



**Háskólinn  
á Akureyri**  
University  
of Akureyri

## **Meira en orð**

Myndrænt námsefni sem styður við setningamyndun  
og málfræði ungra barna

Matthildur Elísa Vilhjálmsdóttir

Kennaradeild  
Hug- og félagsvísindasvið  
Háskólinn á Akureyri  
2023



# Meira en orð

Myndrænt námsefni sem styður við setningamyndun  
og málfræði ungra barna

Matthildur Elísa Vilhjálmsdóttir

40 eininga lokaverkefni á áherslusviðinu nám og læsi - lestrarfræði  
sem er hluti af  
Magister Artium/ Educationis - prófi í félagsvísindum

Leiðsögukenari:  
Rannveig Oddsdóttir  
Ráðunautur:  
Anna Lilja Sævarsdóttir

Kennaradeild  
Hug- og félagsvísindasvið  
Háskólinn á Akureyri  
Akureyri, maí 2023

Titill: Meira en orð

Stuttur titill: Myndrænt námsefni sem styður við setningamyndun og málfraeði ungra barna

40 eininga meistaraþrófsverkefni sem er hluti af Magister Artium/  
Educationis - prófi í félagsvísindum.

Höfundarréttur © 2023 Matthildur Elísa Vilhjálmsdóttir

Öll réttindi áskilin

Kennaradeild

Hug- og félagsvísindasvið

Háskólinn á Akureyri

Sólborg, Norðurslóð 2

600 Akureyri

Sími: 460 8000

Skráningarupplýsingar:

Matthildur Elísa Vilhjálmsdóttir, 2023, meistaraþrófsverkefni,  
kennaradeild, hug- og félagsvísindasvið, Háskólinn á Akureyri, 103 bls.

Prentun: Háskólaprent

Akureyri, maí, 2023

# Ágrip

Mikilvægt er að máltaka barna gangi vel fyrir sig og að þau öðlist góðan málþroska. Málþroski felur meðal annars í sér orðaforða, málfræði og setningamyndun. Grunnur að þessum færniþáttum er lagður á leikskólaárunum en þeir eru grunnstoðir læsis. Flest börn ná tökum á þeim án sérstakrar kennslu, en það á því miður ekki við um öll börn. Rannsóknir á málþróun tví- og fjöltyngdra barna sem eru að læra íslensku benda til þess að færni þeirra í íslensku við upphaf grunnskólagöngu sé oft bágborin. Þetta kemur niður á lestrarnámi þeirra og námsgengi. Mörg íslensk börn glíma jafnframt við vanda í máli og læsi sökum raskana eða ónógrar örvunar. Á leikskólaárunum, sem eru næmiskeið máltökunnar, er brýnt að bera kennsl á þessi börn og veita þeim íhlutun við hæfi því snemmtæk íhlutun í máli og læsi getur skipt sköpum varðandi þroska- og námsframvindu þeirra.

Töluvert er til af íslensku námsefni sem ætlað er til að efla framburð, hljóðkerfisvitund og orðaforða leikskólabarna með ýmsum hætti en námsefni sem styður við setningamyndun og málfræði er enn sem komið er af skornum skammti. Markmið þessa meistaraþrófsverkefnis var því að útbúa námsefni til að efla þessa þætti í máltöku barna. Námsefnið *Meira en orð* byggir á fræðilegri samantekt um málþroska, hugmyndafræði snemmtæktrar íhlutunar, beinnar kennslu, *Tákna með tali* (TMT) og starfsreynslu höfundar. Námsefnið er ætlað til málíhlutunar hjá þriggja til sex ára börnum, í einstaklings- eða paravinnu þar sem beinni kennslu er beitt samhliða mynda- og táknrænum stuðningi. Tilraunakennsla á námsefninu gaf til kynna þörf fyrir námsefni sem þetta og að það gæti nýst til að mæta þörfum íslenskra og erlendra leikskólabarna sem og

erlendra barna á yngsta stigi grunnskóla, sem þurfa íhlutun í íslenskri málfræði og setningauppbýggingu. Að auki getur námsefnið hentað börnum sem hafa þörf fyrir skýran sjón- og táknrænan stuðning og endurtekningu.

Lykilorð: Bein kennsla, málfræði, máltaka, málþroskaröskun, málþroski, snemmtæk íhlutun, setning og tvítýngi.

# Abstract

It is important that children's language acquisition goes well and that children acquire good language development. Language development includes, among other things, vocabulary, grammar, and sentence formation. Children acquire these skills that form the foundations of literacy during their preschool years. Most children acquire good language skills without special instruction, but unfortunately, this is not the case for all. Research on the language development of bilingual- and multilingual children learning Icelandic indicates that their Icelandic language skills at the start of elementary school are not good enough. This affects their reading- and learning progress. Many Icelandic children also struggle with language and literacy due to disorders or insufficient stimulation. During the fundamental preschool years, it is imperative to identify these children and provide them with appropriate intervention. Early intervention in language and literacy can make a big difference in their development.

There is a considerable amount of Icelandic learning material for preschool children designed to promote pronunciation, phonology, and vocabulary, but material that supports sentence formation and grammar is insufficient. The goal of this project is to prepare learning material to strengthen these aspects of children's language acquisition. The learning material *Meira en orð* is based on an academic summary of language development, early intervention philosophies, direct instruction, sign-supported-talk (TMT), and the author's professional experience. The learning material is intended for speech intervention for three to six year old children,

as individuals or in pairs, where direct teaching is used alongside visual and symbolic support. Experimental teaching indicated a need for learning material such as this. The material could be used to meet the needs of Icelandic and non-Icelandic preschool children as well as non-Icelandic children at the youngest level of elementary school. The learning material could also be suitable for children who need clear visual and symbolic support and repetition.

Direct instruction/explicit instruction, grammar, language acquisition, developmental language disorder, language development, early intervention, sentence and bilingual.



*Það hefur veitt mér gleði í gegnum tíðina að geta veitt börnum á leikskólaaldri tækifæri til að þjálfa og efla málskilning sinn og tjáningarfærni. Það á jafnt við börn sem eru með íslensku að móðurmáli og börn af erlendum uppruna. Sú reynsla veitti mér einnig innblástur við gerð þessa meistaraþrófsverkefnis. Verkefnið er því tileinkað börnum sem ég hef kennt undanfarin ár og þeim sem ég mun kenna á komandi árum.*

# Formáli

Þetta meistaraþrófsverkefni er unnið við kennaradeild hug- og félagsvísindasviðs Háskólans á Akureyri til fullnaðar MA-gráðu í menntavísindum með áherslu á lestrarfræði. Vægi verkefnisins er 40 ECTS einingar. Meistaraþrófsverkefnið var unnið frá hausti 2022 og fram á vor 2023. Leiðsögukenndari var Rannveig Oddsdóttir, lektor við Kennaradeild Háskólans á Akureyri og ráðunautur var Anna Lilja Sævarsdóttir, leikskólastjóri við leikskólann Iðavöll á Akureyri. Þeim færi ég innilegar þakkir fyrir skjót svör við hinum ýmsu spurningum og vangaveltum, uppbyggilega leiðsögn, faglegan stuðning og einlæga trú á verkefninu. Þeir sem tóku að sér tilraunakennslu á námsefninu *Meira en orð* eiga ekki síður þakkir skyldar en þeirra vinna var ómetanleg og hjálpleg við síðari hönnun námsefnisins. Einnig færi ég Þóru Grétu Pálmarsdóttur þakkir fyrir yfirlesturinn og góðar ábendingar. Síðast en ekki síst vil ég færa mínum nánustu hjartans þakkir fyrir stuðninginn, þolinmæðina og eiginmanninum fyrir að fylgja mér landshluta á milli til lengri og skemmri tíma á meðan á náminu stóð.

# Efnisyfirlit

<b>1</b>	<b>INNGANGUR</b> .....	<b>1</b>
<b>2</b>	<b>FRÆÐILEG UMFJÖLLUN</b> .....	<b>5</b>
2.1	MÁLTAKA OG MÁLÞROSKI .....	5
2.1.1	Orðaforði, setningar og málfræði .....	8
2.1.1.1	Orðaforði .....	9
2.1.1.2	Setningar .....	11
2.1.1.3	Málfræði .....	16
2.2	TAL- OG MÁLÞROSKAFRÁVIK .....	21
2.2.1	Málþroskaröskun DLD og málröskun .....	22
2.2.2	Tvítýngi .....	24
2.3	MÁLÖRVUN OG SNEMMTÆK ÍHLUTUN .....	28
2.3.1	Dagleg málörvun og efling bernskulæsis .....	28
2.3.2	Snemmtæk íhlutun .....	30
2.3.3	Hvenær skal hefja íhlutun hjá ungum börnum .....	32
2.3.4	Íhlutunarleiðir til að efla íslenska setningamyndun og málfræði leikskólabarna .....	33
2.3.4.1	Boðskipti .....	34
2.3.4.2	Sjónrænn stuðningur .....	35
2.3.4.2.1	Tákn með tali .....	35
2.3.4.2.2	Myndir og hlutir .....	37
2.3.4.3	Bein kennsla .....	38
2.3.4.4	Endurvarp í samtali og útvíkkun tals .....	43
<b>3</b>	<b>NÁMSEFNIÐ MEIRA EN ORÐ</b> .....	<b>45</b>
3.1	MARKMIÐ .....	46
3.2	LÝSING Á NÁMSEFNINU MEIRA EN ORÐ .....	47
3.2.1	Verkfærin í kassanum .....	49
3.2.1.1	Handbók .....	49
3.2.1.2	Mynda- og orðaspjöld .....	49
3.2.1.3	Setningarenningar og spilamottur .....	50
3.2.1.4	Dæmi um setningar .....	51
3.2.1.5	Skráningarblað .....	52
3.3	TILRAUNAKENNSLA .....	53
3.3.1	Niðurstöður tilraunakennslunnar .....	54
3.3.1.1	Börn og þjálfunarstundir .....	54
3.3.1.2	Námsefni .....	56

3.3.1.3	Handbók og kennsluleiðbeiningar .....	58
3.3.1.4	Skráningarblað .....	59
3.3.1.5	Annað .....	60
<b>4</b>	<b>SAMANTEKT EFTIR TILRAUNAKENNSLU OG UMRÆÐA .....</b>	<b>63</b>
4.1	ÚTLIT OG HÖNNUN NÁMSEFNISINS <i>MEIRA EN ORÐ</i> .....	63
4.2	GAGNSEMI NÁMSEFNISINS <i>MEIRA EN ORÐ</i> .....	64
<b>5</b>	<b>LOKAORÐ .....</b>	<b>71</b>
	<b>HEIMILDIR .....</b>	<b>73</b>
	<b>VIÐAUKI .....</b>	<b>85</b>

# Myndayfirlit

Mynd 1: Dæmi um hvernig þriggja orða setningin <i>dúkka og bangsi</i> raðast upp á setningarenning. ....	52
Mynd 2: Dæmi um hvernig fjögurra orða setningin <i>má ég fá ís</i> raðast upp á setningarenning. ....	52









# 1 Inngangur

Mál og læsi eru órjúfanlegir þættir en á leikskólaárunum er lagður grunnur að læsi barna og frekara námi með því að efla málþroska þeirra. Þegar börn læra tungumál þurfa þau að tileinka sér orð, málhljóð og framburð orða. Einnig læra þau merkingu orða, hvernig á að beygja þau og flétta saman í setningar með samtengingum, fornöfnum og öðrum málfræðireglum. Málþroski felur jafnframt í sér að læra viðeigandi notkun máls í hinum ýmsu aðstæðum. Þessir þættir tengjast læsi með ýmsum hætti en á fyrstu stigum lestrarnáms gegnir hljóðavitund eða næmi fyrir hljóðum tungumálsins lykilhlutverki. Orðaforði tengist lestrarnámi með margvíslegum hætti og er grunnstoð lesskilnings. Þá eru málskilningur og máltjáning veigamiklir þættir í málþróun barna og eru einnig mikilvægir undirstöðþættir lesskilnings og ritunar. Flest börn læra tungumál að mestu leyti sjálf og án beinnar kennslu fullorðinna (Neaum, 2012, bls. 10), en það á þó ekki við um öll börn. Algengt er að veita þurfi bæði eintýngdum og tvítýngdum börnum sérstakan stuðning í máli og læsi.

Á síðustu árum hefur tví- og fjöltýngdum börnum fjölgað í íslenskum leikskólum en rannsóknir sýna að staða þeirra í íslensku við upphaf grunnskólagöngu er slök og þeim því hætt við að sitja eftir þegar þau hefja formlegt lestrarnám (Aneta Figlarska o.fl., 2017, bls. 1; Hjördís Hafsteinsdóttir o.fl., 2022, bls. 1–5, 14–16). Það er einnig ljóst að íslensk eintýngd börn eru mislangt komin í læsisþróun sinni við upphaf grunnskólagöngu og eru með misgóðan málþroska. Sum börn eru einfaldlega sein til máls og sum hver hafa ekki náð að þroska með sér mál sökum málröskunar af einhverjum toga. Þessi munur getur einnig tengst fjölskylduaðstæðum barna og það á einnig við þau

sem eru tví- eða fjöltyngd. Snemmtæk íhlutun í máli og læsi á leikskólaárunum getur dregið úr og komið í veg fyrir náms-, hegðunar-, og tilfinningavanda ef vel er að málum staðið. Því er mikilvægt að fylgjast náið með málþroska barna á leikskólaaldri, þegar þau eru á næmiskeiði máltökunnar, bera kennsl á þau börn sem standa höllum fæti, greina vanda þeirra og veita þeim öfluga íhlutun í máli og læsi eins fljótt og auðið er (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir, 2021c, bls. 7).

Einn undirþáttur málþroskans er máltjáning sem meðal annars felur í sér færni í að setja orð saman í setningar á skipulegan hátt með því að flétta saman orðaforða, framburði og málfræði. Allnokkuð er til af íslensku námsefni sem ætlað er til að efla framburð, hljóðkerfisvitund og orðaforða leikskólabarna með ýmsum hætti en námsefni sem styður við setningamyndun og málfræði er enn sem komið er af skorum skammti. Í starfi mínu sem sérkennslustjóri í leikskóla og leikskólakennari undanfarin ár hefur það orðið mér sífellt ljósara að mörgum börnum reynist erfitt að mynda setningar og tileinka sér aldurssvarandi málfræðireglur. Sá vandi virðist eiga jafnt við íslensk börn og börn sem eru að læra íslensku sem annað mál. Um nokkurt skeið hef ég því lagt rækt við að efla þessa málþætti með markvissum hætti hjá börnum í fyrrnefndum hópum. Undanfarin ár hef ég útbúið námsefni með setningarefningum, myndum og hlutum til íhlutunar. Mín reynsla er sú að markviss þjálfun með því efni skili árangri og því langaði mig til að þróa það efni áfram og gefa út, mér og öðrum til gagns. Samtöl við nokkra sérkennslustjóra í mars 2022 studdi þessa ákvörðun mína en þeim þótti einmitt vanta slíkt efni. Námsefnið *Meira en orð* hefur það markmið að efla, styðja við og kenna uppbyggingu setninga og aðra málfræðilega þætti með notkun mynda, setningarefninga og *Tákn með tali* (TMT). Hér er því ekki um eiginlega orðaforðakennslu að ræða heldur þjálfun í að raða stökum algengum

Íslenskum orðum upp í setningar, ásamt því að beita málfræðireglum. Markmiðið er að námsefnið sé hagnýtt og aðgengilegt, nýtist í vinnu með tví- og fjöltýngdum börnum sem þurfa viðbótar íslenskukennslu, sem og íslenskum eintýngdum börnum sem eru með seinkaðan málþroska en uppfylla ekki greiningarviðmið fyrir þjálfun hjá talmeinafræðingi og/eða eru að bíða eftir slíkri þjónustu. Námsefnið er hugsað fyrir þriggja til sex ára gömul börn og til notkunar í beinni kennslu með einu til tveimur börnum í senn og sem viðbót við aðra málörvun sem fer fram í daglegum aðstæðum og í stærri hópum.

Meistaraprófsverkefnið er tvíþætt. Fyrri hluti þess er fræðileg samantekt og er sú stoð sem síðari hluti verkefnisins, námsefnið *Meira en orð*, byggir á. Fræðilegi hluti verkefnisins byggir á rannsóknum og fræðilegu efni. Hann hefst á umfjöllun um máltöku og almennan málþroska, þar sem einnig er gerð grein fyrir þróun orðaforða, setningamyndunar og málfræði. Því næst kemur kafli um frávík í málþroska og um málþróun tvítýngdra barna. Síðan er fjallað um málörvun og snemmtæka íhlutun. Þar er meðal annars litið til mikilvægis daglegrar málörvunar og snemmtækra íhlutunar, hvenær og af hverju skal grípa til íhlutunar og hvaða leiðir og kennsluáðferðir er hægt að nota í snemmtækri íhlutun. Þær leiðir sem fjallað er um í því sambandi eru boðskipti, *Tákn með tali*, notkun mynda og hluta, bein kennsla, endurvarp í samtali og útvíkkun tals.

Seinni hluti meistaraprófsverkefnisins er námsefnið *Meira en orð*. Í samnefndum kafla er markmiðum námsefnisins lýst, farið er yfir það hvernig námsefnið er byggt upp og hvaða gögn og efniviður fylgir því. Handbók er eitt af því sem fylgir námsefninu en hún samanstendur af fræðilega hluta ritgerðarinnar, umfjöllun um námsefnið, kennsluleiðbeiningum og hugmyndum að útfærslum og leiðum til að nýta efnið. Áður en námsefnið og handbókin voru unnin að fullu var álit fengið frá þremur kennurum sem kynntu

sér námsefnið og notuðu það í tilraunakennslu, gáfu því umsögn og bentu á það sem betur mætti útfæra. Tilraunakennslan fór fram í janúar og febrúar 2023. Niðurstöður hennar eru dregnar saman í kaflanum um tilraunakennsluna. Því næst eru helstu niðurstöður tilraunakennslunnar bornar saman við sýn höfundar og fræðileg sjónarmið. Að þeim kafla loknum koma lokaorð.

## 2 Fræðileg umfjöllun

### 2.1 Máltaka og málþroski

Hæfileikinn til að tileinka sér og nota tungumál er mikilvægur fyrir þátttöku í samfélaginu, til samskipta, til að viðhalda tengslum, til tjáningar, hugsunar og náms. Hægt er að tala tungumál, heyra það, lesa og skrifa og einnig tákna. Hugtökin máltaka (e. language acquisition) og málþroski (e. language development) vísa bæði til þess að læra talmál (Neaum, 2012, bls. 7). Í bernsku tileinka börn sér móðurmál sitt og um það ferli sem þá á sér stað er hugtakið máltaka notað. Málþroski felur í sér málskilning og máltjáningu og er einskonar regnhlífarhugtak fyrir þessa þætti (Bryndís Guðmundsdóttir, e.d.-b., bls. 1).

Málskilningur byggir á skilningi á talmáli, svo sem að ráða í merkingu orða, hugtaka, setninga og fyrirmæla. Máltjáning vísar aftur á móti til tjáningar sem felur í sér getu til að segja orð, raða þeim upp í setningar með stigvaxandi færni í notkun málfræðireglna tungumálsins og hæfni í frásögnum (Bryndís Guðmundsdóttir, e.d.-b., bls. 1). Málþroski og lestrarnám tengjast á ýmsa vegu og hvernig börnum vegnar í námi og samfélagi síðar á lífsleiðinni veltur meðal annars á þróun málþroskans á leikskólaárunum. Auk þess er málþroskinn eitt af þeim verkfærum sem nýtist leikskólabörnum hvað best til að byggja upp þekkingargrunn, reynslu og elfa vitsmuna-, tilfinninga- og félagsþroska. Það er því aðkallandi að á leikskólaárunum fái börn tækifæri til að öðlast góða mállega færni svo þau geti til dæmis tekið þátt í samræðum, tjáð sínar eigin hugsanir, tilfinningar, langanir og þarfir (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2015, bls. 6). Hrafnhildur Ragnarsdóttir (2015, bls. 19–20) telur nauðsynlegt að beina

sjónum að undirstöðuþáttum lesskilnings á leikskólaárunum og efla þá. Þar á meðal eru þættir sem eiga sér mikilsvert þróunarskeið á þessu tímabili svo sem orðaforði, hlustunarskilningur, frásagnarhæfni og málfræði.

Á síðustu árum hefur hugtakið bernskulæsi (e. emergent literacy) verið meira í umræðunni um málþroska og nám leikskólabarna og út frá sjónarhóli þess er litið svo á að börn hefji undirbúning að lestrarnámi sínu strax á sínu fyrsta aldursári (Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir, 2006, bls. 3–4). Bernskulæsi spannar það tímabil sem telst vera undanfari læsis og felur í sér grunnstoðir lestrar- og ritunarnáms sem grundvallast á öllum þáttum móðurmálsins. Þessir færniþættir eru til að mynda talmál, málskilningur, orðaforði, mál- og hljóðkerfisvitund, bókstafapekking, umskráning og ritun. Þeir þróast samsíða og á víxlverkandi hátt í samspili við umhverfi, virkni, áhuga, reynslu og málleg samskipti við aðra (Byrnes og Wasik, 2019, bls. 178–179; Neaum, 2012, bls. 139–141) og fela í sér margskonar þekkingu og hæfni. Upplifun og reynsla barna af lestrarhegðun, ritmáli í umhverfi þeirra og þátttaka þeirra í mállegum samskiptum við aðra á tíma bernskulæsis leggur því grunn að síðari færni þeirra í læsi. Sú reynsla og upplifun hefur ekki síður áhrif á námsárangur, námsáhuga og viðhorf til lestrar og ritunar í grunnskóla (Neaum, 2012, bls. 130).

Læsi felur í sér hæfni til að lesa, skrifa, tala, hlusta og hugsa á skilvirkan hátt og þróun þeirra færniþátta er tengd þróun tungumáls órjúfanlegum böndum. Á leikskólaárunum fara börn smátt og smátt að hugsa um tungumálið og notkun þess á meðvitaðri hátt og þróa með sér málmeðvitund sem er nauðsynleg fyrir komandi lestrar- og ritunarnám þeirra (Diehl, 2019, bls. 179–181, Neaum, 2012, bls. 78, 135). Niðurstöður rannsókna hafa endurtekið sýnt fram á að þegar áhersla er lögð á þætti í námi leikskólabarna, sem stuðla að læsi og því meira sem börn vita um mál og læsi áður en þau hefja nám í

grunnskóla því betur standa þau að vígi þegar þau hefja formlegt lestrarnám. Þessi dýrmæta þekking barna á máli og læsi grundvallast á daglegri rútínu og félagslegum samskiptum barna við uppaldur, kennara og foreldra (Bennett-Armistead o.fl., 2005, bls. 36; Pianta, 2006, bls. 151).

Strax frá fæðingu búa börn yfir ákveðinni samskiptaþörf en til að byrja með geta þau aðeins grátíð og gefið frá sér ósjálfráð hljóð. Börn sem ekki hafa tileinkað sér talmál tjá sig með látbragði og hegðun. Þau nota til dæmis hljóð, ýmsar hreyfingar og bendingar í þeim tilgangi að ná athygli einhvers og fá einhvern til að uppfylla þarfir þeirra og vilja. Þessi fyrstu samskipti þeirra hafa tilgang og markmið allt frá upphafi og hæfileikinn til samskipta þróast smám saman yfir í að eiga samskipti með flóknu tungumálakerfi (Byrnes og Wasik, 2019, bls. 47; Neaum, 2012, bls. 7; Weitzman, 2017, bls. 2–3) í þeim tilgangi að hafa ákveðin áhrif á þá sem hlusta (Byrnes og Wasik, 2019, bls. 40).

