

# Málfregnir

vefrit » íslenskan.is

1. tölublað • 19. árgangur • nóvember 2021

## Efni

- 2** *Frá Íslenskri málnefnd*
- 3** *Ályktun Íslenskrar málnefndar um stöðu íslenskrar tungu 2021*
- 6** *Viðurkenningar Íslenskrar málnefndar 2021*

## Málrættarþing 30. september 2021

- 7** *Málfræði er ekki bara málfræði. Um málfræðikennslu í skólakerfinu.*  
Hanna Óladóttir
- 10** *Íslenskan verður ekki kennd í tómarúmi: Um kennslu fornbókmennta í grunnskólum.*  
Hjalti Halldórsson
- 13** *Bekkjasettin í bókakompunum. Vandí bókmenntakennara í upphafi 21. aldar.*  
Jón Yngvi Jóhannsson
- 19** *Tungumálasjálfsmyndir og skólareynsla fjöltyngdra nemenda.*  
Renata Emilsson Pesková
- 27** *Markviss málörvun í leikskóla.*  
Halldóra Sigtryggisdóttir



# Frá Íslenskri málnefnd



19. árgangur Málfregna er gefinn út í rafrænu formi eins og verið hefur undanfarin ár. Hann er einkum helgaður málrættarþingi ársins sem haldið var í Þjóðminjasafninu 30. september 2021 undir yfirskriftinni *Íslenskukennsla á 21. öld*. Þar voru flutt fimm erindi, viðurkenningar afhentar og Ályktun um íslenska tungu kynnt.

Ályktun Íslenskrar málnefndar um stöðu tungunnar árið 2021 fjallar um menntun og máluppeldi barna sem er eitt af brýnustu verkefnum málnefndar og annarra sem ala önn fyrir íslenskri tungu. Vísbendingar eru uppi um að skólabörn tengi íslensku við fortíðina og skyldustörf en ensku við afþreyingu og gleði. Afar mikilvægt er að breyta þessu.

Á árinu hefur verið unnið að endurskoðun íslenskrar málstefnu í kjölfar þingsályktunartillögu um stöðu tungunnar. Sú vinna hefur gengið vel og tillögur málnefndar að stefnuskrá 2021–2030 hafa birst á vef hennar.



## Íslensk málnefnd

# Ályktun um stöðu íslenskrar tungu 2021

Íslensk málnefnd er skipuð af menntamálaráðherra samkvæmt lögum nr. 61/2011 um stöðu íslenskrar tungu og íslensks táknmáls. Í lögunum er kveðið á um að stjórnvöld skuli tryggja að unnt sé að nota íslensku á öllum sviðum íslensks þjóðlífs og enn fremur að ríki og sveitarfélög beri ábyrgð á að varðveita og efla íslenska tungu og skuli þau sjá til þess að hún sé notuð. Eitt af hlutverkum Íslenskrar málnefndar er að álykta árlega um stöðu tungunnar. Hér fer á eftir ályktun Íslenskrar málnefndar um stöðu íslenskrar tungu árið 2021.

## Máluppeldi barna og skólakerfið

### Leikskólastig

Á fyrsta skólastigi eru börn á máltökuskeiði. Nauðsynlegt er að þau fái fullnægjandi málörvun á þessu sérstaka næmiskeiði til þess að öðlast eðlilegan málþroska. Í ljósi þess þarf að leggja mun meiri áherslu á málörvun og málþroska í aðalnámskrá leikskóla en gert er í núgildandi aðalnámskrá. Íslenska þarf að vera í öndvegi í öllu starfi. Eins er brýnt að þar sé fjallað um börn sem eiga annað móðurmál en íslensku og stutt sé samhliða við málþroska þeirra í móðurmáli sínu og íslensku enda er sú færni sem þau öðlast í gegnum móðurmál sitt grunnur að öllu öðru námi. Fjölbreyttur bakgrunnur leikskólabarna kallar á að móðurmálskennsla miðist ekki aðeins við börn sem hafa íslensku að móðurmáli. Kennarar þurfa einnig að fá þjálfun í að kenna íslensku sem annað mál og vera vakandi fyrir breytilegum þörfum og málþroska barna.

### Grunnskólastig

Málfærni barna í grunnskóla leggur grunn að síðara námi. Íslenska er ekki einvörðungu námsgrein heldur mikilvægasta verkfærið í náminu og færni í íslensku stuðlar að auknum lesskilningi. Mikilvægt er að börn á grunnskólaaldri mæti því viðhorfi að þau séu góð í íslensku til þess að þau velji síður ensku eða önnur mál fram yfir íslensku. Brýnt er að endurskoða umfjöllun um læsi í aðalnámskrá grunnskóla og skilgreina læsisstefnu á öllum námsstigum. Til þess að menntakerfið sé fært um að sinna þessu hlutverki þarf að gera stóráttak í menntun og endurmenntun kennara. Tryggja þarf að kennslustundir í íslensku séu ekki færri en í nágrannalöndunum. Einnig þarf að ráðast í endurskoðun á inntaki íslenskukennslu og marka skýrari stefnu um hvað eigi að kenna og hvenær og að hvaða markmiði skuli stefnt. Ef námskrár eru ekki nægilega skýrar að þessu leyti er þess ekki að vænta að nemendur eigi auðvelt með að átta sig á þeim heldur.

## Íslenska sem annað mál

Marka þarf heildarstefnu í málefnum nemenda með annað móðurmál en íslensku enda kemur slakur lesskilningur hart niður á þeim og getur valdið því að þeim gengur verr að fóta sig innan skólakerfisins. Þetta á raunar ekki aðeins við um lesskilning því að nauðsynlegt er að veita nemendum þjálfun umfram það sem gert er í almennri íslenskukennslu. Slíkt kallar á að kennsla íslensku verði eflað til muna í menntun verðandi kennara og nái einnig til kennslu í íslensku sem öðru máli.

## Kennaranám

Stórauka þarf vægi íslenskukennslu sem skyldugreinar fyrir alla kennaranema vegna þess að nær allir grunn-skólakennarar kenna íslensku. Í rannsóknum hafa kennarar greint frá áhyggjum sínum af skorti á fagþekkingu útskrifaðra kennara. Koma þarf á kerfisbundinni símenntun til að gera kennurum kleift að tileinka sér nýjungar í kennslumálum í takt við breyttar aðstæður og afla sér traustar fræðilegrar þekkingar á íslensku. Lögð verði áhersla á að kennarar auki hæfni sína í íslensku og hafi tök á fjölbreyttum kennsluháttum og verði þannig betur í stakk búinir til að kenna nemendum með ólíkan bakgrunn. Einnig þarf að tryggja að til séu kennarar sem eru sérmenntaðir til að kenna íslensku sem annað mál og hafa fræðilega þekkingu á íslensku og annarsmálsfræðum. Mikilvægt er að aðferðir til að efla málnotkun stuðli að jákvæðu viðhorfi til íslensku á öllum skólastigum.

## Bókasöfn

Stórefla þarf bókakost og starfsmannahald á skólabókasöfnum. Mörg skólasöfn hafa lengi búið við þröngan kost. Misjafnt er hve greiðan aðgang börn hafa að bókum sem henta lestrarfærni þeirra heima hjá sér og að almenningsöfnum. Skólabókasöfn gegna því ekki aðeins mikilvægu hlutverki í aðgengi að fræðslu og þekkingu, bæði fyrir nemendur og kennara, heldur eru þau einnig vettvangur afþreyingar og miðlunar. Þau eru í senn upplýsingaveita og upplýsingamiðstöð. Því er nauðsynlegt að starfsfólk safnanna sé vel menntað á sviði upplýsingatækni. Gott aðgengi að bókmenntum á íslensku, þar á meðal frumsömdum og þýddum barnabókum, er veigamikill þáttur í að varðveita og efla íslenska tungu, rétt eins og fagleg þekking starfsfólks á uppbyggingu safnkosts og góð þjónusta við nýja lesendur. Fagleg starfsemi safnanna, þjónusta þeirra við nemendur og ekki síst fjölbreyttur og góður bókakostur eru grundvallarforsendur þess að efla læsi.

## Námsefni

Fjölbreytt og vandað námsefni í íslensku þarf að vera í boði. Nauðsynlegt er að höfundar námsefnis og kennarar kynni sér niðurstöður rannsókna á íslensku kennsluefni og íslenskukennslu og að brugðist sé við þeirri gagnrýni sem þar er sett fram. Mikilvægt er að námsefni endurspegli nýja fagþekkingu. Þetta á til dæmis við um hvernig fjallað er um málbreytingar í íslensku, tilbrigði í máli og málviðmið eins og hvaða atriði þyki eða þyki ekki við hæfi. Þar sem nemendur standa mjög misjafnlega að vígi hvað varðar lestrarfærni, lesskilning og þjálfun í að lesa langa texta er mikilvægt að taka mið af þessum ólíka bakgrunni í nauðsynlegum úrbótum á stöðu læsis meðal nemenda.

## Tækni í námi

Samfara örri tækniþróun hefur staða íslensku á sviði upplýsingatækni gjörbreyst á skömmum tíma. Íslenska verður aðgengileg á sífellt stærri sviðum tækninnar. Mikilvægt er að skólakerfið allt fylgist náið með framþróun í íslenskri máltækni, nýti sér þær nýjungar sem hún leiðir af sér og sjái til þess að nemendur þekki til þeirra og noti þær. Þar má nefna opinn rafrænan aðgang að hvers kyns handbókum og leiðbeiningarritum um mál og málnotkun, íslensk leiðréttingarforrit í ritvinnslukerfum, sjálfvirkar þýðingar, sjálfvirkana texta með myndefni og viðmót á íslensku í tölvum og snjalltækjum. Sé hugað að þessu frá upphafi skólagöngu barna er von til að þau tileinki sér íslenskan tölvu- og tækniorðaforða. Jafnframt er mikilvægt að nemendur fái tækifæri til að kynna sér íslenska máltækni á öllum skólastigum og taka þátt í þróun hennar í nýsköpunarstarfi. Þetta er

nauðsynlegur þáttur í varðveislu íslensku þar sem erfitt er að ná aftur umdæmum sem tapast hafa yfir til ensku. Ef heilu kynslóðirnar alast upp við að allt tæknimál sé á ensku er hætt við að þeir notendur þekki illa til íslensks orðaforða á sviði upplýsingatækni.

## Ímyndarvandi

Í íslensku nútímasamfélagi á íslenska við ákveðinn ímyndarvanda að etja bæði sem þjóðtunga og kennslutunga, meðal annars meðal skólabarna. Hluta skýringarinnar er að leita innan menntakerfisins þar sem mikil áhersla hefur verið lögð á formvanda íslenskunnar í tengslum við viðurkennda málnotkun en skýringin er einnig fólgin í umdæmisvanda. Hann felst í stækkandi notkunarsviði ensku á kostnað íslensku og takmörkuðu aðgengi að fjölbreyttu innlendu eða þýddu efni. Í huga nemenda er íslenska stundum tengd sérstaklega við skólaverkefni, einkunnir, leiðréttingar, virðingu og eldra fólk en enska aftur á móti við skemmtun, afþreyingu, ferðalög og framtíðartækifæri. Mikilvægt er að skólar og samfélagið allt geri sér grein fyrir þessum viðhorfsvanda og átti sig á hve skaðleg neikvæð umræða um íslenska málnotkun getur verið fyrir ímynd íslensks máls annars vegar og sjálfsmýnd nemenda hins vegar. Tiltæknir vandmeðfarnir þættir í málfræðikennslu í tengslum við málfræðilegar aðfinnslur eru til þess fallnir að ýta undir neikvæð viðhorf til tungumálsins og jafnvel fordóma í garð annarra málnotenda. Hægt er að nálgast viðurkennda málnotkun í formlegu málsniði á jákvæðari hátt og þá sem tæki eða viðbótarþekkingu sem geti verið eftirsóknarverð; átti nemendur sig á að kennarar séu að bjóða þeim kosti frekar en að svipta þá máleinkennum sínum hefur það mikil áhrif á viðtökurnar.



# Viðurkenningar



Árlega veitir Íslensk málnefnd viðurkenningar fyrir eitthvað sem vel er gert á sviði málræktar eða líklegt er til að efla íslenska tungu. Á málræktarþingi, sem haldið var 30. september og bar yfirskriftina *Íslenskukennsla á 21. öld* fengu eftirtaldir viðurkenningu:

Ólöf Ása Benediktsdóttur fyrir frumkvöðlastarf í íslenskukennslu,  
Sævar H. Bragason fyrir frumkvöðlastarf í fræðslu í náttúruvísindum á íslensku og  
Retor Fræðsla (Aneta M. Matuszewska, Hjalti Ómarsson og Beata Líf Czajkowska) fyrir frumkvæði í  
íslenskukennslu fullorðinna innflytjenda.

Á myndinni eru talið frá vinstri: Ármann Jakobsson, formaður Íslenskrar málnefndar, Ólöf Ása Benediktsdóttir, Sævar H. Bragason, Aneta M. Matuszewska, Beata Líf Czajkowska, Hjalti Ómarsson og Eva María Jónsdóttir, varaformaður Íslenskrar málnefndar.



