



Málleg samskipti starfsmanna við börn með íslensku sem annað mál og börn með íslensku sem móðurmál

Sigríður Ólafsdóttir og Ástrós Þóra Valsdóttir

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Málþroski ungra barna eflist í samræmi við hversu góða málörvun þau fá. Fyrir leikskólabörn hér á landi sem nota ekki íslensku með fjölskyldu sinni (ísl2) er mikilvægt að nýta skóladaginn vel. Þar gefast hugsanlega einu tækifæri barnanna til að þróa íslenskufærni sína. Í erlendum rannsóknum hafa komið fram jákvæð tengsl á milli orðaforða barna og þess hversu mörg og fjölbreytileg orð leikskólakennarar nota í samtölum við börnin í frjálsum leik. Áhrifin verða mest hjá börnum sem nota ekki sama tungumál með fjölskyldu sinni og í skólanum og hjá börnum sem fá fátæklega málörvun heima. Þá hafa rannsóknir sýnt að gæði málörvunar leikskólakennara hefur forspárgildi um lesskilning barna þegar þau eru komin í grunnskóla. Í leikskólastarfi er sérstaklega gagnlegt að beina opnum spurningum til barna og ná þannig fram gagnkvæmum samtölum. Meginmarkmið rannsóknarinnar voru að bera saman orðræður starfsmanna í samtölum við fimm til sex ára ísl2 leikskólabörn og við jafnaldra með íslensku sem móðurmál (ísl1), meðan á frjálsum leik þeirra stóð. Þátttakendur voru fjórir starfsmenn, en tveir þeirra voru með leikskólakennaramenntun og einn leikskólaliði, ásamt þremur ísl2 börnum og 11 ísl1 börnum. Niðurstöður sýndu að hvert ísl2 barn fékk helmingi færri orð á mínútu, helmingi færri segðir, og jafnframt mun algengari orð en ísl1 börnin. Auk þess fengu ísl2 börnin engar opnar spurningar eða orðainnlagnir, sem aðeins mátti finna í samtölum við ísl1 börnin. Mikilvægt er að leikskólastarfsfólk rýni í samskipti sín við ísl2 börn, hvort þar felist tækifæri til framfara, þannig að börnin taki reglulegum framförum í íslensku.

Efnisorð: Orðaforði, málörvun, málleg tjáskipti, frjáls leikur, leikskóli, fjöltyngd börn

Inngangur

Ung börn á Íslandi verja stórum hluta vökutíma síns í leikskóla, allt frá tveggja ára aldri. Af því má sjá að verulegur hluti máltöku þeirra á sér stað í skólasterfi í samskiptum við jafnaldra og starfsfólk. Ábyrgð leikskólans er mikil því málþroski íslenskra barna á síðasta ári leikskóla hefur sterkt forspárgildi fyrir námsárangur þeirra í grunnskóla (Jóhanna Thelma Einarsdóttir o.fl., 2016). Mikilvægt er að leikskólakennarar og aðrir starfsmenn leikskóla taki þessu hlutverki af ábyrgð, bæði með gleði og alvöru.

Af rannsóknum með börnum hér á landi sem nota annað tungumál en íslensku með fjölskyldu sinni (ísl2) má ráða að betur má ef duga skal. Af einhverjum ástæðum virðast málleg samskipti barna og fullorðinna í leikskólastarfi ekki nýtast ísl2 börnum nægilega vel, en samkvæmt rannsóknum er færni þeirra í íslensku slök í samanburði við jafnaldra sem eiga íslensku sem

móðurmál (ísl1) (Aneta Figlarska o.fl., 2017; Hjördís Hafsteinsdóttir o.fl., 2022; Kriselle Lou Suson Jónsdóttir o.fl., 2018). Lítil færni þeirra í íslensku hefur síðan verulega neikvæð áhrif á námsgengi þeirra þegar í grunnskóla er komið (Sigríður Ólafsdóttir o.fl., 2016; Thordardóttir, 2021). Munur á málfærni barna hefur einmitt tilhneigingu til að aukast með hverju ári (Sigríður Ólafsdóttir o.fl., 2016; Stanovich, 1986). Börn með góðan málþroska, og þá sér í lagi orðaforða, skilja betur umfjöllun um innihaldsrík viðfangsefni skólans og hafa síðan betri lesskilning. Þau auka orðaforða sinn með ríkulegri og virkri málnotkun, í gegnum samræður og svo lestur og ritun. Aukinn málskilningur sem og góð tjáningarfærni eru forsenda velgengni á hinum ýmsu sviðum skólans. Í raun eru gagnvirk tengsl á milli virkni í skólastarfi og málfærni, því góður málþroski er ekki aðeins nauðsynlegur fyrir góðan námsárangur heldur er virk þátttaka í skólastarfi, strax á leikskólaárum, mikilvæg leið til eflingar málþroskans (Rutherford-Quash og Hakuta, 2019). Komið hefur í ljós að í gegnum gagnkvæm tjáskipti barna og fullorðinna í frjálsum leik læra börnin mest og best (Hart og Risley, 1975; Lieven, 2019; Romeo o.fl., 2018; Vygotsky, 1978).

Markmið rannsóknarinnar sem hér er fjallað um voru að bera saman orðræður kennara og annarra starfsmanna í samtölum við ísl2 og ísl1 leikskólabörn í frjálsum leik, hvort munur væri á magni og gæðum.

Málörvun í leikskólastarfi

Málörvun sem leikskólabörn fá í samskiptum við starfsfólk hefur veruleg áhrif á málþroska þeirra, en komið hafa fram gagnkvæm tengsl á milli samskipta leikskólakennara við börn og málþroska þeirra, þannig að forspárgildið liggur í báðar áttir. Með öðrum orðum spá málleg samskipti á milli leikskólakennara og barna fyrir um málþroska barnanna og málþroski barna getur sagt fyrir um hversu ríkuleg málleg samskipti þeirra eru við leikskólakennara (Kim og Yun, 2019; Split o.fl., 2015).

Rannsóknir sýna að því fleiri og fjölbreytilegri orð sem leikskólakennarar nota í samskiptum við börn þeim mun meiri orðaforða hafa börnin (Aukrust, 2007; Aukrust og Rydland, 2011; Bowers og Vasilyeva, 2011; Buac o.fl., 2014; Dickinson og Porche, 2011; Kim og Yun, 2019). Sérstaklega verða áhrifin mikil hjá börnum sem nota ekki sama tungumál í leikskólanum og með fjölskyldu sinni eða fá fátæklega málörvun heima. Til að mynda sýndi rannsókn Bowers og Vasileyeva (2011) jákvæð tengsl á milli ensks orðaforða barna með ensku sem annað mál og fjölda orða sem leikskólakennarar notuðu í samskiptum við þau í frjálsum leik. Dickinson og Porche (2011) komust að því að notkun leikskólakennara á sjaldgæfum orðum í samtölum í frjálsum leik við börn, sem tilheyrðu lægri stéttum þjóðfélagsins, spáði fyrir um lesskilning barnanna þegar þau voru komin í fjórða bekk grunnskóla.

Einkum er gagnlegt að gefa nýjum orðum gaum, með eins konar orðainnlögnum. Þá eru orð endurtekin, tengd við athafnir eða hluti og börn hvött til að segja og nota nýju orðin (Harris o.fl., 2011; Schmitt, 2008). Bestur árangur af slíkri orðainnlögn hefur komið fram hjá börnum með lítinn orðaforða, þó öll börn njóti góðs af (Gerde og Powell, 2009; Harris, 2019; Kim og Yun, 2019). Ung börn vilja fá að vita hvað hlutir heita og leita frekar í samtöl við fullorðna sem gefa þeim nákvæmar upplýsingar og fjölbreytilegan orðaforða, t.d. þau sem gefa þeim orðið *kappakstursbíll* en ekki bara *bíll* (Begos og Southgate, 2012; Harris, 2019).

Börn efla verulega orðaforða sinn og málfærni þegar sá fullorðni beinir athygli sinni að því sem börnin fást við og sýna áhuga, og ræðir það með gagnkvæmum samtölum við börnin (Burchinal o.fl., 2008; Harris o.fl., 2011; Kim og Yun, 2019; Wasik og Hindman, 2011). Það eru einmitt gagnkvæm tjáskipti þegar börn og fullorðnir skiptast á að tala sem gefa einna bestu og árangursríkustu málörvunina (Romeo o.fl., 2018). Burchinal og félagar (2008) komust að því að ríkuleg gagnkvæm tjáskipti leikskólakennara við fjögurra ára börn, sem tilheyrðu fátækum fjölskyldum, spáðu fyrir um málfærni barnanna við lok leikskólans.

Gagnvirkum samræðum við börn má ná með því að spyrja þau opinna spurninga. Með þeim hætti gefast börnum tækifæri til að útskýra og ræða nánar, í stað þess að svara aðeins með einu orði (t.d. já eða nei) (Burchinal o.fl., 2008; Kim og Yun, 2019; Wasik og Hindman, 2011). Spurningar barna eru einnig uppspretta ríkulegra samtala og börn eru sérstaklega móttækileg fyrir fræðslu ef hún er veitt sem svör við spurningum þeirra, forvitni og áhuga (Chouinard, 2007; Snow, 2016).

Samtöl í leikskóla eiga sér stað í hlutverkaleikjum og margs konar umræðum um dýrin, náttúruna, árstíðir og veður. Allri þessari þekkingu er miðlað með orðum. Orðin eru sett inn í merkingarbærar setningar með viðeigandi málfræði. Ríkulegar umræður sem ná út fyrir stað og stund gefa grunn að námsfærni um alla framtíð (Hindman o.fl., 2012; Kim og Yun, 2019). Með slíkri málnotkun eflist grundvallarfærni í námstengdu tungumáli (e. core academic language skills; Uccelli, 2019), þ.e. börn læra orð sem eru umfram algengustu orð tungumálsins og ná að skilja og nota síðan sjálf fjölbreytilegar setningar og málfræði. Færni í námstengdu tungumáli teygir sig á öll svið skólans og yfir alla skólagönguna. Allt nám er samofið notkun tungumálsins, lestur, samræður, rökræður og skrif um viðfangsefni námsins krefjast flókinnar málnotkunar. Málfærni af þessum toga liggur til grundvallar flókinni, innihaldsríkri hugsun sem nám gerir kröfur um (DiCerbo o.fl., 2014).

