



BA ritgerð

Bakkalár

Að læra íslensku og vinna með krökkum

Rannsókn til að finna mest notaða frasa í umhverfi
frístundaheimilis

Laura Andrea López Estrada

Júní 2021



HÁSKÓLI ÍSLANDS
HUGVÍSINDASVIÐ

ÍLENSKU- OG MENNINGARDEILD

Háskóli Íslands
Hugvísindasvið
Íslenska sem annað mál

Að læra íslensku og vinna með krökkum
Rannsókn til að finna mest notaða frasa í umhverfi frístundaheimilis

Ritgerð til B.A. prófs í íslensku sem öðru máli
10 ECTS

Laura Andrea López Estrada
Kt.: 060192-5029

Leiðbeinandi: María Anna Garðarsdóttir
Júní 2021

Ágrip

Meginmarkmið ritgerðarinnar er fimmþætt: Að gera grein fyrir tileinkunarferli í íslenskunámi og áhrif samhengis í því. Að útskýra eðli vinnu starfsfólks frístundaheimila. Að rökstyðja þörfina á handbók sem inniheldur mest notuðu íslensku frasana til að auðvelda erlendu starfsfólki vinnu á frístundaheimilum. Að gera spurningakönnun til þess að finna út hvaða frasar eru mest notaðir í vinnu með börnum. Og að lokum að setja fram úrval af niðurstöðum könnunarinnar sem dæmi um drög að beinagrind og kaflaskiptingu handbókarinnar. Áður en niðurstöður könnunarinnar eru kynntar eru áhrifaþættir tileinkunarferlisins ræddir, þar á meðal hlustun, ílag, frálag og aðgengilegt námsefni. Síðan er könnunin útskýrð ásamt samhengi vinnunnar og þátttakendanna. Úrvalið af niðurstöðum er svo til sýnis og fjallað um þær í samhengi við hönnun handbókarinnar og notkun hennar.

Þakkaorð

Þessi ritgerð er lögð fram til BA-prófs í íslensku sem öðru máli og menningardeild Hugvísindasviðs Háskóla Íslands. Ég vil þakka leiðbeinanda mínum, Maríu Önnu Garðarsdóttur, fyrir vikulega hittinga og stuðning, áhuga á verkefninu, orku og þolinmæði til að hvetja mig áfram. Ég vil sérstaklega þakka besta og þolinmóðasta fólki í lífi mínu fyrir endalausar sögur, endurgjöf, boðskap, leiðréttingar og stuðning sem hafa fylgt mér síðustu fjögur ár í gegnum þessa ævintýraferð sem að læra íslensku er, þeim Kristni Guðmundsyni, Kristínu Maríu Kristinsdóttur, Þuríði Guðmundsdóttur og Ragnheiði Elísabetu Þuríðardóttur. Að sjálfsögðu þakka ég líka foreldrum mínum, Lauru Estrada, Jóse Luis López Ayala og Oscar Mauricio Bernardo Lira. Ég vil einnig þakka vinum mínum og endalaus þolinmæði þeirra, sérstaklega þeim Helgu Jónsdóttur, Jóni Braga Pálssyni, Kristínu Höllu Helgadóttur, Maríu Elísabetu Bragadóttur, Gary Hung og Virginie Tissier. Svo fær Thomas Jian-Min Gov sérstakar þakkir fyrir hvert kvöld sem hann eldaði girnilegan mat og hvatti mig áfram til að vinna í þessari ritgerð. Síðast en ekki síst vil ég þakka kennurum okkar fyrir hverja kenningu, þar á meðal Sigríði Kristinsdóttur sem gaf þessu verkefni inntak og var sú fyrsta sem sýndi áhuga á möguleika handbókarinnar.

Efnisyfirlit

Ágrip.....	3
Þakkaorð.....	4
Efnisyfirlit.....	5
1. Inngangur	6
<i>1.1 Efnisskipan.....</i>	<i>8</i>
2. Fræðilegur bakgrunnur.....	10
<i>2.1 Hvernig lærum við?</i>	<i>10</i>
<i>2.2 Fullorðnir.....</i>	<i>14</i>
<i>2.3 Hlustun: Óvirk og virk</i>	<i>15</i>
<i>2.4 Ílag.....</i>	<i>16</i>
<i>2.5 Frálag</i>	<i>18</i>
<i>2.6 Námsefni</i>	<i>20</i>
<i>2.7 Tilgangur handbókarinnar.....</i>	<i>23</i>
3. Könnunin	25
4. Niðurstöður könnunarinnar	29
5. Lokaorð.....	35
6. Heimildaskrá	37

1. Inngangur

Í þessari ritgerð verður fjallað um hönnun handbókar handa útlendingum og nýju starfsfólki sem vinnur með krökkum á frístundaheimilum og eru mislangt komin í íslenskukunnáttu sinni. Tilgangur handbókarinnar er að styðja við þetta útlenda starfsfólk til að hjálpa því að brúa bilið á milli málakunnáttu sinnar og þarfar vinnunnar. Á frístundaheimilum er 6–9 ára börnum boðið upp á spennandi og mismunandi viðfangsefni eftir að skóladegi lýkur. Í stuttu máli eru verkefni sem starfsfólk þarf að glíma við tengd við það að krakkarnir fylgi áætlun dagsins og hlýði almennum reglum skólans, þar á meðal að ganga frá eftir sig, bera virðingu og sýna samkennd með öðru fólki, leika fallega og æfa sig að vera ábyrgur. Í því samhengi þarf starfsfólkið að fást við tungumálaörðugleika sem standa í vegi fyrir tjáskiptum milli manna. Vegna þess að erlent starfsfólk kann litla sem enga íslensku geta algengustu vandamál valdið misskilningi, veseni, látum, óreiðu, o.m.fl.

Þó að handbókin gæti höfðað til breiðari hóps verður í þessari ritgerð sjónum einungis beint að vinnu frístundaheimilanna og grunnskólabörnum á aldrinum 6 til 9 ára. Dagskráin er þéttskipuð frá 13:00 til 17:00 alla virka daga. Frístundaheimilin eru starfrækt með hvoru tveggja: frístundaráðgjöfum og frístundaleiðbeinendum sem taka á móti þessum börnum. Meðal viðfangsefna sem eru í boði fyrir krakka á þessum stöðum eru íþróttir, tölvur, frjálsir leikir og ýmiskonar smíðjur og klúbbar. Þegar óskað er eftir starfsfólki á frístundaheimili¹ er áhersla lögð á að íslenskukunnátta sé góð, ásamt færni í samskiptum, þar sem eðlilegt er að 13–16 börn séu skráð á hvern starfsmann.

Þegar á heildina er litið er vinna með krökkum krefjandi starf sem útheimtir mikið erfiði, þar með talið að hafa þolinmæði og ábyrgðartilfinningu. Óskað er eftir starfsfólki með reynslu sem nýtist í starfi og hefur áhuga á að vinna með börnum. Starfsfólk frístundaheimilanna er að mestu leyti háskólanemar, listamenn, og aðallega ungt fólk. Sú staðreynd að þessir hópar: háskólanemar og listamenn gegni þessum störfum skýrist helst af þrennu: menntun, lágum launum og vinnutíma. Munurinn á frístundaráðgjöfum og frístundaleiðbeinendum, með hverjum frístundaheimilin eru

¹ Sjá t.d. „Laus störf hjá Reykjavíkurborg,“ Reykjavíkurborg, sótt 10.11.2020 af slóðinni <https://reykjavik.is/laus-storf/oll-storf/fristundaradgjafi-eda-leidbeinandi-tjornin>

starfrækt, felst í menntun og þar af leiðandi í kjarasamningum starfsfólks.² Hvortveggja er lágláunastarf og sjaldnast hefur starfsfólkið þá menntun sem nýtist best í starfinu og er yfirleitt hvaða menntun sem er tekin gild. Síðan er vinnutími frá klukkan 13:00 til 17:00, tími sem hentar næstum engum nema háskólanemum og listamönnum. Talað er um að það sé mikil starfsmannavelta á frístundaheimilum, þar sem margir hætta eftir fáeina mánuði í starfi. Ástæður fyrir því að útlendingar gegna þessum störfum eru margar. Þeir eiga til dæmis erfiðara með að finna vinnu en Íslendingar og einnig bannar tímabundið dvalarleyfi þeim að vinna meir en 40% vinnu eða 15 klukkutíma áviku. Margir eiga erfitt með að aðlagast samfélaginu vegna tungumálaörðugleika. Hins vegar gegna faglærðir öðrum störfum þar sem sú menntun er nauðsynleg og launin er aðeins betri, sem dæmi má nefna verða sumir leikskólakennarar. Þegar öllu er á botninn hvolft býður svoleiðis vinna ekki upp á mörg tækifæri fyrir stöðuhækkun í starfi. Ein útskýring fyrir starfsmannavelturni á þessum stöðum er að starfsmenn álíta starfið í sjálfu sér tímabundið eða einhvers konar millibilsástand. Þó best væri að ráða aðeins faglært starfsfólk menntað í þroskaþjálfarafræðum eða leikskólakennslu er skortur á starfsfólki of mikill til að geta leyft sér vera kröfuharður eða vandlátur á menntun starfsfólks. Í öllu falli felst starfið í því að leiðbeina börnum í leik og starfi. Þrátt fyrir örðugleika í málumhverfinu fyrir þá sem hafa íslenskuna ekki að móðurmáli taka margir þá ákvörðun að vinna með krökkum af margvíslegum ástæðum. Starfsfólkið lærir smám saman hvernig bregðast megi við þeim endalausum áskorunum sem það mætir á hverjum starfsdegi. Enginn dagur er eins, en sumir hlutir verða þó smátt og smátt daglegt brauð. Í heild er vinnan skemmtileg.

Með tilliti til tungumálaörðugleika er mikilvægt að fá tækifæri til að æfa sig þegar maður er að læra nýtt tungumál. Hins vegar er ekki nauðsynlegt að geta talað íslensku til að vera þátttakandi í samfélaginu, þar sem allir tala ensku og jafnvel er komin upp sú staða að sífellt verður erfiðari að panta sér kaffi á íslensku. Útlendingum hefur fjölgað ört á Íslandi og eru nú um 13,5 prósent allra íbúa í landinu. Þessi aukning hefur haft þau áhrif á málsamfélagið á Íslandi að enskan verður sífellt fyrirferðarmeiri. Þrátt fyrir að margir útlendingar sýni mikinn áhuga á því að læra tungumálið fá þeir ekki mörg tækifæri til að reyna sig í málinu. Íslendingar eru misþolinmóðir og margir hverjir reyna

² Sjá kjarasamninga sem starfsfólki frístundaheimila Reykjavíkur býðst: „Kjarasamningar við Reykjavíkurborg,“ Sameyki stéttarfélag, sótt 10.11.2020 af slóðinni <https://www.sameyki.is/kaup-og-kjor/kjarasamningar/reykjavikurborg/>

fremur að „hjálpa“ með því að svara á ensku og útlendingarnir gefast gjarnan upp þegar þeir gera mistök og skipta þá strax yfir í ensku. Stutt kurteisishjal við Íslendinga er ekki nóg æfing til að læra tungumálið.

