



Lýðræði, þátttaka og samvinna

Íslensk-pólsk barnaorðabók sem stuðningur við nám

Marta Sigurjónsdóttir

Júní 2019

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs

Deild menntunar og margbreytileika



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

Lýðræði, þátttaka og samvinna

Íslensk-pólsk barnaorðabók sem stuðningur við nám

Marta Sigurjónsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs í sérkennslufræði og skóla margbreytileikans

Leiðbeinandi: Anna Katarzyna Wozniczka

Meðleiðbeinandi: Hafdís Guðjónsdóttir

Deild menntunar og margbreytileika

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Júní 2019

Lýðræði, þátttaka og samvinna – íslensk-pólsk barnaorðabók sem stuðningur við nám

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til M.Ed.-prófs í Sérkennslufræði og skóla margbreytileikans við Deild menntunar og margbreytileika Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© 2019, Marta Sigurjónsdóttir

Lokaverkefni má ekki afrita né dreifa rafrænt nema með leyfi höfundar.

Formáli

Hugmyndina af barnaorðabókinni fékk ég í afleysingarkennslu þar sem einn af nemendum var af erlendum uppruna. Ég tók eftir því að sá nemandi átti erfitt með að vinna verkefni sitt í íslensku og því bað ég stuðningsfulltrúa bekkisins að athuga hvort til væri ensk-íslensk barnaorðabók á bókasafni skólans. Nemandanum gekk betur að vinna verkefnin með stuðningi barnaorðabókarinnar sem innihélt stórt letur og myndir sem hæfa börnum. Þar sem stór hluti innflytjenda á Íslandi er af pólskum uppruna varð það tungumál fyrir valinu við gerð barnaorðabókarinnar.

Þakkir vil ég færa fjölskyldu minni og sérstakar þakkir vil ég færa leiðbeinendum mínum, þeim Önnu Katarzynu Wozniczku og Hafdísí Guðjónsdóttur fyrir góðar ábendingar og hugmyndir. Að tilheyra SvaKaHaf hópnum sem skapar umræðuvettvang fyrir meistaranemendur hefur verið mér mikil hvatning og haldið mér við efnið.

Þetta lokaverkefni er samið af mér undirritaðri. Ég hef kynnt mér *Vísindasiðareglur Háskóla Íslands*. Ég hef gætt viðmiða um siðferði í rannsóknum og fyllstu ráðvendi í öflun og miðlun upplýsinga, og túlkun niðurstaðna. 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, 14. maí 2019

Marta Sigurjónsdóttir

Ágrip

Nemendum af erlendum uppruna hefur fjölgað á Íslandi undanfarin ár og þurfa skólar og kennarar að koma til móts við þá með fjölbreyttum kennsluaðferðum og námsefni. Tilgangur verkefnisins var að útbúa námsefni sem hjálpar pólskum nemendum við nám sitt og við að læra íslensku. Verkefnið er barnaorðabók sem hæfir börnum á grunnskólastigi, en hún inniheldur stærra letur en í klassískum orðabókum og einfaldar myndir. Markmiðið er að hún nýtist nemendum af pólskum uppruna við nám sitt í íslensku sem öðru tungumáli og stuðli að því að þeir geti eytt meiri tíma inn í bekk með samnemendum sínum og unnið sjálfstætt einstaklingsmiðuð verkefni í íslensku. Með barnaorðabókinni fylgir greinargerð um hugmyndafræði fjölmennningarlegrar menntunar, tvítyngis og fjölbreytta kennsluaðferða sem stuðla að lýðræði, þátttöku og samvinnu.

Við gerð barnaorðabókarinnar var stuðst við vefsíður fyrir kennara nemenda af erlendum uppruna, námsefni í íslensku og orðalista yfir 1000 algengustu orðin í íslensku sem tekin var saman af læsisteymi Menntamálastofnunar. Tveir nemendur af pólskum uppruna aðstoðuðu rannsakanda við þýðingar orða.

Niðurstöður greinargerðar sem fylgir með barnaorðabókinni benda til þess að þátttaka, samvinna og ábyrgð sé grundvöllurinn að fjölmennningarlegum skóla. Félagsleg samskipti eru mikilvæg undirstaða þess að samvinna með öðrum nemendum og þátttaka geti átt sér stað. Þess vegna þarf að útbúa hjálpargögn sem gera nemendum af erlendum uppruna kleift að stunda nám inn í bekk með jafnöldrum sínum þar sem þeir þróa tjáskiptahæfni sína í íslensku í samskiptum við aðra nemendur. Á sama tíma eykst þekking þeirra á orðaforða í móðurmálinu. Barnaorðabók nýtist þannig sem stuðningur í námi og einnig í þjálfun hæfniviðmiða sem fram koma í Aðalnámskrá grunnskóla um notkun orðabóka.

Abstract

Democracy, participation and collaboration – Icelandic-Polish children's dictionary as support for learning.

The number of pupils of foreign origin has increased in Iceland in recent years and schools and teachers need to respond to their needs with diverse teaching methods and study materials. The purpose of the project was to prepare a study material that helps Polish pupils to learn Icelandic. The project is a children's dictionary that is suitable for children at compulsory level, it contains larger fonts than in classic dictionaries and simple pictures. The aim is that it will be useful to pupils of Polish origin in their studies in Icelandic as a second language, and that they can spend more time together with their peers and work independently on individual projects in Icelandic.

With the children's dictionary comes a report on multicultural education, bilingualism and diverse teaching methods that contribute to democracy, participation and collaboration. Websites for teachers of foreign origin pupils, study material in Icelandic and a glossary of 1000 most common words in Icelandic that was gathered by literacy team of the Directorate of Education were used while preparing the children's dictionary. Two pupils of Polish origin assisted the researcher with translation of words.

The main findings of the report indicate that participation, collaboration and responsibility are the foundation of a multicultural school. Social interaction is an important basis for collaboration with other pupils and participation. Therefore, tools that enable pupils of foreign origin to study in class with their peers need to be created as they develop their communication skills in Icelandic in communication with other pupils. At the same time, their knowledge of vocabulary in the mother tongue increases. A children's dictionary can thus be used as support in learning and also in the training of competence criteria listed in the Icelandic National Curriculum Guide for Compulsory Schools on the use of dictionaries.

Efnisyfirlit

Formáli	3
Ágrip	4
Abstract	5
Efnisyfirlit	6
Myndaskrá	7
1 Inngangur	8
1.1 Af hverju barnaorðabók.....	9
1.2 Markmið og tilgangur	10
1.3 Uppbygging verkefnisins.....	10
2 Fræðileg samantekt	12
2.1 Fjölmening á Íslandi.....	12
2.1.1 Fjölmeningarleg kennsla.....	13
2.1.2 Mögulegar úrbætur	16
2.2 Skóli án aðgreiningar	18
2.3 Lýðræði	19
2.4 Fordómar og stimplun	23
2.5 Að læra nýtt tungumál.....	25
2.6 Kennsluaðferðir	30
2.6.1 Samvinnunám	30
2.6.2 Sjálfsmýndartexti.....	32
2.6.3 Söguaðferðin	33
3 Gerð barnaorðabókarinnar	34
3.1 Aðferðir við gerð tvímála barnaorðabókar.....	34
3.2 Gögn.....	37
3.3 Gagnagreining.....	37
3.4 Siðferðileg atriði	38
4 Niðurstöður	39
5 Umræða	45
6 Lokaorð	47
Heimildaskrá	48

Myndaskrá

Mynd 1. Vikudagar, mánuðir og hátíðardagar.	41
Mynd 2. Námsorðaforði, stærðfræði.	42
Mynd 3. Skólaorðaforði.	42
Mynd 4. Pólsk-íslensk barnaorðabók.....	43
Mynd 5. Íslensk-pólsk barnaorðabók.	43

1 Inngangur

Nemendum af erlendum uppruna hefur fjölgað á Íslandi undanfarin ár og þurfa skólar og kennarar að koma til móts við þá með fjölbreyttum kennsluaðferðum og námsefni. Árið 1999 var í fyrsta skipti sett ákvæði í Aðalnámskrá grunnskóla um sérstaka íslenskukennslu fyrir nemendum af erlendum uppruna (Aðalnámskrá grunnskóla, 1999) og samkvæmt nýjstu Aðalnámskrá grunnskóla (2013) á fjölbreytni að ríkja í kennsluaðferðum og er það á ábyrgð kennara að velja þau viðfangsefni og aðferðir sem ná bestum árangri hverju sinni. Nauðsynlegt er að byggja upp góðan grunn í íslensku máli hjá nemendum af erlendum uppruna um leið og þeir hefja nám í nýjum skóla en einnig að halda við þeirra eigin tungumáli og menningu. Í lögum um grunnskóla nr. 91/2008 kemur fram að skólar skuli starfa með það að leiðarljósi að þörfum nemenda sé mætt og stuðlað sé að velferð og menntun hvers og eins. Einnig eiga allir nemendur rétt á kennslu við sitt hæfi í hvetjandi námsumhverfi. Þetta á við um alla nemendur hvort sem þeir eru fæddir á Íslandi eða eru af erlendu bergi brotnir.

Eitt mikilvægasta hlutverk kennara í fjölmennningarlegu samfélagi er að taka fjölbreyttri menningu fagnandi og fræða nemendur um mismunandi menningarhætti og að við séum ekki öll eins. Fjölmennningarleg kennsla nægir ekki ein og sér til að uppræta fordóma en hún gefur nemendum tækifæri til að auka víðsýni sína, æfa samskipti og samvinnu og læra að takast á við fjölbreytileikann í umhverfi sínu (Guðrún Pétursdóttir, 2003).

Í námi kennaranemans er fjallað um skóla margbreytileikans, nám án aðgreiningar og nám fyrir alla og hvað mikilvægt sé að hafa kennslu einstaklingsmiðaða og fjölbreytta svo nemendur geti verið inn í bekk með samnemendum sínum eins mikið og mögulegt er. Í Aðalnámskrá grunnskóla (2013, bls. 43) er skóla án aðgreiningar lýst sem grunnskóla „...þar sem komið er til móts við náms- og félagslegar þarfir hvers og eins með manngildi, lýðræði og félagslegt réttlæti að leiðarljósi.“ Þess vegna er nauðsynlegt að útbúa fjölbreytt hjálpargögn sem nýta má í námi fyrir nemendur sem eru meðlimir í skóla þar sem margbreytileikinn er allsráðandi. Orðabækur eru gott dæmi um hjálpargögn en nemendur af erlendum uppruna þurfa að fá kennslu í að nota þær, það þarf að kenna þeim hvernig á að læra og hvernig á að muna (Anna Guðrún Júlíusdóttir, 2004).

Þrátt fyrir mikilvægi fjölbreyttra kennsluaðferða og hjálpargagna benda niðurstöður rannsóknar Hönnu Ragnarsdóttur (2015) til þess að kennarar hafi verið óöruggir með það hvernig þeir eigi að koma til móts við og finna námsefni við hæfi fyrir nemendur af

erlendum uppruna. Það helsta sem hefur skort af námsefni er byrjendaefni fyrir mið- og unglíngastig, hliðarefni á vef við útgefið efni námsgreina, flokkun námsefnis Menntamálastofnunar eftir þyngdarstigi og aldri nemenda og orðalista yfir námsorðaförða (e. academic vocabulary) með almennu námsefni (Hulda Karen Daníelsdóttir og Hulda Skogland, 2018).

En samt sem áður erum við sem látum okkur málið varða á réttri leið þar sem við getum fundið kennsluhugmyndir og gagnvirkt efni á heimasíðum sem tengjast námi nemenda af erlendum uppruna. Síðustu ár hefur námskeiðum um fjölmenningu fyrir verðandi kennara einnig fjölgað.

1.1 Af hverju barnaorðabók

Hugmyndin að barnaorðabókinni kviknaði við afleysingarkennslu í 2. bekk þar sem einn nemandinn var stúlka með ensku sem móðurmál. Hún sat með íslenskuhefti, hálf áttavíllt og ég sá að hún þurfti aðstoð. Ég bað því stuðningsfulltrúann í bekknum að athuga hvort til væri barnaorðabók á bókasafninu. Þar fann hann enska-íslenska, íslenska-enska barnaorðabók (Nanna Rögnvaldardóttir, 2008). Barnaorðabókin var með stórum, læsilegum stöfum, það var einfalt að fletta upp orðum og hún innihélt myndir sem höfðuðu til ungra barna. Ég sýndi stúlkunni hvernig hún gat fundið íslensku orðin, sem voru í heftinu, í barnaorðabókinni og þá gat hún unnið sjálfstætt með hjálp barnaorðabókarinnar. Mér finnst nauðsynlegt að hægt sé að nota barnaorðabækur í rituðu letri, á fjölbreyttum tungumálum, í kennslu en ekki aðeins að treysta á spjaldtölvur og veraldarvefinn. Í framhaldi af þessu fór ég að skoða hvernig framboð væri á tvímála barnaorðabókum og fann aðeins þessa einu sem nemandinn hafði notað í kennslustund hjá mér. Orðalistar sem innihalda íslensk og pólsk orð og finna má á ýmsum vefsíðum eins og til dæmis akmennt.is og mms.is eru yfirleitt stuttir og tengjast ákveðnum greinum og það getur verið erfitt að finna þá. Einnig er til pólsk-íslensk, íslensk-pólsk orðabók eftir Stanislaw J. Bartoszek sem hefur verið gefin út nokkrum sinnum í Póllandi, síðast árið 2013 (Bartoszek, 2013) en það er mikil þörf á að auka við og uppfæra hana. Hún er einnig miklu flóknari en barnaorðabók en hún inniheldur rúmlega 20 þúsund orð og orðasambönd sem valin voru með hliðsjón af Íslenskri orðtíðnibók (Jörgen Pind, 1991) og pólskum orðtíðnibókum (Bartoszek, 2006). Einhverjir kennarar í öðrum skólum á Íslandi hafa útbúið lista til eigin nota en deila honum ekki endilega á Internetinu. Þess vegna vissi ég að eftirspurn eftir íslenskri-pólskri barnaorðabók yrði mikil. Við gerð orðabókarinnar naut ég stuðnings tveggja nemenda af pólskum uppruna og einnig fékk ég aðstoð við þýðingar hjá leiðbeinanda

mínun sem er af pólskum uppruna en það er mikil áskorun að útbúa námsefni á tungumáli sem er manni nánast ókunnugt.

1.2 Markmið og tilgangur

Tilgangur verkefnisins var að útbúa námsefni sem hjálpar pólskum nemendum við nám sitt og við að læra nýtt tungumál. Verkefnið er barnaorðabók sem hæfir börnum á grunnskólastigi. Hún inniheldur stærra letur en í klassískum orðabókum og einfaldar myndir. Markmiðið var að hún nýtist nemendum af erlendum uppruna sem stuðningur við nám sitt í íslensku sem öðru tungumáli. Einnig að hún geri það að verkum að þessir nemendur geti eytt meiri tíma inni í bekk með samnemendum sínum og unnið sjálfstætt einstaklingsmiðuð verkefni í íslensku. Tilgangurinn með greinargerðinni var að skoða hvaða ávinningur er af því að hafa barnaorðabók við höndina, í skólanum, fyrir nemendur af erlendum uppruna.

Rannsóknarspurningin var:

Hvernig getur barnaorðabók nýst nemendum af erlendum uppruna?

1.3 Uppbygging verkefnisins

Í fyrsta kafla er kynning á viðfangsefninu þar sem greint er frá því hvað kemur fram í lögum um grunnskóla og aðalnámskrá um rétt barna í námi. Einnig er rannsóknarspurning kynnt ásamt tilgangi og markmiði með vinnu barnaorðabókarinnar.

Í öðrum kafla er fræðileg samantekt og hefst hún á umfjöllun um fjölmenningu á Íslandi þar sem hugtakið innflytjandi er skilgreint, fjallað er um hugmyndafræði fjölmenningarlegrar menntunar og um niðurstöður rannsókna um námslega stöðu nemenda af erlendum uppruna. Í framhaldi af þeim kafla er fjallað um mögulegar úrbætur á innleiðingu hugmyndafræði fjölmenningarlegrar menntunar með það að markmiði að styrkja stöðu nemenda af erlendum uppruna í námi. Næsti kafli fjallar um skóla án aðgreiningar, hvað hann stendur fyrir og hvernig það hugtak tengist nemendum af erlendum uppruna. Þar á eftir kemur umfjöllun um lýðræði og hvernig það hugtak tengist skóla og námi barna en lýðræði í skóla miðar að samvinnu, ábyrgð og þátttöku. Næsti kafli fjallar um fordóma og stimplun og staðalmyndir sem eru ekki til þess fallnar að auka umburðarlyndi í garð einstaklinga. Félagleg tengsl nemenda af erlendum uppruna við jafnaldra sína eru mikilvæg fyrir sjálfsmynd þeirra og minnka líkur á útilokun. Þar á eftir er kafli um tungumál, móðurmál og tvítýngi. Í sama kafla er umfjöllun um nokkrar kennsluáferðir í íslensku sem öðru tungumáli sem hafa verið notaðar í gegnum árin og einnig um kenningu Chomsky á málkunnáttufræði. Í lok

fræðilega hlutans eru kynntar nokkrar kennsluáðferðir sem byggjast á samvinnu og samskiptum og geta gagnast kennurum nemenda af erlendum uppruna. Í þriðja kafla er sagt frá aðferðinni við gerð barnaorðabókarinnar þar sem farið er yfir gagnasöfnun, gagnagreiningu og siðferðileg atriði. Í fjórða kafla eru niðurstöður kynntar. Í fimmta kafla eru umræður þar sem niðurstöður ákvarðana við gerð barnaorðabókarinnar eru rökstuddar, fjallað um þann lærdóm sem hlotist hefur af vinnu við barnaorðabókina og skýrsluna og gerð hennar. Í síðasta kafla eru lokaorð þar sem efni greinargerðarinnar er dregið saman og horft fram á veginn.

2 Fræðileg samantekt

Á síðustu árum hefur einstaklingum af erlendum uppruna fjölgað mikið á Íslandi eins og fram kemur á vefsíðu Hagstofu Íslands, en meðal þeirra eru margar fjölskyldur með börn á skólaaldri (2017; 2019). Skólar þurfa að taka upp breytta kennsluhætti og aðlagast margbreytileika þessara nýju nemenda eins og þessir nýju nemendur og foreldrar þeirra þurfa að kynnst og aðlagast skólamenningu á Íslandi.

Margbreytileikinn í kennslustofunni getur verið af ýmsu tagi og hvort sem um er að ræða fjölmenningu, tungumál, félagslega stöðu, trúarbrögð, kynhneigð, börn með fötlun eða börn með sértæka námsörðugleika, eiga allir jafnan rétt á að fá góða og innihaldsríka menntun (Banks, 2010). Í fjölmenningarlegum skóla á nemendum af erlendum uppruna að líða vel og þeir eiga ekki að upplifa fordóma. Allir starfsmenn skólans eiga að virða menningu og tungumál nemenda og nemendur af erlendum uppruna eiga að fá í hendur þau hjálpargögn sem þeir þurfa til að stunda nám sitt í bekk með samnemendum sínum.