Paulick (2019) skoðaði samræður kennara við leikskólabörn í frjálsum tíma barna á ólíkum deildum í Norður-Kaliforníu. Deildunum var skipt niður eftir gæðum starfsins en þau voru metin út frá kerfi sem kallast CLASS (*Classroom Assessment Scoring System*). Skoðaðar voru fjórar deildir, tvær þeirra komu best út á matinu og tvær verst á þeim mælikvarða. Rannsakandi kom á vettvang og fylgdist með samskiptum barna og kennara sem hann tók upp með hljóðupptöku. Gæði samtala við börnin voru metin út frá orðræðu kennaranna í samtölunum. Reiknaður var fjöldi orða, hlutfall algengra og óalgengra orða sem kennararnir notuðu og reiknaður út meðalfjöldi orða á mínútu sem hvert barn fékk. Einnig var metinn tilgangur og eðli orðræðna kennaranna í samtölunum á eftirfarandi hátt: a) bein orðræða, þ.e. að kennari bað barn um að gera eitthvað og taldist það lítil gæði samskipta; b) að gefa upplýsingar, hrósa eða útskýra, en það voru talin lítil gæði þar sem ekki var um gagnkvæm tjáskipti að ræða; c) lokaðar spurningar sem kröfðust aðeins svara með já eða nei, eða einu orði, og var jafnvel ekki fylgt eftir að barnið svaraði, enn og aftur lítil gæði í samskiptum; eða d) opnar spurningar sem fóru fram í gagnkvæmum tjáskiptum á milli kennara og barna sem kölluðu eftir frekari umræðum um það sem vakti athygli barnsins, en slík samtöl voru metin sem gæðasamskipti. Í niðurstöðum kom í ljós að kennararnir sem komu best út á CLASS-matinu notuðu að meðaltali 54% fleiri orð í tali sínu við börnin á mínútu og að meðaltali 55% fleiri sjaldgæf orð heldur en þeir sem skorðu lægst. Þá notaði fyrrnefndi hópurinn færri beinar orðræður en talsvert meira af opnum spurningum.

Það að eiga í gæðasamtölum við hóp barna eða einstök börn er engin trygging fyrir að þau nái til allra barna. Í öllu starfi leikskólans er mikilvægt að gefa hverju einasta barni athygli og innihaldsrík tjáskipti. Gæta þarf þess að ekkert barn sé óvirkt vegna þess að það skilur ekki nægilega tungumálið sem notað er í samskiptum og tekur því ekki þátt í innihaldsríkum og gagnkvæmum umræðum annarra barna við starfsfólk. Sérstaklega er mikilvægt að nýta tækifærin í leikskólastarfi vel með börnum hér á landi sem nota annað tungumál heima en íslensku. Máltaka þeirra í íslensku á sér hugsanlega eingöngu stað í leikskólanum.

Staða íslenskra barna sem eiga annað móðurmál en íslensku

Rannsóknir benda til að ísl2 börn nái að jafnaði ekki góðum tókum á íslensku á leikskólaárum sínum. Aneta Figlarska og félagar (2017) könnuðu íslenskan og pólskan orðaforða ísl2 barna með pólsku sem móðurmál. Börnin voru 14 talsins og á aldrinum fjögurra til sex ára. Öll áttu þau pólska foreldra en höfðu alla tíð búið á Íslandi eða frá frumbersku. Orðaforðapróf voru lögð fyrir börnin, bæði pólskt og íslenskt. Niðurstöður sýndu að pólskur orðaforði þeirra flestra var innan viðmiðunarmarka fyrir eintyngd pólsk börn en íslenskur orðaforði þeirra var aftur á móti talsvert fátækari heldur en hjá ísl1 jafnöldrum. Hjördís Hafsteinsdóttir og félagar (2022)

skoðuðu íslenskufærni 25 ísl2 barna á aldrinum fimm til sex ára og báru þau saman við 30 ísl1 börn á sama aldri. Verulegur munur kom fram á milli hópanna ísl1 börnunum í vil, á stöðluðu málþroskaprófi (MELB), á PPVT-orðaforðaprófi og í málsýnum sem tekin voru af sjálfsprottun tali barnanna við frjálsan leik. Sambærilegar niðurstöður má einnig finna í rannsókn þar sem hljóðkerfisvitund ísl2 barna var skoðuð og niðurstöður bornar saman við ísl1 börn (Kriselle Lou Suson Jónsdóttir o.fl., 2018). Í þeirri rannsókn voru 45 börn og voru þau prófuð með íslenska prófinu *HLJÓM-2* (Ingibjörg Símonardóttir o.fl., 2002). Þess ber að geta að tví- og fjöltungd börn hafa sýnt yfirburði á slíkum prófum, þar sem þau þróa næmi fyrir hljóðum tveggja eða fleiri tungumála og eiga því oft stærra hljóðasafn en börn sem aðeins fást við eitt tungumál (Bialystok, 2008). Niðurstöður rannsóknar Kriselle og félagar voru því mikil vonbrigði þar sem meðalstig ísl2 barnanna á *HLJÓM-2* prófinu voru fyrir neðan landsmeðaltal og hátt hlutfall þeirra skoraði undir lágmarksviðmiðum.

Að lokum má geta langsniðsrannsóknar Sigríðar Ólafsdóttur og félagar (2016) þar sem fylgst var með framförum í íslenskum orðaforða og lesskilningi hjá ísl2 og ísl1 börnum frá fjórða til áttunda bekkjar grunnskóla. Rannsóknin leiddi í ljós að aukning íslensks orðaforða var mun meiri hjá ísl1 börnunum á þessum árum sem þó voru mun sterkari á því sviði strax við upphaf rannsóknarinnar. Niðurstöður sýndu að því yngri sem ísl2 þátttakendur voru þegar þau komu til Íslands, eða voru fædd hér, þeim mun hægar juku þau íslenskan orðaforða sinn og lesskilning. Auk þess sýndi rannsóknin að stærð íslensks orðaforða barnanna, bæði þeirra með íslensku sem móðurmál og annað mál, spáði fyrir um hversu góðum framförum þau tóku í lesskilningi alveg fram á unglingsár. Það þýðir að munur á lesskilningi nemenda vex með hverju ári miðað við hversu góðan orðaforða þau hafa í fjórða bekk. Það er einmitt á þeim aldri sem nemendur eru hættir að læra að lesa og byrja hið ævilanga ferli að lesa til að læra. Því er sérstaklega mikilvægt að nýta árin vel, og strax í leikskóla því þar er grunnurinn lagður fyrir námsframvindu um alla framtíð (Leseman o.fl., 2019).

Hvað veldur því að ísl2 börn sem hafa dvalið hér á landi frá fæðingu eða ungum aldri – og hafa varið meginhluta vökutíma síns á virkum dögum í íslensku skólasterfi – standa svo höllum fæti á hinum ýmsu sviðum íslenskunnar? Hér ber að nefna að rannsóknir, með leikskólabörnum af erlendum uppruna í öðrum löndum, benda til að börnin nái færni jafnaldra sem eiga skólamálið að móðurmáli ef þau dvelja í málsamfélagi leikskólans 40–60% af vökutíma sínum (Cattani o.fl., 2014; Thordardóttir, 2011). Forsenda þess að slíkur árangur náist er að börnin fái ríkuleg tækifæri til að efla bæði málskilning sinn og tjáningarfærni. Fyrirnefndar íslenskar rannsóknir sýna aftur á móti að ísl2 leikskólabörn hafa mun minni færni en ísl1 jafnaldrar í íslenskum orðaforða, tjáningarfærni og hljóðkerfisvitund eins og hún mælist á íslensku prófi. Allir þessir þættir málþroska leikskólabarna eru undirstaða lesturs og lesskilnings, og hafa forspárgildi fyrir námsframvindu út grunnskólann (Jóhanna Einarsdóttir o.fl., 2011; Sigríður Ólafsdóttir o.fl., 2016; Stuart og Stainthorpe, 2016). Þess ber að geta að Ísland hefur vermt neðstu sæti þátttökuþjóða PISA hvað varðar frammistöðu nemenda af erlendum uppruna (Sigríður Ólafsdóttir og Baldur Sigurðsson, 2017, 2019). Sérstaklega alvarlegt er að okkur skuli ekki takast að koma til móts við námslegar þarfir barna sem eru fædd hér, en önnur kynslóð innflytjenda hefur staðið sig lítið betur en fyrsta kynslóð í lesskilningshluta PISA-prófsins (Sigríður Ólafsdóttir og Baldur Sigurðsson, 2019). Hér ber að hafa í huga að skortur á menntun er einn helsti áhrifaþáttur fátæktar og grundvallarástæða atvinnuleysis á meðal ungs fólks (Barnaheill, e.d.; Safe the children, 2016).

Rannsókn Jóhönnu Runólfsdóttur (2020) hafði það meginmarkmið að kanna viðhorf og reynslu leikskólustarfsmanna til málörvunar ísl2 barna. Alls tóku 70 leikskólustarfsmenn í Sveitarfélaginu Árborg þátt í rannsókninni með því að svara spurningakönnun. Niðurstöður leiddu í ljós að ómenntað starfsfólk taldi sig verja meiri tíma með ísl2 börnum en menntaðir leikskólakennarar. Rúmlega helmingur þátttakenda taldi sig vel geta stutt börnin við að efla íslenskufærni sína eins og þau helst vildu, en aðeins fimmtungur háskólamenntaðra leikskólakennara, og næstum helmingur þeirra síðarnefndu taldi sig ekki hafa fengið nægan undirbúning í leikskólakennaranáminu til

að veita ísl2 börnum málörvun. Af niðurstöðum má ráða að ástæðu þess að ísl2 börn læra ekki íslensku nægilega vel í leikskólastarfi megi rekja til þess að ómenntað starfsfólk ver meiri tíma með börnunum en menntaðir leikskólakennarar og að í leikskólakennaramenntun sé ekki nægilega mikil áhersla lögð á málörvun ísl2 barna.

Eyrún María Rúnarsdóttir og Svava Rán Valgeirsdóttir (2019) skoðuðu samskipti og vináttu fjögurra ísl2 leikskólabarna, en alls tók 21 barn þátt í rannsókninni á aldrinum fimm til sex ára. Niðurstöður bentu til þess að félagsleg staða þessara fjögurra barna væri viðkvæm. Að mati rannsakenda mátti greina að það væri takmörkuð færni í íslensku og fá samskiptatækifæri við jafnaldra utan leikskóla sem komu í veg fyrir frekari félagslega tengingu þeirra innan barnahópsins. Þær túlka niðurstöður á þann hátt að stuðningur leikskólakennara í samskiptum barnanna við önnur börn hefði getað tryggt betur virka þátttöku þeirra í skólastarfinu. Ætla má að aukin þátttaka sé líkleg til að örva málnotkun barnanna í íslensku þannig að þau taki reglulegum framförum (Rutherford-Quash og Hakuta, 2019).