Á fyrstu æviárunum ná börn valdi á móðurmálinu og um fjögurra til sex ára aldur eru flest börn altalandi. Á þeim tíma hafa þau tileinkað sér nokkurn orðaforða og náð tókum á meginatriðum í gerð málsins, svo sem flestum máhljóðunum, setningagerð og beygingum. Við upphaf grunnskólagöngu búa börn yfir talsverðri málkunnáttu. Þau eiga þó enn eftir að efla orðaforða sinn og færni í málfræði móðurmálsins enn frekar, auk þess að læra hvað telst viðeigandi að segja í tilteknum aðstæðum. Á þessu máltökuskeiði, sem spannar leikskólaárin og er talið vera næmiskeið máltökunnar, er mikilvægt að börn tileinki sér móðurmál sitt, helst fyrir lok þessa skeiðs, til að ná fullu valdi á málfræðinni. Eðlileg heilastarfsemi er jafnframt talin vera háð máltöku móðurmáls á máltökuskeiði og fái barn ekki nauðsynlega málörvun á þessu tímabili, hefur það áhrif á þroska og þróun heilans. Máltakan sem slík er því grundvöllur þess að barn þroskist eðlilega (Sigríður Sigurjónsdóttir, 2013, bls. 107–108, 117).

### 2.1.1 Orðaforði, setningar og málfræði

Tungumálanám felur í sér margvíslega þætti og þegar börn eru að læra mál þurfa þau meðal annars að læra fjölda orða, framburð þeirra og merkingu, beygingar þeirra og hvernig mismunandi samtenging þeirra í setningu hefur ólíka merkingu (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2004, bls. 9). Allir þessir þættir skarast á ýmsan hátt og hafa áhrif hver á annan eins og fram kemur í eftirfarandi undirköflum. Hér verður þróun orðaforða, setninga og málfræði hjá börnum á leikskólaaldri til umfjöllunar, þar sem þessir málþættir, þá einkum málfræði og setningar, eru grunnurinn að námsefninu *Meira en orð*. Orðaforði tengist námsefninu á þann hátt að unnið er með algeng íslensk orð í myndun setninga ásamt því að beita málfræðireglum.

Málfræði (e. grammar) felur meðal annars í sér hljóðfræði, merkingarfræði, setningafræði, beygingarfræði og orðmyndunarfræði (Höskuldur Þráinsson, 2021, bls. 92). Beygingar- og orðmyndunarfræði fela í sér beygingu orða og hvernig minnstu merkingarbæru einingar máls raðast saman í orð og hafa áhrif á merkingu í mismunandi samhengi. Þannig getur til dæmis *-ði* þátíðarending haft áhrif á merkingu sem og mismunandi forliðir sem skeytt er framan við orð. Setningafræði segir aftur á móti til um hvernig orðum er raðað í setningar og málsgreinar (Karmiloff og Karmiloff-Smith, 2001, bls. 86–87). Setning (e. sentence) er röð orða sem tjáir merkingu og felur til dæmis í sér fyrirmæli, fullyrðingu, spurningu eða upphrópun. Setningar eru einn þáttur tungumálsins sem þróast með tímanum. Sú þróun felur í sér að börn nota fyrst um sinn einföld orð til að tjá sig, þau læra síðan smátt og smátt að tengja orð í setningar og læra svo einnig á ýmsar reglur og kerfi varðandi uppröðun orða í setningum (Stuart og Stainthorp, 2016, bls. 108). Hljóðkerfis- og málfræðiþekking barna þróast smám saman og eflist frá fæðingu fram til fimm til sex ára aldurs. Eftir það verða litlar breytingar á getu barna til að greina



hljóðamynstur móðurmáls síns, bæta málfræðindingum við orð, svo sem þátíðarendingum og raða orðum málfræðilega rétt upp í setningar. Hins vegar á sér stað þróun á sviði orðaforða bæði fyrir og eftir fimm ára aldur (Byrnes og Wasik, 2019, bls. 45).

Þegar fjallað er um þróun orðaforða, setninga og málfræði ungra barna í hinum ýmsu fræðiritum er misjafnt hvaða aldur er tengdur við tiltekna færniþætti. Hér kýs ég að nota að mestu leyti þá skiptingu sem Aldís Unnur Guðmundsdóttir notar í bók sinni *Þroskasálfræði: Lengi býr að fyrstu gerð* (2020, bls. 230–251). Einnig styðst ég við þau stig í málþroska sem varða þessa málþætti og Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir talmeinafræðingar lista upp í bókinni *Snemmtæk íhlutun í hnotskurn: Verkþærakista hugmynda* (2021d, bls. 17–27). Auk þess lít ég til aldursviðmiða í máltöku barna á aldrinum tveggja til fimm ára úr TRAS skráningarlistanum sem tilheyrir orðaforða, málfræði og setningum. Björk Alfreðsdóttir, Hólmfríður Árnadóttir, Hrafnhildur Karlsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir og Margrét Tryggvadóttir þýddu og staðhæfðu viðmiðin og þau eru sett fram í leiðbeiningunum *TRAS: Skráning á málþroska ungra barna* (2018, bls. 14–29).

### 2.1.1.1 Orðaforði

Orðaforðanám ungra barna veltur á margvíslegum utanaðkomandi atriðum en flest ung börn tileinka sér orðaforða í gegnum samræður og samskipti við uppallendur, systkini og jafnaldra. Orðanám þeirra er háð því hversu mikið er talað við þau og með hvaða hætti. Einnig hefur það áhrif hversu mikið er lesið fyrir þau og hvernig kringumstæður eru nýttar til að kenna þeim ný orð með viðeigandi útskýringum og með því að tengja þau við ýmsar aðstæður (Byrnes og Wasik, 2019, bls. 39–40; Moody o.fl., 2018, bls. 1).

Sum börn segja fyrstu orðin um tíu mánaða en önnur þegar þau eru hátt í tveggja ára. Fyrir þann tíma eru þau þó komin með eigið orðaforðasafn, sem

þýðir að þau skilja mörg orð sem notuð eru í þeirra daglega lífi löngu áður en þau geta sagt þau (Honig, 2007, bls. 589; Karmiloff og Karmiloff-Smith, 2001, bls. 62). Fyrstu orðin sem börn læra eru gjarnan nafnorð sem tengjast þeirra nánasta fólki, daglegu lífi og algengum hlutum í umhverfi þeirra svo sem yfir mat, fatnað og leikföng, dýr og líkamsparta (Honig, 2007, bls. 586, 590; Stuart og Stainthorp, 2016, bls. 103). Síðan koma sagnorð og orð til að ná athygli, mótmæla og biðja um, til dæmis *drekka*, *nei* og *meira* (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir, 2021e, bls. 14; Karmiloff og Karmiloff-Smith, 2001, bls. 76–77; Stuart og Stainthorp, 2016, bls. 103).

Fyrstu mánuðina er vöxtur orðaforða fremur hægur. Þegar börn hafa 50–150 orð í orðaforða sínum á sér stað nokkurs konar orðaforðasprengrja (e. vocabulary spurt). Í stað þess að tileinka sér um það bil þrjú orð á viku fara þau að bæta við sig um átta til tíu orðum á dag (Honig, 2007, bls. 590; Karmiloff og Karmiloff-Smith, 2001, bls. 76–77). Sem dæmi um nokkra áfanga í þróun orðaforða barna á leikskólaaldri mætti nefna að níu mánaða til eins árs gömul börn nota hljóð og orð til að fá og viðhalda athygli, nota orðin *mamma* og *pabbi* á merkingarbæran hátt og byrja að herma eftir nöfnum á algengum hlutum. Eins til eins og hálfis árs gömul börn skilja æ fleiri orð og auka hratt við orðaforða sinn. Þau byrja að skilja afstöðuhugtök, nefna ýmsa hluti, herma eftir nýjum orðum, bregðast við beiðni við að segja orð og segja fleiri en tíu orð að sjálfsdáðum. Um mitt annað ár skilja börn 70–100 orð og nokkur sagnorð. Í kringum tveggja ára aldur byrja þau að nota nafnið sitt og öðlast skilning á stærðarhugtökum. Skömmu síðar byrja börn að nota fullt nafn. Fjögurra ára börn þekkja grunnliti og form og þegar þau eru fimm ára þekkja þau andstæður og flóknari afstöðuhugtök. Sex ára börn þekkja hægri og vinstri sem og vikudaga og mánuði (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir, 2021d, bls. 19–27) og á þeim tíma er orðaforði þeirra kominn í 6.000–10.000 orð og

allflest börn búa þá yfir þeim orðaforða sem þarf til daglegra samskipta (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2013, bls. 18–19). Í TRAS er athugað hvort þriggja til fjögurra ára börn þekki að minnsta kosti þrjú til fjögur litaheiti. Þegar börn eru á aldursbilinu fjögurra til fimm ára er athugað hvort þau noti orð yfir form, stærð og fjölda. Á því aldursbili er skilningur á stigbreytingu lýsingarorða einnig athugaður, til dæmis hvort börn átti sig á orðum sem eiga við samanburð, svo sem *minn er stærri en þinn* (Björk Alfreðsdóttir o.fl., 2018, bls. 20–21, 27).

Brýnt er að fylgjast náið með þróun orðaforða leikskólabarna og efla hann en takmarkaður orðaforði hefur til dæmis áhrif á námsárangur og félagsfærni (Stuart og Stainthorp, 2016, bls. 103). Auk þess að læra orð þurfa börn að læra réttan framburð þeirra og bæta við þau viðeigandi endingum og raða þeim í rétta röð. Tungumál byggir að auki á samtalsfærni sem grundvallast á ákveðnum samskiptareglum sem þróast smám saman í samspili við félags- og vitsmunaproska sem og umhverfi. Þá virðist sem börn þurfi að þekkja að minnsta kosti 400 orð til að ná tökum á grunnþáttum í málfræði en orðaforði leikskólabarna hefur jafnframt áhrif á getu þeirra til að raða orðum upp í setningar (Byrnes og Wasik, 2019, bls. 51).

### 2.1.1.2 Setningar

Setningar barna þróast á reglubundinn hátt og í þrepum líkt og aðrir málfræðilegir þættir (Sigríður Sigurjónsdóttir, 2013, bls. 121) en reglur sem gilda um uppbyggingu setninga eru ólíkar á milli og innan tungumála (Honing, 2007, bls. 585; Stuart og Stainthorp, 2016, bls. 108). Íslenskar setningar eða orðasambönd innihalda eina aðalsögn og gjarnan frumlag, sem stendur oftast í nefnifalli og tákna þann sem gerir eitthvað. Ef það er aðeins ein sögn í setningu þá er hún nefnd aðalsögn, en ef sagnirnar eru fleiri er ein þeirra aðalsögn og hin, eða hinar, hjálparsagnir (Höskuldur Þráinsson, 2021, bls. 16, 57, 140). Aðalsagnir geta staðið einar í setningu en hjálparsagnir geta ekki verið

án aðalsagnar. *Hafa, munu og vera (verða)* eru dæmi um algengar íslenskar hjálparsagnir (Jóhannes B. Sigtryggsson og Inga Rósa Þórðardóttir, 2014, bls. 16). Í setningunni *kisa borðar fisk er borðar* aðalsögn og *kisa* frumlag, og í setningunni *kisa er búin að borða fisk er sögnin er* hjálparsögn, sögnin *að borða* aðalsögn og *kisa* frumlag. Í þeim grunnorðaforða sem börn þurfa að hafa á valdi sínu til að geta myndað setningu þurfa að vera að minnsta kosti nokkrar sagnir sem lýsa athöfnum (Lowry, 2018), því sagnir eru kjarninn sem flestar setningar eru byggðar utan um (O'Grady, 2005, bls. 87).

Börn á aldrinum 10–18 mánaða eru á *stigi eins orða setninga* (Aldís Unnur Guðmundsdóttir, 2020, bls. 247) og fara í auknum mæli að nota talmál og orð í stað bendinga í samskiptum (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir, 2021d, bls. 22). Frá þeim degi sem börn segja sitt fyrsta orð eru þau ótrúlega seig að finna leiðir til að tjá sig og túlka það sem sagt er við þau. Í byrjun tjá þau sig oftast með einu orði en það er gjarnan notað til að tjá heila hugsun sem fullorðnir tjá í lengri setningum og þess vegna getur orðið *pabbi* allt eins þýtt *pabbi viltu taka mig*. Börn sem eru á eins orða stigi skilja mun meira en þau geta tjáð (Aldís Unnur Guðmundsdóttir, 2020, bls. 247–248; O'Grady, 2005, bls. 114, 117).

*Stig tveggja orða setninga* hefst að jafnaði um 18 mánaða aldur samfara vaxandi orðaforða (Aldís Unnur Guðmundsdóttir, 2020, bls. 248; Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir, 2021d, bls. 22) eða þegar þau hafa á valdi sínu um það bil 50–200 orð (Sigríður Sigurjónsdóttir, 2013, bls. 121). Eins og áður hefur komið fram eru sagnorð kjarni flestra setninga. Í tveggja orða setningum eru sagnirnar að borða og að sofa til dæmis mikilvægar því auðvelt er að tengja þær öðrum orðum (Weitzman, 2017, bls. 90). Þessar fyrstu setningar barna eru ekki endilega málfræðilega réttar en þær gefa til kynna að börn fylgja ákveðnum reglum við myndun þeirra (Aldís Unnur Guðmundsdóttir,

2020, bls. 248; Lowry, 2018). Geta barna til að setja saman tvö orð sýnir til dæmis að þau séu farin að átta sig á málfræði (Karmiloff og Karmiloff-Smith, 2001, bls. 88) og að þau hafi fundið út hvernig þau geta notað orð sín til að setja saman tvær hugmyndir, til dæmis *pabbi heim* og *má kex* (Lowry, 2018). Á þessu stigi er tal barna oft í nokkurs konar skeytastíl þar sem beygingum, smáorðum, fornöfnum og sögninni *vera* er sleppt (Karmiloff og Karmiloff-Smith, 2001, bls. 94; Sigríður Sigurjónsdóttir, 2013, bls. 121) og sagnir eru iðulega í nafnhætti (Aldís Unnur Guðmundsdóttir, 2020, bls. 248). Þegar börn eru á stigi tveggja orða setninga nota þau auk sagnorða og nafnorða, nokkur lýsingarorð og atviksorð (Sigríður Sigurjónsdóttir, 2013, bls. 121). Hljómfall eða hreimur getur táknað mismunandi merkingu og orðin tvö geta allt eins verið spurning, staðhæfing eða ósk. Íslensk börn læra snemma að segja *allt búið* eða *allt-bú* sem gefur ákveðið ástand til kynna, sem þau tengja svo við önnur orð, til dæmis *allt-bú nammi* (Aldís Unnur Guðmundsdóttir, 2020, bls. 248). Um leið og börn geta tjáð sig með tveggja orða setningum verður merkingin dýpri og líkurnar á að þau skiljist aukast. *Pabbi taka* gefur betur til kynna að barnið er að biðja pabba sinn um að taka sig heldur en orðið *pabbi* eitt og sér. Börn á eins og tveggja orða stigi eiga oft erfitt með að skilja lengri setningar, til dæmis fjögurra orða, en þau eru ekki fær um að ráða í orðaröð setningarinnar til að átta sig á merkingu hennar. Sem dæmi má nefna setninguna *vörubíllinn klessti á bíllinn* en þar eiga þau til dæmis erfitt með að átta sig á hver er gerandi og hver er þolandi, það er hver klessti á hvern (O'Grady, 2005, bls. 117–118). Á þessu stigi nota börn stundum orðatiltæki sem þau hafa heyrt oft og lagt á minnið, svo sem *já takk*, *ég veit ekki* og *af hverju*. Þau nota þessi orðatiltæki endurtekið því þau fá viðbrögð við þeim. Notkun þeirra gefur ekki endilega vísbendingar um hversu mikið börn vita um hvernig á að byggja upp setningar. Þau eru einfaldlega að endursegja orðasambönd sem þau muna en eru alla

jafna ekki að mynda setningu með orðum úr eigin orðaforða (Honig 2007, bls. 587; Lowry, 2018).

Samkvæmt Aldísi Unni Guðmundsdóttur (2020, bls. 248) hefst *stig þriggja orða setninga* í kringum tveggja ára aldur, en almennt er talað um að börn noti þriggja orða setningar á aldursbilinu tveggja til þriggja ára (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir, 2021d, bls. 23; Björk Alfreðsdóttir o.fl., 2018, bls. 28; Þróun máls og tals barna, e.d.). Í þriggja orða setningum er orðaröðin oft gerandi – athöfn – þolandi, til dæmis *Óli leika dúkku* eða gerandi – athöfn – staðsetning, svo sem *Anna fara út* (Aldís Unnur Guðmundsdóttir, 2020, bls. 248). Þessar setningar fela í sér að einhver gerir eitthvað, eins og *kisa drekkur mjólk*. Eitt einkenni fyrstu tveggja og þriggja orða setninga barna er að sagnir eru í nafnhætti. Til dæmis *dúkka lúlla* og *mamma borða egg*. Þetta stig hefur verið kallað nafnháttarstig og er sambærilegt í mörgum tungumálum. Í byrjun nota börn aðeins merkingarbær orð en svo koma fram ýmis málfræðileg atriði eins og forsetningar og fornöfn (Sigríður Sigurjónsdóttir, 2004, bls. 9). Einnig fara að koma fram fleirtöluendingar, föll nafnorða og beygingar sagna. Auk þess fara börn að nota spurnarorð, í stað þess að gefa til kynna að um spurningu er að ræða með mismunandi hljómfalli, og nota einnig setningar með neitun, til dæmis *Anna ekki fara* (Aldís Unnur Guðmundsdóttir, 2020, bls. 249). Á þessu stigi byrja börn einnig að segja frá liðnum atburðum (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir, 2021d, bls. 25). Í TRAS er til dæmis athugað hvort börn á aldrinum þriggja til fjögurra ára noti spurnarorðin *hvar*, *hver* og *hvað* og síðan *hvernig* og *af hverju/hvers vegna* hjá fjögurra til fimm ára börnum (Björk Alfreðsdóttir o.fl. 2018, bls. 26, 29).

Að þriggja orða setninga stigi loknu hefst stig sem kallað er *flókin setningaskipan*. Börn eru á því stigi frá tveggja og hálfis árs aldri til fimm eða sex ára aldurs (Aldís Unnur Guðmundsdóttir, 2020, bls. 249). Á vef Heyrnar og

talmeinstöðvar Íslands er miðað við að börn á aldrinum þriggja til fjögurra ára noti fjögur eða fleiri orð í setningum (Þróun máls og tals barna, e.d.). Börn byrja að nota smáorð þegar þau eru um það bil tveggja ára (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir, 2021d, bls. 23) og á milli tveggja og fjögurra aldurs auka þau þessa færni jafnt og þétt og smáorð á borð við *og*, *ef*, og *en* verða stöðugt meira áberandi í tali þeirra samfara lengri setningum (Karmiloff og Karmiloff, 2001, bls. 101). Þrátt fyrir að börn fari að nota lengri setningar og flóknari orðaröð á þessu stigi eru setningarnar þeirra oft á tíðum ólíkar setningum fullorðinna. Þau eiga það til að sleppa stöku orðum og endingum og orðaröðin er oft bjöguð. Geta til að bæta aukasetningu við aðalsetningu bætist síðan við (Aldís Unnur Guðmundsdóttir, 2020, bls. 249) og börn ná tókum á reglum sem gilda um breytta orðaröð í setningum og setningagerðirnar líkjast smátt og smátt setningum fullorðinna (Sigríður Sigurjónsdóttir, 2004, bls. 9).

Fjögurra ára börn spyrja margra spurninga og geta sagt frá ímynduðum hlutum. Fimm ára börn geta lýst hlutum og sex ára börn skilja flestar setningar, geta sagt fyrir um endi á sögu og þau nota orðið rétta málfræði í setningum og frásögnum (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir, 2021d, bls. 21, 26–27). Sem dæmi um þætti sem metnir eru í TRAS hjá börnum á þessu stigi mætti nefna hvort þriggja til fjögurra ára börn geti myndað allt að fjögurra orða setningu með réttri orðaröð og séu farin að tengja saman setningar með samtengingunum *og* og *en*. Einnig er athugað hvort þau skilji setningar sem innihalda forsetningar og noti forsetningar í réttu samhengi í setningum til dæmis *í*, *á*, *undir*, *fyrir aftan/bak við* og *upp*. Hjá fjögurra til fimm ára börnum er athugað hvort þau skilji málsgreinar með neitun í aukasetningu, til dæmis *hvar er strákurinn sem er ekki í sokkum* (Björk Alfreðsdóttir o.fl., 2018, bls. 20–21, 28).

Í lok þessa stigs, á mörkum leikskóla- og grunnskólagöngu, hafa börn öðlast talsverða málþekkingu og tileinkað sér grundvallarreglur móðurmálsins. Þau búa yfir umtalsverðum orðaforða, skilja flóknar setningar og geta myndað þær, en málhæfni þeirra á þó eftir að þróast enn frekar (Aldís Unnur Guðmundsdóttir, 2020, bls. 250).

### 2.1.1.3 Málfræði

Niðurstöður rannsókna benda til þess að kornung börn sýni næmi fyrir málfræði. Tveggja mánaða börn gera til dæmis greinarmun á hvar hljóð og orð koma fyrir í setningu og sjö mánaða börn gera greinarmun á röð atkvæða í atkvæðarunum (Karmiloff og Karmiloff-Smith, 2001, bls. 90). Til þess að ná tökum á margbreytileika málfræðinnar þurfa börn sem eru að tileinka sér tungumál að hafa orð á valdi sínu og heyra margvíslegar málfræðireglur, svo sem hvernig orð og orðasambönd eru sett saman og raðað upp í málfræðilegar setningar og fá tækifæri til að nota þessa þætti (Karmiloff og Karmiloff-Smith, 2001, bls. 87; Byrnes og Wasik, 2019, bls. 51). Það er ljóst að ungum börnum gengur misvel að ná tökum á málfræði og líkt og með aðra þætti málþroskans er talsverður einstaklingsmunur þar á, sem meðal annars á rætur að rekja til bakgrunns þeirra, umhverfis, örvunar og næmni fyrir tungumálum. Mikilvægt er að börn hafi náð góðum tökum á málfræði, til dæmis fallbeygingu, þátíðar- og fleirtöluendingum og fleiri þáttum áður en formlegt lestrarnám þeirra hefst, vegna sterkra tengsla málfræðikunnáttu við lesskilning, hlustunarskilning og færni í ritun (Byrnes og Wasik, 2019, bls.146, 173).

Börn efla málfræðifærni sína gríðarlega mikið á aldursbilinu tveggja til fjögurra ára án sérstakrar kennslu, en fræðimenn eru ekki allir á einu máli um það hvernig börn tileinka sér málfræðireglur. Flestum ber þeim þó saman um að börn læri málfræði af umhverfinu en búi sér til einhverskonar reglakerfi, það er þau læra ekki beygingar hvers og eins orðs fyrir sig heldur virðast þau



átta sig á því hvaða orð tilheyra ákveðnum flokkum og beygja þau í samræmi við það (Karmiloff og Karmiloff, 2001, bls. 97–98, 102–103). Sumir málkunnáttufræðingar aðhyllast kenningu Chomskys um meðfæddan málhæfileika manna. Kenning hans hefur fengið meiri undirtektir samfara aukinni þekkingu á heilastarfsemi og erfðafræði. Kenningin gerir ráð fyrir að börn búi yfir ákveðinni málfræðiþekkingu og að máltaka þeirra sé reglulegt ferli en ekki tilviljunarkennt, sem styður að börn fara í gegnum sambærileg stig í málþroska og gera svipaðar villur. Þeir sem aðhyllast þessa kenningu telja að regluleikann í máltöku barna megi skýra út frá því hvernig þau átta sig smám saman á uppbyggingu málsins og reglum þess (Karmiloff og Karmiloff, 2001, bls. 104–110; Sigríður Sigurjónsdóttir, 2013, bls. 107, 120).

