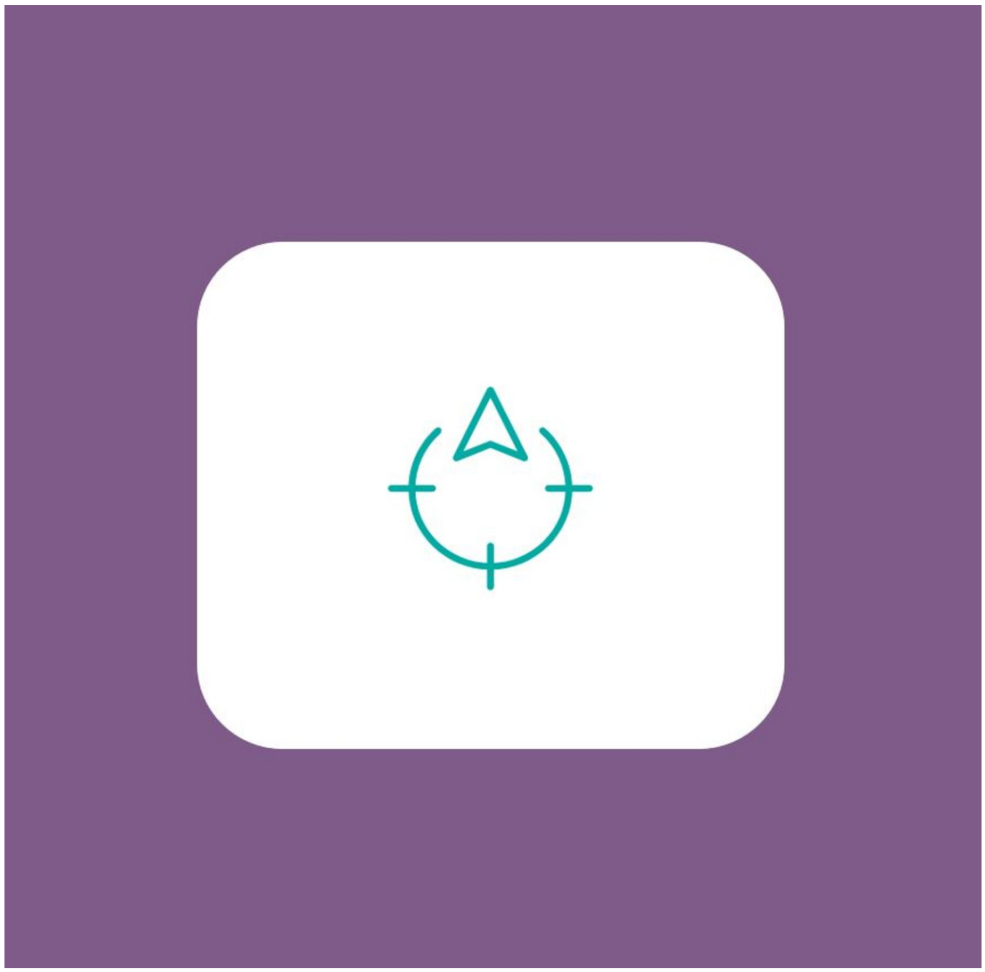
Pixi om Task-baseret sprogundervisning



Inspiration til at arbejde med tasks i sprogundervisningen

August 2024
NCFF

Pixi om Task-baseret sprogundervisning
– Inspiration til at arbejde med tasks i sprogundervisningen
1. udgave 2026
Copyright © 2024 Forfatterne & NCFF

Forfatter: NCFF

Indholdsfortegnelse

Forord 4

Hvad er task-baseret sprogundervisning? 5

Hvorfor arbejde med tasks? 11

Hvordan gør man i praksis? 13

Mere viden om kommunikative tasks 19

Forord

NCFF's pixier omhandler emner, som er centrale i fremmedsprogsundervisningen i det danske uddannelsessystem, og kan tilgås på NCFF's vidensbank under Temahæfter. Der er udgivet pixier inden for følgende emner:

- Kommunikativ sprogundervisning
- Flersprogethed
- Funktionel grammatik
- Interkulturel kommunikativ kompetence
- Mundtlighed
- Ordforrådstilegnelse
- Task-baseret sprogundervisning

