

Mál málanna

Um nám og kennslu
erlendra tungumála

Ritstjórar

Auður Hauksdóttir
Birna Arnbjörnsdóttir



Stofnun
VIGDÍSAR FINNBOGADÓTTUR
i erlendum tungumálum

*Norræna ráðherranefndin, Menningarsjóður og
Þýðingarsjóður styrktu útgáfu þessa verks*

MÁL MÁLANNA

Um nám og kennslu erlendra tungumála

© Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur og höfundar 2007

Öll réttindi áskilin

ISBN: 978-9979-54-787-7
U200740

Umbrot: Háskólaútgáfan/kg

Prentun: Leturprint

Printed in Iceland

Bók þessa má ekki afrita með neinum hætti,
svo sem ljósmyndun, prentun, hljóðritun,
eða á annan sambærilegan hátt, að hluta
eða í heild, án skriflegs leyfis höfunda,
Stofnunar Vigdísar Finnbogadóttur
og útgefanda.

7

Auður Hauksdóttir

Straumar og stefnur í tungumálakennslu

HÉR VERÐUR FJALLAÐ um helstu strauma og stefnur í tungumálakennslu. Megináhersla verður lögð á kenningar um *tjáskiptaaðferðir* eða *tjáskiptamiðaða tungumálakennslu* sem hafa verið mjög í deiglunni undanfarna áratugi.

Hugtakið *kennsluaðferð* er oft notað þegar fjallað er um tungumálakennslu. Reynslan sýnir að hugtakið er notað á mismunandi hátt og í ólíku samhengi og því er merking þess ekki alltaf nægilega skýr. Í bókinni *Approaches and Methods in Language Teaching* setja Richards og Rodgers fram líkan til að afmarka hvað felst í hugtakinu *kennsluaðferð* (Richards og Rodgers, 2001, bls. 18-35) en slík afmörkun hugtaksins auðveldar alla umfjöllun og samanburð á ólíkum aðferðum í tungumálakennslu. Hér á eftir verður gerð grein fyrir aðferðalíkani þeirra og í framhaldinu verður stuttlega vikið að eldri kennsluaðferðum, þ.e. málfræði- og þýðingaraðferðinni, beinu aðferðinni og „audiolingual“-aðferðinni, en áhrifa þeirra hefur víða mátt sjá stað í kennslu hér á landi allt fram á þennan dag. Megináhersla verður síðan lögð á *tjáskiptaaðferðir*. Í stuttum innangangskafla verður þó fyrst vikið að nokkrum sögulegum þáttum sem hafa haft áhrif á þróun tungumálakennslunnar.

Tungumálakennsla í sögulegu ljósi

Þó að hér verði eingöngu fjallað um kennslu erlendra tungumála í skólum þá sýna dæmin að slíkt tungumálanám á sér stað viðar. Í því sambandi nægir að nefna mikinn fjölda heimilda sem er til vitnis um að Íslendingar hafi lært

erlend tungumál upp á eigin spýtur og þá ekki síst í þeim tilgangi að geta lesið sér til gagns og gamans (Auður Hauksdóttir, 2001, bls. 29-30). Sjálfssnám af þessu tagi má m.a. skyra með því að skólar komu tiltölulega seint til sögunnar hér á landi. Þá hefur það vafalítið skipt málí að lesefni á íslensku var af skornum skammti. Það var ekki fyrr en á seinni hluta nítjándu aldar að barnaskólum tók að fjlöga og um svipað leyti hófu nýir skólar starfsemi sína, m.a. unglingskólar, gagnfræðaskólar og bænda- og kvennaskólar. Á syrri hluta nítjándu aldar var Hólavallarskóli, og arftaki hans Lærði skólinn á Bessastöðum og síðar í Reykjavík, svo til eini skóli landsins. Í Lærða skólanum var markmiðið með náminu að veita nemendum almenna klassísku menntun, sem var talin hæfa framtíðarstöðu þeirra sem embættismanna, og jafnframt var tilganguðinn að undirbúa nemendur undir háskólanám. Kunnáttu í fornmalunum var lykill að gullaldbókmenntum fortíðarinnar en þekking á þeim var liður í menntun lærðra manna. Þá var latínan samskiptamál lærðra manna. Danska, gríská, latína og þýska voru skyldunámsgreinar í Lærða skólanum allt frá flutningi hans frá Bessastöðum til Reykjavíkur árið 1846 en enska og franska voru fyrst í stað kjörgreinar eða til ársins 1877 þegar þær urðu skyldunámsgreinar (Heimir Þorleifsson, 1975, bls. 20 og 122). Hebreiska var kennd af og til við skólanum fram til ársins 1877. Með reglugerðarbreytingu um hinn almenna menntaskóla í Reykjavík árið 1904 var skólanum skipt í tvær deildir, þ.e. í gagnfræðadeild og lærðómsdeild. Reglugerðarbreytingin fól í sér róttæka breytingu á tungumálanáminu við skólanum. Í lærðómsdeildinni var grískukennsla aflögð og verulega var dregið úr latínukennslu. Um leið og dregið var úr vægi forntungnanna var enskukennsla efld til mikilla muna. Þannig var vikulegur kennslustundafjöldi í ensku í gagnfræða- og lærðómsdeild aukinn úr 10 í 30 stundir (Heimir Þorleifsson, 1975, bls. 132 og 154).

Breytta stöðu fornmalanna og enskunnar ber að skoða í ljósi sögulegrar þróunar. Á upplýsingartímanum og í kjölfar hans var mikil áhersla lögð á bókaútgáfu og fræðslu fyrir almenning. Framfarir í prenttækni og ódýrari pappír leiddi til aukinnar bókaútgáfu og útgáfa tímarita efldist til mikilla muna. Þessu samfara fjölgaði ritum sem út voru gefin á þjóðtungum verulega en hlutfall latínurita lækkaði að sama skapi (Helgi Magnússon, 1990, bls. 185-186). Þegar útgáfa prentmiðla efldist á nítjándu öldinni í nágrannalöndunum urðu afþreyingarbókmenntir, ýmislegt fræðandi efni og tímarit á erlendum málum (einkum þó dönsku) vinsælt lesefni á meðal almennings hér á landi (Auður Hauksdóttir, 2001, bls. 29-30). Vaxandi tækni og þekking á nítjándu öldinni hafði það í för með sér að latínan hentaði ekki eins vel og áður sem samskiptamál lærðra manna. Ástæðan var m.a. sú að latínan var ekki lifandi mál og því þróaðist orðaforðinn ekki í takt við nýja þekkingu og aðrar breytingar í samféluginu. Loks má benda á að með

bættum samgöngum urðu ferðalög til ðari og með þeim varð þörfin syrir tungumálakunnáttu í beinum samskiptum við útlendinga augljósari en áður. Í *Ferðabók* sinni, sem Tómas Sæmundsson ritaði að lokinni suðurferð árin 1832-1834, bendir hann á að orðaforði í latínu sé orðinn ónógvær þar sem hann fylgi ekki eftir hinni öru þróun á öllum sviðum. Því leggur hann til að tekin verði upp kennsla í nýju málunum, einkum ensku, og dregið úr kennslu í formmálunum, sbr. eftirfarandi tilvitnun:

Líka má gjöra sér nám þeirra miklu hægara og styttra, því lítil nauðsyn sýnist framvegis draga til að læra þau að skrifa og tala, sem hingað til hefir verið tíðkanligt. Latínan verður dag frá degi meira og meira þar til ónógvær, að því skapi sem umtalsefni verður fleira og ýmsir hluti [sic] koma á góma, sem þeir gömlu ekki þekktu og ekki hafa orð yfir í málum sínum. Er það óskynsamligt að gjöra sér þann örðugleik sem hvörki fyrir málið sjálft né vísindin er til neins góðs.

Hin nýjari höfuðmálin eru í öllu tilliti hæfiligri til að vera bókmál nú að dögum, því bæði eru léttari að koma í stíl, auðugri og öllum lærðum eins skiljanlig og þar að auki fjölda annarra, og væri betur að þeim tíma sem varið hefir verið til að skrifa og tala latínu hér eftir yrði varið til að ná enn stærri fullkomnum þar í, og jafnvel til að tala og skrifa eitt af þeim, svo sem frönsku eður þýzku, því þau hafa það umfram hin gömlu að þau oft eru nauðsynlig manni í dagligu lífi, og kynna sér fleiri af nýju málanna kjörritum sem með allri þeirri virðingu sem við að verðugleikum berum fyrir fornaldarinnar snilldarverkum, þó engan veginn standa á lægri bekk. Sá sem kann þýzku og engelsku, frönsku og völsku af nýju málunum á vorri öld fer ei mikils á mis þó hann slái slöku við hinum; og þessi mál verða væntanliga höfuðmálin svo lengi sem heimur stendur, þar eð þau hafa fengið rætur í öllum heimsálfum, og sér í lagi engelskan, hvar við og mætti bæta spönsku.

(Tómas Sæmundsson, 1947, bls. 88-89.)

Það er athyglisvert að í umfjöllun sinni um gildi tungumálakunnáttu hefur Tómas ekki einungis lærða menn og samskipti þeirra í huga, heldur nefnir hann einnig að nýju málin séu skiljanlegri öðrum en lærðum mönnum og geti verið nauðsynleg í daglegu lífi.

Á síðustu áratugum nítjándu aldar hófu nýir skólar göngu sína, m.a. bænda- og kvennaskólar, gagnfræðaskólar sem og nokkrir starfsmenntaskólar. Með tilkomu nýrra skóla og aukinni menntun meðal alþýðu manna varð tungumálanám hluti af almennri menntun. Kvennaskólinn í Reykjavík var stofnaður árið 1874

og var danska kennd við hann allt frá upphafi (Aðalsteinn Eiríksson, 1974, bls. 121) en enska frá árinu 1890 (Steinunn Einarsdóttir, 1985, bls. 64). Gagnfræðaskólinn á Möðruvöllum var stofnaður árið 1880 og gagnfræðanám hófst við Flensborgarskólann árið 1882. Danska og enska voru kenndar við Möðruvalla-skóla frá upphafi (Tryggvi Gíslason, 1981, bls. 52) og sömuleiðis við Flensborgarskólann (Guðni Jónsson, 1932, bls. 37-56). Tilgangurinn með gagnfræðanám-inu var að veita nemendum almenna menntun sem að gagni mætti koma í leik og starfi. Árið 1873 stofnsetti Handiðnamannaþjelagið í Reykjavík skóla fyrir almenning sem starfræktur var á sunnudögum. Þar var m.a. kennd danska og enska (Sunnudagaskólinn í Reykjavík, 1874). Árið 1891 var Stýrimannaskólinn í Reykjavík settur í fyrsta sinn og þar voru danska og enska meðal kennslugreina (Einar S. Arnalds, 1993, bls. 70). Ætla má að nýjar skólagerðir hafi haft áhrif á markmið og innihald tungumálakennslunnar og að hún hafi í auknum mæli beinst að því að nemendur gætu notað erlendu málin í hagnýtum tilgangi.

Lög um almenna fræðsluskyldu fyrir börn á aldrinum 10-14 ára tóku gildi árið 1907 en í þeim var ekki gert ráð fyrir kennslu erlendra tungumála. Engu að síður sýna heimildir að nokkur brögð voru að því að börnum og unglungum væru kennd erlend tungumál, einkum danska (Guðmundur Finnbogason, 1905, bls. 45 og 56; Auður Hauksdóttir, 2001, bls. 131-133) og einnig að nokkru leyti enska (Auður Hauksdóttir, 2007).

Upphof menntunar barnakennara má rekja til námskeiða sem haldin voru við Flensborgarskólann á árunum 1892 til 1908 fyrir verðandi kennara. Engin erlend tungumál voru kennd í þessum námskeiðum. Árið 1908 var Kennaraskóli Íslands stofnaður og var danska ein af kennslugreinunum frá upphafi. Með breyttingum á lögum um Kennaraskólann frá 4. júní 1924 varð enskan einnig kennslugrein í kennaranáminu (Freysteinn Gunnarsson, 1958, bls. 44).

Með lögum um barnafræðslu frá árinu 1936 var skólaskylda lengd og skyldi hún nú standa frá 7-14 ára aldurs. Samkvæmt sömu lögum mátti kenna börnum útlend tungumál svo fremi að þau væru orðin vel læs, skrifuðu móðurmálið ritvillulítið og væru vel að sér í íslenskri greiningu (Lög um fræðslu barna, 1936). Lögin um skólakerfi og fræðsluskyldu frá 1946 fólu í sér skiptingu skólakerfis-ins í fjögur stig, þ.e. barnafræðslustig, gagnfræðastig, menntaskóla- og sérskólastig og háskólastig (Lög um skólakerfi og fræðsluskyldu, 1946). Heimilt var að kenna eitt erlent tungumál í efsta bekk barnaskólans þeim börnum sem best voru að sér í móðurmálinu (Lög um fræðslu barna, 1946). Flest bendir til að í reynd hafi erlenda málið oftast verið danska. Á unglungastiginu var danska skyldu námsgrein í fyrsta og öðrum bekk bóknámsdeildar en enska í öðrum bekk. Kennsla erlendra tungumála var ekki skylda í verknámsdeildum (Drög að nám-

skrám fyrir barnaskóla og gagnfræðaskóla, 1948, bls. 26-27). Landspróf var tek-ið upp með fræðslulögunum frá 1946 og voru danska og enska meðal lands-prófsgreina. Nemendur urðu að standast landspróf til að geta hafið nám í menntaskólum. Með gildistöku grunnskólagaga árið 1974 var skólaskyldan lengd í 9 ár (Lög um grunnskóla, 1974) eða frá 7 ára til 16 ára aldurs. Jafnframt var tungumálakennslan færð neðar í skólaferfið og skyldi dönskukennsla hefjast í 4. bekk (við 10 ára aldur) og enska í 6. bekk (við 12 ára aldur). Frá árinu 1984 var heimilað að hefja dönskukennslu einu ári síðar eða í 5. bekk (núverandi 6. bekk). Með tilkomu valgreina í grunnskólum var allvísða farið að bjóða upp á kennslu í þriðja erlenda tungumálinu í efstu bekkjum grunnskólans, þ.e. þýsku eða frönsku og síðar spænsku. Samkvæmt grunnskólalögunum frá 1991 var skólaskyldan lengd um eitt ár og skyldi hún nú hefjast við 6 ára aldur (Lög um grunnskóla, 1991). Árið 1999 var sett námskrá á grundvelli enn nýrrí grunnskólagaga frá árinu 1995. Með hinni nýju námskrá varð enska fyrsta erlenda tungumálið í stað dönsku (eða eftir atvikum norsku eða sænsku) áður. Enskukennsla var færð niður í 5. bekk (við 10 ára aldur) og dönskukennsla skyldi hefjast ári síðar en kveðið var á um í fyrri námskrá eða í 7. bekk (Aðalnámskrá grunnskóla. Erlend tungumál, 1999). Endurskoðun almenns hluta aðalnámskrár árið 2006 fól í sér þá breytingu að ensku kennsla var færð niður um eitt ár og skal hún nú hefjast í 4. bekk eða við 9 ára aldur. Samkvæmt nýrrí námskrá frá árinu 2007, sem öðlast að fullu gildi árið 2010, er skólum heimilað að hefja kennslu í erlendu tungumáli enn fyrr (Aðalnámskrá grunnskóla. Erlend tungumál, 2007). Í framhaldsskólum eru danska (eða í vissum tilfellum norska eða sænska) og enska skyldunámsgreinar til stúdentsprófs og jafnframt ber nemendum að velja sem þriðja mál frönsku, spænsku eða þýsku. Á málabrautum velja nemendur einnig fjórða erlenda tungumálið. Jafnframt geta framhaldsskólar boðið upp á frekara tungumálanám sem hluta af vali nemenda. Í flestu starfsnámi eru enska og danska skyldunámsgreinar (Námskrá framhaldsskóla, 2004). Þess eru dæmi að framhaldsskólar bjóði upp á kennslu í enn öðrum tungumálum en þeim fimm sem hér hafa verið nefnd. Um þróun tungumálakennslu að undanförnu má lesa nánar í skýrslunni *Tungumál eru lykill að heiminum* (Auður Hauksdóttir, Oddný G. Sverrisdóttir, Ásdís R. Magnúsdóttir o.fl., 2006).

Markmið og leiðir í tungumálakennslu taka mið af eðli og tilgangi þeirrar menntunar sem í hlut á. Þannig má t.d. ætla að tungumálanám í starfsmiðuðu námi hafi hagnýtari og starfstengdari tilgang en t.d. almennt tungumálanám til stúdentsprófs. Einnig skiptir nemendahópurinn og samsetning hans miklu máli, m.a. aldur, námsgeta og hvati nemenda til náms. Með lengri og almennari skólagöngu og þeirri þróun að hefja tungumálanám fyrr hefur nemendahópurinn í

grunn- og framhaldsskólum orðið mun breiðari en áður, bæði hvað varðar aldur nemenda og getu þeirra og viðhorf til tungumálanáms. Þessi þróun hefur vita-skuld áhrif á alla markmiðssetningu og leiðir í tungumálakennslunni. Í því sam-bandi nægir að benda á þann mikla mun sem felst í því að kenna ungu börnum erlent tungumál, unglungum í efstu bekkjum grunnskólans eða ungu fólkí á efstu stigum framhaldsskólans.

Eitt af því sem skiptir máli fyrir kennslu erlendra mála er staða tungumálsins í þjóðféluginu og hve miklu máláreiti nemendur verða þar fyrir. Hér nægir að benda á breytta stöðu dönsku og ensku í íslensku samfélagi á síðustu öld. Sjálf-stæði Íslands árið 1918 og lýðveldisstofnunin árið 1944 skiptu sköpum fyrir stöðu dönskunnar í þjóðféluginu og hernám Íslands í seinni heimsstyrjöldinni gjörbreytti stöðu enskunnar. Seinni tíma þróun, ekki síst það hlutskipti enskunnar að vera alþjóðlegt samskiptamál, hefur skapað henni algera sérstöðu. Hér nægir að benda á það mikla máláreiti sem nemendur verða fyrir utan kennslu, t.d. frá sjónvarpi og í tengslum við kvíkmyndir, tónlist og nýja miðla (Birna Arn-björnsdóttir, 2007). Að þessu leyti er t.d. reginmunur á umfangi þess máláreitis sem íslensk ungmanni verða fyrir frá ensku annars vegar og t.d. frönsku og þýsku hins vegar. Tungumálakennslan fer ekki varhluta af slíkum aðstæðum. Þótt kennsla erlendra tungumála á öllum stigum skólakerfisins eigi ýmislegt sameiginlegt fer ekki hjá því að hvert tungumál hafi sína sérstöðu.