Í fyrsta kafla fræðilegrar samantektar er umfjöllun um fjölmenningu á Íslandi, fjölmenningarlega menntun og leiðir til úrbóta. Næsti kafli fjallar um skóla án aðgreiningar og þar á eftir er kafli um lýðræði í námi. Síðan eru hugtökin fordómar og stimplun skoðuð og skilgreind. Þar næst kemur kafli um tungumálakennslu, orðaförða og móðurmál. Í lokin kemur umfjöllun um nokkrar kennsluaðferðir sem byggja á samskiptum og bættri sjálfsmynd.

2.1 Fjölmenning á Íslandi

Þegar talað er um einstaklinga af erlendum uppruna sem flust hafa til Íslands eru ýmist notuð hugtökin, innflytjendur eða nýbúar. Ef við skoðum hugtakið innflytjandi (e. immigrant) þá er það skilgreint sem útlendingur sem sest hefur að til langframa í landinu en er fæddur í öðru landi. Hugtakið er einnig notað um einstakling sem á báða foreldra fædda erlendis eða hafa verið með erlent ríkisfang. „Innflytjendur eiga það sameiginlegt að hafa annað mál en íslensku að móðurmáli, en með móðurmáli er átt við það tungumál er barn lærir fyrst“ (Félagsmálaráðuneytið, 2007, bls. 2). Samkvæmt Hagstofu Íslands (2017) eru Pólverjar fjölmennasti hópur innflytjenda á Íslandi eða 38.3% allra innflytjenda. Innflytjendur frá Litháen eru 5,2% og frá Filippseyjum eru 4,5%. Fjölmenningarleg samfélög (e. intercultural society) eru samfélög sem einkennast af því að þar býr fólk með mismunandi menningarlegan bakgrunn, eru af ólíkum

uppruna, af ólíku þjóðerni og mismunandi trúarbrögð eru iðkuð (Guðrún Pétursdóttir, 2003).

Orðin nýbúi og nýbúafræðsla festust í sessi á Íslandi eftir átak í kennslu nemenda með íslensku sem annað tungumál árið 1992. Nýyrðið var strax gagnrýnt því það passaði meðal annars ekki við börn sem fæddust á Íslandi en höfðu samt sem áður íslensku sem annað tungumál (Ingibjörg Hafstað, 1996). Toshiki Toma (2001), prestur einstaklinga af erlendum uppruna á Íslandi, skrifaði grein um orðið nýbúi í Morgunblaðinu árið 2001. Innan skólans fannst honum hugtakið nýbúi jákvæðara en utan skólans þar sem það tengdist nýbúafræðslu. Fannst honum orðið utan skólans benda aðallega á að einstaklingur væri öðruvísi í útliti en Íslendingur og væri þar af leiðandi fordómafullt orð. Hann taldi orðið til dæmis ekki við hæfi ættleiddra barna og einstaklinga af erlendum uppruna sem höfðu búið hér til margra ára. Samkvæmt Toshiki voru flestir einstaklingar af erlendum uppruna andvígir því að vera kallaðir nýbúar. Honum fannst þetta orð „búið“ og vildi að fundið yrði annað betra orð yfir einstaklinga af erlendum uppruna (Toshiki Toma, 2001). Orðið nýbúi var enn notað í aðalnámskrá árið 2006 en árið 2011 var farið að tala um nemendur af erlendu bergi eða af erlendum uppruna og á ýmsum vefsíðum, einstaklingar með íslensku sem annað tungumál. Ég ætla hins vegar að styðjast við, nemendur af erlendum uppruna í þessari skýrslu.

2.1.1 Fjölmennningarleg kennsla

Allt frá árinu 1960 og fram til dagsins í dag hafa verið þróaðar aðferðir og hugmyndir um menntastefnu í Evrópu sem átti í fyrstu að auðvelda aðlögun aðfluttra barna að evrópsku skólakerfi og síðar að bæta samskipti fjölbreyttra menningarhópa í samfélaginu (Guðrún Pétursdóttir, 2003). Aðferðirnar voru kallaðar í fyrstu innflytjendafræðsla (e. immigrant education), síðan tveggja menninga fræðsla (e. biracial education) og að lokum fjölmennningarleg kennsla (e. intercultural education) (Guðrún Pétursdóttir, 2003). Þær helstu breytingar sem hafa átt sér stað í aðferðafræði fjölmennningarlegrar kennslu eru að áhersla var lögð á kennslu allra nemenda sem fólst meðal annars í aðlögun innfæddra að nýju þjóðfélagsformi. Áhersla var einnig lögð á gagnkvæman lærdóm milli nemenda sem þýddi höfnun á einhliða aðlögun innflytjenda. Áherslubreytingar í fjölmennningarlegri kennslu fóru einnig úr því að miðast við mismunandi þjóðmenningu í sjálfsagðan fjölbreytileika fólks (Guðrún Pétursdóttir, 2003).

Fjölmenningarleg kennsla hefur þróast hratt á undanförunum árum og snýst hún um að útfæra jöfnu og félagslegu réttlæti á öllum stigum skólakerfisins (Hanna Ragnarsdóttir, 2007b). Hugmyndafræði fjölmenningarlegrar menntunar er að allir nemendur hafi sama rétt til menntunar, óháð uppruna og menningu, kyni eða félagslegri stöðu. Hugmyndafræðin er ekki takmörkuð við námskrárgerð heldur nær til skólans í heild (Banks, 2010; Nieto, 2010; Steingerður Ólafsdóttir o.fl., 2014). Í fjölmenningarlegu skólastarfi er unnið gegn fordómum og mismunun og huga þarf að öllum þáttum skólastarfs svo sem kennsluaðferðum, námskrám, námsefni, miðlun, stjórnun og skólamenningu (Banks, 2010; Nieto, 2002, 2010). Skilgreiningar á fjölmenningarlegri kennslu eru margar, og flestar hafa þær sprottið upp síðustu ár. Þær eiga það sameiginlegt að vera svar við sameiginlegri búsetu fólks af mismunandi uppruna og með mismunandi menningarlegan bakgrunn en einnig við vaxandi fjölbreytileika í samfélaginu (Guðrún Pétursdóttir, 2003). Undanfarin ár hefur fjölmenning á Íslandi aukist og verða kennarar að fylgja þessari þróun eftir með fjölbreyttum kennsluaðferðum, við kennslu í íslensku sem öðru tungumáli og fræðslu um hvernig hægt er að komast til móts við nemendur af erlendum uppruna og fjölskyldur þeirra. Nemendur af erlendum uppruna í grunnskólum á Íslandi voru haustið 2017 samkvæmt Hagstofunni (2018) 4.470 eða 9,9% nemenda. Af þeim voru flestir nemendur með pólsku sem móðurmál eða tæplega 1600 nemendur, tæplega 400 nemendur töluðu filippseysk mál og tæplega 300 nemendur töluðu ensku, taílensku eða litháísku.

Ef rýnt er í skýrslu Félagsmálaráðuneytisins frá árinu 2007 sem fjallar um aðlögun innflytjenda má sjá ýmsa jákvæða þætti. Þar kemur meðal annars fram að eitt grundvallarviðmiða í skólastarfi sé „jafnrétti til náms sem er fólgið í því að bjóða nám og kennslu við hæfi“ (Félagsmálaráðuneytið, 2007, bls. 13). Úrræði eru ekki þau sömu fyrir alla heldur sambærileg og jafngild tækifæri og skulu verkefni „höfða jafnt til drengja og stúlkna, nemenda í dreifbýli sem þéttbýli og fatlaðra og ófatlaðra óháð uppruna, trú og litarhætti“ (Félagsmálaráðuneytið, 2007, bls. 13). Þarna var góður grunnur lagður og hefur bara eflst á síðustu árum með auknum skilningi á tungumálakennslu og námi um fjölmenningu fyrir kennaranema og starfandi kennara.

„Fjölmenningarleg kennsla þýðir: sameiginlegur lærdómur fólks af mismunandi þjóðerni, fólks með mismunandi menningarlegan- og trúarlegan uppruna, fólks með mismunandi hæfni og ólíka getu á mismunandi sviðum“ (Guðrún Pétursdóttir, 2003, bls. 11). Eins og áður segir er hún ekki afmarkað fag og er ekki bundin við skóla eða bekk heldur liggur hún þvert í gegnum öll svið uppeldisfræðinnar og nær til skólans í

heild (Guðrún Pétursdóttir, 2003; Nieto, 2010). Nieto (2002, 2010) skilgreinir fjölmennningarlega kennslu meðal annars sem nám án kynþáttamismununar og nám þar sem unnið er að félagslegu jafnrétti. Markmið fjölmennningarlegrar kennslu er að gera alla meðlimi samfélagsins fjölmennningarlega hæfa (Guðrún Pétursdóttir, 2003). Það þýðir meðal annars að hafa samskipti við ólíka einstaklinga og viðurkenna önnur sjónarmið, siði og gildi (Guðrún Pétursdóttir, 2003). Annað markmið er að „nemendur læri að takast á við fjölbreytileikann almennt, læri að meta hann og skilja kosti hans“ (Guðrún Pétursdóttir, 2003, bls. 19). Það sem er kennurum áhyggjuefni varðandi fjölmennningarlega kennslu samkvæmt Guðrúnu Pétursdóttur (2003) er að, vinna með efni sem tengist fjölmennningarlegri kennslu geri það að verkum að þeir komist ekki yfir það námsefni sem þeim er ætlað að yfirfara samkvæmt námskrá. En hafa þarf í huga að fjölmennningarleg kennsla er ekki viðbótarkennsla „heldur umfjöllun um námsefnið út frá nýjum sjónarhornum þar sem beitt er ákveðnum kennsluaðferðum“ (Guðrún Pétursdóttir, 2003, bls. 12).

Rannsóknir sem gerðar hafa verið á síðustu árum á Íslandi sýna að mörg börn af erlendum uppruna hafa verið að glíma við námserfiðleika þó svo að í íslenskum lögum og aðalnámskrá sé lögð áhersla á jafnrétti til náms og að komið sé til móts við þarfir allra barna. Einnig benda rannsóknir til þess að ef börn af erlendum uppruna nái ekki góðri fótfestu í skólanum, gangi þeim illa í náminu og séu einangruð félagslega (Börkur Hansen og Hanna Ragnarsdóttir, 2010; Hanna Ragnarsdóttir, 2007a). Á Íslandi bendir reynslan til þess að nemendur af erlendum uppruna verði oft á eftir í námi meðan þeir eru að læra nýja málið (Birna Arnbjörnsdóttir, 2000a). Þóroddur Helgason (2010) vísar í bók eftir Siraj- Blatchford og Clarke (2000) þar sem fram kemur að kannanir hafi leitt í ljós að innflytjendabörn fái oft minni athygli og örvun en innfædd börn þó kennarar telji sig ekki mismuna þeim.

Niðurstöður PISA könnunar 2012 sýndu fram á mikið fall á meðaltali í lesskilningi á meðal nemenda af erlendum uppruna þegar miðað er við niðurstöður PISA könnunar frá árinu 2000 (Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2013). PISA könnunin frá árinu 2015 sýnir ennþá meira fall á meðaltali í lesskilningi (Menntamálastofnun, 2015). Í skýrslu sem Hulda Karen Daníelsdóttir og Hulda Skogland (2018) sáu um fyrir Menntamálastofnun og sem er greining á stöðu nemenda með íslensku sem annað tungumál kemur fram að lesskilningur barna á Íslandi með íslensku sem annað tungumál sé ekki nógu góður miðað við íslenska jafnaldra þeirra og niðurstöður PISA prófanna síðustu ára, og hann fari versnandi. Ef nemendur af erlendum uppruna fá ekki þá aðstoð sem þeir þurfa í íslensku tungumáli gæti það haft

slæm áhrif á námsárangur í öðrum greinum (Hulda Karen Daníelsdóttir og Hulda Skogland, 2018).

Íslenskar rannsóknir sýna að kennarar hafi löngun og vilja til að skilja námsþarfir nemenda af erlendum uppruna og koma til móts við þá en fá ekki nógu mikinn stuðning og finnst skilningur yfirvalda á þessum málaflokki dræmur (Birna Arnbjörnsdóttir, 2000b; Hermína Gunnþórsdóttir, Stéphanie Barille og Markus Meckl, 2017; Sólveig Karvelsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir, 2010). Samskipti og samvinna milli foreldra og kennara eru lítil og mælt er með því að markviss umræða um þarfir nemenda og væntingar foreldra eigi sér stað milli kennara og foreldra nemenda af erlendum uppruna. Það vandamál gæti legið í tungumálaörðugleikum milli foreldra og kennara en foreldrar barna af erlendum uppruna hafa oft en ekki litla færni í markmálinu og eiga því erfitt með að aðstoða börn sín við heimanámið (Birna Arnbjörnsdóttir, 2000a; Hermína Gunnþórsdóttir o.fl., 2017; Sólveig Karvelsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir, 2010). Kennarar þurfa að koma á betra og skilvirkara tengslaneti við foreldra ásamt fræðslu því gott foreldrasamstarf skilar sér í því að nemendur hafa fleiri einstaklinga á bak við sig til að styðja þá í námi sínu, foreldrar kynna sér skólastarfið og þeir verða hæfari í að aðstoða börn sín við námið (Þóroddur Helgason, 2010).

2.1.2 Mögulegar úrbætur

Allir þeir sem sinna menntamálum þurfa að skoða hvað hægt sé að gera til að styrkja stöðu nemenda af erlendum uppruna í námi. Börnin þurfa að eiga í samskiptum við jafnaldra sína og vera þátttakendur í skólasamfélaginu. Viðhorf skólasamfélaga til nemenda af erlendum uppruna verða að vera jákvæð og virðing borin fyrir „ólíkri menningu, trúarbrögðum og tungumáli“ (Hanna Ragnarsdóttir, 2007b, bls. 265). Ekki á að einblína á það sem er ólíkt heldur finna það sem er sameiginlegt (Hanna Ragnarsdóttir, 2007b).

Í skýrslu Menntavísindastofnunarinnar sem Hulda Karen Daníelsdóttir og Hulda Skogland (2018) unnu að kemur fram að kallað er eftir endurskoðun á Aðalnámskrá grunnskóla í íslensku sem öðru tungumáli með tilliti til Aðalnámskrár grunnskóla í erlendum málum og Evrópsku tungumálamöppunni. Námsefni þarf að vera sértækara og höfða til nemenda af erlendum uppruna og verður það að vera byggt á aldri, getu og bakgrunnsmenningu nemandans. (Hulda Karen Daníelsdóttir og Hulda Skogland, 2018).

Í niðurstöðum rannsóknar á reynslu af fjölmennningarlegu starfi þriggja grunnskóla, er fjallað um tillögur að áherslum í fjölmennningarlegu skólastarfi. Þar kemur meðal

annars fram að skólinn sem samfélag eigi að snúast um virðingu, jöfnuð, lýðræði og þátttöku. Skipulag þarf að móta sem snýr að nemendum af erlendum uppruna og ákveðið verklag þarf að vera til staðar sem vinnur gegn fordómum og einelti. Nemendur eiga að fræðast um ólíka menningu og trúarbrögð og einnig eru nemendur þjálfaðir í að rökræða og draga ályktanir (Guðlaug Ólafsdóttir, Hanna Ragnarsdóttir og Börkur Hansen, 2012). Þar að auki eru áherslur lagðar á eftirfarandi þætti:

- Endurmenntun í skólanum snýr að því að auka færni kennara í að virkja fjölbreyttan nemendahóp til þátttöku í eigin námi og efla samræður í skólastarfi.
- Lýðræðisleg vinnubrögð einkenna skólastarfið.
- Bakgrunnsupplýsingum um nemendur er safnað og námið skipulagt út frá fyrri reynslu og skólagöngu. Nemendum er mætt þar sem þeir eru staddir.
- Stuðlað er að virkri þátttöku erlendra nemenda með kennsluaðferðum þar sem áhersla er á samvinnu og þátttöku
- Miklar en sanngjarnar kröfur eru gerðar til nemenda.
- Nemendur af erlendum uppruna fá sem flest tækifæri til að vera í samskiptum við innlenda jafnaldra sína þannig að málfærni þeirra eflist.
- Mikil kennsla er í markmálinu strax frá fyrstu skóladögum nemandans.
- Mikil áhersla er á lestur og lesskilning.
- Nemendum er kenndur orðaforði námsgreina þannig að þeir verði sem fyrst virkir í kennslustundum með jafnöldrum. Því eldri sem nemendur koma, þeim mun meiri áhersla er lögð á þennan þátt.
- Allir kennarar vinna með lykilhugtök og orðaforða námsgreina og nota myndir til að útskýra fyrir nemendum hugtök og námsefni.
- Nemendur eru hvattir til að nota móðurmál sitt. Efni af Netinu á móðurmáli nemenda er nýtt sem stuðningur við námsefnið. Bókasöfn skóla hafa milligöngu um að útvega bækur á móðurmáli nemenda (Guðlaug Ólafsdóttir o.fl., 2012, bls. 44-45)

Þessir punktar minna á að lýðræði, þátttaka, samvinna og samskipti við jafnaldra er það sem meðal annars þarf að leggja mesta áherslu á í námi barna af erlendum uppruna. Einnig sýna þeir að nemendur þurfa að halda móðurmáli sínu við með bókum og námsefni á þeirra tungumáli vegna þess að góður grunnur í móðurmáli er mikilvægur námi í öðru tungumáli. Þessar áherslur ættu allir skólar að hafa til hliðsjónar við mótun fjölmenningslegs skóla.

