



Samræðufélagar: Aðferð sem styður við íslenskunám fjöltyngdra nemenda

Rannveig Oddsdóttir, Hermína Gunnþórsdóttir og Rannveig Sigurðardóttir

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Fjöltyngdum nemendum af erlendum uppruna hefur fjölgað mikið í íslenskum grunnskólum á undanförunum árum. Margt bendir til þess að efla þurfi kennslu þessara nemenda til að þeir nái nægilega góðum tókum á íslensku. Í þessari grein er sagt frá íhlutunarrannsókn með kennsluáðferð sem byggist á samræðum. Aðferðin á uppruna sinn í Bretlandi og kallast þar *Talking Partners* en hefur fengið heitið *Samræðufélagar* í íslenskri þýðingu. Þrjú fjöltyngdir nemendur í 2. bekk fengu tíu vikna kennslu með aðferðinni. Íslenskur orðaforði og málnotkun nemendanna voru metin fyrir og eftir íhlutun. Nemendurnir sem fengu kennslu með aðferðinni sýndu góðar framfarir í orðaforða og málnotkun og samanburður við viðmið fyrir eintyngd börn á sama aldri sýndi að framfarirnar voru meiri en almennt má gera ráð fyrir að verði á ekki lengri tíma. Niðurstöðurnar gefa því von um að þessi kennsluáðferð sé árangursrík og kennsluefnið *Samræðufélagar* geti nýst vel í íslenskum skólum.

Efnisorð: Samræður, orðaforði, tví- og fjöltyngi, íslenska sem annað mál

Inngangur

Fjöltyngd börn eru margbreytilegur hópur og þeim fer fjölgandi í íslenskum grunnskólum (Hagstofa Íslands, e.d.-a). Sum fjöltyngd börn alast upp við fleiri en eitt tungumál frá upphafi máltöku en önnur byrja að læra annað mál eftir að þau hafa náð grunnfærni í móðurmálinu. Einnig er mjög misjafnt hve sterkt málumhverfið er í hverju máli fyrir sig og þar með hvert vægi málanna verður í daglegu lífi barnanna. Í þessari grein er fjallað um fjöltyngda nemendur í 2. bekk í íslenskum grunnskóla sem eiga sér ekki íslensku að móðurmáli. Íslenska er því þeirra annað mál, það er mál sem þau byrja að læra seinna en móðurmálið, annaðhvort þegar þau hefja leikskólagöngu eða þegar þau flytjast til landsins.

Margt bendir til þess að skortur sé á þekkingu og úrræðum innan íslenskra skóla til að mæta þörfum fjöltyngdra barna á viðunandi hátt, bæði námslega og félagslega (Hermína Gunnþórsdóttir o.fl., 2017; Hulda Karen Daniélsdóttir og Hulda Skogland, 2018; Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2020). Rannsóknir á stöðu barnanna í íslensku sýna að framfarir eru hægar á grunnskólaárunum (Elín Þórðardóttir, 2021; Elín Þórðardóttir og Anna Guðrún Júlíusdóttir, 2013; Sigríður Ólafsdóttir, 2015) og niðurstöður PISA sýna að námsleg staða þeirra er mun slakari en hjá eintyngdum jafnöldrum þeirra og hefur versnað á undanförunum árum (Menntamálastofnun, 2019). Í rannsókn Hermínu Gunnþórsdóttur o.fl. (2017) um reynslu kennara af kennslu þessara barna kemur fram að þeir telja

Í greininni er fjallað um „fjöltyngda nemendur“ út frá þeirri skilgreiningu að þeir eiga foreldra af erlendum uppruna (annað eða báða) og hafa annað móðurmál en íslenska er því þeirra annað mál. Höfundar vísa þess vegna til þessa hóps ýmist sem „börn af erlendum uppruna“, „fjöltyngd börn“ eða „börn sem læra íslensku sem annað mál“ eftir atvikum og samhengi textans.

að of lítil áhersla hafi verið lögð á fræðslu um kennslu fjöltyngdra nemenda í menntun þeirra sem og í símenntunaráætlunum skóla. Það sama kemur fram í samantekt Sambands íslenskra sveitarfélaga og Félags grunnskólakennara (2017) vegna úttektar á starfsumhverfi kennara. Kennarar segja lítið til af upplýsingum og námsefni fyrir fjöltyngda nemendur og upplifa vanmátt þegar kemur að því að útfæra kennslu fyrir þennan hóp.

Leita þarf leiða til að bæta stöðu þessara barna svo þau hafi betri möguleika á að ná árangri í námi sem veitir þeim tækifæri til að eflast og þroskast og geta orðið fullgildir þátttakendur í íslensku samfélagi. Tilgangur þeirrar rannsóknar sem hér er greint frá var að kanna hvort inngríp með námsefninu *Samræðufélögum* (e. *Talking Partners*) (Kotler og Levoi, 2001; Reed og Hilditch, e.d.) hefði jákvæð áhrif á íslenskan orðaforða og málnotkun barna sem læra íslensku sem annað mál. Gerð var íhlutunarrannsókn þar sem námsefnið var notað með þremur fjöltyngdum börnum í 2. bekk í tíu vikur og skoðað hvaða áhrif íhlutunin hafði á framfarir þeirra í íslensku.

Bakgrunnur

Staða nemenda með íslensku sem annað mál í íslenskum skólum

Börnum af erlendum uppruna hefur fjölgað mjög í íslenskum grunnskólum á undanförunum árum í takt við aukinn fjölda innflytjenda í landinu. Sem dæmi þá voru íbúar sem skilgreindir eru sem innflytjendur af Hagstofu Íslands 2,6% árið 2000, þeim hafði fjölgað í 6,8% árið 2010 og í 13,9% árið 2022 (Hagstofa Íslands, e.d.-b). Grunnskólanemendum með erlent móðurmál hefur fjölgað í hlutfalli við það, árið 2010 voru þeir 2.318 en 5.810 árið 2021 eða 12,4 % nemenda (Hagstofa Íslands, e.d.-a). Sum þessara barna eiga annað foreldri íslenskt og alast upp við tvö móðurmál, önnur eru fædd á Íslandi eða hafa flust til landsins á leikskólaaldri og hafa einhvern grunn í íslensku að byggja á þegar þau hefja grunnskólagöngu, en önnur eru nýkomin til landsins og eru að byrja að læra íslensku. Þarfir þeirra hvað íslenskukennslu varðar eru því ólíkar og kennarar þurfa að búa yfir þekkingu og færni til að geta stutt við íslenskunám þeirra. Alla jafna læra þessi börn móðurmálið/in heima hjá foreldrum, í samskiptum við fjölskyldu sína og annað fólk með sama/sömu móðurmál, en íslensku læra þau utan heimilis og seinna en móðurmálið/in. Hversu góðum tókum þau ná á hvoru/hverju máli fyrir sig veltur fyrst og fremst á hve löngum tíma þau verja í hvoru/hverju tungumáli fyrir sig (Elín Þórðardóttir, 2011), hve auðugt málumhverfi hvors/hvers tungumáls er og hve mikinn og góðan stuðning þau fá við að læra málin (Cattani o.fl., 2014).

Rannsóknir á íslenskukunnáttu fjöltyngdra barna sem alast upp á Íslandi benda til þess að betur þurfi að gera til að tryggja að þau nái góðum tókum á íslensku og aðlagist vel félagslega. Rannsóknir á stöðu barna sem eiga foreldra af erlendum uppruna en eru sjálf fædd á Íslandi eða hafa flutt hingað í frumbersku sýna að við lok leikskóla er íslenskur orðaforði þeirra umtalsvert minni en hjá eintyngdum íslenskum börnum (Aneta Figliarska o.fl., 2017; Hjördís Hafsteinsdóttir o.fl., 2022; Hulda Patricia Haraldsdóttir, 2013), þau hafa ekki náð jafngóðum tókum á málfræði (Hjördís Hafsteinsdóttir o.fl., 2022; Hulda Patricia Haraldsdóttir, 2013) og tjá sig í styttri og einfaldari setningum en eintyngdir jafnaldrar (Hjördís Hafsteinsdóttir o.fl., 2022). Tími þeirra dreifist á fleiri en eitt tungumál og því er eðlilegt að framvindan í hvoru/hverju máli fyrir sig sé lítið eitt hægari en hjá eintyngdum börnum (Bialystok o.fl., 2010). Munurinn milli fjöltyngdu barnanna og eintyngdra íslenskra barna er þó í mörgum tilvikum meiri á leikskólaaldri en eðlilegt getur talist (Hjördís Hafsteinsdóttir o.fl., 2022). Á grunnskólaárunum bæta þau einnig mun hægari við íslenskan orðaforða sinn en jafnaldrar sem eiga íslensku að móðurmáli (Elín Þórðardóttir og Anna Guðrún Júlíusdóttir, 2013; Sigríður Ólafsdóttir, 2015) svo bilið milli þeirra og íslenskra barna breikkar frekar en hitt og það kemur niður á þróun lesskilnings (Sigríður Ólafsdóttir o.fl., 2016) sem endurspeglast meðal annars í slakri frammistöðu þessa hóps í lesskilningshluta PISA-könnunarinnar (Menntamálastofnun, 2019). Mun hærra hlutfall nemenda af erlendum uppruna en barna með engan erlendan bakgrunn er í neðstu hæfniprepunum í lesskilningi á PISA og hlutfallið er mun hærra en meðaltal OECD, 56,9% á Íslandi en 32,7% hjá OECD (Menntamálastofnun, 2019). Þá sýnir nýleg rannsókn á íslensku- og enskukunnáttu

íslenskra unglunga (Elín Þórðardóttir, 2021) að fjöltyngdir unglingar standa eintyngdum íslenskum unglingum langt að baki í íslensku en hafa aftur á móti náð jafngóðum tókum á ensku og eintyngdu unglingarnir. Færni beggja hópa í ensku er þó langt frá færni eintyngdra enskumælandi barna og fjöltyngdu unglingarnir hafa því hvorki náð fullnægjandi tókum á íslensku né ensku.

