

Verkefnumiðuð tungumálakennsla

Sigríður Ólöf Sigurðardóttir



Lokaverkefni lagt fram til fullnaðar B.Ed. -gráðu
í grunnskólakennarafræði við Háskóla Íslands, Menntavísindasvið

Apríl 2010

Lokaverkefni til B.Ed. -prófs

Verkefnamiðuð tungumálakennsla

Sigríður Ólöf Sigurðardóttir
060679 - 3989

Háskóli Íslands
Menntavísindasvið
Kennaradeild, grunnskólakennarafræði
Apríl 2010

Leiðbeinandi: Michael Dahl

Ágrip

Í þessari ritgerð er verkefnaþið tungumálakennsla (taskbased language teaching) kynnt ítarlega með aðstoð fræðibóka og -greina. Í upphafi er varpað fram spurningunni „hvers vegna ætti að nota verkefnaþiða tungumálakennslu?“, og síðan er leitast við að svara henni með rökum og ígrundun. Það felst í því að fara ofan í kjölinn á því hvað verkefnaþið tungumálakennsla er og á hverju hún byggir, hver hugmyndafræðin er. Fjallað er um skilyrði fyrir verkefnaþiðri tungumálakennslu í notkun og að hverju þarf að huga sérstaklega. Þá er fjallað um hlutverk kennara og nemenda sérstaklega og þá gagnrýni sem verkefnaþið tungumálakennsla hefur sætt. Sérstaklega er fjallað um verkefnaþiða tungumálakennslu í því samhengi að hún sé notuð í kennslu íslenskra byrjenda í dönskunámi og dæmi um notkun í skólastofunni eru gefin. Að lokum eru vangaveltur og ályktanir dregnar saman og spurningunni sem varpað var fram í upphafi, svarað með rökum.

Efnisyfirlit

Inngangur	5
Þakkir.....	6
1 Tungumálakennsla	7
1.1 Tjáskiptamiðuð tungumálakennsla	7
2 Verkefnamiðuð tungumálakennsla	10
2.1 Hvað er verkefnamiðuð tungumálakennsla?	10
2.2 Vinnuferli verkefnamiðaðrar tungumálakennslu	11
2.3 Tegundir tjáskiptaverkefna til að nota í verkefnamiðri tungumálakennslu	13
2.4 Hlutverk í verkefnamiðaðri tungumálakennslu.....	14
2.4.1 Hlutverk nemandans	15
2.4.2 Hlutverk kennara og námsefnis.....	16
2.5 Gagnrýni	18
3 Verkefnamiðuð tungumálakennsla í notkun.....	20
3.1 Kennarinn	20
3.2 Nemandinn.....	20
3.3 Hinir mállegu þættir	21
3.4 Verkefnamiðuð tungumálakennsla fyrir íslenska byrjendur í dönskunámi	22
3.5 Dæmi um tjáskiptaverkefni	24
3.5.1 Dæmi um lítið tjáskiptaverkefni - upplýsingagap.....	24
3.5.2 Dæmi um stærra tjáskiptaverkefni - ákvarðanatoka.....	26
3.5.3 Dæmi um lítið tjáskiptaverkefni - málþraut	27
4 Umræður.....	29
Heimildir	31

Inngangur

Í þessari ritgerð verður fjallað um verkefnaþaða tungumálakennslu (taskbased language learning) en það er ekki kennsluáferð heldur ákveðin tækni í kennslu tungumála, tækni sem byggir á rannsóknum fræðimanna til áratuga. Orðið *task* (enska heitið) þýðir viðfangsefni, verkefni sem þarf að vinna, yfirstíga. Það er lýsing sem á vel við hugmyndafræði verkefnaþaðrar tungumálakennslu. Svo virðist sem verkefnaþað tungumálakennsla sé lítið þekkt á meðal kennara í íslenskum skólum. Lítið hefur verið gefið út af efni um nálgunina á íslensku og ekkert námsefni eða kennslubækur fyrir kennara heldur.

Hins vegar hefur verkefnaþað tungumálakennsla verið þróuð og notuð í tungumálakennslu í öðrum löndum í áratugi og mikið hefur verið skrifað og gefið út um hana. Þess vegna verður í þessari ritgerð fjallað um verkefnaþaða tungumálakennslu, grunninn sem hún byggir á, kosti og gagnrýni auk þess sem gefin verða dæmi um mismunandi verkefni sem nota má í kennslu. Aðalspurningin sem sett verður fram í þessari ritgerð hljóðar því svo:

- Hvers vegna ætti að nota verkefnaþaða tungumálakennslu?

Til frekari glöggvunar eru settar fram undirspurningar:

- Hvað er verkefnaþað tungumálakennsla?
- Hvernig er farið að við kennsluna?
- Hvert er hlutverk kennarans og hvert er hlutverk nemenda?
- Hver er ávinningurinn?
- Hverjar eru takmarkanirnar?
- Er verkefnaþað tungumálakennsla að finna í útgefnu dönskunámsefni fyrir grunnskóla á Íslandi?

Í ritgerðinni verður leitast við að svara þessum spurningum með hjálp fræðibóka og -greina.

Þakkir

Ég stóð sannarlega ekki ein að þessari ritgerð og vil ég þakka manninum mínum, Emil Einarssyni fyrir ábendingar um ritgerðarsmíð, yfirllestur og frábæran stuðning frá upphafi til enda.

Ég vil þakka vinkonu minni Lisbeth Egerod Hubbard fyrir hennar fjölþættu hjálp sem var ómetanleg.

Ásrúnu Matthíasdóttur þakka ég yfirllestur og ábendingar.

Að lokum vil ég þakka góðum íslenskukennara, Ragnari Inga Aðalsteinssyni, fyrir yfirllestur og ábendingar.

1 Tungumálakennsla

Í Aðalnámskrá grunnskóla er það ítrekað tilgreint, að dönskukennsla eigi að stuðla að hagnýtu námi nemenda. Nemendur eiga að þekkja til menningar og dægurmála Danmerkur og eiga að geta tjáð sig og notað tungumálið í raunverulegum aðstæðum. Einnig segir að námið eigi að vera miðað við áhuga nemenda og aldursvið. Námið á einnig að vera til ánægju og skemmtunar og eiga nemendur að fá færi á samvinnu og fjölbreyttum kennsluáferðum kennara. Jafnframt á dönskunámið að stuðla að sjálfstæði nemenda í vinnubrögðum (Aðalnámskrá grunnskóla: erlend mál).

1.1 Tjáskiptamiðuð tungumálakennsla

Verkefnaamiðuð tungumálakennsla byggir á stefnu tjáskiptamiðaðrar tungumálakennslu og þess vegna er nauðsynlegt að skoða hvað það er, hún er formálinn að hugtakinu um verkefnaamiðaða tungumálakennslu

Samkvæmt kenningum um hvernig nýtt tungumál lærist er notkun tungumálsins og tjáning á tungumálinu mikilvægur þáttur í því að læra málið. Það að nota tungumálið í tjáskiptum er grundvallaratriði í máltileinkuninni en þá fær nemandinn færi á að reyna eigin þekkingu í raunverulegum tjáskiptum og festa í sessi nýja þekkingu (Pedersen, 2007). Tungumál lærist með því að nemandinn noti það við vinnu sína og læri þannig tungumálið með því í stað þess að læra um tungumálið (Richards o.fl, 1989).

Tjáskiptamiðuð kennsla í tungumálum (d. kommunikatív sprogundervisning) þykir vera árangursrík aðferð sem mætir þeim kröfum Aðalnámskrár sem hafa verið taldar upp. Tjáskiptamiðuð kennsla er nemendamiðuð en kennaramiðaðir kennsluhættir eru á undanhaldi og þykja gamaldags. Flestir eru sammála um að námið eigi að taka mið af þörfum nemandans og vera þannig hagað að það höfði til hans því þannig lærist meir en ella.

Vinna með nemendum verður að vera áhugaverð og svara raunverulegum þörfum nemanda. Efnið og kennslan verða að hafa markmið sem nemandanum þykir vert að stefna að (Madsen, 2001). Tjáskipti á erlenda málinu er skemmtileg leið fyrir nemendur til að læra og þau sjálf sækjast eftir því sem þau þurfa til að læra málið. Eitt af markmiðum tjáskiptamiðaðrar kennslu er að nemandinn sækji sjálfur í nýja þekkingu og verði sjálfstæður í eigin máltileinkun (Holmen, 1999).

Jane Willis (2006) telur að til að skapa aðstæður fyrir tjáskiptamiðaða kennslu verði að nota tungumálið, gefa nemendum tækifæri á að tjá sig á tungumálinu og prófa sig áfram, nota námsefni og aðferðir sem eru hvetjandi fyrir nemendur og láta þá finna fyrir árangri erfiðis síns. Að lokum nefnir hún að til að ná enn frekari árangri í máltileinkun þarf að vinna með málfræði og þess háttar, en aðeins og alltaf þannig að nemandinn finni sjálfur tilganginn í því.

