



Að læra íslensku sem annað mál: Markviss orðaforðakennsla í útinámi

Harpa Sif Þorsteinsdóttir og Rannveig Oddsdóttir

► Abstract ► Um höfunda ► About the authors ► Heimildir

Börnum af erlendum uppruna hefur fjölgað mikið í íslenskum leikskólum á undanförunum árum. Rannsóknir sýna að staða þessara barna í íslensku er fremur slök og meiri þekkingu og úrræði vantar innan leikskólanna til að geta sem best stutt við máltöku íslenskunnar hjá þeim. Markmið þessarar rannsóknar var að leita leiða til að vinna á markvissan hátt með íslenskan orðaforða leikskólabarna sem læra íslensku sem annað mál. Fimm tvítýngd börn fengu markvissa orðaforðakennslu með námsefninu *Orðaleik* í sjö vikur. Kennslan fór fram í útikennslu og var lögð áhersla á að kenna orð sem tengjast útiveru og umhverfi. Orðaforði barnanna var metinn fyrir íhlutun, strax að lokinni íhlutun og tveimur mánuðum eftir að henni lauk. Niðurstöður voru þær að öll börnin bættu við orðaforða sinn meðan á íhlutuninni stóð og viðhéldu þeim orðaforða tveimur mánuðum síðar. Framfarir einstakra barna voru þó mismiklar og draga má þá ályktun af gögnum rannsóknarinnar að virkni barnanna í málörvunarstundunum og samskiptum innan leikskólans hafi áhrif á hve miklum framförum þau ná. Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að orðaforðakennsla sem er fléttuð inn í daglegt leikskólastarf getur skilað góðum árangri en huga þurfi að virkni einstakra barna í slíkum stundum og samskiptum innan leikskólans almennt.

Efnisorð: Orðaforði, tvítýngi, orðaforðakennsla, útikennsla, Orðaleikur

Inngangur

Börnum af erlendum uppruna hefur fjölgað mikið í íslenskum leikskólum á undanförunum árum. Rannsóknir sýna að staða þessara barna í íslensku er fremur slök og meiri þekkingu og úrræði vantar innan leikskólanna til að geta sem best stutt við máltöku íslenskunnar hjá þeim (Aneta Figlarska o.fl., 2017). Markmið rannsóknarinnar sem hér er kynnt var að meta árangur af vinnu með námsefnið *Orðaleik* sem er nýtt íslenskt efni ætlað til að kenna grunnorðaforða íslenskunnar (Rannveig Oddsdóttir og Íris Hrönn Kristinsdóttir, 2018). Námsefnið var notað í útikennslu með fimm tvítýngdum börnum í sjö vikur og lögð áhersla á að kenna orðaforða sem tengist útiveru og umhverfi.

Í greininni er leitað svara við tveimur rannsóknarspurningum:

- Hvernig hentar námsefnið *Orðaleikur* til að efla orðaforða barna í gegnum leik og útikennslu?
- Hvaða áhrif hefur kennslan á orðaforða barnanna?

Málþroski tvítýngdra barna

Börn læra móðurmál sitt svo að segja af sjálfu sér ef þau eru í virku málumhverfi. Í samskiptum við aðra læra þau orð og hugtök um hluti og athafnir í sínu daglega lífi (Bloom, 2000) og átta sig smám saman á hvernig tungumálið er uppbyggt og geta farið að tjá sig í skiljanlegum setningum (Sigríður

Sigurjónsdóttir, 2005). Máltakan er samt sem áður mjög háð ytri áhrifum og það hversu hröð framvindan verður ræðst að stórum hluta af því málumhverfi sem einstaklingar hafa aðgang að (Hoff, 2006).

Mörg börn alast upp í umhverfi þar sem fleiri en eitt tungumál eru notuð. Á það til dæmis við um börn foreldra af erlendum uppruna þar sem annað tungumál er talað á heimilinu en í samfélaginu og börn foreldra sem eru af ólíku þjóðerni. Tvítyngd börn læra mál eftir sömu leiðum og eintyngd börn en þar sem tungumálakunnátta þeirra dreifist á tvö mál verður framvindan í hvoru máli fyrir sig ekki sú sama og hjá eintyngdum jafnöldrum þeirra (Hoff og Core, 2013; Meisel, 2004). Rannsóknir sýna til að mynda að börn sem tala tvö tungumál hafa yfirleitt minni orðaforða í hvoru tungumáli fyrir sig en eintyngd börn en samanlagður orðaforði þeirra í báðum málunum er hins vegar stærri en orðaforði eintyngdra barna (Bialystok o.fl., 2010; Thordardóttir o.fl., 2006). Hversu sterkur orðaforðinn verður í hvoru tungumáli fyrir sig veltur á hve ríkulegt málumhverfið er í viðkomandi tungumáli (Thordardóttir, 2011). Oft er framvindan í öðru tungumálinu hraðari en í hinu. Hjá börnum sem alast upp við eitt tungumál á heimili en annað í samfélaginu er tungumál foreldranna yfirleitt sterkara málið fyrstu árin en samfélagsmálið styrkist þegar börnin fara að verja meiri tíma utan heimilisins (Gathercole og Thomas, 2009; Mieszkowska o.fl., 2017). Hversu hratt og hve vel börn ná tökum á seinna málinu er háð ýmsum þáttum. Þar getur til dæmis skipt máli hvort tungumálið er skylt fyrsta máli barnsins (Sigríður Ólafsdóttir, 2015), viðhorf barnsins og fjölskyldu þess til að læra málið (Oroujlou og Vahedi, 2011) og sá stuðningur sem þau fá við að læra nýja málið (Hoff og Core, 2013; Unsworth, 2016).

Nýleg rannsókn (Aneta Figlarska o.fl., 2017) á orðaforða 4–5 ára pólskra barna sem eiga báða foreldra pólska og hafa búið á Íslandi frá fæðingu eða fyrstu mánuðum ævi sinnar, sýndi fram á að pólskur orðaforði þessara barna var álíka mikill og orðaforði eintyngdra pólskra barna. Aftur á móti var íslenskur orðaforði þeirra mun minni heldur en hjá eintyngdum íslenskum börnum. Það er mjög jákvætt hve vel þessi börn standa í móðurmáli sínu á þessum aldri og eðlilegt að íslenskan sé veikara tungumálið hjá þeim þar sem þau hafa verið mikið í pólsku málumhverfi. Ef vel er staðið að kennslu þessara barna ætti munurinn að minnka með tímanum auk þess sem góð tök á móðurmáli geta stutt við tileinkun annars tungumáls (Cummins, 2001). Þær rannsóknir sem gerðar hafa verið á málþroska eldri tvítyngdra barna á Íslandi benda hins vegar til þess að betur þurfi að styðja við íslenskunám þeirra (Sigríður Ólafsdóttir, 2015; Thordardóttir og Juliusdóttir, 2013). Rannsókn Sigríðar Ólafsdóttur (2015) á þróun orðaforða og lesskilnings tvítyngdra barna í 4.–8. bekk sýndi að íslenskur orðaforði barnanna var mun lakari en hjá eintyngdum íslenskum jafnöldrum og bilið milli hópanna óx heldur eftir því sem á leið. Lesskilningur tvítyngdu barnanna var einnig slakari en hjá þeim eintyngdu og hafði orðaforði þeirra forspárgildi fyrir frammistöðu þeirra í lesskilningi. Þessar niðurstöður eru í samræmi við niðurstöður úr rannsókn Elínar Þallar Þórðardóttur og Önnu Guðrúnar Júlíusdóttur (2013) þar sem fylgst var með framvindu málþroska hjá börnum sem læra íslensku sem annað mál. Þótt börnin bættu við kunnáttu sína var framvindan of hæg til að þau næðu að vinna upp það forskot sem eintyngdu íslensku börnin höfðu. Niðurstöðurnar benda einnig til þess að framvindan sé almennt hægari en hjá börnum sem læra ensku sem annað mál. Þar gæti bæði skipt máli að íslenska hefur flóknari málfræði en enska og er mál sem hefur lítið vægi í alþjóðlegu samhengi þar sem fáir tala málið sem getur haft þau áhrif að börn sem læra íslensku sem annað mál sjái ekki tilganginn í að læra málið (Thordardóttir og Juliusdóttir, 2013). Einnig gæti skipt máli að þótt bæði Íslendingum og innflytjendum þyki mikilvægt að innflytjendur læri íslensku (Ómar Hjalti Sölvason o.fl., 2021) hafa Íslendingar tilhneigingu til að tala ensku við fólk af erlendum uppruna sem fækkar tækifærum þeirra til að æfa sig í íslensku (Eiríkur Rögnvaldsson, 2020).

Þótt ástæður þess að börnum gangi hægar að læra íslensku sem annað mál en mörg önnur tungumál geti að einhverju leyti legið í eiginleikum tungumálsins og viðhorfi til þess að læra málið verður ekki lítið fram hjá því að skólarnir gegna mikilvægu hlutverki í þessu sambandi og þar má án efa gera betur. Innflytjendur voru fáir á Íslandi þar til fyrir fáeinum árum og þekking á málefnum þessa hóps því lítil innan skólakerfisins. Þótt leik- og grunnskólakennarar séu allir af vilja gerðir að mæta þörfum barna af erlendum uppruna vantar oft á tíðum þekkingu innan skólanna á hvernig best sé að standa

að íslenskukennslu þeirra. Í rannsókn Anetu Figlarska, Rannveigar Oddsdóttur, Samúels Lefever og Hrafnhildar Ragnarsdóttur (2017) kemur til dæmis fram að deildarstjórar telja að bæði vanti tíma og mannaúð inn í leikskólana til að geta veitt þessum börnum þá málörvun sem þau þurfa. Svipaða sögu er að segja um grunnskólana. Í rannsókn Hermínu Gunnþórsdóttur, Stéphanie Barillé og Markusar Meckl (2017) á reynslu foreldra og kennara af námi og kennslu nemenda af erlendum uppruna kemur fram að grunnskólakennarar telja sig ekki fá nægan stuðning við að skipuleggja kennslu tvítýngdra nemenda. Þeir segja að málefnum nemenda af erlendum uppruna hafi lítil gaumur verið gefinn í kennaranáminu og þeir sem á annað borð fengu einhverja fræðslu um þann málaflokk töldu hana ekki hafa gefið þeim nægilega traustan grunn til að vita hvernig þeir geti skipulagt kennslu þessara nemenda. Þeir telja heldur ekki vera nægilegt framboð af endurmenntunarnámskeiðum tengdum málefnum nemenda af erlendum uppruna.

Orðaforðanám

Orð eru grunneiningar málsins og orðaforði því lykillinn að því að ná tökum á tungumáli. Börn þurfa orðaforða til þess að geta átt í samskiptum við aðra og til að geta skilið talað og ritað mál. Flest börn byrja að tjá sig með orðum í kringum eins árs aldur, orðaforðinn vex hægt til að byrja með en í kringum 18 mánaða aldur taka flest börn kipp í orðaforða sem upp frá því vex hratt allt fram á unglingsár þegar draga fer úr vaxtarhraðanum (Bloom, 2000).