Rannsóknir á félagslegri stöðu barna af erlendum uppruna sýna að þótt börnunum sé ágætlega tekið í leik- og grunnskólum eiga þau samt sem áður ekki eins greiða leið inn í félagahópinn og börn af íslenskum uppruna. Þannig sýndi rannsókn Eyrúnar Maríu Rúnarsdóttur og Svövu Ránar Valgeirsdóttur (2019) á félagslegum tengslum 5–6 ára barna á einni leikskóladeild með 21 barni, þar af fjórum af erlendum uppruna, að takmörkuð færni barna af erlendum uppruna í íslensku hafði hamlandi áhrif á félagsleg tengsl þeirra innan barnahópsins í leikskólanum og fram komu dæmi um höfnun og útilokun. Börnin léku síður við börn af íslenskum uppruna utan leikskóla, kusu oftast að leika við börn af sama þjóðerni í leikskólanum og nutu ekki eins mikillar viðurkenningar innan hópsins og börn af íslenskum uppruna. Viðtalsrannsókn Hermínu Gunnþórsdóttur og Lilju Rósar Aradóttur (2021) við átta börn af erlendum uppruna í 6.–10. bekk gaf svipaðar niðurstöður. Ungmennin sem þar var rætt við lýstu erfiðleikum við að komast almennilega inn í hópinn þótt samnemendur umgengjust þau yfirleitt af virðingu. Þátttaka þeirra í félagslífi utan skólatíma var lítil því þau höfðu engan til að vera með og þau fundu til minnimáttarkenndar vegna þess að þau höfðu ekki nægilega góð tók á íslensku. Þessir nemendur kölluðu eftir því að fá meiri stuðning við að læra málið og þá ekki síst æfingu í að tala málið og stuðning við að komast inn í hópinn. Þessar niðurstöður kallast á við eldri niðurstöður úr rannsókn Gests Guðmundssonar (2013) þar sem var leitast við að fá svör við hvernig ungir námsmenn sem hafa annað móðurmál en íslensku hafa komist yfir þá þröskulda sem mæta þeim í íslenskum framhaldsskólum. Tekin voru viðtöl við sextán ungmenni á aldrinum 18–25 ára sem höfðu annað móðurmál en íslensku. Öll voru þau á einu máli um að vel hefði verið tekið á móti þeim, þau höfðu sterkan námshvata og ætluðu sér að ljúka námi. Grunnskólagangan snerist um að ná valdi á íslensku sem námsmáli og voru þau að eigin sögn allt að tíu ár að ná því. Viðmælendur hans telja að skýringuna á hve langan tíma það tók að ná góðu valdi á íslensku megi að einhverju leyti finna í að þau hafi haft mjög þröngan vettvang til að þjálfast íslensku. Þar hafi sérstaklega skort félagsleg tengsl við íslenska jafnaldra og almennt aukin samskipti á íslensku. Nýleg doktorsrannsókn Rafík Hama (2020) þar sem sjónum var beint að innflytjendum sem hefur gengið vel að fóta sig í íslensku samfélagi ber að sama brunni. Það sem þessir einstaklingar sögðu hafa hjálpað sér var meðal annars góð félagsleg tengsl við kennara og samnemendur sem hjálpuðu þeim að ná tókum á tungumálinu og komast inn í samfélagið.

Að læra annað mál

Tungumálið er lykill að samskiptum við annað fólk og til að vera fullgildur þátttakandi í samfélagi er nauðsynlegt að hafa það tungumál sem talað er á valdi sínu. Barn sem elst upp á Íslandi þarf að ná góðum tókum á íslensku til að geta stundað nám og tekið fullan þátt í íslensku samfélagi. Eins og fram hefur komið eiga börn af erlendum uppruna ekki eins greiða leið inn í félagahópinn í leik- og grunnskólum og alíslensk börn (Eyrún María Rúnarsdóttir og Svava Rán Valgeirsdóttir, 2019; Hermína Gunnþórsdóttir og Lilja Rós Aradóttir, 2021). Það getur orðið til þess að auka enn á vanda þeirra því félagsleg samskipti og virk þátttaka í skólastarfi eru einn helsti drifkraftur málanáms (Bloom, 2000; Lytle og Kuhl, 2018; Rutherford-Quash og Hakuta, 2019). Þess vegna er gríðarlega mikilvægt að hlúð sé að félagslegum tengslum barna sem læra íslensku sem annað mál og þeim hjálpað að kynnast samnemendum og verða virkir þátttakendur í félagslífi innan og utan skóla. Eins og rakið er hér að framan gegnir tungumálið mikilvægu hlutverki í lífi nemenda, það er notað til að miðla þekkingu til nemenda og þeir standa skil á þekkingu sinni með því að segja frá, skrifa samantektir, ritgerðir og/eða svara prófspurningum. Rannsóknir sýna að tók tví- og fjöltyngdra barna á skólamálinu ráða miklu um hve vel þeim farnast í skóla og þannig er menntun og velgengni í lífinu samofin (Ardasheva o.fl., 2011; Dennaoui o.fl., 2016).

Orðaforði er ein meginstöð málþroska, enda eru orðin grunneiningar málsins. Orðaforða tungumála má skipta í þrjá flokka; grunnorðaforða, það er algeng orð sem notuð eru í daglegu tali, millilag

sem inniheldur flóknari og sértækari orð en grunnorðaforðinn en orð sem eru engu að síður fremur algeng í flóknara máli og mikilvæg til að skilja til dæmis texta í námsbókum, og efsta lag sem inniheldur óalgeng sérhæfð orð sem tilheyra afmörkuðum sviðum svo þau eru ekki endilega mikilvæg fyrir alla (Beck o.fl., 2013). Flestir sem læra annað mál þegar flust er milli landa ná tökum á þeim grunnorðaförða sem þarf til að bjarga sér í daglegu lífi á tiltölulega stuttum tíma. Það tekur hins vegar mun lengri tíma að tileinka sér sértækari orðaförða, það er orðin sem tilheyra millilagi og efsta lagi orðaförðans, og gerist ekki af sjálfu sér heldur veltur á þeim stuðningi sem fólk fær við að læra nýja málið (Collier og Thomas, 2017).

Margt hefur áhrif á hve hratt börn læra nýja málið og hvernig þeim gengur að öðlast sértækari orðaförða. Mestu máli skiptir hve miklum tíma einstaklingur ver í málumhverfi nýja málsins og hve auðugt og styðjandi málumhverfið er (Cattani o.fl., 2014; Elín Þórðardóttir, 2011; Gillanders o.fl., 2014; Gort, 2019), en einnig hafa aldur barnanna og tök þeirra á sínu fyrsta máli áhrif á hve auðvelt þau eiga með að læra nýja málið (Collier og Thomas, 2017; Hu, 2016). Rannsókn Sigríðar Ólafsdóttur o.fl. (2016) á orðaförða og lesskilningi tvítyngdra barna í 4.–8. bekk sýndi til dæmis að því eldri sem börnin voru við komuna til Íslands, þeim mun hraðari voru framfarir þeirra í orðaförða og lesskilningi. Rannsókn Elínar Þórðardóttur og Önnu Guðrúnar Júlísdóttur (2013) þar sem staða innflytjenda í íslensku var metin út frá málskilningi, málnotkun og málfræði bendir aftur á móti til þess að börn sem flytjast til landsins á unglingsaldri séu lengur að ná góðum tökum á þeim þáttum málsins en börn sem flytjast í miðbernsku. Þar gæti skipt máli að enskan hefur mikið vægi sem mögulega er á kostnað íslenskunnar (Elín Þórðardóttir, 2021).

Flýta má fyrir tileinkun nýja málsins með því að styðja máltöku þess á markvissan hátt. Eitt lykilatriði í því sambandi er að ná að tengjast þeim sem tala málið til að geta lært í gegnum samskipti við þá (Bloom, 2000; Rafik Hama, 2020; Lytle og Kuhl, 2018) en jafnframt þarf að vinna markvisst að því að leggja inn orðaförða í nýja málinu (Wei, 2021).

Samræður sem leið til að læra annað mál

Samræður gegna mikilvægu hlutverki í tileinkun máls (Bloom, 2000). Í gegnum samræður lærist orðaförði og málnotkun með stuðningi frá viðmælanda (Barnes, 2008; Tabors o.fl., 2001). Í samtölum getur viðmælandi lagað málnotkun sína að þeim sem talað er við, valið orðaförða og orðalag sem hæfir og útskýrt frekar ef þörf er á. Samtöl barna við fullorðna eru einn megindrifkraftur máltöku barna og geta stutt máltöku annars máls hjá einstaklingum á öllum aldri (Kotler o.fl., 2001). Í gegnum samræður læra börn einnig að þekkja betur eigin hugsun, þjálfast í að leysa ágreining og álitamál og efla þannig félagsþroska sinn og samskiptahæfni (Jórunn Elísdóttir og Sólveig Zophoníasdóttir, 2019). Aðstæður barna eru mjög misjafnar og það á einnig við um tungumál þeirra og möguleika á að öðlast góðan orðaförða og færni í tjáningu. Fyrir börn sem læra íslensku sem annað mál er skólinn helsti vettvangurinn til að læra íslensku og mikilvægt er að þeim séu tryggð tækifæri til þess í skólanum. Til að börn nái skilningi á nýjum orðum og taki þau upp í orðaförða sinn þarf að gefa þeim tækifæri til að nota ný orð í samskiptum og endurtaka þau oft. Þar geta samræður um ákveðið efni verið gagnlegar. Þetta gerist ekki af sjálfu sér, hlutverk kennarans er að ýta nemendum í þessa átt, skapa aðstæður fyrir samræður og styðja við nemendur (Beck o.fl., 2013; Marzano, 2004). Á undanförunum árum og áratugum hafa verið þróaðar margvíslegar kennsluáðferðir þar sem samræður eru í forgrunni. Meðal þeirra samræðuáðferða sem notaðar hafa verið í íslenskum skólum eru t.d. heimspekilegar samræður af ýmsum toga (Hreinn Pálsson, 1992; Kristján Kristjánsson, 1992; Jórunn Elísdóttir og Sólveig Zophoníasdóttir, 2019). Erlendis hefur verið þróað námsefni og aðferðir sem eru sérstaklega hugsaðar til að efla málþróun barna sem þurfa stuðning við að tileinka sér mál eða eru að læra sitt annað mál. Þar á meðal er breskt námsefni sem heitir *Talking Partners* (Reed og Hilditch, e.d.) sem hefur verið notað um árabil í þarlandum skólum með góðum árangri (Kotler o.fl., 2001; TalkingPartners@Primary, 2019). Námsefnið var þróað í Bretlandi um aldamótin og byggir á rannsóknum á hvernig samræða getur stutt við tungumálanám (Kotler o.fl., 2001). Við hönnun efnisins var horft til þess að útbúa efni sem gæfi góðan ramma utan um samræðustundir, þannig að