Hanna Óladóttir

# Málfræði er ekki bara málfræði

## Um málfræðikennslu í skólakerfinu

Ástæðan fyrir vali mínu á þessum titli, *Málfræði er ekki bara málfræði*, er trú mín á mikilvægi þess að í málfræðikennslu grunn- og framhaldsskóla sé fjallað um tungumálið á opnari og fjölbreyttari hátt en venjan virðist vera að gera. Það er nefnilega þannig að í hugum margra er málfræði hreinlega annað orð yfir beygingar og orðflokkgreiningu sem hafi það að meginmarkmiði að kenna rétt mál. Undir málfræði rúmast hins vegar svo miklu fleira en eins og orðið gefur til kynna eru það fræðin um málið, eða til að vera nákvæmari er málfræði „samheiti yfir allar þær fræðigreinar sem lýsa eðli mannlegs máls og skýra það“ (Höskuldur Þráinsson 2021, bls. 92). Skýringuna á hinum þrönga skilningi, sem virðist vera nokkuð útbreiddur meðal almennings, má einmitt finna innan skólakerfisins og í viðfangsefnum málfræðikennslunnar. Þetta kom berlega í ljós þegar ég ræddi fyrir nokkrum árum við dágóðan hóp unglunga í 10. bekk um málfræði og málfræðikennslu. Svör þeirra endurspegluðu greinilega þau viðfangsefni sem fengist var við í málfræðitímum. *Orðflokkar* og *orðflokkgreining*, *beygingar*, *rétt mál*, *málnotkun* og *stafsetning* voru svörin við spurningunni um hvað kæmi upp í hugann þegar málfræði væri nefnd til sögunnar. Hér má sjá tilsvör þriggja nemenda af þeim áttatíu og átta sem ég ræddi við.

Eik: Já, oftast orðflokkgreining og málfræðivillur.  
Saga: Þú veist, bara hvernig á að fallbeygja og svona, bara kunna að tala rétt, þú veist.

Darri: Bara hérna, tala og skrifa málið okkar og viðhalda íslenskri tungu.  
(Hanna Óladóttir 2017, bls. 294)

Sumir nemendur voru fullkomlega sáttir við þessa tilhögun, aðrir ósáttir, eins og gengur. Þau áttuðu sig þó á því að tengslin á milli þess að tala íslensku á einhvern ákveðinn hátt og geta orðflokkgreint væru ekki raunveruleg, stundum rann það upp fyrir þeim þegar þau veltu því sérstaklega fyrir sér en oft þurfti ekki neina sérstaka umræðu til að þau viðruðu þá skoðun. Á hinn bóginn sáu þau heldur ekki neina aðra gagnsemi af því að geta orðflokkgreint, líkt og kemur til dæmis fram í máli Rafns og Sifjar.

Rafn: Ég held ég myndi kannski aldrei nota þetta, kannski fyrir utan íslenskukennslu, nema kannski í örfáum dæmum.  
Sif: Ég veit ekki hvernig. Hvenær þurfum við að fara að raða í orðflokka? Þegar við förum út í búð að kaupa mjólk?  
(Hanna Óladóttir 2017, bls. 299)

Að beygja orð í öllum föllum með greini og báðum tölum er heldur ekki sérlega árangursrík leið til að kenna ákveðna málnotkun. Ef það væri markmið skólans að hafa áhrif á beygingu ákveðins orðs, og til dæmis að reyna að halda í beygingu sem er að breytast, segjum til dæmis orðsins *kýr*, er í raun furðuleg tilhögun að byrja á að kenna allnokkur óhlutbundin hugtök, *nefnifall*, *þolfall*, *þágufall*,

*eignarfall, eintölu og fleirtölu*, sem sett eru í ákveðna röð og svo orð sett inn í þetta form sem það beygist eftir. Reyndar er það gert með aðstoð smáorða sem eiga að vera til hjálpar við að kalla rétta mynd fram en þau smáorð virka auðvitað ekki ef beygingin sem leitað er eftir er ekki í samræmi við máltilfinningu nemandans. Notkun *hér er, um, frá og til* virkar bara til að búa til beygingardæmi um orð sem allir eru sammála um hvernig beygist, líkt og til að mynda orðin *hani, krummi, hundur og svín ... og belja og kind*. Slík beygingardæmi eru helst til þess fallin að læra um beygingarkerfið og hugtök tengd þeim, beygingarkerfi sem nemendur hafa þegar á valdi sínu.

Ég hef lengi verið þeirrar skoðunar að sú nálgun á málfræði sem hefðbundið er að kenna í íslenskum skólum og felur í sér orðflokkgreiningu, undirstrikanir og sambeygingu, með ofuráherslu á rétt mál og rangt, gefi allt of takmarkaða mynd af tungumálinu og ýti undir þröngsýni í málarsefnum. Skólar gera vissulega alls konar en meginstefið vill oft verða mjög hefðbundið. Það sem liggur að baki kennslu í réttu máli er forskriftarmálfræði en hún segir til um hvernig málnotendum ber að haga máli sínu. Áhrif forskriftarmálfræðinnar komu sterkt fram í viðtölum mínum við áðurnefnd ungmenni og kennara þeirra. Helstu niðurstöður um þau áhrif má draga saman í eftirfarandi fjóra liði.

1. Hún hefur gert okkur að meðvituðum málnotendum, stundum ofurmeðvituðum, á köflum dómhörðum, en líka óöruggum, og þegar verst lætur áhugalausum.
2. Hún hefur haft áhrif á hvernig við hugsum um tungumálið. Eitthvað eitt er rétt. Aðeins ein rétt íslenska sem sé mjög erfið og þurfi að kenna okkur alveg sérstaklega.
3. Að til sé málfarsyfirvald sem gefi leyfi fyrir málbreytingum, nokkurs konar hliðverðir inn í tungumálið.
4. Að málfræði í grunnskóla snúist um að kenna okkur rétt mál og forðast rangt mál. Hún eigi eingöngu að fjalla um það, annað væri tímaeyðsla.

(Hanna Óladóttir 2017)

Ef við rýnum aðeins í þessi áhrif er ljóst að þau stuðla ekki að því að nemendurnir skynji málfræðina sem lýsingu á þeirra eigin máli. Þess vegna komu fram slík tilsvör frá nemendum sem hér fara á eftir.

Már: Ég veit það ekki, þetta er allt svo flókið, það eru alltaf einhverjar reglur á bak við allt.

Rúrik: Það eru alltaf að koma nýjar reglur.

Björn: Ég veit það, þetta er svona, ókei, þetta er svona nema þegar þetta er svona og þetta er svona nema þetta hérna sé svona, nema þetta sé svona og þetta svona, maður er bara alveg.

Erna: Þú veist, maður þarf að greina allt svo mikið og maður bara er alltaf að greina eitthvað, maður bara.

Árni: Þær eru settar af ásettu ráði þessar undantekningar svo að við lærum þetta betur.

(Hanna Óladóttir 2017, bls. 295)

Þessir nemendur eru ekki að lýsa málfræðikennslu sem gengur út frá þeirra máli og málkunnáttu heldur einhverju utan og ofan við þau sem þau tengja lítið við. Til að vekja áhuga nemenda á málfræði og nýta hana til að fá þau til að sjá íslensku sem leiktæki en ekki svipu, svo ég vitni í orð Bubba Mortens (Anna Sigríður Þráinsdóttir og Jóhanna Vigdís Guðmundsdóttir 2020), sem hefur notað tungumálið á atvinnuskapandi hátt, þarf aðra nálgun en þá hefðbundnu. Það er nauðsynlegt að nemendum, ungu fólki, finnist það tilheyrja málsamfélaginu og eigi hlutdeild í tungumálinu, að þau skipti máli. Tungumálið er sameign okkar allra en á sama tíma er það líka séreign okkar, stór hluti af okkur sjálfum, og því er mikilvægt að kennarar hjálpi nemendum að hlúa að séreignarhlut sínum ekki síður en sameigninni. Eins og Eiríkur Rögnvaldsson (2020) hefur bent á þarf íslenskan að þjóna þörfum hverrar kynslóðar, hver kynslóð þarf að geta talað á þann hátt sem er henni eiginlegt og hún kys, það séu forsendur þess að íslenskan lifi. Það er engum blöðum um það að fletta að tungumál sem ungu kynslóðirnar vilja ekki tala er deyjandi tungumál.

Hvernig ætti þá að gera þetta öðruvísi? Svárið tel ég vera tvíþætt, annars vegar, sem er aðalatriðið, að ganga út frá máli og málfræði nemendanna sjálfra. Hætta að hafa málfræðibókina sem upphafspunktur



heldur innri málfræði nemenda og tengja umfjöllun um málfræði þannig við mál og málkunnáttu nemenda. Til dæmis að vinna með spurningar á borð við: Hvernig lærðu þau málið? Hvernig tala þau sín í milli? Hvernig geta þau notað málið á mismunandi hátt? Þar á meðal í formlegu samhengi. Hitt atriðið sem ég tel mikilvægt að leggja aukna áherslu á í málfræðikennslu er að víkka sjónarhornið og tengja umfjöllun um málfræði við samfélagið sem við lifum í. Þar kemur ýmislegt til greina til umfjöllunar, eins og til að mynda eftirfarandi spurningar: Hvað er efst á baugi í málfarsumræðunni? Þar væri vert að taka fyrir umræðuna um kynhlutlausu málnotkun sem hefur verið nokkuð hávær undanfarið. Einnig mætti taka fyrir spurningarnar: Hvernig er málið að breytast? Hvers vegna breytist það? Hvernig er málið notað sem valdataeki? Hvernig má bera íslensku saman við önnur tungumál? Í því sambandi er mikilvægt að einskorða sig ekki við ensku og dönsku heldur líka önnur tungumál sem töluð eru á Íslandi. Það væri til dæmis eftirsóknarvert að taka fyrir þau tungumál sem nemendur í viðkomandi bekk tala, eins og til dæmis pólsku, víetnömsku, finnsku, allt eftir því hver tungumálin eru. Það er augljóst að til að geta gert þetta þarf að kenna orðflokka og ýmis önnur málfræðihugtök en með þeirri kennslu væri eitthvert sýnilegt markmið.

Að fjalla um málið út frá nemendum sjálfum og málsamfélagið sem við búum í er það leiðarljós sem ég vil hafa í minni eigin kennslu þegar ég kenni kennaranemum og sem ég vinn að því að þróa. Nú þegar höfum við Helga Birgisdóttir á Menntavísindasviði Háskóla Íslands í samstarfi við Finn Friðriksson við Háskólann á Akureyri hafið samtál við kennara á grunnskólastigi um einmitt slíka nálgun. Þetta gerum við í gegnum Menntafléttuna, samstarfsverkefni Menntavísindasviðs, Háskólans á Akureyri og Kennarasambands Íslands sem Mennta- og menningarmálaráðuneytið styrkir. Menntafléttunni er ætlað að byggja upp námssamfélög úti í skólasamfélaginu og styðja við samstarf á öllum sviðum menntunar með því að þróa námskeið sem fléttast saman við daglegt starf þátttakenda. Námskeiðið okkar ber heitið *Málið okkar allra: ný sýn á málfræðikennslu*. Fyrirkomulagið er þannig að við munum hitta vænan hóp íslenskukennara nokkrum sinnum

í vetur þar sem við leggjum fram hugmyndafræði okkar. Kennararnir ræða efnið sín í milli og við okkur, máta við kennslu sína og móta hvernig mögulega væri hægt að kenna í samræmi við hugmyndafræðina. Síðan fara þeir út í skóla sína og tala við sitt fólk, prufukeyra kennsluna. Koma svo aftur til okkar og ræða hvernig gekk. Þetta gerum við nokkrum sinnum yfir veturinn, bætum við, ræðum og prófum okkur áfram. Við bindum mjög miklar vonir við þetta samtál sem ætti, ef vel tekst til, að hafa varanleg áhrif á báða bóga, bæði á kennsluna í grunnskólunum og kennslu okkar meðal kennaranema. Ég er því mjög bjartsýn fyrir hönd málfræðikennslu í grunnskólum enda kom líka fram í samtölum mínum við 10. bekklingana að þau eru áhugasöm um tungumálið almennt ef þeim er gefið tækifæri til að ræða um það — það er íslenskukennara að virkja þann áhuga og veita honum inn í málfræðitímana.

## Heimildir

- Anna Sigríður Þráinsdóttir og Jóhanna Vigdís Guðmundsdóttir. (12. desember 2020). Kjarni málsins. Uppreisn í tungumálinu. [Útvarpsþáttur á Rás 1] RÚV. Slóð: <https://www.ruv.is/utvarp/spila/kjarni-malsins/31102/98jif2>
- Eiríkur Rögnvaldsson. (26. ágúst 2020). Veitum unglíngum hlutdeild í íslenskunni. *Mál-farspistlar. Pistlar um íslenskt mál og málfar*. Slóð: <https://uni.hi.is/eirikur/2020/08/26/veitum-unglingum-hlutdeild-i-islenskunni/>
- Hanna Óladóttir. (2017). *Skólamálfæði. Hver er hún og hver ætti hún að vera? Um markmið og áhrif málfræðikennslu á unglíngastigi grunnskólans* (doktorsritgerð). Reykjavík: Háskóli Íslands. Slóð: <https://opinvisindi.is/handle/20.500.11815/393>
- Höskuldur Þráinsson. (2021). *Handbók um málfræði*. 3. útg. Reykjavík: Mál og menning. Háskóla Íslands, Reykjavík.



