

Milli mála

Milli mála

Tímarit um erlend
tungumál og menningu

14. ÁRGANGUR

Ritstjórar
Birna Arnbjörnsdóttir
Geir Þórarinn Þórarinsson
Þórhildur Oddsdóttir



STOFNUN
VIGDÍÐAR FINNBOGADÓTTUR
Í ERLENDUM TUNGUMÁLUM

*Styrktarsjóði SVF er þakkaður
stuðningur við útgáfu tímaritsins*

*Milli mála er ritrýnt tímarit
og er ritrýnum þakkað þeirra framlag*

Háskólaútgáfan

Reykjavík 2022

© Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum
og höfundar/þýðendur efnis.

Umbrot: Valgerður Jónasdóttir

Hönnun kápu: Ragnar Helgi Ólafsson

Bók þessa má eigi afrita með neinum hætti,
svo sem ljósmyndun, prentun, hljóðritun
eða á annan sambærilegan hátt, að hluta
eða í heild, án skriflegs leyfis útgefanda.

U201404

ISBN 978-9935-23-026-3

Efni

<i>Birna Arnbjörnsdóttir</i>	
Inngangur	7
<i>Guðrún Theodórsdóttir og Søren Eskildsen</i>	
Nám íslensku sem annars máls utan kennslustofunnar: Yfirlit með kennslufræðilegu ívafi	22
<i>Renata Emilsson Pesková</i>	
Kennsluaðferðir og nálganir í tungumálakennslu: Hvernig geta kennarar byggt á fjöltyngi nemenda?	45
<i>Hanna Ragnarsdóttir</i>	
Leikskólabörn og tungumálastefna fjölbreyttra fjölskyldna þeirra: Notkun tungumála í tví- og fjöltyngdum fjölskyldum	67
<i>Elín Þöll Þórðardóttir</i>	
Áhrif ensku á málkunnáttu unglunga sem hafa lært íslensku sem fyrsta eða annað mál	89
<i>Auður Hauksdóttir</i>	
Danska og dönskunám á Íslandi, Grænlandi og í Færeyjum	112
<i>Brynhildur Anna Ragnarsdóttir og Þórhildur Oddsdóttir</i>	
Við höfum námskrár en við notum þær ekki	137
<i>Erla Erlendsdóttir</i>	
Orðabækur, tungumálanám og tungumálakennsla	160

<i>Hólmsfríður Garðarsdóttir</i>	
Innsýn og aukin færni: Að „lesa“ menningu þjóða með aðstoð kvikmynda	182
<i>Oddný G. Sverrisdóttir</i>	
Gagn og gaman af styttra námi erlendis sem hluta af tungumálanámi á háskólastigi	203
<i>Kolbrún Friðriksdóttir</i>	
Framvinda og áhrifaþættir í opnum málanámskeiðum á netinu	225
<i>Branislav Bédi og Kelsey Paige Hopkins</i>	
Kortlagning rafræns námsefnis í íslensku sem öðru máli fyrir börn og viðhorf fjölskyldna til notkunar á námsefni í sjálfsnámi barna	253
<i>Anna Jeeves</i>	
Viðhorf nemenda til enskunáms í framhaldsskóla og gildis þess	284
<i>Birna Arnbjörnsdóttir</i>	
Frá ensku sem erlendu máli til ensku sem kennslumáls á háskólastigi: Sjálfstæði í ritun	304
<i>Averil Coxhead, Jennifer Drayton og TJ Boutorwick</i>	
Enskur orðaforði íslenskra enskukennara: Umfang og uppspretta	325

Inngangur

Í þessu sérriti er lýst í örstuttu máli meginstraumum í annarsmálsfræðum í dag og sjónum sérstaklega beint að þeim breytingum sem orðið hafa í annarsmálsfræðum eftir síðustu aldamót og endurspeglast í greinum ritsins. Þar ber mest á rannsóknum á því hvernig hið málsálfræðilega uppbyggingarferli tungumálsins og notkun mótast af félagslegu umhverfi þess (Larsen-Freeman 2018; Ellis 2021). Annarsmálsfræði byggja því á margþættum og þverfræðilegum rannsóknarnálgunum (Ellis 2021) sem gera þau að sérstaklega kraftmiklu og skemmtilegu fræðasviði. Hér verður stiklað á stóru og reynt að tengja kenningar í fræðunum við þær rannsóknir sem eru kynntar í þessu riti en flestar beinast að því að skýra hvernig málaðstæður hafa áhrif á máltileinkun, meðal annars magn og eðli ílags, málnotkun og viðhorf, í og utan kennslu.

Bókin *Mál málanna* kom út árið 2007 í ritstjórn Auðar Hauksdóttur og Birnu Arnbjörnsdóttur. Í bókinni er að finna yfirlit yfir stöðu annarsmálsfræða og greinar sem lýsa íslenskum rannsóknum þess tíma. Síðan hefur mikið vatn runnið til sjávar og má segja að nánast hafi orðið viðsnúningur á nálgunum og viðhorfum í annarsmálsfræðum, allt frá hugmyndum fræðimanna um eðli tungumála, sérstaklega eðli fjöltyngis (Council of Europe a), en einnig kenningar um notkun fleiri en eins tungumáls og málafríðna við mismunandi málaðstæður. Viðhorfsbreytingarnar eru ekki síst til komnar vegna mikilla fólksflutninga milli málsvæða á undanförunum árum en einnig vegna breytinga á eðli samskipta í stafrænum heimi þar sem áhrif ensku sem samskiptamáls hafa gerbreytt málumhverfi margra þjóða, sérstaklega í Norður-Evrópu (Dimova o.fl. 2015). Kenningar um tungu-

mál sem afmarkað fyrirbæri þar sem talað er um fyrsta mál (og oft þá frá sjónarmiði opinberrar þjóðtungu) og annað mál og erlend mál hafa vikið fyrir kenningum um að öll þau tungumál sem málfarinn hefur á valdi sínu myndi tungumálaforða hans (e. *language repertoire*) (Council of Europe b). Tungumálaforðinn sé síbreytilegt fyrirbæri sem málnotandinn nýtir og aðlagar að málaðstæðum og viðmælanda hverju sinni. Eins og Larsen-Freeman bendir á í yfirlitsgrein sinni frá 2018 skoða fræðimenn nútímans ekki fjöltyngi lengur út frá mýttunum um eintyngi (e. *monolingual bias*), afmörkun tungumála og málafríðga (e. *separation of languages and varieties*), og upphafi og endi máltileinkunar, heldur má segja að áherslurnar séu fremur á hvernig málfari lærir fleiri en eitt tungumál og notar tungumálaforða sinn í samskiptum við aðra, til náms og starfa. Þá er ekki síst mikilvægt að skýra hvernig tungumálaforðinn mótar viðhorf til sjálfins og annarra, hópa og einstaklinga.

Ýmsir fræðimenn hafa átt þátt í að kalla fram þá þróun sem orðið hefur í annarsmálsfræðum undanfarið ár. Hér er átt við flutning áherslna frá málfraeðimiðuðum lýsingum yfir í hvernig málkerfið byggist upp, stundum kallaðar framvindukenningar, í að skoða uppbyggingu tungumálsins í samhengi við notkun þess og málaðstæður. Áhugi á málfraeðilegri framvindu tungumálakerfisins er þó enn við lýði og mikilvægur (sjá t.d. Lydia White 2003 og síðari verk; Susan Gass o.fl. 2020; Doughty og Williams 1998; og umfjöllun Birnu Arnbjörnsdóttur um áhrif kenninga Chomskys á annarsmálsfræði 2013) en hefur að einhverju leyti hopað fyrir málsálfræðilegum (e. *cognitive neuroscience*) rannsóknum á tengslum máls og starfsemi heilans (sjá t.d. verk Byalistok 2012 um jákvæðar hliðar fjöltyngis). Rannsóknir De Houwer (2009) gefa gott yfirlit yfir máltökufurlið hjá börnum sem læra fleiri en eitt mál samtímis og þeim þáttum sem hafa áhrif á það ferli. Úrvinnslukenning Pienemanns (1998) er framvindukenning sem lýsir uppbyggingu málkerfisins hjá málnemanum sem þarf að byggja upp sértæka úrvinnslufærni áður en hann getur unnið úr nýjum málfraeðilegum upplýsingum. Kenningin gerir þannig grein fyrir bæði föstum kerfisbundnum ferlum sem neminn tileinkar sér og einstaklingsbundnum afbrigðum (e. *variations*) sem sjást í tileinkunarferlinu. Rannsóknir Maríu Gardarsdóttur og Sigríðar Þorvaldsdóttur (2013)

og Maríu Garðarsdóttur o.fl. (2019) lýsa uppbyggingu fallbeygingar í íslensku sem öðru máli út frá hugmyndum Pienemans.

Félagslega bylging (e. *social turn*) í annarsmálsfræðum er oftast rakin til tímamótagreina Firth og Wagner (1997; 2007) þar sem þeir kalla á endurskoðun áherslna fræðimanna samtímans á innri gerð tungumála og taka til skoðunar þá félagslegu umgjörð sem knýr framvindu málsins hjá málnefnum. Viðhorf Firth og Wagner var og er að tungumál og notkun þeirra séu í eðli sínu félagslegt fyrirbæri sem skýrir takmarkaðan árangur fyrri rannsókna til að skýra hvernig málkerfi virka og þróast án tilvísunar til félagslegra þátta máltileinkunar. Upp úr þessum hugmyndum varð til nálgun sem kallast CA-SLA; aðferðir samtalsgreiningar (e. *conversation analysis* (CA)) eru notaðar til að skoða tileinkun annars máls (e. *second language acquisition* (SLA)) sem leggur áherslu á að skoða málleg samskipti manna á meðal. Grein Guðrúnar Theodórsdóttur og Sörens Eskildsen (í þessu riti) fjallar um þá máltileinkun sem á sér stað í samskiptum fólks. Rannsóknir í anda CA eru í eðli sínu emískar (e. *emic*); þar er innra sjónarhorn notað til að skoða samskipti milli málnefna í íslensku og viðmælenda hans, þ.e. hvernig þeir skilja hvor annan. Máltileinkunarferlið er því rannsakað út frá einstaklingnum, málhafanum sjálfum. Rannsóknir Guðrúnar Theodórsdóttur og hennar teymis (Guðrún Theodórsdóttir 2018; Eskildsen og Guðrún Theodórsdóttir 2017; Guðrún Theodórsdóttir og Eskildsen í þessu riti) eru dæmigerðar fyrir slíka nálgun og eru sennilega einstakar á heimsvísu þar sem þær lýsa á nákvæman hátt raunverulegum og flóknum samskiptum milli málnefna og íslenskra viðmælenda hans yfir langan tíma.

Rannsóknir á hvernig tungumál þróast í félagslegu samhengi eru í miklum blóma. Hugmyndinni um tungumálaforða og notkun hans fylgir hugtakið fjöltyngi (e. *multilingualism/plurilingualism*) (Council of Europe a) fremur en t.d. tvítyngi og nær yfir öll þau tungumál sem málnefni lærir og nýtir til samskipta (í stað t.d. fyrsta máls M1 og annars máls M2). Rannsóknir sem skoða tungumálaforða barna sem tala erfðarmál á Íslandi auk íslensku eru afar gróskumiklar enda er tungumálið undirstaða lestrar sem aftur hefur afgerandi áhrif á þá stefnu (e. *trajectory*) sem námsferill barna tekur og þar með líf og starf þess. Grein Renötu Emilsson Pésková (í þessu riti) fjallar um

fjöltyngd börn og viðhorf þeirra sjálfra, foreldra þeirra og kennara til fjöltyngis og hvernig fjöltyngið er metið og nýtt í lífi barnanna. Rannsóknin er byggð á viðamiklu doktorsverkefni Renötu (2021) sem hefur rutt brautina á Íslandi á sviði nútíma fjöltyngisrannsókna. Niðurstöðurnar lýsa því út frá sjónarmiði einstaklingsins (emísku) hvernig börnin sjálf, foreldrar þeirra og kennarar meta og reyna að nýta sér tungumálaforða barnanna en skólayfirvöld og opinber menntastefna endurspeglar eldri viðhorf um að fjöltyngi sé frekar börnum til vansa eða hunsar algerlega að vísa til þess að börnin tali fleiri en eitt tungumál og þýðingu þess fyrir námið.

