



Lestrarnám tvítyngdra barna

Hvað einkennir lestrarnám tvítyngdra barna?

Harpa Hrönn Gísladóttir

Lokaverkefni til BA-prófs

Háskóli Íslands

Menntavísindasvið



HÁSKÓLI ÍSLANDS

Lestrarnám tvítyngdra barna

Hvað einkennir lestrarnám tvítyngdra barna?

Harpa Hrönn Gísladóttir

Lokaverkefni til BA-prófs í uppeldis- og menntunarfræði

Leiðsögukennari: Sigríður Ólafsdóttir

Uppeldis- og menntunarfræðideild

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Júní 2014

Ritgerð þessi er 14 eininga lokaverkefni til BA-prófs í uppeldis- og menntunarfræði. Óheimilt er að afrita ritgerðina á nokkurn hátt nema með leyfi höfundar.

© Harpa Hrönn Gísladóttir 2013

Prentun: Bóksala stúdenta, Stakkahlíð
Reykjavík, 2013

Ágrip (útdráttur)

Ritgerðin byggir á lokaverkefni mínu til BA-prófs í uppeldis- og menntunarfræðum við Háskóla Íslands. Verkefnið er rannsóknarritgerð sem er byggð á fræðilegum heimildum. Leitast er við að svara spurningunni: Hvað einkennir lestrarnám tvítyngdra barna? Góð tungumálafærni er mikilvæg forsenda velgengni í námi en hún verður best þróuð í gegnum lestur. Góður lesskilningur er jafnframt lykill að farsælu námsgengi. Mikilvægt er að tvítyngd börn geti lesið á móðurmáli sínu. Þannig geta þau best þróað færni sína í málinu og byggt grunn fyrir frekara tungumálanám. Forsenda þess að ganga vel í námi er enn fremur að hafa góð tök á skólamálinu, en þar gegnir lestur lykilhlutverki. Undirstöðupættir lestrar eru hljóðkerfisvitund, umskráning og málskilningur. Kunnátta í tveimur tungumálum getur eflt hljóðkerfisvitund tvítyngdra barna. Þróun umskráningar fer hins vegar eftir ritkerfi hvors tungumáls, hvort það er flókið eða einfalt. Yfirleitt gengur ein- og tvítyngdum börnum jafn vel að ná tókum á lestri í sama tungumáli. Tvítyngd börn hafa hins vegar oft lakari orðaforða í hvoru tungumáli en eintyngd börn í sínu eina tungumáli. Því er mikilvægt að auka orðaforða tvítyngdra barna, þar sem góður orðaforði er undirstaða lesskilnings. Skortur á orðaforða virðist vera meginástæða þess að tvítyngdum nemendum hættir til að hafa lélegri lesskilning en þeir eintyngdu.

Efnisyfirlit

Ágrip (útdráttur)	3
Efnisyfirlit	4
Formáli	5
1 Inngangur	6
2 Tvítýngd börn	8
3 Læsi	10
4 Hljóðkerfisvitund	12
4.1 Tvítýngd börn og hljóðkerfisvitund	13
5 Bernskulæsi	15
5.1 Tvítýngd börn og bernskulæsi.....	15
6 Umskráning	17
6.1 Ritkerfi tungumála – eintýngd og tvítýngd börn.....	17
7 Orðaforði	19
7.1 Tvítýngd börn og orðaforði.....	21
7.2 Yngri börn	23
7.3 Eldri börn	24
8 Markvissar kennsluaðferðir	26
9 Niðurstöður/umræða	28
10 Heimildaskrá	30

Formáli

Leiðbeinanda mínum, Sigríði Ólafsdóttur, þakka ég innilega alla þá hjálp sem hún hefur veitt mér við skrif þessarar ritgerðar. Allar hennar góðu og mikilvægu ábendingar og skjót svör.

Einnig vil ég þakka foreldrum mínum fyrir ómetanlega hjálp og stuðning í gegnum námið. Einari mínum og dóttur okkar færi ég bestu þakkir fyrir þolinmæði þeirra og stuðning í minn garð síðastliðna mánuði. Einnig þakka ég systurum mínum og mági innilega alla hjálp, meðal annars við yfirlestur þessarar ritgerðar.

Þetta lokaverkefni er samið af mér undirritaðri. Ég hef kynnt mér *Síðareglur Háskóla Íslands* (2003, 7. nóvember, <http://www.hi.is/is/skolinn/sidareglur>) og fylgt þeim samkvæmt bestu vitund. Ég vísa til alls efnis sem ég hef sótt til annarra eða fyrri eigin verka, hvort sem um er að ræða ábendingar, myndir, efni eða orðalag. Ég þakka öllum sem lagt hafa mér lið með einum eða öðrum hætti en ber sjálf ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfesti ég með undirskrift minni.

Reykjavík, 17. september 2013

Harpa Hrönn Gísladóttir

1 Inngangur

Tilgangur þessarar fræðilegu úttektar er að kanna hvort lestrarnám tvítyngdra barna sé að einhverju leyti frábrugðið lestrarnámi eintýngdra barna. Ég mun fara yfir helstu undirstöðupætti lesturs, svo sem lesskilning, hljóðkerfisvitund, umskráningu og orðaforða, með það að leiðarljósi að kanna hvaða áhrif tvítyngi hefur á þessa færniþætti. Auk þess mun ég fjalla um markvissar kennsluáferðir sem taka mið af þörfum tvítyngdra barna. Í ritgerðinni styðst ég meðal annars við rannsóknir Ellen Bialystok, prófessors við York háskólann í Kanada. Bialystok (2007) hefur safnað saman niðurstöðum rannsókna á lestrarnámi tvítyngdra barna og greint hvaða áhrif tvítyngi hefur á ofangreinda undirstöðupætti lestrar.

Á undanförunum árum hefur börnum sem eiga annað móðurmál en íslensku fjölgað verulega í íslenskum grunnskólum. Á vef Hagstofu Íslands kemur fram að árið 1997 voru 377 börn í grunnskólum Íslands sem höfðu annað móðurmál en íslensku, en þeim hefur fjölgað jafnt og þétt og voru þau 2.663 talsins árið 2012 (Hagstofa Íslands, 2013-a). Heildarfjöldi barna í grunnskólum landsins hefur hins vegar haldist nokkuð jafn frá árinu 2007, fór úr 42.318 árið 1997 upp í 44.809 árið 2005 (þegar mest var) og síðan aftur niður í 42.320 árið 2012 (Hagstofa Íslands, 2013-b). Þar sem börnum með erlent móðurmál fjölgar stöðugt í íslenskum grunnskólum verður að bregðast við því á markvissan hátt. Miklu máli skiptir að börnin nái góðum tókum á íslenskunni, en það er grundvöllur velgengni í íslensku skólasamfélagi. Í aðalnámskrá grunnskóla (2012) segir:

Það er eitt af brýnustu verkum skólakerfisins að efla og bæta íslenskukunnáttu þeirra nemenda sem hafa annað mál en íslensku að móðurmáli. Færni í íslensku er meginforsenda þess að þeir verði að virkum þátttakendum í samfélagi lýðræðis, jafnréttis og geti lagt stund á almennt nám í íslenskum skólum (Aðalnámskrá grunnskóla, 2012: 10).

Tungumálafærni gegnir stóru hlutverki í því að vel takist til í námi því hún er í raun grundvöllur allra samskipta og þekkingarmiðlunar, bæði í tali og riti (Vygotsky, 1978). Þar sem ritað mál er mun innihaldsríkara en talað mál þróast tungumálakunnátta best í gegnum lestur. Lestrarkunnátta og tungumálafærni eru í raun nátengdir færniþættir þar sem lestur eykur tungumálakunnáttu og málskilningur auðveldar lesskilning. Því er afar mikilvægt að faglega sé staðið að lestrarkennslu allra barna. Börn þurfa að ná tókum á því að tengja saman stafi og hljóð til að mynda orð og setningar og skilja það sem þau lesa.

Lesskilningur heldur síðan áfram að þróast og aukast alla skólagönguna (Pearson, Hiebert og Kamil, 2007; Sigríður Ólafsdóttir, 2010). „Lestrarkunnátta og velgengni í námi hafa aldrei verið mikilvægari en nú og verða sífellt þýðingarmeiri með aukinni þekkingu og framþróun á öllum sviðum“ (Morrow, Rueda og Lapp, 2009; Sigríður Ólafsdóttir, 2010: 29).

Mikilvægt er að tvítyngd börn þrói bæði tungumál sín, móðurmálið því það er undirstaða alls annars tungumálanáms og skólamálið því það er forsenda góðs námsárangurs. Því er æskilegast að tvítyngd börn verði vel læs, ekki bara á skólamálinu heldur líka á móðurmálinu. Mikilvægt er að auka þekkingu á lestrarnámi barna sem tala tvö eða fleiri tungumál. Slík börn hljóta að hafa ákveðna sérstöðu í samanburði við börn sem aðeins kunna eitt tungumál. Hljóðkerfisvitund þeirra þróast út frá tveim tungumálum. Sum hafa kynnst ritmáli beggja tungumálanna eða eru læs á báðum málum og þau nota tungumálin jafnvel við ólíkar aðstæður, oft móðurmálið heima og hitt málið í skólanum. Upplýsingar um þessa þætti geta síðan verið grunnur að þróun kennsluhátta sem greitt geta fyrir þeim í lestrarferlinu.

Lykilhugtök: Tvítyngi, bilingualism, reading in second language, first language, second language, lestur, Bialystok.

2 Tvítyngd börn

Tungumál heimsins eru um það bil 7000 talsins (Grosjean, 2010). Í sumum þjóðfélögum ríkir aðeins eitt opinbert tungumál sem notað er í samskiptum manna á milli, í fjölmiðlum og í flestum skólum. Sem dæmi má nefna að á Íslandi er íslenskan hið opinbera tungumál þjóðarinnar sem flestir Íslendingar eiga sem móðurmál. Í öðrum löndum geta ríkt fleiri en eitt tungumál, eins og til dæmis í Belgíu þar sem töluð eru franska og belgíska og bæði málin eru opinber tungumál. Þó eitt, tvö eða fleiri tungumál ríki í samfélögum þýðir það ekki að allir tali aðeins þau tungumál. Í sumum löndum eru til margs konar mállýskur. Þar má nefna Filippseyjar, en þar eru töluð mörg tungumál og sum þeirra eru aðeins til sem talmál en ekki ritmál (Sigríður Ólafsdóttir, 2010). Þar að auki eru samfélög manna ekki einsleit og margir íbúar eiga rætur sínar að rekja til annarra landa, sem síðan veldur því að hin ýmsu tungumál eru töluð inni á heimilum og jafnvel fleiri en eitt tungumál á sumum heimilum (Sigríður Ólafsdóttir munnleg heimild, 6. mars 2013).

Það tungumál sem talað er á heimili barna í uppvexti þeirra og það fyrsta sem þau læra kallast móðurmál (Elín Þ. Þórðardóttir, 2007). Börn sem eiga eitt móðurmál, sem er það sama og ríkir í samfélagi þeirra, kallast eintyngd. Önnur börn eiga eitt móðurmál og læra svo annað tungumál í leikskóla eða skóla, eru þá tvítyngd. Þá eiga sum börn tvö móðurmál og læra þriðja tungumálið í skólanum og samfélaginu. Þess ber þó að geta að oft eru skilin á milli ein- og tvítyngdra barna ekki glögg. Sem dæmi má nefna að íslensk grunnskólabörn eru oft með þó nokkra kunnáttu í ensku og jafnvel í öðrum tungumálum. Það er vegna þess að börnin heyra ensku í sjónvarpi, nota ensku á veraldarvefnum og víðar frá unga aldri og mörg íslensk börn fá tækifæri til að dvelja um lengri eða skemmri tíma í öðrum löndum. Til einföldunar verða þó börn sem eiga eitt móðurmál, sem er sama tungumálið og talað er í skólasamfélaginu, kölluð eintyngd börn í þessari ritgerð, en sambærilegt enskt hugtak er *monolingual children*. Börn sem eiga annað móðurmál en ríkir í skólanum verða þá kölluð tvítyngd börn, en sambærilegt enskt hugtak er *bilingual children* (Lovísa Kristjánsdóttir, Laufey Bjarnadóttir og Samúel Lefever, 2006; Sigríður Ólafsdóttir munnleg heimild, 6. mars 2013).