Hjalte Halldórsson

# Íslenskan verður ekki kennd í tómarúmi

## Um málfræðikennslu í skólakerfinu

Fornsögur og þá aðallega Íslendingasögur hafa verið á borðum grunnskólanna um langt skeið. Löng hefð er fyrir lestri þeirra og kennslu og má ætla í flestum grunnskólum landsins kynnist nemendur á bilinu tveimur til fjórum fornsögum frá 11 ára aldri (6. bekk) og út grunnskólagönguna. Nemendur á miðstigi kynnast Snorra Sturlusyni í Snorra sögu ásamt goðafræðinni og í unglingadeildinni eru *Kjalnesinga saga*, *Gísla saga Súrssonar*, *Gunnlaugs saga Ormstungu* og *Laxdæla saga* sívinsælar. Bækurnar eru aðgengilegar í skólaútgáfum hjá Menntamálastofnun og auðvelt að nálgast þær sem hljóð- og rafbækur.

Hér að ofan var fullyrt að sögurnar væru vinsælar en um það má sjálfsgott deila. Þær eru það augljóslega hjá kennurum ef miðað er við hversu reglulega þær eru teknar fyrir í skólakerfinu en nemendur hafa lítið um það mál að segja. Þeir koma hvorki að valinu á því hvaða sögur eru lesnar né hvort þær eru yfirleitt á boðstólum. Það er því erfiðara að segja nokkuð til um það hvort sögurnar séu vinsælar hjá þeim.

Eflaust má líka spyrja hvort Íslendingasögurnar ættu að vera lesnar yfir höfuð. Eiga þær eitthvert erindi til barna og táninga? Eru þær ekki fullar af kvenfyrirlitningu, eitradri karlmennsku, kjánalega úreltum hugmyndum um hetjudáðir og þar að auki á óskiljanlegu máli? Hver eru rökkin fyrir því að lesa Íslendingasögu í grunnskóla?

Aðalnámskrá grunnskóla segir að nemendur eigi að geta glöggvað sig á margvíslegum texta, áttað sig á að íslenskan breytist í sífellu ásamt því að lesa fjölbreyttar íslenskar bókmenntir. Það er því nægt rými í námskránni fyrir Íslendingasögurnar. Auk þess eru þær hluti af menningarsögu Íslendinga, sjálfum þjóðarfinum, í þeim birtist sjálfmynd okkar og ímynd af því sem við viljum vera. Þær eru heimildir um hugmyndir miðaldafólks um sögu og menningu forfeðra sinna. Enn fremur gætir áhrifa þeirra víða í afþreyingariðnaði nútímans. Nægir þar að nefna bækur Tolkiens, Marvel heiminn og ýmsar sjónvarpsþáttaraðir, meðal annars Vikings og Game of Thrones. Ljóst er af hinu síðastnefnda að fornsögurnar eru enn þann dag í dag óþrjótandi uppspretta margvíslegs efnis í hinum skapandi greinum. Að hafa kynnst þeim í skólanum eykur því þegar best lætur læsi nemenda, bæði á íslenska sögu og menningu en einnig á aðra miðla og bókmenntir almennt.

Þetta snýst nefnilega allt um læsið; ekki bara í merkingunni að geta stafað sig fram úr texta heldur að meðtaka, skilja, túlka og geta skapað. Það er nefnilega ekki endilega af ofangreindum ástæðum sem Íslendingasögurnar ættu að vera á hlaðborði námsáætlana skóla landsins heldur vegna þess að þær eru frábær vettvangur fyrir fjölpætt og skapandi nám. Segja má að þær hitti í mark í öllum námsþáttum íslenskunnar sem skiptist í lestur, talað mál og hlustun, bókmenntir, ritun og málfræði. Í

sögunum birtast bæði skráttin og skemmtileg orð og orðtök, þær eru myndrænar og viðburðaríkar og þar af leiðandi auðvelt að spinna þræði út frá þeim, hvort heldur sem er í ritun eða umræðum. Málfræðinni má beita á allan texta og í sögunum má glögg sjá hvernig tungumálið hefur breyst. Það er ekki þar með sagt að það sé auðvelt að vinna með sögurnar og fá nemendur til að stökkva til og þjálf þessa námsþætti. Það skiptir höfuðmáli hvernig þeim er miðlað til nemenda.

Þegar efni er einangrað og tekið úr samhengi við umhverfi sitt verður það merkingarlaust fyrir nemendur. Íslenskan verður ekki kennd í tómarúmi. Einungis ákveðinn hluti nemenda getur lært tungumál með því að svara spurningum úr bókum, fylla í eyður og fallbeygja orð sem er alltaf algeng kennsluáðferð. Mikill meirihluti nemenda lærir tungumál út frá samhengi og með því að skapa eitthvað úr því sem er merkingarbært fyrir nemandann sjálfan. Íslenskan er þar engin undantekning. Íslendingasögurnar er ekki hægt að taka úr bókahillunni, blása af þeim rykið, lesa, spá í og spekulera og stinga þeim svo upp í hillu aftur þangað til næst án þess að setja í samhengi og ætlast til að nemendur fái einhverja merkingu út úr því. Þær eru hins vegar frábær vettvangur til að búa til tengingar við samtímamann og sýna nemendum fram á töframátt tungumálsins. Mikilvægt er að hjálpa nemendum að koma auga þessar tengingar og mynda vettvang fyrir skapandi íslenskukennslu.

Í Langholtsskóla er komin nokkur reynsla á samþættingu kennslugreina sem er frábær leið til að auka vægi íslenskunnar. Íslenska, samfélags- og náttúrugreinar og upplýsingatækni eru samþætta í fagi sem kallast smiðja. Áherslan er á sköpun og ákveðna lykillæfni, til dæmis nýtingu miðla, ásamt því að auka samstarf milli nemenda innbyrðis og samstarf nemenda og kennara. Í þessu er meginatriði að nota valdar kennsluáðferðir til þess að fá nemendur til að glíma við og miðla hvers kyns efni. Að auki er lögð áhersla á að tengja námsefnið bókmenntum eða listum og setja bæði áðferð og efni í samhengi við reynsluheim og samfélag nemenda.

Íslenskan er alltumlykjandi í smiðjunni enda er hún verkfærakistan sem leyfir nemendum að leika sér með efniviðinn. Vissulega er ekki verið að þjálf kerfisbundið það sem snýr að ákveðnum reglum

íslenskunnar í sama mæli og áður, eins og með því að greina texta annarra eftir orðflokum og öðrum málfræðilegum viðmiðum en í náminu reynir mikið á ritun og framsetningu texta af margvíslegu tagi.

Nálgun og leiðsögn kennara í íslensku, sem námsgrein í Smiðjunni, fer að stórum hluta fram í þjálfun í notkun tungumálsins og blæbrigðum þess. Efniviðurinn getur komið úr ýmsum áttum en íslenskan er verkfærið sem kemur til skila hugsuninni sem nemandinn notar til að efla sig og þroska. Við notum tungumálið til að afla okkur þekkingar sem við svo miðlum áfram.

Í Íslendingasögunum gefast óteljandi tækifæri til að vinna með slíka færni. Lykilatriði er að það sé byggð brú yfir í heim nemenda. Og ótrúlegt en satt eru sögur sem urðu til á miðöldum afar hentug brú yfir í heim nútímaunglingsins. Ásamt því að taka fyrir klassísk hugtök eins og kom fram hér að ofan eru í sögunum hnyttin tilsvör og hetjulegar ræður, efnið er afar sjónrænt, það býr mikið í þögnum og svipbrigðum og þetta þekkja nemendur grunnskóla eins og (símamann í) eigin lófa. Góð leið til að hefja þessa vegferð með þeim er að miðla textanum til þeirra og leyfa þeim svo að taka söguna í sundur, taka fyrir stök efnisatriði og leyfa þeim að fikta og skapa.

Það er nefnilega þannig að þegar nemendur fara að skilja fara þeir að tengja og hafa skoðanir. Í sögunum er jú oft vísað til klassískra gilda svo sem ástar, heiðurs, hefndar, vináttu og svo framvegis auk þess sem auðvelt er að taka fyrir hugtök eins og jafnrétti, feðraveldi, deilur og fleiri í tengslum við sögurnar.

Kjarni málsins er sköpunarmáttur tungumálsins, gildi sagnanna í nútímanum og notkun þeirra sem grunn til sköpunar. Í Langholtsskóla hafa kennarar lesið sögurnar með nemendum og þau séð um að skapa og búa til tengingar. Nemendur halda lestrar-dagbók þar sem þeir skrá hugmyndir sínum um efni sögunnar og er þeim í sjálfs vald sett hversu mikið er skrifað og hvað. Meðfram lestrinum eru orð og hugtök útskýrð og umræður um efni sögunnar. Þegar kemur að verkefnavinnu fá nemendur mikið frjálsræði. Áherslan er að nemendur fái grunninn og sé síðan skapað rými til að velja viðfangsefni úr sögunni út frá styrkleikum, forvitni og því sem þau

langar að æfa sig betur í. Öll áhersla er á sköpun og að leyfa nemendum að leika sér með sögurnar, snúa út úr, flétta við og tengja við nútímann.

Það þarf vissulega að hafa fyrir því að „selja“ unglingum sögurnar og leggja áherslu á þá þætti sem eru líklegir til að kveikja áhuga hjá þeim. Flestir þeirra sem komnir eru á og yfir miðjan aldur minnst þess væntanlega að hafa átt að lesa bækurnar sjálfir (kannski tók kennarinn einstaka kafla) og svara svo spurningum úr þeim. Ef kennarinn var mjög framúrstefnulegur máttu nemendur ef til vill taka afstöðu til sannleiksgildi þeirra.

Fullyrða má að þetta sé ekki rétta leiðin til að kveikja áhuga. Komast þarf yfir hindrunina sem textinn vissulega er og hjálpa nemendum að komast inn í efnið. Draga fram aðalatriði, útskýra orð og orðasambönd og skapa umræðuvettvang þar sem nemendur fá að tjá sig um efni sögunnar. Lykilatriði er að þau myndi tengingar við sín eigin hugðarefni og samtíma.

Að kenna Íslendingasögu í tómarúmi, sem einstaka sögu ótengda umhverfi sínu, virkar ekki. Við verðum að leyfa okkur að leika okkur með þær. Með því að taka Íslendingasögurnar niður af stalli aukum við í raun gildi þeirra. Þær hætta að vera fjarlægur sögur liðinna tíma og lifna aftur við í meðförum nemenda. Sögurnar eru eins og flestar aðrar sögur, skrítnar, skemmtilegar, gallaðar og segja auðvitað miklu meira um viðhorf þeirra sem skrifuðu þær og lásu heldur en umhverfið sem þær gerast í eins og stundum verður aðalmálið.

Af óformlegum samtölum við nokkra nemendur að dæma eru þeir hreint ekki svo fráhverfir Íslendingasögunum. Mörgum þykir textinn vissulega fráhrindandi og erfiður þrátt fyrir að þær séu flestar komnar í nútímabúning en aftur á móti höfðar efnið til þeirra. Sögurnar eru enda klassískar því þær fjalla um sígild efni, svo sem vináttu, metnað, öfund, hefnd, ástir og átök svo fátt eitt sé nefnt. Hverjum þykir ekki gaman að fást við slík efni?



Jón Yngvi Jóhannsson

# Bekkjarsettin í bókakompunum

## Vandi bókmenntakennara í upphafi 21. aldar

### Bókmenntir: Vandi kennara í upphafi 20. aldar

Þegar við veltum fyrir okkur þeim vanda sem blasir við bókmenntakennurum á öllum skólastigum í samtímanum getur verið hollt að byrja á því að velta því fyrir sér hvaða vandamál kennarar þurftu að fást við áður fyrr. Íslenskir kennarar hafa haft áhyggjur af lestri og lestrarkennslu í meira en öld en tímarnir breytast auðvitað og áhyggjurnar með.

Ég hef verið að glugga í greinar í *Skólablaðinu* sem hóf göngu sína sama ár og fræðslulögin voru sett, árið 1907, og kom út til ársins 1920. Greinahöfundum *Skólablaðsins* verður tíðrætt um lestur og lestrarkennslu og frasinn „að lesa sér til gagns“, sem hefur tröllriðið umræðu undanfarinna ára, skýtur þar meira að segja upp kollinum. Jón Þórarinsson fræðslustjóri var lengi ritstjóri blaðsins og skrifaði mikið í það. Hann hafði ekki bara áhyggjur af lestri heldur ekki síður af kristilegu uppeldi barna. Í grein sem hann ritaði um það efni vorið 1913 kemst hann svo að orði: „Það er ekki von, að börnin séu iðin við kverið, ef þau sjá ykkur aldrei líta í guðsorðabók, heldur *liggja í rómönnum* og eiga engin kver.“ (Jón Þórarinsson, 1913, leturbreyting mín.)

Margt er áhugavert í þessari klausu. Jón virðist skynja það sem síðari tíma rannsóknir hafa sýnt fram á að „lestrarfyrirmyndir“ eru börnum mikilvægar. Barn sem á foreldra sem aldrei líta í guðsorðabók er ekki líklegt til að gera það af sjálfdáðum. Á hinn bóginn deilir hann ekki þeirri skoðun – sem

er útbreidd í samtíma okkar – að allur lestur sé jákvæður eða æskilegur. Svo ég snúi út úr mínum eigin undirtitli mætti segja að vandi kennara í upphafi 20. aldar hafi verið bókmenntirnar, rómanarnir, leiddu athygli barnanna frá kverinu.