Grein Hönnu Ragnarsdóttur er á sömu nótum en hún skoðar málstefnu foreldra þegar kemur að því að ákveða hvaða tungumálum skuli haldið að börnum. Þar er lýst viðhorfum foreldra barna sem tala erfðarmál en niðurstöðurnar eiga líka erindi til íslenskumælandi foreldra fjöltyngdra barna. Málstefna hins opinbera og málstefna fjölskyldna þarfnast frekari rannsókna á Íslandi, ekki síður meðal foreldra þar sem báðir tala íslensku og eiga börn sem í síauknum mæli nota ensku með íslenskunni í daglegu lífi. Greinar Renötu og Hönnu lýsa afleiðingum nýs málumhverfis á Íslandi og eru því mikilvægar þegar kemur að endurskoðun mál- og menntastefnu sem endurspeglar raunveruleika íslensks málsamfélags.

Hugtakið *krosstynging* (e. *translanguaging*) (Garcia 2009, 140) er notað um tungumálanotkun þegar málhafi notar það tungumál sem hentar hverju sinni í samskiptum við aðra. Þegar börn á skólaaldri eiga í hlut er krosstynging notuð til að skilja kennarann, kennsluna og námsefnið. Krosstynging sem skoðuð er út frá málnefnum og notar innra sjónarhorn og er þá emísk gerð af málvíxlum (e. *code-switching*). Flestir sem nota fleiri en eitt tungumál í dagsins önn grípa til þess tungumáls sem best á við hverju sinni til að greiða fyrir samskiptum (Garcia og Wei 2014). Þess má geta að innan Norðurlandanna hefur lengi verið fjallað um hvernig auka megi málskilning milli norrænu málanna með því að hver noti sitt „móðurmál“ í samskiptum, annað óvirkt (e. *receptive*) til hlustunar en hitt virkt (e. *productive*) til að koma frá sér hugmyndum (Frøshaug og Stende /Norræna ráðherranefndin 2021; Auður Hauksdóttir í þessu riti). Margir Íslendingar tala um að nota einhvers konar sambland af norrænu málunum í samskiptum á Norðurlöndum sem fáir amast við. Það sem er í góðu lagi fyrir

norsku, sænsku og dönsku ætti að vera í lagi fyrir ensku, íslensku og pólsku. Samkvæmt þessari hugmyndafræði er það ekki markmið rannsókna lengur að skoða hvenær máltileinkun hefst og hvenær henni lýkur, heldur hvenær og hvernig málnemi verður málnotandi og eykur með því málfærni sína (sjá Cook 2012).

Hugmyndin um *superdiversity* (Blommaert og Rampton, 2011; Vertovec 2007) hefur verið fyrirferðamikil í rannsóknum á fjöltyngi út frá samfélagslegum nálgunum. Fræðimenn á því sviði benda á að málleg samskipti séu flóknari en svo að hægt sé að skýra þau út frá viðhorfum um tungumál sem afmörkuð og sértæk fyrirbæri (e. *discrete and bounded*), t.d. talar fólk á Íslandi ekki bara pólsku, íslensku og ensku í dagsins önn og hefur mismikið vald á hverju tungumáli, heldur tala konur við karla, ungir við aldna, undirmenn við yfirmenn í mismunandi tilgangi – allt þetta og fleira hefur áhrif á eðli þess máls sem er notað þvert á tungumál. Lýsandi kenningar verða að ná yfir allan fjölbreytileika tungumála, máltileinkunar og málnotkunar og ekki hvað síst það sem tungumálið segir um félagslega stöðu málhafans, tók (e. *affordances*), vald, eða félagslegt, menningarlegt og mállegt auðmagn (e. *capital*) (Bourdieu 1986).

Skoða á fjölbreytileika og þar með sjálfbærni tungumála í nábýli á sama hátt og sjálfbærni í náttúrunni. Nálgunin hefur verið kölluð málumhverfisstefna (e. *ecological approach*) og er upphaflega eignuð Haugen (1972). Umhverfiskenningin líkir tungumálum við náttúruna og rannsakar sambýli tungumála innbyrðis og í félags- og menningarlegu samhengi, þ.á m. hvernig málaðstæður verða til þess að þrengja að einu tungumáli meðan annað þenst út eftir settum lögum og allar breytingar, hvort sem er á málinu eða notkun þess, mynda kerfi eða umhverfi sem tungumálið lagar sig að (Kramsch og Steffensen 2008). Nábýli tungumála er oftast rannsakað út frá ytra (etísku) sjónarhorni, þ.e. út frá málhegðun einstaklinga og hópa utanfrá. Rannsóknir á nábýli íslensku sem erfðarmáls og ensku í Vesturheimi eru af þessum toga og gefa góða mynd af málbreytingum í íslensku í návígi við ensku (Birna Arnbjörnsdóttir, Höskuldur Þráinsson og Úlfar Bragason 2018) og Auður Hauksdóttir (í þessu riti) fjallar um stöðu dönsku á vestnorræna svæðinu á Íslandi, Grænlandi og í Færeyjum.

Í tungumálanámi var lengi hefð fyrir því að rannsaka hvernig

málmennar nálgast námið. Segja má að hefðbundin próf séu af etískum toga. Þetta er þó ekki algilt og síðari tíma rannsóknir hafa í auknum mæli skostað máltileinkun út frá sjónarmiðum nemandans sjálfs. Grein Elínar Þórðardóttur fjallar um nábyli tungumála og áhrif þeirra á magn ílags fyrir nemendur sem tala líka erfðarmál auk íslensku. Hún spyr um viðhorf nemenda til tungumálanna og hvaða áhrif það geti haft á tileinkun íslensku þegar svo mikil enska sem raun ber vitni er í umhverfi barna sem eru nýflutt til Íslands og alast upp við að minnsta kosti þrjú tungumál: erfðarmálið, íslensku og ensku.

Flóknar kenningar um máltileinkun og málnotkun kalla þá á margslungnar rannsóknaraðferðir, bæði emískar og etískar. Og margar nálganir og rannsóknaraðferðir eru stundaðar samtímis í annarsmálsfræðum. *Complexity Theory* (Ellis og Larsen-Freeman 2006; Larsen-Freeman 2006) byggir á þeirri hugmyndafræði að aðeins með margskonar rannsóknum og rannsóknaraðferðum, á máltileinkun einstaklinga og hópa við ólíkar aðstæður, verði unnt að byggja upp þekkingu sem kemst nálægt því að lýsa máltileinkun og málnotkun þegar fleiri en eitt tungumál eiga í hlut. (Larsen-Freeman 2006).

Mismunandi fræðileg nálgun hefur mismunandi skírskotun til kennslu. Þannig dugar ein rannsóknaraðferð ekki til að skýra fjölytyngi og ekki er nein ein kennsluáðferð til að kenna tungumál. Grein Brynhildar Önnu Ragnarsdóttur og Þórhildar Oddsdóttur í þessu riti fjallar um tengsl kennslufræðinálkana, námskráa og áhrifa þeirra á viðhorf nemenda og starfið í kennslustofunni og námsefnið. Athygli fræðimanna hefur í vaxandi mæli beinst að því hvernig kennslan stuðlar að því að auka magn ílags, enda eru fræðimenn sammála um að stærsti áhrifavaldurinn í því hversu góðri færni málmenninn nær í tungumáli sé hve mikið hann heyrir málið og notar. Magn ílags hefur mikil áhrif á þá málfærni þegar nemendur bæta við sig tungumálum í skóla. Á Íslandi er þá talað um kennslu erlendra tungumála (sjá þó umræðu um ensku á Íslandi hér að ofan) og reynir þar mikið á kennsluna og námsefnið til að auka magn ílags sem oftast takmarkast við kennlustundir eða nám þeim tengt. Þá reynir einnig meira á viðhorf nemandans, svo sem hvata hans eða tilgang námsins. Þetta á sérstaklega á þetta við um fullorðin fólk þar sem það lærir tungumál á annan og oft meðvitaðri hátt en börn.

Leitað hefur verið leiða til að komast til móts við þessar áskoranir og auka ílag og efla hvata í kennslu. Á Íslandi er löng hefð fyrir kennslu erlendra tungumála og í þessu riti eru greinar sem fjalla einmitt um viðhorf nemenda, magn ílags og hvata í máltileinkun í skóla.

Kenningar Dörnyeis (sjá t.d. 2009) um þátt hvata í tungumálanámi, sérstaklega í kennslu, hafa haft mikil áhrif á annarsmálsfræði. Hann setur fram kerfi sem byggir á hugmyndum um hvers vegna nemendur leggja það á sig að læra tungumál út frá viðhorfum nemenda til sjálfs sín og hvað drífur þá áfram, til dæmis skólaverkefni, væntingar foreldra eða notkun málsins í nútíð og framtíð. Rannsóknir Önnu Jeeves (2013) og Ásrúnar Jóhannsdóttur (2018; 2022) um enskunám íslenskra barna í 4. bekk grunnskóla byggja að hluta á kenningum Dörnyeis.

Í könnun á áhuga nemenda við Háskóla Íslands á tungumálanámi frá 2019 kom meðal annars í ljós að mikill meirihluti svarenda taldi mikilvægt að kunna erlend tungumál af ýmsum ástæðum en oftast vegna þess að þeir þurftu á þeim að halda í námi sínu við Háskóla Íslands og erlendis (Birna Arnbjörnsdóttir, Jón Ólafsson og Oddný Sverrisdóttir 2019). Aðrir vildu læra tungumál vegna sérstakra áhugamála svo sem að þeir vildu læra ítölsku því þeir voru óperuunnendur eða japönsku af því þeir lásu Manga sögur. Flestir svarenda vildu þó læra ensku vegna þess að hún var alltumlykjandi í námi þeirra við HÍ.

Ein vel þekkt leið til að auka magn ílags í kennslu er notkun sjónvarpsþátta, kvikmynda og annars skemmtiefnis á markmálinu sem auðvelt er að finna í gegnum stafræna miðla. Grein Hólmfríðar Gardarsdóttur í þessu riti fjallar einmitt um hvernig nota má kvikmyndir til að auka ílag en einnig til að auka skilning á menningu og menningarbundnum viðhorfum þeirra sem tala markmálið. Á tímum mikilla ferðalaga til útlanda og auðveldu aðgengi að norrænum og evrópskum styrkjum hafa námsferðir til landa þar sem markmálið er talað aukist og má segja að þær séu nú almennt orðnar hluti af námi í erlendum tungumálum á Íslandi. Um gildi slíkra námsferða hefur sprottið upp sérstakt fræðasvið (sjá t.d. Isabelli-Garcia o.fl. 2018). Grein Oddnýjar Sverrisdóttur fjallar um stuttar námsferðir til Þýskalands til að auka ílag í þýsku sem hafa skipt

sköpum fyrir málþjálfun fyrsta árs nemenda í þýsku við Mála- og menningardeild Háskóla Íslands.

Fyrir utan námsdvöl í viðkomandi málsamfélagi er tæpast nokkuð sem hefur aukið aðgengi nemenda að tungumáli betur en stafrænir miðlar og sýndarheimar (e. *virtual reality*, VR). Tungumálaöpp eins og *Duolingo* og fleiri hafa skotið upp kollinum og auka færni nemenda, sérstaklega í málfræði og orðaforða, en eiga erfiðara með aðra þætti máltileinkunar, svo sem flæði. *Icelandic Online* er gagnvirkt netnámskeið sem byggir á hugmyndafræði annarsmálsfræða um nám full-orðinna sem vilja læra íslensku. Þar hafa hundruð þúsunda málnefna fengið tækifæri til tungumálanáms þar sem kennslan er skipulögð í samræmi við ákveðin markmið (e. *curated*). Þá er kerfið notað til að kenna færeysku og finnlandssænsku á netinu og nú síðast íslensku fyrir börn sem eru að læra að lesa um leið og þau bæta íslensku við tungumálforða sinn. Þessi námskeið byggja á þekktum og viðurkenndum kenningum annarsmálsfræðinnar (Birna Arnbjörnsdóttir 2021; Birna Arnbjörnsdóttir, Kolbrún Friðriksdóttir og Branislav Bédi 2020). Branislav Bédi (2020) rannsakaði raunveruleg yrt og óyrt atriði í skýringarbeiðnum meðal Íslendinga (e. *clarifications requests*, CRs). Niðurstöðurnar voru notaðar til að kenna sýndarsþjallverum (e. *embodied conversational agents*) í tölvuleik raunsæja og fjölþætta hegðun en með því gátu nemendur Icelandic Online [www..com](http://www.iol.com) (IOL) æft samskipti við sýndarverur á íslensku.