nemendur viti til hvers er ætlast af þeim og útfæra verkefni sem veita nemendum tækifæri til að nota raunveruleg samskipti til að æfa sig í málnotkun. Lögð er áhersla á stuðning kennara við tjáningu barnanna, svo sem með því að gefa fyrirmyndir um setningagerð og málnotkun. Einnig er lögð áhersla á endurtekningu á orðum og attriðum sem verið er að æfa hverju sinni, þannig að kennari gefur dæmi, börnin æfa sig með stuðningi kennara og öðlast smám saman meira sjálfstæði þar til þau geta tjáð sig um efnid ein og óstudd. Rannsókn á árangri af tíu vikna íhlutun með efninu með 5–8 ára börnum í sjö skólum sýndi góðan árangur (Kotler o.fl., 2001). Framfarir barnanna á prófum sem notuð voru til að meta framfarir voru meiri en hjá börnum í samanburðarhóp og kennarar lýstu hvernig þeir sáu sjálfstraust barnanna í tjáningu aukast. Svipaðar niðurstöður sjást í eftirfylgni útgefanda með efninu. Í skýrslu þeirra frá 2019 sem byggir á gögnum frá 14 skólum og 147 börnum kemur fram að á tíu vikna íhlutunartíma voru framfarir barnanna svipaðar og almennt gerist á einu og hálfu til tveimur árum og framfarir barna sem voru að læra ensku sem annað mál voru enn meiri (TalkingPartners@Primary, 2019). Námsfnið hefur verið þýtt og staðfært á íslensku, er aðgengilegt á heimasíðu *Talking Partners* undir heitinu *TP@Primary Iceland* (Education works, e.d.) og hefur fengið íslenska heitið *Samræðufélagar*.

Námsefnið Samræðufélagar

Námsefnið *Samræðufélagar* er safn verkefna sem henta vel til að efla orðaforða, málfræði, tjáningarfærni og skilning barna á aldrinum 4–12 ára á töluðu máli. Efnid er notað í samræðum með litlum hópum barna svo hægt sé að virkja alla og sniða kennslustundirnar að þörfum þeirra sem unnið er með hverju sinni. Um er að ræða inngrip í ákveðinn tíma sem á að veita þessum börnum aukna færni í orðaforða, málfræði, tjáningu og skilningi á töluðu máli. Gert er ráð fyrir að kennt sé þrisvar í viku í um það bil tuttugu og fimm mínútur í senn samkvæmt ákveðnu skipulagi og er reiknað með alls tíu vikum í þetta inngrip. Ef kennarar telja þörf á meiri þjálfun má hefja annað tímabil eftir nokkurra vikna hlé. Kennslan hentar ekki þeim börnum sem eru að stíga sín fyrstu skref í að læra nýtt tungumál. Valdir eru nemendur sem hafa grunnfærni í málinu, tjá sig í stuttum setningum og geta svarað einföldum spurningum. Kennarinn sem skipuleggur og kennir börnunum er í samstarfi við aðra kennara barnsins um þær áherslur sem verða í þessar tíu vikur. Unnið er með þann orðaforða sem er í námskrá bekkjarins og hann valinn með það fyrir augum að auðvelda nemendum að taka þátt í bekkjarstarfi. Það fer því eftir námsefni og áherslum hvers bekkjar, hvaða orðaforði er tekinn fyrir hverju sinni. Það er því æskilegt að unnið sé með börnum sem eru saman í bekk eða að vinna að sömu verkefnum ef um samkennslu eða samstarf milli árganga er að ræða. Alls eru valin sex ólík verkefni fyrir hverja viku, tvö fyrir hverja kennslustund. Ef um leikskólabörn er að ræða má stytta daglegan kennslutíma og dreifa verkefnum á alla daga vikunnar og eru þá valin fimm verkefni í stað sex. Verkefni sem eru í boði fyrir dagana þrjá eru alls þrjátíu og þrjú fyrir utan upphitunarverkefnið. Ekki er ætlast til að kennarinn noti öll verkefni í þær vikur sem kennslan stendur yfir heldur eru þau höfð nægilega mörg svo hægt sé að velja viðeigandi viðfangsefni út frá aldri, færni og því sem er í gangi í bekkjum barnanna hverju sinni. Í *Töflu 1* má sjá yfirlit yfir þau verkefni sem kennarinn hefur úr að velja þá þrjá daga sem kennslan fer fram í hverri viku. Hver dagur hefur sinn lit í kennsluleiðbeiningunum svo auðvelt sé að finna viðeigandi verkefni og hafa skipulag hvernar viku skýrt.

Tafla 1. Verkefni sem unnið er með í *Samræðufélögum*.

Kennslustund 1	Kennslustund 2	Kennslustund 3
Upphitunaræfing	Upphitunaræfing	Upphitunaræfing
Frásögn	Lýsingar	Sögugerð
Fréttir í hópi	Myndaspjall	Uppbygging sögu með myndum
Fylgst með fréttum	Hver er það? Hvar er það?	Uppbygging sögu með munum
Sjálfstæður frétttaflutningur	Hvað er það?	Leikræn tjáning
	Hindrunarleikir	Sögugerð
	Að nota brúður	Dótasaga
	Að nota leikmuni	KVL- (Kann – Vil vita – Hef lært)
Að rannsaka sögur	Bera saman, rannsaka og draga ályktanir	Útskýringar
Endursögn með myndum	Líkt og ólíkt	Útskýringar í hópi
Tilfinningaskalinn	Vangaveltur	Fylgst með útskýringum
Endursögn með leikmunum	Sögupersónur	Sjálfstæði í útskýringum
Munnleg endursögn	Viðtal við sögupersónu	
	Að setja sig í spor persónu	
	Flokkun eftir mikilvægi	

Hver kennslustund hefst á fimm mínútna upphitun. Kennarinn getur valið úr nokkrum leikjum til að brjóta ísinn og hita aðeins upp fyrir samræður tímans. Hver kennslustund inniheldur að auki tvö ólík verkefni sem hvort um sig á að taka tíu mínútur.

Í fyrsta tíma hvekkur vikun er unnið með endursögn þar sem börnin segja frá einhverju sem þau hafa upplifað. Ef barn á í erfiðleikum með að hefja frásögn fær það aðstoð frá kennara sem getur komið með tillögu að efni til að tala um og aðstoðað við frásögnina. Barnið endurtekur þá það sem kennari segir og tekur svo við þegar það er tilbúið. Það veitir ákveðið öryggi að endurtaka sama verkefni í upphafi hvekkur vikun og er þessu verkefni ætlað að þjálfa meðal annars orðaforða daglegs lífs og að nota þá tíð. Annað verkefni þessa fyrsta dags er einhvers konar endursögn. Til dæmis má hugsa sér að bekkjarkennari sé að vinna með bók vikunnar í læsiskennslunni og tekur kennarinn þá hóp í samræðukennsluna að vinna með sama efni. Þeir ræða sín á milli um þau hugtök sem áhersla er lögð á í sögunni og vinna jöfnum höndum að því að nota þau í sínum tímum. Einfaldasta verkefnið er að taka fjórar myndir úr sögu sem unnið hefur verið með í bekkjarstarfinu, ræða hvað er á myndunum og hjálpast að við að raða þeim í rétta tíma/atburðaröð og síðan á hver nemandi að endursegja söguna. Kennarinn þarf að meta og ákveða hversu mikla sýnikennslu þarf og hversu mikinn stuðning á að veita við vinnuna. Í fyrstu gæti kennarinn þurft að sýna hvernig hann endursegir sögu áður en börnin spreya sig sjálf á slíkum frásögnum.

Í öðrum tíma vikunnar er unnið með afmarkaðan þátt sem tengist því sem gert var í fyrsta tíma vikunnar. Ef verið er að vinna með sögu er til dæmis hægt að velja verkefni þar sem sérstaklega er fjallað um sögupersónur, sögusvið eða aðra mikilvæga þætti sögunnar. Ef þema vikunnar snýr að markmiðum í náttúrufræði er tilvalið að velja verkefni sem tengjast þeim og geta nemandur þá æft sig í að lýsa náttúrufræðingum eða spyrja spurninga. Verkefnin eru stutt og afmörkuð og hægt að fara yfir orðaforða sem tengist efninu áður en farið er af stað. Annað verkefni sem hægt er að vinna á degi tvö felur í sér samanburð á hlutum þar sem reynt er að koma auga á hvað hlutir eiga sameiginlegt og hvað er ólíkt. Einnig eru verkefni sem byggja á persónulýsingum, lýsingum á útliti og eiginleikum hluta og á að flokka orð og hugtök, svo eitthvað sé nefnt.

Á þriðja degi í skipulaginu eru meðal annars lögð fyrir verkefni sem krefjast þess að börnin vinni meira með texta, greini hann og semji eigin texta. Áfram er unnið með þann orðaforða sem verið er að vinna með þá vikuna. Lögð er áhersla á sköpun, börnin skrifa, leika eða segja frá einhverju sem þau hafa búið til í öðrum kennslustundum í skólanum.

Lögð er áhersla á að kenna samræðureglur og fylgja efninu myndir sem notaðar eru til að útskýra og minna á reglurnar. Í upphafi stundarinnar fer kennarinn yfir þær samræðureglur sem halda þarf í heiðri og nýtir sjónrænan stuðning til að minna á þær reglur í gegnum stundina ef þörf er á. Til eru reglur ætlaðar þeim sem eru að tala og einnig þeim sem þurfa að hlusta og taka eftir. Í reglunum er tekið fram að við byrjum frásögn þegar við sjáum að allir eru tilbúnir, við tölum skýrt og horfum á þá sem sitja við borðið og eru að hlusta á okkur. Þeir sem hlusta eiga að horfa í áttina að þeim sem talar og hlusta vel.