Michael S. Pedersen (2001) tekur í sama streng, þungamiðjan í tjáskiptamiðaðri kennslu er það að hugsa um tungumálið sem tjáskipti, það er, virkt og gagnvirkt tungumál. Hann fjallar einnig um það að tjáskiptamiðuð kennsla sé rétta svarið við leitun eftir því að ná sem mestum árangri, því helstu kenningar um það hvernig máltileinkun er hagað, kalla á tjáningu á tungumálinu. Að lokum má nefna að Pedersen leggur einnig áherslu á það að tjáskiptakennslan eigi að miðast við forsendur nemandans og að hann sjálfur sé þannig helsti áhrifavaldurinn í máltileinkun sinni.

PPP-líkanið (*presentation, practice, production*) er tækni í kennslu sem einnig hefur mikið verið skrifað um og verður það lítillega kynnt hér þar sem það er andstæðan við verkefnaamiðaða tungumálakennslu að uppbyggingu. PPP-líkanið gengur út á það að fyrst er kynnt fyrir nemendum nýtt efni sem vinna á með, unnið er með orðaforða og málfræði. Næst kemur vinnuþátturinn þar sem nemendur vinna verkefni undir leiðsögn kennara. Að lokum er afrakstur sýndur eða framlagður á einhvern hátt. Í verkefnaamiðaðri tungumálakennslu er þessu öfugt farið þar sem unnið er með málfræði og þess háttar síðast, á eftir vinnu og framlögn. PPP-líkanið er kennaramiðað þar sem gengið er út frá því að kennari miðli sinni þekkingu og eigin tjáskiptafærni til nemenda. Kennarinn hefur betri stjórn en ella og það sem ákveðið er að lært skuli, er það sem lærist. Markmið kennslu undir áhrifum PPP er að kenna form og byggingu málsins, hina mállegu þætti og er námsefnið í miðdepli og áhersla lögð á að nemandinn tileinki sér það (Pedersen, 2001).

Verkefnaamiðuð tungumálakennsla er nemendamiðuð og eitt af markmiðum kennslunnar er að fá nemandann til að finna hjá sér þörf til þess að læra sjálfur en það er meðal annars gert með því að nota málið í raunverulegum tjáskiptum. Verkefnaamiðuð tungumálakennsla gengur út á það að kennarinn búi svo um að nemandinn eigi sem best með það sjálfur að læra á eigin forsendum. Þá er hlutverk kennarans og nemandans í miðdepli. Áhersla er lögð á það sem kemur frá nemandanum (talmál, skrifmál o.s.frv.) sem og virkni hans en ekki á námsefnið. Þess

vegna er ekki mikið fjallað um tilbúið námsefni í verkefnaþáttum tungumálakennslu. Hægt er að notast við hvaða námsefni sem er með því að laga það að verkefnaþáttum tungumálakennslu. Það krefst undirbúnings og kunnáttu (Pedersen, 2001; Madsen, 2001).

2 Verkefnamiðuð tungumálakennsla

Verkefnamiðuð tungumálakennsla á uppruna sinn í stefnu tjáskiptamiðaðrar tungumálakennslu og heyrir undir hana en megináherslan er lögð á tjáskipti á tungumálinu sem ætlast er til að nemendur læri. Rétt er að áréttta að verkefnamiðuð tungumálakennsla er ekki beint kennsluáðferð heldur viss nálgun í kennslu tungumála, eins konar rammi sem tungumálakennarar geta notað til að auka árangur í kennslu sinni.

2.1 Hvað er verkefnamiðuð tungumálakennsla?

Hugtakið verkefnamiðuð tungumálakennsla sem sérstök hugmyndafræði var fyrst notað í kennslufræðilegum skilningi á Englandi á áttunda áratugnum en hefur notið mikilla vinsælda síðan og þróast með tímanum (Madsen 2001).

Margir fræðimenn innan kennslufræði tungumála hafa átt þátt í að þróa þá stefnu sem segja má að verkefnamiðuð tungumálakennsla sé og til eru margar skilgreiningar á henni. Skilgreiningarnar eru mismunandi eftir því hvaða áherslur viðkomandi fræðimaður telur að séu mikilvægar en einnig eftir því hvenær þær voru settar fram því stefnan hefur tekið breytingum og þróast með tímanum eins og áður sagði. Eftirfarandi skilgreiningar urðu fyrir valinu til að birta hér vegna þess að þær njóta stuðnings annarra fræðimanna og í fræðilegu lesefni um verkefnamiðaða tungumálakennslu má ítrekað sjá vitnað í höfundu þeirra.

[Task is] ...an activity which required learners to arrive at an outcome from given information through some process of thought, and which allowed teachers to regulate that process [...] (Prabhu, 1987:24).

[Task is] ...a piece of classroom work which involves learners in comprehending, manipulating, producing or interacting in the target language while their attention is principally focused on meaning rather than form (Nunan, 1989:10).

Tasks are always activities where the target language is used by the learner for a communicative purpose (goal) in order to achieve an outcome. (Jane Willis, 1996)

Í verkefnaþáttum tungumálakennslu er nemandinn í nánnum tengslum við tungumálið, hann fær tækifæri til að nota það, er hvattur til að nota tungumálið og leiðbeint til þess. Síðan finnur nemandinn sjálfur hvötina til að nota tungumálið (Willis, 2005). Verkefnaþáttur tungumálakennslu gengur út á það að nemendur stundi tjáskipti á fjölbreyttan hátt um ákveðin málefni og viðfangsefni sem eru nemendum sjálfum tengd í raun (Pedersen, 2001). Allar tegundir tjáskiptaverkefna sem notaðar eru innan verkefnaþáttar tjáskiptakennslu, eru þannig gerðar að nemandinn finnur hjá sér þörf til að nota tjáskipti við lausn verkefnisins. Sú þörf sprettur af því að sérstakur tilgangur er í því fólgin að nota tungumálið, þ.e. að leysa tjáskiptaverkefnið. Þannig er það skilyrði að nemendurnir mega ekki vita fyrirfram hvað hinir muni segja. Þá hafa báðir/allir aðilar góða ástæðu til að taka þátt í tjáskiptunum, bæði sem móttakendur og til að gefa frá sér upplýsingar (Skjerbæk, 2001). Kennarinn á að vera leiðbeinandi sem aðstoðar eftir þörfum en ekki eiginlegur þátttakandi í vinnu nemendanna.

Rammi verkefnaþáttar tungumálakennslu er þannig: Verkefni eru þannig gerð að nemandinn notar tungumálið til að leysa þau og lærir þannig tungumálið með því í stað þess að læra um tungumálið. Lykilorð í verkefnaþáttum tungumálakennslu eru *sjálfstæði nemenda*. Vinnunni verður að skipta niður í þrjú höfuðþrep, undirbúning, lausnarferli og úrvinnslu.

2.2 Vinnuferli verkefnaþáttar tungumálakennslu

Fyrst er *undirbúningur* eða innlögn (d. før-task-fase) þar sem nemandinn er vandlega kynntur fyrir vinnunni sem framundan er. Markmiðin eru vel útskýrð sem og samhengið í öllu ferlinu, þ.e. undirbúningi, lausnarferlinu og úrvinnslunni en það er sérlega mikilvægt. Í undirbúningi er tilvalið að nota þann orðaforða sem vitað er að nemendur kunna fyrir og minna á hann. Einnig liggur vel við að kynna fyrir nemendum nýjan orðaforða, þó ekki þannig að þau eigi að læra neitt utan að eða læra beint um málfræði nýja orðaforðans því það stríðir gegn hugmyndafræði um verkefnaþátt tungumálakennslu (Pedersen, 2007). Í undirbúningsþrepi fá nemendur færi á því að nota tjáskipti sín á milli og rifja upp fyrri þekkingu (Willis, 2005).

Næsta þrep er sjálft *lausnarferlið* eða vinnuferlið (d. task-fase) þar sem nemendurnir leysa sjálfir tjáskiptaverkefnið með tjáskiptum og því að einbeita sér að lausninni án þess að láta vangaveltur um tungumálið sjálft trufla vinnuna. David

Nunan (1989) segir það mikilvægt að ekki sé notað dæmigert námsefni í lausnarferlinu heldur raunverulegt efni, s.s. textar úr fjölmiðlum eða raunverulegar auglýsingar. M. S. Pedersen (2007) skiptir lausnarferlinu niður í þrjá undirflokka:

1. *Skipulagning* tjáskiptavinnunnar þar sem nemendur sjálfir skipuleggja það sem gera þarf til að leysa verkefnið.
2. *Tjáskiptavinnan* sjálf þar sem nemendur nota tjáskipti til að leysa viðfangsefnið.
3. *Framlögn*, hvernig svo sem henni er háttað en í boði eru nokkrir möguleikar.

Jane Willis (2005) er með aðra skiptingu í undirflokka lausnarferlisins og verður notast við hana hér eftir:

1. *Tjáskiptavinnuna* sjálfa þar sem nemendur nota tjáskipti til að leysa viðfangsefnið.
2. *Skipulagningu á framlögn* þar sem nemendur ráðfæra sig hvor við annan og ákveða hvernig framlögn þeirra skuli háttað.
3. *Framlögnina* sjálfa hvernig svo sem henni er háttað.

Að lokum er *úrvinnsla* (d. efter-task-fase) þar sem unnið er með þann orðaforða sem nemendur eru nýbúnir að læra. Í úrvinnsluþreppinu er mögulegt að vinna með tungumálið á ýmsa vegu, bara svo lengi sem unnið er í samhengi við það sem á undan er. Þannig mætti til dæmis æfa mállega þætti sem vefjast fyrir nemendum eins og tölur, nú eða æfa það hvað er viðeigandi og passar að segja við ólíkar aðstæður (Willis, 1996).

