



Ritgerð til BA-prófs í íslensku sem öðru mál

Uppbygging orðaforða pólskra tvítyngdra barna í leikskóla og á yngri stigum grunnskóla á Íslandi

Ewelina Osmialowska

Mái 2017



HÁSKÓLI ÍSLANDS
HUGVÍSINDASVIÐ

ÍSLENSKU- OG MENNINGARDEILD

Háskóli Íslands

Hugvísindasvið

Íslenska sem annað mál

**Uppbygging orðaforða pólskra tvítýngdra barna
í leikskóla og á yngri stigum grunnskóla á Íslandi**

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

Ewelina Ośmiałowska

Kt.: 2509844219

Leiðbeinandi: Þóra Björk Hjartardóttir

Maí 2017

ÁGRIP

Ritgerðin er lokaverkefni til B.A. prófs í íslensku sem öðru máli. Ritgerðin fjallar um uppbyggingu orðaforða og hvaða aðferðir ég nota til að kenna pólskumælandi börnum íslensku. Ritgerðin inniheldur fimm kafla. Í inngangi kemur fram kveikjan að verkefninu og mikilvægi orðaforðakennslu tvítýngdra barna. Þá er tekin fyrir skilgreining á móðurmáli, orðaforða og grunnorðaforða. Í aðferðafræðikafla er farið yfir nokkrar kennsluáferðir. Síðan er tekið dæmi af pólskum nemanda í fimmta bekk sem ég kenni og hvaða kennsluáferðir hafa reynst okkur vel. Að lokum eru umræður og lokaorð.

EFNISYFIRLIT

1. Inngangur.....	2
2. Orðaforði	3
2.1 Lagskipting orðaforða	3
2.2 Móðurmál sem grunnur fyrir annað tungumálanám	4
2.3 Mikilvægi orðaforða.....	5
2.4 Efling grunnorðaforða	6
2.5 Kennsla í námsgreinum – fræðilegur orðaforði	7
3. Orðaforðakennsla	9
3.1 Hvaða orð á að kenna?	9
3.2 Rannsókn á málþroska – málathugun	10
3.3 Fimm grundvallaratriði við kennslu orðaforða	11
4. Reynsla af orðaforðakennslu tvítyngds pólsks nemanda	13
4.1 Aðstæður Jóns	13
4.2 Uppbygging orðaforða með kerfi Leitners	14
4.3 Notkun spila	15
4.4 Vettvangsferðir	15
4.5 Heimavinna	15
4.6 Upplýsingatækni.....	16
4.7 Umræður	18
5. Lokaorð	19
Heimildir	20

1. Inngangur

Kveikjan að verkefningu er að fjöldi innflytjenda frá Póllandi hefur aukist mikið á undanförunum árum og því er áhugavert að skoða hvernig staðið er að íslenskukennslu pólskra barna. Viðfangsefni ritgerðarinnar er orðaforðakennsla tvítyngdra barna og reynsla mín af slíkri kennslu með pólskum börnum.

Mikill munur er á orðaforða nemenda við upphaf skólagöngu. Nemendur af erlendum uppruna hafa slakari orðaforða í seinna tungumálinu en eintyngdir. Hins vegar hafa þeir ekki slakari orðaforða samanlagt í báðum málunum sem þeir kunna (Sigríður Ólafsdóttir, 2010). Við fjögurra til fimm ára aldur er hægt að flokka barn í áhættuhóp vegna mögulegra erfiðleika með lestrarnám. Erfiðleikarnir birtast ekki alltaf við upphaf lestrarnáms heldur fer að bera á þeim á miðstigi í grunnskóla, þegar kröfur um lesskilning aukast og barnið fer að lesa til að læra. Þá er jafnvel orðið of seint að ætla að kenna orðaforðann sem upp á vantar. Snemmtæk íhlutun í orðaforða ætti því að hefjast við fjögurra ára aldur eða jafnvel fyrr (Hrafnhildur Ragnardóttir, 2004; Sigríður Ólafsdóttir, 2010). Því getur slakur orðaforði verið örlogaþáttur sem liggur að baki slæmu námsgengi þeirra nemenda sem eiga erfitt uppdráttar. Ég mun taka mið af þessu í umfjöllun minni og skoða hvort hægt sé með sérstakri kennsluáætlun að tryggja tvítyngdum börnum í leik- og grunnskóla öflugri grunnorðaforða í íslensku.

Ritgerðin er fimm kaflar. Í 2. kafla er fjallað um af hverju orðaforðakennsla er mikilvæg fyrir tvítyngd börn. Fyrst er tekin fyrir umræða mikilvægi móðurmáls, og síðan er fjallað um orðaforða og kennslu hans. Í 3. kafla er farið yfir nokkrar aðferðir til að kenna orðaforða. Í 4. kafla er gerð grein fyrir íslenskukennslu. Þá kemur dæmi um kennslu pólsks nemanda í fimmta bekk og það kennsluefni sem hefur reynst honum vel. Að lokum eru umræður og lokaorð.

2. Orðaforði

2.1 Lagskipting orðaforða

Orðaforði er öll þau orð sem einstaklingur þekkir og kann til viðbótar þeim orðum sem endurspeгла hugtakþekkingu hans og eru notuð í því tungumáli sem einstaklingurinn kann (Carroll, Bowyer-Crane, Duff, Hulme og Snowling, 2011).

Ein leið til að flokka orðasafn orðaforðans er lagskipting. Samkvæmt Beck, McKeown og Kucan (2013), skiptist orðaforði í þrennt, grunnorðaforða, millilag og efsta lag orðaforða. Grunnorðaforði lærist í gegnum samskipti í dagsins önn og lærist oft fyrir tilviljun í skólanum eða í óformlegum samskiptum utan skóla. Inn í grunnorðaforða eru einföld orð og algeng í daglegu lífi, eins og *hús, barn, sofa, rúm og rauður*.

Í millilagi orðaforðans eru einnig algeng orð en þau eru sérhæfðari, flóknari og það þarf að heyra þau oft en einu sinni til að átta sig á mismunandi merkingu þeirra. Þau eru ólíklegri til að koma fram í daglegum samræðum en koma frekar fyrir í ritmáli og tækifæri til að læra ný orð úr millilaginu koma aðallega úr bókum eða öðru rituðu máli. Þess vegna eru minni líkur á því að börn rekist á þau í daglegum samræðum. Þau eru engu að síður mikilvæg því orð millilagsins auka og dýpa skilning á lestextum. Þetta eru orð eins og *lýðræði, sorgmæddur og læsi*. Mörg þessara orða má finna, eins og áður sagði, í ritmáli og það sem er sérstakt við orð úr millilaginu er mikilvægi þeirra til þess að ná árangri í bóknámi. Á grunnskólaárunum er mikilvægt að beina sjónum að þessu millilagi. Þar að auki er margfalt stærri orðaforði notaður í ritmáli en talmáli.

