

Háskóli Íslands
Hugvísindasvið
Íslensku- og menningardeild

Skiptir móðurmálið máli í tileinkun?

Ritgerð til BA -prófs í íslensku sem öðru máli

Daria Luczków
Kt.: 131286-4149

Leiðbeinandi: María Anna Garðarsdóttir

Maí 2015

Ágrip

Meginmarkmið ritgerðarinnar er að fræðast um rannsóknarsögu máltileinkunar, hvaða aðferðir er hægt að nota í kennslu annars máls og hvort móðurmál skipti máli í máltileinkun. Um þessi atriði er fjallað í köflum 2 og 3. Fjórði og síðasti kaflinn er byggður á rannsókn á 36 fullorðnum pólskumælandi nemendum sem læra íslensku sem annað mál á Íslandi. Markmið rannsóknarinnar var fyrst og fremst að sjá hvort móðurmál (pólska) hefði áhrif á máltileinkun annars máls (íslensku). Markmið mitt með þessari rannsókn er að fá innsýn inn í verkefni tungumálakennara og einnig að efla mig í framtíðarstarfi mínu.

Formáli

Þessi ritgerð er lögð fram til BA-prófs í íslensku sem öðru máli við Íslensku- og menningardeild Hugvísindasviðs Háskóla Íslands. Ritgerðin fjallar um rannsóknarsögu annarsmálfræðanna, sögu kennslufræðinnar og rannsókn sem gerð var á Pólverjum sem læra íslensku sem annað mál.

Ég vil þakka leiðbeinanda mínum Maríu Önnu Garðarsdóttur fyrir ómældan stuðning og góðar ábendingar við gerð þessarar ritgerðar. Þátttakendum rannsóknarinnar færi ég sérstakar þakkir því án þeirra hefði hún aldrei orðið að veruleika. Einnig vil ég þakka fjölskyldu minni fyrir ómetalegan stuðning, aðstoð og þolinmæði. Karli Smára Hreinssyni M. Paed. færi ég bestu þakkir fyrir yfirlestur verkefnisins.

Efnisyfirlit

Ágrip.....	4
Formáli.....	5
1. Ingangur.....	7
2. Rannsóknarsaga annarsmálsfræðanna.....	8
2.1 Atferlisfræðin.....	8
2.2 Hugmyndir Chomskys.....	9
2.3 Tilgátur Krashens.....	9
2.4 Yfirfærsla.....	11
3. Saga kennslufræðinnar.....	11
3.1 Málfræði- og þýðingaraðferðin.....	12
3.2 Beina aðferðin.....	13
3.3 Hlusta og endurtaka aðferðin.....	13
3.4 Náttúrulega aðferðin.....	14
3.5 Tjáskiptaaðferðir.....	15
4. Rannsóknin.....	16
4.1 Þátttakendur.....	16
4.2 Spurningarlisti og niðurstöður.....	19
5. Lokaorð.....	25
Heimildir.....	26

1. Inngangur

Áhugi minn á kennslu varð til þess að ég tók nám í uppeldis- og mentunnarfæði við Háskólann í Bialystok í Póllandi. Hugurinn var alltaf við kennslu og frá því að ég byrjaði að læra íslensku dreymir mig um að kenna íslensku sem annað mál, sérstaklega Pólverjum sem búa á Íslandi. Í Sögu Akademíu – málaskóla í Keflavík fékk ég tækifæri til að vera aðstoðarkennari í íslenskunámi fyrir útlendinga. Áhugi minn á kennslu hefur stóraukist hjá mér og ég vildi gjarnan kynnast kennslunni nánar með því að lesa mér til um rannsóknarsögu annarsmálfræðanna og sögu kennsluaðferðanna í þeim tilgangi að skoða hvernig annað mál hefur verið kennt í gegnum árin og geta notfært mér þá þekkingu í framtíðinni.

Fyrst ætlaði ég að skrifa ritgerð um íslenskukennslu á Íslandi: hvernig á að kenna Pólverjum íslensku og hvaða röð málfræðiatríða er best að velja til að kenna þeim. Þegar ég kom með könnunina sem er fjallað um í kafla 4, og skoðaði svörin þá varð ég undrandi að þátttakendum gekk vel með það sem er ólíkt í íslensku og pólsku og þeim gekk verr með það sem er líkt í íslensku og pólsku. Þá breytti ég hugmyndinni og byrjaði að skoða hugmyndir fræðimanna á því hvernig fólk lærir tungumál.

Ritgerðin skiptist í fjóra meginkafla. Í öðrum kafla er fjallað um rannsóknarsögu annarsmálfræðanna. Talað er um atferlisfræðina, andstæðugreininguna og hugmyndir Chomskys sem höfðu áhrif á tilgátur Krashens sem verður einnig fjallað um í þessum kafla. Í lok kaflans verður fjallað stutt um yfirfærslu sem er hugtak notað um þau áhrif sem eitt tungumál hefur á annað tungumál. Í þriðja kafla er fjallað um sögu kennslufræðinnar og verða kynntar fimm aðferðir sem eru notaðar í tungumálakennslu. Í fjórða kafla er fjallað um rannsóknina sem var gerð í nóvember árið 2014 í Sögu Akademíu – málaskóla og markmiðið er að sjá hvort móðurmál skipti máli í máltileinkun. Könnunin skiptist í tvo hluta. Í fyrsta hluta eru bakgrunnspurningar um þátttakendur. Í seinni hluta eru spurningar um tungumálið. Könnunin sýnir að lengd búsetu á Íslandi, lengd íslenskunáms eða menntun skipta máli við tileinkun tungumála. Í ljós kom að móðurmál truflar ekki í kennslu og yfirfærsla skiptir heldur ekki máli.

2. Rannsóknarsaga annarsmálfræðanna

Rannsóknarsaga annarsmálfræðanna er ekki löng en hún byrjaði eftir seinni heimsstyrjöld. Fræðimenn voru að hugsa um hvernig fólk lærir tungumál og hvernig kennarar eigi að kenna. Á sjöunda áratugnum fóru menn að hugsa sér tungumál málnemans sem lifandi tungumál (María Anna Garðarsdóttir og Sigríður Dagný Þorvaldsdóttir, 2012: 13). Menntun fengu áhuga á rannsóknum á millimáli eftir að Chomsky benti á að millimálið sé ekki tilviljanakennd óreiða heldur byggt á málfræðireglum (þó að þær séu á móti reglum markmálsins) (Birna Arnbjörnsdóttir, 2007: 20). Hér verður stuttlega fjallað um atferlisfræðina og andstæðugreininguna sem spratt upp innan hennar í kafla 2.1. Þá verður fjallað um hugmyndir Chomskys (1960 – 1970) í kafla 2.2 og villugreininguna sem spratt upp úr hugmyndum hans. Í kafla 2.3 verður fjallað um tilgátur Krashens sem komu fram á grundvelli hugmynda Chomskys og höfðu mikil áhrif á kennsluáferðir erlendra mála.

