

Task-Based Learning i engelskundervisningen

Indhold

| | |
|---|----|
| Indledning..... | 2 |
| Metode..... | 3 |
| Begrebsafklaring..... | 4 |
| Task-based Learning | 4 |
| Baggrund for Task-Based Learning | 7 |
| Kompetencebegrebet | 8 |
| Kommunikativ kompetence..... | 9 |
| Strategisk kompetence | 10 |
| Lingvistisk kompetence | 11 |
| Diskurs og tekstkompetence | 11 |
| Pragmatisk kompetence | 12 |
| Sociokulturel kompetence | 13 |
| Sammenfatning..... | 14 |
| Læringssyn | 15 |
| Kommunikativt sprogsyn | 15 |
| Sammenfatning..... | 17 |
| Teori om sprogtegnelsesprocessen | 18 |
| Selvopfattelse og motivation – faktorer for læring..... | 19 |
| Dannelsessyn implementeret i den kommunikative kompetence | 22 |
| Sammenfatning..... | 24 |
| Empirisk undersøgelse..... | 25 |
| Praksisbeskrivelse af et undervisningseksempel | 25 |
| Analyse af praksisbeskrivelsen..... | 28 |
| David Cox ”Can We Predict Language Items for Open Tasks?” | 30 |
| Sammenfatning..... | 32 |
| Task-based learning og kompetenceudvikling | 32 |
| Konklusion | 34 |
| Perspektivering | 35 |
| Litteraturliste | 36 |

Indledning

Fordi vi lever i et moderne, globaliseret samfund er det nødvendigt at kunne engelsk for at kunne deltage fuldt ud i samfundslivet. (Fællesmål, 2009) Hovedformålet for engelskundervisningen i folkeskolen bliver dermed at udvikle elevernes kompetencer, så de har forudsætninger for at blive dygtige kommunikatører, hvilket ikke blot fordrer faglige færdigheder, men også alment dannende aspekter.

Engelskundervisningen skal i dag ikke blot udvikle elevens lingvistiske evner, som traditionelt har været målet, men også forberede eleverne til kulturforståelse og pragmatisk sprogbrug. Dette udvidede sprogperspektiv viser sig både i Formålsparagraffen og i Fagmålet for Engelsk og danner grundlag for videre forskning af sprogsyn og udvikling af undervisningsmetoder.

En sproglærers fornemmeste opgave må være at finde undervisningsmetoder, der både tager højde for de samfundsmæssige og lovmæssige krav, men som i særdeleshed også fokuserer på elevernes sproglige udvikling i et fagligt og almentdannende perspektiv. Formålet med denne opgave er at undersøge en bestemt undervisningsmetode, Task-Based Learning, der er anerkendt og brugt af engelsklærere verden over, i vurderingen af hvorledes den fordrer betingelser, som nutidens sprogundervisning må tage højde for.

Det er interessant at undersøge, om denne metode fordrer både de fagligt- og almindendannende kompetencer, som eleverne har brug for, for senere at blive gode engelskkommunikatører og endvidere er det interessant ud fra folkeskoleloven og sprogforskningen at undersøge, *hvilke* kompetencer læreren må lede undervisningen hen imod at fremme. Læreren må bruge sin viden om sprogtilegnelse og kendskab til sine elever for at kunne skabe de bedste forudsætninger for, at eleverne bliver dygtige til at kommunikere.

Måden til at fremme udviklingen af elevernes kommunikative kompetence er under konstant debat og konstant udvikling, for det er ikke nok, at læreren kun forholder sig til en undervisningsmetode. Læreren må også basere sine valg på elevernes læringsforudsætninger, læringsmiljøet, sin egen rolle i klasserummet, folkeskolens formål og faghæfte for engelsk, samt sin professionelle vurdering af god sprogundervisning. Disse faktorer som spiller ind på udviklingen af elevernes kommunikative kompetence og leder mig hen til problemformuleringen:

Hvordan kan task based learning støtte udviklingen af de kompetencer eleverne skal tilegne sig i folkeskolens engelskundervisning?

Metode

Jeg vil i første del af min opgave lave en begrebsafklaring af de væsentlige termer, jeg bruger i opgaven, som ikke har en direkte oversættelse fra engelsk til dansk. Herefter laver jeg en redegørelse af Task-Based Learning ud fra Jane Willis, som har specialiseret i undervisningsmetoden og er forfatter bag en lang række udgivelser om Task-Based learning. Endvidere vil jeg lave en redegørelse og analyse af, hvilke kompetencer eleverne skal tilegne sig i engelskundervisningen. Kompetenceniveauerne bliver analyseret ud fra sprogforskerne Karen Lund og Vibeke Lindhardsen samt Faghæftet for Engelsk, da disse komplementerer hinanden og giver en nuanceret forståelse af hvert enkelt kompetenceniveau. Redegørelsen og analysen af Task-Based Learning og kompetencebegrebet er implementeret, da de skal danne udgangspunkt for undersøgelsen af min problemformulering.

Ud fra Knud Illeris' læringsdefinition vil jeg derefter analysere det kommunikative sprogsyn, da dette sprogsyn ser sproget som værende facilitator for kommunikation og interaktion, hvilket underbygger Madsens kommunikationstrekant og Illeris' syn på indholds-, samspils- og drivkraftsdimensionen som afgørende for at læring finder sted.

Med udgangspunkt i sprogsynet laver jeg efterfølgende en analyse af sprogtilegnelsessynet, da måden hvorpå eleverne opnår læring er vigtig i vurderingen af task-based learning som undervisningsmetode. Endvidere sammenholder jeg betydningen af elevens selvopfattelse og motivation i forhold til at opnå sprogtilegnelse.

Med Jürgen Habermas' *kommunikative handlingsbegreb* vil jeg efterfølgende redegøre for dannelsessynet, der beror på idéen om den kommunikative rationalitet, hvilket fordrer en kommunikativ kompetence i målet om at opnå konsensus. Jeg benytter mig af Habermas' dannelsesstanke, da han var den første teoretiker, der gennem hermeneutisk analyse udarbejdede et kommunikationsbegreb. Derefter vil jeg inddrage min empiriske undersøgelse, der består af et praksiseksempel fra min praktik og en kvantitativ undersøgelse foretaget af David Cox "Can We Predict Language Items For Open Tasks?" til at analysere og diskutere, hvorvidt fokus på meningsfuld kommunikation i engelskundervisningen støtter elevernes kompetenceudvikling. Jeg bruger disse undersøgelser, da de omhandler aspekter vedrørende fokus på form eller mening, og ligeledes åbner nye perspektiver til en didaktisk diskussion om valget af undervisningsmetoder. Afslutningsvis vil jeg opsamle pointer og kritisk vurdere min undersøgelse med henblik op at åbne diskussionen i nye retninger.

Begrebsafklaring

Det engelske begreb *task* kan ikke oversættes til dansk og beholde den samme betydning. På dansk bruges begreberne *aktivitet* eller *opgave* i undervisningssammenhæng, men da disse danske begreber ikke nuancerer forskellige *opgavers* betydning, men blot er en overordnet betegnelse, bruger jeg det engelske begreb *task*. Endvidere vil begrebet enten være markeret med kursiv, *task*, eller med apostrof, *task'en*. Apostrofens placering hører ikke til i den danske grammatik, men bruges for at undgå at *task* bliver omdannet til det danske subjekt ”tasken”.

I TBL er begrebet *outcome* centralt, da den er specifik for undervisningsmetoden. Longman Dictionary definerer *outcome* som ”the final result of a meeting, discussion, war etc - used especially when no one knows what it will be until it actually happens” og sidestiller med begrebet *result*. Derfor bruger jeg i opgaven begrebet *resultat*, når der er tale om task-based learning's *outcome*.

Task-based Learning

”The aim of the task is to create a real purpose for language use and provide a natural context for language study” (Willis J. , 1996, s. 1)

Med dette citat definerer Jane Willis formålet med en *task*, der danner grundlag for task-based learning.

Formålet med at bruge task-based learning er at fremme elevernes tillid til deres egne evner ved at udstyre dem med en lang række muligheder til at bruge målsproget i engelskundervisningen, uden at de konstant er nervøse for at lave grammatiske fejl. Når de har tilegnet sig et mindre ordforråd er de klar til at kommunikere, og først når de er begyndt at kommunikere, er det lærerens opgave at hjælpe eleverne med at forme deres sprog, så det bliver mere grammatisk korrekt og de opnår dermed mulighed for mere kompleks kommunikation. (Willis & Willis, 2007, s. 2)

Task Based Learning er baseret på Communicative Language Teaching (CLT) tilgangen. Denne tilgang bygger på et sprogsyn om, at sprogets primære funktion er at facilitere interaktion og kommunikation, at mestring af sprog involverer meget mere end mestring af strukturer og at sproget er et system for at udtrykke mening. CLTs sproglæringssyn bygger på den kommunikative kompetence som mål for sprogundervisningen og at ægte kommunikation fremmer læring.

I denne opgave vil jeg bruge Skehans *task*-definition, da denne definition er en generel forståelse blandt sproglige teoretikere.

"A task is an activity in which: meaning is primary; there is some sort of relationship to the real world; task completion has some priority; and the assessment of task performance is in terms of task outcome. (Skehan, 1996)

Jane Willis supplerer denne definition med, at en *task* altid er en aktivitet, hvor målsproget bliver brugt med et kommunikativt formål for at opnå et resultat. (Willis J. , 1996, s. 23)

Der er seks overordnede typer *tasks*, der alle kan tilpasses til næsten alle slags emner.

Disse er:

- *Placeringstask*
- *Orden- og sorteringstask*
- *Sammenligningstask*
- *Problemløsningstask*
- *Erfaringsdelingstask*
- *Kreativ task*

I *placeringstask*'en vil eleverne typisk skulle liste nogle informationer, f.eks. familiemedlemmer eller fortælle om personerne på et billede ved at finde oplysninger eller brainstorme. I *orden- og sorteringstask*'en er der fire overordnede processer; sætte elementer i logisk eller kronologisk rækkefølge, rangere enkelte dele efter personlige værdier eller specifikke kriterier, kategorisere enkelte dele i grupperinger og klassificere enkelte dele, hvor opdelingen ikke er givet på forhånd. *Sammenligningstasks* er derimod opgavetyper, hvor eleverne skal matche ting for at identificere pointer og relatere dem til hinanden eller finde ligheder eller forskelle. *Problemløsningstasks* kan løses på flere niveauer. Det kan være logiske problemer ved at lægge et puslespil, ægte hverdagsproblemer, der involverer hypotesedannelser, beskrivelse af erfaringer, sammenligne alternativer, evaluere eller blive enige om en løsning. *Erfaringsdelingstasks* opfordrer eleverne til mere frit at dele deres oplevelser med andre, og interaktion nærmer sig en mere tilfældig social samtale. De *kreative tasks*, også kaldet projekter er mere omfangsrige og kan indeholde andre task-typer. Denne type kræver organisatoriske færdigheder og samarbejde. (Willis J. , 1996, s. 26-28)

Alle seks *taks* bygger på nogle fælles kriterier, der er kendetegnende for task-based learning. Alle *task'ene* har fokus på at udveksle og forstå mening og alle kan organiseres, så der enten er et formål eller et mål med opgaven, så eleverne er opmærksomme på, hvad de skal opnå.