2.2 Skóli án aðgreiningar

Skóli án aðgreiningar (e. inclusive school) er skilgreindur sem skóli „þar sem allir nemendur fá náms- og félagslegum þörfum sínum mætt í almenna skólakerfinu“ (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2009). Í Aðalnámskrá grunnskóla er hann skilgreindur sem grunnskóli:

í heimabyggð eða nærumhverfi nemenda þar sem komið er til móts við náms- og félagslegar þarfir hvers og eins með manngildi, lýðræði og félagslegt réttlæti að leiðarljósi. Í skóla án aðgreiningar er gengið út frá því að allir fái jöfn eða jafngild tækifæri til náms og að námið sé á forsendum hvers einstaklings. Í skóla án aðgreiningar ríkir ákveðið viðhorf sem einkennist af virðingu fyrir rétti allra nemenda til virkrar þátttöku í námssamfélagi heimaskóla óháð atgervi þeirra og stöðu. (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 43)

Þær breytingar á skólastarfi sem þurfa að eiga sér stað í átt að nýrri heildarsýn skóla án aðgreiningar eru að leggja áherslu á kennsluaðferðir sem miða að samvinnu og samskiptum (Hanna Ragnarsdóttir, 2005). Árangursrík þátttaka allra nemenda verður þegar allir eru virkir meðlimir í bekkjarsamfélaginu. Það er að segja að fá tækifæri til að tjá skoðanir sínar og hafa áhrif. Það er ekki nóg að allir séu í sömu skólstofu heldur verða allir að vera virkir (Sapon-Shevin, 2007). Í skóla án aðgreiningar og í allri bekkjarkennslu þar sem nemendahópurinn er mjög fjölbreyttur þarf kennarinn að vera sérfræðingur í ólíkum kennsluaðferðum og mikilvægt er að koma til móts við margbreytileika nemenda. Kennarar þurfa að geta brotið upp hefðbundnar kennsluaðferðir þar sem kennarinn talar og nemendur hlusta, þannig að hæfileikar allra blómstri og allir nemendur fái notið sín (Ferguson o.fl., 1999; Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2009; Steingerður Ólafsdóttir o.fl., 2014). Það krefst talsvert meiri undirbúnings að kenna getublönduðum hópum, en hópum sem eru einsleitir og huga þarf að því sem hentar bæði fjöldanum og einstaklingnum. Vanda þarf vel skipulag, framkvæmd og mat á kennslunni og miða kennsluhætti að margbreytileikanum, til að bekkurinn geti unnið saman að sama námsmarkmiðinu (Ferguson o.fl., 2012). Nokkrar árangursríkar leiðir til að koma í verk þeirri hugmyndafræði sem skóli án aðgreiningar snýst um er að skapa notalegt lærdómsumhverfi í samvinnu með nemendum, stöðvavinna þar sem stöðvarnar eru skipulagðar með margbreytileika nemenda í huga, samvinnunám þar sem kennarinn skiptir nemendum í litla hópa og hver hefur sitt hlutverk innan hópsins og gott samstarf milli allra sem koma að nemendunum hvort

sem það er innan skólans eða við fjölskyldu nemendanna (Hafdís Guðjónsdóttir og Edda Óskarsdóttir, 2016).

Það þarf að skoða marga þætti til að auka jöfnuð í skólasamfélögum. Þeir þættir eru meðal annars námsefni og kennsluhættir en aðallega þarf að breyta viðhorfum á skólastarfið í heild (Hanna Ragnarsdóttir, 2005). Rannsókn Hafdísar Guðjónsdóttur og Jóhönnu Karlsdóttur (2009) varðar stefnu sveitarfélaga og skóla sem vinna með skóla án aðgreiningar. Niðurstöður rannsóknarinnar bentu til þess að samræmi á skólastefnu vantaði milli sveitarfélaga og skóla sem þar störfuðu um hugmyndafræði skóla án aðgreiningar. Einnig kom fram að stefna skóla sem voru í sama sveitarfélagi var ólík þó svo að stefna sjálfs sveitarfélagsins væri mjög skýr. Skýringuna töldu þær geta verið sjálfstæði skóla eða að skólinn tæki ekki tillit til stefnu sveitarfélags. Í sumum tilfellum var hugmyndafræði um skóla án aðgreiningar blandað saman við stefnu um sérkennslu og sérdeildir og einnig var hugmyndafræðinni blandað saman við einstaklingsmiðaða kennslu þar sem nemendur fengu sérúrræði utan bekkjar. Höfundar töldu þörf til að samræma stefnu menntamálayfirvalda og alþjóðlegar samþykktir að skólum landsins. Það væri ekki nóg að nýta einstaka þætti hugmyndafræðinnar því þá væri ekki verið að vinna í áttina að því sem skóli án aðgreiningar snýst um (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2009). Niðurstöður rannsóknar á vegum Evrópumíðstöðvar um nám án aðgreiningar og sérþarfir (2017) voru meðal annars að einstaklingar sem sinna menntamálum hafa mismunandi sýn á hvað skóli án aðgreiningar snýst um og það þarf að skýra betur hugtakið sjálft og framkvæmd. Helstu niðurstöður rannsóknar Jóhönnu Karlsdóttur og Hafdísar Guðjónsdóttur (2010) bentu til þess að viðhorf kennara og starfsfólks væri jákvætt gagnvart skóla án aðgreiningar og að margbreytileikinn væri til staðar í almennum bekkjum en hafa þyrfti í huga að vinnubrögð í skóla án aðgreiningar þurfa að vera í stöðugri þróun, þetta er stöðugt ferli sem aldrei er lokið (Runswick-Cole, 2011).

Eins og fram hefur komið snýst hugmyndafræði skóla án aðgreiningar ekki eingöngu um líkamlega staðsetningu nemenda heldur einnig um að koma til móts við hvern nemanda fyrir sig og að allir hafi jafnan rétt til náms. Helstu hugtök sem tengjast skóla eða námi án aðgreiningar eru þátttaka, samvinna og samskipti en það eru líka hugtök sem finnast í skilgreiningu á lýðræði í námi sem fjallað er um í næsta kafla.

2.3 Lýðræði

Hlutverk grunnskóla, í samvinnu við heimilin, er að stuðla að alhliða þroska allra nemenda og þátttöku þeirra í lýðræðisþjóðfélagi sem er í sífelldri

þróun. Starfshættir grunnskóla skulu mótast af umburðarlyndi og kærleika, kristinni arfleifð íslenskrar menningar, jafnrétti, lýðræðislegu samstarfi, ábyrgð, umhyggju, sáttfýsi og virðingu fyrir manngildi. (Lög um grunnskóla nr. 91/2008)

Orðið lýðræði þekkja einhverjir sem rödd lýðsins eða einstaklinga og að hún fái að heyrast. Orðið er oft tengt við lýðveldissamfélag og kosningarétt. Það er að segja að við sem einstaklingar kjósum það fólk sem við viljum sjá við stjórn í okkar þjóðfélagi. Guðmundur Heiðar Frímannsson (2013) skilgreinir lýðræði á þennan hátt, „Lýðræði sem háttur á að stjórna er sú skipan sem er viðtekin í flestum lýðræðisríkjum: almennur kosningaréttur, reglubundnar kosningar, fulltrúar sem bera ábyrgð gagnvart kjósendum, frjálsir fjölmiðlar, gagnsæ stjórnsýsla, meirihluti ráði ákvörðunum, lög og regla“ (bls. 106).

Nú hefur orðið lýðræði verið tengt við skólamenningu og í nýrri íslenskri menntastefnu er hún skilgreind sem einn af grunnþáttum menntunar ásamt jafnrétti þar sem „gert er ráð fyrir því að börn og ungmenni læri til lýðræðis með því að læra um lýðræði í lýðræði“ (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 21).

Í lýðræði taka einstaklingar afstöðu til siðferðilegra álitamála og virkan þátt í mótun samfélagsins. Í lýðræðisríki þurfa borgararnir að búa við mannréttindi og ráða öllum meiriháttar málum sínum sameiginlega. Forsenda lýðræðis er samábyrgð, meðvitund og virkni borgaranna sem gerir þá færa um að taka þátt í að móta samfélag sitt og hafa áhrif nær og fjær. (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 21)

Lýðræði innan veggja skólans mun aldrei lúta sömu skilgreiningu og lýðræði í samfélagi borgara. Nemendur eiga að vinna samkvæmt námskrá, þeir hafa mjög takmarkað vald, kennarar og nemendur eru ekki jafningjar og nemendur velja sér ekki yfirmenn. Hugmyndin um lýðræði í skóla getur þessa vegna verið óljós. Markmiðið er samt sem áður að undirbúa nemendur fyrir þátttöku í lýðræðissamfélagi (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012). Nemendur verja hluta úr deginum árum saman í grunnskóla og verða því að fá að ráða einhverju um það sem er gert. Ef þeir eru alltaf undir þvingu annarra, í þessu tilviki kennara og skólastjórnenda, þá er hætt við að þeir upplifi skólann sem ofbeldisfulla stofnun og það er ekki hvati í átt til lýðræðislegs þjóðfélags og almennrar farsældar (Ólafur Páll Jónsson, 2010). Í 13. grein laga um grunnskóla kemur fram að „[n]emendur eiga rétt á því að koma sjónarmiðum sínum á

framfæri varðandi námsumhverfi, námstilhögun, fyrirkomulag skólastarfs og aðrar ákvarðanir sem snerta þá. Taka skal tillit til sjónarmiða þeirra eins og unnt er“ (Lög um grunnskóla nr. 91/2008). Umræður er grunnurinn að félagslega virkum samskiptum og umræðuform samskipta leiða af sér skilning á sjónarhorni annarra, lausnir á misskilningi eða deilum, réttlætisskyn og ábyrgð (Edelstein, 2010).

Innan veggja skólans snýst lýðræði um samveru og samstarf. Skólastarf á ekki að einkennast af einræðum þar sem kennarinn sér algjörlega um hvernig samræðum er háttað þar sem nemendur spyrja og hann svarar (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012). Það þarf að nota aðrar aðferðir við að miðla og skapa þekkingu. Mælt er með því að kenna nemendum að rökræða þar sem kennarinn treystir nemendum til að ráða ferðinni. Áhugi þeirra og þekkingarleit stýrir námi þeirra (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012). Lýðræðisnám miðar að þrennu, en það er að læra lýðræðislega starfshætti, að læra að lifa í lýðræðislegum samskiptum við aðra og að taka þátt í mótun lýðræðislegra samfélagshátta og samfélagsgerðar (Edelstein, 2010).

Þó svo að einstaklingar sem búa við lýðræði eigi að hafa jafnan rétt að lýðræðislegum vettvangi þá er það ekki svo einfalt. Sterk staða, eða sá sem er sterkastur félagslega, virðist veita einstaklingi betri aðgang að lýðræðislegum vettvangi. Þess vegna er mikilvægt að jafna tækifæri allra einstaklinga og taka tillit til aðstæðna þess því annars er samfélagið að mismuna borgurum sínum. Til þess að koma í veg fyrir að þeir sem eru sterkastir félagslega í bekknum séu alltaf valdir til þátttöku í ýmsum verkefnum, er til dæmis hægt að nota hlutkesti en þá sitja allir jafnir við sama borð (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012).

Félagsleg hæfni (e. social competence) eða félagsfærni er mikilvægur þáttur í lýðræðisferli því án hennar er hættu á að nemendurnir séu ekki samvinnuhæfir og þá vantar forsendur til þátttöku (Edelstein, 2010). „Félagsfærni miðar að því að geta átt jákvæð og árangursrík samskipti við aðra“ (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013, bls. 37) og góð félagsfærni leiðir að því að börn eru líklegri til að eiga fumkvæði að samskiptum (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013). Grundvöllur að sterkri félagsfærni er heilbrigð sjálfsmynd (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013).

Menning mótast með þátttöku allra aðila þar sem hópar hafa sterk áhrif á hegðun einstaklinga. Sú hegðun myndast af óskrifuðum reglum hópanna sem undirbúa einstaklinga til að falla inn í þá menningu sem ríkir í umhverfinu (Banks, 2010). Það þarf að virkja alla nemendur til þátttöku í fjölmeningarsamfélagi því þar koma saman einstaklingar sem hafa mismunandi sýn á lýðræðislega þátttöku (Hanna Ragnarsdóttir,

2007a). Einstaklingar geta lært svo mikið hver af öðrum og þess vegna þurfa allir að vinna saman og nýta réttinn til að tjá sig og hafa áhrif. Það eflir félagslega og menningarlega stöðu barna ef þau eru hvött til þess að vera virkir þátttakendur. Þátttaka stuðlar einnig að öryggi barna og eflir sjálfstraust þeirra. Félagsleg tengsl einstaklings og sjálfsvirðing eykst þegar hann er látinn axla ábyrgð og þannig má byggja upp félagslega hæfni og koma í veg fyrir útskúfun úr samfélaginu (Winswold og Solberg, 2010). Það má því segja að samvinna, ábyrgð og þátttaka séu hornsteinar lýðræðislegra samskipta (Edelstein, 2010).

Rannsókn Helgu Margrétar Guðmundsdóttur (2009) fjallar um viðhorf grunnskólakennara og hugmyndir um lýðræði. Niðurstöður leiddu í ljós að viðmælendum fannst mikilvægt að hlusta á nemendur sína og að virða sjónarmið þeirra. Hindranir í að undirbúa nemendur fyrir þátttöku í lýðræðissamfélagi að þeirra mati voru meðal annars tímaskortur og aðstöðuleysi, og álag á kennurum (Helga Margrét Guðmundsdóttir, 2009). Skólasamfélagið þarf að stuðla að því að nemendur tileinki sér ákveðið gildismat og gagnrýna hugsun sem hvata til að efla mannréttindi, stuðla að jafnrétti og berjast gegn mismunun, ofbeldi og einelti. Þegar kennari sýnir nemanda virðingu og áhuga og hlustar á hann, byggir hann upp sjálfstraust og sjálfssálit hjá nemandanum. Þeir nemendur sem hafa sjálfstraust eru líklegri til að tjá skoðanir sínar og eru lýðræðislega virkir (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012).

1. Lýðræðislegir samskipta- og umræðuhættir bæta skólabraginn og minnka árásargirni, átök og deilur meðal nemenda.
2. Lýðræðisreynsla og bættum skólabrag fylgir betri námsárangur, meiri áhugi á skólanum og styrkari sjálfsvitund og löngun til að verða bæði skólanum og öðrum að gagni.
3. Lýðræðislegir skólar stuðla að gagnkvæmri virðingu, skapa samheldni og koma í veg fyrir útilokun og einangrun í nemendahópnum. Þess vegna líður fólki vel í lýðræðislegum skólum. Auk þess stuðla þeir að þátttöku foreldra og stuðningi þeirra við skólann.
4. Lýðræðisskólar eru stofnanir þar sem mannréttindi eru í heiðri höfð. Þeir ala nemendur upp til að virða mannréttindi í lífi sínu og gerðum. Virðing fyrir mannréttindum gerir smáríki að félagslegu stórveldi, að fyrirmynd fyrir aðra. (Edelstein, 2010)

Lýðræðislegur skóli miðar að því að nemendur hafi eitthvað að segja um nám sitt og séu virkir þátttakendur í námi sínu og í skólastofunni sinni eins og áður hefur komið. Nemendur af erlendum uppruna eiga að fá í hendur þau hjálpargögn sem gera þeim

kleift að stunda nám sitt inni í bekk með jafnöldrum sínum og koma í veg fyrir útilokun og einangrun en orðabókin getur verið eitt þessara hjálpargagna.

2.4 Fordómar og stimplun

Mannréttindi allra verða ekki tryggð nema stuðlað sé að heilbrigði og velferð hvers og eins og baráttu gegn mismunun og hvers konar ofbeldi, þar með töldu einelti. (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012, bls. 6)

Staðalmyndir (e. stereotypes) eru byggðar á fyrirfram ákveðnum hugmyndum og alhæfingum um aðra og markmiðið er að allir eigi að vera eins og haga sér eins (Guðrún Pétursdóttir, 2003). Þær eru oft uppspretta fordóma en fordómar eru óréttmæt viðhorf, og mismunun er hegðun eða athöfn sem er oftast neikvæð, gagnvart einstaklingi eða hópi manna byggð á því að þessi einstaklingur eða hópur tilheyri ákveðnum hópi og oft beinist misréttið að kynþætti, kyni eða fötlun (McLeod, 2008). Staðalmyndir eru ekki til þess fallnar að auka umburðarlyndi (Þórdís Þórðardóttir, 2007).

Fordómar (e. prejudice) eiga sér stað þegar einhver fordæmir ákveðinn hóp fólks eða einstaklinga á forsendum staðalmynda eða þekkingarleysis (Guðrún Pétursdóttir, 2003). Eitt af einkennum fordóma er að þeir eru oft ómeðvitaðir vegna þess að okkur er kennt að fordómar séu neikvæðir og viljum við því síður viðurkenna að í okkur búi einhverjir fordómar. Ef við gerum okkur grein fyrir fordómum okkar þá getum við sett spurningarmerki við þá og kannski komið í veg fyrir þá hegðun sem byggir á þeim (Guðrún Pétursdóttir, 2003).

Hugtakið stimplun (e. stigma) á rætur sínar að rekja til Grikkja sem notuðu merkingu á líkamann til að vekja athygli annarra á því að sá einstaklingur sem bar þetta tákn væri glæpamaður eða svikari. Tákn stimplunarinnar voru ýmist skorin eða brennd á líkamann og átti þetta að hjálpa fólki að forðast stimplað fólk á almannafæri. Í dag er hugtakið notað í víðara samhengi eins og til dæmis vegna fátæktar, kynþáttar, offitu og fötlunar (Goffman, 1963). Flokkun fólks í hópa eftir kynþætti er félagsleg smíði og á rætur til sögulegra þátta á borð við kynþáttahatur, þrældóm og aðskilnaðarstefnu (Durrheim, Hook og Riggs, 2009). Ólafur Páll Jónsson (2016) telur að flokkun sé beitt á hverjum degi í daglegu lífi og getur hún verið skaðleg og óréttlát. Sumum hópum í samfélaginu er lýst á neikvæðan hátt og eru stimplaðir. Þeim er skipt í ákveðna hópa. Þá sem eru „öðruvísi“ og hina sem eru „venjulegir“ (Goffman, 1963; Nussbaum, 2004). Nemendur hafa verið

flokkaðir í, annars vegar nemendur sem eiga auðvelt með að læra og hins vegar nemendur með einhvers konar námsörðugleika, sérþarfir eða frávik (Hanna Ragnarsdóttir, 2005; Steingerður Ólafsdóttir o.fl., 2014). Nemendur af erlendum uppruna þurfa ekki endilega á sérkennslu að halda heldur þarf að aðlaga námsefni og kennslu að þörfum þeirra (Birna Arnbjörnsdóttir, 2008). Nám án aðgreiningar gefur nemendum af erlendum uppruna tækifæri til að umgangast og stunda nám með jafnöldrum sínum (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2010) sem er mikilvægt meðal annars vegna félagslegra samskipta.

Félagslegt líf okkar byggir á hæfni í samskiptum, hæfileikanum til að skiptast á í samræðum, segja viðeigandi hluti og að nota viðeigandi svipbrigði. Til að eiga í góðum samskiptum er mikilvægt að deila sín á milli menningarlegum gildum okkar, viðhorfi og siðvenjum til að öðlast þekkingu og skilning á viðkomandi einstaklingi. Með því að afla upplýsinga hjá viðkomandi fær hann tækifæri til að veita þær til baka um sjálfan sig í stað þess að staðsetja viðkomandi út frá útliti, þjóðerni, fréttum eða öðru sem hefur litað hugmyndir okkar um þann einstakling. Það að gefa sér fyrirfram ákveðna mynd af fólki út frá því sem við heyrum eða sjáum til dæmis í fjölmiðlum flokkast sem fordómar. Með aukinni þekkingu á viðkomandi einstaklingi minnkum við líkur á fordómum í hans garð og aukum líkur á góðum samskiptum (Durrheim o.fl., 2009).