Það hefur ekki alltaf verið vel séð að börn „lægu í bókum“, að minnsta kosti ekki ef það voru rangar bækur. Til að bergmála umræðu samtímans mætti segja að uppaldur og kennarar fortíðarinnar hafi haft af því nokkrar áhyggjur að börnin læsu sér ekki til *gagns* vegna þess að þau voru of upptekin við að lesa sér til *gamans*. Við gætum rakið þessa sögu frá þýddum afþreyingarbókmenntum sem farið var að prenta í upphafi 20. aldar og allt til loka aldarinnar. Fyrir þann sem þetta ritar, og er fæddur árið 1972, er nærtækt að rifja upp viðhorf margra fullorðinna til teiknimyndasagna og sjoppubókmennta eins og Ísfólksins og Morgan Kane á áttunda áratugnum. Sjálfur var ég gómaður af kennara í Menntaskólanum við Hamrahlíð við að lesa nýja íslenska skáldsögu undir borði í eðlisfræðitíma og fékk skammir fyrir, ég er ekki viss um að margir nemendur í skólum samtímans séu skammaðir fyrir að lesa bækur!

### Ímyndarvandi bókmenntanna

Nú blasir við okkur annar vandi. Samfélagsmiðlar og tölvuleikir freista barna meira en skáldsögur og bókmenntir virðast að sumu leyti vera komnar í það hlutverk sem kverið gegndi áður; allt of margir

nemendur tengja þær við stagl og þurran lærdóm fremur en afþreyingu eða lestrargleði.

Þetta var meðal niðurstaðna í rannsókninni Íslenska sem námsgrein og kennslutunga (ÍNOK) en niðurstöður hennar birtust á bók árið 2018 (Ásgrímur Angantýsson og Kristján Jóhann Jónsson (ritstj.), 2018). Ég var meðal þátttakenda í þessari rannsókn ásamt hópi fræðimanna frá Háskóla Íslands og Háskólanum á Akureyri. Í þessu erindi verður fjallað um niðurstöður rannsóknarinnar eins og þær snúa að bókmenntalestri og viðhorfi nemenda og kennara til hans en einnig mun ég fjalla um nýrri rannsóknir á bóklestri og bókmenntavali í grunn-skólum og framhaldsskólum sem birst hafa í nýlegum meistaraaritgerðum nemenda minna við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

En byrjum á því að skilgreina vandann eins og hann birtist okkur nú á fyrsta fjórðungi 21. aldar þegar við skoðum gögn rannsóknarinnar. Í fyrsta lagi fer stækkandi sá hópur nemenda sem aldrei hefur lesið bók þegar þeir þurfa að gera það í fyrsta sinn í skóla. Við vitum líka að samkeppni frá öðrum miðlum er meiri en nokkru sinni fyrr, hvort sem við lítum á streymisveitur, tölvuleiki eða samfélagsmiðla. Þá er ótalin vandi í viðbót sem er sá að bókmenntir eiga í ákveðnum ímyndarvanda innan skólakerfisins. Þessi vandi tengist þeim almenna ímyndarvanda sem íslenskan á við að stríða og fjallað er um í ályktun Íslenskrar málnefndar fyrir árið 2021 sem birtist í þessu hefti. Vandinn er þó ekki bundinn við nemendur. Þeirri skoðun virðist vaxa ásmegin meðal ákveðins hóps kennara og jafnvel innan kennaraforystunnar að lestur annarra miðla sé alveg jafn mikilvægur og bóklestur og jafnvel að bækur séu til trafala í skólalastarfi.

Rannsóknir virðast þó benda til þess að bækur séu langt frá því að vera úreltar og jafnvel að með lestri þeirra náist fram hæfni sem ekki næst með lestri eða notkun nýrri miðla (Delgado o.fl. 2018). Þetta segi ég ekki til að gera lítið úr öðrum miðlum en ég held að það sé skynsamlega að líta á þá sem viðbót við bækur og bókmenntir heldur en eitthvað sem eigi að útrýma þeim.

En þá að ímyndarvanda bókmenntanna meðal nemenda í grunn- og framhaldsskólum. Við spurðum nemendur í ÍNOK-rannsókninni „Hvað kemur upp í

hugann hjá ykkur ef ég nefni hugtakið bókmenntir?“ Svörin voru auðvitað margvísleg en áttu það sam-eiginlegt að lýsa litlum áhuga eða ánægju. Hér eru nokkur dæmi:

Halldór Laxness

Kiljan

Bækur sem maður les í skólanum

Eitthvað leiðinlegt um gamla tímann

Skáldsögur

Bókmenntaritgerðir

Verkefnavinna

(Ásgrímur Angantýsson og Kristján Jóhann Jónsson (ritstj.) 2018. )

Sumir nemendanna skýrðu afstöðu sína í aðeins lengra máli:

„já ég er rosa sammála honum, bara, það bara kemur upp leiðinlegur íslenskuáfangi eða eitthvað tengt skólanum sko, að ég einmitt, það drap alveg minn yndislestur að vera í skóla sko“ [...] Ég, ég hef ekki áhuga á að lesa skyldulesningar sem sagt. (Ásgrímur Angantýsson og Kristján Jóhann Jónsson (ritstj.) 2018. )

Nemendur eru skemmtilegt fólk og þetta tiltekna svar er í senn svolítið skondið og mjög sorglegt. Nemandinn notar hér hugtakið „yndislestur“ sem upprunnið er úr skólakerfinu til þess að gagnrýna skólakerfið. Þannig virðist lestur bókmennta í skóla annars vegar og lestur sem vekur nemandanum yndi vera fullkomnar andstæður í huga nemandans. Þetta er ekkert einsdæmi í svörum nemenda í viðtölum þótt fæstir nemendanna komist jafn hnyttíð að orði og þessi. Á hinn bóginn voru svörin jákvæðari þegar spurt var út í lestur, án þess að tengja hann sérstaklega hugtakinu „bókmenntir“.

Á þessu geta auðvitað verið margvíslegar skýringar, sumra þeirra er eflaust að leita utan skólakerfisins, bókmenntir þykja ekkert sérstaklega skemmtilegar eða eftirsóknarverðar meðal margs ungs fólks. En við hljótum að minnsta kosti að velja því fyrir okkur hvort það skipti ekki líka máli hvaða bókmenntir það eru sem valdar eru til lestrar í skólum, „skyldulesningarnar“ sem sagt, hverjar eru þær?

### Algert frelsi ...

Kennarar í íslenskum skólum eru algerlega óbundnir af fyrirmælum hins opinbera um bókmenntaval. Ég er ekki viss um að allir þeir sem taka til máls um lestrarkennslu og bókmenntakennslu í skólum geri sér grein fyrir þessu. Það þýðir lítið að ræða um það hvaða bókmenntir skólakerfið skyldi nemendur til að lesa – þær bækur eru ekki til.

Líklega eru íslenskir kennarar að þessu leyti frjálstu kennarar í Evrópu og kannski í heiminum öllum. Í íslenskum námskrám fyrir grunn- og framhaldsskóla er fjallað um markmið með bókmenntakennslu og þá hæfni sem nemendur eiga að öðlast með lestri bókmennta og annarra texta en hvergi er minnst á hvaða texta þeir eiga að lesa, enginn höfundur er nefndur á nafn, ekkert einstakt verk, engin bókmenntastefna eða tímabil. Þetta þýðir þó ekki nauðsynlega að kennarar nýti þetta frelsi eða geti nýtt sér það.

Til samanburðar má líta á námskrár nágrannalanda. Mestur er munurinn á stöðunni á Íslandi annars vegar og í Danmörku hins vegar. Árið 2004 gaf danska menntamálaráðuneytið út tvo lista sem saman nefnast „Dansk kanon“ (Undervisningsministeriet, 2004). Annar listinn er fyrir grunnskóla, hinn fyrir framhaldsskóla. Á þeim eru nöfn þeirra höfunda sem nemendur skulu komast í kynni við á viðkomandi skólastigi. Frelsi kennara felst helst í því að velja hvaða textar þessara höfunda eru lagðir fyrir nemendur. Listarnir eru býsna gamaldags. Þegar þeir komu fyrst út var aðeins einn lifandi höfundur á þeim, Klaus Rifbjerg. Annars er áherslan á fortíðina. Kanónan skapaði miklar deilur í Danmörku en hún hefur haldið velli til þessa dags með mjög litlum breytingum.

Ég efast um að margir vildu taka Dani sér til fyrirmyndar að þessu leyti. Á hinn bóginn má líta til annarra fyrirmynda á Norðurlöndunum. Í glænýjum norskum námskrám eru til dæmis taldar upp bókmenntagreinar sem nemendur eiga að kynna, bæði fagurbókmenntir og fræðibækur. Þar er líka fjallað um hvaða tímabil skuli taka fyrir ákveðnum skólastigum og áhersla lögð á að nemendur læri bæði að njóta bókmennta og greina þær í sögulegu og félagslegu samhengi (Utdanningsdirektoratet, 2020). Þetta virðist mér að mörgu leyti vænleg leið, að námskrár leiðbeini kennurum án þess að skipa þeim fyrir.

Það getur líka verið fróðlegt að bera gildandi íslenskar námskrár saman við eldri námskrár. Í Aðalnámskrá framhaldsskóla frá árinu 1986 stendur til dæmis: „Ein Íslendingasaga skal lesin (fornaldar- eða riddarasaga ef vill).“ (Menntamálaráðuneytið, 1986) Þetta er eitt af fáum dæmum um það að gefin séu fyrirmæli um ákveðnar bókmenntagreinar í íslenskum námskrám en áhrifin voru áhugaverð. Svigagreinin um fornaldar- og riddarasögur varð til þess að kveikja þá hugmynd að hægt væri að kenna aðrar miðaldasögur en hinar hefðbundnu Íslendingasögur.

Í kjölfarið tóku nýjungagjarnir kennarar upp á því að setja slíkar sögur á leslista. Þetta er dæmi um það hvernig námskrár geta verið leiðbeinandi og gefið kennurum hugmyndir frekar en að vera stýrandi og afmarkandi.

### ... og þó

Þær rannsóknir sem gerðar hafa verið á bókmenntavali í íslenskum grunn- og framhaldsskólum benda til þess að það sé mjög keimlíkt frá einum skóla til annars þrátt fyrir frelsið. Hin íslenska kanóna er ekki gefin út af ráðuneytum en hún er samt mjög lífseig. Niðurstöður ÍNOK-rannsóknarinnar sýna fram á að í framhaldsskólum halda Íslendingasögur enn sínum hlut og *Njála* er víðast lesin. *Sjálfstætt fólk* eftir Halldór Laxness er sömuleiðis á leslistum flestra skóla. Í grunnskólum eru styttri Íslendingasögur lesnar, *Kjalnesinga saga*, *Gísla saga*, *Gunnlaugs saga* eða *Hrafnkels saga*, og það er oft landshlutabundið hver sagnanna verður fyrir valinu (Ásgrímur Angantýsson og Kristján Jóhann Jónsson (ritstj.), 2018).

Þegar kemur að hlut samtímabókmennta verður myndin flóknari og þá sjáum við líka ákveðinn mun á skólastigunum tveimur. Bókmenntatextar sem verða á vegi nemenda í grunnskólum, aðrir en skáldsögur, verða hér ekki til umræðu og fyrir því er einföld ástæða: Íslenska menntakerfið hefur þá sérstöðu að nær allar námsbækur fyrir grunnskóla eru gefnar út af ríkisstofnuninni Menntamálastofnun og forverum hennar. Bókum og öðru námsefni er svo úthlutað ókeypis til skólanna. Þetta er ólíkt því sem gerist t.d. á hinum Norðurlöndunum (nema í Færeyjum) þar sem námsbækur eru gefnar út af forlögum á opnum markaði en hið opinbera greiðir fyrir þær. Þetta gerir að verkum að kennarar hafa minna val um þá texta,

nema þá helst á milli þess að nota eldri sýnisbækur eða yngri. Á þeim getur verið nokkur munur eins og kemur fram í nýlegri meistararitgerð Sveinbjarnar Freys Einarssonar (Sveinbjörn Freyr Einarsson, 2018).

Á hinn bóginn hefur lengi tíðkast að láta nemendur í grunnskólum lesa skáldsögur, íslenskar eða þýddar. Í ÍNOK-rannsókninni könnuðum við hvaða skáldsögur væru lesnar í tíu grunnskólum. Niðurstöðurnar voru meðal annars þær að meðalaldur þeirra er 39 ár og flestar bókanna reyndust vera frá árunum 1988–2000 (Ásgrímur Angantýsson og Kristján Jóhann Jónsson (ritstj.), 2018).

Þetta kom auðvitað ekki í ljós fyrr en farið var að vinna úr gögnunum og því var ekki hægt að spyrja kennara hvers vegna þetta tímabil er svo áberandi en setja má fram tvær skýringar: Annars vegar má líta til þess að á þessu tímabili voru margir starfandi kennarar ungir og virkir lesendur. Við könnumst líklega öll við að leita til baka til þeirra ára eftir innblæstri. Hin skýringin er þó líklega mikilvægari. Á þessum árum komu ódýrar íslenskar kiljur fyrst á markaðinn og skólar gátu keypt bekkjarsett af þeim.