Máltakan er okkur eðlislæg en talið er að hún byrji að þróast strax í móðurkviði (Karmiloff og Karmiloff-Smith, 2002). Flest börn byrja að skilja og tala móðurmálið strax á unga aldri í samskiptum við sína nánustu. Þau geta fljótt greint og borið fram hljóð hárrétt og nota fjölbreytilegar myndir orða og setninga. Mikilvægt er að börn nái góðri færni í móðurmálinu því það er undirstaða menntunar auk þess sem það leggur grunn að frekara

tungumálanámi (Aðalnámsskrá grunnskóla, 2012; Auður Hauksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir, 2007). Því er mikilvægt að móðurmálinu sé viðhaldið eftir að máltaka seinna máls hefst. Viðkvæmasta aldursbilið að þessu leyti er fimm til átta ára, eða um það bil þegar börn byrja að lesa á móðurmálinu (Birna Arnbjörnsdóttir, 2008). Á því aldursbili er mjög slæmt að skipta yfir á annað tungumál þannig að móðurmálið gleymist. Collier (1995) kom fram með þá niðurstöðu af rannsóknum sínum að næmiskeið hvað varðar máltöku á öðru tungumáli, tengist ekki eingöngu aldri barnanna heldur skipti undirstaða móðurmáls hvers og eins mestu máli. Það er vegna þess að aukin færni í móðurmáli veldur því að auðveldara verður að læra önnur tungumál. Börn læra tungumál í samskiptum við annað fólk. Því innihaldsríkara sem tungumálið er sem börnin heyra og því meira sem þau nota málið þeim mun meiri verður tungumálafærnin. Til að tvítyngd börn þrói bæði málin sín þurfa þau ákveðinn hvata. Ef engin ástæða eða tækifæri eru til að nota annað tungumálið nota þau það ekki (Grosjean, 2010). Þegar börn byrja í skóla nota þau skólamálið í auknu mæli í leik og skólastarfi. Þá er hætta á að þau hætti að þróa móðurmálið eða jafnvel gleymi því. Því er mikilvægt að foreldrar og skóli skapi aðstæður sem hvetji börnin til að nota móðurmálið sitt. Foreldrar eiga alltaf að tala móðurmálið við börnin sín, því það kunna þeir best, gefa börnunum tækifæri til að hitta fólk af sama þjóðerni og eiga bækur á móðurmálinu (Grosjean, 2010).

Það er virkilega eftirsóknarvert að báðum tungumálum tvítyngdra barna sé viðhaldið. Rannsóknir hafa sýnt að tvítyngd börn með góða kunnáttu í báðum tungumálum sínum geta öðlast meiri málvitund þar sem þau hafa innsýn í tvö tungumál (Birna Arnbjörnsdóttir, 2008; Elín Þ. Þórðardóttir, 2007; Kuile, Veldhuis, Van Veen og Wicherts, 2011).

Til að tvítyngd börn nái að þróa færni í báðum málunum sínum er afar mikilvægt að þau verði læs á þeim báðum. Læsi á móðurmálinu er afar mikilvæg því tungumálakunnátta þróast best með lestri. Auk þess opnar lestur bókmennta á móðurmálinu gátt til þess menningarheims sem móðurmálið tilheyrir. Læsi á skólamálinu er mikilvæg því lesskilningur í tungumáli skólasamfélagsins er undirstaða velgengni í námi allra barna, eintyngdra og tvítyngdra (Baker, Simmons og Kameenui, 1995; Hart og Risley, 2003; Stahl og Fairbanks, 1986).

3 Læsi

Skilgreining *PISA (Programme for International Student Assessment)* á læsi er svohljóðandi: „Læsi er geta til að skilja, nota og íhuga ritað mál til að ná markmiðum sínum, til að þróa þekkingu sína og framtíðarmöguleika og til að geta tekið virkan þátt í samfélaginu (Guðmundur B. Kristmundsson, 2010: 8). Samkvæmt aðalnámskrá er markmið læsis eftirfarandi: læsi er lykill að farsælu námi, öflun þekkingar og virkri þátttöku í samfélaginu (Aðalnámskrá grunnskóla, 2012). Það er því afar mikilvægt að öll börn verði læs á tungumál skólans og samfélagsins. En til þess að börn taki framförum í hinum ýmsu námsgreinum þurfa þau að skilja það sem þau lesa í skólabókunum. Meginmarkmið lestrar er því lesskilningur (sbr. Hoover og Gough, 1990). Lesskilningur felur í sér annars vegar að geta stafað sig í gegnum orð og setningar og hins vegar að geta skilið það sem er lesið (Cain, 2010). Lesskilningur næst ef nemendur geta fetað sig eftir rituðu máli og kallað fram orð og setningar og þannig skilið það sem þar kemur fram (Perfetti, Landi og Oakhill, 2005).

Lesskilningur byggir einnig á bakgrunnsþekkingu og hvernig lesandinn vinnur úr þeim texta sem hann les, meðal annars með því að byggja upp ákveðna mynd í huganum sem tengist textanum sem lesinn er (Kintsch og Rawson, 2005). Ekki eru textar alltaf skrifaðir hreint og beint og oft bjóða þeir upp á að ímyndunarafli lesandans fái að njóta sýn með því að fylla upp í eyðurnar. Þar reynir á bakgrunnsþekkingu. Án viðeigandi bakgrunnsþekkingar mun lesandinn eiga í erfiðleikum með að meðtaka textann, þó hann geti bæði stafað sig í gegnum hann og skilið einstök orð og setningar sem þar koma fram. Lesandinn verður einnig að hafa góða yfirsýn á textanum (Perfetti o.fl., 2005), hann þarf að geta ofið saman ákveðna þætti textans svo sem mál-, merkingar- og þekkingalega þætti (Kintsch og Rawson, 2005).

Þó lesskilningur byggist þannig á fjölmörgum færniþáttum er hægt að skipta þeim upp í tvö aðskilin svið, umskráningu og málskilning, samkvæmt einfalda lestrarlíkaninu (e. *The simple view of reading*) (Hoover og Gough, 1990). Umskráning er það kallað þegar stöfum er breytt í hljóð en málskilningur felur í sér að skilja tungumálið. Lesskilningur getur hvorki náðst með því einu að breyta stöfum í hljóð né heldur eingöngu með því að skilja málið. Fyrir góðan skilning á rituðu máli þarf lesandinn bæði að hafa náð góðum tókum á umskráningu og hafa þann málskilning sem lesturinn krefst (Hoover og Gough, 1990).

Cain (2010) lýsir einnig lestrargetu sem samsetningu tveggja þátta. Annars vegar er það hæfileikinn til að breyta bókstöfum í hljóð og kalla fram orð og setningar. Hins vegar

málskilningur, sem felst í að skilja einstök orð, sameina liði til að mynda setningar og kalla fram merkingu út frá setningum og málsgreinum sem koma hver á eftir annarri. Megin viðfangsefni þeirra sem eru að byrja að læra að lesa er að umskrá bókstafi til þess að öðlast merkingu orðanna sem bókstafirnir tákna. Þegar börn sjá orð sem þau hafa lesið nokkrum sinnum og er þeim þar af leiðandi kunnuleg, þá er minni þeirra virkt fyrir orðinu. Þekking á framburði, stafsetningu og merkingu orðsins er þá til staðar hjá börnunum (Cain, 2010). Rannsóknir hafa leitt í ljós að hljóðkerfisvitund hefur veruleg áhrif á það hvernig börnum gengur að ná tökum á umskráningu (Helga Sigurmundsdóttir, e.d.-a). Hljóðkerfisvitund þróast frá unga aldri, eða frá þeim tíma að börn byrja að geta einangrað og leikið sér með hljóð málsins.

4 Hljóðkerfisvitund

Hljóðkerfisvitund vísar til vitundar einstaklinga um uppbyggingu orða og hæfileika þeirra til að vinna með hljóðeiningar orðanna (Helga Sigurmundsdóttir, e.d.-b). Hljóðkerfisvitund byggir á þeirri tilfinningu og þeim skilningi sem einstaklingurinn hefur á hljóðkerfi tungumálsins. Hún felur meðal annars í sér að geta skilið og stjórnað hljóðum talaðs máls, auk þess að geta greint orð í atkvæði eða minni hljóðeiningar (Castles og Coltheart, 2004; Pence og Justice, 2008). Hljóðkerfisvitund er hæfileikinn til að útiloka eða velta fyrir sér hljóðum talaðs máls (Cain, 2010), byggir á skilningi á einstökum hljóðum auk þess að geta tengt saman staf og hljóð (Muter, 2006).

Hljóðkerfisvitund felst í því að greina orð í atkvæði, til dæmis með því að klappa. Þannig myndar orðið *hús* eitt klapp en orðið *kona* tvö klöpp. Slík færni felst jafnframt í því að geta einangrað hljóð orða og átta sig á því hvað gerist ef til dæmis fremsta eða aftasta hljóð orðs er tekið í burtu. Til dæmis er hægt er að taka út fremsta og aftasta hljóðið í orðinu *hjól*, þá stendur annars vegar eftir *jól* og hins vegar *hjó*. Einnig fellur rím undir hljóðkerfisvitund, *hjól-jól-ól* er dæmi um rím. Hljóðkerfisvitund leikur því stórt hlutverk í því hvernig börnum gengur að ná færni í umskráningu (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Valdís B. Guðjónsdóttir, 2001; Ragnar I. Aðalsteinsson, 2010).

Fjögurra ára börn hafa öðlast færni í að nota máhljóðin á mismunandi hátt, ríma og leiðrétt rangt mál. Af því má sjá að börn eru komin með þó nokkra hljóðkerfisvitund áður en formleg lestrarkennsla hefst (Amalía Björnsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2003).

Hins vegar eru einstaklingar með mismunandi hæfileika til að þróa hljóðkerfisvitund sína (Muter 2006), en þeir sem hafa lélega hljóðkerfisvitund eiga oftast erfitt með lestur (Bialystok, 2007; Koda, 2007; Lafrance og Gottardo, 2005; Pence og Justice, 2008). Komið hefur í ljós að snemmtæk þjálfun hljóðkerfisvitundar getur greitt fyrir lestrarnámi (Chain, 2010; Lafrance og Gottardo, 2005). Gagnkvæmt orsakasamband er milli hljóðkerfisvitundar og lestrargengis vegna þess að góð hljóðkerfisvitund auðveldar umskráningu og lestur eykur hljóðkerfisvitund (Castles og Coltheart, 2004).

Hljóðkerfisvitund þróast í samræmi við hljóðkerfisleg kerfi tungumála. Börn sem tala ólík tungumál þróa því þessa færni á ólíkan hátt. Sem dæmi má nefna að þróun hljóðkerfisvitundar hjá tékknesku- og enskumælandi eintyngdum börnum hefur verið borin saman og komust rannsakendur að því að tékknesku börnin voru betri en þau ensku í að einangra einstök samhljóð í samhljóðaklössum bullorða. Ástæða þess er sennilega sú

að í tékkneskum orðum eru iðulega mörg ólík samhljóð hlið við hlið, eins og til dæmis í tékkneska orðinu *vlk* (ísl. úlfur) (The web's largest resource for definitions & translations, e.d.; Bialystok, 2007).

Auk þess sem hljóðkerfisvitund er talin nauðsynleg fyrir lestrarnám barna, sem miðast þá oftast við stafrófslestur, þá hafa nýlegar rannsóknir sýnt fram á að hljóðkerfisvitund sé mikilvæg fyrir börn sem læra að lesa á ritkerfum sem byggjast ekki upp á stafrófi, eins og í kínversku, heldur á táknum. Kínverskt letur byggist á táknum sem innihalda bæði merkingarfræðilega- og óáreiðanlega hljóðfræðilega þætti. Flest börn sem læra að lesa kínversku nálgast táknið út frá grunnbyggingu tákna, frekar en öllu tákni (Bialystok, 2007). Chan og Nunes (1998) komust að því að börn frá Hong Kong urðu næm á reglubundnar byggingar merkingarfræðilegra og hljóðfræðilegra stofna sem mynda tákni.

Þegar börn lesa með hljóðkerfislegri umskráningu (e. *phonological decoding*) lesa þau orðið staf fyrir staf og blanda svo hljóðunum saman, eins og í orðunum *cat/rós*. Börnin myndu þá lesa */c,r/, /a,ó/, /t,s/*. Þess konar lestur getur hjálpað börnum að lesa orð sem þau þekkja ekki (Cain, 2010). Stafþekking getur haft mikil áhrif á lestrarnám, þar sem hægt er að lesa orðin staf fyrir staf og mynda þannig eina heild (Cain, 2010).

