



HÁSKÓLI ÍSLANDS

Hugvísindasvið

Ílag í tungumálakennslu

Hlustun og tjáskiptaverkefni

Ritgerð til B.A.-prófs

Branislav Bédi

Maí 2009

Háskóli Íslands
Hugvísindasvið
Íslenska fyrir erlenda stúdenta

Ílag í tungumálakennslu

Hlustun og tjáskiptaverkefni

Ritgerð til B.A.-prófs

Branislav Bédi

Kt.: 030881-3979

Leiðbeinendur: María Anna Garðarsdóttir og Sigríður Þorvaldsdóttir

Maí 2009

Þakkarorð

Mig langar að þakka kennurunum mínum, Maríu Garðarsdóttur og Sigríði Þorvaldsdóttur, kærlega fyrir leiðbeiningar og ekki síst fyrir allt það sem þeir notuðu til þess að hvetja mig að skrifa þessa ritgerð.

Ágrip

Þessi ritgerð fjallar um mikilvægi ílags, inntöku og frálags í kennslu og tileinkun tungumála. Þar að auki er hér gerð grein fyrir hlustun og mikilvægi hennar í tengslum við tileinkun annars máls af því að hlustun hefur áhrif á virka notkun málsins í tjáskiptum. Enn fremur er athyglinni beint að hvata og óvissu í tengslum við hlustun.

Í ritgerðinni reyni ég að finna góða skilgreiningu á hugtaki Krashens um skiljanlegt ílag sem hann setti fram árið 1982. Ég ber saman ílagskenningu Krashens (i+1) við kenningu Vygotskys um svæði þroskakosta (SPK) og varpa þar með ljósi á það sameiginlega í þessum tveimur kenningum í tengslum við tileinkun tungumáls. Í tengslum við það geri ég grein fyrir ílaginu á eftirfarandi hátt: ílag verður skiljanlegt ef málneymar skilja efnið (t.d. orð, framburð) í réttu samhengi en verður hins vegar óskiljanlegt ef málneymar skilja ekki merkingu orða í tengslum við framburð. Á sama hátt bendi ég á að málneymar geti aðeins notað skiljanlega ílagið í tjáskiptum ef þeir hafa tekið það inn í millimálið (inntaka).

Þrátt fyrir skilgreiningar fræðimanna sem ég nota í tengslum við ílagstilgátu Krashens, inntöku og frálagstilgátu Swain, sem hún setti fram árið 1995, er hugtakið skiljanlegt ílag enn nokkur ráðgáta.

Efnisyfirlit

1. Inngangur	4
2. Ílag, inntaka og frálag	6
2.1 Ílagstilgátan. Fræðilegur bakgrunnur og skilgreining.....	7
2.2 Inntaka. Fræðilegur bakgrunnur og skilgreining.....	9
2.3 Frálagstilgátan. Fræðilegur bakgrunnur og skilgreining.....	11
3. Hlustun í tungumálakennslu	14
3.1 Hlustunartilgangur.....	17
3.2 Tjáskiptaverkefni í hlustun.....	18
3.3 Hvati og óvissa í hlustun.....	20
4. Niðurstöður	24
Heimildaskrá	27
Viðauki	29

1. Inngangur

Þessi ritgerð fjallar um mikilvægi ílags í kennslu og tileinkun tungumála. Þar að auki verður hér gerð grein fyrir hlustun og mikilvægi hennar í tengslum við tileinkun annars máls. Markmið ritgerðarinnar er að beina athygli að hlustun í kennslu annars máls, og í því sambandi lítillega stuðst við kennslu í hagnýtri íslensku og kennslu á 1. ári í íslensku fyrir erlenda stúdenta til BA-prófs við Háskóla Íslands. Markmiðið er að vekja athygli kennara og nemenda á hugtökunum ílagi, hvata og óvissu í tengslum við hlustun. Hlustun er óaðskiljanlegur hluti tungumálakennslu og ílag sem kemur úr hlustun gegnir mikilvægu hlutverki í tileinkun annars máls. Hlustun hefur sömuleiðis áhrif á virka notkun málsins í tjáskiptum af því að í tjáskiptum þarf að hlusta á viðmælanda til að halda samræðum gangandi. Könnun¹ sem gerð var meðal nemenda í hagnýtri íslensku og íslensku fyrir erlenda stúdenta á fyrsta ári (haustmisseri 2008) sýnir að hlustun er stór þáttur innifalinn í hverju því námskeiði² sem könnunin náði til. Þessi niðurstaða vakti forvitni mína og því verður ílag í tengslum við hlustun í tungumálakennslu og tileinkun aðalviðfangsefni ritgerðarinnar.

Í fyrsta kaflanum eftir inngangi (2.) verður fjallað um ílagskenningu Krashens sem hann setti fram árið 1982 í samhengi við inntöku og frálag. Gerð verður grein fyrir mikilvægi skiljanlegs ílags og aðferðum sem geta hjálpað kennurum og nemendum að vinna með kennsluefni. Þar að auki verður fjallað lítillega um tilgátu Vygotskys sem hann setur fram árið 1956 um *svæði þroskakosta* (e. The Zone of Proximal Development) og hugtökin *vaktari* (e. monitor), *skurðurinn* (e. gap) og *millimál* (e. interlanguage) og fleiri hugtök sem tengjast tileinkun annars máls.

Í þriðja kafla verður fjallað um hlustun og tjáskipti í tungumálakennslu. Gerð verður grein fyrir mikilvægi ílags í hlustunaræfingum og litið verður á hlustun sem einn mikilvægasta og nauðsynlegasta þáttinn í tjáskiptum nú til dags. Enn fremur verður hér fjallað um hvata og óvissu í tengslum við hlustun í tungumálakennslu. Í tengslum við hvata og óvissu verður gerð grein fyrir stöðu kennarans og nemandans í tungumálakennslu og fjallað um verkefni, þ.e.a.s. mismunandi tegundir texta geta haft áhrif á tileinkun tungumálsins innan sem og utan kennslustofunnar. Í þessu samhengi verður fjallað um mikilvægi hvata sem getur haft jákvæð áhrif á tileinkun annars máls.

¹ Könnunin var hluti að lokaverkefni mínu í námskeiðinu ÍSK005F Íslenska sem erlent mál sem haldið var 2008.

² Námskeiðin heita Stýrt sjálfsnám I (ÍSE101G), Orðaforði I (ÍSE002G) og Íslenskt mál I (ÍSE103G).

Í fjórða og síðasta kafla verður tekinn saman skilningur fræðimanna á ílagskenningu Krashens í tengslum við svæði þroskakosta Vygotskys og frálagstílgátu Swains og það sett í samhengi við hlustun, tjáskiptaverkefni og hvata.

2. Ílag, inntaka og frálag

Í tungumálakennslu sem styðst við rannsóknir á tileinkun annars máls er mikilvægt að leggja áherslu á ílag³ en ílag er undirstaða allra færniþáttanna fjögurra, lesturs, ritunar, hlustunar og tals. Æfingar í færniþáttunum fjórum innan og utan kennslustundarinnar gera málnefum kleift að hafa tjáskipti sín á milli þannig að þeir geti aukið tjáskiptahæfni sína og gera ef til vill tileinkun nýs máls auðveldari fyrir þá. Með því að einbeita sér að ílagi geta kennarar fundið heppilegar kennsluaðferðir til að kenna nemendum orðaforða, málfræði og búa til æfingar þannig að málnefar sjálfir á eigin spýtur geti nálgast það sem þeir þurfa að vita og vilja kunna. Fyrir kennara er nauðsynlegt að bæta við þekkingu sína um kennsluaðferðir og átta sig á mismunandi þörfum ólíkra nemendahópa.

Í þessum kafla verður fjallað um ílag, inntöku og frálag í tengslum við tungumálakennslu og færniþættina fjóra. Í samræmi við það verður hér stuðst við hugmyndina um samspil ílags og allra færniþáttanna og sýnt fram á að mikilvægt sé að vinna með ílag og frálag, ekki aðeins í hlustun, sem ég ætla að fjalla mest um í þessari ritgerð, heldur líka í öllum öðrum færniþáttum. Því er nauðsynlegt að tengja hlustunartexta og hlustunarþemu við ílagið í öðrum færniþáttum eða námskeiðum í heildstæðu námi á borð við íslensku fyrir erlenda stúdenta við Háskóla Íslands. Þannig er nemendum best tryggð nauðsynleg inntaka.

Í þessari ritgerð ætla ég að nota orðið *tileinkun*⁴ í staðinn fyrir orðið *nám* af því að íslenskan er kennd sem annað mál á Íslandi og nemendur hafa tækifæri til að tileinka sér tungumálið jafnt utan skóla sem innan þar sem kennslan fer fram að öllu leyti á íslensku. Í samhengi við máltileinkun í formlegri kennslu, þá er venjulega notað hugtakið *nám*.⁵ Ég ætla að nota hugtakið *tileinkun* (eins og kom fram í inngangi) af því að það lýsir betur því sem gerist í tungumálanámi. Nemendur í íslensku fyrir erlenda stúdenta eru í málumhverfinu (Íslandi) þar sem er hægt að hafa venjuleg tjáskipti við innfædda. Nemendurnir *læra* hins vegar í skólanum um reglur tungumálsins á formlegan hátt, fá skiljanlegt ílag með hverjum nýju verkefni, færa inn upplýsingar og

³ Auður Hauksdóttir (2007:182) skilgreinir ílag (e. input) sem „allt það málareiti sem nemandinn verður fyrir á markmálinu“.