Pixierne kan læses i vilkårlig rækkefølge, men det kan være en god idé at starte med pixien om kommunikativ sprogundervisning, idet den gør rede for det kommunikative, funktionelle sprogsyn, som alle pixierne tager afsæt i. Det er også det sprogsyn, som der undervises ud fra i fremmedsprogsfagene ifølge grundskolens faghæfter og læreplanerne for de gymnasiale uddannelser. Et kommunikativt, funktionelt sprogsyn indebærer, at man ser sproget som et redskab til at handle med, at gøre ting med, at opnå det, man gerne vil; det er sprogets funktion. Og den eneste vej til at opnå denne kompetence er at bruge sproget. Sprog er dermed både mål og middel.

Denne pixi indledes med en kort gennemgang af de vigtigste principper inden for task-baseret sprogundervisning. Der er her tale om en kortfattet introduktion, der i sagens natur ikke er udtømmende, men er forankret i og har henvisninger til den nyeste teori inden for emnet. Derefter gives der inspiration til, hvordan man kan arbejde videre med tasks i fremmedsprogsfagene. Pixien indeholder også små refleksionsaktiviteter, som fx kan bruges som udgangspunkt for diskussioner i faggrupper og læringsfællesskaber. Til slut er der henvisninger og links til de bøger, artikler og projekter, pixien baserer sig på, samt til, hvor man kan finde mere viden om tasks og inspiration til at arbejde videre med det.

Hvad er task-baseret sprogundervisning?

I den task-baserede fremmedsprogsundervisning er kommunikative tasks – eller problem-orienterede, kommunikative læringsaktiviteter – en central arbejdsform. Inddragelsen af tasks sætter nemlig kommunikation på målsproget i centrum og giver eleverne god mulighed for aktivt at bruge målsproget i helt konkrete sprogbrugssituationer, hvor fokus primært er på det kommunikative indhold.

Brugen af tasks er tæt forbundet til det at arbejde ud fra et kommunikativt, funktionelt sprogsyn, som er omdrejningspunktet for fremmedsprogsundervisningen i grundskolen, på læreruddannelsen og på de gymnasiale ungdomsuddannelser, hvor der er et stærkt fokus på udviklingen af elevernes kommunikative kompetencer. Når man arbejder med kommunikativ sprogundervisning, er udgangspunktet, at undervisningen skal afspejle den måde, vi bruger sprog på i den virkelige verden. Dvs. vi anvender sproget til at handle og gøre ting med for at opnå det, vi gerne vil. Det er med andre ord et redskab, der gør os i stand til at udføre forskellige sproghandlinger på målsproget som fx at være i stand til *at stille spørgsmål, bede om noget, takke for noget, beklage sig over noget, diskutere noget* på måder, der er hensigtsmæssige i forhold til den kommunikationssituation, vi befinder os i. Viden om, hvordan man typisk agerer i forskellige situationer og kontekster er nødvendig for at kunne begå sig og kommunikere i den virkelige verden. I den kommunikative sprogundervisning er det samtidig antagelsen, at den eneste vej til at opnå kommunikativ kompetence er ved at bruge sproget aktivt. Derfor er det elevernes egen aktive brug af – og arbejde med – sproget i autentiske kommunikationssituationer, der er i fokus i undervisningen.

Netop inddragelsen af kommunikative tasks i undervisningen kan understøtte arbejdet med at udvikle elevernes kommunikative kompetence, fordi der i taskarbejdet er fokus på elevernes egen, aktive sprogproduktion, uanset niveau. Taskarbejde giver mulighed for at gøre eleverne til aktive sprogbrugere helt fra begyndelsen af sproglæringsprocessen, hvor

de kan arbejde med at tilegne sig ord og faste vendinger/chunks, som de kan anvende i konkrete sprogbrugssituationer, så de hurtigt får en fornemmelse af at 'kunne gøre noget' med sproget. Kommunikative tasks kan dermed bidrage til at understøtte elevernes *confidence* og *fluency* på målsproget.