Rannsóknir Kolbrúnar Friðriksdóttur beinast að hegðun og viðhorfum málnefna til fjarnáms á netinu. Í grein sinni í þessu riti lýsir Kolbrún hegðun nemenda sem læra íslensku á netnámskeiðinu (e. *LMOOC*) Icelandic Online gegnum rakningarkerfi IOL en Kolbrún spyr líka nemendur um viðhorf þeirra til námsins. Hún kallar eftir nýjum viðmiðum í mati á brottfalli í netnámskeiðum og að það sé minna en almennt hafi verið talið. Niðurstöður Kolbrúnar benda til þess að brottfall sé mest í upphafi og við lok námskeiðs. Þá má spyrja hvort þeir nemendur hafi yfirleitt ætlað sér að taka námskeiðið og að þeir sem hætta undir lokin telji sig hafa lært nóg á svipaðan hátt og fæstir nemendur lesa allar bækur sínar spjaldanna á milli. Þorri nemenda, aðrir en þeir sem hætta í byrjun og blálokin, stunda námið á námskeiðum IOL. Þá má segja að rannsóknarniðurstöður Kolbrúnar séu fyrsti vísir að nokkurs konar gátlista yfir hvað virkar (sögupráður,

fjöldi æfinga, markviss kennsla) í þróun netnámskeiða (LMOOCS). Grein Branislavs Bédi og Kelsey Page Hopkins í þessu riti fjallar um netnám barna og viðhorf foreldra þeirra til fjarnámsins en þau unnu yfirlit yfir stafrænt efni sem aðgengilegt er og styður við máltöku ungra fjölyngdra barna sem eru að læra íslensku.

Þá er óhjákvæmilegt að minnst á þátt ensku sem alþjóðlegs máls/ viðbótarmáls eða ensku sem samskiptamáls í auknu fjölyngi meðal þjóða, þar á meðal Íslendinga. Almennt hefur verið talað um eina þjóðtungu (þar til íslenskt táknmál var viðurkennt sem opinbert mál) á Íslandi og Íslendingar taldir eintyngdir en læra svo erlend tungumál. En enskan ryður sér til rúms í daglegum málathöfnum í raunheimum (sjá t.d. rannsóknir Birnu Arnbjörnsdóttur og Hafdísar Ingvarsdóttur 2018) og í stafrænum heimi (Sigríður Sigurjónsdóttir 2020; Íris Edda Nowenstein og Sigríður Sigurjónsdóttir 2021; Ásrún Jóhannsdóttir 2021). Þessir íslensku fræðimenn benda á að enska sækir í sig veðrið og að hlutur hennar vaxi stöðugt í tungumálaforða sífellt yngri Íslendinga og því tímabært að endurskoða mál- og menntastefnu í samræmi við þær breytingar (Birna Arnbjörnsdóttir 2007).

Rannsóknir Ásrúnar Jóhannsdóttur (2018; 2022), Guðmundar Edgarssonar (2018), og Önnu Jeeves (2013) eiga það sameiginlegt að skoða stöðu enskufærni og enskukennslu á Íslandi á einn eða annan hátt. Rannsóknir þeirra koma í beinu framhaldi af umfangsmiklum rannsóknum Birnu Arnbjörnsdóttur og Hafdísar Ingvarsdóttur á breyttri stöðu ensku á Íslandi (2018). Ásrún rannsakaði enskufærni fjórðubekkinga á Íslandi og komst að því að formleg enskukennsla virtist lítil áhrif hafa á málfærni þeirra sem mátti frekar rekja til þátta utan skólans (Ásrún Jóhannsdóttir 2018, 2022). Rannsóknir Guðmundar Edgarssonar (2018) beindust að enskum orðaforða og lesskilningi nemenda á ensku á síðasta ári framhaldsskóla og komst hann að því að þrátt fyrir allt að tólf ára enskunám í skóla hafa flestir þátttakendur í rannsóknum hans ekki þann orðaforða og lesskilning sem krafist er af flestum háskólum sem nota ensku sem kennslumál (e. *English as medium of instruction*) (EMI)). Rannsókn Guðmundar lýsir því misgengi sem virðist vera milli hefðbundinnar kennslu ensku sem erlends máls (e. *English as a foreign language* (EFL)) og þeirrar enskufærni sem krafist er í háskólanámi (sjá líka Hyland 2022).

Sama má segja um niðurstöður rannsókna Önnu Jeeves á viðhorfum nemenda til ensku en þar kemur fram að margir nemendur telja þá ensku sem þeir læra í skóla litlu bæta við enskuna sem þau læra utan hans (2013 og í þessu riti). Þetta misgengi tengist kenningum um hvenær einstaklingur hefur náð valdi á tungumáli og í framhaldi af því hvenær hann hættir að vera málnemi (EFL) og verður málnotandi (EMI) eins og áður er lýst.

Á undanförunum árum hefur kennsla og notkun tungumála í sérstökum tilgangi aukist (e. *language for specific purposes*), svo sem akademískrar ensku eða sænsku fyrir lækna. Þar undir mætti líka nefna ensku í fræðastarfi og útgáfu (Hafdís Ingvarsdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir 2013). Áherslan er að skoða og skilgreina fagtengdan texta (e. *genre/ discipline based text*). Hvati nemandans til námsins er styrktur með því að miða kennsluna að sérstökum og oft afar mismunandi þörfum nemenda og kennara/fræðimanna. Markmið kennslu er að kenna nemendum það mál sem nýtist þeim strax í daglegu lífi, starfi eða námi (Hyland 2022). CLIL (e. *content and language integrated learning*) aðferðin sameinar tungumálanám öðru námi og þá læra til dæmis menntaskólanemar sálfræði á ensku en aðrar greinar á öðrum tungumálum (Coyle et al 2010; Hemmi og Banegas 2021). Þessi kennslunálgun er lítið notuð á Íslandi en þess má þó geta að námskrá í íslensku sem öðru máli frá 1999 byggði á þessari aðferð (Aðalnámskrá 1999). Nálguninni er einnig beitt í kennslu akademískrar ensku við Háskóla Íslands.

Í grein Birnu Arnbjörnsdóttur er rannsóknum á nýrri nálgun í kennslu akademískrar ensku lýst. Bent er á að á Íslandi eru margar „enskur“ eða mismunandi afbrigði ensku á einhvers konar ás frá óformlegu talmáli til ensku í fræðastarfi og vísað er í mikilvægi þess að átta sig á mismunandi tungumálum og afbrigðum og til hvers megi nota þau. Íslensk ungmenni læra aðallega talmálsensku utan skólans sem er síðan styrkt enn frekar í skólastarfinu. Talmálsenskan nýtist þeim ekki vel þegar þau koma í háskólanám og þurfa að vinna með enska akademíska texta (Hyland 2022; Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir 2018; Hafdís Ingvarsdóttir og Ásrún Jóhannsdóttir 2018; Guðmundur Edgarsson 2018; Anna Jeeves 2018; 2013). Málsnið akademísku starfs þarf að kenna sérstaklega en í grein sinni í þessu riti lýsir Birna Arnbjörnsdóttir niður-

stöðum rannsókna á nýrri nálgun Námsbrautar í ensku í kennslu ensku sem akademísku máls.

Að lokum er grein orðaforðasérfræðingsins Averil Coxhead sem margir þekkja af skólaorðalistum (e. *Academic Wordlist* 2000). Hún fjallar í sinni grein um orðaforða íslenskra enskukennara og kemst að því að þeir eru vel að sér í ensku, líka akademískri ensku. Of fáar rannsóknir aðrar en verk Hafdísar Ingvarsdóttur (sjá t.d. 2018) eru til um viðhorf og fagkunnáttu tungumálakenna og hvernig menntun þeirra nýtist í starfi og er það áskorun annarsmálsfræðinga að bæta úr því.

Það er von ritstjóra að greinarnar í þessu sérriti gefi góða mynd af stöðu rannsókna í annarsmálsfræðum á Íslandi og verði til þess að hvetja fleiri til að leggja þessa víðfeðmu og skemmtilegu fræðigreini fyrir sig. Ljóst er að framlag annarsmálsfræða til hagnýtra málvísinda, svo sem kennslu, þýðinga og stafrænna miðla, er mikilvægt burtséð frá því hvaða nálgun er valin. Með nægilega mörgum og mismunandi rannsóknarverkefnum verður væntanlega unnt að auka þekkingu og skilning á fjöltyngi í sinni víðustu mynd. Í nokkur ár hefur verið boðið upp á meistaranám í annarsmálsfræðum í sameiginlegri umsjón Mála- og menningardeildar og Íslensku- og menningardeildar sem vonandi á eftir að styrkjast, enda fjölgar fræðimönnum á sviði annarsmálsfræða eins og greinarnar hér bera vitni um. Mikilvægi annarsmáls-/fjöltyngisfræða eykst eftir því sem hnattvæðing nær til fleiri málsamfélaga og stafræn samskipti verða algengari með samfarandi nábyli tungumála og fjöltyngis einstaklinga og hópa. Það er löngu orðið ljóst að ein kennsluaðferð dugar ekki til að kenna tungumál og ein rannsóknaraðferð dugar ekki til að svara ósvoruðum spurningum um fjöltyngi, því er af nægu að taka fyrir áhugasama fræðimenn.

HEIMILDIR

- Aðalnámskrá*. 1999. <https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-medial-media/ritogskyrslur/AGislenska.pdf>
- Anna Jeeves. 2018. „Perceptions of Relevance“. Í *Language Development across the Life Span*, ritstýrt af Birnu Arnbjörnsdóttur og Hafdís Ingvarsdóttur, 113–142. Berlín: Springer DOI: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-67804-7_7
- Anna Jeeves. 2013. *Relevance and the L2 Self in the Context of Icelandic Secondary School Learners: Learner Views*. Doktorsritgerð. Mála- og menningardeild, Hugvísindasviði Háskóla Íslands.
- Auður Hauksdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir (ritstj.). 2007. *Mál málanna*. Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur/Háskólaútgáfan.
- Ásrún Jóhannsdóttir. 2022. *Young Learners Lexical Proficiency and Motivation to Learn English in Iceland*. Doktorsritgerð. Mála- og menningardeild, Hugvísindasviði Háskóla Íslands.
- Ásrún Jóhannsdóttir. 2018. English Exposure and Vocabulary Proficiency at the Onset of English Instruction“. Í *Language Development across the Life Span*, ritstýrt af Birnu Arnbjörnsdóttur og Hafdís Ingvarsdóttur, 57–78. Berlín: Springer DOI: „https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-67804-7_4
- Branislav Bedi. 2020. *Learning Icelandic with Embodied Conversational Agents*. Doktorsritgerð. Mála- og menningardeild, Hugvísindasviði Háskóla Íslands.
- Birna Arnbjörnsdóttir. 2021. „Tölvutengd tungumálakennsla: Kennslufræði, árangur og möguleikar Icelandic Online námskerfisins“. *Milli mála* 13: 15–39. <http://millimala.hi.is/wp-content/uploads/2022/01/2021-2-Birna-Arnbo%CC%88rnsdo%CC%81ttir.pdf>
- Birna Arnbjörnsdóttir, 2013. „Chomsky og kenningar um tileinkun annars máls og erlendra mála“, ritstýrt af Höskuld Þráinssyni og Matthew Whelpton, *Chomsky: Mál, sál og samfélag*, 207–226. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Birna Arnbjörnsdóttir. 2007. „English in Iceland: Second Language, Foreign Language, or Neither?“. Í *Teaching and Learning English in Iceland*, ritstýrt af Birnu Arnbjörnsdóttur og Hafdís Ingvarsdóttur, 51–78. Reykjavík. Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur/ Háskólaútgáfan.
- Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdis Ingvarsdóttir (ritstj.). 2018. *Language Development across the Life Span: The Impact of English on Education and Work in Iceland*. Berlín: Springer.
- Birna Arnbjörnsdóttir, Jón Ólafsson og Oddný Sverrisdóttir. 2019. „Viðhorf háskólastudenta til Tungumálakunnáttu“. *Milli mála* 11: 13–38. Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur.
- Birna Arnbjörnsdóttir, Kolbrún Friðriksdóttir og Branislav Bedi. 2020. „Icelandic Online: Twenty Years of Development, Evaluation, and Expansion of an LMOOC“. Í *CALL for Widening Participation: Short Papers from EUROCALL 2020*, ritstýrt af Karen-Margrete Frederiksen, Sanne Larsen, Linda Bradley og Sylvie Thouéšny, 13–19. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2020.48.1158>
- Bourdieu, Pierre. 1986. „The Forms of Capital“. Í *Handbook of Theory and Research for*