Aftur á móti eru frístundaheimilin kjörinn staður til þess að spreyta sig á íslenskunni þar sem krakkar gefast ekki upp á að tala íslensku við útlenda starfsfólkið og þeir eru nógu ósvífir til að benda á mistök og leiðréttu þau. Vinna á frístundaheimili ætti því að vera fullkomin leið til að læra tungumálið þar sem börnin verða að geta talað móðurmál sitt og skapa þarf rými og aðstæður fyrir erlenda starfsfólkið til að læra íslensku. Málið er að margir útlendingar hafa ekki það vald á tungumálinu sem þarf og þarf af leiðandi skapast í þessum störfum vandamál í málumhverfinu sem leiðir af sér óþarflega mikið álag á þau fáu sem tala íslensku reiprennandi.

Meginmarkmið verkefnisins er að semja handbók sem myndi nýtast erlendu starfsfólki sem er að hefja störf á frístundaheimilum og er að stíga sín fyrstu skref í tungumálinu. Handbókin geymir lista af hagnýtum frösum, sem gagnast bæði til að finna lausn á mismunandi vandamálum og til að tjá sig í umhverfi krakkanna á eðlilegan og nákvæman hátt, bæði hvað varðar orðaforða og málfræði. Frasararnir í handbókinni verða valdir með því að greina þarfir starfsfólksins og rýna í umhverfi krakkanna. Meginhugmyndin er sú að handbókina megi nota til að auðvelda erlendu starfsfólki vinnuna og jafnframt að styðja við íslenskunám þess.

1.1 Efnisskipan

Efnisskipan í ritgerðinni er á þessa leið: Í 2. kafla ritgerðarinnar er gerð grein fyrir fræðilegum bakgrunni í því skyni að svara spurningunni: *Hvernig lærum við?* Ennfremur er fjallað í stuttu máli um hlustun, ílag, frálag og námsefni. Til að styðja kröfurnar mínar verða fræðikenningar Krashens, Tomlinsons og fleiri fræðimanna notaðar í þeim tilgangi að tengja þær saman við hönnun handbókarinnar. Til dæmis er kenning Krashens notuð til að styðja röksemdarfærslu um mikilvægi ílagsins í tileinkunarferlinu og frálagstilgáta Swains (e. output hypothesis) notuð til að ítreka mikilvægi þess að málneymar uppgötvi mun á milli síns eigins frálags og móðurmálshafa um leið og málneminn venst tungumálinu og fralagið verður sjálfvirkt. Ennfremur verður fjallað um sálfræðileg áhrif sem fullorðnir og börn verða fyrir gagnvart mistökum og vandamálum

tjáskiptanna. Í lok kaflans er velt vöngum yfir þeim möguleikum sem eru í boði í framtíðarinnar varðandi námsefni sem styður tileinkunarferli íslenskunnar í því skyni að undirbúa jarðveginn fyrir hönnunarferli handbókarinnar.

Í 3. kafla ritgerðarinnar er gerð grein fyrir könnuninni og undirbúningi hennar. Þar er fjallað um þátttakendurna, spurningarnar í könnuninni og hvernig unnið var úr þeim upplýsingum sem gögnin gáfu mér.

Í 4. kafla ritgerðarinnar er litið á rannsóknina og fjallað um úrvinnslu könnunarinnar og hvernig frasarnir voru flokkaðir í undirkafla eftir ákveðnu hlutverki og síðan skipulagðir í tvær mismunandi töflur. Í lok kaflans er sett, aðeins til sýnis, valið úrval úr niðurstöðunum sem dregið var úr undirkafla handbókarinnar.

Í 5. kafla verða nokkur lokaorð.

2. Fræðilegur bakgrunnur

2.1 Hvernig lærum við?

Samkvæmt *Íslenskri nútímamálsorðabók* merkir sögnin *að læra*: að fá þekkingu (í e-u) eða að nema (e-ð). Málneymar eru því þeir sem fá þekkingu í nýju tungumáli. Þó við séum öll mismunandi manneskjur sem lærum eftir mismunandi aðferðum er hægt að afmarka þætti sem hafa áhrif á tileinkunarferlið gagnert til að auðvelda og skilja ferlið í sjálfu sér. Hægt er því að spyrja: hvernig lærum við?

Gera má ráð fyrir því að starfsfólk frístundaheimilis sem tók þátt í könnuninni, sem kynnt er hér í kafla 3, sé ennþá að fara í gegnum tileinkunarferlið. Margir útlendingar sem starfa á frístundaheimilum skilja nóg til að bjarga sér í einföldum samskiptum en geta ekki endilega tjáð sig mikið eða á réttan og nákvæman hátt. Margir þeirra hafa þó búið á Íslandi jafnvel í fimm ár eða lengur og hafa lært íslensku sjálfir í samskiptum sínum við Íslendinga. Þeir hafa ef til vill ekki farið í formlegt íslenskunám og kunna því ekki reglur málkerfisins á meðvitaðan hátt. Sumir virðast fá tilfinningu fyrir málkerfinu og tala rétta íslensku, aðrir virðast ekki geta verið nákvæmir nema þeir fái formlega kennslu í tungumálinu. Þessi munur vekur upp spurningar á borð við: Í hverju felst máltileinkun? Verður máltileinkun á meðvitaðan eða ómeðvitaðan hátt? Er nóg að vera í málumhverfinu til að máltileinkun eigi sér stað?

Bley-Vroman skilgreinir muninn milli náms og tileinkunar eftir því hvort málneymar læri tungumálið á meðvitaðan eða ómeðvitaðan hátt.³ Nám fer fram innan umhverfis skólans þar sem nemendur mæta í þeim tilgangi að læra, þ.e.a.s. á meðvitaðan hátt. Hins vegar tileinka málneymar sér tungumálið í málumhverfinu á óformlegan og ómeðvitaðan hátt.

Varðandi atferli sem gerist á ómeðvitaðan hátt bendir Auður Hauksdóttir á að óorðuð kunnátta feli í sér þekkingu sem málneyminn notar án þess að geta útskýrt hvernig.⁴ Óorðaða kunnátta

³ Robert Bley-Vroman, „What is the Logical Problem of Foreign Language Learning?“, í *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, ritstj. Susan M. Gass og Jacquelyn Schachter (Cambridge: Cambridge University Press, 1989), bls. 43.

⁴ Auður Hauksdóttir, „Straumar og stefnur í tungmálakennslu“, í *Milli mála: Um nám og kennslu erlendra tungumála*, ritstj. Auður Hauksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir (Reykjavík: Háskólaútgáfan, 2007), bls. 168.

málmnemans í málfræði og orðaforða málmnemans má líkja við ómeðvitað atferli fólks í samfélaginu; fólk „kann“ t.d. á ómeðvitaðan hátt að hegða sér á heppilegan hátt við mismunandi aðstæður.

Sem dæmi um óorðaða málfræðikunnáttu eru margir á frístundaheimili vanir að tjá sig án þess að vera vissir um endinguna. Þeir segja við krakka til dæmis: „*Farðu í skólann, skólanum ... að sækja töskum, töskurnar? Hvar er taskan þín? Farðu strax að sækja!*“ Að einhverju leyti sýnir sá sem talar, að þó hann sé óviss hefur hann innsæið, þ.e. þessa ómeðvituðu kunnáttu sína í málfræði, til að rata á rétta fallendingu.

Þar af leiðandi er hægt að spyrja hvort allir fari í gegnum sama tileinkunarferli og ef svo er hvort málfræðin byggist upp á sama hátt í huga allra málmnema. Í því sambandi setti Pinemann fram úrvinnslukenninguna (e. processability theory) sína í þeim tilgangi að spá fyrir um hvaða leið allir málmnema fara og setti fram algilda stigveldisspá sem hægt er að nota fyrir öll tungumál.⁵

María Anna Garðarsdóttir og Sigríður Dagný Þorvaldsdóttir greindu málfræði íslensks markmáls með aðferðum hlutverkamálfæðinnar og settu svo fram stigveldisspá fyrir nokkrar setningarlegar og beygingarlegar formgerðir í íslensku, byggða á úrvinnslukenningunni.⁶ Samkvæmt úrvinnslukenningunni lærum við að tengja í huganum sífellt fleiri málfræðilegar upplýsingar eftir því sem við bætum okkur í málinu og þroskumst. Fyrst byrjar maður að læra orð og hlunka⁷ án þess að geta flutt orð til í setningum. Síðan lærir maður um tíð og tölu á næsta stigi. Þá geta málmnema t.d. sagt: „*Stelpar (tala) hjálpaði (tíð) mamma*“.

Málmnema í íslensku geta því á þessu stigi sett þátíðarviðskeyti á sagnir þótt þeir noti ekki persónubeygingu á kerfisbundinn hátt. Þeir geta líka notað nafnorð í fleirtölu. Hér

⁵ Sjá Manfred Pinemann, *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*, (Amsterdam: John Benjamins, 1998).

⁶ María Anna Garðarsdóttir og Sigríður Dagný Þorvaldsdóttir, „Í öllu falli: Úrvinnslukenningin og fallatilkun í íslensku,“ (óútgefin meistarafræðingur, Háskóli Íslands, 2012), bls. 100, <http://hdl.handle.net/1946/11459>

⁷ Hlunkar eru skilgreindir sem þau orð og þær setningar maður lærir utanbókar í byrjun og fela ekki í sér neina málfræði, þ.e. hlunkarnir eru óbreytanlegir. Sem dæmi má nefna: „Góðan daginn“. Sjá María Anna Garðarsdóttir og Sigríður Dagný Þorvaldsdóttir, „Í öllu falli: Úrvinnslukenningin og fallatilkun í íslensku,“ bls. 55.

er þó mikilvægt að ítreka að þegar málnemar tákna þessar formdeildir er ekki víst að þeir velji alltaf „réttar“ endingar.⁸

Á þriðja stigi getur málnemi fært lið fremst í setninguna sem á uppruna sinn aftast. Þrátt fyrir að setningin sé ennþá einn hlunktur, þ.e.a.s. víkur ekki frá grundvallarorðaröð, fær málnemi tilfinningu fyrir liðum og getur þá fært það sem er aftast fremst. Á þessu stigi er hægt að nota einföld sagnasambönd á kerfisbundin hátt. Þótt málneminn þurfi umhugsun til að sýna samræmi innan liðar og samræmið er ekki alltaf til staðar hefur hann getuna til að beita þessari aðgerð. Málneminn getur t.d. framleitt sagnasamband, þ.e. hann notar ekki bara einfalda sögn, en það er ekki víst að hann noti sagnasambandið kórrétt. Hann gæti t.d. sagt: „Ég vil að fara í skólann“, þ.e. hann alhæfir hugsanlega nafnháttarmerkið í öllum sagnasamböndum.

Á fjórða stigi hefur tilfinning málnemans þroskast þannig að hann hefur yfirsýn yfir alla liði setningarinnar og setninguna í heild. Upplýsingaskiptin gerast á milli liðanna en ekki aðeins innan þeirra. Liðirnir verða sjálfstæðir og málneminn getur fært tímalíð fremst og um leið fært sögnina framfyrir frumlagið og þar með vikið frá grundvallarorðaröð: „*Á morgun fer ég í sund*“.