Orðanám barna fer fram daglega og í öllum aðstæðum (Bloom, 2000). Börn taka orð inn í orðaforðann þegar þau átta sig á merkingu þeirra út frá því samhengi sem þau eru notuð í eða þegar þau fá útskýringar á orðunum sem þau skilja ekki. Hversu hratt börn bæta við orðaforða sinn veltur á málumhverfinu sem þau hafa aðgang að. Þar skiptir máli hversu mörg og fjölbreytt orð þau heyra (Hart og Risley, 1995) og hvort þeir fullorðnu styðja við orðanám þeirra með því til dæmis að eiga samræður við þau, útskýra fyrir þeim orð sem þau skilja ekki og hvetja þau til að nota tungumálið til að tjá sig (Bloom, 2000). Árangursríkasta leiðin til að efla orðaforða ungra barna er að kenna þeim orðaforða í raunverulegum aðstæðum. Þar gildir annars vegar að setja orð á þá hluti og athafnir sem börnin sjá, nota og taka þátt í og hins vegar að setja þau orð, sem ætlunin er að kenna börnunum, í samhengi sem hefur merkingu fyrir þeim (Honig, 2017). Eigi til dæmis að kenna börnum orð sem tengjast íslenskri náttúru er áhrifaríkara að gera það úti í náttúrunni þar sem börnin hafa þau fyrirbæri sem orðin tákna fyrir framan sig, geta séð þau, þreifast á þeim, fundið fyrir þeim, heyrt í þeim og/eða þefast af þeim en að kenna þau innandyrta út frá myndum eða útskýringum sem börnin tengja jafnvel ekki við það sem orðin raunverulega standa fyrir.

Lestur er líka mikilvægur þegar kemur að orðanámi barna. Í ritmáli er notaður annar og fjölbreyttari orðaforði en í talmáli svo börn sem mikið er lesið fyrir heyra og læra orð sem þau myndu ekki læra annars. Fjöldi rannsókna hefur sýnt fram á tengsl milli orðaforða barna og þess hve mikið er lesið fyrir þau (Zauche o.fl., 2016). Einnig hefur verið sýnt fram á að máli skiptir hvernig er lesið. Lestur þar sem stoppað er við orð sem talið er að börnin þekki ekki fyrir og þau útskýrð fyrir börnunum skilar til dæmis meiru en lestur án slíkra útskýringa (Biemiller og Boote, 2006; Sigrún Alda Sigfúsdóttir o.fl., 2020) og einnig hefur það jákvæð áhrif á orðaforðanám að eiga samræður við börnin um efni bókindanna sem lesnar eru því þá fá börnin tækifæri til að nota orðin sjálf sem hjálpar til við að festa merkingu þeirra í minni (McKeown og Beck, 2014; Zevenbergen og Whitehurst, 2003).

Rannsóknir á orðaforða sýna að gríðarlegur einstaklingsmunur getur verið á orðaforða jafnaldra barna (Hart og Risley, 1995; Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2015, 2018; Huttenlocher o.fl., 2010). Fjöldi rannsókna hefur sýnt að sá munur tengist félags- og efnahagslegri stöðu fjölskyldna og skýrist af því að málumhverfi barna á efnameiri heimilum er ríkulegra en hjá þeim efnameinni (Attig og Weinert, 2020; Hart og Risley, 1995; Hoff, 2006; Huttenlocher o.fl., 2010; Rowe, 2012). Þannig sýndi til dæmis rannsókn Hart og Risley (1995) að börn úr hástétt heyrðu allt að fjórum sinni fleiri orð á viku en börn úr lágstétt og seinni rannsóknir hafa leitt í ljós að foreldrar í hástétt tala á annan hátt við börnin sín en foreldrar í lægri stéttum. Þeir fara til dæmis frekar út fyrir það sem er hér og nú, svo sem með því að útskýra fyrir börnunum, undirbúa þau fyrir eitthvað sem er að fara að gerast eða

segja frá atburðum sem börnin hafa ekki upplifað sjálf (Rowe, 2012) en slík samtöl krefjast flóknari málnotkunar en spjall um það sem barnið er að fást við hverju sinni.

Þótt minni stéttamunur sé á Íslandi en víða annars staðar birtist sams konar munur í rannsóknum á málþroska íslenskra barna (Amalía Björnsdóttir o.fl., 2003; Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2015). Hrafnhildur Ragnarsdóttir (2015, 2018) gerði langtímarannsókn á orðaforða, hlustunarskilningi og málfræðipekkingu fjögurra til sex ára gamalla barna. Framfarir í þessum þáttum málþroska voru skoðaðar sem og tengsl á milli mælinga og við bakgrunnsbreytur. Rannsóknin sýndi að orðaforði barnanna jókst gífurlega mikið á þessum árum og fylgni var á milli frammistöðu barnanna í orðaforða, hlustunarskilningi og málfræði. Niðurstöðurnar sýndu einnig fram á mikinn einstaklingsmun á öllum mælingunum. Orðaforði þeirra barna sem minnstan orðaforða höfðu við sex ára aldur var til dæmis svipaður orðaforða þeirra barna sem best stóðu tveimur árum fyrr. Fylgni var á milli frammistöðu barnanna í málþroskaprófunum og bakgrunnsbreyta eins og aldurs, menntunar og tekna foreldra, fjölda barnabóka á heimili og þess hve oft var lesið fyrir börnin.

Hafa má áhrif á orðaforðanám barna með markvissri kennslu. Safngreining Marulis og Neuman (2010) sýnir að ná má góðum árangri í orðaforðakennslu með beinni kennslu. Með því er átt við að orðin eru útskýrð með beinum hætti og börnin síðan hvött til að nota þau í samhengi. Rannsóknir sýna einnig að það umhverfi sem tvítyngdum börnum er búið í leikskólum getur haft áhrif á hvernig þeim gengur að ná tókum á seinna málinu (Ramírez o.fl., 2021). Þar geta þættir eins menntun kennaranna og reynsla þeirra af að vinna með tvítyngdum börnum skipt máli (Cirino o.fl., 2007; Ramírez o.fl., 2019), hvernig þeir skipuleggja starfið og umhverfið í leikskólanum (Cirino o.fl., 2007; Edyburn o.fl., 2019; Solari o.fl., 2016) og hversu mikið þeir tala við börnin (Bowers og Vasilyeva, 2011; Grøver o.fl., 2018).

Útinám

Útinám er mikilvægur hluti af leikskólastarfi á Íslandi. Leikskólabörn verja hluta dagsins í útiveru á leikskólalóðinni og gjarnan er farið í vettvangsferðir um nágrenni skólans. Tilgangur útiverunnar er margþættur, en meðal þess sem íslenskir kennarar telja vera meginhlutverk hennar er að ýta undir leik og nám barnanna, efla líkamlega og andlega velferð, veita þeim tækifæri til að taka áhættu og finna fyrir öryggi og hafa áhrif á viðhorf þeirra til umhverfisins (Kristín Norðdahl, 2016). Margir kennarar hafa fundið að útivera hefur góð áhrif á börn og þau áhrif hafa verið staðfest með rannsóknum (Sigrún Helgadóttir og Páll Jakob Línal, 2010). Náttúrulegt umhverfi hefur jákvæð áhrif á tilfinningar og líðan sem birtist meðal annars í að börn með ofvirkni og athyglisbrest eiga auðveldara með að halda einbeitingu og stýra hegðun sinni (Taylor og Kuo, 2011). Þá virðast börn sem búa í umhverfi þar sem þau hafa greiðan aðgang að grænum svæðum síður þróa með sér ofvirkni og athyglisbrest en börn sem hafa takmarkaðan aðgang að slíkum svæðum (Thygesen o.fl., 2020).

Líkt og aðrar stundir dagsins býður útiveran upp á fjölbreytt tækifæri til málörvunar, börnin læra heiti á hlutum, fyrirbærum og athöfnum sem tengjast útiverunni en þó aðeins ef þau heyra orðin notuð (Honig, 2017). Mikilvægt er að fylgja börnum sem læra íslensku sem annað mál eftir í útiveru og tryggja að þau heyri og tali um það sem fyrir augu og eyru ber. Oft þekkja þau hugtökin á sínu móðurmáli því þau hafa lært þau af foreldrum sínum en hafa fá tækifæri utan leikskólans til að læra þau á íslensku. Einnig er hægt að vera með skipulagðar málörvunarstundir úti þar sem málörvunin er annaðhvort tengd því sem fengist er við í útiverunni hverju sinni eða unnið er að verkefnum sem annars væru unnin inni.

Aðferð

Leikskólinn þar sem rannsóknin fór fram er í þéttbýli utan höfuðborgarsvæðisins. Í leikskólanum eru um 100 börn á aldrinum eins til sex ára á fimm deildum. Hátt hlutfall er af tvítyngdum börnum eða um 30%. Annar höfunda greinarinnar vann sem leikskólakennaranemi þegar rannsóknin fór fram

og vann að verkefninu í vinnutíma sínum með börnunum. Verkefnið var kynnt fyrir leikskólastjóra áður en farið var af stað með rannsóknina og veitti hann samþykki sitt fyrir henni. Einnig var verkefnið kynnt fyrir foreldrum barnanna og óskað eftir skriflegu samþykki fyrir þátttöku barnanna.

Þátttakendur

Þátttakendur rannsóknarinnar voru fimm tvítyngd börn; tveir strákar og þrjár stelpur. Börnin komu af tveimur deildum og eiga það sameiginlegt að eiga báða foreldra af erlendum uppruna. Talað er erlent tungumál heima fyrir og móðurmál þeirra er því annað en íslenska. Þrjú barnanna voru í elsta árgangi leikskólans og tvö í næstelsta árgangi. Aldursmunurinn á milli elsta barns og yngsta voru átta mánuðir. Börnunum voru gefin dulnefni sem notuð voru til að aðgreina þau í rannsókninni. Börnin voru á aldrinum 4;7 ára til 5;3 ára og voru þeim gefin nöfnin Gunnar, Svava, Sara, Óli og Jóna. Gunnar var elstur barnanna og Jóna yngst.