Tækni og tungumálakennsla

Framfarir á sviði tækni og vísinda hafa haft gífurleg áhrif á þróun tungumála-kennslu um allan hinn vestræna heim. Með bættum samgöngum og hraðskreið-ari farartækjum strax á síðari hluta nítjándu aldar urðu ferðalög tíðari og þörfin meiri fyrir að geta tjáð sig á erlendum málum í beinum samskiptum við útlend-inga. En tæknin hafði einnig áhrif á tungumálið sjálft og notkun þess sem og á tungumálarannsóknir. Nýir miðlar hafa umbylt tjáskiptaformum, auk þess sem þeir hafa með öðrum hætti haft róttæk áhrif á notkun og þróun tungumálsins. Tækniframfarir hafa einnig gjörbreytt aðstæðum og möguleikum til rannsókna á öllum sviðum, m.a. innan málvísinda og kennslufræði erlendra tungumála. Með aukinni tækni hafa fullkomnari kennslutæki og námsgögn komið til sögunnar, sem gera það kleift að vinna með fleiri hliðar tungumálsins á áður óþekktan hátt. Með tilkomu segulbandsins varð t.d. unnt að „fanga“ og „festa“ á band hið tal-aða orð og stunda rannsóknir á því á nýjan hátt og jafnframt varð segulbands-tækið mikilvægt kennslutæki, t.d. til að auka skilning á töluðu máli og til að kenna framburð. Með grammófóninum var áhersla lögð á framburðarkennslu,

sbr. „linguaphone“-námskeið á hljómplötum og síðar á disklingum. Með útvarpinu varð hið hljóðræna við tungumálið miðlægt. Til marks um þetta má nefna að tungumálakennsla var fastur liður í dagskrá Ríkisútværpsins frá upphafi. Kennsla í ensku og þýsku hófst þegar í ársbyrjun 1931 og dönskukennsla 1934 (Gunnar Stefánsson, 1997, bls. 91 og 113). Af heimildum má sjá að markmiðið með enskukennslu í útvarpi var m.a. að kenna framburð og talað mál (Mathiesen, 1930). Í byrjun 20. aldarinnar kom kvíkmyndin til sögunnar. Með henni og síðar myndbandinu urðu til miðlar sem vörpuðu ljósi á tjáskipti mannsins við ólíkar aðstæður og hentuðu til að skoða tjáskipti og annað atferli mannsins í víðu félags- og menningarlegu samhengi. Nú sköpuðust aðstæður til að skoða t.d. gagnkvæm tjáskipti, líkams- og hreyfijáningu og hvernig tjáskipti taka mið af ýmsum menningarlegum og félagslegum þáttum. Sjónvarpið bætir svo við enn nýrri vídd sem er hin samtímalega, þ.e. að geta sýnt og fjallað um samtínaviðburði í máli og myndum á heildrænan hátt og í sínu „réttu“ félagslega og menningarlega umhverfi, sbr. dönsku-, frönsku- og þýskukennslu í riskissjónvarpinu. Með aðstoð þessara nýju miðla var þróuð tungumálakennsla og margmiðlunarefni þar sem tjáskipti á markmálinu og ýmsir menningarbundnir þættir voru teknir með í reikninginn.

Tungumálið hefur jafnan lagað sig að nýrri tækni. Ritsíminn og síðar talsíminn juku sambandið við útlönd og jafnframt höfðu tækin og möguleikar þeirra áhrif á tjáskiptaformið. Svonefndur *símskeytastíll* er til marks um þann knappa upp-talningarástíl sem var einkennandi fyrir samskipti um ritsímann, loftskeytin, eins og þau voru kölluð á sínum tíma. Ákveðin málsnið (e. register) og orðaforði (bæði einstök orð og orðasambönd) og gagnkvæm tjáskipti eru einnig dæmigerð fyrir hefðbundin símtöl. Með tilkomu farsíma hefur ný textagerð og stíll orðið til, þ.e. smáskilaboðasamskipti (sms-samskipti). Með útvarpinu og sjónvarpinu urðu til enn nýjar textagerðir og málsnið. Tölvutæknin og rafræn samskipti eru síðan kapítuli út af fyrir sig, en með þeim hafa orðið gagngerar breytingar á að-gengi að upplýsingum, miðlun upplýsinga og tjáskiptum. Tölvupóstssamskipti hafa t.d. í senn til að bera ákveðin einkenni talmáls og ritmáls. Þau eru gagnvirk og hröð og að sumu leyti óformlegri en hefðbundið ritmál og formlegri en hefðbundið talmál. Notkun tölva í tungumálanámi er sérstakt fræða- og rannsóknasvið sem hefur vaxið fiskur um hrygg á síðastliðnum áratugum, sbr. tölvustutt tungumálanám (e. CALL – Computer Assisted Language Learning) (sjá t.d. Dudeney, 2000; Chapelle, 2001; Henrichsen, 2004). Tölvutæknin hefur einnig gert það mögulegt að safna viðamiklum upplýsingum um tungumálið og notkun þess. Málsöfn (e. corpus) hafa t.d. hleypt lífi í rannsóknir á talmáli og þau hafa skipt sköpum fyrir orðaforðarannsóknir og á það jafnt við um rannsóknir á

merkingu og notkun einstakra orða og rannsóknir á mismunandi tegundum fastra orðasambanda og orðaheilda (þ.e. orða sem jafnan skipa sér saman með ákveðnum hætti í setningu). Jafnframt eru málsöfnin mikilvæg hjálpartæki fyrir leika sem lærða til að kanna og læra hvernig tungumál eru notuð í reynd. Á síðustu áratugum hefur áhugi á hlutverki orðasorðans í tungumálanáminu og á orðaforðarannsóknum farið vaxandi (sjá t.d. Coady og Huckin, 1997; Nattinger og DeCarrico, 1997; Nation, 2001; Schmitt og McCarthy, 1997). Ný þekking á svíði tölvuvísinda hefur þannig haft afgerandi áhrif á tungumálið, tungumálarannsóknir og tungumálakennslu.

Allt frá því að skólastarf tók að eflast á seinni hluta nítjándu aldar og fram til okkar daga hafa samskiptin við útlönd farið stöðugt vaxandi. Aukin alþjóða-samskipti á öllum svíðum hafa gert þörfina fyrir tungumálakunnáttu augljósari fyrir einstaklinga, fyrirtæki og þjóðfélagið í heild enda hefur tungumálakennsla aukist til mikilla muna á öllum stigum í skólakerfinu. Aukin ferðalög alls almennings, nám erlendis og alþjóðavæðing, m.a. í atvinnulífi, hefur leitt til þess að notkun erlendra tungumála er orðinn fastur liður í lífi flestra Íslendinga. Þótt margir lesi enn sem fyrr bókmennir og ýmsan fróðleik sér til gagns og gamans á erlendum málum þá er lestrarfærnin einungis einn af mörgum þáttum málanáms sem nemendur þurfa að ná tökum á. Í flóknum samskiptum í leik og starfi reynir á mun víðtækari þekkingu og leikni í erlendum tungumálum en áður þegar notkun þeirra takmarkaðist oft nær eingöngu við lestur. Þörfin fyrir fjölbreyttari tjáskipti á erlendum málum og aukin þekking á tungumálinu og notkun þess hefur gjörbreytt sýn manna á það hvað felst í því að hafa vald á erlendu tungumáli. En hvernig ríma aðferðir í tungumálakennslu við þá þróun sem hér hefur verið lýst?

Kennsluaðferð í tungumálakennslu

Með þrískiptu líkani leitast þeir Richards og Rodgers (2001, bls. 18-34) við að skyra hvað felst í hugtakinu kennsluaðferð. Fyrsta þrep líksansins varðar þau fræðilegu viðhorf eða kenningar um tungumálið og tungumálanám (e. approach) sem liggja til grundvallar tiltekinni kennsluaðferð. Næsta þrep snýr að hönnun eða skipulagi (e. design) kennslunnar, m.a. að markmiðunum með kennslunni, viðfangsefnum í tungumálanáminu og að eðli og notkun kennslu- og námsefnis. Þriðja þreprið á við framkvæmd eða útfærslu (e. procedure) kennslu-aðferðarinnar í reynd. Hér er um að ræða sértækt líkan þar sem gengið er út frá því að innra samræmi sé á milli þeppanna þriggja þegar um er að ræða ákveðna kennsluaðferð. Þannig byggist skipulag eða hönnun námsins á tilteknum kenn-

ingum um tungumálið og tungumálanámið og útfærslan á kennsluaðferðinni endurspeglar bæði þær fræðilegu kenningar sem stuðst er við og þann ramma um markmið, leiðir og inntak sem kenningarnar setja skipulagi kennslunnar. Að því gefnu að innra samræmi sé á milli þeppanna þriggja mætti segja að þar birtist kennsluaðferðin í sinni „hreinu“ mynd. Hér ber að hafa í huga að þótt kennsluaðferðir séu skilgreindar sem heildstætt líkan þar sem gætir innra samræmis þá er því sjaldnast þannig farið í reynd. Í námskrám má oft greina áhrif frá tveim eða fleiri kennsluaðferðum og hið sama á við um útfærsluna í kennslustofunni. Prátt fyrir að gera megi ráð fyrir slíku ósamræmi er engu að síður mikilvægt að átta sig á því hvað felst í hugtakinu *kennsluaðferð*. Afmörkun á hugtakinu auðveldar bæði rökræðu og samanburð á fræðilegum forsendum tungumálanáms, sem og samanburð á skipulagi og framkvæmd kennslu. Lítum því nánar á hvað felst í hugtakinu *kennsluaðferð* út frá líkani þeirra Richards og Rodgers.

Kenningar um tungumálið, tungumálakunnáttu og tungumálanám

Fyrsta þrep aðferðalíkansins lýtur að þeim viðhorfum eða fræðilegu forsendum sem tiltekin kennsluaðferð grundvallast á. Hér er annars vegar átt við kenningar um eðli tungumálsins og tungumálakunnáttu og hins vegar kenningar um málanám.

Viðhorf til tungumálsins og tungumálakunnáttu

Hvað varðar afstöðuna til tungumálsins þá er það einkum þrenns konar fræðileg sýn sem með beinum eða óbeinum hætti setur svip sinn á þær kennsluaðferðir sem nú eru í deiglunni. Í þeirri fyrstu er formgerð málsins höfð í fyrirrúmi (e. structural view) en sú sýn byggist á því að formgerð tungumálsins sé með kerfisbundnum hætti mynduð úr litlum einingum og eru þær oftast flokkaðar sem hljóðfræði-, málfræði- og orðaforðaeiningar. Önnur fræðileg sýn er hið svokallaða virkniviðhorf til tungumálsins (e. the functional view) en í því felst að hlutverk tungumálsins sé fyrst og fremst að tjá merkingu. Í kenningum sem byggjast á slíku viðhorfi er mun meiri áhersla lögð á merkingarbær tjáskipti en á málfræðileg form. Þriðja sýnin beinist að gagnvirkum tjáskiptum (e. interactional view) og hún felst í því að litíð er á tungumálið sem tæki til að koma á og viðhalda gagnvirkum tjáskiptum. Hér skiptir höfuðmáli að átta sig á því hvað það sé sem einkenni gagnvirk tjáskipti og ólík samskiptamynstur. Kenningarnar

beinast bæði að viðtöku málsins, þ.e. hlustun og lestri, og tjáningu í ræðu og riti (Richards og Rodgers, 2001, bls. 20-21).

Viðhorf til málanáms

Sumar kennsluaðferðir grundvallast á fræðilegu viðhorfi til tungumálsins en aðrar fremur á kenningum um málanám. Kenningar um nám snúast einkum um tvennt, annars vegar hvaða sálmálvíssindalegu og vitsmunalegu ferli eru talin skipta máli í tungumálanámi og hins vegar hvaða skilyrði þurfa að vera fyrir hendi til að slík ferli verði virk. Námskenningarnar geta annaðhvort tekið mið af öðru þessara viðhorfa eða báðum. Sem dæmi um sálmálvíssindaleg og vitsmunalegu ferli má nefna vanamyndun, ályktanir, prófun á tilgátum og alhæfingar. Vanamyndun er af sumum fræðimónum talin nauðsynleg forsenda þess að málanám geti átt sér stað en aðrir telja að stöðug tilgátuprófun sé sú forsenda sem allt málanám byggist á. Með skilyrðistengdum námskenningum (e. condition-oriented theories) er lögð áhersla á mikilvægi mannlegra og efnislegra skilyrða eða ytri aðstæðna sem geta stuðlað að árangursríku málanámi (Richards og Rodgers, 2001, bls. 22). Þannig telja sumir að andrúmsloftið eða stemningin í námsumhverfinu geti skipt sköpum fyrir málanámið en aðrir telja að eðli og umfang ílagsins eða máláreitið sé það sem allt veltur á.

Skipulag kennslu

Annað þrep aðferðalíkansins snýst um skipulag eða hönnun tungumálakennslunnar. Þar má greina eftirtalda þætti: a) þau megin- og sérhæfðu markmið sem stefnt er að með aðferðinni, b) náms- eða kennsluáætlanir sem eru dæmigerðar fyrir aðferðina, c) tegundir viðfangsefna í námi og kennslu, d) hlutverk nemandans, e) hlutverk kennarans og f) eðli og hlutverk námsefnis. Þeir þættir sem hér hafa verið taldir ákvarðast af þeim kenningum um tungumál og tungumálanám sem búa að baki aðferðinni. Sé t.d. litið á tungumálið sem tæki sem leiði til tjáskipta verða námsmarkmiðin að endurspeglar slíkt viðhorf og sé áltið að tungumálið lærist best með virkum tjáskiptum frá upphafi verða viðfangsefnið að fela í sér tækifæri nemenda til tjáskipta.

Framkvæmd kennslu

Þriðja þepið tekur til framkvæmdar eða útfærslu á kennslu en í því felst kennslutækni, kennsluhættir og inntak kennslu, og það atferli sem blasir við í kennslustofunni þegar kennt er samkvæmt tiltekinni kennsluaðferð. Eins og þegar hefur verið nefnt liggja ákveðnar kenningar um tungumálið og tungumálanámið til grundvallar tiltekinni kennsluaðferð og sé um eina hreina aðferð að ræða má finna innra samræmi á milli þeppanna þriggja. Þannig hafa hin fræðilegu viðhorf sem aðferðin byggist á áhrif á næsta þrep, þ.e. á skipulag kennslunnar, t.d. markmið, námsáætlunar, viðfangsefni og hlutverk kennsluefnis og námsgagna í tungumálanáminu. Það er svo í þriðja þepi að kemur til kasta kennarans er hann útfærir kennsluaðferðina í reynd á grundvelli þess sem markað hefur verið á þepi eitt og tvö.

Hér skal ítrekað að aðferðalíkanið er einungis rammi til að afmarka tiltekna kennsluaðferð þar sem gert er ráð fyrir að röklegt innra samhengi sé á milli þeppanna þriggja. Þegar námskrár í erlendum tungumálum eru kannaðar eða námsefni í tungumálum kemur í ljós að þar gætir áhrifa frá mörgum kennsluaðferðum í senn. Og jafnvel þótt innra samræmi væri á milli kenninga um tungumál og málanám annars vegar og skipulags kennslu hins vegar er ekki þar með sagt að kennarinn útfæri kennsluna á þann hátt sem lagt er fyrir í námskrám eða í kennsluefni. Hér nægir að benda á hve mikill munur getur verið á kennslu einstakra kennara jafnvel þó að þeir hafi kynnt sér sömu kenningarnar, eigi að framfylgja sömu námskrá og noti sama kennsluefni. Að lokum skal tekið fram að líkan þeirra Richards og Rodgers gerir ráð fyrir því að aðferðir geti þróast í báðar áttir, þ.e. að það sé ekki bara ný þekking t.d. ný málvísindaleg þekking eða nýjar námskenningar sem hafa áhrif á þróun kennsluaðferða, heldur geti reynsla og þekking kennara einnig haft áhrif á skipulag kennslunnar og jafnvel leitt til nýrra fræðilegra kenninga um tungumálið og málanám. Á næstu síðu má sjá yfirlit yfir þá þætti sem líkan þeirra Richards og Rodgers samanstendur af.

