempel på en pædagogisk køreplan for den første fase i projektforsøget, den fase hvor problemet bliver præsenteret i form af en historie. Denne fase kan også anvendes som et kort selvstændigt forløb på f.eks. 4 lektioner.

Første dobbeltlektion:

AKTIVITET	FOKUS
Den nye historie præsenteres i form af en billedserie på overhead, f.eks. dækket af karton med låger, der kan åbnes som en julekalender. Læreren lukker et billede op, og venter på at kursisterne stiller spørgsmål til billederne. Hvem er det? Hvad laver han? Hvor gammel er han? osv. indtil billedet er 'udtømt' eller spørgsmålene har ført videre til næste billede. Historien oprulles på denne måde via kursisternes nysgerrighed, og læreren/fortælleren bygger så videre på historien og drejer den måske efter kursisternes ønske, men der er altid et problem eller en pointe til sidst, som billedserien lægger op til.	Viden om emnet Ordforråd Udtryk og vendinger Stille korrekte spørgsmål Lytteøvelse Tage initiativ

	Motivation og opmærksomhed
Kursisterne diskuterer problemet parvis eller i grupper, opstiller hypoteser om hvordan problemet kan løses og deler deres erfaringer med lignede problemer. De diskuterer forskellige løsningsforslag osv. inden for en tidsramme.	Viden om emnet Fri mundtlig kommunikation Dialog Referere (fortælle om egne erfaringer) Komme med forslag Give udtryk for holdninger og meninger
Til brug for evt. skriftligt referat af historien kan kursisterne nu ved relevante og grammatisk korrekte spørgsmål bede om at få gentaget /skrevet ord og udtryk eller oplysninger.	Korrekthed i spørgsmålsdannelsen Initiativ Sproglig opmærksomhed Motivation
Ved par- eller gruppearbejde afsluttes med at historien rekonstrueres mundtligt, hvor kursisterne hjælper hinanden til en fælles forståelse.	Fri mundtlig kommunikation Repetition af ord, vendinger og viden med henblik på automatisering Opmærksomhed Initiativ Motivation
Historien skrives eventuelt. For spor 1 trin b/c kan det være i korte sætninger, som formuleres i fællesskab på f.eks. en planche som ophænges i klasseværelset. Historien rettes sprogligt af læreren og sammenskrives til en læsetekst, som kursisterne kan genkende som et resultat af deres egen produktion. Læreren indfører evt. vigtige ord og vendinger, hvis kursisterne ikke har dem med.	Skriftligt referat Repetition af ord, vendinger og viden med henblik på automatisering
Anden dobbeltlektion:	
Mundtlig fremlæggelse af historien fra sidste gang. En eller flere kursister fortæller historien, som de husker den, for hele klassen. Der kan arbejdes med fortællegenren ved at lave indledninger som: "Nu skal I høre ...", og ved at få tilhørerne til at komme med udbrud, der holder fortælleren i gang: "Nåh", "Aha", "Det lyder spændende", "Det var ikke så godt" osv.	Fluency og korrekthed At turde fremlægge for et publikum
Udlevering af få udvalgte sætninger fra kursisternes skriftlige referater	Sproglig

med generelle eller 'interessante' sproglige fejl.	opmærksomhed
Kursisterne prøver i par at finde det ukorrekte, og der rettes i fællesskab på overhead, når et par er færdige, således at kursisterne kommer med forslag og hjælper hinanden frem til en løsning.	Motivation og initiativ
Kursisterne får deres referater tilbage.	Sproglig opmærksomhed
Kursisterne retter som pararbejde de vigtigste ukorrektheder og diskuterer dem.	
De rettede fejl gennemgås i fællesskab gangen efter.	Sproglig opmærksomhed
Læseteksten udleveres, og kursisterne studerer den. Den bliver oplæst af læreren og kan så bruges til arbejde med f.eks. tryk.	