Munurinn á fjórða og fimmta stigi er að á fimmta stigi ná upplýsingaskiptin líka á milli aðalsetningar og auksetningar, t.d. með notkun viðtengingarháttar í aukasetningum á borð við „Ég held að Jón sé heima“. Hér er sögnin „að halda“ í aðalsetningunni sú sem kallar á viðtengingarhátt í aukasetningunni. Þar sem fimmta stig er að mínu mati frekar krefjandi að komast á, án þess að vera sífellt meðvitaður og fá oft leiðréttingar og endurgjöf, hef ég valið að fjalla nánar um mikilvægi frálags í undirkafla 2.5.

Niðurstöður rannsókna Ghosn á lestrarskilningi og orðaforðatíleinkun arabískumælandi barna í Líbanon í ensku sem öðru máli, sýna að árangurinn verður meiri ef námsefnið tengist barnabókmenntum (e. literature-based reading instruction eða storybook-based instruction) í stað þess að byggja kennsluna á hefðbundnum tjáskiptaaðferðum þar sem orðaforði og formgerðir eru

⁸ María Anna Garðarsdóttir og Sigríður Dagný Þorvaldsdóttir, „Í öllu falli: Úrvinnslukenningin og fallatíleinkun í íslensku,“ bls. 101.

byggð á einstökum orðum og setningum.⁹ Persónulega finnst mér auðveldara að muna reglur og orðaforða þegar hægt er að tengja þær við reynslu mína. Ennfremur er líklegra að maður muni eftir þeim ef lesefnið sögurnar er fyndið. Sem dæmi má nefna að við lásum í íslenskunámi *Sjóræningjann* eftir Jón Gnarr. Í bókinni segir rithöfundurinn oft frá samskiptum sínum við krakka, þannig að mér fannst margir frasararnir fullkomnir til að læra, muna og nota svo í vinnunni. Efnid hafði þá sýnt mér möguleika til að tjá mig á mismunandi stöðum. Þar að auki voru persónurnar í bókinni nógu eftirminnilegar og hægt að tengja við þær. Þrátt fyrir að rannsókn Ghosn beini sjónum að sögum sem tengjast ákveðnu námsefni¹⁰ (e. story-based courses) er niðurstaðan ekki bundin við það námsefni sem notað er í kennslu, heldur má líka heimfæra hana á atburði í einkalífi málmennta.

Sem dæmi úr reynslu minni get ég sagt sögu frá þeim tíma þegar ég byrjaði að vinna á frístundaheimili sjálf. Þá var sex ára stelpa sem kom til mín og sagði: „*Má ég fá límband?*“ Á þeim tíma skildi ég „má ég fá?“ en hafði ekki hugmynd um hvað „límband“ væri. Ég spurði hana þess vegna: „*Hvað þýðir límband?*“ Þá hikaði stelpan aðeins. Hún var í fyrsta bekk og kundi enga ensku. Svo gekk hún að skáp og tók bleikt band sem við notum fyrir hárgreiðslusmiðjur. Síðan leit hún í kringum sig og fann límstifti á gólfinu. Hún lyfti límstiftinu og sagði hátt og skýrt „*lím*“. Síðan tók hún bandið, setti það á borðið og sagði „*band*“. Svo setti hún smá lím á bandið og notaði það til að líma saman tvö blöð. Loksins endurtók hún orðið og sagði „*límband*“. Í stuttu máli, hafði hún komið mér í skilning um hvað „límband“ væri. Sagan hefði ekki orðið eins eftirminnileg ef stelpan hefði kunnað ensku.

Hægt er að sýna fram á að við lærum á mismunandi hraða og með mismunandi aðferðum. Þar af leiðandi hlýtur að vera erfitt (ef það er yfirleitt mögulegt) að finna námsefni sem höfðar til allra. Sigríður Kristinsdóttir bendir á að námsefni hefur verið gagnrýnt fyrir að gera einum þætti hærra undir höfði en öðrum,¹¹ þar sem oftast er litið á nám sem hugræna virkni frekar en

⁹ Irma-Kaarina Ghosn, „Five Year Outcomes from Children’s Literature-Based Programmes vs. Programmes Using a Skills-Based ESL Course – the Matthew and Peter Effects at Work,“ í *Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for Best Practice*, ritstj. Brian Tomlinson og Hitomi Masuhara (London: Continuum, 2010), bls. 18.

¹⁰ Ghosn, „Five Year Outcomes from Children’s Literature-Based Programmes vs. Programmes Using a Skills-Based ESL Course – the Matthew and Peter Effects at Work,“ bls. 18.

¹¹ Sigríður Kristinsdóttir, „Self-Access Learning Materials for Icelandic - With Emphasis on Creative and Initiative Involvement of the Learners“ (óútgefin meistaraaritgerð, University of Edinburgh, 2001), bls. 6.

félagssamskipti.¹² Máltileinkun felur ekki aðeins í sér félagsmálapátt tungumálsins, heldur er hugræn virkni nauðsynleg til þess að gagnkvæm málleg samskipti eigi sér stað. En það eru aðrir þættir sem hafa áhrif á máltileinkun fullorðinna og um það verður fjallað í næsta undirkafla.

2.2 Fullorðnir

Mikið hefur verið rannsakað varðandi hæfileika barna til að læra nýtt tungumál. Það kemur ekki á óvart að uppgötva að það er öðruvísi að læra tungumál sem fullorðinn en að gera það sem krakki og benda Richards og Rodgers á að margir telji að „The Affective Filter (e.g. fear of embarrassment) rises in early adolescence, and that may account for children’s apparent superiority to older acquirers of a second language.“¹³ Þrátt fyrir þennan ótta við auðmýkingu (e. fear of embarrassment) er mikil áhersla lögð á nytsemi tungumálsins fyrir fullorðna þar sem flestir þola ekki að læra endalaust án þess að geta notað tungumálið.

Research on affect in the study of language learning has tended to focus on *attitude* and *motivation* leading in turn to the notions known as the *instrumental* and the *integrative* factors, that is, whether the primary motivation is for vocational related purposes, or other forms of advancement, success or public activity; or whether the learning of a language is predominantly inspired by the desire to integrate into an admired society/culture/language group.¹⁴

Í óformlegum samtölum mínum við starfsfélaga mína (sem tóku þátt í könnuninni sem sagt verður frá í kafla 3) hefur komið fram að það sem fær fólkið til að læra íslensku er einhverskonar sambland

¹² Sjá líka Phil Benson, „A Critical View of Learner Training,“ *Learning Learning: JALT Learner Development N-SIG Forum* 2, nr. 2 (1995): bls. 2–6); William Littlewood, „Self-Access: Why Do We Want It and What Can It Do?,“ í *Autonomy and Independence in Language Learning*, ritstj. Phil Benson og Peter Voller (London: Routledge, 1997), bls. 79–92; Andrew Littlejohn, „Self-Access Work and Curriculum Ideologies,“ í *Autonomy and Independence in Language Learning*, ritstj. Phil Benson og Peter Voller (London: Routledge, 1997), bls. 181–191.

¹³ Richards og Rogers skilgreina The Affective Filter Hypothesis svo: „The Affective Filter Hypothesis states that acquirers with a low affective filter seek and receive more input, interact with confidence, and are more receptive to the input they receive. Anxious acquirers have a high affective filter which prevents acquisition from taking place.” Sjá Jack C. Richards og Theodore S. Rodgers, *Approaches and Methods in Language Teaching* (Cambridge: Cambridge University Press, 1986), bls. 133.

¹⁴ Yaier Cohen og Marlene J. Norst, „Fear, Dependence and Loss of Self-Esteem: Affective Barriers in Second Language Learning Among Adults,“ *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research* 20, nr. 2 (1989): bls. 62.

af bæði innri hvöt til að taka framförum í vinnunni og þrá til að aðlagast vel samfélaginu (sem vinnan er partur af).

Þó að viðfangsefni sem við fáumst við séu þau sömu, er leið okkar útlendinganna til að finna lausn á þeim ekki alltaf sú leið sem Íslendingar myndu nota. Sem dæmi má nefna að margir útlendingar hafa sagt: „*farðu út*“ við krakkana sem er ekki jafn kurteisleg leið til að koma fram við krakka og: „*gjörðu svo vel að fara út að leika í smá stund*“, eins og flestir Íslendingar eru vanir að segja. Í mörgum tilfellum hef ég sagt: „*ekki á andlitinu*“ ef krakki kastar snjóbolta, í staðinn fyrir: „*bannað að kasta snjóbolta í höfuðið*“. Orðalagið hefur áhrif á það hvernig krakkarnir skynja okkur útlendinga sem tala *skrítna* íslensku.

Þrátt fyrir að sérhver starfsmaður sé að reyna sitt besta í vinnunni er ekki hægt að líta framhjá tvennu: hvernig við eigum vanda til að tjá okkur á einfaldan hátt, t.d. með því að nota boðhátt (sem mætti túlka sem ókurteisi) þar sem sú formgerð er oftast styttri og þar af leiðandi auðveldari að muna, og hvernig málleg mistök hafa áhrif á sjálfsmynd okkar. Við endurtökum sömu mistökin á hverjum einasta degi, án þess að virðast geta lagað þau. Slíkt hefur mikil áhrif á sjálfstraust manneskjunnar og snertir sjálfsmynd hennar djúpt.

...there is something fundamentally different about learning a language, compared to learning another skill or gaining other knowledge, namely, that language and self are so closely bound, if not identical, that an attack on one is an attack on the other.¹⁵

2.3 Hlustun: Óvirk og virk

Samkvæmt Hedge má skipta hlustun í tvo hluta, virka hlustun og óvirka. Hvort tveggja er mikilvægt til að þjálfarar nemendur í hlustun.¹⁶ Virk hlustun einkennist að mestu leyti af því að hún er félagsleg þar sem hún fer fram þegar nemendur taka sjálfir þátt í samtölum með því að hlusta, spyrja og svara. Hins vegar á hin óvirka hlustun sér stað þegar nemendur hlusta án þess að tjá sig. Það gerist t.d. með því að hlusta á útvarpið, í kennslutíma eða við kynningar í skólanum. Á leiðandi

¹⁵ Cohen og Norst, „Fear, Dependence and Loss of Self-Esteem,“ bls. 61.

¹⁶ Tricia Hedge, *Teaching and Learning in the Language Classroom* (Oxford: Oxford University Press, 2008), bls. 243–244.

hátt gefur vinnan á frístundaheimilum tækifæri fyrir erlent starfsfólk til að æfa sig í óvirkri hlustun, þar sem krakkarnir eru vanir að tala við mann án þess að eiga von á neinu svari.