Rannsókn Sólveigar Reynisdóttur (2018) hafði það meginmarkmið að þróa starfshætti á einni leikskóladeild til að auka tækifæri ísl2 barna til að efla íslenskufærni sína. Í upphafi rannsóknarinnar hafði starfsfólkið almennt gert ráð fyrir að íslenskufærni barnanna væri góð, þau gátu tjáð sig í daglegu amstri og fylgdu fyrirmælum. Þegar starfsfólkið fór að fylgjast náið með börnunum tók það eftir að börnin tóku ekki þátt í hlutverkaleikjum með jafnöldrum heldur sóttu í leiki sem kröfðust ekki mállegra tjáskipta, eins og að róla og kubba. Í lestrarstundum sátu þau hljóð og tóku ekki þátt í samtölum með hinum börnunum og starfsfólki. Því voru tækifæri fólgin í að styðja börnin til þátttöku í hlutverkaleikjum, lesa fyrir þau einslega eða í litlum hópum og fá þau til að tjá sig í auknum mæli í gagnkvæmum tjáskiptum. Baráttuandi skapaðist á meðal starfsfólks um að bæta stuðning sinn við börnin og starfshættir tóku verulegum framförum.

Í rannsókn Jóhönnu Einarsdóttur og Söru M. Ólafsdóttur (2020) var sjónum beint að hvernig börn með erlendan bakgrunn upplifa að þau tilheyri samfélagi leikskólans. Tekin voru viðtöl við níu leikskólaborð á aldrinum fimm til sex ára. Fjögur barnanna höfðu íslensku sem móðurmál, fjögur íslensku sem annað mál og eitt þeirra hafði tvö móðurmál en annað þeirra var íslenska. Í ljós kom að ísl1 börn áttu aðallega vini sem líka áttu íslensku sem móðurmál og ísl2 börn áttu frekar vini sem voru líka með íslensku sem annað mál. Höfundar rannsóknarinnar töldu að mögulega mætti útskýra þessa hópaskiptingu með ólíkri færni í tungumálum og ólíkri menningu barnanna. Því miður kom þó einnig í ljós að ísl2 börnin voru frekar útilokuð frá leik heldur en ísl1 börnin. Hugsanlega var það lítil íslenskufærni barnanna sem hafði þar áhrif á.

Það voru einmitt niðurstöður rannsóknar þeirra von Grünigen og félaga (2012) með alls 541 fimm til sex ára barni í Sviss, sem sýndi að slök færni barna af erlendum uppruna (38% þátttakenda) í tungumáli skólasamfélagsins var meginástæða þess að þau voru iðulega útilokuð frá félagslegri þátttöku með jafnöldrum. Hér ber að geta rannsóknar Burchinal og félaga (2008) sem sýndi að gagnkvæm tjáskipti leikskólakennara við fjögurra ára börn, sem tilheyrðu fátækum fjölskyldum, spáðu ekki aðeins fyrir um málfærni barnanna við lok leikskólans heldur einnig félagsfærni þeirra.

Fjölmargar rannsóknir hafa verið gerðar með tví- og fjöltyngdum börnum, þar sem leitað er svara við hvernig best er að veita þeim stuðning til farsællar námsframvindu. Niðurstöður má draga saman á þá leið að umfram allt er það færni í tungumáli skólasamfélagsins sem liggur til grundvallar (August o.fl., 2005; OECD, 2015). Grunnurinn er lagður strax á leikskólaárunum, með innihaldsríkum mállegum samskiptum og fjölbreytilegri orðanotkun (Leseman o.fl., 2019).

Áhrif mállegra samskipta í leikskólum á þróun málþroska barna hafa komið fram í fjölmörgum rannsóknum (Connor o.fl., 2006; Huttenlocher o.fl., 2002; Wasik og Bond, 2001; Wasik o.fl., 2006). Áhrifin hafa komið fram þegar fylgst er með leikskólastarfi aðeins í fimmtán mínútur í nokkur skipti (Huttenlocker o.fl., 2002) og líka heilan skóladag (Connor o.fl., 2006).

Ekki er höfundum kunnugt um að kannað hafi verið hvernig mállegum samskiptum starfsmanna við ísl2 leikskólabörn er háttað eða hversu ríkulegt tungumál starfsfólks er í samtölum við börnin.

Markmið rannsóknarinnar sem hér er fjallað um voru að bera saman orðræður kennara og annarra starfsmanna í samtölum við ísl2 leikskólabörn annars vegar og ísl1 börn hins vegar, og þá hvort munur væri á magni og gæðum.

Leitað var svara við eftirfarandi rannsóknarspurningum:

1. Hversu innihaldsríkar eru orðræður leikskólastarfsmanna í samtölum við börn sem eiga íslensku sem annað mál (ísl2) og börn sem eiga íslensku sem móðurmál (ísl1), hvað varðar fjölda orða á mínútu, fjölda segða, fjölda mismunandi orða og meðaltíðni orða sem þau nota í samræðum við börnin?
2. Hver er tilgangur og eðli orðræðna leikskólastarfsmanna í samtölum við ísl2 börn og ísl1 börn, þ.e. í hve miklum mæli eru þau a) bein orðræða, b) að gefa upplýsingar, hrósa eða útskýra, c) lokaðar spurningar, d) orðainnlögn eða e) opnar spurningar sem hvetja til gagnkvæmra tjáskipta á milli starfsmanna og barna?

Aðferð

Rannsóknin var meistaraverkefni annars höfundar (Ástrós Þóra Valsdóttir, 2021) en fyrsti höfundur var leiðbeinandi. Til að leita svara við rannsóknarspurningunum var fylgst með börnum á elstu deild leikskóla í frjálsum leik í vormánuði árið 2020. Rannsakandi fór á vettvang og fylgdist með samskiptum barna og starfsfólks sem hún tók upp á myndband með hljóði. Samskiptin voru afrituð og skrásett orð fyrir orð, annars vegar við ísl2 börn og hins vegar við ísl1 börn. Framlag kennaranna var síðan greint á tvo vegu. Annars vegar var reiknaður meðalfjöldi orða á mínútu, meðalfjöldi segða, meðalfjöldi mismunandi orða svo og meðaltíðni orða fyrir hvorn hóp. Það síðastnefnda var metið út frá orðtíðnilista bókarinnar *Tíðni orða í tali barna* (Jóhanna Thelma Einarsdóttir o.fl., 2019). Hins vegar var greint hvers eðlis orðræður kennaranna í samtölum við börnin voru. Tekin var fyrir hver segð og hún greind út frá því hvort hún væri bein orðræða, upplýsingar, lokuð spurning, orðainnlögn eða opin spurning.

Þátttakendur og vettvangur

Aðeins var heimsóttur einn leikskóli þar sem gagnaöflun átti sér stað í miðjum Covid-19 faraldri og því reyndist erfitt að fá að gera vettvangsathugun við þessar aðstæður. Hópur starfsmanna og barna sem urðu fyrir valinu byggðist á hentugleikaúrtaki þar sem barnahópurinn þurfti að innihalda bæði ísl2 og ísl1 börn. Á deildinni voru 23 börn á aldrinum fimm til sex ára og af þeim voru fimm ísl2 börn. Starfsmennirnir voru fjórir talsins, tveir leikskólakennarar, einn leikskólaliði og einn leiðbeinandi. Allir starfsmennirnir fjórir voru í upptökunum. Börnin sem voru í leikskólanum meðan á upptökum stóð voru 14 talsins, þrjú ísl2 börn og 11 ísl1 börn. Ísl2 börnin höfðu dvalið mislengi á Íslandi, eitt þeirra frá fæðingu og hafði byrjað í leikskólanum eins og hálfis árs, annað byrjaði þriggja ára í leikskólanum og þriðja barnið var nýflutt til Íslands og hafði dvalið í leikskólanum í nokkrar vikur.

Framkvæmd

Upptökurnar fóru fram inni á deildinni í þrjú skipti meðan á frjálsum leik barnanna stóð, tvö skipti að morgni og eitt skipti um eftirmiðdag eftir hvíld og hressingu. Tekið var upp á snjallsíma og var honum komið fyrir ofarlega í glugga leikrýmisins og þar sást yfir allt leikrýmið. Leikrýmið var nokkuð stórt og lokað með rennihurð þannig að vel heyrðist í öllum börnum. Börnin gátu valið um leikföng innan rýmisins, svo sem kaplakubba, leikfangadýr og legokubba en þar að auki gátu

þau setið við borð og litað eða perlað. Mikilvægt var að hafa aðstæður sem eðlilegastar og var því börnunum ekki skipt upp í hópa eftir því hvort þau höfðu íslensku sem móðurmál eða annað mál heldur léku þau sér í sama rými á sama tíma. Það var þó aðeins hluti barna í hverju rými á meðan upptökur fóru fram líkt og almennt er í leikskólum. Heildartími upptakanna var 56 mínútur, fyrsta upptakan var 15:30 mínútur, önnur 13:36 mínútur og sú þriðja 27:16 mínútur. Hvert ísl2 barn var að meðaltali 58,3 mínútur á mynd og hvert ísl1 barn 47,9 mínútur.

Úrvinnsla gagna

Rannsakandi greindi út frá myndbandsupptöku hvort starfsmaður væri að tala við ísl1 börn eða ísl2 börn og flokkaði með þeim hætti hvorum hópnum orðræðan tilheyrði. Stundum var orðum beint að börnum úr báðum hópum, til dæmis þegar starfsmaður kallaði yfir hóp, sem samanstóð af bæði ísl2 og ísl1 börnum: „Allir eiga að fara í fataklefan, við erum að fara í útiveru“ þá flokkuðust orðin á báða hópana, þ.e. samtals 12 orð sem sett voru bæði á ísl2 hópinn og ísl1 hópinn.