Rannsókn frá árinu 2012 sem unnin var á höfuðborgarsvæðinu og nágrenni, til að skoða hversu mikla dulda fordóma fullorðnir einstaklingar af erlendum uppruna upplifðu, sýndi að hátt hlutfall eða 93% þátttakenda af erlendum uppruna upplifði einu sinni eða oftár fordómafulla hegðun gagnvart sér á fjórtán daga tímabili. Aðeins 35,2% Íslendinga höfðu lent í sams konar fordómum á jafn löngum tíma (Guðrún Pétursdóttir, 2013). Helstu niðurstöður úr könnun sem hafði það að leiðarljósi að safna upplýsingum frá deildarstjórum, skólastjórnendum, kennurum nemenda af erlendum uppruna og sérkennurum, um móttöku, kennslu og aðlögun nemenda með annað tungumál en íslensku, voru að flestir töldu algengara að nemendur með annað tungumál en íslensku yrðu fyrir meiri fordómum og afskiptaleyzi innan skólans en aðrir nemendur (Hulda Karen Daníelsdóttir, Ari Klængur Jónsson og Hilma Hólmfríður Sigurðardóttir 2010). Hafa þarf í huga að þetta er viðhorf þátttakendanna sem er huglægt en bendir samt sem áður til þess að fordómar séu að einhverju leyti til staðar. Mikilvægt er að kennarar kenni nemendum sínum að allar manneskjur séu jafn mikils virði og hver hafi sín sérkenni og virða skuli jöfnuð og fjölbreytileika (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012).

Félagsleg samskipti eru mikilvæg til þess að kynnast öðrum einstaklingi sem um leið minnkar líkurnar á að fordómafull hegðun eigi sér stað. Þess vegna eiga nemendur af erlendum uppruna að vera í sem mestum samskiptum við skólafélaga sína og læra markmálið markvisst til betri tjáningar.

2.5 Að læra nýtt tungumál

Margbreytileikinn hefur leitt af sér mikla grósku í umræðum um eðli tungumálanáms og tungumálakennslu. Aukin samskipti milli þjóða og fólksflutningar undirstrika nauðsyn þess að efla skilning á því hvernig tungumál eru numin og notuð (Birna Arnbjörnsdóttir, 2007). Að læra tungumálið er mikilvægt uppá félagsleg samskipti en einnig er varðar námslega stöðu nemenda af erlendum uppruna. Þess vegna er nauðsynlegt að leggja áherslu á að byggja upp grunn í nýju tungumáli en á sama tíma, hlúa að móðurmálinu (Cummins, 2001; Félagsmálaráðuneytið, 2007). Móðurmál (e. first language) er fyrsta mál barna sem þau læra við móðurkné. Þau geta átt fleiri en eitt móðurmál ef til dæmis börn innflytjenda eru að læra tvö tungumál samtímis en þá þarf ílagið að vera nægilega mikið. Ílag (e. input) er „það magn tungumáls eða tungumála sem barnið heyrir í umhverfinu“ (Birna Arnbjörnsdóttir, 2007, bls. 15). Hugtakið tvítýngi er notað þegar töluð eru tvö tungumál samtímis. Færnin getur verið mismunandi þar sem einstaklingur er færari í öðru tungumálinu en virkt tvítýngi er þegar einstaklingur hefur náð góðum tökum á báðum tungumálum (Birna Arnbjörnsdóttir, 2000b). Tvítýngd börn eru sjaldnast jafnfær í báðum tungumálum. Þau nota eitt mál heima sem tengist þeirra persónulegu högum og annað í skólanum (Birna Arnbjörnsdóttir, 2000a). Markmið tvítýngiskennslu er að halda áfram að þróa móðurmálið samhliða kennslu nýrra tungumála (Birna Arnbjörnsdóttir, 2000b; Cummins, 2001, 2004) því virkt tvítýngi hefur jákvæð áhrif á vitsmunaproska og hjálpar nemendum að öðlast dýpri skilning á tungumálinu (Birna Arnbjörnsdóttir, 2000a; Cummins, 2001).

Frálag (e. output) er þegar nemandinn notar markmálið og hvetur það nemandann til að þróa áfram tjáskiptahæfni (e. communicative competence) sína (Auður Hauksdóttir, 2007). Frálag er ekki það sama hjá börnum og fullorðnum. Hjá börnum er talað um máltöku (e. L1-acquisition) þegar þau læra tungumál á unga aldri en máltileinkun (e. L2-acquisition) hjá fullorðnum. Börn hafa meðfæddan hæfileika til að læra tungumál en sá eiginleiki er ekki lengur til staðar á fullorðinsárum og er því erfiðara fyrir fullorðna að læra nýtt tungumál (Birna Arnbjörnsdóttir, 2007).

Noam Chomsky, upphafsmaður málkunnáttufræðinnar (e. generative grammar) og fræðimenn sem aðhyllast kenningar hans, trúa því að börn læri ekki móðurmál sitt

einungis með því að heyra það í kringum sig heldur að ákveðin málfræðipækning sé meðfædd. Þessi atriði í málfræðinni sem eru talin meðfædd eru sameiginleg í öllum tungumálum heimsins. Þetta er kallað algildismálfræði (e. universal grammar) (Sigríður Sigurjónsdóttir, 2011). Kenningin kom til tals, upp úr árinu 1970 og snérust rannsóknir á þeim tíma um að skýra hvernig algildismálfræði í samspili við ílagið stýri uppbyggingu og þróun málkerfis hjá einstaklingum. (Birna Arnbjörnsdóttir, 2007).

Þó kenning Chomsky sé áhugaverð, er þessi málfræðikunnátta ekki það eina sem kennir barni móðurmál sitt heldur spilast umhverfisþættir og tilfinningar inn í máltöku barns, svo það nái fullu valdi á móðurmáli sínu. Á síðustu áratugum hafa rannsóknir á máltöku barna og hvernig börn ná valdi á móðurmáli sínu aukist mikið og er þessi aukni áhugi, kenningum Chomsky að einhverju leyti að þakka. Börn virðast hafa ákveðna þekkingu um hvernig mál er uppbyggt og fara þess vegna svipaða leið við að læra móðurmálið (Sigríður Sigurjónsdóttir, 2011). Börn læra orðaforða á svipaðan hátt og í fyrstu eru það sérnöfn og heiti á hlutum eða nafnorð sem þau læra (Sigurður Konráðsson, 2000) en nemendur af erlendum uppruna hafa ekki þennan grunn nafnorða sem börn uppalin á Íslandi eru með og þess vegna skiptir orðaforði og þá nafnorðin miklu máli við að læra nýja tungumálið.

Kennsluaðferðir í tungumálakennslu hafa verið fjölbreyttar og með mismunandi áherslum í gegnum árin. Málfræði- og þýðingaraðferðin er með eldri aðferðum tungumálakennslu. Aðferðin er ekki byggð á fræðilegum kenningum um máltöku og málanám. Markmiðið með þessari kennsluaðferð var að kenna nemendum að lesa og að einhverju leyti að skrifa á markmálinu og áhersla lögð á kennslu orðaforða og málfræði. Lítið var hugað að talmáli. Námsefnið einkenndist af stílabókum, málfræðibókum og verkefnaheftum. Kennslan fólst í þýðingum af og á móðurmálið. Kennt var um málið en minna að nota það (Auður Hauksdóttir, 2007). Beina aðferðin kom í framhaldi af málfræði- og þýðingaraðferðinni og hafði það að markmiði að nemendur myndu ná tókum á markmálinu með því að nota það beint eins og móðurmálið og án þýðinga (Auður Hauksdóttir, 2007). Áherslurnar færðust frá lestri og ritun við upphaf tungumálanáms í skilning á mæltu máli og tjáningu. Síðan kom lestur og ritun í kjölfarið. Þau verkefni sem tengdust þessari aðferð fólust í endursögnum og frístílum á markmálinu og varað var við því að nota móðurmálið til þess að auka ílagið (e. input). Hlustunar- og talaðferðin (e. audio-lingual method) á það sameiginlegt með beinu aðferðinni að áhersla er lögð á talað mál og tjáningu. Kennsla felst í endurtekningaræfingum (e. drill) og enn og aftur varað við notkun móðurmáls (Auður Hauksdóttir, 2007). Áherslur í dag eru á að nemendur fái að nota sitt móðurmál innan

skólans. Rannsókn Hafdísar Guðjónsdóttur, Eddu Óskarsdóttur, Önnu Katarzynu Wozniczku og Karenar Rutar Gísladóttur (2016) sýndi að kennarar lögðu sig fram við að skapa námsrými þar sem komið var til móts við nemendur þar sem þeir voru staddir, auðlindir nemenda voru nýttar og þeir hvattir til að nota móðurmál sitt.

Tjáskiptaaðferðin hefur það markmið að nemendur öðlist tjáskiptahæfni (e. communicative competence) á markmálinu eða að tungumál lærist með því að það sé notað til tjáskipta (Auður Hauksdóttir, 2007). Til þess að geta öðlast tjáskiptahæfni, verða nemendur að hafa málhæfni, texta- og orðræðuhæfni, málnotkunarhæfni og úrræðahæfni. Málhæfni (e. competence) felur í sér að þekkja reglur um framburð, réttitun, setningaskipan, beygingar og hafa þekkingu á orðaforða. Texta- og orðræðuhæfni (e. discourse competence) er hæfnin við að nota markmálið til tjáningar í tali og ritun. Málnotkunarhæfni (e. pragmatic competence) snýr að notkun málsins til að framkvæma málathafnir og að lokum úrræðahæfni (e. strategic competence) nemandans til að finna leiðir að nýrri þekkingu á markmálinu (Auður Hauksdóttir, 2007). Öll vinna með málið hefur það markmið að nemendur byggji upp tjáskiptahæfni sína og öll tjáskipti endurspeglu hlutverk tungumálsins. Það er að tjá innihald eða koma boðum milli manna (Auður Hauksdóttir, 2007). Börn eru í kringum tvö ár að ná talmáli og félagslegu tungumáli og sjö til níu ár að ná lesskilningi, rituðu máli og skólaorðaforða (Birna Arnbjörnsdóttir, 2000a; Cummins, 2004).

Góður orðaforði og sterkur lesskilningur mynda grunn sem annað nám byggir á (Hulda Karen Daníelsdóttir og Hulda Skogland, 2018). Lagt er upp með, samkvæmt stjórnvöldum á Íslandi, að nemendur með annað móðurmál en íslensku njóti réttar síns til náms í íslensku sem öðru tungumáli og fái að viðhalda móðurmáli sínu (Félagsmálaráðuneytið, 2007). Tengslin á milli orðaforða og lesskilnings eru mikil og það að þekkja fleiri orð leiðir til betri lesskilnings (Anna Guðrún Júlíusdóttir, 2011). Þess vegna getur barnaorðabók verið gott hjálpargagn fyrir nemendur af erlendum uppruna sem eru að læra nýtt tungumál. Orðaforði samanstendur af tjáningarorðaforða (e. productive vocabulary) eða virkum orðaforða sem einstaklingur getur kallað fram og notað í ræðu og riti og viðtökuorðaforða (e. receptive vocabulary) eða óvirkum orðaforða sem einstaklingur skilur við lestur og hlustun en getur ekki beitt í tali og ritun (Þórhildur Oddsdóttir, 2012). Til þess að lesskilningur eigi sér stað þarf einstaklingur að skilja að lágmarki 95%-98% orða í texta. Ef skilningur fer undir 95% þurfa börn að nota orðabækur eða utanaðkomandi aðstoð við að skilja lesefnið (Hirsch, 2003; Hu og Nation, 2000; Laufer og Ravenhorst-Kalovski, 2010; Schmitt, Jiang og Grabe, 2011).

Íslenskar rannsóknir hafa sýnt að nemendur með íslensku sem annað tungumál hafa mun minni orðaforða en börn með íslensku sem móðurmál (sjá t.d. Elín Pöll Þórðardóttir og Anna Guðrún Júlíusdóttir, 2012; Hulda Patricia Haraldsdóttir, 2013; Sigríður Ólafsdóttir og Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2010). Það er mikilvægt að efla vægi orðaforðakennslu nemenda með íslensku sem annað tungumál, bæði í almennum orðaforða og námsorðaforða. Niðurstöður rannsókna um orðaforða og lesskilning hjá börnum með íslensku sem annað mál bentu til þess að íslenskur orðaforði væri mikilvæg forsenda framfara í lesskilningi og þar með lykill að velgengni í námi í íslenskum skólum (Sigríður Ólafsdóttir, Freyja Birgisdóttir, Hrafnhildur Ragnarsdóttir og Sigurgrímur Skúlason, 2016). Lærdómsaðferðir í orðaforða eru andlegt ferli sem fer í gang hjá nemanda þegar hann rekst á óþekkt orð við lestur. Algengasta aðferðin við að læra merkingu orða er orðbútagreining sem felur í sér að rýna í samhengi orðsins eða fletta orðinu upp í orðabók. Í fyrstu er þessum aðferðum beitt meðvitað en eftir þjálfun verða þessar aðferðir ómeðvitaðar og án fyrirhafnar (Graves, Schneider og Ringstaff, 2017). Að kenna börnum stök orð er góð viðleitni en að kenna börnum aðferðir við að læra orð án hjálpar gefur þeim öflug hjálpargögn sem þau geta nýtt í framtíðinni (Graves o.fl., 2017).

Sterk fylgni er á milli málfærni í móðurmáli, svo sem góðs orðaforða og lestrarkunnáttu, og lesfærni á seinna máli (Birna Arnbjörnsdóttir, 2000a; Cummins, 2001, 2004). Rannsóknir hafa sýnt að þeim nemendum sem komu með fjölbreyttan orðaforða í eigin móðurmáli gekk vel að læra nýtt tungumál (Cummins, 2001, 2004; Thomas og Collier, 2002). Þess vegna eiga nemendur að fá tækifæri til að nota móðurmál sitt markvisst í skólanum. Þeir eiga að hafa aðgang að efni á móðurmáli sínu og það á að vera sýnilegt (Hanna Ragnarsdóttir, 2005). Ef börn hafa ekki náð góðum tökum á sínu móðurmáli áður en þau læra nýtt tungumál og ef þau fá ekki að viðhalda móðurmáli sínu eftir að máltaka annars máls hefst, getur það haft neikvæð áhrif á málþroska og þróun læsis og valdið erfiðleikum í námi þeirra (Birna Arnbjörnsdóttir, 2000a; Birna Arnbjörnsdóttir, 2000b; Thomas og Collier, 1997). Formleg kennsla í móðurmtálinu hefur forspárgildi um árangur í námi annars máls (Thomas og Collier, 1997). Að sýna jákvætt viðhorf og bera virðingu fyrir móðurmáli og ólíkri menningu getur styrkt sjálfsmynd nemenda og dýpkað skilning þeirra á tungumálinu sem þeir eru að læra (Þóroddur Helgason, 2010). García, Sylvan og Witt (2011) telja að til að tungumálakennsla eigi að virka í margbreytileika 21. aldarinnar þurfi kennarar að hætta að segja nemendum hvaða tungumál má nota, hvar og hvenær megi nota það og huga

frekar að þeim tungumála auðlindum sem einstaklingarnir í hópnum hafa að geyma og skoða hvernig hægt sé að nota móðurmál þeirra til að styðja þá í námi.

Kennarinn ætti að nýta fyrri þekkingu nemenda í námi í íslensku sem öðru tungumáli. Hann getur komið til móts við fjölbreyttan nemendahóp með því að tengja kennsluna við menningarlegt umhverfi, viðmið, gildi og móðurmál hvers nemanda og ættu því að nýta menningarlegan styrkleika og mismunandi tungumálakunnáttu nemenda í stað þess að einblína einungis á eitt staðlað tungumál (Cummins, 2001, 2004, 2006; García o.fl., 2011; Hanna Ragnarsdóttir og Kristín Loftsdóttir, 2010). Til þess að halda utan um framfarir og námsárangur í tungumálinu sem verið er að læra er gott að hafa við höndina Evrópsku tungumálamöppuna. Í hana setja nemendur upplýsingar um hvaða tungumál þeir skilja og tala, hvaða lönd þeir hafa heimsótt og fleira sem tengist reynslu þeirra. Þar er einnig að finna sjálfsmatsramma þar sem þeir meta sjálfan sig og hafa það markmið að færast upp á við. Evrópsku tungumálamöppuna má finna á vefsíðu Menntamálastofnunar (Menntamálaráðuneytið, 2006).

Nemendur hafa misjafnar skoðanir, misjafna kunnáttu, viðhorf og reynslu, og áskorun kennara felst í að finna kennsluaðferðir sem byggja á fyrri þekkingu fjölbreyttra einstaklinga. Þekking er meira en hæfileikinn til að muna og dýpri skilningur á viðfangsefninu færir þekkingu yfir á næsta stig. Ef nemandi tekur ábyrgð á eigin námi og tengir við það sem hann þekkir, verður til ný þekking. Þekking sem nemendur af erlendum uppruna koma með í skólann er byggð á móðurmáli þeirra og miða þarf kennsluaðferðir við að færa þessa þekkingu yfir á tungumálið sem þeir eru að læra. Ekki er unnið með einstaklingsmiðaða kennslu ef nemendur þurfa að skilja við móðurmál sitt og menningu við skóladyrnar (Cummins o.fl., 2005; Esteban-Guitart og Moll, 2014). Hafdís Guðjónsdóttir, Karen Rut Gísladóttir og Anna Katarzyna Wozniczka (2015) taka í sama streng í grein sinni þar sem þær segja að ein leið til þess að styrkja nemendur í námi sé sú að nýta menningar og tungumála auðlindir nemendanna. Þær segja að til að fá nemendur til að tjá sig eða fá þá til að skilja það sem verið er að kenna þurfa kennarar að vera opnir fyrir því að nemendur noti móðurmál sitt í tjáningu sinni. Einnig að mikilvægt sé að kennarar nýti auðlindir nemenda þar sem hann hefur jákvæð áhrif á inngildingu og nám nemenda.

Í þessum kafla hefur verið fjallað um tungumál og tungumálakennslu ásamt ýmsum kenningum um hvaða tungumála vitneskju við fæðumst með. Einnig hefur hér komið fram hvað ríkur orðaforði tengist góðum lesskilningi. Orðabækur ættu því að vera aðgengilegar í öllum skólastofum bæði á markmálinu og tvímála.