Í úrvinnsluþreppinu gefst tækifæri til að vinna úr þeim mállegu þáttum sem þurfa þykir og upp komu í undirbúningi og lausnarferli. Með mállegum þáttum er átt við stafsetningu, málfræði, setningarfræði o.þ.h. Þar sem nemendurnir hafa á undan í lausnarferlinu lesið texta og/eða hlustað á nýja tungumálið með innihald efnisins fyrir augum, fá þeir mun skilvirkari og meiri máltileinkun með vinnu sinni á mállegu þáttunum en ella (Willis, 2005). Í úrvinnslunni er gott að nota hagnýtar æfingar og vinna með hina nýju þekkingu í bland við þekkingu um málið sem nemendur hafa fyrir, en það er talið styrkja sjálfstraust nemenda í máltileinkunnarferlinu (Skjerbæk, 2001). Prabhu (1987) heldur því fram að úrvinnsluferlið sé einnig vettvangur fyrir kennarann til að mats. Þá getur kennarinn metið stöðu nemenda í tungumálinu og

hæfni þeirra til að vinna með tilteknar tegundir tjáskiptaverkefna. Willis (2005) skiptir úrvinnsluþrepinu niður í tvo undirflokkar: *rýni* og *framkvæmd* mállegra þátta.

Í *rýni* úrvinnslu er unnið að því að fara yfir og skoða það sem þurfa þykir með tilliti til mállegra þátta. Rýnin á að hvetja nemendur til að hugsa um tungumálið og prófa sjálfir eigin kenningar um það. Í framkvæmdinni er unnið með útvalda mállega þætti með því markmiði að festa í hina nýju þekkingu í máltileinkun nemandans. Í *framkvæmd* úrvinnslunnar er tilvalið að notast við stuttar munnlegar eða skriflegar æfingar.

Pedersen (2001) leggur áherslu á það að í úrvinnslu sem öðrum þrepum verkefnamiðaðrar tungumálakennslu skipti öllu máli að innihald efnisins sé þungamiðjan í vinnu nemenda. Þannig mætti t.d. nota málþrautaverkefni í úrvinnsluþrepinu (sjá tegundir tjáskiptaverkefna í kafla 2.3.).

2.3 Tegundir tjáskiptaverkefna til að nota í verkefnamiðri tungumálakennslu

Við vinnu í hverju þrepanna þriggja, undirbúningi, lausnarferli og úrvinnslu, er hægt að velja úr nokkrum mismunandi tegundum tjáskiptaverkefna til að vinna að í tungumálakennslunni. Mikilvægt er að nota þá tegund sem hentar hverju sinni, þá með tilliti til áhugasviðs, færni og aldurs nemenda.

Tegundir tjáskiptaverkefna hafa af fræðimönnum verið flokkaðar á mismunandi hátt eftir eðli verkefnanna. Hér verður nánar fjallað um flokkun M. S. Pedersen á verkefnum, þ.e. púsluspil, upplýsingagap, málþrautir, ákvarðanatöku og skoðanaskipti.

Púsluspil (d. puslespil) kallast þau verkefni þar sem nemendur hafa mismunandi upplýsingar og þurfa að skiptast á þeim með það að markmiði að leysa verkefnið. Þetta eru svokölluð lokuð verkefni þar sem aðeins ein lausn er möguleg og allir/báðir nemendur hafa upplýsingar sem láta verður uppi til að hægt sé að leysa verkefnið.

Upplýsingagap (d. informationskløft) eru líka lokuð verkefni þar sem annar/einn nemendanna hefur upplýsingar sem nauðsynlegar eru fyrir hina/hinn aðilann til að hægt sé að leysa verkefnið. Hlutverkaskipti eru greinileg þar sem sá sem býr yfir upplýsingunum notar aðallega tjáskipti en hinn sem þarf upplýsingarnar tekur aðallega á móti þeim. Í raun geta átt sér stað einhliða tjáskipti en algengt er að sá aðilinn sem tekur á móti, spyrji hinn og sé þannig virkur í tjáskiptunum líka.

Málprautir (d. problemløsning) eru einnig lokuð verkefni, þ.e. einungis ein lausn í boði. Hér hafa allir/báðir nemendur sömu upplýsingar í upphafi og er ætlað að vinna saman með tjáskiptum að því að leysa verkefnið. Þar sem allir búa yfir sömu upplýsingunum er það hinsvegar seint tryggt að tjáskipti eigi sér stað við lausn verkefnisins en þá reynir á hönnun verkefnisins sjálfs. Það þarf að vera áhugavert og hvetjandi fyrir nemendur að ræða málin, hjálpast að og skiptast á skoðunum um lausn verkefnisins.

Ákvarðanataka (d. beslutningstagen) er enn ein tegund tjáskiptaverkefna en þessi eru ólík hinum ofangreindu m.a. því þau eru opin, þ.e. ekki er til nein ein ákveðin lausn heldur veltur það á því hvernig hópurinn/parið ákveður að leysa verkefnið, hvaða lausn fæst. Í byrjun hafa allir/báðir nemendur sömu upplýsingar og einhverstaðar í ferlinu er þess krafist að tekin sé ákvörðun um eitthvað eða einhver atriði. Þannig er eins með þessa tegund tjáskiptaverkefnis og málprautir, að það verður ekki tryggt að allir/báðir noti tjáskipti til að leysa verkefnið. Aftur veltur það á gerð verkefnisins, þ.e. því hvort það er nógu áhugavekjandi og hvetjandi.

Skoðanaskipti (d. meningsudveksling) er önnur tegund tjáskiptaverkefna sem er opin. Í upphafi eru nemendur allir/báðir með sömu upplýsingar og eru beðnir um að skiptast á skoðunum um ákveðið/ákveðin efni en þurfa ekki að komast að sameiginlegri niðurstöðu. Nemendur geta orðið sammála um einhver atriði en samt haft hver sín sjónarmið. Þessi tegund tjáskiptaverkefna kallar auðveldlega á þátttöku og tjáskipti allra nemenda að því gefnu að gefið umræðuefni sé áhugavert fyrir nemendur og jafnvel komi þeim raunverulega við, t.d. með því að tengja umræðuefnið þjóðfélagsstöðu nemenda (Pedersen, 2007).

Það má auðveldlega sjá að tjáskiptaverkefni spanna breitt svið ólíkra verkefna og mörg verkefni, sem ekki eru sérstaklega hönnuð með verkefnamiðaða tungumálakennslu í huga, passa engu að síður við skilgreiningar á tegundum tjáskiptaverkefna hér að ofan.

2.4 Hlutverk í verkefnamiðaðri tungumálakennslu

Til að glöggva sig frekar á því hvernig verkefnamiðaðri tungumálakennslu er ætlað að virka og skila árangri, er nauðsynlegt að skoða hin ólíku hlutverk nemenda annars vegar og svo kennara og námsefnis hins vegar.

2.4.1 Hlutverk nemandans

Nemandinn hefur stórt hlutverk í verkefnumiðaðri tungumálakennslu. Það er það sem öllu máli skiptir og þess vegna er verkefnumiðuð tungumálakennsla nemendamiðuð stefna í kennslufræðilegum skilningi. Að nemandinn öðlist aukið sjálfstæði í vinnubrögðum og eigin máltileinkun er langtímamarkmið. Nemandinn lærir að setja sér markmið og vinna að þeim með þeim aðferðum sem best henta til þess (Holmen, 1999). Pedersen (2007) leggur til að nemandinn vinni að því í samstarfi við kennarann að búa til eigin námsáætlanir. Ætla má, að eftir því sem nemendur vinna meira í anda verkefnumiðaðrar tungumálakennslu, þjálfist upp hjá þeim þeir eiginleikar sem vinnan krefst, s.s. sjálfstæð vinnubrögð, skipulagning, samvinna, notkun talmálsins. Að innleiða sjálfstæði nemenda í eigin námi er ferli sem tekur langan tíma og mikla vinnu en verkefnumiðuð tungumálakennsla er tilvalinn grundvöllur til þess (Pedersen, 2001).

Hlutverk nemandans geta verið mörg og fjölbreytt þar sem hann:

- er aðgerðalaus móttakandi utanaðkomandi upplýsinga.
- notar tjáskipti til samninga um sameiginlega lausn og er móttakandi jafnt sem sá er miðlar.
- er hlustandi og þátttakandi sem hefur litla stjórn yfir því sem á að læra.
- er þátttakandi í eigin málþroska.
- er þátttakandi í félagslegri athöfn.
- er að hluta ábyrgur fyrir eigin námi, þroskar sjálfstæði og færni í því að skilja hvernig hann lærir (Nunan, 1989).

Ef við hverfum aftur til þrepanna þriggja má segja að nemandinn sé að stórum hluta móttakandi í *undirbúningsþrepinu* þar sem áherslan er lögð á kynningu nýs orðaforða og verkefnisins sem framundan er. Í þessu þrepi fær nemandinn færi á að rifja upp fyrri þekkingu og setja í samhengi við nýja verkefnið (Willis 2005). Þetta er mikilvægur þáttur í máltileinkun nemenda. Í þessu þrepi kemur í ljós hvaða erfiðleikum nemandinn stendur frammi fyrir í fyrirætluðu lausnarferli. Þá getur kennarinn, ef þurfa þykir, breytt lausnarferlinu lítillega til að mæta þörfum nemenda sinna. Í þessu þrepi má einnig sjá hvaða nemendur eru óhræddir við að taka áhættu með því að spyrja kennarann spurninga á nýja tungumálinu, fyrir framan bekkjarfélagana. Þetta lýsir framsæknum nemendum (Prabhu, 1987).