Ég byrjaði sjálf að vinna án þess að geta nokkuð tjáð mig á íslensku. Enn fremur átti ég erfitt með að greina orð frá öðrum í setningum. Á þeim tíma var geta mín til að greina og skilja talmál takmörkuð við orð sem ég þekkti. Sem dæmi lærir maður frekar snemma að svara frasanum „Hvað segirðu gott?“ á íslensku. Heilinn minn brást spenntur við frasanum, tilbúinn til að svara „gott“ eða „bara fínt“ í hvert sinn og ég greindi þennan frasa í samtalinu. Málið var hins vegar að ég heyrði aldrei muninn á milli: „Hvað segirðu?“ og: „Hvað sagðirðu?“ Þannig að ég svaraði (frekar oft) „gott“ í staðinn fyrir að endurtaka það sem ég hafði sagt. Eftir að þetta hafði endurtekið sig óvenju oft, gerði ég ráð fyrir því að Íslendingar væru annaðhvort frekar skrítnir eða aðeins of áhyggjufullir yfir vellíðan minni.

Þjálfun í óvirkri og virkri hlustun er jafn mikilvæg. Það er líka jafn nauðsynlegt að málnemar geti greint (að minnsta kosti *sum*) orð í sundur til þess að fá botn í samræðuna og geta myndað svar. Í samræmi við söguna mína hér að ofan og af því að hún er ekki eina dæmið um það sem einkenndi málfærni mína á hlunkastiginu er tilgátan mín sú, að endurgjafarlaust nám (e. autodidact) myndi gagnast betur ef málnemar hefðu aðgang að handbók þar sem tvíræðir frasar eins og: „hvað segirðu?“ og: „hvað sagðirðu?“ væru útskýrðir og væru þeir þá betur tilbúin til að hlusta og greina á milli þeirra. Það er gagnlegt að útskýra aðra merkingu frasans með frasanum: „Ha“, sem er einfalt hljóð og líklegt er að málnemar skilji að hann er notaður sem spurning til að endursegja og útskýra misskilning. Til þess að málneminn geti sagt: „*Hvað segirðu*“ í þessari merkingu verða þeir að skilja frasann. Það má líka ímynda sér að það sé nákvæmlega skilningsstig ílagsins sem skilgreinir framleiðslugetu nemandans af tungumálinu. En það er einmitt umfjöllunarefni næsta undirkafla.

2.4 Ílag

Hvernig lærum við nýtt tungumál? Til þess að skilja hvernig við lærum almennt er mikilvægt að rannsaka málnema sem eru að læra tungumál. Þó að Krashen hafi ekki byggt tilgátur sínar á niðurstöðum rannsókna hafa tilgátur hans verið mikilvægar fyrir fræðimenn sem á eftir honum hafa komið. Krashen fjallaði um mikilvægi ílags í tileinkunarferlinu. Hann setti fram formúluna (í

+ 1) Þar sem ílag á að vera aðeins ofan við það stig sem nemandinn er staddur á til þess að tileinkun eigi sér stað.¹⁷ Ef ílag er of flókið á engin tileinkun sér stað. Nemandinn getur ekki túlkað né lært frá því. Ekki er ólíklegt að ílagið á frístundaheimilum sé stundum aðeins of erfitt fyrir erlenda starfsfólkið svo að það geti skilið og tjáð sig í samtalinu.

Með öðrum orðum segir Krashen að það sé nauðsynlegt að ílagið sé alltaf nógu skiljanlegt til að hægt sé að læra af því og þess vegna gegnir ílagið svo mikilvægu hlutverki í máltileinkuninni.¹⁸ Samkvæmt Kleifgen þarf að breyta eðlilegu samtali á milli móðurmálshafa í skiljanlegt ílag til þess að vera hagnýtt fyrir málnefna á byrjendastigi.¹⁹ Annars verður ílagið bara óreiða fyrir þeim og engin tileinkun á sér stað. Málnefmar túlka ílagið á þann hátt að í því er samansafn allrar þeirrar kunnáttu sem þeir þurfa til að læra. Ef ílagið er óskiljanlegt fyrir byrjendur þá gefast þeir upp. Niðurstöður rannsókna sýna að málsnið sem notað er með málnefnum er ekki það sama og notað er með móðurmálshöfum. Námsbókarhöfundar hafa geta nýtt sér greiningu á þessu aðlagða málsniði og breytt raunverulegu ílagi með hliðsjón af því.

By contrast, the language of a course book represents a more ‘can do’ society in which interaction is generally smooth and traveled free; the speakers cooperate with each other politely; the conversation is neat, tidy and predictable; utterances are almost as complete as sentences and no one interrupts anyone else or speaks at the same time as anyone else.²⁰

Þó kennarar þurfi stundum að einfalda tungumálið fyrir nemendur er frekar gagnlegt að láta nemendur æfa sig á raunverulegum textum eða upptökum. Mikilvægt er þá að hafa í huga að almennt spjall er ekki eins í kennslustofu og í daglegu máli. Almennt spjall gengur oftast miklu hraðar fyrir sig í eðlilegu málumhverfi móðurmálshafa en í hlustunartextum sem hannaðir eru í

¹⁷ Stephen Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning* (Oxford: Pergamon Press, 1981).

¹⁸ Krashen, *Second Language Acquisition and Second Language Learning*.

¹⁹ Jo Anne Kleifgen, „Skilled Variation in a Kindergarten Teacher’s Use of Foreigner Talk,“ í *Input in Second Language Acquisition*, ritstj. Susan M. Gass og Carolyn G. Madden (Rowley, Newbury House Publishers, 1985), bls. 59–68.

²⁰ Brian Tomlinson, ritstj., *Materials Development in Language Teaching* (Cambridge: Cambridge University Press, 2011), bls. 80.

kennslutilgangi og þess vegna er gagnlegt fyrir málnefna að æfa sig með því að hlusta aftur og aftur á upptökur af eðlilegu samtali móðurmálshafa.

Þar að auki verður málnefni fyrir miklum þrýstingi í almennu spjalli með móðurmálshöfum þar sem svartíminn *verður* að vera stuttur ef ætlast er til að spjallið sé reiprennandi. Með því að æfa sig með raunverulegum textum og upptökum, geta málnefmar fengið tækifæri til að endurskoða efnið eins oft og mikið og þeir vilja eða þurfa, þangað til ílagið er orðið nógu skiljanlegt og málnefmar hafa vanist hljóðkerfi tungumálsins, þar sem framburður og áhersla hafa áhrif á túlkun ílagsins.²¹

Annað mikilvægt atriði sem erlent starfsfólk á frístundaheimilum þarf að takast á við er að orðaforðinn sem notaður er þar, er ekki endilega sá sem notaður er í daglegu tali eða kenndur í íslensku sem öðru máli í Háskóla Íslands. Það er hægt að læra ný orð á hverjum degi, en samhliða nýjum orðaforða bætast við nýjar formgerðir málsins. Þar sem íslenskan er málfræðilega krefjandi mál er það einkennandi vandamál fyrir þá sem læra á ómeðvitaðan hátt að eiga í erfiðleikum með að ná samræmi í málfræðinni í nýjum setningum. Þrátt fyrir allt er íslenskan sérstaklega flókið tungumál (sérstaklega á beygingarfræðilegan hátt) og ekki víst að reglurnar sem byggðar eru upp á ómeðvitaðan hátt passi.

Partur af markmiðum handbókarinnar, þar sem safnað var saman algengustu frösunum sem notaðir eru á vinnustaðnum, er að bjóða erlendum starfsmönnum ritað ílag í þeim tilgangi að rétta þeim hjálparhönd við að taka eitt skref í þá átt að geta aðgreint orð í þeim orðaflaumi sem þeir heyra frá Íslendingum í vinnunni, sem er ekki skiljanlegt ílag fyrir þá og þar af leiðandi auðveldað þeim framleiðslu frálagsins, hvers mikilvægi verður ennfremur fjallað um hér á eftir. Ílag og frálag eru kannski tvær hliðar á sama peningi. Snúum okkur nú að frálagi í næsta undirkafla.

2.5 Frálag

Sumir sem vinna á frístundaheimilum virðast vera fastir á ákveðnu stigi í máltileikuninni. Þeir virðast ekki geta komist áfram. Ástæðan gæti verið sú að þeir læra ekki á formlegan hátt, fá ekki

²¹ Hedge, *Teaching and Learning in the Language Classroom*, bls. 239–243.

leiðréttingar og endurgjöf, eða af því að þeir hætta að vera meðvitaðir um villur og mistök í máli sínu. Þeir hætta með öðrum orðum að vinna úr ílaginu. Þeir móðurmálshafar sem forðast að leiðrétta, virðast líta á það sem ókurteisi að lagfæra villur hjá fullorðum. Aðrir leiðrétta á neikvæðan hátt eða skipta yfir á ensku strax, þ.á.m. krakkar og samstarfsmenn sem tala íslenskuna reiprennandi. Þessi málhegðun gefur ekki aðeins málnefnum til kynna að hann sé ekki nógu verðugur til að tala íslensku, heldur missir hann af því tækifæri að fá ílag sem hann gæti seinna breytt í frálag.

Mikilvægt er fyrir málnefna að taka eftir mistökum sínum. Schmidt og Frota komu fram með hugtakið „noticing the gap“, til að lýsa því þegar málnefni verður meðvitaður um misbresti í eigin kunnáttu.²² Í upphafi byggja Schmidt og Frota „noticing the gap hypothesis“ á rannsókn sinni árið 1983 á japönskumælandi enskunema sem tók ekki eftir villum sínum og rannsókn sinni á því þegar hann var sjálfur að læra portúgölsku.²³ „Noticing the gap hypothesis“ gengur út á það að tíðni málfræðilegra formgerða í ílaginu hefur ekki áhrif á það hvort tileinkun eigi sér stað ef málnefni „tók ekki eftir“ (e. noticing) þessum málfræðilegu formgerðum og leiðréttingar á mistökum málnefna leiðir ekki til tileinkunar ef málnefni „tekur ekki eftir“ leiðréttingunum.²⁴ Swain setur fram frágagstílgátuna sína (e. output hypothesis) árið 1985²⁵ en mótar hana og setur hana aftur fram sem „comprehensible output hypothesis“ árið 1995. Þannig nýtir Swain sér tilgátu Schmidt. Því málnefni lærir um leið og hann gerir sér grein fyrir því að frágag hans er öðruvísi en frágag móðurmálshafa. Þegar málnefni lendir í þeim vandræðum að geta ekki tjáð sig eins og hann vildi, uppgötvar hann (á þeim tímamarki) að það vantar eitthvað í samskiptaleikni hans. Þessi uppgötvun kveikir áhuga málnefna á að vera málfræðilega nákvæmur og bæta þar með samskiptaleikni sína.

The important thing is that the learners become aware of a gap between a particular feature of their interlanguage (i.e. how they currently understand or use it) and the

²² Sjá Richard W. Schmidt og Sylvia Nagem Frota, „Developing Basic Conversational Ability in a Second Language: A Case Study of an Adult Learner of Portuguese,“ í *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, ritstj. Richard R. Day (Rowley: Newbury House, 1986), bls. 237–326.

²³ Schmidt og Frota, „Developing Basic Conversational Ability in a Second Language,“ bls. 237–326.