Nefna má ýmis dæmi um regluleika og stigbundna þróun í barnamáli og er þróun beyginga eitt þeirra (Sigríður Sigurjónsdóttir, 2013, bls. 120). Beygingar í íslensku tungumáli teljast nokkuð flóknar. Börn sem læra íslensku þurfa að tileinka sér minnst átján og mest um fjörutíu mismunandi útgáfur af sömu sögn eftir því í hvaða hætti, persónu, tölu, mynd og tíð sögnin er. Þetta eru miklu fleiri form sagna en börn sem læra hin Norðurlandtungumálin eða ensku þurfa að ná tókum á (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2015, bls. 4).

Rannsókn Hrafnhildar Ragnarsdóttur (1998, bls. 262–274) á þróun þátíðarendingar meðal íslenskra barna á aldrinum fjögurra til átta ára leiddi í ljós talsverðan mun á getu barna eftir aldri, sem bendir til þess að þróun þátíðarendinga á þessu aldursbili er umtalsverð. Sú þróun ræðst af tíðni og regluleika beygingarmynstra sem og tíðni sagna í málinu, en börn læra fyrr þátíð algengra sagna en sagna af sjaldgæfum flokkum.

Þegar börn eru á öðru eða þriðja aldursári fara þau að nota sagnir í þátíð. Í fyrstu nota þau oftast þátíðarmyndina *-ði*, sem er algengasta þátíðarendingin í íslensku, til dæmis í *hoppaði*. Á þessu tímabili nota börn bara þessa eina reglu

um þátíðarbeygingu og skeyta því *-ði* við allar sagnir og segja til dæmis *byggjaði, dettaði* og *hlaupaði* (Sigríður Sigurjónsdóttir, 2013, bls. 120–121). Þetta er í samræmi við rannsókn Hrafnhildar Ragnarsdóttur (1998, bls. 262) en þar kemur fram að börn virðast fyrst læra þátíðarendingar veikra reglulegra sagna, til dæmis *borðaði*. Auk *-ði* ná börn fljótlega valdi á þátíðarendingunum *-di* og *-ti*, sem teljast einnig til beygingarendinga veikra sagna. Þau beita þeim þó ekki alltaf rétt og eru gjörn á að alhæfa annað hvort endinguna *-di* eða *-ti*. Þessum þremur endingum er skeytt við veicar og sterkar sagnir og ræður hljóðafar orðs því hvaða endingu börnin nota í hverju tilfalli, til dæmis *hlaupti* og *skríddi* (Sigríður Sigurjónsdóttir, 2013, bls. 121). Það reynist börnum erfiðara að tileinka sér beygingar sterkra sagna en veikra en jafnvel fjögurra ára börn virðast þó ná tökum á þátíðarbeygingum algengra sterkra sagna en samkvæmt Hrafnhildi Ragnarsdóttur (1998, bls. 265) eru sterku sagnirnar *detta, springa* og *deyja* dæmi um algengar sagnir sem börnum reynist auðvelt að læra. Síðan læra börn flóknari þátíðarbeygingar sterkra sagna, eins og *fór*, og loks blandaðar sagnir, svo sem *sótti* en með tímanum virðast börn ná valdi á fleiri og þrengri beygingarreglum en það ferli getur tekið nokkur ár (Hrafnhildur Ragnarsdóttur, 1998, bls. 262–274; Sigríður Sigurjónsdóttir, 2013, bls. 121).

Í TRAS er færni barna í notkun þátíðarendinga sagna athuguð á aldursbilinu þriggja til fjögurra ára. Þar er jafnframt bent á að beygingin þurfi ekki endilega að vera rétt því að á þessum aldri beygi börn flestar sagnir veikt í þátíð, til dæmis *hlaupti/hlaupaði* og *keyraði*, en fyrst og fremst er verið að leita eftir hvort börnin geri greinarmun á nútíð og þátíð (Björk Alfreðsdóttir o.fl., 2018, bls. 26).

Auk þess að læra margvíslegar beygingar íslenskra sagna þurfa börn sem eru að læra íslensku einnig að læra mismundandi form nafnorða (Hrafnhildur

Ragnarsdóttir, 2015, bls. 4). Þegar börn eru komin á þriðja ár hafa þau yfirleitt áttað sig á eintölu og fleirtölu nafnorða (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir, 2021d, bls. 25; Sigríður Sigurjónsdóttir, 2017). Börn á aldrinum tveggja og hálfis árs til þriggja ára nota til dæmis fleirtölu orða eins og *bílar*, *dúkkur* og *boltar* (Þróun máls og tals barna, e.d.). Samkvæmt Sigríði Sigurjónsdóttur (2017) benda rannsóknir til að fjögurra ára íslenskum börnum gangi vel með sterkbeygðu karlkyns- og kvenkynsorða fleirtöluendinguna *-ar*, svo sem í *hundar* og *skeiðar*. Sú ending er einnig eina fleirtöluendingin sem veikbeygð karlkynsorð taka, til dæmis í orðinu *fánar*. Auk þess alhæfa börn þessa fleirtöluendingu og nota á orð af öðrum beygingarflokkum en þau segja til að mynda *hvalar* og *geitar*. Að mynda fleirtölu af veikum kvenkynsorðum reynist þeim einnig nokkuð greiðfært en þau orð taka endinguna *-ur*, til dæmis í *konur*. Þeim gengur einnig vel með orð sem eru eins í eintölu og fleirtölu, eins og orðið *kerti*. Við lok leikskólaaldurs hafa íslensk börn öðlast nokkuð góða færni í fleirtölu myndun og geta beitt flóknari aðferðum líkt og stofnbreytingum, eins og í orðunum *glös* og *gafflar*. Hæfni til að beita flóknari fleirtöluendingum, sem tilheyra sjaldgæfum beygingarflokkum eða beygjast óreglulega kemur síðast, til dæmis í orðum eins og *eyru*, *fætur* og *sagir*. Færni barna í notkun nafnorða í fleirtölu er athuguð í TRAS á aldursbilinu þriggja til fjögurra ára. Þá er athugað hvort þau átti sig á að orð breytist þegar talað er um fleiri en einn svo sem *bækur/bókar*, *bílar* og *stelpur* þó svo að endingin sé ekki alltaf rétt (Björk Alfreðsdóttir o.fl., 2018, bls. 26).

Börn sem eru að læra íslensku þurfa auk þess að ná tökum á fleirtöluendingum nafnorða að læra hvernig þau taka með sér greini. Greinir bendir til þess að nafnorðið sé ákveðið, það er að vísað er til einhvers sem nefnt hefur verið áður og í þeim tilfellum þegar ljóst er um hvað ræðir þó svo það hafi ekki verið nefnt áður. Algengast er að greinir sé viðskeyttur, það er að

honum er skeytt aftan við orðin (Höskuldur Þráinsson, 2021, bls. 66, 245–246). Á aldrinum tveggja og hálfis árs til þriggja ára fara börn að nota ákveðinn greini, til dæmis *stelpa*, *húsið* og *fillinn* (Þróun máls og tals barna, e.d.).

Fornöfn standa oft í staðin fyrir nafnorð eða vísa til þeirra og þau eru stundum notuð til að varast endurtekningar (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, 2008, bls. 25). Fornöfn gera okkur til dæmis kleift að vísa til einhvers sem við þekkjum án þess að nota nafn viðkomandi og að vísa til einhvers sem nýlega hefur verið nefndur (O'Grady, 2005, bls. 131). Fornöfn teljast til fallorða, eru notuð í eintölu og fleirtölu og þau beygjast eins og önnur fallorð. Þeim er skipt í nokkra flokka, svo sem ábendingarfornöfn (*sá, þessi, hinn*), persónufornöfn (*ég, þú hann, hún, það*), eignarfornöfn (*minn, þinn, sinn, vor*), spurnarfornöfn (*hver, hvor, hvaða*) og afturbeygt fornafn (*sig*) (Svanhildur Kr. Sverrisdóttir, 2008, bls. 25). Börn skilja merkingu fornafna áður en þau nota þau í tali (Vollmer, 2023) en þau byrja að nota persónufornöfn í kringum tveggja ára aldur (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir, 2021d, bls. 23), svo sem *ég, mitt, minn* og *mín* (Björk Alfreðsdóttir o.fl., 2018, bls. 26). Miðað við þróun fornafna hjá enskumælandi börnum bætist síðan fornafnið *þú* við og í kringum mitt þriðja ár fornöfn eins og *þinn, þitt, hún, hann, og við* en fornöfnin *þeir, þær, þau, hennar* og *hans* koma fram í kringum þriggja ára aldur. Eftir það bætast við fornöfn eins og til dæmis *okkar, þeirra* og síðan *þig, sig* og *sér* (Levey, 2019b, bls. 92; Vollmer, 2023). Á meðan börn eru að ná tökum á fornöfnum gera þau eðlilegar villur sem eru oftast í samræmi við aldur. Sum börn ná ekki fullu valdi á öllum fornöfnum fyrr en um fjögurra ára aldur og talið er að börn hafi náð tökum á fornafni þegar þau nota það rétt í 80% tilvika sjálfsprottnu tali (Vollmer, 2023).

## 2.2 Tal- og málþroskafrávik

Frávik í málþroska hjá börnum geta birst á ýmsa vegu og með misalvarlegum hætti í tali og/eða máli (Hrafnhildur Ragnarsdóttir o.fl., 2012, bls. 17), en tal- og málþroskafrávik eru meðal algengustu þroskaskerðinga barna (Law, o.fl., 2017, bls. 2). Börn með frávik í málþroska geta átt í erfiðleikum með að gera sig skiljanleg í daglegu tali, taka þátt í félagslegum samskiptum sem byggja upp tengsl og stuðla að námi (Neaum, 2012, bls. 57).

Framburðarfrávik, stam og raddvandamál teljast til frávika í tali. Framburðarfrávik á borð við erfiðleika við að bera fram stök hljóð og að vera smá- eða gormæltur geta verið talsvert áberandi, og dæmi eru um að börn með slík frávik eigi erfitt með að gera sig skiljanleg nema þeim sem standa þeim næst. Raddvandamál geta birst sem hæsi og stam sem kemur niður á eðlilegu raddflæði. Málþróun barna með málþroskafrávik fylgir ekki dæmigerðum málþroska jafnaldra. Börn með frávik í málþroska geta átt erfitt með hlustun og athygli, orðanáam og notkun nýrra orða, skilning á því sem sagt er, notkun málfræðireglna og að tengja tvö eða fleiri orð í setningar. Þau geta einnig átt erfitt með að taka þátt í samræðum, tengjast öðrum og eiga samskipti. Þegar málþroskafrávik barna á leikskólaaldri eru metin þarf að taka tillit til eðlilegra frávika miðað við aldur, svo sem að eðlilegt er að börn á tilteknum aldri eigi erfitt með þátíðarendingar sagna, einfaldi setningar, málhljóð og hljóðasambönd. Aftur á móti er unnt að tala um frávik ef barnið notar málið á einfaldari hátt en jafnaldrar eða á sambærilegan hátt og yngri börn og þegar þau tileikna sér ekki mál- og samskiptahæfni á sama hraða og jafnaldrar. Málþroskafrávik eru greind með málþroskaprófum og þegar börn reynast meira en 1,25 staðalfrávik undir meðalgetu jafnaldra er iðulega talað um að þau séu með frávik í málþroska (Hrafnhildur Ragnarsdóttir o.fl., 2012, bls. 17–18).

Orsakir tal- og málþroskafrávikna eiga sér ýmsar rætur. Má þar fyrst nefna takmarkað málumhverfi sem umlykur börn á máltökuskeiði, svo sem í forni samskipta, örvunar og stuðnings. Aðrir þættir sem líka geta haft áhrif eru til dæmis tíð og endurtekin eyrnabólga og ákveðnir erfiðleikar við að beita talfærum á eðlilegan hátt. Erfðir, vandamál tengd meðgöngu og fæðingu sem hafa áhrif á þroska heilans sem og ýmis heilkenni eða raskanir geta einnig valdið tal- og málþroskafrávikum (Neaum, 2012, bls. 57). Börn með skerðingar, svo sem börn með Downs-heilkenni, einhverfu, Williams-heilkenni og heyrnarleysi hafa tilhneigingu til að vera með frávik í málþroska og sum hver með skerta málfræðilega þekkingu og færni. Þessum börnum er hætt við að eiga síðar í lestrar- og lesskilningserfiðleikum. Það sama á við um sum börn sem eru að læra fleiri en eitt tungumál (Byrnes og Wasik, 2019, bls. 172).

### 2.2.1 Málþroskaröskun DLD og málröskun

Málþroskaröskun DLD (e. developmental language disorder) telst nokkuð nýlegt hugtak en það kom fram frá árið 2017, þrátt fyrir að frávik í máli og málþroska hafi þekkt um langt skeið. Fram að því höfðu ýmis hugtök verið notuð til að lýsa slíkum frávikum, svo sem málhömlun, mál gallar og sértæk málþroskaröskun (RADLD, e.d.). Hópur sérfræðinga úr ýmsum starfsstéttum komst að samkomulagi um að nota hugtakið málþroskaröskun DLD yfir frávik í málþroska sem eru það alvarleg að þau trufla daglegt líf og eru tilkomin vegna óþekktra orsaka (Bishop o.fl., 2017, bls. 1078).

Málþroskaröskun DLD vísar til þess þegar einstaklingur á í umtalsverðum erfiðleikum með að læra tungumál, skilja það og nota, en hún getur haft áhrif á alla þætti tungumálsins með ólíkum hætti á milli einstaklinga (Paul o.fl., 2018, bls. 6; RADLD, e.d.). Einkenni málþroskaröskunar DLD eru ekki öll til staðar hjá öllum börnum sem greind hafa verið með röskunina. Málþroskaröskun DLD getur breyst með tímanum því fjöldi og eiginleiki einkenna sem birtast hjá barni

á tilteknum aldri geta verið frábrugðin þeim einkennum sem koma fram hjá barninu þegar það eldist (Paul o.fl., 2018, bls. 6). Börn með málþroskaröskun DLD eru oft með frávík í vitsmunalegum þáttum, sem til dæmis tengjast vinnsluhraða og vinnsluminni. Þau eiga gjarnan erfitt með að hlusta og halda athygli, auk þess að eiga við hegðunarvanda og í erfiðleikum með að stjórna eigin tilfinningum (Lara-Díaz o.fl., 2021, bls. 2).

Erfiðleikar hjá börnum með málþroskaröskun DLD birtast þegar þau reyna að tjá hugsanir sínar og/eða skilja það sem aðrir segja (Paul og Norbury, 2012, bls. 5–6). Í málnotkun þeirra má greina erfiðleika við að skilja langar umræður, flókið og óljóst tungumál. Einnig í tjáningu heildstæðra frásagna, í gagnkvæmum mállegum samskiptum og við að fylgja almennum samskiptareglum (Paul o.fl., 2018, bls. 6; RADLD, e.d.). Börn með málþroskaröskun DLD einfalda gjarnan setningar og eru með fábreyttan orðaforða (Paul o.fl. 2018, bls. 6; RADLD, e.d.; Sigrún Alda Sigfúsdóttir o.fl., 2020, bls. 2). Þau nota einfalda málfræði og ýmsar málfræðivillur birtast í tali þeirra, en þau eru meðal annars gjörn á að sleppa þátíðarendingum og smáorðum. Notkun fornafna og hjálparsagna reynist þeim erfið og þau eiga einnig í vanda með hljóðfræðilega úrvinnslu sem síðan hefur áhrif á hljóðkerfisvitund, þróun málfræði og orðaforða. Þau eru almennt sein til máls, eiga erfitt með að læra ný nöfn, orð og orðasambönd. Þau eiga einnig í erfiðleikum með að festa nöfn, orð og orðasambönd í sessi. Þeim reynist jafnframt erfitt að kalla orð og hugtök fram úr minni, en þau nota til dæmis oft sama orðið yfir marga hluti eða rangt orð yfir hluti sem þau þekkja (Paul og Norbury, 2012, bls. 5–6; Paul o.fl., 2018, bls. 6) og því er ekki ólíklegt að þau þurfi fleiri endurtekningar og tækifæri til að læra tungumálið með fjölbreyttum leiðum.

Þar sem málþroskaröskun DLD er dulin skerðing er ekki svo auðvelt að átta sig á að hún sé fyrir hendi og erfiðleikar sem henni tengjast eru ekki alltaf ljósir þeim sem ekki hafa sérfræðiþekkingu á þessu sviði. Málþroskaröskun DLD kemur snemma fram hjá börnum óháð því hvaða tungumál þau tala og er býsna algeng, en rannsóknir sýna að eitt af hverjum 14 börnum glímir við málþroskaröskun. Vegna þeirra áhrifa sem röskunin hefur á daglegt líf barna, svo sem námslega, félagslega og tilfinningalega, þarfnast hún athygli og íhlutunar. Íhlutunin þarf að vera markviss og standa yfir í nógu langan tíma (RADLD, e.d.).

Fyrirnefndur hópur, sem tók til skoðunar hugtök yfir málþroskaraskanir, lagði einnig til að hugtakið málröskun (e. language disorder) væri notað þegar frávík í máli koma fram samhliða þekktum fötlunum. Þá væri til dæmis talað um málröskun tengda einhverfu eða málröskun tengda Downs-heilkenni. Vinna hópsins og skilgreiningarnar hafa haft umsvifamikil áhrif í umræðunni um málþroskafrávík barna og unglinga. Auk þess hefur þessi vinna haft áhrif á greiningarviðmið, en þau voru einfölduð á þann hátt að greinist barn með seinkun í máli, þrátt fyrir viðeigandi málörvun er það talið vera með málþroskaröskun. Enn fremur er nú ekki gerð krafa um að þroskamælingar með greindarprófum þurfi að liggja fyrir eins og áður var þegar um sértæka málþroskaröskun var að ræða (Sigrún Alda Sigfúsdóttir o.fl., 2020, bls. 2).

### 2.2.2 Tvítýngi

Talað er um tvítýngi (e. bilingual) þegar einstaklingur hefur tök á tveimur tungumálum og fjöltyngi (e. multilingual) þegar einstaklingur tileinkar sér fleiri en tvö tungumál á sama tíma (Pence Turnbull og Justice, 2014, bls. 351). Tví- og fjöltyngd börn þurfa að nota fleiri en eitt tungumál í sínu daglega lífi inni á heimili sínu, í skóla og í samfélaginu (Neaum, 2012, bls. 80).



Tvítyngi getur verið mismunandi og fer til dæmis eftir því hvort barn læri eitt mál fyrst og annað síðar eða hvort tvö tungumál eru lærð frá upphafi máltöku. Það er kallað jafnhliða tvítyngi (e. simultaneous bilingualism) þegar börn læra tvö tungumál samtímis, til dæmis þegar foreldrar tala sitthvort tungumálið og barnið tileinkar sér þau bæði frá upphafi. Áunnið tvítyngi (e. successive bilingualism) er notað þegar börn læra annað mál síðar á lífsleiðinni, svo sem þegar eitt tungumál er talað á heimili barnsins og annað þar fyrir utan, til dæmis í leikskóla (Pence Turnbull og Justice, 2014, bls. 351–353). Þegar börn bæta við sig tungumálum eftir að þau hafa tileinkað sér móðurmál sitt er einnig oft talað um að þau séu að læra sitt annað og/eða þriðja mál (Birna Arnbjörnsdóttir, 2013, bls. 208–209). Þegar kemur að þróun tvítyngis skiptir máli hversu virk málin eru í málumhverfi barnsins, en virkt tví- og fjöltyngi felur í sér notkun tveggja eða fleiri tungumála að staðaldri og að færni í tungumálunum þróast samhliða (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2020, bls. 9).

Rannsóknir sýna að tvítyngd börn tileinka sér tungumálin á tilsvarendi máta og eintyngd börn (Elín Þórðardóttir, 2011, bls. 427). Þau eru til dæmis talin þróa með sér tvö aðskilin málkerfi og tileinka sér álíka málþætti á hvoru tungumáli fyrir sig og í samskonar röð og eintyngd börn (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir, 2021b, bls. 44). Að læra tvö mál á sama tíma veldur ekki málþroskafrávikum (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir, 2021b, bls. 45; Byers-Heinlein og Lew-Williams, 2013, bls. 104), en þó er vert að hafa í huga að þær villur sem tvítyngd börn gera í máli, líkjast oft á tíðum þeim villum sem eintyngd börn með málþroskaröskun DLD gera, til dæmis í málfræði (Paul o.fl., 2018, bls. 157). Einnig er vert að veita því gaum að það er margslungið verkefni að þurfa að ná valdi á málfræði, hljóðkerfi og orðaforða tveggja tungumála sem gerir máltöku tvítyngdra barna vissulega

nokkuð flókna (Elín Þórðardóttir, 2011, bls. 427). Auk þess hægir það á máltöku beggja málanna að þurfa að deila tíma á milli þeirra (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir, 2021b, bls. 45).

Börnum gengur betur að læra sitt annað mál ef það er þeim mun skyldara og líkara móðurmáli þeirra, svo sem merkinga- og hljóðfræðilega og í ritun (August o.fl., 2005, bls. 52). Ung börn virðast þó ekki mjög meðvituð um skyldleika og líkindi orða en eftir nokkrar innlagnir sýna þau næmi fyrir slíkum þáttum sem eykst síðan með aldrinum (Albaladejo o.fl., 2018, bls. 124–125). Alla jafna er orðaforði tvítyngdra barna minni í hvoru tungumáli fyrir sig en móðurmáls orðaforði þeirra eintyngdu er, en sá munur jafnast út þegar orðaforði beggja tungumálanna er lagður saman (Byers-Heinlein og Lew-Williams, 2013, bls. 104; Paul o.fl., 2018, bls. 157). Sýnt hefur verið fram á að dýpt orðaforðaþekkingar tvítyngdra barna sé að mörgu leyti bágborin, sem síðan hamlar ýmsum málþáttum, til dæmis á borð við að ráða í hvað orð þýða, skilning á málfræðilegum þáttum og setningauppbýggingu (August o.fl., 2005, bls. 51). Tvítyngdum börnum er hætt við að glíma við námserfiðleika þegar á líður og er meginorsök þess talin vera slakur orðaforði (Aneta Figlarska o.fl., 2017, bls. 17). Fyrir tvítyngd börn í íslensku leikskólaumhverfi skiptir höfuðmáli að þau nái tókum á þeim orðaforða sem þar er notaður í daglegum aðstæðum og að þau fái góða og markvissa kennslu í leikskólanum (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir, 2021b, bls. 45; Sigríður Ólafsdóttir o.fl., 2016, bls. 20). Rannsóknir benda að auki til þess að með því að veita tvítyngdum börnum góðan stuðning í tileinkun seinna máls er unnt að efla félags- og tilfinningaþroska þeirra, hafa áhrif á hegðun og draga úr bilinu sem getur myndast milli þeirra og eintyngdra barna (Paul o.fl., 2018, bls. 152).