Í kennsluleiðbeiningum eru greinargóðar lýsingar á stigvaxandi sjálfstæði nemenda og hlutverki kennarans á hverju stigi. Fyrsta stig gerir ráð fyrir mestum stuðningi kennara við samræðurnar, þar er sýnikennslan mikilvæg og eins allur sjónrænn stuðningur. Gert er ráð fyrir að kennarinn kanni fyrst hvort börnin búa yfir nauðsynlegum orðaforða til að leysa verkefnið, leggi inn ný orð ef þörf er á, gefi sjálfur dæmi um hvernig á að gefa fyrirmæli og leyfi síðan börnunum að prófa að gefa einföld fyrirmæli. Stuðningur kennara getur verið í formi hvatningar, upprifjunar á orðaforða, endurtekningar á því sem börnin segja og beiðni um að þau endurtaki. Þegar kennarinn er orðinn viss um að hægt sé að færa verkefnið á næsta stig, þar sem börnin eiga að sýna meira sjálfstæði, þá er það gert, hvort sem það er í komandi viku eða síðar í ferlinu og síðan dregið smám saman úr beinum stuðningi kennara þar til nemendur hafa komist upp á efsta stigið þar sem þau segja frá ein og óstudd.

Markmið rannsóknar

Markmið þessarar rannsóknar var að meta hve vel námsefnið *Samræðufélagar* hentar til að efla íslenskukunnáttu barna sem eru að læra íslensku sem annað mál. Rannsóknarspurningin sem leitað er svara við er: Hefur kennsluaðferðin *Samræðufélagar* jákvæð áhrif á íslenskan orðaforða og málnotkun barna sem læra íslensku sem annað mál?

Aðferð

Rannsóknin fór fram í grunnskóla í þéttbýli á landsbyggðinni. Þrjú börn fengu íhlutun í tíu vikur með námsefninu *Samræðufélögum*. Staða barnanna í íslensku var metin fyrir og eftir íhlutun auk þess sem kennari fylgdist með framvindunni og hélt rannsóknardagbók.

Þátttakendur

Einn greinarhöfundar var kennari við skólann og framkvæmdi íhlutunina í vinnutíma sínum. Þrjú börn í 2. bekk voru valin til þátttöku í rannsókninni. Lagt var til grundvallar að börnin ættu sameiginlegt að eitt erlent tungumál væri talað á heimili þeirra og að þau hefðu einhvern grunn í íslensku. Til að afla leyfa fyrir þátttöku barnanna var foreldrum sent bréf með upplýsingum á íslensku og ensku en það voru tungumál sem foreldrarnir skildu. Allir foreldrar gáfu leyfi fyrir þátttöku barna sinna. Rannsóknin var einnig tilkynnt til Persónuverndar en rannsóknin var ekki leyfisskyld.

Börnunum voru gefin dulnefni Ari, Ágúst og Birta.

Ari fluttist til Íslands á leikskólaaldri. Hann hóf nám í skólanum þar sem rannsóknin fór fram stuttu áður en íhlutunin hófst. Strax var augljóst að hann þurfti stuðning við íslenskunámið og einnig vel skipulagðar námsaðstæður til að halda góðri einbeitingu. Foreldrar hans hafa ekki framhaldsmenntun og vinna bæði úti.

Ágúst er fæddur á Íslandi. Hann er með slakan málþroska í bæði íslensku og móðurmáli sínu og hefur slaka félagslega færni. Hann fékk um tíma talþjálfun og stuðning í skólanum. Foreldrar hans eru báðir háskólamenntaðir, annað er útivinnandi en hitt heimavinnandi.

Birta er fædd á Íslandi og hefur ágæta almenna færni í íslensku. Hún á auðvelt með að tjá sig á íslensku og notar líka íslensku í samskiptum við eldri systkini sín í skólanum. Hún er engu að síður fremur hæglát og hefur ekki frumkvæði að því að tjá sig inni í bekk. Hún var því tekin með í íhlutunina til að reyna að efla sjálfstraust hennar hvað það varðar. Foreldrar hennar hafa ekki framhaldsmenntun, annað er útivinnandi en hitt heimavinnandi.

Mælitæki og söfnun gagna

Málþroskapróf

Tvö málþroskapróf voru notuð til að meta stöðu og framfarir barnanna fyrir og eftir íhlutun:

1. Ísl-PPVT: Orðaforðapróf sem er byggt á enska prófinu PPVT-4 (Dunn og Dunn, 2007; Valgerður Ólafsdóttir, 2011) og metur skilning á orðum sem barnið heyrir. Börnunum er sýnt hefti með litmyndum af hlutum, stöðum eða athöfnum. Á hverri síðu eru fjórar myndir og börnin eru beðin um að benda á þá mynd sem best samsvarar orði sem rannsakandi segir. Gefið er eitt stig fyrir hvert rétt svar og er hámarksskor 163 stig. Íslenska prófið hefur ekki verið staðlað en réttmæti þess og áreiðanleiki staðfest með fylgni við orðaforðaprófið Orðalykil (Eyrún Kristína Gunnarsdóttir o.fl., 2004) og aðrar málþroskamælingar (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2015) og með vaxtarlíkani fyrir fjögurra til átta ára börn (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2018). Staða barnanna var metin með því að bera niðurstöður þeirra á prófinu saman við meðaltöl úr rannsóknum Hrafnhildar Ragnarsdóttur (2015, 2018).

2. Renfrew action picture test: Málþroskapróf sem er hannað með það í huga að mæta þörfinni fyrir einfalt staðlað próf sem mælir málnotkun nemenda (Renfrew, 2010). Greinarhöfundar þýddu og aðlöguðu prófið. Við þýðingu var tekið tillit til ólíkrar uppbyggingar íslensku og ensku þegar málfræðiatríði eru metin, svo sem hvað varðar sterka og veika beygingu sagna. Enska útgáfa prófsins hefur verið stöðluð fyrir þriggja til átta ára börn en prófið hefur ekki verið staðlað á íslensku. Barninu eru sýndar tíu myndir og það beðið að lýsa ákveðnum atburðum eða öðru sem sjá má á myndunum. Út frá tali barnsins er málnotkun þess metin með því að skoða annars vegar þann orðaforða sem barnið notar til að segja frá því sem sést á myndunum og hins vegar hvort ákveðin málfræðiatríði koma fyrir (s.s. nútíð/þátíð, eintala/fleirtala) og hvort þau eru notuð rétt. Stigagjöf fyrir orðaforða metur hve miklar upplýsingar barnið gefur um það sem sést á myndinni og hve sértækan orðaforða það notar. Til að meta málfræðina er skoðað hvort barnið reynir að nota ákveðin málfræðiatríði eins og þátíð og fleirtölu, og gefin stig fyrir það og aukastig ef málfræðin er rétt notuð. Þannig fæst til dæmis eitt stig fyrir að nota „brjótaði“ sem þátíðarmynd orðsins „brjóta“ en tvö stig ef beygingin er rétt, það er „braut“. Mest er hægt að frá 40 stig fyrir orðaforða/upplýsingar og 38 stig fyrir málfræði.

Rannsóknardagbók kennara

Kennarinn hélt rannsóknardagbók á meðan íhlutunin stóð yfir. Í dagbókina skráði hann eftir hverja kennslustund hvernig málörvunarstundirnar gengu fyrir sig. Skráningin fól í sér heildarmat á hópnum, það er á samskiptum og samvinnu og á þátttöku og frammistöðu hvers barns, hvort það þyrfti frekari stuðning og þá við hvað. Einnig rýndi kennarinn í eigin frammistöðu, skipulag, kennslu og samskipti við börnin og hvort settum markmiðum með stundinni hefði verið náð.

Íhlutun

Íhlutunin fólst í kennslu með námsefninu *Samræðufélögum* í þriggja nemenda hópi í tíu vikur. Kennarinn hitti nemendahópinn þrisvar sinnum í viku í um það bil 30 mínútur. Ef eitt barn

forfallaðist var öðru barni úr bekknum boðið með í staðinn til að fylla í hópinn. Lítið var um forföll og hvert barn missti aðeins af einu til þremur skiptum. Hvert barn náði því 27–29 stundum í íhlutun.

Rannsakandi skipulagði fyrir hverja viku þær þrjár kennslustundir sem framundan voru. Vel gekk að fylgja því skipulagi eftir og sjaldan þurfti að breyta út af því sem ákveðið hafði verið fyrirfram. Verkefni voru valin með þá nemendur í huga sem í hópnum voru, aldur þeirra og þá vitneskju sem fyrir lá um stöðu þeirra í íslensku. Lögð var áhersla á að æfa þátttöku í samræðum, hlustun, orðaforða og valin málfræðiatríði. Sögur sem tengdust manni og náttúru voru notaðar þessar vikur en þær tengdust því sem unnið var með í bekkjarkennslunni á sama tíma. Unnið var meðal annars með fæðu og meltingu og eitt verkefnanna var að nemendur unnu í pörum og gáfu hver öðrum fyrirmæli um hvaða álegg á að fara á pizzu. Unnið var með orðaforða yfir áleggstegundir á pizzu og einnig orð sem tilgreina hvar áleggið skuli sett. Annað verkefni í þemanu var að finna hvað passar ekki, þar sem sýndar eru þrjár til fjórar myndir og börnin eiga að segja hvað passar ekki inn í myndaröðina og hvers vegna. Myndir voru meðal annars af náttúrufyrirbærum og farartækjum og unnið með þann orðaforða og einnig það sem aðgreindi það sem var á myndunum. Það gat verið litur, stærð, hlutverk eða eiginleiki sem átti við. Þegar unnið var með vorið skoðuðu kennari og nemendur myndir og lýstu þeim í sameiningu, hvað sást á myndunum, hvað var að gerast, hvers vegna eitthvað gerðist og börnin æfðu sig í að spyrja hvert annað spurninga og æfa þannig spurnarorðin.

Niðurstöður

Leitað er svara við spurningunni hvort aðferðin *Samræðufélagar* hafi jákvæð áhrif á íslenskan orðaforða og máltjáningu barna af erlendum uppruna. Til að svara þeirri spurningu eru niðurstöður úr málþroskamælingum skoðaðar og rýnt í dagbókargögn rannsakanda til að sjá hvort virkni barnanna í málörvunarstundum gæti hafa haft áhrif á hve miklum eða litlum framförum þau náðu.

