

Kennsluaðferðir og nálganir í tungumálakennslu: Hvernig geta kennarar byggt á fjöltyngi nemenda?

Inngangur

Fjöltyngi hefur áhrif á nám, námsárangur og vellíðan. Færni í skólamáli veitir nemendum aðgang að menntun og tækifæri til að taka þátt í skólastarfinu. Fjöltynmdir nemendur hafa sjaldnast sömu tækifæri og eintynmdir jafningjar þeirra, nema ákveðinn stuðningur sé til staðar til að efla nám þeirra. Skólar eru hluti fjölbreytts, lýðræðislegs samfélags og meðal hlutverka þeirra er að búa alla nemendur undir framtíðarstörf og virka þátttöku í samfélaginu (Mennta- og menningarmálaráðuneyti 2013). Fjölmenningskólar sem vinna án aðgreiningar að menntun allra nemenda ættu að endurspeglar raddir og tungumálaþarfir allra nemenda sinna og byggja á auðlindum þeirra (Banks og Banks 2000).

Þessari rannsókn er ætlað að auka þekkingu á fjöltyngdum nálgunum í kennslu. Fjöltyngdar kennsluaðferðir, til dæmis notkun erlendra móðurmála (e. *heritage language*) nemenda í námi, kross-tynging¹ (e. *translanguaging*) í kennslustofu (Cenoz og Gorter 2020; García, Ibarra Johnson og Seltzer 2017) og markviss vinna við að efla meðvitund um tungumál (e. *language awareness*) (Kirwan 2013;

1 Íslenska orðið kross-tynging varð til í umræðu fræðimanna á Menntavísindasviði en hefur ekki ratað í íðordabók né önnur formleg orðasöfn. Annað íslenskt orð yfir enska hugtakið *translanguaging* er víxltyngi. Bæði hugtökin hafa einungis verið notuð óformlega.

Young og Helot 2003), bæta aðgengi fjöltyngdra nemenda að námi á sanngjarnan hátt og valdefla þá til að byggja á fjöltyngdum sjálfsmyndum sínum og tungumálaforða. Valdefling nemenda til að nýta sér tungumálaforða sinn í náminu eykur tækifæri þeirra til að hafa samskipti og taka þátt í skólastarfi. Þessar aðferðir geta verið sérstaklega gagnlegar fyrir nemendur sem nýfluttir eru til landsins (García, Ibarra Johnson og Seltzer 2017).

Markmiðið með þessari grein er að varpa ljósi á hvernig bekkjar-kennarar og móðurmálskennarar annarra mála en íslensku byggja á tungumálaforða nemenda í almennri kennslu og tungumálakennslu, og að kanna nálganir og kennsluáferðir sem byggja á fjöltyngi nemenda sem kennarar nýta sér í kennslunni. Rannsóknarspurningin er: Að hvaða leyti og hvernig taka kennarar mið af og byggja á tungumálaforða fjöltyngdra nemenda?

Orðskýringar

Fjöltyngi (e. *plurilingualism*) er hæfni einstaklings til að nýta og virkja tungumálaforða sinn til samskipta og miðlunar, hæfni til að nota og læra fleiri en eitt tungumál, hvort sem er ósjálfrátt eða í gegnum kennslu. Þessi hæfni birtist í tungumálaforða fjöltyngdra nemenda.

Tungumálaforði er samantekt af allri þekkingu og færni í öllum tungumálum og mállýskum sem einstaklingurinn hefur á valdi sínu að einhverju leyti, en tungumálin eru tengd og samvirk.

Fjöltyngdur nemandi er fjöltyngdur frá grunni (e. *fundamentally plural*) með tungumálaforða sem er sívirkur og sem hann nýtir meðvitað eða ómeðvitað að staðaldri.

Kennsluáferðir og nálganir í kennslu sem ganga út frá eintyngi nemenda eru þær aðferðir þar sem fjöltyngdum nemendum með mismunandi færni í íslensku er kennt og þeir metnir á sama hátt og eintyngdir jafningjar þeirra.

Kennsluáferðir og nálganir í kennslu sem byggja á fjöltyngi nemenda bæta aðgengi fjöltyngdra nemenda að námi á sanngjarnan hátt og valdefla þá með því að byggja á fjöltyngdum sjálfsmyndum þeirra og tungumálaforða.

Auðlindir nemenda og kennara (e. *resources*) eru t.d. tungumálaforði, menntun, innri og ytri þættir, líf- og starfsreynsla, eða aðgangur að náms-samfélögum.

1. Fjöltyngi á Íslandi

Ísland í dag er fjölmenningsarsamfélag, en um 20 prósent íbúa eiga rætur sínar að rekja til útlanda. Í grunnskólum eru nánast þrjú þúsund börn þar sem annað foreldrið eða báðir eru af erlendum uppruna (Hagstofa Íslands 2021). Börn í leik- og grunnskólum landsins tala um eitt hundrað tungumál (Móðurmál – samtök um tvítyngi 2021). Kennsla í íslensku og erlendum tungumálum fer fram í grunnskólum þar sem hæfni er byggð upp á grundvelli aðalnámskrár en þróun læsis í móðurmálum fjöltyngrá nemenda skortir formlegan stuðning skólakerfisins og er á Íslandi oftast í höndum frjálsra félagasamtaka. Fræðileg umræða um kennslu fjöltyngrá nemenda í íslenskum skólum á sér langa sögu og tvær nálganir hafa verið ráðandi, þ.e. rík áhersla á íslenskukennslu til að nemendur nái mælanlegum árangri í námi (Elin T. Thordardóttir og Anna Gudrun Juliusdóttir 2013; Sigríður Ólafsdóttir 2015) og inngilding (e. *inclusion*), valdefling, menningarlega miðuð kennsla sem nýtir viðeigandi leiðir til að vinna með tungumál og byggir á menningar- og tungumálauðlindum (e. *cultural and language resources*) nemenda (Hafdís Guðjónsdóttir o.fl. 2016; Hanna Ragnarsdóttir og Lefever 2018). Núverandi rannsókn byggir á þessum nálgunum þar sem hún undirstrikar fjöltyngrá, valdeflandi nálganir í kennslu sem stuðla bæði að þátttöku, vellíðan og námsárangri í skólatungumáli og í námi.