Niðurstöður nýrrar rannsóknar sem gerð var í sjö íslenskum leikskólum benda til mikils munar á íslenskufærni tvítyngdra fimm ára barna og eintyngdra

Íslenskra barna á sama aldri. Það kom í ljós að tvítyngdu börnin áttu í miklum erfiðleikum með að tala og skilja íslensku en þau áttu til dæmis erfitt með að skilja orð og hugtök og nefna þau út frá myndum. Þeim reyndist erfitt að skilja upplestrar setningar og að endurtaka setningar, en þetta er talið tengjast takmarkaðri færni í íslensku. Einnig notuðu tvítyngdu börnin gjarnan ranga orðaröð í setningum og meðallengd setninga þeirra var marktækt styttri en hjá eintyngdu börnunum. Þá sýndu tvítyngdu börnin að auki slaka eða mjög slaka færni í prófþáttum sem meta beygingar- og orðmyndunarfræði. Aftur á móti reyndust þau spjallfær og með ágætan framburð í íslensku (Hjördís Hafsteinsdóttir o.fl., 2022, bls. 5, 14–16).

Mikilvægt er að stuðla að því að tvítyngd börn nái góðum tókum á báðum málunum (Aneta Figlarska o.fl, 2017, bls. 17) en rannsóknir benda til þess að tvítyngd börn þurfi að komast í ærin kynni við bæði tungumálin sem þau eru að læra til að ná viðunandi tókum á þeim (Elín Þórðardóttir, 2011, bls. 426). Magn og gæði samskipta við mismunandi viðmælendur og notkun tungumálanna í daglegu málumhverfi tvítyngdra barna hefur áhrif á málþróun þeirra, svo sem orðaforða og á hljóðfræði- og málfræðilega þætti (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir, 2021b, bls. 45; Byers-Heinlein og Lew-Williams, 2013, bls. 99). Ekki er síður mikilvægt að leikskólastarfsmenn geri erlendum foreldrum kunnugt um mikilvægi þess að þeir tali sjálfir og lesi fyrir barnið á móðurmálinu (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir, 2021b, bls. 48; Paul o.fl., 2018, bls. 152). Einnig um mikilvægi þess að baða börnin í þeim tungumálum sem þau eru að tileinka sér svo þau öðlist góðan orðaforða og almenna málhæfni (Byers-Heinlein og Lew-Williams, 2013, bls. 100).

## 2.3 Málörvun og snemmtæk íhlutun

Flest börn læra móðurmál sitt að mestu leyti sjálf og án beinnar kennslu fullorðinna (Neaum, 2012, bls. 10; Sigríður Sigurjónsdóttir, 2017). Því má ætla að börn tileinki sér orðaforða, málfræði, hæfni í að mynda setningar og aðra þætti málþroskans í daglegum samskiptum sínum við fólk sem er í umhverfi þeirra. Einnig með því að taka þátt leik og starfi sem leikskólar bjóða upp á. Þetta á þó því miður ekki við um öll börn. Mörg börn þurfa sérstaka aðgát og öfluga íhlutun í máli og læsi. Sum þeirra eru til dæmis sein til máls og þurfa smá hjálp til að komast á skrið, önnur eru með greind frávik og raskanir í málþroska sem þarf að taka tillit til og vinna með. Svo þurfa börn sem eru að læra fleiri en eitt tungumál oft á tíðum aðstoð og íhlutun í formi markvissrar málörvunar. Hrafnhildur Ragnarsdóttir o.fl. (2012, bls. 16) benda á að rannsóknir staðfesti til að mynda mikilvægi markvissrar snemmtækra íhlutunar hjá börnum með tal- og málþroskaröskun og að þau börn þurfi sérhæfðari þjálfun og marksæknari örvun frá þeim sem koma að umönnun þeirra.

### 2.3.1 Dagleg málörvun og efling bernskulæsis

Nauðsynlegt er að efla málþroska leikskólabarna og bernskulæsi með markvissum, fjölbreyttum og meðvituðum hætti. Ung börn njóta góðs af vel skipulögðu læsishvetjandi umhverfi og meðvituðum kennurum. Í leikskólum er hægt að styðja við þróun málþroska og bernskulæsis með víðtækum og fjölbreyttum hætti, svo sem með því að efla máltjáningu, orðaforða og skilning, hljóðkerfisvitund, undirstöðupætti ritunar og fleira (Byington og Kim, 2016, bls. 604). Hvað skipulag umhverfis varðar er til dæmis mikilvægt að nægt framboð sé af læsishvetjandi efnivið á borð við ritföng, pappír og bækur ásamt því að ritmál sé haft sýnilegt og aðgengilegt. Ekki er síður mikilvægt að kennarar sýni gott fordæmi í lestri og ritun til að leikskólabörn upplifi lestrar- og ritunarathafnir á jákvæðan hátt og átti sig á tilgangi þeirra (Bennett-Armistead

o.fl., 2005, bls. 22–23; Byington og Kim, 2016, bls. 601; Neaum, 2012, bls. 148–149).

Málörvun í leikskólastarfi felur í sér að vinna með og efla alla þætti tungumálsins sem eru grunnstoðir góðs málþroska og málvitundar og þar af leiðandi læsis og lesskilnings. Góð málörvun stuðlar að aukinni málfærni, hlustun, orðaforða, málskilningi og eflir undirstöðupætti ritunar og lesturs barna sem eru á leið sinni til læsis (Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir og Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir, 2011, bls. 9). Í leikskólum er mikilvægt að nota fjölbreyttar kennsluaðferðir til málörvunar til að byggja upp stoðir fyrir komandi lestrarnám. Í íslenskum leikskólum hefur áherslan verið á ýmsar óformlegar leiðir í leik og daglegu starfi, til dæmis með sýnilegu ritmáli, ýmsum málörvunar leikjum og lestri bóka (Anna-Lind Pétursdóttir og Kristín Helga Guðjónsdóttir, 2015, bls. 3), en notkun formlegri kennsluaðferða er þó einnig þekkt (Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir, 2011, bls. 5–6). Brýnt er að málörvunin sé fjölbreytt, hvort sem um er að ræða skipulagðar málörvunarstundir eða málörvun sem á sér stað í dagsins önn í samspili við umhverfi, börn og kennara. Almenn málörvun í leikskólum er gjarnan samofin daglegu starfi og athöfnum auk þess að eiga sér ákveðin stað í dagskipulaginu í því skyni að efla mál og læsi með markvissum hætti með ólíkum hópum barna. Í slíkum stundum fá börn rík tækifæri til að tala, hlusta, hugsa, uppgötva og kanna tungumálið með stuðningi frá kennara. Lestur bóka er til að mynda gagnleg leið til málörvunar ásamt því að spyrja spurninga úr þeim og ræða um innihald þeirra. Einnig er gagnlegt að nýta frjálstan leik, ýmsa skipulagða félaglega og málörvandi leiki, samtöl og spil til að örva málnotkun. Leggja skal áherslu á orð, sögur, flokkun, þörun, máhljóð, rím, söng, takt, atkvæði, hlustun, samskipti, tjáningu, spurningar, svör, stuðning, leiðsögn, endurtekningu, útskýringar og útvíkkun

máls svo eitthvað sé nefnt (Bennett-Armistead o.fl., 2005, bls. 22–23, 46–58; Byington og Kim, 2016, bls. 601; Levey, 2019a, bls. 40–41).

### 2.3.2 Snemmtæk íhlutun

Fyrri hluti hugtaksins snemmtæk íhlutun (e. early intervention) vísar til þess að eitthvað á sér stað snemma í lífi barns og sá seinni til aðgerða eða íhlutunar af einhverju tagi. Snemmtæk íhlutun er yfirleitt miðuð við tímabilið frá fæðingu til sex ára aldurs (Tryggvi Sigurðsson, 2003). Snemmtæk íhlutun miðar því að því að ýta undir þroska barna sem glíma við raskanir og seinkun í þroska sem og barna sem eru í hættu á að vera með þroskafrávik, snemma á lífsleið þeirra (Marta Eydal o.fl., 2019, bls. 4). Íhlutunin beinist til dæmis að því að hjálpa þeim að læra ýmsa grunnfærni sem og að tileinka sér nýja færni. Þetta getur átt við hreyfifærni svo sem að skríða og ganga, og færni sem varðar sjálfshjálp, til dæmis við að borða og klæða sig. Einnig á þetta við um félagslega og tilfinningalega færni, sem tengist því að geta tekið þátt í ýmsum aðstæðum og í leik af öryggi og ánægju. Loks er það vitsmunaleg færni sem meðal annars snýr að hugsun, námi og lausn vandamála, sem og færni í samskiptum sem felur í sér talmál, hlustun og skilning (Overview of early intervention, 2021).

Snemmtæk íhlutun í máli felur í sér að greina málþroskavanda nógu snemma með athugunum og með því að afla bakgrunnsupplýsinga, skilgreina í hverju frávikin felast og meta hvaða þætti þarf að þjálfa með markvissum hætti ásamt því að veita íhlutun og ráðgjöf (Ásthildur Bj. Snorradóttir o.fl., 2014, bls. 14; Neaum, 2012, bls. 56). Grunnur að góðum námsárangri ungra barna með frávik í málþroska er lagður með því að veita þeim íhlutun við hæfi. Með snemmtækri íhlutun, góðu samstarfi við foreldra og upplýsingagjöf til þeirra um leiðir til málörvunar, er unnt að draga úr og mögulega fyrirbyggja ýmsan vanda sem frávik í málþroska geta haft á líðan barna, hegðun þeirra og námsframvindu (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir, 2021c, bls.

7). Að því gefnu er snemmtæk íhlutun í máli og læsi mikilvægur þáttur í leikskólastarfi, því við upphaf og í kjölfar athugana á málþroska leikskólabarna þarf oft að grípa til skilgreindrar íhlutunar (Ásthildur Bj. Snorradóttir o.fl., 2014, bls. 14). Algengt er að veita þurfi íhlutun og þjálfun í ákveðnum málþáttum, til dæmis varðandi framburð, orðaforða og færni í uppbyggingu setninga (Law o.fl., 2017, bls. 3).

Íhlutun fyrir börn á leikskólaaldri með tal- og/eða málraskanir getur verið í formi beinnar og óbeinnar kennslu í ýmsum aðstæðum, svo sem í leikskólum, inni á heimilum og/eða á stofum talmeinafræðinga. Þeir sem sinna íhlutuninni eru ýmist foreldrar, sérkennarar, þroskaþjálfar, kennarar og/eða talmeinafræðingar. Þeir síðast nefndu eru gjarnan leiðbeinandi aðilar fyrir aðra sem að íhlutuninni koma. Eftir því sem börn eru yngri virðast foreldrar virkari í að skipuleggja og taka þátt í íhlutun þeirra. Þátttaka foreldra í íhlutun og þjálfun stuðlar til dæmis að jákvæðum samskiptum þeirra við barnið. Þátttakan eflir þekkingu þeirra á þáttum sem lúta að tali og máli og á því hvernig þeir geta stutt við málþroska barns síns heima fyrir í samræmi við getu þess og fylgt eftir þjálfun sem fram fer hjá kennara eða talmeinafræðingi. Íhlutun hjá kennurum felur aftur á móti í sér fleiri tækifæri til innlagnar og þjálfunar á nýrri færni. Sérhæfðari og markvissari tal- og málþjálfun er oftast í höndum talmeinafræðinga, svo sem máhljóða- og framburðarþjálfun (Law o.fl., 2017, bls. 2–4).

Við íhlutun sem fer fram innan veggja leikskólans er ýmislegt sem gott er að hafa í huga, til dæmis er gott samstarf við talmeinafræðinga varðandi forvinnu og skipulag íhlutunar ákjósanlegt, sem og hvernig standa skal að málörvuninni (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir, 2021c, bls. 7). Tíðni og tímalengd íhlutunar eða sérkennslunnar getur verið með ýmsu móti, til dæmis dagleg þjálfun yfir lengri tíma. Það getur verið breytilegt eftir því

hvaða málþætti er verið að þjálfva hvaða leið skal velja varðandi tíðni, ákefð og tímalengd inngríps. Við þjálfun orðaforða verður árangurinn meiri ef öflugt inngríp er veitt. Í öðrum tilfellum eins og til dæmis við þjálfun sérstakra málfræðilegra þátta getur ákefð íhlutunarinnar, svo sem hversu oft íhlutunin á sér stað, verið hlutfallslega mikilvægari en lengd, það er hversu lengi hún stendur yfir (Law o.fl., 2017, bls. 3–4). Árangursrík íhlutun leiðir til þess að barnið geti notað þá færni sem unnið er með í þjálfunartímum í raunverulegum samskiptum en snýst ekki bara um ásættanlega svörun og rétt viðbrögð í tímum sjálfum (Paul o.fl. 2018, bls. 63).

### 2.3.3 Hvenær skal hefja íhlutun hjá ungum börnum

Talmeinafræðingarnir Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir (2021a, bls. 28) gera grein fyrir nokkrum atriðum sem hafa ber í huga þegar metið er hvenær skuli hefja markvissa íhlutun hjá ungum börnum. Þegar eins árs gamalt barn hefur til dæmis ekki áhuga á tengslum við fólk, myndar fá hljóð, hermir ekki eftir hljóðum, tengir ekki hluti við heiti þeirra, segir ekki *ma ma* og *pa pa* og tengir við mömmu og pabba er þörf fyrir íhlutun. Ef tveggja ára gamalt barn sýnir lítinn áhuga á samskiptum við foreldra, myndar lítið augnsamband og reynir ekki að ná athygli fólks, segir innan við tíu orð, fer ekki eftir einföldum fyriræmum og notar mest bendingar og ýmis hljóð, þarf það á íhlutun að halda. Hefja skal íhlutun hjá þriggja ára barni ef það er meðal annars með rýran orðaforða, notar að mestu eins til þriggja orða setningar, segir ekki nafnið sitt, er með óskýran framburð eða myndar fá málhljóð.

Ung börn á biðlista eftir aðstoð og/eða greiningu sérfræðinga, til dæmis talmeinafræðinga, ættu ekki að vera án íhlutunar. Það getur skipt sköpum fyrir námsframvindu barna sem eiga í vanda að markviss íhlutun hefjist sem fyrst í leikskólanum í samstarfi við foreldra, eða um leið og grunur um málproskafrávik vaknar þó að niðurstöður annarra sérfræðinga séu ekki



tiltækar. Það sama á við um tví- og fjölyngd börn (Sara Tosti, 2021, bls. 58). Á undanförunum árum hefur fjöldi leikskólabarna af erlendum uppruna farið ört vaxandi. Rannsóknir benda til þess að færni þessara barna í íslensku sé fremur slök og að innan leikskólanna sé skortur á tíma og þekkingu til að taka á því. Auk þess vanti fjölbreytt úrræði til að styðja við íslenskunám þessa nemendahóps sem allra best (Aneta Figlarska o.fl., 2017, bls. 1; Hjördís Hafsteinsdóttir o.fl., 2022, bls. 5, 14–16).

Hvort sem börn eru sein til máls, með sérstaka mál-, tungumála og samskiptaörðuleika eða eru að læra fleiri en eitt tungumál njóta þau góðs af málíhlutun og þjálfun frá þeim sem þekkingu hafa og geta stutt við tungumálanám þeirra og við fjölskyldur þeirra. Því fyrr sem þarfir barna eru greindar og markviss íhlutun hefst því líklegra er að inngripið beri árangur (Neaum, 2012, bls. 56–57).

#### 2.3.4 Íhlutunarleiðir til að efla íslenska setningamyndun og málfræði leikskólabarna

Þó svo að almennt sé litið á málörvun í daglegum aðstæðum í leikskólum og í leik sem þá bestu er ljóst að mörg börn þurfa inngrip og markvissa málörvun til að halda í við jafnaldra sína og til að lenda ekki í víðtækum mál-, náms- og hegðunarvanda síðar meir. Sú íhlutun þarf að vera byggð á eðli vandans og því mati á málþroska sem liggur fyrir. Einnig þarf að huga að því hvaða leiðir er farið, hvernig málörvunarefni beri árangur og í hvaða tilgangi á að nota það, hvort sem um er að ræða eintyngd börn sem eru sein til máls eða með skilgreind frávik í málþroska, eða tvítyngd börn sem þurfa viðbótar málörvun í íslensku.

Undanfarin ár hefur höfundur nýtt sér nokkrar leiðir í snemmtækri íhlutun í máli, umfram þær sem tilgreindar eru kaflanum um daglega málörvun og eflingu bernskulæsis. Vel hefur reynst að byrja á því að leggja grunn að

undirstöðuþáttum boðskipta, því það er grundvallaratriði að börn hafi skilning á þeim þáttum þegar hafist er handa við að leggja inn og þjálfá ákveðna málfærni með markvissum hætti. Höfundur telur einnig brýnt þegar máltjáning er bágborin að tjáskiptaleiðin *Tákn með tali* sé notuð samhliða talmáli, bæði í daglegum aðstæðum og þegar innlögn færniþátta og þjálfun á sér stað. Jafnframt að bein kennsla geti verið gagnleg íhlutunarleið þegar unnið er markvisst með afmarkaða málþætti svo sem orðaforða, málfræði og setningar. Einnig telur höfundur að bæði endurvarp í samtölum og útvíkkun tals styðji vel við þjálfun sem fram fer með beinni kennslu í afmörkuðum þjálfunartímum og að hafa skuli þær leiðir í huga í daglegum athöfnum, bæði í leikskólanum og inni á heimilum.

#### 2.3.4.1 Boðskipti

Frávík í málproska barna geta birst sem hegðunarerfiðleikar og skert geta til tjáningar getur haft gríðarleg áhrif á hegðun og líðan. Fræðimenn hafa bent á mikilvægi þess að kenna börnum með málproskafrávík viðeigandi boðskipti (Ásthildur Bj. Snorradóttir o.fl., 2014, bls. 15). Til þess að geta átt samskipti í daglegum aðstæðum og tekið þátt í samfélagi er nauðsynlegt að geta tjáð þarfir sínar, óskir og líðan á viðeigandi hátt. Boðskipti geta bæði verið með orðum og án þeirra. Börn sem eru með slaka færni í boðskiptum geta átt í vanda með að beita viðeigandi hegðun, bæði með og án orða í hinum ýmsu aðstæðum. Þau eiga erfitt með að ráða í óyrt skilaboð, fylgja félagslegum reglum, vinna í hóp og mynda vinatengsl. Einnig eiga þau erfitt með að hlusta, setja sig í spor annarra og skiptast á. *Boðskiptareglur Bínu* eru ein þeirra leiða sem gagnast vel til að kenna ungunum börnum undirstöðuþætti fyrir boðskipti, sem eru að sitja, hlusta, bíða, passa hendur, gera til skiptis og muna. Sum börn þurfa markvissa kennslu í ýmsum aðstæðum til að tileinka sér viðeigandi boðskipti, svo sem með því að kenna þeim viðeigandi orð og setningar með

stuðningi boðskiptamynda sem henta hverju og einu barni. Þetta er til dæmis gert með því að leggja þeim orð í munn í formi orða og setninga sem teljast viðeigandi að nota í tilteknum aðstæðum og styðja þau í að herma eftir og nota viðkomandi orð og setningar þegar við á (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir, 2021e, bls. 14–15).

#### 2.3.4.2 Sjónrænn stuðningur

Börn með tal- og/eða málraskanir eru oft með slaka heyrnræna úrvinnslu en búa aftur á móti yfir sjónrænum styrkleikum sem algengt er að nýta til að vega upp á móti veikleikum þeirra. Því er gjarnan stutt við málþjálfun, talmál og skilning í daglegum aðstæðum með því að nota myndir og tákni samhliða tali (Law o.fl., 2017, bls. 4). Mörg ung börn sem eru að læra íslensku sem annað mál þurfa að fá í hendur verkfæri sér til stuðnings, svo sem myndir og tákni svo þau geti gert sig skiljanleg. Þau þurfa til dæmis að geta gefið þarfir sínar í ljós, sem og skoðanir, reynslu og upplifun. Einnig skal stefna að því að þau geti tjáð sig skilmerkilega svo þau geti tekið þátt í leikskólastarfinu sér til gagns, náms og gleði (Halldóra Sigtryggsdóttir o.fl., 2021, bls. 6–9). Þegar börn skilja merkingu tiltekinna orða en eiga í erfiðleikum með talmál geta þau átt samskipti með því að tákna orðin eða með því að benda á myndir sem tilheyra viðkomandi orðum (Weitzman, 2017, bls. 3). Höfundur telur að þetta eigi einnig við mörg íslensk börn sem eru að læra móðurmál sitt, en eins og áður hefur komið fram eru ýmsir þættir sem geta haft áhrif á máltileinkun þeirra og taka þarf tillit til.

##### 2.3.4.2.1 Tákni með tali

*Tákni með tali* eða TMT er tjáningarform sem er ætlað heyrandi fólki sem á í vanda með mál og tal og byggir á látbragði, táknum og tali. Hér eftir verður skammstöfunin TMT notuð. Miðað er við að tákni séu alltaf notuð samhliða talmáli og að lykilorð hverrar setningar séu táknuð sem gerir það að verkum að

sá sem kennir talar hægar og skýrar en ella (Björk Alfreðsdóttir og Sigrún Grendal, 2005, bls. 6). Börn sem eru að læra fleiri en eitt tungumál, eru sein til máls og/eða með frávík í málþroska njóta til dæmis góðs af áherslum TMT (Eyrún Ísfold Gísladóttir, 2001, bls. 56). Eyrún Ísfold Gísladóttir, talmeinafræðingur hefur þróað notkun TMT með áherslu á samþættingu tákna, talmáls og texta. Í grein sinni *Tákn með tali í víðara samhengi: Traustur grunnur - fleiri hugmyndir* (2001, bls. 54–60) gerir hún meðal annars grein fyrir undirstöðuatriðum TMT og nefnir þar að TMT sé gagnleg leið fyrir börn sem heyra en hafa ekki náð tökum á talmáli af ýmsum orsökum. Eyrún nefnir að gæta þurfi jafnvægis í vali á táknum með hliðsjón af orðflokkum og að innlögn og notkun tákna sé ekki einungis til að byggja upp orðaforða heldur einnig til styðja við myndun setninga. Eyrún hefur til dæmis notað myndir og svokallað taktbretti til að efla tilfinningu barna fyrir taltakti og atkvæðum og til að auka skýrleika í tali. Einnig hefur hún notað sambærilegt bretti sem hvata til að segja frá í setningum og efla skilning á ýmsum setningamynstrum. Hún byrjar gjarnan á því að þjálfra börn í að tengja saman stök orð með því að kenna þeim að nota samtenginguna og með notkun mynda, hluta og tákna sem sett eru í viðkomandi hólf brettisins. Notkun takbrettis við að þjálfra ákveðnar setningagerðir hefur einnig gefið góða raun að mati Eyrúnar en þá er einu orði skipt út í senn, til dæmis *ég á úlpu, ég á bíl, ég á köku*.

Þegar verið er að leggja inn orð og tákn hjá ungum börnum er mikilvægt að byggja stundina á reglufestu og leggja upp með ákveðna rúttínu. Einnig er mikilvægt að svigrúm sé til endurtekningar og að barnið fái tækifæri til að æfa sig aftur og aftur. Auk þess er mikilvægt að hægt sé að tengja þau orð og tákn sem verið er að leggja inn við ýmsar athafnir og aðstæður í dagsins önn en í leikskólastarfi eru rík tækifæri til að flétta TMT inn í daglegar athafnir (Eyrún Ísfold Gísladóttir, 2006, bls. 17).