Opsummering

Med vores 'model' tilbyder vi kursisterne et forløb:

- hvor de ved, hvornår vi har fokus på hvad,
- hvor der er variation og forholdsvis hurtige skift, så opmærksomheden fastholdes,
- hvor omdrejningspunktet er emnet og den autentiske kommunikation, som finder sted både i og uden for klasseværelset,
- med en personrelateret historie, som tilbyder langsomme sprogtilegnere bedre mulighed for lagring af de sproglige elementer, der omsat til sproglig kunnen giver dem mulighed at opfylde de handlingsmål, de sætter sig i deres dagligliv uden for klasseværelset.

Historien kan bruges til præsentation af et nyt emne(område) eller et underemne i et forløb, men kan også være lektionsplanen i en dobbeltlektion. Ideen med en billedserie er primært, at langsomme sprogtilegnere får flere sanser i brug, og at overførselsværdien antagelig er større, når der er tale om en personhistorie. Historien om familien er desuden fleksibel på den måde, at den altid kan bringes derhen, hvor den er relevant for kursisterne og afpasset til deres behov og engagement. Kursisterne kan via modelfamilien dreje indholdet, informationssøgningen, debatten og spørgsmålene derhen, hvor det angår dem selv og deres dagligliv. For i hvert fald spor 1- og 2-kursisternes vedkommende tilbyder billederne og den personlige historie et 'stillads' eller en kontekst for det sproglige, som derved bliver husket bedre.

Da der er tale om kommunikative opgavetyper, skulle den frie mundtlige kommunikation på dansk i par-/gruppearbejdet i høj grad være sikret, især hvis klassen består af kursister med forskellige nationaliteter.

Noter

1Se Oliveira, Gunilla & Maria Berggren (1996/1998): PBL i språkundervisningen. Om problembaserat lärande i teori och praktik. Natur och Kultur.

Tema: Task



Fra receptivt til produktivt ordforråd

Benedicte Ehmer

Studerende på studiemønstret Dansk som
Andetsprog, Københavns Universitet
og timelærer på Sprogcenter Hellerup

Som underviser i dansk som andetsprog hører man ofte kursister beklage sig over, at de ikke kan huske de ord, de troede, de havde lært. Undersøgelser har vist, at kun med en forsvindende del af de nye ord, man støder på, opnås der en sådan fortrolighed, at man bliver i stand til at anvende dem i en konkret kommunikationssituation. Det receptive ordforråd er langt større end det produktive og udvikles hurtigere.

Denne problemstilling vakte min interesse for at undersøge, hvordan den receptive kontrol over ordforrådet kan gøres produktiv.

I denne artikel vil jeg fortælle om min undersøgelse heraf og om mit arbejde med ordforrådsindlæring. Først vil jeg beskrive, hvordan ordforrådet er struktureret i hukommelsen og de tilegnelsesmæssige konsekvenser heraf. Derefter vil jeg fortælle om de pædagogiske perspektiver: hvordan tasks kan bruges som pædagogisk redskab i arbejdet med tilegnelsen af et produktivt tilgængeligt ordforråd.

Det mentale leksikon over L2 ord

Hvordan lagrer mennesker ord i hukommelsen? Ja, noget kunne jo tyde på, at det mentale leksikon er omhyggeligt organiseret, når det er muligt for os at finde præcis de ord, vi har brug for ud af et utal af mulige. Modellen kan beskrives som et netværk. Der er imidlertid uenighed om, hvordan dette mentale netværk er opbygget. Uenigheden går primært på, hvorvidt det mentale leksikon er organiseret efter formelle (f.eks. fonetiske) eller semantiske principper.

I et forsøg på at opklare mysteriet om ordenes repræsentation på L2, foretog jeg i maj 2000 en undersøgelse. Formålet med min undersøgelse var ved hjælp af forskellige ordassociationsøvelser at undersøge modersmåls- og andetsprogstalendes organisering af ord i hukommelsen.