Tasktyper og -kriterier

Der findes forskellige typer af tasks med lidt forskellige formål (se mere nedenfor), men helt overordnet skelner man mellem to varianter af tasks: **ikke-fokuserede** og **fokuserede tasks**.

En ikke-fokuseret task tilrettelægges til generelt at fremme elevernes kommunikative kompetence og *fluency*, uden at man har et særligt sprogligt fokus. Eleverne har mulighed for at bruge sproget frit i opgaven og trække på de (forskelligartede) sproglige ressourcer, de har til rådighed.

En fokuseret task tilrettelægges til at træne et bestemt sprogligt fokus. Det kan fx være, at en task lægger op til, at eleverne skal træne et bestemt ordforråd eller øve sig i at stille spørgsmål, udtrykke tvivl eller tale om fortidige begivenheder på målsproget. En fokuseret task skal dog ikke være så kontrolleret eller styret, at den efterlader eleverne uden sproglige valgmuligheder, for så er der snarere tale om en grammatik- eller indsætningsøvelse. Eleverne kan altså i løsningen af tasken sagtens vælge at kommunikere på andre måder, end hvad man som lærer forestillede sig. Hvis eleverne fx bliver stillet en opgave, hvor de skal formulere klassens ordensregler, kunne man som lærer godt have en forventning om, at de bruger modalverber i opgaven: *"You must be quiet when someone speaks in class"* … Men måske vælger de andre veje: "*Don't speak when…*". Her er budskabet jo stadig klart, og man kan så efterfølgende rette elevernes opmærksomhed mod andre sproglige muligheder i kommunikationen. Med andre ord er det vigtigere, at budskabet kommer igennem, og kommunikationen lykkes, end at eleverne bruger præcis den sproglige form, læreren måske havde i tankerne.

En opgave kan defineres som en kommunikativ task, når den lever op til følgende kriterier (Ellis 2009):

1. Betydning går forud for form

I taskarbejde er fokus primært på betydning og på, at få eleverne til at kommunikere om noget. Det handler som udgangspunkt om at få kommunikationen til at lykkes med det sprog og de kommunikationsstrategier, man som elev har til rådighed.Det betyder dog ikke, at den sproglige form er ligegyldig. Som nævnt ovenfor kan tasks fint anvendes til at rette

elevernes opmærksomhed mod særlige sproglige former, men formålet med en task vil altid være at tydeliggøre for eleverne, hvordan formen kan bidrage til det betydningsmæssige indhold i kommunikationen, og ikke at træne (den korrekte brug af) formen i sig selv.

2. Der er en informations – eller holdningskløft i opgaven

Opgaven skal tilrettelægges således, at den medfører et reelt kommunikationsbehov: dvs. eleverne skal opleve et behov for at udveksle information eller holdninger og opgaven skal lægge op til, at de udspørger hinanden om ting, de ikke umiddelbart kender svaret på.

3. Eleverne bruger primært deres egne sproglige ressourcer

Eleverne skal hovedsagligt bruge deres egne sproglige (og ikke-sproglige) ressourcer til at løse opgaven. I taskarbejde er det dermed ikke læreren, der vælger, hvilke sproglige ressourcer eleverne skal trække på (fx ved at lægge op til, at de træner en hel bestemt sproglig struktur). Det er derimod eleverne selv, der har mulighed for at vælge, hvilke sproglige ressourcer de vil bruge.

4. Opgaven har et klart defineret formål

En task har et tydeligt formål eller resultat, som er andet og mere end blot at kommunikere på målsproget. Det kan fx være, at eleverne skal blive enige om en korrekt rækkefølge af noget (fx udklippede tekst- eller sætningsbidder), eller at de måske skal sammenligne to næsten ens billeder og finde frem til 5 fejl på det ene billede.

Der findes en række forskellige typer af tasks, der lever op til Ellis' definition ovenfor, og som er beskrevet i boksen nedenfor.

Tasktyper

Der findes overordnet set seks forskellige typer af tasks (Willis,1996). Disse kan tilrettelægges, så de involverer lytning, læsning, skrivning eller tale på målsproget.