²⁵ Sjá Merrill Swain, „Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development,“ í *Input in Second Language Acquisition*, ritstj. Susan M. Gass og Carolyn G. Madden (Rowley: Newbury House, 1985), bls. 235–253.

equivalent feature in the target language. Such noticing of the gap between output and input can act as an ‘acquisition facilitator’ (Seliger 1979). It does not do so by immediately changing the learner’s internalized grammar but by alerting the learner to subsequent instances of the same feature in future input. So there is no immediate change in the learners’ proficiency (as seems to be aimed at by such grammar teaching approaches as the conventional Presentation - Practice - Production approach). There is, however, an increased likelihood of eventual acquisition provided that the learners receive future relevant input.²⁶

Þar að auki er mikilvægt að venjast tungumálinu og sköpunarfrálaginu á þann hátt að frálagið verði sjálfvirkt. Samkvæmt McLaughlin er það hlutverk frálags að stuðla að sjálfvirkni. Sem þýðir að tungumálið verður auðveldara með daglegri notkun.²⁷ Fyrsta skiptið er alltaf það erfiðasta.

Samt sem áður er nauðsynlegt að taka tillit til þess að sú endurgjöf sem ein manneskja (málnotandi / málmeni) gefur / fær er annars konar en sú sem önnur manneskja (málnotandi / málmeni) gefur / fær. Þrátt fyrir að handbókin sé samin handa málnefum sem vinna í einslaga umhverfi eru einstaklingarnir ólíkir innbyrðis. Hver og einn verður að verða sér meðvitaður um sín eigin mistök þar sem mistök eru persónuleg og ólík mistökum annarra. Handbókaeigendur fá tækifæri til að skrifa sína eigin frasa í bókina eða skrá þá endurgjöf sem þeir fá. Í því samhengi má benda á að Tomlinson heldur því fram að raunveruleg verkefni, þar sem sem málneminn fæst við raunveruleg tjáskipti, séu betur til þess fallin að hvetja málnemann til að tjá sig í raunverulegu málsamfélagi heldur en æfing í skólastofu sem hefur aðeins þann eina tilgang að æfa tjáninguna.²⁸ Í næsta undirkafla verður litið á hvað fræðimenn segja um hvernig hanna eigi námeffni.

2.6 Námsæfni

Stundum er litið á nám sem eitthvað sem hægt sé að velja úr vörulista og strax tilbúið til notkunar. Námsbækur í tungumálum almennt innihalda oft of mikinn og fræðilegan bakgrunn og þar er

²⁶ Tomlinson, *Materials Development in Language Teaching*, bls. 15.

²⁷ Barry McLaughlin, *Theories of Second-Language Learning* (London: Edward Arnold, 1987), bls. 134.

²⁸ Brian Tomlinson, „Materials Development for Language Learning and Teaching,“ *Language Teaching* 45, nr. 2 (2012): bls. 161.

safnað saman allri þeirri kunnáttu sem maður gæti þurft á að halda: Reglurnar, málkerfið og undantekningar eru lögð saman hvert á eftir öðru til að gefa fólki kunnáttuna í fallega innpakkaðri gjöf. Ásgeir H. Ingólfsson, Elísabeth Auður Torp og Þröstur Árnason benda á að samhengið skipti alltaf meginmáli.²⁹ Við gerð námsefnis ætti því fyrst og fremst að hafa í huga þann veruleika sem nemendurnir búa við, færnistig þeirra og þörf.

Tomlinson gerir greinarmun á því að semja námsefni handa sérstökum hópi málnefna, t.d. þeim sem eru í starfstengdu tungumálanámi annars vegar og svo hins vegar málnefnum almennt.³⁰ Ennfremur færir Tomlinson rök fyrir því að besta námsefnið sé samið bæði út frá rannsóknum og raunveruleikanum.³¹ Og þá miðað við að samhengið og vinnustaðir hafi áhrif á þarfir og kunnáttu málnefna. Sérstaklega gagnvart tungumálum og tjáskiptum er mjög eðlilegt að námsefni sé samið fyrir þá sem nota og þurfa að læra aðeins meira til að fullnuma sig á ákveðnum vinnustað og í ákveðnu starfssamhengi.

Þegar hafðar eru í huga allar þær bækur sem til eru um allskonar sérhæfingu, eins og eldamennsku, tölvunarfræði eða jafnvel stjörnufræði, þar sem lesendur geta lesið sér til um efnið sjálfir, má spyrja sig af hverju ætti maður að gera sér að góðu málfræðibækur sem eru til handa málnefnum út um allt í staðinn fyrir að semja sérhæfðar bækur sem væru sérstaklega skrifaðar með ákveðna vinnustaði og samhengi í huga. Ef maður þarf að læra orðaforða á sínu móðurmáli til að undirbúa sig fyrir sérstakt starf, af hverju ætti starfsmaður sem er að læra nýtt tungumál ekki að fá jafngilda menntun? Sumir sem starfa á frístundaheimilum eru að læra íslensku á formlegan hátt, í íslensku sem öðru máli við Háskóla Íslands eða á öðrum námskeiðum sem eru í boði í Reykjavík. Allt íslenskunám er að sjálfsögðu góður undirbúningur fyrir samfélagslega aðlögun, en þegar öllu er á botninn hvolft er mikilvægt að viðurkenna að þessi námskeið eru ekki nægilegur undirbúningur til að vinna með krökkunum.

²⁹ Ásgeir H. Ingólfsson, Elísabeth Auður Torp og Þröstur Árnason, „Kennarinn og bókin hans með geisladiskinn, mynddiskinn og heimasíðuna í bandi“ (óútgefin ritgerð í eigu höfundna, Háskóli Íslands, 2007), bls. 8.

³⁰ Tomlinson, „Materials Development for Language Learning and Teaching,“ bls 148.

³¹ Brian Tomlinson, „Materials Evaluation,“ í *Developing Materials For Language Teaching*, ritstj. Brian Tomlinson (London: Continuum, 2003), bls. 28.

Í kafla 2.4 var fjallað um mikilvægi þess að auðvelda ílagið fyrir nemendur, en láta þá samt æfa sig á raunverulegum textum og í því samhengi fjallar Tomlinson um mikilvægi áreiðanleika textanna.³² Tomlinson túlkar hugtakið áreiðanleiki texta á þann hátt að ef innihald texta er byggt upp í þeim tilgangi að miðla upplýsingum frekar en að kenna er það í sjálfu sér áreiðanlegur texti.³³ Áreiðanlegt verkefni er þá verkefni sem bendlar málnefni við tjáskipti og hvetur hann til að fást við raunverulegt verkefni fremur en að æfa sig bara til að æfa. Hins vegar dregur Trabelsi það í efa að tengslin á milli svokallaðs áreiðanleika texta og menningar málnefnans séu alltaf þau sömu. Texti sem er áreiðanlegur fyrir einhvern á ákveðnum stað gæti rétt eins verið túlkaður á allt annan hátt af einhverjum öðrum á öðrum stað. Áreiðanleikinn liggur sem sagt ekki í textanum sjálfum heldur í samskiptum nemandans við textann.³⁴

Aftur á móti bendir Sigríður Kristinsdóttir á að verkefni sem hvetja málnefni til að vera sjálfstæðir séu oft áhættusöm, að því leyti að þau gætu verið þeim ofviða ef kennarinn er ekki til staðar til að leiðbeina þegar upplýsingar um formgerðir vantar.³⁵ Verkefni eigi að halda jafnvægi milli stuðnings og áskorunar um leið og þau bjóða málnefnum skiljanlegt en samt ekki of auðvelt ílag.

Á sama hátt er mikilvægt að passa að textar ofverndi ekki lesendur sína. Samkvæmt Tomlinson hafa fræðimenn³⁶ haldið því fram að rauntexti byggi upp mikilvæga lýsingu á tungumáli eins og

³² Tomlinson, „Materials Development for Language Learning and Teaching,“ bls. 162.

³³ Tomlinson, „Materials Development for Language Learning and Teaching,“ bls. 162.

³⁴ Soufianne Trabelsi, „Developing and Trialling Authentic Materials for Business English Students at a Tunisian University,“ í *Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for Best Practice*, ritstj. Brian Tomlinson og Hitomi Masuhara (London: Continuum, 2010), bls. 103–120.

³⁵ Sjá Sigríður Kristinsdóttir, „Self-Access Learning Materials for Icelandic - With Emphasis on Creative and Initiative Involvement of the Learners,“ bls. 11.

³⁶ Sjá t.d. Susan M. Bacon og Michael D. Finneman, „A Study of the Attitudes, Motives and Strategies of University Foreign Language Students and Their Disposition to Authentic Oral and Written Input,“ *The Modern Language Journal* 74, nr. 4 (1990): bls. 459–473; Chih-Hua Kuo, „Problematic Issues in ESP Materials Development,“ *English for Specific Purposes* 12, nr. 2 (1993): bls. 171–181; Dee McGarry, *Learner Autonomy 4: The Role of Authentic Texts* (Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd., 1995); Viola Wong, Peony Kwok og Nancy Choi, „The Use of Authentic Materials at Tertiary Level,“ *ELT Journal* 49, nr. 4 (1995): bls. 318–322; Christine Nuttall, *Teaching Reading Skills in a Foreign Language* (Oxford: Heinemann, 1996); Freda Mishan, *Designing Authenticity Into Language Learning Materials* (Bristol: Intellect, 2005); Alexander Gilmore, „Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning,“ *Language Teaching* 40, nr. 2 (2007): bls. 97–118; Alexander Gilmore, „Getting Real in the Language Classroom: Developing Japanese Students' Communicative Competence with Authentic Materials“ (óútgefin doktorsritgerð, University of Nottingham, 2007); Sarah Rilling og Maria Dantas-Whitney, ritstj., *Authenticity in the Language Classroom and Beyond: Adult Learners* (Alexandria: Tesol Press, 2009).

það er í rauninni notað af móðurmálshöfum.³⁷ Enn fremur getur textinn vakið áhuga hjá nemendum á samskiptahæfni og eflt jákvætt hugarfar þeirra gagnvart tungumálanáminu.

Nýjar upplýsingar um nám og tileinkun koma fram í niðurstöðum hvernar rannsóknar. En samkvæmt Harwood þarf að huga að fleiru þegar námsefni er samið.³⁸ Málnemar þurfa námsefni sem samið er í þeim tilgangi að þeir læri tungumálið skref fyrir skref, en um leið að tungumálið sé í takt við raunverulega málnotkun í málsamfélagi markmálsins.

Learners need to start learning what is simple; learners need rules; learners need to get things right. But learners also need to be prepared for interaction in the real world. They need to be aware of the intentions as well as the meanings of the speakers and writers they interact with; and they need to be able to produce language which is not only accurate and appropriate but which is effective to. They need, therefore, materials which are designed to facilitate systematic progress but which at the same time provide them with encounters with the reality of target language use.³⁹

Auk þess er mikilvægt að hugsa um ávinning námsefnisins. En það hlýtur að vera í beinum tengslum við hvernig það er sett fram og hvert markmið þess er. Þess vegna verður handbókin, sem er til umfjöllunar í þessari ritgerð, samin með starfsumhverfið í huga, fyrir starfsfólkið sem vinnur þar. Köflunum verður skipt með hliðsjón af þeim viðfangsefnum sem eru í boði fyrir krakkana og þeir unnir í samræmi við dagskrá frístundaheimilisins. Í næsta undirkafla verður nánar rætt um tilgang handbókarinnar.

