

Resume

De fleste er enige om, at vi lever og bevæger os i en globaliseret verden. En verden, der er under konstant forandring. Disse forandringer kræver at vi mennesker både har kundskab til og kan kommunikere på forskellige sprog i forskellige situationer. Derfor er det vigtigere nu end før, at vi i vores skoler og samfund, får udviklet nogle gode sprogbrugere, som er i besiddelse af kommunikativ kompetence. Mennesker, som kan bevæge sig frit rundt i en globaliseret verden uden sproglige hængninger. Det er jo sproget, som er fundamentet for en hver nations kultur og danner et samfund. Det er i gennem sproget at vi er i stand til at kommunikere med hinanden.

Med øget kendskab til et eller flere fremmede sprog, får vi som mennesker ikke kun kendskab til det pågældende fremmede lands kultur og samfund, det giver os også muligheder for at være en del af samfundet.

Med internettets tilkomst er behovet for beherskelsen af fremmede sprog, vokset gigantisk. Flere og flere søger oplysninger på nettet. Alle lige fra børn i folkeskolen, til professorer på universitetet bruger internettet. Det er derfor tydeligt, at det at kunne et eller flere fremmedsprog giver os, den frihed at kunne bevæge os frit og uden hængninger i en ellers konstant foranderlig verden. Derfor er det meget vigtigt at skolesystemet, fra starten af gør sprogundervisningen til et af fundamentene for et hvert menneskes uddannelse og får uddannet gode kompetente elever. Dvs. elever, der kan kommunikere både skriftligt og mundtligt på det pågældende fremmedsprog både i en daglig situation, i undervisningen, eller på arbejde.

En af de undervisningsmetoder som er med til at skabe kompetente sprogbrugere, er den såkaldte kommunikative undervisningsmetode og taskbaseret undervisning. Taskbaseret undervisning er netop hvad denne opgave handler om.

I opgaven vil der blive gjort rede for hvad begreberne kommunikativ undervisning og taskbaseret undervisning betyder, forskellige typer af taskopgaver beskrevet og hvilken betydning kommunikativ undervisning har i sprogundervisningen og sprogtilegnelse, hvilken funktion og indflydelse denne undervisningsteknik har inden for sprogundervisningen samt hvordan evalueringen forgår inden for kommunikativ undervisning.

Endvidere vil det blive forklaret hvad lærerens og elevens rolle er i en taskbaseret undervisning og hvad formålet med taskbaseret- /kommunikativ undervisning er. I opgaven bliver der stillet spørgsmålet: ”Hvad er en god ”learner”?” og ud fra dette spørgsmål gjort rede for hvordan eleverne tilegner sig et fremmedsprog, med hensyn til kommunikativ kompetence og dens behov inden for kommunikativ undervisning. I slutningen af opgaven vil der blive foretaget opsummerende konklusioner og spørgsmålet, som blev stillet i starten, vil forsøgt besvaret.

Oversigt

Resume.....	3
Oversigt.....	5
Indledning.....	6
1. Hvordan tilegner eleverne sig et fremmedsprog?.....	7
1.1 Stephen Krashen og monitor modellen.....	7
2. Lidt om andet sprog og forskellige sprogteorier.....	9
2.1. Forskellige indlæringsstrategier.....	10
2.2. Intersprog.....	11
2.3. Hvad kendetegner den gode elev (learner)?.....	13
3. Forskellige metoder i sprogundervisningen.....	14
3.1. Grammatik- og oversættelsesmetoden.....	14
3.2. Den direkte metode.....	14
3.3. Den Strukturalistiske metode.....	15
3.4. Den Audiolingvale metode.....	16
3.5. Kommunikativ undervisning.....	16
4. Kommunikativ kompetence.....	17
4.1. ”Mundtlighed”.....	18
4.2. Men er det nok med mundtlige udtryksfærdigheder?.....	19
5. Taskbaseret undervisning.....	21
5.1. De tre faser inden for taskbaseret undervisning.....	22
5.2. Taskopgaver.....	23
5.3. Dictogloss i undervisningen.....	25
6. Forskellige evalueringsmetoder.....	26
6.1. Evaluering inden for taskbaseret undervisning.....	27
7. Kommunikativ undervisning under kritik.....	28
8. Hvordan står det til med kommunikativ undervisning i Island?.....	29
9. Konklusion.....	33
10.Litteraturliste.....	35

Indledning

Opgaven handler om taskbaseret undervisning (taskbased language learning) Begrebet taskbaseret undervisning er ikke et begreb for en bestemt undervisningmetode, men der imod en særlig teknik inden for sprogundervisningen

Taskbaseret undervisning har været under konstant udvikling siden den først blev formuleret. I lande som fx. England, U.S.A og Danmark har den været brugt i mange år og er ret populær som middel i sprogundervisningen, blandt andet i undervisning af to-sprogede elever.

Der findes masser af bøger og undervisnings materiale om taskbaseret undervisning på forskellige sprog, men der imod findes der meget lidt om emnet på Islandsk.

For at definere kommunikativ undervisning og taskbaseret undervisning bliver der som udgangspunkt stillet spørgsmålet : „Hvad er en god „learner“?“

For at uddybe emnet arbejdes der ud fra nogle supplerende spørgsmål:

- Hvilke strategier bruger eleverne i sin indlæring?
- Hvad er kommunikativ undervisning?
- Hvad er kommunikativ kompetence?
- Hvad er taskbaseret undervisning?
- Hvordan udføres task?
- Hvad er lærerens og elevens rolle inden for taskbaseret undervisning?
- Hvilket formål tjener taskbaseret undervisning?

I opgaven forsøges ovennævnte spørgsmål besvaret, ved hjælp af forskellige fagbøger og artikler om emnet.

1. Hvordan tilegner eleverne sig et fremmedsprog

Der er ikke to elever, der tilegner sig et sprog på samme måde. Hvad den ene synes er den bedste metode at lære et andet sprog på, kan den anden synes vanskeligt og meningsløst.

En af de ting som er vigtig for tilgængelsen af alle sprog er grammatik. En af de mange sprogforskere, der har skrevet om grammatik og hvor vigtig del den er i sprogundervisningen, er Ullrika Tornberg (2001). I kapitlet *Om grammatik* i bogen *Sprogdidaktik*, forklarer hun blandt andet hvordan et sprogs grammatik kan beskrives fra forskellige udgangspunkter. Man kan enten beskrive grammatikken ud fra hvordan sproget *bør* være (nutids perspektiv, normativt), og deskriptivt, hvordan det faktisk ser ud. Tornberg forklarer endvidere hvordan man kan se på grammatikken, enten som *produkt* (se på strukturen i sproget, lære **om** sproget), eller *proces* (hvordan man anvender grammatikken, hvad man kan gøre **med** sproget).

1.1 Stephen Krashen og Monitor-modellen

I starten af halvfemserne fremsatte den amerikanske psykolog og sprogforsker Stephen Krashen, en teori om at elever lærer et sprog ubevidst, og derfor kan den grammatiske undervisning ikke lave om på den måde eleverne tilegner sig et fremmedsprog. Krashen lavede en model, som bliver kaldt for "Monitor-modellen", hvor han forklarede hvordan elever tilegner sig et fremmedsprog.

Krashens model havde i nogle år en stor indflydelse på debatten om sprogindlæring, men også en stor indflydelse på sprogforskningen. I følge Krashen bør sproglæreren ikke arbejde særligt med grammatikken, men der imod lade eleverne arbejde med forskellige kommunikative aktiviteter. På den måde ville grammatikken komme ind ad bagdøren.

For at forklare modellen, kan man dele den op i 5 forskellige punkter. Det første punkt skelner mellem **sprogtilægnelse** (*Acquisition*) og **sproglæring** (*learning*). Sprogtilægnelsen er en ubevidst proces (den implicite sproglige kunnen) hvor sproget udvikles ved brug af kommunikation, hvor imod sproglæringen er en bevidst proces (den eksplicite sproglige kunnen), hvor man fx. gennem undervisningen, tilegner sig viden om sprogets formregler. Ved **explicit viden** forstås, at eleven har explicit viden

eller kundskab om sproget, når han/hun er i stand til at forklare en grammatisk regel. Hvis eleven kan bruge reglen uden at forklare hvorfor, har han en **implicit viden**.

Punkt nummer 2 fortæller om den *naturlige rækkefølge*. Sprogindlæringen indebærer, at grammatiske strukturer indlæres i en forudsigelig rækkefølge, hvor rækkefølgen er den samme for børn, voksne og elever med forskellige modersmål.