Í *lausnarferlinu* stjórnar nemandinn. Hann skipuleggur, framkvæmir og útfærir. Willis (2005) skilgreinir nánar hlutverk nemenda í hverju undirþrepi lausnarferlisins fyrir sig.

1. Í tjáskiptaverkefnum sjálfu finnur nemandinn fyrir örygginu sem felst í því að hópurinn er lítill/par og þorir því frekar að prófa tungumálið og reyna sínar eigin tilgátur um málið óhræddur við að gera mistök.
2. Í skipulagningu á framlögn hefur nemandinn hugann við það að verkefnum verður skilað, það lagt fram og verði þannig opinbert. Þá vill hann hafa hina mállegu þætti rétta og frágang góðan sem leiðir af sér að nemandinn hefur minna þol fyrir villum.
3. Við framlögnina sjálfa eru tjáskipti nemandans orðin opinber fyrir kennara og jafnvel öðrum nemendum líka, en þá leitar nemandinn eftir því að hafa framlögnina rétta hvort sem hún er munnleg tjáning eða skrifleg skil. Það er mikilvægt fyrir máltileinkun nemandans að hann fái bæði að nota tjáskipti í því öryggi sem lausnarferlið veitir sem og opinberlega í framlögn.

Í *úrvinnsluþrepinu* er máltileinkun nemandans í brennidepli. Nemandinn er bæði móttakandi og tekur virkan þátt í vinnu. Nemendur rifja upp orðaforða, fara yfir það sem unnið var með í lausnarferlinu, læra að setja hina nýju þekkingu í nýtt samhengi og skoða hina mállegu þætti. Þetta er gert í gegnum vinnu með áherslu á áhugavert innihald og því ætti nemandinn að geta hrifist með og fengið náttúrulegan áhuga á því að læra (Willis, 1996).

2.4.2 Hlutverk kennara og námsefnis

Kennarinn á að stjórna bak við tjöldin ef svo má að orði komast og styrkja það ferli sem nemendur leiðast út í með verkefnum sínum (Bygate, 1989). Anne Holmen og Karen Lund (1999) benda á að kennarinn á að stuðla að góðum aðstæðum fyrir nemendur til að prófa og gera tilraunir með tungumálið. Einnig á hann að gefa nemendum tækifæri til að vinna með sína eigin námstækni. Þar sem verkefnum sínum er nemendamiðuð, er hlutverk kennarans aðallega á því formi að vera leiðbeinandi og stuðla að sjálfstæðum vinnubrögðum nemenda sinna. Of erfið tjáskiptaverkefni geta virkað letjandi fyrir nemendur sem og minnkað sjálfsálit þeirra í náminu. Nemandinn verður að finna fyrir einhverri velgengni og árangri til þess að halda viljanum til að halda áfram að reyna við verkefnum. Of létt verkefni eru heldur ekki af hinu góða, þau verða að vera ögrandi fyrir nemendann að

yfirstíga. Þannig er það gefið að kennarinn þarf að finna jafnvægi í þyngd verkefna, þau mega ekki vera of erfið en samt ögrandi (Prabhu, 1987).

[...] *it is impossible to teach language, but one must create learning opportunities for students* (Michael Svendsen Pedersen).

Kennarinn á að:

- kenna nemendum að skipuleggja og halda því til haga sem þeir læra,
- hjálpa nemendum að tileinka sér námstækni sem nota má til að rifja upp það sem þeir hafa lært, t.d. minnisaðferðir,
- vera skapandi og nota fjölbreytt verkefni og æfingar,
- hjálpa nemendum að skilja það og læra að það er í lagi að hika og að gera mistök og villur, að það er eðlilegur þáttur í máltileinkun,
- kenna nemendum að skilja innihald efnis út frá samhengi þess,
- kenna nemendum að tengja móðurmálið við hið nýja tungumál í þeim tilgangi að auka orðaforða og öðlast skilning á mállegum þáttum,
- kenna nemendum að draga sjálfstæðar ályktanir og vera óhræddir við að reyna nýja hluti,
- kenna nemendum mismunandi tækni við lestur og skrift

(Nunan, 1989).

Í undirbúningsþrepinu er kennarinn í lykilhlutverki sem útskýrandi. Hann hlustar eftir því hvort viðfangsefnið vex nemendum í augum og hefur færi á því að annað hvort brjóta málið til mergjar og útskýra ítarlegar en hann hefur þegar gert, eða að breyta verkefninu sem vinna á í lausnarferlinu lítillega svo það verði auðveldara viðureignar. Þá á kennarinn að taka mið fyrir næstu tjáskiptaverkefni og laga þau að getu og áhugasviði nemenda (Prabhu, 1987). Í lausnarferlinu á kennarinn aðallega að fylgjast með vinnu nemenda úr fjarlægð og hvetja til málnotkunar. Kennarinn á ekki að leiðrétta, heldur vera ráðgefandi og örvandi. Kennarinn gefur síðan nemendum sínum umsögn eftir framlögn. Þegar kemur að úrvinnsluþrepinu þarf kennarinn að vera vel undirbúinn. Hann tekur stjórnina í vinnu úrvinnsluþrepsins, hrósar nemendum og örvar sjálfstraust þeirra. Þess má einnig geta að Willis (2005) segir að kennarinn eigi að ná fullkominni stjórn yfir bekknum í upphafi hvers þreps (Skjerbæk, 2001).

2.5 Gagnrýni

Til þess að njóta velgengni í notkun verkefnamiðaðrar tungumálakennslu þarf kennarinn að vera vel upplýstur um það sem nálgunin felur í sér en einnig um þá þætti hennar sem sæta gagnrýni. Kennarinn þarf að vera vakandi fyrir þessum gagnrýniatriðum í kennslustofu sinni og haga kennslunni þannig að hann vinni á móti þessum þáttum í þróun og geti gripið inn með aðgerðum tímanlega.

Vegna þess hvernig verkefnamiðaða tungumálakennslan er í sjálfri sér, þ.e. með mikla áherslu á notkun talmáls og áherslu á innihald efnis umfram form tungumálsins, getur hinn mállegi þáttur tungumálsins gleymst. Þetta er helsta gagnrýnin og fjalla flestir fræðimenn um hana að einhverju leyti. Mikilvægt er í tungumálakennslu að gleyma ekki mállegu þáttunum (málfræði, stafsetningu og setningafræði) því þeir skipta miklu máli fyrir máltileinkun nemandans (Pedersen, 2001). Nánar er farið í þetta í kafla 3.3. *Mállegu þættirnir*. Pedersen (2001) bendir á að hægt er að nota tjáskiptaverkefni sem beinlínis krefjast vandvirkni með tilliti til mállegu þáttanna. Hann bendir einnig á að hægt er að leggja áherslu á vinnu með vel þekkt efni þannig að nemendurnir eigi auðveldara með að beina sjónum sínum að stafsetningu o.þ.h. Aðrir fræðimenn minna á það hversu mikilvæg vinnan í úrvinnsluþreppinu er og að hana skuli vanda sérstaklega til að stemma stigu við þessari þróun.

Önnur gagnrýni á verkefnamiðaða tungumálakennslu er sú að þróun tungumálsins hjá nemendum getur auðveldlega orðið þannig að nemandinn notar talmálið og nær fram góðu flæði á formi hraða og orðaforða en á kostnað réttar málnotkunar og mállegra þátta. Þetta getur gerst vegna þess að umhverfi verkefnamiðaðrar tungumálakennslu hvetur til frjálstra tjáskipta án leiðréttinga af hálfu kennarans. Nemendur geta náð upp mikilli færni í því að tjá sig og gera sig skiljanlega án þess að nota talmálið eða með því að nota það takmarkað. Það er t.d. hægt með notkun líkamstjáningar og móðurmálsins. Þannig getur það gerst að nemandinn *staðni* (d. fossiliseres) í máltileinkun sinni vegna þess að það sem hann kann dugur til að gera sig skiljanlegan. Það má ekki misskilja þessi skrif þannig að það sé talinn slæmur eiginleiki að geta bjargað sér svona í gegnum tjáskiptaverkefni og leysa þau með þessum aðferðum. Þvert á móti er það góður eiginleiki og einmitt það sem verkefnamiðuð tungumálakennsla kallar á, en þetta verður að vera í bland við eðlilega framþróun í máltileinkun nemandans. Þegar svona er komið fyrir

nemandanum er ekki til staðar nægur hvati til að yfirstíga þennan þröskuld sem veldur stöðnun. Til að vinna á þessu vandamáli þarf að vanda úrvinnsluþrepið. Anne Holmen og Karen Lund (1999) halda því fram að vinna með hina mállegu þætti verði ekki framkvæmd með tjáskiptaverkefnum þar sem innihald efnis er í brennidepli, heldur verði að skiptast á að vinna á efnislegan hátt annars vegar og svo beint með hina mállegu þætti hins vegar.