#### 2.3.4.2 Myndir og hlutir

Sjónrænar bjargar, samhliða talmáli, svo sem myndir og hlutir nýtast börnum við að skilja mismunandi upplýsingar. Þær geta gefið til kynna hvaða valmöguleikar eru í boði, hvað er framundan og hvað hefur gerst, hvernig gera á ákveðna hluti, veitt upplýsingar um tilfinningar og um það sem mikilvægt er að vita um erfiðar aðstæður (Bennett-Armistead o.fl., 2005, bls. 52–53; Sussman, 2012, bls. 217). Myndir, hlutir, ýmis tákni, orðmyndir og fleiri sjónrænar vísbendingar hjálpa einnig börnum með slaka máltjáningu og málskilning að skilja, muna og að læra. Andstætt orðum sem þeim eru sögð, og sem vara allt of stutt fyrir úrvinnslugetu þeirra, endast sjónrænar bjargar eins lengi og börn hafa þær fyrir augum. Flest ung börn með raskanir hafa fyrr skilning á hlutum en myndum og sum hver hafa alls ekki áhuga á myndum, til dæmis í bókum. Þá getur verið gott að nota leikföng eða hluti sem líta út eins og raunverulegir hlutir og geta verið táknrænir fyrir þau orð sem verið er að vinna með. Börn skilja almennt fyrr og betur raunverulegar ljósmyndir og litaðar myndir en myndir sem sýna aðeins útlínur, því þær eru oft frekar óraunverulegar (Sussman, 2012, bls. 214–217, 226). Ef barn er enn að læra að þekkja myndir er því best að nota ljósmyndir eða litaðar myndir sem eru skýrar og raunverulegar, tengja þær við hluti og persónur sem barnið þekkir og para við raunverulega hluti (Weitzman, 2017, bls. 96).

Myndir geta nýst við verkefni sem fela í sér að byggja upp setningar og samskipti og er leið sem virkar fyrir börn með margvíslega tungumálaerfiðleika. Mörg börn sem eru óskýr í tali geta gert sig skiljanlegri þegar þau geta notað myndir talmáli sínu til stuðnings. Börn sem nota stuttar og einfaldar setningar í sjálfsprottu tali geta með stuðningi mynda tjáð lengri setningar en ella. Myndir gera börnum sem eru að læra sitt annað tungumál greiðara að ráða í merkingu setninga og geta stutt þau við að byggja upp setningar. Myndir eru

einnig gott hjálpartæki til að vekja áhuga og halda athygli meðal barna sem eru með skerta einbeitingu. Mörgum börnum með skerta máltjáningu, til dæmis börnum með einhverfu reynist oft á tíðum auðveldara að tjá sig með myndum en orðum einum og sér, því þau hugsa gjarnan í myndum (Linda, 2020).

Sjónrænar bjargar minna börn á það sem þeim er ætlað að segja og því er mikilvægt, til dæmis þegar verið er að leggja inn orð og setningar, að segja sömu hlutina alltaf eins og endurtekið. Endurtekning orða, notkun mynda, hluta og tákna ýtir undir að börn læri, skilji og noti orðin sem og noti myndirnar, tákni eða hlutina tjáningu sinni til stuðnings (Sussman, 2012, bls. 214–217; Weitzman, 2017, bls. 96). Spjöld með myndum og orðmyndum sem raðað er upp í setningar eins og *ég á, ég vil, ég sé* og lengri setningar, geta til að mynda hjálpað börnum að muna hvernig þau geta beðið um eitthvað eða sagt frá (Sussman, 2012, bls. 214–217, 226).

### 2.3.4.3 Bein kennsla

Ein leiðin í íhlutun í máli og læsi er bein kennsla (e. direct instruction/explicit instruction (Hughes o.fl., 2017, bls 140; Paul o.fl., 2018, bls. 70). Bein kennsla er stundum notuð til að styðja við börn sem eru í áhættuhópi, standa höllum fæti og þurfa viðbótarkennslu eða íhlutun af einhverju tagi (Parette o.fl., 2009, bls. 394; Rupley o.fl., 2009, bls. 126) og er gjarnan notuð við kennslu ýmissa færniþátta sem börn eiga erfitt með að tileinka sér upp á eigin spýtur (Hughes o.fl., 2017, bls. 143). Ólíkt hefðbundnum óbeinum kennsluaðferðum, sem notaðar eru við eflingu tungumáls, miðar bein kennsla að því að gera börn meðvituð um ákveðin tungumálamynstur með því að beita skýrum og beinum kennslureglum og mynstrum, til dæmis við kennslu málfræðilegra þátta (Finestack, 2018, bls. 2063). Kennslan byggir á því að sá málþáttur sem verið er að vinna með er gerður eins áberandi og hægt er (Paul o.fl., 2018, bls. 70). Sá sem kennir ákveður hvaða efni á að nota og í hvaða aðstæðum, hvernig

kennslustundirnar eru skipulagðar, hvaða svör skal líta á sem rétt og í hvaða röð þau eiga að vera, hvernig endurgjöf skal veita og hversu oft (Paul o.fl., 2018, bls. 70; Rupley o.fl., 2009, bls. 126). Aðferðin gengur út á það að kenna ákveðna færni, sem brotin er niður í lítil skref, með vel skilgreindu námsefni sem hefur skýr markmið (Parette o.fl., 2009, bls. 399). Hún felur í sér virka þátttöku barna með því að krefja þau um tíð og margbreytileg svör sem fylgt er eftir með viðeigandi hvatningu og leiðréttandi endurgjöf til að auka æskilega svörun. Verkefni eru sett fram í skipulegri röð með greinargóðum útskýringum, sýnikennslu, dæmum og æfingum með markvissum og endurteknum hætti sem stuðlar að varðveislu náms (Hughes o.fl., 2017, bls. 143; Rupley o.fl., 2009, bls. 143). Íhlutun í formi beinnar kennslu getur verið einstaklingskennsla eða farið fram innan hóps, allt eftir aldri, þroska og þörfum þeirra barna sem unnið er með hverju sinni og þeim aðstæðum sem fyrir hendi eru (Law o.fl., 2017, bls. 2).

Bein kennsla er vel studd erlendum rannsóknum (Parette o.fl., 2009, bls. 394). Einn kostur beinnar kennslu umfram aðrar íhlutunarleiðir er til dæmis talinn vera að kennari getur veitt börnum tækifæri til að æfa nýja færni oft á stuttum tíma (Paul o.fl., 2018, bls. 70). Bein kennsla sem felur í sér markvissa og skýra kennslu, og sýnikennslu með stuðningi sjónrænnar og munnlegrar leiðbeiningar er talin geta dregið úr vitsmunalegu álagi og pressu sem fylgir skertu vinnsluminni. Vinnsluminni getur til dæmis verið skert sökum takmarkaðrar bakgrunnsþekkingar og/eða sjálfvirkni í tengslum við upprifjun á nauðsynlegri þekkingu og færni sem tengist því sem verið er að kenna (Hughes o.fl., bls. 145). Sýnt hefur verið fram á að hægt er að efla margvíslega læsifærni barna á skilvirkan hátt bæði í leik- og grunnskólum með vel skipulagðri beinni kennslu (Hughes o.fl., bls. 145; Rupley o.fl., 2009, bls. 126). Þetta á ekki síst við um börn í áhættuhópi og með málraskanir, en bein kennsla

gerir þeim kleift að efla færni sína á því sviði sem áhersla er lögð á svo um munar og jafnvel umfram það sem gert er ráð fyrir (Parette o.fl., 2009, bls. 394). Í samantekt Paul o.fl., (2018, bls. 70, 157) kemur fram að aðferðin skili árangri við kennslu margskonar málfræniþátta hjá börnum með málfrávik af ýmsum toga, til dæmis börnum með málproskaröskun DLD og einhverfum börnum. Einnig að bein kennsla málfræðilegra þátta geti verið hornsteinninn í íhlutunaráætlun barna sem eru að læra ensku sem annað mál, og eiga erfitt með að yfirfæra færni í móðurmáli yfir á ensku. Finestack (2018, bls. 2073–2074) bendir á að málfræðilegt inngrip með beinni kennslu sé talin áhrifaríkari leið en íhlutun sem byggir eingöngu á óbeinum leiðbeiningum og að börn eru auk þess líklegri til að tileinka sér, viðhalda og alhæfa nýja málfræðiþætti þegar þeir eru kenndir með beinni kennslu. Samkvæmt Parette o.fl. (2009, bls. 394) styður bein kennsla málfræðilegra þátta við að börn geti nýtt sér þá færni sem þau öðlast í nýjum og óþekktum verkefnum.

Líkt og máltækið segir eru tvær hliðar á hverju máli en Paul o.fl. (2018, bls. 71) draga fram ýmsa þætti sem hafa komið fram varðandi annmarka beinnar kennslu. Aðferðin virðist til dæmis henta sumum börnum og öðrum ekki. Óbeinar íhlutunaraðferðir skila í sumum tilfellum almennt betri árangri og yfirfærslu en bein kennsla, til dæmis samtalsíhlutun. Einnig kemur fram að bein kennsla skili einungis viðunandi árangri við kennslu nýrra málfræðilegra þátta og setningauppyggingar, og að árangursríkasta snið beinnar kennslu sé þegar áhersla er lögð á andstæður tveggja forma, eins og nútíð-þátíð eða eintölu-fleirtölu.

Helsti ókostur beinnar kennslu er talinn vera að stjórn þess sem kennir er það mikil að hún getur komið í veg fyrir tækifæri til ófyrirséðrar notkunar tungumálsins til samskipta. Aftur á móti er bent á að stuðningsmenn aðferðarinnar telja að líta megi á þá annmarka með öðrum augum því ef börn



geta lært tungumál að öllu leyti á eðlilegan hátt með því að hlusta og eiga samskipti við aðra, þurfa þau ekki á íhlutun að halda. Ef barn nær ekki að tileinka sér tungumál á eðlilegan hátt í gegnum samskipti gefur það auga leið að grípa þurfi til íhlutunar (Paul o.fl., 2018, bls. 70).

Þó svo að bein kennsla sé almennt talin árangursrík þegar kemur að því að innleiða ákveðna málþætti og við að laða fram ákveðna málfærni sem barnið notar ekki eða sjaldan í sjálfsprottinu tali, er talið ákjósanlegt að nota aðrar íhlutunarleiðir samhliða til að tryggja góða yfirfærslu yfir í daglegt tal og samskipti. Einnig er talið gott að vinna með ákveðna færni markvisst og þétt í tiltekinn tíma, skipuleggja 5–10 mínútna æfingu fyrir hverja nýja færni, og skipta síðan yfir í óbeinni kennslu eða leggja inn aðra nýja færni. Gott er að hægja á talhraða til að auka skýrleika í tali en það eykur einnig skilning, færni í að tileinka sér málfræðileg mynstur og getu til að endurtaka stök orð og setningar. Þegar íhlutunin tengist uppbyggingu setninga ætti að miða við að vinna með aðeins lengri setningar en barnið notar og sem innihalda hugtök sem barnið skilur og eru málfræðilega rétt uppbyggðar. Með því að flétta málfræðireglum inn í endurteknar setningar veitir það börnum fleiri tækifæri til að komast í kynni við það form sem unnið er með. Það hentar börnum með málraskanir vel, því þau þurfa almennt ríka endurtekningu til að tileinka sér ýmsa færni sem börn með eðlilegan málþroska ná sjálfkrafa tökum á (Paul o.fl., 2018, bls. 73, 84–85). Eftir því sem börn eldast eru þau gjarnan gerð virkari í íhlutuninni, sem felst í því að þjálfunin færir frá því að vera í formi beinnar kennslu yfir í kennslu þar sem börn eru til dæmis hvött til að beita málvitund sinni og íhuga málfræði- eða hljóðfræðilega þætti út frá eigin þekkingu (Law o.fl., 2017, bls. 3).

Lítið er til af íslensku efni er varðar tileinkun ungra barna á íslenskri málfræði og setningaupbyggingu. Rannsóknir á því hvernig unnt er að styðja

við þá þætti með markvissum hætti og hvernig íhlutunarleiðir teljast vænlegar þegar vandi steðjar að í þeim málþáttum eru einnig fáar. Svo virðist sem meiri áhersla hafi verið á að hanna námsefni til að efla orðaforða ungra barna og kanna áhrif orðaforðakennslu, bæði óbeinnar og beinnar, á orðanám þeirra. Nefna má tvær nýlegar íslenskar rannsóknir sem sýna fram á að orðaforðakennsla með beinni kennslu skili árangri. Í rannsókn Mörtu Eydal o.fl. (2019, bls. 6–7, 15) var íhlutun beitt með beinni kennslu orða hjá íslenskum dreng á þriðja aldursári, sem féll undir almenn viðmið að vera seinn til máls. Þjálfuð voru valin markorð sem tengdust áhugasviði drengsins og samhliða voru notuð leikföng og annar efniviðar sem tengdist orðunum á einhvern hátt. Einnig voru valin jafn mörg orð til samanburðar en þau tengdust markorðunum og saman mynduðu þau orðapör. Niðurstöður leiddu í ljós að orðaforðabjálfunin hafði jákvæð áhrif á orðaforðatileikun drengsins sem á íhlutunartímabilinu bætti við sig fleiri orðum en vænta mátti að hafi verið vegna almenns þroska. Í rannsókn Sigrúnar Öldu Sigfúsdóttur, o.fl. (2020, bls. 1–2) var gerður samanburður á áhrifum beinnar og óbeinnar orðaforðakennslu hjá tveimur fimm og sex ára íslenskum leikskólabörnum með málþroskaröskun. Sögulestur var notaður til kennslu á völdum orðum og árangur þessara tveggja aðferða borinn saman, það er annars vegar að lesa bók og staldra við ákveðin orð og kenna þau með beinum hætti og hins vegar að lesa sömu bók án þess að útskýra orðin sérstaklega. Niðurstöður leiddu í ljós að beina orðaforðakennslan skilaði góðum árangri og hafði jákvæð áhrif á orðaforðanám þátttakenda.

Í greininni *Að læra íslensku sem annað mál: Markviss orðaforðakennsla í útinámi* eftir Hörpu Sif Þorsteinsdóttur og Rannveigu Oddsdóttur (2021, bls. 5, 12), er sagt frá rannsókn sem gerð var með það að markmiði að athuga hvort íhlutun í formi orðaforðakennslu, sem að mestu fór fram utandyra, með

námsefninu *Orðaleik* hefði áhrif á orðaforða barna með íslensku sem annað mál. Orðin tengdust veðri, útileiksvæði og umhverfi utanhúss og þau voru einnig fléttuð inn í daglegt starf deildarinnar. Samkvæmt niðurstöðum skilaði orðaahlutunin árangri en börnin bættu öll mælanlega við orðaforða sinn og viðhéldu þeim árangri að tveimur mánuðum liðnum.

Það sem hér hefur komið fram bendir til þess að bein kennsla orða skili árangri, bæði meðal íslenskra barna og barna sem eru að læra íslensku sem annað mál. Aftur á móti er ekki úr mörgu að móða varðandi upplýsingar um áhrif þess að efla færni ungra barna í málfræði og setningagerð með beinni kennslu. Reynsla höfundar er sú að inngrip með beinni kennslu til að efla og styðja við þróun málfræði og færni í að raða orðum í setningar sé jafn mikilvægt og þegar orðaforði á í hlut þó svo að efni til þess að efla orðaforða sé mun aðgengilegra. Að sama skapi og í samræmi við fyrri umfjöllun, telur höfundur brýnt að bein kennsla sé aðeins hluti af heildar íhlutunaráætluninni og sé einungis hluti þeirra þjálfunarstunda sem hún tilheyrir, eða í um það bil 5–10 mínútur.

#### 2.3.4.4 Endurvarp í samtali og útvíkkun tals

Endurvarp í samtali (e. conversational recast) við börn er leið sem talin er koma að gagni til að efla næmi fyrir málfræði og færni í að byggja upp setningar (Meyers-Denman og Planteb, 2016, bls. 334–336; Paul o.fl., 2018, bls. 368). Í endurvarpi í samtali felst að áhersla er lögð á að hinn fullorðni endursegi setninguna sem barnið sagði með rétttri málfræði og að lengja setninguna með því að bæta við hana orðum. Til dæmis, ef barnið segir *hann borða* gæti sá fullorðni sagt *já, hann borðar köku*. Þessi leið getur bæði nýst í samtölum í daglegum aðstæðum og sem markviss málfræðihlutun.

Sumir fræðimenn halda því fram að endurvarp í samtali ætti að vera hluti af málíhlutunaráætlun barna sem eru með slaka færni í málfræði þar sem fjöldi

rannsóknna styður við aðferðina í því skyni (Paul o.fl., 2018, bls. 368). Samkvæmt rannsóknnum gefur endurvarp í samtölum til dæmis góða raun sem málfræðihlutun meðal barna með málþroskaröskun DLD og barna með aðrar málraskanir (Hau o.fl., 2021, bls. 43–46). Einnig er talið að slík íhlutun skili jákvæðum árangri á skömmum tíma, bæði þegar íhlutunin fer fram í einum þjálfunartíma á dag yfir ákveðið tímabil og þegar henni er skipt niður í styttri þjálfunarlotur yfir daginn á jafn löngu tímabili (Christina o.fl., 2016, bls. 343). Rannsóknir benda jafnframt til þess að mikill breytileiki í notkun málfræðilegra þátta og í notkun setninga í samtölum við börn á leikskólaaldri skili meiri árangri en þegar breytileikinn er lítill. Plante o.fl. (2014, bls. 542) komust til dæmis að því að þegar endurvarp í samræðum er notað sem íhlutunarleið til að kenna ákveðna færni í málfræði og setningagerð stóðu börnin sig betur þegar notaðar voru 24 mismunandi sagnir en þegar 12 sagnir voru notaðar í tvígang. Í þessu samhengi er einnig talað um að útvíkka (e. expands) svar barnsins, til dæmis í tengslum við bóklestur og í samræðum. Sá fullorðni útvíkkar þá svar barns með því að umorða það og bæta við það orðum, mismunandi beygingum og viðeigandi upplýsingum í samræmi við aldur og getu barnsins (Bryndís Guðmundsdóttir, e.d.-a, bls. 9; Cleave o.fl., 2015, bls. 237–238).

### 3 Námsefnið *Meira en orð*

Allnokkuð er til af íslensku námsefni sem ætlað er til að efla framburð, hljóðkerfisvitund og orðaforða leikskólabarna með ýmsum hætti en námsefni sem styður við setningamyndun og málfræði er enn sem komið er af skorum skammti. Undanfarin ár hefur höfundur útbúið slíkt námsefni með setningarenningum, myndum og hlutum til íhlutunar í starfi sínu sem sérkennslustjóri. Reynslan sýnir að markviss þjálfun með því efni skili árangri og því langaði höfund að þróa það efni áfram og gefa út, sér og öðrum til gagns. Samtöl við nokkra sérkennslustjóra í mars 2022 studdi þessa ákvörðun höfundar en þeir voru sammála um að þörf væri fyrir slíkt námsefni, og að námsefnið þyrfti að vera handhægt, aðgengilegt og gæti nýst á fjölbreyttan hátt.

Kveikjan að því að þjálfra og efla næmi barna fyrir uppbyggingu setninga og málfræði með beinni kennslu og með því að nota setningarenninga, myndir og TMT er meðal annars sprottin frá því efni sem Eyrún Ísfold Gísladóttir (2001, bls. 54–60) fjallar um í grein sinni *Tákn með tali í viðara samhengi. Traustur grunnur - fleiri hugmyndir*. Hugmyndir úr grein Eyrúnar eru tvinnaðar saman við reynslu höfundar og þann kennslufræðilega grunn sem bein kennsla byggir á, sem og hugmyndafræði snemmtækrar íhlutunar. Sú fræðilega samantekt sem rakin er í fyrri hluta verkefnisins er einnig lögð til grundvallar áherslum í námsefninu, svo sem við val á orðum og setningum sem gefin eru upp í handbókinni sem dæmi um hvernig hægt er að nota námsefnið.

### 3.1 Markmið

Markmið námsefnisins *Meira en orð* er fyrst og fremst það að styðja við setningamyndun þriggja til sex ára leikskólabarna og efla færni þeirra í að beita ýmsum málfræðireglum, svo sem eintölu/fleirtölu, nútíð/þátíð og notkun greinis, persónufornafna, smáorða og tenginga. Efnið miðar að því að efla, styðja við og kenna fyrrnefnda færniþætti með notkun mynda- og orðaspjalda sem og setningareninga ásamt því að nota TMT til stuðnings með þeim börnum sem þurfa á því að halda.

*Meira en orð* er ætlað til málíhlutunar og sérkennslu, til notkunar í beinni kennslu með einu til tveimur börnum í senn, eftir eðli verkefna, og sem viðbót við aðra málörvun sem fer fram í daglegum aðstæðum í leikskólastarfi og í stærri hópum. Námsfnið er samið í þeim tilgangi að vera stuðningur fyrir börn af erlendum uppruna sem eru að læra íslensku sem annað mál og þurfa inngríp til að tileinka sér íslenska setningauppbýggingu og málfræðireglur. Námsfnið er ekki síður samið með það fyrir augum að hjálpa íslenskum eintýngdum börnum sem eru með seinkaðan málþroska og þurfa á íhlutun að halda á sviði setningauppbýggingar og málfræði, en uppfylla ekki greiningarviðmið fyrir þjálfun hjá talmeinafræðingi og/eða eru að bíða eftir slíkri þjónustu. Rétt er að taka fram að notkun efnisins kemur ekki í staðin fyrir þjálfun hjá talmeinafræðingi. Þó svo að *Meira en orð* sé fyrst og fremst ætlað þriggja til sex ára gömlum börnum hentar það einnig til að auka málfærni eldri barna, einkum þeirra sem eru að læra íslensku sem annað mál og þurfa sérstakan stuðning til að átta sig á beygingum og reglum málsins og hvernig orðum er raðað upp í setningar.

## 3.2 Lýsing á námsefninu Meira en orð

Nafngiftin *Meira en orð* vísar til þeirra aðgerða sem felast í markmiðum námsefnisins, það er að raða þekktum orðum upp í hinar ýmsu setningagerðir í því skyni að efla næmi fyrir því hvernig orð raðast saman, hvernig þau hafa áhrif á hvert annað og hvernig þau breytast í mismunandi samhengi. Eins og áður hefur verið greint frá er *Meira en orð* sérkennsluefni sem ætlað er til málihlutunar. Höfundur telur námsefnið henta best til einstaklingskennslu, sér í lagi þegar unnið er með setningarenninga í því skyni að efla tilfinningu fyrir uppbyggingu setninga og málfræði, og áætlað er að gera skráningar samhliða. Það er þó vel gerlegt að vinna með tveimur börnum í senn, til dæmis þegar myndirnar eru notaðar í spilaformi á borð við veiðimann, lottó og samstæðuspil.

