

Af hverju læra börn ekki íslensku í íslenskum leikskólum?

Umfjöllun frá sjónarhóli talmeinafræðirannsókna

Margar rannsóknir hafa sýnt að íslenskukunnátta allt of stórs hluta barna og unglunga sem læra íslensku sem annað mál (M2) er mun minni en búast mætti við sé miðað við rannsóknir á M2 börnum í öðrum löndum (t.d. Elin Þöll Þórðardóttir, 2017/2020; 2021a¹; Elin Þöll Þórðardóttir og Anna Guðrún Júlíusdóttir, 2013; Hjördís Hafsteinsdóttir o.fl. 2022; Kriselle Lou Jónsdóttir o.fl. 2018; Sigríður Ólafsdóttir o.fl. 2016).

Það kemur á óvart að leikskólavist virðist skila lítilli íslenskukunnáttu, en leikskólar ættu að vera kjörinn vettvangur til þess að leggja grunninn að góðri íslenskukunnáttu sem myndi nýstast M2 og M1 börnum vel við upphaf skólagöngu og læsis. Í rannsókn minni á börnum á skólaaldri (Elin Þöll Þórðardóttir, 2017/2020) voru bornir saman hópar M1 og M2 barna í 1.-3. bekk, 5.-6. bekk og 8.-9. bekk. Í eldri hópnum tveimur var íslenskukunnátta M2 barnanna sterklega tengd því hversu miklum tíma börnin höfðu varið í íslensku málumhverfi. Fyrir yngsta hópinn voru slík tengsl hins vegar ekki marktæk. Í mælingum á tímalengd í hverju málumhverfi var stuðst við upplýsingar frá foreldrum um það hvaða mál voru töluð á heimilinu og öðrum stöðum utan skólans en gert var ráð fyrir að leikskólar og skólar teldust íslenskt málumhverfi. Niðurstöðurnar bentu hins vegar til þess að slíkt ætti mun fremur við um grunnskóla en leikskóla.



Elin Þöll Þórðardóttir,
talmeinafræðingur PhD
Prófessor við McGill University,
Montreal, Kanada

Tímalengd í leikskóla (reiknuð út frá vistunartíma yfir daginn og heildarlengd vistar) á árunum fyrir grunnskólagöngu var talsvert misjöfn milli barna, en réði nánast engu um íslenskukunnáttu þeirra. Í rannsókn Sigríðar Ólafsdóttur o.fl. (2016) komu fram sambærilegar niðurstöður um tengsl leikskólavistar og íslenskukunnáttu. Í viðtalsrannsókn þar sem rætt var við M2 unglunga um reynslu þeirra af íslenskunámi þeirra höfðu nokkrir þeirra orð á því að hjólin hefðu fyrst farið að snúast í þeim efnum þegar þeir byrjuðu í grunnskóla – lítið hafi verið um framfarir meðan þeir voru í leikskóla (Elin Þöll Þórðardóttir, 2021a).

Æfingin skapar meistarann – mikilvægi þess að talað sé við börn og að þau taki þátt í samræðum

Til þess að læra að tala þurfa börn fyrst og fremst mikið og gott mállegt ílag og tækifæri til þess að eiga samræður við jafnaldra svo og eldri börn og fullorðna sem geta haft fyrir þeim flóknari orðaforða og setningagerðir en þau sjálf hafa á valdi sínu. Hvort um er að ræða börn sem tala eitt tungumál eða fleiri er það hversu mikið talað er við börnin og hversu

mikið þau tala sjálf langsterkasti þátturinn í því hversu stór orðaforði þeirra er og hversu hratt þau ná tökum á beygingum og málfræði (Elín Þöll Þórðardóttir, 2011; 2015; Huttenlocher o.fl., 1991; Pearson, 2007). Ekki er rétt að ætlast til þess að færni fjöltyngdra barna í hverju máli um sig sé jöfn færni eintyngdra barna, enda dreifist heildarmálkunnátta þeirra á fleiri mál. Til þess að þau skilji vel það sem fer fram og geti auðveldlega tekið þátt þurfa þau þó talsverða færni í því máli sem notað er hverju sinni. Tvítyngd börn geta tjáð sig með því að grípa til beggja málanna en slíkt hjálpar ekki nema þar sem viðmælendur tala sömu mál og barnið. Að öðru jöfnu þurfa tvítyngd börn um helming vökustunda sinna til að ná orðaforða og málfræðikunnáttu sem svipar til kunnáttu eintyngdra barna (Cattani o.fl., 2016; Elín Þöll Þórðardóttir, 2011). Ef tungumálin eru tvö kemur það af sjálfu sér að a.m.k. annað þeirra nái þessu lágmarksilagi, en ef þau eru fleiri en tvö er slíkt ekki tryggt. Í mörgum tilfellum hafa börn sem læra þrjú tungumál misjafna snertingu við málin þannig að a.m.k. eitt mál verður sterkast (t.d. Mieczkowska o.fl., 2017) en ef svo er ekki er hætt á að ekkert eitt mál verði verulega sterkt (Elín Þöll Þórðardóttir, 2021b).