- the Sociology of Education*, ritstýrt af John Richardson, 241–258. New York: Greenwood. <https://www.marxists.org/reference/subject/philosophy/works/fr/bourdieu-forms-capital.htm>
- Blommaert, Jan og Ben Rampton. 2011. „Language and Superdiversity“. *Diversities*, 13 (2), 1–21. https://newdiversities.mmg.mpg.de/?page_id=2056
- Bialystok Ellen, Craik Fergus, Luk Gigi. 2012. „Bilingualism: Consequences for Mind and Brain“. *Trends Cogn Sci*. 16(4): 240–250. doi:10.1016/j.tics.2012.03.001.
- Cook, Vivian. 1999. „Going Beyond the Native Speaker in Language Teaching“. *TESOL Quarterly* 33 (2), 185–209.
- Coyle, Do, Philip Hood og David Marsh. 2010. *CLIL: Content and Language Integrated Learning*. Cambridge: Cambridge University Press
- Council of Europe a <https://rm.coe.int/16806a892c>
- Council of Europe b <https://www.coe.int/en/web/lang-migrants/repertoire-language>
- Coxhead, Averil. 2002. *The Academic Wordlist*. <https://www.wgtn.ac.nz/lals/resources/academicwordlist>
- DeHouwver, Annick. 2009. *Bilingual First Language Acquisition*. Multilingual Matters.
- Doughty, Catherine og Jessica Williams. 1998. *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Dörnyei, Zoltan. 2009. „The L2 Motivational Self System“. Í *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, ritstýrt af Zoltan Dörnyei og Erna Ushioda, 9–42. Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Ellis, Nick og Diane Larsen-Freeman. 2006. „Language Emergence: Implications for Applied Linguistics“. *Applied Linguistics*, 27, (4). <https://doi.org/10.1093/applin/aml028>
- Ellis, Rod. 2021. „A Short History of SLA: Where Have We Come from and Where Are We Going?“ *Language Teaching* 54 (2), 190–205. DOI:10.1017/S0261444820000038.
- Ekildsen, Søren. W. og Guðrún Theodórsdóttir. 2017. „Constructing L2 Learning Spaces: Ways to Achieve Learning Inside and Outside the Classroom“. *Applied Linguistics*. 38 (2), 143–164.
- Firth, Alan og Johannes Wagner. 1997. „On Discourse, Communication, and (some) Fundamental Concepts in SLA Research“. *Modern Language Journal* 81 (3), 285–300. <https://doi.org/10.2307/329302>
- Firth, Alan og Johannes Wagner. 2007. „Second/Foreign Language Learning as a Social Accomplishment: Elaborations on a Reconceptualized SLA“. *Modern Language Journal*, 91 (1), 800–819.
- Skjold Frøshaug, Andrea og Truls Stende 2021. *Er sameiginlegur málskilningur á Norðurlöndum?* Norræna ráðherranefndin. <http://norden.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A1535306&dswid=-1832>
- García, Ofelia. 2009. *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective*. Hoboken NJ: Wiley-Blackwell
- García Ofelia og Li Wei. 2014. *Translanguaging, Language, Bilingualism and Education*. Berlin: Springer.
- Gass Susan, Jennifer Behney og Luke Plonsky. 2020. *Second Language Acquisition*

- An Introductory Course*. 5. útgáfa. London: Routledge.
- Guðmundur Edgarsson. 2018. „Academic Vocabulary Proficiency and Reading Comprehension Among Icelandic Secondary School Students“. Í *Language Development Across the Life Span* ritstýrt af Birnu Arnbjörnsdóttur og Hafdís Ingvarsdóttur, 95–112. Berlin: Springer. DOI: 10.1007/978-3-319-67804-7_6
- Guðrún Theodórsdóttir. 2018. „L2 Teaching in the Wild: A Closer Look at Correction and Explanation Practices in Everyday L2 Interaction“. *Modern Language Journal*. 102, 30–45.
- Hafdís Ingvarsdóttir. 2018. „Kennsluhættir speglaðir í ljósi sjálfræðis: Virðing, ábyrgð og traust“. *Netla – Vefritmarit um uppeldi og menntun: Sérriit 2018 – Framhaldsskólinn í brennidepli*. https://netla.hi.is/serrit/2018/framhaldsskolinn_brennidepli/03.pdf
- Hafdís Ingvarsdóttir og Ásrún Jóhannsdóttir. 2018. „Learning and Using English: The Views of Learners at the End of Compulsory Education“. Í *Language Development across the Life Span: The Impact of English on Education and Work in Iceland*, ritstýrt af Birnu Arnbjörnsdóttur og Hafdís Ingvarsdóttur, 79–94. Berlin: Springer. https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-319-67804-7_5
- Haugen, Einar. 1972. *The Ecology of Language*. University of Stanford.
- Hemmi, C., D.L. Banegas. 2021. „CLIL: An Overview.“ Í *International Perspectives on CLIL. International Perspectives on English Language Teaching* ritstýrt af Chantal Hemmi og Dario L. Banegas, 1–20. Basingstoke: Palgrave Macmillan Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-70095-9_1
- Íris Edda Nowenstein og Sigríður Sigurjónsdóttir. 2021. „Stafrænt málsambýli íslensku og ensku. Áhrif ensks ílags og málnotkunar á málfærni íslenskra barna.“ *Ritið* 3, 11–56.
- Isabelli-García, Christina, Jennifer Bown, John Plews and Dan P. Dewey. 2018. „Language Learning and Study Abroad.“ *Language Teaching* 51 (4), 439–84. doi:10.1017/S026144481800023X.
- Jóna G. Guðmundsdóttir. 2015. *Genre Based Pedagogy: The Use of Literature in EFL Education at Upper Primary and Secondary Level in Iceland*. MA ritgerð. Háskóli Íslands. https://skemman.is/bitstream/1946/20363/1/J%C3%B3na_Gu%C3%B0mundsd%C3%B3ttir.pdf
- Kolbrún Friðriksdóttir. 2018. „The Impact of Different Modalities on Student Retention and Overall Engagement Patterns in Open Online Courses.“ *Computer Assisted Language Learning* 31 (1–2), 53–71. doi:10.1080/09588221.2017.1381129
- Kolbrún Friðriksdóttir. 2021. „The Effect of Tutor-Specific and Other Motivational Factors on Student Retention on Icelandic Online.“ *Computer Assisted Language Learning* 34 (5–6), 663–684. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1633357>
- Kolbrún Friðriksdóttir. 2021. „The Effect of Content-Related and External Factors on students’ Retention in LMOOCs.“ *ReCALL* 33 (2), 128–42. <https://doi.org/10.1017/S0958344021000069>
- Kramsch, Claire. 2008. „Ecological Perspectives on Foreign Language Education.“ *Language Teaching* 41 (3), 389–408. doi:10.1017/S0261444808005065.
- Kramsch, Claire og Sune Steffensen. 2008. „Ecological Perspectives on Second Language Acquisition and Socialization“. Í: *Encyclopedia of Language and Education*.

2. útg. (8), ritstýrt af Patricia A. Duff og Nancy H. Hornberger, 17–28. DOI: 10.1007/978-0-387-30424-3_194.
- Larsen-Freeman, Diane. 2018. „Looking Ahead: Future Directions in, and Future Research into, Second Language Acquisition.“ *Foreign Language Annals*, 51, 55–72. doi.org/10.1111/flan.12314
- Larsen-Freeman, Diane. 2006. „The Emergence of Complexity, Fluency, and Accuracy in the Oral and Written Production of Five Chinese Learners of English“. *Applied Linguistics*, 27, 590–619. doi: 10.1093/applin/aml029
- María Gardarsdóttir og Sigríður Þorvaldsdóttir. 2013. „Fallatíleinkun í íslensku sem öðru máli“. *Milli mála* 5. Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur. <https://ojs.hi.is/millimala/article/view/1404>
- María Gardarsdóttir, Kristof Baten og Matthew Whelpton. 2019. „Tíleinkun frumlagsfalls í íslensku sem öðru máli.“ *Milli mála* 11. Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur. <https://ojs.hi.is/millimala/article/view/2846>
- Pienemann, Manfred. 1998. *Language Processing and Second Language Development Processability Theory*. John Benjamins.
- Renata Emilsson Pésková. 2021. *School Experience of Plurilingual Children: A Multiple Case Study from Iceland*. Doktorsritgerð. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. <https://opinvisindi.is/handle/20.500.11815/2648>
- Sigríður Sigurjónsdóttir. 2020. „Viðhorf ungra Íslendinga til íslensku á tímum stafræns málsambýlis við ensku.“ *Málfregnir* 18 (1): 7–14.
- Sören W. Eskildsen og Guðrún Theodórsdóttir. 2017. „Constructing L2 Learning Space: Ways to Achieve Learning Inside and Outside the Classroom“. *Applied Linguistics*, 38, (2): 143–164. <https://doi.org/10.1093/applin/amv010>
- Wächter, Bernd og Maiworm Friedhelm (ritstj.). 2014. *English-Taught Programs in European Higher Education. The State of Play in 2014*. Lemmens Medien. GmbH. https://www.lemmens.de/dateien/medien/buecherebooks/aca/2014_english_taught.pdf
- Vertovec, Steven. 2007. „Super-Diversity and Its Implications“, *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6): 1024–1054. DOI: 10.1080/01419870701599465
- White, Lydia. 2003. *Second Language Acquisition and Universal Grammar*. Cambridge Textbooks in Linguistics. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9780511815065.

GUÐRÚN THEODÓRSDÓTTIR
HÁSKÓLA ÍSLANDS

SØREN WIND ESKILDSEN
SYDDANSK UNIVERSITET

Nám íslensku sem annars máls utan kennslustofunnar: Yfirlit með kennslufræðilegu ívafi

Inngangur

Þessi grein fjallar um rannsóknir á sviði samtalsgreiningar (e. *Conversation Analysis*)¹ og málnotkunarmálvísinda (e. *Usage Based Linguistics, UBL*) á námi í íslensku sem öðru máli utan kennslustofunnar, þ.e. í hversdagslegum samskiptum þar sem enginn kennari kemur við sögu. Þessar rannsóknir fjalla annars vegar um nám annars máls (1) með athöfnum eða hegðun sem viðmælendurnir skilja og hins vegar um (2) þróun samskiptahæfni (e. *interactional competence*). Hér er því ekki einungis fjallað um rannsóknir okkar heldur byggist greinin einnig á víðtækum rannsóknum þar sem samtalsgreining er notuð við rannsóknir á tileinkun annars máls (*Conversation Analysis – Second Language Acquisition (CA–SLA)*). (Sjá t.d. Brouwer og Wagner 2004; Burch 2014; Eskildsen 2019; Eskildsen og Pekarek Doehler 2022; Firth og Wagner 2007; Hall o.fl. 2011; Kasper og Burch 2016; Markee og Kasper 2004; Liddicoat 1997; Eskildsen og Majlesi 2018; Markee og Kunitz 2013; Pekarek Doehler 2010; Pekarek Doehler og Pochon-Berger 2015; Skogmyr Marian og Balaman 2018).