Kennsluáðferðir og nálganir á Íslandi byggja að mestu á „eintyngrá“ (e. *monolingual*) skilningi kennara, sem þýðir að fjöltyngrá nemendur sem hafa mismunandi færni í íslensku og tala annað tungumál heima fá sömu kennslu og eru metnir á sama hátt og eintyngrá jafningjar þeirra (Cummins 2007). Þrátt fyrir stefnumótun (Mennta- og menningarmálaráðuneytið 2020) og rannsóknir með áherslu á fjölþætt gildi fjöltyngrá bjóða íslenskir skólar ekki upp á móðurmálskennslu eða markvissan stuðning við móðurmál nemenda (Trán 2015). Eitt námsmarkmiða fyrir fjöltyngrá nemendur í Aðalnámskrá grunnskóla er að þeir nái aldurstengdum viðmiðum í íslensku en á sama tíma viðhaldi móðurmálum sínum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið 2013). Kennarar og rannsakendur skynja að kennsluáðferðir þurfi víða áframhaldandi endurskoðun til að

bregðast við vaxandi fjölbreytileika í skólum (Nieto 2010; Trifonas og Aravossitas 2014).

2. Fræðilegur grunnur

Vaxandi fjöldi fjöltyngdra nemenda í skólum og spurningar tengdar námsárangri þeirra og vellíðan, sem og spurningar tengdar fólksflutningum, fjölmenningu og móðurmálsnámi, hafa verið rannsakaðar á Íslandi (Hermína Gunnþórsdóttir, El Hariri og Meckl 2020; Hanna Ragnarsdóttir og Lefever 2018) og á heimsvísu (Gudmundsson, Beach og Vestel 2013; Nieto og Bode 2008). Fjölmenningarfræði, menningarmiðuð kennslufræði, viðeigandi leiðir í vinnu með tungumál og fjöltyngdar nálganir í kennslu styðja við þá hugmynd að allir nemendur eigi að hafa jafnan aðgang að menntun og að reynsla þeirra, fyrri menntun og styrkleikar eigi að nýtast í námi til að stuðla að árangri (Banks og Banks 2000; Chumak-Horbatsch 2012; Gay 2000).

Fjöltyngdir nemendur eru fjölbreyttur hópur hvað varðar tungumál, lífsreynslu og þann stuðning sem þeir geta fengið heima. Sumir eru fjöltyngdir frá fæðingu eða hafa byrjað að læra íslensku í íslenskum leikskóla, grunn- eða framhaldsskóla. Í þessari grein eru þeir álitnir sem fjöltyngdir frá grunni (e. *fundamentally plural*) (Piccardo og North 2020), með tungumálaforða sem er sívirkur og sem þeir nýta meðvitað eða ómeðvitað að staðaldri. Jafnvel innan eins tungumáls laga einstaklingar tungumál sitt að samhengi, samskiptafélögum, markmiðum og tilfinningum, og þeir nota allan skalann af tjáningarleiðum (Piccardo 2013). Fjöltyngdir nemendur hafa tungumála- og læsisþarfir í fleiri en einu tungumáli. Þegar kennarar eru meðvitaðir um þær geta þeir hjálpað nemendum að sinna þeim þörfum, til dæmis með kennslu sem stuðlar að yfirfærslu þekkingar úr einu tungumáli í annað, eykur meðvitund um tungumál og nýtir færni í öllum tungumálum til náms. Þannig geta kennsluáferðir stuðlað að hvatningu nemenda til að læra og efla skólatungumál og samtímis önnur mál í tungumálaforða þeirra (e. *linguistic repertoire*) (Emilsson Pesková 2021).

Hugtakið fjöltyngi (e. *plurilingualism*) er hæfni einstaklings til

að nýta og virkja tungumálaforða sinn til samskipta og miðlunar (Piccardo og North 2020, 284), hæfni til að nota og læra fleiri en eitt tungumál, hvort sem er ósjálfrátt eða í gegnum kennslu. Þessi hæfni birtist í tungumálaforða fjöltyngdra nemenda. Tungumálaforði er samanlögð þekking og færni í öllum tungumálum og mállýskum sem einstaklingurinn hefur á valdi sínu að einhverju leyti, en tungumálin eru tengd og samvirk. Íslenska hugtakið fjöltyngi hefur tvær þýðingar á ensku, nýrra orðið *plurilingualism* og betur þekkta hugtakið *multilingualism* sem vísar oft í fjöltyngi í samfélaginu og er oftast notað í málvísindum (Ortega 2017). Í þessum texta er orðið fjöltyngi notað í merkingunni *plurilingualism* í þeim skilningi sem Evrópuráðið notar. Fjöltyngi felur í sér menntagildi eða jákvætt samþykki tungumálamargbreytileika (Council of Europe 2020) og hefur djúpa merkingu fyrir nemendur, vellíðan þeirra og menntun. Það þróast í fjölbreyttum námsaðstæðum eða námsrýmum (e. *learning spaces*) (Hanna Ragnarsdóttir og Kulbrandstad 2018), sérstaklega í kjöraðstæðum þar sem tengsl skapast, upplýsingum er miðlað og samskipti byggjast upp (Gay 2000). Viðeigandi vinna með fjöltyngi hjálpar öllum nemendum að skilja, upplifa og viðurkenna fjölbreytni tungumála og hún hjálpar til við að búa nemendur undir flókin samskipti og kröfur á læsi á 21. öld (Chumak-Horbatsch 2012).

Fjöltyngdar nálganir í kennslu hafa verið rannsakaðar og þeim verið lýst, t.d. í verkum Cummins (2007) og Duff (2019). Nýjar rannsóknir á fjöltyngi í menntun færast frá því að sjá tungumál í tungumálaforða einstaklinga sem ótengd í átt að skilningi fjöltyngis sem einnar heildar og sem eðlilegs ástands (García og Kleifgen 2018; Van Deusen-Scholl 2018). Fjöltyngdar nálganir í kennslu eru breitt hugtak sem spannar (með)vitund kennara um fjöltyngi og vakningu slíkrar (með)vitundar hjá öllum nemendum (Young og Helot 2003), aðferðir sem hjálpa nemendum að nýta tungumálaforða sinn í námi, virkja fyrri þekkingu tungumála og þekkingu sem orðið hefur til á öðrum tungumálum en skólamáli í ýmsum námsrýmum (García og Kleifgen 2018). Enn fremur fellur undir regnhlífahugtakið fjöltyngdar nálganir í kennslu, valdefling nemenda til þess að verða meðvitaðir um eigin styrkleika og kunna að nýta sér þá í námi (Hafdís Guðjónsdóttir o.fl. 2016), staðfesting á tungumálaforða nemanda, nemanda sem heild og sjálfsmýndar

hans (Cummins 2001), sveigjanleiki í nýtingu tungumála (Cenoz og Gorter 2020) og markviss kennsla sem stuðlar að yfirfærslu tungumálafærni á milli tungumála. Sumir þættir geta færst á milli tungumála, til dæmis lestrarfærni og hæfni tengd læsi, leiðir til að læra orðaforða eða að tileinka sér efni eða hugtök sem nemendur hafa lært á einu tungumáli og dugar því nú að finna orð fyrir á skóla-tungumáli (Berthele og Lambelet 2018). Fjöiltyngdir nemendur, sérstaklega nemendur sem koma til Íslands á skólaaldri, eiga móðurmál og námsfærni sem þeir hafa aflað sér í heimalöndum en þau geta gagnast sem undirstaða og stöðir (e. *scaffolding*) fyrir námið í íslensku og námsgreinum, t.d. með því að nýta orðabækur, verkfæri á netinu eða heimildir á tungumáli nemenda.