Í *Töflu 2* má sjá niðurstöður málþroskamælinga fyrir og eftir íhlutun, það er stigafjölda á orðaforðaprófinu Ísl-PPVT og stigafjölda fyrir prófþættina tvo á Renfrew-prófinu; orðaforða og málfræði.

Tafla 2. Frammistaða barnanna á málþroskaprófum fyrir og eftir íhlutun.

	Fyrir íhlutun			Eftir íhlutun		
	Ísl-PPVT	Renfrew-Orðaforði	Renfrew-Málfræði	Ísl-PPVT	Renfrew-Orðaforði	Renfrew-Málfræði
Ari	80	24	17	88	28,5	22
Ágúst	86	26	19	100	35,5	27
Birta	112	30	22	131	36,5	27

Staða barnanna fyrir íhlutun var missterk. Birta var hæst á öllum mælingunum og Ari slakastur. Öllum börnunum fór fram á rannsóknartímabilinu og þau hækkuðu sig á bæði orðaforðaprófinu og Renfrew-prófinu. Birta var áfram hæst á öllum mælingunum og Ágúst kom þar á eftir en Ari rak lestina eins og fyrir íhlutun og hafði bilið á milli hans og hinna barnanna aukist.

Fyrir íhlutun fékk Ari 80 stig á Ísl-PPVT sem er þremur staðalfrávikum undir meðaltali eintyngdra jafnaldra, sem er 130,5 stig (sf 13,6), og nálægt meðaltali fjögurra ára barna, sem er 87,4 stig (sf 19,6) (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2018). Eftir íhlutun hafði hann hækkað sig um 8 stig sem er ágæt framför á ekki lengri tíma en áfram var frammistada hans þó aðeins á við færni fjögurra ára eintyngdra barna. Á Renfrew-prófinu bætti hann sig um 4,5 stig í orðaforða og 2 stig í málfræði. Þegar svör hans á prófinu eru skoðuð (sjá *Töflu 3*) má greina ágæta framför í málnotkun. Fyrir íhlutun tjáir hann sig í stuttum einföldum málsgreinum og náði í mörgum tilvikum ekki að skýra vel hvað hann sá á myndunum. Eftir íhlutun eru málsgreinarnar mun lengri og hann er farinn að nota orsakatenginguna „af því að“. Enn vantar hann þó í sumum tilvikum orðaforða til að geta komið hugsun sinni til skila, svo sem þegar hann lýsir hvernig hesturinn hoppar yfir grindverk og

notar orðið hurð í staðinn fyrir grindverk eftir svolitla umhugsun og einnig vantar hann orðið yfir póstkassa og talar í staðinn um rauðan kassa.

Í dagbókarfærslum rannsakanda kemur fram að Ari átti erfitt með einbeitingu og hegðun í málörvunarstundunum. Í fyrstu viku íhlutunar skráir rannsakandi til dæmis: „Ari á erfitt með að hlusta og fara eftir reglum en honum finnst gaman að tala og segja frá.“ Í annarri viku skráir hann: „Ari þarf áfram stöðuga tilsögn varðandi reglurnar, hlusta og tala bara þegar röðin kemur að honum. Þarf mikinn stuðning við frásögn svo hún sé samfelld og góð.“ Næstu vikur á eftir má áfram sjá athugasemdir varðandi athygli og hegðun Ara í dagbókarfærslunum og í sjöundu viku var ákveðið að taka Ara út úr hópnum og kenna honum einslega í eina viku. Í þeim tímum var lögð áhersla á að æfa samræðureglurnar, það er að skiptast á að tala, hlusta á aðra og spyrja spurninga í samræmi við umræðuefni tímans. Það skilaði nokkrum árangri en þegar hann kom inn aftur átti hann þó erfitt með einbeitingu í stundunum og truflaði stundum hin börnin.

Tafla 3. Svör Ara á Renfrew-prófinu fyrir og eftir íhlutun.

Fyrir íhlutun	Eftir íhlutun
1 Gera svona við bangsa, hún elskar bangsa.	Hún er að knúsa bangsann sinn.
2 Að setja á stelpu stígvél.	Mamman að setja stígvél af því litla barnið getur ekki setjið stígvélið á.
3 Að setja fyrir svona.	Sitja hann á ólin setti svona band og setti utan um svona tré lítið tré.
4 Hann getur hoppað með hest ... hesturinn er að hoppa ... karlinn er á hestinn.	Maðurinn er á hesti og hestinn er að hoppa yfir ... (löng þögn) veit ekki ... (k. hestinn er að hoppa yfir ...) ... hurð.
5 Náði tvö þetta ... mús.	Hann náði tvær mús, þeir hljópu út úr og kötturinn var að fela sig og hún tók öll músin.
6 Hún datt og gleraugun brjótist.	Hún, hún var með svona, hún datt á tröppu, nei hún var að labba og þá hún sá ekki tröppur og hún datt á tröppu og skemmdist gleraugun.
7 Haldaði litla barninu að setja póstin.	Stóra stelpa lyftaði litlu barni og barnið setti póstin í rauða kassann.
8 Að hjálpa kisuna.	Hann er að fara að sækja köttinn á þakið af því kötturinn var kannski að elta músina eða eitthvað ... fugl eða ... (k. endurtekur spurn.) klifra á þakið og taka köttinn ... kötturinn er hræddur.
9 Gráta af því hundurinn borðaði skóinn.	Strákurinn er að gráta af því hundurinn tók skóna og borðaði.
10 Konan er að labba með epli og eplið detta út og litli strákurinn borða þau.	Konan var að labba og einhver skerði pokanum og einn strákur er að borða öll eplin. Hann er glaður ... og borða epli af því einhver köttur eða fugl eða einhver skemmdi pokann eða rífaði.

Staða Ágústar fyrir íhlutun var örlítið betri en staða Ara í báðum prófunum. Á Ísl-PPVT var hann þó líkt og Ari langt undir meðaltali eintýngdra jafnaldra, fékk 86 stig sem er frammistaða á við fjögurra ára eintýngd börn. Ágúst hækkaði sig um 14 stig á ÍSL-PPVT á íhlutunartímanum svo eftir íhlutun var frammistaða hans svipuð og hjá eintýngdum fimm ára börnum sem fá að meðaltali 103,8 stig (sf 15,1) á prófinu (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2018). Á Renfrew-prófinu bætti hann sig um 9,5 stig í orðaforða og 8 stig í málfræði á íhlutunartímanum. Ágúst fylgdist vel með í málörvunarstundunum en átti í fyrstu erfitt með að tjá sig. Í fyrstu viku íhlutunar skráir rannsakandi í dagbókina: „Ágúst hlustar vel en finnst erfitt að segja frá í fyrsta tíma en strax í vikulokin er hann orðinn öruggari. Skilur

vel reglurnar og myndrænan stuðning og nýtir sér það.“ Hann nýtti sér tilsögn vel og sýndi fljótt góðar framfarir. Í sjöttu viku íhlutunarinnar skráir rannsakandi í dagbókina: „Ágúst grípur orðin strax og notar, gott minni.“ Þegar svör hans á Renfrew-prófinu eru skoðuð (sjá *Töflu 4*) sést vel hvernig honum fór fram í málnotkun. Fyrir íhlutun lýsti hann myndunum í fremur stuttum málsgreinum og nokkuð er um villur í málfræðinni. Hann átti til dæmis erfitt með að finna rétta mynd af orðum út frá kyni og tölu og það birtist til dæmis í erfiðleikum við að finna fleirtölumynd orðsins mús og para það við rétta orðmynd töluorðsins. Þá talar hann um gleraugu í eintölu hvorugkyni og epli í karlkyni. Eftir íhlutun eru málsgreinarnar lengri og honum gengur betur með kyn og tölu orða, hefur til dæmis áttað sig á að gleraugu eru fleirtöluorð og epli er hvorugkynsorð.

Tafla 4. Svör Ágústar á Renfrew-prófinu fyrir og eftir íhlutun.

	Fyrir íhlutun	Eftir íhlutun
1	Hún er að halda á bangsann sinn.	Hún er að knúsa bangsann sinn.
2	Hún ætlar að ... veit ekki ... laga skóna.	Setja skóna, laga skóna á stráknum sínum.
3	Það er búin að vinda.	Það er búíð að binda honum ... hundinum á svona spýtu.
4	Hann er að láta hestinn stökkva yfir girðinguna.	Sko, hann er á hestinn sinn og hestinn fer yfir girðinguna.
5	Hann náði tvær m... tvö mús, tvær mýsar eða tvær mýs.	Hann náði í tveimur músum.
6	Gleraugað hennar er brotið.	Hún fór niður tröppurnar og svo rann hún og gleraugun hennar brotnaði.
7	Hún haldaði á stráknum svo hann geti sett þetta miða inn í póstkassann.	Lyfta stráknum svo hann getir sett þessa ... miða inn í póstkassann.
8	Hann er að bjarga kisunni.	Hann er að fara upp ... kötturinn hans festist upp á þak. Maður er að ná í stiga og klifra upp svo hann geti náð í köttinn sinn.
9	Hann er að gráta af því hundurinn er að borða skónum sínum.	Hann er að gráta af því að hundurinn hans er að bíta í skóna.
10	Það er kona að labba ... hún fór í búðina og hún labbaði með epli og það datt epli úr töskunni sinni og það er strákur að taka einn epli.	Það er kona sem labbar með tösku með fullt af eplum svo brotnaði og datt þrjú epli niður úr töskunni og svo var maður á eftir honum og tók eitt epli, konan sá það ekki.

Birta stóð sig best af börnunum þremur á báðum prófunum, bæði fyrir og eftir íhlutun. Fyrir íhlutun fékk hún 112 stig á Ísl-PPVT sem er á við frammistöðu fimm til sex ára eintyngdra barna, en meðaltal fimm ára barna er 103,8 stig (sf 15,1) og meðaltal sex ára barna er 121,2 stig (sf 14,9) (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2018). Birta hækkaði sig mest af börnunum þremur á Ísl-PPVT-prófinu (um 19 stig) og náði þar með meðalfærni eintyngdra jafnaldra sem er 130,5 stig (sf 13,6). Á Renfrew-prófinu hækkaði Birta sig um 6,5 stig í orðaforða og 5 stig í málfræði. Þegar svör hennar á Renfrew-prófinu fyrir og eftir íhlutun eru skoðuð (sjá *Töflu 5*) sést að fyrir íhlutun lýsir hún myndunum í stuttum einföldum málsgreinum en kemur ágætlega til skila því sem til er ætlast og málfræðin er fremur rétt hjá henni. Eftir íhlutun er hún farin að nota lengri og flóknari málsgreinar; í stað þess til dæmis að segja „Hjálpaði honum að setja bréf í póstkassann“ segir hún eftir íhlutun „Hjálpaði strákinn lyfti honum til að strákurinn gæti sett póstkortið eða bréfið í póstkassann“. Í seinni málsgreininni notar hún fleiri orð, samtenginguna „til að“ og notar viðtengingarhátt (gæti sett).