2.7 Tilgangur handbókarinnar

Þegar höfð er í huga þörf starfsfólks á frístundaheimilum á endurgjöf og leiðréttingum, eins og minnst var á í kafla 2.5, er ástæða til að trúa því að handbók, sem samin er út frá þörfum þeirra og þeim veruleika sem þeir starfa við, væri hagnýtt verkfæri fyrir það starfsfólk sem vill gera sitt besta

³⁷ Sjá Tomlinson, „Materials Development for Language Learning and Teaching,“ bls 161.

³⁸ Sjá Nigel Harwood, ritstj., *Materials in ELT: Theory and Practice* (Cambridge: Cambridge University Press, 2010).

³⁹ Tomlinson, *Materials Development in Language Teaching*, bls. 102.

í vinnunni. Þá gætu þeir kíkt í handbókina og athugað hvort þeir séu að tjá sig á réttan hátt, um leið og þeir læra og bæta við kunnáttuna sína í tungumálinu.

Tomlinson heldur því fram að í framtíðinni muni kennarar í auknu mæli deila námsefni sínu á netinu⁴⁰ og þannig muni nemendur hafa meiri möguleika á því að læra í fjarkennslu.⁴¹ Þar að auki er augljóst að ein leið fyrir kennara til þess að finna hentugt og viðeigandi námsefni sé að búa það til sjálfur. Andstætt við marga texta sem notaðir eru í kennslu er tilgangur handbókarinnar að gefa erlenda starfsfólkinu tækifæri til að leysa tjáskiptavandamál sín í vinnunni með því að draga fram frasa og orðaforða úr viðeigandi starfsumhverfi, sem þeir gætu svo pússað og lagfært. Markmið verkefnisins er því að endanlegt námsefni skuli byggja á reynslu starfsmanna og þörfum þeirra, því að það námsefni sem er í boði sé of almennt og hjálpi þeim því ekki nægilega til að takast á við tjáskipti í starfi sínu.

Það væri hrokafullt að álíta að hægt væri að draga saman alla lífsnauðsynlega frasa á einn stað og það væri líka óskhyggja að gera ráð fyrir því að frasarnir væru allt sem maður þyrfti til að tjá sig í vinnunni. Samt sem áður mun þessi handbók vera tilraun til að byggja brú á milli óorðaðrar kunnáttu, sem erlenda starfsfólkið hefur fengið á ómeðvitaðan hátt, og útskýringa sem það vantar á málfræðilegum formgerðum til að geta túlkað tiltækt ílag.

⁴⁰ Tomlinson, „Materials Development for Language Learning and Teaching,“ bls. 171.

⁴¹ Möguleikar fjarkennslunnar hentar því samhengi sem við sem samfélag erum að horfast í augu við á þessu ári 2021.

3. Könnunin

Í þessum kafla er markmiðið það að skýra nánar aðferðina sem notuð var við að safna saman þeim frösom sem starfsfólkið annaðhvort notar mest eða vantar til að leysa tjáskiptavandamál sín í vinnunni. Vegna þess að markmið verkefnisins er það að endanlegt námsefni verði byggt á reynslu starfsmannanna og þörfum þeirra var könnunin lögð fyrir starfsfólk frístundaheimilsins.

Þátttakendurnir voru bæði íslenskir (6) og erlendir (6), konur og karlar á aldrinum 18 til 60 ára. Bakgrunnur þeirra er mismunandi. Sumir útlendinganna hafa jafnvel búið á Íslandi í mörg ár á meðan aðrir eru rétt nýkomnir. Þeir eru þó líklegir til að vera lengi í starfi. Aftur á móti hafa Íslendingarnir sem starfa á slíkum stöðum tilhneigingu til að hætta eftir nokkra mánuði. Ef til vill er fyrirbærið partur af menningunni. En tilgangur þessarar ritgerðar er hvorki að útskýra né rannsaka þann þátt.

Varðandi íslenskukunnáttuna hafa flestir af erlendum uppruna lært nóg til að bjarga sér á Íslandi. Sumir jafnvel án þess að hafa fengið formlega menntun, aðrir í íslenskunámi í Háskóla Íslands, Tækniskólanum, hjá Múltikúlti, The Tin Can Factory, Mími o.s.frv. Konurnar og karlarnir sem tóku þátt í könnuninni höfðu öll starfað á frístundaheimilinu í meira en þrjá mánuði og voru þá orðin vel vön dagsskipulaginu þegar þau svöruðu könnuninni.

Af því að tjáskiptavandamálin tengjast beint viðfangsefnum dagsins voru spurningarnar þannig hugsaðar að þær endurspegli líklegustu og langþekktustu vandamálin í tímaröð vikuáætlunar innan hvers svæðis frístundaheimilisins. Þó svæðin komi ekki beinlínis fram í niðurstöðunum var mikilvægt að hafa þau í huga til að afmarka vandamál og hanna spurningarnar.

Hægt er því að spyrja: hvernig fer venjulegur dagur í frístund fram?

Hver dagur sem maður vinnur með krökkum er í eðli sínu sérstakur og viðfangsefni barna á frístundaheimilum margs konar. Samt sem áður þarf að koma auga á ákveðinn strúktúr í daglegum verkefnum starfsfólksins þannig að hægt verði að tengja þau tungumálinu og setja handbókina þannig upp að hún gagnist starfsfólkinu við vinnu sína. Örugasta leiðin til að koma auga á

meginviðfangsefnin er að ganga út frá venjubundinni dagskrá. Með því að flokka þau verður auðveldara að setja upp lista með þeim frösom sem eiga við hvert viðfangsefni fyrir sig. Í handbókinni fá meginviðfangsefnin heilan kafla fyrir sig, auk nokkurra sjálfstæðra atriða sem endurtaka sig án tillits til svæðanna. Sem dæmi má nefna: „*Verið kurteis!*“ eða: „*Muna að ganga frá eftir sig.*“ Þetta eru með öðrum orðum þeir frasar varðandi kurteisi eða virðingu almennt sem hægt er að nota á öllum svæðum.

Mikilvægt er því að skilja tilgang frístundaheimilanna. Meginmarkmið þeirra er að taka á móti krökkum eftir skóla og bjóða þeim alls konar skemmtileg viðfangsefni þar til foreldrar þeirra eru búnir að vinna. Þó hvert frístundaheimili sé ólíkt öðrum, er dagskrá heimilanna og viðgangsefnin næstum alltaf eins. Dæmigerð dagskrá frístundaheimilis gæti litið út á eftirfarandi hátt:

13:40	Hitta krakkana í skólanum.
14:00	Fylgjast með krökkunum í hressingu.
14:15	Krakkarnir skemmta sér í útiveru.
14:30	Opna frístundaheimilið.
14:40	Krakkarnir skrá sig í mismunandi viðfangsefni og leika frjálst.
15:50	Ávaxtastund.
16:30	Allir byrja að ganga frá og taka til áður en frístundaheimilið lokar.
17:00	Frístundaheimilið lokar og krakkarnir fara heim.

Dagskráin hér að ofan er hugsuð sem viðmið til að sýna hvernig venjulegur dagur gengur fyrir sig.

Spurningar sem komu fram í könnunni voru þrjár. Þær voru settar fram á ensku og endurteknar fyrir hverja viðurkennda aðgerð í áætlun dagsins sem er hér nefn fyrir ofan. Í stuttu máli voru spurningarnar þessar:

1. Hvaða frasa notar þú mest við þessar aðstæður? (e. Which are your most used phrases in this scenario?)
2. Hvaða frasa eða orðtök finnst þér þú þurfa að kunna? (e. Which phrases would you like to learn? Or, which phrases do you feel you should know?)

3. Nefndu helstu áskoranirnar í aðstæðunum og hvaða setningar þú gætir notað til að leysa þær (e. Name common problems for this scenario and the phrases you could use to solve them.)

Varðandi gagnaöflunina og til að afmarka mest notuðu frasana þurftu þátttakendur bæði að svara spurningunum og nefna algengustu vandamálin í hverjum aðstæðum ásamt útskýringu á því hvernig þeir myndu greiða úr hverri áskorun. Síðan voru borin saman svör erlendu (6) og innlendu (6) starfsmannanna til að kanna ítarlegar blæbrigði á notkun tungumálsins og ákvarða nákvæmlega þörf erlenda starfsfólksins.

Spurningarnar voru endurteknar fyrir hvert svæði. Til að vinna úr þeim upplýsingum sem gögnin gefa mér voru svörin endurskoðuð í samræmi við þau viðfangsefni sem gætu hentað fyrir alla vinnustaði þar sem unnið er með börnum. Frasarnir sem voru endurteknir í sömu aðstæðum eftir mismunandi þátttakendum birtast í niðurstöðunum sem þeir algengustu. Sérstakir kaflar voru hannaðir fyrir þá frasa sem voru endurteknir í mörgum aðstæðum sem leið til að leysa vandamál almennt. Þó óvíst sé hvaða frasar verði notaðir í fullunninni handbók, getur frasi sem birtist jafnvel aðeins einu sinni orðið partur af niðurstöðunni.

Út úr þessu koma 14 afmarkaðir kaflar í handbókinni. Hver kafli fer annað hvort eftir ákveðnu viðfangsefni (frá kafla 1. til 9.) eða algengu vandamáli (frá kafla 10. til 14). Köflunum verður raðað í áætlaða tímaröð dagsins.

1. Að sækja krakka og segja frá dagsskipulaginu.
2. Að borða saman í hressingu.
3. Að klæða sig / ekki vera illa klædd.
4. Að leika sér úti / útivera.
5. Að opna húsin / að skrá sig.
6. Alls konar viðfangsefni og smiðjur.
7. Íþróttir / listasmiðja / salur.
8. Að ganga frá.
9. Skráningin.

10. Læti / að hlaupa inni og blóta.
11. Að fara í röð.
12. Um vesen og virðingu.
13. Að meiða sig.
14. Að hrósa krökkunum.

Nöfn kaflanna fyrir ofan eru lýsandi en ekki endanleg. Til þess að vinna úr gögnunum verður hver kafli rannsakaður ofan í kjölinn ásamt völdum frösom og niðurstöðu þeirra. Sumir frasar komu fram mörgum sinnum. En til að auðvelda lestrarferlið koma þeir frasar aðeins einu sinni fram. Úr niðurstöðunum eru dregin fram mest notuðu og hagnýtu orðtök/frasar sem starfsfólk frístundaheimils gæti notað.

4. Niðurstöður könnunarinnar

Í þessum kafla verða niðurstöðurnar sem fengust úr könnuninni settar fram. Þá verður einnig útskýrt hvernig unnið var úr niðurstöðunum. Handbókin verður byggð upp á grundvelli niðurstaðnanna og úrvinnslu þeirra. Vegna þess hversu svörunin var góð verður aðeins valið úrval úr niðurstöðunum og sett hér að neðan til sýnis.