Kennsluaðferð			
Viðhorf	Skipulag		Frankvæmd
<p>a. <i>Kenningar um eðli tungumálansins</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • það sem tungumálkunnáttu/hæfni í erlendu tungumáli felur í sér • það sem lýtur að grunneiningum formgerðar málins <p>b. <i>Kenningar um eðli tungumálanámsins</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • bau salmálvísindalegu og vitsmunalegu ferli sem eiga sér stað í tungumálanámi • þau skilyrði sem þarf að vera til staðar til að þau ferli sem tungumálanámið felur í sér geti orðið árangurstrik 	<p>a. <i>Meginmarkmið og sértak markmið aðferðar</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Líkán fyrir námsætlanir • forsendur fyrir vali og meðferð efni sem lytur að tungumálinu og/eða innitaki viðfangsefna <p>c. <i>Tegundir viðfangsefna í námi og kennslu</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • verkefni og refingar sem umið er með í kennslustofnuni og í námsefnini <p>d. <i>Hlutverk nemenda varðan:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • tegundir viðfangsefna sem nemendur fást við í sem fengist er við í náminu • samsetning nemendahópa sem meilt er með eða sem gengið er út frá • að hve miklu leyti lítið er á nemendum sem að nánnarra • að hve miklu leyti lítið er á nemendum sem viðhalendur gerendur, þá sem eiga frumkvæði, leysa verkefni o.s.frv. <p>e. <i>Hlutverk kennara varðan:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • tegundir hlutverka sem kennarið hefur að hve miklu leyti kennarið hefur aðrif á námið • að hve miklu leyti kennarið ákvæður inn-tak nánsins • eðli samskiptaplaforma kennara og nemenda <p>f. <i>Hlutverk náms-/kennsluefnið varðan:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • meginhlutverk námsfritils • eðli námsfritils (t.d. lextabækur og myndbönd) • tengsl námsfritils við annað flag • hlutverk kennara og nemenda í tengslum við námsfritils 	<p>a. <i>Kennslutekní, kennsluhættir og það aðferði sem sú má kennslustofninn þegar kennit er skv. aðferðinum</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • hvernig kennarið notar síma, ríum og kennslutekil/námsgagn • samskiptamynstur sem sjá má í kennslumini útræði og aðferðir nemenda og kennara þegar kennit er skv. aðferðinum 	

Próun kennsluaðferða – Eldri aðferðir

Kenningar um aðferðir í tungumálakennslu endurspeglar annars vegar málvísindaleg og sálmálvísindaleg (e. psycholinguistic) viðhorf og hins vegar þörfina fyrir tungumálakunnáttu eða notagildi slískrar kunnáttu á hverjum líma. Á nítjándu öldinni var hin svokallaða *málfræði-* og *þýðingaraðferð* talin góð og gild og var svo að segja allsráðandi í tungumálakennslunni bæði hér á landi og erlendis og hesur raunar haft mikil áhrif allt fram á okkar daga. Ólíkt seinni tíma aðferðum byggist málfræði- og þýðingaraðferðin ekki á fræðilegum kenningum um máltöku eða málanám. Aðferðin á rætur að rekja til kennslu klassísku málanna, einkum latínu, og var fyrirmynnidin að skipulagi kennslunnar sótt til latínum kennslunnar, einkum í lærðum skólum. Þegar nýir skólar hófu göngu sína hér á landi á seinni hluta nítjándu aldar og ný tungumál komu til skjalanna var málfræði- og þýðingaraðferðin notuð við nýjar aðstæður. Markmiðið með tungumálakennslunni samkvæmt málfræði- og þýðingaraðferðinni var fyrst og fremst að kenna nemendum að lesa og að einhverju leyti að skrifa á málinu auk þess sem áhersla var lögð á kennslu orðaforða og málfræði. Talmáli var afar lítill gaumur gefinn. Hið dæmigerða var að námsefnið samanstæði af lesbók með textum (og oft orðalistum), málfræðibókum og stíla- og verkefnaheftum. Kennslan fólst einkum í þýðingum af og á móðurmálið, ritun stíla, einkum málfræðistíla, og í því að læra málfræðireglur og orðaforða utan bókar. Í viðureigninni við málfræðina var oft meiri áhersla lögð á að kenna undantekningar en meginreglur. Eitt af markmiðunum með latínunáminu var að þjálfa hugann og í því sambandi var talið holtt að kljást við flókin úrlausnarefni sem kröfðust útsjónarsemi og agaðra vinnubragða. Þessar áherslur og verklag var yfirfært á kennslu annarra erlendra mála. Málfræði- og þýðingaraðferðin er vitaskuld barn síns tíma og hún endurspeglar hvers konar tjáskipta mátti vænta á erlendum tungumálum á nítjándu öld og fyrr. Þá ber hún einnig merki þess að vera sprottin úr jarðvegi lærðu skólanna, þar sem um var að ræða tiltölulega lítinn einsleit-an hóp námsfúsa nemenda (skólapilta).

Undir lok nítjándu aldarinnar urðu margir til þess að benda á annmarka málfræði- og þýðingaraðferðarinnar. Með aukinni þekkingu á eðli tungumáls, ekki síst á hljóðfræði og á máltöku, breytust viðhorfin til tungumálakennslunnar. Aukin samskipti þjóða kölluðu á annars konar tungumálakunnáttu en þá sem mörkuð hafði verið af kennslu fornþáttuna. Bent var á að málfræði- og þýðingaraðferðin fæli aðeins að litlu leyti í sér kennslu talmáls og að kennslan miðaði fremur að því að kenna *um málið* en kenna nemendum *að nota það* (Jespersen, 1901). Áhugi á nýju málunum og samfélagsþróunin hafði það í för með sér að áherslan beindist í auknum mæli að gildi hagnýtrar tungumálakunnáttu. Rök-

semdirnar voru þær að tungumálanámið ætti að gera nemendur færa um að nota tungumálið til beinna samskipta. Í stað þess að nota latínukennsluna sem fyrirmynd var horft til þess hvernig börn læra móðurmálið og mælt var með því að hafa málþoku móðurmálsins til hliðsjónar við skipulagningu kennslu erlendra mála. Úr þessum jarðvegi spratt og þróaðist *beina aðferðin* en hún hafði að markmiði að nemendur næðu tökum á erlenda málinu með því að nota það beint eða á sama hátt og móðurmálið og án milligöngu þýðinga. Í samræmi við málþoku móðurmáls breyttist vægi og röð færniþáttanna fjögurra, þ.e. að hlusta, lesa, tala og skrifa. Þannig var fyrst lögð áhersla á skilning á mæltu máli og því næst á að tjá sig í töluðu máli. Lestur fylgdi síðan í kjölfarið og lokur var tekið til við ritun á málinu. Í stað þess að *kenna um málið* var nú lögð áhersla á að nemendur læru að nota markmálið og reglur þess. Varað var við því að nota móðurmálið, m.a. til að auka flág og tjáningu á markmálinu. Í stað hefðbundinna málfræðistfla var mælt með verkefnum sem fela í sér beina tjáningu án milligöngu móðurmálsins, t.d. endursögnum og frístflum á erlenda málinu í stað stífla- og þýðingarverkefna og innfyllingaráæfingum og umritunarverkefnum í stað flókinna útskýringa á málfræðireglum á móðurmálinu. Hér ber að hafa í huga að á seinni hluta nítjándu aldar, á þeim tíma sem beina aðferðin ruddi sér til rúms, fór almennungsskólum fjölgandi sem og nýjum skólagerðum. Málfræði- og þýðingaraðferðin hentaði illa þegar ungar nemendur áttu í hlut og í nýjum skólagerðum var lögð áhersla á hagnýtari tungumálakunnáttu en fyrr. Málfræði- og þýðingaraðferðin var ekki til þess fallin að kenna talmál og hagnýta málnotkun, enda lá styrkur hennar fyrst og fremst í því að kenna nemendum að lesa á hinu erlenda máli og ná tökum á reglum um málfræði.

Um og eftir miðja síðustu öld leiddu kenningar Skinners (1957) og annarra atferlissálfræðinga um nám og samanburðarrannsóknir Fries og fleiri strúktúralista á formgerðum tungumála til þróunar „The Audiolingual Method“. Aðferðin á ýmislegt sameiginlegt með beinu aðferðinni, m.a. ríka áherslu á kennslu talmáls og óorðaða kunnáttu (e. implicit knowledge) um notkun málsins í stað ytrar vitneskju (e. explicit knowledge) um formreglur málsins. Við skipulagningu kennslunnar eru grunnstrúktúrar málsins hafðir í fyrirrúmi og þeir kenndir með sífelldum endurtekningaráæfingum (e. drill) í þeim tilgangi að gera rétta málnotkun að vanabundnu atferli (sjá t.d. Lado og Fries, 1964; Richards og Rodgers, 2001, bls. 56-58). Notkun móðurmálsins var álitin afar óæskileg og hið sama átti við um þýðingar.

Þótt rannsóknir Chomskys hafi ekki beinst að kennslu erlendra mála heldur að tileinkun fyrsta máls höfðu kenningar hans um eðli mannlegs máls engu að síður mikil áhrif á kenningar um kennslu erlendra tungumála. Þannig urðu viss straumhvörf þegar hann gagnrýndi kenningar atferlissinna um tungumálanám.

Fráleitt væri að lýsa málþoku sem eftirlíkingu eða þjálfun á mállegu atferli (sjá nánari umfjöllun í grein Birnu Arnbjörnsdóttur í þessu riti).

Málfræði- og þýðingaraðferðin og beina aðferðin hafa báðar haft veruleg áhrif á tungumálakennslu hér á landi eins og sjá má í námskrám (sjá t.d. Drög að námskrám fyrir barnaskóla og gagnfræðaskóla, 1948; Námskrá fyrir nemendur á fræðsluskyldualdri, 1960), kennslubókum og í ritum þar sem fjallað er um rannsóknir á tungumálakennslu (sjá t.d. Auður Hauksdóttir, 1990, 2001 og 2007; Rasmussen, 1987; Steinunn Bjarnadóttir, 1985). Einnig hafði „audiolinguall“-aðferðin nokkur áhrif á tungumálakennsluna, einkum á áttunda áratug síðustu aldar. Einkenna aðferðarinnar má t.d. sjá stað í námskrá í erlendum tungumálum fyrir grunnskóla frá árinu 1976 (Aðalnámskrá grunnskóla. Erlend mál: enska og danska, 1976), sem og í námsefni frá sama tíma, einkum í ensku (Auður Hauksdóttir, 2001, bls. 171-174, og 2007). Þótt skipulag kennslu, m.a. námskrár og námsefni, byggist á nýjum kenningum um tungumálanám og tungumálakennslu er ekki þar með sagt að þær leiði sjálfkrafa til breytra kennsluháttá í skólunum. Nýjar kennsluaðferðir ryðja sér til rúms í samspili við þær aðferðir sem fyrir eru og reynslan hefur sýnt að rískjandi kennsluhefðir geta reynst lífseigar. Einnig getur kennsluhefð verið ólík frá einu tungumálini til annars. Hér getur staða tungumálsins í þjóðfélaginu skipt máli, sem og saga og staða tungumálagreinarinnar í skólkakerfinu (Wagner, 1994). Þá má nefna aldur og samsetningu nemendahópsins, framboð á námsefni og það áreiti sem nemendur verða fyrir á tungumálinu í daglegu lífi. Síðast en ekki síst ber að nefna menntun tungumálakennara en hún er lykilatriði þegar kemur að því að útfæra kennsluaðferð í reynd (Sonne Jakobsen, 1989, bls. 241, og Auður Hauksdóttir, 2001).

Aukin og almennari samskipti við útlönd sköpuðu þörf fyrir breytta og fjölbærtari kunnáttu í erlendum tungumálum og aukin þekking á tungumálinu og á því hvað tungumálakunnáttu felur í sér hefur kallað á gagngera endurskoðun á kennsluaðferðum. Hér á eftir verður fjallað um tjáskiptaaðferðir í kennslu en þær hafa í ríkum mæli sett svip sinn á umræðuna um aðferðir í tungumálakennslu síðustu two til þrjá áratugina, bæði hér á landi og í nágrannalöndunum.

Tjáskiptaaðferðir

Þegar fjallað er um tjáskiptamiðaða tungumálakennslu er oft talað um nálgun í kennslu eða þá um aðferð í fleirtölu, sbr. *tjáskiptaaðferðir*. Á þann hátt er undirstríkað að ekki er um eina afmarkaða kennsluaðferð að ræða heldur ákvæðin viðhorf sem liggja til grundvallar kennslunni. Hugtakið *tjáskiptaaðferðir* nær yfir kennslu þar sem meginmarkmiðið er að nemendur öðlist *tjáskipta-*

hæfni (c. communicative competence) á markmálinu, að tungumál og tjáskipti verði ekki aðskilin og að tungumál lærist með því að það sé notað til tjáskipta. Litið er á tungumálanám sem einstaklingsbundið, vitsmunalegt og skapandi ferli þar sem nemendur byggja smátt og smátt upp tjáskiptahæfni sína með því að nota tungumálið á sem sjölbreytilegastan hátt og með ólíkan tilgang í huga. Til grundvallar tjáskiptaaðferðum liggja virkniviðhorf til tungumálsins og tungumálanáms. Rétt eins og í eldri kenningum er þekking á formhlið málsins og leikni í beitingu málfræðireglna talin hluti af því að hafa vald á erlendu tungumáli. Hér er þó veigamikill viðhorfsmunur á eldri kennsluaðferðum og tjáskiptaaðferðum þar sem ekki er litið á málfræðikunnáttu sem markmið í sjálfu sér heldur sem hluta af alhliða tjáskiptahæfni. Val á málfræðilegum viðfangsefnum ræðst því af hlutverki þeirra fyrir tjáskiptin. Kennslan, þ.e. jafnt viðfangsefni sem námsefni, á að endurspeglu venjulega og eðlilega (e. authentic) notkun málsins. Eitt veigamesta einkennið á tjáskiptaaðferðum er sú mikla áhersla sem er lögð á nám hvers og eins nemandi. Þar sem nemandinn og nám hans er í brennidepli er athyglinni oft fremur beint að námi nemandans en kennslu kennarans. Í nýrri kenningum um tjáskiptamiðaðri kennslu er gengið út frá því að eftirtekt og vitund um tungumálið og málanámið geti skipt sköpum fyrir framvindu þess. Sumir fræðimenn vilja jafnvel ganga svo langt að segja að slík vitund sé forsenda málanáms.

Markmiðið með tjáskiptamiðaðri tungumálakennslu er að nemendur öðlist tjáskiptahæfni en það hugtak felur í sér alla þá þætti sem málhafi þarf að ná valdi á til að geta notað málið til tjáskipta. Kenningar um tjáskiptahæfni taka hvort tveggja í senn mið af eldri kenningum um formhlið tungumálsins og af nýrri þekkingu, ekki síst innan félagsmálvínsinda og málheimspeki, þar sem virkni eða hlutverk málsins og félagslegar hliðar tjáskipta eru í brennidepli. Má þar nefna kenningar Hallidays frá árinu 1970 um sjö hlutverk eða „fúnksjónir“ tungumálsins (Halliday, 1977) og kenningar þeirra Austins og Searles um *málathafnir* (e. speech act) (Searle, 1971, bls. 39-53). Í verki Austins *How to do Things with Words* frá árinu 1962 er lögð áhersla á að tungumálið sé fyrst og fremst tæki til að framkvæma félagslegar athafnir og að málkerfið endurspeglí þetta hlutverk þess. Með því að taka þjóðfræðileg viðhorf inn í myndina bætti Hymes (1972) nýrri vídd við skilgreiningu Chomskys á málhæfni (sbr. verk Chomskys *Syntactic Structures* frá árinu 1957). Nýja skilgreiningin tekur einnig til virkni tungumálsins og þess hlutverks þess að vera tæki til boð- eða tjáskipta (Brumfit, 1984, bls. 25).

Þá áherslubreytingu að hafa tjáskipti í fyrirrúmi þegar fjallað er um kunnáttu í erlendum tungumálum ber einnig að skoða í ljósi viðleitni Evrópuráðsins til að skilgreina þann þröskuld (e. threshold level) eða lágmarkskunnáttu sem málhafar

þurfa að ná til að geta bjargað sér við ólíkar aðstæður á erlenda málinu. Verkefnið *Threshold level* hófst árið 1971 og hafði það að markmiði að skilgreina þarfir útlendinga sem flytjast milli landa og þurfa að geta ljáð sig á erlendum tungumálum. Þannig var ætlunin að útbúa sameiginlega námsáætlun sem mætti nota sem líkan fyrir tungumálakennslu almennt. Námsáætlunin tekur mið af þörfum hvers einstaklings og í hvaða tilgangi hann þarf að nota málið. Námsþáttum er skipt í litlar einingar sem nemendur raða síðan saman eftir eigin þörfum. Þessi leið er ólís fyrri námsáætlunum að því leyti að einingarnar grundvallast ekki á málfræðiatriðum, t.d. setningarmynstrum eða málfræðilegum formgerðum eins og raunin var með „audiolingual“-aðferðina, heldur taka þær mið af þeim aðstæðum þar sem talið er líklegt að nemendur þurfi að nota málið, sbr. skilgreiningu Wilkins á aðstæðubundnum námsmarkmiðum (e. situational syllabuses) (Wilkins, 1976, bls. 15-18). Ólískt hefðbundinni tungumálakennslu þar sem form tungumálsins eru lögð til grundvallar inniheldur „threshold level“ nýja sýn þar sem þeim þáttum sem lúta að merkingu og hlutverki er skipað ofar formreglum málsins.

Þegar fram liðu stundir voru kenningar Wilkins gagnrýndar fyrir að búta málið um of í litlar einingar sem nemendur væru síðan þjálfadír í á svipaðan hátt og í málfræðilegum formum áður (Nunan, 1988; Long og Crookes, 1993). Rök voru leidd að því að sundurgreining á málinu í hlutverk og einingar gefi ekki rétta mynd af því hvernig málanám fer fram, auk þess sem sundurgreiningin í eins konar smábúta eða atóm gefi ranga mynd af eðli og hlutverki tungumálsins sem sé fyrst og fremst að vera tæki til tjáskipta (Nunan, 1988, bls. 37). Eðlilegra sé að líta bæði á tungumálið og tungumálanámið á heildstæðan hátt þar sem annars vegar sé tekið mið af tungumálinu eins og það er notað til tjáskipta og hins vegar sé litið á tungumálanámið sem ferli. Hugtakið *tjáskiptahæfni* hefur verið notað um þessa víðari sýn á tungumálið. Tjáskiptahæfni felur í sér bæði þekkingu (meðvitaða og ómeðvitaða) um tungumálið og notkun þess sem og leikni eða færni í að beita því (Canale, 1983, bls. 3). Hér ber þess að geta að til eru ólíkar stefnur eða afbrigði af tjáskiptamiðaðri tungumálakennslu sem aðgreinast m.a. af því hvaða áhrif þekking nemenda og meðvitund um tungumálið og um málanám er talin hafa á nám þeirra.