Í efsta lag orðaforðans eru sérhæfð og sjaldgæf orð sem mismikil not eru fyrir og flokkast eftir áhugamálum og sérhæfingu. Þetta eru orð eins og *aðhvarfsgreining, slitastjórnir* og *kjarnaklofi* (Wapole og McKenna, 2007; Beck, McKeown og Kucan, 2013).

Aðferð Beck, McKeown og Kucan við að velja orð eftir mikilvægi hefur vakið verðskuldaða athygli (Pearson, 2007). Þær stöllum telja að kennsla eigi að beinast að orðum sem tilheyra millilag því þar er að finna orðaforða fullorðinna, menntaðra einstaklinga. Þar leynast helst sjaldgæfari orð yfir algeng fyrirbæri sem útvíkkar orðaforða einstaklinga, eins og *viðmótsgóður* í stað *kurteis*, *lyftistöng* í stað orðsins *hjálp*. Þetta er orðaforði sem heyrir og sést í fjölmiðlum, bókmenntum, námsbókum og víðar (Sigríður Ólafsdóttir, 2010, bls. 26).

Orðaforða er hægt að breikka og dýpka. Þegar talað er um breidd er átt við að fleiri orð lærist. Dýptin vísar að í að dýpri skilningur fæst á merkingu orðanna. Barn getur haft grunnskilning á orði og notað það í réttu samhengi. Það þýðir samt ekki að það hafi öðlast fullan skilning á orðinu. Hann kemur með reynslu og síendurtekinni notkun þess í mismunandi samhengi ásamt auknum vitsmunabroska.

Anna Guðrún Júlíusdóttir (2011) segir að stærð grunnorðaforðans sé u.þ.b. 3000 til 5000 orð sem eru ekki eingöngu stök orð. Öll tungumál búa yfir ólíkum orðmyndum ekki síst tungumál eins og íslenska sem er ríkt af fallbeygingum. Því er um bæði „orðafjölskyldur“ í grunnorðaforðanum að ræða sem og orðin sjálf og allar mögulegar orðmyndir þess.

Samkvæmt Önnu Guðrúnu Júlíusdóttur (2011) þarf hver nemandi að læra minnst 3000 orð á ári eða sem nemur neðri mörkum grunnorðaforðans. Þá er átt við bæði orðin sjálf og einnig „orðafjölskyldurnar“ í heild sinni. Slíkar kröfur er hægt gera til góðs lesanda en auðvitað má ekki gera sömu kröfur til nemenda sem eiga við lestrarvanda að stríða eða aðra námsörðugleika eða eru tvítyngdir.

Eftir tíu ára grunnskólagöngu ætti hver nemandi að búa yfir orðaforða upp á tugi þúsunda orðafjölskyldna, að því gefnu að hann sé í meðallagi eða örlítið ofar hvað varðar námshæfileika. Á átjándra aldursári ætti meðal nemandi að búa yfir um 50000 orðum sem hann getur lesið og skilið (Anna Guðrún Júlíusdóttir, 2011).

Aukningin verður auðvitað ekki alltaf svona mikil. Ofangreint viðmið um að nemandi bæti við sig þrjú þúsund orðum á ári á ekki við um tvítyngda nemendur. Í þeirra tilfelli segir Anna Guðrún Júlíusdóttir (2011) að rannsóknir sýni þá færa um að læra milli 1000 og 1500 orð á ári hverju. Samkvæmt Neumanog Wright (2014, bls. 8) ná kennarar ekki að kenna í beinni kennslu fleiri en u.þ.b. fjögur hundruð orð á einu skóla ári því þarf að velja orðin af kostgæfni. Kennarar mega ekki láta hægjar framfarir nemenda draga úr sér við að leggja áherslu á orðaforða í kennslu sinni, þar sem aukin orðaforði geri nemendur færari í tjáskiptum og sjálfstæðari í að víkka út orðaforða sinn af sjálfsdáðum t. d. með yndislestri (Anna Guðrún Júlíusdóttir, 2011).

2.2 Móðurmál sem grunnur fyrir annað tungumálanám

Samkvæmt íslenskri orðabók er skilgreining á móðurmáli: „mál sem einhver hefur lært sem barn og er alinn upp við; ríkismál í heimalandi einstaklings“ (Íslensk orðabók, 2002). Samkvæmt Guðrúnu Kvaran (2001) er þó hægt að víkka skilgreininguna út þannig að hún nái

yfir það mál sem manneskja hugsar og dreymir á. Þess vegna hlýtur að vera mikilvægt að kunna móðurmál sitt vel ef ætlunin er að læra annað tungumál.

Í doktorsrannsókn Sigríðar Ólafsdóttur (2015) kom í ljós að máli skiptir hvaða móðurmál börn tala þegar þau tileinka sér íslensku sem annað tungumál. Þau börn sem höfðu móðurmál frá Evrópu vegnaði undantekningalaust betur í orðaforða og lesskilningi en þeim börnum sem höfðu önnur móðurmál. Börn frá Asíu eða Afríku eiga erfiðara með að læra íslensku en börn frá Evrópu og þurfa oftast stuðning og sérkennslu. Samkvæmt meistararannsókn Sigríðar Ólafsdóttur (2010) hafa eintyngdir íslenskir nemendur í 1. bekk mælanlega öflugri og ríkulegri orðaforða en tvítyngd börn í fyrstu fjórum bekkjum grunnskólans. Því er mjög mikilvægt að fylgjast með þróun orðaforða tvítyngdra barna og grípa hratt og vel inn í ef þau dragast aftur úr. Sérstaklega þarf að hafa í huga börn frá öðrum löndum en Evrópu, því móðurmál þeirra er svo ólíkt íslensku. Að sama skapi þarf að fylgjast með þeim tvítyngdu börnum sem fæðst hafa á Íslandi því þau eru í áhættuhópi hvað varðar erfiðleika með málskilning og lítinn orðaforða.

Móðurmál hvers einstaklings er grunnur fyrir annað tungumálanám, því til sannmælis hefur fjöldi rannsókna sýnt fram á mikilvægi móðurmálsins og að við kennslu tvítyngdra barna þurfi að hafa móðurmálið í huga og byggja á því. Miklu máli skiptir á hvaða aldri börn flytja til lands þar sem nauðsynlegt er að læra nýtt tungumál, því yngri sem þau eru því flóknara verður það fyrir þau að ávinna sér tungumálið því þau eru á sama tíma að tileinka sér móðurmál sitt (Sigríður Ólafsdóttir, 2015).

Börn eru gædd náttúrulegum hæfileikum til máltöku hvað varðar daglegt mál. Mikilvægt er að uppaldur fylgist vel með og geti veitt aukaaðstoð við uppbygginu orðaforða. Það er til að þróa kunnáttu í flóknari orðaforða sem tilheyrir rituðu máli og til að geta notað slík orð sjálf. Því er það hlutverk kennarans að hjálpa til og efla seinna tungumálið og hvetja foreldra til að lesa bækur á móðurmálinu fyrir barnið.