Krosstynging og meðvitund um tungumál eru tvær helstu nálganir á kennslu fjöiltyngdra nemenda. Krosstynging er sveigjanleg fjöiltyngd kennsluadferð sem nýtir fjöiltyngda hæfni nemenda og byggir á tungumálaforða þeirra. Tungumálaforði er sífellt nýttur til að skapa og miðla merkingu, hafa samskipti og læra. Krosstynging styðst við sjö meginreglur, sem eru misleitni, samvinna, fókus á nemanda, samþætting tungumáls og viðfangsefnis, notkun tungumála út frá nemandanum, reynslunám og sjálfstæði og ábyrgð nemandans (García, Sylvan og Witt 2011). Krosstynging í þágu menntunar (e. *pedagogical translanguaging*) er markviss notkun tungumála til þess að ná námsmarkmiðum (Cenoz og Gorter 2020). Meðvitund um tungumál felst í því að þróa aukna vitund og næmi gagnvart formi og tilgangi tungumáls. Nemendur ígrunda tungumál, bera saman orð eða aðrar tungumálaeiningar úr ýmsum tungumálum, ígrunda uppruna orða og skyldleika tungumála og læra um tungumál til að skilja þau betur. Til þess er hægt að nýta t.d. vinnu með lík orð úr mismunandi tungumálum (e. *cognates*). Vinna sem stuðlar að aukinni vitund um tungumál eykur skilning og leiðir til jákvæðari viðhorfa til tungumála og tungumálanáms (Kirwan 2013; Young og Helot 2003).

3. Rannsóknin

Í rannsókninni var stuðst við eigindlega aðferðafræði sem byggir á hugmyndafræði félags-hugsmíðahyggju, en um fjöltilviksrannsókn (Silverman 2013) er að ræða. Fjöltilviksrannsókn byggir á fleiri en tveimur tilvikum og hvert tilvik er skoðað sem sjálfstæð eining. Eftir greiningu tilvika er framkvæmd þvergreining (e. *cross-case analysis*) sem leyfir rannsakanda að rýna í það sem er líkt og ólíkt á milli tilvika, en ástæður þess að tilvik eru frábrugðin geta verið augljósar eða huldar (Stake 2013). Í rannsókninni voru samtals fimm tilvik en í þessari grein er unnið út frá hálfopnum viðtölum við fimm bekkjarkennara og fimm móðurmálskennara í Móðurmáli – samtökum um tvítýngi, sem störfuðu á höfuðborgarsvæðinu.

Þátttakendur voru valdir með markmiðsúrtaki, en rannsakandi nálgadist móðurmálsskóla á höfuðborgarsvæðinu og bað um aðstoð við að finna fjöltyngda nemendur sem sóttu móðurmálskennslu. Síðan voru foreldrar, bekkjarkennarar og móðurmálskennarar beðnir um að taka þátt í rannsókninni, sem þau öll samþykktu. Tilvikin voru greind með þemagreiningu (Braun, Clarke og Terry 2015), sem er hentug aðferð til að vinna með fjölbreytt gagnasett, t.d. í menntarannsóknnum. Þemu úr einstökum tilvikum byggja á kóðun sem var sameiginleg fyrir alla aðila í hverju tilviki, en óháð öðrum atvikum. Til að svara rannsóknarspurningu sem er í fókus í þessari grein: *Að hvaða leyti og hvernig taka kennarar mið af og byggja á tungumálaforða fjöltyngdra nemenda?*, voru viðtölin við bekkjarkennara og móðurmálskennara borin saman og unnið með kóða og þemu úr þeim, sérstaklega lýsingum þeirra á kennsluáferðum og nálgunum. Nemendur, tungumál þeirra, bekkjarkennarar og móðurmálskennarar eru tilgreind í Töflu 1, en nemendur voru valdir úr stærstu málsamfélögum á Íslandi til þess að tryggja sem besta nafnleynnd. Viðtölin voru tekin á íslensku, en í einu tilviki talaði móðurmálskennari ensku. Öllum tilskildum reglum um framkvæmd eigindlegra rannsókna var framfylgt og leyfi fengin (Emilsson Pesková 2021).

Tafla 1. Nemendur í rannsókninni, móðurmál þeirra, bekkjarkennarar og móðurmálskennarar þeirra.

Nemandi	Móðurmál	Bekkjarkennari	Móðurmálskennari
Erag	albanska	Birna	Valon
Martina	litháíska	Heiða	Laima
Jackson	pólska	Erla	Anna
Safíra	taflenska	Páll	Hathai
Clara	spænska	Hekla	Luna

4. Niðurstöður

Þemu út frá einstökum tilvikum sem hjálpuðu til við að svara rannsóknarspurningunni eru í Töflu 2.

Tafla 2. Þemu sem hjálpuðu til við að svara rannsóknarspurningu um hvernig kennarar byggja á auðlindum nemenda.

Tilvik	Þema	
Erag	Þema 4	Kennarar reiða sig á innsæi sitt til að styðja við nemendur á leið til námsárangurs
Martina	Þema 6	Áhrifavaldar í kennslu eru tungumálastefnur, umhverfi, samvinna, einstaklingsbreytur og gildi kennara
Safíra	Þema 3	Gildin leiða til virkni – í námi, kennslu og samskiptum
Jackson	Þema 6	Góð þekking kennara á nemendum, viðeigandi menntun, gildi, fagreytnsla hafa áhrif á skilvirkar kennsluæðferðir
Clara	Þema 3	Vinna kennara byggir á þekkingu nemenda, gildum og viðhorfum, frekar en tungumálastefnu skólans

Tilvik 1 Erag

Þema 4 í tilviki Erag var að kennarar reiða sig á innsæi sitt til að styðja nemendur til aukins námsárangurs. Bekkjarkennari Erag, Birna, reyndi að skilja sjónarhorn fjöltyngdra nemenda. Hún var upptekin af því að kenna bekknum og var einungis meðvituð um augljósustu þarfir fjöltyngdra nemenda. Hún var opin fyrir nýrri þekkingu á fjöltyngdum nemendum sínum en hún var líka meðvituð

um eigin tímatakmarkanir og fjárhagslegar takmarkanir skólans. Móðurmálskennari Erags, Valon, var frumkvöðull í móðurmálskennslu. Hann vann sem sjálfboðaliði á sunnudögum og fann sig knúinn til að kenna fjöltyngdum börnum móðurmál þeirra, albönsku. Hann bjó til kennsluáætlun sem hentaði fjöltyngdum nemendum og var í nánnum samskiptum við foreldra. Þrátt fyrir skort á efni, fjármunum og án viðurkenningar fyrir vinnu sína við móðurmálskennslu, hélt hann áfram að kenna í þágu barnanna.