⁴ Samkvæmt Bley-Vroman (1989:43) er tileinkun skilgreind sem ómeðvitað aðferð og nám sem meðvitað aðferð til að læra annað tungumál.

⁵ Samkvæmt Bley-Vroman (1989:43) er nám í öðru mál meðvitað ferli en tileinkun ómeðvitað. Samkvæmt þessari skilgreiningu tileinka börn sér fyrsta eða annað tungumál ómeðvitað en fullorðnir læra annað tungumál á meðvitaðan hátt.

byggja upp örugga tungumálakunnáttu, sem gæti hugsanlega breyst eftir ólíkum þörfum nemenda, þegar þeir nota tungumálið í samskiptum við aðra.

2.1 Ílagstilgátan. Fræðilegur bakgrunnur og skilgreining

Ílag hefur víða verið skilgreint en allar þær skilgreiningar sameinast í einni hugmynd; að ílag verði gert skiljanlegt. En hvað þýðir hugtakið í raun og veru í samhengi við tungumálakennslu? Hugtakið ílag stendur fyrir það að nemendur fái nauðsynlegan orðaforða, málfræðilegar útskýringar og aðrar upplýsingar um tungumálið á fremur skiljanlegan hátt. Hér á eftir verður fjallað um ílagstilgátu Krashens frá árinu 1982 í samhengi við tilgátu Vygotskys frá 1956 um *svæði þroskakosta* (e. The Zone of Proximal Development)⁶ og millimál (e. interlanguage).

Ein af skilgreiningum ílags er sú sem Auður Hauksdóttir (2007:182) gefur. Hún segir að „ílag [sé] allt það máláreiti sem nemandinn verður fyrir á markmálinu. Ílagið [sé] hvort heldur sem er talað mál eða ritað og getur birst í formi hvaða textagerðar sem vera skal. Það ræðst ekki síst af því hvert tungumálið [sé], hversu mikið máláreiti nemendur get[í] fengið utan kennslunnar“. Hedge (2008:10-11) og Mitchell og Myles (2004:46-49) telja að samkvæmt ílagskenningu Krashens sé ílag skilgreint sem ómeðvituð tileinkun annars máls og gerist eins og hjá börnum þegar þau tileinka sér fyrsta tungumálið sitt. Ílagskenningu Krashens hefur verið andmælt m.a. af því að margir telja tileinkun annars máls fara að mestu leyti fram við formlegar námsaðstæður og gert er ráð fyrir að hún sé meðvitað ferli. Schmidt (2007:83) bendir á að „umræðan [um ílag] takmarkast einnig við máltileinkun fullorðinna, vegna þess að allar rannsóknir [sem hann vitnar í] eru byggðar á námi fullorðinna“.

Samt sem áður fer tileinkun annars máls þannig fram að hver manneskja tengir þekkingu sína við nýjan orðaforða í nýju tungumáli og málfræðikerfi þess tungumáls. Að auki nýtir málneminn tungumálhæfni sína á meðvitaðan hátt með því nýta ílag til þess að framleiða frálág. Þessi skoðun miðast sérstaklega við máltileinkun fullorðinna, jafnt við formlegar sem óformlegar aðstæður. Þar af leiðandi eru til „utan skóla“ nemendur sem læra reglur tungumálsins á ómeðvitan hátt þannig að þeir læra frasa og formgerðir tungumálsins án þess að fá málfræðilegar útskýringar. Færch (1984:188)

⁶ Birna Arnbjörnsdóttir (2007:39) var fyrsti íslenski fræðimaðurinn sem þýddi The Zone of Proximal Development úr ensku og kallaði hugtakið svæði þroskakosta á íslensku (hér eftir notað skammstöfunin SPK).

minnist sömuleiðis á slíkt ferli í samhengi við ílagskenninguna. Hann segir að erfitt sé að sanna hvort „utan skóla“ málnemar læri eitthvað nýtt þegar þeir eru í einhæfu málumhverfi sem bætir ekki við nýjum orðaforða eða flóknari málfræði. Ílag gerir málnefum kleift að virkja málið (inntaka) ef það er lært á meðvitaðan hátt af því að formlegt málanám er „meðvitað nám í nákvæmum reglum (Bley-Vroman 1989:43). Í formlegu námi er hægt að stjórna ílagi þannig að málnemar læra reglur málsins (inntaka) og beita þeim rétt (frálag) undir eftirliti kennarans. Með þessu tengjast hugtökin tvö, inntaka og frálag. Í næstu tveimur köflum (2.2 og 2.3) verður fjallað um seinni tvö hugtökin.

Í tengslum við ílgaskenningu Krashens má nota hugtak Vygotskys, svæði þroskakosta,⁷ um máltileinkun fullorðinna á eftirfarandi hátt: ílag, sem er á herra stigi en nemendurnir sjálfir eru á, verður að berast nemendum á skiljanlegan hátt. Með því er gengið úr skugga um að málanámið beri árangur. Í samhengi við nám barna segir Vygotsky í tilgátu sinni:

Imagine that we have examined two children and have determined that the mental age of both is seven years. This means that both children solve tasks accessible to seven-years old. However, when we attempt to push these children further in carrying out the tests, there turns out to be an essential difference between them. With the help of leading questions, examples, and demonstrations, one of them easily solves test items taken from two years above the child's level of [actual] development.

(Wertsch og Tulvise 2005:62)

Vygotsky staðhæfir sem sagt að nám felist í því að börn eru þjálfuð með það að markmiði að ýta þeim upp á herra stig. Þessa kenningu má aðlaga þannig að hún henti tileinkun annars máls. Ef SPK-kenning Vygotskys er höfð í huga verður einstaklingsmunur skiljanlegri, sbr. dæmið hér að ofan. Samkvæmt Vygotsky ræðst fjærlægðin frá raunverulegu skilningsstigi barna að hinum mögulega skilningi einkum af hjálp hinna fullorðnu eða samstarfi við hæfan jafningja. Að þessu leyti má líta svo á að SPK-kenning Vygotskys sé nokkurn veginn svipuð ílagskenning Krashens. SPK er það svæði þar sem málnemar skilja mest og nota það sem þeir hafa lært. Ef nýtt efni kemur inn á þetta svæði þá er efnið ofar SPK-skilningi þeirra og þannig alveg nýtt fyrir

⁷ Svæði þroskakosta (hér eftir notað skammstöfunin SPK) er á ensku kallað The Zone of Proximal Development.

þeim, þ.e.a.s. nýtt ílag kemur inn á skilningssvæði málnefna í formi kennslu eða leiðsagnar sem er ofan við þroskasvæði málnefna. Segja má að málnefni standi í svipuðum sporum í máltileinkun sinni, þekking á tungumálinu vex stig af stigi og þeir öðlast skilning á grunni þess sem fyrir er.

Í tengslum við máltileinkun og SPK má nefna millimál (e. interlanguage). Í þessu samhengi fjallar Coffey (2009) um þróun millimálsins hjá málnefnum. Hún segir að málnefni þurfi að „taka inn“ ílagið til þess að framleiða síðan tungumál í formi frálags. Þetta ferli gerist annaðhvort innan SPK þeirra þegar þeir nota það sem þeir kunna, eða ofan SPK þeirra þegar nýtt efni kemur í formi ílags. Auður Hauksdóttir (2007:183) segir að „[f]orsendur þess að ný orð, reglur og önnur þekking lærist er að ílagið sé skiljanlegt og að hægt sé að aðlaga það millimáli nemandans“. Birna Arnbjörnsdóttir (2007:19) segir að „hugtakið millimál [sé] notað yfir það málkerfi sem hver og einn nemandi þróar með sér eftir því sem náminu vindur fram, þ.e. mismunandi færnistig millimáls hvers nemandans eftir því sem kerfið færir frá móðurmálinu/fyrsta málinu (M1) að markmálinu (e. target language) eða öðru/erlenda málinu (M2)“. Þróun millimálsins gerist aðeins ef nemandur fái skiljanlegt ílag. Á grunni SPK-kenningar Vygotskys skilgreinir Donato (1994:34) þróun millimálsins á eftirfarandi hátt:

...development of the learner's interlanguage system is stimulated by two processes engendered in interaction – first, the need for comprehensible input to the learner; and second, the challenge for the learners to grammatically structure their output.

Þróun millimálsins gegnir þess vegna mikilvægu hlutverki í annars máls kennslu. Segja má að málnefni geti þróað millimálið ef þeir fá skiljanlegt ílag í tungumálakennslu. Þeir geta síðar notað þekkingu sína í tjáskiptum (frálag). Millimálið er því nátengt inntökunni. Um þetta hugtak verður fjallað í næsta kafla (2.2).

2.2 Inntaka. Fræðilegur bakgrunnur og skilgreining

Ílagskenning Krashens hefur haft mikil áhrif á skilning manna á kennslu í öðru máli og er ennþá umræðuefni á sviði annarsmálsfræða. Inntakan er oft tengd við ílag af því að hún er óaðskiljanlegur hluti tileinkunar annars máls. Hér á eftir verður fjallað um inntökuna í tengslum við ílag og frálag.