Undersøgelsen viste, at ordene både i L1 og L2 er organiseret og forbundet i klynger af semantiske felter (f.eks. var de hyppigste associationer til begrebet *arbejde* hos L2 informanterne ordene *lærer*, *pædagog*, *læge*). Sammenlignet med L1 gruppen fremgår det tydeligt, at ordene ikke er så godt integrerede i det L2 mentale leksikon som i den indfødtes. Hos den modersmålstalende forekommer langt flere svarassociationer og et højere abstraktionsniveau. Det ses dels ved evnen til at danne flere over-/underordninger, dels ved brugen af abstrakte

side- og sammenstillinger (f.eks. associerede L1 informanterne ordet *arbejde* til begreber som *kollegaer*, *faste rammer*, *ansvar*). Det kunne således se ud til at tilegnelsen af et nyt ord indebærer en op- og udbygning af semantiske netværk.

Den semantiske integration er den udfordrende komponent i tilegnelsen af et nyt ord: Jo mere udbygget forbindelserne mellem ordene i det semantiske netværk er, desto bedre beherskes ordet.

Det dobbelte hukommelsessystem

Det væsentligste forhold i den leksikalske tilegnelsesproces er iflg. Skehan (1998) tilstedeværelsen af to hukommelsessystemer. Der er dels tale om et hukommelsesbaseret leksikonsystem, dels om et strukturbaseret system.

Den betydningsbaserede tilegnelse medfører, at indlæreren er disponeret for at søge mod det hukommelsesbaserede system. Denne søgen mod det hukommelsesbaserede system vil ske på bekostning af den frugtbare opbygning af det regelbaserede system. Det er ikke alt input, som optages og integreres i det semantiske netværk. Det mistes måske p.gr.a. det manglende analysearbejde, inden det overgår til det hukommelsesbaserede system. Lad os se et eksempel herpå:

"I Saudi Arabien har en ny familie kraft til at sætte 10 børn"

Man må formode, at L2 indlæreren ønsker at bruge vendingen 'at sætte i verden'. Vendingen er sandsynligvis også indholdsafkodet, men beherskes ikke produktivt.

Tasks som pædagogisk redskab

Indlærerens disponering for at søge mod det hukommelsesbaserede system understreger vigtigheden af at udvikle opgaveløsninger, som sikrer indlæring og lagring af ord, så de huskes og kan genkalles i produktivt øjemed.

Sprogets indholdsmæssige side er det der driver sprogtilegnelsen fremad. Udgangspunktet for en undervisning, som understøtter tilegnelsen af den produktive ordforrådskompetence, må derfor tilrettelægges således, at den hjælper indlæreren i det betydningssøgende og betydningsskabende arbejde. En undervisning opbygget omkring kommunikative problemløsningsopgaver (tasks) er et godt udgangspunkt for opbygningen af et aktivt ordforråd.

Men en kommunikativ, problemløsende undervisning fremmer ikke nødvendigvis udviklingen af indlærerens sproglige system - og dermed oparbejdelsen af produktiv kontrol. Den kommunikative opgaves krav om indholdsforståelse og betydningsformidling fordrer indlærerens brug af kommunikative strategier. Ved anvendelse af disse trækker indlæreren på hukommelsen og de leksikaliserede dele af sproget og i mindre grad på det analytiske, kreative regelsystem.

Anvendelsen af kommunikative strategier er altså ikke i sig selv befordrende for den leksikalske udvikling. Hvis ikke ordene fastholdes i en videre bearbejdning, når indlæreren aldrig længere end til en receptiv forståelse af lexis. Udfordringen består altså i at udvikle opgavetyper, som sætter fokus på de systemopbyggende dele af sproget uden at give afkald på de muligheder den kommunikative opgave rummer for tilegnelsen af sprogets semantik og pragmatik.

Dybdebearbejdning

Inspireret af Birgit Henriksen (1999) udarbejdede jeg et undervisningsforløb med fokus på oparbejdelsen af produktiv kontrol. Undervisningen fandt sted på et spor 3, trin 2 slut hold. Emnet for forløbet var *Børneprostitution og børns rettigheder*, som indgik i kursisternes temaarbejde om børns vilkår.