2.3 Mikilvægi orðaforða

Samkvæmt Hoff og Tian (2005) er erfitt að þróa menningu manna án flókens tungumáls sem er sterkasta auðkenni mannsins og að hann er menningarvera. Þá krefjast sífellt fleiri störf mikillar sérhæfingar og að læsi sé þróað. Færni í tungumáli, bæði töluðu og rituðu, er mikilvægasta verkfærið sem börn þurfa að ná tökum á. Bæði til að mennta sig og geta aðlagð sig að ört breytilegu samfélagi. Góð færni í tungumálinu er einnig mikilvæg til að taka virkan

þátt í menningu og samfélagi á fullorðinsárum. Strax á leikskólaaldri er mikill einstaklingsmunur orðinn á málþroska barna og getur sá munur vaxið sé ekki gripið í taumana. Oftast stafar munurinn fyrst og fremst af því að slöku börnin hafa einfaldlega ekki fengið eins mörg og góð tækifæri til að læra orð og málnotkun og þau sterku (Hoff og Tian, 2005).

Samkvæmt Snow, Burns og Griffin (1998) er orðaforði það orðasafn eða fjöldi orða sem einstaklingur bæði skilur og notar. Lesskilningur byggir á hlustunarskilningi sem svo byggja á orðaforða. Þegar börn alast upp með tvö eða fleiri tungumál í nærumhverfi sínu hafa þau afmakaðan orðaforða. Þá er átt við að þau læra orð í ákveðnu samhengi og þau geta notað orðin þar og þá. Þetta þýðir að börn þekkja orð sem tengjast heimilishaldi og fjölskyldulífi á móðurmálinu en hafa orð sem tengjast skólanum á seinna málinu (Sigríður Ólafsdóttir, 2015). Mörg tvítyngd börn reyna hvað þau geta að standa sig vel í leikskólanum og sýna fullorðnum þar að þau kunni tungumálið og bjargi sér. Það getur verið blekking því að tvítyngdu barni getur gengið vel í fyrstu en þegar kafað er ofan í orðaforða þess og skilning vantar upp á dýpt og breidd orðaforðans. Efling orðaforða fer fram með beinum hætti í kennslu og með óbeinum hætti við daglega reynslu, hlustun, samræður og lestur. Því er mikilvægt að hjálpa tvítyngdum börnum að efla orðaforða í leik- og grunnskóla til að þau geti orðið læs á báðum tungumálum þegar farið er í skóla.

Samkvæmt Hrafnhildi Ragnarsdóttur (2004) er mikli gróska í þróun kennsluaðferða sem efla orðaforða og undirbyggja grunnþætti læsis í leik- og grunnskólum. Við upphaf grunnskólagöngu veltur námsárangur fyrst og fremst á málþroska, orðaforða og að skilja tilgang ritmáls. Þegar börn reynast hafa slakan málþroska við upphaf skólagöngu á það eitt og sér að hringja viðvörunarbjöllum, því sé ekkert aðhafst er fyrirsjáanlegt að þau komi til með að standa höllum fæti og geti átt í lesskilnings- og námserfiðleikum þegar kemur að því að nýta sér lestur í námi. Í þessu eins og mörgu öðru er snemmtæk íhlutun það sem máli skiptir og með gagnreyndum kennsluaðferðum er hægt að ná góðum árangri í eflingu orðaforða (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2004).

2.4 Efling grunnorðaforða

Þegar grunnorðaforði tvítyngdra barna er byggður upp á leikskólaárunum eru þau komin með leið til að læra ný orð upp úr texta og daglegu tali. Í leik og starfi barna á leikskólum er stærri og blæbrigðaríkari orðaforði notaður. Þetta á við um þykjustuleiki, sögu- og samverustundir,

eins þegar leikreglur eru útskýrðar og farið er í skipulögð verkefni og útinám. Því meiri aðgang sem börn hafa að aðstæðum sem þessum, því betra er það fyrir orðaforðann.

Árið 2014 var gerð rannsókn í þremur leikskólum í Reykjavík til að draga fram „mynd af ólíkum leiðum að sameiginlegu markmiði – að gefa tvítyngdum börnunum tækifæri til að hefja skólagöngu á svipuðum forsendum og íslenskir jafnaldrar“ (Wilke, 2014, bls. 3). Í þeirri rannsókn kom fram að „málörvunarstarf í leikskólum er aðallega kennslumiðað en á öllum stöðunum var reynt að láta viðbótar tungumálakennslu fara fram í daglegu deildarstarfi“ (Wilke, 2014, bls. 5). Helstu áherslur í kennslu tvítyngdra barna voru að kenna markvisst orðaforða með fjölbreyttum kennsluaðferðum. Umsjónarmenn þessarar kennslu voru í öllum tilfellum sérkennslustjórar leikskólanna sem voru sammála um mikilvægi þess að efla máltjáningu tvítyngdra barna. Jafnframt kom fram að tvítyngið sjálft var ekki eina ástæða þess að tvítyng börn nutu sérkennslu. Þeir leikskólar sem tóku þátt í rannsókninni höfðu allir svipaðar áherslur þegar kom að málörvun í skólastarfinu þó að aðferðir og nálgun væri ólík (Wilke, 2014). Í leik- og grunnskólum gefast mörg tækifæri til orðaforðakennslu, til dæmis í samverustundum eða heimakrök þar sem kennarar leggja orð á athafnir, syngja, lesa, segja sögur og spjalla við börnin um það sem er á döfinni hverju sinni ásamt því að leika sér með orð og rím. Með viðveru og aðstoð kennara fá börn hvatningu til að tala við þá og hin börnin. Ef tvítyngdu börnin skilja ekki nægilega vel umfjöllunarefnið, að mati kennara, má sjá til þess að orð og orðasambönd eru endurtekin með því að umorða og útskýra betur.

Aukrust (2007) rannsakaði samband milli þess hversu mikið kennarinn talaði við ákveðin tækifæri, s.s í samverustundum, í leikskólum og hversu mikil aukning var í orðaforða barna sem höfðu erlent móðurmál. Rannsóknin var gerð á börnum með tyrknesku að móðurmáli í norskum leikskólum og náði yfir tímabilið þegar börnin voru á næst elsta stigi leikskólans yfir í 1. bekk grunnskóla. Rannsóknin leiddi í ljós að það var tenging á milli þess þegar kennari talaði markvisst við börnin og notaði fjölbreyttan orðaforða í samverustundum og þess hversu vel þessi sömu börn stóðu sig á orðaforðaprófi í 1. bekk. Það hafði góð langtímaáhrif á aukningu orðaforða þegar kennari talaði við börnin í samverustundum. Þeir kennarar sem notuðu meiri dýpt í orðum notuðu einnig breiðari orðaforða.