Uppruna inntökunar má rekja til ílagskenningar Krashens. Schmidt (2007: 83) bendir á að Krashen virðist „líta á inntöku sem samheiti við skiljanlegt ílag (e. comprehensible input)“ og vitnar þar í Krashen sem segir að það sé „sá hluti [skiljanlega] ílagsins sem gerir viðtakandanum kleift að tileinka sér tungumálið.“ Samt sem áður fjalla fræðimenn um inntökuna á mismunandi hátt. Til dæmis útskýra Mitchell og Myles (2004:174) inntökuna þannig að ílag verði inntaka þegar fjallað er um valbundna athygli (e. selective attention).⁸ Auður Hauksdóttir (2007:182) nefnir að Corder⁹ hafi sagt að inntaka væri notað „um þann hluta af ílaginu sem nemendur meðtaka eða taka til sín“. Schmidt (2007:84) bendir hins vegar á að skilgreining Corders sé „ekki algjörlega fullnægjandi“ og setur fram nýja tilgátu sem er þessi: „Inntaka er sá hluti ílags sem nemandinn veitir eftirtekt“ (sami 2007:84). Þessar skilgreiningar geta verið mjög gagnlegar í tungumálakennslu og hjálpa kennurum að skilja hvernig nemendur læra annað tungumál. Hér á eftir verður athyglinni beint að því hvernig inntakan er skilgreind í tengslum við ílag og síðan frágag.

Mitchell og Myles (2004:165) fjalla um þrjú stig inntökunnar í ílagstilgátu Krashens. Stigin eru (a) skilningur á formlegum reglum í hinu skiljanlega ílagi markmálsins (i + 1)¹⁰ (þ.e. formið er tengt við merkingu), (b) eftirtekt á misræmi á milli (e. noticing a gap) formlegra reglna í skiljanlegu ílagi (i+1) markmálsins og þeirra reglna millimálsins sem nemandinn sjálfur hefur vald á, og síðan (c) að hinar formlegu reglur hins skiljanlega ílags (i + form) þurfa að birtast nógu oft (tíðnin skiptir máli til þess að reglurnar festist betur í minninu). Hér á eftir verður fjallað í stuttu máli um þessi þrjú stig og þar með varpað ljósi á ílagskenningu Krashens í tengslum við inntökuna.

Samkvæmt fyrsta stigi inntökunnar, stigi (a), verður skilningur á markmálinu í gegnum skiljanlegt ílag sem máleminn tekur inn (tileinkar sér). Skiljanlegt ílag segja Mitchell og Myles (2004:165) vera hugtak sem ekki er hægt að styðja vísindalegum sönnunargögnum og að því búnu segja þær að það sé ekki hægt að rannsaka skiljanlegt ílag. Merking formúlunnar i+1 er nokkuð á huldu af því nemendur geta ekki lýst kunnáttu sinni („i“) og sömuleiðis er erfitt að segja til um hvort næsta stig („+1“) eigi við um allar hliðar tungumálsins (orðasafnið, hljóðkerfið og setningagerðina). Mitchell

⁸ Beneli (1997) skilgreinir valbundna athygli á eftirfarandi hátt: „Selective attention theories have suggested that individuals have a tendency to orient themselves toward, or process information from only one part of the environment with the exclusion of other parts“.

⁹ Auður Hauksdóttir vitnar ekki beint í Corder en telja má víst að þetta sé sá sami Corder og Schmidt (2007:84) vitnar í.

¹⁰ Samkvæmt ílagskenningu Krashens stendur „i+1“ fyrir skiljanlegt ílag (e. comprehensible input), i er þá kunnátta málnemans og „1“ stendur fyrir næsta skref (eða stig) í þróunarröðinni (sjá Mitchell og Myles 2004:47).

og Myles (2004:165) segja að stig (b) hjá Krashen hafi verið gagnrýnt á sama hátt, þ.e. stig (b) sem kallað er „að taka eftir misræminu“ (e. noticing a gap). Ef formúlan „i+1“ er óljós þá hlýtur eftirtekt málnemans á misræminu á milli reglna í markmálinu og reglna í eigin millimáli líka að vera óljós. Hedge (2008:11) bendir hins vegar á að Faerch og Kasper hafi talað um ýmsar leiðir sem málneminn geti farið til að sannreyna tilgátur sínar um markmálið, t.a.m. kíkt í orðabók, spurt kennarann eða innfæddan. Hedge segir enn fremur að málnemar setji fram tilgátur (e. hypothesis making) og sannreyni þær (e. testing) og á þann hátt verði ílagið skiljanlegt fyrir þeim og þar með geti þeir notað það. Þannig skapa þeir sitt eigið kerfi sem við köllum millimál.

Þrátt fyrir sína byltingarkenndu ílagskenningu hefur Krashen lítil sönnunargögn til að styðja kenninguna og verið mikið gagnrýndur. Því hefur athyglinni oftast en ekki verið beint að öðrum tilgátum sem hafa reynt að skilgreina hugtakið inntaka. Í næsta kafla verður litið á hugtakið frágag sem eitt af þremur lykilhugtökum til að fjalla um ílagskenningu Krashens.

2.3 Frágagstilgátan. Fræðilegur bakgrunnur og skilgreining

Markmið tungumálakennslu er að þjálfna nemendur í að beita nýju (öðru) tungumáli á velheppnaðan hátt og nota það í réttu samhengi í tjáskiptum við aðra. Í þessum kafla ætla ég að fjalla um frágag og tengja hugtakið við hugtökin tvö, ílag og inntöku, sem fjallað var um hér á undan.

Frágag gegnir mikilvægu hlutverki í tungumálakennslu. Af þeim sökum fjalla fræðimenn um frágag á fjölbreytilegan hátt til dæmis með því að tengja ílag, inntöku og frágag í eitt ferli á einstökum sviðum tungumálsins. Swain (2007) hefur mikið rannsakað frágag og setti fram frágagstilgátu, en inntak hennar er að „málbeiting (e. producing language) (að tala eða skrifa) sé við ákveðnar aðstæður hluti af því ferli að tileinka sér annað tungumál“ (Swain 2007:117). Aðaltilgangur frágags í tileinkun á öðru tungumáli segir Swain (2007:121) vera að auka flæði (e. fluency) málnema. „[Þ]etta hlutverk frágags er óumdeilt, einkum ef ekki er ætlast til þess að æfingin leiði alltaf til fullkomunar (...) og þrátt fyrir það er ekki endilega víst að hún auki hittni (e. accuracy).“ Þar að auki gerir Swain grein fyrir þrenns konar hlutverki (e. function) frágags við tileinkun annars tungumáls. Þau eru „1) að vekja eftirtekt/vera kveikja, 2) að vera þáttur í prófun tilgátu um málið, og 3) að vera leið til að draga ályktanir um

tungumálið út frá yfir- eða metamáli (e. metalinguistic reflective function)¹¹ (sami 2007:117-118). Þessi þrjú hlutverk geta hjálpað okkur að skilja betur hugtakið frágag.

Fyrsta hlutverkið er eftirtektarhlutverkið. Samkvæmt Swain (2007) virkar þetta hlutverk þannig að málnemar reyna að beita markmálinu (upphátt eða í hljóði). Hún segir að með þessari aðferð, þar sem nemendur tala eða skrifa markmálið, verða þeir meðvitaðir um hvernig þeir þurfa að bæta málfærni sína. „Þetta áskyn (e. awareness) kveikir vitsmunalegt ferli sem er hluti af tileinkun erlendra tungumála – ferli sem verður til þess að nemendur ná færni í málinu sem þeir ekki höfðu áður eða styrkir þekkingu sem þeir höfðu fyrir“ (sami 2007:121-122).

Annað hlutverkið sem Swain (2007:125) bendir á er tilgátuprófunarhlutverkið. Swain segir að fjöldi rannsókna bendi til þess að tilgátuprófun og endurgjöf (e. feedback) í tengslum við frágag gegni mikilvægu hlutverki í tungumálakennslu og tileinkun. Swain (2007:125) segir ennfremur að „[e]f nemendur væru ekki að prófa tilgátur væri ólíklegt að breytingar yrðu á frágagi við endurgjöf. Rannsóknir hafa sýnt að nemendur breyta frágagi sínu eftir að hafa fengið svörun í formi beiðna um útskýringu eða staðfestingu“. Hún segir síðan: „Mikilvægast er í þessu sambandi að þau ferli sem nemendur fara í gegnum með því að breyta frágagi sínu þegar þeir bregðast við endurgjöf eru hluti af því ferli að læra annað tungumál“ (sami 2007:125).

Þriðja hlutverkið er yfirgreiningarhlutverkið (meta-ályktunarhlutverkið) (e. metalinguistic function (reflective function)). Varðandi þetta atriði er vísað til kenningar Vygotskys um áhrif félagslegs umhverfis og menningar á þroska mannshugans (e. sociocultural theory of mind) sem hefur áhrif á málbeitingu annars máls. Swain (2007:128) segir að Vygotsky fjalli um fólk og samskiptatæki þess og að talmál sé eitt slíkt tæki. Swain endurskilgreindi hugtakið frágag og sagði það vera talmál¹¹, ritmál og/eða yrt samskipti, þ.e. tungumálið er ekki lengur skilgreint aðeins sem tjáskiptatæki.