Tímafjöldinn einn og sér segir þó ekki alla söguna. Það skiptir líka máli hversu mikið er talað á hverri klukkustund sem talin er, hversu mörg orð eru sögd, hversu fjölbreytilegur orðaforði er notaður og hversu flókin málfræðin er. Menntunarstig og efnahagur foreldra hafa einnig veruleg áhrif á máltöku barna a.m.k. í sumum löndum (t.d. Hoff, 2003; Hoff o.fl., 2018) og málproski er hægari meðal barna sem búa við lítið félagslegt öryggi svo og barna sem flytja títt á milli málsvæða (Jackson o.fl., 2014). Þá hefur það áhrif á magn ílags hversu mörgum einstaklingum barnið hefur aðgang að í hverju málsamfélagi. M2 börn umgangast misstóra hópa fólks sem talar móðurmál þeirra. Sum hafa aðgang að mörgum fjölskyldum og fólki á ýmsum aldri. Önnur hafa eingöngu foreldra sína, jafnvel bara annað foreldrið. Eðlilegt er að slíkur munur skili sér í mismikilli kunnáttu barna á móðurmáli sínu. Í leikskólaumhverfi er tækifæri til að veita öllum börnum jafnan aðgang að ríkulegu málumhverfi og stuðla þannig að því að þau nái öll að fóta sig vel í máli samfélagsins – því máli sem er þeim öllum sameiginlegt og sem þau munu reida sig á við upphaf grunnskólagöngu og reyndar alla ævi.

Það að mörg börn nái ekki tökum á íslensku eftir að hafa gengið í leikskóla 8 tíma á dag 5 daga vikunnar svo árum skiptir bendir

sterklega til þess að málumhverfi leikskólans veiti þeim ekki nægilegt ílag og tækifæri til að taka þátt í örvandi samræðum. Erfitt er að segja með vissu hverjar ástæðurnar eru en þær gætu tengst því að of lítið sé talað við börnin, talað sé við börnin í hópum en sum þeirra taki ekki þátt og að ekki sé stöðugleiki í því hvaða tungumál er talað við börnin. Ástæða er til að gaumgæfa hversu margar stundir dagsins fara í leiki þar sem lítið er talað við börn, t.d. séu þau í fjálsfum leik inni eða úti og hversu margar stundir einkennast af því að börn eiga í raunverulegum samræðum við önnur börn og starfsfólk. Raunverulegar samræðustundir ættu að fylla meira en helming dagsins. Þá er mikilvægt að starfsfólk noti samræðuform sem hentar málstigi barnanna og örvi málþroska þeirra með því að svara setningum þeirra með máli á aðeins flóknara stigi. Sigríður Ólafsdóttir og Ástrós Þóra Valsdóttir (2022) sýndu að slík svör eru algengari þegar starfsfólk leikskóla ræðir við M1 en M2 börn og endurspeglar það hugsanlega vanmat starfsfólks á getu þessara barna til að læra íslensku eða á nauðsyn þess að örva málþroska þeirra á íslensku. Söngur og lestur bóka getur örvað málkunnáttu barna mikið (Zevenberger & Whitehurst, 2003) en mikilvægt er í öllu hópastarfi að flækjustig málsins sem notað er sé heldur hærra en málstig barnanna sem taka þátt en ekki of miklu hærra. Í málörvunarhópum er hætt á að málið sem notað er sé of flókið fyrir þau börn sem mest þurfa á örvuninni að halda.

Stöðug málörvun áhrifameiri en stuttar málörvunarstundir

Til þess að lítil börn nái góðum tökum á öllum þáttum tungumálsins er mikilvægt að ílagið sé stöðugt yfir langan tíma. Stuttar málörvunarstundir gera gagn en eru ekki nægilegar einar og sér. Lítil börn læra málfræðireglur smám saman yfir langan tíma og mörg atriði málsins lærast best á þann hátt. Börnin festa í minni orð, orðasambönd og setningar og eftir því sem safnast í sarpinn fer minnið að flokka saman það sem líkt er og skilja það að sem ólíkt er. Þannig dregur það smátt og smátt fram reglur í hljóðkerfi, beygingum og setningafræði (t.d. Elín Þöll Þórðardóttir, Ellis Weismer & Evans, 2002; Marchman & Bates, 1994) og þar lærast þau atriði hraðast sem oftast koma fyrir (Lieven, 2016).



Stöðug málörvun áhrifameiri en stuttar málörvunarstundir.

Þetta gerist reyndar án vitundar barnsins, en lítil börn hafa mjög takmarkaða málvitund og geta ekki lært málfræðireglur vísvitandi eins og eldri börn geta (t.d. Weinert, 2009).

” Það er misskilningur að óvenju erfitt sé að læra íslenskar beygingar.

Margir telja að beygingakerfi íslensku sé svo flókið að mjög erfitt sé að læra íslensku sem annað mál. En beygingakerfið veft ekki fyrir börnum sem læra íslensku snemma á ævinni og fá ríkulegt ílag. Íslensk börn ná fremur snemma tókum á grundvallaratriðum sagn- og fallbeyginga (Elín Þöll Þórðardóttir & Ellis Weismer, 1998) þótt þau kerfi séu ekki fulllærð fyrir en mun seinna (Elín Þöll Þórðardóttir, 2016; Hrafnhildur Ragnarsdóttir o.fl. 1999). Þá er athyglisvert að íslenskt beygingakerfi veldur íslenskum börnum með málþroskaröskun DLD ekki teljandi erfiðleikum og er ekki greinandi fyrir DLD á íslensku á neinu aldurskeiði frá fjögurra til fjórtán ára (Elín Þöll Þórðardóttir, 2008; 2016), ólíkt því sem á við um ensku (Rice & Wexler, 1996). Þetta kann að virðast mótsagnakennt, en er einmitt tilkomið af því hversu mikið er um beygingar í íslensku sem verður til þess að börn heyra þær notaðar ótal sinnum á hverjum degi (Lieven, 2016). Við það bætist að beygingar bera mikinn hluta merkingar setninga í íslensku (ólíkt ensku). Erfitt er að læra íslenskt beygingakerfi með því að leggja það viljandi á minnið, sérstaklega fallbeygingar þar sem þær fylgja ekki flokkum á einfaldan hátt (Eiríkur Rögnvaldsson, 1986), en þessar beygingar lærast auðveldlega þegar börn fá stöðugt ílag frá fólki sem talar íslensku og fer rétt með beygingar². Í rannsókn á þriggja og fimm ára börnum í Quebec í Kanada sem lærðu ýmist bara frönsku, bara ensku eða bæði málin samhliða kom fram að öll börnin náðu fljótar tókum á frönskum beygingum en enskum en beygingakerfi frönsku er mun flóknara. Munur var á tvítyngdu börnunum eftir því hversu miklum tíma þau höfðu varið í frönsku eða ensku málumhverfi frá fæðingu, en eingöngu börn með litla snertingu við hvort mál um sig (10–39%) gerðu marktækt fleiri beygingarvillur á því máli en önnur börn og notuðu marktækt færri mismunandi beygingar (Elín Þöll Þórðardóttir, 2015). Beygingakerfi þessara barna svipaði til beygingakerfis jafnaldra með