Þessi bekkjarsett hafa svo lifað ótrúlega lengi, stundum eru þau endurnýjuð eða þau lenda í „bókakompunni“ og eru svo dregin fram aftur þegar kennarar vilja endurnýja lesefnið en fá ekki leyfi til að kaupa nýjar bækur. Afleiðingarnar geta orðið nokkuð undarlegar. Í nýrri meistararitgerð Hjalta Freys Magnússonar segir frá því þegar kennarar í ónefndum skóla drógu nýlega fram skáldsögu Einars Más Guðmundssonar *Vængjaslátt í þakrennum* frá 1983 sem hafði legið og rykfalið í bókakompunni lengi. Það kemur kannski ekki á óvart að illa gekk að fá unglunga til að tengja við þá bók. Ekki bara vegna þess að hún er næstum 40 ára gömul heldur eflaust vegna þess að kennarar völdu hana ekki vegna þess að þeim fannst hún eiga erindi (sem hún getur alveg átt) heldur einfaldlega vegna þess að bekkjarsettið var til (Hjalti Freyr Magnússon, 2020). Á sama tíma er fátítt að nýjar unglunga- eða ungmennabókmenntir séu keyptar inn í heilum bekkjarsettum, jafnvel þótt þær myndu án efa höfða betur til nemenda.

Önnur afleiðing þess að bækur til lestrar, aðrar en námsbækur Menntamálastofnunar, eru borgaðar „í öðrum gjaldmiðli“ en námsbækur og þurfa því að keppa við fjármagn við allt annað sem kennarar og

skólastjórnendur vilja eða þurfa að kaupa er sú að fræðibækur fyrir börn hafa átt erfitt uppdráttar. Á undanförunum árum hafa íslenskir höfundar fræðibóka fyrir börn sent frá sér fjölda vandaðra og metnaðarfullra bóka af þessu tagi. Það má nefna Margréti Tryggvadóttur og Sævar Helga Bragason sem dæmi. En þessar bækur eru dýrar og rata ekki inn í skólana í nógu miklu magni til þess að hægt sé að láta heila bekki eða hópa vinna með þær.

Í framhaldsskólum horfir málið nokkuð öðruvísi við. Ef litið er til þeirra 20. aldar skáldsagna sem lesnar voru í framhaldsskólum sem tóku þátt í ÍNOK-rannsókninni og sögur Halldórs Laxness og Jóns Trausta teknar út fyrir sviga kemur í ljós að þær eru að meðaltali níu ára gamlar. Framhaldsskólakennarar hafa í raun mun meira frelsi til að velja bækur fyrir nemendur sína, ekki einungis vegna þess að þeir eru eldri og þroskaðri, heldur búa einnig fjárhagslegar ástæður að baki. Í íslenskum framhaldsskólum þurfa nemendur (og eftir atvikum foreldrar) að kaupa námsbækur, þar með taldar skáldsögur. Þar eru því engar bókakompur. Þegar litið er á nýlegar skáldsögur, sem lesnar eru í framhaldsskólum, blasir ýmislegt áhugavert við. Kennarar gera ýmsar tilraunir til að nálgast nemendur sína. Þannig er nokkuð algengt að sögulegar skáldsögur úr samtímanum séu láttnar koma „í stað“ eldri texta í bókmenntasöguáföngum. Þetta eru t.d. bækur úr Sturlungufjórleik Einars Kárasonar og *Saga Guðríðar* eftir Steinunni Jóhannesdóttur. Glæpasögur eru líka nokkuð algengar, ekki síst *Mýrin* eftir Arnald Indriðason. Nýjustu bækurnar á leslistum eru raunar glæpasögur, bæði íslenskar og þýddar.

### Bókmenntir fyrir unglunga og ungmenni

Íslenskar glæpasögur eiga sér ekki langa sögu en á þeim tuttugu árum sem liðin eru frá því að bylgja þeirra reis með fyrstu sögum Arnaldar Indriðasonar hafa þær náð mjög sterkri stöðu í íslensku bókmenntakerfi. Um þær eru skrifaðar lokaritgerðir í háskólum og greinar í fræðileg tímarit og þær hafa ratað inn í skólakerfið, bæði í grunn- og framhaldsskólum. Þetta hefur ekki gerst af sjálfu sér heldur hafa rithöfundar, gagnrýnendur og fræðimenn talað máli þeirra og barist fyrir því að bókmenntagreinin fái sess við hlið annarra skáldsagna.



Á hinn bóginn eru unglinga- og ungmennabækur enn þá fremur sjaldséðar á leslistum framhaldsskólanna. Sigríður Diljá Vagnsdóttir rannsakaði bókmenntakennslu og bókmenntaval í meistaraþrófsritgerð sinni og tók viðtöl við framhaldsskólakennara. Hún komst meðal annars að þessari niðurstöðu:

Kennarar voru auk þess spurðir hvort þeir notuðu barna- og unglingabækur í sinni kennslu. Flestir könnuðust þeir við að hafa einhvern tímann boðið nemendum að velja unglingabók sem kjörbók en þó mátti greina á svörum þeirra að almennt væru þeir ekki opnir fyrir því að setja unglingabók fyrir sem skyldulestur.

(Sigríður Diljá Vagnsdóttir, 2020)

Bókmenntaval í íslenskum framhaldsskólum og grunnskólum er annars vegar fremur kennaramiðað og hins vegar verulega takmarkað af efna-hagslegum aðstæðum. Þetta virðist stundum verða til þess að það myndast nokkuð breið gjá á milli „skyldulesninganna“ annars vegar og þeirra bóka sem nemendur þó lesa sér til ánægju og yndis. Niðurstöður í meistaraþrófsritgerð Andreu Rósar Óskarsdóttur benda til þess að einn lykillinn að því að skipulagður yndislestur beri árangur sé að nemendur fái sjálfir að ráða því að einhverju leyti hvaða bækur verða fyrir valinu (Andrea Rós Óskarsdóttir, 2018).

Ég hef ekki neina patentlausn til að brúa þessa gjá en ég held að ein leiðin sé að nálgast smekk nemenda. Og þá getur saga glæpasagna verið okkur fyrirmynd. Við þurfum að viðurkenna að bækur sem eru skrifaðar fyrir börn, unglinga og ungmenni eru fullburða bókmenntir og að hægt sé að ná langflestum þeim markmiðum sem við höfum með bókmenntakennslu í skólum með lestri þeirra.

Ég hef ekki rannsóknargögn til að staðfesta það en samtöl mín við þá framhaldsskólakennara, sem hafa gert tilraunir til að láta nemendur sína lesa vandaðar, nýlegar unglinga- og ungmennabókmenntir í bókmenntanámi, benda til þess að þetta sé mikilvægt. Í bókmenntakennslu fyrir kennaranema við Menntavísindasvið höfum við kennararnir líka stigið skref í þessa átt. Barna-, unglinga og ungmennabókmenntir eru ekki bara

kennarar í sérstökum námskeiðum heldur sem skáldverk í fullum rétti, bæði í námskeiðum sem snúast um bókmenntafræði og bókmenntasögu.

Forsendan fyrir þessu er sú bjargfasta trú okkar, sem bæði reynsla og rannsóknir staðfesta, að það séu litlar líkur á því að ungt fólk læri að lesa sér til gagns ef það kemst ekki upp á lag með að lesa sér til gamans.

## Heimildir

- Andrea Rós Óskarsdóttir. 2018. Viðhorf nemenda á unglingastigi til yndislesturs. Meistaraþrófsritgerð. <http://hdl.handle.net/1946/31922>
- Ásgrímur Angantýsson og Kristján Jóhann Jónsson (ritstj.). 2018. *Íslenska í grunnskólum og framhaldsskólum*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Delgado, Pablo, Cristina Vargas, Rakefet Ackerman, Ladislao Salmerón. 2018. Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Hjalti Freyr Magnússon. 2021. „Það litast svoldið af því hvað er til í bókakompunni.“ Bókmenntaval á unglingastigi. Meistaraþrófsritgerð. <http://hdl.handle.net/1946/39533>
- Jón Þórarinnsson. 1913. Kristilegt uppeldi barna. *Skólablaðið* 4. tbl. 7. árg.
- Menntamálaráðuneytið. (1986). *Námskrá handa framhaldsskólum*. Námsbrautir og áfangalýsingar.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Almennur hluti*.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2011/2013). *Aðalnámskrá grunnskóla. Almennur hluti. Greinasvið*.
- Sigríður Diljá Vagnsdóttir. 2020. „Ef maður þvingar sig í þetta þá er það ekkert skemmtilegt lengur“: Bóklestur og bókmenntakennsla í framhaldsskólum. <http://hdl.handle.net/1946/35318>
- Sveinbjörn Freyr Einarsson. 2018. Þróun námsefnis í bókmenntakennslu á miðstigi 1994–2016. Meistaraþrófsritgerð. <http://hdl.handle.net/1946/31958>

Undervisningsministeriet. 2004. *Dansk litteraturs kanon – Rapport fra Kanonudvalget*. <http://static.uvm.dk/publikationer/2004/kanon/index.html>

Utdanningsdirektoratet. 2020. *Læreplan i norsk*. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>



Renata Emilsson Pesková

# Tungumálasjálfsmyndir og skólareynsla fjöltýngdra nemenda

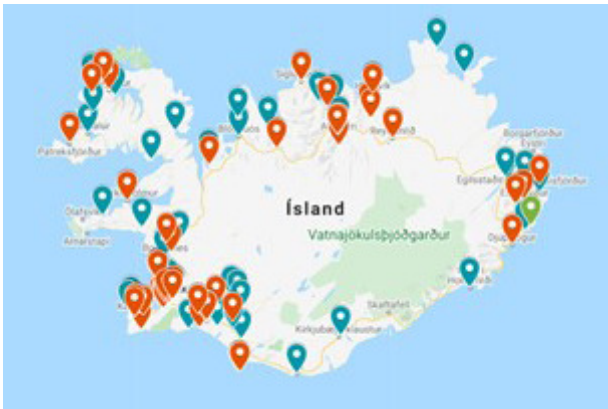
Erindið sem flutt var á málræktarþingi í lok september 2021 byggir á rannsókninni „Skólareynsla fjöltýngdra nemenda: Fjöltílviksrannsókn frá Íslandi“ sem var framkvæmd á árunum 2014–2020. Rannsóknin kannaði samspil tungumálaforða fjöltýngdra nemenda og skólareynslu þeirra út frá sjónarhorni nemenda, foreldra þeirra, móðurmálskennara og bekkjarkennara. Áhersla í erindinu var á nemendum, fjöltýngi þeirra og íslensku og hvernig tungumálin þeirra voru hluti af fjöltýngdri sjálfsmynd þeirra, daglegu lífi þeirra, námi og framtíðarsýn. Skapandi verkfæri, tungumálasjálfsmyndir (e. language portraits), voru notuð til að skilja tengsl nemenda og tungumálaforða (e. linguistic repertoire) þeirra.

Ísland er orðið fjölmenningarlegt og fjöltýngt samfélag. Um það bil 20% íbúa Íslands eru af erlendum uppruna, það eru innflytjendur, flóttafólk, önnur kynslóð innflytjenda og aðrir (Hagstofa Íslands, 2021). Tungumál gegna ýmsum hlutverkum í samfélaginu. Íslenska og íslenskt táknmál eru formleg tungumál á Íslandi, norræn tungumál hafa sérstakan sess vegna tengsla við Norðurlönd, enska hefur sérstöðu sem tungumál tækni, viðskipta, ferðapjónustu og menntunar, pólska er töluð af stærsta minnihlutahópi á Íslandi og oftast eru mikilvæg skilaboð og skjöl þýdd yfir á hana. Nokkur tungumál, t.d. franska, þýska og spænska, eru kennd í formlegu skólakerfi.

Um það bil fimmtán tungumál eru kennd í óformlegu umhverfi móðurmálsskóla en samkvæmt tungumálakortinu 2021 (Móðurmál, 2021) eru 109 tungumál töluð í íslenskum leikskólum, grunnskólum og frístundastöðvum.

Í tilefni Alþjóðadags móðurmáls 21. febrúar síðastliðinn í samstarfi við verkefnið Fljúgandi teppi, Reykjavíkurborg, Menntavísindasvið og Móðurmál – samtök um tvítýngi var efnt í annað sinn til óformlegrar talningar tungumála á landinu. Leikskólakennarar, grunnskólakennarar og starfsfólk í frístundamiðstöðvum voru beðin um að spjalla við hópana sína um tungumál og skrá tungumál töluð af börnum og nemendum. Tilgangurinn var að auka meðvitund um tungumál meðal barna og kennara en einnig að fá tölulegar upplýsingar um raunverulegan fjölda tungumála sem töluð eru á landinu. Tungumál voru síðan skráð í gagnvirkt Google-kort, sjá *Mynd 1*, og með því að smella á einstaka leikskóla, grunnskóla og frístundamiðstöðvar er hægt að sjá hvaða tungumál eru töluð í þeim og efla jákvæða umræðu um tungumál. Að vekja áhuga og forvitni um tungumál heimsins sem töluð eru af börnum á Íslandi er ein af leiðunum til að stuðla að eflingu móðurmála og virks fjöltýngis í skóla- og frístundastarfi (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2020). Samkvæmt aðalnámskrá grunnskóla (Mennta- og

menningarmálaráðuneyti, 2013) er virkt tvítyngi eitt af menntunarmarkmiðum fyrir tvítyngd börn.



Mynd 1. Tungumálakort 2021.