Samtalsgreining er ekki kenning um tungumálanám heldur er

1 Mestur hluti íslenska orðaforðans í samtalsgreiningu er fenginn frá Þórunni Blöndal (2005).

hún notuð til að skoða hvernig samtöl eru byggð upp með svonefndu lotuskiptakerfi (e. *turn-taking system*) (Sacks, Schegloff og Jefferson 1974). Með samtalsgreiningu og rannsóknnum á öðru máli eru settar fram hugmyndir um nám sem hegðun sem hægt er að rannsaka með því að greina félagslegar athafnir (e. *social practice*) í samtölum, þ.e. málhegðun sem er sýnileg milli viðmælenda í samtölum en ekki aðeins í huga/heila einstaklinga: „*a conversational process that observably occurs in the intersubjective space between participants, not just in the mind/brain of individuals*“ (Markee og Kasper 2004, 496). Nú, rúmum tuttugu árum eftir að Firth og Wagner (1997) kölluðu eftir viðtækari gögnum í annarsmálsfræðum erum við (enn) að safna þekkingu um athafnir og aðferðir við nám í öðru máli utan kennslustofunnar bæði á staðnum, þ.e. í einstökum samtölum, og um þróun til langs tíma (Hellermann o.fl. 2019).

Í þessari grein er lýst málhegðun og málþróun sem byggist á samskiptum utan kennslustofunnar. Fyrst er fjallað um svonefndan tungumálasamning sem málneminn gerir við afgreiðslufólk um að samskiptamálið í væntanlegum samskiptum/viðskiptum verði íslenska (Eskildsen og Guðrún Theodórsdóttir 2017).

Í öðrum hluta greinarinnar eru dæmi um málanám/íslenskunám utan kennslustofunnar (Eskildsen og Guðrún Theodórsdóttir 2017; Guðrún Theodórsdóttir 2010; 2011a; b; 2018; Guðrún Theodórsdóttir og Eskildsen 2011) sem sýna málnemann, Önnu, í ýmsum málathöfnum (e. *conversational practice*) með mismunandi viðmælendum. Í dæmunum sést hvernig hún notar þjónustusamtöl til að æfa íslensku og sinna viðskiptum, hvernig hún krefst þess að fá að ljúka máli sínu þótt ljóst sé að viðmælandinn skilur hvað hún á við, hvernig hún hrindir af stað orðaleit og öðrum lagfæringaraðgerðum (e. *repair practice*) til að læra íslensku utan kennslustofunnar. Það skiptir máli að átta sig á því að málanám utan kennslustofunnar veltur á samvinnu við heimamenn um að fá að tala íslensku við þá (Eskildsen 2019; Greer 2019; Guðrún Theodórsdóttir 2018).

Í þriðja hlutanum er fjallað um orðaleit og lagfæringar sem málneminn hrindir af stað og er liður í því að læra íslensku (Guðrún Theodórsdóttir og Eskildsen 2011; Guðrún Theodórsdóttir 2011a, 2018).

Fjórði hlutinn segir frá aðgerðum Önnu til að fá að ljúka máli sínu

þótt ljóst sé að viðmælandinn skilur hvað hún vildi sagt hafa. Hann grípur inn í ólokna lotu Önnu til að flýta samtalinu en Anna hundsar hann og lýkur máli sínu þótt það skarist við segð viðmælandans og verði til þess að samtalið dregst á langinn (Guðrún Theodórsdóttir 2011a).

Fimmti hlutinn fjallar um samskiptahæfni og þróun hennar (Guðrún Theodórsdóttir og Eskildsen 2022). Sýnt er fram á hvernig málneinn lærir og notar orðið ætla til að sinna ýmsum félagslegum athöfnum – bæði í þjónustusamtölum (ég ætla að fá) og utan þeirra (t.d. ég ætla að fara). Það er þörfin fyrir orðið sem knýr námið áfram; Anna er í aðstæðum þar sem hún þarf að nota ætla. Þetta er því notkunardrifin leið þar sem málneinn þarf að finna út hvaða samsetningar með ætla er hægt að nota og í hvaða tilgangi. Þannig er tungumálanám skilgreint sem nám táknfræðilegra úrræða (e. *semiotic resources*) fyrir félagslegar athafnir (e. *social practice*).

1. Gögn og aðferðir

Gögnin byggjast á hljóðupptökum sem nemandi í íslensku sem öðru máli gerði í daglegu lífi sínu á árunum 2005–2008. Nemandinn, Anna, skilaði u.þ.b. 30 mínútum af hljóðupptökum á viku á þriggja ára tímabili. Í upptökunum er bæði að finna þjónustusamtöl og samtöl hennar við vini sína. Rannsakandinn hafði engin áhrif á eðli upptaknanna enda var Anna í sambandi við aðstoðarkennara sem hjálpaði henni með heimanámið að launum fyrir upptökurnar. Samtölin voru tekin upp með leyfi frá Persónuvernd. Þessi gögn eru einstök á heimsvísu og eru vistuð á Talkbank.org.

Í rannsóknunum notum við samtalsgreiningu og málnotkunarmálvísindi.

Málnotkunarmálvísindin skoða m.a. hvernig tungumál lærast í gegnum málnotkun. Við nýtum samtalsgreiningu og samskiptamálfræði (e. *interactional linguistics*) í rannsóknum okkar (Guðrún Theodórsdóttir og Eskildsen 2022; Pekarek Doehler og Eskildsen 2022) til að skilja í smáatriðum eðli samskiptanna sem ala af sér málanám; hvernig tungumálanám birtist í notkun málsins. Í flestum rannsóknum sem fjallað er um hér, er samtalsgreining notuð en í

einni rannsókn (ætla) notum við málnotkunarmálvísindi. Með samtalsgreiningu er hægt að skoða hvernig málanám kemur fram í samskiptum á staðnum en málnotkunarmálvísindin gera kleift að rekja orð/orðsambönd sem málneminn notar. Sjá yfirlit um málnotkunarmálvísindi í annarsmálsfræðum í Cadierno og Eskildsen (2015).

Í næsta hluta eru dæmi um hvernig málneminn gerir tungumálasamning við viðmælendur; nýtir þjónustusamtal til að þróa málfærni.

1.1 Tungumálasamningur

Tungumálasamningur er aðferð sem Anna notar til að skapa sér tækifæri til að læra íslensku í þjónustusamtölum utan kennslustofunnar (Eskildsen og Guðrún Theodórsdóttir 2017; Guðrún Theodórsdóttir 2010; 2011; Guðlaug Stella Brynjólfssdóttir 2011). Hún biður afgreiðslufólkið um að fá að tala íslensku í væntanlegum samskiptum. Eins og dæmin sýna skiptir öllu að samningurinn sé gerður áður en viðskiptin hefjast.

Í útdrætti 1 má sjá samtal Önnu (AN) við pylsusala (PS) þar sem hún gerir tungumálasamning áður en viðskiptin hefjast. Þarna var Anna búin að vera á Íslandi í tvo og hálfan mánuð.

Útdráttur 1: Tungumálasamningur við pylsusala

- 01 PS: góðan daginn
 02 AN: hæ→
 03 PS: hæ↑
 04 (0,8)
 05 AN: uh:uh:uh: MÁ É::g &=hljóð :snýtihljóð (0,5)
 TALA LÍTIL ÍSLENSKU↑ ≈
 06 PS: +≈ JÁ
 07 AN: við þig↓
 08 PS: ??á??kkúrat já
 09 AN: jā↓≈
 10 PS: +≈ gjörðu svo vel

Með lotuskiptakerfinu (e. *turn-taking system*) má skýra nákvæma staðsetningu á beiðni Önnu (línur 5 og 7) strax á eftir kveðjuruninni

en áður en komið er að meginumræðuefninu (Sacks, Schegloff og Jefferson 1974). Það er runuskipulag (e. *sequential organization*) fyrstu þriggja línanna sem gefur Önnu tækifæri til að koma ósk sinni að á réttu augnabliki. Í línunum 1–3 má sjá þriggja lotu kveðjurunu góðan dag-hæ-hæ sem bendir til þess að það sem kemur næst verði frábrugðið venjubundnum samskiptum milli pylsusala og viðskiptavinar þar sem viðskiptavinurinn leggur yfirleitt fram pöntunina í fyrstu eða annarri lotu.

Á hljóðupptöku Önnu við pylsuvagninn heyrast 12 aðrir viðskiptavinir kaupa sér pylsu. Þegar þessar 12 pylsukauparunur eru skoðaðar koma ákveðin mynstur í ljós. Það er ýmist pylsusalinn eða viðskiptavinurinn sem hefur fyrstu lotuna. Í öllum tilvikunum 12 er pöntunin lögð fram í fyrstu eða annarri lotu.

Þegar skoðað er aftur dæmi 1 hér á undan byrjar pylsusalinn með fyrri parti lotupars (e. *adjacency pair*): *góðan dag* í línu 1 en skilur lotu Önnu, *hæ*, í línu 2 ekki sem seinni part lotuparsins (Schegloff og Sacks 1973) heldur svarar Önnu með *hæ* og sýnir þar með þann skilning að lota Önnu í línu 2 sé fyrri partur sem hann botnar með seinni parti lotuparsins *hæ*. Þetta verður til þess að Anna á næstu lotu þar sem hún getur borið upp óskina um að íslenska verði töluð áður en sjálf pylsukauparunan hefst. Pylsusalinn tekur vel í beiðnina eins og má sjá í línunum 6, 8 og 10. Anna hefur þannig komist að samkomulagi við pylsusalann um að íslenska verði samskiptamál þeirra.

Í útdrætti 2 hér fyrir neðan sést að tungumálasamningurinn heldur ekki út allt samtalið. Eins og sjá má í línu 148 skiptir pylsusalinn yfir í ensku í miðri lotu. Þetta er skömmu síðar í sama samtali og sýnt er í útdrætti 1 en í millitíðinni hafa Anna og pylsusalinn spjallað saman um daginn og veginn. Rétt fyrir þann hluta samtalsins sem sýndur er hér spurði Anna pylsusalann hvort hann drykki kók.

Útdráttur 2: Tala íslensku

- 148 PS: ef maður er- (0,5) if you are thirsty (0,5) it's
n[ot good to drink já.]
- 149 AN: [??no?? TALA TALA íslen]sku
- 150 PS: já ef þú ert þyrst (0,3)
- 151 AN: já
- 152 PS: ef þú ert mikið þyrst
- 153 (0,3)
- 154 AN: já
- 155 PS: þá áttu að drekka svona sóðavatn heldur en kók
- 156 (0,3)
- 157 AN: já: ↓

Pylsusalinn byrjar lotuna sína í línu 148 með *ef maður er* en hættir í miðju kafi og eftir hálftrar sekúndu þögn skiptir hann yfir í ensku (e. *code switch*) og byrjar aftur (e. *restart*) á segðinni *if you are thirsty it's (0.5) not good to drink já*. Anna byrjar að tala í miðri lotu pylsusalans og skarast loturnar frá miðju orði pylsusalans *not* og til loka lotunnar hans. Anna byrjar með enska orðinu *no* en skiptir svo yfir í íslensku og hækkar röddina í segðinni *TALA TALA* en lækkar svo röddina þegar hún segir *íslensku* en greinileg áhersla er á fyrsta atkvæðið í *íslensku*. Pylsusalinn skiptir þá aftur yfir í íslensku og byrjar í þriðja sinn á segðinni (lína 150). Viðbrögð pylsusalans í línu 150 við þessari kröfu Önnu um að tala íslensku má skýra með vísun til samkomulags þeirra um að tala íslensku – tungumálasamningsins.

1.2 Málánám í þjónustusamtölum

Þegar Anna hefur náð tungumálasamningi við afgreiðslufólkið um að tala íslensku hefst sjálft þjónustusamtalið þar sem Anna notar tækifærið til að læra íslensku með hjálp frá því (Eskildsen og Guðrún Theodórsdóttir 2017; Guðrún Theodórsdóttir 2011a; b). Í útdrætti 3 sést Anna í hlutverki málnefna og pylsusalinn í hlutverki málleiðbeinanda (e. *language expert*) sem hjálpar henni að þanta pylsu á íslensku. Einnig sést að Anna notar tækifærið til að spjalla við pylsalann á íslensku (línur 11–16).