Undervisningsmaterialet bestod af en brochure fra Red Barnet samt FN's Børnekonvention. Dertil havde jeg lavet et opgavesæt, primært med fokus på dybdebearbejdende tasks, som havde til formål at fremme kursisternes hypotesedannelse og afprøvning i det leksikalske netværk og herved skabe grobund for produktiv kontrol over

ordene.

For at give indlærerne de bedst mulige betingelser for at arbejde med at integrere og optage ordene i det mentale netværk havde jeg udarbejdet to typer problemløsningsopgaver.

Den første opgave havde til formål at lade kursisterne arbejde i dybden med begreberne *selvværd*, *magt*, *rigdom* og *identitet*.

Der var tale om en diskussionsopgave, hvor kursisterne to og to skulle blive enige om at udvælge den vigtigste af de fire egenskaber: at have selvværd, magt, rigdom eller besidde identitet. På den måde blev kursisterne tvunget til at gentage ordene på en naturlig måde, hvor indholdet var i centrum.

Det var en fornøjelse at overvære kursisternes løsning af opgaven: De diskuterede ivrigt begreberne, primært ved at danne syntagmatiske forbindelser til disse. Som eksempel kan nævnes følgende ytring:

"En stærk identitet er da vigtigere end at have højt selvværd"

Den næste dydbearbejdende aktivitet var en 'kryds og tværs': En informations-kløftopgave, hvor kursisterne i to-mandsgrupper, skiftedes til at bede om forklaringen på et ord. Således besad kursist A nogle oplysninger, som kursist B havde brug for og omvendt.

Formålet med øvelsen var at styrke indlæringen af ordene ved at give kursisterne mulighed for at trække på så mange semantiske forbindelser som muligt ved forklaringen af dem. Det var yderst interessant at overhøre kursisternes forklaringer: De nåede at betydningsafklare ordene et pænt stykke tid, før de gættede dem. Der blev trukket på forskellige semantiske forbindelser, hvorunder sideordninger og synonymer var fremtrædende.

Eksempler på ordforklaringer: psykisk: "det

modsatte af fysisk" og selvværd: "næsten det

samme som selvtillid"

Dybdeaktiviteter som de foregående skal naturligvis suppleres med fri sproglig produktion, så kursisterne får mulighed for at træne nye ord og om muligt at automatisere og at opnå kontrol med dem.

I dette undervisningsforløb benyttede jeg mig af forskellige former for holdningskløftopgaver, hvor kursisterne argumenterede for modsatrettede synspunkter i relation til børneprostitution og FN's Børnekonvention.

Sammenfatning

I denne artikel har jeg beskrevet, hvordan vejen fra det receptive til det produktive ordforråd går via opbygningen af det regelbaserede repræsentationssystem. Vi har set, at denne dydbearbejdning ikke tager vare på sig selv grundet indlærerens disponering for en hukommelsesbaseret tilegnelse. Den centrale bearbejdningsproces afhænger altså i høj grad af aktiviteten, som derfor kan have stor effekt på tilegnelsen af den produktive ordforråds kontrol. Her er tasks med fokus på dydbearbejdning et godt forslag.

Litteratur

Ehmer, Benedicte: Fra receptivt til produktivt ordforråd - teori og praksis, eksamensprojekt, Københavns Universitet, 2000.

Ellis, Nick, C.: The psychology of foreign language acquisition. i: Computer Assisted Language Learning; an international journal. Vol. 8; 1995. no. 2-3.

Haastrup, K. & B. Henriksen: Vocabulary acquisition: from partial to precise understanding. i: Haastrup & Henriksen (red): Perspectives on Lexical Acquisition in a Second Language, Lund University Press, 1998.

Henriksen, Birgit: Ordforråd og ordforrådsindlæring. i: Holmen & Lund (red): Studier i Dansk som Andetsprog, Akademisk Forlag, 1999.

Lewis, Michael: Pedagogical implications of the lexical approach. i: Coady & Huckin (red): Second Language Vocabulary Acquisition, Cambridge University Press, 1997.