2.1 Atferlisfræðin

Atferlisfræðin segir að fólk læri málið um leið og máláreiti hvetur máltileinkunina. Sem dæmi má nefna að fólk lærir þegar það notar málið. Einhver sem er að læra íslensku segir *Góðan daginn* og sá hinn sami fær jákvæða svörun frá Íslendingi sem svarar honum með sama frasa: *Góðan daginn*. Hann lærir að nota þennan frasa rétt með því að nota hann og endurtaka. Það er að segja að fólk man og skilur það í nýja tungumálinu sem er ólíkt móðurmáli með því að endurtaka aftur og aftur og skiptir smátt og smátt yfir í nýjar reglur nýja málsins (Mitchell og Myles 2004:30–32; Brown 2001:22–23). Börn fæðast ekki með þekkingu um heiminn eða tungumál, þau fá þekkingu um leið vegna þess að umhverfið stjórnar hegðuninni, auk þess öðlumst við reynslu okkar af umhverfinu. Þetta ferli fer fram samkvæmt skemu: hvati (stimuli) - svar (response) - styrking (reinforcement). Innan atferlisfræðinnar spratt upp rannsóknaraðferð sem kölluð var andstæðugreining (e. contrastive analysis) þar sem móðurmál málnemans var borið saman við markmálið til að komast að því hvað væri líkt og hvað ólíkt í málunum tveimur (Hanna Komorowska, 2002: 23). Á þann hátt var hægt að sjá hvað ætti að reynast málnefum erfitt og hvað auðvelt. Það sem var líkt var talið auðvelt, það sem var ólíkt var talið erfitt og þá þurfti að leggja sérstaka áherslu á erfið atriði í kennslu tungumálsins (María Anna Garðarsdóttir og Sigríður Dagný Þorvaldsdóttir, 2012: 14). Yfirferlsan er lykilatriði í þessari aðferð, andstæðugreiningunni, og var notuð til að skýra

villur sem málnemar gerðu. Talið var að málkerfi móðurmálsins hefði bein áhrif á máltileinkun.

2.2 Hugmyndir Chomskys

Hugmyndir Chomskys komu upp sem andsvar við atferlisfræðinni. Chomsky segir að börn læri ekki tæmandi magn setninga, þau læri reglur og geta myndað setningar sem þau hafa aldrei heyrt áður. Chomsky segir einnig að það að læra tungumál er meðfæddur eiginleiki hjá mönnum og tungumál eru svo flókin að það væri óhugsandi að alhæfa út frá dæmasafni í málumhverfinu. Börn eru með meðfæddan máltökubúnað og geta sjálf uppgötvað reglur. Hugmyndir Chomskys höfðu mikil áhrif á rannsóknir á máltöku barna á áttunda áratugnum (María Anna Garðarsdóttir og Sigríður Dagný Þorvaldsdóttir, 2012: 15 – 16). Út frá hugmyndum Chomskys sprettur *villugreiningin* þar sem fólk fer að skoða millimálið og skoða villurnar. Það ber ekki lengur saman móðurmálið og markmálið heldur lifandi kerfi sem lifir sínu eigin lífi.

Eftir að rannsóknir á barnamáli komu fram fóru menn að hugsa meira um máltileinkun annars máls (María Anna Garðarsdóttir og Sigríður Dagný Þorvaldsdóttir, 2012: 24). Fræðimenn sem hafa skrifað um þetta bentu á að andstæðugreiningin sem atferlisfræðingarnir notuðu skýrði ekki allt og það sem er ólíkt í tveimur ólíkum tungumálum er ekki endilega erfitt en það sem er eins í tveimur ólíkum málum er ekki endilega auðvelt. Þetta varð til þess að fræðimenn snéru sér að máli málnemans í stað þess að einblína á markmálið eða móðurmál nemandans. Móðurmál var ekki borið saman við nýja málið heldur litið á tungumál málnemans sem lifandi kerfi og frávikin (villurnar) sem vitnisburð um þróun þess. Menn hættu að tala um villur og fara að tala um frávik. Fræðimenn skoðuðu líka beygingar og niðurstöður stórrar rannsóknar á beygingum var sú að menn tileinkuðu sér beygingar í ákveðinni röð en sú röð er ekki eins og í barnamáli. Þessar niðurstöður bentu til að menn hefðu aðgang að máltökubúnaði (LAD=Language Acquisition Device) bæði í móðurmáli og öðru máli (María Anna Garðarsdóttir og Sigríður Dagný Þorvaldsdóttir, 2012: 16 – 17).

2.3 Tilgátur Krashens

Fræðimaðurinn Stephen Krashen setti fram kenningu um máltileinkun sem byggði á hugmyndum Chomskys um máltökubúnaðinn og beygingarrannsókninni sem nefnd var hér fyrir. Krashen ímyndaði sér að fullorðnir lærðu nýtt tungumál eins og börn. Kenningin hafði

mikil áhrif á kennsluaðferðir erlendra mála. Kenninguna setti Krashen fram með 5 tilgátum (María Anna Garðarsdóttir og Sigríður Dagný Þorvaldsdóttir, 2012: 26). Fyrsta tilgátan er *Tilgátan um mismuninn á máltileinkun og málanámi* (e. acquisition vs. learning). Samkvæmt Krashen eru tvö sjálfstæð kerfi. Máltileinkun er ekki sama fyrirbæri og venjulegt nám. Maður getur talað annað mál eðlilega (ómeðvitað) og samt veit hann ekkert um tungumálið. Hann kann tungumál án meðvitaðrar þekkingar á málkerfinu. *Tilgátan um eðlislæga röð* (e. natural order) er byggð á beygingarrannsóknunum eingöngu sem ekki þykja nógu traustar. Þessi tilgáta segir að reglur sem eru lærðar lærist í ákveðinni náttúrulegri röð. Málneminn gerir villur í sömu röð og börn sem læra fyrsta mál (Birna Arnbjörnsdóttir, 2007: 25). Þriðja tilgáta Krashens er kölluð *Vaktin* (e. the monitor). Krashen fjallar um það vandamál að fólk sem lærir meðvitað geti sjaldan lagað frálag. Málneminn verður alltaf að vera á vakt þegar hann talar og sumir eru betri í því en aðrir og þar af leiðandi nákvæmari (Birna Arnbjörnsdóttir, 2007: 25). *Tilfinningasían* (e. the affective filter) er fjórða tilgáta Krashens. Í þessari tilgátu bendir Krashen á að geðrænir eða tilfinningalegir þættir einstaklinga ákvarða gerð síunnar. Nemendur sem læra með áhuga, eru opnir fyrir þessu skiljanlega ílagi og geta lært með betri árangri. En nemendur sem eru áhugalausir og neikvæðir nýta sér ekki búnaðinn, eru ekki móttækilegir fyrir fyrir þessu skiljanlega ílagi og hafa þykka geðræna síu. Að lokum setur Krashen fram *Ílagskenningu* (e. input hypothesis) sem útskýrir hvernig nemandi tileinkar sér annað tungumál. Samkvæmt þessari tilgátu bætir nemandinn skilning sinn á tungumálinu á eðlilegan hátt þegar hann fæst við nýtt tungumál; skilningurinn eykst stig af stigi. Ílagið verður að vera einu skrefi þyngra en málneminn skilur til að hann læri eitthvað. Til dæmis, ef nemandi er á leiksviði "i", þá verður hann að fá í kennslunni frálag sem tilheyrir jöfnunni „i + 1“ eða ílag sem er aðeins erfiðara en hann skilur. Ekki allir nemendur geta verið á sama stigi tungumála á sama tíma. Krashen bendir að náttúruleg tjáskipti séu lykillinn að góðri hönnun kennsluáætlunar, og tryggja á þennan hátt að hver nemandi fái eitthvert „i + 1“ ílag sem er viðeigandi fyrir núverandi stig tungumálhæfni málnemans (Birna Arnbjörnsdóttir, 2007: 26).