Ég hef starfað sem tungumálakennari í grunnskóla á Íslandi, kennt tékknesku í móðurmálsskóla og einnig upplifað ýmsar áskoranir tengdar því að vera innflytjandi og foreldri skólubarns. Þess vegna fannst mér sérstaklega áhugavert að skoða skólareynslu fjöltyngdra barna og hvernig tungumál þeirra tengjast þeirri reynslu út frá sjónarhorni barnanna, foreldra þeirra og kennara í formlegu og óformlegu menntakerfi. Málefni fjöltyngdra nemenda, sem eru í fræðunum oftast kallaðir nemendur með íslensku sem annað mál, hafa verið mikið rædd og fléttuð í stefnumótun í menntamálum því flestallar mælingar og rannsóknir benda til verri læsis, lægri námsárangurs og minni vellíðanar þeirra en eintyngdra jafningja þeirra en það felur í sér auknar áskoranir í framtíðarnámi og starfi (Gudmundsson et al., 2013; Ólafsdóttir, 2015; Ragnarsdóttir & Jónsdóttir, 2010). Stuðningur foreldra, fagmennska kennara, viðeigandi kennsluáferðir og farsælt samstarf á milli heimila og skóla eru forsenda árangurs (Dewey, 1963; Gay, 2000; Nieto, 2010). Kennarar gegna mikilvægu hlutverki í skólareynslu fjöltyngdra nemenda. Fræðimenn tala um mikilvægi þess að kennarar byggi á þeim auðlindum (þekkingu, hæfni og leikni) sem nemendur koma með í skólastofuna. Kennarar eigi að hafa háar væntingar gagnvart nemendum, mæta þörfum þeirra, viðurkenna styrkleika þeirra, nýta þá í kennslunni og byggja upp jákvæð samskipti til þess að stuðla að árangursríku námi (De Costa & Norton, 2017; Hornberger, 2004; Nieto, 2010; Stille & Cummins, 2013).

Markmið rannsóknarinnar var að kanna samspil tungumálaforða fjöltyngdra nemenda og skólareynslu þeirra í íslenskum grunnskólum. Undirspurningar könnuðu sjónarhorn fjöltyngdra nemenda á eigin tungumálanotkun og á skólareynslu þeirra. Ljósí var varpað á merkingu og hlutverk tungumálaforða nemenda í félagslegum og námslegum aðstæðum þeirra. Spurt var um notkun tungumálaforða, skólareynslu í skólum, móðurmálsskólum og öðrum námsrýmum og hvernig kennarar og foreldrar stuðluðu að eflingu tungumálaforðans og skólareynslu nemendanna.

### Bakgrunnur

Rannsóknin var þverfagleg og tengdi fjölmenn-ingarmenntun, móðurmálsskennslu, tvítyngis- og annarsmálsfræði og fræðin um tungumálastefnur heimila. Gagnrýn fjölmenn-ingarmenntun virðir menningarsjálfsmyndir nemenda og vinnur að námskrám og kennsluáferðum sem stuðla að félagslegu réttlæti. Markmiðið fyrir nemendur er að vaxa persónulega og félagslega, að ná námsárangri og að þróa færni í félagslegum aðgerðum (Banks, 2009; Nieto, 2010; Weber, 2015). Hugtakið skólareynsla í rannsókninni byggir að hluta á hugmyndum Dewey (1963) en þær eiga margt sameiginlegt með hugmyndum um fjölmenningarlega kennslu. Skólareynslan er jákvæð ef nemendur eru viðurkenndir eins og þeir eru, þeir eru virkir þátttakendur í námi sínu og þeir valdeflast fyrir framtíðina. Skólareynsla tengist vellíðan, árangri og tungumálaforða nemenda og hún mótar viðhorf þeirra til framtíðar. Skólareynsla á sér aðallega stað í formlegu skólakerfi en hún er líka nátengd óformlegu námi í móðurmálsskólum og námi sem fer fram á heimilum og í öðrum námsrýmum.

Tungumálatengd fræði í rannsókninni hjálpuðu til að dýpka skilninginn á fjöltyngi en voru mest skoðuð út frá félagslegri og kennslufræðilegri sýn. Móðurmál nemenda eru hér skilgreind sem tungumál sem eru notuð á heimilum nemenda. Móðurmálsskennsla sem nemendurnir sóttu fellur undir svokallað óformlegt nám og fer fram að mestu um helgar. Móðurmálsskólar bæta menntun fjöltyngdra nemenda með því að kenna þeim læsi í móðurmálum þeirra og ýmsan fróðleik. Fjölskyldur og tungumálastefnur þeirra leika mikilvægt hlutverk í málþroska barna,

viðhaldi móðurmáls þeirra, mótun tungumálasjálfsmyndar og skólareynslu þeirra. Tungumálastefnur fjölskyldna þar sem fleiri tungumál eru notuð fela í sér meðvitaða eða ómeðvitaða hugsunarhætti þeirra um tungumál, hvernig þær nota tungumál og hvernig þær stýra tungumálinum. Þessar stefnur tengjast líka samskiptum foreldra við skóla og stuðningi við nám barna.

Annað mál er almennt hugtak sem er notað til að vísa til tungumála sem fjöltyngdir nemendur læra á eftir móðurmáli sínu. Að læra skólamál er flókin reynsla fyrir nemandann sem inniheldur einnig valda- og sjálfsmyndarþætti. Einföld skilgreining tvítyngis er ‚regluleg notkun tveggja eða fleiri tungumála eða mállýska‘ (Grosjean, 2008) en tvítyngi þar sem tungumálanotandi er jafnvígur á tvö eða fleiri tungumál er sjaldgæft. Fjöltyngdir nemendur hafa misjafna færni í tungumálum sínum. Tungumálin í tungumálaforða einstaklings eru jöfn að því leyti að þau hafa sinn tilgang í lífi einstaklings. Ég nota hugtakið fjöltyngdur nemandi til að vísa til nemenda sem tala móðurmál sitt með foreldrum sínum en íslensku í skólanum og nota tungumálaforða sinn á margvíslegan hátt. Tungumálaforði einstaklings inniheldur öll tungumál og mállýskur sem hann hefur á valdi sínu að einhverju leyti. Einstaklingurinn getur lært nokkur tungumál með mismunandi færni og notað þau í margvíslegu tilgangi og hann er virkur notandi sem virkjar hvert tungumál eftir reynslu og kringumstæðum. Tungumálaforði heldur áfram að breytast alla ævi. Hann er samþættur, samtengdur og dreifður á ójafnan hátt. Fjöltyngi (e. plurilingualism) er færnin til að byggja á og virkja tungumálaforðann og nota hann til samskipta og miðlunar. Það er lifandi og flókið félagslegt og persónulegt ferli sem snertir menningar-, félags-, vitræna og akademíska þætti tungumáls, og það er dýrmætt fyrir einstaklinga og samfélög. Sem markmið menntunar er fjöltyngi eftirsóknarvert afrek skólagöngu. Fjöltyngi nemenda (Council of Europe, 2007; Piccardo, 2017) þróast í fjölbreyttum námsrýmum (Cummins, 2014; Ragnarsdóttir & Kulbrandstad, 2018), sérstaklega í nærsamfélaginu, í samskiptum og í gegnum vald-eflandi kennsluáferðir (Gay, 2000). Íslenska og nokkur erlend tungumál eru kennd í grunnskólum samkvæmt markmiðum í aðalnámskrá en læsi í

fjölmörgum móðurmálum fjöltyngdra nemenda lærist í flestum tilvikum aðeins utan formlegs skólakerfis, í móðurmálsskólum um helgar (Aberdeen, 2016).

Tungumálasjálfsmynd í þessari rannsókn hefur tvær merkingar. Í víðari skilningi lýsir hún því hvernig nemandi tengist tungumálum sínum, hvernig hann notar þau og hvernig honum líkar við þau (e. language identity). Þessi tengsl eru tjáð í gegnum færni, tengingu við tungumál og arfleifð. Færnin vísar til tungumalahæfni, tenging segir til um viðhorf og tilfinningar um tungumálið og arfleifð lýsir fjölskyldutengslum við tungumál. Í öðrum skilningi er tungumálasjálfsmynd sköpunarverkið þar sem nemandi teiknar tungumálin sín inn í figúru sem táknar hann sjálfan (e. language portrait).

### Aðferðafræði

Rannsóknin var eigindleg fjöltilviksrannsókn, byggð á hugmyndafræði félags-hugsmíðahyggju. Þessi aðferðafræði hentaði sérstaklega vel til að skoða tungumálaforða og skólareynslu fjöltyngdra nemenda á dýptina, bæði viðtölin og tungumálasjálfsmyndir. Greiningin nýtti aðferðir þemagreiningar (Braun et al., 2015) og tungumálasjálfsmynda (Busch, 2012; Dressler, 2014). Þar sem um rannsókn með börnum er að ræða var sérstaklega mikilvægt að fylgja siðareglum Háskóla Íslands (2019) og almennum siðareglum í eigindlegum rannsóknum og rannsóknum með viðkvæmum þátttakendum (innflytjendur, börn) í gegnum allt rannsóknarferlið.

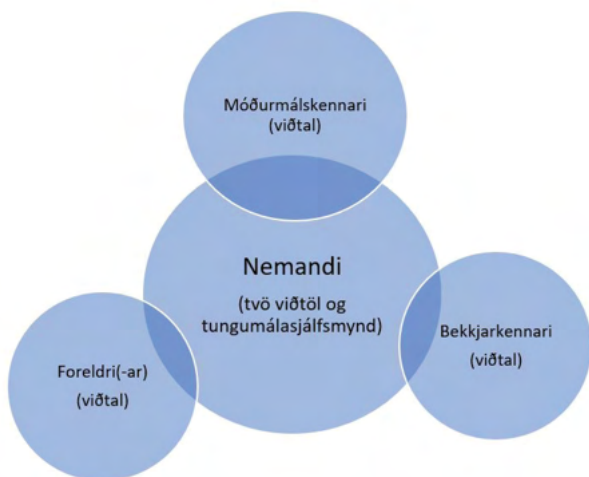
Í brennidepli rannsóknar voru fimm fjöltyngdir grunnskólanemendur frá Íslandi sem lærðu móðurmál sitt í móðurmálsskólum utan formlega skólakerfisins. Nemendurnir voru á aldrinum níu til tólf ára. Þetta er viðkvæmur aldur þar sem börn verða meðvitaðri um tungumálasjálfsmynd sína og móta hana í samskiptum við nánasta umhverfi sitt, jafnaldrar þeirra fá smátt og smátt stærra hlutverk í lífi þeirra og á sama tíma þyngist formlegt nám og kröfurnar á læsi í skólatungumáli aukast. Sjónarhorn nemenda á eigin skólareynslu og tungumálaforða var stutt af sýn foreldra þeirra, móðurmálskennara og bekkjarkennara í grunnskólum. Í *Töflu 1* sést dulnefni sem nemendurnir fengu, tungumál sem þeir töluðu heima og aldur þegar fyrsta viðtalið við þá var tekið. Engir tveir

nemendanna töluðu sama móðurmál, þeir fæddust á Íslandi og öll leik- og grunnskólaganga þeirra átti sér því stað á Íslandi. Þeir sóttu móðurmálsskóla í móðurmálum sínum um helgar. Foreldrar þeirra voru fæddir erlendis og töluðu sama tungumál.

Nemandi	Móðurmál	Aldur
Erag	albanska	12
Martina	litháíska	10
Jackson	pólska	10
Safira	tailenska	11
Clara	spænska	9

Tafla 1. Nemendur í rannsókn, móðurmál þeirra og aldur við fyrsta viðtal.

Á Mynd 2 sést uppbygging hvers tilviks en auk tveggja viðtala við nemendur teiknuðu þeir tungumálasjálfsmyndir sínar og ég tók viðtöl við foreldra, móðurmálsskennara og bekkjarkennara þeirra. Samtals voru tekin 30 hálfopin viðtöl. Tungumálasjálfsmyndir voru mikilvægur hluti af gagnasöfnun og gáfu ríkar upplýsingar um tungumálaforða nemenda.



Mynd 2. Uppbygging tilviks.