Lund, Karen: Sprog, tilegnelse og kommunikativ undervisning. i: Holmen & Lund (red): Studier i Dansk som Andetsprog, Akademisk Forlag, 1999.

Singleton, David: Exploring the Second Language Mental Lexicon. Cambridge University press, 1997.

Skehan, David: A Cognitive Approach to Language Learning. Oxford University Press, 1998.

Tema: Task

ÅBNE SIDER



Videnskabssproglige tekster i tyskundervisningen - ideer til en pragmatisk indgang

Martina Andresen

Cand. scient. Pædagogikum-studerende.

Dette er en reklame for at tage videnskabssprog op i tyskundervisningen fra og med det gymnasiale niveau: jeg vil i det følgende rette opmærksomheden på nogle formmæssige karakteristika, som efter min mening er særlig interessante ved videnskabelige tekster og hvis forståelse er indgangskort til disse teksters væsen. Det er mit håb, at mit indlæg kan være til inspiration for dem, der ønsker nye tilgange til den grammatisk-sproglige læring.

Indledningsvis kan man overveje de nationale videnskabssprogs rolle i en tid, hvor internationaliseringen på mange områder ledsages af, at det engelske sprog opnår monopolagtig status. I Tyskland såvel som i Danmark er en del offentlig opmærksomhed rettet mod vigtigheden af at fastholde modersmålet som videnskabssprog. En indlysende faktor er sikringen af demokratiet, som forudsætter den bredere befolknings tilgang til viden, men også forskernes mulighed for at udtrykke sig på det sprog, de tænker i (se Michael Herslund, 2000 og Konrad Ehlich, 1997 for mere uddybende argumentationer). Skal engelsk ikke blive videnskabens eneste kommunikationssprog, må kommende forskere nødvendigvis kunne agere (ytte sig, såvel som modtage viden) på eget og dermed også på andres sprog. Hertil er det en forudsætning, at uddannelserne gør eleverne parate til at læse flere nationaliteters videnskabssprog.

Fra det sprogpolitiske perspektiv til de konkrete videnskabstekster: med hvilket udbytte kan man beskæftige sig med dem i undervisningen? Relevansen af at formidle kendskab til de sproglige og formelle 'spilleregler' for en samfundsmæssigt betydningsfuld genre ligger lige for. Derudover er det mit optimistiske bud, at man ved at gå i dybden med disse tilsyneladende tørre tekster kan skabe bevidsthed om sprogets handlingskarakter. Bag formuleringerne vil man kunne skimte mennesket - videnskabsmanden - med sine intentioner og det selvbillede, han ønsker at formidle.

Ikke mindst vil der være mulighed for at repetere og udvide bestemte dele af den grammatisk/syntaktiske grundviden. Interviewundersøgelser blandt gymnasieelever tyder på, at tysk grammatik på dette trin ofte indlæres løsrevet fra kontekstuel sammenhæng f.eks. i form af indsætningsøvelser, hvilket i bedste fald fører til en værdsættelse af dette redskab til konstruktionen af korrekte sætninger (f.eks. Andreasen et al, 1995). Men

måske kan det bidrage til elevernes motivation at gå et trin længere op og betragte de sproglige midler på et metaniveau. Her ser jeg teksttypen 'fagtidsskriftartikel' som et egnet medie for iagttagelser af syntaktiske fænomener i deres funktion - hvortil jeg i det følgende som smagsprøver vil vise mulige indfaldsvinkler. Eksemplerne er uddrag fra to tilfældigt valgte artikler, den ene fra biologien og den anden fra sociologien, hvor primærresultater præsenteres på basis af empiriske undersøgelser. (For mere uddybende analyser henviser jeg interesserede til mit afgangsprøjsprojekt, Andresen, 2001)

Sætningslængde og -bygning

Til en start er der mulighed for at revidere den udbredte generalisering, at tyske sætninger er lange og komplicerede. I de ovennævnte to artikler har næsten halvdelen af sætningerne mindre end 15 ord, og den langt overvejende del har ingen eller kun én ledsætning. Herved skulle tilgangen til teksterne lettes - ikke blot for gymnasieeleven, men for den formodede læser generelt. Og dette hænger netop sammen med en af videnskabssprogets funktioner: at præsentere en mængde af informationer koncentreret, økonomisk og forståeligt.