Í dagbókarfærslum rannsakanda kemur fram að Birta fylgdist vel með í málörvunarstundunum en var óframfærin og tók ekki frumkvæði. Í dagbókarfærslu í annarri viku íhlutunar skráir rannsakandi til dæmis: „Birta má vera áræðnari, frásögn góð og vönduð“. Um mitt íhlutunartímabil er Birta orðin

öruggari með sig og í sjöttu viku íhlutunar skráir rannsakandi í dagbókina: „Birta tilbúin að taka meira frumkvæði þegar næði er til þess“, en það var í þessari viku sem Ara var kennt einum og í hans stað kom stúlka úr bekknum inn í hópinn. Upp frá þessu er Birta öruggari með sig og í vikunni á eftir skráir rannsakandi: „Birta, góður orðaforði og meiri tjáning.“

Tafla 5. Svör Birtu á Renfrew-prófinu fyrir og eftir íhlutun.

	Fyrir íhlutun	Eftir íhlutun
1	Knúsa bangsa.	Knúsa bangsa.
2	Hjálpa henni í skóna.	Klæða hana í skó.
3	Binda hann við staur.	Binda hann við staur.
4	Stökkva á hesti yfir girðingu.	Stökkva á hesti ... yfir girðingu.
5	Náði tveimur músum.	Náði í mýs, hann ætlar að borða mýsnar.
6	Hún datt og gleraugu brotnaði.	Hún datt niður stigann og gleraugun brotnuðu.
7	Hjálpaði honum að setja bréf í póstkassann.	Hjálpaði strákinum, lyfti honum til að strákurinn gæti sett póstkortið eða bréfið í póstkassann.
8	Hjálpa kettinum að fara niður af þakinu.	Hann er að hjálpa köttinum niður af þakinu með stiga.
9	Gráta af því að hundurinn tók skóna hans.	Gráta út af hundurinn tók skóna hans.
10	Pokinn rifnaði og það datt epli úr pokanum og strákurinn vill fá.	Pokinn hjá konunni rifnaði og eplin dattu á stéttina og maðurinn ætlar að taka og borða eplin.

Almennt gekk vinnan með hópnum vel, þau voru öll tilbúin að koma í tímana og vildu vera með í vinnunni. Þau voru öll dugleg að nýta sér stuðning frá kennara, endurtaka orð sem hann notaði og líta eftir myndrænum stuðningi. Hegðun og þátttaka var góð hjá Ágústi og Birtu en Ari átti stundum erfitt með einbeitingu og hegðun, að hlusta og fara eftir reglum.

Börnin hækkuðu sig um 8–19 stig á Ísl-PPVT, sem er svipuð hækkun og verður á einu ári hjá eintyngdum börnum. Ekki eru til íslensk viðmið fyrir Renfrew-prófið en samanburður við aldursviðmið fyrir enskumælandi börn bendir til þess að frammistaða barnanna fyrir íhlutun hafi verið á við meðaltal fjögurra til fimm ára barna. Eftir íhlutun var frammistaða Ágústis og Birtu aftur á móti á við frammistöðu sjö til átta ára barna en frammistaða Ara svipuð og hjá fimm ára börnum. Í þeim þætti verða því líka meiri framfarir en gera má ráð fyrir að verði almennt hjá börnum á þessum aldri. Athugasemdir kennara í rannsóknardagbók sýna að börnin urðu virkari eftir því sem á leið og reglurnar urðu þeim tamari, þau nýttu sér sýnikennslu kennara til að tileinka sér efnið og notuðu þann orðaforða sem var lagður til grundvallar í hverri kennslustund.

Umræður

Markmið rannsóknarinnar var að meta hve vel námsefnið *Samræðufélagar* hentar til að efla íslenskukunnáttu barna sem eru að læra íslensku sem annað mál. Í þessum kafla er rýnt í niðurstöðurnar og lesið í framfarir barnanna, einstaklingsmun og hvernig þeim gekk að tileinka sér samræðureglurnar til að svara hvort aðferðin hafi jákvæð áhrif á orðaforða og málnotkun barna af erlendum uppruna.

Framfarir í íslensku

Öllum börnunum fór fram í íslensku á þeim tíma sem rannsóknin stóð yfir. Þau hækkuðu sig á öllum mælingunum sem notaðar voru til að meta stöðu þeirra og á svörum þeirra á Renfrew-prófinu má sjá hvernig setningarnar urðu einnig lengri og flóknari eftir íhlutun. Hjá Ágústi og Birtu voru framfarirnar mun meiri en gera má ráð fyrir að verði almennt hjá börnum á ekki lengri tíma. Á

Ísl-PPVT hækkaði Ágúst sig jafn mikið og meðalbarn hækkar sig á einu ári og framför Birtu var svipuð og hjá meðalbarni á einu og hálfu ári (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2018). Framfarirnar á Renfrew-prófinu voru einnig góðar og samanburður við aldursviðmið fyrir ensk börn bendir til þess að framfarirnar þar séu sambærilegar við framfarirnar á orðaforðaprófinu, það er jafngildi eins til tveggja ára framförum hjá meðalbarni (Renfrew, 2010). Þessar niðurstöður eru í samræmi við mælingar á framförum breskra barna sem fengið hafa íhlutun með námsefninu. Þau hækka sig um jafngildi eins og hálf til tveggja ára á tíu vikna íhlutunartíma (TalkingPartners@Primary, 2019). Námsfnið virðist því geta skilað svipuðum árangri með börnum sem eru að læra íslensku sem annað mál og þeim sem eru að læra ensku sem annað mál. Þær benda jafnframt til þess að stutt íhlutun þar sem lögð er áhersla á að kenna börnum samræðureglur og efla öryggi þeirra í samskiptum við aðra geti skilað umtalsverðum árangri fyrir framvindu þeirra í máltöku annars máls. Það fyrirkomulag að vera alltaf með sömu nemendurnar og sama kennarann stuðlar að auknu öryggi barnanna en fjöldi rannsókna hefur einmitt sýnt að eitt af lykilatriðum við tileinkun nýs máls er að ná að tengjast þeim sem tala málið til að geta lært í gegnum samskipti (Bloom, 2000; Rafik Hama, 2020; Kotler o.fl., 2001; Lytle og Kuhl, 2018).

Einstaklingsmunur í framförum

Þótt öllum börnunum færi fram á rannsóknartímabilinu voru framfarir þeirra mismiklar. Dagbókargögnin sýndu líka að þau nýttu sér kennslustundirnar misvel sem kann að hafa haft áhrif á hve miklum framförum þau tóku. Það er ekki óeðlilegt að fram komi munur á milli barnanna í ljósi þess að staða þeirra í málinu var ólík í upphafi og persónuleiki þeirra er mismunandi sem getur hafa haft áhrif á hvernig þau nýttu sér kennslustundirnar (Cattani o.fl., 2014).

Ari var það barn sem tók minnstum framförum á tímabilinu og var líka slakastur í íslensku í upphafi rannsóknarinnar. Í kennslustundunum átti hann erfitt með einbeitingu og hegðun og fylgdi illa samræðureglunum. Leiða má líkum að því að slök staða Ara í upphafi hafi haft áhrif á hæfni hans til að taka þátt í stundunum og ef til vill mátti að einhverju leyti rekja einbeitingarerfiðleika hans til þess að hann skildi ekki nægilega vel það sem fram fór. Skortur á einbeitingu hafi svo haft þau áhrif að hann náði ekki að nýta sér nægilega vel það sem fram fór í kennslustundunum. Hér sé því um ákveðinn víthring slakrar stöðu í íslensku og einbeitingar að ræða. Að lokum fór svo að Ari fékk einkatíma þar sem samskiptareglurnar voru æfðar og þá fór að ganga betur að vinna með verkefni í hópnum. Grundvallarforsenda námsefnisins er að læra í gegnum samskipti (Reed og Hilditch, e.d.) og að tengjast kennaranum og hinum nemendum tveimur. Þegar sú forsenda er ekki til staðar getur það haft neikvæð áhrif á árangur (Bloom, 2000; Lytle og Kuhl, 2018). Sennilega var efnið sem unnið var með stundum of þungt fyrir Ara. Það gæti verið vísbending um að betra sé að raða nemendum með svipaða færni í íslensku saman í hóp þegar unnið er með efnið eða gæta betur að því í kennslustundunum að hver og einn nemandi fái þann stuðning sem hann þarf og gerðar séu raunhæfar kröfur.

Ágúst og Birta áttu betra með einbeitingu í kennslustundunum en voru bæði frekar feimin við að segja frá í fyrstu. Öryggi þeirra jókst hins vegar þegar leið á tímabilið en verkefni sem námsefnið felur í sér byggja einmitt á að efla bæði mállega færni og sjálfstraust í samskiptum (Kotler o.fl., 2001). Birta var sá nemandi sem stóð best í íslensku fyrir íhlutunina en var feimin og óörugg í samskiptum. Þátttaka í verkefni hafði jákvæð áhrif á öryggi hennar og frumkvæði í samskiptum sem skilaði sér inn í íslenskukunnáttu hennar. Hún hækkaði sig mest af börnunum þremur í orðaforðaprófinu og sýndi líka ágætari framfarir í Renfrew-prófinu. Framfarir hennar sýna að íhlutun með *Samræðufélögum* skilar áframhaldandi framför hjá þeim nemendum sem standa sæmilega fyrir.