2.6 Kennsluaðferðir

Kennsluaðferðir verða að vera fjölbreyttar og henta margbreytileika nemenda. Þær kennsluaðferðir sem henta fyrir fjölbreytta nemendahópa og eiga það sameiginlegt að koma til móts við fjölbreyttar þarfir nemenda eins og áhugasvið og getu eru til dæmis þemanám (e. theme-based learning) og söguaðferðin (e. storyline) (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2010). Sjálfsmyndartexti (e. identity text) er kennsluaðferð sem styrkir sjálfsmynd nemenda og hvetur þá til að sýna það sem í þeim býr á sínu eigin tungumáli. Kennsluaðferðin samvirkt nám eða samvinnunám (e. cooperative learning) er einnig hentug aðferð til að vinna með í fjölbreyttum nemendahópi (Ferguson o.fl., 2012) og verður sú kennsluaðferð ásamt sjálfsmyndartexta útskýrð nánar í næsta kafla.

2.6.1 Samvinnunám

Samvinnunám (e. cooperative learning) er skilgreint sem kennsluaðferð sem byggir á samstarfi þar sem allir vinna að sama markmiði. Í samvinnunámi er unnið að lausnum sem eru gagnlegar fyrir alla í hópnum. Nemendur vinna í litlum hópum þar sem allir hafa ákveðið hlutverk (Johnson og Johnson, e.d.; Johnson og Johnson, 2000).

Hópastarf og samvinnunám er ekki endilega framkvæmt á sama hátt. Í hópastarfi innihalda hópar 4-8 nemendur sem vinna saman að verkefni án þess að hafa nákvæma útlitun á framkvæmd verkefnisins annað en hvað kennarinn vill sjá á endanum. Samvinnunám fer þannig fram að hóparnir eru fámennir, 2-4 í hóp, og allir hafa ákveðið verkefni í hópnum þar sem þekking og hæfni hvers og eins er nýtt (Guðrún Pétursdóttir, 2003; Hafdís Guðjónsdóttir og Edda Óskarsdóttir, 2016; Johnson og Johnson, 1999; Johnson og Johnson, 2000; Johnson, Johnson og Smith, 1998). Þannig er hægt að stuðla að því að allir skili sínu og hafi fengið að leggja eitthvað til málanna og miðlað þannig reynslu og þekkingu. Allir meðlimir hópsins eru ábyrgir fyrir árangri þess (Guðrún Pétursdóttir, 2003; Hafdís Guðjónsdóttir og Edda Óskarsdóttir, 2016; Johnson og Johnson, 2000). Ef hópavinna er óskipulögð getur það leitt til útilokunar og mismununar (Guðrún Pétursdóttir, 2003). Í hópastarfi lenda þeir sem eru til dæmis feimnir eða tilheyra minnihlutahóp oft en ekki í því að ekki er hlustað á þá og þeir útilokaðir. Þeir sem hafa háa stöðu innan bekkjarins vegna til dæmis árangurs í íþróttum eða útlits eru meiri þátttakendur í hópavinnunni sem veldur því að þeir sem tilheyra minnihlutahópnum tjá sig ekki og verða útundan. Verkefnin þurfa því að vera þannig skipulögð að ólík hæfni nemenda fái að njóta sín. Í samvinnunámi þróa nemendur með sér viðhorf með ábyrgð og gagnkvæma virðingu (Guðrún Pétursdóttir, 2003). Samvinnunám hentar einstaklega vel í fjölbreytilegum nemendahópum en margt þarf

að hafa í huga til að samvinnunám gagnist sem best, nauðsynlegt er að byrja á því að kenna nemendum að vinna í hópum, hlusta á hvert annað, sýna hvert öðru stuðning, að tjá skoðanir sínar og hugmyndir og hvernig ætti að leysa ágreining innan hópsins (Cohen, 1994).

Samvinnunám er skipulagt þannig að afskipti kennara eru sem minnst en um leið þarf kennarinn að hafa umsjón með því að nemendur framfylgi reglum um skipulag og markmið. Aðalábyrgð meðlima í hópnum er að sjá til þess að allir í hópnum sýni námslegar framfarir, séu ábyrgir fyrir eigin námi, að þeir sýni hver öðrum stuðning og hvatningu og aðstoði hver annan við að ljúka verkefnum. Nemendur sem vinna í samvinnunámi vita að námsmarkmiði þeirra er ekki lokið fyrr en allir í hópnum hafa náð sínum markmiðum. Þar af leiðandi er mikilvægt að markmiðin með samvinnunámi séu skýr (Johnson og Johnson, 2000).

Þegar nemendur vinna saman í hópum, eiga þeir samræður og nýta kunnáttu hvers annars. Þeir sem eru til dæmis slakir í lestri eða þeir sem hafa ekki náð tókum á tungumálinu öðlast aukinn skilning á námsefninu og hafa þar af leiðandi, tækifæri til þátttöku (Guðrún Pétursdóttir, 2003; Hafdís Guðjónsdóttir og Edda Óskarsdóttir, 2016). Samvinnunám eflir félagsfærni nemenda og stuðlar að samskiptum við aðra nemendur af öðrum uppruna, með ólíka námshæfni, af öðru kyni og öðru þjóðerni en þeir sjálfir (Guðrún Pétursdóttir, 2003). Samvinnunám getur þannig styrkt nemendur með námsörðugleika eða félagslega erfiðleika (Cohen, Lotan, Scarloss og Arellano, 1999). Ef samvinnunám er vel skipulagt, læra nemendur að vinna saman sem einstaklingar við að ná sameiginlegum markmiðum. Nemendur læra einnig að tjá skoðanir sínar og sjá um leið að skoðanir annarra gætu verið aðrar en þeirra eigin og virða þær (Guðrún Pétursdóttir, 2003; Johnson og Johnson, 1999). Samvinnunám getur því reynst góð kennsluáferð til að sporna gegn einelti í skólum, efla samkennd, auka virðingu og styrkja sjálfsmynd nemenda (Johnson og Johnson, 1999; Johnson og Johnson, 2000; Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2010; Sigrún Björk Cortes, Björgvin Ívar Guðbrandsson, Margrét Hugadóttir og Torfi Hjartarson, 2016).

2.6.1.1 Samvinnunám í fjölmenningshópum

Samvinnunám eykur fjölmenningslega hæfni nemenda þó ekki sé fjallað beint um viðhorf eða uppruna (Guðrún Pétursdóttir, 2003). SAFN- aðferðin (e. cooperative learning in multicultural groups, CLIM) er samvinnunámsáferð sem byggir á hugmyndum Elizabeth Cohen um margþætta kennslu (Guðrún Björg Ragnarsdóttir og Þóra Melsted, 2007). Þessi áferð er byggð á grunnhugtökunum, margbreytileiki (e. diversity) og samskipti (e. interaction) (Guðrún Pétursdóttir, 2003). SAFN- aðferðin er

aðferð til að ná ákveðnum markmiðum en er ekki markmið í sjálfu sér (Guðrún Pétursdóttir, 2003). Hún snýst um samvinnu nemenda, víðsýni, skilningi á mismunandi skoðunum annarra, samskipti og miðlun upplýsinga (Guðrún Pétursdóttir, 2003). Virkni allra nemenda skiptir miklu máli og hafa þarf í huga, gott skipulag og góðan bekkjaranda (Guðrún Björg Ragnarsdóttir og Þóra Melsted, 2007). Guðrún Pétursdóttir (2003) telur að líkurnar á að einstaklingar sýni fordóma eða rasisma minnki ef þeir hafa rýnt í mannkosti annarra og lært að virða og meta þá. Nemendur eru hvattir til að tjá sínar skoðanir, hugmyndir og upplifanir af efninu sem ákveðið hefur verið að vinna með. Upplýsingar um viðfangsefnið fá nemendur á upplýsingaspjöldum sem kennarinn hefur útbúið. Kennarinn fer úr hlutverki sínu sem fræðari í hlutverk leiðbeinanda sem hvetur nemendur í leit sinni að nýrri þekkingu (Guðrún Pétursdóttir, 2003).

SAFN- aðferðin eru byggð á kennsluaðferð sem nefnist margþætt fyriræli (e. complex instruction) og kemur frá félagsfræðingnum Elizabeth Cohen.

2.6.1.2 Margþætt fyriræli

Með því að nota kennsluaðferðina sem felst í margþættum fyrirælum (MF) (e. complex instruction), er full þátttaka og virkni allra í hópnum tryggð. Markmiðið er að allir nemendur bæti við þekkingu sína og námsárangur. Staða (status) hvers einstaklings í hópnum, samskipti milli meðlima hópsins og fjölbreytni eru grundvallarþættir þessarar aðferðar og fjölgreindarkenning Gardners (1983) er grundvöllur hugmyndarinnar (Guðrún Pétursdóttir, 2003). Það sem kennarinn gerir aðallega þegar unnið er eftir þessari hugmyndafræði er að hvetja þá nemendur sem af einhverjum ástæðum taka ekki jafn mikinn þátt og aðrir innan bekkjarins (Guðrún Pétursdóttir, 2003).

2.6.2 Sjálfsmyndartexti

Kennsluaðferðin sjálfsmyndartexti (e. identity text) kom til sögunnar þegar kennarar í Vancouver og Toronto vildu draga fram persónulega eiginleika nemenda og gefa þeim rými til að njóta sín í fjölbreyttu og skapandi starfi þeirra (Cummins, Hu, Markus og Montero, 2015). Nemendur sjá alfarið um útfærslu sjálfsmyndartextans og má verkefnið vera á hvaða formi sem er, í töluðu máli, rituðu, sjónrænu formi eða blanda af þessu öllu. Það er að segja eitthvað sem tengist jákvæðum yfirlýsingum nemenda á sjálfum sér. Efni textans, geta verið þættir sem tengjast lífi nemenda og áhugamálum. Kennarar geta tengt íslensku, landafræði og sögu við verkefni byggðu á sjálfsmyndartexta, með því að láta nemendur fjalla um menningarlega sögu sína og fæðingarland. Svona verkefnavinna getur verið krefjandi þar sem nemendur velja sjálfir framkvæmdina og eru hvattir til að byggja á eigin styrkleikum (Cummins o.fl., 2005).

Aðferðir sem svipa til „identity text“ gera nemendum ljóst að þeim sé velkomið að nota móðurmál sitt í skólanum og hvetja nemendur til að skrifa á móðurmáli sínu. Einnig gefur þessi nálgun kennurum tækifæri til að nálgast nemendur sína á annan máta en mögulegt er með öðrum aðferðum (Cummins o.fl., 2006). Það að þekkja sjálfan sig og uppruna sinn er lykillinn að betri stöðu og því meiri möguleikar á menntunarlegum framförum. Nám á að tengja við fyrri kunnáttu nemenda svo þeir geti þróað nýja kunnáttu út frá fyrri reynslu og þekkingu. Þessi kennsluaðferð ýtir undir og ræktar auðkenni einstaklinga. Einstaklingar geta með þessari aðferð opnað eigin persónu og skoðað sjálfið sitt á sjónrænan hátt. En með því að nota sjálfsmyndartexta aðferðina má stuðla að valdeflingu erlendra nemenda og um leið stuðla að því að þeir standi betur að vígi í íslensku samfélagi (Cummins, o.fl., 2015; Cummins o.fl., 2006).

2.6.3 Söguaðferðin

Eins og áður hefur komið fram er söguaðferðin ein af kennsluaðferðunum sem hentar fyrir fjölbreytta nemendahópa (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2010).

Upphaf söguaðferðarinnar (e. storyline) má rekja til ársins 1966 þegar nokkrum kennurum í skóla í Glasgow var falið að finna leiðir til að vekja áhuga nemenda á samfélags- og náttúrufræðigreinum. Þróun söguaðferðarinnar tók mörg ár og fékk hún nafn sitt á ensku árið 1988 þegar samtök með markmiðið að þróa þessa aðferð voru stofnuð (Björg Eiríksdóttir, 1993). Með þessari kennsluaðferð er lögð áhersla á fyrri þekkingu nemenda á efninu og þess vegna skipta umræður og hugstormun um efnið miklu máli (Ingvar Sigurgeirsson, 2013). Söguaðferðin byggist á samvinnu kennara og nemenda í þemavinnu. Efniviður er valinn og kennarinn vinnur með hugstormun til þess að komast að því hvað nemendur vita og halda um efnið. Umræður fara síðan fram og þetta ákveðna þema er skoðað í bókum eða á Internetinu. Síðan er unnið meira með efnið með alls kyns verkefnum (Björg Eiríksdóttir, e.d.) og mun barnaorðabók koma að góðum notum við þá vinnu.

Þessar kennsluaðferðir henta vel í kennslu nemenda af erlendum uppruna. Í þeim er áherslan lögð á samvinnu, þátttöku og eflingu sjálfsmyndar.

3 Gerð barnaorðabókarinnar

Tilgangurinn með íslenskri-pólskri, pólskri-íslenskri barnaorðabók var að útbúa námsefni sem nýtist pólskum börnum við nám sitt. Markmiðið er að þau geti nýtt barnaorðabækurnar inn í bekk með jafnöldrum sínum þó svo þau séu með einstaklingsmiðað námsefni.

Með rannsóknarskýrslunni var ég að leita svara við spurningunni:

Hvernig getur barnaorðabók nýst nemendum af erlendum uppruna?

Íslenskar orðabækur hafa verið til staðar í langan tíma og eru til heimildir um orðabók eftir Guðmund Andrésón sem hann ritar á árunum 1650-1654. Orðabókin var með latneskum skýringum og var ætluð erlendum lærdómsmönnum (Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum, e.d.a). Orðabók Háskólans var stofnun sem safnaði saman orðum í sögulega íslenska orðabók allt frá árinu 1920. Árið 2006 sameinuðust nokkrar stofnanir á sviði íslenskra fræða, undir nafninu, Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum. Árið 1988 var Orðabók Háskólans orðin tölvuvædd og heldur áfram að vaxa (Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum, e.d.b).

Tvímála orðabækur hafa verið ritaðar að lágmarki í 4000 ár. Þær eru samdar fyrir einstaklinga sem hafa ekki mikla kunnáttu á sviði málvísinda og þurfa þess vegna að vera þannig uppbyggðar að meðalmaður geti notað þær en á hinn bóginn vísindalegar (Berkov, 1998). Samkvæmt Aðalnámskrá grunnskóla (2013) hljómar eitt af hæfniviðmiðunum þannig að nemandi geti „notað aðgengileg gögn sér til aðstoðar við lestur og ritun, svo sem orðabækur og rafræn hjálpargögn“ (bls. 108). Öll börn ættu því að kunna að nota orðabækur hvort sem þær eru tvímála eða einungis með íslenskum orðum.

3.1 Aðferðir við gerð tvímála barnaorðabókar

Bækur eru mikilvægar fyrir börn. Þær efla málþroska og venja börn við bókalestur. Talið er að litlar líkur séu á að börn verði bókelsk ef þau byrja ekki strax í æsku að umgangast bækur (Margrét Tryggvadóttir, 1999). Þess vegna ber að hafa margt í huga þegar verið er að útbúa barnaorðabók. Áður en vinna hefst við gerð tvímála barnaorðabókar þarf að taka ákvörðun um hvernig hún yrði uppbyggð með það að markmiði að hún gagnist sem best nemendum af erlendum uppruna (Atkins og Rundell, 2008). Einnig þarf að taka ákvörðun hvort bókin sé sett upp sem vefsíða eða hvort hún komi út á pappír. Munurinn sem liggur að baki hvoru tveggja er að á vefsíðum er hægt að bæta við orðum að vild hvenær sem er og myndir geta fylgt hverju orði sem er auðvitað mjög

hentugt. Þó tæknin geti hjálpað nemendum í námi sínu, má ekki gleyma því hvað fjölbreyttar kennsluaðferðir eru mikilvægar. Nemendur þurfa að hafa aðgang að bæði orðabók í spjaldtölvu og einnig á pappír. Þegar barnaorðabókin er fullbúin er hægt að skoða hvaða möguleikar eru í boði við að prenta hana út, það er hvort hún verði í kilju formi sem er bók með kápu úr mjúkum pappa eða harðspjalda með harðri kápu. Í fjölmenningslegri kennslu þarf að huga að öllum þáttum skólastarfs svo sem kennsluaðferðum, námsefni, miðlun og skólamenningu (Banks, 2010; Nieto, 2002, 2010).

Góð tvímála orðabók á að hafa samkvæmt Berkov (1998), kennslufræðilegt hlutverk og á að hjálpa notandanum við að læra erlent mál. Hann segir að á tölvuöld megi samt ekki „ofmeta hlutverk tölvunnar og vanmeta hlutverk mannsins“ (bls. 66), tölvan getur ekki komið í stað mannsins. Það er að segja að hún getur ekki fundið upp nýjar aðferðir og getur ekki komið með nýjar hugmyndir, aðeins hjálpað honum. Honum finnst allt of mikil áhersla lögð á að fjalla um ýmsar hliðar tölvunotkunar við orðabókagerð en lítið rætt um nýjungar í gerð orðabóka. Þeir sem vinna við uppsetningu orðabóka eiga að vera óhræddir við að brjóta upp gamlar hefðir við gerð þeirra til að betrumbæta þær samkvæmt honum (Berkov, 1998).

Þegar maður vinnur að tvímála orðabók er hann jafnframt að leggja vegi og smíða brýr á milli þjóða. Á þessum vegum geta þjóðir, sem tala hvor sitt mál, nálgast hvor aðra. (Berkov, 1998, bls. 61)

Við gerð orðabókarinnar þarf að hafa í huga hvaða orð eru valin með það að markmiði að þau séu til gagns í upphafi náms í íslensku sem öðru tungumáli. Taka þarf ákvörðun um hvort hvert orð sé merkt með kyni og hvort tekið sé fram hvort orðið sé nafnorð, lýsingarorð eða sagnorð. Einnig þarf að ákveða hvort orðin eru höfð í eintölu, fleirtölu eða hvoru tveggja. Uppsetning á orðum sem eru margræð og einnig samheitaorðum, þarf að vera skýr og skýring á þeirri uppsetningu kemur oftast fram í byrjun orðabóka. Einnig er mikilvægt að barnaorðabókin innihaldi orð úr nánasta umhverfi, orð úr námsefni, námsorðaforða og skólaorðaforða vegna tengsla orðaforða og lesskilnings og vegna þess að nemendur af erlendum uppruna eru lengur að læra námsorðaforða en tjáningarorðaforða (Birna Arnbjörnsdóttir, 2000a; Cummins, 2004).

Ein helsta áskorun við gerð tvímála orðabókar er að tungumálin eru tengd fjölbreyttum menningarheimum og því er góður skilningur á báðum menningarheimum mjög mikilvægur hjá þeim sem taka þetta verkefni að sér. Menningarlegt jafngildi (e. cultural equivalence) merkir að þýðandi byrjar á því að tengja orð við sinn eigin

menningarheim og þekkingu, finnur jafnvægið milli menningarheima og yfirfærir það svo á markmálið (sjá t.d. Al- Masri, 2009; Atkins og Rundell, 2008; Wiersema, 2004). Siðir og venjur eru mismunandi í hverju landi fyrir sig eins og nánar er fjallað um í niðurstöðukaflanum og þá getur verið snúið að þýða orð sem eru séríslensk yfir á pólsku og öfugt.