1. At (op)liste noget

Fx 'Hvad er de fem vigtigste kvaliteter hos en lærer?'. Eleverne brainstormer måske eller tager afsæt i en række udsagn/kvaliteter, som de diskuterer. Afslutningsvist bliver de enige om en rækkefølge med den vigtigste kvalitet først.

2. At ordne og sortere noget

Eleverne kan fx blive bedt om at sætte en række begivenheder i den korrekte kronologiske rækkefølge, sortere kortere tekststykker efter genre eller sætte en billedserie i korrekt rækkefølge.

3. At problemløse

En mere sprogligt krævende tasktype, hvor eleverne for eksempel skal diskutere konkrete løsningsforslag til fx affaldssortering på skolen. Det kan også være opgaver, der involverer logisk tænkning og handler om at finde den mest rationelle løsning på et problem.

4. At sammenligne

Eleverne skal sammenligne noget, fx forskelle og ligheder mellem tematikker i to tekster eller prisforskelle på to feriedestinationer.

5. At dele personlige erfaringer

Denne type af task er ikke nødvendigvis så målorienteret som andre typer. Det kunne fx være en opgave, hvor eleverne parvis og på skift skal fortælle hinanden om 2-3 personer, der har spillet en afgørende rolle i deres liv. Man kan så bede dem om at diskutere, hvad deres personer har til fælles, og om at lave en fælles prioriteret liste over vigtige karaktertræk hos disse personer.Man kunne også tage afsæt i fiktive personer/karakterer i en tekst, man arbejder med.

6. Kreative tasks

Denne type af tasks er typisk knyttet til projektarbejde og indeholder flere stadier end andre tasks og kombinationer af forskellige tasktyper: fx oplistning, sortering, sammenligning og problemløsning.

Listen her er ikke udtømmende, og det er vigtigt at pointere, at alle typer af opgaver, der lever op til Ellis' fire ovennævnte kriterier for kommunikative tasks, er tasks. Man skelner desuden mellem lukkede og åbne tasks. Lukkede tasks har kun én rigtig løsning, fx en korrekt sortering af begivenheder i kronologisk rækkefølge som i tasktype 2 ovenfor. Opgaver, hvor eleverne skal udveksle holdninger eller løse et problem som i tasktype 1 og 3, kan være mere åbne, fordi eleverne ikke nødvendigvis når frem til enighed, og opgaven dermed har mere end én mulig løsning.

Taskfaser

Når man arbejder med tasks, struktureres arbejdet typisk i tre faser:

1. **En forberedende fase (før-task),** som har til formål at klæde eleverne på til selve taskopgaven, fx ved at aktivere deres forforståelse ift. emnet, sætte fokus på ordforråd og chunks, som de kan få brug for i forbindelse med tasken, eller ved at rette deres opmærksomhed mod særlige sproglige funktioner, de kan få behov for at anvende i selve tasken (fx at kunne stille et spørgsmål, at kunne udtrykke en holdning, eller at kunne tale om noget, der skete i fortiden).
2. **Selve tasken**, hvor eleverne typisk parvis eller i grupper bruger sproget til at løse opgaven. Det kan også foregå individuelt, hvis tasken fx har fokus på skriftlighed.
3. **En efterbehandlingsfase (efter-task)**, hvor arbejdet med selve tasken evalueres. Måske har eleverne selv opdaget sproglige huller i løbet af taskarbejdet, som de ønsker hjælp til. Eller måske ønsker man som lærer at rette elevernes opmærksomhed mod særlige sproglige funktioner, som kunne være hensigtsmæssige for eleverne at kende ifm. taskarbejdet.

Det er en rigtig god idé at arbejde med samme task-indhold flere gange – med små justeringer – så eleverne oplever, at de aspekter af sproget, der arbejdes med, automatiseres og bliver ressourcer, eller såkaldte *'sproglige heller'* (Henriksen 1998), som de kan trække mere ubesværet på efterhånden. Tasks kan dermed bidrage til en større grad af systematisering af sprogtilegnelsesprocessen, og progressionen bliver tydeligere for eleverne.

Sværhedsgrader i tasks

Der er en række opmærksomhedspunkter i forhold til, hvor svære/lette tasks er, som man kan skele til i tilrettelæggelsen af task-arbejdet. De sværere tasks indeholder generelt elementer, som er mere kognitivt krævende på flere niveauer for eleverne.