Íhlutun

Íhlutunin stóð í sjö vikur og á þeim tíma vann rannsakandi markvisst með börnunum í 45–60 mínútur í senn, tvisvar til þrisvar í viku. Vinnan fór að mestu fram utandyra, bæði innan leikskólagarðsins og utan hans. Einnig tengdi rannsakandi orðaforðann inn í daglegt starf á deildinni, svo sem samverustundir. Verkefni kennslustundanna voru mismunandi milli daga en allar miðuðu þær að því að leggja inn orð sem tengjast útiveru og umhverfi barnanna. Við val á orðum til að kenna voru notuð orðaþemu úr námsefninu *Orðaleik: Orðanám í leikskóla* (Rannveig Oddsdóttir og Íris Hrönn Kristinsdóttir, 2018). *Orðaleikur* er námsefni sem samið er fyrir tvítyngd börn sem læra íslensku sem annað tungumál. Uppistaðan í efninu eru myndir sem sýna orð og hugtök úr grunnorðaforða íslenskunnar, það er orð sem er mikilvægt að börn kunn til að geta átt samskipti innan leikskólans og geta tjáð sig um helstu atriði daglegs lífs. Myndirnar eru notaðar til umræðu og leikja sem miða að því að virkja börnin í að nota orðin í eigin tali og festa þau þannig í sessi. Orðaþemun sem notuð voru í íhlutuninni voru *veður*, *útileiksvæði* og *umhverfið úti*. Myndirnar sem tilheyrja þessum orðaþemum voru prentaðar út og plastaðar til að hægt væri að vinna með þær úti. Einnig voru útbúin bingóspjöld og fjársjóðskort þar sem unnið var með hluta orðanna.

Í kennslustundunum var alltaf farið út enda markmiðið að tengja orðaforðakennsluna við útikennslu. Unnið var með eitt orðaþema í einu, viku í senn, og farið tvisvar í gegnum hvert orðaþema. Í síðustu vikunni fékk hvert orðaþema einn dag. Áður en íhlutun hófst hafði verið útbúin kennsluáætlun þar sem fram kom hvað yrði gert, hvenær og hvert yrði farið. Gerðar voru nokkrar undantekningar frá kennsluáætluninni þegar börnin voru með óskir um staði sem þau vildu fara á. Hver kennslustund byrjaði á að rifjað var upp hvað hafði verið gert í tímanum áður og rætt um það við börnin. Síðan var unnið markvisst með ákveðinn hluta orðaforðans. Orðin voru lögð inn með því að nota þau um hluti í umhverfinu og tengja þau við myndirnar úr *Orðaleik*. Þannig var börnunum til dæmis bent á fjall sem þau sáu í útiverunni og þeim sýnd myndin úr *Orðaleik*. Myndirnar voru síðan notaðar til að virkja börnin í umræðum um viðkomandi orð og reynt að fá þau til að nota orðin sjálf, svo sem með því að spila minnisþil og bingó með orðunum sem unnið var með hverju sinni. Stundum voru teknar með bækur sem tengdust umfjöllunarefninu og þær lesnar úti og einu sinni var farið í fjársjóðsleit þar sem búíð var að útbúa fjársjóðskort og börnin fengu vísbendingar til þess að elta. Þannig gengu börnin á milli leiktækjanna í garðinum og enduðu á að finna fjársjóðinn. Einnig var tæknin nýtt, spjaldtölva tekin með út og unnið með orðaforðann á þann hátt. Allir tímar enduðu á að rifjað var upp hvað hafði verið gert í tímanum og börnin voru spurð hvað þeim hefði þótt skemmtilegast eða áhugaverðast.

Einnig var unnið með Orðaleiksmýndirnar í leikskólastarfinu inni á deild. Daglega var til dæmis valinn veðurfræðingur og hann setti fram veðurspá fyrir daginn. Hann fór út í glugga, fann til þær myndir sem þóssuðu við veðrið og sagði hinum börnunum hvernig veðrið var. Einnig þurfti veðurfræðingurinn að finna út hvernig væri best að klæða sig eftir veðri, finna til myndir með þeim fötum sem hentuðu þann dag og segja hinum börnunum frá.

Gögn

Gagnasöfnun var í formi dagbókarskrifa rannsakanda og orðaforðaprófa.

Rannsakandi skrifaði í dagbókina í hverri kennslustund. Hann skráði hvernig dagarnir gengu fyrir sig, hvort börnin væru virk, skráði framfarir hjá börnunum og upplifanir sínar, hvað hefði mátt fara betur og hvernig mætti bæta það. Einnig skrifaði rannsakandi hjá sér hvernig námsumhverfið var, þar eð kennslan fór sjaldnast fram á sama stað, auk athugasemda um veðrið og aðra þætti sem gátu haft áhrif á kennsluna.

Staða og framfarir barnanna í orðaforða voru metin með því að kanna þekkingu þeirra á þeim orðum sem unnið var með áður en íhlutunin hófst, strax að henni lokinni og tveimur mánuðum eftir að henni lauk. Eitt og eitt barn var tekið afsíðis og prófað í ró og næði. Alltaf var byrjað á að prófa tjáningarorðaforða á undan viðtökuorðaforða. Til að prófa tjáningarorðaforða hjá börnunum voru búin til spjöld með myndum af hlutum og fyrirbærum sem börnin áttu að nefna. Börnunum var sýnd ein mynd í einu, spurt hvað væri á myndinni og þau svöruðu eftir bestu getu. Til að prófa viðtökuorðaforða notaði rannsakandinn sömu spjöld. Fimm spjöldum var raðað fyrir framan börnin og þau áttu að benda á myndina sem samsvaraði því orði sem rannsakandinn spurði um. Útbúin voru skráningarblöð með öllum orðunum og merkt við þau orð sem börnin gátu nefnt sjálf þegar þeim voru sýndar myndirnar (tjáningarorðaforði) og hve mörg orð þau þekktu þegar þau heyrðu þau (viðtökuorðaforði).

Úrvinnsla

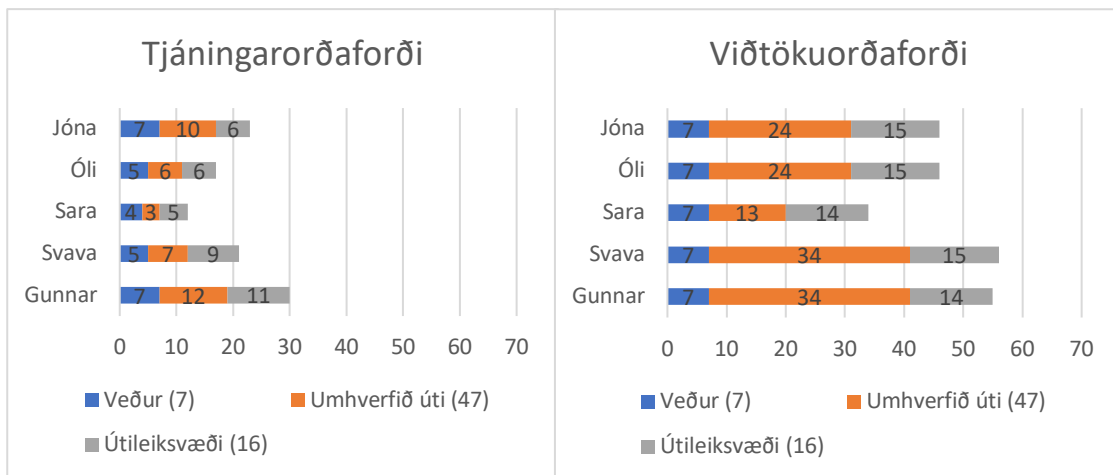
Niðurstöður úr orðaforðaprófunum voru notaðar til að skoða stöðu og framfarir barnanna í orðaforða á þeim tíma sem rannsóknin náði yfir, hjá hópnum í heild og einstökum börnum. Upplýsingar úr dagbókarskrifunum voru notaðar til að varpa frekara ljósi á nám þeirra yfir veturinn, svo sem til að sjá hvort mæting þeirra og þátttaka í verkefninu gæti skýrt árangur þeirra.

Niðurstöður

Í þessum kafla eru niðurstöðum rannsóknarinnar gerð skil. Fyrst er framvindu hópsins gerð skil og skoðað hvernig frammistaðan þróast frá forprófun til viðhaldsmælingar. Í framhaldi af því er framvindan hjá hverju barni skoðuð nánar og að lokum er kannað hvaða orð börnin þekktu á hverjum tíma.

Framvinda hópsins

Niðurstöður forprófana á orðaforða barnanna sýndu mikinn einstaklingsmun í bæði viðtökuorðaforða og tjáningarorðaforða en jafnframt var nokkur munur á milli þeirra þriggja orðaþema sem prófuð voru. Alls voru börnin spurð um merkingu 70 orða. Þar af voru sjö orð úr orðaþemanu *veður*, 47 orð úr orðaþemanu *umhverfið úti* og 16 orð úr orðaþemanu *útileiksvæði*. Eins og sjá má á *Mynd 1* var staða barnanna í bæði tjáningar- og viðtökuorðaforða missterk í upphafi rannsóknarinnar.

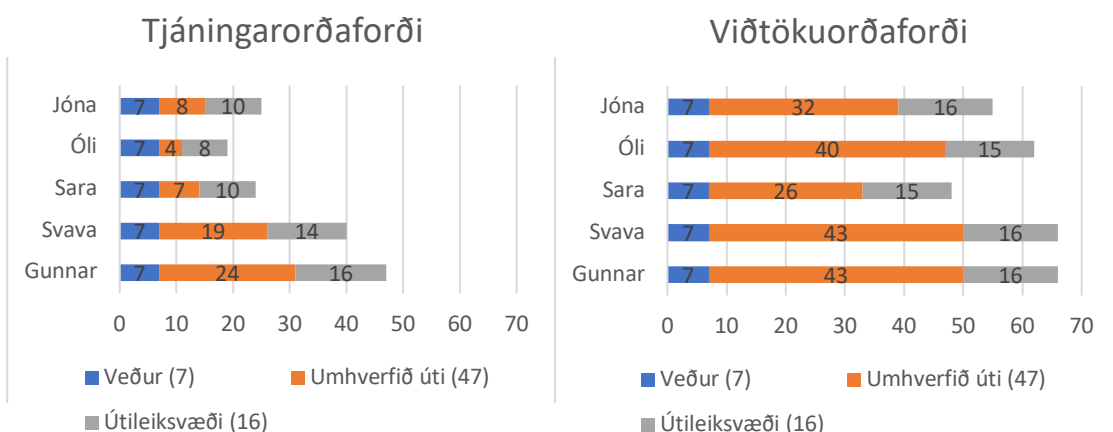


Mynd 1. Orðaforði barnanna fyrir íhlutun.

Mat á tjáningarorðaforða barnanna sýndi að þau kunnu að meðaltali 21 orð af þeim 70 sem spurt var um. Sara sem kunni fæst þekkti 12 orð og Gunnar sem kunni flest þekkti 30 orð. Öll börnin þekktu hlutfallslega flest orð úr orðaþemanu *veður* eða 4–7 orð af þeim sjö orðum sem spurt var um. Hlutfallslega fæst orð þekktu þau úr orðaþemanu *umhverfið úti* eða 3–12 orð af 47. Úr orðaþemanu *útileiksvæði* þekktu þau 5–11 orð af þeim 16 orðum sem spurt var um.