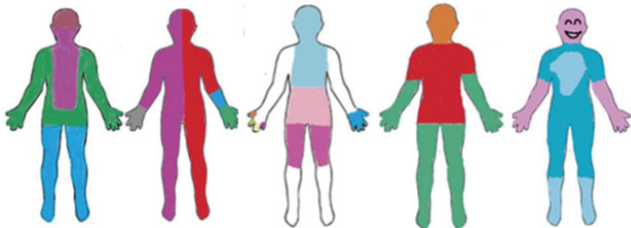
Tungumálasjálfsmyndir eru áhugaverð aðferðafræði til að skoða og greina tungumálaforða nemenda en þær geta líka þjónað sem hagnýtt verkfæri til að kynna nemendum, auka meðvitund þeirra um tungumál þeirra, til að þeir kynnist hver öðrum á nýjan hátt og ekki síður að kennari öðlist mikilvæga þekkingu um nemendur sína. Til að skapa

tungumálasjálfsmynd sína fá nemendur tóma figúru á blaði og leiðbeiningar. Þeir teikna tungumálin sín í figúruna, tengja hvert tungumál við lit, ákveða hversu stóran flöt í líkamanum hvert tungumál fær og hvar í líkamanum tungumál eiga heima. Sem dæmi teikna nemendur oft tungumál í hjarta ef þeir hafa hlýjar tilfinningar í garð þess eða í höfuð ef þeir læra tungumál í skólanum. Þeir teikna þau tungumál í fætturna sem þeir þurfa mikið á að halda til að komast að, ferðast eða nota í framtíðinni, og tungumálum á höndunum er oft líkt við verkfæri til að gera eitthvað við tungumál. Tóm svæði geta verið fyrir tungumál sem lærast í framtíðinni, eða litlir blettir í fingrunum tungumál þar sem nemandi þekkir aðeins nokkur orð. Litirnir eru valdir af handahófi eða tengdir fána, náttúru eða öðru sem hefur merkingu fyrir nemendur. Ef tungumál er mikið notað og nemandi hefur mikla þörf fyrir tungumálið tekur það oftast mjög stórt pláss í figúrunni. Hugmyndafræðin bak við tungumálasjálfsmyndir gengur út frá sjálfsmynda-sögum (Cummins & Early, 2011) en þær hafa þann tilgang að valdefla nemendur og sjálfsmynd þeirra í félagahópi. Nemandi skapar sjálfsmynd sína af alúð, leggur sig fram við að tjá tengsl sín við tungumál á listrænan hátt en síðan lýsir hann tungumálasjálfsmyndinni fyrir öðrum, lærir að tala um tungumál sín og fær að öllum líkindum jákvæða endurgjöf frá samnemendum. Það styrkir hann sem einstakling og eflir tengslin í hópnum. Nemendur kynnast hver öðrum á nýjan hátt en kennari lærir um tungumál í bekknum sínum og getur notfært sér þessa þekkingu frekar í kennsluáferðum sínum.

### Niðurstöður

Nemendur í rannsókninni, Erag, Martina, Safira, Jackson og Clara, voru snjallir notendur tungumála sinna. Þau kunnu vel við öll tungumál sín sem þau notuðu með mismunandi fólki og í mismunandi tilgangi. Þau notuðu móðurmál sín með foreldrum, systkinum, ættingjum og vinum sínum. Þau voru umkringd íslensku í síðasta lagi frá tveggja ára aldri þegar þau byrjuðu hjá dagmömmu og á leikskóla. Íslenska reyndist þeim erfið fyrst en öll fimm náðu að læra hana á pari við jafningja sína og kunnu vel við hana og við Ísland sem var heimalandið þeirra. Það sést á tungumálasjálfsmyndum þeirra á Mynd 3 að nemendur hafa gefið móðurmáli sínu og íslensku

jafnstóra fleti en sjálfsmyndirnar innihalda fleiri liti og fleiri tungumál sem nemendurnir tengjast í lífinu sínu.



Mynd 3. Tungumálasjálfsmyndir nemenda.

Nemendurnir þróuðu með sér sterka jákvæða fjölyngda sjálfsmynd, þeir áttu tungumálin sín og beittu þeim áreynslulaust eftir þörfum. Foreldrarnir gerðu kröfu um að nota móðurmál heima, skólarnir kröfðust íslensku og móðurmálsskólar kenndu móðurmál. Áhugavert var hvaða tungumál nemendurnir notuðu við vini sína því þar áttu þeir val. Erag talaði íslensku við vini í skólanum en albönsku við strák sem var nýkominn til Íslands. Hann vandaði albönskuna sína þegar hann kom á heimaslóðir foreldra í fríum. Martina átti íslenskar vinkonur sem hún vann með í skólanum og lék við eftir skóla. Jackson leið best með pólskumælandi vinum bæði í skólanum sínum og í móðurmálsskóla. Safira talaði íslensku og ensku við alþjóðlegar vinkonur sínar í skólanum og tailensku í móðurmálsskóla við vinkonur sínar þar. Clara átti íslenska vini í skólanum og spænskumælandi vini og frændur í móðurmálsskólanum. Tungumálin voru tól og tæki til samskipta og allir fimm nemendurnir, Erag, Martina, Jackson, Safira og Clara, gátu auðveldlega skipt á milli þeirra til að tala við vinina.

Út frá viðtölum við nemendurna var ljóst að þeir höfðu mjög jákvæð tengsl við íslensku, kunnu hana vel og fannst þeir tilheyra íslensku samfélagi. Í fjölskyldu Erag var einungis töluð albanska en hann hafði frumkvæði að því að tala íslensku heima, Martinu fannst lestur á íslensku skemmtilegri og vildi frekar læra meiri íslensku en litháísku, Safira sá framtíð sína sem kennari í grunnskóla á Íslandi og Clöru fannst tjáningarfærni sín jöfn á spænsku og íslensku. Hér á eftir eru nokkur brot úr viðtölum við nemendurna sem sýna að íslenskan hefur stóran sess í lífi og tungumálasjálfsmynd nemenda:

R: Hérna hvaða tungumál talar þú heima?

E: Albönsku, stundum íslensku.

R: Er það? Við hvern talar þú íslensku heima?

E: Bara Enedu, mömmu og alla hérna sko.

R: Skilja allir í fjölskyldunni íslensku líka?

E: Já já já já já.

R: Þannig að þið getið talað bæði tungumál.

E: Já.

(Erag, 1. viðtal)

R: Ókey. Viltu læra meira af litháísku og meira af íslensku?

M: Hvort?

R: Já.

M: Íslensku (brosir).

(Martina, 1. viðtal)

S: ...mig langar að vinna, mig langar að vera kennari.

R: Já er það? Í grunnskóla, eins og þessum?

S: Já.

R: Ókey og þá bara hérna á Íslandi þá?

S: Já.

R: Viltu búa hér?

S: Mhm já.

(Safira, 1. viðtal)

R: Hvaða tungumál talar þú best? Spænsku eða íslensku?

C: ...ég held ...ég er ekki viss en úr því ég tala bæði mjög vel, ég gæti sagt á spænsku, ég tala hana við foreldra mína ég tala hana oftast en ég gæti líka sagt íslensku, ég tala hana í skólanum.

R: Finnst þér að þú talar bæði tungumál jafn vel?

C: Já.

(Clara, 1. viðtal)

Tungumálin þjónuðu margvíslegum tilgangi í lífi og námi nemendanna. Erag, elstur þeirra, var meðvitaður um mikilvægi tungumála sinna fyrir mismunandi kringumstæður, hann notaði þau léttilega og eyddi tímanum í tungumálanám. Martina átti mjög auðvelt með að nota íslensku og litháísku og hún hélt áfram að læra þau mál, ásamt ensku, í samræmi við kröfur fjölskyldu og skóla. Safira notaði

íslensku til samskipta en hún var mjög meðvituð um að hún þurfti að leggja sig mikið fram til að ná aldurstengdum viðmiðum í íslenskunni til að fá að læra með bekkjarfélögum sínum í bekk. Hún var meðvituðust af öllum fimm nemendum um mikilvægi móðurmáls síns taílensku, hún var skráð í formlegt nám í Taílandi fyrir utan móðurmálsnám sem átti sér stað um helgar. Hún sýndi mesta samkennd með vinkonum sínum og lærði nokkur orð í tungumálum þeirra, tyrknesku, arabísku og kínversku, sem tákni um áhuga og vináttu. Hún lærði nokkur orð á japönsku vegna brennandi áhuga síns á Japan. Hún vildi læra ensku til þess að geta talað við allt fólk í heiminum. Jackson fékk mikinn stuðning við íslensku frá móður sinni, sem hjálpaði honum að sinna lestri á hverjum degi, jafnvel í sumarfríum, og hann fékk góðan stuðning frá bekkjarkennaranum sínum. Hann fékk einnig að byggja frekara nám á öllum tungumálaforða sínum og bæði bekkjarkennari og móðurmálskennari voru meðvitaðir um tengsl á milli tungumála og um styrkleika Jacksons. Clara var mjög lípur í samskiptum á öllum tungumálum sínum, íslensku, spænsku og ensku. Nemendurnir lýstu skólareynslu sinni út frá mismunandi sjónarhornum. Þeir töluðu um tungumálanám og nám almennt, vináttu, stöðuna nú og framtíðarhorfur, hvatningu frá nánasta umhverfi og innri hvatningu sína, frumkvæði sitt að námi og þá tilfinningu að tilheyra Íslandi og öðrum hópum í nærsamfélagi sínu. Nemendurnir voru sáttir á Íslandi sem var eina heimaland þeirra.

Safíra og Erag sýndu mestan innri hvata og frumkvæði í formlegu og óformlegu tungumálanámi sínu. Safíra greindi frá því að hún nýtti tengsl sín við frænku og pabba vinkonu til að fá aðstoð við íslensku og hún nýtti einnig YouTube, bókasöfn á sumrin og heimanámsaðstoð í skólanum. Erag lærði ensku á eigin spýtur heima, las bækur og lærði á netinu. Bæði Safíra og Erag voru ófeimin að sýna færni sína í taílensku og albönsku í skólanum. Allir fimm nemendurnir í rannsókninni vildu vera góðir námsmenn, standa sig vel og uppfylla þær væntingar sem foreldrar og skólar gerðu til þeirra. Þau skynjuðu vel að til þess að standa sig vel í náminu var íslenskan lykilatriði.

### **Samspil tungumálaforðans og skólareynslunnar**

Samspil tungumálaforða og skólareynslu fjöltyngdra nemenda átti sér stað í huga hvers og eins nemanda, í mótun tungumálasjálfsmynda þeirra. Samspilið endurspegladist í námsrýmum þeirra. Í hugum þátttakenda voru tungumál þeirra alltaf til staðar og virk. Samspilið í skólum átti sér stað t.d. í kennsluaðferðum, samskiptum kennara og foreldra, tungumálandslagi í skólabyggingum, í tungumálastefnum og framkvæmd þeirra. Undir hagstæðum kringumstæðum, eins og þessi rannsókn sýnir að hluta, meta nemendur og nýta tungumálaforða sinn sem er í samhljómi við skólareynslu þeirra. Tungumálaforði er viðurkenndur, sýnilegur, í þróun í samræmi við tungumálastefnur, nýttur í samstarfi við innflytjendaforeldra og til staðar í kennsluaðferðum. Undir óhagstæðum kringumstæðum er gjá á milli tungumálaforða og skólareynslu, kennarar líta á sum tungumál nemenda sem óviðeigandi og nemendur verða feimnir við að nota tungumálin sín og missa hvatningu að læra þau. Þannig skapast og viðurkennist ójöfn staða og ójafnt gildi tungumála í skólum. Í þessari rannsókn var gjáin ekki í huga nemenda heldur utan þeirra, í námsrýmum þeirra. Kennarar voru vel viljugir en áttu ómarkvissa nálgun til tungumálaforða nemenda. Ég fann nokkur jákvæð dæmi um hvernig kennarar byggðu ofan á tungumála- og menningarauðlindir nemenda og einnig nokkur dæmi um jákvæð og uppbyggileg samskipti kennara við foreldra. Ég fann jafnvel sjaldgæf dæmi um hvernig brýr á milli móðurmálskóla og grunnskóla geta verið til góðs.

Ég sýni fram á mikilvægi óformlegra námsrýma, eins og móðurmálskóla, og framlag þeirra til menntunar og fjöltyngds læsis nemenda. Móðurmálskólar leika mikilvægt hlutverk í lífi fjöltyngdra nemenda og fjölskyldna þeirra. Ég sýni líka að nemendurnir í rannsókninni, sem voru fæddir á Íslandi og töluðu móðurmál heima, lærðu íslensku til samskipta og til náms og tengdust íslensku og Íslandi sterkum tilfinningaböndum. Niðurstöður rannsóknarinnar staðfesta mikilvægi allra tungumála nemendanna fyrir þá og að nám þeirra fer fram bæði á íslensku í formlegu skólakerfi og á móðurmáli þeirra í móðurmálskóla og heima. Nemendurnir þróuðu jákvæða fjöltyngda sjálfsmynd og vildu vera góðir nemendur



og ná árangri. Fjölyngi þeirra var alltaf virkt og til staðar, jafnvel í ‚eintyngdum‘ kringumstæðum í grunnskólum og móðurmálsskólum. Fjölyngdar nálganir í kennslu efldu fjölyngda sjálfsmynd þeirra og studdu við nám. Niðurstöðurnar auka enn fremur skilning á því að innflytjendaforeldrar og kennarar deila hlutverki og ábyrgð á að viðhalda og þróa sameiginlegan tungumálaforða fjölyngdra nemenda.

Allir nemendur í rannsókninni vildu vera góðir nemendur og ná árangri. Þeir sömdu um tungumálanotkun sína við vini sína og við foreldra að einhverju leyti en sjaldan við kennara sína sem bendir til þess að þeir hafi skynjað tengsl á milli tungumáls og valdastöðu sinnar. Þar sem skólinn stendur fyrir meirihlutasamfélag í lífum fjölyngdra nemenda og fjölskyldna þeirra er mikilvægt að ræða um tungumálanotkun í skólum á faglegum forsendum út frá gildandi lögum, rannsóknum og tungumálastefnum, en banna ekki tungumál út frá sterkari valdastöðu. Árangursrík samskipti kennara og foreldra af erlendum uppruna á jafningjagrundvelli voru mikilvæg fyrir skólareynslu nemenda en tungumálastefnur heimila jöfnuðu út áherslu skóla á íslensku og gerðu nemendum kleift að móta sterka fjölyngda sjálfsmynd. Það er mikilvægt fyrir alla nemendur að ná aldurstengdum viðmiðum í íslensku en einnig að njóta þess að vera fjölyngdir og að tilheyra íslensku samfélagi og samfélagi foreldra sinna. Fjölyngi felur í sér menntagildi fyrir öll börn í nútímasamfélagi og það er ekki síður mikilvæg færni fyrir framtíðina. Að njóta þess að vera fjölyngd og geta nýtt styrkleika sína til samskipta og náms er eftirsóknarvert markmið menntunar. Það er sömuleiðis mikilvægt fyrir alla nemendur að læra um tungumál í samfélaginu og sýna hinum ýmsu tungumálum og notendum þeirra virðingu.