Þótt tjáskiptaaðferðir séu vítt hugtak hefur þessi nálgun ákveðin sameiginleg einkenni eða kjarna sem aðgreinir hana frá þeim aðferðum sem öðru fremur beinast að því að kenna form málsins, eins og t.d. málfræði- og þýðingaraðferðin og „audiolingual“-aðferðin. Meðal helstu einkenna má nefna það meginmarkmið sem nefnt var hér að framan að nemendur öðlist tjáskiptahæfni, þ.e. að þeir geti notað markmálið á skilvirkan og viðeigandi hátt. Nemendur reyna sem fyrst að tjá sig á ólísan hátt og í mismunandi tilgangi. Merking og innihald eru lykil-

atriði og því skiptir samhengi texta öllu máli. Meiri áhersla er lögð á flæði og skiljanlega málnotkun en hituni. Með því að nota málið til tjáskipta og með því að beina athyglinni að reglum málsins í tengslum við beitingu þess (sbr. incidental focus on form) nær nemandinn smám saman tökum á reglunum, svo sem málfræði- og framburðarreglum. Þannig tengist vinnan með reglur málsins notkun þess. Gagnstætt því sem á við um „audiolingual“-aðferðina er litið á villur nemenda sem eðlilegan og óhjákvæmilegan hluta málanámsins. Einnig er gert ráð fyrir því að hægt sé að grípa til móðurmálsins og þýðinga þegar það á við, t.d. til að útskýra reglur eða flókin orð eða orðasambönd. Þar sem kennslan er einstaklingsmiðuð taka viðfangsefnin mið af aldri nemenda, áhugamálum og þörfum þeirra í náminu (Finoccahiaro og Brumfit, 1983, bls. 91-93).

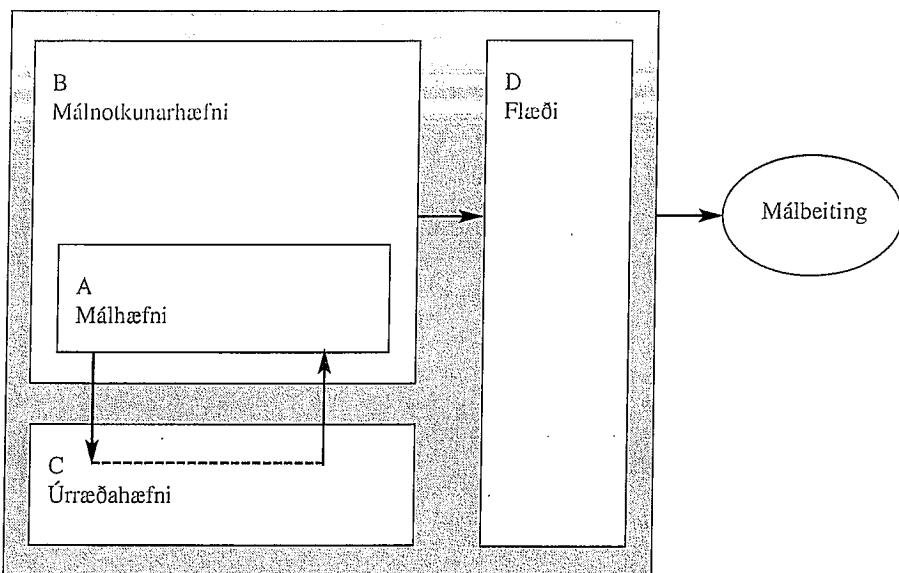
Kenningar tjáskiptaaðferða um tungumálið og tungumálakunnáttu

Til grundvallar tjáskiptaaðferðum liggja kenningar um að meginhlutverk tungumálsins sé að vera tæki til tjáskipta. Auk hefðbundinna kenninga um formhlið málsins taka aðferðirnar mið af kenningum um hlutverk eða virkni tungumálsins og hvernig ýmsar félagslegar hliðar máls og málnotkunar skipta máli fyrir öll tjáskipti. Markmiðið með tjáskiptamiðaðri tungumálakennslu er að nemendur öðlist það sem Hymes kallar *tjáskiptahæfni*. Samkvæmt kenningum Hymes er tungumálið fyrist og fremst tæki til að koma boðum milli manna og tjáskipti taka m.a. mið af ólkum félagslegum þáttum og tilgangi tjáskiptanna hverju sinni. Því skiptir máli að geta tjáð sig á viðeigandi hátt í ólku samhengi. Ekki er nóg að mati Hymes að hafa vald á formreglum málsins heldur þarf málhafinn einnig að hafa vald á því sem kalla mætti *notkunarreglur* málsins. Slíkar reglur snúast annars vegar um það hvort og að hvaða leyti tilteknar notkunarreglur eiga við í reynd og hvað notkun þeirra hefur í för með sér og hins vegar hvort og að hve miklu leyti tilteknar notkunarreglur hæfi aðstæðum og hvort unnt sé að framkvæma þær eftir þeim leiðum sem tiltækjar séu (Hymes, 1972, bls. 281). Skilgreining Canales og Swain á tjáskiptahæfni tekur til þriggja eftirfarandi þátta:

1. málhæfni, þ.e. þekkingar á reglum um málkerfið,
2. félagsmálvísdalegrar hæfni, þ.e. þekkingar á reglum um félags- og menningaraðstæður og reglum um orðræðu,
3. úrræðahæfni.

(Canale og Swain, 1980, bls. 29-31.)

Í skilgreiningu þeirra Canales og Swain nær hugtakið félagsmálvísindaleg hæfni bæði yfir málnotkunarhæfni (e. pragmatic competence) og orðræðuhæfni (e. discourse competence). Sambærilega skilgreiningu á tjáskiptahæfni er einnig að finna í líkani Færch, Haastrup og Phillipsons en samkvæmt skilgreiningu þeirra felur málnotkunarhæfni í sér þekkingu á málathöfnum og samtölum:



Mynd 2. Líkan yfir þá þætti sem felast í tjáskiptahæfni (Færch, Haastrup, Phillipson, 1984, bls. 169).

Eins og sjá má á mynd 2 er *flæði* einn af þeim þáttum sem felast í tjáskiptahæfni, sbr. aðgreininguna í hittni og flæði (Brumfit, 1984, bls. 50-57). Hér á eftir verður greint á milli málnotkunarhæfni (e. pragmatic competence) og samtals- og textahæfni (e. discourse competence).

Að öllu samanlöggðu rúmar hugtakið tjáskiptahæfni – auk fyrri skilgreiningar á málhæfni – eftirtalda þætti: málnotkunarhæfni (e. pragmatic competence), t.d. reglur um viðeigandi málnotkun (e. appropriateness), texta- og orðræðuhæfni (e. discourse competence) og úrræðahæfni (e. strategic competence). Einnig er þekking á þjóðfélagi og menningu, m.a. siðum og venjum í málsamfélagini, þ.e. félags- og menningarhæfni (e. sociocultural competence), hluti af því að hafa erlent mál á valdi sínu. Hér á eftir verður gerð nánar grein fyrir þessum þáttum.

Málhæfni

Í málhæfni felst það að búa yfir beinni og óbeinni þekkingu á reglum sem lúta að formhlið málsins, t.d. reglum um framburð, réttritun, setningaskipan og beygingar, auk þekkingar á orðasorða. Tjáskiptahæfni verður ekki náð án þess að málnotandinn hafi slíka þekkingu á valdi sínu og leikni til að beita henni. Rétt er að undirstrika að málhæfni tekur til allra fjögurra særniþáttanna, þ.e. viðlökuþáttanna að hlusta og lesa og tjáningarárþáttanna að tala og skrifa.

Kenningar um tungumálið og hlutverk þess hafa áhrif á það hvernig litíð er á formreglur málsins. Samkvæmt kenningum virknimálfræði gegna formreglur ákveðnu hlutverki í málinu og ef hlutverkin breytast hefur það áhrif á reglurnar sem annaðhvort aðlagast breytingunum eða hverfa úr málinu. Í tjáskiptum er merkingu eða boðum komið fyrir í setningum með ákveðnum hætti, þ.e. orðum er skipað í setningar og notaðar eru beygingar í samræmi við viðteknar reglur innan tiltekins málsamfélags. Ef þessu væri ekki þannig farið gætum við ekki skilið hvert annað (Holmen, 1990, bls. 7). Til þess að geta notað málið til tjáskipta, þ.e. skilið það sem er sagt eða ritað og tjáð sig í ræðu og riti, þurfa nemendur að hafa formreglur málsins á valdi sínu.

Tjáskiptahæfni er óhugsandi án orðaforðakunnáttu en í henni felst annars vegar skilningur á orðaforða í töluðu eða rituðu máli og hins vegar kunnáttu til að geta notað hann til tjáningar í ræðu og riti. Með orðaforða er ekki einungis átt við einstök orð heldur einnig föst orðasambond, svo sem orðastæður, orðtök, málshætti og fasta frasa. Mikill munur er á því að geta skilið orðaforða og að vera fær um að nota hann á virkan hátt til tjáningar enda skilja flestir mun fleiri orð og orðasambond en þeir nota með virkum hætti. Það er ekki einfalt mál að útskýra hvað það þýðir í reynd að hafa vald á orðaforða. Mörg orð og orðasambond geta haft mismunandi merkingu eftir því í hvaða samhengi þau eru notuð og þegar t.d. orðtök eiga í hlut (t.d. *troða e-m um tær, hafa mörg járn í eldinum*) er yfirlægð merkingin allt önnur en ætla má af samanlagðri beinni merkingu einstakra orða. Þegar um orðastæður er að ræða skiptir máli hvaða orðum er ráðað saman og hvernig. Til dæmis er talað um *meyrt kjöt, greiða atkvæði, undirrita bréf og ganga til kosninga*. Á undanförnum áratugum hefur áhuginn á að rannsaka orðaforðann og þýðingu hans fyrir tungumálakunnáttu aukist til mikilla muna eins og umfangsmiklar rannsóknir eru til vitnis um (sjá t.d. Coady og Huckin, 1997; Henriksen, 1999; Meara, 1996; Nation, 2001; Nattinger og DeCarrico, 1992). Áherslan á orðaforða í tengslum við tjáskiptaaðferðir er augljós þegar haft er í huga hve miðlæg merking og innihald er í slíkri tungumála-kennslu. Þá hafa málsöfn varpað nýju ljósi á orðaforðann og notkun hans.

Orðræðu- og textahæfni

Orðræðu- og textahæfni snýr að hæfninni til að nota markmálið til gagnvirkra tjáskipta jafnt í ræðu sem riti. Í því felst t.d. að geta áttar sig á röklegu samhengi texta og hvaða reglur eiga við um ólíkar tegundir texta. Talmál og ritmál lúta ólíkum lög-málum, m.a. með tilliti til birtingarforms og samhengis texta. Margir talmálstextar eru gagnvirkir og fela það í sér að gert er ráð fyrir þátttöku tveggja eða fleiri, t.d. óformlegt spjall, símtöl, atvinnuviðtöl og samtöl í skólastofunni, en aðrir talmáls-textar eru einræða, s.s. fyrirlesrar og fréttatflutningur í sjónvarpi. Þegar samtöl eiga sér stað fara fram gagnvirk tjáskipti og til verður samtal með innra samhengi sem er frábrugðið samhengi í rituðum textum. Ýmsar ytri aðstæður hafa áhrif á þá sem tala og á samtalið, t.d. staður og stund, fjöldi þátttakenda og félagsleg tengsl þeirra í milli. Það er dæmigert fyrir venjuleg samtöl að þau samanstanda af þremur stigum: opnun, kjarna og niðurlagi. Oft hefjast samtöl og enda með óformlegu spjalli, t.d. um hvernig fólk hafi það eða hvað sé tit. Það er einkennandi fyrir samtöl að þeir sem taka þátt í samtalinnu skiptast á að hafa orðið. Í óformlegum samtölum eru ákveðin „signöl“ (e. signal eða gambit), t.d. *er það ekki, sko, þannig, heyrðu eða ha* notuð til að koma á eða halda orðræðunni gangandi við lotuskipti (e. turn-taking), t.d. til að halda orðinu, gefa til kynna að maður vilji komast að eða til að gefa öðrum orðið (Glahn og Holmen, 1989, bls. 66-67; Hatch, 1992, bls. 36).

Viðtaka og tjáning texta gera kröfur um að málnotandinn átti sig á textagerðinni og hvernig textinn er myndaður. Við ritun texta er t.d. ekki nóg að geta myndað setningar heldur þarf einnig að gæta þess að samhengi sé á milli setninga og textahluta. Með samhengi er annars vegar átt við merkingarlega samloðun textans, þ.e. að það sé innra samhengi eða rauður þráður í textanum, og hins vegar að rétt málfræðileg meðul séu notuð til að tengja textann saman og mynda þannig málfræðilega rétt samhengi, t.d. með rétri notkun samtenginga, for-nafna, beyginga orða eða ákveðins greinis. Widdowson notar hugtökin samloðun (e. cohesion) um málfræðilegt samhengi textans og samfelli (e. coherence) um merkingarlegt samhengi í texta (sjá Brumfit og Johnson, 1979, bls. 47). Val á textagerð ræðst af aðstæðunum og tilgangi tjáskiptanna og málsnið, orðaval og uppbygging textans þarf að samræmast textagerðinni. Sem dæmi um ritaðar textagerðir má nefna ferðalýsingar, tölvuskeyti, ljóð, jólakort, leiðara dagblaða, skattaskýrslur, dægurlagatexta og ferilskrár. Við textagerð þarf málnotandinn að gera sér ljóst hvaða hlutverki textinn gegnir, þ.e. hvort um sé að ræða frásögn með ákveðinni atburðarás, rökræðu eða framsetningu skoðana (Lund, '1999, bls. 27). Við notkun erlendra tungumála er mikilvægt að áttar sig á því að ekki er allt-af hægt að yfirfæra þekkingu um orðræðu- og textahæfni beint frá einu tungumáli til annars þar sem um menningarbundna þætti getur verið að ræða.

Málnotkunarhæfni

Með málnotkunarhæfni er átt við þá þætti sem lúta að notkun málsins, þ.e. hvernig málið er notað til að framkvæma málathafnir. Þegar boðskipti fara fram milli manna á sér stað val og túlkun á málathöfnum og við slíkt val geta ýmsir félagslegir þættir skipt máli, t.d. um hvaða tjáskiptaaðstæður er að ræða og hvaða tengsl eru á milli móttakanda og sendanda. Þá getur skipt máli hvort sá sem talar þekkir viðmælanda sinn, hvort aldursmunur er á viðmælendum og hvort jasnræði er með þeim, t.d. með tilliti til stéttar eða stöðu. Einnig skiptir tilgangur tjáskiptanna máli. Í vissum tilvikum getur hann fyrst og fremst verið af félagslegum toga, þ.e.a.s að koma á tengslum milli manna, en í öðrum tilvikum geta tjáskiptin öðru fremur snúist um innihald (Møller, 1996, bls. 124). Til að tjáskiptin hæfi sem best aðstæðum og þau þjóni tilgangi sínum sem best þarf málnotandinn að gera sér ljóst hvaða mállegir valkostir eru í stöðunni. Þannig getur málnotandinn gripið til spurninga eða komið með gildishlaðna staðhæfingu til gefa ósk sína eða óbeina skipun kurteislega til kynna, t.d. *Er ekki kalt hér inni?* sem í raun gæti verið bón eða óbein skipun um að loka glugga eða hurð eða *Nú væri gott að eiga súkkulaði*, sem í raun væri ósk um sætmeti. Einnig eru ýmis smáorð, t.d. atviksorðin *ekki, svo* eða *svoltíð* eða fornafnið *nokkuð* oft notuð til að sýna kurteisi sem og notkun núþálegra sagna, þátfðar eða viðtengingaráttar, t.d. *Er ekki svoltíð kalt hér inni? Mætti ég nokkuð biðja þig um aðstoð?* Því óbeinni sem bónin er og því fleiri fyrirvarar sem eru gerðir þeim mun kurteislegri er bónin, sbr. *Vildir þú nokkuð vilja vera svo væn/vænn að hjálpa mér svoltíð?* Hér skiptir máli að átta sig á að ekki er alltaf hægt að túlka hlutverk eða virkni yrðinga út frá forminu einu (Andersen, 1991, bls. 85-89). Í samræðu er mikilvægt að hafa úrræði til að sýna kurteisi og viðhalda jákvæðu sambandi, sbr. kennningar Goffmans (1967 og 1976) um „face“ og „face-saving“ (sjá Glahn og Holmen, 1989, bls. 63, og Hatch, 1992, bls. 65-75). Málnotkunarhæfni er lykilatriði til að koma á og viðhalda árangursríkum tjáskiptum. Henriksen (1990, bls. 21) bendir á að í hefðbundinni tungumálakennslu séu samskipti og málathafnir í kennslustofunni oft einhæfar og að slík tjáskipti séu lítt fallin til að byggja upp málnotkunarhæfni hjá nemendum. Því þurfi að finna leiðir til að koma á tjáskiptum þar sem ýmsum félagslegum hliðum málnotkunarinnar er sinnt sérstaklega. Á undanförnum árum hafa rannsóknir á málnotkunarhæfni í tungumálanámi farið vaxandi, sjá t.d. Rose og Kasper (2001).

Úrræðahæfni

Með úrræðahæfni er átt við hæfni nemandans til að grípa til eigin ráða þegar þekkingu hans á tungumálinu þrýtur, hann skortir orð eða skilur ekki það sem sagt er. Hér er m.ö.o. átt við hæfnina til að finna leiðir til að brúa bilið á milli þess sem nemandinn kann nú þegar og þess sem hann vildi sagt eða skilið hafa. Canale og Swain greina á milli tveggja tegunda slíksra úrræða. Önnur snýst um úrræði sem gripið er til þegar þekkingu á málfræði er ábótavant en hin um þau sem gripið er til þegar skortir á þekkingu af félagsmálvísindalegum toga (Canale og Swain, 1980, bls. 30-31). Sem dæmi um slík úrræði má nefna umorðun þess sem segja skal, notkun samheita eða útskýringa þegar orð vantar, þýðingu af móðurmálinu á markmálið, notkun bindinga eða svipbrigða og útskýringar. Færch, Haastrup og Phillipson (1984, bls. 154-165) gera greinarmun á tjáskipta-úrræðum sem eru notuð í tengslum við viðtöku á erlenda málinu annars vegar, þ.e. þegar lesið er eða hlustað, og úrræða sem gripið er til við tjáningu á málinu þegar talað er eða ritað.