DLD. Þetta sýnir að beygingakerfi tungumála lærast mishratt og það að magn ílags og reynslu af því að tala ákveðin tungumál hefur gríðarleg áhrif á það hversu hratt börnum gengur að tileinka sér beygingar. Ennfremur vakti athygli að færni í beygingarfræði ferðist ekki milli tungumálanna – börn gerðu villur í enskum beygingum þótt þau beygðu frönsku kórrétt. Tvítyngd börn gera ekki villur af því að þau séu ófer um að læra ólík beygingakerfi eða vegna þess að það að læra tvö mál rugli þau í ríminu, heldur vegna þess að það tekur sinn tíma að læra hvert tungumál.

Hlutverk móðurmálsins í máltöku fjöltyngdra barna

Í opinberri menntastefnu á Íslandi er lögð áhersla á mikilvægi þess að tryggja öllum börnum aðgengi að heildstæðri skólaþjónustu og áhersla er lögð á að öll börn nái góðri færni í íslensku (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, September 2021), en einnig hefur verið áberandi umræða um virkt tvítyngi í skólum (t.d. Skóla- og frístundasvið Reykjavíkur, 2015). Vinnureglur talmeinafræðinga leggja áherslu á nauðsyn þess að styðja við móðurmál fjöltyngdra barna og hvetja foreldra barna með DLD og önnur þroskafrávik í máli til að tala sitt eigið tungumál við börnin sín (Scharff-Rethfeldt o.fl., 2020). Móðurmál barna eru nátengd sjálfmynd þeirra og kjarninn í tengslum þeirra við fjölskyldu þeirra og uppruna (Wong Fillmore, 1991). En hver eru tengsl móðurmála við íslensku? Íðulega kemur fram það sjónarmið í umræðu og opinberri stefnu á Íslandi að móðurmálskunnáttu sé undirstaða alls annars málanáms og skilyrði fyrir læsi. Í þingsályktunartillögu Mennta- og menningarmálaráðherra um stöðu íslenskrar tungu, þar sem rætt er um mikilvægi þess að tryggja börnum innflytjenda góða íslenskunnáttu (Þingskjal 631-443 2018-19) stendur í 3. grein:

Móðurmál er undirstaða annars tungumálanáms og því þarf að vinna markvisst að því að viðhalda og styrkja móðurmál barna í íslensku málumhverfi, svo sem leik- eða grunnskóla. Sé það ekki gert getur það haft neikvæð áhrif á þróun lestrarfærni þeirra og námsframvindu í íslensku sem öðru máli sem og tungumálanámi almennt.

Þarna er heldur sterkt tekið til orða. Þótt

² Með rétttri notkun er ekki átt við atriði sem eru talin rétt eða röng að mati málhreinunarfólks eða menntaálítu, heldur þeim beygingum sem Íslendingar nota upp til hópa, en þær fylgja ákveðnum reglum.

móðurmál barna séu afar mikilvæg innan fjölskyldu þeirra og til að viðhalda tengslum þeirra við upprunaland foreldra þeirra (Wong Fillmore, 1991), þá eru þau ekki grundvöllur alls annars málanáms. Í þessu samhengi má margt læra af rannsóknum talmeinafræðinga á tvítyngdum börnum.