## Heimildir:

- Aberdeen, G. C. (2016). *Understanding heritage language schools in Alberta* [Doctoral dissertation]. University of Alberta.
- Banks, J. A. (2009). *Multicultural education: Dimensions and paradigms*. Routledge.
- Braun, V., Clarke, V., & Terry, G. (2015). Thematic analysis. In P. L. Rohleder & A. C. Lyons (Eds.), *Qualitative research in clinical and health psychology* (pp. 95–112). Palgrave Macmillan.
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503–523. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- Council of Europe. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe* [Language education policy]. Language Policy Division. [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide\\_niveau3\\_EN.asp](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Guide_niveau3_EN.asp)
- Cummins, J. (2014). Mainstreaming plurilingualism: Restructuring heritage language in schools. In P. P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *Rethinking heritage language education* (pp. 1–19). Cambridge University Press.
- Cummins, J., & Early, M. (2011). Introduction. In J. Cummins & M. Early (Eds.), *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools* (pp. 3–20). Trentham Books.
- De Costa, P., & Norton, B. (2017). Introduction: Identity, transdisciplinarity, and the good language teacher. *The Modern Language Journal*, 101, 3–14. <https://doi.org/10.1111/modl.12368>
- Dewey, J. (1963). *Experience and education*. Collier Books.
- Dressler, R. (2014). In the classroom. Exploring linguistic identity in young multilingual learners. *TESL Canada Journal*, 32(1), 42–52.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. Teachers College Press.
- Grosjean, F. (2008). *Studying bilinguals*. Oxford University Press.
- Gudmundsson, G., Beach, D., & Vestel, V. (2013). *Youth and marginalisation. Young people from immigrant families in Scandinavia*. The Tufnell Press.

- Háskóli Íslands. (2019). *Síðareglur*. <https://www.hi.is/haskolinn/sidareglur>
- Hornberger, N. H. (2004). The continua of biliteracy and the bilingual educator: Educational linguistics in practice. [https://repository.upenn.edu/gse\\_pubs/9](https://repository.upenn.edu/gse_pubs/9)
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). Aðalnámskrá grunnskóla – almennur hluti 2011 – greinasvið 2013. <https://www.stjornarradid.is/verkefni/menntamal/namskrar/#Tab0>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2020). Leiðarvísir um stuðning við móðurmál og virkt fjöltyngi í skóla- og frístundastarfi. <http://www.modurmal.com/leidarvisir/>
- Móðurmál – the Association on Bilingualism. (2021).
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (10th anniversary ed.). Teachers College Press.
- Ólafsdóttir, S. (2015). *The development of vocabulary and reading comprehension among Icelandic second language learners* [Doctoral dissertation]. University of Iceland.
- Piccardo, E. (2017). Plurilingualism: Vision, conceptualization and practices. In P. P. Trifonas & T. Aravossitas (Eds.), *International handbook of heritage language education research and pedagogy* (pp. 207–225). Springer International Publishing.
- Ragnarsdóttir, H., & Jónsdóttir, E. S. (2010). *Fjölmennning og skólastarf*. Rannsóknarstofa í fjölmenningafræðum og Háskólaútgáfan.
- Ragnarsdóttir, H., & Kulbrandstad, L. A. (2018). *Learning spaces for inclusion and social justice: Success stories from immigrant students and school communities in four Nordic countries*. Cambridge Scholars Publishing.
- Statistics Iceland. (2021). *Inhabitants*. Statistics Iceland. <https://www.statice.is/statistics/population/inhabitants/>
- Stille, S., & Cummins, J. (2013). Foundation for learning: Engaging plurilingual students' linguistic repertoires in the elementary classroom. *Tesol Quarterly*, 47(3), 630–638. <https://doi.org/10.1002/tesq.116>
- Weber, J.-J. (2015). *Language racism*. Palgrave Macmillan. <https://doi.org/10.1057/9781137531070.0001>



# Markviss málörvun í leikskóla

## Nú ertu duglaus og dáðlaus eins og konan í sögunni

Í þessu erindi ætla ég að ræða mál og læsi í leikskóla og mikilvægi þess að vinna markvisst að auknum orðaforða barna á leikskólaaldri í íslensku. Á þessum árum eru börn á máltökuskeiði og bæta jafnt og þétt við sig orðum, því er mjög mikilvægt að örva þau og gefa þeim ríkuleg tækifæri til að prófa sig áfram og leika sér með tungumálið. Í lögum um leikskóla segir að meginmarkmið uppeldis og kennslu á þessu skólastigi sé meðal annars að veita skipulega málörvun og stuðla að eðlilegri færni í íslensku. Þættir máls og læsis sem unnið er með í leikskóla eru: orðaforði, málskilningur, máltjáning, frásagnarhæfni, hlustun, hljóðkerfisvitund og ritun.

Rannsóknir hafa sýnt að það verða mjög örar framfarir í málþroska barna á aldrinum þriggja til sex ára. Á þeim aldri verja börnin oft á tíðum stórum hluta vökutímans í leikskólanum og er því ábyrgð leikskólans mikil. Mikill munur getur verið á málþroska barna á þessum aldri, meðal annars á orðaforða, tjáningu og skilningi. Samkvæmt erlendum rannsóknum er helsta orsök einstaklingsmunar í málþroska ekki af líffræðilegum toga heldur mismiklu og misfjölbreytilegu málumhverfi og misgóðum aðstæðum barna til að efla málþroska sinn heima og í skóla. Því mætti draga þá ályktun að málumhverfi og málþroski barna á þessum aldri geti skipt sköpum í framförum á málþroska barna á leikskólaaldri.

Í leikskólanum er lagður grunnur að þroska barna sem býr þau undir lestrarnám seinna meir og er hugtakið „bernskulæsi“ (e. emergent literacy) notað yfir það ferli. Bernskulæsi felur í sér skilning á læsistengdum hugtökum og nær til hefðbundinna læsisþátta, s.s. hljóðkerfisvitundar, bókstafaþekkingar,

umskráningar, orðaforða, málskilnings og ritunar. Reynsluheimur barnanna skiptir miklu máli, hvað er lesið fyrir þau, hvort áhugi þeirra á læsi sé vakinn og tækifæri þeirra til að rannsaka ritmálið. Með markvissri vinnu þar sem lögð er áhersla á að efla mál og læsi allra barna stuðlar leikskólinn að því að jafna tækifæri þeirra til að ná árangri í áframhaldandi námi og virkri þátttöku í samfélaginu.

Læsi er einn af grunnþáttum menntunar og er það mikilvægur þáttur til samskipta. Læsi í leikskóla felur í sér þekkingu, leikni og hæfni barna til að lesa í umhverfi sitt og tjá sig á fjölbreyttan hátt, læsi í víðum skilningi. Því ber starfsfólki í leikskólum að skapa aðstæður til þess að börn fái tækifæri til að tjá sig með fjölbreyttum hætti, kynnast tungumálinu, hlusta á sögur, þulur og ævintýri og öðlast skilning á að ritað mál og tákni hafi merkingu, svo dæmi séu tekin.

Í leikskólanum er reynt að nýta öll tækifæri sem gefast til að auka orðaforða, hugtakaskilning og málvitund barnanna. Þau læra í gegnum leikinn, bæði skipulagðan og frjálsan. Almenn er unnið að auknum orðaforða og málnotkun í öllum aðstæðum, þegar börn eru í skipulögðum samverustundum, söngstundum og hópastarfi, sem síðan færir sig inn í frjálsa leikinn hjá þeim. Börn eru eins og upptöktæki, þau hlusta á það sem fram fer í kringum þau og færa það svo inn í leikinn hjá sér. Í hlutverkahorni eiga sér stað ótrúlegustu leikir, börnin leika aðstæður sem þau taka þátt í heima hjá sér, í leikskólanum og jafnvel í búðarferðinni. Í þessum aðstæðum er gott fyrir kennara að vera virkur hlustandi og þátttakandi í leiknum. Hlutverk kennarans getur verið meðal annars að dýpka orðaforðann í þeim samskiptum

sem eiga sér stað í hverjum leik fyrir sig, sérstaklega ef kennarinn hefur verið þátttakandi í því sem leikurinn snýst um. Leggja skal áherslu á að kennarar tali við börnin í öllum aðstæðum, setji orð á allt sem þeir gera, þeir eru í raun að tala sig í gegnum aðstæður. Við matarborðið er betra að spyrja: „Hvaða álegg viltu? Ost, skinku?“ Í stað þess að segja: „Viltu svona eða svona?“ Það þarf að hafa væntingar til barna, hvetja þau til að svara með orðum í stað bendinga og leggja áherslu á að auka stöðugt virkan orðaforða barnanna. Með virkum orðaforða er átt við þann orðaforða sem börnin eru búin að tileinka sér og nota.

Þegar leikskólastarf er skipulagt er mikilvægt að hafa barnahópin í huga því hóparnir eru fjölbreyttir og þarfirnar ólíkar. Kennarar þurfa að vita hvaða markmiðum stefnt er að og hvaða leiðir séu bestar til að öll börnin geti verið virkir þátttakendur í leikskólastarfinu. Síðastliðin ár hefur tví- og fjöltyngdum börnum fjölgað töluvert og í Reykjavík voru þau 25% leikskólabarna árið 2020. Fjöldi tví- og fjöltyngdra barna er mismunandi eftir leikskólum og þar sem hlutfallið er hátt er mjög mikilvægt að taka tillit til þess þegar starfið er skipulagt. Það er nauðsynlegt að hafa þau sérstaklega í huga varðandi markvissa málörvun og íslenskan orðaforða. Fjölbreyttar kennsluáðferðir henta öllum börnum. Að nota myndir, tákni og hreyfingar í starfi með börnum nýtist þeim öllum, ekki bara þeim sem eru tví- og fjöltyngd. Það þarf að færa þeim verkfæri til að geta sýnt og „sagt“ hvað þau langar að gera áður en þau ná tökum á íslenskunni og verða fyrir vikið virkari þátttakendur í leikskólalífnum strax frá byrjun.

Samvinna heimilis og leikskóla er mikilvæg og að upplýsingar um það sem fram fer í leikskólanum berist heim til barnanna. Myndir og fréttir úr leikskólanum geta hjálpað foreldrum að rifja upp og ræða við börnin um leikskóladaginn. Hvaða lög eru sungin og hvaða bækur eru lesnar er gott að senda heim svo foreldrar geti rætt það við börnin sín og þar með lagt áherslu á sama orðaforða og verið er

að vinna með í leikskólanum, endurtekningin skiptir máli og að börnin fái tækifæri í ólíkum aðstæðum að prófa sig áfram í að tileinka sér ný orð. Það á einnig við um foreldra barna af erlendum uppruna sem geta átt samskipti um það sem gerist í leikskólanum á sínu heimamáli og tengt við þann orðaforða sem verið er að vinna með í leikskólanum.

Að lokum kemur hér smá dæmi úr leikskólalífnum um það hvernig börnin geta tileinkað sér þann orðaforða sem verið er að vinna með.

Fyrir nokkrum árum var ég að vinna með kennsluefnið „Ótrúleg eru ævintýrin“. Eitt af markmiðum þessa kennsluefnis er að: „efla málvitund nemenda, auka orðaforða þeirra, málskilning og leikni í að tjá sig á fjölbreyttan hátt“. Sagan fléttast inn í allt starf leikskólans og unnið er með sama ævintýrið eða þjóðsöguna heila önn, frá byrjun janúar og svo er sagan formlega kvödd í maí. Lagt er upp með að lesa söguna eins og hún kemur fyrir í bókinni og fara yfir öll þau orð sem börnin ekki skilja eða átta sig á. Sömu orðskýringar sem notaðar voru í leikskólanum voru einnig sendar heim til foreldra. Þennan vetur var unnið með „Gilitrutt“ og við vorum búin að lesa söguna, skapa úr henni, fara í vettvangsferðir og fleira. Sagan festi sig í veggjum leikskólans og flæddi um allt, börnin voru farin að leika hana bæði inni og úti. Börnin prófa sig áfram og reyna oft að nýta ný orð sem þau læra í ólíkum aðstæðum og þá kemur leikurinn sterkur inn. Einn dag í apríl kom móðir með barnið sitt í leikskólann og segir okkur frá því að 4 ára barnið hennar hafi verið að kvarta yfir því að hún vildi ekki halda á honum á leiðinni heim, hann horfir fast á hana og segir: „Mamma, nú ert þú duglaus og dáðlaus eins og konan í sögunni!“



# Málfregnir vefrit

1. tölublað, 19. árgangur – nóvember 2021

Útgefandi: Íslensk málnefnd

Ritstjóri: Ágústa Þorbergsdóttir

Veffang: [islenskan.is](http://islenskan.is) – vefur Íslenskrar málnefndar

ISSN : 1011-5889



ÍSLENSK MÁLNEFND