Út frá viðtölum kom í ljós gagnkvæmur áhugi og þekking grunn-skóla- og móðurmálskennara:

Já, ég hugsa það væri bara mjög gott, sko, að vita hvað þau eru að læra, hvort það sé eitthvað sambærilegt og við erum að kenna hér, sko, af því að við erum að kenna ýmis málfræðiatríði. Auðvitað eru tungumálin ólík en það væri gaman að vita hvort þau eru að læra svona samheiti og andheiti og einhver orðtök og er eitthvað svoleiðis í tungumálinu hjá þeim [...] (Birna, bekkjarkennari).

Valon sagði að hann þekkti íslenska aðalnámskrá grunnskóla og að hann skildi hvernig íslenska hefði áhrif á albönskuþekkingu nemenda hans. Honum fannst að tenging á milli móðurmálskóla og grunnskóla væri æskileg þó að hann hefði aldrei haft samband við grunnskóla sem móðurmálskennari: „Það væri best nefnilega.“

Tilvik 2 Martina

Þema 6 í tilviki Martinu snýst um gildi kennara sem snúa að fjölbreytni og þekkingu nemenda sem hafa áhrif á væntingar þeirra og kröfur gagnvart nemendum. Kennslurými í grunnskólum eru lögð að þörfum nemenda og kennara og samvinna kennara styrkir þá og hefur jákvæð áhrif á nemendur. Móðurmálskennarar vinna hins vegar einir, sem getur haft öfug áhrif. Í frásögn Heiðu bekkjarkennara kom skýrt fram að hún þekkti nemendur sína vel en dýpri þekking á fjöltyngi þeirra gæfi betri möguleika til að koma til móts við þarfir þeirra. Þegar hún uppgötvaði að móðurmál Martinu væri litháíska vildi hún nýta sér þessa nýju þekkingu: „Þá gat maður talað svona öðruvísi til hennar.“

Tilvik 3 Safíra

Undirliggjandi persónuleg gildi eru samnefnari fyrir aðgerðir nemenda, kennara og foreldra í tilviki Safíru. Sjálfstraust og gildi Safíru sem snerta lönd, fjölskyldu og tungumál hennar réðu því hvernig hún nálgadist nám. Gildi móðurmálskennarans Hathai sem snerta móðurmálið taflensku og upprunalandið stýrðu sjálfboðavinnu hennar og nálgun við nemendur og fjölskyldur þeirra. Gildi foreldra varðandi móðurmál þeirra ákvarða hvort þau skrá börnin í móðurmálskennslu og hvernig þeir styðja við fjöltyngi og móðurmálsnám barnanna.

Í frásögn Páls bekkjarkennara kom í ljós að hann bauð nemendum sínum upp á tækifæri í kennslustofu til að vera stoltir af uppruna sínum, s.s. með því að ræða upprunaland sitt eða sýna landið sitt á kortinu. Páll náði einnig að nýta móðurmál nemenda í kennslu, þó að hann viðurkenndi að þessi nálgun væri ekki markviss hjá honum:

[...] til dæmis var ég með enskuprófið um daginn og það var náttúrulega erfitt fyrir viðkomandi að þýða af ensku yfir á íslensku þannig að ég sko leiðbeindi honum um það að ef hann skildi orðin á ensku þá ætti hann að skrifa þau á pólsku. (Páll, bekkjarkennari)

Hathai setti sig í samband við íslenskan skóla til að sýna hverju nemendur hennar hefðu áorkað, til dæmis bauð hún skólustjóra grunnskólans á útskriftarhátíð taflenska móðurmálskólans: „Í fyrra ég er með útskrift fyrir nemendur í framhaldsskóla og grunnskóla sem gefa certificate [skírteini] og sendiherra koma og gefa krakka útskrift [útskriftarskírteini] og ég bjóða Sólrún og Silla líka með okkur í Krók. Mjög ánægð.“

Tilvik 4 Jackson

Þema 6 fangar það að reynsla, menntun og fagmennska kennara skuli hafa áhrif á skilvirkar kennsluáðferðir þeirra. Bæði bekkjarkennari og móðurmálskennari Jacksons voru fagmenntaðir, bjuggu yfir dýpri þekkingu á nemendum sínum og persónulegri og faglegri reynslu, og höfðu jákvæð viðhorf til allra tungumála nemenda sinna. Bekkjarkennarinn Erla var með menntun í fjölmenningu og sérkennslu, langa reynslu af kennslu í fjölbreyttum bekkjum og

jákvætt viðhorf til tungumála nemenda og hún eflði skilvirk samskipti við erlenda foreldra. Móðurmálskennarinn Anna var menntuð sem pólskukennari, hún hafði góða þekkingu á íslenska skólakerfinu og íslenskri tungu, og hún var fær um að byggja á tungumálaforða nemenda sinna eða færni þeirra í íslensku og pólsku. Kennsla Erlu og Önnu hafði í för með sér skilvirkar kennsluaðferðir sem náðu til nemenda, samstarf, réttmætt mat, einlægán áhuga á nemendum og árangursrík samskipti og samvinnu við foreldra. Kennsla þeirra var líka tengd námsrýmum og skólafestnum.

Anna lýsti því hvernig hún byggði á tungumálahæfni og menningarþekkingu nemenda sinna í öðrum tungumálum:

[...] vinna miklu meira svona orðaforða og ekki þá bara, svona, ekki útskýra svo mikið í málfræði, frekar að segja hvernig gera á íslensku, hvernig gera á pólsku, bara sjá hvað er svona munurinn, ekki frekar betra að gera svona og nota, þú veist, grunnur sem er frá íslenska skólanum til að útskýra hvernig gera á pólsku. (Anna, móðurmálskennari)

Hún byggði á áhugasviðum nemenda sinna og skapaði tækifæri fyrir þá að bera saman tungumál sín:

[...] leika sér saman, gera eins konar leikur, til dæmis sem er á íslensku, þú veist, bara [...] á íslensku leiðbeiningu og, þú veist, við ætlum að gera þetta bara á pólsku. Það er líka skemmtilegt. (Anna, móðurmálskennari)

Erla sýndi áhuga á því sem verið var að kenna í pólska skólanum en á sama tíma virti hún sjálfsmýnd nemenda og hvaða hliðar af henni þeir vildu sýna:

En ég veit að það er til dæmis samfélagsfræði, ég veit það er verið að kenna sögu og svo pólsku sko, en svo eru þau ekkert mikið að [...] ég er svo sem ekki mikið að spyrtja um það heldur, ekki nema þau séu, svona, vilja að segja mér það. (Erla, bekkjarkennari)

Mikilvæg aðferð til að efla alla nemendur er að efla samvinnu á milli nemenda og notkun hópavinnu:

Við vinnum þannig með þau að þau geti verið með öllum. [...] en svo dreg ég þau í sæti til þess að þau sko venjist öllum, þú veist, séu tilbúin til þess að vera með öllum. (Erla, bekkjarkennari)

Notkun fjölbreyttra, aldurssamsvarandi kennsluáferða og sköpun öruggs rýmis þar sem nemendur geta spurt alls konar spurninga stuðlar að þátttöku og vellíðan nemenda í bekknum. Anna lýsti því hvornig nemendur hennar í sjöunda bekk voru forvitnir um réttindi sín og reglur:

Alltaf krakkar [...] bara spyrja hvenær má að vinna, hvaða lög eru eitthvað, af hverju bara má vera úti til klukkan til dæmis tuttugu og af hverju eru svona og alltaf að spyrja svo mikið um barnaréttindi hérna á Íslandi og hvornig gerir í Póllandi [...] (Anna, móðurmálskennari)

Anna greindi frá mjög sjaldgæfum samskiptum grunnskóla og móðurmálskóla, þar sem hún var beðin um að aðstoða við greiningu nemanda síns, en hún lýsti líka eigin frumkvæði að því að ná til bekkjarkennara og færa þeim skilaboð um nemendur sína:

Stundum ég var, til dæmis, ég man hvar ég byrjaði og ég sá ég veit svona krakki með lesblindu. Ég sá það mjög vel frá því ég var í kennslu, ég var að skoða heimavinnu og ég var alltaf að spyrja foreldra hvornig gengur í íslenskum skóla og ég var að segja kannski gott að segja kennaranum að ég sé svona líka í pólsku og kannski þetta er lesblinda [...]. Eða stundum foreldra koma svo eftir frá skóla og segja: „Já, kennari var að segja svona.“ Íslenskukennari bara segja: „Já, þetta er svona málið, kannski við eigum tékka það, bara hvornig er líka í pólska, getir þú skrifað eitthvað bréf?“ Það er bara svona grunnupplýsingar. (Anna, móðurmálskennari)

Tilvik 5 Clara

Þema 3 í tilviki Clöru segir að aðferðir og nálganir kennara byggja á þekkingu þeirra á nemendum, gildum og skoðunum, frekar en á samstarfi og sameiginlegri nálgun skólans. Hekla, bekkjarkennari Clöru, þekkti tungumál nemenda sinna vel:

Með tvö tungumál? Þau voru alveg nokkur. Það var, hérna, hún með spænsku, svo var ein með ítölsku og dönsku, átti danskan pabba, og ein sem átti enskan pabba, var með íslensku og ensku, svo er ég með eina frá Filippseyjum, var bara að læra íslensku og talaði ensku mikið, já, þannig að það var alveg svona fjölbreytni [...] Já, og svo var ég með einn frá Portúgal. (Hekla, bekkjarkennari)

Hekla hvatti foreldra til að skrá börnin sín í móðurmálskennslu, bæði erlenda foreldra og íslenska foreldra sem flytja heim til Íslands með börnin. Luna, móðurmálskennari Clöru, kenndi með það að leiðarljósi að efla námsfærni nemenda sinna og læsisaðferðir sem þeir gætu fært á milli tungumála sinna eftir þörfum:

[...] ef þú ert að lesa og skilur, í framtíðinni verður auðvelt að læra [...] það er aðalpunktur fyrir mig. Það snýst ekki um skilning á textanum. Þú veist, hugsaðu um framtíðina, hvernig ætlar þú að afla þér þekkingar í framtíðinni [...] af því að eftir grunnskóla ferð þú í framhaldsskóla og þegar þú ferð þangað, það fyrsta sem þú hefur er mikið af upplýsingum í bókunum þínum, í greinunum þínum og allt. Og ef þú veist ekki hvernig [á] að aðskilja merkingu, upplýsingar, frá upplýsingum sem eru ekki mikilvægar, þá verður þú virkilega týndur fyrir framan bókina [...] (Luna, móðurmálskennari)

Hér á eftir er sérstakri athygli beint að auðlindum kennara og því hvernig þær birtust í kennsluáðferðum og nálgunum þeirra sem byggðu á tungumálaforða nemenda í þeim tilgangi að efla nám þeirra, tungumálaforða og fjöltyngdar sjálfsmyndir þeirra. Meðal auðlinda kennara sem birtust í viðtölum voru tungumálaforði þeirra, menntun, innri og ytri þættir, lífs- og starfsreynsla þeirra og aðgangur að námssamfélögum og samstarfsfólki á vinnustað. Kennarar í rannsókninni byggðu á sinni eigin reynslu en sjaldnar á reynslu nemenda sinna, sem stafaði að hluta til af því að þeir þekktu ekki auðlindir nemenda sinna. Í einu tilviki vissi kennarinn ekki að litháíska væri töluð á heimilinu fyrr en foreldrar mættu í foreldraviðtal. Auðlindir nemenda út frá gögnunum voru nánast þær sömu og kennara. Yfirlit yfir auðlindir kennara og nemenda sem birtust í viðtölum má sjá í Töflu 3.

Tafla 3. Auðlindir kennara og nemenda

Auðlindir kennara	Auðlindir nemenda
Tungumálaforði	Tungumálaforði
Fyrri menntun (frá óformlegum og formlegum námsrýmum) og fagmennska	Fyrri menntun (frá óformlegum og formlegum námsrýmum)
Innri auðlindir (t.d. hvati, seigla, gildi)	Innri auðlindir (t.d. hvati, seigla, gildi)
Ytri auðlindir (fjölskylda, jafningjar, aðgangur að bókasöfnum, aðgangur að aðstoðarkennurum og leiðbeinendum í bekknum, samstarf við kollega o.s.frv.)	Ytri auðlindir (fjölskylda, jafningjar, aðgangur að bókasöfnum, aðgangur að aðstoð o.s.frv.)