Í eina tíð var talið að í tvítyngi fælust margar hættur og því væri ráðlegast að börn með þroskafrávik sem tengdust tungumálinu forðuðust tvítyngi (Toppelberg o.fl., 1999). Af þessum sökum var foreldrum einatt ráðlagt að hætta notkun móðurmáls síns og taka upp mál samfélagsins innan heimilisins. Þetta hafði í för með sér ýmsar neikvæðar afleiðingar fyrir börnin og fjölskyldur þeirra (c.f. Juarez, 1983). Þannig vill til að ein allra fyrsta rannsóknin sem gerð var á tvítyngdu inngrípi fyrir tvítyngt barn fjallaði um íslenskt barn sem bjó í Bandaríkjunum og gekk í leikskóla á ensku (Elín Þöll Þórðardóttir, Ellis Weismer & Smith, 1997). Þegar rannsóknin var gerð fyrir réttum 30 árum var það að nota bæði tungumálin í inngrípi ekki talið vænlegt til árangurs og reyndar beinlínis talið áhættusamt og til þess fallið að rugla barnið í ríminu. Niðurstöður sýndu annað – ekki var nóg með að enskunám barnsins bæri engan skaða af notkun íslensku samhliða ensku, heldur ýtti íslenskan undir enskunámið, en þó bara fyrir orð sem tilheyrðu umhverfi heimilisins frekar en skólans og sem barnið rakst þar af leiðandi fremur á á íslensku en ensku í daglegu lífi. Þessi rannsókn beindist einungis að einu barni. Í yfirliti um rannsóknir á inngrípi fyrir tvítyngd börn rúnum 10 árum síðar (Elín Þöll Þórðardóttir, 2010) kom fram að tiltækar rannsóknir voru fáar og smáar í sniðum en niðurstöður allar á einn veg: engar vísbendingar voru um að notkun beggja tungumálanna skaðaði enskunám barnanna (í flestum tiltækum rannsóknum voru börnin að læra ensku sem M2) og í sumum tilfellum náðist betri árangur þegar bæði málin voru með í spilin. Síðan þá hafa margar umfangsmeiri rannsóknir verið gerðar með sterkari aðferðum (sjá samantektir í Elín Þöll Þórðardóttir, 2017 og Harvey o.fl. 2021). Niðurstöðurnar eru að mestu óbreyttar frá smærri rannsóknunum og styðja það að í mörgum tilfellum skili tvítyngt inngríp betri árangri.

En í hvaða tilfellum skilar tvítyngt inngríp ekki betri árangri? Ef rýnt er í nýlega samantekt (Harvey o.fl. 2021) kemur í ljós að meginþorri rannsókna á inngrípi talmeinafræðinga fyrir tvítyngd börn hefur verið gerður í Bandaríkjunum og beinist að börnum sem

hafa spænsku sem fyrsta mál og ensku sem annað mál. Þessi börn búa við þær aðstæður að læra öflugt samfélagsmál (ensku) samhliða móðurmáli sem talað er af stóru samfélagi sprænskumælenda. Í slíku samfélagi er vól á talmeinafræðingum sem tala bæði málin og öll börnin í inngrípinu tala sömu tvö málin. Þess vegna er hægt að vera með einstaklingstíma eða hóptíma sem beinast skipulega að málunum tveimur þannig að öll börnin í hópnum hafi gagn af (t.d. Restrepo o.fl., 2013). Aðeins ein rannsókn í yfirlitsgreininni snýst um úrtak tvítyngdra barna sem tala mismunandi móðurmál (Elín Þöll Þórðardóttir o.fl., 2015) og endurspeglar hún það ástand sem ríkir í mörgum samfélögum þar sem innflytjendur eru margir og frá fjölmörgum löndum. Við slíkar aðstæður er ekki vól á talmeinafræðingum sem tala tungumál allra barnanna og mun erfðara er að kenna börnunum í hópum nema sú kennsla beinist fyrst og fremst að því máli sem öllum er sameiginlegt (í þessu tilfalli var mál samfélagsins franska). Í rannsókninni var fjöldamörgum aðferðum beitt til þess að framkalla tvítyngt inngríp þótt talmeinafræðingurinn gæti ekki gert það. Túlkar tóku þátt í að prófa börnin á móðurmálum þeirra. Foreldrar barna í tvítyngda inngrípinu voru með og höfðu það hlutverk að örva börnin á móðurmálinu samhliða því sem talmeinafræðingurinn örvaði börnin á frönsku. Niðurstöður sýndu að báðir hóparnir – sá sem fékk inngríp á báðum málunum og sá sem fékk inngríp einungis á frönsku – náðu marktækum og sambærilegum árangri í frönsku í samanburði við samanburðarhóp sem fékk ekkert inngríp. En þrátt fyrir allt það sem gert var til þess að örva móðurmál barnanna varð mælanlegur ávinningur af þeim aðgerðum enginn. Þetta bendir til þess að móðurmálsörvun verði að vera hnitmiðuð og talsvert öflug til þess að hún beri árangur. Slíkt er miklu erfðara að framkalla þar sem börn tala mörg mismunandi tungumál en þar sem um er að ræða stóra málhópa innflytjenda.

Nokkur önnur atriði koma skýrt fram í þessum rannsóknum á börnum á leikskólaaldri. Eitt af því er að það sem lærist flyst ekki á milli tungumálanna. Rannsóknir frá Bandaríkjunum hafa borið saman inngríp fyrir börn sem tala spænsku heima og ensku sem M2 þar sem annars vegar er unnið eingöngu með ensku, eingöngu með spænsku eða með bæði málin. Niðurstöðurnar sýna að framfarir verða í því tungumáli eða þeim tungumálum sem beinlínis er unnið með (Ebert o.fl., 2014; Restrepo o.fl. 2013). Annað sem skýrt kemur fram er að börn taka framförum í því máli sem unnið er

með, hvort heldur það er móðurmál þeirra eða annað mál og hvort heldur það er þeirra sterkara eða veikara mál (sjá einnig Elín Þöll Þórðardóttir & Rioux, 2019). Mikilvægt er að taka fram að börn á grunnskólaaldri sem þróað hafa með sér málvitund geta flutt almenna málkunnáttu frá einu máli yfir í hitt. Sem dæmi sýndu Peterson o.fl. (2016) fram á að börn sem kennt var að nota flóknari setningar þegar þau sögðu sögu á ensku (M2) gátu yfirfært þann lærdóm yfir á þær sögur sem þau sögðu á spænsku (M1). Þeim var ekki kennt að mynda flóknar setningar heldur að nota setningagerðir sem þau kunnu þegar í sögum sínum. Leikskólabörn hafa ekki sömu tök á slíkri tilfærslu vegna þess að þau hafa mjög takmarkaða málvitund.