[...man] kan kognitivt set ikke klare at fokusere på indhold og på form samtidig. (Holmen, 1999)

Sé þetta gert mun vinnan með hina mállegu þætti seinna skila sér inn í venjubundna verkefnavinnu á tungumálinu. Einnig áréttu Holmen og Lund (1999) það hversu mikilvægt það er að vinnan með hina mállegu þætti í úrvinnsluþrepinu sé byggð á innihaldi lausnarferlisins sjálfs.

Enn önnur gagnrýni hljómar þannig að verkefnaíðuð tungumálakennsla sé ekki nógu nemendamiðuð nálgun í kennslu. Sú gagnrýni kemur þannig til að verkefni eru sett fyrir af kennaranum, það er kennarinn sem gerir kröfur um að ákveðin vinna sé unnin og leggur síðan mat á vinnu nemenda. Þetta stríðir gegn því sem flestir fræðimenn eru sammála um, að verkefnaíðuð tungumálakennsla eigi að stuðla að auknu sjálfstæði nemenda. Sú lausn sem boðið er upp á til að vega upp á móti þessari gagnrýni, er að þjálfarar nemendur í því að velja sér sjálfir tjáskiptaverkefni og gera með kennaranum sínar eigin námsáætlanir. Þannig er sjálfstæði nemandans aukið sem og þátttaka hans í eigin námi (Pedersen, 2001; Pedersen, 1996).

Einnig er vert að nefna þá gagnrýni á verkefnaíðuð tungumálakennslu að nemendur geti endurtúlkað tjáskiptaverkefni þannig að tilsettu markmiði verði alræði náð. Nemendurnir eru ólíkir einstaklingar og það er gefið mál að ekki vinna allir eins, og að skilningur nemenda á sama efninu er misjafn. Rannsóknir hafa sýnt að þar sem nemandinn vinnur sjálfur verkefni án afskipta kennarans getur hann auðveldlega unnið og túlkað verkefnið á sinn hátt þannig að hinu eiginlega markmiði er á endanum ekki náð. Þá er það aftur lagt til sem lausn að gera nemendur ábyrgari fyrir eigin námi og máltileinkun með því að láta nemendur sjálfa búa til sínar eigin námsáætlanir (Pedersen, 2007).

3 Verkefnamiðuð tungumálakennsla í notkun

Hægt er að vinna með verkefnamiðuða tungumálakennslu á marga vegu og býður hugmyndafræðin upp á vítt úrval í tegundum og gerðum verkefna. Það er í verkahring kennarans að kynna sér hugmyndafræðina og velja það sem hentar honum sjálfum best sem kennara og svo líka það sem hentar nemendahópi hans best.

Þegar unnið er með áhugaverða stefnu í kennslu eða eina ákveðna kennsluáferð er alltaf hætt við því að einbeittur áhugi fyrir tilteknum vinnubrögðum hafi þau áhrif að aðrir mikilvægir þættir gleymist. Hér verður lítillega fjallað um þá þætti sem hætt er við að verði út undan í verkefnamiðuðri tungumálakennslu en einnig nokkur atriði sem vert er að minna á og verða einnig að vera til staðar.

3.1 Kennarinn

Það þarf meira til en bara góða tækni í tungumálakennslu. Í allri tungumálakennslu er nauðsynlegt að þjálfra hjá nemendum alla *færniþættina fjóra*, þ.e. hlustun, skrift, lestur og talfærni. Það liggur í augum uppi að í verkefnamiðuðri tungumálakennslu er mikil áhersla lögð á talmálið og hlustun og hafa rannsóknir og vangaveltur fræðimanna um kennslufræði verkefnamiðuðrar tungumálakennslu nær alfarið beinst að þessum tveimur færniþáttum. Því er vert að minna á að þegar verkefnamiðuð tungumálakennsla er notuð má ekki gleyma skrift og lestri en eftir sem áður skal það gert með áherslu á innihald viðfangsefnis (Pedersen, 2007). Þessir færniþættir geta auðveldlega einnig verið hluti af tjáskiptamiðuðum verkefnum, rétt eins og tal og hlustun. Verkefnamiðuð tungumálakennsla býður upp á breitt svið aðferða og auðvelt er að fylla vinnuferlið af fjölbreyttum verkefnum og æfingum. Sé það gert, tekur kennarinn skref í átt að einstaklingsmiðuðri kennslu því með fjölbreytni í kennsluháttum er líklegt að allir finni eitthvað við sitt hæfi.

3.2 Nemandinn

Þegar við hugum að talfærniþættinum er vert að minnast á að mikilvægt er að nemandinn fái tækifæri til þess að æfa talmálið í litlum hópi, t.d. með félagi í paravinnu þar sem hann finnur fyrir öryggi og þorir að reyna sjálfur að nota nýtt mál með tilheyrandi villum og hiki. Það er jafn mikilvægt að nemandinn fái tækifæri til þess að nota tungumálið í stærri hópi eins og í heilum bekk nemenda en þá leitast nemandinn frekar eftir því að tala málfræðilega rétt og vandar sig (Willis, 2005).

Jane Willis (2005) bendir á að hvatning og forsenda nemenda til að vinna verkefnið og nota tjáskipti er sú að nemandinn vill sjálfur geta leyst verkefnið, tekið það skref sem þarf til að klára það. Þessi forsenda er síðan það sem talið er viðhalda áhuga hans á því að nota erlenda talmálið og kemur til af því að ganga vel og finna fyrir árangri. Þetta getur svo orðið sjálfbær drifkraftur sem fleytir nemandanum í átt að færni í tungumálanámi sínu. Willis telur einnig að það sé mikilvægt að nemendur fái færi á að hlusta á aðra tala tungumálið reiprennandi. Það gefur nemandanum kost á því að staðsetja nákvæmlega hvar í hans eigin málnotkun er þörf á úrbótum. Með því að hlusta á aðra tala reiprennandi finnur nemandinn rólega út úr því hvernig hann sjálfur þroskar sitt talmál og tekur þar af leiðandi og með því framförum í máltileinkun.

3.3 Hinir mállegu þættir

Eins og fjallað hefur verið um, er verkefnaþið tungumálakennsla hönnuð í anda tjáskiptamiðaðrar kennslu þar sem megináherslan er lögð á tjáskipti á tungumálinu sem ætlast er til að nemendur læri. En öll tungumálakennsla á einnig að fela í sér kennslu mállegra þátta, s.s. *málfræði*, *staðsetningar* og *setningafræði*. Í verkefnaþiðri tungumálakennslu skal vinna að hinum mállegu þáttum með áherslu á innihald en ekki á form og gerð, en sú vinna á að vera afsprengi tjáskipta í anda verkefnaþiðrar tungumálakennslu (Pedersen, 2001).

Jane Willis (2005) bendir á að vinna með mállega þætti falli inn í vinnuferlið á tveim stöðum, annarsvegar í lausnaferlinu sjálfu þar sem nemandinn hugar að sínum eigin mállegu þáttum áður en framlögn fer fram, hinsvegar í úrvinnsluþrepinu þar sem aðaláherslan er sett á mállega þætti lausnaferlisins sem þurfa frekari úrvinnslu.

Rod Ellis bendir á að nemendur hafa tilhneigingu til að forðast það sem virðist vera erfitt og þeir skilja ekki. Þannig sé best að fela kennslu hinna mállegu þátta í tjáskiptaverkefnum. Þá verða hinir mállegu þættir hluti af náminu en ekki á augljósan hátt og þar af leiðandi hluti af máltileinkun nemenda (Bygate, 2001). Þetta má auðveldlega sjá fyrir sér þar sem eðli verkefnaþiðrar tungumálakennslu er einmitt þannig að nemendur læra í gegnum sjálfa vinnuna við lausn viðfangsefnis síns. Nemendur tileinka sér þannig hina mállegu þætti tungumálsins ómeðvitað við störf sín, í stað þess að vera kennt með gamalgrónum og kennaramiðuðum aðferðum sem tíðkast hafa lengi en eru á undanhaldi erlendis í kennslu erlendra tungumála. Þessu til stuðnings má lesa um rannsókn Lynch og Maclean, sem leiðir af sér

ályktanir þess efnis að það beri mestan árangur að fela rýni og vinnu með mállegu þættina í tjáskiptaverkefnum. Einnig leiðir rannsóknin af sér þá ályktun að best sé að rýna í og vinna með hina mállegu þætti tafarlaust strax eftir lausnarferlið og að það get skipt miklu máli fyrir máltileinkun nemandans (Bygate, 2001).

3.4 Verkefnamiðuð tungumálakennsla fyrir íslenska byrjendur í dönskunámi

Þegar íslenskir grunnskólanemendur byrja að læra dönsku þarf kennarinn að hafa í huga að það er á hans ábyrgð að búa nemendum sínum byrjendavænar aðstæður. Þær aðstæður eru þannig að nemendur fá að heyra hið nýja mál talað, fá að nota þá þekkingu sem þeir þegar búa yfir, þeir eru ekki þvingaðir til að tjá sig á tungumálinu fyrr en þeir eru sjálfir tilbúin til þess og þá að þeir fá frið og rúm til að gera villur án þess að vera leiðréttir. Það er einnig mikilvægt í upphafi sem og seinna í máltileinkunarferli nemendanna, að kennarinn hrósi og styrki þannig sjálfstraust þeirra (Willis, 1996). Síðast en ekki síst er mikilvægt að beina ekki sjónum að því sem nemendurnir geta ekki, heldur að því sem þeir geta (Knudsen, 2001).