Lettere tasks

- Lukkede tasks
- Afsæt i højfrekvente ord og simpel sætningsstruktur
- Bearbejdelse af konkrete informationer
- Afsæt i noget, der foregår i nutiden ('her-og-nu'-kontekster)
- Fokus på beskrivelser og narrativer

Sværere tasks:

- Åbne tasks
- Afsæt i (mere) lavfrekvente ord og (mere) kompleks sætningsstruktur
- Bearbejdelse af (mere) abstrakte informationer.
- Afsæt i noget, der foregår i fortiden ('der-og-da'-kontekster)
- Fokus på instruktion, holdningsudveksling og argumentation

Baseret på Kapitel 7 "Task-baseret kommunikativ sprogundervisning" af Michael Svendsen Pedersens i *Sprogfag i forandring* (3. udgave, 2019)

Hvorfor arbejde med tasks?

Tasks bidrager til sprogtilegnelsen og udviklingen af elevernes (inter)sprog

Kommunikative tasks kræver, at eleverne aktivt bruger sproget til at kommunikere *og* interagere med hinanden. Eleverne vil opleve, at de indimellem må omformulere deres udsagn for at blive forstået, så derfor får eleverne igennem taskarbejdet mulighed for at teste deres hypoteser om, hvordan sproget fungerer, ligesom de får brug for at anvende kommunikationsstrategier: Når de prøver nye sprogformer af, observerer disses effekter på modtageren og måske oplever *ikke* at blive forstået, justerer de deres sprog og forbedrer deres (inter)sprog. Succeskriteriet bliver dermed vellykket kommunikation fremfor korrekthed.

Tasks bidrager til udvikling af confidence og fluency

Ved at deltage i kommunikative tasks bliver eleverne opfordret til at producere sprog og interagere på målsproget uden at fokusere for meget på grammatik og korrekthed i første omgang, hvilket kan styrke deres fluency. Det kan også give eleverne en oplevelse af mestring at opdage, at de kan gøre sig forståelige på sproget og få deres budskab igennem.

Tasks styrker autenticiteten i undervisningen

Kommunikative tasks efterligner virkelige situationer, og eleverne får igennem taskarbejdet mulighed for at øve sproget i kontekster, der ligner dem, man møder i den virkelige verden. Derfor gør tasks det muligt for eleverne at anvende sproget på en realistisk og meningsfuld måde, hvilket øger motivationen og engagementet, fordi de oplever at kunne gøre noget med sproget (mestring).

Tasks flytter fokus fra en lærercentreret tilgang til en elevcentreret tilgang

I kommunikative tasks interagerer eleverne med hinanden, og der er fokus på deres brug af målsproget og på, at det sprog, de producerer, er deres eget og ikke blot en reproduktion af noget, de har læst, eller noget, læreren har sagt.

Refleksionsspørgsmål

- Har du selv eksempler på tasks, du har brugt i undervisningen, som giver eleverne mulighed for at anvende sproget i realistiske/autentiske kommunikative situationer?
- Kender du til undervisningsmaterialer, der inddrager en tasktilgang til undervisningen?
- Hvilke udfordringer ser du ift. at anvende tasks i din egen undervisning?

Hvordan gør man i praksis?

Her gives tre eksempler på, hvordan task-arbejde kan tage sig ud i praksis. Der kan være mange veje at gå i task-tilrettelæggelsen, så eksemplerne er ikke færdige *plug-and-play*-løsninger, men er tænkt som idéoplæg, som man kan reflektere over som lærer eller bruge som afsæt for en faggruppe-diskussion om, hvordan man kan bruge kommunikative tasks i sin undervisning.

Task-eksemplerne er et forsøg på at konkretisere nogle af Ellis' task-typer og kan forholdsvist let justeres til forskellige sproglige niveauer og kontekster. Der vil undervejs være forslag til, hvordan dette kan gøres med skelen til Pedersens opmærksomhedspunkter ift. sværhedsgraden af en task. Task 3 kan fx være vanskelig at tilrette til begynderniveau.