Til að fá upplýsingar um fjölda orða, fjölda mismunandi orða og fjölda segða fyrir hvorn barnahóp, var notað forritið *Málsýni* (Jóhanna Thelma Einarsdóttir, e.d.). Heildarfjöldi orða var deilt með meðalfjölda barna á upptökunum. Ástæða þess að rannsakandi reiknaði út meðalfjölda barna í myndbandsupptökunum var sú að í sumum tilfellum voru til dæmis eingöngu fimm ísl1 börn í upptöku. Þannig væri ekki réttmætt að deila fjölda orðanna með heildarfjölda þátttakenda eða 11 ísl1 börnum. Jafnframt skoðaði rannsakandi hvert barn fyrir sig á hverri myndbandsupptöku og skráði niður tíma þess á upptökunni. Því var skráður fjöldi mínútna sem hvert barn var á upptöku hvert sinn og flokkað eftir því hvort um var að ræða ísl2 eða ísl1 barn, og reiknað meðaltal mínútna sem börn í hvorum hópi voru í mynd. Reikniformúlan var því þessi:

$$\text{Meðalorðafjöldi} = \text{Heildarfjöldi orða} \div \text{meðalfjöldi barna}$$

$$\text{Meðalfjöldi orða á mínútu} = \text{Meðalorðafjöldi} \div \text{meðaltal mínútna sem börn eru á myndbandi}$$

Þá var reiknaður meðalfjöldi segða og meðalfjöldi mismunandi orða á barn fyrir hvorn hóp á sama hátt. Rannsakandi studdist við bókina *Tíðni orða í tali barna* (Jóhanna Thelma Einarsdóttir o.fl., 2019) til þess að finna tíðni orðanna. Orðasafn bókarinnar er afrakstur rannsókna þar sem tekin voru málsýni af sjálfsprottenu tali íslenskra leikskólubarna í samtali við fullorðna meðan á frjálsum leik þeirra stóð, og var því orðalistinn vel við hæfi í þessari rannsókn. Fundið var tíðnisæti hvers orðs og reiknuð meðaltíðni orða í tali starfsmanna í samtölum við hvorn barnahóp. Hér ber að hafa í huga að algengasta orðið hefur tíðnitöluna 1, næst algengasta orðið töluna 2 og svo framvegis. Því hærri sem talan er þeim mun neðar er orðið á tíðnilista málheildarinnar og er því sjaldgæfara.

Í úrvinnslu gagna þar sem leitast var við skoða tilgang og eðli orðræðna starfsmanna í samtölum við börnin hafði rannsakandi greiningu Paulick (2019) að leiðarljósi, sem fjallað er um í fræðilega kaflanum hér á undan. Rannsakandi bætti þar að auki einum flokki við, orðainnlögn. Þessi síðastnefndi flokkur varð til þegar rannsakandi fór að rýna í gögnin og sá þar samskipti sem greining Paulick náði ekki til. Skilgreiningarnar á þessum fimm flokkum sem rannsakandi notaði við greiningu gagna voru því eftirfarandi:

Bein orðræða

Hér er átt við þegar starfsmaður biður barn um að gera eitthvað eða að hætta einhverju.

Gefa upplýsingar, hrósa eða útskýra

Starfsmaður gefur upplýsingar, hrósar eða útskýrir fyrir börnunum.

Lokaðar spurningar

Lokaðar spurningar eru þegar aðeins er krafist svara með já og nei eða engin eftirfylgni er á svörum frá barninu.

Orðainnlögn og endurtekningar orða

Þegar starfsmaður leggur orð á hluti og athafnir og endurtekur sömu orðin.

Opnar spurningar

Opnar spurningar eru spurningar sem ýta undir tjáskipti milli starfsmanna og barna og umræðuefnið vekur áhuga barna á frekari umræðum.

Samtölunum var skipt upp í segðir og þær flokkaðar hver fyrir sig samkvæmt ofangreindu flokkunarkerfi. Stuðst var við skilgreiningu á segð sem gefin er í *Handbók* sem fylgir Málsýniforritinu (Jóhanna Thelma Einarsdóttir og Þóra Sæunn Úlfisdóttir, 2016):

Almenna reglan er sú að ein setning er ein segð. Skipt er einnig í segðir ef breytt er um tónhæð, hikað í meira en 2 sekúndur og/eða [draga] andann sem gefur til kynna nýja hugsun hjá þeim sem tjáir sig.

Siðferðileg atriði

Rannsakandi fékk undirritað samþykki hjá foreldrum barnanna og auk þess leyfi hjá starfsmönnum deildarinnar, leikskólastjóra og formanni fræðslumálaráðs sveitarfélagsins þar sem rannsóknin fór fram. Tekið var fram í leyfisbréfum til starfsmanna og foreldra að rannsakandi ætlaði að fylgjast með mállegum samskiptum starfsmanna og barna, en þau voru ekki upplýst um að ætlunin væri að bera saman samræður við ísl2 og ísl1 börn. Rannsóknin var tilkynnt Vísindasiðanefnd Háskóla Íslands, með ítarlegum upplýsingum, sem skilaði síðan staðfestingu á móttöku og umsögn um framkvæmdina, sem ekkert athugavert sást við.

Þar sem rannsóknin fól í sér að skoða orðræður leikskólastarfsmanna í samtölum við börn þá beindist athugun rannsakanda að starfsmönnum fyrst og fremst. Siðferðisleg ábyrgð rannsakanda var að gæta trúnaðar og fara varlega í að vinna úr upplýsingunum, en þær mega á engan hátt vera persónugreinanlegar. Þó að rannsóknin sjálf gangi út á að skoða starfsmenn leikskóla þá eru börnin samt sem áður mikilvægasti hluti hennar og koma fram á upptökum. Því taldi rannsakandi það vera á sína ábyrgð að meta hvort börnin sjálf væru samþykk upptökunum. Í því skyni fylgdist hún með líkamstjáningu og orðum barnanna til þess að meta viðhorf þeirra gagnvart myndbandsupptökunni. Börn eru í viðkvæmri valdastöðu gagnvart fullorðnum og er því mikilvægt að lesa í tjáningu þeirra til að fullvissa sig um að samþykki þeirra sé til staðar og að þau séu ekki aðeins að reyna að þóknast rannsakandanum (Dockett og Perry, 2007; Hrönn Pálmadóttir og Guðrún Bjarnadóttir, 2012; Jóhanna Einarsdóttir, 2007). Ekki komu upp aðstæður þar sem greina mátti að barni félli illa að vera í upptöku.

Niðurstöður

Fyrst var leitað svara við fyrri rannsóknarspurningu, og í því skyni reiknaður meðalfjöldi orða á mínútu í orðræðum starfsmanna í samtölum við ísl2 börnin og ísl1 börnin.

Í *Töflu 1* má sjá heildarfjölda orða hjá þessum tveimur barnahópum og meðalfjölda orða á barn, meðalfjölda mínútna sem börnin voru á myndböndum og hversu mörg orð á mínútu hvert barn í hvorum hópi fékk að meðaltali.

Tafla 1. Orðanotkun leikskólastarfsmanna í samræðum við börn með íslensku sem móðurmál (ísl1) og annað tungumál (ísl2).

Barna- hópur	Heildarfjöldi barna	Meðalfjöldi barna í mynd	Heildar- fjöldi orða	Meðal- fjöldi orða á barn	Meðalfjöldi mínútna sem börn eru í mynd	Meðal- fjöldi orða á mínútu
Ísl1	12	6	1680	280	47,9	5,8
Ísl2	3	2	293	146,5	58,3	2,5

Eins og *Tafla 1* sýnir þá var talsverður munur á heildarfjölda orða á milli þessara tveggja hópa, en hér ber að hafa í huga að ísl2 börnin voru miklu færri. Aftur á móti þegar litið er á meðalfjölda orða á barn kom í ljós að ísl2 börnin fengu hér um bil helming þess orðafjölda sem hvert ísl1 barn fékk að meðaltali og hvert ísl1 barn fékk meira en tvisvar sinnum fleiri orð á mínútu en hvert ísl2 barn, þó ísl2 hópurinn hafi verið meira í mynd en ísl1 börnin.

Þá var reiknaður meðalfjöldi segða og meðalfjöldi mismunandi orða á barn í hvorum hópi, auk meðaltíðni orðanna, og sett fram í *Töflu 2*.

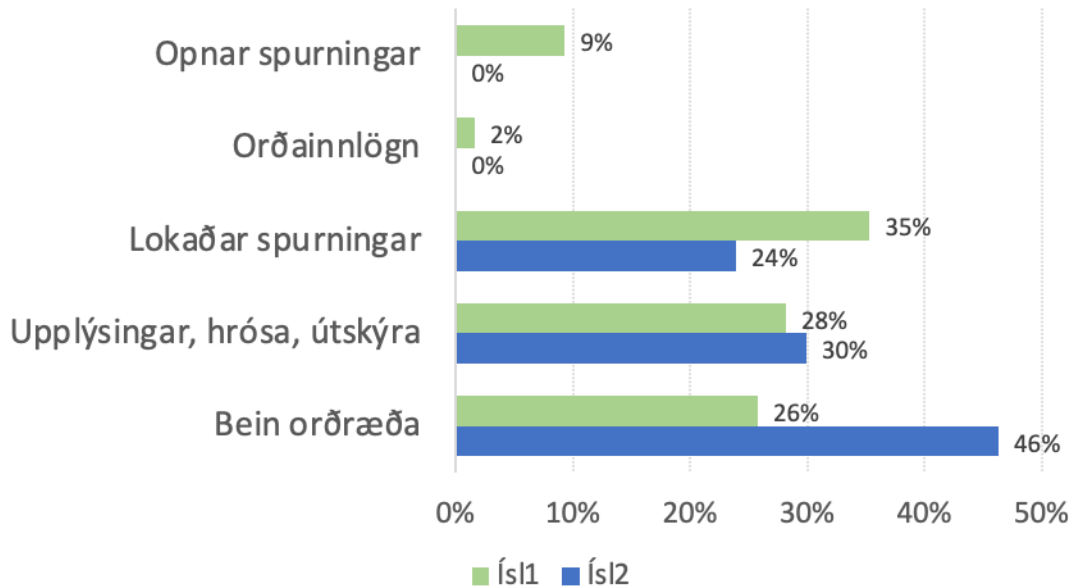
Tafla 2. Meðalfjöldi segða, meðalfjöldi mismunandi orða á barn og meðaltíðni orða leikskólastarfsmanna í samræðum við börn með íslensku sem móðurmál og annað tungumál.

Barna- hópur	Meðalfjöldi barna í mynd	Heildarfjöldi segða	Meðalfjöldi segða á barn	Heildarfjöldi mismunandi orða	Meðalfjöldi mismunandi orða á barn	Meðaltíðni orða
Ísl1	6	377	62,8	571	95,7	369
Ísl2	2	67	33,5	167	83,5	256

Eins og fram kemur í *Töflu 2* þá fékk hvert ísl2 barn að meðaltali helmingi færri segðir en hvert ísl1 barn. Munur á meðalfjölda mismunandi orða á barn var ekki mikill á milli hópanna. Aftur á móti þegar litið er á tíðni orðanna kom í ljós að starfsmenn notuðu að meðaltali mun sjaldgæfari orð í samtölum við ísl1 börnin en í samræðum við ísl2 börnin. Hér ber að rifja upp að því hærrí sem talan er því sjaldgæfara er orðið.

Þá var leitað svara við spurningu 2, um tilgang og eðli samtala starfsmanna við börnin og sett fram á *Mynd 1*.

Fjöldi segða af hverri tegund orðræðu



Mynd 1. Tilgangur og eðli orðræðna starfsmanna í samtölum við leikskólabörn sem hafa íslensku sem annað mál og móðurmál, hlutfall af heildarfjölda segða fyrir hvorn hóp.