Bein kennsla er lögð til grundvallar þessu námsefni. Námsefninu er ætlað að hjálpa börnunum að átta sig á málfræðireglum, uppröðun og notkun orða í ýmsum setningagerðum með því að endurtaka ákveðin mynstur í beinni kennslu. Börn með tal- og málraskanir þurfa andstætt börnum með eðlilegan málþroska, gjarnan ríka endurtekningu og markvissa kennslu til að ná tókum á ýmsum reglum tungumálsins. Endurtekning er líka góð fyrir börn sem eru að læra fleiri en eitt tungumál. Í handbókinni er því lýst hvernig notkun námsefnisins er hugsuð. Til dæmis er áætlað að innlögn setninga og málfræðiþátta með námsefninu *Meira en orð* sé hluti af þeirri þjálfun sem fram fer í þjálfunarstundinni, það er að ekki er ætlast til að allur tíminn sé í formi beinnar kennslu eins og efnið miðar að. Lagt er upp með að innlögnin fari fram við borð þar sem kennari situr andspænis barninu eða börnunum. Unnið er með setningarnar frá vinstri til hægri frá barninu séð, það er samkvæmt lestraráttinni. Meta þarf fyrir hvert barn fyrir sig hversu margar setningar skal vinna með í hverjum tíma, og með hversu mörgum skiptiorðum og

endurtekningum. Innlögn setningar getur verið á þá leið að kennari segi orðin í setningunni og bendir um leið á hvert mynda- og orðaspjald fyrir sig. Síðan er barnið hvatt til að segja setninguna á sama hátt. Það getur verið gott að kennari segi og bendi með barninu í byrjun og oftast ef á þarf að halda. Hægt er að nota hvatningar eins og *nú skalt þú prófa að gera eða nú skulum við gera saman*. Þegar búið er að skipta um mynda- og/eða orðaspjald er barnið hvatt til að segja og benda, en kennari þarf að meta hvort hann þurfi að sýna aftur og/eða gera með barninu. Veita skal barninu uppörvandi endurgjöf fyrir vinnu sína og endurtaka setningarnar rétt ef barnið gerir villur.

Þeir sem hafa þekkingu á TMT og eru að þjálfa börn sem kunna og geta notað einhver tákni, eru eindregið hvattir til að nýta sér það við innlögn setninga. Þá er mikilvægt að kennarinn sitji andspænis barninu svo það sjái vel hvernig tákni eru mynduð. Þegar nota á TMT er gott að byrja á því að skoða hvert mynda- og orðaspjald setningarinnar fyrir sig með barninu, nefna orðin og tákna þau. Ekki er alltaf þörf á að tákna öll orð setningarinnar, svo sem smáorð og tengingar á borð við *og, en, í og er*. Síðan er barnið hvatt til að nefna hvert orð fyrir sig og gera viðkomandi tákni. Því næst getur kennarinn gefið barninu dæmi um hvernig setningin í heild er sögð og táknuð. Gott er að benda fyrst á viðkomandi spjald áður en orðið er sagt og táknað. Því næst er barnið hvatt til að segja orðin og gera tákni samhliða, um leið og kennari leiðir það áfram með því að benda á myndirnar, segja orðin og gera tákni með barninu ef á þarf að halda. Í hvert sinn sem skipt er um mynda- og/eða orðaspjald getur kennarinn sagt setninguna fyrst og gert tákni um leið og hvatt síðan barnið til að endurtaka. Veita skal barninu viðeigandi stuðning í öllum endurtekningum eftir þörfum, til dæmis með því að benda á spjöldin, segja orðin og/eða tákna með barninu. Gott er að draga smám saman úr þeim stuðningi þegar barnið hefur áttað sig á mynstri setningarinnar. Hvatning og endurgjöf er notuð með



sambærilegum hætti og þegar kennsla fer fram án notkunar tákna, eins og lýst var hér fyrir ofan.

### 3.2.1 Verkfærin í kassanum

Námsefnið er í handhægum kassa úr pappa og því fylgir handbók, mynda- og orðaspjöld, litlir plastvasar fyrir spjöldin, svartar sílikon mottur til að raða upp í setningarenninga og skráningarblað.

#### 3.2.1.1 Handbók

Handbókin sem fylgir námsefninu *Meira en orð* fylgir þessari ritgerð sem sjálfstætt skjal í A4 broti. Þegar námsefnið verður prentað í endanlegri útfærslu eftir tilraunakennslu höfundar skólaárið 2023 til 2024 er áætlað að handbókin verði prentuð í stærðinni 21cm x 21cm og verði með gormum. Í handbókinni er samantekt úr fræðilegum hluta ritgerðarinnar, lýsing á námsefninu og þeim efnivið sem því fylgir, dæmi um setningar og málfræði sem hægt er að vinna með auk hugmynda að fleiri verkefnum.

#### 3.2.1.2 Mynda- og orðaspjöld

Við val á orðum var bókin *Tíðni orða í tali barna*, eftir þær Jóhönnu Thelmu Einarsdóttur, Önnu Lísu Pétursdóttur og Írisi Dögg Pétursdóttur (2019), höfð til hliðsjónar. Einnig var *Orðaforðalisti: Hugtök sem æskilegt er að börn á leikskólaaldri hafi á valdi sínu*, eftir Elsu Pálsdóttur (2017) hafður að leiðarljósi, þó aðallega orð sem eiga við þriggja ára börn og yngri en einnig nokkur úr flokkunum fyrir þriggja ára og eldri.

Mynda- og orðaspjöldin sem fylgja námsefninu voru útbúin í Canva (sjá <https://www.canva.com/>). Mynda- og orðaspjöldin eru prentuð á 300 gr pappír sem hægt er að plasta ef vilji er fyrir því. Myndirnar eru líflegar, litríkar og lýsandi. Þær ná yfir algeng nafnorð, það er dýr, mat, föt, persónur, leikföng og hluti, líkamsparta og farartæki. Á samskonar spjöldum eru algeng

lýsingarorð, sagnorð, fornöfn, ýmis smáorð og tengingar sem ýmist eru með myndum eða eingöngu orðmynd í stað myndar, í þeim tilfellum þegar ekki tókst að finna táknrænar myndir fyrir orðið. Sumar myndirnar vísa til tákna í TMT, það er þær lýsa á myndrænan hátt hvernig viðkomandi tákn eru gerð. Neðst á öllum spjöldunum er texti yfir orðið sem um ræðir.

Allar myndir sem tengjast nafnorðum eru í tveimur eintökum svo nýta megi þær á fleiri vegu en til röðunar í setningum, svo sem til að spila lottó, veiðimann og samstæðuspil, vinna með fleirtöluendingar, til flokkunar og pörunar. Myndaspjöld yfir liti eru einnig í tveimur eintökum í sama tilgangi en auk þess eru nokkur smáorð í tveimur eða fleiri eintökum svo nýta megi þau í samsettum setningum eða þegar unnið er með tvær stakar setningar. Einnig er hægt að nota myndaspjöldin sem stuðning og tengingu við TMT og sem grunn í frásögnum og fleira. Nafnorðaspjöldin eru með bláum ramma, sagnorðaspjöldin með rauðum ramma, lýsingarorðaspjöldin með grænum ramma og fornöfn, ýmis smáorð og tengingar eru á spjöldum með gulum ramma. Með efninu fylgja auð spjöld í öllum litunum svo hægt sé að bæta við myndum og/eða orðum eftir þörfum. Þetta gætu til dæmis verið aðrar myndir og ljósmyndir sem hafa persónulega þýðingu fyrir börnin, svo sem af þeim sjálfum, fjölskyldumeðlimum og vinum, sem og af orðum sem vilji er til að þjálfja sérstaklega. Einnig fylgja litlir plastvasar með litarönd til að flokka spjöldin í eftir litum. Þar sem nafnorðaspjöldin eru talsvert mörg er gert ráð fyrir að þau séu flokkuð nánar, til dæmis eftir yfirflokkum á borð við persónur, dýr, mat, föt og svo framvegis svo fljótlegra sé að finna þau spjöld sem áætlað er að vinna með.

### 3.2.1.3 Setningarenningar og spilamottur

Námsefninu fylgja 10 svartar sílikonmottur sem eru aðeins stærri en mynda- og orðaspjöldin. Setningarenningur er myndaður með þeim á þann hátt að jafn mörgum mottum er raðað upp fyrir framan barnið eins og fjöldi orða í setningu

sem verið er að vinna með hverju sinni. Eitt mynda- eða orðaspjald er lagt ofan á hverja mottu og því er hver motta táknræn fyrir hvert orð setningarinnar. Einnig fylgja tvær sílikonmottur með námsefninu í stærðinni 22 cm x 23,5 cm. Þær eru hugsaðar sem spilamottur. Til dæmis er hægt að velja sex myndapör úr þeim myndaspjöldum sem eru í tveimur eintökum og leggja annað eintakið ofan á mottu og búa þannig til lottóspjald og spila síðan lottó með hefðbundnum hætti, það er að para mynd við mynd. Einnig er hægt að spila á þann hátt að hlutur er paraður við mynd. Sílikonmotturnar eru með stömu undir- og yfirlagi þannig að þær liggja vel á borði og spjöldin liggja vel ofan á þeim. Einnig er auðvelt að þrifa þær.

#### 3.2.1.4 Dæmi um setningar

Í handbókinni eru gefin upp dæmi um setningar með tveimur til sjö orðum. Flestar setningarnar eru með þremur og fjórum orðum. Að mati höfundar eru þær samsetningar í mörgum tilfellum heppileg lengd, svo sem þegar athygli og þolinmæði er ekki upp á það besta. Þær bjóða einnig upp á marga möguleika þegar kemur að því að velja málfræðireglur til að þjálfra. Orð og hugtök eru fléttuð inn í hinar ýmsu setningar og setningagerðir. Í hverri setningu eru eitt eða tvö skiptiorð og eitt eða fleiri föst orð. Til dæmis þegar verið er að þjálfra burðarsetninguna *má ég fá X* eru orðin *má*, *ég* og *fá* föstu orðin en þau sem koma í staðin fyrir *X* eru skiptiorð eða nafnorð í þessu tilfelli, sem ýmist er hægt að þjálfra án eða með greini. Skiptiorðin eru ýmist fyrirfram valin af kennara eða af barni sem getur til dæmis valið eða dregið orð úr ákveðnum myndabunka sem kennari hefur fundið til. Til að festa tiltekna færni í sessi sem verið er að þjálfra er æskilegt að sama setningagerðin sé endurtekin nokkrum sinnum með mismunandi skiptiorðum. Það eykur líkurnar á að barnið/börnin læri að lesa í mynda- og orðaspjöldin og tileinki sér þær málfræðireglur sem verið er að leggja áherslu á. Einnig er mikilvægt að sá sem leggur þessa málþætti inn með

beinni kennslu tryggi að áhersluþáttum sé fylgt eftir inni á deild á meðan á íhlutuninni stendur. Til dæmis ef verið er að vinna með setninguna *má ég fá X* er kjörið að hvetja til notkunar slíkra setninga í leik og við matarborðið svo eitthvað sé nefnt.



Mynd 1: Dæmi um hvernig þriggja orða setningin *dúkka og bangsi* raðast upp á setningarenning.



Mynd 2: Dæmi um hvernig fjögurra orða setningin *má ég fá ís* raðast upp á setningarenning.

### 3.2.1.5 Skráningarblað

Með námsefninu fylgir skráningarblað sem hægt er að grípa til í hverri þjálfunarstund til að meta framfarir hvers barns og næstu skref í þjálfun. Skráningarblaðið er útbúið af höfundi og byggir á nokkrum útgáfum skráningarforma sem hann hefur mótað og notað undanfarin ár. Tillaga að notkun þess er í kennsluleiðbeiningum handbókarinnar. Í handbókinni er einnig að finna fylgiskjal með mynd af útfylltu skráningarblaði, sem sýnir hvernig tvær einfaldar setningagerðir eru skráðar. Þeir sem nota námsefnið fá skráningarblaðið aftur á móti sent í tölvupósti til útprintunar og/eða ljósritunar, þar sem stærð þess fellur illa að blaðsíðum handbókarinnar. Notendur geta einnig nýtt sér það skráningarform sem grunn að annarskonar skráningarformi, gert breytingar á því og aðlagð skráninguna eftir þörfum.

### 3.3 Tilraunakennsla

Á haustönn 2022 á meðan námsefnið var í mótun leitaði höfundur til þriggja aðila til að taka að sér tilraunakennslu á námsefninu. Tilgangurinn með tilraunakennslunni var að varpa ljósi á annmarka námsefnisins og handbókarinnar og kanna hvað mætti útfæra betur. Einnig var ætlunin að fá álit á hvort námsefnið væri þarft og bæri árangur. Um er að ræða talmeinafræðing, þroskaþjálfara og leikskólakennara, sem hér eftir eru allir kallaðir kennarar eða tilraunakennarar. Þeir hafa allir reynslu af því að sinna sérkennslu eða tal- og málþjálfun. Þeir tóku allir vel í að prófa námsefnið og sýndu efninu einlægán áhuga. Kennararnir fengu tilraunaútgáfu af námsefninu í hendur á bilinu 27. desember 2022 til 5. janúar 2023. Við afhendingu fengu þeir kynningu á efninu, handbókinni og hvernig nýta má skráningarblaðið samhliða þjálfun. Þeir fengu skráningarblað sent í tölvupósti til útprentunar eftir þörfum. Lagt var upp með að kennararnir nýttu sér efnið í þrjár vikur, með eins mörgum börnum og í eins mörg skipti og hentaði hverjum og einum og myndu skila umsögn um efnið og benda á það sem betur mætti fara að þeim tíma liðnum. Þeir fengu sendan spurningalista (Viðauki 1) um námsefnið í byrjun janúar til að hafa við höndina á kennslutímabilinu, með matsþáttum sem þeir voru beðnir um að hafa í huga á meðan á tilraunakennslunni stóð, og leggja mat á að henni lokinni. Til dæmis var spurt um bakgrunn barnanna, almennt um námsefnið *Meira en orð*, svo sem varðandi undirbúning þjálfunar, útlit mynda- og orðaspjalda, kosti og galla námsefnisins. Nokkrar spurningar voru um þjálfunarstundirnar, það er fjölda, lengd, skipulag og árangur. Tilraunakennararnir voru einnig beðnir um að leggja mat á handbókina og kennsluleiðbeiningar, til dæmis uppsetningu, skýrleika og benda á hvað mætti bæta en auk þess voru þeir beðnir um að lýsa reynslu sinni af notkun skráningarblaðsins.

### 3.3.1 Niðurstöður tilraunakennslunnar

Tilraunakennslan fór að mestu fram í janúar en dróst aðeins fram í febrúar. Allir kennararnir höfðu skilað umsögn 13. febrúar. Helstu niðurstöður tilraunakennslunnar eru settar fram hér að neðan.

#### 3.3.1.1 Börn og þjálfunarstundir

Námsefnið *Meira en orð* var notað með sjö börnum og í öllum tilfellum var um einstaklingskennslu að ræða. Einn kennarinn vann með eitt barn og tveir með þrjú börn. Fimm barnanna voru á leikskólaaldri, það er á bilinu þriggja og hálfis árs til fimm/sex ára og tvö á grunnskólaaldri, í fyrsta og þriðja bekk. Fjögur þeirra voru að læra íslensku sem annað mál og þrjú voru með íslensku að móðurmáli. Tvítýngdu börnin voru til dæmis með framburðarfrávik, slakan íslenskan orðaforða, notuðu stuttar setningar í tali, ranga orðaröð í setningum og slepptu gjarnan smáorðum. Íslensku börnin voru ýmist óskýr í tali, með veikleika í myndun setninga og/eða slaka hljóðkerfisvitund. Hjá einu þeirra var grunur um stam og hægja þurfti á tali þess. Ekkert barnanna var með greinda málproskaröskun en leitað hafði verið til talmeinafræðings vegna stöðu fimm þeirra og þrjú þeirra voru í talþjálfun hjá talmeinafræðingi.

Þessi sjö börn fengu mismargar þjálfunarstundir hvert, allt frá þremur skiptum upp í níu skipti, en samtals voru þjálfunarstundirnar í tilraunakennslunni 40. Stundirnar dreifðust frá því að vera einu sinni í viku upp í þrisvar sinnum í viku. Veður, færð og heilsufar barnanna hafði þó nokkur áhrif á tímaplön sem lagt var upp með í byrjun tilraunakennslunnar. Heildarlengd þjálfunarstundanna var frá 15 mínútum upp í 40 mínútur. Í þeim stundum sem voru 15 mínútur var í flestum tilfellum eingöngu unnið með námsefnið *Meira en orð* á einhvern hátt, það er einhverja setningu eða setningar og spilað með myndunum eða leikið með hluti sem tengdust myndunum og þjálfuninni. Í 40 mínútna þjálfunarstundunum var námsefnið oftast notað í helmingi tímans og

ýmist var unnið með eitthvað allt annað eða áherslusetningar voru tengdar við þá vinnu sem á eftir kom, svo sem við spil og leik. Tveir kennaranna höfðu orð á því að þeim þótti vel hægt að tengja setningavinnuna og málfræðiáherslurnar inn í aðra vinnu sem fram fór í þjálfunarstundum og einn þeirra sagði að auki „ég sé fyrir mér að hafa þetta verkefni sem einhverskonar kveikju eða hluta af stærra verkefni þannig að hægt sé að nýta allan tímann í þessa setningavinnu þar sem orðaforða- og tjáningarvinna fléttast inn í þetta námsefni“. Einnig kom fram að einfalt væri að tengja námsefnið við ýmiskonar verkefni en einn kennarinn sagði „það er svo lítið mál að tengja þessa vinnu við fleiri verkefni og vinna að yfirfærslunni í gegnum leik svo sem í búðarleik með brúður, playmo og fleira“.

Kennararnir greindu allir framfarir hjá börnunum á meðan á þjálfun stóð. Einn kennarinn hafði til dæmis orð á því að tvítýngt barn sem notaði að jafnaði aðeins stök orð í íslensku náði strax í fyrstu stundinni að segja þriggja orða setninguna *ég sé X* endurtekið með hjálp setningarenninga, mynda- og orðaspjalda. Í þriðju og fjórðu þjálfunarstund gat sama barn á sama hátt sagt fimm orða setninguna *ég sé X og X*. Þessi tiltekni kennari lýsti reynslu sinni af notkun námsefnisins meðal annars svona „ég get fullyrt að greinilegt var að börnin voru fljót að læra á myndirnar og setningarenninginn og ég sá klárlega árangur strax í tíma tvö“. Hann sagði einnig að „börnin voru fljót að tileinka sér að nota renninginn þegar þau voru að segja setningarnar og gerðu lítið af villum og þau gleymdu engum orðum“. Annar kennari hafði svipaða reynslu af því að setningarenningurinn studdi vel við setningamyndunina og að mynda- og orðaspjöldin minntu börnin á orðin í setningunni en hann sagði að auki „ég tók líka eftir því í einu tilfelli að barn bætti orði inn í setninguna og passaði orðið þar inn þó svo að ekki hafi verið mynd af viðkomandi orði“. Að mati kennaranna reynist námsefnið vel í þeim tilgangi að hægja á tali og laða fram skýrara tal.

Einn kennarinn sagði í því sambandi „mér fannst árangur birtast í mörgum tilfellum í skýrara tali og mér fannst börnin gefa sér meiri tíma til að tala og þau töluðu hægar og vönduðu sig meira“. Einn kennari nefndi að hann notaði efnið í framburðarþjálfun með einu barni, sem gaf góða raun að hans mati því „það að hafa orðin svona sjónræn í setningu hjálpaði mjög við það að barnið mundi eftir *f* hljóðinu í *fá*“. Í ummælum eins kennara kom fram að barn sem hafði alltaf notað *meme* í daglegu tali fór að nota orðið *kind* eftir að unnið var með það myndaspjald í setningu.

Þó svo að kennararnir hafi greint árangur af notkun efnisins með ýmsum hætti sagði einn kennarinn að hann hefði viljað vinna lengur en þrjár vikur með efnið til að fá fram víðtæka mynd af árangrinum og þá einnig varðandi upplifun annarra sem umgangast börnin. Hann sagði til dæmis að „það hefði verið gott að heyra í foreldrum og fleiri umönnunaraðilum varðandi yfirfærsluna“. Sami kennari bætti við að það yrði „spennandi að sjá hvað kemur í ljós þegar búið er að gefa námsefnið út í endanlegri mynd og einhver snillingur hefur gert rannsókn á áhrifum þess á setningamyndun, málfræði og aðra málþroskapætti“.

### 3.3.1.2 Námsefni

Kennararnir voru sammála um að vel gekk að undirbúa þjálfunina, það er að velja setningar til að vinna með í samræmi við þarfir barnanna og finna mynda- og orðaspjöld tengdar þeim. Annar kennarinn sem vann með þrjú börn nýtti sér efnið á þann hátt að þjálfva sambærilegar setningar hjá öllum börnunum því hann áleit að þau þyrftu á svipuðu inngrípi að halda. Þjálfunin fór samt sem áður fram í einstaklingstímum því kennarinn áleit að vegna hugamyndafræði efnisins og þar sem efnið væri nýtt fyrir honum og börnunum væri það betri kostur en að vinna með þau saman í hóp. Að mati kennarans hafði þetta kennslufyrirkomulag jákvæð áhrif á öryggi hans og hann taldi það einnig hafa



einfaldað undirbúninginn mikið og bætti við „annars held ég að þegar farið er að vinna með námsefnið reglulega verði undirbúningurinn auðveldari og auðveldari“. Sá kennari sem vann með eitt barn sagðist hafa skoðað námsefnið í heild vel í upphafi og farið síðan yfir orðalistann í handbókinni með foreldrum til að fá skýra mynd af orðaforða barnsins. Út frá því voru setningar til að vinna með valdar og mynda- og orðaspjöld valin í samræmi við þær.

Að mati tilraunakennaranna höfðaði efnið vel til barnanna og þeir töldu að börnin hefðu verið fljót að átta sig á myndunum og einnig á smáorðum á orðaspjöldunum, til dæmis *og*, *með*, og *er*. Kennurunum fannst myndirnar skýrar, skemmtilegar og lifandi. Einn kennari sagði að sér bætti tengingin við TMT góð og í frásögn hans kom fram „maður notar alltaf orðin samhliða myndunum og nefnir það sem er á myndunum og því var aldrei neinn vafi á því fyrir hvað myndirnar eða orðin stóðu“. Sá sami sagði einnig „maður nær svo góðri endurtekningu að eftir tvær til þrjár umferðir gekk þetta mjög vel fyrir sig“. Að mati eins kennarans var sagnorðamyndin *eiga* villandi. Á myndinni er stelpa sem er með hægri höndina á bringu sinni, sem er eins og TMT táknið *eiga* er gert, og í vinstri höndinni er bolti. Barn sem var að vinna með setninguna *ég á X festist í því að segja ég á bolta* þó skipt hafi verið um *X* orðið nokkrum sinnum, sem gefur til kynna að boltinn sem stelpan heldur á hafi komið í veg fyrir að barnið gæti einbeitt sér að myndunum sem skipt var út.

Hvað umbúðirnar varðar voru kennararnir sammála um að plastvasarnir með myndunum nýttust vel og að gott var að hafa aukavasa, til að geyma spjöld sem verið var að vinna með hverju sinni. Tveir kennarar nefndu að kassinn mætti vera dýpri svo hægt væri að raða plastvösunum upp á rönd en þeir töldu að það myndi einfalda leit að ákveðnum spjöldum. Hugmyndir kennara um hvernig hægt væri að bæta efnið voru á svipuðum nótum, það er að búa þannig um mynda- og orðaspjöldin í kassanum að fljótlegri væri að fletta í gegnum

þau. Einnig kom fram að sniðugt væri að vera með skýringar á litum mynda- og orðaspjaldanna innan á loki kassans. Einn kennari nefndi að gott væri að hafa spjöldin með litunum í tveimur eintökum svo hægt væri að spila lottó og samstæðuspil með þeim.

Helstu kostir námsefnisins töldu kennararnir vera skýrar myndir, að efnið væri handhægt, auðvelt að vinna með það og hægt væri að útfæra verkefnið á mismunandi hátt. Einn kennarinn sagðist sjá marga kosti við námsefnið en hann sagði meðal annars „fyrir það fyrsta hefur lengi verið mikil þörf á verkefni sem þessu sem þjálfar setningaupbyggingu líkt og verkefnið gerir og það svona myndrænt og aðlaðandi“. Hann nefndi einnig að þó markmið námsefnisins væri fyrst og fremst að vinna með setningaupbyggingu væri hægt að nýta það á ýmsa vegu og sagði „til dæmis í orðaforðavinnu, í vinnu með yfir- og undirhugtök, flokkun, sögugerð, tjáningarvinnu, yfirfærslu í framburðarþjálfun svo dæmi séu tekin“.