Á níunda áratugnum komu fram nýjar kenningar t.d. kenningar innan samræðuhefðarinnar (e. dialogical tradition) þar sem fyrst og fremst er litið á tungumálið sem félags- og menningarlegt fyrirbæri (María Anna Garðarsdóttir og Sigríður Dagný Þorvaldsdóttir, 2012: 18). Fræðimenn vildu halda áfram með rannsóknir til að fólk myndi dýpka skilning sinn og vekja athygli á hinum mörgu hliðum máltileinkunnar.

2.4 Yfirlæsing

Yfirlæsingin er lykilatriði í andstæðugreiningunni og var notuð til að skýra frávik (villur). Yfirlæsing er áhrif fyrsta tungumáls á annað tungumál og snertir málfræði, framburð, orðaforða, stafsetningu og merkingu og fræðimenn eru margir uppteknir af yfirlæsing. Það er til jákvæð og neikvæð yfirlæsing. Jákvæð yfirlæsing er þegar málmeni getur skapað rétt ummæli í fyrsta máli og fært það yfir annað mál (Jack C. Richards og Richard Schmidt, 2002: 294). Neikvæða yfirlæsingin einkennist af kerfisbundum áhrifum frá einu tungumáli til annars; $L1 \rightarrow L2$ og $L2 \rightarrow L1$ ¹. Jákvæð yfirlæsing hjálpar en neikvæð yfirlæsing truflar málmeni í tileinkuninni. Sem dæmi má nefna íslenska setningu sem á sér beina setningarlega samsvörun í pólsku en ekki í ensku: Ég heiti Jón \rightarrow My name is Jón (erfitt) og Ég heiti Jón \rightarrow Ja nazywam się Jón (auðvelt).

Með hugmyndum Chomskys fóru fræðimenn að líta svo á að yfirlæsingin skýrði ekki allt og aðeins lítinn hluta (innan við 30%) af frávikum nemenda var hægt að skýra með neikvæðum áhrifum úr móðurmáli (Mitchell og Myles 2004:38).

3. Saga kennslufræðinnar

Notkun erlendra tungumála hefur aukist verulega síðan um miðja 20. öld. Ýmsar ástæður eru fyrir því. Fólk ferðast mun meira nú en fyrr. Atvinnutengd samskipti á milli landa hafa aukist, sama fyrirtæki getur t.d. haft útibú í mörgum löndum og starfsfélagar þurfa að hafa samskipti þó þeir hafi ekki sama móðurmál. Fleiri læra ný tungumál í tómstundum sínum og fólksflutningar á milli landa hafa aukist gífurlega og þar með eykst þörfin til að læra tungumál nýja landsins. Það er hægt að læra tungumál annaðhvort sem annað mál eða sem erlent mál. Skilgreiningin á hugtakinu annað mál er sú að fólk lærir tungumálið í landinu sjálfu. Ef fólk sem flytur í nýtt land vill vera í samskiptum við aðra verður það að tala sama mál og innfæddir. Pólverjar sem eru búsettir á Íslandi læra t.d. íslensku sem annað mál. Erlent mál er lært utan málsvæðisins. Íslensk börn læra t.d. dönsku í grunnskóla (Auður Hauksdóttir, 2007: 158).

¹ Máltaka (e. L1-acquisition) og máltileinkun (e. L2-acquisition) eru tvö íslensk orð fyrir orðið acquisition á ensku. Máltaka er notað yfir það ferli þegar börn læra fyrsta mál eða móðurmálið en máltileinkun þegar börn og fullorðnir læra önnur mál en móðurmálið (Birna Arnbjörnsdóttir 2007a:15).

Aðferðir við kennslu tungumála eru mjög mismunandi. Kennarinn verður fyrst að velja þær kennsluáðferðir sem honum þykir henta til að kenna tungumálið. Til að skipuleggja kennsluna þarf hann að ákveða hvaða aðferðir hann notar í kennslunni áður en námskeið byrjar. Vegna þess að aðferðir eru mjög fjölbreyttar og ekki er notað sama námsefni eða hugmyndir, þarf að skipuleggja námsefni samkvæmt kennsluáðferðinni (Hanna Komorowska, 2002: 20). Í sögu tungumálakennslu hafa aðferðirnar breyst í gegnum tíðina. Sumar þeirra voru notaðar í stuttan tíma, aðrar voru notaðar aðeins lengur. Aðferðirnar breytast eftir þeim aðstæðum sem upp koma; aðferðir breytast í takt við nýja tíma.

Frá upphafi voru tungumál kennd í skólum með ritun, lestri og málfræðireglum. Þessi aðferð er kölluð *málfræði- og þýðingaraðferðin* (Hanna Komorowska, 2002: 22) og henni verður gerð skil í kafla 2.1 hér á eftir. Í fornöld ríkti þrælshald, og stríð og miklir fólksflutningar voru á milli landa. Þessar aðstæður voru ekki hagstæðar til þess að læra tungumál. Ef einhver lenti óvart á meðal fólks af öðru þjóðerni, annarri menningu og með annað tungumál þurfti að læra nýja tungumálið af fólkinu sjálfu (H. Douglas Brown, 2001: 21). Þetta er dæmi um beinu aðferðina sem fjallað verður um í kafla 2.2 hér á eftir. Á sama hátt kenndu útlenskar barnfóstrur börnunum í ríkum fjölskyldum hér áður fyrr. Með nýrri tækni um miðja 20. öld breytast kennsluáðferðir og þá tekur við aðferð sem kölluð er *hlusta og endurtaka aðferðin* sem fjallað verður um í kafla 2.3 hér á eftir. Með hugmyndum Chomskys um meðfæddan tungumálabúnað breytast aðferðirnar enn á 7. áratug 20. aldar og verður fjallað um náttúrulegu aðferðina í kafla 2.4 sem sprettur upp úr þeim hugmyndum. Að lokum verður rætt um tjáskiptaaðferðirnar sem komu upp á 8. áratugnum í kafla 2.5 (Auður Hauksdóttir, 2007: 169 – 170).

3.1 Málfræði- og þýðingaraðferðin (e. grammar and translation method)

Málfræði- og þýðingaraðferðin er ein af elstu aðferðum í kennslu sem hafði áhrif á tungumálakennslu á Íslandi. Þessi aðferð var notuð á nítjándu öld en á þeim tíma var tungumálanám forréttindi heldra fólks. Kennarar lögðu áherslu á að þýða texta úr móðurmáli yfir á erlenda tungumálið og kenndu málfræðireglur. Kennslan fór fram á móðurmáli nemanda og meginmarkmið var að hver nemandi lærði um kerfi tungumálsins til þess að geta notað það til að skrifa, lesa og þýða (Hanna Komorowska, 2002: 21). Því var haldið fram að nemendur gætu ekki náð færni í tali í tilteknu tungumáli. Lögð var áhersla á tvo færniþætti af fjórum, það er ritun og lestur, nemendur lesa textann sem þeir eru að þýða og skrifa hann upp.