De seks *tasks* vil også kunne involvere alle fire færdighedsområder: lytte, tale, læse og skrive, og alle kan organiseres, så eleverne kan dele resultaterne af *task'en* med andre.

En *task* er dermed indholds-eller betydningsorienteret og bruges til at anvende sproget med et kommunikativt formål.

Tasks kan klassificeres som både åbne og lukkede *tasks*. En lukket *task* er meget struktureret med ét bestemt mål, hvor der kun er ét muligt resultat. De fleste *sammenligningstasks* er lukkede *tasks*, mens *erfaringsdelingstasks* ofte er åbne.

En *task* opbygges ud fra *task-cyclen*,¹ der er opbygget omkring 3 moduler, der består af en *pre-task*, en *planning-task*, og en analyserende *task*.

I *pre-task'en* skal eleverne præsenteres for emnet og nyt vokabularium, som er vigtige for at løse *task'en*. Læreren skal hjælpe eleverne til at forstå instruktionerne og forberede dem, så de er rustede til at løse opgaven. Endvidere kan læreren vise et eksempel på andre, som har lavet en lignende *task*.

I *planning-task'en* skal eleverne løse *task'en* parvis eller i små grupper, mens læreren skal observere elevernes sprogbrug. Eleverne skal herefter planlægge, hvordan resultatet skal reporteres til resten af klassen. Enten ved at præsenterer, hvordan de har løst *task'en*, hvad de har besluttet eller hvad de har opdaget, og dette kan gøres enten mundtligt eller skriftligt afhængig af *task'ens* mål. Herefter reporterer nogle af grupperne til resten af klassen, eleverne udveksler deres skriftlige rapporter eller sammenligner deres resultater.

Efter *task'en* er afsluttet er der fokus på det sprogbrug, der har været brugt under aktiviteten. Eleverne skal lave en ny "meta"-aktivitet, hvor de skal identificere specifikke sprogkarakteristika, som har været i brug under aktiviteten. Læreren opgave er at gøre opmærksom på brugbare ord, fraser eller sprog mønstre og korrigere eventuelle sproglige fejl, som hun har observeret under aktiviteten. Der laves herefter aktiviteter, hvor eleverne øver de nye ord, fraser eller sprog mønstre som kan relateres til *task'en* og den efterfølgende analyse af sprogbruget. Dette gøres for at vække elevernes sproglige bevidsthed og udvikle deres faglige selvopfattelse.

¹ Se bilag 1.

Baggrund for Task-Based Learning

Sprogundervisning har traditionelt set været stærkt præget af et behavioristisk syn på læring, der hviler på principperne om, at repetition, efterligning og udenadslære. (Lightbown & Spada, 2006, s. 34) Heriblandt er PPP (Presentation, Practice, Production)-metoden, hvis formål er at fokusere på specifikke sprogformer. PPP opbygger undervisningen ved at præsentere og øve små sprogmonstre med fokus på én bestemt grammatisk form. Sprogbruget er kontrolleret og det vægtes at udføre den sproglige form korrekt.

I 1970'erne blev det klart for flere sprogteoretikere, at andetsprogsbrugere kendte mange lingvistiske regler, men var ude af stand til at bruge sproget, hvilket ledte til Hymes citat "*Being able to communicate requires communicative competence – knowing when and how to say what to whom.*" (Larsen-Freeman, 2000, s. 121) Dette var foranledningen til udviklingen af CLT-principperne, hvorudfra der er dannet sprogtilegnelsesteorier, som har dannet grundlag for udviklingen af TBL.

Disse er blandt andet tankene om input-, interaktion- og output, der er opstået i forlængelse af hinanden.

Ifølge Stephen Krashen, der var inspireret af Chomskys beskriver han i sin *input-hypotese* at tilegnelsen opstår, når eleven bliver udsat for input, der er ét niveau over elevens nuværende sproglige niveau. (Lightbown & Spada, 2006, s. 37) Tilegnelsen foregår ubevidst og naturligt på samme måde som modersmålet.

Til trods for meget kritik har han haft stor indflydelse på transitionen mellem læringstilgange, der fremhæver sprogregler og udenadslære til tilgange, der lægger vægt på sprogbrug med fokus på mening (Lightbown & Spada, 2006, s. 38)

Long er enig med Krashen i, at forståelige input er vigtigt for sprogtilegnelsen, men med *interaktion-hypotesen* fokuserer han på, at interaktion er en vigtig mekanisme for at inputtet kan gøres forståeligt. Interaktionelle forhandlinger (negotiation of meaning) er for Long velegnede til at fremme læring, da det gør inputtet forståeligt. (Haastrup & Pedersen, 1998)

Når kommunikationen bliver besværliggjort og samtalepartnerne må forhandle om meningen (negotiation for meaning) er det selve forhandlingen, der åbner muligheden for sprogudvikling. Swain udvider denne tænkning med *output-hypotesen*, som fokuserer på, at eleverne må arbejde med de produktive såvel som receptive færdigheder. Det er gennem muligheden for at bruge sproget kommunikativt, at tilegnelsen opstår, da det er ved brug af sproget, at eleven vil op dage

manglerne i sit eget intersprog og iagttagelse, hvor og hvordan hans sprog adskiller sig fra inputtet. (Lund, 2009, s. 132) Swain mener, at eleverne skal ”presses” til ikke kun at producere længere sammenhængende tale, men også korrekt tale. Dette kan ske ved at blive presset til at omformulere upræcise vendinger. Hun overfører begrebet ”negotiation of meaning” til ”negotiation of form”. Herved kan eleverne hjælpe hinanden til sproglig præcision ved at stille opklarende spørgsmål. (Haastrup & Pedersen, 1998)

En af de grundlæggende processer for elevens sprogtilægnelse kan argumenteres ud fra hypotesedannelse, hypoteseafprøvning og feedback. I elevens produktion af sætninger, må han lave en hypotese om, hvordan sproget fungerer i forhold til eks. ord, eller grammatiske regler. Herefter må han afprøve sin ytring og gennem feedback fra samtalepartneren eller læreren få hypotesen be- eller afkræftet. Swains *output-hypotese* er et supplement til Krashens *input-hypotese*. Det er vigtigt at eleverne får inputs til at støtte deres sprogudvikling, men det er især de videregående niveauer ”*pushed output*”, der skal hjælpe til større sproglig præcision. (Haastrup & Pedersen, 1998)

Kompetencebegrebet

Begrebet *kompetence* er et udtryk for et ønske om en helhedsorienteret læring, der både dækker det faglige og almene aspekt. Per Schultz Jørgensen definerer kompetencebegrebet således:

”Kompetencebegrebet henviser[...]til, at en person er kvalificeret i en bredere betydning. Det drejer sig ikke kun om, at personen behersker et fagligt område, men også om, at personen kan anvende denne faglige viden – og mere end det: anvende den i forhold til de krav, der ligger i en situation, der måske oven i købet er usikker og uforudsigelig. Dermed indgår kompetence også i personens vurderinger og holdninger – og evne til at trække på en betydelig del af sine mere personlige forudsætninger” (Jørgensen, 1999, s. 4)

Med denne definition bliver de kompetencer eleverne skal tilegne sig i folkeskolen til et helhedsbegreb, som inkluderer de faktorer, man som menneske behøver, for at kunne magte forudsigelige og uforudsigelige situationer og sammenhænge.

For at kunne vurdere, hvordan task-based learning kan fremme de kompetencer, som eleverne skal tilegne sig i engelskundervisningen, må det først afklares, hvilke kompetencer faghæftet for engelsk fordrer.

Udover formålet for engelskundervisningen, der fokuserer på kombinationen af kunnen af det engelske sprog og kulturelle færdigheder, er der trinmålene, som fokuserer på fire områder;

- kommunikative færdigheder
- sprog og sprogbrug
- sprogtilegnelse
- kultur- og samfundsforhold.

I de følgende afsnit vil jeg redegøre for, hvilke kompetencer eleverne skal udvikle for at opnå viden og forståelse indenfor de fire ovennævnte områder.

Kommunikativ kompetence

Grunden til at den kommunikative kompetence er overordnede mål for sprogundervisningen, står ekspliciteret i fælles mål for engelsk:

”Det altovervejende hovedformål med engelskundervisningen er, at eleverne skal blive gode til at kommunikere på engelsk. Det skal de, fordi det i et moderne globaliseret samfund er nødvendigt at kunne engelsk for at deltage fuldt ud i samfundslivet, ligesom det er nødvendigt at kunne læse, skrive, regne og bruge it. Det er grunden til, at engelsk er blevet betegnet som et vindue mod verden og som en kulturteknik.” (Fællesmål, 2009)

Eleverne skal være kommunikative kompetente, da kommunikation indgår i en diversitet af kontekster, samtalepartnere, statusforhold og budskaber. Målet må derfor være at forberede eleverne til at kunne kommunikere med kompetenceniveauerne og arbejde hen imod udviklingen af et flydende og nuanceret sprog. Ligeledes skal eleverne forberedes på, hvor uforudsigelig og samarbejdskrævende autentisk kommunikation er, og at interaktionen og forståelsen sker på baggrund af den kontekst, man befinder sig i.

”At være kommunikativ kompetent er at have evnen til at kommunikere det, man ønsker at kommunikere.” (Lindhardsen & Christensen, 2008)

Den kommunikative kompetence kan inddeles i fem kommunikative færdigheder; receptive; *læse, lytte* og de produktive; *tale, samtale* og *skrive*. Disse færdighedsområder er afhængige af hinanden og vigtige for eleven kan forstå og udtrykke sig på engelsk. (Fællesmål, 2009) De to produktive, mundtlige færdigheder *tale* og *samtale* er hver deres færdighed, da der er forskel på planlagt mundtlig fremstilling og impulsiv tale i en interaktion på målsproget.

Når eleven skal udvikle sin kommunikative kompetence er det ikke tilstrækkeligt kun at kunne beherske lingvistiske systemer. Selvom eleven er stærk i sprogets grammatiske, fonologiske og ortologiske opbygning og er i besiddelse af et stort ordforråd, er det ikke ensbetydende med, at han er en god kommunikator. At være kommunikativt kompetent kræver derfor, at eleven udvikler en række del-kompetencer, som er afgørende for, at den kommunikative kompetence kan udvikle sig. Disse delkompetencer er; strategisk kompetence, lingvistisk kompetence, diskurs- og tekstkompetence, pragmatisk kompetence og sociokulturel kompetence (Lund, 1996) (Lindhardsen & Christensen, 2008)

Disse kompetencer har en særlig betydning i sproget og er afgørende for, om eleven er i stand til at navigere i såvel den sproglige som ikke-sproglige kontekst.