Útdráttur 3: Hjálp við að panta pylsu

11 AN:	uh::m:: (1,1) ég er (1,0) ég er svöng ↓
12	(0,4)
13 PS:	ertu svöng ↓
14 AN:	é [ég er] svöng
15 PS:	[já]
16 PS:	já: ↓
17 AN:	UH:UH:UH (0,9) UH:UH:UH: (0,3) ég ætla að fá: (0,3) UH:m: ·ts
18	(1,4) einn (0,6) pylsa≈
19 PS:	+≈ Veina (0,8) pylsu∇
20	(0,4)
21 AN:	pylsu↑
22 PS:	já: ↑
23 AN:	eina pylsu (0,8) o:::(g) (0,5) ·ts (0,2) eina kók ↓
24 PS:	já (.) með öllu ↑
25	(0,6)
26 AN:	uh::uh með með öl[lu]
27 PS:	[já]
28 AN:	já j[á]
29 PS:	©[o]kay takk ??takk??©

Anna byrjar lotu sína í línu 17 á miklum máltruflunum; mörgum *uh*-um og þögnum áður en hún segir: *ég ætla að fá*. Eftir frekari máltruflanir segir hún *einn* (kk. nf.) og orðið *pylsa* (nf.) kemur svo eftir hálftrar sekúndu þögn. Önnu hefur tekist að segja: *ég ætla að fá einn pylsa* sem er skiljanlegt þótt málfræðin sé ekki rétt. Pylsusalinn bregður sér í hlutverk málleiðbeinanda og lagfærir málfræðina hjá Önnu (lína 19): *eina* (kvk. þf.) og gerir síðan næstum sekúndu hlé á máli sínu sem Anna hefði getað notað til að endurtaka lagfærða formið *eina* en Anna segir ekkert og pylsusalinn heldur áfram og segir *pylsu* (þf.). Næsta rökrétta skref Önnu er að bregðast við lagfæringunum sem hún gerir eftir hálftrar sekúndu þögn með því að endurtaka *pylsu* með risandi tóni, prufumerkt (e. *try-marked*) og krefst svara en eftirtektarvert er að hún endurtekur ekki *eina*. Pylsusalinn segir *já* og staðfestir rétt form orðsins. Í línu 23 leggur Anna svo fram lagfærða beiðni: *eina pylsa* og bætir við *eina kók* sem pylsusalinn

svarar með *já* og spyr síðan: *með öllu*. Í svari sínu notar Anna tæki-færið og endurtekur *með öllu* í staðinn fyrir að segja bara *já*.

Í þessum útdrætti sést hvernig Önnu tekst með hjálp frá pylsu-salanum í hlutverki málleiðbeinanda að segja: *Ég ætla að fá eina pylsu með öllu og eina kók*. Þetta er dæmi um málanám í þjónustusamtölum.

1.3 Orðaleit og lagfæringar á íslensku

Hér verður sagt frá aðgerðum sem málneminn notar í þjónustusamtölum, s.s. orðaleit (e. *word search (WS)*) og lagfæringum (e. *repair*), í viðleitni sinni til að læra íslensku (Guðrún Theodórsdóttir 2011a; 2018; Guðrún Theodórsdóttir og Eskildsen 2011).

Í útdrætti 4 hér fyrir neðan er brot úr samtali Önnu (AN) og afgreiðslustúlunnar (AF) í bakaríi þar sem afgreiðslustúlkan spyr Önnu hvort hún eigi að sneiða brauðið sem Anna hafði beðið um. Sjá einnig umfjöllun um þennan útdrátt í Kasper og Wagner (2014).

Útdráttur 4: Sneiða means to cut

09 AN:	u[h]
10 AF:	[á] ég að sneiða það↑
11	(0,4)
12 AN:	sneiða:: means to cu[t]
13 AF:	[c]ut (.) cut=
14 AN:	Uh: j[á] uh sneiða.
15 AF:	[(já)]
16	(14,1) ((hljóð i brauðskurðarvél))

Í línu 10 segir afgreiðslustúlkan (AF) *á ég að sneiða það?* sem er næsta skref eftir að Anna hafði beðið um brauð. Áherslan á orðið *sneiða*, sem sýnd er með undirstrikun, gefur til kynna að það sé aðalorðið í þessari lotu. Önnur ástæða fyrir áherslunni á *sneiða* gæti verið sú að afgreiðslustúlkan sé ekki viss um að Anna skilji orðið sem er ekki algengt utan bakaríá enda hafði Anna í upphafi samtalsins komið fram sem byrjandi í íslensku. Anna á næstu lotu og búast má við viðbrögðum hennar en þess í stað kemur næstum hálfrar sekúndu þögn (lína 11) sem bendir til vandræða því venjulega eru 0,2 sekúndur eða

minna á milli lotna. Búast mátti við að Anna brygðist við með já/nei svari en í línu 12 segir Anna: *sneiða*:: means to cut sem er tillaga að merkingu orðsins *sneiða* ásamt því að vera tilvísun í orðflokkinn eins og sjá má á nafnháttarmerkinu *to*. Anna er hér í hlutverki málnema sem beinir athyglinni að tungumálinu og afgreiðslustúlkan svarar með *cut* sem skarast við það sem Anna sagði og endurtekur *cut* þegar Anna hefur lokið sinni lotu. Afgreiðslustúlkan er hér í hlutverki leiðbeinanda í íslensku. Línur 12 og 13 eru lotupar þar sem fyrri hlutinn er í línu 12 og seinni hlutinn í línu 13. Þetta er innfelld runa (e. *insertion sequence*) þar sem tungumálið er viðfangsefnið og setur viðskiptahluta samtalsins í bið. Enn er ekki komið svar við spurningu afgreiðslustúlkunnar í línu 10: á ég að *sneiða* það? Það sjáum við í línu 14: *Uh: {já} sneiða*. Þetta er athyglisvert þar sem *já* hefði dugað sem svar við spurningu afgreiðslustúlkunnar en það hefði líka mátt skilja sem staðfestingu á segð hennar í línu 13. Segð Önnu í línu 14 má skilja annars vegar sem svar við spurningunni í línu 10 en einnig staðfestingu á skilningi á segðinni í línu 13. Auk þess nýtir Anna, í hlutverki málnema, tækifærið til að segja orðið *sneiða* aftur.

Næsti útdráttur sýnir dæmi um orðaleit í samtölum Önnu við vini sína (Guðrún Theodórsdóttir og Eskildsen 2011). Þrír vinir, Anna, Jón og Martin, eru á ferðalagi á Norðurlandi. Fyrir í samtalinu fóru þau í göngu og lentu í miklu roki. Jón, Íslendingurinn í hópnum, sagði að þetta hefði verið „smá vindur“ og Anna mótmælti því. Í útdráttinum sjáum við álit Önnu á veðurskilyrðunum.

Útdráttur 5: Worst vind

- 01 AN: okay þ↑að v↑ar (1,0) uh::: (0,5) (.ts) (1,2) vindur (1,2)
uh::: the worst wind↓
- 02 (0,4)
- 03 JÓ: versti
- 04 AN: versti
- 05 JÓ: eða mesti
- 06 AN: Δmesti and versti↑Δ
- 07 JÓ: versti worst mesti most
- 08 AN: ah okay (0,4) versti er worst↑
- 09 JÓ: mhm mh[m]

- 10 MA: [ve]rsti
 11 AN: Það var versti vindur sem ég hef (0,7) uh::::
 encountered ↑ uh::
 12 JÓ: verið í bara
 13 (0,7)
 14 AN: uh:[:]
 15 MA: [ve]rið í
 16 AN: verið í

Anna byrjar lotuna sína á íslensku en lýkur henni á ensku en eftirtekta-vert er að það er munur á flæðinu (e. *fluency*) og tónfalli: Það eru þagnir og máltruflanir og Anna rammar inn enska orðið *worst* með langri þögn og *uh* með lengingu en hana vantar íslenska þýðingu á því. Hins vegar segir hún orðið *vindur* á íslensku með rúmlega sekúndu þögn og lengingu á *uh*. Í línum 3–11, má sjá Önnu og viðmælendur hennar ræða um muninn á *mesta* og *versta* og ná samkomulagi um að besta orðið hér sé *versti*. Anna (lína 12) snýr sér aftur að upphaflega umræðuefninu (lína 1) og endurnýtir það var og heldur áfram með álit sitt á veðrinu á íslensku *versti vindur*. Lotueiningunni *það var versti vindur* er ekki lokið málfræðilega og málnotkunarlega (e. *pragmatically*) og Anna heldur áfram og lendir aftur í vanda og skiptir yfir í ensku *sem ég hef encountered* (lína 11). Enska orðið er rammað inn á svipaðan hátt og orðið *worst* með langri þögn og lengingu á *uh*. Bæði orðin eru prufumerkt með rísandi tóni sem ásamt rammanum krefst viðbragða hjá viðmælendunum. Þeir bregðast við með því að láta henni í té íslenska orðið (línur 12–15). Anna lýkur lotunni sinni í línu 16 með því að endurtaka *verið í*. Henni hefur tekist, með samvinnu við viðmælendur sína, að segja: *Það var versti vindur sem ég hef verið í*.

Í næsta útdrætti er dæmi um annarsmálskennslu utan kennslustofunnar (e. *L2 teaching in the Wild*) sem líkist málfræðikennslu í kennslustofu þar sem Íslendingur bregður sér í hlutverk mállæð-beinanda (Guðrún Theodórsdóttir 2018; Ásdís Helga Jóhannesdóttir 2014). Anna er í orðaleit og viðmælandinn notar ýmis málfræðileg form án þess þó að nota málfræðiformdeildir til skýringar (lína 14).

Í útdrættinum eru Anna og vinur hennar (VI) að undirbúa matinn og Anna, sem er að leggja á borð, gerir tilraun til að segja það á íslensku en á í talsverðum erfiðleikum (lína 1).

Útdráttur 6: Setja á borð²

01 AN:	*og* ég ég setja:::: borð↑
02	(0,7)
03 AN:	ég se ^o t ^o uh↓
04 VI:	leggja á borð.
05	(0,5)
06 AN:	leggja °borð° ég leggja borð
07	(0,7)

Rannsóknir sýna að orðaleit er oft gerð þar sem orð sem er prufu-merkt með rísandi tónfalli í lok lotu þar sem málvandráði hafa verið (Brouwer 2003). Þannig má hugsa sér að orðaleit sé í lotu Önnu (lína 1) en vinur hennar bregst ekki við fyrr en Anna hefur gert aðra tilraun (lína 3) og gefur henni þá nafnhátt sagnarinnar *leggja* í frasanum *leggja á borð* (lína 4) sem hún endurtekur og notar til að lagfæra upphaflegu lotueininguna: *ég leggja borð*. Þessi setning er ekki málfræðilega rétt og vinur hennar lagfærir aftur (lína 8) með *ég legg á borð* þar sem hann setur sig í spor Önnu og notar fyrstu persónu og lagfærir bæði sagnbeyginguna og forsetninguna.

Í næsta útdrætti sjáum við tilraunir vinarins til að kenna Önnu frasann: *ég legg á borð*. Í línu 14 sýnir vinurinn henni nokkur form sagnarinnar en án þess að nota málfræðiformdeildir: *Leggja, að leggja, ég legg*. Þetta eru nafnháttur án nafnháttarmerkis, nafnháttur með nafnháttarmerki og fyrsta persóna eintölu ásamt persónufornafninu ég.

Útdráttur 7: Ég leggja

08 VI:	ég legg á borð
09	(0,3)
10 AN:	ég leggja
11	(0,4)
12 VI:	legg.
13	(1,1)
14 VI :	leggja að leggja og ég legg.

2 Notkun Önnu á sögninni *setja* í þessum aðstæðum má sennilega rekja til ensku: *set the table*

Í þessum hluta sáum við dæmi um tungumálakennslu og -nám utan kennslustofunnar í hversdagslegum samtölum þar sem viðmælendur bregða sér í hlutverk málnema og málleiðbeinanda. Þessi dæmi og rannsóknagögnin sýna að tungumálakennsla utan kennslustofunnar er að frumkvæði málanemans. Það er ekki þannig að fólk sé að leiðrétta byrjendur í málinu því til þess þarf einhvers konar leyfi/beiðni frá viðkomandi (Guðrún Theodórsdóttir 2018).