Bekkjarkennarar og móðurmálskennarar í rannsókninni beittu aðferðum og nálgunum sem studdu við eflingu fjölmála sjálfsmýnda nemenda, byggðu á auðlindum nemenda og stuðluðu að bættum námsárangri þeirra og eflingu alls tungumálaforða þeirra, eins og Tafla 4 sýnir, en í henni er aðferðum og nálgunum kennara skipt í þrjá flokka sem snúast um þekkingu, kennsluaðferðir og kennslunálganir, og samskipti:

Tafla 4: Kennsluaðferðir og – nálganir bekkjarkennara og móðurmálskennara

Þekking	Gagnkvæmur áhugi og þekking grunnskóla- og móðurmálskennara Vitneskja um nemendur til þess að koma til móts við þarfir þeirra Að byggja á þekkingu á skólakerfi sem kennari býr yfir Að þekkja tungumál nemenda
Kennsluaðferðir og -nálganir	Að bjóða upp á tækifæri til að vera stolt af uppruna sínum og tungumáli Stuðningur við notkun móðurmáls í námi Að leitast eftir viðurkenningu á móðurmálsnámi Að byggja á tungumálhæfni og menningarþekkingu nemenda í öðrum tungumálum Að bera saman tungumál Að byggja á áhugasviðum og fyrri þekkingu nemenda Að virða tungumálasjálfsmynd (e. linguistic identity) nemenda Notkun fjölbreyttra, aldursamsvarandi kennsluaðferða Sköpun öruggs rýmis til að spyrja spurninga Kennsla sem stuðlar að yfirfærslu námsfærni og læsis
Samskipti	Að bjóða fulltrúum grunnskóla á viðburði móðurmálskólans Gagnkvæm samskipti foreldra og kennara Efling samvinnu á milli nemenda Hópavinna Samskipti á milli grunnskóla og móðurmálskóla Að hvetja foreldra til að láta börnin sækja móðurmálskennslu

5. Umræður

Rannsóknarspurningin var: Að hvaða leyti og hvernig taka kennarar mið af og byggja á tungumálaforða fjöltyngdra nemenda? Rannsóknin sýnir nokkur jákvæð dæmi um hvernig bekkjarkennarar og móðurmálskennarar beittu kennsluáðferðum sem byggja á tungumálaforða nemenda, nokkur dæmi um skilvirk samskipti við foreldra af erlendum uppruna og sjaldgæf dæmi um brýr á milli móðurmálsskóla og grunnskóla. Kennarar byggðu kennslu sína að mestu á eigin auðlindum en minna á auðlindum nemenda. Þeir sem höfðu samsvarandi menntun að baki, t.d. í sérkennslufræðum, læsi eða fjölmenningsfræðum, voru betur meðvitáðir um þarfir fjöltyngdra nemenda og betur í stakk búnir til að sinna þeim.

Kennarar bjuggu yfir mikilli persónulegri reynslu, fagreynslu og þekkingu. Þeir þekktu nemendur sína og fjölskyldukringumstæður þeirra að einhverju leyti, þeir þekktu kennslufræði, rannsóknir og kenningar, íslenskt skólakerfi og móðurmálsskóla. Kennarar voru opnir fyrir samskiptum og forvitnir að læra meira um tungumálaforða nemenda og um fjölskyldur þeirra. Þeir sögðu frá sveigjanleika sínum, aðlögun kennsluáðferða og meðvitund um að tímarnir væru að breytast. Engir tveir kennaranna bjuggu yfir sömu samsetningu af auðlindum og þeir sóttust ekki eftir að auka auðlindir sínar með markvissum hætti til að verða betri kennarar í fjölbreyttum bekkjum. Þeir mættu margvíslegum þröskuldum og fengu lítinn eða engan stuðning við vinnu sína með fjöltyngdum nemendum.

Undirliggjandi fræði í rannsókninni, gagnrýnin fjölmenningshyggja (Nieto 2010), menningarmiðuð kennslufræði (Gay 2000), viðeigandi leiðir í vinnu með tungumál (Chumak-Horbatsch 2012) og fjöltyngdar nálganir (García, Johnson og Seltzer 2017; García, Sylvan og Witt 2011) einblína öll á mikilvægi þess að valdefla fjöltyngda nemendur, á næmni gagnvart einstaklingsþörfum nemenda og á það að byggja á menningar- og tungumálaauðlindum þeirra. Gögnin sýna að kennararnir nálguðust fjölbreytni tungumála nemenda ekki markvisst. Páll, kennari Safíru, talaði um hvatningu sem hann veitti nemendum sínum og hvernig hann efldi sjálfs-traust þeirra í námsgetu þeirra. Hann tjáði líka hvað honum fannst jákvætt hversu óhrædd Safíra var að sýna tengsl sín við Taíland í

bekknum. Safíra mundi eftir veggspjöldum með áletruninni „velkomin“ í gamalli skólabyggingu sinni, en ekki í skólanum þar sem hún var í þegar viðtalið átti sér stað. Birna, kennari Erags, mundi eftir dæmi þar sem nemendum var boðið að hafa orðalista í prófi. Öll þessi dæmi sem kennarar og nemendum nefndu í viðtölum sýna ómarkvissa, tilviljanakennda nálgun að fjöltyngi og fjölbreytileika sem er aðeins upphaf að þróun skóla í átt að skóla fyrir alla, eins og Chumak-Horbatsch (2012) lýsir því.

Jackson er jákvætt dæmi um fjöltyngdan nemenda sem nýtur þess að tungumálaforði hans skuli vera virtur og að bekkjarkennari hans og móðurmálskennari skuli byggja á tungumálaforða hans. Bæði Erla og Anna nýttu kennslufræði sem virkjaði og nýtti tungumál Jacksons og leyfðu honum að finna til öryggis og að byggja á fyrri þekkingu. Bæði Erla og Anna áttu í reglulegum samskiptum við Filipínu, móður Jacksons, með það að markmiði að Jackson næði félagslegum og námslegum markmiðum. Skilvirk samskipti á milli þeirra sýndu jákvætt dæmi um valdeflandi kennslufræði (García og Kleifgen 2018) sem hafði í för með sér vellíðan nemandans og bætt tækifæri til að ná námsárangri.

Anna nefndi dæmi um hvernig hún gat komið skilaboðum um læsi nemenda sinna í pólsku til bekkjarkennara þeirra með hjálp foreldra. Hún hafði líka verið beðin af bekkjarkennurum að skrifa skýrslu um læsi nemenda sinna í pólsku þegar þeir voru í greiningarferli vegna lesblindu. Þrátt fyrir að dæmi um tengingar á milli móðurmálsskóla og grunnskóla séu sjaldgæf voru allir bekkjarkennarar sammála um það eftir viðtölin að það gæti verið gagnlegt að vita hvað nemendur þeirra lærðu í móðurmálsskóla og að skapa tengsl á milli skólanna. Örfáar rannsóknir fjalla um samskipti og samstarf grunn- og móðurmálsskóla, en Lamb (2020) heldur því fram að slíkt samstarf feli í sér mikla möguleika á því að gera starf í grunnskólum ríkulegra.