2.5 Kennsla í námsgreinum – fræðilegur orðaforði

Rannsóknir Beck, McKeown og Kucan (2013) gefa til kynna að það sé mun árangursríkara að læra innihald námsgreina og tungumála samtímis, þá lærir nemandinn þann orðaforða og tungumál sem þarf til að skilja efnið en að læra tungumálið sér og innihald námsgreina sér.

Meginvandi nemenda með annað tungumál stafar af skorti á fræðilegum orðaforða, þ.e. orðaforða úr efsta lagi orðaforðans. Í fræðilegu máli er torskildum, sérhæfðum hugtökum þjappað saman í lestexta. Nemendur sjá þau gjarnan í náttúrufræði, samfélagsfræði og bókmenntum en þau eru sjaldan notuð í frásögn eða í daglegu tali. Þessi orð eru grundvöllur fyrir því að læra ný orð á miðstigi í grunnskóla (Sigríður Ólafsdóttir, 2015).

Með því að kenna nýja tungumálið í gegnum námsgreinar þá aukast lýkur á að nemendur tileinki sér færni, skilning og þekkingu á orðum úr milli- og efsta lagi orðaforðans, sem ætti alltaf að vera markmið kennslunnar. Nemendur öðlast samtímis fræðilega þekkingu og vitsmunalega tungumálakunnáttu. Því má ekki setja kennslu í faggreinum og öðrum námsgreinum á bið á meðan tungumálið er lært hjá nýbúakennara vegna þess að það eitt og sér veitir nemendum ekki nægan stuðning. Að læra öll orðin sem þarf til að skilja texta á tilteknu námsstigi er umfangsmikið og ögrandi verkefni sérstaklega áður en nemendur eru altalandi á íslensku.

3. Orðaforðakennsla

3.1 Hvaða orð á að kenna?

Þeir sem kenna tvítyngdum nemendum þurfa að skipuleggja sig vel og gera ráð fyrir meiri endurtekningum og þjálfun en almennt er nauðsynlegt. Samkvæmt Önnu Guðrúnu Júlíusdóttur (2011) er þörf á ólíkum áherslum í orðaforðakennslu eftir bakgrunni nemenda því orðin sem tvítyngdir nemendur þurfa að læra eru ekki þau sömu og henta eintyngdum nemendum. Tvítyngdu nemendurnir þurfa að læra þann orðaforða sem kennarar og annað fullorðið fólk getur kennt þeim. Grunnorðaforðinn er mikilvægur en mun ekki nýtast þeim eins vel í áframhaldandi námi og sá orðaforði sem er kenndur í gegnum ritmál og samtöl fullorðinna. Það er hlutverk kennara tvítyngdra nemenda að fylgja því eftir að þeir fái þá endurtekningu og þjálfun sem nauðsynleg er og tryggja að námsefni sé aðlagð. Þess vegna þurfa markmiðin að vera skýr hjá bekkjarkennurum bæði hvað varðar námsmarkið og orðaforðakennslu.

Anna Guðrún Júlíusdóttir (2011) telur að þörf sé á sérstakri þjálfun fyrir kennara tvítyngdra barna, enda sé ekki á máltilfinninguna að treysta á sama hátt og í almennri móðurmálskennslu. Val á orðum þarf að vera markvisst því tíminn er naumur fyrir tvítyngda nemendur. Sigríður Ólafsdóttir (2010) rannsakaði hve umfangsmikill orðaforði tvítyngdra grunnskólabarna í fyrsta til fjórða bekk væri. Niðurstöðurnar eru í samræmi við aðrar niðurstöður og sýndu að orðaforði tvítyngdra grunnskólabarna er marktækt minni en íslenskra jafnaldra þeirra og munurinn eykst með aldri. Verhoeven (2000) segir að slakur orðaforði og almennt slakur málþroski auki líkurnar á að börn gefist upp þegar texti þyngist og námskröfur aukast. Það sem reynir mest á tvítyngd börn er að stauta sig í gegnum löng orð sem þau þekkja ekki. Það hefur mikil áhrif á lesskilning og áhugann á að reyna við námsefnið.

Samkvæmt Önnu Guðrúnu Júlíusdóttur (2011) þarf að hafa fernt í huga þegar orð eru valin. Í fyrsta lagi þarf að velja orð sem nemendur læra ekki af sjálfsdádæðum, í öðru lagi þurfa orðin sem valin eru að koma oft fyrir í texta og í talmáli. Í þriðja lagi þurfa orðin að koma oft fyrir í texta þvert á innihald og vera lykilorð í textanum. Í fjórða lagi er um að ræða orð sem hægt er að skilgreina út frá hugtökum sem nemendur hafa yfir að ráða. Kenna þarf öll þrjú lög orðaforðans, þ.e. grunnorðaforða, millilag og efsta lag hans (Beck, McKeown og Kucan, 2013). Þó er vitað að flókinn orðaforði, bæði millilag og efsta lag orðaforðans frekar en grunnorðaforðinn knýr áfram frekara nám. Flókinn orðaforði er sá orðaforði sem finnst

í rituðu máli, vel skrifuðum frásögnum, útskýringartextum og talorðaförða þroskaðra einstaklinga (Anna Guðrún Júlíusdóttir, 2011).

3.2 Rannsókn á málþroska – málathugun

Í Háskóla Íslands tók ritgerðarhöfundur þátt í námskeiðinu *Málþroski og þróun málnotkunar* haustið 2015. Einn þáttur námskeiðsins var að leggja fyrir verkefni þar sem unnið var að málathugun á pólskum og íslenskum orðaförða tvítýngdra barna með pólskan bakgrunn. Höfundur ásamt samnemanda gerði rannsókn á málþroska tveggja barna í leikskólanum Vesturborg í Reykjavík. Málathugunin var lögð fyrir tvo tvítýngda nemendur á aldrinum fjögurra til fimm ára. Þeir komu frá heimili þar sem báðir foreldrar töluðu sama tungumálið, pólsku. Annað barnið fæddist á Íslandi en hitt barnið kom til Íslands þegar það var tveggja ára gamalt. Samkvæmt Sigríði Ólafsdóttur (2015) hefur aldur áhrif á uppbyggingu orðaförða, þannig að því yngri sem börnin eru þegar þau byrja að læra tvö tungumál, því flóknari verður máltakan. Jafnframt kom fram að yngstu börnin, þau sem fæðst hafa á Íslandi voru í mestri hættu á að vera á eftir eintýngdum jafnöldrum.