Punkt 3 forklarer hvad Krashen mener med ordet *monitor*. Monitoren er en slags ”pegefinger”, som kan hjælpe eleven når han eller hun har tid til at rette sproget, dvs. fokus på sprogets form..

Punkt nummer 4 forklarer betydningen af ordet *input*. *Input* er det sprog som eleven udsættes for ved at høre eller læse det. Det er *input* som fører til sprogtiltagelsen, ikke det at eleven selvproducerer sprog.

Det 5. og sidste punkt handler om *det affektive filter*. Det affektive filter viser om eleven tør eller ikke tør bruge sin sproglige kunnen, forsøge at udtale ord og vendinger. Det afhænger af elevens holdninger, hvordan han tager input til sig. Hvis filteret ligger lavt, er eleven åben og receptiv. Ligger filteret højt, hindres sprogtiltagelsen på grund af angst og manglende selvtillid. Det affektive filter kontrollerer derfor og bestemmer både sprogudviklingen og slutresultatet.

Den kognitive indlæringsforskning har bidraget med termerne *deklarativ viden* og *procedurviden*. *Deklarativ viden* er viden **om** sproget, dets opbygning og struktur, hvor *procedureviden* fortæller hvad man kan gøre **med** sproget.

I kapitlet ”*Om grammatik*” kommer Tornberg ind på en række termer som ofte anvendes inden for sprogindlæringsforskningen. To af disse begreber er begreberne *Language Awareness* (van der Lier 1995) og *Consciousness raising* (Sharwood Smith 1981). Disse to begreber henviser til at **bevidst viden** om sproget kan være med til at gøre sprogindlæringen lettere - stik imod Monitor teorien, som bygger på at man bedst lærer sprog af at blive ”*badet i sproget*” og input sker næsten automatisk. Man kan således konkludere, at der findes mindst to forskellige holdninger til grammatikkens betydning i sprogindlæringen.

2. Lidt om andet sprog og forskellige sprogteorier

Men hvad betyder begrebet ”*et andet sprog*” egentlig? Et andet sprog er det sprog, der læres i tillæg til ”det første sprog” (modersmålet). Alligevel kan begrebet diskuteres. Et andet sprog kan nemlig betyde det første, andet, eller tredje sprog, der bliver lært efter det første sprog. Der kan også diskuteres hvornår et barn har to modersmål, og hvornår, der er tale om et modersmål og et andet sprog. I Norden er der tradition for at skelne mellem andetsprog og fremmedsprog. Denne skelnen handler i høj grad om den sammenhæng sprogeleven lærer det i. Hvis han lærer et sprog som fremmedsprog, lærer han det helt eller delvist via undervisning (i klasseværelset), og bruger det som regel ikke andre steder. Andetsproget kan derimod både læres i klasseværelset og i en mere uformel kommunikation uden for klasselokalet.

En anden sprogforsker, som har kommet frem med en teori om sproglæring er Rod Ellis. Rod Ellis er professor i andetsprogstegnelse i New Zealand. I sin model har Ellis samlet alle de faktorer, der har indflydelse på processen når en person tilegner sig et nyt sprog. Ellis’ model går ud på at når eleven skal lære et nyt sprog, er vedkommende nødt til at høre og læse noget andre mennesker enten har sagt eller skrevet. Sprogeleven indgår altså i en social sammenhæng, der leverer indputtet og sætter en sproglig process i gang, der dels er påvirket af den viden sprogeleven har i forvejen (om verden og om andre sprog), og af nogle individuelle faktorer (f.eks. alder og motivation). Processen resulterer i at sprogeleven udvikler viden om det sprog han er ved at tilegne sig, og det sætter ham i stand til at producere et output, dvs. selv at sige eller skrive noget på sproget. Derfor kan han nu selv påvirke sine omgivelser. (Bjerre og Ladegaard, 2007).

Man kan meget groft samle de forskellige faktorer og teorier som Ellis fik sat frem i tre grupper, der hver har sin tilgang i læringsprocessen. De tre grupper kaldes for, **en lingvistik, en kognitiv og en social tilgang.**

Med den **kognitive tilgang** er den enkelte elev i fokus. Her går teorierne og undersøgelserne ud på hvad der sker inde i hovedet på eleven, når han tilegner sig et sprog.

Med den **lingvistiske tilgang** er det *sproget*, der er i fokus. Undersøgelserne beskæftiger sig forholdsvis med træk ved sprogets struktur.

Med den **Sociale tilgang** betragter man eleven som en del af en gruppe. Undersøgelserne kan fokusere på samspillet mellem den enkelte og gruppen, men kan også inddrage sproglige træk. Til forskel fra den lingvistiske tilgang ser man bare ikke

isoleret på sproget, men undersøger det altid i den sociale sammenhæng. (Bjerre, Malene og Uffe Ladegaard, 2007).

Det som gør *Kognitive teorier* særlig interessante når man taler om sprogtilegnelse og sproglæring er, at kognitive teorier tager udgangspunkt i at både inputtet, outputtet og interaktionen er vigtig for sprogtilignelsen.

2.1 Forskellige indlæringsstrategier

Forskerparret O'Malley og Chamot (1990), skelnede mellem tre indlæringsstrategier. Disse strategier er: *kognitive, metakognitive og sociale/affektive indlæringsstrategier*.

- Kognitive strategier er fx. at skrive notater til det læste, eller slå op i en ordbog.
- Metakognitive strategier dækker bl.a. bestemte måder at planlægge, overvåge og evaluere en sproglig aktivitet på.
- Hvis learneren bruger de sociale/affektive strategier, søger han hjælp hos andre. Han beder fx. om at noget bliver gentaget, eller bede direkte om hjælp til at løse en opgave.

Sprogforskeren Oxford (1990), inddeler læringsstrategier i to grupper: *direkte og indirekte strategier*.

De direkte strategier, der foregår på målsproget er en måde at bearbejde sproget på. De indirekte strategier er forskellige handlinger, der støtter tilegnelsen på en mere indirekte måde fx. gennem planlægning, evaluering og opsøgning af hjælp. Oxfords indirekte strategier hænger derfor sammen med O'Malleys og Chamots metakognitive og sociale/affektive strategier.

Man kan opstille Oxfords strategier på følgende måde

- *Direkte strategier:*
 - Hukommelses strategier
 - Kognitive strategier
 - Sociale strategier
 - Kommunikations- og kompensations strategier
- *Indirekte strategier:*
 - Metakognitive strategier

- Affektive strategier
- Sociale strategier

Det, der er særligt ved Oxfords inddeling er, at han også tager kommunikations- og kompensationsstrategier med. Normalt regnes disse strategier ikke for indlæringsstrategier, men giver god mening fordi kommunikationsstrategier kan hjælpe eleven med at udvikle sit intersprog igennem fx. hypotese-afprøvningen.

2.2. Intersprog

Det var Larry Selinker (1972), som var den første til at bruge og introducere begrebet *intersprog*.

Begrebet **"intersprog"** bruges til at betegne det sproglige system, eleven benytter sig af i forsøget på at producere noget sprogligt i forhold til de normer, der er gældende for målsproget. Med tiden er det så gået hen at dække over det elevsprog eller interimsprog (et særligt sprog mellem elevens modersmål og målsproget), som eleven systematisk udvikler på vejen mod at tilegne sig kompetence på det fremmede sprog. Læreren kan iagttage elevens intersprog ved at studere og vurdere elevens frie produktion og sproglige improvisationer. Et af de centrale elementer i teorien om intersproget er, at fejl ikke skal ses som negative ting. De er snarere en nødvendighed for at sprogeleven kan gøre sig sine egne erfaringer med sproget, og at eleven på den måde opnår fremskridt. Intersproget skal således ikke blot betragtes som en blanding af fejl og ikke – fejl, da det i enhver situation kan diskuteres, hvorvidt fejlene opvejes af elevernes vilje og evne til at få kommunikeret et budskab.

Det overordnede produktive mål for fremmedsprogsundervisningen, såvel mundtligt som skriftligt er, at udvikle elevernes kommunikative kompetence eller evner til at bruge sproget. Karen Lund (1999) mener, at der er tre sproglige mål med sprogundervisningen: eleverne skal tale og skrive så flydende som muligt, opnå så stor korrekthed som muligt, og de skal nå et så sofistikeret, nuanceret og komplekst sprog som overhovedet muligt. Det drejer sig om – som hun så rigtigt siger – at vi hverken vil have "det flydende forkerte eller det hakkende korrekte".