Aðalatriði aðferðarinnar er að gera nemendur í stakk búna að nota tungumálið þannig að þeir gætu lesið og skilið textann vel. Þeir sem notuðu málfræði- og þýðingaraðferðina voru kennarar sem höfðu áður kennt latínu og önnur klassísk tungumál og voru vanir slíkri aðferðafræði. Málfræði- og þýðingaraðferðin var nefnd öðru nafni latínuaðferðin (Auður Hauksdóttir, 2007: 167 – 169). Þess vegna var lögð áhersla á að læra málfræðireglur í þýðingar- og málfræðiaðferðinni en það var gert þegar latína var kennd í skólum með því að skrifa heila texta upp og nemendur lærðu utanbókar á þann hátt. Þessi aðferð er enn fastur grunnur í málfræðikennslu og með því að hafa góða þekkingu á málfræði geta nemendur yfirfært hana á færni sína í tungumálinu.

3.2 *Beina aðferðin* (e. direct method)

Aðaláherslan í *beinu aðferðinni* er talað mál. *Beina aðferðin* kom fram sem andstæða við málfræði- og þýðingaraðferðina af því að áherslan þar var á lestur og skrift og því vantaði nemendur talaða málið (H. Douglas Brown, 2001: 21). Aðferðin var nefnd mörgum nöfnum, t.d. umbótaraðferðin, náttúrulega aðferðin, skynsamlega aðferðin og svo beina aðferðin (Hanna Komorowska, 2002: 22). Ástæðan fyrir því var að það voru margir sem prófuðu að nota þessa aðferð á sama tíma. Kennslan er byggð á eðlilegum samskiptum kennara og nemanda. Helsta áherslan í kennslu er færnin til að tala; kennarar hjálpa nemendum að taka þátt í eðlilegum samtölum. Kennslan er alltaf á markmálinu. Nemendur eru hvattir til að endurtaka, bæta einhverju við, breyta orðum í setningum, segja með öðrum orðum. Málfræði er ekki mikið notuð. Á þessum tíma kemur hljóðritun fram og upptökur; tæknin hefur mikil áhrif. Aukin þekking á hljóðfræðinni gerir framburðarkennsluna fyrirferðamikla. Hljóðfræðin og framburður er alveg nýr vinkill í kennslunni. Farið er að horfa á tileinkun móðurmáls sem fyrirmynd að kennslu. Horft var á hvernig börn læra móðurmálið og reynt var að líkja eftir máltöku barna: það lærir barnið sem fyrir því er haft. Kennarinn notar myndir, látbragð, andlitstjáningu, líkamstjáningu og notar alls ekki móðurmálið. Kennarinn leiðréttir ekki mistökin strax, en gefur dæmi til að nemandinn geti leiðrétt mistök sjálfur. Meiri áhersla er lögð á orðaforða en málfræði. Lestur og ritun er byggt upp á orðaforðaæfingum sem nemendur hafa gert áður. Kennari fer varlega í kennsluna og kennir bara eitt skref í einu og færir sig ekki upp á næsta stig fyrr en allir nemendur hafa náð því sem á að ná áður en næsta skref er tekið (Hanna Komorowska, 2002: 21).

3.3 *Hlusta og endurtaka aðferðin* (e. listen and repeat method)

Hlusta og endurtaka aðferðin á margt sameiginlegt með beinu aðferðinni. Þessi aðferð átti upptök sín í heimsstyrjöldinni í Bandaríkjunum sem fljótlegasta og árangursríkasta leiðin til að kenna hermönnum þegar þörf hafði aukist til að læra tungumál hratt og skilvirkt á þessum tímum. Hún barst um allan heim sem fyrsta aðferð sem byggist á rannsóknum, byggð að hugmyndum vísindaaðferða við kennslu erlendra tungumála (Hanna Komorowska, 2002: 22). Í þessari aðferð er tungumál kennt með því að nota alla færniþættina fjóra (sem eru hlustun, tal, lestur og ritun) og aðal áherslan er lögð á framburð og málfræðilega rétt mál. Þessi aðferð er byggð á þeirri þekkingu eða viðhorfi manna á tungumálum sem menn höfðu á þeim tíma, þ.e. á viðhorfi atferlisfræðinnar til tungumálsins; tungumálið byggist upp á stöðugum tengslum á milli hvata og viðbragða. Vani í tungumálinu þróast sjálfvirkt með því að endurtaka í sífellu, muna og rifja upp það sem hefur verið lært. Þetta er gert á eftirfarandi hátt: kennarinn gefur uppskrift að setningu og endurtekur það nokkrum sinnum, síðan endurtaka nemendur. Þessi aðferð var oft notuð til að þjálfra hermenn í kalda stríðinu til að nota tungumál með hundrað prósent nákvæmni (þekkingu) í málfræði, orðaforða og framburði, jafnvel og innfæddir. Síðan gefur kennarinn þau viðbrögð sem ætlast er til og svarar nemandanum á viðeigandi hátt til þess að nemandinn læri að beita málinu rétt. Hvati er yfirleitt í sjónformi, til dæmis á mynd eða upptöku. Eftir að nemandi segir rétt svör fær hann lof til að tryggja endurgjöf. Margfeldi endurtekninga er til að forðast hugsanlega að festast ekki tungumálavillu. Málvilla kemur upp vegna neikvæðra áhrifa úr móðurmálinu og málvillur ætti að forðast algerlega, vegna þess að slík viðbrögð geta einnig orðið vani í nýja tungumálinu. Þess vegna nota nemendur aldrei móðurmál sitt í þessari aðferð. Málfræðireglur nýja málsins lærast smátt og smátt en alveg óháð uppbyggingu orðaforðans. Kennslan fer fram með því að rannsaka, endurtaka og hlusta. Nemendur eru ekki hvatir til að mynda nýjar setningar sjálfir heldur endurtaka lærðar tilbúnar setningar. Þess vegna er mikilvægt í þessari aðferð að nota upptökutæki og minni samtöl og leika hlutverkaleiki (Jack C. Richards og Richard Schmidt, 2002: 50 – 69).

3.4 Náttúrulega aðferðin (e. the natural approach)

Byrjað var að nota *náttúrulegu aðferðina* í Bandaríkjunum á 7. áratungum og Steven Krashen var fyrsti maður sem notaði þessa aðferð (Jack C. Richards og Richard Schmidt, 2002: 15). Í þessari aðferð er mjög mikilvægt að hlusta á talmál sem eru að mestu leyti skiljanlegt fyrir málnefmann. Hlustunin er svo mikilvægur hluti af máltileinkuninni, sérstaklega í upphafi, þar sem náttúrulega aðferðin sprettur upp á þeim tíma þegar litið var svo á að máltileinkun væri

alveg sambærileg við máltöku barna (eins og fjallað var um í kafla 2.2) en þá var litið svo á að börn læra móðurmálið sitt með því að hlusta. Sá sem lærir er ekki tilneyddur til að byrja að tala, heldur gerir það þegar hann er tilbúinn að byrja. Kennarinn kennir nemendum eins og þeir væru lítil börn. Hann notar frekar einföld og eðlileg orð, talar um það sem gerist núna, notar andlitstjáningu og líkamstjáningu, endurtekur setningar á ýmsan hátt ef nemandinn skilur ekki. Lykilatriðið er að til að sjá árangur þarf að útrýma streitu. Skömm og neikvæðar tilfinningar við að gera mistök, samkvæmt Krashens, geta hindrað árangursríka kennslu. Ef jákvæðar tilfinningar fylgja því að læra tungumálið þá kemur skyndileg aðlögun að tungumálinu. Þegar nemandinn hefur öðlast öryggi getur kennarinn stutt hann við meðvitað tungumálanám. Verkefni kennara í þessari aðferð er tvíþætt: hann þarf að undirbúa eðlilegt, þroskandi, áhugavert en samt einfalt og skiljanlegt flag eða námsefni. Auk þess þarf hann að skapa aðstæður í tíma sem er öruggt og viðeigandi (e. relevant). Þess vegna hvetur kennarinn ekki nemendur til að tala í upphafi máltileinkunarinnar, nema þeir vilji og treysti sér til að gera það sjálfir. Auk þess leiðréttir hann ekki villur og heldur áfram að tala til að viðhalda samtalinu. Í samtölum endurtekur kennarinn oft setningar í samtölum sem hann hefur undirbúið og sér um að allir skilji hann. Málfræðireglur eru aldrei útskýrðar beint heldur kemur málfræðin af sjálfu sér. Í þessari aðferð er lögð áhersla á að læra tungumál með því að hlusta og skilja talmálið frá byrjun. Til þess að nemendur verði ekki feimnir og óöruggir leiðréttir kennarinn þá ekki (Hanna Komorowska, 2002: 22).