Flæði

Flæði snýst um það að málnotandinn sé fær um að tjá sig reiprennandi og áreynslulaust, þ.e.a.s. að hann geti notað reglur um mál og málnotkun eðlilega og án sérstakrar umhugsunar. Færch, Haastrup og Phillipson (1984, bls. 143) greina á milli flæðis sem lýtur að merkingu, orðaforða og setningafræði annars vegar og framsagnarflæðis (e. articulatory fluency) hins vegar. Þegar um talmál er að ræða skiptir flæði miklu máli. Atriði eins og þagnir, hik, endurtekningar og stam, t.d. þegar orða er vant, óvissa ríkir um framburð eða þegar málfræðilega þekkingu skortir, eru til marks um að flæði sé ekki nægilegt eða m.ö.o. að málnotandinn hafi ekki nægilega gott vald á málinu. Rétt er að taka fram að flæði er ekki það sama og að tala hratt, jafnvel þótt hratt tal geti verið til marks um flæði (Færch, Haastrup og Phillipson, 1984, bls. 147). Til að ná flæði skiptir aðgerða-þekking meira máli en skilgreiningarþekking. Þá er nauðsynlegt að æfa tilteknar hliðar málsins til að nemendur geti náð þeirri sjálfvirkni við notkun málsins sem er forsenda þess að geta einbeitt sér að flóknari þáttum málnotkunar. Schmidt greinir á milli aðgerðakunnáttu eða -leikni (e. procedural skill) og aðgerðaþekkingar (e. procedural knowledge) og bendir á að fremur beri að líta á flæði sem vel þjálfanda leikni eða aðgerðakunnáttu en þekkingu á því hvernig eitthvað skuli framkvæmt (Schmidt, 1992, bls. 358-359). Í tengslum við ritun snýst flæðið um það hve vel textarnir eru gerðir og hve auðvelt er að lesa þá

(Færch, Haastrup, Phillipson, 1984, bls. 147-148). Í tjáskiptaaðferðum er mikil áhersla lögð á flæði sem hluta af tjáskiptahæfni þar sem ófullnægjandi flæði hamlar tjáskiptum.

Félags- og menningarhæfni

Margir fræðimenn hafa bent á að félags- og menningarhæfni sé nauðsynlegur hluti af tjáskiptahæfni (Byram og Esarte-Sarries, 1991; Kramsch, 1998; Lund, 1999; Risager, 1989 og 2003). Félags- og menningarhæfni er ekki hluti af tungumálinu sem slíku en hefur engu að síður áhrif á notkun þess. Hér er t.d. átt við þekkingu á þjóðfélagi, menningu og síðum í viðkomandi málsamfélagi og hæfnina til að meta hvernig málið er notað venjum samkvæmt og í samræmi við það sem tilökast í málsamfélagini. Forsendur slíks mats eru að málnotandinn þekki og geti áttað sig á þeim félagslegu og menningarlegum þörfum og viðmiðum sem beint eða óbeint skipta máli fyrir notkun málsins. Sem dæmi má nefna ýmis viðmið af félagslegum toga sem hafa áhrif á tjáskiptin, t.d. hvort nota á fornafn eða eftirnafn og hvað þykir tilhlýðileg hegðun eða viðeigandi að láta í ljósi við ýmsar aðstæður, s.s. í tengslum við heimboð, atvinnu eða tiltekna háttíðisdaga. Risager lýsir félagslegri og menningarlegri hæfni sem sálfræðilegu og félagslegu ferli þar sem einstaklingar endurmeta öll viðmið sín og bæta við nýjum háttum eftir því sem við á með tilliti til markmálsins (Risager, 1989, bls. 207). Í skilgreiningu sinni á menningarhugtakinu greinir Risager á milli þriggja menningarlegra sviða. Þau eru:

1. Hið *hefðbundna* svið, en undir það falla bókmenntaverk og aðrar listir ásamt bókmennta- og listasögu, hefðbundin saga og landafræði, stofnanir, stjórnmál, stjórnsýsla, réttarkerfi, trúarbrögð, kennsla, menning, vísindi og tækni, hugmyndasaga og hugmyndrafraðilegir straumar.
2. Hið *mannfræðilega* svið, en í því felst daglegt líf, venjur og siðir og allt umhverfi, menningarleg gildi, hugmyndir, trú og sameiginlegur reynsluheimur.
3. Hið *félagslega* svið, sem felur í sér félagslegar aðstæður í viðasta skilningi: landfræðilegar, hagfræðilegar, menningarlegar o.s.frv. Þar er með talin fjölskyldan, fjölmíðlar og íþróttir; þjóðfélagsleg viðfangsefni sem ganga þvert á stofnanir sem varða félagslega hópa

(unglinga, konur o.s.frv.) og félagsleg vandamál (umhverfi, atvinnuleysi, byggðaþróun o.s.frv.)

(Risager, 1989, bls. 255-256.)

Á undanförnum áratugum hafa margir fræðimenn verið uppteknir af sambandinu á milli tungumáls og menningar og hlutverki þessara þáttar í tungumálkennslunni (Risager, 2003). Oft eru mörkin á milli félags- og menningarhæfni og málnotkunarhæfni næsta óljós.

Námskenningar og tjáskiptaaðferðir

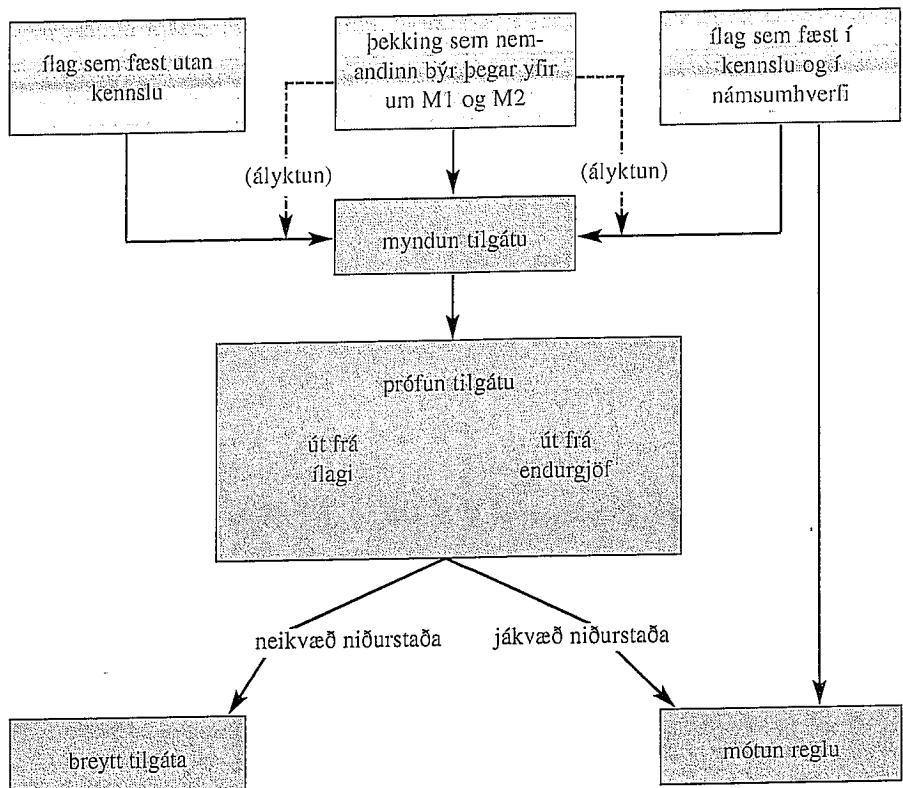
Kenningar um nám samkvæmt tjáskiptaaðferðum byggjast á hugfræðilegum kenningum um nám en þær fela í sér að litið er á málþróun sem vitsmunalegt, skapandi og félagslegt ferli (Holmen, 1988, bls. 87). Kenningarnar taka mið af hlutverki tungumálsins og hvernig það er notað í reynd. Eitt helsta hlutverk tungumálsins er að flytja boð á milli manna. Þess vegna tekur kennslan mið af þessu hlutverki og þar er reynt að líkja eftir þeim ferlum sem eiga sér stað þegar tungumálið er notað (Johnson, 1996, bls. 173-174). Því eru tjáskipti ekki bara það sem stefnt er að með kennslunni heldur er beinlínis stefnt að því að nemendur læri málið með því að taka þátt í tjáskiptum. Margir fræðimenn, m.a. Hatch (1978) (sjá t.d. Richards, 1990, bls. 76-86), hafa bent á mikilvægi samtalas í litlum hópum í málanámi. Mikilvægið má skýra með því að litið er á námið sem einstaklingsbundið skapandi ferli og málnotkun einstaklingsins því sá drifkraftur sem allt veltur á. Um leið og tungumálið lærist áttar nemandinn sig á hlutverki málsins og nemandinn lærir málið af því að hann þarf að tjá eitthvað ákveðið (Holmen, 1990, bls. 7).

Hugfræðilegar námskenningar

Kenningar tjáskiptaaðferðanna snúast m.a. um þau sálfræðilegu ferli sem eru mikilvæg fyrir málanámið. Færch og Kasper (1983) telja að máltagan eigi sér stað með þrennum hætti: 1) með því að læra meta- eða yfirreglur um tungumálið, 2) með því að líkja eftir og tileinka sér ósundurliðaðar heildir eins og þær koma fyrir í málinu og 3) á greinandi hátt með tilgátumyndun og tilgátuprófun (sjá Lund, 1997, bls. 113). Corder (1967) var fyrstur til að lýsa málanámi sem ferli þar sem nemandinn myndar stöðugt tilgátur sem hann lætur síðan reyna á þegar hann notar málið. Kenningarnar um tilgátumyndun og tilgátuprófun voru

síðan þróaðar frekar, m.a. af Færch og Kasper (1980) og Færch, Haastrup og Phillipson (1984) (sjá Kasper og Wagner, 1989, bls. 18).

Á eftirfarandi skýringarmynd er tilgátumódelinu lýst:



Mynd 3. Tilgátulíkanið (Færch, Haastrup og Phillipson, 1984, bls. 200).

Á lískaninu má sjá hvernig málanámi er lýst sem ferli þar sem tilgátumyndun og prófun tilgátu á sér stöðugt stað, þ.e.a.s. sem flókið vitsmunalegt og gagnvirkт ferli. Í ferlinu er það nemandinn sjálfur sem er driftkrafturinn. Þegar tilgátumyndun fer fram nýtir nemandinn sér ýmsar upplýsingar sem hann býr yfir, meðal annars:

- þekkingu sína um móðurmálið og/eða önnur erlend tungumál
- þekkingu sína um millimálið
- allsherjarmálfræði (sé byggt á slíkum kenningum)

- aðra þekkingu um heiminn sem snýst ekki um tungumál
- ílag úr erlendum tungumálum
- samhengið

(Kasper og Wagner, 1989, bls. 18.)

Pegar nemandinn myndar tilgátu alhæfir hann og yfirsærir þá þekkingu sem hann hefur og lætur reyna á hvort hún geti átt við í nýjum aðstæðum. Hér eru kennningar tjáskiptaaðferða um málanám frábrugðnar kenningum „audiolingu-al“-aðferðarinnar þar sem litið er á yfirsærslu, alhæfingar og yfirralhæfingar (e. overgeneralizations) sem eðlilegan hluta af máltökufærslu. Prófun tilgátu á sér stað í notkunarferli málssins. Pégars tilgátur eru prófaðar í tengslum við viðtöku málsins ber nemandinn tilgátu sína um málið saman við nýtt ílag. Pégars tilgátan snýr að tjáningu í ræðu eða riti lætur nemandinn reyna á tilgátuna þegar hann orðar það sem hann vildi sagt hafa. Tilgátan er síðan metin í ljósi þeirra viðbragða eða endurgjafar sem nemandinn fær á málnotkun sína. Tilgátuprófun getur einnig snúist um reglur málsins, t.d. þegar nemandinn leitar skýringa hjá kennara, flettir upp í bókum eða öðrum hjálþargögnum eða ber tilgátu sína undir bekkjarfélögana (Lund, 1997, bls. 118). Fáið jákvæð viðbrögð við tilgátunni verður til regla sem bætist við kunnáttu nemandans og verður hluti af millimáli hans. Sé viðbragðið eða endurgjöfin hins vegar neikvæð er tilgátunni hafnað og ferlið hefst að nýju með móturn nýrrar tilgátu (Færch, Haastrup og Phillipson, 1984; Haastrup, 1991, bls. 26-27; Holmen, 1988; Kasper og Wagner, 1989).

Færch, Haastrup og Phillipson (1984, bls. 178) telja að vitund um mál og málnotkun sé forsenda þess að nemandinn geti öðlast tjáskiptahæfni. Aðrir fræðimenn hafa einnig undirstrikað gildi slíks hugarstarfs fyrir máltökuna. Þannig greina Bialystock (1978, 1981) og Schmidt (1990) á milli yrtrar vitneskju (e. explicit knowledge), t.d. þekkingar á málfræðireglum sem nemandinn getur útskýrt eða komið orðum að, og óorðaðrar kunnáttu (e. implicit knowledge), þ.e. þekkingar á reglum sem nemandinn getur ekki útskýrt en getur engu að síður beitt. Í tengslum við hugfræðilegar námskenningar er lögð áhersla á að nemendur tileinki sér báðar þessar tegundir þekkingar. Hér eru kennningar tjáskiptaaðferða frábrugðnar eldri aðferðum. Við notkun málfræði- og þýðingaraðferðarinnar var megináherslan lögð á meðvitaða yrta þekkingu um tungumálið en með beinu aðferðinni og „audiolingu-al“-aðferðinni fluttist áherslan á óorðaða kunnáttu. Í tengslum við tjáskiptaaðferðir er eftirtekt eða meðvitund um málið og reglur þess talin örva málanámið að svo miklu leyti sem slík vinna er ákveðin með hliðsjón af kunnáttu nemandans og hvar hann er staddur í náminu. Í námskenningum tjáskiptaaðferða er gengið út frá því að hægt sé að umbreyta yrtri vitneskju í óorðaða sjálfvirka kunnáttu með æfingu og að einnig sé hægt að breyta

yrtri vitneskju í óorðaða kunnáttu með útskýringum og íhygli. Æfing til sjálfs-virkni beinir athyglinni frá formi að innihaldi. Þegar nemendur hafa æst yrta vitneskju þannig að þeir geti beitt reglunum án umhugsunar þurfa þeir ekki að einbeita sér í sama mæli og áður að reglunum. Með því að tjáskiptin ganga greiðar vinna nemendur tíma og orku, sem gerir þeim kleift að einbeita sér að flóknari þáttum málsins sem valda þeim erfíðleikum.

Skilgreiningar- og aðgerðaþekking

Margir fræðimenn hafa lagt áherslu á þá aðgreiningu sem Anderson (1993, 2000) gerir á hugtökunum skilgreiningarþekkingu (e. *declarative knowledge*) og aðgerðaþekkingu (e. *procedural knowledge*). Skilgreiningarþekkingin er stöðug og snýst um þekkingu á málvíssindalegum reglum eða öðrum þáttum sem varða mál og málnotkun. Aðgerðaþekking er hins vegar þekking sem málnotandinn grípur til þegar hann notar málíð í tilteknum aðstæðum eða hér og nú (sjá Ellis 2003, bls. 145-147). Gildi slískrar þekkingar er mismunandi eftir því um hvers konar tjáskipti er að ræða. Í tengslum við lestur er t.d. ekki nóg að læra mörg orð og verða sér úti um skilgreiningarþekkingu um málfræði heldur verður málnotandinn einnig að hafa aðgerðaþekkingu á valdi sínu sem gerir honum kleift að geta sér til um merkingu orða í tiltektu samhengi (Haastrup, 1991, bls. 30-32). Slík þekking er einnig afar mikilvæg í aðstæðum þar sem reynir á talað mál þar eð skjót viðbrögð og virk úrræði eru forsenda þess að hægt sé að tjá sig reiprennandi.

Ílag í málanaði

Ílag er allt það máláreiti sem nemandinn verður fyrir á markmálinu. Í lagið er hvort heldur sem er talað mál eða ritað og getur birst í formi hvaða textagerðar sem vera skal. Það ræðst ekki síst af því hvert tungumálið er, hversu mikið máláreiti nemendur geta fengið utan kennslunnar. Hér á landi hefur enskan t.d. algera sérstöðu hvað varðar umfang og eðli flags utan kennslu (Birna Arnþjörnsdóttir, 2007). Þegar önnur erlend tungumál eiga í hlut, t.d. danska, franska, spænska eða þýska, þar sem flag er mun minna en á ensku utan skólans, er því mikilvægt að það takist að skapa námsumhverfi með ríkulegu flagi. Hér getur tölvustudd tungumálakennsla og notkun annarra nýrra miðla skipt sköpum. Cordeir hefur lagt til að hugtakið inntaka (e. intake) sé notað um þann hluta af flaginu sem nemendur meðtaka eða taka til sín. Hér er átt við þann hluta flagsins sem

nemendur geta skilið út frá núverandi þekkingu sinni og þeir geta aðlagað millimáli sínu. Óskiljanlegt ílag geta nemendur á hinn bóginn ekki nýtt sér. Forsendur þess að ný orð, reglur og önnur þekking lærist er að ílagið sé skiljanlegt og að hægt sé að aðlaga það millimáli nemandans (Færch, Hastrup, Phillipson 1984, bls. 186-188; Hastrup, 1991, bls. 24-25). Schmidt bendir á að annmarkar séu á skilgreiningu Corders og því setti hann fram tilgátum um að eftirtekt (e. noticing) sé forsenda þess að ílag geti orðið inntaka (Schmidt, 1990, bls. 139). Schmidt fullyrðir að ómeðvitað málánám geti ekki átt sér stað og að það sem geti orðið inntaka sé sá hluti flagsins sem nemandinn veitir eftirtekt. Samkvæmt kenninguum Schmidts á þetta við um allar hliðar málsins (orðaforða, hljóðfræði, málfræðileg form og málnotkunarreglur) (Schmidt, 1990, bls. 149).

Samkvæmt kenninguum Schmidts og Frota eru tengsl á milli inntöku, þ.e. þeirra þáttu í ílaginu sem hafa vakið eftirtekt nemanda og þess hve oft þeir þættir koma fyrir í texta sem nemendur tjá (sjá Schmidt í þessu rití). VanPatten færir rök fyrir því að miklu skipti að nemandinn beini sjónum að þeim þáttum málsins sem vega mest fyrir tjáskiptin. Ef málnotandinn hefur aðeins takmarkaðan hluta málsins á valdi sínu hefur hann einungis vitsmunalega „vinnslugetu“ til að kljást við þann hluta ílagsins sem vegur þyngst fyrir tjáskiptin, annað fer framhjá honum. Með aukinni vinnslugetu verður smám saman til orka aflögu sem gerir nemandanum kleift að fást við aðrar hliðar málsins (Lund, 1997, bls. 271-272).