Til að setja niðurstöðurnar sem skýrast fram eru frasarinnir þ.e.a.s. svör þátttakendanna aðgreind og deilt upp milli tveggja taflna: Tafla 1 inniheldur svör þeirra þátttakenda sem hafa íslensku sem móðurmál. Tafla 2 inniheldur svör þeirra þátttakenda sem hafa ekki íslensku sem móðurmál, þrátt fyrir að sumir þeirra séu búnir að læra íslensku í mörg ár.

Hver tafla er sett upp í þremur hlutum. Sem dæmi eru hér niðurstöður sem fengnar voru fyrir fyrsta kafla handbókarinnar: „Að sækja krakka og segja frá dagsskipulaginu“.

Tafla 1:

Fyrsti textadálkur heitir „Frasinn“, og sýnir hvern frasa. Annar textadálkur heitir „Hlutverkið eða dagsskipulagið“ og útskýrir annað hvort tilgang frasans eða tengsl hans við dagsskipulagið. Hér er mikilvægt að hafa í huga að hver frasi hefur einhvern tímann verið sagður í raunverulegum aðstæðum á fristundaheimilinu/skólanum. Þriðji textadálkur heitir „Þýðing á ensku“ og sýnir þá enska þýðingu frasans. Markmiðið við að þýða frasana er að það er hluti af handbókinni sem verður gerð síðar.

Frasinn	Hlutverkið eða áætlunin	Þýðing á ensku
Góðan daginn, krakkar!	Heilsa.	Good morning, kids!
Jæja, krakkar!	Að brjóta ísinn og koma af stað samræðum. Hagnýtt að læra frá byrjun.	So, kids!
Hvað segið þið gott í dag?	Að heilsa.	How is it going today?
Núna ætla ég að lesa ykkur upp!	Ábending um að hafa hljóð og byrja daginn.	I will now read the list with your names.

Allir að standa fyrir aftan stól!	Að fá athygli krakkanna og fá þögn.	Everyone stand up behind your chairs.
Allir að setjast í sætin og hafa hljóð á meðan ég tala.		Everyone sitting down and being quiet while I speak.
Alveg þögn á meðan ég les upp nöfnin!		Complete silence while I read your names.
Þú ert í frístund í dag.	Svar við algengri spurningu: Er ég í frístund í dag?	You are in the leisure center today.
Nú megið þið ganga frá dótinu, taka töskurnar og fara í hressingu.	Ábending um að ganga frá og fara í matsalinn.	You may now tidy up your stuff, take your bags and go to eat.
Farið beint út.	Ábending um að sleppa matsalnum og fara út í staðinn.	Go straight outside.
Farið beint í mat.	Ábending um eða leyfi til þess að fara að borða.	Go straight to eat.
Eru allir með allt dótíð sitt?	Ábending um að gæta að dótinu sínu.	Has everyone got all their stuff?
Komum okkur út	Að drífa sig.	Let's go outside.

Tafla 2:

Fyrsti textadálkur heitir „Frasinn“. Eins og í fyrstu töflunni sýnir hann líka hvern frasa frá þeim þátttakendum sem hafa ekki íslensku að móðurmáli. Í öðrum textadálki er eins og í Töflu 1 „Hlutverkið eða dagsskipulagið“ og útskýrir hlutverk frasans og tengsl hans við áætlun dagsins. Þriðji textadálkurinn heitir síðan: „Athugasemd málfræðinnar“ og markmið hans er að benda á blæbrigði málfræðinnar sem nauðsynlegt er að passa og leiðrétta þegar að íslenskunni kemur. Til að útskýra þetta betur má koma með dæmi úr niðurstöðum í kafla 1: „Að sækja krakka og segja frá dagskrá dagsins“ kom frasinn: „*Það er allt of mikið hávaði*“. Til þess að leiðrétta setninguna væri þá nauðsynlegt að benda á beygingu lýsingarorðsins „mikill“ sem beygist í kyni og samræmist nafnorðinu sem það stendur með: *Mikill* (kk.) *hávaði* (kk.) Hér er lýsingarorðið í karlkyni af því að „hávaði“ er líka karlkynsorð.

Lýsingarorð	Karlkyn	Kvenkyn	Hvorugkyn
Nefnifall	Mikill	Mikil	Mikið

Með því að skoða frasa Íslendinganna og bera þá saman við frasa útlendinganna sem hafa það hlutverk að leysa sömu vandamál, er hægt að sjá blæbrigði tungumálsins og læra nokkuð af því hvernig við tjáum okkur sem útlendingar ásamt lærdómsferli okkar varðandi íslenskuna. Hvað sem því líður er sú túlkun ekki partur af markmiðum ritgerðarinnar.

Algeng frávík sem komu fyrir í máli útlendinganna:

Frasinn	Hlutverkið eða áætlunin	Athugasemd málfræðinnar
Eruð þið tilbúin að hlusta á mig?	Fyrirskipun um að fá athygli krakkanna og hafa hljóð.	Eruð þið tilbúin til að hlusta á mig?
Má ég lesa upp listan?		Má ég lesa upp listan n ?
Það er allt og mikið hávaði!	Að kvarta yfir hávaða.	Það er allt of f miki ll hávaði!
Í dag skulum við bjóða ykkur í listasmíðju/ á íþrottahús/ o.s.frv. eftir hressingu.	Láta krakkana vita hvað er á dagskrá dagsins.	Í dag skulum ætlu m við að bjóða ykkur í listasmíðjuna/ á í íþr ó ttahús ið / o.s.frv. eftir hressingu.
Krakkarnir sem eru ekki í frístund má fara núna.	Biðja þau sem eru ekki í frístund að fara (Annars þurfa þau að bíða).	Krakkarnir sem eru ekki í frístund má mega fara núna.
Við förum beint í hressingu og svo á litla lóð.	Algengar fyrirskipanir um að fylgja áætlun dagsins.	Við förum beint í hressingu og svo á litl u lóðina.
Við þurfum að flytja okkur aðeins.	Að drífa sig.	Við þurfum að flytja flyta okkur aðeins.

Síðast og fyrir utan töflurnar er bætt við þeim frösnum sem aðeins komu fram á ensku hjá útlendingunum og eiga við viðfangsefni kaflans. Þeir frasar komu fram sem svör við spurningunni: *Hvaða frasa viltu læra? Eða Hvaða frasa finnst þér þú þurfa að kunna? (e. Which phrases would you like to learn? Or, which phrases do you feel you should know?).* Sem dæmi úr kafla tvö „Að borða saman í hressingu“ má nefna eftirfarandi setningar sem mikil þörf er á að þýða:

Frasinn	Þýðingin
„It’s not polite to show me your mouth full while you eat.“	„Ekki tala með fullan munninn“ eða „Ekki tala á meðan þú borðar.“
„Food is valuable and we should not waste it.“	„Við viljum enga matarsóun hér“ eða „Við förum vel með matinn okkar.“
„Take only what you are going to eat“.	„Setjið lítið á diskinn og fáið ykkur aftur“, eða „Passið að taka bara það sem þið eruð viss um að geta klárað.“

Þrátt fyrir að þessi spurning, *Hvaða frasa viltu læra?*, hafi verið veigamikill þáttur í könnuninni, var henni ekki alltaf svarað.

Varðandi skipulagið á frösunum almennt og hvernig hægt sé að tryggja að frasarnir endurtaki sig ekki: Frasarnir frá útlendingunum sem komu fram í könnuninni *nákvæmlega* eins og frasar Íslendinganna voru þá færðir yfir í fyrstu töfluna, sem þýðir að þeir koma aðeins einu sinni fram í niðurstöðunum. Megin munurinn milli taflnanna tveggja er þá að Tafla 2 inniheldur algeng frávik útlendinganna.

Samkvæmt könnuninni eru algengustu vandamálín að glíma við læti og hávaða. Þess vegna fá þessi „vandamál“ sinn eigin kafla. Eins og áður kom fram munu kaflar 10 til 14 innihalda þau vandamál sem eiga við allsstaðar á frístundaheimilinu/skólanum.

Sem dæmi eru hér niðurstöður sem fengnar voru fyrir fyrsta kafla handbókarinnar:

1. Að sækja krakka og segja frá dagsskipulaginu.

Hver dagur byrjar með því að hver starfsmaður sækir krakkana í sínum hóp. Hlutverkum er skipt milli starfsmannanna og eðlilegt er að það sé að minnsta kosti einn starfsmaður fyrir hvern hóp. Almenn og sértækt markmið er að bjóða krakkana velkomin og lesa nöfnin upp til að skrá mætinguna. Síðan segir starfsfólkið frá dagskrá dagsins, þ.e.a.s. ef eitthvað sérstakt verður í boði þann dag. Svo er fylgst með krökkunum annað hvort úti á skólalóð eða inni í hressingu.

Næst eru frasar sem birtust í könnuninni frá bæði Íslendingum og útlendingum. Þeir frasar sem eru um það sama ná líklegast ekki allir inn í handbókina, en koma samt fram í niðurstöðunum.

Frasar Íslendinganna sem koma fyrir í töflu 1:

Góðan daginn, krakkar!

Jæja, krakkar!

Hvað segið þið gott í dag?

Núna ætla ég að lesa ykkur upp!

Allir að standa fyrir aftan stól!

Allir að setjast í sætin og hafa hljóð á meðan ég tala.

Alveg þögn á meðan ég les upp nöfnin!

Þú ert í frístund í dag.

Nú megið þið ganga frá dótinu taka töskur og fara í hressingu.

Farið beint út.

Farið beint í mat.

Eru allir með allt dótið sitt?

Frasar útlendinganna sem koma fyrir í töflu 2:

Eruð þið tilbúin að hlusta á mig?

Má ég lesa upp listan?

Það er allt og mikið hávaði!

Í dag skulum við bjóða ykkur í listasmiðju/ á íþrottahús/ o.s.frv. eftir hressingu.

Krakkarnir sem eru ekki í frístund má fara núna.

Við förum beint í hressingu og svo á litla lóð.

Við þurfum að flytja okkur aðeins.

Komum okkur út.

Allar setningar niðurstaðna tilheyra tilteknum kafla handbókarinnar. Þó að einungis valin dæmi úr þeim birtast hér voru þau skipulögð á sama hátt og útskýrt var hér að ofan.

5. Lokaorð

Í upphafi var meginmarkmiðið það að fjalla um hönnun handbókar handa útlendingum og nýju starfsfólki sem vinnur með krökkum á frístundaheimilunum. auk þess að lýsa rannsóknarferlinu og könnuninni sem var nauðsynleg til að hanna handbókina. Tilgangur handbókarinnar er að styðja við erlent starfsfólk reyna þannig að brúa bilið á milli kunnáttu þeirra og þarfa starfsins. Með öðrum orðum að bjóða þeim einfalda og málfræðilega rétta frasa sem hægt er að nota við mismunandi aðstæður. Til þess að ná þessu markmiði var rannsókn nauðsynleg; bæði á fræðilegan hátt og með því að leggja fyrir könnun.