Myndin sýnir glögglega að ísl2 börnin fengu engar opnar spurningar eða orðainnlagnir, en bein orðræða einkenndi næstum helming allra samtalanna við þau, þ.e. þau voru beðin um að gera eitthvað eða hætta einhverju. Nánari skoðun leiddi í ljós að ísl1 börnin fengu samtals 133 lokaðar spurningar sem gerir 22,2 á barn, en ísl2 börnin fengu 16 lokaðar spurningar, eða að meðaltali átta á barn. Ísl1 börnin fengu 106 segðir sem flokkast sem upplýsingar, hrós eða útskýringar, sem gerir 17,7 á barn á meðan ísl2 börnin fengu 20 slíkar orðræður eða 10 á barn.

Svar við annarri rannsóknarspurningu er því í stuttu máli á þá leið að ísl2 börnin fengu aðeins lokaðar spurningar, beina orðræðu og upplýsingar. Ekkert dæmi var um opnar spurningar eða orðainnlagnir í samræðum starfsmanna við ísl2 börnin sem ísl1 börnin fengu aðeins.

Til þess að gefa betri innsýn í gagnagreininguna eru hér dæmi um orðræður starfsmanna með opnum spurningum sem hvetja ísl1 börn til tjáningar:

Ég ætla að byggja háan turn. (upplýsingar)

Veistu hvað það er? (opin spurning í raun þó svarið geti verið nei, en ef svar barnsins er já þá kallar spurningin á útskýringu)

Hvað gerir maður svo við þetta? (opin spurning)

Hvað er gæludýr? (opin spurning)

Er hægt að hafa svín fyrir gæludýr? (lokuð spurning)

Það væri ekki slæmt að hafa svín í garðinum? (opin spurning sem kallar á umræður)

En segðu mér, hvaða gæludýr langar [þér] í? (lokuð spurning)

Hund? (opin spurning því hún kallar á útskýringu)

En er ekki fínt að hafa bara orma sem gæludýr? (opin spurning því hún kallar á frekara samtali)

Þá geturðu geymt þá úti meðan þú ferð í sumarfrí. (upplýsingar)

eða bara sett þá í krukku og tekið þá með. (upplýsingar)

Geta ormar verið gæludýr? (lokuð en hvetjandi spurning)

Ekki? (opin spurning sem krefst útskýringar frá barninu)

Dæmi um orðainnlagnir með ísl1 börnum, þó með þeim takmörkunum að starfsmaður endurtekur orðin ekki og hvetur ekki börnin til að segja orðin:

Já þetta er kýr. (upplýsingar)
Hvar á kýrin heima? (lokuð spurning)
En veistu hvað húsið sem kýrnar eiga heima í heitir? (lokuð spurning)
Þær eiga heima í fjósinu. (orðainnlögn)
En hvað heitir það sem hestarnir eiga heima? (lokuð spurning)
Veit enginn það? (lokuð spurning)
Veistu hvað húsið hans heitir? (lokuð spurning)
Já en alveg eins og kýrnar þá eiga hestarnir sér hús og það heitir hesthús. (orðainnlögn)
En kindurnar, vitið þið hvað húsið þeirra heitir? (lokuð spurning)
Hvað það er kallað þar sem þær búa í? (lokuð spurning)
Ekki alveg. (upplýsingar)
Það er kallað fjárhús. (orðainnlögn).

Hér er dæmi um orðræðu kennara með ísl2 barni með skamman dvalartíma á Íslandi:

Leika? (lokuð spurning)
Viltu leika? (lokuð spurning)
Komdu. (Bein orðræða)

Barnið labbaði samt frá starfsmanninum sem fylgdi ekki orðræðu sinni eftir. Annað dæmi um framlag starfsmanns í samtali við ísl2 barn með lengri dvalartíma:

Jæja varstu að spila golf í gær? (lokuð spurning)
Er það? (lokuð spurning)
Ætlarðu að fara aftur í dag? (lokuð spurning)

Hér voru tækifæri til að spyrja barnið til að mynda hvort það hefði verið gaman í golfi, hvernig því hafi gengið, hvar og hvenær það hafi lært að spila golf o.þ.h.

Umræður

Markmið rannsóknarinnar voru að bera saman orðræður kennara og annarra starfsmanna í samtölum við leikskólabörn hér á landi sem nota ekki íslensku með fjölskyldu sinni (ísl2) og við börn sem eiga íslensku sem móðurmál (ísl1), hvort munur væri á magni og gæðum. Þátttakendur voru fjórir starfsmenn, þ.e. tveir leikskólakennarar, einn leikskólaliði og einn leiðbeinandi. Leikskólabörnin voru 14 talsins, þar af voru þrjú ísl2 börn. Tekin voru upp málleg samskipti í frjálsum leik barnanna og orðin sem starfsmenn notuðu skráð fyrir hvorn hóp. Talinn var fjöldi orða, fjöldi mismunandi orða, fjöldi segða og meðaltíðni orðanna. Auk þess var athugað hvers eðlis samtölin voru, en þá var hver segð tekin fyrir og skráð hvort hún væri bein orðræða, upplýsingar, lokuð spurning, opin spurning eða orðainnlögn. Niðurstöður sýndu að ísl2 börnin fengu helmingi færri orð á mínútu, helmingi færri segðir og mun algengari orð en ísl1 börnin í samtölum við starfsfólkið. Auk þess fengu aðeins ísl1 börnin orðainnlagnir og opnar spurningar sem ísl2 börnin fengu aldrei meðan á upptöku stóð.

Mikilvægt er að ígrunda starfshætti með ísl2 leikskólabörnum því rannsóknir hafa leitt í ljós að þessi barnahópur nær almennt ekki nægilega góðum tókum á íslensku, og þrátt fyrir langan skólalag frá ungum aldri (Aneta Figlarska o.fl., 2017; Hjördís Hafsteinsdóttir o.fl., 2022; Kriselle Lou Suson Jónsdóttir o.fl., 2018). Leikskólaárin eru gífurlega mikilvæg fyrir þroska allra barna

Því þá er lagður grunnur að málfærni þeirra sem síðan hefur áhrif á námsgengi þeirra þegar í grunnskóla er komið (Jóhanna Thelma Einarsdóttir o.fl., 2016). Íslenskur orðaforði ísl2 og ísl1 barna liggur síðan til grundvallar framförum í lesskilningi alveg fram á unglingsár (Sigríður Ólafsdóttir o.fl., 2016).

Það er einmitt við málleg samskipti starfsfólks og barna í frjálsum leik sem kjöraðstæður skapast fyrir börn til að efla orðaforða sinn (Hart og Risley, 1975). Þegar umönnunaraðilar gefa sér tíma og ræða á innihaldsríkan hátt um það sem fangar athygli barna fylgir ríkuleg málnotkun. Því fleiri og margbreytilegri orð sem leikskólakennarar nota í samræðum við börn í slíkum aðstæðum þeim mun meira eflist orðaforði barna (Bowers og Vasileyeva, 2011; Dickinson og Porche, 2011; Kim og Yun, 2019). Sérstaklega verða áhrif málnotkunar leikskólakennara mikil hjá börnum sem nota með fjölskyldu sinni annað tungumál en skólamálið, þar sem tileinkun þeirra á orðum skólamálsins fer að verulegu leyti fram í leikskólanum (Bowers og Vasileyeva, 2011). Auk þess hefur komið í ljós að notkun leikskólakennara á sjaldgæfum orðum í samtölum við börn, sem tilheyra lægri stéttum þjóðfélagsins, tengist ekki aðeins stærð orðaforða barnanna heldur spáir einnig fyrir um lesskilning þeirra í fjórða bekk grunnskóla (Dickinson og Porche, 2011). Í leikskóla skapast því dýrmæt tækifæri til að jafna hlut barna og gefa þeim sem þurfa nauðsynlegan stuðning og málörvun.

Ísl2 börnin í þessari rannsókn fengu færri, fábreyttari og algengari íslensk orð frá starfsfólki en ísl1 jafnaldrar þeirra meðan á upptöku stóð. Mikilvægt er að starfsfólk rýni í samskipti sín við ísl2 börn í leikskólastarfi og hvort hægt sé að gera þau ríkulegri. Tíðari og öflugri málörvun getur haft verulega jákvæð áhrif á íslenskufærni barnanna til að þau nái góðum tökum á íslensku. Ekki má gera ráð fyrir að börnin nái sér sjálfkrafa á strik, því í grunnskóla hefur komið fram vaxandi munur á íslenskum orðaforða ísl1 barna og ísl2 barna (Sigríður Ólafsdóttir og Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2010; Sigríður Ólafsdóttir o.fl., 2016). Alvarlegast er að ísl2 börn sem eru fædd hér eða koma ung til landsins ná hægari framförum í íslensku en ísl2 börn sem koma hingað eldri. PISA-kannanir styðja rannsóknir með ísl2 börnum, en önnur kynslóð innflytjenda hefur staðið sig lítið betur en fyrsta kynslóð á lesskilningshluta prófsins (Sigríður Ólafsdóttir og Baldur Sigurðsson, 2017, 2019). Ísland hefur skrapað botninn í þessari alþjóðlegu könnun hvað varðar mun á lesskilningi innfæddra og innfluttra nemenda. Staðan er varhugaverð því slök menntun er ein meginástæða fátæktar og lítil menntun er ein grundvallarástæða atvinnuleysis meðal ungs fólks (Barnaheill, e.d.; Safe the children, 2016). Strax í leikskóla þarf því að byggja sterkan grunn fyrir ísl2 börn, þar gefast tækifærin sem verður að nýta vel börnunum til heilla, fyrir lífsgæði þeirra um alla framtíð.

Niðurstöður okkar sýndu að ísl1 börnin hlutu í þessum frjálsa leik betri tækifæri en ísl2 börnin til þess að bæta fjölbreytilegum íslenskum orðum í safnið. Mikilvægt er að vanmeta ekki færni barna til að læra ný orð (Harris, 2019). Ung börn sækjast eftir að læra hvað hlutir heita og þau vilja fá nákvæmar upplýsingar, t.d. ekki bara *bíll* yfir margs konar bifreiðar, heldur hvers konar bíll (Begos og Southgate, 2012; Harris, 2019). Á meðan upptaka fór fram ræddi starfsmaður við ísl1 börnin um heiti hinna ýmsu húsakynna dýra, *hesthús*, *fjárhús* o.þ.h. en engin ísl2 börn voru með eða fengu sams konar orðainnlagnir. Ísl2 börn þurfa á því að halda að læra ekki aðeins algengustu orð íslenskunnar heldur líka önnur orð sem gefa nákvæmari upplýsingar og eru sjaldgæfari. Orð af því tagi tilheyra námsorðaforða sem liggur til grundvallar námsárangri (Hindman o.fl., 2012; Kim og Yun, 2019; Roessingh, 2016).