Strategisk kompetence

I kommunikation på et fremmedsprog opleves der ofte et kløft mellem den sproglige formåen og de kommunikative budskaber, man ønsker at udtrykke. Dette skyldes de begrænsede sproglige ressourcer, man har til rådighed på målsproget. Den strategiske kompetence omhandler de muligheder man har for at kompensere for de manglende sproglige ressourcer ved at bruge problemløsningsstrategier på alle niveauer af den kommunikative kompetence. (Lindhardsen & Christensen, 2008, s. 101)

Mennesket er i besiddelse af en strategisk kompetence, som man ofte gør brug af, når den sproglige formåen ikke er tilstrækkelig til at sende budskabet igennem til modtageren. Lund (1996) argumenterer for, at den strategiske kompetence er en universal kompetence, der er vigtig for eleverne at træne. De må være forberedte, når de på et tidspunkt står ved grænsen for deres sproglige kunnen, så de kan vælge en anden strategi end at opgive deres kommunikative plan. Her skal eleven vise overvindelsesadfærd og gøre brug af udnyttelsesstrategien, og dermed udnytte de sproglige og ikke sproglige kompetencer, han har til rådighed og således holde fast i sit kommunikative formål. Hvis eleven derimod bruger reduktionsstrategien, må han reducere eller ændre sit oprindelige kommunikative mål, hvilket ikke er optimalt i en læringssituation. (Lindhardsen & Christensen, 2008, s. 103)

I udnyttelsesstrategien kan eleven forklare ordet af omveje ved at bruge kropssprog, omformulere eller forsøge med direkte oversættelse fra modersmålet. (Lund, 1996)

Den strategiske kompetence kommer i Faghæftet for Engelsk til udtryk i tilegnelses-området, som i slutmålet for 10. klasse beskriver, at eleverne skal være i stand til at vælge lytte-, læse-, skrive- og kommunikationsstrategier i forhold til situation og formål. (Fællesmål, 2009)

Eleverne må benytte og udvikle den strategiske kompetence for at blive dygtige kommunikatører, så de har forudsætninger for at udvikle et flydende sprog. Den strategiske kompetence fører ikke nødvendigvis til ny sprogtilegnelse, men bruges til at føre kommunikationen videre.

Lingvistisk kompetence

Den lingvistiske kompetence er en del af den kommunikative kompetence, fordi man ikke kan klare sproglig interaktion uden at være grammatisk kompetent. Man skal have kendskab til de systemer, sproget er underlagt; både indenfor syntaks, morfologi, leksis og fonologi/ortologi, hvilket også er en af trinmålene for engelskundervisningen for 9. klasse. *Eleven skal være i stand til at tale og skrive engelsk således at centrale grammatiske regler følges.* (Fællesmål, 2009)

Uden kendskab til syntaks, bøjningsmorfemer og andre funktionsord² vil kommunikationen hurtigt ophøre.

Karen Lund argumenter dog for, at de lingvistiske områder er mindre betydningsbærende end substantiver, hovedverber og adjektiver hos elever i begynderstadiet, da der er en kognitiv begrænsning på optagelsen af det nye sprog, og derfor vil det ofte være den konkrete del af sproget, som ordforrådet, der læres først.

Diskurs og tekstkompetence

Mens den lingvistiske kompetence primært beskæftiger sig med delene indenfor den enkelte sætning, så bevæger diskurs- og tekstkompetencen sig længere ud og beskæftiger sig med teksttyper- og genre, tekst- og samtaleopbygning samt kohærens og kohæsion. (Lund, 2009, s. 106) Diskurskompetencens opgave er at skabe sammenhæng i teksten uanset om, det er den sproglige tekst, samtale eller en skriftlig tekst. Afsenderen må vurdere både på lokalt plan, den nære sproglige kontekst, og globalt plan, den overordnede sproglige sammenhæng, hvilke kontekster ”teksten” skal bruges i.

I samtale-teksten tillader kommunikationen en mindre stringent form end skrift-teksten. Skrift-teksten stiller stramme krav til både kohærens og kohæsion, og det er vigtigt at lave kohænsionsmarkeringer med konjunktioner, adverbialer eller tempusmarkører. (Lund, 1996) Dette

² konjunktioner, pronominer, artikler, præpositioner, hjælpe- og modalverber

skyldes at afsender og modtager i den skriftlige kommunikation ofte er adskilt i tid og sted, og afsenderen har ikke mulighed for at gøre brug af ikke-sproglige hjælpemidler til at eksplicite sit budskab.

Samtale-teksten er ikke nødvendigvis mindre krævende, for her må man være opmærksom på interpersonelle forhold, tale-lytte-positioner, høflighedsprincippet, pludselige emneskift, manglende kohærens osv. I samtalen benytter parterne sig ofte af *gambitter*, som eks. ”jo”, ”ikke”, ”nå ja”, ”vel”. Disse *gambitter* er redskaber til organisere hyppige ytringsskift og bruges til at afklare interpersonelle forhold, da de har forskellige signalværdier.. (Lindhardsen & Christensen, 2008, s. 65)

Til trods for samtalen kræver en mindre stringent form, er den alligevel opbygget efter relativt stramme, logiske principper, men da både afsender og modtager er til stede samtidig, åbnes muligheden for brugen af ikke-sproglige faktorer til at støtte afkodningen. (Lund, 1996)

Disse ikke-sproglige faktorer kan betragtes som en del af strategikompetencen og understøtter udviklingen af de kommunikative færdigheder, hvor eleverne blandt andet skal være i stand til at ”*afpasse sproget til situationen*”. (Fællesmål, 2009)

Pragmatisk kompetence

Selvom eleven både er sætnings- og tekstkompotent er det ikke nok, når han skal være en god kommunikator. Mens diskurskompetencen primært har fokus på tekstsammenhængen, har den pragmatiske kompetence fokus på, hvilken social kontekst sproget og teksten skal bruges i.

”*Sproget er indrettet således, at vi kan formulere det samme indhold på mangfoldige måder, alt efter hvad vi vil med det vi siger, og afhængigt af, hvem vores modtager er.*” (Lund, 1996)

Det er ikke ligegyldigt, hvordan relationen er til modtageren, da det har betydning for måden vi taler på. Afsenderen må være opmærksom på, om der er tale om et jævnbyrdigt eller asymmetrisk forhold, hvor tæt en relation samtalepartnerne har og hvorvidt alder, køn eller status har betydning for magtbalancen.

Ligeledes er det heller ikke uden betydning, hvilket formål man har. Man bruger sproget som talehandlinger til at opnå bestemte mål ved eksempelvis at; invitere, informere, anmode om noget, søge information, undskylde, reportere, konkludere, rose eller lign. (Lindhardsen & Christensen, 2008, s. 80) For at opnå sit mål, må afsenderen være meget bevidst om, hvad han formulerer til hvem, og med hvilket formål han siger det. Ligesom den strategiske kompetence bruges den

pragmatiske kompetence også til at udvikle de kommunikative kompetencer, men er også gensidig forbundet til kultur- og samfundsområdet, da eleverne ikke kan vurdere, *hvordan* de skal henvende sig til modtageren, hvis de ikke har nogen viden om, *hvem* modtageren er, og hvilke kulturelle koder, han må tage hensyn til.

Sociokulturel kompetence

Kompetencebegrebet indenfor kultur- og samfundsforhold kan beskrives med Michael Byrams definition af interkulturelle kompetence. Han beskriver, at delkompetencerne: viden (knowledge), holdninger (attitudes) samt færdigheder (skills) og viden (education) til at fortolke og relatere. (Gregersen, 2009, s. 59)

I praksis vil det sige, at eleverne skal kunne forholde sig til det pragmatiske perspektiv, det antropologiske perspektiv, og det sociale og historiske perspektiv, når de i undervisningen arbejder med kulturelle forhold i engelsktalende lande. Disse perspektiver er afgørende for, om eleverne formår at opnå trinmålene, der drejer sig om at *anvende viden* og *kan drage sammenligner* i arbejdet med at udvikle deres interkulturelle kompetence. (Fællesmål, 2009)

For at eleven har mulighed for at udvikle og gøre nytte af sin pragmatiske kompetence, er det afgørende, at han udvikler sin sociokulturelle kompetence. Lund (1996) påpeger, at det er en universel viden blandt sprogbrugere, at det ikke et ligegyldigt, hvordan man siger hvad til hvem, og at man i anvendelsen af sproget bevæger sig mellem effektivitetsprincippet og høflighedsprincippet. Effektivitetsprincippet er styret af kravene om, at man skal være økonomisk, tale sandt, være relevant, tale klart og uden omsvøb. Afsenderen vil dog sjældent få opfyldt sit formål ved udelukkende at bruge effektivitetsprincippet. Eksempelvis vil brug af den økonomiske, utvetydige, sproglige funktion *imperativen* "give me the answer" eller "write down" sandsynligvis ikke føre frem til, at modtageren efterkommer afsenderens anmodning - heller ikke i undervisningssammenhæng. Derfor er det også vigtigt, at eleven kan gøre brug af høflighedsprincippet, der bygger på at være hensynsfuld, gavmild, positiv, beskeden og enig. (Lund, 1996)

Eleven må kende konventionen for sprogbrug i forhold til, hvem han taler med, og i hvilken kontekst – altså skal eleven også kunne afkode, hvilken intention afsenderen har, når han henvender sig. Samtalepartnerne må ligeledes opnå en viden og evne til at forhandle kulturelle betydninger, for

at der kan opstå en meningsfuld kommunikation. Når eleven lærer et andetsprog, må han beherske de bekendte principper med den nye sproglige kode og bruge delkompetencerne til at udvikle sin sociokulturelle kompetence.

Sammenfatning

Den kommunikative kompetence er dermed ikke en kompetence i sig selv, men opstår i udviklingen af delkompetencerne. Disse kompetenceniveauer er i konstant samspil med hinanden, da man eksempelvis ikke kan udvikle sin pragmatiske kompetence i et samtaleforum uden at være grammatisk kompetent, gøre brug af ikke-sproglige strategier, eller have viden om balance mellem effektivitet og høflighed. Denne gensidige afhængighed understøtter Per Jørgensens definition af kompetencebegrebet, som værende dækkende for både faglige og almene aspekter.

Delkompetencerne afspejler tilsammen og hver for sig niveauerne på Blooms taksonomi. (Brodersen, P. 2008, s. 106) Den sociokulturelle kompetence bliver udfordret i den øverste del af taksonomien, når eleverne skal bruge deres *færdigheder (skills)* og *viden (education)* til at *anvende viden og kunne drage sammenligninger* til andre kulturer. Men før de er i stand til det, må de være fortrolige med de lavere niveauer og have en *viden (knowledge)* at sammenligne med. Da kompetencebegrebet kræver, at eleverne skal være i stand til at bevæge sig på alle niveauerne i Blooms taksonomi, er dette også et aspekt som skal vurderes i forhold til at vurdere i hvor høj grad task-based learning kan bruges til at støtte elevernes kompetenceudvikling i engelskundervisningen.

Læringssyn

Begrebet *læring* er afgørende for, om eleverne lærer noget af den undervisning, som de modtager i skolen. *Læring* bruges meget bredt og har forskellige betydninger afhængig af kontekst. Knud Illeris definerer begrebet *læring* ud fra fire hovedbetydninger, der omhandler *resultaterne af de læreprocesser*, der finder sted hos den enkelte, *psykiske processer*, der finder sted i det enkelte individ, *samspilsprocesser* mellem individet og dets materielle og sociale omgivelser, og som *sammenfaldende med ordet undervisning*, da der implicit trækkes tråde mellem undervisningen og det lærte. (Illeris, 2006, s. 14)

Denne læringsdefinition sammenholdes med det kommunikative sprogsyn, som næste afsnit omhandler.