Frálag í málánámi

Swain leggur áherslu á mikilvægi frálagsins í málánáminu þar sem það gefur nemandanum tækifæri til að nota markmálið á virkan og skapandi hátt. Hún bendir á að þegar nemandinn notar málíð verði til frálag sem sé knúið fram og það hvetji nemandann til að þróa frekar tjáskiptahæfni sína. Samkvæmt kenninguum Swain eykur frálagið máleztekt nemenda (e. noticing). Þegar þeir tjá sig á málínus geta þeir uppgötvað ákveðið bil á milli þess sem þeir vilja tjá og þess sem þeir meyna að tjá. Þar með beinist athyglan að ákveðnum þáttum málsins og með því skapast sérstök skilyrði til að læra þá. Með frálaginu beinist m.ö.o. eftirtektin að mállegum þáttum sem geta sett hugfræðileg ferli af stað og þannig stuðlað að nýrri þekkingu (Swain, 1995. Sjá nánar um kenninguar Swain í þessu rití). Í tjáskiptamiðaðri kennslu skiptir því miklu mál að nemendur fái ríkuleg tækifæri til að tjá sig í töluðu og rituðu mál.

Gagnvirk tjáskipti í litlum hópum

Margir fræðimenn hafa lagt áherslu á mikilvægi skiljanlegs ílags í málánáminu. Miklu skiptir fyrir skilning nemandans á sílaginu að tækifæri gefist til að ráðgast við aðra um merkingu þess (e. negotiation of input). Í því sambandi hesur verið bent á þá kosti sem felast í tjáskiptum sem fara fram í litlum hópum, en þau geta bæði leitt til þess að nemendur ráðgast um merkinguna til þess að geta skilið í lagið betur og þess að þeir geti tjáð boðskap sinn með frálaginu (Chaudron, 1988, bls. 106-109; Richards, 1990). Hatch hesur einnig bent á mikilvægi samtala í litlum hópum, sem gera það mögulegt að skiptast á yrðingum og byggja þannig upp samtalsferli. Hatch telur að með því að taka þátt í samtölum á markmálinu læri nemandinn af öðrum og til verði stoðir sem hann nýti sér í náminu (e. scaffolding). Þannig tileinki nemandinn sér smám saman þá hæfni sem sé grundvöllurinn að því að geta notað málíð (e. scaffolding) (Hatch, 1978).

Tjáskiptaverkefni í tungumálakennslu

Tjáskiptamiðuð kennsla byggist á þeirri forsendu að hægt sé að skapa námsumhverfi þar sem markmálið er notað á heildrænan hátt og að tjáskiptin endurspeglir venjulega eða eðlilega (e. authentic) notkun málsins. Áhersla er lögð á viðfangsefni þar sem notkun málsins er ekki markmið í sjálfu sér heldur tæki til að skiptast á hugmyndum og skoðunum eða til að ná settu marki í samvinnu við aðra (Pica, Kanagy og Falodun, 1993, bls. 10). Sílf viðfangsefni hafa verið kölluð tjáskiptaverkefni (e. tasks) en lausn þeirra felur óhjákvæmilega í sér tjáskipti (Willis, 1996). Með þeim skapast þörf fyrir markviss, gagnvirk og innihaldsrík tjáskipti í ræðu eða riti um leið og leitað er niðurstöðu eða lausnar á verkefni (Pica, Kanagy og Falodun, 1993, bls. 18-19). Til eru margar skilgreiningar á tjáskiptaverkefnum og þau geta tekið á sig ólíkar myndir. Þau eiga það þó sameiginlegt að vera í grundvallaratriðum öðruvísí en hefðbundnar æfingar þar sem sjónum er beint að einstökum þáttum eða einingum í málínus sem oft eru af málfræðilegum toga. Paulston og Britanik tilgreina þrjár ástæður fyrir því að vinna beri með tjáskiptaverkefni í tungumálakennslu: 1) þau sjá fyrir skiljanlegu flagi, 2) þau skapa skilyrði þar sem nemendur þurfa að ráðgast um merkinguna, 3) þau tryggja skiljanlegt frálag (Paulston og Britanik, 1995, bls. 80). Samkvæmt kenningum Schmidts geta tjáskiptaverkefni skipt mali því að þau beinast að tilteknun eiginleikum ílagsins og geta því vakið athygli nemenda á þeim (Schmidt, 1990, bls. 149). Nánar er fjallað um tjáskiptaverkefni í samnefndum kafla í þessu riti.

Skipulagning tjáskiptamiðaðrar tungumálakennslu

Öll skipulagning kennslunnar beinist að því meginmarkmiði að nemendur öðlist tjáskiptahæfni. Markmiðin endurspeglar þau viðhorf til tungumáls, tungumálakunnáttu og málanaðs sem liggja til grundvallar tjáskiptaaðferðum. Við skipulagningu kennslunnar er tekið mið af tilgangi námsins ásamt þörfum hvers og eins nemanda og nemendahópsins í heild. Í öllu námsferlinu beinist kennslan fyrst og fremst að því að nemendur geti smátt og smátt byggt upp tjáskiptahæfni sína með því að nota málið til tjáskipta.

Tjáskiptamiðuð námsáætlun

Kjarninn í námsáætlunum er að markmálið sé notað til tjáskipta en eðli tjáskiptanna fer eftir tilgangi námsins og samsetningu nemendahópsins. Þar sem ekki er um eina afmarkaða kennsluaðferð að ræða getur útfærsla námsáætlana verið með nokkuð ólískum hætti. Hér er því einungis unnt að nefna nokkur almenn ein-kenni sem tjáskiptamiðaðar námsáætlunar eiga sameiginleg. Innihald og merking er höfð í fyrirrúmi og tjáskiptin endurspeglar venjulega notkun málins eins og gengur og gerist í daglegu lífi. Rétt eins og við hversdagslega notkun málins eru færniþættirnir kenndir samtvinnaðir en ekki einangraðir hver um sig. Við skipulagningu námsins er áherslan lögð á ferlið, ekki síður en á það sem út úr kennslunni kemur. Að undanförnu hafa einkum þrjú meginþjónarmið sett mark sitt á umræðuna um námsáætlunar:

- 1) að þær byggist á gagnvirkum tjáskiptum,
- 2) að þær grundvallist á tjáskiptaverkefnum,
- 3) að þarfir og ábyrgð nemenda á eigin námi séu hafðar í fyrirrúmi.

Þar sem námsáætlunar taka mið af þörfum nemenda í nútíð og framtíð er ekki hægt að fastsetja öll markmiðin fyrir fram heldur verður stöðugt að ákveða og endurmeta markmið og inntak kennslunnar í ljósi reynslunnar og – þá einkum – námsframvindu nemenda. Bent hefur verið á að örðugt geti reynst að segja fyrir um hvers konar tungumálaþekkingu nemendur hafi not fyrir til lengri tíma litið. Því skiptir máli að tjáskiptin séu sem fjölbreyttust og stuðli að alhliða tjáskiptahæfni nemenda.

Tegundir viðfangsefna í tjáskiptamiðaðri kennslu

Viðfangsefnin í tjáskiptamiðaðri kennslu geta tekið á sig margar myndir eftir eðli námsins og samsetningu nemendahópsins en þau eiga það sameiginlegt að virkja nemendur til að tjá sig og setja þar með málþokuferlið af stað, sbr. kenningar um tilgátumyndun. Viðfangsefnin taka til allra þeirra þáttu sem felast í tjáskiptahæfni en það fer eftir því um hvaða tegund tjáskiptamiðaðrar kennslu er að ræða hvert hlutverk ólíkra viðfangsefna (tjáskiptaverkefna, þrautalausna, æfinga, þátttöku í tjáskiptum) er í kennslunni og hvaða samskiptaform verða fyrir valinu (kennarastýrð samskipti, hóp- eða paravinna, einstaklingsvinna).

Mikil áhersla er lögð á að viðfangsefnin leiði til eðlilegra heildrænna tjáskipta þar sem notkun málsins hafi augljósan tilgang. Littlewood (1981) greinir á milli tveggja tegunda verkefna sem henta í tjáskiptamiðaðri kennslu. Annars vegar eru það verkefni sem fela í sér innbyggða þraut þar sem t.d. þarf að brúa upplýsingagap eða leysa þraut og hins vegar samskiptaverkefni þar sem reynir á ýmsa félagslega þætti, svo sem hlutverkaleikir og verkefni þar sem líkt er eftir málnotkun við ólíkar aðstæður. Það sem greinir slík verkefni frá hefðbundnum æfingum þar sem formhlið málsins er í brennidepli er hinn augljósi tilgangur málnotkunarinnar. Til dæmis er hvorki spurt spurninga í þeim eina tilgangi að kanna skilning á innihaldi texta né á merkingu orða eða til að láta reyna á málfræðilega kunnáttu heldur til þess að leita eftir upplýsingum sem raunverulega skipta máli fyrir lausn verkefnisins, sem er hliðstætt því þegar spurt er spurninga í daglegu lífi. Verkefnið er síðan metið út frá því hvort nemandanum tekst að ná settu marki. Með verkefnunum er reynt að taka mið af framtíðarþörfum nemenda fyrir kunnáttu í markmálinu en þar sem ekki er hægt að sjá fyrir allar þær aðstæður þar sem nemendur þurfa að nota málið, þegar til lengri tíma er litið, skiptir öllu að verkefnin gefi þeim tækifæri til að tjá sig við ólíkar aðstæður og með ólíkan tilgang í huga. Þannig eru mestar líkur á því að þeir geti náð tökum á þeim fjölmörgu þáttum sem felast í tjáskiptahæfni og að þeir átti sig á því hvernig málið tekur mið af aðstæðum og tilgangi málnotkunarinnar. Hvort heldur sem nemendur tjá sig í töluðu eða rituðu máli eða beita kunnáttu sinni til viðtöku málsins er mikilvægt að tjáskiptin taki mið af þessu (Littlewood, 1981, bls. 49).

Á undanförnum árum hafa tjáskiptaverkefni verið þróuð enn frekar og æ fleiri fræðimenn hafa bent á að þau séu vel til þess fallin að ná fram markmiðum tjáskiptamiðaðrar kennslu þar sem lausn þeirra endurspeglar notkun málsins, þau geta reynt á alla þá þætti sem felast í tjáskiptahæfni og þau fela í sér jafnt beitingu formreglna sem notkunarreglna. Notkun málsins hverju sinni tekur mið af eðli verkefnisins og tilgangi tjáskiptanna í það og það skiptið. Lausn sumra verkefna getur falist í því að nemendur beiti ólíkum hlustunar- eða lestraraðferðum.

Hvaða lestraraðferð verður syrir valinu ræðst af því hver tilgangurinn er með lestrinum. Sum verkefni krefjast þess að viðhafður sé yfirlitslestur (e. skimming), þ.e. að nemendur geti hratt og örugglega glöggvað sig á innihaldi textans. Í öðru samhengi, svo sem þegar markmiðið er að leita tiltekinna upplýsinga í texta, t.d. í dagblöðum, alfræðiritum eða á Netinu, á leitarlestur (e. scanning) best við. Í enn öðrum tilfellum getur tilgangurinn með lestrinum verið að kynna sér nákvæmlega innihaldi texta, t.d. þegar nemendur lesa kvæði eða mataruppskrift. Í slíkum tilvikum er viðhafður nákvæmnislestur (e. intensive reading). Og loks má nefna yndislestur sem kemur til sögunnar þegar tilgangurinn er að hraðlesa t.d. skáldsögu sér til gagns og gamans. Tilgangurinn með slíkum lestri er að átta sig á atburðarásinni eða innihaldi textans í aðalatriðum og án þess að gefa öllum smáatriðum textans gaum. Á sama hátt er ólíkum hlustunaraðferðum beitt eftir því hver tilgangurinn er með hlustuninni. Þannig getur tilgangurinn með því að hlusta verið að leita eftir ákveðnum upplýsingum um veður í veðurfréttum eða um dagskrá í sjónvarpi eða að fá nákvæmar upplýsingar þegar vísað er til vegar. Lausnir getur einnig falið í sér að nemendur verði að koma þekkingu eða skilaboðum á framfæri í ákveðnum tilgangi, t.d. í formi ritanda texta eða með töluðu máli á geisla- eða margmiðlunardiski, eða með gagnvirkum tjáskiptum um netsíma. Hér skiptir bakgrunnsþekking nemenda á tilteknu þema máli því að hún auðveldar þeim að tjá sig um efnið. Ritunin getur t.d. falist í að skrifa lesendabréf, semja kvæði, skrifa ritdóm, semja auglýsingu eða útbúa heimasíðu bekkjarins. Hér er ekki nóg að hafa réttu orðin á takteinum og geta beitt málfræðireglum, heldur verða nemendur einnig að taka mið af textagerðinni hvað varðar formskema, málsmið, stíl og viðeigandi málnotkun. Í öðru samhengi geta verkefnin falist í því að nemendur skipuleggi fréttatíma eða viðtal fyrir útvarp eða sjónvarp sem þeir skila á hljómbandi, geisladiski eða með aðstoð rafraenna miðla. Endurtekning á orðum og formum í ólíkum textagerðum skiptir máli fyrir þróun millimáls nemenda. Endurtekningin og ólíkt samhengi orðanna getur auðveldað nemendum að tileinka sér orðaforða, bæði að því er lýtur að fjölda orðanna og dýpri skilningi á merkingu og notkun þeirra. Hvort heldur um er að ræða orðaforða, færniþættina fjóra eða aðra þætti sem felast í tjáskiptahæfni þá er áhersla lögð jafnt á ílag sem frálag, þ.e. bæði viðtöku markmálsins og tjáningu á því. Hvað varðar tjáningu í ræðu og riti er lykilatriði að nemendur fái tækifæri til að tjá sig á eigin forsendum og að skapa á þann hátt skilyrði til tilgátumyndunar. Eftir því sem náminu vindur fram verða tjáskiptaverkefnin flóknari og margbreytilegri og taka til æ fleiri þátta máls og málnotkunar. Flókin og viðamikil tjáskiptaverkefni eru stundum kennd við verkefnavinnu (e. project) (sjá kaflann um tjáskiptaverkefni í þessu riti). Við lausn tjáskiptaverkefna getur komið í ljós að nemendur eigi í vandræðum með formreglur eða reglur sem

lúta að málnotkun. Í slíkum tilvikum verða þeir að fá tækifæri til að afla sér frekari þekkingar um reglurnar og æfa þær síðan til sjálfvirkni með þar til gerðum verkefnum. Hér geta gagnvirkar æflingar, t.d. í tölvum, gegnt mikilvægu hlutverki þar sem hægt er að taka tillit til þarfa hvers og eins.

Fyrst eftir að tjáskiptaaðferðirnar fóru að ryðja sér til rúms var mikil áhersla lögð á að auka vægi talmáls og þróa aðferðir til að kenna talmál á skilvirkari og árangursríkari hátt en áður. Með kenningum um serlisritun (e. process writing) (sjá t.d. Flaten og Korsvold, 1989; Korsvold, 1994) hefur athyglínin beinst að þýðingu ritunar fyrir tungumálanámið. Frálagskenningin hefur enn frekar beint athyglinni að skapandi þáttum málsins, þ.e. bæði talmáli og ritun. Einnig hafa viðamiklar orðaforðarannsóknir orðið til að vekja áhuga á tengslum orðaforðaþekkingar, viðtöku og tjáningar á markmálinu.

Val á samskiptaformi í kennslustofunni hefur áhrif á tjáskiptin og tækifæri nemenda til að tjá sig. Það á bæði við um eðli tjáskiptanna og umfang þeirra í tíma. Í tjáskiptamiðaðri tungumálakennslu er lögð áhersla á að valin séu nemendamiðuð tjáskiptaform til að auka þann tíma sem nemendur hafa til að tjá sig á erlenda málinu og til að bjóða upp á mótvægi við þau takmörkuðu tjáskipti sem felast í hefðbundinni kennarastýrðri kennslu. Óháð því hvaða samskiptaform verður fyrir valinu er lögð áhersla á að markmálið sé notað á sem eðlilegastan hátt til tjáskipta í kennslustofunni.

Í hefðbundinni kennarastýrðri bekkjarkennslu leiðir kennarinn umræðuna og hlutverk nemandans er oftast að bregðast við útspili hans. Oft felst málnotkun nemenda í því að endursegja innihald texta eða svara spurningum beint úr náms-efni. Til að tryggja fjölbreyttari málnotkun þarf kennarinn að leggja fyrir verkefni þar sem skapast þörf fyrir tjáskipti eins og þau gerast utan kennslustofunnar. Hér skiptir miklu að nemandinn geti sagt það sem honum býr í brjósti og með sínum hætti en að svarið sé ekki gefið fyrir fram og nemandanum sé þá í raun einungis ætlað að endursegja texta eða hugsun annarra. Frjáls skapandi málnotkun hvers og eins nemanda er forsenda tilgátumyndunar á markmálinu. Því skiptir máli að lausn verkefna kalli á nemendamiðuð samskiptaform, t.d. hóp- eða paravinnu, og að tjáskipti milli nemenda séu í fyrirrúmi. Samtöl í pörum eða hópum auka þann tíma sem nemandinn hefur til að tjá sig og með þeim skapast skilyrði fyrir annars konar tjáskipti en þau sem eru dæmigerð fyrir hefðbundna kennarastýrða kennslu (Henriksen, 1989, bls. 168). Gagnvirk skapandi tjáskipti hafa einnig þann tilgang að auka flæði nemenda á málinu en forsenda þess er að nemendur nái tökum á aðgerðakunnáttu (e. procedural knowledge) sem einungis verður til með því að málið sé notað (Henriksen, 1989, bls. 169). Wagner bendir á kosti þess að nota nemendamiðuð tjáskiptaspil til að skapa skilyrði fyrir annars konar samtöl en þau sem eru dæmigerð fyrir hefðbundna kennslu. Tjá-

skiptin helgast þá af spilareglunum og af því efni sem spilið snýst um. Þátttak-endur nota markmálið á skapandi hátt um leið og þeir spila og ná með því móti þannig smám saman lökum á sífellt fleiri þáttum málsins (Wagner, 1990, bls. 12-17).