Tjáskipti gegna afar mikilvægu hlutverki í tungumálakennslu og raunverulegu lífi. Í tjáskiptum fara fram skipti á upplýsingum á milli kennara og nemanda, á milli talanda og hlustanda, þess sem skrifar og þess sem les o.s.frv. Þannig verður tungumálið virkt og lifandi. Þess vegna er mikilvægt að tengja tjáskipti við frágag eins og við ílag og inntöku. Allir þessir hlutar, ílag, inntaka og frágag, eru jafn mikilvægir og eru hluti af því ferli að tileinka sér annað tungumál. Í næsta kafla verður fjallað um hvernig ílag,

¹¹ Swain (2007:129) fjallar í grein sinni um talmál á eftirfarandi hátt og vitnar þar í Smagorinsky: „Talmál virkar sem miðill „sem hugsun er orðuð með, breytt í raunverulegan hlut og er [sem slíkt] aðgengilegt sem uppspretta frekari íhugunar“, eitthvað hlutgert sem nemandinn getur spurt spurninga um og leitað svara við, sjálfur eða í samræðum við aðra.“

inntaka og frágag birtast í tungumálakennslu og sjónum beint að tjáskiptum, einkum í tengslum við hlustun.

3. Hlustun í tungumálakennslu

„Hlustun er afar mikilvæg í tungumálakennslu, en ekki síst í byrjendakennslu þegar nemendur eru að átta sig á hljómfalli málsins, festa framburð og greina sundur orðaflaum í merkingarbært mál“ (Hafdís Ingvarsdóttir 2007:305). Hlustun getur gegnt mikilvægu hlutverki í öllum færniþáttum til þess að málmeni fái réttar upplýsingar í réttu samhengi. Í þessum kafla verður fjallað um heyrntunguaðferðina (e. audiolingual approach) og hlustun í tungumálakennslu. Þar að auki verður gerð grein fyrir hlutverki hlustunar í tengslum við ílag og frágag.

Áhersla á mikilvægi hlustunar í tungumálanámi og kennslu á rót sína að rekja til heyrntunguaðferðarinnar (e. audiolingual approach, hér eftir nefnt audiolingualismi) fyrir um það bil áttatíu árum. Samkvæmt Richards og Rodger (2006:50-51) var þessi aðferð þróuð úr lestraraðferðinni (e. reading-based approach) sem var lýst í hinni frægu Colemans-skýrslu árið 1929. Í þeirri aðferð var æfður hraður og hljóður lestur. Bandaríski herinn þróaði aðferð við tungumálanám (e. Army Specialized Training Program) sem fólst í því að læra allt utanbókar með sífelldri endurtekningu. Síðar varð mikil eftirspurn eftir enskukennslu sem byggði á audiolingualisma og verður hún mikilvæg aðferð í tungumálakennslu. Larsen-Freeman og fl. (2008:151) benda á að audiolingualismi og krafan um að kennarinn sé innfæddur og hafi markmálið að móðurmáli hafi hjálpað málnefum að gera markmálið (formgerðir, framburð o.s.frv.) að vanabundnu atferli. Námsefni byggðist á rauntextum og mikil áhersla var lögð á að gera talmálið eðlilegt og sjálfvirkt. Þetta nýja sjónarhorn varpaði ljósi á mikilvægi hlustunar í tungumálakennslu á þann hátt að hún væri leið fyrir málnefa til þess að taka á móti nýju ílagi í tungumáli. Þetta var gjörólíkt þeim áherslum sem voru ríkjandi í málfræði- og þýðingaraðferðinni þar sem aðaláhersla var lögð á hið sjónræna, minnið og röklega greiningu texta. Allt frá tíma audiolingualisma hefur hlustun verið mikilvægur hluti málakennslu. Audiolingual aðferðin er grunnurinn að þeirri hlustunarþjálfun sem er viðhöfð í tungumálakennslu nútímans.

Mikilvægi hlustunar í tungumálakennslu nú til dags er óumdeilt. Margir fræðimenn skilgreina hlustun á sama veg, þ.e. að málnefar þurfi að læra að hlusta og hlusta til þess að læra. Hedge (2008:227-230) fjallar til dæmis um hlustun sem felst í því að bera kennsl á hljóð og formgerðir talmálsins. Hún segir að hlustun hjálpi málnefum að skilja muninn á milli forms og merkingar í talmáli annars vegar og ritmáli hins vegar og þjálfar þá í að taka eftir áherslum og framburði. Þessi tengsl styðja það hversu mikilvæg hlustun er í tungumálakennslu. Hlustun hjálpar málnefum að

öðlast skilning á tungumálinu sem getur hjálpað þeim að þróa tal sitt. Brown (1994) bendir einnig á mikilvægi hlustunar í tungumálakennslu. Með eftirfarandi orðum útskýrir hann stöðu hlustunar eins og hún er í raunverulegu lífi.

Through reception, we internalize linguistic information without which we could not produce language. Listening competence is universally ‚larger‘ than speaking competence.

(Brown 1994:233)

Hann bætir við og segir að þegar maður spyr t.d. „Talarðu japönsku?“ þá sé innifalið í þessari spurningu skilningur á talmáli en ekki aðeins það að kunna að tala. Í tungumálakennslu er því gott að æfa sig í skilningi á texta en ekki aðeins í endurtekningaræfingum sem nemendur gera stundum án þess að skilja hvað þeir segja (Brown 1994:233). Kannski er það tungumál kennarans sem málnemar hlusta mest á í tungumálanáminu, á Íslandi er það íslenska, og síðan eru það hlustunaræfingar. Með hlustun læra nemendur ný hljóð sem getur hjálpað þeim að bera fram orð á réttan hátt, þeir læra nýjan orðaforða og þar með fá þeir ílag. En ef málnemar fá ekki skiljanlegt ílag þá getur það orðið erfitt fyrir þá að skilja talað mál. Þess vegna er mikilvægt að beina athygli að skiljanlegu ílag í tengslum við orðaforða- og framburðaræfingar. Hedge (2008:227-230) lítur einnig svo á að með hlustun sé hægt að þjálfá málnema í öllum þáttum tungumálsins (ritun, lestri, tali, hlustun og málfræði og orðaforða) og hjálpa þeim að ná færni í öllum þáttunum.

Í málakennslu nútímans miðast hlustun oft við fleiri en eitt skilningarvit. Samkvæmt Hedge (2008:244-247) er hlustun tengd við sjón og minni. Hið sjónræna ásamt hlustun skiptir miklu máli í tungumálakennslu. Hlustun ein og sér er ekki nægileg og því koma til textar sem geta hjálpað nemendum að skilja betur hið talaða orð, þ.e. hlustun með lestri. Textar í tungumálakennslu eru tvenns konar. Annars vegar eru rauntexar (e. authentic) og hins vegar kennslutexar (e. semi-authentic). Rauntexar eru ekki kennslutexar; þeir eru til dæmis venjuleg samtöl. Kennslutexar eru tilbúnir textar í tungumálakennslubókum eða textar sem kennari hefur útbúið fyrir kennslustund. Undirbúningur texta er mikilvægur til þess að málnemar geti einbeitt sér að því sem þeir vilja æfa sig í. Á sama hátt styður lestur með hlustun skilning nemendanna á textanum; málneminn skilur meira ef hann bæði les og hlustar.

Minni skiptir einnig miklu máli í tungumálakennslu. Hedge (2008:231-232) bendir á að kennarar þurfi að hafa í huga að nemendur geti ekki munað öll orð eða orðasambönd, merkingu eða smáatriði sem koma fram í löngum og flóknum textum sem þeir hlusta á í kennslustofunni. Þess vegna þarf kennari að velja texta í samræmi við aldur og stig nemenda og hafa einnig hlustunartilganginn sjálfan í huga. Minnið er samkvæmt Hedge þrenns konar: hljóðlíkingarminni (e. echoic), skammtímaminni (e. short term) og langtímaminni (e. long term). Hljóðlíkingarminnið virkar þannig að nemendur halda orðum og orðasamböndum í minninu í nokkrar sekúndur. Nemendur muna eftir stuttum orðum eða lykilorðum og upphafi setninga. Hins vegar virkar skammtímaminnið þannig að ef textinn er of langur eða erfiður getur mikið af nýjum og/eða óþekktum upplýsingum valdið að hluti skilaboða tapast. Langtímaminnið virkar þannig að málnemar muna aðalatriði skilaboða og þess vegna er gott að kennarinn velji æfingar í samræmi við það, það er að aðalverkefni nemenda verði að fanga aðal hugmyndina en ekki smáatriði. Minnistegundirnar þrjár virka á ólíkan hátt og þess vegna þarf kennari að undirbúa hlustunaræfingarnar í samræmi við hlustunartilganginn.