### 3.3.1.3 Handbók og kennsluleiðbeiningar

Kennararnir voru sammála um að kennsluleiðbeiningarnar í handbókinni væru skýrar og skilmerkilegar, og einn þeirra sagði „í raun gæti hvaða starfsmaður sem er sem hefur gott vald á íslensku máli nýtt sér þetta efni því svo góðar og skýrar eru leiðbeiningarnar“. Þeir töldu að ekki væri þörf á að breyta kennsluleiðbeiningunum sem slíkum eða bæta við þær. Einn nefndi þó að gott væri að taka fram í kennsluleiðbeiningunum að áður en setningavinnan hefst væri gagnlegt að fara yfir myndirnar með barninu til að ganga úr skugga um að það viti fyrir hvað þær standa. Annar nefndi að sér fyndist vanta meiri upplýsingar um yfirfærslu og samstarf við heimili, til dæmis hvernig foreldrar geta notað þær setningar sem unnið er með í þjálfun, þegar heim er komið.

Kennararnir nefndu að margar góðar hugmyndir væru tilgreindar í handbókinni um fleiri leiðir til notkunar námsefnisins sem gott væri að grípa til

og töldu ekki þörf á að bæta við þær. Einn þeirra sagðist til dæmis hafa nýtt sér lottó hugmyndina sem kveikju áður en unnið var með myndirnar í setningum. Tveir notuðu söng, hluti og smádót samhliða myndum, en annar þeirra sagði „ég fór líka í gamla playmodótið frá dóttur minni og fann allt sem ég gat notað í staðin fyrir myndirnar, til dæmis hjól, skóflu, epli, fugl, dúkku og margt annað“. Önnur leið sem kennararnir sáu fyrir sér að nýta námsefnið var til dæmis í vinnu með börnum sem stama, því þá er gott að vinna með setningar á taktbundinn hátt, svo sem klappa um leið og orð eru sögð. Þá getur komið sér vel að vera með setningarnar myndrænar, eins og þetta námsefni býður upp á. Varðandi útlit á handbókinni nefndu allir kennararnir að þeir sæju hana fyrir sér í A5 broti með gormum.

#### 3.3.1.4 Skráningarblað

Tveir kennarar nýttu sér skráningarblaðið sem þeir fengu sent í tölvupósti og fylgdu leiðbeiningunum um skráninguna í handbókinni. Einn kennari notaði sína eigin útfærslu af skráningarblaði en nýtti sér skráningarhugmyndina í handbókinni. Þeim þótti öllum gagnlegt að skrá í hverri þjálfunarstund til að meta framfarir og ekki síst varðandi skipulag næstu stundar. Einn kennari nefndi að það væri þó mikilvægt að kynna sér skráningarblaðið vel áður en þjálfun hefst. Kennararnir töldu skráningarformið skýrt og þeim þótti skráningin ganga vel en nokkrar hugmyndir komu fram varðandi uppsetningu á skráningarblaðinu. Einn kennari nefndi að það gæti verið gott að geta hakað við uppgefna valmöguleika og sagði að auki „og síðan væri hægt að hafa auða línu til að skrá í ef kassarnir ná ekki yfir allt“. Einnig kom fram að ef til vill væri betra að vera með eitt skráningarblað fyrir hverja stund og að það væri misjafnt eftir einstaklingum hvernig þeir kjósa að útfæra skráningarblöð, eins og fram kom í ummælum eins kennarans „ég held að þetta sé atriði sem er mjög

persónubundið, margir hafa hannað sín eigin blöð og vinna með þau sem er gott mál“.

### 3.3.1.5 Annað

Spurt var um hvort kennararnir vildu segja eitthvað um námsefnið að lokum. Í þeim svörum kom fram að þeir voru heilt yfir mjög ánægðir með námsefnið og viðbrögð þeirra við efniinu voru satt að segja framfar björtustu vonum höfundar. Einn kennaranna sagði „efnið er svo lifandi“. Annar sagði „þetta er frábært verkefni sem gefur notanda fjölbreytta notkunarmöguleika til að vinna með“. Hann nefndi einnig að „það var ánægjulegt að geta unnið verkefni með börnunum sem ég sá að bar árangur“. Sá þriðji tók stórt til orða og sagði „virkilega vandað og vel unnið verk sem á stórt hrós skilið. Það er svo greinilegt að mikil vinna og metnaður hefur verið lagður í þetta verkefni. Get ekki hrósað því nógu mikið“.

Kennararnir voru á einu máli um gagnsemi námsefnisins og töldu námsefnið geta nýst á fjölbreyttan hátt og hjá hinum ýmsu aðilum, en einn kennarinn sagði „ég held að þetta námsefni eigi eftir að skora hátt á mörgum vígstöðum í framtíðinni“. Meðal annars kom fram að þeir sem sinntu tilraunakennslunni töldu efnið geta nýst sérkennurum, þroskaþjálfum, kennurum, talmeinafræðingum og jafnvel öfum og ömmum. Einnig kom fram að mikil þörf væri á námsefni sem þessu, það er efni sem styður við setningamyndun og hin ýmsu málfræðiatríði íslenskunnar. Einn kennarinn nefndi einnig að „ekki skemmir fyrir að hægt sé að vinna með eintölu og fleirtölu, nútíð og þátíð, alls kyns fornöfn og smáorð. Sem og flokkun, þörun, lottó, samstæður, tjáningu og fleira“. Auk þess kom fram að þó að efnið sé fyrst og fremst ætlað þriggja til sex ára börnum höfðaði það einnig vel til tvítyngdu barnanna í fyrsta og þriðja bekk sem unnið var með. Sá kennari sem vann með þau börn lýsti reynslu sinni á námsefniinu í því sambandi svona „ég held að það

henti til dæmis vel fyrir tvítyngd börn á yngsta stigi sem eiga í vanda við að tileinka sér íslenskar beygingarreglur og setningaupbyggingu“.



## 4 Samantekt eftir tilraunakennslu og umræða

### 4.1 Útlit og hönnun námsefnisins *Meira en orð*

Bundnar voru vonir við að tilraunakennslan myndi leiða í ljós hvað þyrfti að þróa betur og bæta við gerð námsefnisins og handbókarinnar. Niðurstöðurnar bentu til þess að ekki þyrfti að gera miklar breytingar á námsefninu sjálfu og handbókinni. Þær ábendingar sem komu fram í tengslum við útlit námsefnisins, svo sem mynda- og orðaspjöld, umbúðir, kennsluleiðbeiningar og skráningarblað ríma við þær hugmyndir sem höfundur hafði punktað hjá sér frá því að tilraunaútgáfa námsefnisins var gerð. Sem dæmi um breytingar sem gerðar voru á efninu eftir tilraunakennsluna, í samræmi við ábendingar tilraunakennarana og hugmyndir höfundar, má fyrst nefna stærð kassans sem námsefnið er í. Að mati tveggja tilraunakennara og höfundar mætti kassinn vera dýpri til hagræðingar á uppröðun á mynda- og orðaspjöldum. Leit að slíkum kassa hófst því eftir tilraunakennsluna. Einnig voru lítilsháttar breytingar gerðar á mynda- og orðaspjöldunum, áður en námsefnið var prentað á ný. Má þar nefna útlit myndarinnar við sögnina að *eiga*, myndaspjöldin af litunum voru prentuð í tveimur eintökum og sömuleiðis nokkur smáorð. Kennararnir töldu allir mikilvægt að einhverskonar skráning færi fram samhliða þjálfun og að skráningarform væri persónulegt matsatriði. Þetta er í samræmi við sýn höfundar en til stendur að það skráningarform sem fylgir með efninu verði sent notendum með rafrænum hætti. Hægt er að prenta það út eftir þörfum, hafa til hliðsjónar við gerð annarskonar skráningarblaðs og/eða gera breytingar á því og aðlaga að þörfum hvers og eins.

Eftir tilraunakennsluna voru smávægilegar breytingar gerðar á handbókinni, til dæmis varðandi kennsluleiðbeiningarnar í þeim tilfellum sem nánari útskýringa var þörf og gera þurfti viðbætur. Til að mynda var útskýrt nánar hvernig haga mætti samstarfi við foreldra. Bæði í sambandi við val á orðum og setningum við upphaf þjálfunar og hvernig foreldrar geta fylgt þjálfuninni eftir. Skerpt var á þessu í handbókinni vegna þess að gott samstarf við foreldra og þátttaka þeirra í málörvun barna sinna er talinn mikilvægur fyrirbyggjandi þáttur þegar kemur að frávikum í málþroska og áhrifum þeirra á líðan, hegðun og námsframvindu barna (Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir, 2021c, bls. 7).

## 4.2 Gagnsemi námsefnisins *Meira en orð*

Ein af megináherslum í tilraunakennslunni var að kanna gagnsemi námsefnisins sem og þörf fyrir því að mati kennara, sem vinna við málörvun barna. Höfundur hafði væntingar um að tilraunakennslan myndi varpa ljósi á gagnsemi og þörf fyrir námsefni sem miðar að því að byggja upp setningar og efla málfræðilega færni hjá leikskólabörnum sem eiga í vanda með þá málþætti, og í því skyni að undirbúa þau sem best fyrir komandi lestrarnám þeirra og lesskilning. Málþroski og lestrarnám tengjast á ýmsa vegu og hvernig börnum vegnar í námi og samfélagi síðar á lífsleiðinni veltur meðal annars á þróun málþroskans á leikskólaárunum. Á leikskólaárunum er brýnt að beina sjónum að undirstöðupáttum lesskilnings og efla þá (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2015, bls. 6, 19) og til að standa sem best að því er að mati höfundar, nauðsynlegt að til sé aðgengilegt og fjölbreytt námsefni.

Íslenskt námsefni sem ætlað er til að nota markvisst í þeim tilgangi að efla setningamyndun og málfræði ungra barna, bæði ein- og tvítyngdra, er enn sem komið er vandfundið. Aftur á móti er námsefni sem ætlað er til að vinna með framburð, hljóðkerfisvitund og orðaforða nokkuð fjölbreytt og aðgengilegt,



bæði útprentað og á rafrænu formi. Á fyrstu stigum lestrarnáms gegnir hljóðavitund eða næmi fyrir hljóðum tungumálsins vissulega lykilhlutverki og þekkt er að orðaforði sé grunnstoð lesskilnings og tengist lestrarnámi með margvíslegum hætti. Máltjáning er einnig mikilvæg í málþróun barna og er auk þess einn af undirstöðupáttum lesskilnings og ritunar (Neaum, 2012, bls. 10) en hún felur meðal annars í sér stigvaxandi getu til að segja orð, raða þeim saman í setningar á skipulegan hátt með því að flétta saman orðaforða, framburði og málfræði (Bryndís Guðmundsdóttir, e.d.-b., bls. 1). Algengt er að veita þurfi ungum börnum íhlutun og þjálfun í ákveðnum málþáttum, til dæmis varðandi framburð, orðaforða og færni í uppbyggingu setninga (Law o.fl., 2017, bls. 3). Námsefnið *Meira en orð*, sem miðar sérstaklega að því að raða þekktum orðum upp í setningar og beita hinum ýmsu málfræðireglum, er því viðleitni höfundar til að auðga úrval námsefnis til íhlutunar sem nýtist til að efla mál og læsi ungra barna á fjölbreyttan hátt. Niðurstöður tilraunakennslunnar gefa vísbendingar um að full þörf sé á námsefni sem styður við setningamyndun og hin ýmsu málfræðiatríði íslenskunnar. Þær vísbendingar eru í takt við persónulega upplifun höfundar og þá litlu rannsókn sem höfundur gerði á vorönn 2022, þar sem tekin voru viðtöl við þrjá sérkennslustjóra varðandi námsefni til notkunar í sérkennslu. Þeir sérkennslustjórar töldu allir að þörf væri fyrir námsefni í þessum anda.

Fram kom í umsögnum tilraunakennaranna að sérkennarar, þroskaþjálfar, kennarar, talmeinafræðingar og jafnvel áhugasamar ömmur og afar gætu notað námsefnið *Meira en orð* í framtíðinni á fjölbreyttan hátt. Eins og fram hefur komið er námsefnið ætlað til sérkennslu og málíhlutunar á sviði setningamyndunar og málfræði og því telur höfundur þarft að árétta, líkt og einn kennarinn komst að orði í umsögn sinni um námsefnið, að þeir sem hafa góð tök á íslensku geta hæglega notað námsefnið. Í kjölfarið er einnig brýnt að

nefna að námsefnið er að mati höfundar best til þess fallið að vinna með það einstaklingslega, sér í lagi þegar unnið er að því að byggja upp setningar, eins og tilraunakennararnir sem og gerðu.

Kennurunum þótti námsefnið til dæmis nýtast vel til að vinna með eintölu, fleirtölu, nútíð, þátíð, ýmis fornöfn og smáorð í hinum ýmsu setningum með því að nota setningarenning, mynda- og orðaspjöld. Auk þess kom fram í umsögnum þeirra að auðvelt var að tengja setningavinnuna og námsefnið við önnur verkefni, til dæmis spil og leiki þar sem áherslur setningavinnunnar voru hafðar að leiðarljósi. Sú upplifun endurspeglar hugmyndir höfundar en lagt var upp með að námsefnið mætti nýta á ýmsan hátt, bæði við innlögn setninga og sem grunn í samræðum og leik, jafnt í þjálfunarstundum sem og í daglegum athöfnum.

Samkvæmt Law o.fl. (2017, bls. 4) er algengt að börn með tal- og/eða málraskanir séu með slaka heyrnræna úrvinnslu en hafi aftur á móti góða sjónræna skynjun og því sé gagnlegt að nota myndir og tákni samhliða tali til að styðja við málþjálfun, talmál og skilning í ýmsum aðstæðum. Í umsögnum kennarana kom fram að börnin voru fljót að ná tökum á uppbyggingu þjálfunarinnar, það er þeim markvissa, sjónræna- og táknræna grunni sem þjálfunin byggir á. Börnin voru einnig fljót að ná tökum á að nýta sér mynda- og orðaspjöld, setningarrenning og TMT talmáli sínu til stuðnings og áminningar. Upplifun kennarana á námsefninu og gagnsemi þess má meðal annars jafna við hugmyndafræði Eyrúnar Ísfoldar Gísladóttur, talmeinafræðings (2001, bls. 54–60), sem námsefnið *Meira en orð* byggir að hluta til á. Eyrún telur til dæmis gagnlegt að nota TMT til að styðja við talmál og setningamyndun barna. Hún hefur í sínu starfi notað myndir, hluti, TMT og svokallað taktbretti, sem er sambærilegt setningarenningi í námsefninu *Meira en orð*, til að efla næmi fyrir taltakti, skýrleika í tali, skilning á ýmsum

setningamynstrum og sem stuðning til að segja frá í setningum. Samkvæmt Sussman (2012, bls. 214–217) og Weitzman (2017, bls. 96) eru sjónrænar bjargir á borð við myndir, hluti og tákni ásamt endurtekningu mikilvægir þættir í málþjálfun barna, til dæmis við innlögn orða og setninga.

Tilraunakennararnir nefndu að uppbygging námsefnisins væri vel til þess fallin að ná fram endurtekningu sem studdi við þær setningar og málfræðiatríði sem unnið var með hverju sinni og einnig til að laða fram hægara og skýrara tal. Þessu til stuðnings má nefna að Paul o.fl. (2018, bls. 84–85) fjalla um að gott sé að hægja á talhraða til auka skýrleika í tali, efla skilning, næmi fyrir málfræðilegum mynstrum og getu til að endursegja orð og setningar. Einnig að þegar málfræðireglur eru tvinnnaðar inn í endurteknar setningar veitir það börnum fleiri tækifæri til að komast í kynni við það málfræðiform sem verið er að vinna með sem er eitt af því sem börn með málraskanir þurfa á að halda. Þessi umfjöllun endurspeglar vel hugmyndafræði beinnar kennslu sem er sú kennsluáferð sem námsefnið *Meira en orð* byggir á. Bein kennsla miðar meðal annars að því að gera börn meðvituð um ákveðin tungumálamynstur með því að beita skýrum og beinum kennslureglum og mynstrum, til dæmis við kennslu málfræðilegra þátta (Finestack, 2018, bls. 2063). Einn kostur þeirrar áferðar umfram aðrar íhlutunarleiðir er að kennari getur veitt börnum tækifæri til að æfa nýja færni oft á stuttum tíma (Paul o.fl. 2018, bls. 70). Tilraunakennslan náði því miður ekki yfir langt tímabil en samt sem áður greindu kennararnir allir framfarir hjá börnunum á meðan á þjálfun stóð. Til að mynda kom fram að endurtekning ásamt notkun TMT, setningarennings, mynda- og orðaspjalda laðaði fram skýrara tal, lengri setningar en notaðar voru í daglegu tali og hjálpaði börnunum að muna orð og setningamynstur sem unnið var með. Þetta átti bæði við íslensku börnin og þau erlendu sem voru að læra íslensku sem annað mál.

Þar sem tví- og fjöltyngdum börnum hefur fjölgað svo um munar í íslenskum leikskólum á síðustu árum, er mikilvægt að hafa þarfir þeirra í huga. Niðurstöður rannsóknar Hjördísar Hafsteinsdóttur, Jóhönnu T. Einarsdóttur og Irisar Eddu Nowenstein (2022, bls. 9–16) leiddi í ljós að tvítyngd leikskólabörn eigi í erfiðleikum með að endurtaka íslenskar setningar, að þau noti gjarnan stuttar setningar og eigi í vanda með beygingar og orðmyndunarfræði. Niðurstöður þeirrar rannsóknar benda til þess að leikskólabörn sem eru með annað móðurmál en íslensku fái ekki fullnægjandi málörvun í leikskólum, sem kemur niður á færni þeirra í íslensku samanborið við íslensk eintyngd börn á sama aldri. Mörg barnanna í rannsókninni voru fremur slök í íslensku og leiða má líkur að því að tvítyngd börn á Íslandi þurfi mörg hver markvissa íhlutun í máli. Vænlegast er að sú íhlutun hefjist sem fyrst á leikskólaárunum og vert er skoða hvernig hægt er að styðja þau með markvissum hætti svo þau standi betur að vígi þegar þau hefja grunnskólagöngu sína. Samanborið við niðurstöður tilraunakennslu á námsefninu *Meira en orð* getur það námsefni komið til greina sem efni til að efla færni tvítyngdra ungra barna í íslenskri setningamyndun og málfræði. Þrátt fyrir að námsefnið sé fyrst og fremst hugsað fyrir þriggja til sex ára börn, gefur þessi stutta tilraunakennsla jafnframt til kynna að nota megi námsefnið með tvítyngdum börnum á yngsta stigi grunnskóla sem eru að tileinka sér íslenskar beygingarreglur og setningaupbyggingu.

Þó svo að tilraunakennsla á námsefninu *Meira en orð* gefi vísbendingar um að námsefnið skili þeim árangri sem til var ætlast í þjálfunarstundunum sjálfum, eins og áður hefur komið fram, er því enn ósvarað hvort íhlutunin með námsefninu skili sér yfir í aðrar aðstæður. Eftir þessa stutta tilraunakennslu var ekki farin sú leið að leita álits hjá foreldrum og öðrum umönnunaraðilum varðandi upplifun þeirra á yfirfærslunni. Árangursrík íhlutun snýst ekki bara um

viðunandi árangur í þjálfunartímum heldur einnig um að sú færni sem unnið er með skili sér yfir í dagleg samskipti (Paul o.fl., 2018, bls. 63). Þennan þátt telur höfundur brýnt að hafa í huga og þess virði að skoða nánar við tækifæri. Einnig er áriðandi að hafa hugfast að þótt bein kennsla sé almennt talin árangursrík leið við innleiðingu ákveðinna málþátta og við að laða fram ákveðna málfærni, er álitid æskilegt að nota aðrar íhlutunarleiðir samhliða til að stuðla að góðri yfirfærslu yfir í daglegt tal og samskipti (Paul o.fl., 2018, bls. 73). Í því sambandi má til dæmis nefna hugmyndir höfundar um að unnið sé með námsefnið *Meira en orð* í hluta þjálfunarstunda og að þjálfuninni sé fylgt eftir í öðrum verkefnum með öðrum íhlutunarleiðum, svo sem með endurvarpi í samtali og útvíkkun tals, bæði í stundinni sjálfri og í öðrum aðstæðum. Einnig er rétt að nefna mikilvægi samstarfs við foreldra og aðra sem annast barnið varðandi eftirfylgni, eins og lagt er til í kennsluleiðbeiningum námsefnisins.

Höfundur áætla sjálfur að vinna með námsefnið *Meira en orð* í starfi skólaárið 2023–2024, enda sé það nauðsynlegt til að styrkja efnið enn frekar og gera á því breytingar ef þurfa þykir, áður en námsefnið er gefið út í einhverju magni sem talist getur. Ekki er fyrirhugað að afla styrkja til útgáfu námsefnisins fyrr en að þeirri tilraunakennslu lokinni. Höfundi er það fyllilega ljóst að rannsaka þarf nánar hvaða áhrif námsefnið *Meira en orð* hefur á setningamyndun, málfræði og aðra málþroskaþætti ungra barna og mun með ánægju veita slíkt leyfi einhverjum áhugasömum rannsakanda til handa.



## 5 Lokaorð

Til að börn geti gert sig skiljanleg, skilið það sem sagt er og lesið þurfa þau að þekkja fjölda orða ásamt því að hafa þekkingu á því hvernig þau tengjast og hafa áhrif á hvert annað í hinum ýmsu setningum. Íhlutunarnámsefnið *Meira en orð* byggir á þeirri hugsjón. Eins og fram kemur í markmiðum námsefnisins er megin tilgangur þess að efla, styðja við og kenna uppbyggingu setninga ásamt því að efla færni ungra barna í málfræði. Orðaforði er vissulega mikilvægur í því sambandi en námsefnið miðar að því að styrkja notkun algengra orða, sem börn hafa þegar í orðaforða sínum, með því að beita þeim á ýmsa vegu á málfræðilegan hátt í mismunandi setningum. Tilraunakennsla og viðbrögð kennara sem unnu með námsefnið sýna að *Meira en orð* höfðar vel til barna og kennara. Einnig að myndræn og markviss framsetning þess, endurtekningin sem og stuðningur TMT þegar við á, styðji vel við myndun setninga og málfræðimyndur sem unnið er með.

Í mínum huga er það skylda allra sem koma að kennslu leikskólabarna að hlúa vel að málþroska þeirra og grípa til aðgerða eins fljótt og auðið er hjá þeim börnum sem eiga við einhvern vanda í máli og læsi að etja. Þetta á ekki aðeins við um orðaforða, framburð og hljóðkerfisvitund heldur einnig um setningamyndun og málfræði. Í upphafi þessa meistaraþrófsverkefnis nefndi ég að í starfi mínu við sérkennslu ungra barni hafi ég unnið markvisst að því að efla færni þeirra í íslenskri setningamyndun og málfræði með mynd- og táknrænum stuðningi. Þar sem íslenskt námsefni til þeirra hluta er vandfundið hef ég byggt þá kennslu á efni sem ég hef sjálf útbúið. Eftir vinnu þessa verkefnis, bæði hvað varðar fræðilega heimildaöflun og við að þróa námsefnið

*Meira en orð* er ég enn sannfærðari um mikilvægi þess að efla þessa málþætti samhliða öðrum þáttum málþroskans.