Besta og árangursríkasta málörvunin á sér stað í gagnkvæmum tjáskiptum (Hart og Risley, 1975), þegar börn og fullorðnir skiptast á að tala (Burchinal o.fl., 2008; Harris o.fl., 2011; Romeo o.fl., 2018). Ungum börnum er eðlislægt að leita eftir innihaldsríkum samræðum við fullorðna og með gagnvirkum samskiptum mætum við þörfum ungra barna til að læra tungumál (Harris, 2019).

Opnar spurningar til barna eru sérstaklega til þess fallnar að ná fram samtali, fá þau til að útskýra eða setja fram hugmyndir sínar (Burchinal o.fl., 2008; Kim og Yun, 2019; Wasik og Hindman, 2011). Í þessari könnun fengu ísl2 börnin engar opnar spurningar frá starfsfólkinu,

en opnar spurningar geta fengið börn til að hugsa dýpra og víðara, að þau velti fyrir sér ýmsum möguleikum. „En er ekki fínt að hafa bara orma sem gæludýr?“ er opin spurning sem starfsmaður beindi til ísl1 barns, en spurningunni var líklega ætlað að vekja barnið til umhugsunar og samtals. Ríkulegur orðaforði fylgir með þegar umfjöllunarefnið nær út fyrir stað og stund, eins og í þessu dæmi þegar rætt er um náttúruna og dýrin. Í slíkum samtölum er gjarnan gripið til fjölbreytilegrar setningagerðar og málfræði. Þegar börn og fullorðnir ræða saman á svo innihaldsríkan hátt er lagður grunnur að færni í námstengdu tungumáli, sem liggur til grundvallar farsælu námi um alla framtíð (Rutherford-Quash og Hakuta, 2019; Uccelli, 2019). Málnotkun og þekking eru samofin, því þekkingu er miðlað með orðum (Snow, 2016).

Enginn starfsmaður kynnti ný orð fyrir ísl2 börnunum meðan á upptöku stóð, en sérstök orðainnlögn gegnir veigamiklu hlutverki í málþroska barna (Huttenlocher o.fl., 2002). Bestur árangur af orðainnlögn hefur komið fram hjá börnum með lítinn orðaforða (Gerde og Powell, 2009; Kim og Yun, 2019). Ísl2 barnið sem hafði dvalið í skamman tíma á Íslandi fékk ekki einu sinni orðainnlögn. Einn starfsmaðurinn gerði sig líklegan til þess þegar hann bað barnið að leika. „Leika? Viltu leika? Komdu.“ En þegar barnið svaraði ekki og gekk í burt fylgdi starfsmaðurinn ekki eftir orðum sínum heldur sneri sér að öðrum börnum. Mögulega var hugsunin sú að íslenskufærni kæmi smátt og smátt hjá barninu, sem er mjög skiljanlegt því barnið dvaldi í leikskólanum allan daginn, alla virka daga í markvissu starfi leikskólans.

Lítill færni og hægar framfarir ísl2 barna í íslensku gefa ástæðu til að ætla að börnin taki ekki nægilega mikinn þátt í skólastarfi með jafnöldrum (Rutherford-Quash og Hakuta, 2019). Niðurstöður vekja okkur til umhugsunar um hvort ung börn með lítinn skilning á íslensku máli séu hlédræg, sæki ekki í málleg samskipti við jafnaldra og starfsmenn. Þar af leiðandi fái þau minna tungumál en börn sem hafa góðan skilning og góða tjáningarfærni í íslensku. Í starfendarannsókn Sólveigar Reynisdóttur (2018) gerði leikskólastarfsfólk í upphafi ráð fyrir að ísl2 börn skildu allt sem fram fór í leikskólanum, börnin gerðu það sem þeim var sagt og gátu tjáð vilja sinn þegar á þurfti að halda. Það var ekki fyrr en starfsfólkið fór að veita þeim sérstaka athygli að sannleikurinn kom í ljós, ísl2 börnin sóttu ekki í leiki sem kröfðust málnotkunar eins og til dæmis í hlutverkaleiki. Þau renndu sér, róluðu og mokuðu úti og perluðu, púsluðu og kubbuðu inni, að mestu án orða. Í lestrarstundum hurfu þau inn í sinn eigin hugarheim, hlustuðu ekki, spurðu ekki og svöruðu ekki spurningum starfsmanna. Því fólust tækifæri í að styðja börnin til þátttöku í hlutverkaleikjum með jafnöldrum og lesa fyrir þau einslega eða í litlum hópi þannig að málnotkunin hæfði íslenskufærni þeirra, væri ekki of erfið en gæfi þeim samt ný orð.

Að ísl2 börnin hafi fengið færri, fábreyttari og algengari orð en ísl1 börnin í samtölum við starfsfólk má því túlka á þann hátt að starfsfólkið hafi miðað tal sitt við minni íslenskufærni þeirra, þar sem þau nota ekki íslensku heima. Hins vegar ber að hafa í huga að hvert ísl2 barn fékk að meðaltali helmingi færri orð og líka helmingi færri segðir en hvert ísl1 barn. Auk þess höfðu tvö ísl2 börnin verið í leikskólanum frá ungum aldri og þörf þeirra fyrir fjölbreytilega orðanotkun í samtölum við fullorðna er ekki minni en ísl1 barna, og reyndar enn brýnni. Í leikskólanum eru hugsanlega einu tækifæri þeirra til að ná færni í íslensku sem er undirstaða fyrir farsæla námsframvindu þeirra í framtíðinni. Í leikskólastarfi ber að gæta þess að málnotkun sé hæfileg fyrir ísl2 börn, ekki of erfið en nógu ríkuleg þannig að börnin bæti stöðugt íslenskum orðum í safnið.

Samskipti starfsfólksins við ísl2 börnin á þeim tímum sem voru til skoðunar fólu í sér beina orðræðu, lokaðar spurningar, upplýsingar, hrós og útskýringar, en engin þessara orðræðna hvatti börnin til frekara samtals eða sameiginlegra vangaveltna og þess vegna voru öll samtölin stutt.

Það er ósk höfunda að niðurstöður hvetji starfsfólk leikskóla til að rýna í starfshætti sína með ísl2 börnum, hvort hægt sé að nýta betur tækifærin sem gefast í daglegu starfi leikskólans, að börnin fái meiri tíma með starfsfólki, fleiri gagnvirkar samræður með opnum spurningum og fjölbreytilegri orðanotkun sem getur stutt þau við að ná góðri færni í íslensku. Nauðsynlegt er að vera vakandi fyrir að börn með litla færni í tungumálinu eiga það til að draga sig í hlé í leikskólastarfi og sækja

ekki í samtöl við jafnaldra og fullorðna (Sólveig Reynisdóttir, 2018) og það verður hugsanlega til þess að þau upplifa fátæklegri málleg samskipti en börn með góðan málþroska.

Börn af erlendum uppruna með litla færni í tungumáli skólasamfélagsins eiga líka á hættu að vera útilokuð frá leik með jafnöldrum (von Grünigen o.fl., 2012). Íslenskar rannsóknir sýna fram á viðkvæma félagslega stöðu ísl2 barna hér á landi (Eyrún María Rúnarsdóttir og Svava Rán Valgeirsdóttir, 2019; Jóhanna Einarsdóttir og Sara M. Ólafsdóttir, 2020) og má leiða líkum að því að þessir þættir haldist í hendur (von Grünigen o.fl., 2012). Ef ísl2 börn hafa ekki góða færni í íslensku þá getur það haft áhrif á félagslega þátttöku þeirra í starfi leikskólans. Ísl2 börn þurfa að ná góðum tókum á íslensku svo þeim gangi betur að tjá sig, kynnist börnum og verði virkir þátttakendur innan barnahópsins. Þau þurfa líka stuðning til að ganga inn í leiki með jafnöldrum sem eru uppspretta ríkulegrar málnotkunar (Sólveig Reynisdóttir, 2018). Hér ber að nefna rannsókn Burchinal og féлага (2008) sem leiddi í ljós að gagnkvæm, innihaldsrík tjáskipti leikskólakennara við fjögurra ára börn, sem tilheyrðu fátækum fjölskyldum, spáðu ekki aðeins fyrir um málfærni barnanna við lok leikskólans, heldur einnig félagsfærni þeirra. Ástæða er til að líta á niðurstöður rannsóknar okkar sem hvata til að bæta stuðning við ísl2 börn til að þau geti tekið virkan þátt í leikskólastarfi og náí með því færni í íslensku sem síðan greiðir þeim leið í námi um alla framtíð í íslenskum skólum.

Takmarkanir rannsóknarinnar

Rannsóknin hefur takmarkanir eins og aðrar kannanir, hér eru sett fram sýnishorn af mállegum samskiptum starfsmanna við ísl2 og ísl1 börn á einni leikskóladeild. Í þessari rannsókn var íslenskufærni barnanna ekki könnuð eða haldið áfram að fylgjast með leikskólastarfi með barnahópnum tveimur. Aðeins helmingur starfsmanna hafði leikskólakennaramenntun á háskólastigi, en erlendu rannsóknirnar sem hér hefur verið vitnað í hafa allar beinst að menntuðum leikskólakennurum. Í íslenskum leikskólum er mikið um ómenntaða starfsmenn, en árið 2021 voru menntaðir leikskólakennarar rúmlega fjórðungur starfsfólks við uppeldi og menntun leikskólabarna hér á landi (Hagstofa Íslands, 2021). Á deildinni sem hér var til skoðunar var líka einn leikskólaliði, þannig að þrjú af fjórum voru með uppeldismenntun. Þó ber að nefna að hvorugur þeirra tveggja háskólamenntuðu leikskólakennara sem áttu í samskiptum við ísl2 börnin gaf þeim opnar spurningar eða orðainnlagnir.

Rannsóknin sem hér er til umfjöllunar varpar ljósi á málleg samskipti barnanna í frjálsum leik meðan á upptöku stóð, í þrjú skipti, 13–27 mínútur í senn á einni leikskóladeild. Við vitum ekki hversu dæmigerð samskiptin voru. Þó ber að geta að áhrif mállegra samskipta í leikskólum á málþroska barna hafa komið fram þegar fylgst er með leikskólastarfi aðeins í fimmtán mínútur nokkur skipti (Huttenlocker o.fl., 2002) og líka í heilan skóladag (Connor o.fl., 2006).

Æskilegt er að fylgja rannsókninni eftir með stærri rannsókn, með fleiri börnum á nokkrum leikskólum og í lengri tíma. Þá væri gagnlegt að meta íslenskan orðaforða ísl2 barna og kanna hvort tengsl séu á milli orðræðu starfsfólks og orðaforða barnanna, eins og komið hefur fram í erlendum rannsóknum.