3.5 Tjáskiptaaðferðir (e. communicative approach)

Stundum eru tjáskiptaaðferðirnar ekki kallaðar aðferð því ekki er hægt að benda á ákveðin atriði. Hugtakið „felur í sér alla þá þætti sem málhafi þarf að ná valdi á til geta notað málið til tjáskipta“ (Auður Hauksdóttir, 2007: 170). Þó eru nokkur atriði sem eru í eðli sínu öðruvísi. Það sem einkennir þessa aðferð er tjáskiptahæfni. Grundvallaviðhorf til máltileinkunar er að málið lærist með því að nota það. Málnotkunin er hornsteinn aðferðarinnar. Þessi aðferð kom sem mótmæli við hlusta og endurtaka aðferðinni og málfræði- og þýðingaraðferðinni. Áherslan er lögð á alla fjóra færniþættina og færniþjálfun er áberandi í aðferðinni, nemendur eiga að þjálfast í að nota tungumálið við raunverulegar aðstæður og því er megin áhersla lögð á færniþjálfunina fremur en nákvæmnisvinnuna. Málanámið er einstaklingsbundið, skapandi ferli og nemandinn er virkur þátttakandi. Oftar er talað um málanám en kennslu. Nemendur læra tungumál með því að nota efni úr raunverulegum fréttum og greinum þannig að nemendur geta lært og tjáð sig við raunverulegar aðstæður. Eitt af markmiðum aðferðarinnar

er að nemendur geti notað alla þættina alveg frá byrjun. Þeir verða að vita að það er misjafnt eftir aðstæðum hvernig þeir tala hverju sinni, það er að við tölum til dæmis öðruvísi við fjölskyldu okkar en yfirmann. Í þessari aðferð er fleira undir en bara færniþættirnir heldur líka aðrar hliðar tungumálsins eins og málsnið. Nemendur læra í hópum eða pörum, en samt sýna þeir sjálfstæði í námi og bera sjálfir ábyrgð á því. Kennarinn er einhvers konar ráðgjafi sem svarar spurningum nemenda og leiðbeinir þeim. Málfræðireglur eru kenndar með aðleiðslu (e. induction), þ. e. nemendur draga sjálfir ályktanir og eru hvattir til að uppgötva sjálfir regluna (Hanna Komorowska, 2002: 27).

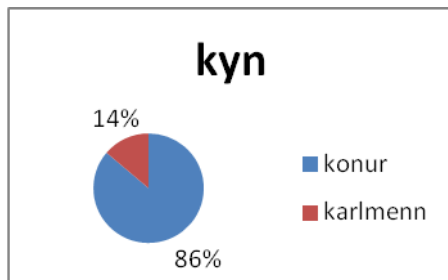
Aðferðir í kennslu eru háðar þörfum nemenda vegna þess að þeir skilgreina tilgang námsins sjálfir. Ef tilgangurinn er, t.d. aðeins kunnátta í að lesa bókmenntir er engin ástæða til að ákveða að nota beina aðferð eða *hlusta og endurtaka* aðferðina heldur *málfræði- og þýðingaraðferðina*. Ef markmiðið er að læra fljótt einföld samskipti til að nota á ferðalagi, þá er best að nota tjáskiptaaðferðir. Það er líka mikilvægt að skoða hvaða nemendur eru að læra, hver aldur þeirra er, möguleiki nemanda til að læra og persónuleiki eða aðstæður nemanda.

4. Rannsóknin

Í þessum kafla verður sagt frá rannsókn sem gerð var á Pólverjum sem eru að læra íslensku í Sögu Akademíu – málaskóla í Keflavík. Í kafla 4.1 verður fjallað um þátttakendur rannsóknarinnar. Í kafla 4.2 verður fjallað um spurningalistann sem lagður var fyrir og niðurstöður. Í rannsókninni voru 10 spurningar samtals lagðar fyrir þátttakendur. Sex þeirra voru almennar bakgrunnsupplýsingar um kyn (mynd 1), aldur (mynd 2), móðurmál (mynd 3), lengd dvalar á Íslandi (mynd 4), lengd íslenskukennslu (mynd 5) og menntun (mynd 6). Svo voru 4 spurningar sem snerust um tungumálið og markmiðið var að sjá hvort móðurmál hefði áhrif á tileinkun íslenskunnar.

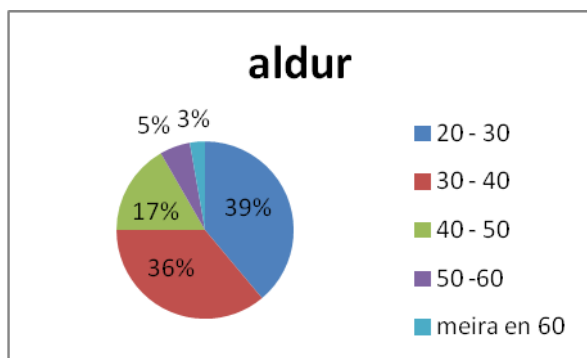
4.1 Þátttakendur

Í þessum kafla verður fjallað um bakgrunn þátttakenda. Gerð verður grein fyrir aldri, kyni, menntun, móðurmáli, lengd búsetu á Íslandi og lengd þátttöku í íslenskunámi. Viðmælendur voru nemendur sem eru í námi í íslensku fyrir útlendinga í Sögu Akademíu – málaskóla í Keflavík. Í rannsókninni tóku þátt 36 einstaklingar, 31 kona og 5 karlmenn eins og sést á mynd 1.



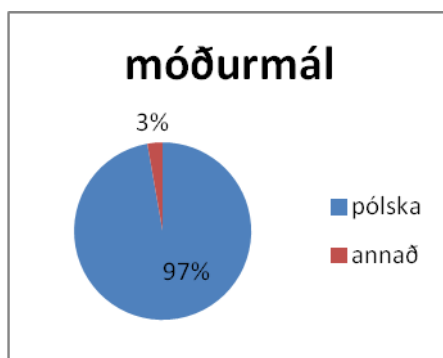
Mynd 1: Kyn þátttakenda.

Allir þátttakendur voru 18 ára eða eldri. Meirihlutinn (39%) var þó 20 – 30 ára – 14 einstaklingar og 30 – 40 ára – 13 einstaklingar (36%). Það voru sex (17%) á aldrinum 40-50 ára, tveir einstaklingar (5%) á aldrinum 50 – 60 og einn (3%) eldri en 60 ára. Á mynd 2 er yfirlit yfir aldur þátttakenda.