Hedge (2008:241) bendir á að gerð textanna geti verið mismunandi að það hafi áhrif á skilning nemenda. Sumir textar innihalda smáorðaleiðarmerki eða samhengisorð (e. micro-markers) eins og *svo*, *en*, *meira að segja*, *loksins*, *upphaflega* sem trufla nemendur í hlustninni vegna þess að þau eru mörg og oft erfið, sérstaklega fyrir byrjendur. Hins vegar geta textar innihaldið annars konar og stærri leiðarmerki (e. macro-markers), eins og *Ég ætla að segja ykkur...*; *Við ætlum að tala um...* sem hjálpa nemendum að taka betur eftir aðal hugmyndum og smáatriðum. Til að ná betri árangri þyrfti kennari að nota stærri leiðarmerki frekar en smáorðaleiðarmerkin í taltextunum.

Til að taka allt saman er gagnlegt að líta á það sem Brown (1994:234) segir um hlustun. Hann segir að breytingin úr ílagi í inntöku sé mjög mikilvægt ferli og þess vegna væri gott að íhuga eftirfarandi spurningar: a) hvað *gera* nemendur þegar þeir hlusta? b) hvaða atriði hafa áhrif á góða hlustun? c) hvað einkennir hlustun í raunverulegu lífi? d) hvers vegna vilja nemendur hlusta? e) hvaða meginreglur lúta aðferðir nemenda við hlustun? og f) hvernig verða hlustunaraðferðir gagnvirkar?. Þessum spurningum svarar Brown (1994:233-252) í bók sinni. Hér verður aðeins notast við þau hugtök sem benda kennurum á mikilvægi hlustunar í tungumálakennslu. Í næstu tveimur köflum verður fjallað um tilgang hlustunar (kafla 3.1) og ýmsa þætti í

tungumálakennslu sem geta auðveldað nemendum að hlusta og hafa tjáskipti (í kafla 3.2).

3.1. Hlustunartilgangur

Hlustunaraðferðir eru margþættar. Uppbygging og tegund texta ásamt undirbúningi og annars konar vinnu við textann hefur áhrif á almennan skilning á efniinu. Kennarar geta hjálpað nemendum að muna efni textans með ýmiss konar hjálpargögnum þannig að meginhugmyndin komist til skila. En af hverju þurfa nemendur að hlusta á texta? Til að svara þessari spurningu er gott að beina fyrst athyglinni að tilgangi hlustunar.

Hlustunartilgangurinn er margs konar eins og fræðimenn hafa bent á. En samt eru flestir sammála um að tilgangur hlustunarinnar sé aðallega tvenns konar: annars vegar er það textinn eða tungumálið sem skiptir máli innan kennslustundarinnar og hins vegar utan hennar, þ.e. í raunverulegu lífi þar sem nemendur þurfa að nota tungumálið í tjáskiptum sínum við innfædda (sjá Hedge 2008:243). Þessa skilgreiningu má máta við skilgreiningu Auðar Hauksdóttur (2007:182) á ílagi en hún segir að „ílag [sé] allt það máláreiti sem nemandinn verður fyrir á markmálinu. Ílagið er hvort heldur sem er talað mál eða ritað og getur birst í formi hvaða textagerðar sem vera skal. Það ræðst ekki síst af því hvert tungumálið er, hversu mikið máláreiti nemendur geta fengið utan kennslunnar“. Þar af leiðandi verður athyglinni beint að því hver tilgangur hlustunar sé í tungumálakennslunni – nemendur fá hér ílag frá mismunandi textategundum og undirbúa sig þar með undir tjáskipti í kennslustundum sem og í raunverulegu lífi.

Hedge (2008:243-244) skiptir hlustunartilgangi í tvo hluta, virkan tilgang og óvirkan. Virkur tilgangur er sá að nemendur eru virkir og taka þess vegna þátt í t.d. persónulegu samtali, óformlegu spjalli og spyrja til að ná í upplýsingar. Þannig getum við sagt að tilgangurinn sé félagslegur. Óvirkur tilgangur er hins vegar sá að nemendur hlusta án þess að tjá sig, þ.e. segja má að nemendur séu óvirkir – þeir hlusta t.d. á kennarann, á kynningu annarra nemanda í skólanum, þátt í útvarpinu eða hvað sem er. Báðir þessir hlutar þjálfa nemendur í hlustun. Ráðlegt er að hafa báða hluta, virkan og óvirkan tilgang, til jafns í tungumálakennslunni.

Hér með getum við sagt að hlustun hafi bæði félagslegan tilgang (samskipti milli einstaklinga) og þann tilgang að koma upplýsingum til skila. Í samtali tveggja er mikilvægt að báðir skilji hvor annan og geti tjáð sig. Í eintali er nauðsynlegt að hlustandinn meðtaki innihaldið. Orðaforði tengist skilningi og hlustun náíð. Ef nemendur vantar orðaforðann skilja þeir ekki textann. Hedge (2008:230-232) talar um

tvö ferli „bottom-up“¹² og „top-down“¹³ sem lýsa tveimur mismunandi hliðum hlustunar, eða með öðrum orðum tveimur aðferðum til þess að hlusta.

3.2. Tjáskiptaverkefni í hlustun

Tjáskipti byggja á fleiri en einum tjáskiptaþætti. Tjáskiptin fara fram við mismunandi aðstæður og í mismunandi umhverfi í raunveruleikanum. Sömuleiðis er hlustun mikilvæg í tjáskiptum nú til dags og bendir Hafdís Ingvarsdóttir (2007:305) á mikilvægi hennar í byrjendakennslu „þegar nemendur eru að átta sig á hljómfalli málsins, festa framburð og greina sundur orðaflaum í merkingarbært mál.“

Kennarinn og nemandinn eru tveir mikilvægir þættir í tungumálakennslunni. Í hlustun stjórnar kennarinn ílaginu sem nemandur taka inn og virkja síðar í einhverju formi. Hér á eftir verður fjallað um hlutverk kennarans og nemandans; þar að auki verður fjallað um tjáskiptaverkefni í tengslum við ílag og frálag og að síðustu tvenns konar hlustunarferli, „bottom-up“ og „top-down“, sem skýra hvernig málneymar geta lært að hlusta á tvo vegu.

Hedge (2008: 245-246) bendir á að kennarar geti notað margs konar hjálpartæki í hlustun. Hlustunartæki sem eru notuð í tungumálakennslu eru til dæmis hljóðupptökutæki og myndbandstæki. Með notkun málvers, eða einhvers konar upptökutækja, geta nemendur til dæmis tekið sig upp og hlustað á tal sitt, þ.e.a.s. á framburð sinn og tónfall. Hins vegar getur kennari líka gegnt mikilvægu hlutverki í því að miðla ílaginu og talað sjálfur og notað þannig raunverulegt tungumál, rauntexa, án þess að styðjast við nokkra tækni. Engu að síður verður að hafa það í huga að kennarinn getur aðeins notast við þann tækjabúnað sem skólinn hans hefur upp á að bjóða og það hefur áhrif á kennslu og getur takmarkað aðferðir hans.

Hedge (2008:249-253) talar um þrjú skref tjáskiptaverkefnisins eða hlustunarinnar: forhlustun (e. pre-listening stage), hlustun (e. while-listening stage) og eftirhlustun (e. post-listening stage). Nemendur þurfa að undirbúa sig áður en þeir byrja að hlusta inni í kennslustofunni. Þetta ferli er fyrsta skrefið í hlustuninni sem nemandinn þarf að takast á við. Í forhlustun ákveður kennari hvernig textinn er notaður; hann

¹² „Bottom-up“ ferlið er hlustunaraðferð þar sem nemandinn styðst við hljóðfræðilegar og málfræðilegar upplýsingar í sjálfu talinu til að fanga merkinguna (Hedge 2008:230).

¹³ „Top-down“ ferlið er hlustunaraðferð þar sem nemandinn styðst við bakgrunnspækkingu sína. Nemandinn skilur orðin sem hann hlustar á en samt skilur hann ekki í hvaða menningar- eða félagssamhengi þau eru notuð. Þetta ferli er stundum kallað „inside the head information“ (Hedge 2008:232).

kynnir efnið lítillega og skiptist á hugmyndum við nemendur sem snerta þema textans. Á meðan hin eiginlega hlustun (e. while-listening stage) stendur yfir eru það nemendurnir sem hlusta á textann, kennari getur, á meðan þeir hlusta, hjálpað þeim að giska á kjarna textans eða staðfesta spá þeirra frá forhlustunarskrefinu með því að skrifa á töfluna almennar athugasemdir, sýnt þeim myndir eða látið þá fá textann á blaði. Nemendur geta auk þess skrifað minnispunkta. Eftirhlustun (e. post-listening stage) er það skref þegar nemendur vinna úr því sem þeir hlustuðu á. Þeir geta skrifað útdrátt úr textanum; kennari getur hvatt þá til að tala um aðalatriði og vakið áhuga nemenda að útvíkka umræðuefnið þannig að þeir æfi sig í orðaforða og framburði. Á þennan hátt ganga nemendur í gegnum öll skref hlustunar og gera ílag að frálagi og því er kennurum ráðlagt að nota öll þessi skref í tungumálakennslu.