Eins og við var að búast var viðtökuorðaforðinn stærri en tjáningarorðaforðinn en börnin þekktu að meðaltali 47 orð af þeim 70 sem spurt var um. Líkt og í tjáningarorðaforðanum þekktu börnin hlutfallslega flest orð úr orðaþemanu *veður* en öll börnin þekktu þau sjö orð sem spurt var um. Þá þekktu þau 14–15 af þeim 16 orðum sem spurt var um úr orðaþemanu *útileiksvæði*. Eins og í tjáningarorðaforðanum þekktu þau hlutfallslega fæst orð úr orðaþemanu *umhverfið úti* og þar kom einstaklingsmunurinn skýrast fram en börnin þekktu á bilinu 13–34 orð. Líkt og í tjáningarorðaforðanum var Sara það barn sem fæst orð þekkti en Gunnar og Svava þekktu flest orð.

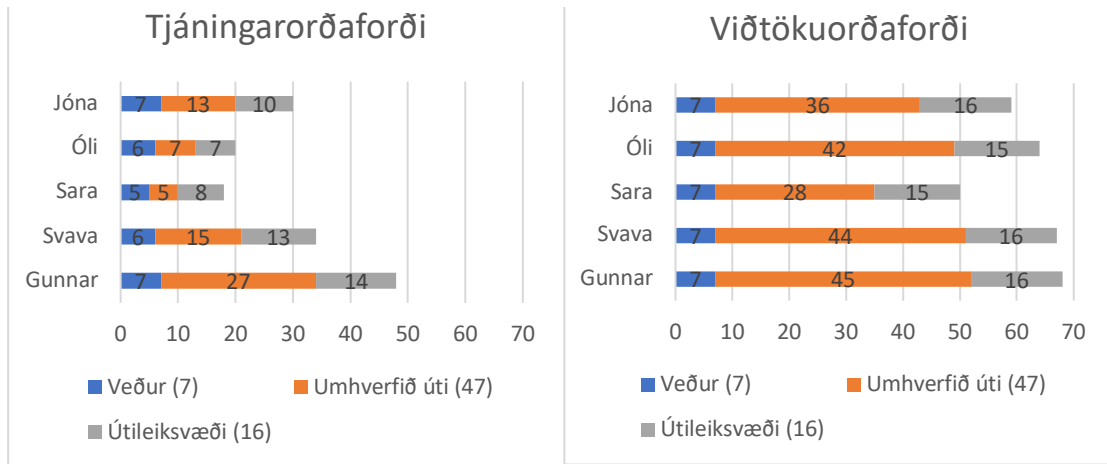
Öllum börnunum fór fram í bæði tjáningarorðaforða og viðtökuorðaforða á þeim tíma sem rannsóknin náði yfir, en mismikið. Á *Mynd 2* má sjá stöðu barnanna að íhlutun lokinni.



Mynd 2. Orðaforði barnanna eftir íhlutun.

Að meðaltali bættu börnin við sig 10 orðum í tjáningarorðaforða og 12 orðum í viðtökuorðaforða. Tjáningarorðaforðinn var því að meðaltali 33 orð og viðtökuorðaforðinn 49 orð. Gunnar var áfram hæstur í tjáningarorðaforða með 47 orð og hann og Svava voru jöfn í viðtökuorðaforða með 66 orð. Sara var áfram lægst á mælingu á viðtökuorðaforða með 48 orð en var komin fram úr Óla í tjáningarorðaforða, þekkti 24 orð en Óli aðeins 19 orð.

Eftir íhlutun þekktu öll börnin þau sjö orð í orðaþemanu *veður* sem spurt var um, bæði í prófun á tjáningar- og viðtökuorðaforða. Mæling á viðtökuorðaforða sýndi einnig að þrjú barnanna þekktu öll orðin í orðaþemanu *útileiksvæði* og hin tvö öll nema eitt. Fleiri orð úr því orðaþema voru nú líka orðin hluti af virkum orðaforða barnanna en fyrir íhlutun. Meira vantaði upp á þekkingu barnanna á orðunum úr orðaþemanu *umhverfið úti*. Í viðtökuorðaforða þekktu þau aðeins fjórðung þeirra orða og Jóna og Óli þekktu bæði tveimur orðum færri úr þessu orðaþema eftir íhlutun en fyrir hana. Meirihluti þessara orða var hins vegar kominn inn í viðtökuorðaforða barnanna eftir íhlutun, eða að meðaltali 37 orð af 47.

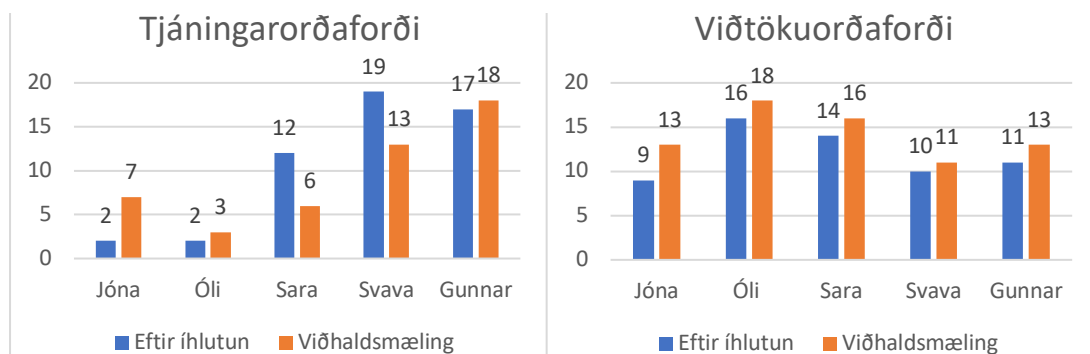


Mynd 3. Orðaforði barnanna tveimur mánuðum eftir að íhlutun lauk.

Á *Mynd 3* má sjá niðurstöður úr viðhaldsmælingunni. Börnunum gekk almennt vel að viðhalda þeim orðaforða sem þau tileinkuðu sér á íhlutunartímabilinu. Meðaltal hópsins í mælingu á tjáningarorðaforða var 30 orð, einu orði minna en strax eftir íhlutun. Gunnar, Óli og Jóna höfðu bætt við sig nokkrum orðum en Svava og Sara þekktu hins vegar færri orð en strax eftir íhlutun. Meðaltal hópsins í viðtökuorðaforða hafði hækkað um þrjú orð og var 62 stig og þar höfðu öll börnin bætt við sig orðum.

Framfarir einstakra barna

Þótt öllum börnunum færi fram á tímabilinu sem rannsóknin náði yfir voru framfarir þeirra mismiklar eins og fram hefur komið. Á *Mynd 4* má sjá framvinduna hjá hverju barni í tjáningar- og viðtökuorðaforða, það er hve mörg orð bættust við orðaforða þeirra eftir íhlutun og hvort þau viðhéldu þeim orðaforða tveimur mánuðum síðar.



Mynd 4. Framfarir í orðaforða barnanna á rannsóknartímanum, fjöldi orða sem bættist við eftir íhlutun.

Svava, Gunnar og Sara bættu mestu við tjáningarorðaförða sinn þær vikur sem íhlutunin stóð, 19, 17 og 12 orðum. Óli og Jóna bættu aftur á móti ekki við sig nema tveimur orðum. Í viðhaldsmælingunni höfðu Svava og Sara tapað 6 orðum hvor en hjá öðrum börnum bættust eitt til fimm orð við og athygli vekur að Jóna sem bætti aðeins tveimur orðum við sig á íhlutunartímanum hafði bætt við sig fimm orðum þegar koma að viðhaldsmælingunni.

Í viðtökuorðaförða voru framfarirnar jafnari. Óli og Sara bættu flestum orðum við sig þær vikur sem íhlutunin stóð, 16 og 14 orðum en Jóna fæstum, níu orðum. Öll börnin höfðu bætt einhverjum orðum við viðtökuorðaförðann þegar kom að viðhaldsmælingunni og aftur var það Jóna sem bætti mestu við sig eða fjórum orðum.

Fjölskylduaðstæður þessara barna eru ólíkar. Þau mættu líka misvel í málörvunarstundirnar og hafa ólíkan persónuleika og áhugasvið sem getur hafa haft áhrif á framvinduna hjá þeim.

Gunnar

Foreldrar Gunnars eru virkir þátttakendur í samfélaginu og leikur Gunnar mikið við íslensk börn, einnig á hann eldra systkini sem er nálægt honum í aldri. Gunnar er vinmargur og í vinahópnum eru bæði íslensk börn og börn með sama móðurmál og hann. Gunnar var það barnanna sem skoraði hæst á mælingum á orðaförða í upphafi verkefnisins. Í tjáningarorðaförða var hann með 30 orð rétt áður en íhlutun hófst og 55 orð í viðtökuorðaförða.

Gunnar mætti vel í íhlutun og var mjög námfús. 18. nóvember 2019 skráir rannsakandi í dagbókina: „Gunnar er duglegur að sýna hve mikinn áhuga hann hefur á námsefninu og er duglegur að nota orðin fyrir utan tímana. Hann hefur áhuga á nærumhverfi sínu og er fljótur að taka inn orðin sem hann hefur áhuga á.“ 5. desember 2019 skráir rannsakandi: „Gunnari finnst erfitt að hleypa hinum börnunum að og á erfitt með að deila athygli kennarans með hinum börnunum. Þetta er verkefni sem við þurfum að vinna með.“

Áhugi og virkni Gunnars í málörvunarstundunum á eflaust sinn þátt í hve góðum framförum hann náði á íhlutunartímanum. Hann bætti 17 orðum við tjáningarorðaförðann og 11 orðum við viðtökuorðaförðann. Í viðhaldsmælingunni tveimur mánuðum síðar hafði Gunnar bætt enn frekar við orðaförða sinn, einu orði í tjáningarorðaförða og tveimur í viðtökuorðaförða. Gunnar var því enn það barn sem best stóð í orðaförða að íhlutun lokinni.

Svava

Foreldrar Svövu eru í nokkrum samskiptum við Íslendinga. Svava á eldra systkini sem er nálægt henni í aldri. Svava er félagslega sterk og á góða íslenska vini sem hún leikur sér við bæði innan og utan leikskóla. Svava var með ágætan orðaförða fyrir íhlutun. Í tjáningarorðaförða var hún með 21 orð rétt og í viðtökuorðaförðanum 56.

Hún var hins vegar það barn sem var minnst áhugasöm um verkefnið og missti einnig úr nokkra tíma. Í dagbókarfærslu 21. nóvember 2019 skráir rannsakandi eftirfarandi: „Svava á enn þá erfitt með að stjórna sér. Hún reynir að stjórna með erfiðri hegðun og það hefur mikil áhrif á hin börnin og tímana. Við höfum verið að vinna með þetta og ég held að þetta komi með tímanum, hún er að sjá hvað hún komist upp með.“ Nokkrum vikum síðar hefur staðan batnað og 9. desember 2019 skráir rannsakandi: „Svava hefur tekið miklum framförum. Tímarnir eru farnir að vera auðveldari fyrir hana og ég sé hvað henni er farið að líða betur. Hún er líka farin að sýna nærumhverfinu áhuga.“

Svava tók miklum framförum í tjáningarorðaförða á íhlutunartímabilinu og hækkaði sig um 19 orð en viðhélt þeim orðaförða ekki að fullu og lækkaði um sex orð í viðhaldsmælingunni. Í viðtökuorðaförðanum hafði hún bætt við sig tíu orðum við lok íhlutunar og bætti einu orði við í viðhaldsmælingunni. Svava hélt því stöðu sinni innan hópsins og var fyrir og eftir íhlutun með annan besta árangurinn á eftir Gunnari.