Kommunikativt sprogsyn

Som nævnt i afsnittet om *Task-Based Learning* fokuserer det kommunikative sprogsyn på sproget som facilitator for kommunikation og interaktion, og som redskab til at udtrykke meninger.

Ligeledes anses mestring af sprog som værende meget mere end mestring af strukturer.

Med et sprogsyn, der integrerer variabilitet, regelmæssighed og forandring i udviklingsprocessen, åbner Karen Lund også muligheden for at se sproglæringsprocessen med et helhedsbaseret syn, da det er behovet for at kommunikere med nogen med en hensigt om noget, og ikke kun den lingvistiske kundskab, der er en væsentlig faktor for at lære målsproget. (Lund, 2009, s. 85) Sproget som middel til kommunikation gælder både for de receptive og produktive færdigheder.

Til at beskrive de processer, der sker, når to parter kommunikerer, kan man bruge kommunikationstrekanten, der viser forholdet mellem *den ene*, *den anden* og *det fælles tredje*, som er sagen. Kommunikation foregår på to planer; et *indholdsplan*, hvor parterne mødes omkring *det fælles tredje* og et *forholdsplan*, hvor *den ene* og *den anden* skaber en relation til hinanden omkring *det fælles tredje*. Samtalepartnerne mødes og kommunikerer med hver deres forståelse afhængig af deres livserfaring og der er derfor ingen garanti for, at afsenderen og modtageren afkoder de sendte budskaber ens. For at der i kommunikationen sker en meningsfuld udveksling, forudsættes det, at parterne kan metakommunikere, altså sætte sig ind i hinandens perspektiv. Det betyder, at de begge må være i stand til at forholde sig empatisk til den andens sproglige ytring. Målet er at opnå den meningsfulde udveksling, og den skal findes i spændingsfeltet mellem det afsendte budskab, det modtagne budskab og konteksten. (Madsen, 2002, s. 153)

Processen, der sker i den meningsfulde udveksling, bruges også i undervisningssammenhæng. Kommunikationstrekanten udbygger, at forståelse og betydning sker gennem kommunikation, hvilket den sociokulturelle læringsteori er baseret på. Betydning kan aldrig overføres, men opstår i interaktionen og samspillet, hvilket medfører, at adressaten er lige så vigtig, som den der taler, når der skal skabes betydning. Sprog og kommunikation er derfor ikke blot et middel til læring, men selve grundvilkåret for, at læring kan finde sted. (Dysthe, 2003, s. 49-59)

Dysthe og Illeris er dermed enige om, at læring ikke kun bliver konstrueret i *psykiske processer*, men også i *samspilsprocessen*, hvor interaktionen kræver en relation til en anden.

Illeris tilføjer i sin læringsteori *indholdsplanet* og *forholdsplanet*, som han definerer *indholdsdimensionen* og *samspilsdimension* en ekstra dimension; *drivkraftsdimensionen*. I læringens drivkraftsdimension bruges motivation, følelser og vilje til at opretholde mentalt balance og udvikle *sensitivitet*, mens det i indholdsdimensionen tilstræbes det at udvikle mening og mestring af færdigheder, der udbygger menneskets *funktionalitet*. I *samspilsdimensionen* er der fokus på at udvikle *socialiteten*. Illeris argumenterer for, at den udviklede *funktionalitet*, *sensitivitet* og *socialitet* tilsammen udgør den samlede kompetence.³ (Illeris, 2000, s. 131)

For at eleverne kan udvikle alle kompetenceniveauerne er det derfor vigtigt, at der bliver taget højde for alle læringens tre dimensioner, når læreren planlægger en undervisningsaktivitet.

Endvidere præsenterer Illeris Piagets begreber om *kumulativ*, *assimilativ* og *akkomodativ* læring som afgørende for en undervisningsmetodes tilegnelsessyn. (Illeris, 2000, s. 132)

Mens traditionelle sprogundervisningsmetoder, som bl.a. Grammar-translation og audiolingualism bygger på den kumulative læring, der betegnes som mekanisk læring eller udenadslære, er task-based learning, som mange andre CLT-baserede undervisningsmetoder, baseret på assimilativ og den akkomodativ læring. *Task'ene* "Sort fruit and vegetable" (orden-og sorteringstask) og "Whats your favorite fruit?" (erfaringsdelingstask) er baseret på assimilativ læring, da nye inputs og arbejdsformer tilpasses og indarbejdes i allerede etablerede forståelsesstrukturer eksempelvis i sidstnævnte, hvor eleverne kender til forskellige spørgestrategier, men hvor de har et mangelfuldt ordforråd i forhold til at løse opgaven og derfor må bruge deres strategiske kompetence til at kommunikere sig hen til det ord, de mangler.

Task-based learning kan også bruges i forhold til den akkomodative læring, hvor der sker en delvis nedbrygning eller omstrukturering af et eller flere af de mentale mønstre eller skemaer, som eleven

³ Her henvises til Per Jørgensens definition af kompetencebegrebet.

gennem sin tilegnelsesproces, har opbygget. Dette kan eks. være i forhold til at lære og forstå brugen af regulære og irregulære verber. Hvis eleven eks. vil fortælle, at han sang i går ”*I sang yesterday*”, og godt ved, at der er forskel på nogle verbers bøjninger, men ikke har lært hvilke, kan han let lave over-grammatisering og sige ”*I sanged yesterday*”. Eleven har tydeligvis sproglig bevidsthed, men har brug for at opbyde nogle mønstre, før han kan tilegne sig en forståelse af reglen for irregulære verber. Den akkomodative læringsproces er langt mere krævende end assimilative, men til gengæld har eleven lettere ved at huske det lærte og bruge det i flere sammenhænge. (Illeris, 2000, s. 132)

I tilrettelæggelsen af aktiviteterne kan læreren ikke forudse, om der vil ske en assimilativ eller akkomodativ læring hos den enkelte elev, og måske vil den først ske i ”Language focus”-fasen,⁴ hvor eleven med ovenstående eksempel vil blive opmærksom på sin overgrammatisering.

Sammenfatning

Med et kommunikativt sprogsyn, der har et primært fokus på at udvikle den kommunikative kompetence må klasserummet tage udgangspunkt i en sociokulturel læringsteori. Med Madsens kommunikationstrekanter og Illeris’ vægtning af drivkraftdimension sidestillet med indholds- og sammenspilsdimensionen bliver kommunikationsprocessen grundlaget for, at der kan finde læring sted. Eleverne skal udvikle *funktionalitet*, *sensitivitet* og *socialitet* i læringsprocessen, så de styrker deres kompetenceniveauer, hvilket vil fremme deres kommunikative kompetence, som er formålet i sprogtilegnelsesprocessen.

⁴ Se bilag 1

Teori om sprogtilegnelsesprocessen

Fokus på tilegnelsesprocessen og udviklingen af elevens sprog hjælper læreren, når vedkommende skal tilrettelægge og vurdere engelskundervisningen i forhold til sine forventninger om, hvad der er muligt at opnå i undervisningen. (Lightbown & Spada, 2006, s. 77) Med indsigt i tilegnelsesprocessen er det også muligt at vurdere task-based learning som undervisningsmetode i forhold til at støtte elevernes sprogtilegnelsesproces.

Teorien om sprogtilegnelsesprocessen kommer i forlængelse af det kommunikative sprogsyn. Mens sprogsynet fokuserer på, *hvad* eleverne skal opnå, fokuserer sprogilegnelsesprocessen på, *hvordan* eleverne skal opnå målet om at fremme den kommunikative kompetence.

Den kommunikative sprogilegnelsesteori tager udgangspunkt i den kommunikative kompetence som mål for sprogundervisningen. Alle aktiviteter må involvere ægte kommunikation for at fremme læring og aktiviteterne må udvælges i forhold til, hvor godt de engagerer eleverne til meningsfuld og autentisk kommunikation.

Lund argumenterer for, at den sproglige udvikling er komplekse dynamiske processer, og at den sproglige udvikling indeholder centrale nøglebegreber som bl.a. dynamisk udvikling, non-lineær og til tider kaotisk udvikling, såvel variabilitet som regelmæssigheder, interaktion mellem elementer inden for systemet osv. (Lund, 2009, s. 103) Som der også argumenteres for i sammenfatningen af kompetencebegrebet, kan man derfor ikke fokusere på sprogets enkelte delelementer og dens funktioner uafhængigt af hinanden.

I forhold til TBL skitserer Jane Willis *input*, *sprogbrug* og *motivation* som essentielle vilkår for sprogilegnelsen. Disse betingelser er inkorporeret i TBL og de må alle være aktive for at eleven opnår læring. *Input* tager udgangspunkt i Krahens *input-hypotese*, hvor eleven skal udsættes for input, der er ét niveau over elevens aktuelle niveau. Denne proces, der både kan foregå bevidst og ubevidst, har stor betydning for elevens optag af små sprogenheder, som han efterfølgende kan implementere i sit eget sprog.

Elever i en sproglæringsproces har brug for muligheder for at kommunikere og bruge deres kompetencer til at finde ud af, hvordan de skal udtrykke sig, og i interaktionen har eleverne særligt chance for at udvikle deres diskurskompetence. *Sprogbruget* er specielt vigtigt elever med lav faglig selvopfattelse, da de har behov for at bruge sproget i et positivt læringsrum, der opfordrer til kreativitet og til at tage chancer. Dette leder videre til *motivation*, som er vigtig for elevernes interesse i at optage inputs og deres lyst til at bruge målsproget, alt sammen med henblik på at blive

dygtige kommunikatører. (Willis J. , 1996, s. 10-15) Endvidere argumenterer hun for, at *instruktion* er en fordelagtig betingelse, da instruktion med fokus på sprogformer både kan øge tempoet og sprogudviklingen og hæve elevens sproglige færdigheder.

Disse essentielle vilkår underbygger både sprogtilegnelsesteorier, der går forud for TBL og for Lunds sprogtilegnelsesteori, hvor sprog tilegnes ved en dynamisk udvikling. Illeris' argumenterer for, at drivkraftsdimension ikke blot er en vigtig faktor for igangsætningen af læringen, men også en vigtig del af selve læringen. Drivkraften er drevet af lyst og interesse og disse psykiske energier er afgørende for at kunne gennemføre læreproces. (Illeris, 2006, s. 37)

I *tasks* er det vigtigt at skelne mellem formålet for undervisningen og mål for *task'ens resultat*.

Mens målet med *task'ens resultat* udelukkende er at få eleverne til at færdiggøre opgaven, i dette tilfælde at finde frem til de samme frugter og grønsager, så de til sidst havde to ens indkøbsvogne, er formålet af didaktisk karakter, som i denne øvelse skulle opnå afprøvning af spørgeteknikker, indprente ordforrådet samt afprøve grammatiske former.

Ulempen ved *tasks* er, at eleverne har mulighed for at opnå et succesfuldt resultat uden at opnå formålet. Det egentlige mål for TBL er ikke, at eleverne skal opnå et succesfuldt resultat, men at de bruger sproget på en måde, som fremmer deres sprogindlæring. (Ellis, 2003, s. 8) *Resultatets* eneste didaktiske formål er at motivere eleverne til at bruge meningsfokuseret sprogbrug, da det for eleverne vil være midlet til at opnå *resultatet*, mens *resultatet* didaktisk set er midlet til at opnå målet; meningsfuld kommunikation og sprogbrug.