Hljóðkerfisvitund nægir ekki til að börn verði læs, en hún er vissulega veigamikill áhrifspáttur í því hvernig börnum gengur í lestrarnámi (Castles og Coltheart, 2004).

4.1 Tvítyngd börn og hljóðkerfisvitund

Eins og hér að ofan hefur verið lýst er hljóðkerfisvitund hæfileiki og færni sem þróast út frá hljóðkerfislegum kröfum tungumála. Tvítyngd börn geta þannig þróað hljóðkerfisvitund út frá hljóðkerfislegum kröfum tveggja (eða fleiri) tungumála (Bialystok, 2007). Því má gera ráð fyrir að tvítyngd börn geti þróað meiri og víðtækari hljóðkerfisvitund en eintyngd börn.

Fáar rannsóknir hafa verið gerðar á þróun hljóðkerfisvitundar hjá tvítyngdum börnum. Í þeim rannsóknum sem þó hafa verið gerðar hefur komið í ljós að sum tvítyngd börn hafa skorað hærra á sumum prófum en eintyngdir jafnaldrar. Þessir yfirburðir hafa komið fram á unga aldri en virðast síðan hafa horfið (Bialystok, 2007).

Campbell og Sais (1995) lögðu mismunandi verkefni fyrir tvítyngda ítalska-enska nemendur í leikskóla. Nemendurnir áttu meðal annars að para saman byrjunarhljóð orða og eyða hljóðum úr samsettum orðum. Tvítyngdir komu betur út í þessari rannsókn, en þar sem verkefnin voru ekki lögð fyrir börnin í fyrsta bekk var óvíst hvort forskot tvítyngdu barnanna héldist (Bialystok, 2007).

Þá hefur komið í ljós að hljóðkerfisvitund tvítyngdra barna flyst auðveldlega á milli tungumála og getur því nýst við lestrarnám beggja tungumála (Wren, Hambly og Roulstone, 2012). Durgunoğlu, Nagy og Hancin-Bhatt (1993) rannsökuðu hvort hljóðkerfisvitund sem prófuð er í móðurmáli hefði áhrif á lestrarnám í öðru máli. Þátttakendur voru með spænsku sem móðurmál og voru að læra að lesa á ensku sem var þeirra annað tungumál. Niðurstöður sýndu að hljóðkerfisvitund og orðaskilningur á spænsku sagði til um orðaskilning á ensku (Durgunoğlu o.fl., 1993). Framhaldsrannsókn Durgunoğlu (1998) sýndi mikla samsvörun milli hljóðkerfisvitundar á ensku og spænsku hjá tvítyngdum börnum og það virðist vera að áhrif hljóðkerfisvitundar sem þróuð er á einu tungumáli hafi áhrif á lestrargetu á öðru tungumáli, en það er samhljóða öðrum rannsóknum (Edwards, 2009; Lafrance og Gottardo, 2005).

Tvítyngd börn hafa þó ekki alltaf sýnt yfirburði í samanburði við eintyngd börn í prófum á hljóðkerfisvitund. Rannsóknarniðurstöður Bialystok, Majumder og Martin (2003) leiddu í ljós að ekki var munur á hljóðkerfisvitund ein- og tvítyngdra leikskólubarna. Þá voru þau látin taka fyrsta hljóðið úr einu orði út, taka svo fyrsta hljóðið úr öðru orði og bæta við fyrsta orðið. Líkt og ef börn væru beðin um að taka /b/ hljóðið úr orðinu *bíll*, /f/ hljóðið úr orðinu *fugl* og bæta svo /f/ hljóðinu við það sem eftir stóð af *bíll* og þá ætti að koma út *fill*. Rannsóknin stóð yfir frá leikskóla og til annars bekkjar grunnskóla. Í engum prófanna kom fram munur á frammistöðu ein- og tvítyngdu barnanna (Bialystok, 2007).

Þegar víðtæk hljóðkerfisvitund tvítyngdra barna og yfirburðir þeirra miðað við eintyngd börn hafa komið fram á prófum hefur það verið á unga aldri, en síðan hefur forskot þeirra haft tilhneigingu til að hverfa, eða um það bil þegar formlegt lestrarnám hefst. Áhrif tvítyngis á hljóðkerfisvitund hafa í raun horfið vegna þess hve ung þau eru þegar þau byrja að læra að lesa. Það hvernig börnum gengur síðan að þróa hljóðkerfisvitund ræðst að mestu leyti af hæfni barnanna og gæðum lestrarkennslunnar (Bialystok, 2007).

Hljóðkerfisvitund er undirstaða umskráningar að því leyti að börn læra að tengja saman stafi og hljóð sem undirbýr þau fyrir að geta til dæmis unnið með heil orð og greint þau í máhljóð. En til að lestur sé börnum árangursríkur verða þau að hafa góða umskráningarfærni (Burgoyne, Kelly, Whiteley og Spooone, 2009). Hins vegar hafa börn iðulega heilmikla reynslu af ritmáli löngu áður en þau læra að lesa.

5 Bernskulæsi

Börn uppgötva ritað mál löngu áður en formleg lestrarkennsla hefst. Uppgötvun ritmálsins getur tekið langan tíma hjá börnum en uppgötvunin verður meðal annars í leik og starfi, í leikskóla og heima fyrir. Lestur fyrir börn er talin mjög góð leið til að auka skilning þeirra á tungumálinu. Þekki börn bækur eru þau líklegri til að hafa vitneskju um hlutverk og tilgang ritmálsins heldur en þau börn sem þekkja þær ekki (Rannveig Jóhannsdóttir, 2011). Þetta er hið svokallaða bernskulæsi en það á sér stað áður en formleg lestrarkennsla hefst. Hve mikið bernskulæsi þróast hjá börnum fer meðal annars eftir því hve mikið er lesið fyrir þau, sem og forvitni þeirra. Með þessum hætti bygga þau upp bakgrunnsþekkingu frá fæðingu fyrir lestrarnám sem hefst í grunnskóla. Þeim mun meiri reynsla leiðir af sér meiri bakgrunnsþekkingu (Halldóra Haraldsdóttir, e.d.).

Þegar börn læra að lesa þá er það söguleg stund þegar þau uppgötva að það sem þau lesa þýðir eitthvað ákveðið. Börn sem eru að læra að lesa á hvaða tungumáli sem er og á hvaða ritmáli sem er verða að meðtaka óbreytileika ritmálsins. Óbreytileiki ritmáls felst meðal annars í því að spjald með ritaða orðinu *hundur* getur ekki þýtt það sama og *köttur* þó spjaldið sé sett á kött (Bialystok, 2007).

Í stafrófskerfi mynda stafir hljóð og þegar form textans breytist í merkingu, er sú breyting byggð á hljóðum. Það er ekki þar með sagt að þegar börn virðast skilja eiginleika ritmáls geti þau lesið, þó svo að þau geti farið með stafrófið og nefnt bókstafina. Börnin líta í fyrstu á stafina sem sjónrænt form og ef þau virðast þekkja eitthvað af merkingu textanna er það vegna skynræns eiginleika bókstafanna, svo sem lögunar eða stærð þeirra (Bialystok, 2007). Til dæmis geta börn, sem ekki hafa lært stafina eða að tengja saman staf og hljóð, þekkt orðið *Ikea* í sjón. Bernskulæsi er því undanfari lestrarnáms.

5.1 Tvítyngd börn og bernskulæsi

Komið hefur í ljós að tvítyngd börn eru oft næmari en eintyngd börn á óbreytileika ritmálsins. Sá munur hefur komið fram hjá börnum sem ekki eru enn farin að læra að lesa. Sem dæmi má nefna rannsókn með frönsk-enskum (með frönsku sem móðurmál og ensku sem annað tungumál), kínversk-enskum og hebresk-enskum tvítyngdum börnum og eintyngdum börnum. Börnunum voru sýndar tvær myndir, önnur var af kóngi og hin af fugli. Auk þess var þeim sýnt spjald þar sem á stóð *kóngur* og voru þau spurð þriggja spurninga tengdum myndunum og spjaldinu. Fyrst var spjaldið sett undir myndina af kónginum, síðan var spjaldið (sem á stóð *kóngur*) sett undir ranga mynd og að lokum færði rannsakandinn spjaldið á réttan stað þannig að börnin sáu og heyrðu hvað hann var

að gera. Ef börnin skyldu óbreytileika ritmálsins þá vissu þau hvenær spjaldið var undir rangri mynd og því var mikilvægasta svar þeirra þegar spjaldið var undir rangri mynd. Eintyngdu börnin svöruðu þessu rétt í 45% tilvika en tvítyngdu börnin í öllum þrem hópunum í 80% tilvika (Bialystok, 2007).

Ástæður þessara yfirburða tvítyngdu barnanna gætu legið í þeirri staðreynd að þau hafa uppgötvað að ritað mál á tveim tungumálum getur gefið af sér sömu sögur. Þau hafa uppgötvað töfra ritmálsins í því að það felur í sér merkingu, meira að segja í hvoru tungumáli fyrir sig, sem gerir þau meðvitaðri en eintyngdu börnin um óbreytileika ritmálsins (Bialystok, 2007).

Annað próf var lagt fyrir þessi börn og sneri það að meginreglum stafrófsins. Börnunum voru sýndar tvær myndir með mismunandi fjölda atkvæða. Þau fengu svo tvö spjöld með tveimur nöfnum og annað þeirra passaði við aðra hvora myndina. Í þessu prófi ruglaði það börnin að fá langt orð fyrir lítinn hlut og stutt orð fyrir stóran hlut. Eintyngdu börnunum gekk ekki vel í þessu prófi og frönsk-ensku börnunum gekk ekki heldur vel þrátt fyrir að hafa staðið sig betur á fyrra prófinu, þar sem óbreytileiki ritmálsins var rannsakaður með myndum og orðum. En kínversk-ensku og hebresk-ensku börnunum gekk mun betur á þessu prófi heldur en frönsk-ensku og eintyngdu börnunum (Bialystok, 2007).

Þessar niðurstöður benda til þess að því ólíkara sem ritmál tungumálanna er því betur eru börnin meðvituð um tengsl ritaðs máls og merkingar. Þau gera sér betur grein fyrir því að ritað mál felur í sér merkingu sem ekki tengist beint formi ritmálsins heldur þeim hljóðum og orðum sem það táknar sem síðan gefur því merkingu. Af þessum niðurstöðum má álykta að tvítyngd börn hafi meiri þekkingu á óbreytileika ritmálsins og að áhrif tvítyngis á bernskulæsi séu því almennt jákvæð (Bialystok, 2007). En bernskulæsi er mikilvæg undirstaða lestrarnáms.

Þegar börn byrja að læra að lesa felst umskráning í því að geta myndað hljóð úr bókstöfum, tengt hljóðin saman og myndað orð og greint orð í máhljóð (Goulandris, 2006).

6 Umskráning

Umskráning felst í því að bókstöfum er breytt í máhljóð, máhljóðin svo tengd saman og orð mynduð og merking orða svo fundin. Umskráning er undirstaða allra grunnþátta lestrar og því er mjög mikilvægt að börn nái góðum tókum á umskráningunni (Helga Sigurmundsdóttir, e.d.-b).

Þegar börn eru að byrja að læra að lesa er algengt að umskráningarferlið gangi frekar hægt fyrir sig þar sem þau eiga erfitt með að tengja saman hljóð og tákni í orð. Þá fer allur kraftur í að umskrá orðin og stundum án þess að skilningur sé lagður í textann. Það getur líka orsakast af því að þau eru meira að einblína á orðin heldur en heildartextann. Þegar börn eldast verður umskráningarferlið sjálvvirkara og þau eru líklegri til að skilja innihald þess texta sem þau lesa (Pearson, 2002; Ehri, 2002).