Sara

Foreldrar Söru taka lítinn þátt í íslensku samfélagi og mæting Söru í leikskólann er ekki góð. Sara á eitt yngra systkini og er ekki vinmörg. Sara var það barn sem hafði minnstan orðaforða fyrir íhlutun. Í tjáningarorðaforða þekkti hún 12 orð og 34 orð í viðtökuorðaforða.

Sara sýndi lítinn áhuga á verkefninu og var líka oft fjarverandi, þrátt fyrir að rætt hafi verið við foreldra hennar og þeir bednir um að sjá til þess að hún mætti vel svo hún gæti tekið þátt í verkefninu. 10. desember 2019 skráir rannsakandi í dagbókina: „Sara er búin að missa af sjö tímum og er að fara óvænt til útlanda núna eftir þrjá daga og missir því af restinni af íhlutuninni (ein og hálf vika). Ég þarf að mæta heim til hennar með skimunina strax eftir íhlutun ef hún mætir ekki meira í leikskólann. Þetta tel ég hafa mikil áhrif á niðurstöður hennar í rannsókninni. Mætingin hjá henni hefur áhrif á hvernig henni tekst að fylgjast með efninu sem er verið að leggja upp með og hefur hún átt erfitt með að taka þátt í stundunum vegna þess að hún tengir ekki við efnið og hefur misst mikið úr.“

Þrátt fyrir þetta tók Sara góðum framförum meðan á íhlutuninni stóð og bætti við sig 12 orðum í tjáningarorðaforða og 14 orðum í viðtökuorðaforða. Í tjáningarorðaforða var hún komin upp fyrir Óla en í viðtökuorðaforða var hún enn lægst af börnunum fimm. Viðtökuorðaðinn hélt velli og á viðhaldsmælingunni hafði hún bætt við sig tveimur orðum, en í tjáningarorðaðanum lækkaði hún hins vegar um sex orð. Þar hefur án efa haft áhrif að hún fór til útlanda með foreldrum sínum þegar íhlutuninni var að ljúka og var því ekki í íslensku málsamfélagi í nokkrar vikur.

Óli

Foreldrar Óla eru nokkuð virkir í samfélaginu. Óli á engin systkini en er sterkur félagslega og á íslenska leikfélaga bæði innan og utan leikskólans. Einnig á hann leikfélaga sem tala sama móðurmál og hann. Óli var með frekar slakan tjáningarorðaforða fyrir íhlutun, þekkti 17 orð og var næstlægstur af börnunum. Viðtökuorðaðinn var hins vegar í meðallagi en þar þekkti hann 46 orð.

Óli var mjög áhugasamur og mætti vel í íhlutunina. Óli átti erfitt með að stjórna sér í krefjandi aðstæðum en vinnan í litlum hóp úti við hentaði honum vel. 26. nóvember 2019 skráir rannsakandi í dagbókina: „Ég sé það alltaf betur og betur hvað svona lítill hópur hentar Óla vel. Hann þarf mikið aðhald og það er auðvelt að veita honum það í þessum hópi. Hann er orkumikill og þarf mikla hreyfingu sem ég get leyft honum að fá útrás fyrir því við erum úti. Það truflar hin börnin lítið.“ Óli komst upp á gott lag með að nota myndirnar til að hjálpa sér að ná tókum á íslenskunni. 4. desember 2019 skráir rannsakandi í dagbókina: „Það hentar Óla mjög vel að vera með myndirnar til stuðnings við orðin. Hann tengir vel við myndirnar og held ég að þær hjálpi honum mikið við að muna orðin. Þá sérstaklega þau orð sem við sjáum ekki í okkar nærumhverfi.“ 4. desember 2019 skráir rannsakandi annað dæmi um hvernig Óli nýtir sér myndirnar: „Í dag var Óli að segja frá og mundi ekki alveg eitt orðið. Þá var hann fljótur að biðja um myndirnar og sýndi mér hvað hann var að meina. Þetta gladdi mig og sýndi mér að myndirnar eru að hjálpa honum, því um leið og hann sá myndina þá kom orðið hjá honum.“

Framfarir í tjáningarorðaforða voru litlar hjá Óla á tímabilinu, eftir íhlutun hafði hann bætt tveimur orðum við tjáningarorðaforða sinn og tveimur mánuðum síðar hafði eitt orð bæst við. Í viðtökuorðaðanum urðu hins vegar góðar framfarir. Eftir íhlutun hafði hann bætt sig um 16 orð og í viðhaldsmælingunni höfðu bæst við tvö orð til viðbótar.

Jóna

Foreldrar Jónu eru báðir virkir þátttakendur í samfélaginu. Jóna á systkini sem er aðeins eldra en hún. Hún á leikfélaga fyrir utan leikskólann sem er ekki með sama móðurmál og hún, því tala þær íslensku sín á milli. Í leikskólanum á Jóna einnig nokkra íslenska vini sem hún leikur mikið við. Jóna var með ágætán orðaforða í upphafi verkefnisins. Í tjáningarorðaforða var hún með 23 orð fyrir íhlutun og 46 í viðtökuorðaforða.

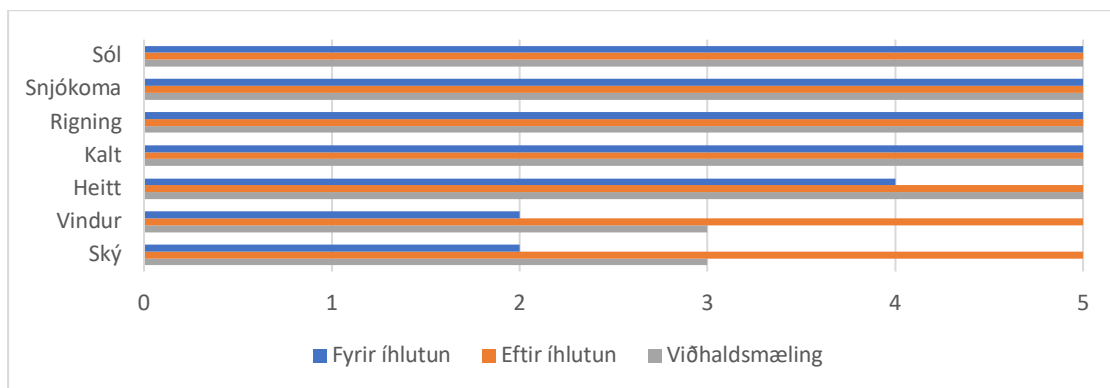
Jóna var nokkuð áhugasöm og mætti mjög vel en var einnig frekar áhrifagjörn og með lítið þol fyrir mótlæti. Hún var feimin og hlédræg sem hafði hamlandi áhrif á þátttöku hennar í málörvunarstundunum en utan þeirra reyndi hún stundum að ná athygli kennara til að sýna kunnáttu sína eins og fram kemur í dagbókarfærslu 18. nóvember 2019: „Ég þarf samt að passa upp á að Jóna fái tækifæri til að tjá sig og vera virk því hún er frekar hlédræg og lætur fara lítið fyrir sér. Hún er mjög dugleg að koma til mín fyrir utan tímana og spjalla við mig. Hún verður mjög stolt af sjálfri sér þegar hún notar orð sem hún hefur lært í tímunum og segir mér að þetta sé nýtt orð sem hún var að læra. Hún notar myndirnar mikið eins og Óli. Finnst mjög gott að styðja sig við þær þegar við erum í göngutúrunum.“

Framfarir í tjáningarorðaförða voru ekki ýkja miklar á íhlutunartímabilinu og hún bætti aðeins við sig tveimur orðum. Tveimur mánuðum síðar höfðu hins vegar bæst við fimm ný orð hjá henni. Framfarir í viðtökuorðaförða voru ágætatar. Eftir íhlutun hafði hún hækkað sig um níu orð og í viðhaldsmælingunni höfðu fjögur orð til viðbótar bæst við.

Hvaða orð þekkjá börnin?

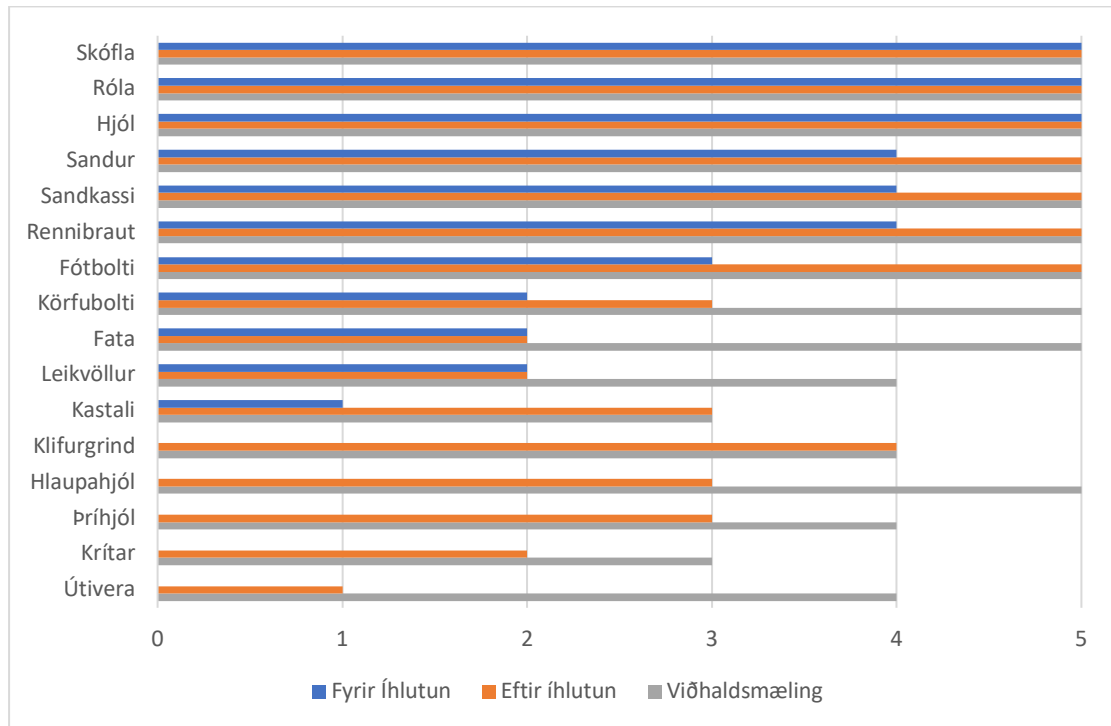
Kannað var hvaða orð úr þeim þremur orðapemum sem unnið var með börnin höfðu á valdi sínu, það er hvaða orð þau gátu nefnt þegar tjáningarorðaförði þeirra var metinn fyrir íhlutun, strax eftir að íhlutun lauk og tveimur mánuðum síðar. Í ljós kom að börnin þekktu ákveðin orð frekar en önnur og sum orðanna þekkti ekkert barnanna.