1.4 Leið til að að æfa íslensku: Krafa um að fá að ljúka máli sínu

Hér er fjallað um aðferð sem Anna notar til að fá að ljúka máli sínu (e. *insisting on turn completion*) (Guðrún Theodórsdóttir 2011a). Þegar viðmælandinn skilur hvert hún stefnir (e. *recognition point*) og grípur orðið til að halda samtalinu áfram eða ljúka því þá hundsar Anna hann og heldur sínu striki. Hún á rétt á því að ljúka lotueiningu sinni (e. *turn constructional unit, TCU*) (Sacks, Schegloff og Jefferson 1974) og nýtir þann rétt þótt það þýði að samtalið dragist á langinn. Í dæminu hér á eftir er Anna að tala við mann, Sigga (SI), sem hún hitti og þáði far með. Þau eru að ræða starf hans.

Útdráttur 8: Fiskibátur

- 01 AN: Þú vinnur (0,4)
 02 SI: ég er [·h]
 03 AN: [Á] fiskibát bátur

Í línu 2 tekur maðurinn til máls í ólokinni lotueiningu Önnu. Þótt Anna hafi ekki lokið lotueiningunni sinni þá er hún búin að segja nóg til þess að viðmælandinn veit hvað hún er að fara og hann byrjar á svari með leiðréttingu þar sem hann notar sögnina *vera* í staðinn fyrir *vinna*. Anna hundsar hann, hækkar röddina með *á* sem skarast við innöndun mannsins og klárar lotueininguna sína: *Þú vinnur á fiskibát*. Í lokin lagfærir Anna orðið *-bát í bátur*; úr þolfalli í nefnifall. Þessi aðgerð Önnu stríðir á móti framvindu í samtölum (Stivers og Robinson 2006) en henni tekst að ljúka heilli lotueiningu á íslensku.

Næsta dæmi er úr samtali á opinberri skrifstofu þar sem Anna er að sækja styrkinn sinn. Hún er búin að vera á Íslandi í tvo mánuði.

Fyrir í samtalinu hafði Anna spurt eftir manneskjunni með nafni sem sér um styrkina. Hún fær að vita að hún sé við og hefði þá getað spurt hvort hún gæti hitt hana en þess í stað fer hún að tala um ávísun sem konan hefur yfirleitt lagt á ákveðinn stað á afgreiðsluborðinu. Þessi skipti frá því að spyrja eftir manneskjunni yfir í tal um ávísun sýna að Anna á ekki erindi við hana heldur er hún að sækja styrkinn sinn.

Útdráttur 9: Styrkur

01 AN:	uh:uh:m:: ·ts (0,4) °uh uh::° (0,2) uh s (0,2) t
02	uh:: stundum: ·hh (0,3) hún: (0,9) uh:: (0,9)
03	leggja:: (.) afff- (0,2) ávís::[:sun]
04 AF:	[Ávís Jun (.) já
05 AN:	[uh:::]
06 AF:	[þe- j]á ÞÁ ertu að sæ[??kja??]
07 AN:	[HÉR]na hérna ↓
08 AF:	þá ertu að sækja styrkinn þinn

Anna byrjar lotuna sína á *ub* með lengingu, pásam og fleiri *ub*-um. Næst kemur *s* og eftir smápásu *t* og aftur *ub* með lengingu en loks segir hún *stundum*, gerir smápásu og segir svo *hún*. Eftir næstum tveggja sekúndna þögn og *ub* með lengingu segir Anna *leggja* og eftir míkrópásu kemur *afff-*, hún klippir á orðið, gerir smápásu og segir svo: *ávís-* með næstum hálftrar sekúndu lengingu á essinu. Það er greinilegt að hún á í vandræðum með þetta orð og þegar hún lýkur við að segja orðið *ávísun* tekur afgreiðslukonan til máls og segir orðið ávísun sem er þá lagfærð útgáfa af því sem Anna sagði og skarast við lokin á orðinu sem Anna segir: *sun*. Afgreiðslukonan virðist hafa skilið tilraun Önnu í línu 3 sem orðaleit og kemur til hjálpar. Hún segir svo *já* sem má skilja sem merki um skilning og að málinu sé lokið. Anna segir *ub* með lengingu sem sýnir að hún heldur lotunni sinni en afgreiðslukonan grípur fram í með *þe-* en klippir á orðið og segir *já*, hækkar röddina með orðinu þá sem sýnir að hún ætlar að taka þessa lotu. Hún segir (lína 6) *þá ertu að sækja* sem er skilningur hennar á erindi Önnu. Þannig hefur afgreiðslukonan skilið hvert erindi Önnu er áður en hún náði að ljúka lotueiningunni sinni (sjá Jefferson 1984, 2). Hennar segð er í þágu framvindu í samtalinu og erindis Önnu og

myndi, með samþykki Önnu, flýta fyrir afgreiðslunni. Anna gerir hins vegar kröfu um að fá að ljúka lotueiningunni sinni með því að hækka röddina og grípa fram í fyrir afgreiðslukonunni í miðju orðinu *sækja* með *hérna hérna* (lína 7). Hún sýnir með þessu að hún lítur á tilraun afgreiðslukonunnar til að hraða samtalinu sem truflun. Nú hefur Önnu tekist að segja: *Stundum hún leggja ávísun hérna hérna* sem er heil lotueining.

Athyglisvert er að Anna segir ekki hvert erindið er, þ.e.: Ég er að sækja styrkinn minn heldur er það sem hún hefur sagt vísbending um erindið og þannig má skilja segð Önnu sem boð til afgreiðslukonunnar um að túlka hvers vegna hún sé þarna. Það er einmitt það sem afgreiðslukonan gerir.

Það vekur sérstaka athygli að Anna vill fá að ljúka máli sínu á íslensku þó að ljóst sé að viðmælandinn skilur hana og þó að samtalið hafi fjárhagslegar afleiðingar (að fá ávísunina). Anna lagði mikla vinnu í að segja: *Stundum hún leggja ávísun hérna* og gerði kröfu um að fá að ljúka lotueiningunni. Þetta bendir til að erindi hennar á skrifstofuna hafi verið tvíþætt: að sækja ávísunina og að tala íslensku.

2. Samskiptahæfni

Í nýrri rannsókn (Guðrún Theodórsdóttir og Eskildsen 2022) skoðuðum við hvernig Anna lærir og notar segðir þar sem sögnin ætla er í (aðal)hlutverki. Þetta er hluti af langsniðsrannsókn á þróun samskiptahæfni annarsmálshafa. Anna lærir fyrst að nota ætla þegar hún þarf að nota frasann ég ætla að fá í þjónustusamtölum en þegar hún þarf að nota ætla í öðru samhengi er það ekki á hennar færi: hún þarf að læra ætla aftur. Eitt af fyrstu dæmum um notkun hennar á ég ætla að fá má sjá í útdrætti 3: Hjálp við að panta pylsu.

Í útdrætti 10: Póstpakinn, er dæmi um notkun Önnu á frasnum sem er ekki málnotkunarlega (e. *pragmatically*) rétt; hún er ekki að kaupa neitt heldur að sækja pakka en afgreiðslukonan skilur hana og leiðréttir ekki (sbr. umræðu hér að framan).

Útdráttur 10: Póstpakinn

- 01 AN: góðan dag (0,2) uh: ég ætla að fá (0,6) uh: póst
 °pakka??nn??°↓
 (hljóð í meðhöndlun pappírs)
- 02 AF: ·hJÁ↑
- 03 AN: °já°
- 04 (19,5 önnur samtöl og kliður)
- 05 AF: ??he was?? SENT ☺to☺ ??hh?? (.) to eiðistorg (0,2)
 FOR A MISTAKE↓

Anna notar ég ætla að fá en líka ég *ætla að borga* og ég *ætla að kaupa* í þjónustusamtölum. Hinsvegar er hún í vandræðum með að nota ætla annarsstaðar. Sú notkun er í þróun samhliða notkun ætla í þjónustusamtölum. Í útdrætti 11 er samtal Önnu og vina hennar, Martins (MA) og Villa (VI). Martin segir að Anna hafi ekki sent honum póst (lína 1).

Útdráttur 11: Tölvupóstur

- 01 MA: þú þú [sen]dir mér ekki póst
- 02 VI: [mhm]
- 03 (0,3)
- 04 AN: °nei ég sendir (.) ég ég (0,8) vil (.) I will°
- 05 (0,6)
- 06 MA: ég ætla
- 07 (0,4)
- 08 AN: °ég ætla (0,2) .ts (0,3) að senda (0,6) tulvupó[sts]°
- 09 MA: [þér]
- 10 (0,4)
- 11 AN: °í dag°

Anna heyrir segð Martins sem fullyrðingu um stöðu mála og kvörtun vegna þess að hún sendi honum ekki póst. Hún samsinnir þessu með *nei* (sem rímar við neitunina í segðinni) og lofar að senda honum tölvupóstinn samdægurs en lendir í vandræðum (lína 4) með segðina og skiptir yfir í ensku *I will*. Martin túlkar þetta sem beiðni um

hjálp (orðaleit) og gefur henni ég ætla. Anna notar það svo í loforðinu um að senda honum tölvupóstinn (línur 8–10). Rannsóknin sýnir hvernig segðir með ætla dreifast og notkun ætla til að lofa yfirbót verður að rútínu. Seinna sjáum við svo þegar Anna notar ætla við að skipuleggja framtíðina. Þessi þróun tekur ár og er vitnisburður um að erfitt og tímafrekt er að læra nýtt mál á fullorðinsaldri.

3. Samantekt, niðurstöður og ályktanir

Sýnt hefur verið fram á hvernig Anna notar þjónustusamtöl til að læra og æfa íslensku auk þess að sinna viðskiptum. Hún gerir tungumála-samning við afgreiðslufólk um að tala íslensku og sinnir málanáminu um leið og hún sinnir öðru, með því að krefjast þess að fá að ljúka máli sínu þótt gagnkvæmur skilning hafi náðst og hún tekur þátt í orðaleitum og lagfæringum. Athafnir Önnu undirstrika að málanám utan kennslustofunnar í venjulegum samskiptum er í grundvallaratriðum samvinnuverkefni þar sem málneminn þarf að reiða sig á heimamenn til að eiga samskipti við þá á nýja málinu (Eskildsen 2019; Greer 2019; Guðrún Theodórsdóttir 2018). Rannsóknir okkar tilheyra þeim hluta annarsmálsfræða sem hefur safnað mikilli þekkingu á athöfnum og aðferðum í málanámi utan kennslustofunnar, bæði á staðnum og í lengri tíma (Hellermann o.fl. 2019). Þessi rannsóknarnálgun er nýtt í æ meira mæli til að skoða athafnir málanáms og þróun samskiptahæfni annars máls í hversdagslegum samskiptum utan kennslustofunnar.

Dæmi um hagnýtt verkefni sem hefur komið út úr þessum rannsóknnum er Íslenskuþorpið: Leið til þátttöku í daglegum samskiptum á íslensku (Guðrún Theodórsdóttir og Kolbrún Friðriksdóttir 2013) sem er nýleg aðferð við að kenna/læra íslensku sem annað mál og tekur mið af þeim veruleika sem er utan kennslustofunnar. Þannig taka nemendur þátt í raunverulegum samskiptum á íslensku í þjónustusamtölum utan kennslustofunnar í upphafi námsins og síðar eiga þeir samskipti við eldri borgara í félagsmiðstöðvum. Þessi aðferð er hönnuð þannig að nemendum gefst kostur á að byrja að tala íslensku við afgreiðslufólk í öruggu umhverfi. Gerður var samningur við afgreiðslufólk um að tala íslensku við þessa nemendur og gefa

þeim tíma. Íslenskuþorpið myndar brú milli kennslustofunnar og samfélagsins utan hennar. Nemendur eru undirbúnir fyrir væntanleg samskipti í kennslustofu með kennara og eftir samskiptin er farið yfir þau í kennslustofu, fjallað um orðaforða, frasa, hegðun í þjónustusamtölum o.fl. Þannig koma nemendur sjálfir með námsefnið inn í kennslustofuna.