Hæfni barna til að lesa fer eftir þekkingu þeirra á byggingu hljóða og rittákna (Bialystok, 2007). Umskráning er gríðarlega mikilvægur þáttur í lestrarferlinu. Ef börn ná ekki góðri færni í umskráningu bitnar það á lesfimi þeirra, orðaforðanámi og lesskilningi (Otaiba, Kosanovich, Torgesen, 2012). Það er vegna þess að þá er lítið svigrúm til að rýna í merkingu orða í textanum út frá samhengi og bæta nýjum í safnið. Einnig ferst fyrir að beina huganum að innihaldi textans þannig að hann skiljist. Þegar börn færast yfir í efri bekk í skólakerfinu er gerð sífellt ríkari krafa til að þau séu með góða umskráningarhæfni. Það er ætlast til þess að þau geti fyrirhafnarlaust lesið löng og erfið orð, sum sem þau hafa jafnvel aldrei séð áður (Brownell, Smith, Crockett og Griffin, 2012). Umskráning er háð hverju og einu tungumáli. Börn ná tókum á umskráningu í samræmi við ritkerfi tungumála þeirra, ritkerfi tungumála skiptast í tvennt: einfalt ritkerfi og flókið ritkerfi.

6.1 Ritkerfi tungumála – eintyngd og tvítyngd börn

Hvernig ein- og tvítyngdum börnum gengur að ná tókum á umskráningu byggir á ritkerfi tungumálanna, hvort það er einfalt eða flókið. Í einföldum ritkerfum er samsvörun milli hljóðs og stafs einföld, þá er einnig sami stafurinn í ólíkum orðum oftast borinn fram eins (Cain, 2010). Þýska, spænska og finnska teljast til tungumála sem hafa einfalt ritkerfi. Til dæmis má nefna orðið *chica* í spænsku og orðið *kona* í íslensku, en þar eru allir stafirnir bornir fram. Í þýsku er /a/ alltaf borið eins fram, dæmi; *ball*, *bank* og *park* (Chain, 2010). Flókið ritkerfi hefur hins vegar óreglulegt samband á milli stafs og hljóðs og sami stafurinn getur verið borinn fram á mismunandi hátt í ýmsum orðum (Cain, 2010). Enskt ritkerfi er flókið og er orðið *age* dæmi um orð þar sem ósamræmi er á milli stafs og hljóðs, /a/ í upphafi og /e/ í lokin eru borin fram sem eitt hljóð. Í flóknum ritkerfum getur einnig sami

stafurinn verið borinn fram á mismunandi hátt eins og til dæmis stafurinn /a/ í orðinu *cat* og *age* (Cain, 2010).

Börn sem læra að lesa á tungumálum sem hafa einfalt ritkerfi eru fljótari að ná tökum á umskráningunni en börn sem læra að lesa á tungumálum með flókið ritkerfi (Seymour, Aro og Erskine, 2003). Til dæmis var rannsókn gerð á lestrarnámi barna sem voru að læra að lesa á hebresku sem hefur einfalt hljóðkerfi og barna sem voru að læra að lesa á ensku með flókið hljóðkerfi. Hebresku börnin sýndu fyrr framfarir í lestri samanborið við börnin sem voru að læra að lesa á ensku (Bialystok, 2007).

Þó íslenska teljist frekar einfalt ritkerfi þá hefur komið í ljós að íslenskt ritkerfi er flóknara en til dæmis finnska. Íslensk börn eru almennt lengur að læra að lesa heldur en börn með evrópsk tungumál sem hafa einfaldara ritkerfi en það íslenska (Anna Sigríður Þráinsdóttir, Baldur Sigurðsson og Rannveig Lund, 2006). Komið hefur í ljós að íslensk börn í fyrsta bekk eiga í mestum erfiðleikum með að lesa orð með samhljóðaklastrum, og sérstaklega þegar tveir eða fleiri stafir samsvara einu hljóði, eins og í orðinu *lumma* og *hryggur* (Birgisdóttir, 2011)

Hvernig börnum gengur að læra að lesa fer því eftir ritkerfi tungumálanna. Komið hefur í ljós að ein- og tvítyngdum börnum sem læra að lesa á sama tungumáli gengur að jafnaði jafn vel eða illa að ná tökum á umskráningu. Ritkerfi tungumála, hve einföld eða flókin sem þau eru, geta því haft veruleg áhrif á það hvernig börnum gengur að ná valdi á umskráningu. Þetta á við um bæði ein- og tvítyngd börn. Umskráningarfærni tvítyngdra virðist þróast í hvoru tungumálinu fyrir sig í samræmi við ritkerfi þess (Bialystok, 2007).

Þrátt fyrir það að sum tvítyngd börn hafi sýnt yfirburði á forstigi lestrar, í bernskulæsi, benda rannsóknir til að ritkerfi tungumála hafi mest áhrif á það hvernig tekst til með umskráningu. Flestar rannsóknir hafa leitt í ljós að ein- og tvítyngdum börnum sem læra að lesa á sama tungumáli gengur yfirleitt jafnvel að ná tökum á lestri (t.d. Lervåg og Aukrust, 2010).

Þegar nemendur hafa náð tökum á umskráningu eykst hins vegar þörfin til að skilja það sem lesið er því þá breytist tilgangur lestrar frá því „að læra að lesa“ í það „að lesa til að læra“ (Cain, 2010). En til að öðlast lesskilning þurfa börn að hafa góðan skilning á málinu, en orðaforði er undirstaða málskilnings.

7 Orðaforði

Tungumál í tali og riti er samansafn orða sem tengjast saman og mynda heild. Hugtakið orðaforði er notað yfir fjölda þeirra orða og birtingarmyndir þeirra, sem einstaklingar skilja og hafa á valdi sínu.

Svokallaður viðtökuorðaforði samanstendur af þeim orðum sem maður skilur í ræðu og riti. Góður viðtökuorðaforði auðveldar skilning á töluðu máli og rituðu.

Tjáningarorðaforði samastendur hins vegar af þeim orðum sem maður sjálfur notar til tjáningar í riti eða tali. Þótt skilningur sé til dæmis til staðar á orðinu *guðsgafflar* (fingur) þá er ekki algengt að orðið sé notað í samskiptum manna á milli, nema þá kannski þeirra sem eldri eru. Samskiptaform manna vill oft einkennast af einföldum orðum sem maður er fljótur að kalla fram auk þess sem þau skiljast auðveldlega. Einstaklingar hafa því iðulega meiri viðtökuorðaforða en tjáningaorðaforða. Talið er að börn hafi allt að fjórum sinnum meiri viðtökuorðaforða en tjáningarorðaforða (Jalongo og Sobolak, 2011; Nation, 2001). Í byrjun máltöku, eða á fyrstu stigum hennar, er viðtökuorðaforði talinn þróast hraðar heldur en tjáningarorðaforðinn en þegar líður á málanámið, á seinni stigum þess, er tjáningarorðaforðinn talinn þróast hraðar (Webb, 2008). Viðtökuorðaforði er oft talinn lærast óbeint en tjáningarorðaforði þróast meira með beinni kennslu, en hvort tveggja má auka verulega með markvissum kennsluaðferðum. Líkt og kom fram hér að ofan þá virðist maður oftast nota sömu orðin yfir svipuð hugtök í tali, sérstaklega í samtölum við annað fólk. Skýringin á því gæti verið sú að það sé svo fljótlegt og auðvelt. Það að auðga tjáningarorðaforða einstaklinga og hvetja þá til að nota fjölbreyttari orðaforða við hin ýmsu tilefni eykur jafnframt viðtökuorðaforðann, því það er í raun góð leið til að læra ný orð. Það eykur síðan málskilning, sem auðveldar lesskilning, en ritaðir textar innihalda að jafnaði mun fjölbreyttari orðaforða en talmál (Laufer, 1998; Laufer og Paribakht, 1998; Webb, 2008).

Einnig er hægt að flokka orðaforða eftir breidd og dýpt. Breidd orðaforða stendur fyrir fjölda þeirra orða sem einstaklingur kann. Dýpt orðaforða felst hins vegar í því að þekkja hinar margvíslegu myndir og merkingar sem orð geta haft, andheiti, samheiti, beygingarmyndir og samsetningu orða og að geta notað þær sjálfur í tali og ritun. Mikilvægt er að stuðla að aukningu viðtöku- og tjáningarorðaforða barna og einnig breidd og dýpt. Ríkulegur orðaforði í skólamálinu er í raun megin undirstaða þess að vel gangi í námi. Góður orðaforði á skólamálinu stuðlar að betri lesskilningi, sem skilar sér aftur í góðum námsárangri (Pearson o.fl., 2007; Sigríður Ólafsdóttir, 2010). Orðaforði barna

verður að vera nægur á skólamálinu svo þau geti tileinkað sér það sem stendur í skólabókum, auk þess að skilja fyrirmæli kennarans og samskipti í skólastofunni af ýmsu tagi (Sigríður Ólafsdóttir, 2010). Komið hefur í ljós að nemendur þurfa að geta skilið um 95% orða sem eru í texta námsbóka sem þeir lesa til þess að geta tileinkað sér innihald hans og bætt við þekkingu sína (Koda, 2007; Laufer, 2010). Þegar ung börn rekast á orð í texta sem þau þekkja ekki eiga þau það til að stöðva lesturinn í stað þess að halda áfram því þau geta ekki getið sér til um merkingu óþekkta orðsins þar sem þau hafa ekki öðlast nógu mikinn þroska til þess að nýta sér samhengi textans í því skyni (Laufer, 1997; Sigríður Ólafsdóttir, 2010).

Rannsóknir hafa leitt í ljós að mjög mikill munur er á orðaforða barna, jafnvel strax á unga aldri. Meginástæða þess er að börn fá mismikla örvun í tali og lestri inni á heimilum en sýnt hefur verið fram að það sé mismikið eftir þjóðfélagsstéttum. Þjóðfélagsstéttir eru skilgreindar út frá menntun foreldra, en einnig fjárhagslegri stöðu (e. *SES, Social economic status*). Komið hefur í ljós að börn sem tilheyra lægri stéttum fá minni málörvun heima hjá sér og læra færri orð en börn sem tilheyra efri stéttum (Hart og Risley, 1995; Hart og Risley, 2003; Morrow o.fl., 2009; Sigríður Ólafsdóttir, 2010). Rannsóknarniðurstöður Hart og Risley (1995, 2003) á meðalfjölda orða sem börn í mismunandi stéttum heyrja á heimilum sínum voru þær að þátttakendur í lægstu stéttum heyrðu um 62.000 orð að meðaltali á viku, börnin í miðstéttum um 125.000 orð að meðaltali á viku og börnin sem tilheyrðu efstu stéttunum heyrðu um 250.000 orð að meðaltali á viku. Enn fremur má geta þess að ekki eru öll börn heimsins jafn heppin hvað varðar aðgengi að bókum, hvort sem það er heima við, í skólanum eða annars staðar. Þá eru kröfur hvað lestur varðar mjög breytilegar eftir menningarheimum. Fátæk börn eru talin fá minni hvatningu til lesturs og hafa iðulega minna aðgengi að bókum heima fyrir en þau sem eiga efnaðri foreldra. Barnabókmenntir hafa einnig mismikið vægi í hinum ýmsu menningarheimum, til að mynda mun meira á Íslandi en í Víetnam (Sigríður Ólafsdóttir munnleg heimild, 6. mars 2013).

Gagnkvæm áhrif eru á milli orðaforða og lesturs sem getur leitt til þess að „ríkir verða ríkari“ og „fátækir fátækari“. Það er vegna þess að þau börn sem kunna að lesa og hafa góðan orðaforða, eru líkleg til að lesa meira, læra fleiri orð og skilja þar af leiðandi betur það sem þau eru að lesa. Börn með lítinn orðaforða, sem lesa hægt og án ánægju, lesa minna, læra færri orð sem hamlar framförum í lestri (Stanovich, 1986). Þau læra færri orð, skilja minna og auka lesskilning sinn hægar. Þannig er hætta á að bilið á milli þeirra barna sem hafa lítinn og mikinn orðaforða aukist eftir því sem líður á skólagönguna sé ekki gripið inn í með viðeigandi kennsluáferðum (Sigríður Ólafsdóttir, 2010). Með kennslu í

orðaforða er hægt að minnka allverulega bilið á milli orðaforðakunnáttu barna og þá líka lesskilnings þeirra.