Oral communications between preschool staff and children with Icelandic as their second language and children with Icelandic as their first language

Icelandic research repeatedly demonstrates that children whose first language is other than Icelandic (Ice2) make little progress in their Icelandic language skills over the preschool years, even though they remain in school most of their waking hours five days a week (Aneta Figlarska et al., 2017; Hjördís Hafsteinsdóttir et al., 2022; Kriselle Lou Suson Jónsdóttir et al., 2018). Later, during the compulsory school years, the gap in the vocabulary skills of Icelandic first language learners (Ice1) and Ice2 peers tends to widen with each passing year (Sigríður Ólafsdóttir et al., 2016). Moreover, the larger the Icelandic vocabulary Ice1 and Ice2 children possess in grade four, the faster progress they make in reading comprehension throughout the middle school years.

Studies reveal that well-facilitated playtime in preschools, with rich mutual oral communication between adults and children, can effectively support children's language development (McCarthy, 1984; Connor et al., 2006; Huttenlocher et al., 2002; Wasik & Bond, 2001; Wasik et al., 2006). The higher number of words and the more sophisticated words preschool teachers use in oral interactions with children the larger vocabulary the children develop (Aukrust, 2007; Aukrust & Rydland, 2011; Bowers & Vasilyeva, 2011; Buac et al., 2014; Dickinson & Porche, 2011; Kim & Yun, 2019). The impact is even greater in the case of children whose first language is other than the school language, or who only have poor language communication at home. For instance, the research by Bowers and Vasilyeva (2011) demonstrated that English vocabulary growth of preschoolers, with English as a second language, was positively related to the total number of words produced by teachers in discussions with children during play time (Bowers & Vasilyeva, 2011). Dickinson and Porche (2011) found in their study that preschool teachers' use of sophisticated words in their discussions with children raised in poverty, predicted the children's reading comprehension when they were in fourth grade of compulsory school. In her study, Paulick (2019) found large differences in the language used by preschool teachers, in communication with children. In quality classrooms the teachers were talking more, with a higher number of words and more sophisticated words, than in lower quality classrooms. Likewise, in the quality classrooms, more open questions were used in discussions with children. Open questions are particularly effective as they are likely to boost sustained verbal interactions and mutual discussions between adults and children (Romeo et al., 2018). Positive impacts of adult-child language oral interactions have emerged when preschool activities have been recorded for 15 minutes, several times (Huttenlocher et al., 2002) and during a whole school day (Connor et al., 2006).

The current study compared adult language use in oral communications with Ice1 and Ice2 children, during free choice time in an Icelandic preschool. Verbal communications were recorded three times: the first 15:30 minutes, the second 13:36 minutes, and the third 27:16 minutes. Only two of the four participating adults had a university degree as preschool teachers, which is in fact a higher proportion than in a typical situation in Icelandic preschool settings (Hagstofa Íslands [Statistics Iceland], 2021). Three Ice2 children and 11 Ice1 children participated, aged five to six. One Ice2 child was born in Iceland and started preschool at age one and a half, another was three years-old when he moved to Iceland and started in the preschool, and the third Ice2 child had only been a few months in the preschool as his family just recently moved to Iceland. The communications were recorded, and two types of analysis conducted: On the one hand, to understand the range and volume of language the Ice2 and Ice1 children were being exposed to, words per minute were calculated as well as the total number of utterances, and the frequency of words (Jóhanna Thelma Einarsdóttir et al., 2019). On the other hand, utterances were coded, to identify the

type of talk teachers used in communication with the children, in the following categories: a) directives, b) information, c) closed questions, d) open questions, and e) explicit word instruction. Findings revealed that the Ice1 children were exposed to more than a two times higher number of words per minute, and more than a two times higher number of utterances, as well as words of lower frequency than the Ice2 children. Moreover, open questions and explicit vocabulary instructions were only provided to the Ice1 children. This study could provide an incentive to consider how Icelandic language support for the benefit of Ice2 preschool children can be improved. Increasing the volume and sophistication of words used by adults in discussions with Ice2 children, as well as giving them frequent mutual sustained interactions, including open questions, may be a valuable means to give this group of children opportunities to make effective improvements in their Icelandic language skills. Well-facilitated playtime in preschools can support Ice2 children's Icelandic language development, a prerequisite for their later educational progress in Icelandic schools.

Key words: Vocabulary, verbal interactions, language stimulation, free choice time, preschool, bilingual children

Um höfunda

Sigríður Ólafsdóttir (sol@hi.is) er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Rannsóknir hennar beinast einkum að málþroska og læsi, og þróun orðaforða og lesskilnings hjá börnum sem eiga íslensku sem annað tungumál.

Ástrós Þóra Valsdóttir (astrosthora@gmail.com) lauk meistaraþráðu árið 2021, á Menntavísindasviði Háskóla Íslands, í leikskólakennarafræðum á kjörsviði máls og læsis. Hún starfar nú sem deildarstjóri við leikskólann Gláðheima.

About the authors

Sigríður Ólafsdóttir (sol@hi.is) is an assistant professor at The School of Education, University of Iceland. Her main research field is language development and literacy, as well as the development of vocabulary and reading comprehension among Icelandic second language learners.

Ástrós Þóra Valsdóttir (astrosthora@gmail.com) completed an M.Ed. degree in 2021 at the School of Education, University of Iceland. She is now a preschool teacher in the Icelandic preschool Gláðheimar.

Heimildir

- Aneta Figlarska, Rannveig Oddsdóttir, Samúel Lefever og Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2017). Pólskur og íslenskur orðaforði leikskólabarna sem eiga pólsku að móðurmáli: Einkenni málumhverfis tvítýngdra barna heima og í leikskóla. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2017*. https://netla.hi.is/serrit/2017/menntakvika_2017/007.pdf
- August, D., Carlo, M., Dressler, C. og Snow, C. (2005). The critical role of vocabulary development for English language learners. *Learning Disabilities Research & Practice*, 20(1), 50–57. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2005.00120.x>
- Aukrust, V. G. (2007). Young children acquiring second language vocabulary in preschool group-time: Does amount, diversity, and discourse complexity of teacher talk matter? *Journal of Research in Childhood Education*, 22(1), 17–37. <https://doi.org/10.1080/02568540709594610>
- Aukrust, V. G. og Rydland, V. (2011). Preschool classroom conversations as long-term resources for second language and literacy acquisition. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 32(4), 198–207. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2011.01.002>
- Ástrós Dóra Valsdóttir. (2021). Málleg samskipti í leikskóla: Samræður starfsmanna leikskóla við börn sem hafa íslensku sem annað mál [M.Ed.-ritgerð, Háskóli Íslands, Menntavísindasvið]. *Skemman*. <https://skemman.is/handle/1946/37644>
- Barnaheill. (e.d.). *Fátækt*. <https://www.barnaheill.is/is/starfid-okkar/gaetum-rettinda-barna/fataekt>
- Begus, K. og Southgate, V. (2012). Infant pointing serves an interrogative function. *Developmental Science*, 15(5), 611–677. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2012.01160.x>
- Bialystok, E. (2008). Acquisition of literacy in bilingual children: A framework for research. *Language Learning*, 57(1), 45–77. <https://doi.org/10.1111/1467-9922.00180>
- Bowers, E. og Vasilyeva, M. (2011). The relation between teacher input and lexical growth of preschoolers. *Applied Psycholinguistics*, 32(1), 221–241. <https://doi.org/10.1017/S0142716410000354>
- Buac, M., Gross, M. og Kaushanskaya, M. (2014). The role of primary caregiver vocabulary knowledge in the development of bilingual children's vocabulary skills. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 57(5), 1804–1816. https://doi.org/10.1044/2014_jslhr-l-13-0055
- Burchinal, M. R., Howes, C., Pianta, R., Bryant, D., Early, D., Clifford, R. og Barbarian, O. (2008). Predicting child outcomes at the end of kindergarten from the quality of pre-kindergarten teach-child interactions and instruction. *Applied Developmental Science*, 12(3), 140–153. <https://doi.org/10.1080/10888690802199418>
- Cattani, A., Abbot-Smith, K., Farag, R., Krott, A., Arreckx, K. F., Dennis, I. og Floccia, C. (2014). How much exposure to English is necessary for a bilingual toddler to perform like a monolingual peer in language tests? *International Journal of Language & Communication Disorders*, 49(6), 649–671. <https://doi.org/10.1111/1460-6984.12082>
- Chouinard, M. M. (2007). Children's questions: A mechanism for cognitive development: III. Diary study of children's questions. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 72(1), 45–57. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5834.2007.00415.x>
- Connor, C. M., Morrison, F. J. og Slominski, L. (2006). Preschool instruction and children's emergent literacy growth. *Journal of Educational Psychology*, 98(4), 665–689. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.4.665>
- DiCerbo, P. A., Anstrom, K. A., Baker, L. L. og Rivera, C. (2014). A review of the literature on teaching academic English to English language learners. *Review of Educational Research*, 84(3), 446–482. <https://doi.org/10.3102/0034654314532695>
- Dickinson, D. K. og Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children's kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82(3), 870–886. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2011.01576.x>
- Dockett, S. og Perry, B. (2007). Trusting children's accounts in research. *Journal of Early Childhood Research*, 5(1), 47–63. <https://doi.org/10.1177/1476718X07072152>