Hin mikla áhersla sem hefur verið lögð á þarfir nemenda og einstaklingsmið-að nám hefur kallað á nýjar nálganir í kennslu þar sem einstaklingsverkefni og samvinna nemenda í hópum eða pörum er í brennidepli. Athyglinni hefur sér-staklega verið beint að nemendasjálfstæði og ábyrgð nemenda í námi enda eru þessir þættir taldir stuðla að aukinni meðvitund nemenda um tungumálanámið og þar með skilvirkara málanámi. Í tengslum við einstaklingsmiðað nám hafa leiðarbaekur eða námsdagbækur og *Evrópska tungumálamappan* (e. European Portfolio) verið grundvöllur nýs verklags í kennslu. Við gerð nemendamiðaðra námsáetlana og skipulagningu einstaklingsmiðaðs náms hefur *Evrópski viðmið-unarrammminn um tungumálakunnáttu* (Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment, 2001) gegnt mikilvægu hlutverki. Loks ber að nefna að upplýsinga- og tölvutæknin eykur möguleika á að mæta þörfum einstakra nemenda í náminu. Það á jafnt við um viðtöku og tjáningu á málinu sem og æfingu ólíkra þáttu er lúta að máli og málnotkun.

Hlutverk nemenda í tjáskiptamiðaðri kennslu

Sem mótvægi við kennarastýrð samskipti er lögð áhersla á nemendamiðuð sam-skiptaform í því skyni að gefa nemendum lengri tíma og fleiri og fjölbreyttari tæki-færi til að tjá sig en ella. Lausn tjáskiptaverkefna krefst alla jafna frumkvæðis nem-enda auk gagnvirkra tjáskipta og virkrar skapandi málnotkunar, sem er forsenda til-gátumyndunar um reglur markmálsins. Þegar nemendur takast á við verkefnin í samvinnu við aðra skynja þeir að tungumálið er fyrst og síðast tæki til tjáskipta og að ávinnungurinn af tjáskiptunum ræðst af þátttöku og framlagi hvers og eins.

Öllu róttækara viðhorf til hlutverks nemenda er að finna hjá þeim Breen, Candlin og Dam (1989) en þessir fræðimenn telja ábyrgð nemenda á eigin námi, námsaðgreiningu og einstaklingsbundnar námsaðferðir vega þyngst í málanáminu. Með aukinni ábyrgð og frumkvæði nemenda vaxi vitund þeirra um þarfir og mark-mið í málanáminu en það er af mörgum fræðimönnum talið vera forsenda árang-ursrfsks málanáms. Þess vegna leggja Breen, Candlin og Dam áherslu á að nemendur læri að skipuleggja og stýra eigin námsferli. Samkvæmt þeim Dam og Thomsen er mikilvægt að nemendur séu þess megnugir að ákvæða eigin markmið í sam-ráði við kennara, hafa áhrif á vinnulag, aðferðir og efnisval og vera meðábyrgir um eigið nám (Breen, Candlin og Dam, 1989; Dam og Thomsen, 1995).

Hlutverk kennarans

Almennt er hlutverk kennarans mun minna stýrandi í tjáskiptamiðaðri kennslu en í hefðbundinni kennslu. Samkvæmt Breen og Candlin er meginhlutverk kennarans tvíþætt, annars vegar að stuðla að tjáskiptum milli allra sem taka þátt í náminu og að sjá svo um að öll verkefni og textar sem unnið er með stuðli að tjáskiptum. Hins vegar er kennarinn sjálfur þátttakandi í því sem fram fer í kennslunni (Breen og Candlin, 1980). Kennarinn skipuleggur kennsluna, stuðlar að íslagi og frálagi og hefur hönd í bagga með þeim þáttum sem unnið er með að öðru leyti. Hlutverk kennarans er að vera leiðbeinandi auk þess sem hann tekur þátt í tjáskiptum. Loks felst hlutverk kennarans í því að hann læri sjálfur, þ.e. að taka eftir og skoða það sem fram fer í kennslunni og öðlast þannig reynslu og þekkingu sem nýtist í námi nemenda (Breen og Candlin, 1980).

Eitt af hlutverkum kennarans er að greina þarfir nemenda í náminu og bregðast við þeim á uppbyggilegan hátt, m.a. með því að setja markmið fyrir hvern nemanda í samvinnu við hann og stuðla þannig að þróun millimáls hans. Jafnframt felst greinandi hlutverk kennarans í því að sjá fyrir hvaða tjáskiptatækifærí gefast í þeim verkefnum sem lögð eru fyrir nemendur. Loks ber að nefna það hlutverk hans að vera hópstjórnandi og skipuleggjandi.

Þegar um einstaklingsmiðaðar námsáætlunar er að ræða felst hlutverk kennarans í því að sjá til þess að nægileg breidd sé í kennslunni til að hún geti mætt þörfum, áhuga og getu hvers og eins. Því margþætta hlutverki hefur verið lýst svo:

- að setja markmið fyrir hvern nemanda í samvinnu við hann,
- að ákveða vinnulag, aðferðir og val á efni í samvinnu við nemandann/nemendur,
- að „kunngera“ opinberar kröfur og viðmið (t.d. markmið í greininni/prófkröfur),
- að vera sá sem hrindir af stað og hrífur með sér.

(Dam og Thomsen, 1995, bls. 10.)

Hvað efnisval snertir er það hlutverk kennarans að finna texta sem henta í kennslunni og að útbúa verkefni sem eru til þess fallin að örva nám nemenda og þróa tjáskiptahæfni þeirra. Ljóst er að með tilkomu Netsins og bættu aðgengi að erlendu efni, t.d. gegnum útlendar sjónvarps- og útvárpsstöðvar, hefur hlutverk kennarans gjörbreyst. Það felst ekki lengur í því að finna rétta textann fyrir allan bekinn eða nemendahópinn, heldur fremur í því að leiðbeina nemendum við að finna efni sem hæfir getustigi þeirra, þörfum og áhuga. Jafnframt felst það í

því að meta þarsír nemenda í náminu og finna ólík verkefni sem henta til að byggja upp tjáskiptahæfni hvers og eins.

Í þeim kenningum sem liggja til grundvallar tjáskiptaaðferðum er fólgin allt önnur sýn á villur nemenda en t.d. í kenningum „audiolingual“-aðferðarinnar, en samkvæmt þeim ber að gera allt til að koma í veg fyrir að nemendur geri villur og hindra þannig að röng málnotkun verði að vana. Samkvæmt kenningum tjáskiptaaðferðanna eru villur nemenda eðlilegur þáttur í málanáminu en þær verða til þegar nemendur mynda tilgátur og alhæfa eða yfirfæra þekkingu sína á aðstæður þar sem þær eiga ekki við. Þessi viðhorfsmunur til villna hefur vitaskuld áhrif á hlutverk kennarans. Í tjáskiptamiðaðri kennslu er það meginhlutverk kennarans að skipuleggja námsferli þar sem nemendur fá tækifæri til að nota markmálið til tjáskipta. Oft er meiri áhersla lögð á flæði en hittni og innihaldið skiptir meira máli en formið sem slíkt. Jafnframt er það hlutverk kennarans að fylgjast með námsframvindu nemenda, greina málnotkun þeirra og koma með tillögur að verkefnum eða vinnulagi þar sem þekkingu eða kunnáttu er ábótavant. Til þess að geta komið með endurgjöf og ábendingar fylgist kennarinn náið með vinnu nemenda, sem er forsenda þess að unnt sé að greina vanda þeirra í náminu. Þar sem nemendur tjá sig frjálst og verkefnin taka til allra þeirra fjölmörgu þáttu sem felast í tjáskiptahæfni, getur kennarinn þá aðeins sinnt þessu hlutverki sínu að hann sé vel að sér um allar þær reglur sem skipta máli fyrir tjáskiptahæfni auk þess sem hann verður að hafa gott vald á málínu sjálfur. Canale og Swain færa rök fyrir því að gott vald á markmálínu sé forsenda þess að kennrarar geti uppfyllt þær kröfur sem tjáskiptamiðuð kennsla gerir til þeirra (Canale og Swain, 1980, bls. 33).

Hlutverk kennsluefnis í tjáskiptamiðaðri kennslu

Kennslu- eða námsefni gegnir lykilhlutverki í öllu málanámi. Í tjáskiptamiðaðri kennslu er lögð áhersla á að nota efni sem endurspeglar alhliða notkun tungumálsins í sem eðlilegustu samhengi (e. authentic) og líklegt er til að stuðla að víðtækum tjáskiptum nemenda. Við val á kennsluefni eru markmiðin með kennslunni og þarfir og áhugi nemenda höfð til hliðsjónar. Richards og Rodgers telja að í tjáskiptamiðaðri kennslu gegni kennsluefnið margþættu hlutverki. Má þar einkum nefna:

1. Kennsluefnið stuðlar að aukinni tjáskiptafærni með tilliti til túlkunar og samráðs um merkingu.
2. Í kennsluefninu er áhersla lögð á skiljanleg og eðlileg tjáskipti fremur en málfræðileg form.

3. Kennsluefnið tekur mið af áhugamálum nemenda, greindarstigi þeirra og sköpunargáfu.
4. Kennsluefnið inniheldur mismunandi texta og nýtir sér mismunandi miðla sem nemendur geta notað til að auka hæfni sína við lausnir á mismunandi viðfangsefnum og verkefnum.

(Richards og Rodgers, 1985, bls. 25.)

Vegna þess að í kennslunni er megináherslan lögð á innihaldið verða oft ákveðin þemu fyrir valinu sem mynda rauðan þráð í kennsluefninu. Verkefnin tengjast síðan þemunum með beinum eða óbeinum hætti. Þegar unnið er með orðaforða þykir einnig vænlegt að skipuleggja kennsluna í tengslum við ákveðin þemu sem tryggja bæði endurtekningu og að orðin komi fyrir í ólíku samhengi, sem er nauðsynlegt til að læra mörg orð og öðlast jafnframt djúpa þekkingu á merkingu og notkun orða- og orðasambanda.

Markmiðin í tjáskiptamiðaðri kennslu krefjast þess að hægt sé að viðhafa mikinn sveigjanleika bæði í vali og notkun kennsluefnis enda á breitt úrval texta og verkefna að endurspeglar þann mikla margbreytileika sem felst í notkun tungumálsins. Því er mikilvægt að geta gripið til fjölbreytilegra textagerða, bæði sjónrænna og/eða hljóðrænna, sem og ólíkra miðla. Sem dæmi má nefna prent- og netmiðla og margmiðlunarefnini, ásamt hljóm- og myndböndum. Textarnir geta verið af ólíkum toga, t.d. bókmenntatextar (ljóð, skáldsögur, ferðalýsingar, ævisögur), tímarit eða dagblaðatextar (fréttir, leiðarar, viðtöl, auglýsingar), kvikmyndir (t.d. tengdar þemum eða lykilbókmenntaverkum á viðkomandi tungu), sjónvarpsefni (viðtalsþættir, fréttapættir, barna- eða unglingsæfni), rafrænir textar af ólíkum toga og útvarpsefni (fréttir, viðtöl, auglýsingar). Eins og sjá má er hér bæði um skáldskap og rauntexta að ræða og þeir geta jafnt tengst sögu sem samtið. Það sem einkennir þá er að þeir eru alla jafna ekki gerðir með kennslu í huga. Þeir endurspeglar fyrst og fremst hversdagslega notkun málsins á heildrænan hátt, ólíkt því sem oft er tilfellið þegar unnið kennsluefni á í hlut, sem hefur verið einfaldað eða bútað niður t.d. með það að leiðarljósi að kenna ákveðin form eða orðaforða. Miklu skiptir að kennsluefnið sé aðlagað að málanaðinu á hverjum tíma og að í tengslum við það séu útbúin verkefni sem geta mætt þörfum nemenda og gefið tilefni til tjáskipta. Kennsluefnið þarf hvort tveggja í senn að tryggja flag og frálag á málínu og skapa þannig skilyrði til tilgátumyndunar og tilgátuprófunar.

Oft er greint á milli kennsluefnis sem beinist að innihaldi annars vegar (t.d. upplýsingaefni, uppsláttarrit, orðabækur og þ.h.) og efnis með ýmsum tegundum æfinga eða verkefna hins vegar. Æfingarnar eða verkefnin geta verið af ýmsum toga, s.s. málfræðiæfingar, hlutverkaleikir og ýmsar tegundir þrauta.

Framkvæmd tjáskiptamiðaðrar kennslu

Sú mikla breidd sem einkennir viðfangsefni í tjáskiptamiðaðri kennslu leysir ekki eina lýsingu á því hvernig slík kennsla er í framkvæmd. Kennslan getur m.ö.o. tekið á sig ólíkar myndir eftir því á hvaða grein tjáskiptaaðferða hún byggist. Þar skiptir t.d. máli hvaða augum ábyrgð nemenda er litin og hvaða hlutverki tjáskiptaverkefni gegna í kennslunni. Í sumum tilvikum byggist kennslan nánast alfarið upp á slíkum verkefnum en í öðrum tilvikum eru þau notuð samhliða hefðbundnum kennsluformum. Þá skipta aðrir þættir máli fyrir framkvæmd kennslunnar, m.a. þau markmið sem stefnt er að með náminu og þættir sem snúa að nemendum, svo sem aldur, þarfir og áhugi einstakra nemenda og nemendahópsins í heild. Stundum eru sérstök áhersluatriði í kennslunni, s.s. þegar starfsmiðað nám á í hlut. Loks er það misjafnt hve mikla áherslu kennarar leggja á nemendamiðuð samskipti, sem hefur mikil áhrif á skipulagningu og öll tjáskipti í kennslu.

Eitt af megineinkennunum á tjáskiptamiðaðri kennslu þegar hún er skoðuð í framkvæmd er sampætting færniþáttanna fjögurra og rík áhersla á tjáskipti á markmálinu, bæði í öllum samskiptum í kennslustofunni og með aðstoð verkefna. Hér gegna ólíkar tegundir tjáskiptaverkefna lykilhlutverki en þau gefa nemendum tilefni til að nota markmálið í ákveðnum tilgangi. Eins og áður hefur verið bent á í tengslum við hlutverk kennsluefnis þá er kennslan oft skipulögð í kringum ákveðin þemu sem verða rauður þráður við val á kennsluefni og í kennslunni sjálfri. Þannig getur t.d. vinna í tengslum við tiltekið þema verið fólgin í því að nemendur setja sig inn í efnið með því að lesa sér til um það eða hlusta á upptökur eða annað efni í útvarpi, sjónvarpi eða á Netinu. Í öðrum tilvikum getur þemavinnan falið í sér tjáningu í ólíkum tilgangi, t.d. í formi ritaðra texta eða talaðs málss á myndbandi eða hljómbandi. Endurtekningin sem felst í þemavinnunni auðveldar nemendum að læra lykilordaförða á umræddu sviði og auk þess er hún kjörin leið til að kynnast ýmsum menningarbundnum þáttum sem skipta máli fyrir tjáskiptin. Loks auðveldar sú bakgrunnsþekking sem nemendur afla sér alla tjáningu þeirra á markmálinu.

Í tjáskiptamiðaðri kennslu geta allar tegundir af viðfangsefnum (t.d. tjáskiptaverkefni, þemavinna eða samskipti á markmálinu í kennslustofunni) og æfingum (t.d. framburðar-, málfræði- eða orðaförðaæfingar) komið við sögu. Í ljósi fenginnar reynslu er unnið með þær hliðar málssins sem skipta máli fyrir námsframvindu nemenda eða valda þeim sérstökum vandræðum. Til að mynda getur verið þörf eða áhugi á því í kjölfar tjáskiptaverkefnis að æfa ákveðnar málfræði- eða framburðarreglur, skýra betur merkingu orða eða orðasambanda eða ræða hvað hæfi við tilteknar aðstæður, t.d. hvað varðar formlegheit eða kurteisi. Ef

einstakir nemendur eða nemendahópurinn hesur þörf fyrir útskýringar á reglum um mál og/eða málnotkun eða nemendur þursa meiri æsingu í notkun ákvæðinna reglna geta verkefni af þeim toga verið fullkomlega eðlilegur þáttur í kennslunni.

Í öllu málanaði eiga sér stað tjáskipti í kennslustofunni. Það á bæði við um tjáskiptamiðaða og hefðbundna tungumálakennslu þótt tjáskiptin geti verið ólík að eðli og umfangi. Í því sambandi nægir að nefna skipulagningu kennslustundar, verkefnavinnu, umræðu um heimanám eða hvað eina annað sem varðar það sem fram fer í kennslunni. Í tjáskiptamiðaðri tungumálakennslu er, eins og áður segir, lögð rík áhersla á nemendamiðuð samskiptaform. Það er þó misjafnt hve langt er gengið í þessum efnum eftir því hvaða afbrigði af tjáskiptamiðaðri kennslu er að ræða. Sumir kjósa að blanda saman kennarastýrðu samskiptaformi og nemendamiðuðum samskiptaformum en aðrir vilja ganga lengra og leggja aðaláherslu á nemendamiðuð samskiptaform. Oftast ráðast þó samskiptaformin af tilgangi tjáskiptanna, markmiðunum hverju sinni og af þörfum nemenda. Í einhverjum tilvikum getur paravinna orðið fyrir valinu, t.d. þegar nemendur taka viðtöl, og hópvinna þegar tilgangurinn er að vinna flókið tjáskiptaverkefni, t.d. sjónvarpsmynd um skólann eða bæjarfélagið. Loks getur einstaklingsnám átt best við t.d. þegar nemendur skrifa dagbók, leiðarbók, láta í ljós skoðun sína eða æfa reglur sem vefjast fyrir þeim.

Í tjáskiptamiðaðri tungumálakennslu er lögð rík áhersla á að öll samskipti í kennslustofunni fari fram á markmálinu, enda er þar um að ræða raunverulegan tilgang með tjáskiptunum þar sem reynir á notkun reglna um mál og málnotkun. Til dæmis má nefna málathafnir eins og að biðjast afsökunar, s.s. þegar nemandi kemur of seint í tíma, að óska nemanda til hamingju með afmæli eða góðan árangur í náminu eða ávita fyrir vanrækslu á heimanámi. Einnig má nefna tjáskipti sem varða skipulag í kennslunni, t.d. að greina frá vinnulagi í kennslustund, setja fyrir heimanám, skipta með sér verkum eða ræða agavandamál. Í þessum daglegu samskiptum eru fólgin tækifæri til tjáskipta þar sem taka verður reglur um málnotkun með í reikninginn. Slíkt stuðlar ekki einungis að aukinni málhæfni heldur getur haft áhrif á viðhorf nemenda til tungumálsins sem tjáskiptatækis.