Orðaforði hefur því verið talinn mikilvægur fyrir góðan námsárangur og því mikilvægt að börn öðlist góðan orðaforða í því tungumáli sem ríkir í skólanum. Það er þó ekki sama hvaða orð eru kennd í skólanum, því fjöldi orða í tungumálum er svo mikill að velja þarf vel orðin sem unnið er með í kennslunni. Sum orð eru notuð mjög mikið bæði í orði og riti, þau eru hin svokölluðu hátíðniorð. Önnur orð eru notuð mjög sjaldan og sum þeirra aðeins í ákveðnum fræði- eða námsgreinum (Pearson o.fl., 2007; National Center for Education Statistics, 2007). Mikilvægt er að sá orðaforði sem kenndur er í hvert og eitt sinn sé einmitt sá orðaforði sem börnin hafa mest not fyrir í námi sínu á hverju stigi skólagöngunnar. Að ná góðri kunnáttu í orðum sem koma fram í öllum skólabókum og líka orðum sem eru lykilorð hvernar námsgreinar er leið til betri námsárangurs (Baker o.fl., 1995; Hart og Risley, 2003; Samson og Lesaux, 2009; Stahl og Fairbanks, 1986; Pearson o.fl., 2007). Kennsluaðferðir sem taka til þeirra orða sem eru mikilvægust hvert sinn og innihalda árangursríkar aðferðir eru mikilvægar fyrir öll börn, eintýngd og tvítýngd. Þó benda rannsóknir til að þær séu alveg sérstaklega mikilvægar fyrir tvítýngd börn.

7.1 Tvítýngd börn og orðaforði

Þar sem tvítýngd börn skipta tíma sínum á fleiri en eitt tungumál hættir þeim til að þróa minni orðaforða í hvoru tungumáli fyrir sig, þrátt fyrir að þau hafi samtals jafnvel meiri orðaforða í báðum málum en eintýngdir jafnaldrar í sínu eina máli (Bialystok, 2007; Bialystok, Luk, Peets og Yang, 2010; Pearson, Fernandez og Oller, 1993; Janssen, Bosman og Leseman, 2013). Aðstæður í umhverfi tvítýngdra barna hafa áhrif á orðaforða þeirra. Þau geta til dæmis kunnað orð sem tilheyra heimilislífinu á móðurmálinu og svo orð á hinu tungumálinu sem tilheyra skólanum og náminu. Þetta getur leitt af sér þá hugsun að börn sem tala fleiri en eitt tungumál hafi minni orðaforða en þau börn sem tala eitt tungumál. Orðaforði tvítýngdu barnanna skiptist hins vegar á tvö tungumál og getur því, eins og áður segir, verið samtals jafnmikill eða meiri en eintýngdra í þeirra eina tungumáli. Hins vegar getur minni orðaforði í hvoru tungumáli fyrir sig haft neikvæð áhrif á lestrarnám þeirra í því tungumáli, því orðaforði tvítýngdra barna í hvoru tungumáli fyrir sig er forsenda lesskilnings þeirra á því tungumáli (Bialystok, 2007).

Tvítýngdum nemendum hættir til að hafa minni breidd í orðaforða sínum, í bæði há- og lágtíðniorðum en eintýngdir jafnaldrar (August, Carlo, Lively, Lippman, McLaughlin og Snow, 1999). Þau kunna iðulega vel orð í báðum málum sem notuð eru í daglegu tali, hátíðniorð. Hins vegar hættir þeim til að skilja illa orð sem koma fyrir í rituðu máli, og jafnvel orð sem birtast iðulega í hinum ýmsu gerðum texta, í fjölmiðlum, bókum, og ekki

síst í námsbókum, og þá sérstaklega hin ýmsu lágtíðniorð (Roessingh, 2008). En vegna þess að eintyngd börn hafa þróað meiri orðaforða í skólamálinu, sem er þeirra móðurmál, eiga þau oft auðveldara með að læra lágtíðniorðin en þau tvítýngdu. Þau eru líklegri til að skilja fleiri orð sem þau heyra í skólanum og lesa í bókunum og eiga því auðveldara með að tileinka sér ný orð. Orðaforði þeirra er því líklegri til að aukast hraðar en þeirra tvítýngdu (Pearson o.fl., 2007; National Center for Education Statistics, 2007; Sigríður Ólafsdóttir, 2010).

Einnig er hættu á að tvítýngd börn noti fátæklegri orðaforða í tali og riti einfaldlega vegna þess að þau kunna færri orð og eiga því erfiðara með að kalla fram fjölbreyttan orðaforða þegar þau tjá sig. Mörg eiga einnig erfitt með að skilja hinar ýmsu myndir orða og hvað þá að geta notað þær sjálf. Þetta á ekki síst við í íslensku sem hefur miklar og flóknar beygingar fallorða og sagnorða (Sigríður Ólafsdóttir munnleg heimild, 6.mars 2013).

Orðaforði var einn þáttur sem skoðaður var í rannsókn Burgoyne o.fl. (2009) um áhrif hans á mál- og lesskilning, bæði hjá eintýngdum og tvítýngdum börnum. Rannsóknin sýndi að tvítýngdu börnin höfðu marktækt minni tjáningarorðaforða en þau eintýngdu. Veikari orðaforði hjá tvítýngdu börnunum varð einnig þess valdandi að skilningur barnanna á töluðum og rituðum texta varð takmarkaður. Rannsóknir hafa sýnt að tvítýngdir nemendur þurfa oft að lesa texta sem er of erfiður fyrir þau og geta því átt í erfiðleikum með að skilja og tileinka sér innihald hans (Chen, 1998; Grabe og Stoller, 1997; Huang, Hung-Tzu, 2007).

Ef tvítýngi hefur einhver áhrif á orðaforða þá eru þau neikvæð þar sem orðaforði tvítýngdra barna er líklegur til að vera minni í báðum tungumálum. Þess vegna eru áhrif orðaforða á lestrarnám tvítýngdra barna almennt talin vera neikvæð (Bialystok, 2007).

Hins vegar getur góð kunnátta í móðurmáli vissulega greitt fyrir tileinkun orðaforða í hinu málinu. Hafi börn til dæmis lært flókin, huglæg orð sem og orð úr hinum ýmsu fræðigreinum í móðurmáli sínu er auðveldara að læra þau í hinu málinu. Þau skilja hugsunina á bak við orðið og í hvaða samhengi þau eru notuð (Sigríður Ólafsdóttir, 2010; August, Carlo, Dressler og Snow, 2005; Collier 1987/1988; Cummins, 1979; Reese, Garnier, Gallimore og Goldenberg, 2000; Jiménez og Teague, 2009; Roessingh, e.d.). Dæmi um slík orð er íslenska orðið *árangur*. Hafi tvítýngt barn lært þetta orð og þekkir fyrir hvað það stendur í móðurmálinu þarf það aðeins að skipta um orð fyrir sama hugtak (Cummins, 2012). Þetta bendir til þess að börn sem eru eldri þegar þau byrja að læra annað tungumál eigi auðveldara með að læra ný orð í nýja málinu en börn sem eru yngri þegar þau hefja málánámið, því eldri börn hafa meiri færni í móðurmálinu, meiri orðaforða og einnig meiri þekkingu.

7.2 Yngri börn

Ekki eru allir sammála um það hvort það sé betra að vera barn eða fullorðinn einstaklingur þegar kemur að því að læra nýtt tungumál. Sumir telja fullorðna og börn jafn fljót að tileinka sér nýtt tungumál, fullorðnir læri þó hraðar til að byrja með (Ellis, 1985; Larsen-Freeman og Long, 1991; Snow, 1983, 1987). Hins vegar er almennt vitað að börn eru mun líklegri til að ná hárréttum framburði og villulausu tali á nýja málinu, byrji þau að læra tungumálið strax á unga aldri. Því hefur máltækið „því yngra því betra“ verið vinsælt í þessari umræðu (Hinkel, 2005; Oyama, 1976; Seliger, 1978). Meðfæddur hæfileiki ungra barna nýtist þeim við tileinkun móðurmáls og annars tungumáls (Sigríður Ólafsdóttir, 2010). Einnig er það kostur fyrir börn að byrja sem fyrst að læra skólamálið því þá hafa þau einfaldlega meiri tíma en þau sem eldri eru (August o.fl., 2005; Baker o.fl., 1995).

Margar rannsóknir hafa verið gerðar á því hve lengi börn búa yfir þessum meðfædda hæfileika til máltöku en misvísandi niðurstöður hafa komið fram. Hefur meðal annars verið sýnt fram á að eftir fimm ára aldur nái börn ekki fullkomunum framburði í seinna tungumálinu. Niðurstöður annarra rannsókna sýndu að tileinkun seinna tungumálsins, stjórn einstaklingsins á setningaupbyggingu og beygingakerfi, verði aldrei fullkomin, byrji málanámið eftir kynþroskaaldurinn (Hinkel, 2005; Mayberry, 1993; Newport, 1990; Flege, Frieda og Nozawa, 1997; Oyama, 1976; Yeni-Komshian, 1997; Scarcella, 1979; Larsen-Freeman og Long, 1991).

Vegna forskots yngri barna á þessum sviðum málanámsins er kenningin „því yngra því betra“ ansi útbreidd. Niðurstöður rannsóknar Collier (1987/1988; Roessingh og Kover, 2002) á 1548 börnum (innflytjendum) í Bandaríkjunum studdu ekki kenninguna „því yngra því betra“ þar sem yngri börnin stóðu sig verr en eldri börnin. Eftir því sem börnin eru yngri, þeim mun minni orðaforða hafa þau í móðurmálinu og minni þekkingu til að byggja á. Þar sem líklegt er að ung börn hafi ekki lært flókinn og fræðilegan orðaforða á móðurmáli sínu, sem meðal annars tilheyrir námsgreinum, þá getur það verið þeim mun erfiðara að ná valdi á þessum orðum á öðrum tungumálum (Cummins, 1982; Roessingh og Kover, 2002). Fjöldi rannsókna hefur leitt í ljós að orðaforði í móðurmáli og öðru máli ungra tvítýngdra barna lærist því meir sem hvort tungumál er notað og því innihaldsríkara sem tungumálið er sem börnin heyra og lesa, en í hvoru tungumáli fyrir sig. Áhrif á milli tungumálanna hafa ekki komið í ljós á meðal ungra barna, heldur frekar samkeppni (Collier, 1995; Lipka, Lesaux og Siegel, 2006, Oller, Pearson og Cobo-Lewis, 2007).

Tvítýngd börn sem byrja ung að læra skólamálið hafa því þörf fyrir markvissar kennsluáferðir sem stuðla að aukningu orðaforða þeirra og best er að byrja sem fyrst (Lesaux og Siegel, 2003; Jiménez og Teague, 2009; Morrow o.fl., 2009; Lipka o.fl., 2006; Roessingh, 2008).

7.3 Eldri börn

Eftir því sem börn eru eldri þegar þau byrja að læra annað tungumál þá eru þau yfirleitt komin með meiri kunnáttu á móðurmálinu sem nýtist þeim við tileinkun nýja málsins. Þau hafa auk þess meiri almenna þekkingu. Eldri nemendur geta því lært ný orð hraðar en þau sem yngri eru. Þeir hafa aftur á móti minni tíma (Krashen, Long og Scarcella, 1979; Sigríður Ólafsdóttir, 2010). Á meðan þeir eyða tíma sínum í að læra skólamálið æða jafnaldrar þeirra áfram í hinum ýmsu námsgreinum. Þeir þurfa því meiri tíma með markvissum stuðningi. En þó að þau hafi meiri kunnáttu í móðurmálinu sem þau geta byggt á við tileinkun orðaforða í skólamálinu, og meiri þekkingu sem nýtist þeim til betri skilnings þá hafa þau ekki lengur þennan meðfædda hæfileika til máltöku. Framburðarerfiðleikar og erfiðleikar í námi eru taldir fylgikvillar þess að læra nýtt tungumál eftir kynþroskaaldurinn (Larsen-Freeman og Long, 1991).

Móðurmálskunnátta og bakgrunnsþekking eru þeir þættir sem fræðimenn telja meðal annars eiga hlut að máli þegar kemur að tungumálanámi barna. Þá telja þeir einnig að eldri börn geti náð betri tókum á þessum þáttum (Lesaux og Siegel, 2003; Jiang og Kuehn, 2001; Roessingh og Kover, 2002). Hafi börn öðlast fræðilegan orðaforða á móðurmáli sínu eru þau talin líklegri til að eiga auðveldara með að ná tókum á svipuðum orðum á seinna tungumálinu (Jiménez og Teague, 2009). Einstaklingar öðlast orðaforða á seinna tungumáli á svipaðan hátt og þeir öðluðust orðaforða á móðurmáli sínu og byggir aðgangur að orðaforða á seinna tungumálinu á þeim orðaforða sem þeir hafa fyrir (Peña, Bedore og Rappazzo, 2003). Góður orðaforði á móðurmáli getur leitt til þess að börn nái fyrr góðum tókum á seinna tungumálinu (Roessingh og Kover, 2002).