Eins og fram hefur komið var orðapemað *veður* það orðapema sem börnin þekktu hlutfallslega flest orð í, bæði fyrir og eftir íhlutun. Eins og sjá má á *Mynd 5* þekktu öll börnin fjögur af sjö orðum úr því orðapema áður en íhlutun hófst, það er orðin *sól*, *snjócoma*, *rigning* og *kalt*, fjögur af fimm börnum þekktu líka orðið heitt fyrir íhlutun og tvö börn þekktu orðin *vindur* og *ský*. Að íhlutun lokinni þekktu öll börnin öll orðin en í viðhaldsmælingunni hafði eitt barn tapað orðinu *vindur* og eitt orðinu *ský*.



Mynd 5. Orð úr orðapemanu *veður* sem börnin þekktu fyrir og eftir íhlutun.

Á *Mynd 6* má sjá hvaða orð úr orðapemanu *útileiksvæði* börnin þekktu fyrir og eftir íhlutun. Öll börnin gátu nefnt þrjú af 16 orðum fyrir íhlutun en það voru orðin *skófla*, *róla* og *hjól*, fjögur af fimm börnum þekktu líka orðin *sandur*, *sandkassi* og *rennibraut* og þrjú börn þekktu orðið *fótbolti*. Eftir íhlutun gátu öll börnin nefnt þessi orð. Önnur orð þekktu færri börn. Tvö börn þekktu orðin *körfubolti* og *fata* fyrir íhlutun, eitt barn orðið *kastali* og ekkert barnanna þekkti orðin *klifurgrind*, *þrihjól*, *hlaupahjól*, *krítar* eða *útivera*. Eftir íhlutun var aðeins eitt barn sem nefndi orðið *útivera* og tvö sem nefndu orðið *krítar* en fleiri þekktu önnur orð sem spurt var um. Í viðhaldsmælingunni höfðu orðið enn frekari framfarir. Í viðbót við þau orð sem öll börnin kunnu eftir íhlutun þekktu þau nú öll orðin *körfubolti*, *fata* og *hlaupahjól* og einnig þekktu fleiri börn orðin *leikvöllur*, *þrihjól* og *krítar*.



Mynd 6. Orðin úr orðaþemanu útileiksvæði sem börnin þekktu fyrir og eftir íhlutun.

Orðaþemað *umhverfið úti* var það sem börnin þekktu hlutfallslega fæst orð úr, en það orðaþema var líka langstærst og taldi 47 orð. Á *Mynd 7* má sjá hvaða orð börnin þekktu fyrir og eftir íhlutun. Fyrir íhlutun voru aðeins tvö orð úr þessu orðaþema sem öll börnin þekktu en það voru orðin *tré* og *blóm*. Fjögur af fimm börnum þekktu líka orðin *gras*, *fjall* og *steinn* og þrjú börn þekktu orðið *brú*. Önnur orð þekktu fá eða engin börn. Eftir íhlutun hafði þeim orðum sem börnin þekktu fjölgað mikið, en það var mjög mismunandi milli barna hvaða orðum þau höfðu bætt í orðaforða sinn. Viðhaldsmælingin bendir til þess að þessi orðaforði sé viðkvæmari en orðaforðinn úr hinum orðaþemunum tveimur og þau hafi ekki fest sig eins vel í sessi hjá börnunum. Meðaltal hópsins fyrir orð sem þau þekktu strax eftir íhlutun og tveimur mánuðum síðar er nánast það sama, 12 orð eftir íhlutun og 13 orð tveimur mánuðum síðar, en það eru ekki nákvæmlega sömu orðin sem skýrist af því að sum barnanna töpuðu orðum úr þessum flokki á meðan önnur bættu við sig orðum.

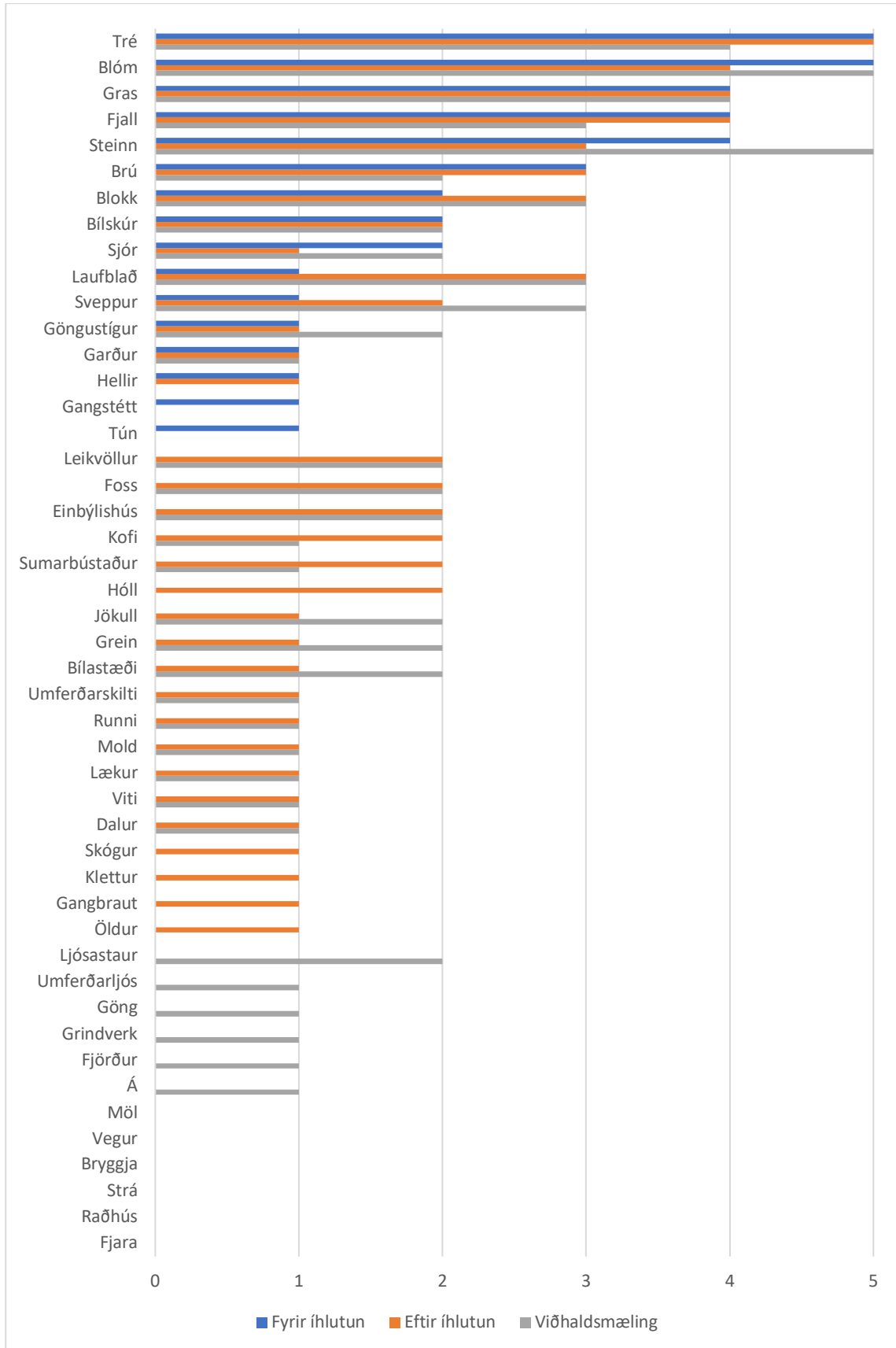
Umræða

Markmið rannsóknarinnar var að kanna hvort markvissar málörvunarstundir í útikennslu með námsefninu *Orðaleik* hefðu mælanleg áhrif á orðaforða barnanna um veður, útileiksvæði og umhverfi barnanna utanhúss. Meginniðurstöður rannsóknarinnar voru þær að íhlutunin skiladi árangri, orðaforði barnanna jókst á tímabilinu og þau viðhéldu þeim orðaforða að miklu leyti tveimur mánuðum síðar. Niðurstöður sýndu þó jafnframt að þau áttu misauðvelt með að læra orðin úr orðaþemunum þremur og framfarir einstakra barna voru mismiklar.

Einstaklingsmunur í orðaforða og framförum

Þótt öllum börnunum færi fram á þeim tíma sem rannsóknin stóð yfir voru framfarir þeirra mismiklar. Hjá Óla og Jónu urðu litlar framfarir í tjáningarorðaforða á rannsóknartímanum og Jóna bætti líka færri orðum við viðtökuorðaforðann á tímabilinu en hin börnin. Þegar þátttaka þessara barna í málörvunarstundunum er skoðuð kemur fram að þótt Óli væri áhugasamur og mætti vel í málörvunarstundirnar átti hann oft erfitt með einbeitingu sem getur hafa haft áhrif á hve vel hann tileink-

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun:
Sérít 2021 – Menntakvika 2021



Mynd 7. Orðin úr orðabæmanu *umbverfið úti* sem börnin þekktu fyrir og eftir íhlutun.

aði sér það sem fram fór og Jóna var feimin og hlédræg sem hafði hamlandi áhrif á þátttöku hennar. Gunnar sem var hæstur í tjáningarorðaforða bæði í upphafi og við lok rannsóknarinnar og hæstur í viðtökuorðaforða ásamt Svövu var aftur á móti ófeiminn og mjög virkur í málörvunarstundunum, jafnvel svo virkur að önnur börn áttu erfitt með að komast að eins og fram kom í dagbókarfærslu. Fyrri rannsóknir hafa sýnt að til að börn festi orð í sessi er mikilvægt að þau taki sjálf virkan þátt í umræðum þar sem orðin eru notuð (McKeown og Beck, 2014; Zevenbergen og Whitehurst, 2003). Niðurstöður rannsóknarinnar renna stöðum undir að virkni barnanna skipti máli og eru áminning um að kennarar geri allt sem í þeirra valdi stendur til að virkja öll börnin í umræðum og tjáningu í málörvunarstundum sem og daglegu leikskólastarfi. Í því sambandi þarf að huga sérstaklega að þeim börnum sem halda sig til hlés eða sýna lítinn áhuga því þau þurfa enn meiri hvatningu en þau börn sem eru öruggari með sig – þau sækja sér má segja æfinguna sjálf.