Hvað er til ráða í leikskólum?

Þegar athugað er hvaða leiðir séu ferar til að ná settu marki er nauðsynlegt að skýrt sé hvert markmiðið er. Er það hlutverk leikskóla að leggja sterkan grunn að íslenskukunnáttu allra barna? Það er athyglisvert að skilningur á þörf innflytjenda á að læra íslensku virðist mun meiri meðal innflytjenda en annarra Íslendinga. Í viðtalsrannsókn við M1 og M2 unglunga lýstu margir M1 unglunganna þeirri skoðun að þótt það gæti verið gott fyrir M2 unglunga að kunna íslensku, þá ætti ekki að skylda M2 börn og unglunga til að læra hana. M1 unglungarnir töldu þó mjög mikilvægt fyrir sig sjálfa að kunna íslensku. M2 unglungarnir voru á því máli að mjög mikilvægt væri fyrir þá að læra íslensku einfaldlega vegna þess að það er það mál sem er talað á Íslandi en nefndu ekki að þau teldu að verið væri að skylda þau til þess (Elín Þöll Þórðardóttir, 2021a). Í annari viðtalsrannsókn þar sem rætt var við foreldra tvítýngdra barna á Íslandi lýstu foreldrar því að þeim þætti mikilvægt að börnin þeirra lærðu móðurmál þeirra, en einnig að þau lærðu íslensku. Það viðhorf kom fram meðal þessara foreldra að þeir ættu sjálfir að sjá um móðurmálið en að þau treystu því að leikskólinn sæi um að börnin lærðu íslensku (Harpa Hrönn Gísladóttir, 2022). Þá hafa fullorðnir innflytjendur lýst yfir þörf sinni á auknum íslenskunámskeiðum í skipulögðum könnunum og í fjölmiðlum (Hoffmann o.fl., 2021, Michelle Spinei, 2022; Mbl. 11. sept, 2022). Óskir innflytjenda um betri íslenskunámskeið tengjast því að þau sem ekki tala mál þess samfélags sem þau búa í hafa ekki sömu tækifæri og annað fólk til menntunar, starfa eða þátttöku í félagslífi. Skólar leggja áherslu á að vefa móðurmál innflytjenda í skólastarf m.a. til þess að börnum finnist þau velkomin og séu ekki jaðarsett vegna þess að

þau tali annað mál og séu af öðrum uppruna og er það vel. En Íslenskukunnáttu er líka lykkill að því að geta tekið fullan þátt í skólastarfi og félagslífi.

Að hversu miklu marki getur leikskólinn stutt við móðurmál barna?

Með hvaða hætti er raunsað að styðja við móðurmál innflytjenda í leikskóla? Í fyrsta lagi er talsverður stuðningur fölginn í því einu að hafa jákvætt viðhorf til annarra móðurmála en íslensku. Í því felst virðing fyrir aukinni fjölbreytni í íslensku samfélagi. En þegar horft er til aðferða til að kenna önnur móðurmál má líta til reynslu annarra landa. Þá þarf að hafa í huga að M2 börn búa við mismunandi aðstæður m.a. eftir því hversu stórum málsamfélögum þau tilheyra. Sá hópur tvítýngdra barna sem hvað mest hefur verið rannsakaður er spænskumælandi börn í Bandaríkjunum. Áratugalöng hefð er fyrir ýmsum tegundum leikskóla fyrir þennan hóp, þannig að sum börn eru í leikskóla eingöngu á ensku, sum í leikskólum þar sem bæði málin eru notuð, ýmist hvort mál um sig hluta dagsins eða vikunnar eða bæði málin samhliða. Enn ein leiðin er sú að eingöngu er notuð enska í daglegu starfi leikskólans en aukatímar eru haldnir á spænsku, ýmist á hverjum degi eða í hverri viku (Restrepo o.fl., 2010). Niðurstöður rannsókna sýna að allar þessar tegundir leikskóla stuðla að því að viðhalda spænsku hjá börnunum þótt engin þeirra nái því að styrkja spænsku barnanna að því marki að enska verði ekki yfirsterkari með tímanum. Með aukatímaaðferðinni lengdust setningar barnanna á spænsku en málfræðivillum fékkaði ekki. Þetta sýnir enn og aftur að sterkasti þátturinn í máltöku barna er framboð á tækifærum til að nota hvert mál og að stöðug notkun ákveðins tungumáls hefur mun meiri áhrif en stakir málörvunartímar. Kan og Kohnert (2005) könnuðu áhrif þess á móðurmálskunnáttu leikskólabarna að ráða starfsfólk sem talaði móðurmál barnanna. Sú aðferð skilaði sér ekki í betri móðurmálskunnáttu.