Her står vi overfor en problemstilling i forhold til sprogtilegnelse: i hvilket omfang kan korrekthedskravet reduceres til fordel for et mere flydende sprog, der dog indeholder

visse former for fejl? Det, der her refereres til er forholdet mellem ”fluency” og ”accuracy”. Ved ”fluency” forstås bl.a. det forhold, at en samtale helst ikke må gå i stå, fordi eleven ikke lige kan komme i tanker om et bestemt ord. Eleverne har lært, at i stedet for at spørge: ”Hvad hedder... på islandsk/dansk?”, så er det meget bedre hvis de kommer i tanker om et andet ord, der kan dække betydningen nogenlunde. I værste fald vil dette kunne betyde, at elevens aktive ordforråd ikke udvikler sig væsentlig i skoleforløbet, idet alle elever i samme klasse udvikler ”classroom interlanguage”. Alle kan forstå, hvad det er en klassekammerat prøver at sige, hvorfor denne ikke tvinges til at formulere sig præcist. Med andre ord ser det ud til, at der er en fare for, at ”fluency” kan udvikle sig på bekostning af ”accuracy”.

På baggrund af Birgitte Morells (2003) undersøgelse og en række andre undersøgelser så er der meget, der tyder på, at hvis eleverne skal opnå ”fluency” og ”accuracy” på det fremmede sprog, så er det nødvendigt at udvikle elevernes intersprog. En sådan udvikling kan kun ske ved at involvere eleverne selv og udskifte den lærerstyrede samtale med interaktive kommunikationsopgaver. Altså et skift fra en lærer- til elevcentreret sprogundervisning.

Ved at bruge interaktive kommunikationsopgaver, så vil man uvilkaarligt også være med til at aktivere eleverne og forbedre mulighederne for at lave en mere autentisk kommunikation i skolestuen, og dermed være med til at udvikle elevernes intersprog. Ved at bruge interaktive opgavetyper, så skabes der et langt mere naturligt diskursmønster. Eleverne er langt mere kreative og varierende i deres dialog, fordi grundtanken er, at eleverne aktiveres på én gang i deres skiftende roller som afsender og modtager.

Det er helt afgørende i intersprogsteorien at intersproget udvikler sig gennem interaktion, dvs. fordi vi mennesker kommunikerer med hinanden. Selvom mentalisterne på mange måder er grundlæggende uenige med behavioristerne, sætter de også formen før brugen. Formen (sprogets strukturer) vokser ud af sig selv stort set uafhængig af hvad vi udsættes for af vores omgivelser (”brugen”). I intersprogsteorien er sprogsynet funktionelt og tilegnelsessynet er kommunikativt. Brugen kommer før strukturen. Det er fordi vi kommunikerer med hinanden, at vi udvikler nogle regler der sætter os i stand til at forstå og blive forstået.

- Hvis undervisningen skal følge intersprogsteorien, er det nødvendigt at der opstilles nogle gode muligheder for kommunikationen i klassen. Mens gruppe-

og pararbejde kan være et problem set med behavioristiske øjne, fordi eleverne vil høre hinanden tale et ukorrekt sprog og ikke er i stand til at rette hinanden, er det helt oplagt valg ifølge intersprogsteorien fordi eleverne her får masser af muligheder for at bruge sproget og på den måde danne hypoteser og få dem afprøvet.

Med task-baseret undervisning skabes et kommunikativt læringsrum. Eleverne får i gennem sit problemløsningsarbejde lejlighed til at arbejde med og udvikle sit intersprog.

2.3. Hvad kendetegner den gode elev/ learner.

Der findes forskellige typer af sprogelever. Nogle elever er dårlige elever fordi at de mangler viden om hvad begreber eller regler på det fremmede sprog betyder. De har såkaldt ”pjaltet” viden. Pjaltet viden henviser til den situation hvor eleven så at sige misfortolker det læreren siger, og at eleven på baggrund af sin forhåndsviden laver sine egne hypoteser om emnet, fx når eleven bøjer alle udsagnsord med – ede, selvom læreren har forklaret at ikke alle udsagns ord bøjes med – ede.

Det modsatte af den dårlige sprogelev vil så være den gode sprogelev.

Den gode sprogelev

- er interesseret i sprogets form og strukturer
- er interesseret i sprogets kommunikative funktioner
- arbejder aktivt med øvelser og opgaver
- er bevidst om tilegnelsesprocessen
- er fleksibel når det gælder at skifte opmærksomhed mellem indhold og form og at tilpasse strategierne til opgaven

(Tornberg.2001. s.24.)

3. Forskellige metoder i sprogundervisningen

I årenes løb har metoderne i sprogundervisningen forandret sig. Enten har der været fokus på det fremmed sprogs struktur og regler, brugen af sproget som et kommunikations middel, eller middel til at danne sociale forbindelser.

3.1 Grammatik- og oversættelsesmetoden

Grammatik- og oversættelsesmetoden henter sine metoder fra den måde man underviste i latin og græsk, hvor det fremmede sprog blev brugt som undervisningssprog. Her ligger vægten på det skrevne sprog. Metoden går ud på at lære eleverne grammatiske regler og ordforråd, som de så kan koble til nogle oversættelsesøvelser. Det som kendetegner grammatik- og oversættelsesmetoden er:

- al undervisning foregår på modersmålet
- grammatiske regler bliver forklaret og indlært og der efter trænet ved at oversætte fra modersmålet til målsproget
- mange litterære tekster hvor elevernes forståelse af sproget blev kontrolleret ved at lade dem oversætte teksten, eller nogle isolerede sætninger.

Denne metode giver eleven stor viden **om** sproget, men eleven vil ikke være i stand til at **bruge** det, fx i mundtlig kommunikation, da der ikke lægges så stor vægt på det kommunikative brug.

I mere end hundrede år blev denne metode betragtet som den ene rigtige i undervisningen af fremmedsprog og var derfor en dominerende metode indenfor sprogundervisningen både udenrigs og her i Island. I nutidens sprogundervisning kan man stadigvæk finde mange skoler i verden, blandt andet her i Island, hvor denne undervisningsmetode stadigvæk er i brug. Grunden skyldes nok at mange af sproglærerne som underviser efter denne metode, selv blev undervist efter grammatik- og oversættelsesmetoden og har derfor overført metoden til sin egen undervisning.

(Tornberg 2007: 28-29)

3.2 Den direkte metode

Denne metode opstod som en reaktion på grammatik- og oversættelsesmetoden.

Her forgår undervisningen udelukkende på målsproget (det sprog som eleverne er ved at tilegne sig), hvor det talte sprog som vi bruger i vores dagligdag står i centrum. Hovedvægten bliver lagt på at kunne kommunikere mundtligt. Elevernes kommunikative kompetence bliver gradvist bygget op gennem spørgsmål og svar mellem lærer og elev, hvor arbejdet forgår meget ofte i nogle små grupper. Eleverne skal være i stand til at danne sig meninger direkte gennem brug af sproget, ikke gennem

oversættelse. Idéen bag den direkte metode er, at idet eleven udsættes for anvendelse af sproget vil han/hun være i stand til at samle sproget op, da indlæringen af et fremmedsprog i bund og grund ligner elevernes indlæring af deres eget modersmål.

Anvendelse af den direkte metode indebærer blandt andet at:

- Ingen oversættelse, eftersom oversættelse er forbudt inden for denne undervisningsmetode.
- de læste tekster er ofte korte og sprogligt tilrettelagte
- Ingen forklaring af grammatiske regler
- elevernes opmuntres til selv at finde ud af at konstruere de grammatiske regler
- ord forklares på det sprog der bliver undervist i, blandt andet ved hjælp af lærerens kropssprog

Den direkte metode anses for at være *induktiv* idet indlæringsprocessen hviler hos eleven selv og hans evne til at reflektere mellem ord og udtryk på det fremmede sprog, samtidigt med at han benytter sig af sine omgivelser og hændelser og genstande fra sine nærmeste omgivelser.

3.3 Den Strukturalistiske metode

Metoden opstod som en kombination af *grammatik- og oversættelsesmetoden* og *den direkte metode*. Inden for denne metode handler sprogundervisningen om at udvikle den lingvistiske kompetence. Sproget ses som et system af former, som skal praktiseres og læres. Ligesom grammatik- og oversættelsesmetoden lægges der stor vægt på grammatikken, dog med den forskel at metoden er *induktiv*, og at her lægges der endvidere stor vægt på at udvikle de mundtlige sprog. Her er al fokus lagt på at udvikle elevernes *lingvistiske kompetence*. Både lærebøger og undervisningsplan bliver bygget om som en lineær form, hvor sproglige elementer som fonologi, ordforråd og grammatik bliver gennemgået samtidig med indlæring af regler inden for det pågældende sprog. Sprogtilægnelsen anses for at foregå i en bestemt rækkefølge.