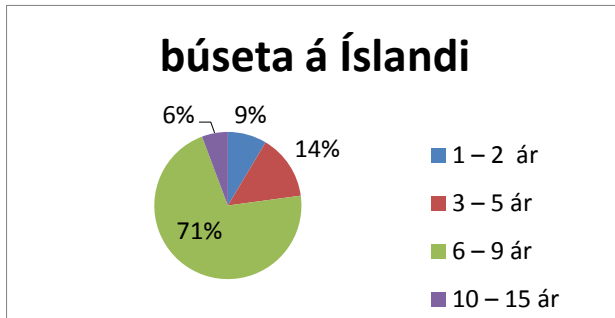
Mynd 2: Aldur þátttakenda.

Móðurmál flestra þátttakenda er pólska en bara einn einstaklingur hefur annað móðurmál eins og sjá má á mynd 3.



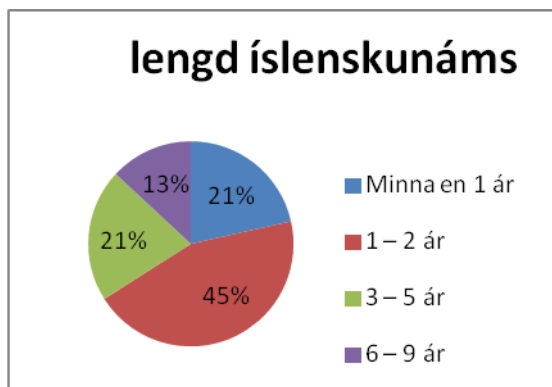
Mynd 3: Móðurmál þátttakenda.

Svörin við spurningunni um hversu lengi þátttakendur hafi búið á Íslandi voru þannig að flestir eða 71% hafa verið á Íslandi í 6 – 9 ár. Margir (14%) í þessum hópi hafa búið hér 3 til 5 ár. 9% þátttakenda hafa búið hér í 1 – 2 ár. Tveir þátttakenda, eða 6%, hafa búið hér í 10 – 15 ár. Á mynd 4 má sjá yfirlit yfir svör þátttakenda við þessari spurningu.



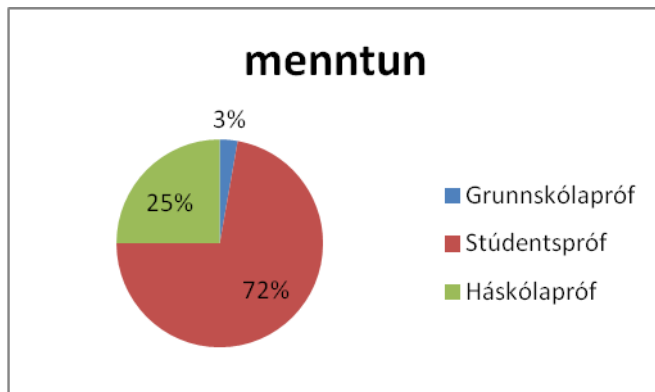
Mynd 4: Búseta á Íslandi.

Allir þátttakendur eru að læra íslensku. Flestir þeirra (45%) hafa lært í 1 – 2 ár, 21% þátttakenda hafa lært í 3 – 5 ár og sama hlutfall þátttakenda, 21%, hefur lært skemur en 1 ár. 13% af þessum nemendum hafa lært íslensku í 6 – 9 ár. Á mynd 5 má sjá yfirlit yfir svör við þessari spurningu.



Mynd 5: Lengd íslenskunáms.

Í könnunni var spurt um menntun og höfðu allir þátttakendur lokið grunnskólaprófi. Flestir þeirra (72%) eru með stúdentspróf eða sambærilega menntun. 25% með háskólapróf, 3% aðeins með grunnskólapróf. Á mynd 6 má sjá yfirlit yfir svör þátttakenda við þessari spurningu.



Mynd 6: Menntun þátttakenda.

4.2 Spurningalisti og niðurstöður

Þátttakendum í rannsókninni var afhentur spurningarlisti á íslensku. Þetta voru eyðufyllingarverkefni um tungumálið í fjórum liðum. Rannsóknin var nafnlaus og þátttakan var valfrjáls. Rannsóknin fór fram í Sögu Akademíu málaskóla í Keflavík í nóvember árið 2014. Nemendur fylltu út spurningalistann á staðnum og höfðu ekki meira en korter til að svara spurningum. Korter var mátulegur tími fyrir þátttakendur vegna þess að þeir áttu ekki að rýna heldur svara fljótt. Ekki var ætlast til þess að þeir hugsuðu of mikið eða leiðréttu. Þetta var gert til þess að nemendur svöruðu ómeðvitað sem líklega endurspeglar betur hina raunverulegu málkunnáttu þeirra.

Könnunin skiptist í fjóra hluta. Í fyrsta hluta (spurning 7) voru sex eyður þar sem athugað var notkun eignarfornafna. Annar hluti (spurningu 8) sneri að orðaröð. Þriðji hluti (spurning 9) varðaði merkingu sagnorða og fjórði og síðasti hluti (spurning 10) sneri að beygingu töluorðsins *tveir*.

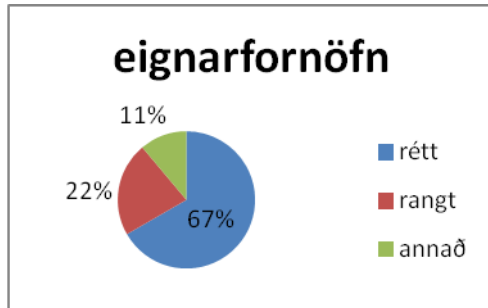
Í spurningu 7 fengu þátttakendur sex setningapör eins og sýnt er í (1).

(1) a. Þetta er bókin sem Jón á.

b. Þetta er _____ .

Í setningu (1a) fá þátttakendur að vita hver eigandinn er og í eyðuna í setningu (1b) þurftu þátttakendur að setja nafnorðið með réttu eignarfornafni í réttri röð. Eignarfornafnið er á eftir nafnorðinu í íslensku þegar greinir er á nafnorðinu en á pólsku er eignarfornafnið á undan

nafnorðinu. Til dæmis er setningin *Þetta er bókin hans* á pólsku með orðaröðinni *Þetta er hans bókin*. Flestir (67%) skrifuðu rétt. Aðeins 22% af nemendum skrifuðu svörin ekki í réttri orðaröð, þ.e. *hans bókin*, og 11% skrifuðu eitthvað annað (þeir skrifuðu annaðhvort ekkert eða slepptu greini² í nafnorðinu). Niðurstöðurnar sýna að það sem er ólíkt í tveimur tungumálum er ekki alltaf erfitt. Niðurstöðurnar má sjá á mynd 7.



Mynd 7: persónufornöfn.