Alligevel kan sproget undertiden blive 'svært', når økonomien prioriteres højere end tilgængeligheden, som det f.eks. sker ved en (over)læsning af enkeltsætningen med adverbialer og attributter:

Je Gruppe wurden 26 männliche Mäuse in Einzelhaltung auf autoklaviertem Sägemehl unter definierten konventionellen Bedingungen in der Biomodelle Berlin GmbH Schönwalde getrennt von anderen Tieren gehalten.

[For hver gruppe blev 26 hanmus i enkelthold holdt adskilt fra andre dyr på autoklaveret savsmuld under definerede konventionelle betingelser i biomodellen Berlin GmbH Schönwalde]

At opløse sætningen i et antal af prædikationer (enkeltudsagn) vil gøre dens informationsmættethed og kompakthed tydelig. Eleverne kan have gavn af at identificere og navngive de forskellige led og deres udvidelser - men frem for alt skal det formidles, at denne stil ikke nødvendigvis er efterlignelsesværdig, men anvendt netop i pågældende sammenhæng. En praktisk fornemmelse af de sproglige strukturer kan desuden opøves ved at omskrive sådanne tekstpassager til en mere alment forståelig stil.

Nominaliseringer og den grammatiske eliminering af agens

Analysen af ovenstående sætning kan udvides ved at rette opmærksomheden på ordene *Haltung*, *autoklaviertem*, *definierten* og *getrennt*, og føre dem tilbage til de tilsvarende verber i infinitiv (*halten*, *autoklavieren*, *definieren* og *trennen*). Det opdages, hvorledes oprindelige handlinger bliver til genstande og egenskaber. Sådanne nominaliseringer optræder hyppigt, når det gælder en effektiv, kortfattet formidling. I den forbindelse kan den følgevirkning diskuteres, at handlingskarakteren samtidig forsvinder: handlingsbæreren (agens) bliver ikke udtrykt i sætningen, fokus rettes mod selve processen og dens resultater, stilen forekommer mere objektkoncentreret, objektiv.

Der er undertiden anledning til at forholde sig kritisk: når agens ikke udtrykkes på det grammatiske plan, hvorledes er det da på det semantiske plan: kan læseren stadigvæk rekonstruere, hvem der har udført de handlinger og foretaget de vurderinger, som ligger bag sætningerne? Se f.eks. følgende, som udgør indledningen til den biologiske artikel:

Für den Einsatz von nichtkonventionellen Futtermitteln sind Untersuchungen auf Mutagenität eine Voraussetzung. Daraus ergab sich die Notwendigkeit, das Eiweißfuttermittel Ferosin hinsichtlich eventuell vorhandener mutagener Wirkung zu untersuchen.

[I forbindelse med anvendelsen af ikke-konventionelle foderstoffer er undersøgelser med henblik på mutagenitet en forudsætning. Det resulterede i nødvendigheden af at undersøge æggehvidestoffet ferosin med hensyn til eventuel forekomst af mutagen virkning]

Hvem agter at benytte sig af disse 'ikke-konventionelle' fodermidler? Hvem forudsætter/kræver, at undersøgelser for mutagen (kræftfremkaldende) virkning udføres? Hvem påstår undersøgelsens nødvendighed, som med det reflektive verbum *sich ergeben* så elegant synes at opstå helt af sig selv? Og hvilke interesser kan forfatterne have i at bruge en udtryksmåde, som ikke lader svarene på disse spørgsmål fremgå direkte?

Lige i dette tilfælde viste det sig, at det beskrevne forsøg er et bestillingsarbejde udført for industrien, som ønsker at drage økonomisk nytte af et biprodukt. Så spektakulært - at formuleringer ligefrem åbenlyst tjener til at nedtone visse sagforhold - er selvfølgelig sjældne. Men det er værd at komme ind på fordele og ulemper ved, at forfatterne ved udbredt anvendelse af forskellige passivformer, undgåelse af 1. person samt nominaliseringer tilsyneladende eliminerer det faktum, at der står personer bag det skrevne.