3.4 Den Audiolinguale metode

Denne metode stammer oprindeligt fra USA fra årene under og efter anden verdenskrig, hvor der opstod et akut behov for at lære at kommunikere på flere fremmede sprog på en hurtig og effektiv måde. Metoden er stærkt påvirket af behaviorister og går ud på at få eleverne til at danne sig rigtige vaner mens de tilegner sig fremmedsproget, efter som denne metode anser sprogtilegnelse som en dannelse af vaner. Det sker ved hjælp af

forskellige struktur-drill-øvelser, imitation og udenadslære. I denne metode anses fejl for at være ”dårlige vaner” som eleven skal undgå.

Det som alle disse metoder har til fælles, er at de allesammen er lærerstyrede og bygger på en autoritær model. Her er det læreren, som sidder inde med alt viden og læring og skal formidle sin viden til eleverne. Læreren er afsenderen mens eleverne er modtagere.

3.5 Kommunikativ undervisning

Efter som verden forandrede sig, blev behovet for at kunne kommunikere på et fremmed sprog øget. Inden for sprogundervisningen flyttede interessen sig fra viden *om* sproget over på *brug* af sproget. I stedet for at sætte fokus på grammatik og sætninger, begyndte man nu at fokusere på *hele* konteksten i sammenhæng og diskurs. Formålet med den kommunikative metode, er at få eleven til at gøre noget med sproget og udføre forskellige kommunikative handlinger, dvs. at få øget elevens kommunikative kompetence med henblik på alle fire færdigheder.

4. Kommunikativ kompetence

Man siges at besidde *kommunikative kompetence*, når man er i stand til at gennemføre en vellykket kommunikation i situationer, hvor man ønsker og har behov for at kommunikere. Kommunikativ kompetence rummer såvel de receptive færdigheder (lytte/forstå og læse) som de produktive sprogfærdigheder (tale og skrive).

De vigtigste komponenter i kommunikativ kompetence er *lingvistisk kompetence*, *sociogramatisk kompetence*, *diskursiv kompetence* og *strategisk kompetence*.

Man har *lingvistisk kompetence* når man ved, hvordan sprogets formregler – de fonologiske/ortografiske, leksikalske og grammatiske regler – fungerer, dvs. når man kan producere, formmæssigt betragtet, korrekte sætninger. Sprogbrugeren kan udtale/skrive ordene rigtig (fonologi/ortografi), benytte relevante ord (ordforråd/leksikon) og opbygge sproget grammatisk korrekt (m.h.t. syntaks/sætningsbygning og morfologi/orddannelse).

Det er imidlertid ikke tilstrækkeligt at kunne producere formmæssigt korrekte sætninger. Sprogbrugeren skal også besidde *diskursiv kompetence*, dvs. sætningerne

eller ytringerne skal indgå som meningsfulde led i forhold til hinanden. Der skal være indholdsmæssige sammenhæng – en rød tråd – i det, der siges eller skrives.

Ved kommunikativ kompetence forstås at:

- 1. Sprog er handling/fælles praktisk bevidsthed**
- 2. Eleven skal lære, hvordan man anvender sin grammatiske kompetence vellykket eller rigtigt i bestemte situationer.**
- 3. Eleven skal opnå bevidsthed om hvilke situationer man taler i, hvilke handlinger man udfører og hvilke regler man følger.**
- 4. Evnen til selv at vurdere og formulere regler skal opøves.**
- 5. Eleven skal være bevidst om kommunikative strategier.**
- 6. Fremmedsprogsindlæringen er ikke kun færdighedsindlæring. Sprogfærdighed er et middel til andre færdigheder.**
- 7. Fremmedsproget er, også i undervisningen, et kommunikationsmedium.**
- 8. Indlæring sker ved anvendelse. Det vil sige med mindre styring fra læreren og mere dialog.**
- 9. De mundtlige færdigheder (tale/lytte) prioriteres højt.**
- 10. Fremmedsprogsundervisningen skal give eleven viden om verden omkring, og give muligheder for at deltage i et fremmed lands daglige liv.**

Den kommunikative kompetence bevirker at relationen mellem lærer og elev ændres, bl.a. fordi læreren ikke længere sidder inde med al viden, som er nødvendig i undervisningen. Man fokuserer i højere grad på sprogbrug, de mundtlige færdigheder og på bevidsthed om sproget. Dette kræver andre arbejds- og undervisningsformer, hvor eleven i højere grad er sproglig aktiv. Grundsynspunktet er, at læreren selv ikke er i stand til at lære sine elever et sprog. Det er en proces, som eleven selv må igennem. Der imod kan læreren etablere nogle fornuftige rammer for eleven, således at det bliver lettere for eleven at tilegne sig sproget. Desuden kræves det, at der arbejdes mere med viden om kultur, daglige situationer og anden real viden.

4.1. "Mundtlighed"

I sin artikel "**Mundtlighed**", definerer Birgit Henriksen mundtlighed på følgende måde: *"Talesprog er ikke "ukorrekt" skriftsprog. "Den kompetence sprogbruger er i stand til at begå sig som en jævnbyrdig samtalepartner i forskellige kommunikationssituationer og med forskellige formål. For at kunne udtrykke sig flydende og ubesværet trækker sprogbruger på en række forskellige kompetencer, eller sproglige ressourcer, som tilsammen udgør sprogfærdigheden eller den kommunikative kompetence. Det er vigtigt at slå fast, at mundtlighed ikke er en form for "ukorrekt" eller "mindre præcis" skriftlighed, men er en sproglig færdighed, der opfylder nogle bestemte krav og formål og som følger sine egne regler og har sin egen indre logik. Regler eller konventioner og de sproglige udtryksmidler for talesproget varierer fra sprog til sprog og må derfor indlæres på linje med de andre sider af sprogfærdigheden."* (Henriksen, Birgit, 1999)

I talesproget er der to forskellige genrer, **monologen og dialogen**. I den **monologiske** tale er formålet ofte primært videregivelse af information, og der er ingen replikskifter og strukturen er langt mere stram, man siger at den er **receptiv**. Et eksempel på en monologisk tale er fx et foredrag, eller radioen, hvor modtageren stort set ingen mulighed har for at svare igen eller fortælle sine meninger.

I den anden genre **dialogen**, er der to eller flere samtalepartnere som kommunikerer sammen. Kendetegnet ved denne genre er kortere replikker og en langt friere og mere uberegnelig struktur. Dette skyldes især, at dialogen udvikles løbende i samspil mellem de talende, idet den interpersonelle funktion, d. v. s. hensynet til samtalepartnernes indbyrdes forhold og meninger spiller en stor rolle. Dialogen er en **produktiv tale**. Et eksempel på en dialogisk tale er fx diskussion, rollespil og indkøb, da både afsender og modtager har mulighed for at udtale sig og sine meninger. For at beherske konventioner for den dialogiske tale, er det blandt andet nødvendigt at kende spillereglerne for replikskiftet, dvs. man skal vide, hvornår man tager ordet og giver det fra sig igen. Man skal lære at tage et stærkt initiativ d. v. s. lære at introducere emner efter eget valg, og lære at holde ordet indtil man har fået sagt det man ville, for at undgå at blive en passiv deltager i en samtale. Ved at tage et stærkt initiativ og holde ordet, bliver man i stand til at præge samtalsforløbet på lige fod med sine samtalepartnere.

Her er det vigtigt at kende til konventionerne for det sprog man skal lære. Det er bl.a. nødvendigt at have et repertoire af de mange små fyldeord eller faste udtryk (de såkaldte ”samtale regulerende gambitter”) og som bruges til at styre samtalens forløb.

I den mundtlige kommunikation (især den dialogiske tale), der er langt mere krævende og presset, må sprogbrugeren imidlertid klare sig med de sproglige ressourcer, som er til rådighed her og nu. Sprogbrugeren må i disse situationer trække på sin strategiske kompetence og gøre brug af forskellige kommunikationsstrategier, fx bruge omskrivninger trække på internationale ord, bruge gestik osv. For sprogelven er vigtigt at vide, at brug af strategier af denne art ikke skal opfattes som snyderi eller sprogligt kompromis.