Task 1. Affaldssortering /Genbrug

Task 1 er et eksempel på en relativt lukket task, som har et klart defineret mål, hvor eleverne skal nå til enighed om, hvordan de vil sortere noget affald (Type 2 på Ellis' liste over tasktyper).

Forberedelse og før-task

- Eleverne har arbejdet med temaet genbrug: Måske har de læst en række tekster eller set en film om, hvordan man arbejder med genbrug andre steder end i Danmark.
- I før-tasken rettes deres opmærksomhed mod det ordforråd, de får brug for i tasken; det kan være det helt simple ordforråd: *papir, glas, plastik, metal, organisk affald*, relevante chunks, osv.på lavere niveauer eller et mere komplekst ordforråd på højere niveauer.
- Man kan også forestille sig, at før-tasken har et sprogligt fokus, der handler om, hvordan man på målsproget udtrykker, hvilket materiale en genstand er lavet af: *"Es deplástico..", "c'est de la plastique* « osv. Man kan evt. nøjes med at præsentere disse vendinger som chunks, og ikke som særlige grammatiske strukturer.

- Læreren eller eleverne har udklippet en række forskellige billeder af forskellige genstande: aviser, plastflasker, dåser, madvarer osv., som skal anvendes i selve tasken.

Selve tasken

- Eleverne arbejder parvis og får hver især udleveret en bunke af de forskellige billeder af genstande.
- Hvert par får også et ark med sorteringskategorier, fx papir, plastik, glas, metal, organisk affald. Arket indeholder også eksempler på, hvad der kan sorteres under hver kategori.
- Eleverne skiftes til at trække en genstand fra bunken og beskrive den for deres partner. Afhængigt af elevernes sproglige niveau kan man arbejde med helt simple beskrivelser med ordforrådet fra før-tasken: "*Es una botella*", eller mere avancerede beskrivelser, hvor genstanden fx ikke må nævnes ved navn: *"This item is typically used to store liquids such as water or soft drinks. You can find them in a range of sizes...*etc.) (Se Pedersens kategorier ovenfor, ift. hvordan man justerer sværhedsgraden af en task).
- Partneren skal ud fra beskrivelsen komme med forslag til, hvordan genstanden skal sorteres: fx "*Una botella es de plástico*".
- Partnerne kan evt. diskutere sorteringsforslaget, hvis de er uenige. For eksempel kunne man, afhængigt af sprogligt niveau, forestille sig en elev svare på målsproget: ("*Nej, ikke glas, plastik*", eller "*Nej, flasken er ikke lavet af glas, men af plastik, og skal sorteres som plastik".*
- Når eleverne er enige, placerer de genstanden i den rigtige kategori. Opgaven er løst når de er enige om, hvor alle genstande skal placeres.

Efter-task

- Har man i før-tasken præsenteret en særlig sproglig struktur for eleverne (fx hvordan man på målsproget udtrykker, hvilket materiale en genstand er lavet af) kan man i efter-taskfasen samle op på, om eleverne brugte de konkrete vendinger eller om de evt. fandt andre sproglige veje.

- Måske blev eleverne i løbet af tasken i tvivl om, hvordan enkelte genstande skulle sorteres. Det kan give anledning til en snak om, hvordan man kan udtrykke tvivl på målsproget: *"Jeg ved det ikke…", "Jeg tror…"* osv.
- Det kan også være en klassesamtale, der fokuserer på, hvordan man udtrykker uenighed på målsproget, eller hvordan man kommunikativt inddrager sin samtalepartner i beslutningsprocessen med gambitter som: "*Hvad synes du", "Er du enig?"* osv.

Kommentarer til task 1

Task 1 indeholder en informationskløft og kan gøres mere eller mindre fokuseret afhængigt af, hvad man fokuserer på i sin før-task. Her er der helt konkret foreslået relevant ordforråds-repetition i før-task-arbejdet. Det kunne også være en mere fokuseret struktur, hvor eleverne introduceres til særlige sproglige former, der vil være relevante at benytte i tasken.