Mikilvægi þess að skilja samræðureglurnar

Mikilvægt var að tryggja að börnin sem tóku þátt í íhlutuninni skildu samræðureglurnar og tilganginn með vinnunni (Reed og Hilditch, e.d.). Þess vegna fór þónokkur tími í að endurtaka og fara yfir reglur, vinna sömu verkefni nokkrum sinnum og rifja upp merkingu og notkun þeirra

sjónrænu vísbendinga sem notaðar voru við vinnuna. Rannsakendur og fræðimenn hafa ítrekað bent á að slík vinnubrögð séu nauðsynleg til að ná árangri í vinnu með nemendum (Marzano, 2004). Skýr rammi og reglur juku öryggi barnanna við vinnuna og þótti þeim yfirleitt skemmtilegt að mæta í tímana og taka þátt. Öryggi eykur líkur á þátttöku og með skýrum leikreglum var auðveldara að fá börnin til að taka ofurlitla áhættu með tungumálið og tjá sig á íslensku. Þessi liður, sem felst í að tryggja öruggt námsumhverfi, er gríðarlega mikilvægur fyrir alla námsframvindu, eins og kemur fram hjá Hermínu Gunnþórsdóttur og Lilju Rós Aradóttur (2021) því þegar við tjáum okkur á öðru tungumáli en móðurmálinu er meiri hættu á mistökum og misskilningi sem okkur gæti þótt miður. Það er því grundvallaratriði að allir finni fyrir öryggi og þori að taka þátt í verkefnum.

Eins og fram kom í niðurstöðukafla átti Ari erfitt með að tileinka sér samræðureglurnar og truflaði stundum kennsluna. Að lokum var brugðið á það ráð að taka hann í sértíma og vinna markvisst með samræðureglurnar þar. Það skilaði árangri og hann átti auðveldara með samskipti og þátttöku eftir það þótt hann ætti áfram til að fara út af sporinu. Hér hefði ef til vill þurft að grípa inn í fyrr og fylgja drengnum áfram eftir með því að taka hann í sértíma til að hjálpa honum að tileinka sér reglurnar. Það hefði mögulega bæði dregið úr því ónæði sem hegðun hans skapaði í hópnum og gert það að verkum að hann nýtti sér stundirnar betur.

Takmarkanir rannsóknarinnar

Takmarkanir rannsóknarinnar felast einna helst í smæld hennar en hún náði aðeins til þriggja barna. Annað prófanna sem notað var til að meta stöðu barnanna og árangur íhlutunar var þýtt úr ensku fyrir rannsóknina og hefur ekki verið aðlagð formlega að íslensku né verið staðlað fyrir íslensk börn. Þar sem fá mælitæki eru tiltæk sem meta málþroska barna á þessum aldri völdu höfundar að fara þessa leið og geta verið með svipað mælitæki og notað hefur verið í fyrri rannsóknum á námsefninu.

Samantekt

Rannsóknarspurningin sem lögð var til grundvallar í þessari rannsókn var: Hefur aðferðin *Samræðufélagar* jákvæð áhrif á íslenskan orðaforða og tjáningu barna af erlendum uppruna? Svarið við spurningunni er afdráttarlaust já, því börnin þrjú sýndu öll framfarir, bæði í orðaforða og tjáningu, en mismiklar þó. Staða þeirra allra í íslensku batnaði og það bendir til þess að námsefnið *Samræðufélagar* geti hentað vel og sé líklegt til árangurs fyrir þennan nemendahóp. Íslenskar rannsóknir benda til þess að framfarir nemenda af erlendum uppruna í íslensku séu hægar á grunnskólaárunum (Elín Þórðardóttir og Anna Guðrún Júlíusdóttir, 2013; Sigríður Ólafsdóttir, 2015) og námsleg staða þeirra er almennt slakari en hjá eintyngdum jafnöldrum þeirra (Hulda Karen Danielsdóttir og Hulda Skogland, 2018). Þessu til viðbótar telja kennarar það mikla áskorun að mæta námbörfum þeirra í skólastarfinu og að viðvarandi skortur sé á þekkingu og úrræðum innan skólanna til að hægt sé að mæta nemendum á viðunandi hátt. Námsefnið *Samræðufélagar* er dæmi um kennsluáðferð sem getur bætt stöðu nemenda af erlendum uppruna í íslensku og jafnað tækifæri þeirra til frekara náms. Ennfremur má líta svo á að íhlutunarvinnu sem þessa mætti vel útfæra sem almenna námsleið í daglegu starfi með ungum börnum sem eru að læra íslensku.

Talking partners – A method which supports the Icelandic studies of multilingual students

The number of students whose mother tongue is not Icelandic has grown significantly in Icelandic primary schools in the past few years. Thus, in 2020, 13 % of primary school pupils were native speakers of another language. It has been a challenge for teachers to meet the needs of those pupils, and there are indications of insufficient knowledge and resources to respond appropriately to their circumstances. Research into the children's skills in Icelandic shows slow progress during primary school, leaving them well behind their monolingual peers. Language is the key to human interaction, and one must be able to master the local language to fully function as a community member. Children who perform weakly in the language concerned find it harder to be accepted by their peers than those with well-developed language skills. This fact may have long-term consequences for their social status. Vocabulary, one of the mainstays of language development, can be divided into basic and advanced. The basic variety consists of words used in everyday communication, whereas advanced vocabulary is more specialised, complex, and appropriate to formal circumstances.

Most people acquire a basic vocabulary in one or two years, but it takes considerably longer (six to ten years) to master the more advanced level. Conversation plays a major role in language acquisition. Through conversation, vocabulary and usage are learnt with support from a conversation partner. During conversations, a speaker can adjust his language use to his counterpart, choose suitable vocabulary and phrasing and explain further if needed. Children's conversations with adults are a major source of their language acquisition and can also support the acquisition of a second language at any age. School is the main source of Icelandic for children learning it as a second language. It is vital to ensure that they are provided with conversation opportunities in school with both their peers and grown-ups. Teaching methods must nourish children's interest in words and stimulate curiosity, helping them to maintain a lively interest in their studies.

This article describes an intervention research project where the study material *Talking Partners* was used with a group of 7–8 year old children learning Icelandic as a second language. The aim was to assess the suitability of the study material for strengthening the vocabulary, comprehension and expression skills of non-native children learning Icelandic. Does the method of *Talking Partners* positively impact the vocabulary and communication skills of children of foreign origin?

Three children in Year 2 were selected for the project because one foreign language was spoken in the children's home, and they had been born in Iceland or had arrived here before the age of four. The children were given the code names Ari, Ágúst and Birta.

The intervention comprised instruction using the teaching material *Talking Partners* in a group of three pupils for ten weeks. The teacher met with the group three times a week for 30–35 minutes. The researcher planned the three future lessons each week. Tasks were chosen based on the pupils' age and the available knowledge of their Icelandic skills. Special emphasis was placed on practising conversations, listening, vocabulary and selected grammar aspects.

Two language development tests were used to assess the children's status and progress before and after the intervention; 1) Ísl-PPVT; a vocabulary test based on the English version PPVT-4 which assesses passive vocabulary; and 2) The Renfrew Action Picture Test; a language development test designed to meet the need for a standardised test measuring pupils' communication, vocabulary, and grammar. The teacher also kept a journal during the intervention, recording each test period.

The overall result was that working with the group was a success; all were active, with the teacher's support, repeating words he used and seeking pictorial assistance. One student sometimes had problems with concentration and conduct, including listening and obeying rules.

The children improved by 8–19 points in the Icel-PPVT test, which is similar to a year's progress for monolingual children. Icelandic references do not exist for the Renfrew test, but an age comparison with English-speaking children indicates that the children's performances before intervention resembled 4 or 5-year-olds. After the intervention, however, Ágúst and Birna performed similarly to 7 or 8-year-old children, whereas Ari's performance was around the level of 5 year-olds.

The methods used in *Talking Partners* had a positive impact on the children's vocabulary and communication. All three of them made progress to different degrees in both areas. All improved their performance in Icelandic, suggesting that the study material *Talking Partners* could be a suitable learning medium for these pupils.

Keywords: conversations, vocabulary, bilingualism and multilingualism, Icelandic as a second language

Um höfunda

Rannveig Oddsdóttir (rannveigo@unak.is) er lektor við Kennaradeild Háskólans á Akureyri. Hún lauk leikskólakennaranámi frá Fósturskóla Íslands 1994, meistaraprófi frá Kennaraháskóla Íslands með áherslu á sérkennslu 2004 og doktorsprófi frá Menntavísindasviði Háskóla Íslands 2018. Rannveig kenndi um árabíl í leik- og grunnskólum en hefur undanfarin ár sinnt kennslu, rannsóknum og ráðgjöf við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og Háskólann á Akureyri. Rannsóknir hennar hafa einkum beinst að málþroska, læsi og ritun leik- og grunnskólabarna.

Hermína Gunnþórsdóttir (hermina@unak.is) er prófessor við kennaradeild Háskólans á Akureyri. Hún hefur starfað við leik-, grunn- og framhaldsskóla og lauk doktorsprófi frá Háskóla Íslands 2014. Helstu viðfangsefni hennar í kennslu og rannsóknum tengjast félagslegu réttlæti í menntun, skóla og námi án aðgreiningar, fjölmenningu og fjöltyngi, fötlunarfræði, menntastefnu og framkvæmd.

Rannveig Sigurðardóttir (rannvei@akmennt.is) starfar sem kennsluráðgjafi í skólaþjónustu Akureyrarbæjar. Hún lauk kennaranámi frá Háskólanum á Akureyri 1997 og meistaraprófi frá sama skóla 2019. Rannveig starfaði lengi sem kennari og síðar deildarstjóri við Oddeyrarskóla á Akureyri. Hún hefur einnig gegnt starfi verkefnastjóra námsaðlögunar í Giljaskóla á Akureyri. Megináherslur í starfi hennar hafa verið námsaðlögun í skóla án aðgreiningar, læsi á yngri stigum grunnskóla og kennsla fjöltyngdra barna.

About the authors

Rannveig Oddsdóttir (rannveigo@unak.is) is an assistant professor at the University of Akureyri. She graduated as a preschool teacher from Iceland College for Early Childhood Educators in 1994. She completed a master's degree in pedagogy and education from the Iceland University of Education in 2004 and a PhD from the University of Iceland in 2018. Her main research interests lie in the development of language, literacy and writing among preschool and primary school children.