Eins og í flestu öðru í lífinu er skynsamlegt að byrja smátt. Það er ljóst að kennarinn byrjar ekki á því að leggja fyrir stór tjáskiptaverkefni sem ganga út á tjáskipti á nýja tungumálinu þar sem nemendur kunna ekki enn að tjá sig á því. Betur færi á því að byrja á því að kanna hvað þeir kunna því best er að geta byggt á þeirri kunnáttu. Þá er eðlilegt að tjáskiptaverkefnin séu í upphafi einföld, t.d. myndrænt efni og tengja það við daglegt líf, það sem er í nánasta umhverfi nemendanna, til dæmis hluti í skólastofunni eða fjölskylduna. Einnig getur verið gott í upphafi að nota móðurmálið til að útskýra og hjálpa nemendum að komast af stað (Madsen, 2001). Í upphafi er eðlilegt að undirbúningsferlið sé umfangsmeira en sjálft lausnarferlið og í úrvinnsluþrepinu sé aðallega unnið með nýjan orðaforða og notkun hans en ekki málfræði (Willis, 1996).

Eins og áður hefur verið fjallað um skiptir máli að viðfangsefni verkefnanna höfði til áhugasviðs og getu nemenda til að þeir finni hjá sér raunverulega hvöt til að leysa verkefnið. Ekki skemmir að verkefnin séu skemmtileg, sérstaklega í upphafi. Þá er tilvalið að nota myndræn og/eða töluleg verkefni sem byggja á klukkunni, dagatali, höfuðáttunum, kortum og þess háttar fyrirbærum sem allir þekkja og nota. Til dæmis væri þannig tjáskiptaverkefni af tegundinni upplýsingagap, bæði létt og skemmtilegt (Prabhu, 1987).

Ef kennarinn finnur að nemendur sem eru nýbyrjaðir að læra tungumálið og ráða ekki við tiltekna tegund tjáskiptaverkefnis, getur hann oftast nokkuð auðveldlega breytt um tegund án þess þó að breyta innihaldi verkefnisins mikið. Þannig má t.d. auðveldlega breyta málþrautum í púsluspil þannig að í stað þess að báðir/allir aðilar hafi sömu upplýsingarnar og eigi að finna sameiginlega lausn, hafa þá nemendur hver sínar upplýsingar sem þarf að gefa upp til að lausninni verði náð (Pedersen, 2001). Í kaflanum *Dæmi tjáskiptaverkefni* verður sýnt dæmi um tjáskiptaverkefni fyrir byrjendur.

Lars Knudsen (2001) telur að kennsla nýs tungumáls eigi að vera alveg laus við lestur og skrift, en einungis byggjast upp á hlustun og myndrænu efni. Hann heldur því fram að ef ekki sé beðið með að kenna skrift og lestur í upphafi, geti kennsla í lestri og skrift annarsvegar og kennsla í munnlegri tjáningu hinsvegar, unnið hvort á móti hinu.

Rod Ellis (Bygate 2001) fjallar um að tjáskiptaverkefni feli í sér mismikla kröfu um tjáskipti á tungumálinu. Hann segir að öll tjáskiptaverkefni liggi á ákveðnu *rófi*. Á öðrum enda rófsins eru verkefni sem krefjast mikilla munnlegra tjáskipta nemenda til að geta hægt sé að leysa þau. Þetta kallar hann talverkefni. Á hinum endanum eru svo verkefni sem útiloka munnleg tjáskipti sem hluta af því að leysa verkefnið. Þá er nemandinn móttakandi og verkefnið kallast hlustunarverkefni. Ellis bendir á að lítið hefur verið fjallað um þessi hlustunarverkefni í skrifum fræðimanna um verkefnamiðaða tungumálakennslu og upplýsir um leið kosti þeirra. Einn af kostunum er sá að þegar nemendur vinna tjáskiptaverkefni á þeim enda rófsins þar sem lítilla tjáskipta er krafist, er tiltölulega auðvelt að fylgjast með því hvernig nemandanum gengur og hvar hann er staddur í máltileinkun sinni með tilliti til getu. Þetta má sjá sem kost í kennslu fyrir byrjendur. Þá bæði fá nemendur færi á að vinna verkefni sem ekki krefjast of mikils talaðs máls og kennarinn getur fylgst vel með því hvernig nemendunum gengur að læra hið nýja tungumál.

Þegar skoðað er hvort tjáskiptaverkefni í anda verkefnamiðaðrar tungumálakennslu sé að finna í útgefnu námsefni fyrir grunnskólanema á Íslandi, verður svarið er bæði já og nei. Þar sem verkefnamiðuð tungumálakennsla er spannar mjög breitt svið verkefna (sbr. kafli 2.3. *Tegundir tjáskiptaverkefna*) og má segja að mörg og jafnvel flest verkefni geti flokkast sem tjáskiptaverkefni. En það þýðir ekki að stunduð sé verkefnamiðuð tungumálakennsla, þó að verkefni sem notað er falli undir eina af skilgreiningunum um tegundir tjáskiptaverkefna. Það þarf að uppfylla

fleiri skilyrði til að fylla út í ramma verkefnamiðaðrar tungumálakennslu, s.s. notkun vinnuferlisins, réttar aðferðir varðandi hlutverk kennarans og fleira. Þegar þessi ritgerð er skrifuð er ekki til neitt sérstakt námsefni í anda verkefnamiðaðrar tungumálakennslu fyrir nemendur á íslensku og engar kennarahandbækur eða leiðbeiningar fyrir kennara sem vilja nota verkefnamiðaða tungumálakennslu, utan eina þýdda grein eftir M. S. Pedersen frá árinu 2007.

3.5 Dæmi um tjáskiptaverkefni

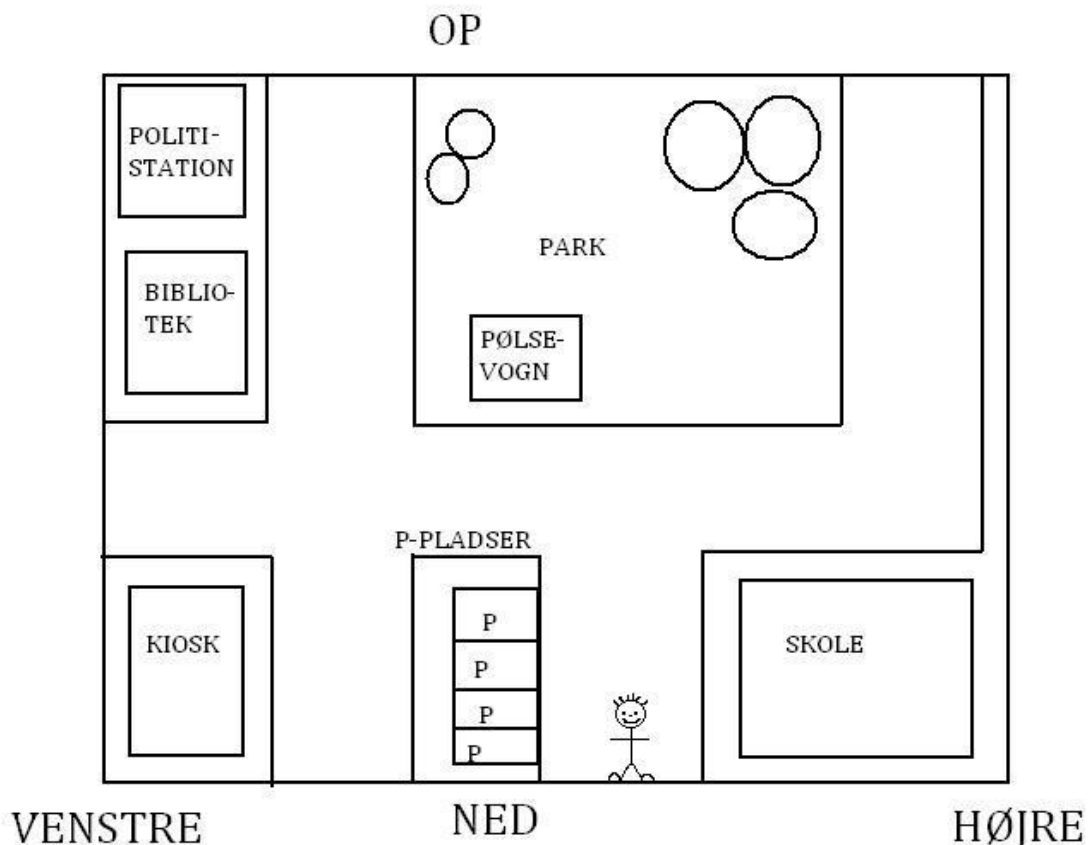
Þegar farið er út í það að tileinka sér verkefnamiðaða tungumálakennslu er vert að huga að því í upphafi hvaða markmiðum á að ná með kennslunni og hvað þarf að gera. Fyrsta verk væri *þarfagreining* þar sem kennarinn leggur mat á það hvaða efni er skynsamlegast að vinna með í vinnuferlinu. Hvað á að kenna með tilliti til mállegra þátta, hvað kveikir áhuga nemenda og hver er geta þeirra? Þá er tilvalið að skoða niðurstöður erlendra rannsókna sem gerðar hafa verið á árangri verkefnamiðaðrar tungumálakennslu. Hvaða eiginleikar einkenna þau tjáskiptaverkefni sem gefa bestan árangur, í þeim skilningi að nemandanum gengur vel að nota tjáskipti til að leysa verkefni? Það eru meðal annars verkefni sem krefjast þess að báðir/allir aðilar láti af hendi upplýsingar sem þeir búa yfir, verkefni sem eru lokuð (hafa bara eina mögulega lausn), verkefni sem beina sjónum nemenda að nýju og áður óþekktu efni, verkefni sem snúast um mannleg mál og þarf að leysa, verkefni sem innihalda frásögn og verkefni sem innihalda ítarlegar leiðbeiningar (Pedersen, 2007).