Þessi þriggja skrefa verkefni geta verið með ýmsu móti. Ellis (2003:42-45) skiptir verkefnum til dæmis í tvennt. Þau verkefni a) þar sem markmiðið er að skilja (e. listening-to-comprehend task) og b) þar sem markmiðið er að læra (e. listening-to-learn task). Fyrirnefndu verkefni eru hönnuð fyrir nemendur til að skilja betur texta sem þeir hlusta á. Tilgangur þessara verkefna er því að skilja innihaldið með því að nota “top-down” ferli. Ílagið í þessu ferli getur stundum verið þungt. Síðarnefndu verkefni eru hönnuð með það í huga að nemandinn læri ný orð eða nýja merkingu úr textanum. Sum orð sem birtast í textanum geta haft önnur merkingartengsl í öðru samhengi. Í þessum verkefnum er notast við „bottom-up“ ferli sem hjálpar nemendum að skilja ný orð út frá samhengi textans. Þannig verður ílagið skiljanlegra.

Í „bottom-up“ ferli reyna nemendur að skilja merkingu með því að nota upplýsingar úr tali eða textanum sem þeir hlusta á. Hedge (2008:230) segir tal sem nemendur hlusta á hlutað niður í hljóð, orð, frasa, setningar og mynstur í hljómfalli. Richards (2002:18) segir aftur á móti að „bottom-up“ ferli sé línulegt (e. linear process) og hlustandinn geti því aðeins aftáknað textann ef hann skilur orðin í textanum.

„Top-down“ ferli er annað mikilvægt undirstöðuatriði hlustunaraðferðarinnar. Hedge (2008:232) segir nemendur koma með bakgrunnsþekkingu sína sem hjálpar þeim að skilja ný orð út samhengi. Richards (2002:18) segir að í þessu „top-down“ ferli taki nemendur virkan þátt í tungumálakennslunni; þeir koma upp með nýja merkingu orða byggða á þekkingu sinni á orðum sem þeir hafa úr öðrum textum eða samhengi. Fyrri þekking og samhengi gegna mikilvæga hlutverki í þessu „top-dow“ ferli.

Eins og minnst var á hér að framan gegnir ílag mikilvægu hlutverki í tungumálakennslu. Nemendur hlusta á annað hvort nýja texta og nota „bottom-up“ ferli,

eða æfa sig í skilningi annarra texta þar sem þeir nota orð sem þeir þekkja í nýju samhengi („top-down“). Í raun og veru má segja að bæði ferlin séu nærri því alltaf í öllum textum því textar innihalda bæði nýjar og gamlar upplýsingar og þess vegna þurfa nemendur að nota bæði ferlin í einu. Ílag getur þess vegna þróast smám saman og eftir því hversu margar upplýsingar nemendur þekkja ekki. Ef kennari nær að útskýra eðli textans í réttu samhengi verður ílagið skiljanlegra. Mín skoðun er sú að með því að nota hentug tjáskiptaverkefni í gegnum hlustun geta nemendur náð í skiljanlegt ílag og þannig náð góðri færni í öllum þáttum tungumálsins. Það er hlutverk kennarans að hjálpa nemendum til þess að skilja tungumálið (ílag) og með allskonar hjálpartækni geta nemendur gert ílagið hluta að sínu millimáli (inntaka) og komið því frá sér í tali eða ritun (frálag).

Lessard-Clouston (2007:2) segir að tungumálakennarar þurfi að sjá fyrir skiljanlegu ílagi og gefa nemendum tækifæri til þess að framleiða frálag (tal eða ritun) í t.d. tjáskiptaæfingum. Í tengslum við þetta bætir hann við kenningu um afturverkun sem Mackey fjallaði um árið 2006. Hann segir að bæði neikvæð og jákvæð endurgjöf skipta miklu máli í tungumálakennslu og hjálpi nemendum að ráða fram úr mistökum sínum. Með endurgjöf geta nemendur lagað villur og notað tungumálið á réttan hátt í tjáskiptaæfingunum (sami 2007:2).

3.3 Hvati og óvissa í hlustun

Hvati er eitt af mikilvægum frumefnum tungumálakennslunnar. Þetta er í samræmi við skoðun Winkes (2005:6) sem segir að notkun hvata í kennsluferli sé mikil vinna og þarfnist mikils undirbúnings. Hún bætir við að kennarar ættu ekki aðeins að fylgja ákveðnum kennsluaðferðum til þess að hvetja nemendur heldur þurfi þeir einnig að muna eftir því að hvati gegnir lykillhlutverki í því að ná góðum árangri þegar nemendur tileinka sér annað tungumál. Í þessum kafla verður fjallað um hvata og óvissu í hlustun. Gerð verður grein fyrir hlutverki kennarans og nemandans í tengslum við hvata og óvissu í tungumálakennslu og námi.

Hvati og óvissa skipta miklu máli í tungumálakennslu. Hvort tveggja hefur mikil áhrif á nemendur og hvernig þeir læra annað tungumál. Í þessu sambandi er hlutverk kennarans og nemandans mjög ólíkt. Hedge (2008:240) bendir á að hlustun er haldið að nemendum ekki aðeins með hvata heldur líka með því að draga úr óvissu til að gefa þeim sjálfstraust svo að þeir geti nýtt sér æfingar til að öðlast meiri tungumálafærni (eða

fá ílag og þannig þróa millimál sitt). Að þessu leyti getur hvati og óvissa haft mikil áhrif á tileinkun annars máls. En nú má spyrja: Af hverju verða nemendur óvissir eða óöruggir? Hedge (2008:239-243) segir að best sé að svara þessari spurningu þannig að nemendur hafi óraunhæfar væntingar um skilning sinn á mæltu máli og reyni að skilja öll orð í textanum sem þeir hlusta á.

Kennari er sá sem stjórnar kennslustundinni. Hann velur hvaða texta skuli hlusta á og stillir ílag í samræmi við stig og tungumálakunnáttu málnefna. Ef kennsluefni, þ.e.a.s. hlustunartextar eru erfiðir, veldur það kvíða hjá nemendum. Þetta gerist vegna þess að þegar nemendur hlusta á erfiða texta sem þeir skilja ekki ráða þeir ekki við þær spurningar sem ætlast er til að þeir svari að hlustun lokinni. Þar af leiðandi þarf kennari að stilla stig og lengd texta fyrir nemendur í samræmi við skilningsgetu málnefna. Kennari þarf líka að vita að almennt spjall í daglegu máli er oft hratt og hefur mismunandi áherslur og hljómfall eftir því hver talar. Auk þess hefur eðlilegt talmál mismikið af brottföllum og samlögunum auk mismunandi framburðar eftir því hver talar. Nú verður litið nánar á nokkur einkenni hlustunartexta (Hedge 2008:239-243).

Stundum eru textar sem nemendur hlusta á með bakgrunnshávaða sem gerir það að verkum að nemendur eiga erfitt með að skilja um hvað fólk talar í textanum. Erfiðir textar eru líka prósatextar (nýr orðaforði), útvarpsþættir (sem eru erfiðar að skilja af því að talað er hratt og með nýjum orðasamböndum) og óformlegt talmál þar sem koma fram mörg kerfisörð, hik og ýmis erfið framburðareinkenni. Kennari þarf að útskýra fyrir nemendum að slíkir textar séu góð æfing og undirbúningur fyrir þá til að skilja formlegt og óformlegt talmál í daglegu lífi. Þess vegna þarf kennari að ráðleggja nemendum að æfa sig í hlustun og hvetja þá til að spyrja spurninga á eftir. Hann þarf að hvetja nemendur til að nota tungumálið í daglegu lífi, t.d. í venjulegum tjáskiptum innan eða utan skóla. Kennarinn getur líka kennt þeim mismunandi orð og orðasambönd sem þeir geta notað í talmáli ef þeir skilja ekki um hvað var verið að ræða. Orðasamböndin eru t.d. *Afsakið, ég skil ekki alveg...* eða *Geturðu nokkuð sagt þetta aftur...?* Þess vegna er gott að hafa bæði sjálfsprottið, óformlegt mál og upptökur á sérútbúnu efni í hlustunarkennslunni til þess að nemedur fái góða æfingu. Í þessu sambandi er heppilegt að nemendur viti um eftirfarandi (1) bakgrunn textanna (t.d. útvarpsviðtal), (2) sérstakar aðstæður í textanum ef þær skipta máli (t.d. umræðuefnið er brúðkaup) og (3) atburði sem eru sérstakir fyrir það samfélag sem textinn er sprottinn úr (ef fjallað er t.d. brúðkaupið er halðið á Jónsmessu á Íslandi) (Hedge 2008:239-243).

Hlustun er tengd sjónaróvissu. Nemendum er því ráðlegt að horfa á kennara þegar hann talar. Hedge (2008:241-243) bendir til dæmis á að nemendur geti horft á hreyfingar varanna, andlitstjáningu og almenna líkamstjáningu hjá kennaranum. Það getur auðveldað þeim að giska á orð eða geta sér til um innihald þegar kennari t.d. útskýrir eða spyr um eitthvað nýtt eða flókið. Hlutverk kennara felst í því að velja rétta texta fyrir hlustunarkennslu og í því sambandi er nauðsynlegt að átta sig á muninum á milli eintals og samtals. Bæði eintöl og samtöl eru notuð í æfingum í tungumálakennslu á virkan eða óvirkan eða passífan hátt. Eintölum má skipta í þrjá flokka. Í fyrsta lagi er óskrifað eða handritslaust eintal (en kannski undirbúið að einhverju leyti), t.d. fyrirlestur í skóla eða skýringar kennara í kennslustofu. Þessi gerð eintala er skýr og skipuleg, en þó með endurtekningum orða eða setninga ef persónan sem talar er óörrugg. Í öðru lagi eru skrifuð eintöl, t.d. fréttir, skrifaðar ræður og sögur. Í þessari gerð eintala eru ekki endurtekningar orða og setninga af því að allt er skrifað niður og lesið af blaði. Í þriðja lagi eru opinberar tilkynningar, sem heyrast á opinberum stöðum. Í þessari gerð eintala er oft mikið af upplýsingum sem getur verið erfitt fyrir nemendur að taka eftir og skilja ný orð.