Fyrri rannsóknir hafa sýnt í ríkum mæli að notkun valdeflandi gagnrýnna kennslufræða, viðurkenning fjöltyngis nemenda, nýting fyrri þekkingar nemenda til náms og skilvirk samskipti við foreldra af erlendum uppruna eru mikilvæg fyrir árangursríka menntun fjöltyngdra nemenda. Núverandi rannsókn staðfestir þessar niðurstöður og sýnir nokkur jákvæð dæmi um fjöltyngdar kennsluadferðir og

nálganir. Hins vegar sýnir rannsóknin að aðferðirnar sem kennarar lýstu voru tengdar einstaklingsáhuga þeirra og fagmennsku. Skólar hvöttu ekki til markvissrar nálgunar á fjöltyngi nemenda og sameiginleg nálgun var ekki algeng innan skóla. Bæði grunnskólar og móðurmálsskólar sýndu tilhneigingu til samlögunar, og stundum sýndu þeir dæmi um nálgun sem styður við menningu og tungumál nemenda, en það var aðeins á yfirborðinu, án þess að gildin næðu til allra (Chumak-Horbatsch 2012).

Lokaorð

Það er hagur nemenda að kennarar nýti sér heildrænar, valdeflandi og fjöltyngdar nálganir í kennslu. Þörf er á sveigjanlegri nálgunum í kennslu fjöltyngdra nemenda og nýjum skilningi á fjöltyngi sem normi þar sem gengið er út frá hæfni nemenda og stöðir eru nýttar sem leiða til námsárangurs (Cummins 2007; Duff 2019; Van Deusen-Scholl 2018). Rannsóknin sýnir að kennarar þurfi að vera meðvitaðir um tungumálaförða nemenda sinna og að viðurkenna jafnt gildi tungumála í skólum og samfélaginu þó að tungumál þjóni mismunandi tilgangi í lífi nemenda. Móðurmálsskólar gætu enn betur stutt við nám nemenda sinna ef þeir þekktu námsmarkmið þeirra í grunnskólum og ef þeir ynnu í anda skóla fyrir alla, sem er opinber stefna í skólum landsins. Rannsóknin leggur til að samskipti á milli bekkjarkennara og móðurmálsskennara gætu verið gagnleg fyrir nemendur. Aðgangur að fagþróun um fjöltyngi og samþættingu menningar- og tungumálaauðlinda nemenda við kennslu getur opnað nýja sýn og nýja möguleika fyrir alla kennara. Tungumálafærni er ómissandi færni 21. aldar og með því að nýta tungumál nemenda til að efla menntun þeirra er verið að gefa öllum nemendum jákvæð skilaboð um gildi allra tungumála.

Rannsóknin var studd af Delta Kappa Gamma, Soroptimist International of Europe Scholarship, Vrouwen Studiefonds Soroptimist, sjóði Þuríðar J. Kristjánsdóttur, Þróunarsjóði innflytjendamála, Háskóla Íslands, Háskólasjóði Eimskipafélags Íslands, Rannsóknarsjóði Háskóla Íslands og verkefninu Learning Spaces for Inclusion and Social Justice.

HEIMILDIR

- Banks, James A. og Cherry A. McGee Banks, ritstj. 2000. *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. 7. útg. Hoboken: John Wiley & Sons.
- Berthele, Raphael og Amelia Lambelet, ritstj. 2018. *Heritage and School Language Literacy Development in Migrant Children*. Bristol: Multilingual Matters.
- Braun, Virginia, Victoria Clarke og Gareth Terry. 2015. „Thematic Analysis.“ Í *Qualitative Research in Clinical and Health Psychology*, ritstýrt af Poul Lyons og Antonia C. Rohleder, 95–112. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Cenoz, Jasone og Durk Gorter. 2020. „Pedagogical Translanguaging: An Introduction.“ *System* 92: 102269.
- Chumak-Horbatsch, Roma. 2012. *Linguistically Appropriate Practice: A Guide for Working with Young Immigrant Children*. North York: University of Toronto Press.
- Council of Europe. 2020. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume*. Council of Europe Publishing.
- Cummins, Jim. 2001. *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. 2. útg. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.
- . 2007. „Rethinking Monolingual Instructional Strategies in Multilingual Classrooms.“ *Canadian Journal of Applied Linguistics* 10 (2), 221–240.
- Duff, Patricia. A. 2019. „Monolingual Versus Multilingual Language Use in Language Classrooms: Contested and Mediated Social and Linguistic Practice“. Í *Perspectives on Language as Action*, ritstýrt af Mari Haneda og Hossein Nassaji, 193–211. Bristol: Multilingual Matters.
- Elin T. Thordardottir og Anna Gudrun Juliusdottir. 2013. „Icelandic as a Second Language: A Longitudinal Study of Language Knowledge and Processing by School-age Children.“ *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (4): 411–435.
- Emilsson Pesková, R. 2021. „School Experience of Plurilingual Students: A Multiple Case Study from Iceland“. Doktorsritgerð, Háskóli Íslands.
- García, O., S. I. Johnson og K. Seltzer. 2017. *The Translanguaging Classroom: Leveraging Student Bilingualism for Learning*. Philadelphia: Caslon.
- García, O. og J. A. Kleifgen. 2018. *Educating Emergent Bilinguals: Policies, Programs, and Practices for English Learners*. New York: Teachers College Press.
- García, Ofelia, Claire E. Sylvan og Daria Witt. 2011. „Pedagogies and Practices in Multilingual Classrooms: Singularities in Pluralities.“ *The Modern Language Journal* 95, Special Issue: Toward a Multilingual Approach in the Study of Multilingualism in School Contexts (3): 385–400.
- Gay, Geneva. 2000. *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press.
- Gestur Gudmundsson, D. Beach og V. Vestel. 2013. *Youth and Marginalisation. Young People from Immigrant Families in Scandinavia*. London: The Tufnell Press.
- Hafðís Guðjónsdóttir, Edda Óskarsdóttir, Anna Katarzyna Wozniczka og Karen Rut Gísladóttir. 2016. „Námsrými byggð á auðlindum nemenda.“ *Netla – vef tímarit um uppeldi og menntun*, sérrit 2016 – Námsrými félagslegs réttlætis og menntunar