En form af sprogundervisningen, som er bygget op omkring kommunikativ undervisnings og kommunikative opgaver, er såkaldt *taskbaseret undervisning* (også nævnt task). Definerer man kommunikative opgaver, er kommunikative opgaver en aktivitet hvor eleven bruger målsproget, med et kommunikativt formål til at nå frem til et resultat. Det skal dog understeges at kommunikativ undervisning ikke er en bestemt undervisningsmetode, men der i mod en teknik inden for sprogundervisningen.

Sprogforskeren Rod Ellis har defineret formålet med taskbaseret undervisning på følgende måde:

- **At eleverne føler sig sikre i at afprøve og bruge det sprog de kender**
- **At skabe erfaringer hos eleverne**
- **At give eleverne mulighed for at notere hvordan andre udtrykker samme mening**
- **At skabe muligheder for eleverne for at kommunikere**
- **At motivere eleverne til at bruge sproget med et bestemt formål**
- **At eleverne bliver deltagere i kommunikationen på det fremmede sprog**
- **At eleverne får mulighed for at afprøve forskellige hypoteser og metoder i kommunikationen**
- **At øge elevernes selvsikkerhed**

(Ellis. 2000, 212)

Som det fremkommer her for oven, er det vigtigt at få trænet mundtlighed hos sprogelverne på deres vej til kompetente sprogbrugere, men samtidig må der ikke fokuseres så meget på den at undervisning i mundtlighed sker på bekostning af de andre

sprogfærdigheder. I Island har mange sproglærere desværre stadigvæk tendens til at undervise efter grammatik- og oversættelsesmetoden, som desværre medfører at mundtligheden bliver sat til siden. Resultatet ser vi så i form af elever der ikke besidder kommunikative kompetence. Kunsten indenfor sprogundervisningen er derfor at finde en balance/metode hvor alle sprogfærdighederne får ligevægt, dvs. at eleverne får mulighed for at træne både de produktive - og de receptive færdigheder samtidigt.

En af de undervisningsteknikker hvor alle 4 færdigheder bliver integreret og som samtidig aktiverer og motiverer eleverne, så de i højere grad bliver *learners*, er taskbaseret undervisning.

5. Taskbaseret undervisning

- En task er en problemløsningsopgave. **En målrettet opgave med et bestemt resultat, hvor vægten ligger på at udveksle betydning, ikke at producere bestemte sproglige former. (Jane Willis ” A framework for task-based learning).**

Taskbaseret undervisning bygger på et noget andet syn på hvordan man lærer sprog, nemlig det man kalder et *kognitivt tilegnelsessyn*. Det betyder, at man lærer sproget ved at blive sat i forskellige situationer, hvor der stilles krav til at man skal kommunikere om en problemstilling eller et problemfelt med andre. I denne proces vil man blive tvunget til at afprøve sin viden og kunnen på sproget, hvilket så får eleverne til at være *sproglige opmærksomme*. Den sproglige opmærksomhed kan skabes på forskellige måder i forbindelse med en mere indholdsorienteret kommunikation. Grammatikken kommer til at indgå som en del af at beskæftige sig med indholdet.

En taskbaseret undervisning har til formål at imødekomme nogle enkelte krav indenfor sproglæring. Disse krav kan man også stille op som vigtige spørgsmål i taskbaseret undervisning. Nemlig : **Hvad, hvordan og hvorfor ?**

- At eleverne tilegner sig et sprog de kan bruge (funktionelt sprog) (**hvad**)
- At eleverne får udviklet sit intersprog gennem hypotesedannelse og brug af forskellige læringstrategier. (**hvordan**)
- At tilegne sig et relevant sprog udfra deres egne forudsætninger og med indflydelse på undervisningstilrettelæggelsen. (**hvorfor**).

(Pedersen, Svendsen Michael. 2001)

Gevinsten ved at bruge **taskbaseret undervisning** er, at der skabes en sammenhæng mellem tekst- og sprogarbejdet. Sprogarbejdet indbygges så at sige sideløbende med tekstarbejdet, når eleverne har erkendt behovet for bestemte sproglige strukturer, samtidigt med at elevernes sproglige niveau forbedres: ved at bruge sproget når eleverne frem til et mere korrekt sprog.

Taskbaseret sprogundervisning bygger på, at man altid tilrettelægger sin undervisning i forløb og ikke blot i forhold til sine enkeltstående opgaver. Der vil altid være tre trin som man skal nå at gennemgå. Der er noget der sker **før** selve opgaven, der er noget der sker **imens** opgaven løses, og der er noget der sker **efter** opgaven er blevet løst.

5.1 De tre faser inden for Taskbaseret undervisning

- **Før-task-fasen :** Hvor læreren laver sine undersøgelser før eleverne går i gang med opgaven. Hvad ved eleverne om det valgte emne? Hvilke forventninger har de til opgaven?

I denne fase kommer læreren med nogle nye ord og tilføjelser til emnet, forklarer emnet og forklarer hvad task'en går ud på. Eleverne noterer de ting, de synes er nødvendige i forbindelse med arbejdet. Arbejdet i denne fase har ikke til formål at kursisterne skal have lært nogle sproglige former som de så kan anvende i den kommunikative – task. Formålet med med før- task- fase er at skabe en *kontekst* for task – arbejdet.

- **Taskarbejde:** I denne fase planlægger læreren sammen med eleverne task-arbejdet og forklarer hvordan det skal gennemføres - er der noget specielt eleverne skal være opmærksomme på under forløbet og til sidst hvordan opgaven/løsningen skal fremlægges. Skal eleverne arbejde parvis eller i grupper, vil der være hjælp at hente hos læreren undervejs? Hvilke materialer skal bruges. Skal arbejdet være mundligt eller skriftligt ? Efter planlægning af arbejdet går læreren rundt og hjælper eleverne hvis de behøver hjælp. Læreren fungerer som en slags monitor under task- arbejdet.
- **Efter-task arbejde :** I denne sidste fase bliver der, som navnet antyder, lavet alt sprogligt efterarbejde. Her bliver hele task-arbejdet analyseret. Her kan der diskuteres hvilke metoder klassen brugte til at nå frem til løsningen. Var der noget som de syntes var for svært? Var opgaven som de havde forventet? Var

emnet noget de brød sig om? Dette er en god form for både læreren og eleverne til at diskutere undervisningen og til at planlægge næste skridt i sprogprocessen.

I denne fase dannes der mulighed for at sætte fokus på sproget i direkte relation til de kommunikative erfaringer som eleverne har gjort med det i selve task-fasen.

5.2 Taskopgaver

Task opgaver er inddelte efter om de skaber énvejs- eller tovejskommunikation, og om de er åbne eller lukkede. Hvis der kun findes én løsning på opgaven er den lukket, hvis der er flere (eller der findes ingen løsning), så er tasken åben.

- **Puslespil:** Eleverne bliver delt op i par, hvor hver elev sidder med en del af en tegneserie. Elev A sidder inde med nogle informationer B mangler, og B sidder inde med nogle A mangler. I fællesskab skal paret så finder frem til og diskutere den rigtige rækkefølge af billederne og historiens rigtige forløb. Dette er en form for **lukket** tovejskommunikation.
- **Informationskløft:** Elev A sidder med en seddel i hånden, som fortæller ham, at han skal nå fra punkt A til punkt B. Det kan for eksempel være en tur fra København til Fjellerup på Fyn. A skal spørge elev B hvordan og hvorledes han kan nå fram. Elev B sidder inde med oplysninger om ruten fra København til Fjellebroen på Fyn. Han fortæller så elev A hvad er den beste rejsemåde fra København til Fjellebroen.

Informationskløfts-tasks er lukkede efter som der kun er en fælles løsning og byder derfor kun på **énvejskommunikation**, efter som elev B sidder inde med alle de oplysninger elev A behøver for at løse opgaven. Derfor er begge elever afhængige af hinanden for at nå fram til en fælles løsning.

- **Problemløsning:** Eleverne har fået til opgave at samle udklippede tekststykker fra en Kim Larsen sang i den rigtige rækkefølge. Denne opgaverform er **lukket** eftersom alle elever har den samme sang og de samme tekststykker. Derfor kræver den ikke nogen kommunikation for at blive løst.

- **Beslutningstagen:** Eleverne har fået som opgave at lave en menu til en forældreaften. Maden skal være dansk, så derfor må det diskuteres hvad de vil byde på og hvem skal lave hvad.