Framkvæmd málathugunarinnar var þannig að börnin fengu, eitt í einu, að sjá sex þátta myndaseríu sem, í stuttu máli, sýnir kött sem ætlar að hrella fuglafjölskyldu en er truflaður við þá iðju af hjálpsömum hundi. Börnin fengu fyrst að sjá söguna í heild sinni með öllum sex þáttunum þar sem mismunandi atburðir eiga sér stað. Þegar barnið var tilbúið sagði það athuganda frá. Athugandi tók til sín myndasöguna og lagði saman þannig að sást í þátt eitt og tvö, síðan þrjú og fjögur og að lokum þætti fimm og sex. Barninu var síðan sýnd sagan í þessum hlutum og það beðið um að segja athuganda söguna eins og hún blasti við. Eftir að barnið hafði sagt söguna spurði athugandi fyrirfram ákveðinna spurninga úr sögunni sem sýna fram á skilning barnsins á samhengi sögunnar. Við lok verkefnisins var barninu hrósað og sagt að sögustundin væri búin. Þessu næst voru sögurnar greindar með það fyrir augum að meta hversu mörg orð börnin notuðu við frásögnina.

Helsta niðurstaðan var að orðamagn tvítýngdu barnanna var ábótavant og þyrftu börnin að geta bætt sig á mörgum stöðum miðað við orðagreininguna. Börnin notuðu einfaldan orðaförða og allar lýsingar voru snubbóttar og þyrftu athugendur að styðjast við myndasöguna á meðan hlustað var á frásögn barnanna til að halda þræði í frásögninni.

3.3 Fimm grundvallaratriði við kennslu orðaforða

Í grein Neuman og Wright, *The Magic of Words: Teaching Vocabulary in the Early Childhood Classroom* (2014) eru lögð fram fimm atriði sem ættu að vera til grundvallar í skilvirkri kennslu orðaforða.

Fyrsta atriðið er að börn þurfa bæði greinargóð og óljós fyrirmæli. Dæmi um greinargóð fyrirmæli eru að kennari undirbýr börnin áður en sagan eða textinn er lesinn. Þá vekur kennari athygli barnanna á þeim orðum sem þau eiga að taka eftir og við lesturinn eiga þau svo að benda kennaranum á að þau hafi tekið eftir orðunum við lesturinn. Óljós fyrirmæli eru þar sem börnin þurfa að íhuga textann eða söguna, í bland við greinargóð fyrirmæli sem er besta leiðin til að börnin efli orðaforða sinn.

Annað grundvallaratriði var að kennari þarf að ákveða og velja orð sem vinna skal með meðvitað og skipulega því orðavalið má ekki vera tilviljunarkennt. Dæmi um aðferð sem eflir orðaforðakennslu með lestri sagna og fjölbreytts texta er *Orðaspjall*. Orðaspjallsaðferðin felur í sér að kennari velur orð, úr bókum, sem tilheyra millilagi orðaforðans og meiri hluti nemenda þekkir ekki. Kennari útskýrir og kennir nemendum orðin beint með fjölbreyttum kennsluáðferðum (Beck, McKeown og Kucan, 2013).

Þriðja grundvallaratriðið er að byggja upp orðaskilning nemandans með því að tengja ný orð við fyrri þekkingu. Þá útskýrir kennari orðin eins ýtarlega og hægt er með því að tengja við samheiti, myndir og hvað eina sem hjálpar til við aukinn skilning. Eitt orð má nota til að kenna og tengja við það sem til staðar er af þekkingu hjá nemandanum og þannig auka orðaforða hans. Með því að vinna með nemandanum og tengja við reynslu, almenna þekkingu, ályktunarhæfni og þekkingu hans á eigin hugsun má hafa verulega áhrif á hversu vel nemendum gengur að skilja mismunandi tegundir texta (Cain og Oakhill, 2006). Dæmi um slíkt er kennsla tækniorða. Með því að kenna orðið *tölvumús* lærist einnig eitthvað almennt um snertiskjái og tölvur. Þá er hægt að kenna orð yfir líkamann með þessum hætti. Til dæmis ef nemandi veit eitthvað um lungu gæti hann lært eitthvað um önnur líffæri. Með þessari merkingartækni verður auðveldara fyrir nemandann að yfirfæra og tengja fyrri þekkingu við önnur orð sem kennari eða annar fullorðinn leggur inn í orðaforða viðkomandi.

Fjórða grundvallaratriðið felur í sér að börn þurfi endurtekna upprifjun til að viðhalda og efla orðaforða sinn. Börn eru líklegri til að læra orðin sem þau heyra oftast en jafnframt hefur endurtekningin góð langtímaáhrif, bæði lestar- og tungumálaáhrif. Í sex ára rannsókn Neuman og Wright (2014), þar sem unnið var með bullorð sem rannsakendur bjuggu til og

skoðuðu hve margar endurtekningar börn þurftu til að læra þessi nýju óþekktu orð. Þar kom fram að þegar orðin voru kennd í gegnum leik kunnu aðeins 20% barnanna orðin eftir þrjár endurtekningar. Hlutfallið fór upp í 80% eftir 24 endurtekningar á orðunum. Á þessu má sjá að lestur sama textans oftar en einu sinni er engu barni til tjóns.

Fimmta og síðasta grundvallaratriðið tekur á kennslu, kennsluaðferðum kennarans og starfsþróun hans. Samkvæmt rannsókn Neuman og Wright (2014) hafa kennarar með slakan fræðilegan bakgrunn og lítt mótaða starfskenningu minni áhrif en þeir kennarar sem standa sterkir og hafa þróað hugmyndir sínar um kennslu og starfskenningu. Lagt er til að kennarar útbúi aðgerðaráætlun fyrir kennsluna sem felur í sér eftirfarandi: Að ákveða þau orð sem þarf að kenna, skilgreina þessi orð og kynna fyrir börnunum þannig að orðin skiljast og festast í minni. Einnig er gott að fylgjast með þróun orðaforða nemenda og rifja orðin sem tekin hafa verið fyrir upp til að tryggja að þau festist í minni.

4. Reynsla af orðaforðakennslu tvítyngds pólsks nemanda

4.1 Aðstæður Jóns

Nemandinn sem ég fjalla um og kenni er í fimmta bekk og verður hann kallaður Jón sem er dulnefni, hann hefur búið á Íslandi í tvö ár. Báðir foreldrar eru pólskir og hann á einn bróður sem er tveimur árum yngri. Jón er heyrnarskertur og stundum túlkar bróðir hans fyrir hann því fyrst og fremst les hann af vörum og þá eingöngu pólsku. Hann byrjaði í Víðistaðaskóla skólaárið 2016–2017 ásamt bróður sínum. Þegar ég hóf störf var pilturinn mjög neikvæður og var ekki í góðu sambandi við bekkjarsystkin sín og umsjónarkennara sinn.

Jón er óframfærinn og fjarlægur og hefur verið þannig síðan hann hóf skólagöngu. Hann var stundum einn í frímínútum, vildi ekki taka þátt í þemadögum, böllum eða skemmtunum. Hann mistúlkaði það sem gerðist í kringum hann og stundum var hann óöruggur og vissi ekki nákvæmlega til hvers var ætlast af honum. Vegna þess hve erfitt Jón átti með þátttöku í skólastarfinu ákváðu skólastjórnendur að bjóða mér starf sem pólsku- og íslenskumælandi kennari fyrir hann.