Samtöl eru ólík eintölum og oft erfiðari fyrir nemendur af því þar er krafist virkrar þátttöku, nemendur þurfa nota tungumálið og búa til setningar (frálag). Samtöl geta verið þrenns konar. Í fyrsta lagi eru þau sjálfsprottin og innihalda þá það sem einkennir óundirbúið tal í daglegum tjáskiptum, þ.e. endurtekningar orða, margs konar áherslur, ófullkomnar setningar og mikinn talhraða. Í öðru lagi geta samtöl verið ýmis konar lýsingar, t.d. íþróttalýsingar sem einkennast oft af því sama og sjálfsprottinu samtölin, þ.e. ófullkomum setningum og miklu talhraða. Í þriðja lagi eru símtöl sem eiga sitthvað sameiginlegt með fyrrnefndu tegundunum en eru þó gjarnan hægari og án alls hins sjónræna. Ef nemendur fá góða æfingu í öllum þessum textagerðum þá eru þeir vel undirbúnir undir þá óvissu sem alltaf fylgir raunverulegum samtölum (Hedge 2008:241-243). Út frá þessu má sjá að vitneskja kennara um bæði hvata og óvissu getur haft áhrif á almennan skilning þeirra á kennsluefninu og þar með að það ílag sem er veitt á skiljanlegan hátt gegnir mikilvægu hlutverki í tungumálakennslu í tengslum við hlustun.

Í tengslum við audiolingualisma var fjallað um tilgang í hlustun. Þessum hlustunartilgangi var skipt í tvo hluta: í virkan og óvirkan hluta eftir því hve virkir nemendur voru í tímanum. Í tengslum við þetta var fjallað um tjáskiptaverkefni.

Tjáskiptaverkefnum (æfingar/verkefni) var þá skipt í tvo hluta. Annars vegar *hlustun til að skilja verkefni* (e. listening-to-comprehend task) og hins vegar *hlustun til að læra verkefni* (e. listening-to-learn task). Þessi skipting grundvallast á eðli ílagsins í verkefnum. Út frá þessu fóru fræðimenn að skoða ílag í hlustun og hvers konar ferli það er („bottom-up“ og „top-down“) (t.d. Hedge 2008:227-258). Síðast en ekki síst var fjallað um hvata og óvissu í tungumálakennslu í tengslum við hlustun. Sálfræðilegt samhengi skiptir miklu máli og því var kennurum ráðlagt að nota ákveðna tækni til að hvetja nemendum og nota texta sem hæfðu stigi og kunnáttu nemenda. Hlustun sem er einn af færniþáttunum fjórum (lestur, ritun, hlustun og tal) gegnir mikilvægu hlutverki, ekki aðeins í tungumálakennslu heldur líka í raunverulegu lífi þar sem virk tjáskipti eiga sér stað.

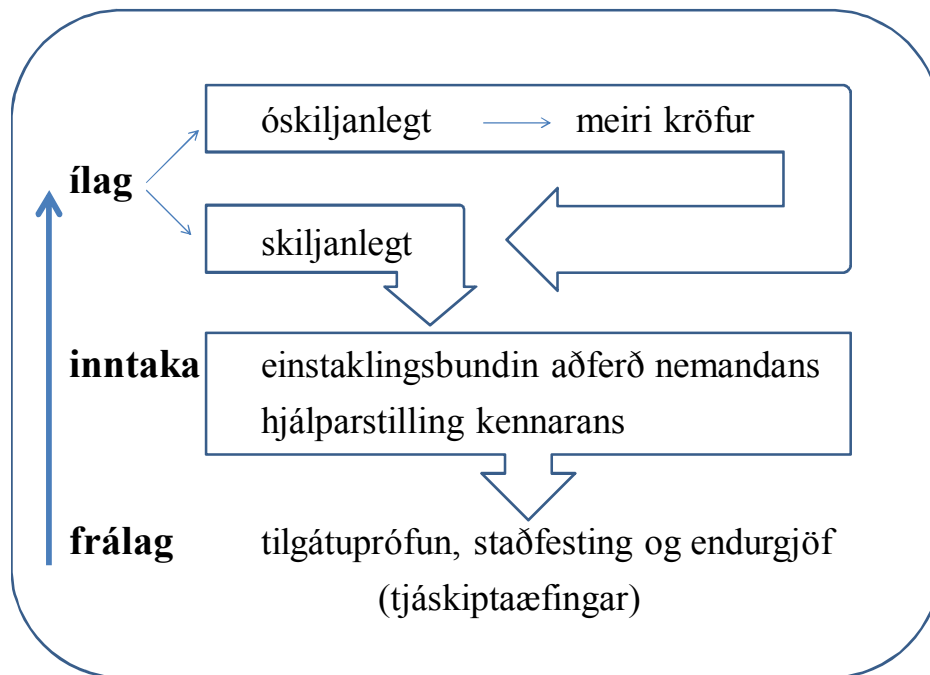
4. Niðurstöður

Í þessari ritgerð var fjallað um ílagskenningu Krashens í tengslum við kenningu Vygotskys um svæði þroskakosta (SPK) og frágagstilgátu Swains. Enn fremur var hér gerð grein fyrir því hvað skiljanlegt ílag, sem málnemar fá í hlustun og tjáskiptaverkefnum, er. Út frá því verða niðurstöður ritgerðarinnar settar fram hér á eftir sem og ályktun mín um skiljanlegt ílag í tengslum við fyrrnefndar tilgátur.

Í ritgerðinni reyndi ég að finna svar við því hvað skiljanlegt ílag er. Krashen setti fram ílagskenningu sína árið 1982 og frá þeim tíma hafa fræðimenn (t.d. Auður Hauksdóttir 2007, Bley-Vroman 1989, Færch 1984, Hedge 2008, Mitchell og Myles 2005 og Schmidt 2007) reynt að skilgreina þessa kenningu og finna svar við því hvað skiljanlegt ílag er. Hér var reynt að finna svar við því hvað skiljanlegt ílag er með því að bera saman ílagskenningu Krashens við kenningu Vygotskys um svæði þroskakosta (SPK) og varpa ljósi á það sameiginlega í þessum tveimur kenningum í tengslum við tileinkun tungumálsins.

Í ritgerðinni var tekin saman umfjöllun Mitchel og Myles (2004) um ílagskenningu Krashens og gagnrýni þeirra í þá veru að formúlan ‚i+1‘, sem stendur fyrir skiljanlegt ílag, standi ekki styrkum stoðum. Þá var minnst á umfjöllun Poehners og Lantolfs (2005) um SPK-kenningu Vygotskys, þ.e. að börn séu þjálfuð með það að markmiði að ýta þeim upp á hærra stig. Ég velti því enn fremur fyrir mér að þótt Vygotsky fjallaði um þjálfun barna mætti segja að málnemar standi í svipuðum sporum í máltileinkun sinni. Þekking á tungumálinu vex stig af stigi og málnemar öðlast skilning á grunni þess sem fyrir er. Hér má nefna Birnu Arnbjörnsdóttur (2007:39) sem skilgreinir SPK-kenningu Vygotskys á eftirfarandi hátt: „Bilið milli þekkingargrunns „leiðbeinandans“ og „lærisveinsins“ er kallað svæði þroskakosta (e. The Zone of Proximal Development). Í því felst að það sem nemandinn getur í dag með hjálp annarra getur hann gert óstuddur á morgun“. Í tengslum við það ræddi ég um millimál og valdi þá skilgreiningu á millimáli sem mér fannst fanga best inntak hugtaksins, en það er skilgreining Birnu Arnbjörnsdóttur (2007:19) sem segir að málnemar þrói millimálið ef þeir fá skiljanlegt ílag. Enn fremur hélt ég því fram að ílag væri allt það efni sem málnemar fá, annaðhvort innan eða utan kennslustofunnar, ílagið yrði skiljanlegt ef málnemar skildu efnið (t.d. orð, framburð) í réttu samhengi en yrði hins vegar óskiljanlegt ef málnemar skildu ekki merkingu orða í tengslum við framburð. Á sama hátt benti ég á að málnemar gætu aðeins notað skiljanlega ílagið í tjáskiptum ef þeir hefðu tekið það inn í millimálið (inntaka).