Miðað við rannsókn sem gerð var á 2.189 börnum innflytjenda í Svíþjóð eykst hæfni til tungumálanáms með árunum auk þess sem hæfileiki manna til að bæta orðaforðakunnáttu sína er talinn vera til staðar alla ævi. Orðaforði þeirra barna sem eldri eru þegar þau skipta um málumhverfi er talinn geta þroskast hraðar vegna meiri kunnáttu á móðurmálinu sem síðan auðveldar þeim lesskilning (Ekstrand, 1979; Hinkel, 2005; Sigríður Ólafsdóttir, 2010).

Hugtakið „eldri læra hraðar“ hefur einnig verið í umræðunni. Rannsóknarniðurstöður Collier (1987/1988; Roessingh, e.d.) styðja þá kenningu að sumu leyti. Sýnt var fram á að börn sem voru 12 – 15 ára voru svipað lengi og 5 – 7 ára börn að ná miðlungsárangri í skóla miðað við eintygda jafningja þeirra. Þau börn sem voru 8 – 12 ára voru hins vegar aðeins fjögur til fimm ár að ná þessum árangri. Collier telur þessar niðurstöður koma til vegna þess að eldri börnin hafi minni tíma, auk þess sem eintygdir jafnaldrar þeirra séu komnir með mun betri færni í skólamálinu (móðurmáli sínu), þau séu einnig með hærri markmið og því erfitt fyrir tvítyngdu börnin að keppa við þau eintygdu. Rannsókn

Roessingh sýndi sambærilegar niðurstöður og Collier, það er að eldri börn hafi minni tíma en séu fljótari að læra en yngri börn (Roessingh, e.d).

Því þurfa þeir sem eldri eru þegar þeir byrja að læra seinna tungumálið viðeigandi stuðning og kannski meiri tíma (Sigríður Ólafsdóttir, 2010). Tvítyngdir nemendur geta náð sömu færni í lestri og eintyngdir jafnaldrar þeirra sé þeim veitt markviss kennsla í að auka orðaforða sinn. Þeir sem yngri eru þegar þeir koma til landsins njóta góðs af slíkum stuðningi og best er að byrja sem fyrst, en aldrei of seint að veita slíka kennslu (Baker o.fl., 1995; Carnine, Silbert og Kameenui 1990; Chiappe, Siegel og Wade-Woolley, 2002; Droop og Verhoeven, 2003; Lesaux og Siegel, 2003; Samson og Lesaux, 2009 Sigríður Ólafsdóttir, 2010).

Markvissar kennsluáferðir eru mikilvægar til að koma til móts við neikvæð áhrif orðaforða tvítyngdra á lesskilning tvítyngdra barna.

8 Markvissar kennsluaðferðir

Að margra mati er bein orðaforðakennsla fyrir nemendur óþörf og þar af leiðandi einnig markvissar kennsluaðferðir. Rökin fyrir þeirri skoðun eru að vegna þess hve orðin eru mörg þá sé ekki hægt eyða tíma í að beita beinni kennslu í að kenna orð sérstaklega (Sigríður Ólafsdóttir, 2010).

Það að tileinka sér orð í gegnum lestur og hlustun sem og að tileinka sér orð í tali og riti telst til óbeinnar eða tilviljunarkenndrar tileinkunar. Þannig geta einstaklingar aukið orðaforða sinn smám saman í stað þess að fá beina kennslu fyrir hvert og eitt orð (Huang, Hung-Tzu, 2007; Paribakht og Wesche, 1997). Samkvæmt rannsóknum lærast orð oftast á þennan hátt (Huckin og Coady, 1999; Huang, Hung-Tzu, 2007). Nemendur eru taldir geta bætt nýjum orðum ósjálfrátt við orðaforða sinn séu þeir hvattir til að lesa texta sem er örlítið krefjandi fyrir þá (Grabe og Stroller, 2002; Huang, Hung-Tzu, 2007).

Þar sem tvítyngdum börnum hættir til að þróa með sér minni orðaforða í hvoru tungumáli fyrir sig er mikilvægt að komið sé til móts við þau með markvissum kennsluaðferðum. Faglegar kennsluaðferðir geta stuðlað að því að tvítyngd börn nái góðum árangri í lestri (Bialystok, 2007; Sigríður Ólafsdóttir, 2010). Rannsóknir hafa leitt í ljós að aukning orðaforða getur bætt lesskilning tvítyngdra barna og um leið almenna frammistöðu þeirra í skólanum (Blachowicz, Fisher, Ogle og Watts-Taffe, 2006; National Institute of Child Health and Human Development, NICHD, 2000). Markvissar kennsluaðferðir fyrir tvítyngda nemendur fela meðal annars í sér eftirfarandi:

- Nemendur lesi texta sem inniheldur hæfilegt magn nýrra orða, það er að segja orða sem eru nemendunum framandi. Ef of mörg ný orð eru í textanum geta börn misskilið textann, giskað ranglega á merkingu óþekktu orðanna og gengið illa að ná samhengi textans. Þar af leiðandi læra þau ekki óþekktu orðin og skilja textann illa (Grabe og Stoller, 1997; Huang, Hung-Tzu, 2007). Því er mikilvægt að kennarar gæti þess (með hjálp annarra starfsmanna skólans) að tvítyngdir nemendur séu ekki að berjast við að lesa of erfiðan texta með of mörgum óþekktum orðum. Þess vegna þarf að vera til námsefni með hæfilegt magn nýrra orða fyrir tvítyngd börn á hinum ýmsu stigum málanámsins og í hinum ýmsu námsgreinum.
- Kennarinn þarf að gæta þess að tvítyngd börn læri lykilorðaforða hvernar námsgreinar. Þau orð þurfa að vera sýnileg í kennslustofunni og það þarf að vinna með þau á margvíslegan hátt svo þau festist í minni. Auk þess þarf að byggja upp gott orðasafn með algengustu orðum málsins og einnig orðum sem koma iðulega

fyrir í ýmiss konar rituðu máli en síður í talmáli (August o.fl., 2005). Þá þarf að gæta þess að útvega tvítyngdum börnum námsefni við hæfi þar sem unnið er með algengustu orð tungumálsins.

- Nemendur rekist oft á sömu orðin og vinni með þau á fjölbreyttan hátt, bæði í ritun eða tali (August o.fl., 2005; Baker o.fl., 1995; Blachowicz o.fl., 2006; Folse, 1999; Hulstijn, 1992; Stahl, 2003; Stahl og Fairbanks, 1986). Sem dæmi má nefna orðaleiki, krossgátur, ritgerðaskrif o.s.frv.
- Vekja athygli á uppbyggingu orða. Börn þurfa að þekkja for- og viðskeyti orða og átta sig á samsettum orðum (Stahl og Fairbanks, 1986).
- Þjálfar börnin í að tengja saman orð í skólamálinu við orð í móðurmálinu og þá sérstaklega það sem er líkt eða ólíkt með málunum tveim. Mjög mikilvægt er að börn hafi aðgang að orðabókum á móðurmáli sínu eða að þau geti leitað að merkingu orða á veraldarvefnum (Folse, 2004; Prince, 1996). Þetta er sérstaklega mikilvægt í því skyni að þjálfar námstækni, sem getur styrkt sjálfstæði nemenda í námi (Blachowicz o.fl., 2006; Stahl og Fairbanks, 1986; Kuhn og Stahl, 1998; Nation, 2001). Kennarar gætu einnig orðið sér úti um námsbækur og kannski enn frekar yndislestrarbækur á móðurmálum barnanna.

Með markvissum kennsluaðferðum er stuðlað að því að tvítyngd börn öðlist ríkulegri orðaforða sem síðan auðveldar þeim lesskilning (Blachowicz o.fl., 2006; Hunt og Beglar, 2005; Nagy og Herman, 1984; Sigríður Ólafsdóttir, 2010). Talið hefur verið að kennsla í að auka orðaforða eigi að koma við sögu alls skólstarfs, alla daga (Blachowicz o.fl., 2006; Joy, 2011). Tvítyngd börn sem koma ung til landsins njóta góðs af slíkum kennsluháttum strax frá upphafi skólagöngunnar og hin sem eldri eru þegar þau hefja málanámið þurfa slíkan stuðning því þeim liggur á.

En eins og kom fram hér í upphafi þá felst lesskilningur ekki aðeins í því að geta tengt saman stafi og hljóð sem mynda orð og setningar. Ekki er heldur nóg að skilja einstök orð í texta. Ef nemendur skortir þekkingu sem textinn byggir á, hvort sem sú þekking tengist menningu eða ákveðinni námsgrein, næst líttill skilningur jafnvel þó öll orðin séu lesin rétt og merking þeirra þekkt. Dæmi um innihald texta sem gæti verið tvítyngdum nemendum framandi er umfjöllun um jól á Íslandi eða aðrar sér íslenskar hefðir. Þá verður nemandinn að hafa þekkingu sem gert er ráð fyrir að lesandi hafi í hinum ýmsu námsbókum. Ef nemandinn hefur ekki þá bakgrunnsþekkingu sem nauðsynleg er til að skilja texta verður að byggja brú (Sigríður Ólafsdóttir munnleg heimild, 6.mars 2013).

9 Niðurstöður/umræða

Í þessari fræðilegu úttekt hefur verið leitast við að kanna hvað einkenni lestrarnám tvítyngdra barna.

Samfélög manna samanstanda flest af blönduðum hópum fólks sem eiga rætur að rekja til mismunandi menningarheima. Ísland á sér þó ekki langa sögu sem fjölmenningarlegt samfélag því börnum sem eiga annað móðurmál en íslensku fór fyrst að fjölgva verulega í grunnskólum landsins seint á síðustu öld. Mikilvægt er að auka þekkingu hér á landi á sérstöðu tvítyngdra barna og þá sér í lagi á getu þeirra til að læra á íslensku sem er ekki þeirra móðurmál. Lesskilningur gegnir lykilhlutverki í því að vel takist til í námi. Hljóðkerfisvitund, umskráning og orðaforði eru allt þættir sem stuðla að góðum lesskilningi. Í þessari ritgerð hefur verið fjallað um áhrif tvítyngis á þessa færnipætti.

Þar sem tvítyngd börn þróa hljóðkerfisvitund út frá hljóðfræðilegu kerfi tveggja (eða fleiri) tungumála geta þau þróað víðtækari hljóðkerfisvitund en eintyngd börn. Hljóðkerfisvitund er talin flytjast auðveldlega á milli tungumála og hafa tvítyngd börn oft komið betur út í prófum á ýmsum sviðum hljóðkerfisvitundar. En þar sem börn eru almennt ung þegar þau byrja að læra að lesa hafa gæði lestrarkennslu og einstaklingsfærni haft meira að segja um það hvernig tekst til með lestrarnámið, án þess að hafi komið fram munur á ein- og tvítyngdum börnum.

Flest börn hafa öðlast einhverja reynslu af ritmáli áður en formleg lestrarkennsla hefst. Þau hafa meðal annars fengið reynslu af bókalestri, þau hafa skoðað bækur og það hefur verið lesið fyrir þau. Þá eru stafir og orð alls staðar í umhverfi barna og þeim því ekki framandi. Þó tekur það börn dálítinn tíma að átta sig á óbreytileika ritmálsins. Þar sem tvítyngd börn hafa að jafnaði upplifað lestur á báðum málum sínum virðast þau fyrr verða næm fyrir óbreytileika ritmálsins heldur en eintyngd börn. Hafa þau sýnt verulega yfirburði á prófum sem taka til þeirrar færni. Því eru áhrif tvítyngis á bernskulæsi almennt talin jákvæð.

Þegar börn, bæði ein- og tvítyngd, læra að lesa skiptir umskráningarfærni mjög miklu máli, en hún er undirstaða allra grunnþátta lestrar. Hvernig börnum gengur að ná tökum á umskráningu fer eftir ritkerfi tungumálsins. Ritkerfi tungumála geta verið einföld eða flókin. Enska hefur til að mynda flókið ritkerfi, íslenska frekar einfalt og finnska einfalt. Ein- og tvítyngdum börnum sem læra að lesa á sama tungumáli gengur að jafnaði jafn vel eða illa í umskráningarferlinu. Því hefur ekki komið fram munur á umskráningarfærni ein-

og tvítyngdra barna sem læra að lesa á sama máli, þrátt fyrir þá yfirburði sem tvítyngd börn hafa sýnt á bernskulæsisstiginu.