Modaliseringer

Et andet spændende spørgsmål er, på hvilken måde den videnskabelige forfatter udtrykker sin egen stillingtagen. Her gør to principper sig gældende: for det første kravet om 'videnskabelig tvivl', og for det andet en udbredt mistænksomhed over for den alt for subjektive tilkendegivelse. Dette viser sig bl.a. i en hyppig brug af forskellige former for modaliseringer, som dels udtrykker forfatterens meninger og vurderinger på en implicit måde, og dels signalerer forbehold over for faste konklusioner.

Man kan gå på jagt efter eksempler på anvendelsen af modalverber, som udtrykker karakteren af mulighed og sandsynlighed: *kann*, *mag* og *muss*, heriblandt de mere forsigtige konjunktivformer: *könnte* og *müsste*. Som alternative midler optræder modale adverbier og adjektiver, f.eks. *möglicherweise* og *denkbar*. Sprogfornebbelsen kan trænes ved at diskutere graden af sikkerhed/forbehold, som de forskellige udtryk indebærer. Heriblandt vil der måske blive lejlighed til at blive fortrolig med de lidt sværere modale infinitivkonstruktioner, f.eks. *ist darauf zurückzuführen*, *dürfte darauf zurückzuführen sein*, eller som i følgende:

Die zeitliche Verzögerung der Ehescheidung lässt sich auf die Eherechtsreform von 1977 zurückführen

[Den tidsmæssige forsinkelse af skilsmisse kan føres tilbage til ægteskabslovreformen af 1977]

Ved sammenligning med påstanden

die Eherechtsreform ist der Grund für die zeitliche Verzögerung

[ægteskabslovreformen er årsag til den tidsmæssige forsinkelse]

bliver modaliseringens virkning tydelig, at årsagsforholdet mellem reformen og forsinkelsen ikke reelt fremstilles som et faktum. Forfatterne har dermed ikke sagt for meget, og garderer sig herved mod eventuelle indvendinger fra deres kritiske fagkollegaer. Forfatternes vurdering af årsagsforholdets gyldighed er imidlertid utvetydig: de er ret sikre. Samtidig sørger den reflektive passivform for, at netop denne karakter af egen fortolkning ikke ekspliceres, og konklusionen i bogstavelig forstand siger sig selv. Denne konstruktion, såvel som modaliseringsapparatet som helhed kan således betragtes som resultatet af en fin balancegang mellem på den ene side at ville overbevise en modpart om ens egne resultater og på den anden side at skulle fremstå yderst saglig og kritisk.

Jeg forestiller mig, at eleverne ved at de på ovenstående måde betragter sproglige fænomener i anvendelse, kan øge deres valgmuligheder mht. deres egne formuleringer og opnå større bevidsthed om disses implikationer. Sammenligninger med tilsvarende udtryksmåder på modersmålet og andre fremmedsprog ligger lige for og inviterer til et tværfagligt samarbejde.

Afsluttende vil jeg for en grundigere introduktion til emnet anbefale samlingen *Wissenschaftssprache*, udgivet af Bungarten (1981), og i øvrigt gøre opmærksom på en bibliografi af samme titel (Kretzenbacher, 1992). Sidstnævnte præsenterer et udvalg af litteratur om videnskabssprog opdelt efter forskellige delasppekter, heriblandt også didaktisk materiale til fremmedsprogsundervisningen.