- án aðgreiningar/Learning Spaces for Inclusion and Social Justice, 1–14
Hagstofa Íslands. 2021. <https://www.statice.is/statistics/population/inhabitants/>.
- Hanna Ragnarsdóttir og Lars Anders Kulbrandstad, ritstj. 2018. *Learning Spaces for Inclusion and Social Justice: Success Stories from Immigrant Students and School Communities in Four Nordic Countries*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Hanna Ragnarsdóttir og Samúel Lefever, ritstj. 2018. *Icelandic Studies on Diversity and Social Justice in Education. Nordic Studies on Diversity in Education*. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Hermína Gunnþórsdóttir, Kheirie El Hariri, K. og Markus Meckl. 2020. „Sýrlenskir nemendur í íslenskum grunnskólum: Upplifun nemenda, foreldra og kennara.“ *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*.
- Kirwan, Deirdre. 2013. „From English Language Support to Plurilingual Awareness.“ Í *Managing Diversity in Education: Languages, Policies, Pedagogies*, ritstýrt af David Little, Constant Leung og Piet Van Avermaet, 189–203. Bristol: Multilingual Matters.
- Lamb, T. 2020. „Supplementary Schools as Spaces of Hope for a More Inclusive World: Challenging Exclusion and Social Injustice in Multilingual London.“ *Journal of Linguistics and Language Teaching* 10th Anniversary Issue, 99–127.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. 2013. *Aðalnámsskrá grunnskóla: almenntur hluti 2011: greinasvið 2013*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneyti.
- Menntamálastofnun. 2019. *PISA 2018. Menntamálastofnun*. https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa_2018_helstu_island.pdf.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. 2020. *Guidelines for the Support of Mother Tongues and of Plurilingualism in Schools and Afterschool Programs*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.
- Móðurmál – samtök um tvítyngi. 2021. „Móðurmál – samtök um tvítyngi“ www.modurmal.com.
- Nieto, Sonia. 2010. *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. 10. útg. New York: Teachers College Press.
- Nieto, S. og P. Bode. 2008. *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education*. Ritstýrt af Patty Bode. 5. útg. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Ortega, L. 2017. „New CALL-SLA Research Interfaces for the 21st Century: Towards Equitable Multilingualism.“ *CALICO Journal* 34 (3), 285–316.
- Piccardo, E. 2013. „Plurilingualism and Curriculum Design: Toward a Synergic Vision.“ *TESOL Quarterly* 47 (3): 600–614.
- Piccardo, Enrica og Brian North. 2020. „The Dynamic Nature of Plurilingualism: Creating and Validating CEFR Descriptors for Mediation, Plurilingualism and Plurilingual Competence“. Í *Plurilingual Pedagogies: Critical and Creative Endeavors for Equitable Language in Education*, ritstýrt af Sunny Man Chu Lau og Saskia Van Viegen, 279–301. Cham: Springer.
- Sigríður Ólafsdóttir. 2015. „The Development of Vocabulary and Reading Comprehension among Icelandic Second Language Learners.“ Doktorsritgerð, Háskóli Íslands.

- Silverman, David. 2013. *Doing Qualitative Research*. 4. útg. London: Sage.
- Stake, Robert E. 2013. *Multiple Case Study Analysis*. New York: Guilford Press.
- Trifonas, Peter Pericles og Themistoklis Aravossitas, ritstj. 2014. *Rethinking Heritage Language Education*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Trần, Anh-Đào Katrín. 2015. „Untapped Resources or Deficient ‘Foreigners’.“ Doktorsritgerð, Háskóli Íslands.
- Van Deusen-Scholl, N. 2018. „The Negotiation of Multilingual Heritage Identity in a Distance Environment: HLA and the Plurilingual Turn.“ *Calico Journal* 35 (3): 235–256.
- Young, Andrea og Christine Helot. 2003. „Language Awareness and/or Language Learning in French Primary Schools Today.“ *Language Awareness* 12 (3–4): 234–246.

ÚTDRÁTTUR

Kennsluaðferðir og nálganir í tungumálakennslu: Hvernig geta kennarar byggt á fjöltyngi nemenda?

Fjöltyngi hefur áhrif á nám, námsárangur og vellíðan. Greinin lýsir kennsluáferðum og nálgunum bekkjarkennara og móðurmálskennara og þá sérstaklega hvernig þeir hafa nýtt sér tungumálaforða nemenda í skólastarfinu. Þátttakendur voru fimm bekkjarkennarar á miðstigi grunnskóla (5.–7. bekkur) og fimm móðurmálskennarar í Móðurmáli – samtökum um tvítyngi, allir starfandi á höfuðborgarsvæðinu. Rannsóknin byggði á hálfopnum viðtölum sem síðan voru þemagreind. Niðurstöður sýndu að bekkjarkennarar voru almennt áhugasamir um móðurmál nemenda og þátttöku þeirra í móðurmálsskólum en kennslan fór fram á íslensku og tók ekki mið af fjöltyngi nemenda. Fjórir af fimm móðurmálskennurum töluðu íslensku og þekktu til íslensks skólakerfis, en markmið þeirra var að kenna börnum móðurmál þeirra og þeir nýttu heldur ekki fjöltyngi nemenda sinna til kennslu. Einn bekkjarkennari og einn móðurmálskennari byggðu markvisst á fjöltyngi nemenda sinna. Rannsóknin setur spurningarmerki við þá hefðbundnu skoðun að það sé hlutverk skóla að kenna nemendum íslensku og hlutverk foreldra að viðhalda og þróa móðurmál. Það þjóni öllum nemendum þegar kennarar þeirra nota heildrænar, valdeflandi, fjöltyngdar nálganir í kennslu. Rannsóknin bendir til að kennarar þurfi viðeigandi endurmenntun, að þeir myndi traust tengsl við foreldra af erlendum uppruna, og í viðari skilningi að þeir viðurkenni fjöltyngi og jafnt gildi allra tungumála nemenda í skólum og samfélaginu.

Lykilorð: Fjöltyngdir nemendur, tungumálaforði, fjöltyngdar nálganir í kennslu, tungumálasjálfsmynd, fjöltilviksrannsókn

ABSTRACT

**Pedagogical approaches in language teaching:
How can teachers build on their students' plurilingualism?**

Plurilingualism affects students' education, school achievement, and wellbeing. This article describes the instructional approaches that compulsory schoolteachers and heritage language (HL) teachers used to draw on the linguistic repertoires of their students. The participants of the study were five class teachers and five HL teachers who all worked in the Greater Reykjavík Area. The research was qualitative, and a thematic analysis was used to analyze semi-structured interviews. The findings showed that the class teachers were generally interested in their students' HL languages and HL school attendance, while their pedagogies did not respond to students' plurilingualism. Some HL teachers had knowledge of Icelandic and the Icelandic school system, yet their goal was their students' development of HL, and they applied monolingual instructional strategies. One class teacher and one HL teacher built systematically on their students' plurilingualism in their teaching. This research raises questions about the previously held views that it is primarily the role of the school to teach students Icelandic, and the responsibility of parents to maintain and develop HL languages. It is in the interest of plurilingual students that their teachers assume holistic, empowering, plurilingual approaches to teaching. This research suggests that educators need access to relevant professional development, they need to initiate respectful collaboration with immigrant parents, and in a broader sense, view plurilingualism as the norm and recognize the equal value of all languages in schools and societies.

Keywords: Plurilingual students, linguistic repertoire, plurilingual pedagogical approaches, linguistic identity, multiple case study