Í 2. kafla var fræðilegur bakgrunnur settur fram í því skyni að svara spurningunni: *Hvernig lærum við?* Ennfremur var fjallað um hlustun, ílag og frálág ásamt námsefni sem er í boði. Meðal annars var kenning Krashens notuð til að styðja röksemdarfærslu um mikilvægi ílagsins í tileinkunarferlinu, og fjallað um frágagstilgátu Swains (e. output hypothesis) til að ítreka mikilvægi þess að málneymar uppgötvi mun á milli síns eigins frálags og móðurmálshafa um leið og málneyminn venst tungumálinu og frágagið verður sjálfvirk.

Í 3. kafla var könnunin skýrð aðeins nánar ásamt því að lýsa þátttakendum og aðferðinni sem notuð var við að safna saman mest notuðu frösوم starfsfólksins. Af því að handbókin verður byggð á reynslu starfsmannanna og þörfum þeirra voru þátttakendurnir starfsfólk frístundaheimils af bæði erlendum og innlendum uppruna. Þar að auki var fjallað nánar um spurningarnar þrjár í könnuninni og hvernig unnið var úr þeim upplýsingum sem gögnin gáfu mér.

Í 4. kafla var litið á rannsóknina og fjallað um úrvinnslu könnunarinnar og hvernig frasarinnar voru flokkaðir í undirkafla eftir ákveðnu hlutverki og síðan skipulagðir í tvær mismunandi töflur. Tafla 1 var gerð fyrir svör Íslendinganna og rétta frasa útlendinganna. Tafla 2 fyrir svör útlendinganna og algeng frávík þeirra. Í kaflanum var sett til sýnis aðeins valið úrval úr niðurstöðunum.

Niðurstöður rannsóknarinnar varpa ljósi á þau megin vandamál sem eiga við alls staðar í vinnunni (m.a. læti og hávaða almennt) og sem starfsfólkið þarf að glíma við dags daglega. Ásamt þeim frösوم sem var safnað var líka mikil þörf á að þýða ýmsar setningar fyrir hverja viðurkennda

aðgerð í dagskráliðum frístundaheimilisins, sem virðist benda á áhugaverð blæbrigði á notkun tungumálsins milli annarsmálshafa og móðurmálshafa. Mögulegt væri þá að skoða og rannsaka þau blæbrigði nánar og athuga hvort líkindi séu á milli íslensku og annarra tungumála að þessu leyti.

Að lokum geta niðurstöður verkefnisins gefið nokkrayfirsýn yfir þarfir erlends starfsfólks þegar kemur að samskiptavandamálum í slíku starfi, auk þess að gefa til kynna að frekari rannsókna sé þörf. Til dæmis varðandi þarfir erlendra krakka sem eiga líka erfitt með að tjá sig á íslensku og erlenda starfsfólkið sem þarf að nota aðra frasa á sumrin þegar dagskráin breytist.

Með þessari rannsókn fékk ég tækifæri til að hugleiða reynslu mína á Íslandi og hvaða áhrif vinnan hafði á mitt eigið tileinkunarferli í samanburði við samstarfsfólk mitt. Í ljós kom að slík vinna (þ.e.a.s. að vinna með krökkum) hefur mikil áhrif á tileinkunarferli málnemans. Þrátt fyrir að ferlið sjálft sé ekki eins fyrir alla er mögulegt að hagnast og læra mikið af þessari tegund vinnu. Ennfremur sýna niðurstöður rannsóknarinnar bæði áhuga og vilja útlendinganna til að læra íslensku og að gegna hlutverki sínu í samfélaginu.

6. Heimildaskrá

- Auður Hauksdóttir. „Straumar og stefnur í tungmálakennslu.“ Í *Milli mála: Um nám og kennslu erlendra tungumála*, ritstj. Auður Hauksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir, bls. 155–195. Reykjavík: Háskólaútgáfan, 2007.
- Ásgeir H. Ingólfsson, Elísabeth Auður Torp og Þröstur Árnason. „Kennarinn og bókin hans með geisladiskinn, mynddiskinn og heimasíðuna í bandi.“ Óútgefin ritgerð í eigu höfunda, Háskóli Íslands, 2007.
- Bacon, Susan M. og Michael D. Finneman. „A Study of the Attitudes, Motives and Strategies of University Foreign Language Students and Their Disposition to Authentic Oral and Written Input.“ *The Modern Language Journal* 74, nr. 4 (1990): bls. 459–473.
- Benson, Phil. „A Critical View of Learner Training.“ *Learning Learning: JALT Learner Development N-SIG Forum* 2, nr. 2 (1995): bls. 2–6.
- Bley-Vroman, Robert. „What is the Logical Problem of Foreign Language Learning?“ Í *Linguistic Perspectives on Second Language Acquisition*, ritstj. Susan M. Gass og Jacquelyn Schachter, bls. 41–68. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.
- Cohen, Yaier og Marlene J. Norst. „Fear, Dependence and Loss of Self-Esteem: Affective Barriers in Second Language Learning Among Adults.“ *RELC Journal: A Journal of Language Teaching and Research* 20, nr. 2 (1989): bls. 61–77.
- Ghosn, Irma-Kaarina. „Five Year Outcomes from Children’s Literature-Based Programmes vs. Programmes Using a Skills-Based ESL Course – the Matthew and Peter Effects at Work.“ Í *Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for Best Practice*, ritstj. Brian Tomlinson og Hitomi Masuhara, bls. 21–36. London: Continuum, 2010.
- Gilmore, Alexander. „Authentic Materials and Authenticity in Foreign Language Learning.“ *Language Teaching* 40, nr. 2 (2007): bls. 97–118.
- Gilmore, Alexander. „Getting Real in the Language Classroom: Developing Japanese Students’ Communicative Competence with Authentic Materials.“ Óútgefin doktorsritgerð, University of Nottingham, 2007.
- Íslensk nútímamálsorðabók*. Ritstj. Halldóra Jónsdóttir og Þórdís Úlfarsdóttir. Reykjavík: Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum. Sótt í ágúst 2020 af slóðinni <http://islenskordabok.is/>
- Harwood, Nigel, ritstj. *Materials in ELT: Theory and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 2010.
- Hedge, Tricia. *Teaching and Learning in the Language Classroom*. Oxford: Oxford University Press, 2008.
- „Kjarasamningar við Reykjavíkurborg.“ Sameyki stéttarfélag. Sótt 10.11.2020 af slóðinni <https://www.sameyki.is/kaup-og-kjor/kjarasamningar/reykjavikurborg/>

- Kleifgen, Jo Anne. „Skilled Variation in a Kindergarten Teacher's Use of Foreigner Talk.“ Í *Input in Second Language Acquisition*, ritstj. Susan M. Gass og Carolyn G. Madden, bls. 59–68. Rowley: Newbury House Publishers, 1985.
- Krashen, Stephen. *Second Language Acquisition and Second Language Learning*. Oxford: Pergamon Press, 1981.
- Kuo, Chih-Hua. „Problematic Issues in ESP Materials Development.“ *English for Specific Purposes* 12, nr. 2 (1993): bls. 171–181.
- „Laus störf hjá Reykjavíkurborg.“ Reykjavíkurborg. Sótt 10.11.2020 af slóðinni <https://reykjavik.is/laus-storf/oll-storf/fristundaradgjafi-eda-leidbeinandi-tjornin>
- Little, David, Seán Devitt og David Singleton. *Authentic Texts in Foreign Language Teaching: Theory and Practice*. Queensland: Department of Education, 1988.
- Littlejohn, Andrew. „Self-Access Work and Curriculum Ideologies.“ Í *Autonomy and Independence in Language Learning*, ritstj. Phil Benson og Peter Voller, bls. 181–191. London: Routledge, 1997.
- Littlewood, William. „Self-Access: Why Do We Want It and What Can It Do?“ Í *Autonomy and Independence in Language Learning*, ritstj. Phil Benson og Peter Voller, bls. 79–92. London: Routledge, 1997.
- María Anna Garðarsdóttir og Sigríður Dagný Þorvaldsdóttir. „Í öllu falli: Úrvinnslukenningin og fallatíleinkun í íslensku.“ Óútgefin meistarařitgerð, Háskóli Íslands, 2012. <http://hdl.handle.net/1946/11459>
- McGarry, Dee. *Learner Autonomy 4: The Role of Authentic Texts*. Dublin: Authentik Language Learning Resources Ltd., 1995.
- McLaughlin, Barry. *Theories of Second-Language Learning*. London: Edward Arnold, 1987.
- Mishan, Freda. *Designing Authenticity Into Language Learning Materials*. Bristol: Intellect, 2005.
- Nuttall, Christine. *Teaching Reading Skills in a Foreign Language*. Oxford: Heinemann, 1996.
- Pienemann, Manfred. *Language Processing and Second Language Development: Processability Theory*. Amsterdam: John Benjamins, 1998.
- Richards, Jack C. og Theodore S. Rodgers. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press, 1986.
- Rilling, Sarah og Maria Dantas-Whitney, ritstj. *Authenticity in the Language Classroom and Beyond: Adult Learners*. Alexandria: Tesol Press, 2009.
- Schmidt, Richard W. og Sylvia Nagem Frota. „Developing Basic Conversational Ability in a Second Language: A Case Study of an Adult Learner of Portuguese.“ Í *Talking to Learn: Conversation in Second Language Acquisition*, ritstj. Richard R. Day, bls. 237–326. Rowley: Newbury House, 1986.
- Sigríður Kristinsdóttir. „Self-Access Learning Materials for Icelandic - With Emphasis on Creative and Initiative Involvement of the Learners.“ Óútgefin meistarařitgerð, University of Edinburgh, 2001.

- Swain, Merrill. „Communicative Competence: Some Roles of Comprehensible Input and Comprehensible Output in Its Development.“ Í *Input in Second Language Acquisition*, ritstj. Susan M. Gass og Carolyn G. Madden, bls. 235–253. Rowley: Newbury House, 1985.
- Swain, Merrill. „Three Functions of Output in Second Language Learning.“ Í *Principle and Practice in Applied Linguistics: Studies in Honour of H. G. Widdowson*, ritstj. Guy Cook og Barbara Seidlhofer, bls. 125–144. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- Tomlin, Russell S. og Victor Villa. „Attention in Cognitive Science and Second Language Acquisition.“ *Studies in Second Language Acquisition* 16, nr. 2 (1994): bls. 183–204.
- Tomlinson, Brian. „Materials Evaluation.“ Í *Developing Materials For Language Teaching*, ritstj. Brian Tomlinson, bls. 15–36. London: Continuum, 2003.
- Tomlinson, Brian, ritstj. *Materials Development in Language Teaching*. 2. útgáfa. Cambridge: Cambridge University Press, 2011.
- Tomlinson, Brian. „Materials Development for Language Learning and Teaching.“ *Language Teaching* 45, nr. 2 (2012): bls 143–179.
- Trabelsi, Soufianne. „Developing and Trialling Authentic Materials for Business English Students at a Tunisian University.“ Í *Research for Materials Development in Language Learning: Evidence for Best Practice*, ritstj. Brian Tomlinson og Hitomi Masuhara, bls. 103–120. London: Continuum, 2010.
- Wong, Viola, Peony Kwok og Nancy Choi. „The Use of Authentic Materials at Tertiary Level.“ *ELT Journal* 49, nr. 4 (1995): bls. 318–322.