Litteratur

Andreasen, Bente, Christina Sommer & Helene Quistgård: Der burde være andre måder. Sprogforum, nr. 2, 1995

Andresen, Martina: Der wissenschaftssprachliche Texttyp "Fachzeitschriftenartikel". Projektrapport, Roskilde Universitetscenter, 2001

Bungarten, Theo, udg.: Wissenschaftssprache. Wilhelm Fink Verlag, München, 1981

Ehlich, Konrad: Internationale Wissenschaftskommunikation 2000 ff. S. 128-138 i: Moelleken & Weber (Hrsg.), Neue Forschungsarbeiten zur Kontaktlinguistik. Dümmler, Bonn, 1997

Herslund, Michael: Dansk som videnskabssprog. Humaniora, nr. 2, 2000

Kretzenbacher, Heinz L.: Wissenschaftssprache. Studienbibliographien Sprachwissenschaft, Verlag Heidelberg 1992

Tema: Task

Hvad er Lingua?

Marie Guldbrandsen
CIRIUS.

For tiden sætter Det Europæiske Sprogår 2001 fokus på fremmedsprogsindlæring og Europas sproglige og kulturelle mangfoldighed. Lingua er en aktion under EU's uddannelsesprogram Sokrates, der giver mulighed for at arbejde videre med Det Europæiske Sprogårs tanker og målsætninger.

Det overordnede formål med Lingua-aktionen er at fremme sprogindlæring og sprogundervisning i de europæiske sprog. Derigennem kan den sproglige og kulturelle mangfoldighed i Europa støttes.

For at få støtte fra Europakommissionen skal et projekt under Lingua arbejde for et eller flere af følgende mål:

- Motivere til og bevidstgøre om fordelene ved at lære fremmedsprog
- Tilskynde til livslang sprogindlæring, der er tilpasset den enkeltes behov
- Lette adgangen til og informere om mulighederne for at lære sprog
- Udbrede nyskabende undervisningsmetoder og god undervisningspraksis.
- Udvikle redskaber og materialer til sprogundervisning og testning af sprogfærdigheder.

Desuden skal et projekt foregå i et samarbejde med mindst to andre institutioner fra lande, der deltager i Sokrates-programmet.

Målsprogene er de officielle fællesskabssprog, irsk og luxembourgsk, samt de nationale sprog i ansøgerlandene.

Konkrete projektkิจกรรมter kan f.eks. være:

Oplysningskampagner om fordelene og nødvendigheden af at lære fremmedsprog, etablering af netværk for erfaringsudveksling om metodik, didaktik og forskning, afholdelse af seminarer og konferencer, analyser og undersøgelser af problemer forbundet med sprogundervisning, etc. etc. Mulighederne er mange

Informationsmøde

CIRIUS (Center for Information og Rådgivning om Internationale Uddannelses og Samarbejdsaktiviteter) holder et informationsmøde om Sokrates-programmet og centrale udviklingsprojekter indenfor Lingua, Comenius 2 og 3, Grundtvig 1 og Minerva. Det sker:

I København

Onsdag d. 19 september kl. 10 - 15
i CIRIUS' nye lokaler i
Fiolstræde 44, 1171 København K

I Århus

Fredag d. 21 september -
tid og sted oplyses senere

Formiddagen vil bestå af en generel information om Sokrates-programmet og dets centrale udviklingsprojekter, hvordan man finder og etablerer kontakt til samarbejdspartnere, ansøgningsfrister mv.

Eftermiddagen vil udforme sig som et skriveseminar, hvor der gives vejledning til særligt interesserede, der er i gang med at udarbejde konkrete projekter.

Målgruppe

Arrangementet henvender sig specielt til seminarer, universiteter, amtscentre, faglige foreninger, organisationer og institutioner, der arbejder med uddannelse og efteruddannelse af lærere i grundskoler og ungdomsuddannelser.

Hvad angår Lingua 1 henvender denne aktion sig også til bl.a. sprogcentre, forlag, aviser, samt TV og radio-stationer.

Nærmere oplysninger om informationsmødets tid og sted kan fås på CIRIUS webside:

www.ciriusonline.dk/information/kalender.htm - i løbet af sommeren. Her kan også fås yderligere oplysninger om Sokrates-programmet.

Klik også ind på Europakommissionens webside: www.europa.eu.int - for uddybende information om bl.a. støttekriterier og ideer til aktiviteter.