Vinnan mín fólst fyrst og fremst í því að vera með drenginn allan daginn, líka í frímínútunum, mat, íþróttum og í smíðjum. Ég hef fengið tíma til að hugsa um hvernig aðstæður drengsins voru á þessum tíma og eru niðurstöður mínar ekki jákvæðar. Það kom fram að Jón hafði lítið sjálfstraust, hann var einsamall og dapur vegna þess að hann átti engan vin. Hann gerði ekkert til að breyta ástandinu og neitaði jafnframt að vera með hinum börnum í leikjum. Ég spurði hann af hverju hann vildi ekki taka þátt. Ég komst að því að hann hafði mjög neikvæða sýn á samskipti sín og samnemanda, hann túlkaði samskiptin þannig að allir væru að hlæja að honum, líka kennarinn. Ég talaði strax við nemendur og kennarann og þá kom í ljós að hann rangtúlkaði ýmislegt sem gerðist í skólanum.

Bekkjarsystkini hans reyndu stundum að tala við hann og eiga samskipti. Stundum notuðu þau líkamstjáningu til að segja honum eitthvað, Jón var alltaf velkominn að vera með og allir voru góðir við hann. Þegar hann eignaðist vin – Atla – þá sagði hann að einn vinur væri ekki nóg. Hann vildi eiga marga vini eins og bróðir hans en það var ekki hægt strax vegna tungumálsins.

Mér var falið að kenna Jóni íslensku og geri ég í næstu köflum grein fyrir þeim fjölbreyttu aðferðum sem ég notaði til þess.

4.2 Uppbygging orðaforða með kerfi Leitners

Jón var heppinn vegna þess skólinn hafði fundið fyrir hann tvo sérkennara. Annar var íslenskukennari sem heitir Júlía. Hún byrjaði nokkrum mánuðum á undan mér og tók nemendur í námsver. Júlía sýndi mér hvaða efni og aðferðir hún notaði með drengnum. Hún var dugleg að skipuleggja námsefnið fyrir hann en að mínu mati var að það var ekki nóg. Orðaforðinn sem hún kenndi honum gleymdist fljótt. Ég kom með þá hugmynd um að nota kerfi sem kennt er við Leitner.

Sebastian Leitner var þýskur rithöfundur sem skrifaði árið 1972 metsölubókina *So lernt man lernen. Der Weg zum Erfolg*. Bókin sú varð grunnur fyrir spjaldaaðferðina (e. flash cards) þar sem hann tengdi saman sálfræði og kennslufræði. Leitner var ekki fyrstur til að uppgötva að nemendur gleyma flestu sem þeir læra eftir kennslustundina. Þýski fræðimaðurinn Hermann Ebbinghaus kom fram með þá staðhæfingu árið 1885 að við gleymum 75% af öllu sem við lærum eftir 48 klukkutíma (Wozniak, 1999).

Leitner taldi að með skipulagðri endurtekningu næðist betri árangur í að muna námsefni. Hans aðferð var að skipta pappakassa í fimm hólf. Í fyrsta hólfinu eru aðallega ný orð. Þegar búíð er að endurtaka orðin í fyrsta hólfinu eru orðin sem sögð voru rétt sett í hólf tvö og þegar búíð er að endurtaka orðin í því hólfi eru orðin sem sögð voru rétt færð í þriðja hólfið. Þegar orð er sagt rangt dettur það til baka niður um hólf. Þegar orðin hafa verið endurtekin meira en fimm sinnum á að vera hægt að endurtaka þau aftur eftir lengri tíma (til dæmis eftir ár). Ég notaðist við kerfi Leitners þegar ég kenndi Jóni grunnorðaforða og annað kerfi sem er kallað *kapall*, og byggir á kerfi Leitners, þegar við unnum með óhlutbundin hugtök sem hann þekkti ekki. Meginmunurinn á kerfi Leitners og *kapli* er að í *kapli* fá ný orð mun fleiri endurtekningar í upphafi vinnunnar.

Jón er duglegur að keppa við sjálfan sig. Pappakassinn sýnir honum hve mörg orð hann kann og þá sér hann orðaforðann vaxa. Þegar hann skrifaði niður allan orðaforðann sem var í fimmta hólfinu varð hann mjög ánægður með sjálfan sig og tók heim lista með yfir tvö hundruð orðum sem hann var búinn að læra til að sýna foreldrum sínum. Hann gat sagt hvað öll orðin þýða, borið þau fram og skrifað eftir tæplega tveggja mánaða kennslu. Í orðakassanum geta farið allskonar orð – úr náttúrufræðibókum, stærðfræðihugtök, orð sem notuð eru í daglegu tali, málfræði og beygingarfræði. Í heila grunnskólanemanda rúmast óendanlega mikið en það þarf að endurtaka oft og reglulega til að orðin festist í minni.

4.3 Notkun spila

Aðrar kennsluaðferðir sem notaðar hafa verið eru að spila veiðimann þar sem spilin eru í tvöföldu setti og sá vinnur sem nær að losa sig við sín spil. Þetta spil er gott til að æfa málfræði, úthald og setningagerð. Einnig höfum við spilað *Actionary* þar sem Jón giskar á orð t.d. dýr sem ég leik og getur það vakið mikla kátínu hvernig mér gengur í leiklistinni. Annað spil sem við spilum er *Tvenna* þá þarf að benda á mynd sem er á spili Jóns og allir þátttakendur hafa jafnmargar myndir á sínu spili en það er aðeins ein sem er eins hjá öllum. Í byrjun er hægt að nota lit hlutar og síðar að nota orðið yfir hlutinn. Síðasta spilið sem ég nefni er *Orðabingó* sem við spilum þannig að við gefum hvort öðru vísbendingar um hvaða orð er á spjaldinu, að lokum berum saman myndirnar og skoðum hvernig gekk. Jón hefur mjög gaman af að spila eða keppa og oft hlægjum við mikið við spilamenskuna.

4.4 Vettvangsferðir

Fjölbreyttar kennsluaðferðir eru lykillinn að góðri kennslu. Til að efla orðaforða t.d. í náttúrufræði er best að fara út og skoða náttúruna. Úti má safna hlutum (t.d. mosa, prikum, steinum, trjáberki, grasi o.fl.) og búa til ústillingu eða listaverk. Við gerðum þetta í vetur og röðuðum á borð öllu sem hann safnaði og bjuggum til náttúrufræðiborð. Einnig má gera gallerí með myndum eða verkefnum, kort til að rata heim eða þrívíddar eldgos sem eru dæmi um hvernig er hægt að gera þetta. Vettvangsferðir eru góð aðferð til að efla orðaforða. Við Jón fórum í Safnahúsið á Hverfisgötu 15 í Reykjavík á myndlistarsýninguna *Peek-a-boo*. Þetta var myndlistasýning pólskra og íslenskra bókateiknara haldin í tengslum við Hönnunarmars 2017. Við fórum með níu öðrum pólskum nemendum, skoðum safnið, bækurnar þar sem voru pólskar og íslenskar og unnum með rithöfundum bókanna í vinnustofu þar sem við bjuggum til dýr úr pappír o.fl. Jóni fannst mjög gaman að kynnast öðrum börnum í sömu stöðu og hann þ.e. tvítyngd með pólskan bakgrunn. Heilt yfir var þetta frábær menningarferð og lífsreynsla fyrir hann.