Vinnuferlið getur verið smátt ferli sem tekur eina kennslustund en það getur einnig verið langt ferli sem spannar til dæmis heila viku eða þaðan af meira. Það veltur allt á umfangi verkefnanna sem unnið er með. Svo er hægt að vinna með eitt ákveðið Task þema sem gæti spannað heila önn og myndu þá vinnuferlin tengjast í einu þema.

3.5.1 Dæmi um lítið tjáskiptaverkefni - upplýsingagap

Í þessu verkefni er notast við tjáskiptaverkefnategundina *upplýsingagap* þar sem tveir nemendur vinna saman og annar nemendanna hefur upplýsingar sem hinn verður að fá til að hægt sé að leysa verkefnið. Þetta er lokuð verkefnategund og þýðir það að aðeins er til ein rétt lausn. Eitt af aðalmarkmiðum verkefnisins er að auka orðaforða nemenda. Þetta verkefni er tilvalið sem fyrsta verkefni fyrir grunnskólanema sem eru að kynnast nýju tungumáli.

Undirbúningur: Kennarinn sýnir nemendum kort eins og mynd 1 sýnir og útskýrir hvað gera skuli. Þar sem þetta er hugsað fyrir byrjendur er skynsamlegast að útskýra á íslensku en benda á dönsku orðin á kortinu og segja þau skýrt og greinilega. Kennarinn skrifa líka orð og setningar á töfluna sem geta gagnast, eins og til dæmis: „*du skal gå, fremad, forbi, til højre, stop*“ og útskýrir. Nemendurnir eiga að vinna saman í pörum en allir nemendurnir fá eitt kort. Næst fá nemendurnir hvor sinn miða þar sem á stendur skrifað nafn á tveimur áfangastöðum á kortinu, til dæmis PØLSEVOGN og BIBLIOTEK. Hver nemandi verður að gæta síns miða og má ekki sýna hann. Síðan á nemandi A að byrja á að lesa áfangastað af sínu korti og lýsa því fyrir B hvert karlinn á myndinni á að fara til að komast þangað en án þess að nafngreina áfangastaðinn. Nemandi B stríkar eftir kortinu og fer eftir leiðbeiningunum frá nemanda A. Nemandi A má ekki sjá kortið hjá B. Síðan skipta nemendurnir um hlutverk þar sem B talar og A stríkar.



MYND 1

Lausnarferlið: Nemendurnir leysa verkefnið í sameiningu með dönsku talmáli. Kennarinn er til taks en heldur sig til hlés. Framlöggin í lausnarferlinu myndi

vera þannig að kennarinn spyr nemendurna hvernig gekk að leysa verkefnið og fá einhverja til að lyfta sínu korti upp til að sýna það.

Úrvinnsla: Kennarinn spyr nemendurna hvaða orð þeir notuðu og hvort þeir notuðu orðin sem hún skrifaði á töfluna. Síðan er farið yfir orðin aftur og hvað þau þýða. Síðan vinna nemendurnir sjálfir verkefni sem tengist tjáskiptaverkefninu. Þeir fá stuttan texta þar sem má meðal annars finna orðin sem voru notuð í tímanum, en nú í öðru samhengi. Þeir eiga að strika undir þessi orð. Önnur og skemmtilegri leið til að vinna með nýja orðaforðann í úrvinnsluþreppinu gæti til dæmis verið að fara í leik þannig að borðum og stólum í stofunni sé raðað upp að nýju og búnar til „götur“. Svo fær hvert par smá tíma til að stýra hvort öðru með setningunum sem þau notuðu í lausnarferlinu, til dæmis: „*du skal gå fremad, du skal gå til højre og stoppe*“.

3.5.2 Dæmi um stærra tjáskiptaverkefni - ákvarðanataka

Þetta verkefni væri hægt að nota fyrir lengra komna í grunnskóla þar sem nemendur eru orðnir nokkuð öruggir í tungumálinu, ábyrgari og sjálfstæðari námsmenn en þegar þeir voru að byrja að læra dönsku. Hér er notast við tjáskiptaverkefnategundina *ákvörðunartöku* sem er opin, þ.e., engin ein ákveðin lausn er til en nemendur verða að taka ákvarðanir saman til að leysa verkefnið. Verkefnið krefst því tjáskipta af beggja hálfu. Aðalmarkmið verkefnisins er að auka færni nemenda í því sem snýr að tölum, sem og að auka orðaforða nemenda um mat.

Undirbúningur: Kennarinn talar dönsku og útskýrir ítarlega verkefnið, markmiðin og það sem á að gera. Það gefur auga leið að eftir því sem verkefnið er stærra, fer lengri tími í undirbúningsferlið. Kennarinn deilir út miðum með markmiðum og upplýsingum um það sem gera skal, til hvers nemanda. Hann ræðir markmiðin og fyrirmælin við nemendur. Til að vinna þetta verkefni þurfa nemendur að nota tvær heimasíður á Internetinu. Þetta er dönsk uppskriftasíða (www.dk-kogebogen.dk) og danskur auglýsingabæklingur stórmarkaðs (www.bilka.dk). Kennarinn hefur skjávarpa í stofunni og sýnir nemendum sínum hvernig eigi að fara að og skoðar með þeim uppskriftir og matvörubækling stórmarkaðsins. Saman skoða þau verð og reikna jafnvel út hvað sumt myndi kosta í íslenskum krónum miðað við gengi. Þannig hefst vinna með stórar tölur og nýr orðaforði er kynntur.

Lausnarferlið:

1. *Tjáskiptavinnan sjálf* (fer fram í tölvustofu): Nemendur vinna saman í pörum og eiga að skipuleggja mataráætlun fyrir tvo daga. Þeir hafa frjálsar hendur

og geta ákveðið að hafa í matinn hvað sem þá lystir, þeir gætu þess vegna ákveðið að borða sætindi og kökur í öll mál, svo lengi sem þeir nota það sem er í boði í auglýsingabæklingnum. Á mataráætluninni á að vera innkaupalisti, tvær uppskriftir og matseðill fyrir tvo daga. Innkaupalistinn verður að vera í samhengi við uppskriftirnar og matseðilinn. Nemendurnir taka ákvarðanir og koma sér saman um það hvað þeir ætla að borða þessa tvo daga, hvaða uppskriftir skuli notaðar og hvað skuli verslað í matvörubúðinni. Þessum upplýsingum er svo safnað saman og heildarkostnaður innkaupalista reiknaður saman. Þetta er allt prentað út ásamt myndum af mat. Kennarinn heldur sig til hlés en er til staðar sem ráðgefandi. Hún minnir nemendur sína á að nota danska tungumálið en ekki hið íslenska.

2. *Skipulagning á framlögn:* Nemendur klippa út og líma á plakat það sem þeir hafa ákveðið að hafa með í verkefninu. Plakatið er mataráætlunin og á því eru tvær uppskriftir, innkaupalisti, matseðill fyrir tvo daga og heildarverð ásamt myndum af mat. Nú leita nemendur eftir því að vanda sig fyrir framlögnina. Kennarinn er til taks og leiðbeinir. Nemendurnir ákveða hvað þeir ætla að segja þegar þeir kynna plakat sitt fyrir restinni af bekknum. Sumum finnst betra að skrifa það niður og þá er það í lagi, kennarinn hefur ekki áhrif á það.
3. *Framlögn:* Nemendurnir sýna plakatið sitt og segja frá því í sameiningu hvað þeir ætli að borða á þessu tveggja daga tímabili, hvað er það helsta sem eigi að kaupa inn, hvaða uppskriftir þeir völdu, hvað er á myndunum og hvað innkaupin kostuðu. Kennarinn fylgist með, hvetur og hrósar.

Úrvinnsla: 1) *rýni:* Það er hagnýtt að kunna skil á tölum, að skilja hvað afgreiðsludaman í pylsuvagninum í Danmörku segir að maður eigi að borga. Kennarinn hefur ákveðið að beina sjónum nemenda að tölum, spyr nemendurna um það helsta sem vafðist fyrir þeim við gerð verkefnisins. Svo er tafalaust farið í vinnu með tölur. 2) *framkvæmd:* Þá leggur kennarinn fyrir verkefni sem nemendurnir eiga að vinna saman í sömu pörum. Nemendurnir æfa sig saman í framburði á stórum tölum úr verkefninu sínu, þ.e. verði á matvörunni.