Ílagstilgátan í tungumálakennslu



Mynd 1: Ílagstilgáta mín í tungumálakennslu og tileinkun

Mynd 1 hér að ofan er myndræn framsetning á þeim hugmyndum og hugleiðingum sem ég hef varpað fram í ritgerðinni í tengslum við umfjöllun mína um ílag, frálag, inntöku og hlutverk kennarans og nemandans í tungumálakennslu. Eins og mynd 1 sýnir geri ég ráð fyrir að tjáskipti (frálag) eigi sér aðeins stað þegar málneymar fá skiljanlegt ílag. Ílagið er tekið inn í kerfi millimálsins þar sem málneymar þróa sína eigin tungumálakunnáttu. Þetta ferli er kallað inntaka. Hér vinna málneymar á sínu eigin svæði þroskakosta þannig að þeir fá alltaf skiljanlegt ílag sem er ofan við þeirra svæði ($i+1$) og af þeim sökum geta þeir stig af stigi þróað tungumálafærni sína. Ef hins vegar nemendur skilja ekki efnið verður ílagið óskiljanlegt og formúlan $i+1$ óaðgengileg. Til að gera ílagið aðgengilegt þurfa kennarar að nota ákveðnar kennsluaðferðir. Þeir geta t.d. notað meiri tíma til að útskýra kennsluefnið á þann hátt að allir skilji eða notað mismunandi verkefni t.d. heimaverkefni sem brú yfir í ílagið sem mætir nemendum í næstu kennslustund. Á þessu stigi er hlutverk kennarans mikilvægt. Hann er sú persónan sem hjálpar nemendum að öðlast ílag, hann hvetur þá til að læra og vinna með þær upplýsingar sem þeir fá.

Ílag verður frálag ef málneymar taka ílagið inn. Þá, og aðeins þá, geta málneymar notað tungumálakunnáttu sína í tjáskiptum og framleitt frálag. Jafnvel úr frálagi geta

málnemar fengið ílag. Út frá mistökum og leiðréttingum fá málnemar skiljanlegar reglur um notkun tungumálsins. Tilgátuprófun og tjáskiptaæfingar geta þess vegna hjálpað málnefum að tileinka sér tungumálið á meðvitaðan hátt.

Í lokin vil ég beina athyglinni að mikilvægi tjáskipta í kennslu. Í raunverulegu lífi fá nemendur upplýsingar, ekki aðeins úr rituðum textum heldur líka úr hlustun. Í okkar samfélagi eru fjölmiðlar notaðar á margvíslegan hátt, við hlustum t.d. á útvarpið, horfum á sjónvarp, förum á bíó eða á tónleika, ferðumst til útlanda vegna viðskipta eða til að ferðast. Málnemar nota markmálið í samskiptum við fólk í síma, á netinu og á götunni. Af þessu má sjá hversu mikilvægu hlutverki hlustun gegnir í okkar samfélagi. Þess vegna er ílagið sem málnemar fá í kennslustund í hlustun mjög mikilvægt. Ef málnemar fá skiljanlegar upplýsingar í formi hlustunar geta þeir notað tungumálið, eða framleitt frálág, á réttan hátt og þar með átt árangursrík tjáskipti. Frálág, hvort sem er í formi talmáls eða ritmáls, verða málnemar að nota daglega í tjáskiptum innan sem og utan skólans. Í hlustun geta málnemar æft sig í öllum hliðum tungumálsins og þar með notað hana sem eina af mörgum leiðum til að fá skiljanlegt ílag.

Kannanir, sem ég lagði fyrir nemendur í hagnýtri íslensku og á fyrsta ári í íslensku fyrir erlenda stúdenta við Háskóla Íslands haustið 2008 (sjá viðauka), sýna að hlustun gegnir mikilvægu hlutverki í tungumálakennslunni þar. Hvort sem nemendur voru í námskeiðum í orðaforða, framburði, málfræði eða lestri og ritun talaði kennarinn við þá á íslensku til að útskýra efnið og verkefnin. Niðurstöður könnunarinnar sýndu að nemendur töldu sig fá mikla þjálfun í hlustun í öllum námskeiðunum.

Þrátt fyrir skilgreiningar fræðimanna sem ég hef notað í tengslum við ílagstilgátu Krashens, sem hann setti fram árið 1982, inntöku og frálágstilgátu Swain, sem hún setti fram árið 1995, er hugtakið skiljanlegt ílag enn nokkur ráðgáta. Segja má að til þess að skýra hugtakið nánar þurfi frekari rannsóknir á sálfræðilegum þáttum máltileinkunarinnar auk rannsókna á sviði kennslufræði annars mál.

Heimildaskrá

- Auður Hauksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir (ritstj.). 2007. *Mál málanna*. Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum: Reykjavík.
- Auður Hauksdóttir. 2007. Straumar og stefnur í tungumálakennslu. *Mál málanna*, bls. 155-199. Ritstj. Auður Hauksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir. Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum: Reykjavík.
- Beneli, Iris. 1997. Selective Attention and Arousal. California State University Northridge. Sótt þann 11. apríl 2009 af <http://www.csun.edu/~vcpsy00h/students/arousal.htm>
- Birna Arnbjörnsdóttir. 2007. Kenningar um tileinkun og nám annars máls og erlendra mála. *Mál málanna*, bls. 13-47. Ritstj. Auður Hauksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir. Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum: Reykjavík.
- Bley-Vroman, Robert. 1989. What is the logical problem of foreign language learning? *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, bls. 41-68. Ritstj. Gass, M.Susan og Jacquelyn Schachter. Cambridge University Press: Cambridge.
- Brown, Douglas H.. 1994. *Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy*. Prentice Hall Regents: New Jersey.
- Coffey, Heather. 2009. Zone of Proximal Development. *Learn NC. K-12 Teaching and learning*. UNC School of Education. Sótt 20. apríl. 2009 af <http://www.learnnc.org/lp/pages/5075#noteref6>
- Cross, Jeremy. 2002. ‚Noticing‘ in SLA – is it a valid concept? *TESL-EJ* 6, (3):9. Sótt 11. apríl 2009 af <http://www-writing.berkeley.edu/TESL-EJ/ej23/a2.html#notes>
- Donato, Richard. 1994. Collective Scaffolding in Second Language Learning. *Vygotskian Approaches to Second Language Research*, bls. 33-56. Ritstj. Lantolf, James P.og Gabriela Appel. Alex Publishing: Westport.
- Ellis, Rod. 2003. *Task-based Language Learning and Teaching*. Oxford University Press.
- Fearch, Claus, Kristen Haastrup og Robert Phillipson (ritstj.).1984. *Learner Language and Language Learning*. Gyldendals Sprogbibliotek.
- Hafdís Ingvarsdóttir. 2007. Námsleiðir: Leiðir til árangursríkara tungumálanáms. *Mál málanna*, bls. 295-309. Ritstj. Auður Hauksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir. Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum: Reykjavík.

- Hedge, Tricia. 2008. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford University Press: Oxford.
- Larsen-Freeman, Diane og Donald Freeman. 2008. Language moves: the place of “foreign” languages in classroom teaching and learning. *Review of Research in Education* 32, (1):147-186. Sótt 20. desember 2008 af <http://rre.sagepub.com/cgi/content/full/32/1/147>
- Lessard-Clouston, Michael. 1997. Language learning strategies: an overview for L2 teachers. *The internet TESL journal for teachers of English as a second language* XV, (3). Sótt 25. maí 2009 af <http://iteslj.org/Articles/Lessard-Clouston-Strategy.html>
- Manne, Gerd og Hazel Helleland. 1991. *Kommunikasjon i språkundervisningen*. Fag og Kultur: Oslo.
- Mitchell, Rosamond og Florence Myles. 2004. *Second Language Learning Theories*. 2. útgáfa. Replica Press: London.
- Poehner, Matthew E. og James P. Lantolf. 2005. Dynamic assessment in the language classroom. *Language Teaching Research* 9, (3):233-265. Sótt 8. apríl. 2009 af <http://ltr.sagepub.com/cgi/reprint/9/3/233>
- Richards, Jack C.. 2002. 30 years of Tefl/Tesl: a personal reflection. *RELC Journal* 33, (2):1-35. Sage. Sótt 20. desember 2008 af <http://rel.sagepub.com/cgi/reprint/33/2/1>
- Richards, Jack C. og Theodore S. Rodgers. 2006. *Approaches and Methods in Language Teaching*. 2. útgáfa. Cambridge University Press.
- Schmidt, Richard W.. 2007. Þáttur meðvitundar í námi annars máls. *Mál málanna*, bls. 75-103. Ritstj. Auður Hauksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir. Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum: Reykjavík.
- Swain, Merrill. 2007. Frálagstílgátan: Kenningar og rannsóknir. *Mál málanna*, bls. 117-136. Ritstj. Auður Hauksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir. Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum: Reykjavík.
- Wertsch, James V. og Peeter Tulvise. 2005. L.S. Vygotsky and contemporary developmental psychology. *An introduction to Vygotsky*, 2. útgáfa, bls. 59-80. Ritstj. Daniels, Harry. Routledge, Taylor og Francis Group.
- Winke, Paula M. 2005. Promoting motivation in the foreign language classroom. *Clear News* 9, (2):1-6. Sótt 11. desember 2008 af <http://clear.msu.edu/clear/newsletter/files/fall2005.pdf>

Viðauki

Heimsóknir í kennslustund – útkomur úr könnunum: Stýrt sjálfsnám I (ÍSE101G),
Orðaforði I (ÍSE002G), Íslenskt mál I (ÍSE103G)