Það er einlæg von mín að *Meira en orð* eigi eftir að nýtast vel í framtíðinni til að efla málfærni íslenskra barna á sviði setninga og málfræði, sem og erlendra barna sem eru að læra íslensku og þurfa markvissan stuðning í þeim efnum.



## Heimildir

- Albaladejo, S. A., Coyle, Y. og Roca de Larios, J. (2018). Songs, stories, and vocabulary acquisition in preschool learners of English as a foreign language. *System* 76, 116–128.  
<https://doi.org/10.1016/j.system.2018.05.002>
- Aldís Unnur Guðmundsdóttir. (2020). *Þroskasálfræði: Lengi býr að fyrstu gerð*. Mál og menning.
- Aneta Figlarska, A., Rannveig Oddsdóttir, Smúel Lefever og Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2017). Pólskur og íslenskur orðaforði tvítýngdra leikskólabarna: Málumhverfi heima og í leikskóla. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sér rit 2017 - Menntavika 2017*. [https://netla.hi.is/serrit/2017/menntavika\\_2017/007.pdf](https://netla.hi.is/serrit/2017/menntavika_2017/007.pdf)
- Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir. (2011). Leikur og læsi í leikskólum. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*.  
<http://netla.hi.is/greinar/2011/alm/005.pdf>
- Anna Þorbjörg Ingólfssdóttir og Ingibjörg Ósk Sigurðardóttir. (2011). *Skýrsla um málumhverfi og lestrarnám barna í tíu leikskólum*. Mennta- og menningarmálaráðuneytið.  
[https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/malumhv\\_leisk\\_2011.pdf](https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/malumhv_leisk_2011.pdf)
- Anna-Lind Pétursdóttir og Kristín Helga Guðjónsdóttir. (2015). Þör að læra saman í leikskóla: Reynsla starfsfólks af K-PALS. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*  
<https://ojs.hi.is/netla/article/view/2416/1301>

August, D., Carlo, M., Dressler, C. og Snow, C. (2005). The critical role of vocabulary development for english language learners.

*Learning Disabilities Research og Practice*, 20(1), 50–57.

<https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2005.00120.x>

Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir. (2021a). Hvenær er þörf fyrir markvissa íhlutun hjá ungum börnum. Í Ásthildur Bj. Snorradóttir, Bergrós Ólafsdóttir, Hlín Magnúsdóttir Njarðvík, Sara Tosti (ritstjórar). *Snemmtæk íhlutun í hnotskurn: Verkfærakista hugmynda* (bls. 28). Höfundar.

Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir. (2021b). Málörvun ungra tví- eða fjöltungdra barna. Í Ásthildur Bj. Snorradóttir, Bergrós Ólafsdóttir, Hlín Magnúsdóttir Njarðvík, Sara Tosti (ritstjórar). *Snemmtæk íhlutun í hnotskurn: Verkfærakista hugmynda* (bls. 44–48). Höfundar.

Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir. (2021c). Snemmtæk íhlutun í málörvun - grunnur að góðum námsárangri. Í Ásthildur Bj. Snorradóttir, Bergrós Ólafsdóttir, Hlín Magnúsdóttir Njarðvík, Sara Tosti (ritstjórar). *Snemmtæk íhlutun í hnotskurn: Verkfærakista hugmynda* (bls. 7). Höfundar.

Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir. (2021d). Stig í málþroska. Í Ásthildur Bj. Snorradóttir, Bergrós Ólafsdóttir, Hlín Magnúsdóttir Njarðvík, Sara Tosti (ritstjórar). *Snemmtæk íhlutun í hnotskurn: Verkfærakista hugmynda* (bls. 17–27). Höfundar.

Ásthildur Bj. Snorradóttir og Bergrós Ólafsdóttir. (2021e). Undanfari máls. Í Ásthildur Bj. Snorradóttir, Bergrós Ólafsdóttir, Hlín Magnúsdóttir Njarðvík, Sara Tosti (ritstjórar). *Snemmtæk íhlutun í hnotskurn: Verkfærakista hugmynda* (bls. 8–16). Höfundar.

- Ásthildur Bj. Snorradóttir, Anney Ágústsdóttir, Bergrós Ólafsdóttir, Margrét Þóra Jónsdóttir og Sigurður Sigurjónsson. (2014). *Snemmtæk ihlutun í málörvun tveggja til þriggja ára barna*. Höfundar.
- Bennett-Armistead, V. S., Duke, N. K. og Moses A.M. (2005). *Literacy and the youngest learner: Best practices for educators of children from birth to five*. Scholastic.
- Birna Arnbjörnsdóttir. (2013). Chomsky og kenningar um tileinkun annars máls og erlendra mála. Í Höskuldur Þráinsson og Matthew Whelpton (ritstjórar). *Chomsky: Mál, sál og samfélag* (bls. 207–226). Háskólaútgáfan.
- Bishop, D. V. M., Snowling, M. J., Thompson, P. A. og Greenhalgh, T. (2017). Phase 2 of CATALISE: A multinational and multidisciplinary delphi consensus study of problems with language development: Terminology. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 58(10), 1068–1080. doi:10.1111/jcpp.12721
- Björk Alfreðsdóttir og Sigrún Grendal. (2005). *Tákn með tali, orðabók*. Námsgagnastofnun.
- Björk Alfreðsdóttir, Hólmfríður Árnadóttir, Hrafnhildur Karlsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir og Margrét Tryggvadóttir. (2018). *TRAS: Skráning á málþroska ungra barna*. Endurmenntun Háskóla Íslands í samvinnu við íslenska TRAS hópinn.
- Bryndís Guðmundsdóttir. (e.d.-a.). *Böðum börnin í tungumálinu: Hluti 1, mikilvægi foreldra í málörvun barna fyrstu árin*. Lærum og leikum með hljóðin. [https://laerumogleikum.is/wp-content/uploads/2020/04/bodum\\_bornin\\_i\\_tungumalinu\\_bryndis\\_gudmundsdottir.pdf](https://laerumogleikum.is/wp-content/uploads/2020/04/bodum_bornin_i_tungumalinu_bryndis_gudmundsdottir.pdf)

- Bryndís Guðmundsdóttir. (e.d.-b.). *Böðum börnin í tungumálinu: Hluti 2, orðaforði og málþroski*. Lærum og leikum með hljóðin.  
<https://laerumogleikum.is/bodum-bornin-i-tungumalinu-hluti-2/>
- Byers-Heinlein, K. og Lew-Williams, C. (2013). Bilingualism in the early years: What the science says. *LEARNing Landscapes*, 7(1), 95–112.  
<https://doi.org/10.36510/learnland.v7i1.632>
- Byington, T. A. og Kim, Y. B. (2016). Jump-starting preschoolers' emergent literacy: The entomologist tool kit. *The Reading Teacher*, 70(5), 601–604. doi:10.1002/trtr.1540
- Byrnes, J. P. og Wasik, B. A. (2019). *Language and literacy development: What educators need to know*. The Guilford Press.
- Cleave, P. L., Becker, S. D., Curran, M. K., Owen Van Horne, A. J. og Fey, M. E. (2015). *The efficacy of recasts in Language intervention: A systematic review and meta-analysis*. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 24(2), 237–255.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4450887/>
- Christina N., Meyers-Denmana, C. N. og Plante, E. (2016). Dose schedule and enhanced conversational recast treatment for children with specific language impairment. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 47(4), 334–346.  
[https://doi.org/10.1044/2016\\_LSHSS-15-0064](https://doi.org/10.1044/2016_LSHSS-15-0064)
- Diehl, S. F. (2019). The Development of Literacy Skills. Í S. Levey (ritstjóri), *Introduction to language development* (2. útgáfa, bls. 179–206). Plural Publishing.
- Elín Þórðardóttir. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426–445. doi:10.1177/1367006911403202

- Elsa Pálsdóttir. (2017). *Orðaforðalisti: Hugtök sem æskilegt er að börn á leikskólaaldri hafi á valdi sínu. Menntamálastofnun.*  
<https://mms.is/frettir/ordafordalisti>
- Eyrún Ísfold Gísladóttir. (2001). Tákn með tali í víðara samhengi: Traustur grunnur – fleiri hugmyndir. *Talfræðingurinn*, 15(1), 54–60.
- Eyrún Ísfold Gísladóttir. (2006). Tákn með tali og yngstu notendurnir. *Talfræðingurinn*, 19(1), 16–18.
- Finestack, L. H. (2018). Evaluation of an explicit intervention to teach novel grammatical forms to children with developmental language disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 61(8), 2062–2075. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30046804/>
- Halldóra Sigtryggisdóttir, Saga Stephensen, Þorbjörg Halldórsdóttir og Sigríður Ólafsdóttir. (2021). *Hæfniráttur í íslensku fyrir fjölyngd börn í leikskóla.* Menntamálastofnun.  
[https://mms.is/sites/mms.is/files/haefnirattur\\_isl\\_fjolyngd\\_4\\_-\\_leikskoli.pdf](https://mms.is/sites/mms.is/files/haefnirattur_isl_fjolyngd_4_-_leikskoli.pdf)
- Harpa Sif Þorsteinsdóttir og Rannveig Oddsdóttir. (2021). Að læra íslensku sem annað mál: Markviss orðaforðakennsla í útinámi. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2021 – Menntakvika 2021.* DOI:  
<https://doi.org/10.24270/serritnetla.2021.2>
- Hau, F. F-W., Wong, A. M-Y., og Ng, M. W-Y. (2021). Does enhanced conversational recast promote the learning of grammatical morphemes in Cantonese-speaking preschool children? Answers from a single-case experimental study. *Child Language Teaching and Therapy*, 37(1), 43–62.  
<https://doi.org/10.1177/0265659020967710>

- Hjördís Hafsteinsdóttir, Jóhanna T. Einarsdóttir og Iris Edda Nowenstein. (2022). Íslenskukunnátta tvítyngdra barna: Tengsl staðlaðra málþroskaprófa og málsýna. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2022.8>
- Honig, A. S. (2007). Oral language development. *Early Child Development and Care* 177(6), 581–613.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (1998). Að læra þátíð sagna. Í Baldur Sigurðsson, Sigurður Konráðsson og Örnólfur Thorsson (ritstjórar), *Greinar af sama meiði, helgaðar Indriða Gíslasyni sjötugum* (bls. 255–276). Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2004). Málþroski barna við upphaf skólagöngu: Sögubýgging og samloðun í frásögnum 165 fimm ára barna - almenn einkenni og einstaklingsmunur. *Uppeldi og menntun*, 13(2), 9–31.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2013). Málþroski leikskólabarna. Í Árdís Hrönn Jónsdóttir. *Orðaspjall: Að efla orðaforða og hlustunarskilning barna með bóklestri* (bls. 16–24). Leikskólinn Tjarnarsel.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2015). Málþroski leikskólabarna. Þróun orðaforða, málfræði og hlustunarskilnings milli fjöggra og fimm ára aldurs. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2015/ryn/007.pdf>
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Jóhanna Einarsdóttir, Marta Gall Jörgensen og Þóra Sæunn Úlfisdóttir. (2012). *Skýrsla um stöðu barna og ungmenna með tal- og málþroskaröskun*. [https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/skyrsl\\_stodu\\_barna\\_ungm\\_malthroska\\_rosk\\_2012.pdf](https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/skyrsl_stodu_barna_ungm_malthroska_rosk_2012.pdf)

Hughes, C.A., Morris, J.R., Therrien, W.J. og Benson, S.K. (2017), Explicit instruction: Historical and contemporary contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(3), 140–148.  
<https://doi.org/10.1111/ldrp.12142>

Höskuldur Þráinsson. (2021). *Handbók um málfræði*. Mál og menning.

Jóhanna Thelma Einarsdóttir, Anna Lía Pétursdóttir og Íris Dögg Rúnarsdóttir. (2019). *Tíðni orða í tali barna*. Háskólaútgáfan.

Jóhannes B. Sigtryggsson og Inga Rósa Þórðardóttir. (2014). *Málvísir: Handbók um málfræði handa grunnskólum*. Menntamálastofnun.  
[https://vefir.mms.is/flettibaekur/namsefni/malvisir-handbok\\_um\\_malfraedi/index.html#2](https://vefir.mms.is/flettibaekur/namsefni/malvisir-handbok_um_malfraedi/index.html#2)

Karmiloff, K og Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Harvard University Press.

Lara-Díaz, M. F., Mateus-Moreno, A., og Beltrán-Rojas, J. C. (2021). Reading and oral language skills in children with developmental language disorder: Influence of socioeconomic, educational, and family variables. *Frontiers in Psychology*, 12(718988), 1–9.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.718988>

Law, J., Dennis, J. og Charlton, J. (2017). Speech and language therapy interventions for children with primary speech and/or language disorders: (Protocol). *Cochrane Database of Systematic Reviews*, 2017(1), 1–21. <https://doi.org/10.1002/14651858.CD012490>

Linda. (2020). How to build sentence skills for better communication. *Looks Like Language*.  
<https://looklikelanguage.com/2020/03/how-to-build-sentence-skills-for-better-communication.html>

- Levey, S. (2019a). An introduction to theories of language development. Í S. Levey (ritstjóri), *Introduction to language development* (2. útgáfa, bls. 33–43). Plural Publishing.
- Levey, S. (2019b). Infant and toddler language development. Í S. Levey (ritstjóri), *Introduction to language development* (2. útgáfa, bls. 69–116). Plural Publishing.
- Lowry, L. (2018). *Early sentences: A big step in language development*. The Hanen Centre. <http://www.hanen.org/Helpful-Info/Articles/Early-Sentences-%E2%80%94-A-Big-Step-in-Language-Developme.aspx>
- Marta Eydal, Jóhanna T. Einarsdóttir, Þorlákur Karlsson og Þóra Sæunn Úlfisdóttir. (2019). Börn sem eru sein til máls: Áhrif þjálfunar á orðaforða barns á þriðja ári. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2019.2>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2020). *Leiðarvísir um stuðning við móðurmál og virkt fjöltyngi í skóla- og frístundastarf*. <https://www.modurmal.com/wp-content/uploads/2020/10/LEIDAR2.pdf>
- Meyers-Denmana, C. N. og Planteb, E. (2016). Dose schedule and enhanced conversational recast treatment for children with specific language impairment. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 47(4), 334–336. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5345548/>
- Moody, S., Hu, X., Kuo, L.-J., Jouhar, M., Xu, Z. og Lee, S. (2018). Vocabulary instruction: A critical analysis of theories, research, and practice. *Education Sciences*, 8(4), <https://www.mdpi.com/2227-7102/8/4/180/htm>
- Neaum, S. (2012). *Language and literacy for the early years*. Sage.



- O'Grady, W. (2005). *How children learn language*. Cambridge University Press.
- Overview of early intervention*. (2021, júlí). Center for Parent Information & Resources. <https://www.parentcenterhub.org/ei-overview/>
- Parette, H. P., Blum, C., Boeckmann, N. M., og Watts, E. H. (2009). Teaching word recognition to young children who are at risk using Microsoft® PowerPoint™ coupled with direct instruction. *Early Childhood Education Journal*, 36(5), 393–401. <https://doi.org/10.1007/s10643-008-0300-1>
- Paul, R. og Norbury, C. F. (2012). *Language disorders from infancy through adolescence: listening, speaking, reading, writing, and communicating* (4. útgáfa). Elsevier. [https://www.academia.edu/43391735/Language\\_Disorders\\_from\\_Infancy\\_through\\_Adolescence\\_Listening\\_Speaking\\_Reading\\_Writing\\_and\\_Communicating\\_F\\_o\\_u\\_r\\_t\\_h\\_E\\_d\\_i\\_t\\_i\\_o\\_n](https://www.academia.edu/43391735/Language_Disorders_from_Infancy_through_Adolescence_Listening_Speaking_Reading_Writing_and_Communicating_F_o_u_r_t_h_E_d_i_t_i_o_n)
- Paul, R., Norbury, C. og Gosse, C. (2018). *Language disorders from infancy through adolescence: Listening, speaking, reading, writing and communicating* (5. útgáfa). Elsevier.
- Pence Turnbull, K. L. og Justice L. M. (2014). *Language development from theory to practice*. Pearson.
- Pianta, R. C. (2006). Teacher – child relationships and early literacy. Í S. B. Neuman og D. K. Dickinson (ritstjórar), *Handbook of Early Literacy Research* (bls. 149–163). The Guilford Press.
- Plante, E., Ogilvie, T., Vance, R., Aguilar, J. M., Dailey, N. S., Meyers, C., Lieser, A. M., og Burton, R. (2014). Variability in the language input to children enhances learning in a treatment context. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 23(4), 530–545. [https://doi.org/10.1044/2014\\_AJSLP-13-0038](https://doi.org/10.1044/2014_AJSLP-13-0038)

- RADLD. (e.d.). Staðreyndir um málproskaröskun DLD.  
<https://www.malefli.is/static/files/fraedsla/dld-stadreyndablad-2021.pdf>
- Rósa Eggertsdóttir og Þóra Björk Jónsdóttir. (2006). *Lexía: Fræði um leshömlun, kenningar og mat. Háskólaútgáfan.*
- Rupley, W. H., Blair, T. R. og Nicholls, W. D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching. *Reading & Writing Quarterly*, 25(2–3), 125–138.  
<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/10573560802683523>
- Sara Tosti. (2021). Helstu athuganir í leikskólum – að lesa úr niðurstöðum prófa, verkferlar og íhlutun. Í Ásthildur Bj. Snorradóttir, Bergrós Ólafsdóttir, Hlín Magnúsdóttir Njarðvík, Sara Tosti (ritstjórar). *Snemmtæk íhlutun í hnotskurn: Verkfærakista hugmynda* (bls. 8–16). Höfundar.
- Sigríður Ólafsdóttir, Freyja Birgisdóttir, Hrafnhildur Ragnarsdóttir og Sigurgrímur Skúlason. (2016). Þróun orðaforða og lesskilnings íslenskra grunnskólanema sem eiga annað móðurmál en íslensku: Áhrif aldurs við komuna til Íslands. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2016 - Um læsi.*  
[http://netla.hi.is/serrit/2016/um\\_laesi/03\\_16\\_laesi.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2016/um_laesi/03_16_laesi.pdf)
- Sigríður Sigurjónsdóttir (2004). „Mamma verpa egg!: Setningamyndun ungra barna”. *Talfræðingurinn* 18(1), 8–11.
- Sigríður Sigurjónsdóttir. (2013). Máltaka barna og meðfæddur málhæfileiki. Í Höskuldur Þráinsson og Matthew Whelpton (ritstjórar). *Chomsky: Mál, sál og samfélag* (bls. 107–126). Háskólaútgáfan.
- Sigríður Sigurjónsdóttir. (2017). *Máltaka barna*. Málsgreinar.  
<http://ait.arnastofnun.is/grein.php?id=302>

- Sigrún Alda Sigfúsdóttir, Jóhanna T. Einarsdóttir, Þorlákur Karlsson og Íris Ösp Bergþórsdóttir. (2020). Orðaforðakennsla með sögulestri fyrir börn með málþroskaröskun. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2020.4>
- Stuart, M. og Stainthorp, R. (2016). *Reading development and teaching*. SAGE
- Sussman, F. (2012). *More than words: A parents guide to building interaction and language skills for children with autism spectrum disorder or social communication difficulties*. The Hanen Centre.
- Svanhildur Kr. Sverrisdóttir. (2008). *Finnbjörg, lítil bók um málfræði og stafsetningu*. Námsgagnastofnun.
- Tryggvi Sigurðsson. (2003). *Snemmtæk íhlutun: markmið og leiðir*. Greiningar- og ráðgjafarstöð ríkisins. <https://www.greining.is/static/files/banner/Snemmtæk%20ihlutun.pdf>
- Vollmer, E. (2023, 30. janúar). *Pronoun acquisition*. Therapyworks. <https://therapyworks.com/blog/language-development/speech-strategies/pronoun-acquisition/>
- Weitzman, E. (2017). *It takes two to talk: A practical guide for parents of children with language delays* (5. útgáfa). The Hanen Centre.
- Þróun máls og tals barna*. (e.d.). Heyrnar- og talmeiðstöð Íslands. [https://hti.is/index.php/is/tal/throun-mals-tals-barna?fbclid=IwAR1x\\_wgL-dwPO6pcZxxtYqt4aiSKSBv2fG4Vv2p\\_kD8yZGXrkhI6Nv8qws](https://hti.is/index.php/is/tal/throun-mals-tals-barna?fbclid=IwAR1x_wgL-dwPO6pcZxxtYqt4aiSKSBv2fG4Vv2p_kD8yZGXrkhI6Nv8qws)



# Viðauki

## Viðauki 1 - Matsblað fyrir tilraunakennslu með námsefninu *Meira en orð*

Nemendur:

- Fjöldi barna sem unnið var með.
- Bakgrunnsupplýsingar (t.d. aldur, fjöldi tungumála, málfærni miðað við aldur).

Námsefnið *Meira en orð*:

- Hvernig gekk að undirbúa þjálfunarstundir, t.d. að velja setningar við hæfi, finna til mynda- og orðaspjöld í samræmi við þær?
- Fannst þér efnið höfða til barnanna?
- Tókst þér að gera þjálfunina áhugaverða og á hvaða hátt?
- Eru mynda- og orðaspjöldin nægilega skýr að þínu mati?
- Telur þú að útfæra mætti einhverjar myndir á annan hátt, og þá hverjar og hvernig?
- Hvernig finnst þér umbúðir sem fylgja námsefninu henta (kassi og plastvasar)? Væri hægt að hafa þær einhvern veginn öðruvísi, og þá hvernig?
- Hverjir eru helstu kostir námsefnisins að þínu mati?
- Hverjir eru helstu ókostir námsefnisins að þínu mati?
- Hvernig mætti bæta námsefnið að þínu mati?

Þjálfunarstundir:

- Í hversu mörgum þjálfunarstundum var unnið með námsefnið?
- Hvernig var skipulagi þjálfunarstunda háttað? Hversu langar voru þær og í hve margar mínútur af heildartíma stundarinnar var námsefnið *Meira en orð* notað og með hvaða hætti? Tengdist námsefnið annarri íhlutun sem fram fór í stundinni og þá hvernig? Hvernig verkefni og námsefni voru einnig notuð?
- Fannst þér þjálfunin skila árangri, og þá hvernig?

Handbók og kennsluleiðbeiningar:

- Eru kennsluleiðbeiningarnar í handbókinni nægilega skýrar hvað varðar orðalag og uppsetningu að þínu mati?
- Hvernig telur þú að hægt væri að bæta kennsluleiðbeiningarnar?
- Vöknuðu hjá þér fleiri hugmyndir að leiðum og ráðum við notkun námsefnisins sem setja mætti inn í kennsluleiðbeiningarnar, og þá hverjar?
- Nýttir þú efnið á fleiri vegu en að raða orðum upp í setningar, samanber hugmyndir í handbók, og þá hvernig?
- Hvernig sérð þú fyrir þér að skilmerkilegast væri að hafa handbókina útfærða, t.d. varðandi letur, brot og stærð?

Skráningarblað:

- Nýttir þú skráningarblaðið í þjálfunarstundunum?
- Nýttir þú þér þær leiðbeiningar sem lagðar voru til við skráninguna?
- Hvernig gekk skráningin?

- Telur þú að hægt væri að einfalda skráningarformið enn frekar, og þá hvernig?

Annað sem þú vilt koma á framfæri varðandi námsefnið, handbókina, skráninguna og kennsluna?