Flestar þessar tegundir leikskóla henta einkum fyrir tvítýngd börn sem tala sama móðurmálið vegna þess að hluti kennslunnar fer beinlínis fram á móðurmálinu. Á Íslandi er hugsanlegt að unnt sé að koma á fót slíkum tvítýngdum leikskólum fyrir stóra málhópa, en stærsti hópurinn er pólskumælandi börn, þar á eftir eru börn fólks frá Litháen og Filippseyjum (Hagstofa Íslands, 2019). Mun minna er um rannsóknir á kennslu móðurmála barna af öðrum uppruna en þau börn mega ekki

gleymast. Þó svo að pólskumælandi börn séu stærsti einstaki hópur M2 barna á Íslandi, þá er meirihluti M2 barna á Íslandi ekki pólskumælandi. Mun erfðara er að halda uppi kenningu á hinum fjöldamörgu tungumálum þessara barna innan leikskólanna. Hugsanlega mætti koma á aukatímum í ýmsum tungumálum og jafnvel notast við skipulagt námsefni í fjarkennslu. Hverjar sem aðferðirnar eru er nauðsynlegt að þær séu skipulegar og hnitmiðaðar og að vel sé fylgst með hvort þær skili tilskildum árangri. En ekki er raunsest að slíkar aðgerðir geti orðið jafn áhrifaríkar og stöðug notkun tungumáls samfélagsins. Til að styðja sem best við máltöku leikskólabarna og undirbúa þau undir skólagaöngu og læsi ættu leikskólar að tryggja að stærsti hluti dagsins fari fram á íslensku og að öll börn sem innan þeirra dvelja njóti ríkulegs ílags og örvunar.

Lokaorð

Máltaka barna er flókið fyrirbæri sem krefst mikils tíma og ástundunar. Þótt mörgum finnist eðlilegt og sjálfsgagt að börn nái fullkomnum tókum á tveimur eða fleiri málum er reyndin sú að slíkt er ekki líklegt þótt það sé engan veginn útilokað og fer eftir því hverjar aðstæður barnanna eru. Líkurnar á því eru minni eftir því sem færri tækifæri bjóðast til að æfa sig í hverju máli. Þess vegna er varasamt að hamra á því að móðurmálskunnátta sé undirstaða læsis – slíkt er líklegt til að valda mörgum innflytjendum óþarfa áhyggjum. Af sömu ástæðu eru líkurnar minni eftir því sem málin eru fleiri vegna þess að þá skiptist tími barnanna á fleiri mál. Lítil börn eru ekki svampar sem læra öll þau tungumál sem töluð eru í kringum þau. Þau þurfa stöðuga ástundun og árangur í hverju máli verður í samræmi við þá ástundun. Ekki er raunhæft að búast við því að börn sem læra móðurmál sitt í landi þar sem það mál er ekki talað í samfélaginu nái sömu tókum á því og börn sem alast upp í heimalandinu (Gathercole & Thomas, 2009; Mayer-Crittenden et al., 2014). Það er heldur ekki nauðsynlegt fyrir börn að ná fullkomnum tókum á mörgum málum á fyrstu árum ævinnar – hæfileikinn til að bæta við sig málum

verður til staðar síðar meir. Mikilvægast er að þau nái góðum tókum á einhverju máli – við þann grunn má alltaf bæta síðar. Því er haldið fram hér að málstefna leikskólanna ætti að mótast af raunsæju mati á þörfum barna á því að kunna mál samfélagsins og jafnframt könnun á aðferðum sem beita má til að styðja við móðurmál þeirra.

Börn sem fædd eru á Íslandi eða flytjast hingað ung ættu að hafa aðgang að tækifærum til að læra íslensku til jafns við aðra Íslendinga. Í flestum löndum þar sem tvítyngi hefur verið rannsakað verður mál samfélagsins snemma þeirra sterkasta mál (Montrul, 2011) og móðurmálið veikara. Á Íslandi gerist þetta í fjölmörgum tilfellum ekki (Elín Þöll Þórðardóttir, 2021b) en það er fremur vegna þess að íslenska hefur veikari sess en stærri þjóðtungur en vegna þess að móðurmálin séu sterkari annars staðar. Á Íslandi hafa börn greiðan aðgang að ýmiss konar efni á ensku sem verður til þess að mörg þeirra ná talsverðri en þó mismikilli færni í ensku á unga aldri (Lefever, 2010; Elín Þöll Þórðardóttir, 2021). Enskukunnáttan er eins og öll önnur málkunnátta barna tilkomin af því að börnin verja hluta tíma síns í ensku málumhverfi, líklegast í formi skjátíma. Þessi enskunotkun tekur tíma frá öðru málanámi, bæði á íslensku og öðrum móðurmálum. M2 unglingar á Íslandi hafa margir hverjir færni í þremur tungumálum, móðurmáli sínu, íslensku og ensku en allur gangur er á því hvert þessara mála er sterkast og í sumum tilfellum er ekkert þeirra sterkt (Elín Þöll Þórðardóttir, 2021b). Slík málkunnátta þjónar ekki þörfum unglinga sem eru um það bil að hefja framhaldsnám. Til þess að tryggja börnum sterka málkunnáttu á a.m.k. einu máli, og eðlilegast er að það sé mál samfélagsins, þarf skólinn að bjóða fram sterkt málumhverfi sem er yfirsterkara enskunotkun þeirra þannig að enskunotkun barnanna verði góð viðbót við annað sterkt mál eins og hún er fyrir M1 unglinga. Leikskólar ættu að gegna lykilhlutverki í að leggja sterkan grunn að íslenskukunnáttu allra barna. ■