Denne type task er **åben** efter som der på forhånd ikke er blevet fastlagt en løsning. Ligesom problemsløsning kan denne type task medvirke at ikke alle eleverne deltager i kommunikationen, og man som lærer kan risikere at de som slet ikke interessere sig for opgaven tier stille under hele foreløbet.

- **Meningsudveksling:** Eleverne har lige set filmen “Kærlighed ved første hik” samtidig med at have læst bogen. De skal nu igang med at diskutere hvad de syntes om filmen og om der var stor forskel på bogen og filmen. Endvidere skal de gøre rede for om de synes der er forskel på islandske og danske teenagere. Denne type tasks er den mest **åbne** af dem alle, efter som alle elever får lov til at diskutere og sige deres meninger. Der bliver diskuteret forskellige synspunkter så hele klassen når frem til en fælles mening om de bestemte ting.

Målet ved at bruge denne form for undervisning og opgaver er at få eleverne til at indse at det sagtens kan være sjovt at lære et fremmed sprog og at kommunikation på et fremmed sprog slet ikke behøver være så vanskeligt som mange elever tror.

5.3. Dictogloss i undervisningen

Udover de ovennævnte opgavetyper for task, findes der en opgavetype som hedder ”*Dictogloss*”. Opgaven tager udgangspunkt i en kort tekst, der enten læses højt for eleverne eller afspilles et par gange. I første omgang skal eleverne kun lytte til den pågældende tekst. Når teksten bliver læst/afspillet for anden eller tredje gang, noterer eleverne de ting som de synes er væsentlige i teksten. Efter at eleverne har lyttet til teksten og lavet notater, går de i gang med at rekonstruere teksten så præcist som muligt, både hvad angår tekstens indhold og form. Arbejdet udføres enten parvis eller i små grupper. Formålet med opgaven er at eleverne igennem fælles forhandlinger (ved at kommunikere), laver et fælles skriftligt produkt, som er deres egen version af den oplæste tekst. I undervisningssammenhæng er det ikke selve produktet, som er det vigtige, med der imod forhandlingerne, som fører til et færdig lavet produkt.

Ligesom i andre taskopgaver er arbejdet delt op i tre faser. I før fasen præsenterer læreren teksten for eleverne, undersøger hvad de ved om emnet, hvilket ordforråd eleverne har i forbindelse med teksten, samt laver en brainstorming med dem op på tavlen.

I selve arbejdsfasen skal eleverne nu lave deres egen version af den pågældende tekst i form af et skriftligt produkt. Før de kan gå i gang med at skrive skal hver gruppe for sig diskutere det, de synes er relevant i forhold til teksten. Produktet afleveres til læreren.

I efter fasen diskuteres og sammenlignes de forskellige udgaver af teksten i klassen.

Ved valg af tekster til brug i Dictogloss, skal man sørge for at få valgt nogle korte tekster, der gerne indeholder en sjov eller en overraskende pointe, da eleverne har nemmere ved at huske og rekonstruere et handlingsforløb med en pointe. Endvidere skal man som lærer søge for at teksten passer elevernes/klassens sværhedsgrad, teksten må ikke være for nem eftersom fornemme tekster ingen diskussion skaber. Men teksten må heller ikke være for svær. Hvis teksten er for svær, kommer hele diskussionen til at handle om tekstens indhold.

Det som gør at Dictogloss øvelser egner sig så godt til kommunikativ undervisning, er de sproglige forhandlinger imellem eleverne. Det er under diskussionen at elevernes opmærksomhed rettes mod sproget. Ved at udføre Dictogloss opgaverne som par/gruppearbejde opfordrer vi eleverne til samarbejde, og derved motiverer dem til at kommunikere om (og på) målsproget, samtidig med at øvelserne styrker deres sproglige bevidsthed og kommunikative kompetence.

(Jensen og Pedersen.2004. 31-37)

6. Forskellige evalueringsmetoder

Det er vigtigt, at man som lærer allerede i planlægningen af sin undervisning gør sig klart, hvad det er, man vil evaluere og hvordan dette skal ske. Det er vigtigt at man som lærer overvejer hvordan evalueringen holder sig indenfor undervisningen. Prøverne skal afspejle den daglige undervisningspraksis.

Grundlæggende krav til alle prøver bør være at de er: Valide – Pålidelige og gennemførlige.

Valide: En prøve er valid hvis den er hensigtsmæssig i sin form, til den viden eller færdighed den skal måle, og giver den nødvendige information for vurderingen.

Pålidelig: Informationer om elevens præsentation skal være pålidelige. Det vil sige at prøven skal udformes på en måde, så den samme elev under samme omstændigheder bliver vurderet på samme måde af forskellige eksaminationer.

Gennemførlig: At prøvens sværhedsgrad er passende for eleven og derfor overkommelig for denne. Samtidig skal den kun måle et aspekt at gangen.

Den danske sprogforsker Poul Otto Mortensen har skrevet en artikel om evaluering. I sin artikel ”*God evaluering er også undervisning*”, giver han et bud på en evalueringsopgave til brug i sprogundervisningen, samt forklarer hvad en evalueringsopgave er:

”En evalueringsopgave er en målrettet aktivitet, som repræsenterer væsentlige aspekter af en bestemt færdighed. Den er et konkret eksempel på, hvad eleven kan, hvis hun lever op til målbeskrivelsen. I forbindelse med den enkelte elevs løsning af opgaven foretages der en grundig og systematisk analyse og vurdering.”

(Mortensen. 2001)

Man kan derfor antage at evalueringsaktiviteter i virkeligheden er en klasseværelsesaktivitet, der er blevet lavet om til en evalueringsaktivitet. Den er en prøve i diagnostisk prøve i aspekter af prøven.

Som nævnt før, er et af formålene med kommunikative undervisning, at involvere eleverne mere ind i sin egen sprogudvikling, dvs. gøre undervisningen elevcentreret.

I en elevcentreret undervisning findes der flere forskellige metoder for eleverne til at evaluere sin sprogudvikling på. Der findes for eksempel:

- **Selvevaluering:** Eleven er med til at bestemme målet og læringen og deltager i vurderingen af om dette mål er blevet opnået. På den måde får eleven medansvar for den sproglige udvikling og for at nå et bestemt mål, fx inden for en bestemt periode.

- **Kammeratevaluering:** Kammerater kan bedømme forskellige fremlæggelser af projekter, monologer eller andet materiale man som lærer synes hører hjemme under evalueringen.
- **Portfolio:** Den bagvedliggende tanke i portfolio arbejdet er at gøre eleverne engagerede, selvstændige og aktive i egen læring. Alt det vi gerne som lærere vil at vores elever er. Men det kræver at eleverne inddrages i beskrivelsen af målet for deres arbejde, og at de medvirker i udformningen af de kriterier efter hvilke deres arbejder skal bedømmes.

6.1 Evaluering inden for taskbaseret undervisning

I deres arbejde med task-opgaver gennemfører eleverne to forskellige slags problemløsninger, som begge skal evalueres. Den første problemløsning eleverne bliver udsat for er det indholdsmæssige problem i task'en. Her er evalueringens mål, først og fremmest at undersøge om task'en skabte de forventede rammer til læringen. Var den indholdsmæssig relevant? Fik den skabt tilstrækkelig kommunikation? Var der tid nok til at løse opgaven? Var den for nem eller for svær? osv.

Arbejdet i før – task – fasen evalueres med hensyn til hvor godt det fungerede som en forberedelse. Var de sproglige og indholdsmæssige forberedelser nok.

Efter task – fasen vurderes så ud fra hvor godt det fungerede som sproglig befæstelse af de problemer, der dukkede op i det kommunikative arbejde.

Den anden problemløsning eleverne bliver udsat for er udviklingen af deres eget intersprog. Her går evaluering ud på elevernes egen refleksion af nogle spørgsmål, som knytter sig til task'en. Spørgsmål som: Hvad fik jeg sprogligt ud af denne aktivitet? Hvilke sproglige problemer har jeg? Hvad kan jeg gøre for at blive en bedre sprogbruger?

(Pedersen. 2001)

7. Kommunikativ undervisning under kritik.

Siden metoden kommunikativ undervisning opstod, har der været delte meninger om den både hos sprogforskere og sproglærere.