3.5.3 Dæmi um lítið tjáskiptaverkefni - málþraut

Þetta verkefni er tilvalið fyrir byrjendur sem búa ekki yfir miklum orðaforða. Hér er notast við málþraut, en það er lokuð verkefnategund og þýðir það að aðeins er til ein rétt lausn. Nemendurnir vinna saman í pörum og hafa báðir sömu upplýsingarnar en

þurfa að nota tjáskipti til að leysa þrautina saman. Þetta verkefni er þannig hannað að það verður að byggja á orðaforða sem nemendur hafa nýverið unnið með og þekkja.

Undirbúningur: Kennarinn beinir sjónum nemenda að mörgum plastpokum á borði sínu. Hann útskýrir hvað gera skuli og minnir á nýlærðan orðaforða. Þar sem nemendur eiga að geta upp á því hvað er í pokunum með því að þreifa á þeim og ráðfæra sig hvor við annan, má kennarinn ekki gefa of mikið upp í undirbúningsþrepinu.

Lausnarferlið:

1. *Tjáskiptavinnan sjálf*: Nemendurnir fá plastpoka en í hverjum poka eru tveir til þrjú hlutir sem nemendur ættu að kannast við eins og t.d. ávextir, bók, leikfangabíll, lykjar, glas, hnífapör o.s.frv. Nemendurnir þreifa á plastpokanum og ráðfæra sig hvor við annan um það hvað er í pokanum, komast að niðurstöðu og skrifa svörin niður á blað. Svo skipta pörin um poka þar til allir hafa þreifað á nokkrum pokum. Kennarinn fylgist með en aðhefst ekki.
2. *Skipulagning á framlögn*: Nemendurnir fara yfir blaðið sitt og athuga hvort einhverju þurfi að breyta og hvort orðin eru rétt stafsett. Kennarinn er til staðar ef á þarf að halda og bendir á orðabækur ef þarf.
3. *Framlögn*: Nemendurnir standa upp og lesa fyrir hina í bekknum það sem stendur á blaðinu. Kennarinn hrósar og hvetur.

Úrvinnsla: kennarinn ræðir við nemendur um það hvernig gekk að finna út úr því hvað var í plastpokunum og hvað það var í raun. Svo skrifar hann orðin á töfluna og fer yfir það með nemendum af hvaða kyni orðin eru.

4 Umræður

Hér hefur verið gefið yfirlit yfir verkefnaíðaða tungumálakennslu og gefin dæmi um notkun hennar. Til að draga saman einfalda skýringu á því hvað verkefnaíðuð tungumálakennsla er, vil ég segja að hún er rammi fyrir kennara til að vinna eftir. Sá rammi samanstendur af:

- 1) ferlinu: undirbúningi, lausnarferli og úrvinnslu,
- 2) tjáskiptamiðuðum verkefnum sem notuð eru í lausnarferlinu og
- 3) því að í fyrirrúmi skulu ávallt vera tjáskipti nemenda og sjálfstæði.

Að tileinka sér verkefnaíðaða tungumálakennslu krefst mikillar vinnu og undirbúnings. Til að geta sagst nota nálgunina verður kennarinn að halda kennsluháttum sínum inni í ramma verkefnaíðaðrar tungumálakennslu og stunda þá kennslu sem nálgunin byggist á og fjallað hefur verið um í þessari ritgerð. Það er ljóst að verkefnaíðuð tungumálakennsla er mikil vinna fyrir kennarann og kannski líka töluverð áhætta. Þegar unnið er í stefnu hennar hefur kennarinn ekki þá stjórn sem hann annars hefur þegar unnið er með verkefni í vinnubókum og lestrarbókum. Það hljómar jafnvel einkennilega að nemendurnir eigi sjálfir að stjórna vinnunni án afskipta kennarans og enn skrytnara er það að nemandinn eigi sjálfur að búa til sína eigin námsáætlun. Hvers vegna þá að velja verkefnaíðaða tungumálakennslu?

Pedersen (2001) segir að verkefnaíðuð tungumálakennsla sé tilvalin kennslunálgun fyrir nemendur sem *ekki* eru vanir tjáskiptum í tungumálakennslu. Það er augljóst að nemandinn getur auðveldlega gleymt sér í áhugaverðum verkefnum sem þarf að leysa, keppnisskap hrífur hann og það að tala tungumálið kemur af sjálfu sér með æfingunni. Þetta á sérstaklega vel við íslenskar aðstæður þar sem tjáskiptamiðuð kennsla hefur ekki verið í brennidepli og kennslufræði innan tungumálakennslu hefur tekið hægri framþróun síðustu áratugi.

Það er minn skilningur að verkefnaíðuð tungumálakennsla uppfylli fleiri markmið Aðalnámskrár en venjulegt bóklegt námsefni. Það stuðlar að sjálfstæði nemenda á allan hátt og þátttöku þeirra í eigin námi. Að auki æfast nemendur í samvinnu, ákvarðanatöku, framsögn og því að semja um og finna sameiginlegan grundvöll með samnemendum sínum. Verkefnaíðuð tungumálakennsla elur af sér vandaðri kennslu og sýnt hefur verið fram á það með rannsóknum að hún beri

árangur. Það er mín skoðun að verkefnaíðuð tungumálakennsla sé góð leið fyrir kennara til að stuðla að besta mögulegum árangri nemenda sinna.

Það er vissulega eins með verkefnaíðaða tungumálakennslu og allt annað í lífinu að hún æfist eftir því sem hún er meira notuð. Kennarinn vinnur upp færni í því að nota og velja hentug verkefni og sníða sína eigin kennslu eftir þörfum hverju sinni. Nemendur, sem vinna með lausnarferli verkefnaíðaðrar tungumálakennslu, æfast einnig í því. Ekki eru allir eins og gera má ráð fyrir að einhverjum nemendum þykir vinnuátinn ekki henta sér. En það er líka það sem er svo gott við verkefnaíðaða tungumálakennslu, að það er auðvelt að einstaklingsmiða því verkefnin eru svo fjölbreytt, samsetning hópanna getur verið hvernig sem er og kennarinn getur hjálpað þessum nemendum að finna þau verkefni og þann vinnuáta sem hentar þeim best.

Kennarinn er fagmaður með langa menntun að baki og það markmið fyrir augum að vera góður kennari. Það felst meðal annars í því að stunda endurmenntun og fylgjast með því nýjasta og besta sem í boði er. Starf kennara er að gefa nemendum sínum kost á bestu menntun sem völ er á og að undirbúa þá eins vel og hægt er fyrir komandi ár eftir grunnskólagöngu. Þess vegna ættu tungumálakennarar að kynna sér verkefnaíðaða tungumálakennslu og reyna hana sjálfir.

Heimildir

Aðalnámskrá grunnskóla – erlend tungumál. 2007. Menntamálaráðuneytið, Reykjavík.

Bygate, M., P. Skehan. & M. Swain. 2001. *Researching Pedagogic Tasks: Second Language Learning, Teaching and Testing.* Pearson Education Limited.

Holmen, Anne & Lund, Karen. 1999. *Studier i dansk som Andetsprog.* Akademisk Forlag.

Knudsen, Lars. 2001. *Mundtlighed i fokus på spor 1.* Sprogforum nr.20, vol. 7. Vefslóð: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr20/knudsen.html> [sótt 7. apríl 2010].

Madsen, Elin Brandt. 2001. *Taskbaseret undervisning.* Danmarks pædagogiske Universitet. Vefslóð: <http://www.sprogcenter-randers.dk/publikatio1/opgaver/elin.pdf> [sótt 7. apríl 2010].

Nunan, David. 1989. *Designing tasks for the Communicative Classroom.* Cambridge University Press.

Pedersen, Michael Svendsen. 1996. *What does you have in your "Task" today?* Sprogforum nr.4. Vefslóð: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/Espr4/msp.html> [sótt 7. apríl 2010].

Pedersen, Michael Svendsen. 2001. *Task Force: Et bud på kommunikativ undervisning.* Sprogforum nr.20, vol. 7. Vefslóð: <http://inet.dpb.dpu.dk/infodok/sprogforum/spr20/msp.html> [sótt 7. apríl 2010].

Pedersen, Svendsen Michael, 2007: Tjáskiptiverkefni - árangursrík leið í tungumálakennslu, í: Auður Hauksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir (ritstj.), *Mál málanna*, bls. 201-233, Háskólaútgáfan, Reykjavík.

Prabhu, N. S. 1987. *Second Language Pedagogy.* Oxford University Press.

Richards, Jack C. & Theodore S. Rodgers. 1989. *Approaches and Methods in Language Teaching*. Cambridge University Press.

Skjerbæk, Lise. 2001. *Weekendspillet*. Ufe nyt, 2001, nr 2. Vefslóð: http://www.ufe.dk/upn_public/print.php?id=16 [sótt 7. apríl 2010].

Willis, Jane. 1996. *A Framework for Task-Based Learning*. Longman.

Willis, Jane. 2005. *Task-Based Learning - What kind of adventure?* Grein birt í 'The Language Teacher'. Vefslóð: <http://www.jalt-publications.org/tlt/files/98/jul/willis.html> [sótt 7. apríl 2010].

Willis, Jane. 2006. *From challenges of the past to waves of the future*. Grein birt í 'In English' (The British Council magazine for Teachers of English in Portugal). Vefslóð: <http://www.willis-elt.co.uk/books.html> [sótt 7. apríl 2010].