Det er derfor *task'en* opgave at overbevise eleverne om, at *resultatet* er vigtigt i opgaveløsningen, så eleverne bliver motiverede for at opnå et *resultat*.

Selvopfattelse og motivation – faktorer for læring

Både Illeris, Willis og Lund er enige om, at motivationsfaktoreren har betydning for elevernes læring. TBL implementerer motivationen ved at lade eleverne udføre meningsfuldkommunikation og ved lade *task'ens* resultat have en vis prioritet.⁵

For at afklare, hvordan motivationen har betydning for elevernes læring, må man tage udgangspunkt i elevens selvopfattelse, da dette har en ikke-ubetydelig sammenhæng med elevens motivation for at lære. I dette afsnit vil derfor vi se nærmere på elevens selvopfattelse og

⁵ Skehans definition under afsnittet "Task-Based Learning"

motivations betydning for læring og vurdere, hvorvidt TBL tager højde for motivationsfaktoren i undervisningen.

Begrebet *selvopfattelse* er meget kompleks og kan bruges i forskellige sammenhænge, men her vil begrebet blive brugt ud fra Skaalvik & Skaalviks definition; *En fælles betegnelse for forskellige aspekter for elevens bevidste opfattelser, vurderinger og forventninger til sig selv.* (2008, s. 89)

Den opfattelse eleven har af sig selv, er en vigtig forudsætning for hans tanker, følelser, motiver og handlinger, og fordi der knytter sig følelser til selvopfattelsen, er der tæt tilknytning mellem selvopfattelse og motivation, hvilket er forudsætning for, at drivkraftdimensionen er aktiv.

Til trods for, at ens selvopfattelse er subjektiv og ikke nødvendigvis behøver stemme overens med andres opfattelse af én, så er der ofte overensstemmelse mellem perception af andres vurderinger og den reelle selvopfattelse, da perceptionen af andres vurderinger udgør et centralt grundlag for udviklingen af den reelle selvopfattelse.

Selvopfattelse har både beskrivende, vurderende og emotionelle dimensioner og i vores kultur det vurderet positivt at være dygtig i skolen. (Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 93) Hvis eleven derfor betragter sig selv som dygtig på dette område, vil det både få positiv indflydelse på elevens selvopfattelse og emotionelle tilstand, hvilket er én af kilderne til at motivere eleverne i skolesammenhæng. Omvendt vil en elev med en lav faglig selvopfattelse blive mindre motiveret, yde en lavere indsats og er ikke så udholdende, når han møder udfordringer. Selvopfattelse har dermed afgørende betydning for elevens motivation for at deltage i engelskundervisningen, og læringsmiljøet og tilrettelæggelsen af undervisningen har derfor stor betydning for elevens motivation.

Begrundelsen for elevens motivation for skolearbejdet eller mangel på samme, kan findes ved en analyse af den enkelte elevs situation ud fra Maslows behovspyramide. Behovet for positiv selvopfattelse, selvrespekt og anerkendelse opstår først, når elevens fysiologiske behov og behovet for sikkerhed og tryghed, samt tilhørsforhold og kærlighedsbehovet er opnået. (Skaalvik & Skaalvik, 2008, s. 169)

Før eleven kan udvikle en positiv selvopfattelse, er der derfor andre faktorer, som skal realiseres. I skolen skal behovet for tilhørsforhold og anerkendelse tages hensyn til i form af et inkluderende socialt fællesskab, der skal udvikle elevernes empathiske kompetence, og til dette kan læreren bruge samarbejde som metode.

Det er ligeledes vigtigt, at eleven får opgaver, som han er i stand til at mestre, som rammer hans zone for nærmeste udvikling, og at han bliver anerkendt for sit arbejde. Hvis eleven ikke føler sig

anerkendt hos læreren eller får tildelt arbejdsopgaver, som han ikke har læringsforudsætninger for at mestre, så vil præstationsmotivationen hos eleven være lav - ligeledes hans faglige selvopfattelse. Hvis de basale behov ikke er opfyldt, vil han ikke kunne formå at koncentrere sig om det faglige arbejde, hvilket vil påvirke hans faglige selvopfattelse.

Som det indledningsvist er nævnt i afsnittet om task-based learning er formålet for undervisningen at fremme elevernes tillid til egne evner. TBL implementerer motivationsfaktoren ved at lade undervisningen være elevcentreret, fokusere på resultatet af *task'en* og ved at opfordre eleverne til at bruge målsproget kreativt og tage chancer. Med denne indbyggede drivkraftdimension og ved at lade samtalepartnerne skabe en relation til hinanden omkring *det fælles tredje* har Task-Based Learning som undervisningsmetode et stærk grundlag for at motivere eleverne til at lære engelsk. Metoden har fokus på det inkluderende fællesskab, og lærerens rolle er ud over at agere som overvåger af sprogbruget og vejleder i *task*-processen at anerkende elevernes arbejde, så de udvikler en positiv selvopfattelse.

Dannelsessyn implementeret i den kommunikative kompetence

Den kommunikative kompetence er central i både principperne for TBL, formålet for engelskundervisningen og blandt læringsteoretikerne indenfor den socialkonstruktivistiske tilgang. Dette afsnit vil omhandle, hvilket dannelsessyn der ligger bag formålet af elevernes udvikling af den kommunikative kompetence, og hvorfor denne udvikling er væsentlig i forhold til deres dannelse til at blive borgere i et samfund.

Skolen er et offentligt sted og er principielt kun forberedelse til det senere liv, da eleverne endnu ikke er myndiggjorte. Det er derfor folkeskolens opgave at danne og uddanne eleverne til at blive borgere i et samfund, som skal føre det danske demokrati videre, hvilket folkeskolens formålsparagraf underbygger med §1 stk. 3 ”*Folkeskolens formål er at forberede eleverne til deltagelse, medansvar, rettigheder og pligter i et samfund med frihed og folkestyre*”.

Den tyske filosof og sociolog Jürgen Habermas taler om den *kommunikative handling* som afgørende for udviklingen af det *delibale demokrati*, hvilket bygger på en styreform, hvor alle har lige adgang til politiske debatter, og hvor kun resultater, som alle er enige i, er legitime. (Eriksen & Weigård, 2003, s. 172)

Hovedpointen i hans teori om *kommunikativ handlen*, er kommunikation gennem sproglige ytringer kan betragtes som ”talehandlinger”, der fungerer som et medium mellem mennesker, og som hele tiden forudsætter stillingtagen til bestemte implicite gyldighedskrav. Talehandlingen skal fordre den *kommunikative rationalitet*, der er knyttet til subjekt-subjekt-relationen mellem interaktive og kommunikerende individer. (Eriksen & Weigård, 2003, s. 19)

De implicite gyldighedskrav bliver vurderet ud fra *sandhed*, *sandfærdighed* og *normativ rigtighed*. (Eriksen & Weigård, 2003, s. 21) Hvis modtageren vurderer, at afsenderen har en realistisk forståelse af verden og taler ud fra, hvad vedkommende tror og mener, men at modtageren ikke er enig i udtalelsens normative gyldighed, så er der tale om en forståelsesorienteret interaktionsform. For at opnå en enighedsorienteret kommunikation, må samtaleparterne sigte mod at blive enige om at lade intersubjektivt fælles værdiorienteringer være grundlaget for kommunikationen og acceptere gyldighedskravene ud fra fælles aktøruafhængige grunde. (Eriksen & Weigård, 2003, s. 70)

Dette kommunikative grundlag kan implementeres og arbejdes med i en holdningskløft-task, der tilhører problemløsningsgenren, hvilket eksemplet herunder viser.

Task: Discuss "Which post card defines Danish culture and traditions best?"

A: "The post card with the guardsmen defines Danish culture best because we have the eldest monarchy. It is a tradition to protect the royal family and it has a great value in the Danish culture."

B: "No, the post card with strawberries and the royal china defines it best. It shows cozyness, Danish design and Danish traditions".

B kan ud fra dette udsagn godt vurdere, at A har en realistisk verdensforståelse og taler ud fra egen tro og mening uden at være enig om udsagnet, at garderhusarerne fortæller mest om dansk kultur og danske traditioner. Ligeledes kan A også have forståelse for B's udsagn uden at være enig. I et sådan tilfælde vil den *kommunikative handlen* ikke ske på grundlag af konsensus, da eleverne ikke er enige om sproghandlingernes normative rigtighed.

Elevernes opgave er derfor herefter at diskutere sig frem til, hvordan de vil tolke begreberne "culture" og "traditions", så de kan debattere ud fra et intersubjektivt, værdiorienteret grundlag, så eleverne kan flytte deres diskussion fra en betinget strategisk interaktionsform til kommunikativ interaktionsform. (Eriksen & Weigård, 2003, s. 21) Samtaleparterne vil i denne *task* argumentere ud fra hver deres værdisæt og når sandsynligvis ikke til enighed, men for Habermas er det ikke selve resultatet, men grundlaget for samtalen, der er afgørende for, om den kommunikative handling er rationel.

Ifølge Habermas er den egentlige menneskelige rationalitet "*evnen til at lade sine handlinger styre af den fælles virkelighedsforståelse og konsensus, der etableres ved sproglig dialog*". (Eriksen & Weigård, 2003, s. 21) Kommunikationen har en rationel forpligtende karakter og dermed evne til at fungere handlingskoordinerende i forhold til at finde konsensus.

Kommunikative handlinger skal være fællesskabsdannende, da handlingerne i gennem offentlig dialog og debat skal forsøge at skabe fælles forståelser på de områder, hvor deltagerne anerkender, at man har nogle fælles forpligtelser i et samfund. Habermas understreger, at der er et stort krav til

det *deliberative demokrati* om, den frie og lige adgang til debatten. I debatten vil en påstand være gyldig som en kommunikativ handling, når modtagerne vurderer de implicitte gyldighedskrav for opnået i form af, at den må faktisk sand, oprigtig udtryk for afsenderens overbevisning og normativ rigtig.

Kravene til det *deliberative demokrati* er, at den demokratiske dialog skal være det centrale i demokratiet, at borgerne skal være ligestillede i debatter, således at dominansforhold ikke fastsætter dagsordenen, og at borgerne skal have evnerne og muligheden for at kunne fremsætte synspunkter og budskaber.

Det er altså *den kommunikative handlen* og menneskets rationale, der skal være dominerende i forhold til at tage politiske beslutninger. Habermas kritiserer, at andre rationaler, som formålsrationalet har tendens til at overtage områder, hvor den kommunikative fornuft bør være afgørende, og at det er magt og strategiske interesser, der spiller hovedrollen i koordineringen af politiske processer i dag og ikke den dialogiske kommunikative handling, som ellers er formålet.