Hermína Gunnþórsdóttir (hermina@unak.is) is a professor at the University of Akureyri. She holds a PhD from the University of Iceland (2014). She has worked at kindergarten, primary and secondary schools. Her teaching and research interests relate to social justice in education, inclusive school and education, multiculturalism and multilingualism, disability studies, educational policy, and practice.

Rannveig Sigurðardóttir (rannvei@akmennt.is) works as a teaching advisor for the community of Akureyri. She graduated as a teacher from the University of Akureyri in 1997 and completed a master's degree from the same school in 2019. She worked as a teacher and administrator at Oddeyarskóli for many years and as a project manager at Giljaskóli in Akureyri for a while. She mainly focuses on inclusion, literacy in the early years and teaching Icelandic as a second language.

Heimildir

- Aneta Figlarska, Rannveig Oddsdóttir, Samúel Lefever og Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2017). Pólskur og íslenskur orðaforði tvítyngdra leikskólabarna: Málumhverfi heima og í leikskóla. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2017*. https://netla.hi.is/serrit/2017/menntakvika_2017/007.pdf
- Ardasheva, Y., Tretter, T. R. og Kinny, M. (2011). English language learners and academic achievement: Revisiting the threshold hypothesis. *Language Learning*, 62(3), 769–812. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2011.00652.x>
- Barnes, D. (2008). Exploratory talk for learning. Í N. Mercer og S. Hodgkinson (ritstjórar), *Exploring talk in schools: Inspired by the work of Douglas Barnes* (bls. 1–16). SAGE.
- Beck, I. L., McKeown, M. G. og Kucan, L. (2013). *Bringing words to life: Robust vocabulary instruction* (2. útgáfa). Guilford Press.
- Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F. og Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 525–531. <https://doi.org/10.1017/s1366728909990423>
- Bloom, P. (2000). *How children learn the meaning of words*. MIT Press.
- 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>
- Collier, V. P. og Thomas, W. P. (2017). Validating the power of bilingual schooling: Thirty-two years of large-scale, longitudinal research. *Annual Review of Applied Linguistics*, 37, 203–217. <https://doi.org/10.1017/S0267190517000034>
- Dennaoui, K., Nicholls, R. J., O'Connor, M., Tarasuik, J., Kvalsvig, A. og Goldfeld, S. (2016). The English proficiency and academic language skills of Australian bilingual children during the primary school years. *International Journal of Speech-Language Pathology*, 18(2), 157–165. <https://doi.org/10.3109/17549507.2015.1060526>
- Dunn, L. M. og Dunn, D. M. (2007). *Peabody picture vocabulary test* (4. útgáfa). Pearson.
- Education Works. (e.d.). EDUCATION WORKS' SHOP. <https://www.educationworks.org.uk/resources/education-works-shop>
- Elín Þórðardóttir. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426–445. <https://doi.org/10.1177/1367006911403202>
- Elín Þórðardóttir. (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>
- Elín Þórðardóttir og Anna Guðrún Júlíusdóttir. (2013). Icelandic as a second language: A longitudinal study of language knowledge and processing by school-age children. *International Journal of Bilingual Education & Bilingualism*, 16(4), 411–435. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.693062>

- Eyrún Kristína Gunnarsdóttir, Daníel Þór Ólason og Jörgen L. Pind. (2004). Orðalykill: Staðlað orðaforðapróf fyrir börn á grunnskólaaldri. *Sálfræðiritið, tímarit Sálfræðingafélags Íslands*, 9, 141–149.
- Eyrún María Rúnarsdóttir og Svava Rán Valgeirsdóttir. (2019). „Þeir 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
- Gestur Guðmundsson. (2013). Innflytjendur í íslenskum framhaldsskólum. *Sérrit Netlu 2013 – Rannsóknir og skólastarf*. https://netla.hi.is/serrit/2013/rannsoknir_og_skolastarf/003.pdf
- Gillanders, C., Castro, D. C. og Franco, X. (2014). Learning words for life. *Reading Teacher*, 68(3), 213–221. <https://doi.org/10.1002/trtr.1291>
- Gort, M. (2019). Developing bilingualism and biliteracy in early and middle childhood. *Language Arts*, 96(4), 229–243. <https://www.jstor.org/stable/26779062>
- Hagstofa Íslands. (e.d.-a). *Grunnskólanemendur með erlent móðurmál 1997–2021*. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolastig__0_gsNemendur/SKO02103.px
- Hagstofa Íslands. (e.d.-b). *Mannfjöldi eftir bakgrunni, kyni og aldri 1996–2022*. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Ibuar/Ibuar__mannfjoldi__3_bakgrunnur__Uppruni/MAN43000.px
- Hermína Gunnþórsdóttir og Lilja Rós Aradóttir. (2021). Þegar enginn er á móti er erfitt að veða salt: Reynsla nemenda af erlendum uppruna af íslenskum grunnskóla. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 30(1), 51–70. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2021.30.3>
- Hermína Gunnþórsdóttir, Stéphanie Barillé og Markus Meckl. (2017). Nemendur af erlendum uppruna: Reynsla foreldra og kennara af námi og kennslu. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 26(1–2), 21–41. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2017.26.2>
- 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*. <https://doi.org/10.24270/netla.2022.8>
- 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. (2018). Orðaforði íslenskra barna frá 4 til 8 ára aldurs: Langtímarannsókn á vaxtarhraða og stöðugleika. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://doi.org/10.24270/netla.2018.15>
- Hreinn Pálsson. (1992). Heimspeki með börnum og unglingum. *Hugur*, 5(1), 44–55.
- Hu, R. (2016). The age factor in second language learning. *Theory and Practice in Language Studies*, 6(11), 2164–2168. <https://doi.org/10.17507/tpls.0611.13>
- Hulda Karen Danielsdóttir og Hulda Skogland. (2018). *Staða grunnskólanemenda með íslensku sem annað tungumál: Greining á stöðu og tillögur um aðgerðir*. https://mms.is/sites/mms.is/files/isat-nemendur-greining_feb_2018_1.pdf
- Hulda Patricia Haraldsdóttir. (2013). *Þáttidarmyndun og stærð íslensks orðaforða tvítyngdra leikskólabarna* [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. Skemman. <http://hdl.handle.net/1946/16050>
- Jórunn Elísdóttir og Sólveig Zophoníasdóttir. (2019). „...mér má finnast öðruvísi...“: Hugleikur – samræður til náms í leikskóla. *Sérrit Netlu 2019 – Menntun barna í leikskóla og á yngsta stigi í grunnskóla*. https://netla.hi.is/serrit/2019/menntun_barna_leik_grunn/05.pdf
- Kotler, A., Wegerif, R. og Levoi, M. (2001). Oracy and the educational achievement of pupils with English as an additional language: The impact of bringing ‘Talking partners’ into Bedford schools. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 4(6), 403–419. <https://doi.org/10.1080/13670050108667740>
- Kristján Kristjánsson. (1992). Heimspeki og móðurmálskennsla. *Hugur*, 5(1), 72–78.
- Lytle, S. R. og Kuhl, P. K. (2018). Social interaction and language acquisition: Toward a neurobiological view. Í E. M. Fernández og H. S. Cairns (ritstjórar), *The handbook of psycholinguistics* (bls. 615–634). John Wiley & Sons.
- Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools*. Association for Supervision and Curriculum Development.

- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2020). *Drög að stefnu: Menntun barna og ungmenna með fjölbreyttan tungumála- og menningarbakgrunn*. https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/Dr%C3%B6g%20a%C3%B0%20stefnu_menntun%20barna%20og%20ungmenna%20me%C3%B0%20f%C3%B6lbreyttan%20tungum%C3%A1la-%20og%20menningarbakgrunn_260520.pdf
- Menntamálastofnun. (2019). *PISA 2018: Helstu niðurstöður á Íslandi*. https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa_2019_0.pdf
- Rafik Hama, S. (2020). Experiences and expectations of successful immigrant and refugee students while in upper secondary schools in Iceland [doktorsritgerð, Háskóli Íslands]. *Opin vísindi*. <https://hdl.handle.net/20.500.11815/2182>
- Reed, C. og Hilditch, J. (e.d.). *Talkingpartners@primary*. EducationWorks.
- Renfrew, C. (2010). *The Renfrew language scales: Action picture test instructions* (4. útgáfa). Speechmark.
- 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.
- Samband íslenskra sveitarfélaga og Félag grunnskólakennara. (2017). *Samantekt samstarfsnefndar Sambands íslenskra sveitarfélaga og Félags grunnskólakennara á niðurstöðum í lokaskýrslum sveitarfélaga og umbótaáætlunum grunnskóla vegna úrvinnslu bókanar 1 með kjarasamningi aðila*. <https://pdffox.com/samantekt-samstarfsnefndar-sambands-islenskra-sveitarfelaga-og-felags-grunnskola-kennara-pdf-free.html>
- Sigríður Ólafsdóttir. (2015). The development of vocabulary and reading comprehension among Icelandic second language learners [doktorsritgerð, Háskóli Íslands]. *Skemman*. <http://hdl.handle.net/1946/23061>
- 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. *Sérrit Netlu 2016 – Um læsi*. http://netla.hi.is/serrit/2016/um_laesi/03_16_laesi.pdf
- Tabors, P. O., Beals, D. E. og Weizman, O. (2001). “You know what oxygen is?” Learning new words at home. Í D. K. Dickinson og P. O. Tabors (ritstjórar), *Beginning literacy with language* (bls. 93–110). Paul H. Beokes.
- TalkingPartners@Primary. (2019). *Data report 2019*. https://drive.google.com/file/d/1AE_2M74asYeGW-jrBpTJjsJxx5mcmFN8/view
- Valgerður Ólafsdóttir. (2011). Íslenskt orðskilningspróf fyrir fjögurra til átta ára börn: Þýðing og staðfærsla PPVT-4 [meistararitgerð, Háskóli Íslands]. *Skemman*. <http://hdl.handle.net/1946/7447>
- Wei, L. (2021). Teaching academic vocabulary to English language learners (ELLs). *Theory and Practice in Language Studies*, 11(12), 1507–1514. <https://doi.org/10.17507/tpls.1112.01>



Rannveig Oddsdóttir, Hermína Gunnþórsdóttir og Rannveig Sigurðardóttir. (2023). *Samræðufélagar: Aðferð sem styður við íslenskunám fjöltyngdra nemenda*. Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2023/alm/07>
DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2023.7>