En af dem, som kritiserer kommunikativ undervisning, er den amerikanske andetsprogsforsker VanPatten. Ifølge VanPatten er kommunikativ undervisning slet ikke kommunikativ. VanPatten mener at der er tre fejlopfattelser, som er gennemgående i den kommunikative undervisning:

- Almen opfattelse at kommunikativ undervisning kun går ud på at undervise *mundtligt*.
- At kommunikative aktiviteter drejer sig i virkeligheden alene om anvendelse af allerede indlærte færdigheder i kommunikativ sammenhæng. Eleverne må først kommunikere, når de behersker grundfærdigheder til det.
- Fire typer aktiviteter der dominerer:
 - ✓ billedbeskrivelse
 - ✓ strukturerede spørgsmål – svar
 - ✓ strukturerede rollespil
 - ✓ par – interviews

Der er sådan set ikke noget i vejen med disse typer aktiviteter, men det som kendetegner dem alle sammen, er at formålet med dem er at få eleverne til at indøve det ordforråd og den grammatik, de har øvet og lært før. (Lund.1999)

Andre sprogforskere og sproglærere kritiserer kommunikativ undervisning for ikke at være så elevcentret som den ellers giver sig ud for at være, efter som det er læreren, der bestemmer opgaveformen og hvilke metoder eleverne skal bruge for at få løst opgaven. Det er også læreren, der evaluerer elevernes arbejde. Det er ifølge mange sprogforskere stik imod formålet med kommunikativ undervisning, som er at gøre eleverne mere ansvarlige for deres egen indlæringsproces.

8. Hvordan står det til med kommunikativ undervisning i Island?

I „Aðalnámsskrá grunnskóla 2007 – Erlend tungumál – Danska”, står blandt andet som fælles mål for elever i 10.klasse:

„Talað mál – samskipti:

- eleven skal være i stand til at udtrykke sine følelser,ønsker og behov på en høflig og passende måde, i enhver situation
- eleven skal være i stand til at deltage uforventet i en samtale i en dagligdags situation
- eleven skal kende til ord og vendinger man bruger til at bede om ordet, fx. ved brug af orde som: *jamen, altså, ved du hvad*

„Talað mál – frásögn

- eleven skal være i stand til at kunne genfortælle en novelle, avisartikel, samtale eller interviews og svaret på spørgsmål om emnets indhold.
- Eleven skal være i stand til at kunne flydende fortælle om sine interesser i et logisk sammenhæng. Fx ved at fortælle om sine ønsker, forventninger og erfaringer.
- Eleven skal være i stand til at holde et kort foredrag/præsentation foran en gruppe, og bagefter kunne svare på gruppens spørgsmål om emnet.

Men er det nu sådan i virkeligheden? Har en elev, der lige er blevet færdig med 10. klasse i virkeligheden nået alle de mål som Aðalnámsskrá siger, han skal have opnået?

Året 1993 lavede Auður Hauksdóttir lektor i dansk ved Islands Universitet en undersøgelse om hvilke strategier dansklærer i Island bruger i sin undervisning.

Undersøgelsen var en del af hendes Ph.d opgave ved Københavns Universitet.

I følge Auður Hauksdóttir undersøgelse (1993), brugte 61% dansklærere grammatik – og oversættelsesmetoden i sin undervisning. Desuden var der 64 % af de adspurgte dansklærere ufaglærte og anså sig derfor ikke som dansklærer.

En af grunderne til at så mange lærere stadigvæk bruger grammatik – og oversættelsesmetoden ifølge Auður, skyldes to ting, den negative holdning der opstod til det danske sprog efter at Island blev erklæret selvstændig fra Danmark (en holdning der stadigvæk eksisterer efter alle disse år), samt de undervisningsmetoder der blev brugt til at undervise i dansk. Denne undervisningsmetode, dvs. grammatik – og oversættelsesmetoden som oprindeligt blev brugt til at undervise i klassiske sprog som græsk og latin, blev så overført til dansk undervisning i folkeskolerne.

Som resultat af den negative holdning til det danske sprog og undervisningsmetoderne, blev fokussen på kommunikation i undervisningen mindre. Som argument for dette påpeger Auður, at når eleverne skulle tage en national prøve (isl. Samræmt próf) i dansk, blev de ikke prøvet i kommunikation.

Som nævnt ovenover, er det jo nødvendigt at lære grammatik når man skal tilegne sig et nyt sprog, men at lægge hovedvægt på den skaber ikke kommunikativ kompetence hos eleverne. Vi må se væk fra grammatik- og oversættelsesmetoden og inddrage vores elever mere ind i deres egen læring på det danske sprog. Hvordan skal man ellers nogen sinde få eleverne til at følge sig fortrolige i at bruge det danske sprog, eller få trukket de ting ud af eleverne, de sidder inde med, hvis ikke man taler til dem på det sprog de bliver undervist i? Er det ikke meningen med sprogindlæring at man som elev lærer både det mundtlige og det skriftlige, er det ikke meningen at eleverne kan beherske de fire færdigheder? Hvordan skal eleverne opnå en kommunikativ kompetence hvis de aldrig får lov til at udtale sig, men i stedet skal sidde og lære en hel masse grammatik? Det er ikke nok at lære *om* sproget, man skal også lære at bruge det!

Derfor er det nødvendigt for dansklærerne at komme med nogle nye idéer og metoder til danskundervisningen, vi må holde op med at bruge undervisningsmaterialet som vores ”bibel” og tænke i andre retninger. Retninger, der gør vores elever til bedre sprogbrugere. Sprogbrugere, der føler sig trygge ved at udtale sig på det fremmede sprog i enhver situation. Elever, der ikke er bange for at udtale sig forkert men derimod kan gøre sig forståelig på det pågældende sprog. Elver, der ikke er bange for at kommunikere

At kunne kommunikere er:

- **At kunne udtrykke det vi har lyst til på den måde vi vil**
- **At kunne tale i et normalt tempo**
- **At kunne reagere i en uventet situation**
- **At kunne tale med forskellige personer**

Men spørgsmålet er så, hvad kan man som dansklærer gøre for at træne elevernes mundtlighed? Det er vigtigt at man som dansklærer i Island får brugt så meget mundtlig dansk som muligt i undervisningen. Ved at lade danskundervisningen foregå på dansk, dvs. at al kommunikation, instruktioner fra læreren m.m. foregår på dansk, får eleverne vænnet sig til at bruge dansk i dansk lokalet. Langsomt bliver det så set som en selvfølge hos eleverne at, i dansktimerne bruger man dansk til at kommunikere med. Ved at lade hele undervisningen foregå på det fremmede sprog, får eleverne ikke alene vænnet sig til at høre og bruge det fremmede sprog i forskellige situationer, de får også lært nogle grammatiske regler samtidig, og på den måde afprøvet nogle hypoteser på deres vej til en god sprogbruger.

Nu findes der alligevel masser af mundtlige øvelser i de forskellige undervisningsmaterialer, der hører til danskundervisningen, fx i undervisningsmaterialet ”*Ekko*” og ”*Tænk*” af Ásdís Lovísa Grétarsdóttir og Erna Jessen (2009). Disse bøger indeholder nogle fremragende mundtlige opgaver, hvor eleverne ikke alene får trænet det ordforråd der har med teksten at gøre, men også brugt det sprog de sidder inde med til at løse nogle forskellige opgaver i form af samtaleøvelser. Mange af øvelserne er til og med ”task-opgaver”. Et andet undervisningsmateriale som er specielt egnet til at få trænet elevernes mundtlige færdigheder er ”*Snak Løs!*” af Birke Hansen (2003). Bogen indeholder taleøvelser for elever i 7- 10 klasse i folkeskolen. Taleøvelserne er delt op i temaer som fx dyr, kroppen, familie, skole, arbejde, hobby, sport, personer og grammatik. Hver taleøvelse kan så udføres på 4 forskellige måder.

Det kan være i form af rollespil (hvor eleverne skal forestille sig hvordan det er at være hos lægen), taskbaserede opgaver, grammatiske øvelser eller spil med terninger.

De fleste øvelser er bygget op som taskbaserede opgaver, da formålet med øvelsen er at få eleverne til at løse et problem og nå frem til en fælles løsning. Som navnet på bogen henviser til, så er formålet med den at gøre eleverne i stand til at ”snakke løs” i enhver situation frit og uden hæmninger.