Heimildaskrá

- Cattani, A., Abbot-Smith, K., Farag, R., Krott, A., Arreckx, F., Dennis, I. & Floccia, C. (2014). How much exposure to English is necessary for a bilingual toddler to perform like a monolingual peer in language tests? *International Journal of Language and Communication Disorders*, 49, 649–671.
- Ebert, K., Kohnert, K., Pham, G., Disher, J., & Payesteh, B. (2014). Three treatments for bilingual children with primary language impairment: Examining cross-linguistic and cross-domain effects. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 57, 172–186.
- Eiríkur Rögnvaldsson. (1986). *Íslensk orðhlutafræði: Kennslukever handa nemendum á háskólastigi*. Reykjavík: Málvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Elin Thordardóttir. (2008). Language specific effects of task demands on the manifestation of specific language impairment: A comparison of English and Icelandic. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 51, 922–937.
- Elin Thordardóttir. (2010). Towards evidence based practice in language intervention for bilingual children. *Journal of Communication Disorders*, 43, 523–537.
- Elin Thordardóttir. (2011). The relationship between bilingual exposure and vocabulary development. *International Journal of Bilingualism*, 14 (5), 426–445. DOI: 10.1177/1367006911403202
- Elin Thordardóttir. (2015). The relationship between bilingual exposure and morphosyntactic development. *International Journal of Speech Language Pathology*, 17 (2), 97–114. Doi.org/10.3109/17549507.2014.923509
- Elin Thordardóttir. (2016). Morphological errors are not a sensitive marker of language impairment in Icelandic children age 4 to 14 years. *Journal of Communicative Disorders*, 62, 82–100. Doi.org./10.1016.j.jcomdis.2016.06.001
- Elin Thordardóttir. (2017). Implementing Evidence Based Practice with limited evidence: The case of language intervention with Bilingual children. *Revista de Logopedia, Foniatria y Audiología*, 34 (4), 164–171.
- Elin Thordardóttir. (2017/2020). Are background variables good predictors of need for L2 assistance in school? Effects of age, L1 amount, and timing of exposure on Icelandic language and nonword repetition scores. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 23 (4), 400–422.
- Elin Thordardóttir. (2021a, first on-line). National language in a globalized world: Are adolescents in Iceland more motivated to learn English than Icelandic? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1879090>
- Elin Thordardóttir. (2021b). Adolescent language outcomes in a complex trilingual context: When typical does not mean unproblematic. *Journal of Communication Disorders*, 89, Article 106060 Open access: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0021992420301283?via%3Dihub>
- Elin Thordardóttir & Anna Gudrun Juliusdóttir. (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, 411–435. DOI:10.1080/0143670050.2012.693062.
- Elin Thordardóttir, Ellis Weismer, S. & Evans, J. (2002). Continuity in lexical and morphological development in Icelandic and English-speaking 2-year-olds. *First Language*, 22, 3–28.
- Elin Thordardóttir & Ellis Weismer, S. (1998). Mean length of utterance and other language sample measures in early Icelandic. *First Language*, 18, 1–32.
- Elin Thordardóttir, Ellis Weismer, S. & Smith, M.E. (1997). Vocabulary learning in monolingual and bilingual clinical intervention. *Child Language Teaching and Therapy*, 13, (3), 215–227.
- Elin Thordardóttir, Ménard, S., Cloutier, G., Pelland-Blais, E., & Rvachew, S. (2015). Effectiveness of monolingual L2 and bilingual language intervention for children from minority language groups: A randomized control trial. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 58 (2), 287–300.
- Elin Thordardóttir & Rioux, E.-J. (2019). Does efficacy equal lasting impact? A study of intervention short term gains, impact on diagnostic status, and association with background variables. *Folia Phoniatrica et Logopaedica*, 71, 71–82. DOI: 10.1159/000493125
- Gathercole, V. & Thomas, E. (2009). Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up. *Bilingualism, Language and Cognition*, 12, 213–237.
- Hagstofa Íslands. (2019). Sótt af <https://hagstofa.is/utgafur/frettasafn/mannfoldi/innflytjendur/>
- Harpa Hrönn Gísladóttir. (2022). Skoðanir foreldra tvítyngdra barna á tvítyngi og ráðleggingar sem þau hafa fengið varðandi tvítyngi barna sinna. Háskóli Íslands, meistarafráttir.
- Harvey, H., Allaway, H. & Jones, S. (2021). The effectiveness of therapies for dual language children with developmental language disorders: A systematic review of interventional studies. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 24, 1024–1064.
- Hoff, E. (2003). The specificity of environmental influence: Socioeconomic status affects early vocabulary development via maternal speech. *Child Development*, 74, 1368–1378.
- Hoff, E., Burridge, A., Ribot, K., & Giguere, D. (2018). Language specificity in the relation of maternal education to bilingual children's vocabulary growth. *Developmental Psychology*, 54, 1011–1019.
- Hoffmann, L., Innes, P., Wojtynska, A. og Unnur Dís Skaptadóttir. (2021). Adult immigrants' perspectives on courses in Icelandic as a second language: Structure, content and inclusion in the receiving society. *Journal of Language, Identity, Education* (2021): DOI: 1080/15348458.2021.1988855
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Simonsen, H. & Plunkett, K. (1999). The acquisition of past tense morphology in Icelandic and Norwegian children: An experimental study. *Journal of Child Language*, 26, 577–618.
- Huttenlocher, J., Haight, W., Bryk, A., Seltzer, M., & Lyons, T. (1991). Early vocabulary growth: Relation to language input and gender. *Developmental Psychology*, 27, 236–248.
- Jackson, C., Schatschneider, C., & Leacox, L. (2014). Longitudinal analysis of receptive vocabulary growth in young Spanish-English-speaking children from immigrant families. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 45, 40–51.