Der kan argumenteres for, at det danske demokrati i dag hovedsagligt er præget af en liberal demokratiopfattelse med elementer fra både den republikanske og den deliberale demokratiopfattelse. Med udgangspunkt i Habermas *kommunikative handlen* er det dog det ideelle mål, at eleverne skal forberedes til at blive borgere til et *deliberativt demokrati*. For at skabe et *deliberativt demokrati* er man nødt til at skabe et mikrofundament, som går forud for kommunikationen, hvilket forudsætter, at individets rettigheder skal være sikret i form af retten til selv at bestemme, mulighed for selv at definere af det gode liv og muligheden for at handle kommunikativt rationelt og tvangsfrit i en herredømmefri samtale.

Derfor må undervisningen bære præg af disse aspekter og læreren må tilrettelægge undervisningen, så eleverne oplever en subjekt-subjekt-relation både i lærer-elev-forholdet og eleverne imellem. Hertil kan læreren tilrettelægge *task'ene* efter Madsens kommunikationstrekant.

Sammenfatning

Principperne fra CLT om at kommunikationen skal være meningsfuld og tage udgangspunkt i ægte kommunikation tager udgangspunkt i Habermas' dannelsessyn. Det enighedsorienterede interaktionsform danner grundlag for, at elevernes pragmatiske og sociokulturelle kompetencer kan udvikles i kommunikationen, hvilket er nødvendigt, da Habermas påpeger, at borgerne skal have evnerne og muligheden for at kunne fremsætte synspunkter og budskaber.

Kommunikationstrekanten kan i undervisningssammenhæng bruges som model til, at eleverne senere kan blive borgere, hvor den kommunikative handlen vil blive afgørende for de fælles beslutninger der tages. Eleverne skal i samtalen udvise empati og lade *redegørelse* for forskellige standpunkter og ikke *overtalelse* blive gældende for fællesskabet.

Tasks baseret på erfaringsudveklinger, holdningskløfter eller sammenligningsopgaver er gode øvelser til at udvikle eleverne til argumenterende borgere. Samtidig vil disse opgavetyper udfordre eleverne på syntese- og vurderingstrinene i Blooms taksonomi, da eleverne må forholde sig til hinandens argumenter.

Empirisk undersøgelse

I min empiriske undersøgelse vil jeg analysere et undervisningseksempel fra min praktik på 4. årgang og sammenligne den med en David Coxs undersøgelse "Can We Predict Language Items for Open Tasks".

Praksisbeskrivelsen er analyseret ud fra kvalitativ metode og David Coxs undersøgelse er baseret på kvantitativ metode.

Praksisbeskrivelsen vil blive analyseret ud fra SMTTE-modellen, da dette didaktiske redskab indeholder kategorien "tegn", som er en væsentlig faktor for undervisningseksemplet og mine egne didaktiske overvejelser.

Praksisbeskrivelse af et undervisningseksempel

Sammenhæng

I 4. års praktikken underviste jeg to 4. klasser i engelsk, hvor jeg afprøvede forskellige aktiviteter, som alle tog udgangspunkt i task-based learning. Efter eleverne i kortere tid havde arbejdet med emnet "Fruit and vegetables" skulle de lave en *task*, hvor de skulle shoppe frugter og grønsager. Eleverne havde i de forrige lektioner arbejdet med vendespil, holdningskløfter, lavet interviews, gættekonkurrencer, lavet *tasks* omkring farverne på grønsager og frugter osv. Eleverne havde på tidspunktet, hvor de fik udleveret "shoppingcart-task'en", udviklet et stort ordforråd og et godt kendskab emnet.

Mål

- Eleverne skal udfordre deres egne spørgeteknikker
- Eleverne skal kunne mestre bekræftende eller benægtende udsagn anvendende verbers 1. person nutidsform ”have” - ”Yes, I have” eller ”No, I have not”
- Eleverne skal gøre brug af kompetenceniveauerne i tilfælde af manglende ordforråd.

Tiltag

Tiltaget er organiseret efter *task cycle*-modellen⁶, som er beskrevet i afsnittet ”Task-Based Learning”.

I *pre-task* bliver eleverne præsenteret for ordet ”*shopping cart*”. Der tales i plenum kort omkring elevernes indkøbsvaner af frugt og grøntsager. Herefter forklarer læreren, hvordan *task'en* løses og målet for opgaven. Målet for *resultatet* er, at eleverne skal have det samme i deres indkøbsvogne til sidst. De skal sidde med hver deres indkøbsvogn, hvor der er skrevet eller tegnet forskellige frugter og grøntsager ind. Eleven med worksheet A har andre frugter og grøntsager end eleven med worksheet B. De må ikke se hinandens arbejds papirer. Eleverne har tidligere lavet en *task* med samme opbygning, så denne gang får de ikke noget eksempel på, hvordan man kan løse *task'en*.

I *task-cyclen* skal eleverne løse opgaven parvis og nå frem til et *resultat*. Læreren skal gå rundt som observatør og lytte til elevernes sprogbrug og samtidig opmuntre eleverne til at løse opgaven. Eleverne skal herefter planlægge, hvordan deres resultat skal reporteres mundtlig for resten af klassen. Denne tilbagemelding skal have fokus på, om de fandt noget svært ved opgaven. Nogle få par reporterer om deres opdagelser/problemer for resten af klassen.

I *language focus* tales der om sprogbruget og der korrigeres eventuelle fejl, som læreren har hørt undervejs i aktiviteten. Eleverne giver også eksempler på de spørgestrategier, de har brugt undervejs.

⁶ Se bilag 1.

Tegn

- Eleverne afprøver forskellige spørgeteknikker
- De gør brug af deres strategiske kompetence, når de når til grænsen af deres sproglige formåen. Eleverne viser overvindelsesadfærd og bruger udnyttelsesstrategien, så de kan fastholde deres kommunikative formål. Eleverne bruger omformuleringer, kropssprog, konnotationer og denotationer eller andre sproglige eller ikke-sproglige kompetencer.
- Eleverne arbejder selvstændigt og løser *task'en* ved at hjælpe hinanden.

Evaluerings

Evalueringsen sker løbende efter hver endt forløb i en logbog, hvor eleverne skal lave en selvevaluering ud fra følgende udsagn:

1. Jeg vil lære flere nye engelske ord og kunne bruge de nye ord, når jeg taler med andre og skriver sætninger.
2. Jeg vil blive dygtigere til at arbejde sammen med andre, når vi arbejder parvis eller i grupper.
3. Jeg vil turde snakke engelsk på klassen og række hånden op mindst tre gange på klassen.
4. Jeg vil blive bedre til ental- og flertalsendelser og til at bruge nutid og datid.

----->

Ikke så god nogenlunde god rigtig god

Efter hvert udsagn er der en ”vurderingslinje”, og eleverne skal vurdere deres indsats og sætte et kryds på linjen, hvor de mener, de hører til. Herefter skal de skrive nogle eksempler på eksempelvis nye ord, de her tilegnet sig i forbindelse med ”Fruit and vegetable”-emnet.

I den første engelsktid, har eleverne valgt, hvilket læringsmål, de vil have særligt fokus på.

Denne evalueringsform skal gøre eleverne bevidste om deres egen læring Det er et procesorienteret evalueringsværktøj, (Brodersen, P. 2008, s. 206) idet formålet er at styrke elevens selvbedømmelse i forhold til de læringsmål, der er udarbejdet ud fra undervisningsmålene, som er beskrevet i målkategorien. Værktøjet fokuserer på elevens tanker og refleksioner. Logbogen er opbygget af fire

udsagn af både beskrivende og reflektiv karakter, som eleven skal besvare ved slutningen af hvert emne. På den måde kan eleven undervejs i arbejdsprocessen reflektere over, hvordan det går i processen og har mulighed for at ændre på den. Logbogen anvendes af læreren til at få indsigt i elevens arbejds- og læreproces, ligesom den kan bruges som redskab til dokumentation for elevens læring og udvikling. (Evalueringsværktøjer)

Analyse af praksisbeskrivelsen

Task'en åbner op for, at eleverne kan kommunikere på forskellige niveauer. Et af målene var, at eleverne skulle udfordre deres egne spørgeteknikker. Ud fra Johnston's og Brindley's seks spørgeteknikstadier (Lightbown & Spada, 2006, s. 86) er det muligt at analysere elevernes spørgeteknikker og vurdere, hvilket stadie deres sproglige kunnen befinder sig indenfor. Størstedelen af eleverne brugte *"do"* som start-verbum i deres interrogative sætning, benyttede sig ikke af indledende adverbiale sætninger eller nogen form for omvendt ordstilling. Mange sætninger lød typisk: *"Do you have any strawberries in your shopping cart?"* Man kan diskutere, hvorvidt det er hensigtsmæssigt, at eleverne gentager den samme sætningsstruktur frem for at afprøve nogle andre måske mere udfordrende sætningskonstruktioner, men for det første har eleverne brug for gentagelser og for at arbejde på det stadie, de befinder sig på, og for det andet kræver *"Do you have any strawberries in your shopping cart?"*-sætningen både grammatisk-, semantisk- og pragmatisk bevidsthed. Behovet for elevernes pragmatiske kompetence og sociokulturelle bevidsthed kommer til udtryk i balancen mellem effektivitets- og høflighedspincippet.

Eleverne måtte også tage deres lingvistiske kompetence i brug, da de skulle være opmærksomme på, at den semantiske funktion for afsenderen var at fremsætte et spørgsmål, mens modtageren skulle svare med et fremsættende udsagn. Afsenderens syntaktiske udfordring var at danne en interrogativ sætning, så syntaksen blev en Verbal-Subjekt-Objekt (VSO)-konstruktion og dermed formet som en spørgende sproghandling, mens udfordringen for modtageren var at strukturere en informerende sproghandling som svar på spørgsmålet. Den grammatiske funktion er her knyttet tæt sammen med semantiske og pragmatiske funktioner. I eksemplet *"Do you have any strawberries in your shopping cart?"* angiver det grammatiske pluralismorfem *"s"* på substantivet *"strawberries"* den semantiske funktions flerhed, hvilket determinatoren *"any"* understøtter. Ved at udvikle denne spørgende sætning lærer eleverne også, at verbet står i præsens, og at det er adskilt i et hjælpeverbum og hovedverbum med et subjekt i mellem. I den brugte spørgestruktur kommer der

også en udfordring til eleverne, når billedet eller teksten viser én citron. Her må de ændre både determinatoren til ”a” og subjektet ”lemon” til singular-form. Eleverne måtte endvidere benytte sig af possessive pronomen ”your”, når afsenderen spurgte ind til modtagerens indkøbsvogn.

Til trods for, at mange af eleverne befandt sig på stadie 3 i forhold til Johnston’s og Brindley’s seks spørgeteknikstadier med en *do*-fronting og VSO-syntaks viser analysen, at der mange facetter, som eleverne måtte forholde sig til i sætningen. Eleverne må føle sig fortrolige med det stadie, de er på, før deres diskurskompetence kan videreudvikles.

Eleverne er via deres sociokulturelle kompetence opmærksomme på, at de i ”*Shopping cart-task’en*” taler med ligestillede, der er til dagligt navigerer med de samme kulturelle koder. Spørgerens hensigt er at få at vide, om den anden har en bestemt frugt eller grønsag i deres indkøbsvogn. På grund af den sociokulturelle kontekst, de indgår i, behøver de ikke høflighedsfraser som ”*Would you please tell my which kind of vegetable you have in your shopping cart?*”. Omvendt skal eleverne også passe på med udelukkende at bruge effektivtssprincippet og omdanne deres interrogative sætning til en imperativ sætning, som henvender sig med en økonomisk, utvetydig sproglig udmelding som ”*Tell me which fruit you have in your shopping cart*”.