Afhængigt af niveau og grad af styring i opgaven, kan det være forskelligt, hvad det giver mening at fokusere på i en eftertask-fase. På lavere niveauer kan man tale med eleverne om, hvorvidt de kunne huske og anvende de ord, der var fokus på i før-tasken. Man kan også fokusere på, hvorvidt eleverne brugte de sproglige former, der blev introduceret i før-tasken. Selve taskarbejdet kan også give anledning til en diskussion af, hvordan man udtrykker tvivl eller uenighed på målsproget.

Task 2. Sammenligning af to byer

Task 2 er et eksempel på en lukket task, som har et klart defineret mål, hvor eleverne skal sammenligne to byer. Opgaven indeholder en informationskløft, fordi eleverne parvis skal udveksle information om de to byer. (Type 3 på Ellis' liste over task-typer)

Forberedelse og før-task

- Læreren udarbejder et fakta-ark med information om de to byer, fx Paris og København. Fakta-arket kan inkludere data om befolkning, areal, klima, seværdigheder, kulturtilbud eller lignende. De to ark skal bruges i selve tasken.

- Klassen kan i før-fasen have fokus på ord og vendinger, der kan være anvendelige i taskarbejdet, fx adjektiver, der kan bruges til at beskrive de to byer: *dyr, billig, stor, lille, koldt,* (eller mere avancerede ord og udtryk på højere niveauer)eller komparative former: *større end, mindre* end osv. Man behøver ikke nødvendigvis grammatisk at forklare adjektivernes gradbøjning, men kan nøjes med at introducere udtrykkene som faste vendinger.

Selve tasken

- Eleverne arbejder sammen i par. Elev A får det ene ark, elev B det andet.
- Eleverne skal arbejde sammen parvis og udveksle informationer. De skal fx lave 10 sammenligninger: "*Paris er større end København*" osv.
- På mere avancerede sproglige niveauer kan sammenligningerne udvides med forklaringer, fx hvorfor eleverne ville foretrække at bo i/besøge den ene by frem for den anden.
- Opgaven er løst, når eleverne har lavet fx 10 sammenligninger.

Efter-task

Afhængigt af, hvad der kommer ud af elevernes samtale i selve tasken, kunne man i efterbehandlingen samle op på følgende:

- Gode eksempler på sammenligninger, der blev lavet undervejs.
- Måske forsøgte eleverne undervejs i tasken at gå andre sproglige veje end dem, som før-tasken lagde op til ved fx at sige*: "København er ligesom Paris, fordi…*". Så kan man i klassen fokusere på det.
- Måske gav task-arbejdet anledning til en snak om, hvilke sproglige former, man kan bruge, når man sammenligner og hvad forskellene på formerne er (komparativ og superlativ på målsproget. Ellers kan man som lærer blot rette elevernes opmærksomhed mod forskellene.

Kommentarer til task 2

Task 2 kan relativt let justeres til forskellige sprog og niveauer. Det sproglige input i før-fasen kan have varierende sværhedsgrad, ligesom elevernes sammenligninger i selve tasken kan være helt simple eller mere komplekse og udvides med forklaringer, afhængigt af sprog og niveau.

Task 2 er et eksempel på en fokuseret task, fordi der her er foreslået et fokus på adjektiver og deres komparation i alle tre faser, og man kan igen justere tilgangen til dette ved enten fx kun at arbejde med adjektiver og komparation som konkret ordforråd (og ikke grammatik) eller fx i en efterfase tale med eleverne om formerne. Måske opdager eleverne undervejs i tasken, at de fx får brug for superlativer, og så kan det blive et tema i eftertask-fasen.

Task 3. Unges mistrivsel

Task 3 er et eksempel på en task, hvor eleverne skal diskutere løsninger på et problem. (Type 4 på Ellis' liste over task-typer).

Forberedelse og før-task

- Eleverne læser en kortere tekst om unges mentale sundhed og de faktorer, der bidrager til mistrivsel. Materialet kan fx inkludere statistikker, eksempler og eksperters synspunkter.
- Hver elev skriver tre potentielle løsninger ned, som de mener kan hjælpe med at forbedre unges trivsel.
- Man kan evt. inkludere et mere specifikt sprogligt fokus i før-task-fasen ved at repetere eller præsentere gode udtryk og vendinger, som eleverne kan anvende til at argumentere og diskutere.