4.5 Heimavinna

Heimavinnan skiptir miklu máli og leikur aðalhlutverk í upprifjun á námsefninu. Aðalhlutverk foreldra er að fylgjast vel með heimavinnunni. Skólinn byrjar klukkan 8.10 og lýkur venjulega 14.15 hjá nemendum í fimmta bekk. Það eru tveir tímar í íslenskukennslu daglega sem er skipt í íslensku sem annað mál, náttúrufræði/landafræði og hugtök í stærðfræði. Þetta er í raun lítill tími sérstaklega þegar inn á milli koma þemadagar, veikindi nemanda eða

kennara. Þess vegna vildi ég að Jón gerði eitthvað meira og gæti endurtekið námsefnið heima hjá sér. Ég tel að æfingin skapi meistarann og að upprifjun heima í þrjátíu mínútur á dag geti gert gæfumuninn. Heimaverkefnið geta hjálpað nemendum að læra orð hraðar og þannig efla orðaforða sinn fyrir.

Jón fer heim með dagbókina sína þar sem hann skrifar nokkrar setningar sem hann finnur í bókum, dagblöðum eða námsbókum. Því miður skrifar hann ekki ennþá frumsaminn texta en ég tel að það komi bráðum.

Lestur er síðasti hluti heimavinnunnar. Jón les á íslensku 138 orð á mínútu (sem er fyrir neðan meðallag) og er duglegur að lesa daglega. Honum finnst óþægilegt að lesa bækur fyrir yngsta stig en samt skilur hann ekki mikið í bókum sem eru fyrir jafnaldra. Mamma Jóns sagði frá hljóðbókum sem hann gæti notað heima hjá sér. Þetta væri góð hugmynd ef hann væri ekki heyrnaskertur en hann hefur aðeins 20% heyrn. Þess vegna er erfitt að segja nákvæmlega til um hvort notkun hljóðbóka í lestraræfingum hjálpi honum. Hlutverk hljóðbóka í lestrarkennslu fyrir lesblinda eða tvítyngda nemendur er engu að síður gríðarlega mikilvægt. Foreldrar tvítyngdra barna segja stundum að þeir geti ekki hjálpað börnunum sínum í lestraræfingum eða námi vegna þess að þeir kunni ekki íslensku. Þess vegna geta hljóðbækur verið góð lausn fyrir suma.

Það eru ekki margar pólskar barnabækur þýddar á íslensku og íslenskar á pólsku. Samt er fjöldi bóka sem eru vinsælar á öðrum tungumálum og þýddar á pólsku og á íslensku, t.d. *Syrpa*, *Skúli skelfir*, *Dagbók Kidda Klaufa*, *Lína Langsokkur*, *Emil í Kattholti*, *Ljónið*, *Nornin og skápurinn*, *Sögurnar um Spæjarastofu Lalla og Maju*. Eina bók vil ég nefna sérstaklega. Hún er eftir Völu Þórsdóttur og Agnieszku Nowak og heitir *Þankaganga – Mysłobieć*. Þetta er tvímálabók og er á sömu opnu önnur blaðsíðan á íslensku og hin á pólsku. Bókin fjallar um tíu ára stelpu sem er tvítyngd og býr á Íslandi. *Þankaganga 2* er bók eftir sömu rithöfundu og gerist í Póllandi. Ég tel að það vanti fleiri bækur sem eru skrifaðar með þessi tvö tungumál í forgrunni.

4.6 Upplýsingatækni

Það skiptir miklu máli að efnið til kennslunnar sé áhugavert, fjölbreytilegt og nútímalegt á 21. öldinni, þegar líf og vinna barnanna fer oft fram í tölvu, síma eða spjaldtölvu. Upplýsingatækni gegnir mikilvægu hlutverki í tungumála- og orðaforðakennslu. Jón fékk

spjaldtölvu frá skólanum sem hann notar daglega í námi sínu ásamt því að nýta þessi forrit sem talin eru upp hér að neðan

Fyrir börn í leikskóla og á yngri stigum grunnskóla hentar smáforritið *Orðagull*, það miðar að því að efla orðaforða, vinnsluminni, heyrnræna úrvinnslu ásamt máltjáningu nemenda. Eining er gott að nota forritið til að æfa nemendur í að fara eftir fyrirmælum.

Annað forrit er *icelandiconline.is* sem er vefsíða frá Háskóla Íslands. Þessi síða er ætluð til að kenna fullorðnum íslensku en gæti verið áhugaverð fyrir eldri börn, sérstaklega byrjendastigið sem heitir *Björgun*. Það kennir einstaklingum málnotkun, grunnorðaforða og málfræði í gegnum stuttmyndir, stutta texta og fjölbreytileg verkefni.

Fjölbreytt efni er svo opið öllum á vefsíð Menntamálastofnunar (*mms.is*). Þar er vafri sem er auðveldur í notkun og hægt að finna fjölbreytt efni fyrir nemendur sem eru að læra íslensku sem annað mál.

Mjög áhugaverð vefsíða, *erlendir.akmennt.is*, með miklu magni af námsefni íslensku sem öðru mál tilheyrir Skóladeild Akureyrar. Þar getur kennari fengið verkefnablöð sem fylgja lestrarbókunum.

Aðferðin *Picture Word Inductive Model (PWIM)* er mjög vinsæl hjá kennurum sem kenna íslensku sem annað mál samkvæmt Facebooksíðu kennara nemenda með íslensku sem annað mál. Margir kennarar á síðunni taka þátt í umræðum og deila efni sem þeir nota í kennslu sinni. PWIM er aðferð sem er hægt að nota í allri tungumálakennslu og er skemmtileg fyrir nemendur jafnt sem kennara.

Það er alltaf gaman að nota myndir með orðum. Við lifum á myndarænum tímum og þess vegna þarf kennsla líka fylgja nýjum aðferðum, tísku og tækifærum. Mig langar að nefna tvö forrit sem eru á netinu og virka með nánast öllum vélbúnaði. Þessi forrit fást einnig sem smáforrit þau eru *Memrise* og *Quizlet*. *Memrise* er smáforrit sem er byggt á aðferð Leitners. Þar er hægt að búa til spjöld með mynd, texta og hljóði. Útgáfan er falleg þar sem orðaforðanum er líkt við blóm sem þarf að rækta og endurtekningin er að vökva það. *Quizlet* gerir kennurum kleift að búa til skemmtileg próf í gegnum tölvu með myndum og fjölbreyttum verkefnum.