Athygli vekur að Sara sem missti af stórum hluta málörvunarstundanna náði engu að síður góðum framförum á íhlutunartímanum. Hún var samt enn með slakasta orðaforðann eftir íhlutun og viðhélt tjáningarorðaforðanum ekki eins vel eftir íhlutun og flest hinna barnanna, enda fór hún til útlanda með foreldrum sínum í nokkrar vikur strax að íhlutuninni lokinni. Framfarir hennar sýna að kennsla eins og þessi í leikskólanum getur skipt sköpum fyrir þau börn sem standa höllum fæti og fá lítinn stuðning eða hvatningu frá foreldrum hvað íslenskunámið varðar. Foreldrar Söru eru í litlum tengslum við íslenskt samfélag og eins og fram hefur komið mætti hún verr í leikskólann en hin börnin. Það kemur því ekki á óvart að íslenskur orðaforði hennar sé slakari en hinna barnanna því rannsóknir hafa sýnt að tíminn sem tvítyngd börn verja í málumhverfi hvers tungumáls og gæði þeirrar málörvunar sem þau fá skiptir sköpum fyrir það hve góðum tökum þau ná á hvoru tungumáli fyrir sig (Thordardóttir, 2011). Sara tilheyrir því hópi barna sem leggja þarf sérstaka rækt við í leikskólastarfinu til að tryggja að þau fái nægilega gott innlegg í íslenskuna til að ná grunntökum á málinu.

Hvaða orð lærðu börnin?

Mælingar á orðaforða barnanna í upphafi rannsóknarinnar sýndu að þau skildu öll orðin í orðaþemanu veðrið, gátu nefnt mörg þeirra og í lok íhlutunar voru þau orðin örugg á þeim orðum sem upp á vantaði. Í forprófunum skildu þau líka flest orðanna úr orðaþemanu *útileiksvæðið* en gátu aðeins nefnt lítinn hluta þeirra sjálf. Að íhlutun lokinni þekktu þau nær öll orðin og gátu nefnt um og yfir helming þeirra. *Umhverfið úti* var það orðaþema sem reyndist börnunum erfiðast. Fyrir íhlutun þekktu börnin aðeins lítið brot af þeim orðum og flest þeirra gátu aðeins nefnt nokkur þeirra. Góðar framfarir urðu í þessu orðaþema hjá Gunnari og Svölu og gátu þau nefnt um helming orðanna eftir íhlutun. Jóna og Óli þekktu hins vegar færri orð úr þessu orðaþema eftir íhlutun en fyrir hana og Sara bætti aðeins við sig nokkrum orðum.

Þekking barnanna og framfarir endurspeglar vel hvernig börn læra orð í gegnum daglegt líf og athafnir (Bloom, 2000). Orðin sem þau þekktu í upphafi rannsóknarinnar eru orð sem eru mikið notuð í daglegu tali og standa fyrir hluti og fyrirbæri sem börnin þekkja af eigin raun. Það er til dæmis mikið unnið með veðrið í leikskólastarfinu. Daglega var valinn veðurfræðingur sem setti fram veðurspá fyrir daginn, fann til þau spjöld sem pössuðu við veðrið og sagði hinum börnunum hvernig veðrið var. Þau orð sem eru í orðaþemanu *útileiksvæði* tilheyrir líka öll reynsluheimi barnanna og koma oft fyrir í daglegu tali í leikskólanum og það kemur því ekki á óvart að börnin hafi átt auðvelt með að taka þau inn í orðaforða sinn. Þar sést líka að framfarirnar halda áfram eftir að íhlutun lýkur. Það var orðaþemað *umhverfið úti* sem vafðist mest fyrir börnunum. Í því orðaþema er nokkuð af orðum sem börnin hafa litla eða enga tengingu við og hafa kannski aldrei séð og heyrt um vegna landfræðilegrar legu bæjarfélagsins. Í þessu orðaþema voru einnig fleiri orð en í hinum tveimur eða 47 orð og sennilega hefði þurft að gefa sér lengri tíma til að vinna með það orðaþema en hin. Þegar skoðað er hvaða orð börnin þekktu helst og hver síður sést að börnin þekktu ákveðin orð frekar en önnur. Fyrir íhlutun þekktu flest börnin orðin *tré, blóm, steinn, fjall, gras og brú* sem allt eru orð sem tengjast þeirra nánasta umhverfi. Á íhlutunartímanum bættu þau við sig fleiri orðum úr þessum flokki en vel

má sjá að það hvaða orð þau tileinkuðu sér réðst af því hve vel þau gátu tengt við orðin og merkingu þeirra. Að íhlutun lokinni gat til dæmis ekkert barnanna nefnt orðin fjara og bryggja sem kemur sennilega til af því að þau búa inni í landi og þekkja ekki fjöruna og bryggjur af eigin raun. Þetta eru einnig orð sem koma ekki mjög oft fyrir í daglegu tali í leikskólanum. Það kemur heim og saman við niðurstöður fyrir rannsókna sem sýna að mikilvægt er að börnin geti tengt við merkingu orðanna sem verið er að kenna þeim (Honig, 2017) og þar reynir í mörgum tilvikum á útsjónarsemi kennaranna í að útskýra orðin og koma þeim inn í orðaforða barnanna. Framfarirnar sem urðu á þeim sjö vikum sem íhlutunin stóð yfir sýnir að með því að vinna á markvissan hátt með valin orðaþemu er hægt að tryggja að börnin heyri fleiri og önnur orð en annars hefðu komið fyrir í málumhverfi þeirra.

Námsefnið *Orðaleikur* og útinám

Að vera úti og vinna með orð sem tengjast útiveru á einn eða annan hátt reyndist vel. Börnin gátu tengt við flest orðin með því að sjá það sem þau standa fyrir, koma við það og jafnvel smakka á því. Þannig fengu þau skýrari mynd af merkingu orðanna en ef aðeins hefði verið unnið með myndirnar úr *Orðaleik*, en það að geta tengt saman orð og merkingu er lykillinn að því að börn efla orðaforða sinn (Bloom, 2000). Þótt myndirnar í *Orðaleik* séu skýrar hefur það ekki sama gildi að sjá hlut á mynd og að sjá hlutinn sjálfan, snerta hann eða kynnast honum á annan áþreifanlegan hátt. Útiveran og sú tenging við orðin sem varð til þar átti því án efa sinn þátt í að börnin náðu að bæta við orðaforða sinn á íhlutunartímanum.

Myndirnar reyndust börnunum líka vel til að læra orðin og þau áttuðu sig á hvernig þau gátu nýtt sér myndirnar sem stuðning við daglega tjáningu. Þannig bað Óli um myndirnar þegar hann var að segja kennara frá og mundi ekki orð sem hann ætlaði að nota, en um leið og hann sá myndina fann hann orðið. Jóna sem var feimin og hlédræg nýtti sér það líka gjarnan að benda á myndirnar til að tjá hug sinn. Myndirnar opna börnunum þannig leið til tjáningar á meðan þau hafa ekki náð góðum tókum á talmálinu.

Börnin voru almennt áhugasöm í málörvunarstundunum og útiumhverfið hafði jákvæð áhrif á þau. Í dagbókarfærslum kom til dæmis fram að Óli, sem átti erfitt með einbeitingu og hafði mikla hreyfiþörf, naut sín vel í útíkennslunni sem er í samræmi við aðrar rannsóknir á jákvæðum áhrifum útiumhverfis á hegðun og einbeitingu barna (Taylor og Kuo, 2011). Það er aftur áminning um að nýta ætti sem best þau námstækifæri sem gefast í útiverunni og tengja til dæmis málörvun með markvissum hætti inn í það sem börnin fást við úti eins og gert var hér.

Lokaorð

Rannsóknin sem hér hefur verið sagt frá náði aðeins yfir nokkurra vikna tímabil og til fimm tvítýngdra barna. Niðurstöður hennar sýna engu að síður að markviss orðaforðakennsla skilar fljótt árangri. Námsefnið *Orðaleikur* er vel til þess fallið að vinna með málörvun tvítýngdra barna en mikilvægt er að tengja þá vinnu við annað starf leikskólans og kenna orðin í merkingarbæru samhengi líkt og hér var gert. Sést það til dæmis á að þau orð sem börnin gátu ekki tengt við umhverfi sitt lærðu þau síður en þau orð sem þau gátu tengt við hluti og athafnir í nærumhverfi sínu.

Learning Icelandic as a second language: Vocabulary instruction in outdoor teaching

The number of immigrants in Iceland has increased significantly in recent years. A few years ago, almost all children in Icelandic preschools were monolingual Icelandic children, while now in 2021 about 15% of preschool children are immigrant children learning Icelandic as a second language. Studies on Icelandic vocabulary knowledge of immigrant children in Iceland have shown that their vocabulary is considerably smaller than that of their monolingual Icelandic peers. Studies also indicate that Icelandic preschool teachers need more support and teaching materials to teach Icelandic as a second language. Specialists at Centre of School Development at the University of Akureyri have, in the past three years, developed dedicated teaching material called *Orðaleikur* which is intended to support the teaching of Icelandic as a second language in preschool. *Orðaleikur* consists of a gallery of pictures showing things relating to preschool and the daily life of young children, and a collection of assignments and ideas that can be used with children to work with the words in the gallery.

The aim of this study was to evaluate the effect of vocabulary teaching with the teaching material *Orðaleikur* in outdoor teaching. The research questions were: 1) Is the teaching material *Orðaleikur* suitable for strengthening children's vocabulary? And 2) What effect does the teaching have on the children's vocabulary?

Five 4–5 year old children who were learning Icelandic as their second language, received targeted vocabulary teaching for seven weeks. In each week the children had two or three 45–60 min long lessons with their teacher, focusing on teaching a special vocabulary. Three word-groups from *Orðaleikur* were chosen to work with, words about weather, outdoor environment, and outdoor play areas. The teaching took place outdoor as the words taught related to things and phenomena in the outdoor environment. Conversations and games were then used to help the children to learn and remember the new words.

The children's progress was assessed by measuring receptive and productive vocabulary, before intervention, at the end of the intervention period and two months after the intervention ended. Their teacher also kept a research journal to record their participation and progress. Results showed progress in both receptive and productive vocabulary during the intervention period and the children maintained that vocabulary two months later. Some words were learned more easily than others. Not surprisingly the children learned words standing for things and ideas in their daily environment (e.g., jungle gym, playground) more easily than words indicating things or ideas less closely related to their daily life (e.g., pier, fjord). Although all the children showed progress in vocabulary knowledge, significant individual differences were found in vocabulary knowledge and progress over the intervention period. From data in the research journal, it can be concluded that the children's level of activity in lessons affects their vocabulary progress. The children who were enthusiastic and active in conversations with other children and adults in the vocabulary lessons showed better progress than those who took less interest in the project or were too shy to take part in conversations.

The results confirm that using the teaching material in *Orðaleikur* to work with a specially selected vocabulary in context in the preschool is an effective way to strengthen young children's vocabulary. However, teachers should bear in mind that the participation of the whole class is important for their learning and ensure that all children are active in lessons. Special attention should be paid to those children who show little interest or are shy, encouraging them to take part in conversations with adults and other children in the preschool.