Selve tasken

- Eleverne inddeles i grupper på 3-4. Grupperne deler deres individuelle forslag og diskuterer fordele og ulemper ved hver løsning.
- Hver gruppe udvælger de bedste løsninger: Grupperne skal fx vælge to til tre løsninger, som, de mener, er mest effektive. De skal udvikle en handlingsplan for, hvordan skolen får implementeret disse løsninger.
- Grupperne præsenterer deres løsningsforslag for klassen eller de andre grupper.

Efter-task

- Man kan her forestille sig en feedback-fase, som udelukkende har fokus på task-arbejdets indhold og elevernes løsningsforslag, og som ikke har et særligt sprogligt fokus.
- Man kunne også forestille sig, at feedbacken kunne handle mere om elevernes *fluency* i aktiviteten end om korrekt sprogbrug. Det kunne være særligt relevant, hvis eleverne ad flere forskellige omgange har arbejdet med lignende tasks, hvor de skal diskutere og argumentere og derfor forhåbentlig har automatiseret et relevant ordforråd.
- Endelig kunne man også forestille sig en feedback-fase, der har fokus på, hvilke særlige udtryk og vendinger eleverne gjorde brug af i tasken for fx at give udtryk for enighed eller uenighed, eller man kan som lærer gøre dem opmærksomme på, hvordan man sprogligt kan tage taleretten, fx: "*Can I add something here?", "Speaking of…", "That reminds me of…"* osv.Eller hvordan man kan overdrage taleretten til andre, fx "*Do you have any thoughts on this?*" og lignende.

Kommentarer til task 3

Task 3 en relativt åben task, der kræver et højere sprogligt niveau end ovenstående eksempler. Tasken kan tilrettelægges, så den er mere eller mindre fokuseret, afhængigt af, om man lader det være op til eleverne helt frit at vælge, hvilke sproglige ressourcer de vil anvende i task-arbejdet, eller om man vil styre processen mere og fx i før-task-fasen fokusere på, hvilke udtryk der ville være gode at kende, når man skal argumentere for noget eller diskutere noget.

Mere viden om kommunikative tasks

Bøger, artikler mv.

Andersen, H. L., Fernandez, S. S., Henriksen, B., & Fristrup, D. (2015). *Fagdidaktik i sprogfag*. Frydenlund.

Ellis, R. (2000). Task-based research and language pedagogy. *Language teaching research*, *4*(3), 193-220.

Henriksen, B., Fernandez, S. S., Andersen, H. L., & Fristrup, D. (2020). *Hvorfor gør jeg det, jeg gør?: Refleksionshåndbog for sproglærere*. Samfundslitteratur.

Henriksen, B. (1998) At lære i helheder. *Sprogforum. Tidsskrift for sprog-og kulturpædagogik*, *4*(10), 24-31.

Pedersen, M. S. (2019). Task-baseret kommunikativ sprogundervisning. I *Sprogfag i forandring: Pædagogik og praksis*, (3. udg., Bind 2, s.55-78). Samfundslitteratur

Vesterager, A. K., Jørgensen, B. M., Liisberg, M. H., Mellerup, S. E., & Heier, A. (2023). *Didaktisk håndbog om mundtlighed – for universitetsundervisere i fremmedsprog*, Det Nationale Center for Fremmedsprog. https://viden.ncff.dk/ncff/en-didaktisk-haandbog

Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Pearson Education Limited.

Viden om fremmedsprog – Inspiration fra NCFF's udviklingsprojekter

Find inspirationsmaterialer og viden fra udviklingsprojekter i NCFF's vidensbank: https://viden.ncff.dk/

Materialepakker

NCFF's materialepakker til sprogfagene engelsk, fransk, spansk og tysk indeholder introduktionsvideoer til forskellige fremmedsprogsdidaktiske emner (på målsproget), refleksionsspørgsmål, henvisninger til anvendt og relevant litteratur og eksempler på tasks og aktiviteter til brug i fremmedsprogsundervisningen:
https://ncff.dk/til-din-undervisning/materialepakker