9. Konklusion

Der findes som nævnt i denne opgave, forskellige undervisningsmetoder indenfor sprogundervisningen. Alle har de det til fælles at have på det tidspunkt de opstod, at skulle være den ”rigtige” metode, og medvirke som et svar på det behov der fandt sted inden for sprogundervisningen på det tidspunkt. Efter som tiderne og verden forandrede sig, blev kraverne om fremmedsprog undervisning større og større, og nogle af undervisningsmetoderne ansås for at være for gamle. (fx grammatik – og oversættelses metoden, selvom den bliver stadigvæk brugt i mange skoler endnu). De fleste af undervisningsmetoderne var lærerstyrede og gjorde intet for at gøre eleverne til kompetente sprogbrugere.

Men hvilken undervisningsmetode af alle dem der eksisterer, ville så passe bedst til at gøre vores elever i dag til kompetente sprogbrugere og involvere dem i planlægningen af deres egen undervisning? Ifølge denne undersøgelse af faglitteratur er svaret tydeligvis *Kommunikativ undervisning*. Ikke kun fordi kommunikativ undervisning er elevcentreret, men også fordi den får sammenkoblet og giver mulighed for at træne alle de aspekter, som findes inden for sprogundervisningen. Desuden giver den både læreren og eleverne mulighed for at gøre noget sjovt og kreativt sammen i undervisningen.

Det ville være interessant at undersøge på et eller andet tidspunkt, hvilke undervisningsmetoder der blive brugt inden for sprogundervisningen i folkeskolerne i Island, og hvilke meninger sproglærerne har til kommunikativ undervisning.

10.Litteraturliste

Auður Hauksdóttir.(2001). *Lærereens strategier – elevens dansk : Dansk som fremmedsprog i Island.* København: Nordisk Ministerråd.

Auður Hauksdóttir.(2007). *Straumar og stefnur í tungumálakennslu.* Í Auður Hauksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir (ritstjórar). Mál málanna:Um nám og kennslu erlendra tungumála (bls. 155-199). Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum.

Auður Torfadóttir.(2005). *Er námsmat í tungumálum í takt með tímann.* Netla, Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands Reykjavík.

Bender, Justesen H. (2000). *Portfolio Metoden – Evaluering og sprogundervisning.*

Hentet 30.5.2011 fra: <http://mennta.hi.is/vefir/danska/artikler/portfolio.htm>

Bjerre, M. og Ladegaard, U. (2007). *Indledning – Introduktion og begreber; en verden i bevægelse.* I Veje til et nyt sprog – teorier om sprogtilegnelse København, Dansk lærer foreningens forlag.

Bjerre, M. og Ladegaard, U (2007). *Tre forskellige syn på sprogtilegnelse.* I Veje til et nyt sprog – teorier om sprogtilegnelse, København, Dansk lærer foreningens forlag.

Bjerre, M. og Ladegaard, U. (2007). *Den kognitive tilgang: Det foregår i hovedet.* I Veje til et nyt sprog – teorier om sprogtilegnelse, København, Dansk lærer foreningens forlag.

Bowen. Tim. (Uden årstal). *What is TBL? Artikel fra One Stop Magazine.*

Hentet 30.5.2011 fra: <http://www.onestopenglish.com/support/methodology/teaching-approaches/teaching-approaches-task-based-learning/146502.article>

Ellis, Rod (2003). *Task-based Language learning and teaching.* Oxford applied linguistic

Dal,Michael. (2002). *De grundlæggende færdigheder.* Reykjavík.Islands pædagogiske Universitet.

Dal, Michael. (2005). *Að nema erlent tungumál – um hlutverk tungumálakennslu.* Í Nám í nýju ljósi , Grétar I. Marinósson, Þórunn Blöndal og Þuríður Jóhannsdóttir, Reykjavík, Kennaraháskóli Íslands.

Dal, Michael. (2008). *Kort om fremmedsprogsdidaktik.* Háskóli Íslands, Reykjavík

Dal, Michael. (2009). *Mundtlighed – Transparenter.* Kennaraháskóli Íslands, Reykjavík

Dal, Michael. (2009). *Dansk sprog og sprogbrug.* Transparenter om taskbaseret undervisning. Kennaraháskóli Íslands, Reykjavík

Hansen, Birke. (2003). *Snak løs! – Talæfingar í dönsku fyrir grunnskóla.* Reykjavík, Námsgagnastofnun

Henriksen, B. (1999). *Mundtlighed.* Sprogforum nr.14, vol. 5. side 8 -15. Hentet

22.1.2007 fra: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr14/henriks.html>

Holm, L. og Laursen, Pia (2010). *Dansk som andetsprog – pædagogiske og didaktiske perspektiver,* s. 45 – 64, Dansk lærerforeningens forlag.

Knudsen, L. (2001). *Mundtlighed i fokus på spor 1.* Sprogforum nr.20, vol. 7.

Hentet 30. 4. 2011 fra

<http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr20/knudsen.html>

Krashen, S.D. (1985)., *The Input Hypothesis: Issues and Implications,* New York: Longman

Little, D. (2004). *Den Europæiske Sprogportfolio,* i Sprogforum nr. 31. side 7 – 11.

Hentet 2.3.2009 fra: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr31/Little.pdf>

Lund, K. (1999). *Er kommunikativ undervisning kommunikativ?* Sprogforum nr.14, vol. 5. side 26 – 33.

Hentet 30.5.2011 fra: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr14/lund.html>

Lund, K. (2001). *Undervisning af tosprogede elever – en sproglæreopgave,* i Ufe – Temanummer 2001. København.

Menntamálaráðuneytið. (2006). Evrópsk Tungumálamappa. Reykjavík.

Menntamálaráðuneytið. (2007). *Aðalnámsskrá Grunnskóla – erlend tungumál.*

Hentet fra: <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar/nr/3953>

Mortensen, P. (2010). *God Evalurering er også god undervisning it.* Hentet 30.5.2001

fra:http://www.emu.dk/gsk/paa_tvaers_af_fag/skoleudvikling/evaluering/artikel_poul_otto.html

O'Malley, J.M. & Chamot, A.U. (1990). *Learning Strategies in Second Language Acquisition.* Cambridge: Cambridge University Press.

Oxford, R.L. (1990b). *Language Learning Strategies: What Every Teacher Should Know.* Englewood Cliffs, NJ: Newbury House.

Pedersen, A. og Jensen,R. (2004). *Dictogloss i undervisningen.* Sprogforum nr 30.s.

31-37. Hentet 30.5.2001 fra: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr30/Pedersen-Jensen.pdf>

Pedersen, Michael S. 1996. *What doe you have in your "Task" today?* Sprogforum nr.4. s. 20-27.

Hentet 16.11.2009 fra: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr4/msp.html>

Pedersen, Michael S. (2001). *Task Force: Et bud på kommunikativ undervisning.* Sprogforum nr.20, vol. 7.

Hentet 30. 5. 2011 fra: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr20/msp.html>

Pedersen Michael, S. (2001). *Evalueringens rolle i den kommunikative undervisning.*

Hentet 30.5.2011 fra: <http://pub.uvm.dk/2001/evaluering/2.htm>

Pedersen, Michael, S. (2007). *Tjáskiptiverkefni - árangursrík leið í tungumálakennslu.*

Í Auður Hauksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir (ritstjórar). Mál málanna:Um nám og kennslu erlendra tungumála (bls. 155-199). Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum.

Selinker, L. (1972). *Interlanguage.* International Review of Applied Linguistics, 10,

209-241

Skjerbæk, Lise. (2001). *Weekendspillet.* Ufe nyt, 2001, nr. 2. Hentet 30. 5. 2011 fra:

http://www.ufe.dk/upn_public/print.php?id=16

Tornberg, Ulrika. (2005). *Sprogdidaktik.* København: L&R Uddannelse

Undervisningsministeriet i Danmark. (1998). *Evalueringemetoder*, København

Undervisningsministeriet i Danmark. (2001). *Kommunikativ kompetence*. 2. Kapitel. I Undervisning i andetsprogs indlæsning og – skrivning, København.

Undervisningsministeriet i Danmark. (2001). *4. Metoder i sprogundervisningen*. 3. Kapitel i Undervisning i andetsproglæsning - og skrivning, København. Hentet 30. 5. 2011 fra: <http://pub.uvm.dk/2001/andetsprog/4.html>

Undervisningsministeriet i Danmark. (2001). *Kommunikativ sprogundervisning*, I Undervisning i andetsproglæsning - og skrivning, København. Hentet 20.4.2009 fra: <http://pub.uvm.dk/2001/andetsprog/4.html>

Willis, Jane. (2005). *Task-Based Learning - What kind of adventure?* Artikel fra “The Language Teacher”. Hentet 30. 5. 2011 fra: <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/jul/willis.html>