- Juarez, M. (1983). Assessment and treatment of minority-language handicapped children: The role of the monolingual speech-language pathologist. *Topics in Language Disorders*, 3, 57-65.
- Kan, P. & Kohnert, K. (2005). Preschoolers learning Hmong and English; Lexical-semantic skills in L1 and L2. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 44, 372-383.
- Kriselle Lou Suson Jónsdóttir, Sigríður Ólafsdóttir og Jóhanna T. Einarsdóttir. (2018). Linguistically diverse children in Iceland: Their family language policy and Icelandic phonological awareness. In H. Ragnarsdóttir & S. Lefever (Eds.), *Icelandic studies on diversity and social justice in education*. Newcastle-upon-Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Lieven, E. (2016). Usage-based approaches to language development: Where do we go from here? *Language and Cognition*, 8, 346-368.
- Marchman, V. & Bates, E. (1994). Continuity in lexical and morphological development: A test of the critical mass hypothesis. *Journal of Child Language*, 21, 339-366.
- Mayer-Crittenden, C., Elin Thordardóttir, Robillard, M., Minor-Corriveau, M., & Bélanger, R. (2014). Données langagières franco-ontariennes: effets du contexte minoritaire et du bilinguisme [Franco-Ontarian speech data: The effects of a minority context and bilingualism]. *Revue Canadienne d'orthophonie et d'audiologie (Canadian Journal of Speech Language Pathology and Audiology)*, 38 (3), 304-317.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið (September 2021). *Menntastefna 2030: Fyrsta aðgerðaráætlun 2021-2024*. Reykjavík: Stjórnarráð Íslands.
- Michelle Spinci. (2022). Ég tala ekki gótt íslensku. *Visir*, 13. September, 2022.
- Mieszkowska, K., Luniewska, M., Kolak, J., Kacprzak, A., Wodniecka, Z., & 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 doi: 10.3389/fpsy.2017.01358
- Montrul, S. (2011). The linguistic competence of heritage speakers. *Studies in Second Language Acquisition*, 33, 155-161.
- Morgunblaðið, 11. September 2022. *Segja yfirlýsingu Sólveigar Önnu skadlega*. Sótt af https://www.mbl.is/frettir/innlent/2022/09/11/segja_yfirlýsingu_solveigar_önnu_skadlega/?utm_medium=Social&utm_campaign=mbl.is&utm_source=Facebook&fbclid=IwAR0D1NhlM2FW3kbesyBPFjM_dyMreTGSWVEOULy4te2I3v2GMSVCV BBSxQ8#Echobox=1662935664
- Pearson, B. (2007). Social factors in childhood bilingualism in the United States. *Applied Psycholinguistics*, 28, 399-410.
- Petersen, D., Thompson, B., Guiberson, M. & Spencer, T. (2016). Cross-linguistics interactions from second language to first language as the result of individualized narrative language intervention with children with and without language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 37, 703-724.
- Restrepo, M.A., Castilla, A., Schwanenflugel, P., Neuhaerth-Pritchett, S, Hamilton, C. & Arboleda, A. (2010). Effects of a supplemental Spanish oral language program on sentence length, complexity and grammaticality in Spanish-speaking children attending English-only preschools. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 41, 3-13.
- Restrepo, M.A., Morgan, G.P. & Thompson, M. S. (2013). The efficacy of a vocabulary intervention for dual-language learners with language impairment. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 56, 248-265.
- Rice, M. & Wexler, K. (1996). Toward tense as a clinical marker of Specific Language Impairment in English-speaking children. *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 39, 1239-1257.
- Samuel Lefever. (2010). English skills of young learners in Iceland. "I started talking English when I was 4 years old. It just bang... just fall into me". *Menntakvika 2010*, 1-17.
- Scharff-Rethfeldt, W., McNeilly, L., Abutbul-Oz, H., Blumenthal, M., García de Goulart, B., Hunt, E., Laasonen, M., Levey, S., Meir, N. Moonsamy, S., Mophosto, M., Salameh, E.-K., Smolander, S., Taiebine, M., Thordardóttir, E. (2020a). Common Questions by Speech and Language Therapists / Speech-Language Pathologists about Bilingual / Multilingual Children and Informed, Evidence-based Answers. <https://ialpasoc.info/faqs/faqs-from-the-multilingual-affairs-committee/>
- Sigríður Ólafsdóttir, S. og Ástrós Þóra Valsdóttir, Á. (2022). Málleg samskipti starfsmanna við börn með íslensku sem annað mál og börn með íslensku sem móðurmál [Language communications of staff members with children who have Icelandic as their second language and with children who have Icelandic as their mothertongue]. *Netla, April 18*.
- Sigríður Ólafsdóttir, Freyja Birgisdóttir, Hrafnhildur Ragnarsdóttir og Sigurgrímur Skúlason. (2016). Orðaforði og lesskilningur hjá börnum með íslensku sem annað mál: Áhrif aldurs við komuna til Íslands. *Netla*, special issue, September 2016, 1-25.
- Skóla- og frístundasvið Reykjavíkur. (2015). Skýrsla starfshóps um móðurmálskennslu barna með annað móðurmál en íslensku. Reykjavík: Skóla-og frístundasvið.
- Toppelberg, C., Snow, C., & Tager Flusberg, H. (1999). Severe developmental disorders and bilingualism. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, 1197-1199.
- Weinert, S. (2009). Implicit and explicit modes of learning: Similarities and differences from a developmental perspective. *Linguistics*, 47, 241-271.
- Wong Fillmore, L. (1991). When learning a second language means losing the first. *Early childhood research quarterly*, 6(3), 323-346.
- Zevenberger, A. & Whitehurst, G. (2003). Dialogic book reading: A shared picture book reading intervention for preschoolers. In A. van Kleeck, S. Stahl and E. Bauer (Eds), *On reading books to children* (Ch.9), pp.177-200. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum
- Þingskjal 631-443. Mál (2018-2019). Tillaga til þingsályktunar um að efla íslensku sem opinbert mál á Íslandi. Sótt af: <https://www.althingi.is/altext/149/s/0631.html>