Allir þátttakendur sem skrifuðu rétt svör hafa búið á Íslandi í fjögur til níu ár nema tveir þátttakendur, annar þeirra hefur aðeins búið hér í eitt ár og hinn í 2,5 ár. Allir sem skrifuðu rétt svör hafa lært íslensku lengur en eitt ár og sá sem hefur lært lengst hefur lært í 7 ár (1 nemandi hefur lært íslensku í eitt ár, 13 nemendur hafa lært íslensku í tvö ár, 5 nemendur hafa lært í þrjú ár, 1 nemandi – í fjögur ár, 3 nemendur – í sex ár og 2 nemendur í sjö ár). Þeir þátttakendur sem skrifuðu ekki rétt svör hafa búið á Íslandi lengur en tvö ár og allt upp í 9 ár og hafa allir lært íslensku skemur en tvö ár. Það sýnir að lengd búsetu skiptir ekki máli í þessu samhengi en kannski skiptir lengd íslenskunámi máli (flestar eða 18 nemendur af 25 nemendum sem skrifuðu rétt hafa lært íslensku í tvö ár eða lengur en þeir sem skrifuðu rangt (6 nemendur) hafa allir lært íslensku skemur en tvö ár).

Í öðrum hluta (spurningu 8) fengu nemendur gefin nokkur orð sem þeir áttu að nota til að búa til fimm setningar og hafa orðin í réttri orðaröð. Orðaröð á pólsku er frjálfsari en í íslensku og það er t.d. hægt að segja setninguna *Hann borðar oft brauð* á ýmsa vegu eins og sjá má í setningum (2 a-e).

(2) a. *Hann borðar oft brauð*

² Það er reyndar rétt í íslensku að segja *Þetta er hans bók*. 2% sögðu þetta.

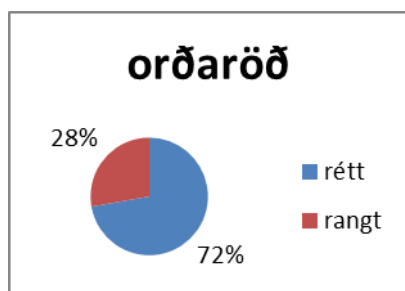
b. Hann oft borðar brauð;

c. Hann borðar brauð oft;

d. Oft hann borðar brauð;

e. Brauð borðar hann oft.

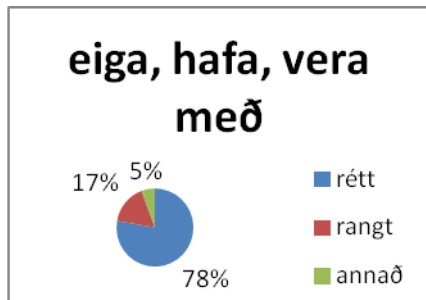
Í íslensku er hins vegar orðaröðin í setningu (2a) eðlilegust þó það megi færa andlagið fremst en þá verður atviksorðið að vera aftast eins og í setningu (2e). Setningar (2b-d) eru ótækar í íslensku. Sögnin er yfirleitt í öðru sæti setninga í íslensku, oftast stendur frumlagið á undan henni en andlag, forsetningarliðir og atviksorð á eftir. Sjö þátttakendur skrifuðu orðaröð eins og er í setningu (c) og þrír skrifuðu orðaröð eins og er í setningu setningu (b). Enginn af þeim skrifaði setningu (d) eða (e). Flestir eða 72% þátttakendanna skrifuðu rétt og fjórðungur þeirra skrifuðu ekki rétt sem sjá má á mynd 8.



Mynd 8: orðaröð.

Allir þátttakendur sem skrifuðu rétta orðaröð hafa lært íslensku lengur en 4 ár (flestir þeirra – 14 nemendur hafa lært íslensku í sjö ár, 5 nemendur hafa lært íslensku í sex ár, 6 nemendur hafa lært í fjögur ár) og hafa búið lengur en sjö ár á Íslandi (13 nemendur hafa búið á Íslandi í sjö ár, 7 nemendur hafa búið hér í átta ár, 3 nemendur hafa búið í níu ár og 2 nemendur hafa búið á Íslandi í 10 – 15 ár) nema einn þátttakenda sem hefur búið á Íslandi aðeins í eitt ár og lært íslensku í eitt ári. Þátttakendur sem skrifuðu ekki rétta orðaröð hafa lært íslensku í 1 – 6 ár (1 nemandi hefur lært í 6 ár, 1 nemandi í þrjú ár, 5 nemendur hafa lært íslensku í tvö ár og 3 nemendur hafa lært íslensku í eitt ár) og búið á Íslandi í 2 – 8 ár (1 nemandi hefur búið á Íslandi í 2 ár, 2 nemendur hafa búið hér í þrjú ár, 2 nemendur í fjögur ár, 4 nemendur í sjö ár og 1 nemandi hefur búið á Íslandi í átta ár). Það er að segja að kannski skiptir lengd búsetu á Íslandi máli í tileinkun og lengd íslenskunáms skiptir greinilega máli í þessu samhengi.

Þriðji hlutinn eða spurning 9 reyndist einfaldasta spurningin í rannsókninni. Hér var spurt um merkingu og þátttakendur áttu að skrifa rétta sögn í eyðurnar. Þeir þurftu að velja viðeigandi sögn í eyðuna: *eiga, hafa eða vera með* eftir því hver merking setningarinnar í heild er. Á pólsku er eitt sagnorð sem er hægt að nota í öllum merkingum en á íslensku eru þrjú sagnorð. Flestir (78%) skrifuðu rétt, 17% af þátttakendum skrifuðu röng svör og 5% af þeim skrifuðu eitthvað annað (þeir slepptu spurningunni. Þátttakendum finnst merking auðveld í samanburði við önnur málfræðiatríði. Á mynd 9 má sjá yfirlit yfir svör við þessari spurningu.



Mynd 9: *eiga, hafa, vera með*.

Þátttakendur sem skrifuðu rétt sagnorð hafa búið á Íslandi lengur en fjögur ár og allt upp í 15 ár nema einn þátttakandi sem hefur aðeins búið hér í eitt ár (2 nemendur hafa búið á Íslandi í 15 ár, 3 nemendur í níu ár, 8 nemendur í átta ár, 4 nemendur í sjö ár, 6 nemendur í sex ár, 4 nemendur í fjögur ár). Allir hafa lært íslensku eitt ár eða lengur (8 nemendur hafa lært íslensku í sjö ár, 1 nemandi í fjögur ár, 3 nemendur í þrjú ár, 8 nemendur í tvö ár og 8 nemendur í eitt ár). Þeir sem skrifuðu röng svör hafa búið Íslandi lengur en 7 ár (3 nemendur), 3 ár (2 nemendur) eða tvö ár (1 nemandi) og hafa lært íslensku í 1 – 6 ár (1 nemandi í 6 ár, 2 nemendur í þrjú ár, 2 nemendur í tvö ár og 1 nemandi í eitt ár). Það er erfitt að segja hvort lengd búsetu á Íslandi eða lengd íslenskunáms skiptir máli í þessu samhengi.

Í spurningu 10 áttu þátttakendur að skrifa rétta beygingarmynd af töluorðum í eyður sex setninga. Þátttakendur áttu að setja töluorðið *tveir* í réttu kyni og falli og höfðu töflu með beygingunni til hliðar eins og má sjá á mynd 10.

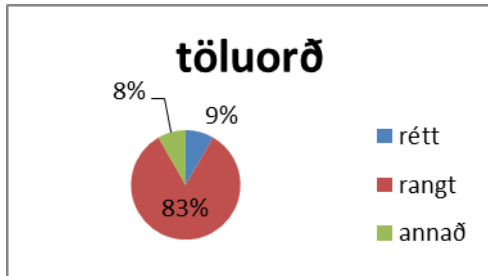
10. Settu rétt tölurð í eyðumar. Insert the correct numerals in the blanks. Wstaw odpowiedni liczebnik w puste miejsca.