Þegar nemendur nota orðabók eru þeir að nota sjónræna skynjun og snertiskyn þegar þeir fletta blaðsíðum í orðabókinni. Fjölskynjunarnálgun (e. multi-sensory approaches) byggir á því að nýta styrkleika nemandans og að þjálfar í leiðinni veikleika hans. Skynjunarleiðir eru fjórar, snerting, hreyfing, heyrn og sjón. Nemendur tengja tvær eða fleiri skynjunarleiðir saman í námi sínu. Það getur verið að sjá eitthvað (sjónskyn), að heyra eitthvað tengdu því sem nemandinn sér (heyrnaskyn), einhver tegund hreyfingar eins og að skrifa eða tala (hreyfiskyn) og koma við eitthvað með snertingu (snertiskyn) (Kelly og Phillips, 2016). Hægt er að nota fleiri skynjunarleiðir með því að útbúa verkefni sem nemendur eiga að segja orðið upphátt eða skrifa það niður. Til að efla sjónræna nálgun getur verið hjálplegt að búa til orðabók með myndum. Myndabókum má samkvæmt Margréti Tryggvadóttur (1999) skipta í fjóra flokka. Þær geta verið án orða og án söguþráðar eða svo kallaðar bendibækur, þær geta sagt sögu með og án texta, verið ríkulega skreyttar og einnig höfum við myndskreyttar sögubækur. Þegar börn verða eldri eru færri myndir en þær sem eru til staðar hjálpa lesandanum að halda athyglinni (Margrét Tryggvadóttir, 1999). Hafa verður í huga aldurinn sem bókin á að höfða til svo myndirnar séu aldursviðeigandi (Atkins og Rundell, 2008).

Nikolajeva og Scott (2001) fjalla um tengsl mynda og orða í myndabókum. Þær segja að ef mynd fylgir orði þá skapist meiri heild. Líkt og samskipti eru samhverf þá eru tengslin þau sömu milli orðs og myndar þar sem upplýsingar eru endurteknar á ýmsum formum samskipta. Mynd magnar upp merkingu orðsins (Nikolajeva og Scott, 2001). Samhæfing texta og myndar leiðir að virkari tjáningu, mun virkari en þegar aðeins annað formið er notað (Margrét Tryggvadóttir, 1999). Við gerð barnaorðabókar þarf að hafa í huga aldur þeirra sem eiga að njóta góðs af henni og hún þarf að vera einföld ef hún er ætluð ungum börnum. Það má virðast augljóst að því meira af efni í orðabók því hjálplegri verður hún notanda en það verður alltaf, samt sem áður, magn af upplýsingum sem hún inniheldur á kostnað þess hve auðveld hún verður í notkun (Atkins og Rundell, 2008) og þess vegna skiptir aldur markhópsins máli.

Bækur sem börnin lesa sjálf hafa yfirleitt aðeins einn innbyggðan lesanda og eru því á margan hátt einfaldari en bækur fyrir yngri börn... Letrið er í

stærra lagi, setningar stuttar og orð einföld. Myndir í slíkum bókum eru nær eingöngu til skrauts. Þær miða að því að lífga upp á bókina og gera hana spennandi. (Margrét Tryggvadóttir, 1999, bls. 121)

Myndir hjálpa börnum að skilja sögur sem innihalda flóknari orð því skilningur eykst með tengingu texta og myndar (Margrét Tryggvadóttir, 1999). Nemandinn fær stuðning við að komast á næsta stig þekkingar og nýtir fyrri þekkingu við verkið. Þetta kallar Vygotsky, stoðir (e. scaffolding) (Vygotsky, 1978). Þess vegna er árangursríkt að nýta þau hjálpargögn í náminu sem höfða til barna og þau þekkja eins og myndir og stærra letur. Ef myndir eru einfaldar og ekki í lit er talið að lesandinn leggi meiri áherslu á mynstur orðanna og uppbyggingu þeirra (Richards og Gibson, 2005).

3.2 Gögn

Gagnasöfnun á efni í orðabókina kom frá vefsíðum og úr bókum. Einnig tók ég út nafnorðin í lista sem inniheldur 1000 algengustu orðin sem ég fékk hjá Guðbjörgu Rut Þórisdóttur, sérfræðingi hjá Menntamálastofnun. Læsissteymi Menntamálastofnunar (MMS) stóð fyrir gerð listans þar sem teymið fór í þá vinnu árið 2017 að greina tíðni orða í námsbókum fyrir mið- og unglingastig. Úr greiningu þeirra fengust 140.000 orðmyndir en ákveðið var að einskorða orðalistann við 1000 orð. Listinn með 1000 algengustu orðunum er í wordskjali og er ekki kominn á vefsíðu Menntamálastofnunar. Ég nýtti mér lista sem er inni á vefsíðu Menntamálastofnunar og heitir Orðaforðalistinn. Hann var útbúinn sem stuðningur fyrir leikskólakennara og foreldra við eflingu orðaforða barna. Listinn inniheldur orð sem æskilegt er að börn á leikskólaaldri hafi á valdi sínu (Elsa Pálsdóttir, 2017).

Við myndasöfnun í barnaorðabókina notaði ég vefsíðuna Creative Commons og myndir merktar CCO sem merkir að almenningur má nota verkið að vild. Myndirnar eru litlausar og einfaldar til þess að þær hæfi fjölbreyttum aldurshópi.

3.3 Gagnagreining

Greining á gögnum við val á orðum í orðabókina miðuðust við auðveld, algeng nafnorð sem eru í umhverfinu, eins og til dæmis úr umhverfinu í skólanum, á heimilinu, í sveitinni. Lögð var áhersla á að mynda orðasafn sem gæti verið grunnur að námi í nýju tungumáli. Ég tók algengustu orðin úr léttlestrarbókum sem innihalda auðveldla texta og henta því vel í námi nemenda af erlendum uppruna og í íslensku sem öðru tungumáli. Tekin voru algeng orð úr ýmsu námsefni fyrir 1. – 7. bekk og

samstarfskennarar mínir settu upp í skjal algengan námsorðaforða sem ég valdi úr. Einnig valdi ég orð úr námsorðaforða sem er á vefsíðum sem innihalda námsefni og upplýsingar fyrir kennara nemenda af erlendum uppruna.

Við greiningu á 1000 algengustu orðunum litaði ég nafnorðin í wordskjalinu og setti í orðabókina. Tveir nemendur af pólskum uppruna á miðstigi aðstoðuðu mig við þýðingar orða í orðabókina og einnig leiðbeinandinn minn sem er af pólskum uppruna.

3.4 Siðferðileg atriði

Leyfi til þess að nýta 1000 algengustu orðin fékk ég hjá Guðbjörgu Rut Þórisdóttur, sérfræðingi í læsisteymi Menntamálastofnunar. Ég fékk listann sendan í tölvupósti eftir að ég nefndi við hana að ég væri að vinna að barnaorðabók í lokaverkefninu mínu.

Æskilegt er að barnaorðabók innihaldi myndir en hafa verður í huga höfundarrétt við val á þeim. Í diplómanámi mínu í upplýsingatækni og miðlun, kynntist ég vefsíðunni Creative Commons þar sem einstaklingar deila með öðrum sköpunarverki sínu og starfsmenn Creative Commons útbúa CC- leyfi sem byggir á óskum höfunda hvernig má nota efnið þeirra.

Merkingarnar eru fjórar fyrir utan CCO merkinguna en þær eru, BY, NC, ND og SA. BY merkir að nota megi efnið að vild svo lengi sem það sé vitnað til upprunalegs höfundar. SA merkir að afleidd verk eru gefin út samkvæmt sömu skilmálum, s.s. eru enn frjáls til deilingar. NC merkir að þeir sem nota efnið mega ekki gera það í ágóðaskyni. ND merkir að ekki megi búa til afleidd verk úr upphaflega efninu nema með sérstöku leyfi frá höfundi (Creative Commons, (e.d.). Afnotaleyfið sem ég sóttist eftir á myndunum var merkingin CCO sem merkir að almenningur má nota verkið að vild. Vefsíðan hefur lénið creativecommons.org.

4 Niðurstöður

Hér hefur verið leitast við að skoða þær hliðar er tengjast tungumálanámi og kennslu nemenda af erlendum uppruna samhliða vinnu við gerð íslenskrar-pólskrar, pólskrar-íslenskar barnaorðabókar.

Við gerð barnaorðabókarinnar varð pappír fyrir valinu á uppsetningu hennar vegna þess að ég vil að nemendur noti skynjunarfærin sín með því að fletta upp í bók og leita að orðum (Kelly og Phillips, 2016). Ég hef séð í starfi mínu sem kennari að netsamband getur verið hverfult. Kennsla nemenda nær oft að einhverju leyti út fyrir skólastofuna og erfiðara er að treysta einungis á tæknina í þeim tilvikum. Bókin er barnvænlegri heldur en orðabækur á netinu þar sem oftast en ekki kemur heil síða á skjánum af orðinu sem verið er að leita að í misjöfnum orðasamböndum sem er auðskiljanlegt fyrir fullorðinn einstakling en ekki jafn auðskiljanlegt fyrir barn. Sem dæmi má nefna Glosbe en ég nýtti mér hana ásamt öðrum orðabókum á netinu við vinnu mína við gerð orðabókarinnar en hún getur verið heldur flókin fyrir unga nemendur.

Hugmyndin að uppsetningu barnaorðabókarinnar er komin að einhverju leyti frá enskri-íslenskri barnaorðabók (Nanna Rögnvaldardóttir, 2008). Í þeirri bók er letrið stærra og hún inniheldur myndir en það er mjög frábrugðið því sem sést í almennum orðabókum. Barnaorðabókin er þannig uppbyggð að hún inniheldur aðallega nafnorð, fyrir utan tvær blaðsíður sem innihalda algeng sagnorð og algeng lýsingarorð. Hún er að mestu byggð á nafnorðum vegna þess að ég vil hafa bókina einfalda og ef ég færi út fyrir þann ramma myndi ég enda með almenna þykka orðabók sem er ekki barnvæn. Hún er hugsuð sem bók fyrir byrjendur í íslensku sem öðru tungumáli og með því að hafa einungis nafnorð í aðalhlutanum og sagnorðin og lýsingarorðin á öðrum stað í bókinni gerir nemandinn betri greinarmun á þessum orðum og notkun þeirra.

Samkvæmt Aðalnámskrá grunnskóla (2013) eiga nemendur við lok 4. bekkjar að geta gert sér grein fyrir mismunandi hlutverki nafnorða, lýsingarorða og sagnorða. Í 2. bekk er nemendum kennd nafnorð en lýsingarorð og sagnorð eru kennd í 3. – 4. bekk. Uppistaðan í setningafræði eru nafnorð og þegar börn læra orðaforða eru það nafnorð sem þau læra fyrst (Sigurður Konráðsson, 2000). Nemendur af erlendum uppruna hafa ekki þennan grunn nafnorða sem börn uppalin á Íslandi eru með og þess vegna skiptir orðaforði og þá nafnorðin miklu máli við að læra nýja tungumálið. Berkov (1998) segir að við eigum að vera óhrædd við að brjóta upp gamlar hefðir við gerð orðabóka og með því að hafa einungis nafnorð í meginhluta bókarinnar er komin breyting frá þeim fastmótuðu orðabókum sem til eru.

Barnaorðabókin er unnin með það að markmiði að vera auðveld í notkun. Þess vegna er hún með stærra lettri en í almennum orðabókum og með myndum sem gera hana barnvæna. Þar sem um er að ræða, bók fyrir börn, þarf að velja vandlega orðaforðann sem finna má í henni. Orðin voru valin með nánasta umhverfi barna á Íslandi í huga þar sem Ísland er nýi dvalarstaður nemendanna. Þau voru einnig valin miðað við aldur markhóps (Atkins og Rundell, 2008) sem er frá sex til þrettán ára. Nafnorð úr listanum, 1000 algengustu orðin, voru lituð og síðan sett í orðabókina og einnig nafnorð sem komu fyrir í léttlestrarbókum og bókunum, *Komdu og skoðaðu* en þær eru meðal annars á lista yfir námsefni fyrir nemendur af erlendum uppruna sem hægt er að skoða á heimasíðu Menntamálastofnunar. Að lokum notaði ég orð úr Orðaforðalistanum sem hægt er að finna á vefsíðu Menntamálastofnunar (Elsa Pálsdóttir, 2017). Við þýðingu íslensku orðanna yfir á pólsku notaðist ég við vefsíðurnar, Glosbe, Google translate og Translate.com vegna þess að á vefsíðum er hægt að uppfæra orðabækur og þær innihalda fleiri orð. Ég nýtti mér orðalista á heimasíðunum erlendir.akmennt.is og Tungumálatorg en akmennt.is er að finna á vefsíðu Akureyrarbæjar og þar er hægt að finna ýmsar hjálplegar upplýsingar um móttöku nemenda af erlendum uppruna ásamt námsefni og námsmati fyrir byrjendur og lengra komna. Tungumálatorg byggir á fjölmenningarlegu skólastarfi og er rekið af Mennta- og menningarmálaráðuneytinu, Jöfnunarsjóði, Menntavísindasviði Háskóla Íslands og Reykjavíkurborg. Einnig nýtti ég orðalista á mms.is, sem er heimasíða á vegum Menntamálastofnunar og þar er hægt að finna orðalista sem eru opnir öllum.

Í barnaorðabókinni eru nafnorð aðeins höfð í eintölu en það er vegna þess hversu einföld hún á að vera sem byrjendaefni í íslensku sem öðru máli. Pólsku samheitaorðin eru aðgreind með kommu en á íslensku er aðeins það orð notað sem er algengast í daglegu tali eins og til dæmis er orðið bíll í orðabókinni en ekki bifreið. Við hvert orð er tekið fram hvort um er að ræða orð í kvenkyni, karlkyni eða hvorugkyni. Íslenska orðið og kyn eru höfð feitletruð sem aðgreining frá þýðingunni sjálfri. Í millikafla sem er á milli íslenska-pólska hlutans og pólska-íslenska hlutans er ýmislegt sem kemur að gagni við að læra íslenskuna. Í einni opnu í bókinni eru algeng lýsingarorð og í annarri opnu eru algeng sagnorð. Ein blaðsíða inniheldur persónufornöfn í eintölu og fleirtölu og önnur blaðsíða inniheldur frumtölur og raðtölur. Í bókinni eru einnig þýðingar á vikudögum, mánuðum og hátíðardögum, en á mynd 1 má sjá sýnishorn af þeim.

<p>Vikudagar Dni tygodnia</p> <p>mánudagur poniedziałek þriðjudagur wtorek miðvikudagur środa fimmtudagur czwartek föstudagur piątek laugardagur sobota sunnudagur niedziela</p> <p>Mánuðir Miesiące</p> <p>janúar styczeń febrúar luty mars marzec april kwiecień maí maj júní czerwiec júlí lipiec ágúst sierpień september wrzesień október październik</p>	<p>Hátíðardagar Dni świąteczne</p> <p>nýársdagur Nowy Rok föstudagurinn langi Wielki Piątek páskadagur Wielkanoc sumardagurinn fyrsti (islandzki) pierwszy dzień lata 1.maí święto Pracy uppstigningardagur Wniebowstąpienie Pańskie hvítasunnudagur Zielone wiatrki/ Zesłanie Ducha Świętego þjóðhátíðardagur Íslendinga 17. júní święto narodowe Islandii fullveldisdagurinn 1. desember dzień niepodległości Þorláksmessa Dzień Świętego Torlaka aófangadagur jóla wigilia jóladagur Boże Narodzenie annar í jólum drugi dzień świąt Bożego Narodzenia gamlársdagur sylwester</p>
--	--

Mynd 1. Vikudagar, mánuðir og hátíðardagar.

Menningarlegt jafngildi (e. cultural equivalence) (sjá t.d. Al- Masri, 2009; Atkins og Rundell, 2008; Wiersema, 2004) kom fram við vinnu í orðabókinni en til dæmis eru bolludagur, sprennidagur og öskudagur ekki til í Póllandi en þar er hins vegar svokallaður feitir fimmtudagur þar sem borðaðar eru berlínarbollur og faworki/chrusty sem er svipað í laginu og kleinur á Íslandi. Dagurinn heitir tłusty czwartek á pólsku og þaðan kemur þýðingin af íslensku dögnum, bolludagur (p. tłusty poniedziałek), sprennidagur (p. tłusty wtorek). Þannig er hægt að tengja saman tvo menningarheima með tengingu við eitthvað sem einstaklingur þekkir frá sínu heimalandi (Sigríður Elísa Eggertsdóttir, 2011). Annað dæmi um menningarlegt jafngildi er að algengasta orð sem notað er yfir bangsa í Póllandi er maskotka en í skólanum voru nemendurnir mínir í annarsmálsfræði að vinna í bók sem heitir *Lukkudýrið* og þeir sögðu mér að það þýddi maskotka á pólsku. Ég furðaði mig á að þessi tvö íslensku orð – bangsi og lukkudýr, væru notuð í ólíku samhengi, en höfðu sömu þýðingu á pólsku - maskotka. Ég ræddi það við leiðbeinanda minn sem útskýrði að íþróttamenning í Póllandi er ekki eins og til dæmis í Bandaríkjunum eða á Íslandi, en í þeim löndum eru lukkudýrin oft tengd hópíþróttum. Til að aðgreina orðið lukkudýr frá orðinu bangsi er orðinu „sportowa“ bætt við orðið maskotka á pólsku, en úr því verður orðasambandið maskotka sportowa sem lýsir vel orðinu lukkudýr.

Kennsluaðferðir sem notaðar hafa verið í kennslu í íslensku sem öðru tungumáli hafa verið fjölbreyttar með fjölbreyttum áherslum í gegnum tíðina eins og fram hefur komið í greinargerðinni (Auður Hauksdóttir, 2007) en það sem mér finnst mikilvægast er að kenna nemendum af erlendum uppruna að tjá sig vegna félagslegra tengsla og svo þeir geti bjargað sér innan skólans. En það þarf einnig að leggja áherslu á námsorðaforða en það tekur lengri tíma fyrir nemendur af erlendum uppruna að ná tökum á námsorðaforða (e. academic vocabulary) en það tekur að ná algengum

tjáningarorðaforða (e. productive vocabulary). Í barnaorðabókinni er að finna námsorðaforða í íslensku og stærðfræði og algengan skólaorðaforða eins og sést á mynd 2.