Denne *task* vil for eleverne være assimilativ læring, da eleverne både har arbejdet med det centrale ordforråd, navne på frugter og grønsager, samt kender til opgavetypen. Som tegnene fra praksisbeskrivelsen viser, benytter langt de fleste eleverne sig af deres strategiske kompetence ved at bruge kropssprog og denotationer og denne udnyttelsesstrategi førte kommunikationen videre på de tidspunkter, hvor elevernes lingvistiske kompetence ikke var tilstrækkelig.

Illeris’ indhold-, tilegnelses- og drivkraftdimensioner er alle implementeret i *task’en*. Indholdet kommer til udtryk gennem de kognitive processer, eleverne tidligere har oparbejdet i engelskundervisningen; de har et ordforråd at tage udgangspunkt i, de har nogle sproglige færdigheder; enten bevidste eller ubevidste, og de har tilegnet sig strategier, som de tidligere har gjort brug af, når den sproglige kommunikation eller manglende ordforråd ikke har været tilstrækkelig til at kommunikere et budskab igennem i form af kropssprog, brug af parafraser eller lign.

Drivkraftsdimension kommer til udtryk gennem den inkorporerede motivationsfaktor, der ligger i det synlige *resultat af task'en*, hvor de skal have de samme frugter og grønsager i deres indkøbsvogn.

Via et udvidet ordforråd indenfor emnet "Fruit and vegetables" udarbejdede de fleste elever selv spørgemåder til at løse den kommunikative opgave. I *language focus*-fasen præsenterede eleverne efterfølgende deres sprogbrug, som åbnende bevidstheden for sprogbrugen og små grammatiske fejl. Hvis eleverne på forhånd var blevet præsenteret for én bestemt spørgestrategi, ville varieteten af sprogbrugen ikke være opstået, og spørgsmålet er, om læreren overhovedet kan forudsige, hvilket sprogbrug, der vil opstå i en bestemt aktivitet?

David Cox "Can We Predict Language Items for Open Tasks?"

David Cox, engelsklærer i Japan, har lavet en kvantitativ undersøgelse af, om det er muligt at forudsige, hvilket sprogbrug elever vil benytte sig af i åbne *tasks*.

I undersøgelsen har han udvalgt fem *tasks*, der enten er erfaringsbaserede eller holdningsorienterede, som elever med engelsk som modersmål, skulle udøve.

Samtidig bad han engelskundervisere fra Japan, der er oplært i at bruge PPP-modellen i sprogundervisningen, om at forudsige, hvilke sprogelementer, der ville blive brugt til hver enkel *task*.

Dataindsamlingen er baseret på 25 optagelser af elever, der parvis løser *task'ene* og 20 lærere, der forudsiger sprogbrugen.

En opsummering af undersøgelsen viser, at mange af de forudsagte sprogelementer overhovedet ikke viser sig i de registrerede data, og omvendt viser der sig mange sproghandlinger i optagelserne, som sproglærerne ikke har forudset.

Med denne undersøgelse argumenterer han for, at undervisning, der er baseret på sprogtilegnelsesteorier med fokus på form, som eks. *PPP-cycle*, unaturligt tvinger eleverne til at bruge bestemte sprogstrukturer. Han argumenterer for, at eleverne i stedet bør eksperimentere med varieteten af meningspotentialer og øve normale kommunikationsfærdigheder i stedet for sproglige vendinger, der ikke engang benyttes af folk med engelsk som modersmål. Her nævner han eksemplet "should", som mange tilhængere af PPP bruger i undervisningen, men som undersøgelsen viser, sjældent bliver brugt blandt indfødte. Fokus på nogle få udtryksmuligheder begrænser sprogudviklingen, da eleverne i en samtale vil føle, at de skal bruge de gloser og vendinger, som de har lært i undervisningen. (Cox, 2005, s. 179)

Han understreger, at der er brug for, at eleverne har frihed til at kommunikere meningsfuldt uden at have fokus på formen, og når de har arbejdet med *task'ene* og uhindret har brugt en bred variation af sproglementer, vil eleverne herefter have nytte af at få fokus på formen.

David Cox undersøgelse støtter dermed brugen af TBL som undervisningsmetode, da kommunikation med et meningsfuldt formål og muligheden for at lave sproglige hypotesedannelser er centrale for sprogtiltagelsen. Som sprogunderviser kan man stille sig kritisk overfor, hvordan man kan argumentere for at lære eleverne en bestemt sprogstruktur, når Cox undersøgelse viser, at man ikke kan forudsige sprogbrug og at i de tilfælde, man forsøger, laver en mangelfuld forudsigelse i forhold til den reelle sprogbrug.

Både praksisbeskrivelsen og David Coxs undersøgelse peger på, at *task-based learning* fremmer elevernes sprogtiltagelse, bidrager til en positiv faglig selvopfattelse, motiverer eleverne til at deltage i aktiviteten og fremmer deres kommunikative færdigheder.

Med denne iagttagelse stiller jeg mig dog ikke ukritisk overfor task-based learning som undervisningsmetode, da jeg ud fra en erfaring i praktikken, finder mangler ved task-based-learning i forhold til at kunne undervisningsdifferentiere.

For en enkelt elev, var shopping cart-task'en for svær i forhold til hendes *zone for nærmeste udvikling*. Efter instruktion, både i plenum og en individuel gentagelse på både engelsk og dansk, var pigens læringsforudsætninger stadig ikke tilstrækkelige til at løse opgaven. Hun var ikke i stand til at lave hypotesedannelser og hypoteseafprøvning, som sprogtiltagelsen ud fra CLT-principperne kræver, og hverken hendes strategiske kompetence eller diskurskompetence var udviklede nok til at hjælpe hende videre.

I dette tilfælde, hvor eleven ikke havde forudsætninger for at løse en opgave, der kræver hypotesedannelser og hypoteseafprøvning for at finde en fælles kommunikationsplatform, tog jeg et didaktisk valg og gav hende et forslag til en spørgsmålsstruktur, som hun kunne benytte. Dette betød et didaktisk valg i direkte modstrid med princippet fra TBL om at form først præsenteres efter opgaven er løst. I denne situation vurderede jeg, at metoden hverken ville fremme elevens sprogtiltagelse eller bidrage positivt til hendes faglige selvopfattelse. Da hun udviste undvigelsesadfærd og reducerede sit kommunikative mål til at spørge på dansk, var valget enten at reducere spørgeteknikstadiet til Johnston's og Brindley's 1. stadie, hvor hun kun benytter sig af

enkelt ord eller sætningsfragmenter, som eks. spørgemåden "Orange?", men for at inkludere hende i *task'en*, benyttede jeg mig i stedet af PPP-modellen.

For svage sprogbrugere er undervisningsdifferentieringen i TBL begrænset, da eleven må have udviklet sine kompetenceniveauer til et vist stadie for at kunne kommunikere. Man kan derfor diskutere, om det ikke for nogen af de svageste elever vil være kompetencefremmende at blive præsenteret for en undervisningsmodel, der har fokus på formen, hvorefter de har nogle sprogformer, som kan hjælpe dem til næste niveau til at lave sproglige hypotesedannelser?

Sammenfatning

Som analysen af empirien viser, udvikler *task-based learning* elevernes kommunikative kompetence. Fokus på mening i stedet for form fremmer variationen af sprogbrugen og udfordrer eleverne til at benytte alle kompetenceniveauerne, når sprogbrugen viser sig utilstrækkelig.

Endvidere viser David Cox undersøgelse, at det ikke er muligt at forudsige, hvilket sprogbrug, der vil blive benyttet ved en bestemt aktivitet, hvilket giver grundlag for at overveje, om læreren har myndighed til at definere, hvilke sprogformer, der er mest korrekt at bruge, hvis dette ikke stemmer overens med indfødtes sprogbrug.

Omvendt viser eksemplet med eleven, der ikke havde forudsætninger for at lave hypotesedannelser en problematik i forhold til udelukkende at basere undervisningen ud fra TBL.

*"Det altovervejende hovedformål med engelskundervisningen er, at eleverne skal blive gode til at kommunikere på engelsk."*⁷ For størstedelen af eleverne vil dette mål opnås ved at bruge Task-Based Learning som undervisningsmetode, men læreren må stadig have øje for at variere undervisningen, så den tilgodeser alle eleverne.

Task-based learning og kompetenceudvikling

I dette afsnit vil jeg opsummere min undersøgelse af, hvordan task-based learning støtter udviklingen af de kompetencer, som eleverne skal tilegne sig i engelskundervisningen.

Den kommunikative kompetence opstår i udviklingen af delkompetencerne, og da disse er i konstant sammenspil er det afgørende, at undervisningsmetoden ikke fokuserer på enkeltdele, men helheden i sprogundervisningen, hvilket task-based learning gør.

Task-based learning fremmer variationen af sprogbrugen og udfordrer eleverne til at benytte alle kompetenceniveauerne, da eleverne ikke på forhånd bliver præsenteret for en sprogform, men må

⁷ Se formålet for den kommunikative kompetence.

udnytte de sproglige og ikke-sproglige kompetencer, som eleven tidligere har tilegnet sig. Dette forudsætter, at eleverne må lave hypotesedannelser og tage chancer for at opnå deres kommunikative mål. Forstår modtageren ikke budskabet, må afsenderen benytte sig af andre strategier og i samarbejde med modtageren nå frem til det kommunikative mål. I denne proces bliver delkompetencerne aktiveret og udfordret, hvilket tilsammen styrker den kommunikative kompetence. Denne proces er også med til *at fremme elevernes tillid til egne evner*, da eleverne ved brug af overvindelsesstrategien, som giver succesfuldt resultat, vil opleve små succeser i kommunikationen, hvilket motiverer dem til at fortsætte og til at udvikle deres faglige selvopfattelse i en positiv retning.

Med et ikke ukritisk blik på task-based learning vil jeg derfor argumentere for, at undervisningsmetoden fremmer udviklingen af den kommunikative kompetence, der er udgangspunktet for, at eleverne bliver gode til at kommunikere på engelsk.

Konklusion

At være kommunikativ kompetent er at have evnen til at kommunikere det, man ønsker at kommunikere, hvilket forudsætter autentisk kommunikation, der indgår i en diversitet af kontekster, samtalepartnere, statusforhold og budskaber, hvori det flydende og nuancerede sprog i samspil med lærerens instruktion, opstår. Den meningsfulde kommunikation sker i spændingsfeltet mellem det afsendte budskab, det modtagne budskab og konteksten, hvilket fordrer, at eleverne må udvikle deres kommunikative kompetence, så det altovervejende hovedformål opnås og eleverne bliver gode til at kommunikere på engelsk.

Task-Based Learning udstyrer eleverne med en lang række muligheder for at opnå målsproget, idet ægte kommunikation og chance-tagning betragtes som fremmende for den sproglige tilegnelse.