- Eyrún María Rúnarsdóttir og Svava Rán Valgeirsdóttir. (2019). „Deir leika saman og eru glaðir, það er bara svo gott“: Félagsleg tengsl og vinátta leikskólabarna af erlendum uppruna. *Sérrit Netlu 2019 – Menntun barna í leikskóla og á yngsta stigi í grunnskóla*. https://netla.hi.is/serrit/2019/menntun_barna_leik_grunn/03.pdf
- Gerde, H. K. og Powell, D. R. (2009). Teacher education book-reading practice, and children's language growth across one year of Head start. *Early Education and Development*, 20(2), 211–237. <https://doi.org/10.1080/10409280802595417>
- Hagstofa Íslands. (2021, 9. nóvember). *Kennarar rímur fjórðungur starfsfólks við uppeldi og menntun leikskólabarna*. <https://hagstofa.is/utgafur/frettasafn/menntun/starfsfolk-i-leikskolum-2020/>
- Harris, J. (2019). Infants want input. Í V. Grøver, P. Uccelli, M. L. Rowe og E. Lieven (ritstjórar), *Learning through language: Towards an educationally informed theory of language learning* (bls. 31–39). Cambridge University Press.
- Harris, J., Golinkoff, R. M. og Hirsh-Pasek, K. (2011). Lessons from the crib to the classroom: How children really learn vocabulary. Í S. B. Neuman og D. K. Dickinson (ritstjórar), *Handbook of early literacy research* (3. bindi, bls. 49–65). Guilford Press.
- Hart, B. og Risley, T. R. (1975). Incidental teaching of language in the preschool. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 8(4), 411–420. <https://doi.org/10.1901/jaba.1975.8-411>
- Hindman, A. H., Wasik, B. A. og Erhart, A. C. (2012). Shared book reading and Head start preschoolers' vocabulary learning: The role of book-related discussion and curricular connections. *Early Education & Development*, 23(4), 451–474. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.537250>
- Hjördís Hafsteinsdóttir, Jóhanna Thelma Einarsdóttir og Íris Edda Nowenstein. (2022). Íslenskukunnátta tvítýngdra barna: Tengsl staðlaðra málþroskaprófa og málsýna. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Grein samþykkt til birtingar.
- Hrönn Pálmadóttir og Guðrún Bjarnadóttir. (2012). Merkingarsköpun ungra barna í hreyfingu og leik. Í Jóhanna Einarsdóttir og Bryndís Garðarsdóttir (ritstjórar), *Raddir barna* (bls. 29–48). RannUng; Háskólaútgáfan.
- Huttenlocher, J., Vasilyeva, M., Cymernan, E. og Levine, S. (2002). Language input and child syntax. *Cognitive Psychology*, 45(3), 337–374. [https://doi.org/10.1016/S0010-0285\(02\)00500-5](https://doi.org/10.1016/S0010-0285(02)00500-5)
- Ingibjörg Símonardóttir, Jóhanna Einarsdóttir og Amalía Björnsdóttir. (2002). *Hljóm-2: Athugun á hljóð- og málvitund leikskólabarna*. Gutenberg.
- Jóhanna Einarsdóttir. (2007). Research with children: Methodological and ethical challenges. *European Early Childhood Education Research Journal*, 19(2), 197–211. <https://doi.org/10.1080/13502930701321477>
- Jóhanna Einarsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir og Amalía Björnsdóttir. (2011). Langtímarannsókn á forspárgildi athugana á málþroska: Frá leikskólaaldri til fullorðinsára. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <http://netla.hi.is/greinar/2011/ryn/006.pdf>
- Jóhanna Einarsdóttir og Sara M. Ólafsdóttir. (2020). Fullgildi í leikskóla: Sjóarmið barna og starfsfólks. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 29(2), 113–131. <https://doi.org/10.24270/tuom.2020.29.6>
- Jóhanna Runólfssdóttir. (2020). *Viðhorf leikskólustarfsmanna til málörvunar barna sem hafa annað móðurmál en íslensku [meistararitgerð, Háskóli Íslands, Menntavísindasvið]*. *Skemman*. <https://skemman.is/handle/1946/36772>
- Jóhanna Thelma Einarsdóttir. (e.d.). *Málsýni: Heilbrigðis- og menntavísindasvið Háskóla Íslands – Jóhanna Thelma Einarsdóttir* [rafræn gögn]. <http://malsyni.hi.is>
- Jóhanna Thelma Einarsdóttir, Amalía Björnsdóttir og Ingibjörg Símonardóttir. (2016). The predictive value of preschool language assessments on academic achievement: A 10-year longitudinal study of Icelandic children. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 25(1), 67–79. https://doi.org/10.1044/2015_AJSLP-14-0184
- Jóhanna Thelma Einarsdóttir, Anna Lís Pétursdóttir og Íris Dögg Rúnarsdóttir. (2019). *Tíðni orða í tali barna*. Háskólaútgáfan.
- Jóhanna Thelma Einarsdóttir og Þóra Sæunn Úlfssdóttir. (2016). *Málsýnataka: Gagnabanki Jóhönnu T. Einarsdóttur um málsýni GJEUM: Handbók*. <http://malsyni.hi.is/>

- Kim, Y.-S. G. og Yun, J. (2019). Theory- and evidence-based language learning and teaching for young children: Promoting interactive talk in the classroom. Í V. Grøver, P. Uccelli, M. L. Rowe og E. Lieven (ritstjórar), *Learning through language: Towards an educationally informed theory of language learning* (bls. 64–73). Cambridge University Press.
- Kriselle Lou Suson Jónsdóttir, Sigríður Ólafsdóttir og Jóhanna Thelma Einarsdóttir. (2018). Linguistically diverse children in Iceland: Their family language policy and Icelandic phonological awareness. Í Hanna Ragnarsdóttir og Samúel Lefever (ritstjórar), *Icelandic studies on diversity and social justice in education* (bls. 7–38). Cambridge Scholars Publishing.
- Leseman, P. P. M., Henrichs, L. F., Blom, E. og Verhagen, J. (2019). Young monolingual and bilingual children's exposure to academic language as related to language development and school achievement. Í V. Grøver, P. Uccelli, M. L. Rowe og E. Lieven (ritstjórar), *Learning through language: Towards an educationally informed theory of language learning* (bls. 205–217). Cambridge University Press.
- Lieven, E. (2019). Input, interaction, and learning in early language development. Í V. Grøver, P. Uccelli, M. L. Rowe og E. Lieven (ritstjórar), *Learning through language: Towards an educationally informed theory of language learning* (bls. 19–30). Cambridge University Press.
- OECD. (2015). Immigrant students at school: *Easing the journey towards integration*. *OECD reviews of migrant education*. <https://doi.org/10.1787/9789264249509-en>
- Paulick, J. H. (2019). Teacher talk during children's play in Head start preschools: Differences in quantity, differences in quality. *NHSA Dialog: The Research-to-Practice Journal for the Early Childhood Field*, 22(2), 22–38. <https://journals.charlotte.edu/dialog/article/view/779>
- Roessingh, H. (2016). Academic language in K–12: What is it, how is it learned, and how can we measure it? *BC TEAL Journal*, 1(1), 67–81. <https://ojs-o.library.ubc.ca/index.php/BCTJ/article/view/235>
- Romeo, R. R., Leonard, J. A., Robinson, S. T., West, M. R., Mackey, A. P., Rowe, M. L. og Gabrieli, J. D. (2018). Beyond the 30-million-word gap: Children's conversational exposure is associated with language-related brain function. *Psychological Science*, 29(5), 700–710. <https://doi.org/10.1177/0956797617742725>
- Rutherford-Quash, S. og Hakuta, K. (2019). Bilingualism as action. Í V. Grøver, P. Uccelli, M. L. Rowe og E. Lieven (ritstjórar), *Learning through language: Towards an educationally informed theory of language learning* (bls. 247–253). Cambridge University Press.
- Save the children. (2016). Ending educational and child poverty in Europe. https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/ending_educational_and_child_poverty_in_europe_02-12-2016.pdf
- Schmitt, N. (2008). Review article: Instructed second language vocabulary learning. *Language Teaching Research*, 12(3), 329–363.
- Sigríður Ólafsdóttir og Baldur Sigurðsson. (2017). Hnignandi frammistaða íslenskra nemenda í lesskilningshluta PISA frá 2000 til 2015: Leiðir til að snúa þróuninni við. Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. <http://netla.hi.is/greinar/2017/ryn/16.pdf>
- Sigríður Ólafsdóttir og Baldur Sigurðsson. (2019). Lesskilningur: Skýringar á lesskilningi íslenskra nemenda í PISA 2018. Í Arnór Guðmundsson og Guðmundur Bjarki Þorgrímsson (ritstjórar), *PISA 2018: Helstu niðurstöður á Íslandi* (bls. 38–61). https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa_2019_0.pdf
- Sigríður Ólafsdóttir, Freyja Birgisdóttir, Hrafnhildur Ragnarsdóttir og Sigurgrímur Skúlason. (2016). Orðaforði og lesskilningur hjá börnum með íslensku sem annað mál: Áhrif aldurs við komuna til Íslands. *Sérít Netlu 2016 – Um læsi*. http://netla.hi.is/serrit/2016/um_laesi/03_16_laesi.pdf
- Sigríður Ólafsdóttir og Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2010). Íslenskur orðaforði íslenskra grunnskólanema sem eiga annað móðurmál en íslensku. *Ráðstefnurnet Netlu – Menntakvika 2010*. <http://hdl.handle.net/1946/7850>
- Snow, C. (2016). The role of vocabulary versus knowledge in children's language learning: A fifty year perspective. *Journal for the Study of Education and Development*, 40(1), 1–18. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1263449>
- Sólveig Reynisdóttir. (2018). *Leiktu, lestu og spjallaðu: Aukin tækifæri tvítýngdra leikskólabarna til að efla íslenskan orðaforða sinn: Starfendarrannsókn* [meistararitgerð, Háskóli Íslands, Menntavísindasvið]. <http://hdl.handle.net/1946/29692>

- Split, J. L., Koomen, H. M. og Harrison, L. J. (2015). Language development in the early school years: The importance of close relationships with teachers. *Developmental Psychology*, 51(2), 185–196. <https://doi.org/10.1037/a0038540>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360–406. https://www.psychologytoday.com/files/u81/Stanovich__1986_.pdf
- Stuart, M. og Stainthorp, R. (2016). *Reading development and teaching*. SAGE.
- Thordardottir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 14(5), 426–445. <https://doi.org/10.1177/1367006911403202>
- Thordardottir, E. (2021). Adolescent language outcomes in a complex trilingual context: When typical does not mean unproblematic. *Journal of Communication Disorders*, 89, 106060. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2020.106060>
- Uccelli, P. (2019). Learning the language for school literacy: Research insights and a vision for a cross-linguistic research program. Í V. Grøver, P. Uccelli, M. L. Rowe og E. Lieven (ritstjórar), *Learning through language: Towards an educationally informed theory of language learning* (bls. 95–109). Cambridge University Press.
- von Grünigen, R., Kochenderfer-Ladd, B., Perren, S. og Alsaker, F. D. (2012). Links between local language competence and peer relations among Swiss and immigrant children: The mediating role of social behavior. *Journal of School Psychology*, 50(2), 195–213. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2011.09.005>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wasik, B. A. og Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243–250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243>
- Wasik, B. A., Bond, M. A. og Hindman, A. H. (2006). The effects of a language and literacy intervention on Head start children and teachers. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 63–74. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.63>
- Wasik, B. A. og Hindman, A. H. (2011). Improving vocabulary and pre-literacy skills of at-risk preschoolers through teacher professional development. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 455–469. <https://doi.org/10.1037/a0023067>



Sigríður Ólafsdóttir og Ástrós Þóra Valsdóttir. (2022).

Málleg samskipti starfsmanna við börn með íslensku sem annað mál og börn með íslensku sem móðurmál

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2022/alm/01>

DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2022.1>