Skólinn- námsorðaforði Szkoła- słownictwo	sexhyrningur sześciokąt
	rétthyrningur prostokąt
Stærðfræði Matematyka	trapisa trapez
plús plus	gleitt horn kąt rozwarty
samlagning dodawanie	hvasst horn kąt ostry
summa suma	rétt horn kąt prosty
samtals łącznie, razem, w sumie	flatarmál pole
minus minus	ummál obwód
frádráttur odejmowanie	lengd długość
mismunur różnica	breidd szerokość
deiling dzielenie	almenn brot ułamek zwykły
margföldun mnożenie	helmingur połowa
einingar jedności	fleiri en więcej niż
tugur dziesiątki	færri en mniej niż
ferhyrningur czworokąt	stærri en większy niż
	minni en mniejszy niż
	jafn stór równy, jednakowy, taki sam

Mynd 2. Námsorðaforði, stærðfræði.

Í bókinni má einnig finna þýðingar á algengum námsorðum á íslensku.

Námsorðaforðann valdi ég í bókina með því að biðja samstarfskennara mína að setja í skjal þau námsorð sem tengjast stærðfræði og íslensku.

Skólaorðaforði Słownictwo szkolne	frímínútur przerwa lekcyjna
stundarskrá plan lekcji	Starfsfólk Pracownicy
bókmenntir literatura	aðstoðarskólalastjóri wicedyrektor
dans taniec	dönskukennari nauczyciel języka duńskiego
danska język duński	enskukennari nauczyciel języka angielskiego
eðlisfræði fizyka	heimilisfræðikennari nauczyciel wiedzy o gospodarstwie domowym
enska język angielski	isenskukennari nauczyciel języka islandzkiego
heimilisfræði wiedza o gospodarstwie domowym	íþróttakennari nauczyciel wychowania fizycznego
íslenska język islandzki	kennari nauczyciel
íþróttir wychowanie fizyczne	leikskólakennari /kk nauczyciel przedszkolny
kristinfræði wiedza o chrześcijaństwie	myndmentakennari nauczyciel plastyki
landfræði geografia	námsráðgjafi doradca szkolny
lestur czytanie	nemendur uczniowie
liffæði biologia	ritari sekretarz
lífisleikni przystosowanie do życia w społeczeństwie	sérkennari nauczyciel specjalny
myndmennt plastyka	skólaliði/gangavörður asystent szkolny
náttúrufræði nauki przyrodnicze	skólalastjóri dyrektor
saga historia	smíðakennari nauczyciel stolarstwa
samfélagsfræði nauka o społeczeństwie	stuðningsfulltrúi asystent nauczyciela
smíði stolarstwo	stærðfræðikennari nauczyciel matematyki
stærðfræði matematyka	
sund pływanie	
textil szycie i robotki ręczne	

Mynd 3. Skólaorðaforði.

Á mynd 3 má sjá sýnishorn af skólaorðaforða sem inniheldur þýðingar á kennslufögum í grunnskóla og stöðuheiti starfsfólks. Skólaorðaforðinn og námsorðaforðinn í orðabókinni getur komið að góðum notum fyrir bæði nemendur og foreldra í samskiptum við skólann og í námi barnanna (Birna Arnbjörnsdóttir, 2000; Hermína Gunnþórsdóttir o.fl., 2017; Sólveig Karvelsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir, 2010).

salon stofa

sałata salat

samochód terenowy jeppi

samolot flugvél

schody stigi

sen svefn

ser ostur

serce hjarta

serdeczny palec baugfingur

sędzia dómari

sekunda sekúnda

siatkówka blak

siekiera öxi

silny wiatr rok

siostra systir



skuter śnieżny snjósleði

słodycze sælgæti

słoń fill

słońce sól

słowo orð

sofa sófi

sok owocowy ávaxtasafi

sowa ugla

sól salt

spodnie buxur

ssak spendýr

statek skip

steward flugþjónn

stewardesa flugfreyja

stolarz smiður

Mynd 4. Pólsk-íslensk barnaorðabók.

Í seinni hluta barnaorðabókarinnar er pólskum orðum raðað eftir pólska stafrófinu og feitletruð, eins og sést á mynd 4. Íslenska þýðingin á orðinu kemur svo í kjölfarið. Orðin eru þau sömu og í fyrsta hluta bókarinnar í íslenska-pólska hlutanum nema aðeins fyrra orðið ef um samheitaorð er að ræða.

A

aðalpersóna /kvk glówna postać

afi /kk dziadek

agúrka /kvk ogórek

alda /kvk fala

Alþingi /hvk parlament

amma /kvk babcia

api /kk małpa

appelsína /kvk pomarańcza

atvinna /kvk praca

auga /hvk oko

augabrún /kvk brew

augasteinn /kk źrenica

augnhár /hvk rzęsa

augnlok /hvk powieka



ánamaðkur /kk dżdżownica

ár /hvk rok/lata

árabátur /kk łódź wiosłowa

árekstur /kk zderzenie

árshátíð /kvk doroczne święto

ás /kk as

ást /kvk miłość

ávaxtasafi /kk sok owocowy

ávöxtur /kk owoc

B

baðkar /hvk wanna

bakaraofn /kk piec

bakarí /kk piekarz

bakarí /hvk piekarnia



Mynd 5. Íslensk-pólsk barnaorðabók.

Í fyrstu áttu myndirnar að vera í lit og við val á myndum þurfti ég að hafa í huga að velja ekki of barnalegar myndir svo þær hæfðu stærra aldursbili (Atkins og Rundell, 2008). Eftir að hafa skoðað aðrar barnaorðabækur og námsefni tók ég þá ákvörðun að hafa þær einfaldar og svartar að lit, eins og sést á mynd 5, því ég vildi hafa orðabókina aðeins frábrugðnari þeim barnaorðabókum sem til eru fyrir. Ef myndir eru einfaldar og ekki í lit er talið að lesandinn leggi meiri áherslu á mynstur orðanna og uppbyggingu þeirra (Richards og Gibson, 2005). Í orðabókinni er aðeins ein mynd í lit (sjá á mynd 1), en ég valdi hana vegna þess að hún lýsir árstíðunum fjórum á sjónrænan hátt.

Barnaorðabókin er ætluð nemendum af pólskum uppruna með það að markmiði að aðstoða þá í námi sínu og við að læra íslensku. Þó að hún sé í Word formati í núverandi stöðu er hugmyndin sú að prenta hana út á pappír í stærðinni A5 ef styrkur til þess fæst. Stafrófið verður sett í bókina fyrir prentun, lóðrétt fremst á blaðsíðunni og sá stafur sem orðin á þeirri blaðsíðu byrja á verður aðeins dekkri en hinir svo það sé auðvelt fyrir nemandann að fletta orðunum upp. Orðabókin verður ekki með opnum aðgangi heldur útgefin sem bók sem ég tel vera meira aðlaðandi fyrir nemendur en útprentað eintak á A4 blöð.

Barnaorðabókin á eftir að koma að góðum notum í starfi mínu með nemendum af pólskum uppruna og var hún strax farin að hafa kennslufræðilegt gildi þegar hún var í vinnslu. Eins og áður hefur komið fram fékk ég tvær stúlkur af pólskum uppruna til að þýða nokkur orð í orðabókinni. Þær byrjuðu á fyrsta staf stafrófsins og tóku hvert orð fyrir sig. Alls þýddu þær um það bil 30-40 orð. Önnur stúlkan er búin að búa á Íslandi frá leikskólaaldri en hin er aðeins búin að búa á Íslandi í rúmt ár. Við þýðingu orðanna, rifjaði sú fyrrnefnda upp pólskan orðaforða sinn en sú síðarnefnda lærði ný íslensk orð. Við ræddum merkingu orðanna og margræðni þeirra. Með þessari vinnu voru þær orðnir virkir þátttakendur í skólasamfélaginu. Þetta gagnaðist því báðum stúlkunum og höfðu þær mjög gaman af þessari samvinnu. Þar sem pólskir stafir voru ekki til staðar á lyklaborðinu fór ég vandlega yfir orðin með leiðbeinanda mínum og bætti pólskum stöfum í orðin og ræddi, eins og nefnt var áður, orð á borð við öskudagur eða lukkudýr í menningarlegu samhengi. Ég var mjög heppinn að hafa þrjá aðila af pólskum uppruna til að aðstoða mig því það er mikil áskorun að útbúa efni á tungumáli sem maður kann ekki. Það kom mér á óvart hvað mörg orð á pólsku svipa til enskra orða eins og puzzle (e. puzzle), prezent (e. present) og perfumy (e. perfume) svo dæmi séu tekin.

Í heildina gekk vinnan við orðabókina mjög vel og vona ég að hún muni gagnast nemendum af pólskum uppruna í námi sínu og kennurum þeirra.

5 Umræða

Ég hef mikinn áhuga á annarsmálsfræðum og vil leggja mitt af mörkum við að bæta námsefni í flóruna sem útbúið hefur verið á síðustu árum og á að hjálpa nemendum af erlendum uppruna við að læra íslenskt mál.

Tilgangurinn með þessari barnaorðabók var að útbúa námsefni sem nýtist pólskum börnum við nám sitt. Markmiðið var að þau geti nýtt barnaorðabókina inn í bekk með jafnöldrum sínum sem stuðningur við nám.

Með rannsóknarskýrslunni vildi ég leita svara við spurningunni:

Hvernig getur barnaorðabók nýst nemendum af erlendum uppruna?

Barnaorðabók getur gagnast á fjölbreyttan hátt. Hún gerir nemendum kleift að vinna verkefni sjálfstætt inn í bekk með jafnöldrum sínum. Hún auðveldar nemendum að læra orðaforða og lesa bækur og þar með eykst lesskilningur og einnig kemur hún að góðum notum þegar nemendur þurfa að tjá sig við bekkjarfélaga, kennara og annað starfsfólk skólans. Einnig getur barnaorðabók komið að góðum notum heima fyrir þar sem foreldrar eiga oft erfitt með að aðstoða börn sín við heimanám.

Koma þarf til móts við nemendur bæði náms- og félagslega (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013) og tel ég að barnaorðabók muni hjálpa nemendum af uppruna bæði náms- og félagslega. Að umgangast jafnaldra sína hefur fjölmarga kosti fyrir nemendur af erlendum uppruna. Góð félagsleg hæfni hefur þau áhrif á nemendur að þeir verði samvinnuhæfir og samvinnan verður jákvæð og árangursrík (Aðalnámskrá grunnskóla 2013; Edelstein, 2010). Þátttaka í skólasamfélaginu, lýðræði í námi og samvinna nemenda af erlendum uppruna við jafnaldra sína skipta höfuðmáli (Hanna Ragnarsdóttir, 2007b).

Ríkur orðaforði er nauðsynlegur í tjáningu nemenda af erlendum uppruna við bekkjarfélaga og kennara og er einnig undirstaða góðs lesskilnings. Íslenskar rannsóknir sýna að nemendur af erlendum uppruna hafi mun minni orðaforða en börn með íslensku að móðurmáli (sjá t.d. Sigríður Ólafsdóttir og Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2010; Elín Þöll Þórðardóttir og Anna Guðrún Júlíusdóttir, 2012; Hulda Patricia Haraldsdóttir, 2013). Þess vegna er mikilvægt að lögð sé aukin áhersla á orðaforðakennslu. Kenna þarf nemendum af erlendum uppruna, orðaforða námsgreina svo þeir verði sem fyrst virkir í kennslustundum með jafnöldrum sínum (Guðlaug Ólafsdóttir o.fl., 2012) og þá kemur orðabókin að góðum notum þar sem hún inniheldur námsorð í íslensku og stærðfræði.

Þar sem sterk tengsl eru á milli orðaforða og lesskilnings (Anna Guðrún Júlíusdóttir, 2011; Hulda Karen Daniélsdóttir og Hulda Skogland, 2018) þurfa orðin sem valin eru í orðabókina að koma fram í því námsefni sem mælt er með fyrir nemendur af erlendum uppruna. Einnig er mikilvægt að huga að myndum, en þær gera bækur barnvænlegar, hjálpa börnum að halda athygli og magna upp merkingu orðs (Margrét Tryggvadóttir, 1999; Nikolajeva og Scott, 2001). Nemendur tengja meira við bækur sem innihalda myndir vegna þess að það er eitthvað sem þeir þekkja. Vinnupallar Vygotsky (1978) eru byggðir á fyrri skilningi barna, einhverju sem þau þekkja og tengja við, þannig verður til ný þekking og myndabækur með stóru lettri er eitthvað sem þau þekkja og tengja við.

Orðabækur eru ekki alveg gallalausar, erfitt er að bæta við nýjum orðaforða nema endurútgefa þær en auðveldara er að bæta við nýjum orðaforða í orðabækur á internetinu (Berkov, 1998). Samt sem áður tel ég að með því að nota skynjunarfærin og þegar athygli okkar og orku er beitt í að fletta upp orðum þá gleymast þau síður (Kelly og Phillips, 2016). Við getum því ekki treyst aðeins á tæknina þó svo að hún opni dyr af ýmsu fræðandi og skemmtilegu. Við eigum að nýta okkur bæði bækur og tölvur og þannig auka fjölbreytileikann í náminu.

Það er alveg ljóst að allir nemendur eiga rétt á kennslu við hæfi og vegna þess hversu fjölbreytileikinn er orðin mikill í grunnskólum á Íslandi þurfa kennarar og einnig stjórnvöld að halda áfram að útbúa námsefni sem hæfir þessari flóru einstaklinga.

6 Lokaorð

Kennarar geta aldrei hætt í leit að námsefni og hjálpargögnum sem koma nemendum þeirra á næsta stig þekkingar. Meirihluti innflytjenda sem flytja til Íslands er af pólskum uppruna og meðal þeirra eru börn sem við þurfum að koma til móts við í skólanum. Þessir nemendur hafa rétt á því að þeim sé útvegað námsefni við hæfi og námsefni sem gerir þeim kleift að læra íslenskt mál svo þeir spjari sig í íslensku samfélagi bæði námslega og félagslega.

Með tvímála orðabókum fæst góður stuðningur við að læra nýtt tungumál og íslensku orðabækurnar eru mikilvægar til þess að fræða okkur um merkingu orða. Við þurfum að kenna börnum að nota orðabækur, hvernig á að fletta upp í þeim og finna orð. Eins og tilvitnunin segir: „Give a man a fish and you feed him for a day; teach a man to fish and you feed him for a lifetime“ (Graves, Schneider og Ringstaff, 2017).

Ég vona að þetta meistaraverkefni vekji athygli á skorti tvímála barnaorðabóka og að barnaorðabækur á fleiri tungumálum munu líta dagsins ljós í framhaldi af þessari. Ég mun halda áfram að kynna mér nýtt námsefni og kennsluaðferðir sem henta nemendum af erlendum uppruna sem ég get svo miðlað áfram til samstarfsfélaga minna. Ég met mikils hvað kennarar eru duglegir nú þegar við að miðla sín á milli hugmyndum og þekkingu um kennslu og námsefni fyrir nemendur af erlendum uppruna á samskiptamiðlum eins og til dæmis Facebook. Þar geta kennarar sett inn fyrirspurnir og nýtt sér efni frá öðrum. Það sýnir að okkur er umhugað um alla nemendur, án aðgreiningar.

Heimildaskrá

- Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti/ 1999.
- Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti/ 2011.
- Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013/2013.
- Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson. (2013). *Helstu niðurstöður PISA 2012. Læsi nemenda á stærðfræði og náttúrufræði og lesskilningur*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.
- Al-Masri, H. (2009). Translation and cultural equivalence. *Journal of Language & Translation*, 10(1), 7–44.
- Anna Guðrún Júlíusdóttir. (2004). Hvert eigum við að stefna? Um íslenskukennslu innflytjenda í grunnskólum. *Skólavarðan*, 4(1), 13–14.
- Anna Guðrún Júlíusdóttir. (2011, ágúst). *Áhrif kennara geta verið mikil*. Sótt af <http://tungumalatorg.is/isa/flokkur-2/1-mikilv%C3%A6gi-or%C3%B0afor%C3%B0a/1-3-abyrg%C3%B0-kennara-mikil/>
- Atkins, B. T. S. og Rundell, M. (2008). *The Oxford guide to practical lexicography*. New York: Oxford University Press.
- Auður Hauksdóttir. (2007). Straumar og stefnur í tungumálakennslu. Í Auður Hauksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir (ritstjórar), *Mál málanna: Um nám og kennslu erlendra tungumála* (bls. 155–199). Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum.
- Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. Í J. A. Banks og C. A. M. Banks (ritstjórar), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7. útgáfa, bls. 3–30). Hoboken: Wiley.
- Nanna Rögnvaldardóttir (ritstjóri). (2008). *Barnaorðabók. Ensk-íslensk íslensk-ensk*. (þýdd útgáfa af *Min fyrste røde ordbog*, Gyldendal 2006). Reykjavík: Mál og menning.
- Bartoszek, S. J. (2013). *Mały słownik islandzko-polski, polsko-islandzki. Íslensk-pólsk, pólsk-íslensk orðabók*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Berkov, V. P. (1998). Tvímála orðabækur í veröld nútímans. Í Guðrún Kvaran (ritstjóri), *Orð og tunga*, 4 (bls. 61–66). Reykjavík: Orðabók Háskólans.
- Birna Arnbjörnsdóttir. (2000a). *Íslenska sem annað tungumál – Handbók fyrir kennara*. Reykjavík: Námsgagnastofnun.
- Birna Arnbjörnsdóttir. (2000b). Menntun tvítýngdra barna. *Málfregdir*, 10(19), 11–15.
- Birna Arnbjörnsdóttir. (2007). Kenningar um tileinkun og nám annars máls og erlendra mála. Í Auður Hauksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir (ritstjórar), *Mál málanna: Um*