Góður orðaforði er undirstaða lesskilnings sem síðan er forsenda góðs námsárangurs. Tvítyngdum börnum hættir til að hafa minni orðaforða í hvoru tungumáli en eintyngdir jafningar þeirra í sínu eina tungumáli. Orðaforði hvors tungumáls fyrir sig er forsenda lesskilnings á því tungumáli. Þess vegna er mikilvægt að stuðla markvisst að aukningu orðaforða tvítyngdra barna. Góður lesskilningur á tungumáli skólasamfélagsins er lykill að farsælum námsárangri. Það er líka mjög mikilvægt að tvítyngd börn verði læs á móðurmálinu. Að vera læs á fleiri en einu tungumáli er vissulega eftirsóknarvert því það getur stuðlað að meiri þekkingu og færni.

Við öflun gagna ritgerðarinnar komst ég að því að þetta efni hefur ekki verið rannsakað mikið á Íslandi. Því væri áhugavert að framkvæma rannsókn á því hvernig tvítyngd börn í íslenskum grunnskólum standa sig í lestrarnámi miðað við eintyngd börn. Einnig þætti mér áhugavert að rannsaka hvort markvissar kennsluaðferðir eða inngríp hafi jákvæð áhrif á lestrarnám tvítyngdra barna á Íslandi og jafnvel bera þær niðurstöður saman við niðurstöður svipaðra rannsókna í öðrum löndum.

Eftir að hafa unnið að úttektinni tel ég mig meðvitaðri um þá þætti sem þarf að efla hjá tvítyngdum börnum sem greitt getur fyrir þeim í lestrarnáminu. Ég tel mikilvægt að huga að tvítyngdum nemendum og veita þeim alla þá hjálp og stuðning sem þau þurfa á að halda alveg frá upphafi skólagöngunnar, sem og þeim börnum sem koma inn í íslenska skóla í efri bekkjum. Ég stefni á að vinna sem talmeinafræðingur í framtíðinni, meðal annars með tvítyngdum börnum.

10 Heimildaskrá

- Aðalnámskrá grunnskóla: Íslenska, íslenska sem annað tungumál og íslenskt táknmál. Drög til umsagnar. (2012).
- Amalía Björnsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2003). Þróun HLJÓM-2 og tengsl þess við lestrarfærni og ýmsa félagslega þætti. *Uppeldi og menntun*, 12(1), 10-27.
- Anna Sigríður Þráinsdóttir, Baldur Sigurðsson og Rannveig Lund. (2006). Rannsókn á rithætti og lestrarnámi. *Glæður*, 16, 33-40.
- Auður Hauksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir (Eds.). (2007). *Mál málanna*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- August, D., Carlo, M., Dressler, C. og Snow, C. (2005). The Critical Role of Vocabulary Development for English Language Learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1), 50–57.
- August, D., Carlo, M., Lively, T., Lippman, D., McLaughlin, B. Og Snow, C. (1999). Enhancing vocabulary knowledge and reading comprehension in English language learners. *Annual meeting of the American educational research association*. Montreal, Canada.
- Ásthildur Bj. Snorradóttir og Valdís B. Guðjónsdóttir. (2001). *Ljáðu mér eyra-undirbúningur fyrir lestur*. Bókaútgáfan Skjaldborg, Reykjavík.
- Baker, S. K., Simmons, D. C. og Kameenui, E. J. (1995). Vocabulary acquisition: Synthesis of the research. University of Oregon. Sótt af <http://www.learningace.com/doc/1631327/5b4551aff6795f01c54a6e0b9934ae6b/vocab-acquisition-synthesis-of-research-baker>
- Bialystok, E. (2007). Acquisition of literacy in bilingual children: a framework for research. *Language learning*, 57(1), 45-77.
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K., F. og Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 525-531.
- Bialystok, E., Majumder, S., og Martin, M. M. (2003). Developing phonological awareness: Is there a bilingual advantage? *Applied Psycholinguistics*, 24, 27-44

- Birgisdóttir, F. (2011). Þróun læsis frá fjögura til átta ára aldurs. *Ráðstefnurit Netlu - Menntakvika* 2011.
- Birna Arnbjörnsdóttir. (2008). Tvítýngi annað mál, erlent mál [rafræn útgáfa]. *Málfríður*, 24(1), 17-23. Reykjavík. Sótt af http://malfridur.ismennt.is/vor2008/pdf/malfridur_24-1_17-23.pdf
- Blachowicz, C. L. Z., Fisher, P. J. L., Ogle, D. og Watts-Taffe, S. (2006). Vocabulary: questions from the classroom. *Reading Research Quarterly*, 41(4), 524-538.
- Brownell, M. T., Smith, S. J., Crockett, J. B. Griffin, C. C. (2012). *Inclusive instruction. Evidence-based practices for teaching students with disabilities*. New York. The Guilford Press.
- Burgoyne, K., Kelly, J. M., Whiteley, H. E. og Spoone, A. (2009). The comprehension skills of children learning English as an additional language. *British Journal of Educational Psychology*, 79(4), 735-747.
- Cain, K. (2010). Reading development and difficulties. Chichester, West Sussex, UK: BPS Blackwell.
- Campbell, R. og Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13(1), 61–68.
- Carnine, D., Silbert, J. og Kameenui, E. J. (1990). *Direct instruction reading*. Columbus, OH: Merrill Publishing Company.
- Castles, A. og Coltheart, M. (2004). Is there a causal link from phonological awareness to success in learning to read? *Cognition*, 91(1), 77-111.
- Chan, L., og Nunes, T. (1998). Children's understanding of the formal and functional characteristics of written Chinese. *Applied Psycholinguistics*, 19(1), 115–131.
- Chen, H. J. (1998). A preliminary investigation on Taiwanese EFL learners' vocabulary size. Í E. T. Association (ritstj.), *Proceedings of the fifteenth conference on English teaching and learning in the Republic of China* (bls. 193-211). Tapei: The Crane Publishing Co. Sótt af <http://journal.dyu.edu.tw/dyujournal/document/h1-2-7-13.pdf>
- Chiappe, P., Siegel, L. og Wade-Woolley, L. (2002). Linguistic diversity and development of reading skills: A longitudinal study. *Scientific studies of reading*, 6(4), 369-400.

- Collier, V. P. (1987/1988). The effect of age on acquisition of a second language for school. *National Clearinghouse for Bilingual Education 2(Vetur 1987/1988)*, Wheaton, MD. Sótt af <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED296580.pdf>
- Collier, V. P. (1995). Acquiring a second language for school. *Directions in language & education, 1(4)*. Sótt af <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED394301.pdf>
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research, 49(2)*, bls. 222-251.
- Cummins, J. (1982). *Tests, achievement and bilingual students*. Focus No. 9, February 1982. Wheaton, MD: National Clearinghouse for Bilingual Education.
- Cummins, J. (2012). The intersection of cognitive and sociocultural factors in the development of reading comprehension among immigrant students. *Reading and writing, 25(8)*, 1973-1990.
- Droop, M. og Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first and second-language learners. *Reading Research Quarterly, 38(1)*, 78-103.
- Durgunoğlu, A. Y. (1998). Acquiring literacy in English and Spanish in the United States. Í A. Y. Durgunolu & L. Verhoeven (Eds.), *Literacy development in a multilingual context: Cross-cultural perspectives* (pp. 135–145). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Durgunoğlu, A. Y., Nagy, W. E., & Hancin-Bhatt, B. J. (1993). Cross-language transfer of phonological awareness. *Journal of Educational Psychology, 85(3)*, 453–465.
- Edwards, V. (2009). *Learning to be literate: multilingual perspectives*. Bristol, Buffalo: Multilingual Matters.
- Ehri, L. C. (2002). Reading processes, aquisition and instructional implications. Í G.G. Reid og J. Wearmouth (ritstj.), *Dyslexia and literacy: Theory and practice* (bls. 167-185). Chichester: John Wiley & sons.
- Ekstrand, L. H. (1979). Age and length of residence as variables related to the adjustment of migrant children, with special reference to second language learning. Malmö, Sweden: Department of Educational and Psychological research, School of Education.
- Elín Þöll Þórðardóttir. (2007). Móðurmál og tvítyngi. Í Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir og Magnús Þorkell Bernharðsson (ritstj.), *Fjölmennig á Íslandi*. Rannsóknarstofa í fjölmenningarfræðum KHÍ og Háskólaútgáfan.

- Ellis, R. (1985). *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press.
- Flege, J., Frieda, A. og Nozawa, T. (1997). Amount of native-language (L1) use affects the pronunciation of an L2. *Journal of Phonetics*, 25, 169-186.
- Folse, K. (1999). The effect of written practice activity on second language vocabulary retention. University of South Florida, Tampa.
- Folse, K. (2004). The underestimated importance of vocabulary in the foreign language. *CLEAR News*, 8(2), 1-6.
- Grabe, W. og Stoller, F. (1997). Reading and vocabulary development in a second language: A case study. Í T. Huckin og J. Coady (ritstj.), *Second language vocabulary acquisition*. (bls. 98-122). Cambridge: Cambridge University Press.
- Grabe, W. og Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. Harlow, UK: Longman.
- Goulandris, Nata K. (2006). Assessing reading and spelling skills. Í M. J. Snowling og J. Stackhouse (ritstj.), *Dyslexia Speech and Language: A practitioner's handbook*, (bls. 98-127). Stackhouse. Whurr, Publisher.
- Grosjean, Francois. (2010). *Bilingual, life and reality*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Guðmundur B. Kristmundsson. (2010). Molar um læsi. *Skíma málgagn móðurmálskennara*, 33(2), 8-11.
- Hagstofa Íslands. (2013-a). Grunnskólanemendur með erlent móðurmál 1997-2012. Sótt af <http://hagstofan.is/?PageID=2604&src=https://rannsokn.hagstofa.is/pxis/Dialo%09g/varval.asp?ma=SKO02103%26ti=Grunnsk%F3lanemendur+me%F0+erlent+m%09%F3%F0urm%E1l+1997%2D2012+%26path=../Database/skolamal/gaNemend%09ur/%26lang=3%26units=Fj%F6ldi/hlutfall>
- Hagstofa Íslands. (2013-b). Nemendur í grunnskólum eftir kyni og landsvæðum 1997-2012. af <http://hagstofan.is/?PageID=2604&src=https://rannsokn.hagstofa.is/pxis/Dialo%09g/varval.asp?ma=SKO02101%26ti=Nemendur+%ED+grunnsk%F3lum+eftir+kyn%09i+og+landsv%E6%F0um+1997%2D2012+%26path=../Database/skolamal/gsNe%09mendur/%26lang=3%26units=Fj%F6ldi>

- Halldóra Haraldsdóttir. (e.d.). *Bernskulæsi: Hvað er bernskulæsi?* Sótt af <http://lesvefurinn.hi.is/node/135>
- Hart, B. og Risley, T. R. (1995). Meaningful differences in the everyday *experience of young American children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- Hart, B., & Risley, T. R. (2003). The early catastrophe the 30 million word gap by age 3. *American Educator, Spring 27*(1). Sótt af <http://www.aft.org/pdfs/americaneducator/spring2003/TheEarlyCatastrophe.pdf>
- Helga Sigurmundsdóttir. (e.d.-a). *Umskráning*. Sótt af <http://lesvefurinn.hi.is/umskraning>
- Helga Sigurmundsdóttir. (e.d.-b). *Umskráning*. Sótt af <http://lesvefurinn.hi.is/node/136>
- Hinkel, E. (2005). *Handbook of research in second language teaching and learning*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Hoover, W. A., og Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing, 2*, 127-169.
- Huang, Hung-Tzu. (2007). Vocabulary learning in an automated graded reading program. *Language learning and technology, 11*(3), 64-82.
- Huckin, T. og Coady, J. (1999). Incidental vocabulary acquisition in a second language: A review. *Studies in Second Language Acquisition, 21*(2), 181-193.
- Hulstijn, J. H. (1992). Retention of inferred and given word meanings: experiments in incidental learning. *Vocabulary and applied linguistics, 113-125*.
- Hunt, Alan og Beglar, David. (2005). A framework for developing EFL reading vocabulary. *Reading in a foreign language, 17*(1).
- Jalongo, M. R. og Sobolak, M. J. (2011). Supporting young children's vocabulary growth: The challenges, the benefits, and evidence based strategies. *Early Childhood Educ J, 38*(6), 421-429. Sótt af <http://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2Fs10643-010-0433-x.pdf>
- Janssen, M., Bosman, A. M. og Leseman, P. P. M. (2013). Phoneme awareness, vocabulary and word decoding in monolingual and bilingual Dutch children. *Journal of research in reading, 36*(1), 1-13.
- Jiang, B. og Kuehn, P. (2001). Transfer in the academic language development of post-secondary ESL students. *Bilingual Research Journal, 25*(4), 653-672. Sótt af <http://search.proquest.com/docview/222011297?accountid=135943>