4.7 Umræður

Kostir þess að leggja áherslu á orðaforðakennslu tvítyngdra nemanda eru margir. Til dæmis má nefna að alltaf er nóg til af orðum að læra. Nemandinn getur endalaust bætt orðum við sig og Leitners aðferð kennir honum að vinna í því sjálfur. Einnig má bæta því við að kennsluefnið er, eðli málsins samkvæmt, sniðið að þörfum nemandans sjálfs og því er kennslan mjög einstaklingsmiðuð. Hægt er að sýna nemandanum hversu mörgum orðum hann er búinn að ná því árangurinn er svo sýnilegur. Það virkar aftur hvetjandi á nemandann til að halda áfram. Best væri ef nemandinn hefði tvo kennara sér til aðstoðar í þessu ferli; einn sem kann móðurmál nemandans og annan sem kann markmálið, þ.e.a.s. íslensku.

Vandkvæðin við að fara þessa leið eru kannski helst praktísk. Það kostar mikla peninga og fyrirhöfn að prenta út mikið af efni, svo ekki sé minnst á tímann sem fer í að finna þetta efni eða jafnvel búa það til frá grunni. Hver og einn nemandi er ólíkur og ekki hægt að setja upp staðlaðan námsefnispakka fyrir alla sem eru í þessum aðstæðum. Ólíklegt er að hið opinbera fjármagni svona verkefni og þó svo að peningurinn fengist væri þó nokkuð mörgum spurningum enn ósvarað. Til dæmis hvernig forgangsraða ætti orðunum; hver þeirra eru mikilvægust, hversu miklum tíma ætti að gera ráð fyrir í kennsluna en tímastjórnun er oft erfið með slíka nemendur. Málnotkun nemandans gæti orðið nokkuð stíð þegar svona miklum tíma er varið í orðaforðasöfnun á kostnað málfræðikennslu, auk þess sem pólska og íslenska hafa mjög ólík stafróf, sérstaklega hvað varðar sérhljóða, sem býður upp á misskilning og bjagaðan framburð.

5. Lokaorð

Þegar skoðuð eru áhrif tvítyngis á lesskilning barna er hann yfirleitt lakari, þar sem tvítyngd börn hafa minni orðaforða á hvoru tungumálinu fyrir sig og þurfa að deila athygli sinni á milli þeirra (Sigríður Ólafsdóttir, 2015). Í rannsókn Laufer og Ravenhorst–Kalovski (2010) kemur fram að til að skilja innihald lestexta þarf lesandi að skilja um 95% – 98% þeirra orða sem í textanum eru. Talið er að því meiri orðaforða sem börn hafi í fjórða bekk því hraðar bæti þau lesskilning út miðstigið. Þetta kemur heim og saman við reynslu mína af því að kenna pólskum nemanda í fimmta bekk. Minni orðaforði veldur því að sjálfsögðu að börnin eiga erfiðara með að skilja texta og samhengi í til dæmis námi.

Ég tel að með sérstakri kennsluáætlun sé hægt að tryggja tvítyngdum börnum í leik- og grunnskóla íslenskan grunnorðaforða. Sú kennsluáætlun er ekki til og verður ekki sett í gagnið fyrir en miklar breytingar hafa verið gerðar á forgangsröðun í skólakerfinu. Fyrst og fremst þyrftu kennarar sjálfir að hafa meira svigrúm til sjálfstæðra vinnubragða, ekki síst fjárhagslegt svigrúm. En ég tel að þær breytingar muni eiga sér stað í fyllingu tímans.

Heimildir

- Anna Guðrún Júlíusdóttir. (2011). *Nám og kennsla*. Sótt 29. mars 2017 af <http://tungumalatorg.is/isa/flokkur-2/>.
- Aukrust, V., G. (2007). Young children acquiring second language vocabulary in preschool group-time: Does amount, diversity, and discourse complexity of teacher talk matter? *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), 17–38.
- Beck, I. L., & McKeown M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing words to life*. New York: The Guilford Press.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2006). Profiles of children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 683–696.
- Carroll, J. M., & Bowyer-Crane, C., & Duff, F. J., & Hulme, C., & Snowling, M. J. (2011). *Effective intervention for language and literacy in the early years*. Oxford: Wiley - Blackwell.
- Guðrún Kvaran. (2000). Hvað eru til mörg orð í íslensku? *Vísindavefurinn*. Sótt 20. mars 2017 af <http://visindavefur.is/svar.php?id=738>.
- Guðrún Kvaran. (2001). Hvað er móðurmál? *Vísindavefurinn*. Sótt 10. apríl 2017 af <http://visindavefur.is/svar.php?id=1546>.
- Hoff, E. & Tian, C. (2005). Socioeconomic status and cultural influences on language. *Journal of Communication Disorders*, 38, 271-278.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2004). Málþroski barna við upphaf skólagöngu. Sögubygging og samloðun í frásögnum 165 fimm ára barna – almenn einkenni og einstaklingsmunur. *Uppeldi og menntun*, 13(2), 9-31.
- Laufer, B., & Ravenhorst–Kalovski, G., C. (2010). Lexical threshold revisited: Lexical text coverage, learners vocabulary size and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 15–30.
- Leitner, S. (1972). *So Lernt Man Lernen. Der Weg Zum Erfolg*. Freidburg: Herder.
- Mörður Árnason (Ritstjóri). (2002). *Íslensk orðabók*. Þriðja útgáfa. Reykjavík: Edda.

- Neuman, S., B. & Wright, T., S. (2014). The Magic of Words: Teaching Vocabulary in the Early Childhood Classroom. *American Educator*, 38(2), 4-13.
- Pearson, B. Z. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied psycholinguistics*, 28(3), 399-410.
- Sigríður Ólafsdóttir. (2010). *Íslenskur orðaforði íslenskra grunnskólanema sem eiga annað móðurmál en íslensku*. Reykjavík: Háskóli Íslands.
- Sigríður Ólafsdóttir. (2015). *The development of vocabulary and reading comprehension among Icelandic second language learners*. Reykjavík: Háskóli Íslands.
- Snow, C. E., & Burns, M. S., & Griffin, P. (1998). Preventing reading difficulties in young children. *Psychology in the Schools*, 39(3), 343–344.
- Vala Þórsdóttir. (2010). *Þankaganga*. Reykjavík: Iðnú.
- Verhoeven, L. (2000). Components of early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4, 313–330.
- Wapole, S., & McKenna, M. C., (2007). *Differentiated reading instruction. Strategies for the Primary Grades*. New York: The Guilford Press.
- Wilke, J. (2014). *Íslenskunám leikskólabarna með annað móðurmál: rýnt í aðferðir og áherslur í leikskólastarfi*. Reykjavík: Háskóli Íslands.
- Wozniak, R., H. (1999). *Classics in Psychology, 1855–1914: Historical Essays*. Bristol: Thoemmes Press.