Key words: Vocabulary, second language learning, vocabulary instruction, outdoor teaching

Um höfunda

Harpa Sif Þorsteinsdóttir (harpasif@hvolsvollur.is) er deildarstjóri á Leikskólanum Örk á Hvolsvelli. Hún lauk B.Ed.-prófi í leikskólakennarafræðum frá Háskólanum á Akureyri árið 2018 og í framhaldi af því meistarafræðum í leikskólakennarafræðum frá sama skóla árið 2020. Harpa Sif hefur unnið á leikskólanum Örk síðan 2014.

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

About the authors

Harpa Sif Þorsteinsdóttir (harpasif@hvolsvollur.is) is a preschool department head at Leikskólinn Örk in Hvolsvöllur. She completed a bachelor's degree in early childhood education in 2018 from The University at Akureyri and a master's degree in early childhood education in 2020. She has worked as a preschool teacher in Leikskólinn Örk from 2014.

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

Heimildir

Amalía Björnsdóttir, Ingibjörg Símonardóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2003). Þróun HLJÓM-2 og tengsl þess við lestrarfærni og ýmsa félagslega þætti. *Uppeldi og menntun*, 12, 9–30.

Aneta Figlarska, Rannveig Oddsdóttir, Samúel Lefever og Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2017). Pólskur og íslenskur orðaforði tvítýngdra leikskólabarna: Málumhverfið heima og í leikskólanum. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2017*. http://netla.hi.is/serrit/2017/menntakvika_2017/007.pdf

Attig, M. og Weinert, S. (2020). What impacts early language skills? Effects of social disparities and different process characteristics of the home learning environment in the first 2 years. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.557751>

Bialystok, E., Luk, G., Peets, K. F. og Yang, S. (2010). Receptive vocabulary differences in monolingual and bilingual children. *Bilingualism: Language and Cognition*, 13(4), 525–531. <https://doi.org/10.1017/s1366728909990423>

Biemiller, A. og Boote, C. (2006). An effective method for building meaning vocabulary in primary grades. *Journal of Educational Psychology*, 98(1), 44–62. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.98.1.44>

Bloom, P. (2000). *How children learn the meanings of words*. MIT Press.

Bowers, E. P. og Vasilyeva, M. (2011). The relation between teacher input and lexical growth of preschoolers. *Applied Psycholinguistics*, 32(1), 221–241. <https://doi.org/10.1017/S0142716410000354>

- Cirino, P. T., Pollard-Durodola, S. D., Foorman, B. R., Carlson, C. D. og Francis, D. J. (2007). Teacher characteristics, classroom instruction, and student literacy and language outcomes in bilingual kindergartners. *The Elementary School Journal*, 107(4), 341–364. <https://doi.org/10.1086/516668>
- Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 7(19), 15–20.
- Edyburn, K. L., Quirk, M. og Oliva-Olson, C. (2019). Supporting Spanish–English bilingual language development among Latinx dual language learners in early learning settings. *Contemporary School Psychology*, 23, 87–100. <https://doi.org/10.1007/s40688-018-0209-7>
- Eiríkur Rögnvaldsson. (2020, 16. febrúar). Tölum íslensku við útlendinga. *Eiríkur Rögnvaldsson prófessor emeritus í íslenski málfræði við Háskóla Íslands*. <https://uni.hi.is/eirikur/2020/02/16/tolum-islensku-vid-utlendinga/>
- Gathercole, V. C. M. og Thomas, E. M. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism: Language and Cognition*, 12(2), 213–237. <https://doi.org/10.1017/S1366728909004015>
- Grøver, V., Lawrence, J. og Rydland, V. (2018). Bilingual preschool children's second-language vocabulary development: The role of first-language vocabulary skills and second-language talk input. *International Journal of Bilingualism*, 22(2), 234–250. <https://doi.org/10.1177/1367006916666389>
- Hart, B. og Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Cambridge University Press.
- Hermína Gunnþórsdóttir, Stéphanie Barillé og Markus Meckl. (2017). Nemendur af erlendum uppruna: Reynsla foreldra og kennara af námi og kennslu. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 26(1-2), 21–41. <https://tum.hi.is/wp-content/uploads/2020/05/2685-3769-2-PB.pdf>
- Hoff, E. (2006). How social contexts support and shape language development. *Developmental Review*, 26(1), 55–88. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2005.11.002>
- Hoff, E. og Core, C. (2013). Input and language development in bilingually developing children. *Seminars in Speech and Language*, 34(4), 215–226. <https://doi.org/10.1055/s-0033-1353448>
- Honig, A. S. (2017). Outdoors in nature: Special spaces for young children's learning. *Early Child Development and Care*, 189(4), 659–669. <https://doi.org/10.1080/03004430.2017.1337609>
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2015). Málþroski leikskólabarna. Próun orðaforða, málfræði og hlustunarskilnings milli fjögurra og fimm ára aldurs. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <http://netla.hi.is/greinar/2015/ryn/007.pdf>
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2018). Orðaforði íslenskra barna frá 4 til 8 ára aldurs: Langtímarannsókn á vaxtahræða og stöðugleika. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2018/ryn/15.pdf>
- Huttenlocher, J., Waterfall, H., Vasilyeva, M., Vevea, J. og Hedges, L. V. (2010). Sources of variability in children's language growth. *Cognitive Psychology*, 61(4), 343–365. <https://doi.org/10.1016/j.cogpsych.2010.08.002>
- Kristín Norðdahl. (2016). Hlutverk útiumhverfis í námi barna. *Sérrit Netlu 2016 – Um útinám*. https://netla.hi.is/serrit/2015/um_utinam/05_15_utinam.pdf
- Marulis, L. M. og Neuman, S. B. (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 80(3), 300–334. <https://doi.org/10.3102/0034654310377087>

- McKeown, M. G. og Beck, I. L. (2014). Effects of vocabulary instruction on measures of language processing: Comparing two approaches. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(4), 520–530. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.06.002>
- Meisel, J. M. (2004). The bilingual child. Í T. K. Bhatia og W. C. Ritchie (ritstjórar), *The handbook of bilingualism* (bls. 91–113). Blackwell.
- Mieszkowska, K., Luniewska, M., Kolak, J., Kacprzak, A., Wodniecka, Z. og Haman, E. (2017). Home language will not take care of itself: Vocabulary knowledge in trilingual children in the United Kingdom. *Frontiers in Psychology*, 8, 1358. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01358>
- Oroujlou, N. og Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 29, 994–1000. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.333>
- Ómar Hjalti Sölvason, Þorlákur Axel Jónsson og Markus Hermann Meckl. (2021). Væntingar Íslendinga og hugmyndir innflytjenda um aðlögun innflytjenda að íslensku samfélagi. *Íslenska þjóðfélagið*, 12(1), 51–71.
- Ramírez, R., Huang, B. H., Palomin, A. og McCarty, L. (2021). Teachers and language outcomes of young bilinguals: A scoping review. *Language Speech and Hearing Services in Schools*, 52(2), 755–768. https://doi.org/10.1044/2020_LSHSS-20-00066
- Ramírez, R., López, L. M. og Ferron, J. (2019). Teacher characteristics that play a role in the language, literacy and math development of dual language learners. *Early Childhood Education Journal*, 47, 85–96. <https://doi.org/10.1007/s10643-018-0907-9>
- Rannveig Oddsdóttir og Íris Hrönn Kristinsdóttir. (2018). *Orðaleikur: Orðaforðanám í leikskóla*. <https://ordaleikur.msha.is>
- Rowe, M. L. (2012). A longitudinal investigation of the role of quantity and quality of child-direct speech in vocabulary development. *Child Development*, 83(5), 1762–1774. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01805.x>
- Sigríður Ólafsdóttir. (2015). *The development of vocabulary and reading comprehension among Icelandic second language learners [doktorsritgerð, Háskóli Íslands]*. <http://hdl.handle.net/1946/23061>
- Sigríður Sigurjónsdóttir. (2005). Máltaka og setningafræði. Í Höskuldur Þráinsson (ritstjóri), *Íslensk tunga – III. bindi: Setningar* (bls. 636–655). Almenna bókafélagið.
- Sigrún Alda Sigfúsdóttir, Jóhanna T. Einarsdóttir, Þorlákur Karlsson og Íris Ösp Bergþórsdóttir. (2020). Orðaforðakennsla með sögulestri fyrir börn með málþroskaröskun. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. <https://netla.hi.is/greinar/2020/ryn/04.pdf>
- Sigrún Helgadóttir og Páll Jakob Línal. (2010). Maður og náttúra. *Náttúrufræðingurinn*, 79(1-4), 95–101.
- Solari, E. J., Zucker, T. A., Landry, S. H. og Williams, J. M. (2016). Relative effects of a comprehensive versus reduced training for Head start teachers who serve Spanish-speaking English learners. *Early Education and Development*, 27(7), 1060–1076. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1158610>
- Taylor, A. F. og Kuo, F. E. (2011). Could exposure to everyday green spaces help treat ADHD? Evidence from children's play settings. *Applied Psychology-Health and Well Being*, 3(3), 281–303. <https://doi.org/10.1111/J.1758-0854.2011.01052.X>
- Thordardóttir, E. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 15(4), 426–445. <https://doi.org/10.1177/1367006911403202>

Thordardóttir, E., Rothenbert, A., Rivard, M.-E. og Naves, R. (2006). Bilingual assessment: Can overall proficiency be estimated from separate measurement of two languages? *Journal of Multilingual Communication Disorders*, 4(1), 1–21. <https://doi.org/10.1080/14769670500215647>

Thordardóttir, E. T. og Juliusdóttir, A. G. (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), 412–435. <https://doi.org/10.1080/13670050.2012.693062>

Thygesen, M., Engemann, K., Holst, G. J., Hansen, B., Geels, C., Brandt, J. Pedersen, C. B. og Dalsgaard, S. (2020). The association between residential green space in childhood and development of attention deficit hyperactivity disorder: A population-based cohort study. *Environmental Health Perspectives*, 128(12), 127011. <https://doi.org/10.1289/EHP6729>

Unsworth, S. (2016). Quantity and quality of language input in bilingual language development. Í E. Nicoladis og S. Montanari (ritstjórar), *Bilingualism across the lifespan: Factors moderating language proficiency* (bls. 103–121). American Psychological Association.

Zauche, L. H., Thul, T. A., Mahoney, A. E. D. og Stapel-Wax, J. L. (2016). Influence of language nutrition on children's language and cognitive development: An integrated review. *Early Childhood Research Quarterly*, 36(suppl. C), 318–333. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.01.015>

Zevenbergen, A. A. og Whitehurst, G. J. (2003). Dialogic reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. Í A. Van Kleeck, S. A. Stahl og E. B. Bauer (ritstjórar), *On reading books to children: Parents and teachers* (bls. 170–192). Routledge.



Harpa Sif Þorsteinsdóttir og Rannveig Oddsdóttir. (2021).

Að læra íslensku sem annað mál: Markviss orðaforðakennsla í útinámi.

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2021 – Menntavika 2021.

Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2021/menntavika_2021/02.pdf

DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2021.2>