- Jiménez, R. T. og Teague, B. L. (2009). Language, literacy and content: Adolescent English language learners. Í L. M. Morrow, R. Rueda, D. Lapp og E. W. Gordon (ritstj.), *Handbook of Research on Literacy and Diversity*. New York: Guildford Press. Sótt af http://books.google.com/books?hl=en&lr=&id=MjVgYG5le8C&oi=fnd&pg=PA114&dq=roessingh+vocabulary&ots=4MXy5o_17T&sig=yDfROY-jV6z3VbinDuXxwinFWk#PPA129,M1
- Joy, R. (2011). Learning to Read in Two Languages: Impediment or Facilitator? *Electronic journal of foreign language teaching*, 8(1), 5-18.
- Karmiloff, K., Karmiloff-Smith, A. (2002). *Pathways to Language: From Fetus to Adolescent*. The developing child series. Harvard University Press. Sótt af http://www.google.is/books?hl=en&lr=&id=CuwXt4pEi_QC&oi=fnd&pg=PR5&dq=Pathways+to+Language:+From+Fetus+to+Adolescent&ots=1ueesdonH2&sig=b85NLXPLdlnj-ld94d9IE8cqi4&redir_esc=y#v=onepage&q=Pathways%20to%20Language%3A%20From%20Fetus%20to%20Adolescent&f=false
- Kintsch, W. og Rawson, K. A. (2005). Comprehension. Í M. Snowling og C. Humle (ritstj.), *The science of reading: A handbook* (bls. 209 - 226). Malden: Blackwell Publishing.
- Krashen, S. D., Long, M. og Scarcella, R. (1979). Age, rate and eventual attainment in second language acquisition. *TESOL Quarterly*, 13(4), 573-582.
- Kuile, H. T., Veldhuis, M., Van Veen, S. C. og Wicherts, J. M. (2011). Bilingual education, metalinguistic awareness, and the understanding of an unknown language. *Bilingual: language and Cognition*, 14(2), 233-242.
- Kuhn, M. R. og Stahl, S. A. (1998). Teaching children to learn word meanings from context a synthesis and some questions. *Journal of Literacy Research*, 30(1), 119-138. Sótt af <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.97.2421&rep=rep1&type=pdf>
- Koda, K. (2007). Reading and language learning: crosslinguistic constrains on second language reading development. *Language learning*, 57, 1-44.
- Lafrance, A. og Gottardo, A. (2005). A longitudinal study of phonological processing skills and reading in bilingual children. *Applied Psycholinguistics*, 26(4), 559-578.
- Larsen-Freeman, D. og Long, M. H. (1991). *An introduction to second language acquisition research*. London: Longman Group UK Limited.

- Laufer, B. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners' vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a foreign language*, 22(1), 15-30.
- Laufer, B. (1997). The lexical plight in second language reading: Words you don't know, words you think you know, and words you can't guess. Í J. Coady, T. Huckin og J. C. Richards (ritstj.), *Second Language Vocabulary Acquisition* (bls. 20-34). Cambridge: Cambridge University Press.
- Laufer, B. (1998). The development of passive and active vocabulary: same or different? *Applied Linguistics*, 19(2), 255-271.
- Laufer, B. og Paribakht, T. S. (1998). The relationship between passive and active vocabularies: Effects of language learning context. *Language Learning*, 48(3), 365-391.
- Lervåg, A. og Aukrust, V. G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51(5), 612-620.
- Lesaux, N. K. og Siegel, L. S. (2003). The development of reading in children who speak English as a second language. *Developmental Psychology*, 39(6), 1005-1019. Sótt af <http://www.pebc.org/wp-content/uploads/2010/01/Lesau-Dvlppt-of-Rdg-%0920033.pdf> fame=PQD&TS=1225295931&clientId=58032
- Lipka, O., Lesaux, N. K. og Siegel, L. S. (2006). Retrospective analysis of the reading development of grade 4 students with reading disabilities: Risk status and profiles over 5 years. *Journal of learning disabilities*, 39(4), 364-378.
- Lovísa Kristjánsdóttir, Laufey Bjarnadóttir og Samúel Lefever. (2006). Úttekt á enskukennslu í grunnskólum veturinn 2005-2006 Unnin fyrir menntamálaráðuneytið. Sótt af: <http://bella.mrn.stjr.is/utgafur/enskukennsla.pdf>
- Mayberry, R. (1993). First language acquisition after childhood differs from second language acquisition: The case of American sign language. *Journal of Speech and Hearing Research*, 36, 1258-1270.
- Morrow, L. M., Rueda, R. og Lapp, D. (ritstj.). (2009). *Handbook of research on literacy and diversity*. New York: Guilford publications inc.
- Muter, V. (2006). The prediction and screening of children's reading difficulties. Dyslexia Speech and Language. Í M. J. Snowling og J. Stackhouse (ritstj.), *A Practitioners Handbook*, (bls. 54-73). Whurr Publishers, London.

- Nation, I. S. P. (2001). *Learning vocabulary in another language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- National Center for Education Statistics. (2007). *Reading Report Card*. Washington. Sótt af http://nationsreportcard.gov/reading_2007/r0009.asp
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the national reading panel. Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Nagy, W. E. og Herman, P. A. (1984). *Limitations of vocabulary instruction*. Technical Report No. 326.
- Newport, E. (1990). Maturation constraints on language learning. *Cognitive Science*, 14(1), 11-28.
- Oller, D. K., Pearson, B. Z., & Cobo-Lewis, A. B. (2007). Profile effects in early bilingual language and literacy. *Applied Psycholinguistics* 28 (2), 191-230.
- Otaiba, S. A, Kosanovich, M. L., Torgesen, J. K. (2012). Assessment and instruction for phonemic awareness and word recognition skills. Í A. G. Kamhi og H. W. Catts (ritstj.), *Language and reading disabilities* (bls. 112-145) . New York: Pearson.
- Oyama, S. (1976). A sensitive period of the acquisition of a nonnative phonological system. *Journal of Psycholinguistic Research*, 5(3), 261-283.
- Paribakht, T. S. og Wesche, M. B. (1997). Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in second language vocabulary acquisition. Í J. Coady og T. Huckin (ritstj.), *Second language vocabulary acquisition* (bls. 174-202). Cambridge: Cambridge University Press.
- Pearson, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. Í A. E. Farstrup og S. J. Samuels (ritstj.), *What research has to say about reading instruction* (3. Útg., bls. 291 - 309). Newark: International reading association.
- Pearson, B. Z., Fernandez, S. C., og Oller, D. K. (1993). Lexical development in bilingual infants and toddlers: Comparison to monolingual norms. *Language Learning*, 43(1), 93-120.
- Pearson, P. D., Hiebert, E. H. og Kamil, M. L. (2007). Vocabulary assessment: What we know and what we need to learn. *Reading Research Quarterly*, 42(2), 282-297. Sótt af

<http://proquest.umi.com/pqdweb?index=30&did=1407182721&SrchMode=1&sid=6&Fmt=3&VInst=PROD&VType=PQD&RQT=309&VName=PQD&TS=1263298341&clientId=58032>

- Pence, K. L. og Justice, L. M. (2008). *Language development from theory to practice*. Upper Saddle River, New Jersey. Pearson Education Inc.
- Peña, E., Bedore, L. M. og Rappazzo, C. (2003). Comparison of Spanish, English, and Bilingual Children's Performance Across Semantic Tasks. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 34*(1), 5-16.
- Perfetti, C. A., Landi, N. og Oakhill, J. (2005). The acquisition of reading comprehension skill. Í M. Snowling og C. Humle (ritstj.), *The science of reading: A handbook* (bls. 227 - 247). MA. USA: Blackwell Publishing.
- Prince, P. (1996). Second language vocabulary learning: The role of Context versus translations as a function of proficiency. *The Modern Language Journal, 80*(4), 478-494. Sótt af <http://www.jstor.org/pss/329727>
- Rannveig Jóhannsdóttir. (2011). Skrifna nafnið sitt í leikskóla og lesa í grunnskóla: Um þróun í læsi á meðal barna við lok leikskólagöngu. *Ráðstefnurit Netlu, Menntakvika 2011*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://skemman.is/stream/get/1946/12392/30752/1/rannveig.pdf>
- Ragnar I. Aðalsteinsson. (2010). Hljóðkerfisvitund og bragfræði. *Skíma mál gagn móðurmálskennara, 33*(2), 20-22.
- Reese, L., Garnier, H., Gallimore, R. og Goldenberg, C. (2000). Longitudinal analysis of the antecedents of emergent Spanish literacy and middle school English reading achievement of Spanish-speaking students. *American educational research journal, 37*(3), 633-662.
- Roessingh, H. (e.d.). *ESL Website*. Sótt af <http://apollo.ucalgary.ca/eslrw/Home>
- Roessingh, H. (2008). Variability in ESL outcomes: The Influence of age on arrival and length of residence on achievement in high school. *TESL Canada Journal/Revue TESL du Canada, 26*(1), 87-107.
- Roessingh, H. og Kover, P. (2002). Working with younger-arriving ESL learners in high school English: Never too late to reclaim potential. *TESL Canada Journal, 19*(2), 1-19.
- Samson, J. F. og Lesaux, N. K. (2009). Language-minority learners in special education. *Journal of Learning Disabilities, 42*(2), bls. 148-162.

- Seliger, H. (1978). Implications of a multiple critical period hypothesis for second language learning. Í W. Ritchie (ritstj.), *Second Language Research: Issues and Implications* (bls. 11-19). New York:Academic Press.
- Seymour, P., Aro, M., & Erskine, J. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *Journal of Psychology, 94*(2), 143-174.
- Sigríður Ólafsdóttir. (2010). *Íslenskur orðaforði íslenskra grunnskólanema sem eiga annað móðurmál en íslensku*. Óbirt MA-ritgerð. Háskóli Íslands, Uppeldis- og menntunarfræðideild.
- Snow, Catherine, E. (1983). Age differences in second language acquisition: research findings and folk psychology. Í K. M. Bailey, M. Long og S. Peck (Ritstj.), *Second language acquisition studies* (bls. 141-150). Rowley, Mass.: Newbury House.
- Snow, Catherine, E. (1987). Relevance of the notion of a critical period to language acquisition. Í M. Bernstein (ritstj.), *Sensitive periods in development: an interdisciplinary perspective* (bls. 183-209). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stahl, S. A. (2003). How words are learned incrementally over multiple exposures. *American Educator, Spring 2003*.
- Stahl, S. A. og Fairbanks, M. M. (1986). The effects of vocabulary instruction: A model-based meta-analysis. *Educational Research, 56*(1), 72-110. Sótt af <http://rer.sagepub.com/cgi/content/abstract/56/1/72>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading research quarterly, 21*(4), 360-407.
- The web's largest resource for definitions & translations. (e.d.). sótt af <http://translate.definitions.net/wolf>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Webb, S. (2008). Receptive and productive vocabulary sizes of L2 learners. *Studies in Second Language Acquisition, 30*(1), 79-95. Sótt af <http://search.proquest.com/docview/224066838/fulltextPDF?accountid=135943>
- Wren, Y., Hambly, H. og Roulstone, S. (2012). A review of the impact of bilingualism on the development awareness skills in children with typical speech development. *Child language teaching and therapy, 29*(1), 11-25.

Yeni-Komshian, G. H., Flege, J. E. og Liu, H. (1997). Pronunciation of proficiency in L1 and L2 among Korean-English bilinguals: The effect of age of arrival in the U.S. *Journal of Acoustical Society of America*, 102(5), 3138-3138. Sótt af <http://scitation.aip.org/vsearch/servlet/VerityServlet?KEY=JASMAN&smode=stresults&sort=chron&maxdisp=25&threshold=0&pjournals=journals&pjournals=JASMAN&pjournals=PMARCW&possible1=Yeni&possible1zone=article&OUTLOG=NO&st=yes&viewabs=JASMAN&key=DISPLAY&docID=36&page=2&chapter=0>