Allar leiðir og miðlar sem stuðla að aukinni tjáskiptahæfni nemenda eru notaðir. Pannig getur það sem allra best gerst að hefðbundin verkefni, t.d. stflar eða æfingar, séu notuð samhliða tjáskiptaverkefnum. Í öllum tilvikum er þess þó gætt að verkefnin endurspeglí sem best hlutverk tungumálsins. Til dæmis má hugsa sér stíl í formi sendibréfs, umsóknar eða ferilskrár og vinna með merkingu og beygingar lýsingarorða gæti falist í að athuga eða semja texta þar sem notkun lýsingarorða skiptir máli og hlutverk beyginga þeirra er ljós. Sem dæmi má nefna auglýsingar í dagblaði eða sjónvarpi eða jákvæðar eða neikvæðar persónu-lýsingar, t.d. í kvæði, skáldsögu eða bíómynd. Megináherslan er þó alltaf á inni-

haldið en ekki á form málsins sem slíkt, áherslan er, sem sé, lögð á hlutverk málsins hverju sinni. Öll vinna með málið hefur það að markmiði að nemendur byggi smám saman upp alhliða tjáskiptahæfni sína og öll tjáskipti endurspeglar það meginhlutverk tungumálsins að tjá innihald eða koma boðum milli manna.

Ég vil þakka Baldri Ragnarssyni fyrir yfirlestur og margar þarfar og góðar ábendingar við ritun þessarar greinar.

Heimildaskrá

- Aðalnámskrá framhaldsskóla. *Almennur hluti* (2004). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá grunnskóla (1989). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá grunnskóla. *Erlend mál: enska og danska* (1976). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið, skólarannsóknadeild.
- Aðalnámskrá grunnskóla. *Erlend tungumál* (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalnámskrá grunnskóla. *Erlend tungumál* (2007). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Aðalsteinn Eiríksson (1974). Saga skólans. Í Guðrún P. Helgadóttir o.fl. (ritstj.). *Kvennaskólinn í Reykjavík 1874-1974* (bls. 89-206). Reykjavík: Almenna bókafélagið.
- Andersen, J.E. (1991). Sprogets takt og tone. Í E. Hansen, I.L. Petersen og I. Poulsen (ritstj.), *Auditorium X. Dansk før, nu – og i fremtiden?* (bls. 72-99). [Viborg]: Amanda.
- Auður Hauksdóttir (1990). *Dansk som fremmedsprog i de islandske gymnasieskoler*. Reykjavík: Háskóli Íslands. Stofnun í erlendum tungumálum.
- Auður Hauksdóttir (2001). *Lærerens strategier – elevernes dansk. Dansk som fremmedsprog i Island*. Kaupmannahöfn: Nordisk Ministerråd. Sprogsamarbejde.
- Auður Hauksdóttir (2007). Stiklur úr sögu enskukenndu. Í Birna Arnþjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir (ritstj.), *Teaching and learning English in Iceland. In Honour of Auður Torfadóttir* (bls. 15-50). Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum/Háskólaútgáfan.
- Auður Hauksdóttir, Oddný G. Sverrisdóttir, Ásdís Rós Magnúsdóttir, Gauti Kristmannsson, Júlían Meldon D'Arcy og Margrét Jónsdóttir (2006). *Tungumál eru lykill að heiminum. Kennsla erlendra mála í ljósi draga að nýjum námskráum fyrir grunn- og framhaldsskóla*. Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum og tungumálaáhersla Háskólans í Reykjavík.
- Austin, J.L. (1962). *How to do things with words*. Oxford: Clarendon Press.
- Bialystok, E. (1978). A theoretical model of second language learning. *Language Learning*, 28, 69-83.
- Bialystok, E. (1981). Some evidence for the integrity and interaction of two knowledge sources. Í R.W. Andersen (ritstj.), *New dimensions in second language acquisition research* (bls. 62-74). Rowley, MA: Newbury House.
- Birna Arnþjörnsdóttir (2007). English in Iceland: Second language, foreign language, or neither? Í Birna Arnþjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir (ritstj.), *Teaching and learning English in Iceland. In Honour of Auður Torfadóttir* (bls. 51-78). Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum/Háskólaútgáfan.

- Breen, M.P. og Candlin, C.N. (1980). The essentials of a communicative curriculum in language teaching. *Applied Linguistics*, 1, 89-112.
- Breen, M., Candlin, C.N., Dam, L. og Gabrielsen, G. (1989). The evolution of a teacher training programme. Í Johnson, R.K. (ritstj.), *The second language curriculum* (bls. 111-135). Cambridge: University Press.
- Brumfit, C. (1984). *Communicative methodology in language teaching. The roles of fluency and accuracy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Brumfit, C. og Johnson, K. (ritstj.). (1979). *The communicative approach to language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Bygate, M., Skehan, P. og Swain, M. (2001). *Researching pedagogic tasks: Second language learning, teaching and testing*. Essex: Longman.
- Byram, M. og Esarte-Sarries, V. (1991). *Investigating cultural studies in foreign language teaching: A book for teachers*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. Í J.C. Richards og R.W. Schmidt (ritstj.), *Language and communication* (bls. 2-27). Essex: Longman.
- Canale, M. og Swain, M. (1980). Theroretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Chapelle, C.A. (2001). *Computer applications in second language acquisition. Foundations for teaching, testing and research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaudron, C. (1988). *Second language classrooms. Research on teaching and learning*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Coady, J. og Huckin T. (ritstj.). (1997). *Second language vocabulary acquisition. A rationale for pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Common European Framework of Reference for Languages. Learning, teaching, assessment* (2001). Cambridge: Cambridge University Press.
- Dam, L. (1995). *Learner autonomy. 3. From theory to classroom practice*. Dublin: Authentic Books for language teachers.
- Dam, L. og Thomsen, H. (1995). *Undervisningsdifferentiering i fremmedsprog – Engelsk-tysk: Hvad? Hvorfor? Hvordan?* [Albertslund]: Forlag Malling Beck.
- Doughty, C. og Williams, J. (1998). *Focus on form in classroom. Second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Drög að námskrám fyrir barnaskóla og gagnfræðaskóla (1948). Prentað sem handrit. Reykjavík: Fræðslumálastjóri.
- Dudeney, G. (2000). *The Internet and the language classroom. A practical guide for teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Einars Arnalds (1993). *Stýrimannaskólinn í Reykjavík í 100 ár*. Reykjavík: Örn og Örlygur.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Finocchiaro, M. og Brumfit, C. (1983). *The Functional-Notional Approach. From theory to practice*. Oxford: Oxford University Press.
- Flaten, G. og Korsvold, A. (1989). *Skriving som prosess. Innføring og praktiske ideer i prosessorientert skriving*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Freysteinn Gunnarsson (1958). *Kennaraskóli Íslands 1908-1958*. Reykjavík: Ísafoldarprents miðja h.f.
- Færch, C., Hastrup, K. og Phillipson, R. (1984). *Learner language and language learning*. Kaupmannahöfn: Gyldendals Sprogbibliotek.

- Glahn, E. og Holmen, A. (1989). Diskurs og interaktion. Í G. Kasper og J. Wagner (ritstj.), *Grundbog i fremmedsprogsprædagogik* (bls. 62-78). Kaupmannahöfn: Gyldental.
- Guðmundur Finnþogason (1905). *Skýrsla um fræðslu barna og unglings veturinn 1903-1904*. Reykjavík: Gutenberg.
- Guðni Jónsson (1932). *Miningarrit Flensborgarskólangs 1882-1932*. Reykjavík: Nemendasamband Flensborgarskólangs.
- Gunnar Stelánsson (1997). *Útvarp Reykjavík. Saga Ríkisútvarpsins 1930-1960*. Reykjavík: Sögufélag.
- Halliday, M.A.K. (1977). *Explorations in the functions of language*. London: Edward Arnold.
- Hatch, E. (1978). Discourse analysis and second language acquisition. Í E. Hatch (ritstj.), *Second language acquisition: A book of readings* (bls. 401-435). Rowley Mass: Newbury House.
- Hatch, E. (1992). *Discourse and language education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Heimir Þorleifsson (ritstj.). (1975). *Saga Reykjavíkurskóla I. Nám og nemendur*. Aðalhöfundar: Kristinn Ármannsson, Einar Magnússon, Guðni Guðmundsson og Heimir Þorleifsson. Reykjavík: Sögujöður Menntaskólangs í Reykjavík.
- Helgi Magnússon (1990). Fræðasélfög og bókaútgáfa. Í Ingi Sigurðsson (ritstj.), *Upplýsingin á Íslandi. Tíu ritgerðir* (bls. 183-215). Reykjavík: Hið íslenzka bókmennafélag.
- Henriksen, B. (1989). Elevcentrerede arbejdsformer i den kommunikative fremmedsprogsundervisning. Í G. Kasper og J. Wagner (ritstj.), *Grundbog i fremmedsprogsprædagogik* (bls. 166-182). Kaupmannahöfn: Gyldental.
- Henriksen, B.I. (1990). *It's no use without use: Udvikling af fremmedsprogs elevers pragmatiske kompetens. Et dansk undervisningsprojekt*. Obirt licentiat-ritgerð. Københavns Universitet.
- Henriksen, B. (1999). Ordforråd og ordforrådsindlæring. Í A. Holmen og K. Lund (ritstj.), *Studier i dansk som andetsprog*. Kaupmannahöfn: Akademisk Forlag.
- Holmen, A. (1988). Sprogrundlæring og undervisningsmetoder. *Kvan. Et tidsskrift for læreruddannelsen og folkeskolen*, 8, 79-90.
- Holmen, A. (1990). *Udviklingslinier i tilegnelsen af dansk som andetsprog – en kvalitativ, kvantitativ analyse*. Københavnerstudier i tosprogethed 12. Kaupmannahöfn: Danmarks Lærerhøjskole. Institut for Dansk Sprog og Litteratur.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. Í J.B. Pride og J. Holmes (ritstj.), *Sociolinguistics. Selected readings* (bls. 269-292). Harmondsworth: Penguin.
- Haastrup, K. (1989). Fremmedsproglig reception: Lytte- og læseforståelse. Í G. Kasper og J. Wagner (ritstj.), *Grundbog i fremmedsprogsprædagogik* (bls. 20-35). Kaupmannahöfn: Gyldental.
- Haastrup, K. (1991). *Lexical inferencing procedures or talking about words*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Jespersen, O. (1901). *Sprogundervisningen*. Kaupmannahöfn: Det Schubotheske Forlag.
- Johnson, K. (1996). *Language teaching & skill learning*. Oxford: Blackwell.
- Juel Henrichsen, P. (ritstj.). (2004). *CALL for the Nordic Languages*. Copenhagen Studies in Languages. Kaupmannahöfn: Samfundslitteratur.
- Kasper, G. og Wagner, J. (1989). Teorier om fremmedsprogsindlæring. Introduktion til del 1. Í G. Kasper og J. Wagner (ritstj.), *Grundbog i fremmedsprogsprædagogik* (bls. 9-19). Kaupmannahöfn: Gyldental.

- Korsvold, A. (1994). Fremmedspråk og skriving. Í E. Ibsen, S. Johansen og S. Lundin Keller (ritstj.), *Veileddning i fremmedspråk* (endurskoðuð útgáfa). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kramsch, C. (1998). *Language and culture*. Oxford: Oxford University Press.
- Lado, R. og Fries, C.C. (1964). *English pattern practices: Establishing the patterns as habits*. Michigan: Ann Arbor/The University of Michigan Press.
- Littlewood, W. (1981). *Communicative language teaching. An introduction*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Long, M.H. og Crookes, G. (1993). Units of analysis in syllabus design – The case for task. Í G. Crookes og S.M. Gass (ritstj.), *Tasks in a pedagogical context. Integrating theory and practice*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Lund, K. (1997). *Lærer alle dansk på samme måde? En længdeundersøgelse af voksne til- egnelse af dansk som andetsprog*. Herning: Special pædagogisk forlag.
- Lund, K. (1999). Sprog, tilegnelse og kommunikativ undervisning. Í A. Holmen og K. Lund (ritstj.), *Studier i dansk som andetsprog* (bls. 11-69). Kaupmannahöfn: Akademisk Forlag.
- Lög um fræðslu barna nr. 94/1936.*
- Lög um fræðslu barna nr. 34/1946.*
- Lög um gagnfræðanám nr. 48/1946.*
- Lög um grunnskóla nr. 63/1974.*
- Lög um grunnskóla nr. 49/1991.*
- Lög um skólakerfi og fræðsluskyldu nr. 22/1946.*
- Mathiesen, K. (1930). *Útvarpið og enskukenslan*. Reykjavík: Ísafoldarprentsmaðja.
- Meara, P. (1996). The dimensions of lexical competence. Í G. Brown o.fl. (ritstj.), *Performance and competence in second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Møller, E. (1996). Lad talesproget komme til orde! Í T. Kristensen, F. Gregersen, E. Møller og I.L. Pedersen (ritstj.), *Dansk sproglære*. Kaupmannahöfn: Danskklærerforeningen.
- Nation, I.S.P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Nattinger, J.R. og DeCarrico, J.S. (1997). *Lexical phrases and language teaching*. Oxford: Oxford University Press.
- Námskrá fyrir nemendur á fræðsluskyldualdri (1960). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Nunan, David (1988). *Syllabus design*. Oxford: Oxford University Press.
- Paulston, B.C. og Britanik, G. (1995). Magic or chaos: Task-based group work. Í G. Duquette (ritstj.), *Second language practice: Classroom strategies for developing communicative competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Pica, T., Kanagy, R. og Falodun, J. (1993). Choosing and using communication tasks for second language instruction and research. Í S. Grass og G. Crookes (ritstj.), *Task-based learning in a second language*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Rasmussen, P. (1987). *Ledelsesprakisis og undervisningsformer: En spørgeskemaunder- søgelse af danskundervisningens praksis på Island 1979*. Reykjavík: Háskóli Íslands.
- Stofnun í erlendum tungumálum.
- Richards, J.C. (1990). *The language teaching matrix*. Cambridge: Cambridge Language Teaching Library.
- Richards, J.C. og Rodgers, T. (1985). Method: Approach, design, and procedure. Í J.C. Richards (ritstj.), *The context of language teaching* (bls. 16-31). New York: University Press.

- Richards, J.C. og Rodgers, T.S. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Risager, K. (1989). Kulturformidling. Í G. Kasper og J. Wagner (ritstj.), *Grundbog i fremmedsprogsprædagogik* (bls. 254-269). Kaupmannahöfn: Gyldental.
- Risager, K. (2003). *Det nationale dilemma i sprog- og kulturpædagogikken. Et studie i forholdet mellem sprog og kultur*. Kaupmannahöfn: Akademisk Forlag.
- Rose, K.R. og Kasper, G. (ritstj.). (2001). *Pragmatics in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schmidt, R. (1990). The role of consciousness in second language learning. *Applied Linguistics*, 11(2), 129-158.
- Schmidt, R. (1992). Psychological mechanisms underlying second language fluency. *Studies in Second Language*, 14, 357-385.
- Schmitt, N. og McCarthy, M. (ritstj.). (1997). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Searle, J.R. (1971). What is a speech act? Í J.R. Searle (ritstj.), *The philosophy of language*. Oxford: Oxford University Press.
- Simensen, A.M. (1994). Threshold level 1990. Í J. Ibsen og S.L. Keller (ritstj.), *Veileddning i fremmedspråk* (bls. 17-29). Oslo: Universitetsforlaget.
- Skehan, P. (1989). *Individual differences in second-language learning*. London: Edward Arnold.
- Skinner, B.F. (1957). *Verbal behavior*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Sonne Jakobsen, K. (1989). Fremmedsprogsundervisning og institutionshistorie. Í G. Kasper og J. Wagner (ritstj.), *Grundbog i fremmedsprogsprædagogik* (bls. 238-253). Kaupmannahöfn: Gyldental.
- Steinunn Einarsdóttir (1985). *English as a 'fourth language': A historical survey of English in Iceland in the nineteenth century with particular reference to textbooks and textbook writers*. Kandíðatsritgerð í ensku. Háskóli Íslands.
- Sunnudagaskólinn í Reykjavík. (1874, 8. janúar). *Tíminn*, 3(2), 7.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. Í G. Cook og B. Seidlhofer (ritstj.), *Principle & practice in applied linguistics: Studies in honour of H.G. Widdowson* (bls. 125-144). Oxford: Oxford University Press.
- Tómas Sæmundsson (1947). *Ferðabók Tómasar Sæmundssonar*. Jakob Benediktsson bjó undir prentun. Reykjavík: Hið íslenzka bókmennatafjelag.
- Tryggvi Gíslason (1981). Möðruvallaskólinn 1880-1902. Í Gísli Jónsson, Steindór Steindórsson, Tómas Ingi Olrich og Tryggvi Gíslason (ritstj.), *Saga Menntaskólans á Akureyri 1880-1980* (1. bindi, bls. 1-142). Akureyri: Prentverk Odds Björnssonar.
- Wagner, J. (1990). Kommunikative spil i undervisningens hverdag. Í J. Wagner (ritstj.), *Kommunikative spil i fremmedsprogsundervisningen* (bls. 9-20). Vejen: Åløkke.
- Wagner, J. (1994). Moderne fremmedsprogsundervisning og den faglige tradition. Í J. Eriksen-Benrós (ritstj.), *Rapport från seminariet: Att undervisa nordiskt i Finland* (bls. 11-24). Vasa: Vasa Universitet.
- Wagner, J. og Kasper, G. (ritstj.). (1989). *Grundbog i fremmedsprogsprædagogik*. Kaupmannahöfn: Gyldental.
- Wilkins, D.A. (1976) *Notional syllabuses*. Oxford: Oxford University Press.
- Willis, J. (1996). *A framework for task-based learning*. Essex: Longman.