For at eleverne kan udvikle alle kompetenceniveauerne, som tilsammen styrker den kommunikative kompetence, må læreren tilrettelægge undervisningen således, at der bliver taget højde for elevernes funktionalitet, sensitivitet og socialitet i målet om at fremme elevernes sproglige udvikling og almene dannelse til at blive kommunikativt rationelle i et stadigt udviklende samfund. Task-Based Learning bruger samarbejde som metode til et inkluderende, socialt fællesskab, der er forudsætning for elevernes empathiske udvikling og dermed også deres kommunikative rationalitet.

Task-Based Learnings unikke fokus på resultatet fungerer for både den svage og stærke elev som motivationsfaktor og bidrager i sammenhæng med lærerens anerkendelse til udviklingen af deres positive faglige selvopfattelse, som er én af grundstenene til, at eleverne er motiverede for læring.

Task-cirklen er et brugbart redskab til at sikre ovenstående bliver taget højde for i planlægningen af engelskundervisningen og kan endvidere organiseres med alle temaer, så undervisningen kan implementere udfordringer på alle niveauer i Blooms taksonomi.

Med fokus på begreberne *input*, *sprogbrug*, *motivation* og efterfølgende *instruktion* giver Task-Based Learning sit svar på, hvordan undervisningsmetoden støtter udviklingen af de kompetencer, som eleverne skal tilegne sig i folkeskolens engelskundervisning.

Perspektivering

Opgavens fokus har været præget af et pragmatisk aspekt, da problemformuleringen har drejet sig om et *hvordan*. Med dette udgangspunkt har jeg sammenkoblet det faglige fokus på engelsk med fokus på fagdidaktisk og alment didaktisk karakter, der har kredset om lærings- og dannelsessyn. Med min forholdsvis snævre problemformulering, har det været vanskeligt at inddrage andre perspektiver, der muligvis ville have givet andre svar på min undersøgelse.

Undersøgelsens resultat ville muligvis have givet et anderledes udfald, hvis jeg havde inddraget andre dannelsesteoretikere eller havde analyseret sprogtiltagelsen ud fra en anden tilgang end den socialkonstruktivistiske. I det tilfælde ville opgaven have åbnet op for en mere nuanceret kritisk stillingtagen til undervisningsmetoden, men da problemformuleringen netop er baseret på et *hvordan* og ikke et *hvorfor* er min opgave baseret på teoretikere, der taler for en socialkonstruktivistisk læringstilgang.

Med udgangspunkt i opgaven vil det i et større perspektiv være interessant at forholde lærerens rolle til det socialkonstruktivistiske læringsrum og diskutere, hvorfor læreren må være meget bevidst om sin position i klasserummet.

Endvidere vil en elaborering af den interkulturelle dimension i Task-Based Learning åbne nye perspektiver for vurderingen af metodens egnethed i en dannelsesmæssig kontekst, hvilket også vil understøtte diskussionen omkring, hvornår undervisningsmetoden er hensigtsmæssig at bruge og i hvilke kontekster den ikke vil fremme kompetenceudviklingen. Endvidere vil det være interessant at diskutere, hvad der kendetegnende for de danske elevers kompetencer og evner når de afslutter engelskundervisningen i 9. klasse. En sådan diskussion vil åbne nye perspektiver omkring synet på eksempelvis Task-Based Learning som en tidssvarende undervisningsmetode i forhold til de krav, der bliver stillet fra lovmæssig og samfundsmæssig side, samt diskussionen omkring, hvorfor engelsk som sprogfag skal fokusere på det alment dannende aspekt.

Litteraturliste

Bøger

Brodersen, P. et al. (2008) Mål og Evaluering I: Red. Holm, J. *Effektiv undervisning*. (1. ed. 2. udgave) pp. 96- 120, 189-220. Kbh.: Nordisk forlag.

Cox, D. (2005). Can We Predict Language Items for Open Tasks? I: C. Edwards, & J. Willis, *Teachers Exploring Tasks in English Language Teaching* pp. 171-186. New York: Palgrave Macmillan.

Dysthe, O. (2003). Sociokulturelle teoriperspektiver på kundskab og læring. I: O. Dysthe, *Dialog, Samspil og Læring* (1. ed), pp 36-76. Århus: Klim.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.

Eriksen, E. O., & Weigård, J. (2003). Det kommunikative handlingsbegreb og Mod en deliberativ demokratimodel I: *Kommunikativt demokrati – Jürgen Habermas' teori om politik og samfund*, pp. 61-87, 169-193. Kbh: Hans Reitzels Forlag. Oversat af Vangsgaard, H.

Gregersen, A. (2009). Den kulturelle dimension i sprogfagene. I: Red. Byram, M. et al. (2009). *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (1. ed), pp. 55-84. Kbh: Samfundslitteratur.

Illeris, K. (2006) Læringens processer og dimensioner. I: *Læring. (2007)*, (2. reviderede udg. 2. oplæg), pp. 35- 43. Roskilde Universitetsforlag.

Illeris, K. (2008). *Organisering af læreprocesser*. I: Red. Lund. H. & Rasmussen T. (2008) *Almen didaktik* (2. ed), pp. 129-149. Århus: KVAN.

Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and Principles in Language Teaching*. (2. Edition) Oxford University Press.

Lightbown, P. M., & Spada, N. (2006). *How languages are learned*. (3. ed) Oxford University Press.

Lindhardsen, V., & Christensen, B. (2008). *Sprogfagenes didaktik*. (2. ed, 2. oplæg) Frederikshavn: Dafolo Forlag.

Lund, K. (2009). Fokus på sprog I: *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. I: Red. Byram, M. et al. (2009). *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis* (1. ed), pp. 85-126. Kbh: Samfundslitteratur.

Madsen, B. (2002). Kommunikationstrekanten - indhold, forhold og kontekst. I O. Løw, & E. Sveigaard, *Psykologiske Grundtemaer*, pp. 152-171. KVAN.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2008). *Skolens læringsmiljø - selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. (1. ed, 2. oplæg) Akademisk Forlag. Oversat af Nake, B.

Willis, D., & Willis, J. (2007). *Doing task-based Teaching*. Oxford University Press.

Willis, J. (1996). *A Framework for Task-Based Learning*. (8. ed, 2004) Longman.

Tidsskrifter

Haastrup, K., & Pedersen, M. (1998). Input - output - interaktion. I: *Sprogforum nr. 10 vol. 4*, pp. 7-13.

Jørgensen, P. (1999). Hvad er kompetence? *Uddannelse nr. 9*, pp. 4-13.

Lund, K. (1996). Kommunikativ kompetence- Hvor står vi? *Sprogforum, nr. 4 vol. 2*, pp. 7-19.

Skehan, P. (1996). A framework for the implementation of task-based instruction. *Applied Linguistics, Bind 17, Hæfte 1*, pp. 38 – 62.

Websider

Ministeriet for børn og undervisning. *Fælles mål 2009 – engelsk, faghæfte 2*. Lokaliseret d. 10. marts 2012 på:

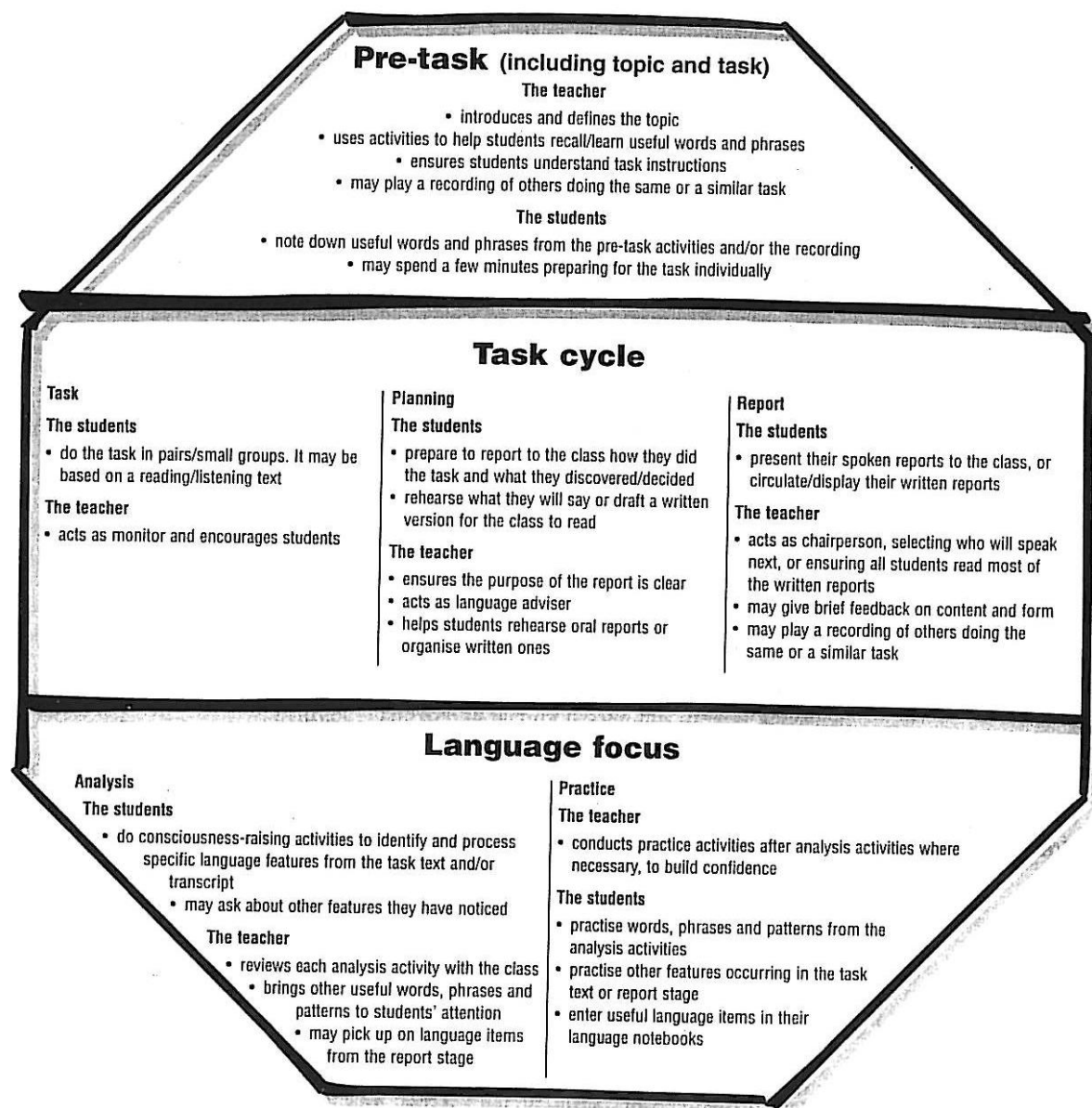
<http://www.uvm.dk/Service/Publikationer/Publikationer/Folkeskolen/2009/Faelles-Maal-2009-Engelsk>

Oversigt over evalueringsværktøjer. Lokaliseret d. 4. marts 2012 på:

<http://uvm.dk/Uddannelser-og-dagtilbud/Folkeskolen/De-nationale-test-og-evaluering/Evaluering/Vaerktoejer>

Bilag 1

Fra Willis J. 1996 s. 155



NB: Some time after this final phase, students may like to repeat the same or a similar task with a different partner.