- nám og kennslu erlendra tungumála* (bls. 13–47). Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum.
- Birna Arnbjörnsdóttir. (2008). Tvítýngi, annað mál, erlent mál. *Málfríður*, 24(1), 17–23.
- Björg Eiríksdóttir. (e.d.). *Um söguaðferðina*. Sótt á <http://soguaðferdin.weebly.com/hvaeth-er-soumlguaethferethin.html>
- Björg Eiríksdóttir (1993). *Söguaðferðin* (Lokaverkefni). Sótt af <https://docplayer.net/61971217-Soguaðferdin-bjorg-eiriksdottir-lokaverkefni-fyrir-diploma-inservice-awards-scheme.html>
- Börkur Hansen og Hanna Ragnarsdóttir (2010). Fjölmennning og þróun skóla. Í Hanna Ragnarsdóttir og Sigríður Jónsdóttir (ritstjórar), *Fjölmennning og skólastarf* (bls. 17–38). Reykjavík: Rannsóknarstofa í fjölmenningarfræðum og Háskólaútgáfan.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork. Strategies for the heterogeneous classroom*. New York og London: Teachers College Press.
- Cohen, E. G., Lotan, R. A., Scarloss, B. A. og Arellano, A. R. (1999). Complex instruction: Equity in cooperative learning classrooms. *Theory into Practice*, 38(2), 80–86.
- Creative Commons. (e.d.). *Um afnotaleyfin*. Sótt af <https://creativecommons.org/licenses/?lang=is>
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 19, 15–20. Sótt af http://www.lavplu.eu/central/bibliografie/cummins_eng.pdf
- Cummins, J. (2004). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., ... Sastri, P. (2005). Affirming identity in multilingual classrooms. *Educational Leadership*, 63(1), 38–43.
- Cummins, J., Bismilla, V., Chow, P., Cohen, S., Giampapa, F., Leoni, L., ... Sastri, P. (2006). *ELL students speak for themselves: Identity texts and literacy engagement in multilingual classrooms*. Sótt af <http://www.curriculum.org/secretariat/files/ELLidentityTexts.pdf>
- Cummins, J., Hu, S., Markus, P. og Montero, M. K. (2015). Identity texts and academic achievement: Connecting the dots in multilingual school contexts. *TESOL Quarterly*, 49(3), 555–581.
- Durrheim, K., Hook, D. og Riggs, D. (2009). Race and racism. Í D. Fox, I. Prilleltensky og S. Austin (ritstjórar), *Critical psychology: An introduction* (bls. 197–214). Thousand, Oaks, CA: Sage.
- Edelstein, W. (2010). Lýðræði verður að læra. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2010/005/index.htm>

- Elín Þöll Þórðardóttir og Anna Guðrún Júlíusdóttir. (2012). Icelandic as a second language: A longitudinal study of language knowledge and processing by school-age children. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 16(4), 411–435.
- Elsa Pálsdóttir. (2017). *Orðaforðalisti*. Kópavogur: Menntamálastofnun.
- Esteban-Guitart, M. og Moll, L. C. (2014). Funds of identity: A new concept based on the funds of knowledge approach. *Culture & Psychology*, 20(1), 31–48.
- Evrópumiðstöð um nám án aðgreiningar og sérþarfir. (2017). *Menntun fyrir alla á Íslandi – Úttekt á framkvæmd stefnu um menntun án aðgreiningar á Íslandi*. Óðinsvél: Evrópumiðstöð um nám án aðgreiningar og sérþarfir.
- Ferguson, D. L., Guðjónsdóttir, H., Droege, C., Meyer, G., Lester H. og Ralph, G. (1999). *Skóli fyrir alla: listin að kenna í mikið getublönduðum bekk* (Hafdís Guðjónsdóttir þýddi og aðlagði). Hafnarfjörður: Hafdís Guðjónsdóttir.
- Ferguson, D. L., Ralph, G., Meyer, G., Lester, J., Droege, C., Hafdís Guðjónsdóttir, . . . Williams, J. (2012). *Nám fyrir alla. Undirbúningur, kennsla og mat í skóla margbreytileikans* (Ásta Björk Björnsdóttir þýddi). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Félagsmálaráðuneytið. (2007, janúar). *Stefna um aðlögun innflytjenda*. Sótt af https://www.stjornarradid.is/media/velferdarraduneyti-media/media/acrobat-skjol/stefna_um_adlogun_innflytjenda.pdf
- García, O., Sylvan, C. E. og Witt, D. (2011). Pedagogies and practices in multilingual classrooms: Singularities in pluralities. *Modern Language Journal*, 95(3), 385–400.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic books.
- Goffman, E. (1963). *Stigma: Notes on the management of spoiled identity*. New York: Simon & Schuster Inc.
- Graves, M. F., Schneider, S., og Ringstaff, C. (2017). Empowering students with word-learning strategies: Teach a child to fish. *The Reading Teacher*, 71(5), 533–543.
- Guðlaug Ólafsdóttir, Hanna Ragnarsdóttir og Börkur Hansen. (2012). Hvað má læra af farsælli reynslu þriggja grunnskóla af fjölmennningarlegu starfi? *Uppeldi og menntun*, 21(1), 29–51.
- Guðmundur Heiðar Frímannsson. (2013). Raddir nemenda og lýðræði í skólastarfi. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímannsson (ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi: Skrifað til heiðurs Trausta Þorsteinssyni* (bls. 93–110). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Guðrún Björg Ragnarsdóttir og Þóra Melsted. (2007). *CLIM kennsluáðferðin*. Sótt á https://notendur.hi.is/ingvars/kennsluadferdir/clim/meira_um_clim.htm

- Guðrún Pétursdóttir. (2003). *Allir geta eitthvað, enginn getur allt: Fjölmenningarleg kennsla frá leikskóla til framhaldsskóla*. Reykjavík: Hólar.
- Guðrún Pétursdóttir. (2013). Birtingarmyndir dulinna fordóma og mismunun í garð innflytjenda á Íslandi. *Íslenska þjóðfélagið*, 4, 27–38.
- Hafdís Guðjónsdóttir, Edda Óskarsdóttir, Anna Katarzyna Wozniczka og Karen Rut Gísladóttir. (2016). Námsrými byggð á auðlindum nemenda. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2016/namsrymi_felagslegs_rettlaetis_og_menntunar_an_a_dgreiningar_learning_spaces_for_inclusion_and_social_justice/003.pdf
- Hafdís Guðjónsdóttir og Edda Óskarsdóttir. (2016). Inclusive education, pedagogy and practice. Í S. Markic og S. Abels (ritstjórar), *Science education towards inclusion* (bls. 7–22). New York: Nova Publishers.
- Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir. (2009). „Látum þúsund blóm blómstra“: Stefnumörkun um skóla án aðgreiningar. *Uppeldi og menntun*, 18(1), 61–78.
- Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir. (2010). Kennsla í fjölbreyttum nemendahópi. Í Hanna Ragnarsdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir (ritstjórar), *Fjölmennig og skólastar,f* (bls. 187–205). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Hafdís Guðjónsdóttir, Karen Rut Gísladóttir og Anna K. Wozniczka. (2015). Learning spaces built on students' resources. Í D. Garbett og A. Ovens (ritstjórar), *Teaching for tomorrow today*, (bls. 312–320). Auckland: Edify Ltd. og International Association of Teachers and Teaching (ISATT).
- Hagstofa Íslands. (2017, 16. júní). *Innflytjendum heldur áfram að fjölga*. Sótt af <https://hagstofa.is/utgafur/frettasafn/mannfjoldi/mannfjoldi-eftir-bakgrunni-2017/>
- Hagstofa Íslands. (2018, 06. júlí). *Kennurum án kennsluréttinda fjölgar í grunnskólum*. Sótt af <https://hagstofa.is/utgafur/frettasafn/menntun/grunnskolar-haustid-2017/>
- Hagstofa Íslands. (2019, 28. janúar). *Landsmönnum fjölgaði um 1.420 á fjórða ársfjórðungi 2018*. Sótt af <https://hagstofa.is/utgafur//mannfjofrettasafnldi/mannfjoldinn-a-4-arsfjorðungi-2018/>
- Hanna Ragnarsdóttir. (2005). Skólaþróun í fjölmenningsamfélagi. *Skólavarðan*, 5(6), 5–6.
- Hanna Ragnarsdóttir. (2007a). Grunngildi skólastarfs í fjölmenningsamfélagi. *Uppeldi og menntun*, 16(1), 109–112.
- Hanna Ragnarsdóttir. (2007b). Börn og fjölskyldur í fjölmenningarlegu samfélagi og skólum. Í Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir og Magnús Þorkell Bernharðsson (ritstjórar), *Fjölmennig á Íslandi*, (bls. 249–272). Reykjavík: Rannsóknarstofa í fjölmenningarfræðum KHÍ og Háskólaútgáfan.

- Hanna Ragnarsdóttir. (Ed.). (2015). *Learning spaces for inclusion and social justice: Success stories from immigrant students and school communities in four Nordic countries. Report on main findings from Finland, Iceland, Norway and Sweden*. Sótt af http://lsp2015.hi.is/sites/lsp2015.hi.is/files/sh/lsp_final_report_0.pdf
- Hanna Ragnarsdóttir og Kristín Loftsdóttir. (2010). Námsefni og kennsluhættir í fjölmenningslegu samfélagi. Í Hanna Ragnarsdóttir og Sigríður Elsa Jónsdóttir (ritstjórar), *Fjölmennning og skólastar,f* (bls. 209–228). Reykjavík: Rannsóknarstofa í fjölmenningsfræðum og Háskólaútgáfan.
- Helga Margrét Guðmundsdóttir. (2009). *Að lifa og læra í lýðræði: Hvernig er hægt að stuðla að þátttöku nemenda í lýðræðisþjóðfélagi?* (óútgefin B.A. ritgerð). Sótt af https://skemman.is/bitstream/1946/3467/1/HelgaM_lokaritg_fixed%5b1%5d.pdf
- Hermína Gunnþórsdóttir, Stéphanie Barille og Markus Meckl. (2017). Nemendur af erlendum uppruna: Reynsla foreldra og kennara af námi og kennslu. *Tímarit um uppeldi og menntun/ Icelandic Journal of Education*, 26(1–2), 21–41.
- Hirsch, E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge - of words and the world. *American Educator*, 27(1), 10–13
- Hu, M. og Nation, I. S. P. (2000). Unknown vocabulary density and reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 23, 403–430.
- Hulda Karen Daníelsdóttir, Ari Klængur Jónsson og Hilma Hólmfríður Sigurðardóttir. (2010). *Nemendur með íslensku sem annað tungumál í grunnskólum – upplifun fagfólks skólanna*. Sótt af http://menntavisindastofnun.hi.is/sites/menntavisindastofnun.hi.is/files/fjolmenni ng/skyrsla_nemendur_med_islensku_sem_anna_d_tungumal_-_upplifun_fagfolks_skolanna.pdf
- Hulda Karen Daníelsdóttir og Hulda Skogland. (2018). *Staða grunnskólanemenda með íslensku sem annað tungumál: greining á stöðu og tillögur um aðgerðir*. Reykjavík: Menntamálastofnun.
- Hulda Patricia Haraldsdóttir. (2013). *Þátíðarmyndun og stærð íslensks orðaforða tvítýngdra leikskólabarna* (óútgefin M.Ed. ritgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/16050>
- Ingibjörg Hafstað. (1996). Íslenskukennsla fyrir nemendur með annað móðurmál en íslensku. *Sveitarstjórnarmál*, 56(4), 204–206.
- Ingvar Sigurgeirsson. (2013). *Litróf kennsluáferðanna, handbók fyrir kennara og kennaraefni* (2. útgáfa). Reykjavík: IÐNÚ.
- Johnson, D. W. og Johnson, R. T. (e.d.). *An overview of cooperative learning*. Sótt af <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning/>

- Johnson, D. W. og Johnson, R. T. (1999). Making cooperative learning work. *Theory into Practice*, 38(2), 67–73.
- Johnson, D. W. og Johnson, R. T. (2000). Cooperative learning, values, and culturally plural classrooms. Í M. Leicester, C. Modgil og S. Modgill (ritstjórar). *Classroom issues: Practice, pedagogy and curriculum*, (bls. 15–28). London: Falmer Press.
- Johnson, D. W., Johnson, R. T. og Smith, K. (1998). *Active learning: Cooperation in the college classroom*. Edina, MN: Interaction Book Company.
- Jóhanna Karlsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir. (2010). Ráðstefnurit Netlu. *Hvernig látum við þúsund blóm blómstra? Skipulag og framkvæmd stefnu um skóla án aðgreiningar*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2010/016.pdf>
- Jörgen Pind (ritstjóri). (1991). *Íslensk orðtíðnibók*. Reykjavík: Orðabók Háskólans.
- Kelly, K. og Phillips, S. (2016). *Teaching literacy to learners with dyslexia: A multisensory approach*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications Ltd.
- Laufer, B. og 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.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Margrét Tryggvadóttir. (1999). Setið í kjöltunni: Um myndabækur sem bókmenntaform, greiningu þeirra og sérstöðu íslenskra myndabóka. Í Silja Aðalsteinsdóttir og Hildur Hermóðsdóttir (ritstjórar), *Raddir barnabókanna*, (bls. 101–136). Reykjavík: Mál og menning.
- McLeod, S. A. (2008). *Prejudice and discrimination*. Sótt af www.simplypsychology.org/prejudice.html
- Menntamálaráðuneytið. (2006). *Evrópsk tungumálamappa*. Sótt af https://vefir.mms.is/pdf/elp_lower_disa_2.pdf
- Menntamálastofnun. (2015). *Helstu niðurstöður Pisa 2015. Bráðabirgðarskýrsla*. Sótt af https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa_2015_island.pdf
- Nieto, S. M. (2002). Profoundly multicultural questions. *Educational Leadership*, 60(4), 6–10.
- Nieto, S. M. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities (10 ára afmælisútgáfa)*. New York: Teachers College Press.
- Nikolajeva, M. og Scott, C. (2001). *How picturebooks work*. New York: Garland publishing.
- Nussbaum, M. C. (2004). *Hiding from humanity: disgust, shame, and the law*. Princeton: Princeton University Press.

- Ólafur Páll Jónsson. (2010). Hugsun, reynsla og lýðræði. Í Jóhanna Einarsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *John Dewey í hugsun og verki – Menntun, reynsla og lýðræði*. (bls. 13–41) Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Ólafur Páll Jónsson. (2016). Hvað er skóli og hverjir eru allir? Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans: Menntun og manngildi í kjölfar Salamanca*. Reykjavík: Háskólaútgáfan og Rannsóknarstofa um skóla án aðgreiningar.
- Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir. (2012). Lýðræði og mannréttindi: Grunnþáttur í menntun á öllum skólastigum. Í Aldís Yngvadóttir og Sívía Guðmundsdóttir (ritstjórar ritraðar), *Ritröð um grunnþætti menntunar*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.
- Richards, I. A. og Gibson, C. M. (2005). *English through pictures*. Toronto: Pippin Publishing.
- Runswick-Cole, K. (2011). Time to end the bias towards inclusive education? *British Journal of Special Education*, 38(3), 112–119.
- Sapon-Shevin, M. (2007). *Widening the circle. The power of inclusive classroom*. Boston: Beacon Press Books.
- Schmitt, N., Jiang, X. og Grabe, W. (2011). The percentage of words known in a text and reading comprehension. *The Modern Language Journal*, 95(1), 26–43.
- Sigríður Elísa Eggertsdóttir. (2011). *Máttur tungumála og þýðinga fyrir frumbyggjasamfélög Gvatemala. Umfjöllun um íslenska frumþýðingu á frásögn indíánakonunnar Rigobertu Menchú: Ég heiti Rigoberta Menchú og svona varð sjálfsvitund mín til* (óútgefin meistaraaritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.
- Sigríður Ólafsdóttir, Freyja Birgisdóttir, Hrafnhildur Ragnarsdóttir og Sigurgrímur Skúlason. (2016). Orðaforði og lesskilningur hjá börnum með íslensku sem annað mál: Áhrif aldurs við komuna til Íslands. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2016/um_laesi/03_16_laesi.pdf
- Sigríður Ólafsdóttir og Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2010). Íslenskur orðaforði íslenskra grunnskólanema sem eiga annað móðurmál en íslensku. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Sótt af <http://skemman.is/handle/1946/7850>
- Sigríður Sigurjónsdóttir. (2011, 29. júní). *Máltaka barna og meðfæddur málhæfileiki*. Sótt af <http://hugas.is/2011/06/maltaka-barna-og-medfaeddur-malhaefileiki/>
- Sigrún Björk Cortes, Björgvin Ívar Guðbrandsson, Margrét Hugadóttir og Torfi Hjartarson. (2016). *Skapandi skóli, handbók um fjölbreytta kennsluhætti og stafræna miðlun*. Kópavogur: Menntamálastofnun.

- Sigurður Konráðsson. (2000). Orðaforði. Í Heimir Pálsson (ritstjóri), *Lestrarbókin okkar: Greinasafn um lestur og læsi*, (bls. 151–170). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands og Íslenska lestrarfélagið.
- Siraj-Blatchford, I. og Clarke, P. (2000). *Supporting identity, diversity and language in the early years*. Buckingham: Open University Press.
- Sólveig Karvelsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir. (2010). Raddir kennara sem kenna fjölbreyttum nemendahópum. *Netla - Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2010/022.pdf>
- Steingerður Ólafsdóttir, Sigrún Sif Jóelsdóttir, Lára Rún Sigurvinsdóttir, Dóra S. Bjarnason, Anna Kristín Sigurðardóttir og Kristín Erla Harðardóttir. (2014). *Skóli án aðgreiningar: Samantekt á lögum og fræðilegu efni*. Sótt af <http://www.samband.is/media/skolamal/Skoli-an-adgreiningar-samantekt-a-logum-og-fraedilegu-efni.pdf>
- Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum. (e.d.a). *Orðabók Guðmundar Andréssonar*. Sótt af http://wayback.vefsafn.is/wayback/20070908011942/www.arnastofnun.is/page/arnastofnun_ordabaekur_ordfraedi_ga
- Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum. (e.d.b). *Orðabók Háskólans*. Sótt af http://www.arnastofnun.is/page/saga_stofnunarinnar_oh
- Thomas, W. P. og Collier, V. (1997). *School effectiveness for language minority students*. Washington, DC: The George Washington University
- Thomas, W. P. og Collier, V. (2002). *A national study of school effectiveness for language minority students' long-term academic achievement*. Sótt af <https://escholarship.org/uc/item/65j213pt#main>
- Toshiki Toma. (2001, 28. desember). „Nýbúi“, orðið og notkun orðsins. *Mbl.is*. Sótt af <https://www.mbl.is/greinasafn/grein/644523/>
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wiersema, N. (2004). Globalization and translation. A discussion of the effect of globalization on today's translation. *Translation Journal*, 8(1). Sótt af <http://translationjournal.net/journal/27liter.htm>
- Winswold, A. og Solberg, A. (2010). *Leiðir til að virkja börn til þátttöku– nokkur dæmi: Norrænt rit í tilefni 20 ára afmælis Barnasáttmála SP*. Danmörk: Nordisk Ministerråd.

Þórdís Þórðardóttir. (2007). Menningarlæsi ungra barna. Í Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir og Magnús Þorkell Bernharðsson (ritstjórar), *Fjölmennning á Íslandi*, (bls. 273–297). Reykjavík: Rannsóknarstofa í fjölmennningarfræðum KHÍ og Háskólaútgáfan.

Þórhildur Oddsdóttir. (2012). Orð eru til alls fyrst. *Milli mála*, 4, 257–292. Sótt af <https://ojs.hi.is/millimala/article/view/1487/465>

Þóroddur Helgason. (2010). Fjölmenningarlegir grunnskólar í þremur löndum. Í Hanna Ragnarsdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir (ritstjórar), *Fjölmennning og skólastarf* (bls. 71–103). Reykjavík: Rannsóknarstofa í fjölmennningarfræðum og Háskólaútgáfan.