Ég á _____ hesta.
 Þetta eru _____ bílar
 Hún á _____ börn.
 Hún kaupir _____ brauð.
 Hún notar _____ bækur.
 Viltu fá _____ poka

	Karlkyn	Kvenkyn	Hvorugkyn
Nf	tveir	tvær	tvö
Þf	tvo	tvær	tvö
Þgf	tveimur / tveim	tveimur / tveim	tveimur / tveim
Ef	tveggja	tveggja	tveggja

Mynd 10.

Aðeins 9% af þeim skrifuðu réttar beygingarmyndir, 83% skrifuðu rangar og 8% skrifuðu eitthvað annað eða slepptu svari. Kyn- og fallbeyging tölurða er ekki vel þekkt, þátttakendur vita ekki hvernig þeir eiga að nota hana og nemendur vita ekki hvernig á að beygja tölurðið. Að auki má nefna að á pólsku þarf alltaf að beygja tölurð eins og á íslensku. Á mynd 11 má sjá yfirlit yfir svör við þessari spurningu.



Mynd 11: tölurð.

Þátttakendur sem skrifuðu rétt tölurð hafa búið á Íslandi lengur en sjö ár (2 nemendur) nema einn þátttakandi sem hefur aðeins búið á Íslandi í eitt ár. Þessir þátttakendur hafa lært íslensku mismengi: 1 ár – 7 ár (1 nemandi hefur lært íslensku í sjö ár, 1 nemandi hefur lært íslensku í sex ár og 1 nemandi hefur lært íslensku í eitt ár). Þeir sem skrifuðu ekki rétt hafa búið á Íslandi í 1- 15 ár (flestir – 10 nemendur hafa búið á Íslandi í sjö ár, 8 nemendur hafa búið á Íslandi í átta ár, 3 nemendur hafa búið hér í níu ár, 1 nemandi hefur búið hér í fjögur ár, 2 nemendur hafa búið hér í tvö ár og 6 nemendur hafa búið á Íslandi í þrjú ár) og hafa lært íslensku í 1 – 7 ár (flestir af þeim hafa lært íslensku í tvö ár eða skemur). Það er að segja að kannski skiptir lengd búsetu máli og þátttaka í íslenskunámi í þekkingu á beygingu tölurða.

Í könnunni langaði mig að skoða hvort móðurmál málnemans skipti máli í tileinkun tungumála eða hjá hvaða hópi þátttakenda það skiptir mestu máli. Með því að láta þá nota formgerðir sem annars vegar eru eins í báðum málum og hins vegar ólíkar í málunum og athuga hvort það sem líkt er reyndist auðveldara en það sem er ólíkt. Það er hægt að segja að þeim hópi sem hefur búið á Íslandi lengur en 3 ár gekk almennt betur í könnuninni. Það má líka segja að þeim sem hafa lært lengur íslensku gekk almennt betur. Það er að segja að lengd íslenskunáms og lengd dvalar skipta máli í tileinkun tungumála. Í könnunni tók þátt málnemi sem truflar niðurstöðuna, afsannar reglurnar. Það er að segja hann hefur búið á Íslandi um það bil í eitt ár og hefur lært íslensku einnig í aðeins eitt ár en skrifaði allt rétt í könnunni. Mér er reyndar kunnugt um að þessi málnemi hefur sterkan hvata til að læra íslensku og sker sig að því leiti frá öðrum þátttakendum. Ferlið hjá honum er hraðar og nákvæmar og hvati skiptir hér greinilega gífurlega miklu máli. Hann hefur aldrei unnið sem iðnaðarmaður og er meðvitaður um að íslenskukunnátta myndi hjálpa honum að fá betri vinnu. Það sem var erfiðast í könnuninni hjá þátttakendum var beyging töluorða og þótt þátttakendur hefðu töflu með beygingum til hliðar og beygingin er sambærileg í móðurmálinu þá var hún þeim ekki gagnleg vegna þess að þátttakendur vissu ekki hvernig þeir áttu að nota hana. Auðveldasta spurningin var sú sem snerist um merkingu og þótt merkingin sé öðruvísi á pólsku þá áttu þátttakendur ekki erfitt með að velja rétt sagnorð. Niðurstöður sýna að það sem er ólíkt í tveimur tungumálum er ekki alltaf erfitt og það sem er líkt er ekki endilega auðvelt og yfirlærsla hefur ekki mikil áhrif á málnema (þátttakendur).

5. Lokaorð

Hér á undan hefur kennsla tungumála verið skoðuð og áhrif móðurmáls á annað mál. Í öðrum kafla var farið í gegnum rannsóknarsögu annarsmálsfræðanna. Í þriðja kafla var gerð grein fyrir sögu kennslufræða, þar voru kynntar helstu aðferðir í tungumálakennslu sem eru notaðar. Í kafla fjögur var skoðuð könnun sem fór fram í nóvember 2014 á Pólverjum sem eru að læra íslensku sem annað mál og markmið rannsóknarinnar var að skoða hvort móðurmál hefur áhrif á annað mál. Niðurstöður könnunarinnar sýna að lengd búsetu á Íslandi eða lengd íslenskunáms skipta máli en aldur eða menntun, skipta ekki máli við að læra íslensku. Móðurmál skiptir heldur ekki máli og þessi rannsókn gefur vísbendingu um hvernig er hægt að kenna Pólverjum, hvaða röð málfræðiatríða er best að velja í kennslunni (vegna þess að það sem er ólíkt er ekki endilega erfitt eins og ég hafði hugsað áður en könnunin fór fram). Það kom einnig í ljós að hvati hefur áherslu á máltileinkun; þeir sem vilja læra tungumál og hafa áhuga á því læra fljótt. Í rannsókninni voru skoðuð nokkur atriði og til að vita alveg hvað skiptir máli við íslenskukennslu þarf að rannsaka meira.

Heimildaskrá

- Auður Hauksdóttir. 2007. Straumar og stefnur. Mál málanna, bls. 155 – 195. Auður Hauksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir (ritstj.). Gutenberg: Reykjavík.
- Birna Arnbjörnsdóttir. 2007. Kenningar um tileinkum og nám annars máls og erlendra mála. Mál málanna, bls. 13 – 47. Auður Hauksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir (ritstj.) Gutenberg: Reykjavík.
- Brown, Douglas H. 2001. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Second Edition. New York: Longman.
- Hedge, Tricia. 2000. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. New York: Oxford University Press.
- Komorowska, Hanna. 2002. *Metodyka Nauczania języków obcych*. First Edition. Warsaw: FRASZKA EDUKACYJNA Sp. z o.o.
- María Anna Garðarsdóttir og Sigríður Dagný Þorvaldsdóttir. 2012. Í öllu falli. Úrvinnslukenningin og fallatileinkun í íslensku. Reykjavík.
- Mitchell, Rosamond og Florence Myles. 2004. *Second Language Learning Theories*. Second Edition. New York: Oxford University Press.
- Richards, Jack C. og Richard Schmidt 2002. *Longman Dictionary of language teaching and applied linguistics*. Third Edition. Pearson Education Limited.
- Richards, Jack C. og Theodore S. Rodgers 2001. *Approaches and Methods in Language Teaching. Second Edition*. Cambridge University Press.