Við höfum í ljósi rannsókna okkar bent á að kennarar annars máls og kennaramenntun þurfi að taka mið af tungumálinu sem tákfræðilegri leið til að ná markmiðum í samskiptum. Tungumálið lærist með því að nota slík úrræði og málanámið hefst með því að skoða hvaða markmiðum í samskiptum er hægt að ná með því að nota hvaða úrræði, þ.e. til hvers ætlum við að nota málið og hvað þarf til. Málfræðin skiptir líka máli hér; vel sést að bæði Anna og viðmælendur hennar notuðu muninn á milli nafnháttar og nútíðar sagna þegar það skipti máli í samhenginu, sjá útdrætti 6 og 7. Formleg málfræði á að vera samtvinnuð kennslu í málnotkun. Við bendum á að málfræðileg merking verður til í samskiptum. Það er merkingin sem verður til í tilteknum aðstæðum sem málneymar læra af og nýta sér í næstu samskiptum. Málneymar þurfa fyrst og fremst að læra að gera sig skiljanlega og geta átt samskipti á nýja málinu. Ein mikilvægasta niðurstaða þessara rannsókna er að tungumálanám er notkun úrræða sem eru háð samhengi og notkun auk aðferða til að taka þátt í samskiptum, þ.e. samskiptahæfni (Pekarek Doehler 2018; Pekarek Doehler og Eskildsen 2022).

Við hvetjum kennara til að nota raunveruleg gögn; gögn með raunverulegum samskiptum til að vinna með í tímum þannig að nemendur skilji ávinning þess að nota tækifærin utan kennslustofunnar til málanáms.³

3 Við viljum þakka Birnu Arnbjörnsdóttur og tveimur ritrýnnum fyrir góðar og gagnlegar athugasemdir. Sérstakar þakkir fær ritrýnir 2.

Endurritunartákn

<p>?? óvissa : lenging um 1/10 sek ° lágt tal skörun (.) míkroþása 1/10 sek eða styttri * ráam rödd - háa tónn ≈ enginn tími á milli lotna</p>	<p>(0,4) þögn sem er 0,4 sekúndur @brosandi rödd ↓ fallandi tónn ↑ rísandi tónn Hástafir hækkuð rödd ∇ hægt tal Δ hratt tal</p>
---	---

HEIMILDIR

- Ásdís Helga Jóhannesdóttir. 2014. *Tungumálakennsla fyrir utan kennslustofuna*. Óprentuð BA-ritgerð. Reykjavík: Háskóli Íslands.
- Brouwer, Catherine. 2003. „Word Searches in NNS-NS Interaction: Opportunities for Language Learning?“ *Modern Language Journal* 87, 534–45.
- Brouwer, Catherine og Johannes Wagner. 2004. „Developmental issues in second language conversation.“ *Journal of Applied Linguistics* 1, 29–47.
- Burch, Rue. 2014. „Pursuing information: A conversation analytic perspective on communication strategies.“ *Language Learning* 64 (3), 651–684.
- Cadierno, Teresa og Søren Wind Eskildsen, ritstj. 2015. *Usage Based Prescriptives on Second Language Learning*. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Schegloff, Emanuel og Harvey Sacks. 1973. „Opening up Closings“. *Semiotics* 8 (4): 289–327.
- Eskildsen, Søren Wind. 2019. „Learning behaviors in the wild: How people achieve L2 learning outside of class.“ Í *Conversation Analytic Research on Learning-in-Action: The Complex Ecology of Second Language Interaction 'in the wild'*, ritstýrt af John Hellermann, Søren Wind Eskildsen, Simona Pekarek Doehler og Arja Piirainen-Marsh, 105–129. Springer.
- Eskildsen, Søren Wind og Ali Reza Majlesi. 2018. „Learnables and teachables in second language talk: Advancing a social reconceptualization of central SLA tenets. Introduction to the Special Issue.“ *Modern Language Journal* 102 (Supplement), 3–10.
- Eskildsen, Søren Wind og Simona Pekarek Doehler, ritstj. 2022. *Emergent L2 grammar-for-interaction: Toward an interactional usage-based SLA*. Special issue of The Modern Language Journal. *The Modern Language Journal* 106 (Supplement, January 2022).
- Eskildsen, Søren Wind og Guðrún Theodórsdóttir. 2017. „Constructing L2 learning spaces: Ways to achieve learning inside and outside the classroom.“ *Applied Linguistics*, 38, 143–164.
- Firth, Alan og Johannes Wagner. 1997. „On discourse, communication, and (some) fundamental concepts in SLA research.“ *Modern Language Journal* 81 (3), 285–300.
- Firth, Alan og Johannes Wagner. 2007. „S/FL learning as a social accomplishment: Elaborations on a “reconceptualised” SLA“. *The Modern Language Journal* 91, 800–819.
- Greer, Tim. 2019. „Noticing in the wild.“ Í *Conversation analytic research on learning-in-action: The complex ecology of second language interaction 'in the wild'*, ritstýrt af John Hellermann, Søren Wind Eskildsen, Simona Pekarek Doehler og Arja Piirainen-Marsh, 131–158. Springer.
- Guðlaug Stella Brynjólfsdóttir. 2011. Íslenskuþorpið. Íslenskukennsla fyrir erlenda nemendur og íslenskunám úti í samfélaginu. Óprentuð M. Paed. ritgerð. Háskóli Íslands.

- Guðrún Theodórsdóttir. 2018. „L2 teaching in the wild: A closer look at correction and explanation practices in everyday L2 interaction.“ *Modern Language Journal* 102 (Supplement): 30–45.
- Guðrún Theodórsdóttir. 2011a. „Language learning activities in everyday situations: Insisting on TCU completion in second language talk.“ Í *L2 learning as a social practice: Conversation-analytic perspectives*, ritstýrt af Gabriel Palotti og Johannes Wagner, 185–208. National Foreign Language Resource Center.
- Guðrún Theodórsdóttir. 2011b. „Second language interaction for business and learning.“ Í *L2 interactional competence and development*, ritstýrt af Joan Kelly Hall, John Hellermann og Simona Pekarek Doehler, 56–93. Multilingual Matters.
- Guðrún Theodórsdóttir. 2010. *Conversations in Second Language Icelandic: Language Learning in Real-Life Environments*. Doktorsritgerð. Syddansk Universitet.
- Guðrún Theodórsdóttir og Søren Wind Eskildsen. 2022. „Accumulating L2 Semiotic Resources for Social Action: Learning Icelandic in the Wild.“ *Modern Language Journal* 106 (Supplement): 46–68.
- Guðrún Theodórsdóttir og Søren Wind Eskildsen. 2011. „Achieving intersubjectivity and doing learning: The use of English as lingua franca in L2 Icelandic.“ *Nordand* 6 (2): 59–85.
- Guðrún Theodórsdóttir og Kolbrún Friðriksdóttir. 2013. „Íslenskuþorpið: Leið til þátttöku í daglegum samskiptum á íslensku.“ *Milli mála* 5, 13–42.
- Hall, Joan Kelly, John Hellermann og Simona Pekarek Doehler, ritstj. 2011. *L2 interactional competence and development*. Multilingual Matters.
- Hellermann, John, Søren Wind Eskildsen, Simona Pekarek Doehler og Arja Piirainen-Marsh, ritstj. 2019. *Conversation Analytic Research on Learning-in-Action: The Complex Ecology of Second Language Interaction 'in the wild'*. Switzerland: Springer Nature.
- Jefferson, Gail. 1984. „Notes on some orderlinesses of Overlap onset.“ *Tilburg papers in Language and Literature* 28.
- Kasper, Gabriele og Rue Burch. 2016. „Focus on form in the wild.“ Í *Authenticity, language and interaction in second language contexts*, ritstýrt af Rémi Adam van Compernelle og Janis McGregor, 198–232. Multilingual Matters.
- Kasper, Gabriele og Johannes Wagner. 2014. „Conversation Analysis in Applied Linguistics.“ *Annual Review of Applied Linguistics* 34, 1–42.
- Liddicoat, Anthony. 1997. „Interaction, social structure, and second language use.“ *Modern Language Journal* 81, 313–317.
- Markee, Numa og Gabriele Kasper. 2004. „Classroom talks: An introduction.“ *Modern Language Journal* 88 (4), 491–500.
- Markee, Numa og Silvia Kunitz. 2013. „Doing Planning and Task Performance in Second Language Acquisition: An Ethnomethodological Respecification.“ *Language Learning. A journal of research in Language studies*.
- Pekarek Doehler, Simona. 2010. „Conceptual changes and methodological challenges: on language, learning and documenting learning in conversation analytic SLA research.“ Í *Conceptions of 'Learning' in Applied Linguistics*, ritstýrt af Paul

- Seedhouse, Steve Walsh og Chris Jenks, 105–127. Palgrave Macmillan.
- Pekarek Doehler, Simona og Søren Wind Eskildsen. 2022. „Emergent L2 Grammars in and for Social Interaction: Introduction to the Special Issue.“ *Modern Language Journal* 106 (Supplement), 3–22.
- Pekarek Doehler, Simona og Evelyne Pochon-Berger. 2015. „The development of L2 interactional competence: evidence from turn-taking organization, sequence organization, repair organization and preference organization.“ Í *Usage-based perspectives on second language learning*, ritstýrt af Teresa Cadierno og Søren Wind Eskildsen, 233–268. Mouton de Gruyter.
- Sacks, Harvey, Emanuel Schegloff og Gail Jefferson. 1974. „A simplest systematics for the organization of turn-taking for conversation.“ *Language* 50 (4), 696–735.
- Schegloff, Emanuel, and Harvey Sacks. 1973. „Opening up Closings.“ *Semiotica* 8 (4), 289–327.
- Skogmyr Marian, Klara og Ufuk Balaman. 2018. „Second language interactional competence and its development: An overview of conversation analytic research on interactional change over time.“ *Language and Linguistics Compass* 12, 1–16.
- Stivers, Tanya og Jeffrey Robinson. 2006. „A preference for progressivity in interaction.“ *Language and Society* 35, 367–392.
- Þórunn Blöndal. 2005. *Lifandi mál. Inngangur að orðræðu- og samtalsgreiningu*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

ÚTDRÁTTUR

**Nám íslensku sem annars máls utan
kennslustofunnar:
Yfirlit með kennslufræðilegu ívafi**

Í kaflanum er farið yfir rannsóknir á námi íslensku sem annars máls utan kennslustofunnar með aðferðum samtalsgreiningar – þ.e. í aðstæðum þar sem enginn kennari kemur við sögu.

Við rannsökum nám annars máls sem (1) félagslegar athafnir sem eru með tilteknum aðgerðum sem aðrir skilja og sem (2) þróun samskiptahæfni. Við sýnum dæmi úr rannsóknum okkar á námshegðun utan kennslustofunnar. Við sýnum (1) hvernig Anna, annarsmálshafinn sem er til rannsóknar, notar þjónustusamtöl til að æfa íslensku, (2) hvernig hún gerir tungumálasamning við afgangslúfólki um að tala íslensku, (3) hvernig hún krefst þess að fá að ljúka lotunni sinni þótt viðmælandinn hafi skilið hvert hún er að fara og (4) hvernig hún hrindir af stað orðaleitum og öðrum lagfæringaathöfnum, allt í þeim tilgangi að læra málið. Við skoðum hvernig hún lærir notkun sagnarinnar „ætla“ í mismunandi myndum til að ná tilteknum félagslegum markmiðum í lengri tíma. Við ljúkum kaflanum með umræðum um niðurstöður okkar og þann lærdóm sem tungumálakennsla og málanám geta dregið af þeim.

Lykilorð: íslenska sem annað mál-íslenskunám utan kennslustofunnar-samtalsgreining og tileinkun annars máls.

ABSTRACT

Icelandic learning in the wild: An overview with pedagogical implications

This paper reviews conversation analytic research into Icelandic second language (L2) learning in the wild – that is, in settings outside of the classroom over which the teacher has no control. We investigate L2 learning as (1) activities that are socially accomplished through certain recognizable actions, and (2) as the development of interactional competence. We present examples of our work on learning behaviors in the wild. Specifically, we show (1) how our focal L2 speaker uses business encounters to practice Icelandic, (2) how she makes language contracts with the clerks to speak Icelandic, (3) how she insists on finishing her turns–at–talk even though mutual understanding has already been accomplished, and (4) how she carries out word searches and other repair practices to achieve learning. Focusing on her emergent uses of ‘ætla’, we then show how her interactional competence develops as she is using and learning to use ‘ætla’ in a range of lexically specific constellations to accomplish specific social actions at various points in time. We end the paper by concluding on our findings and discussing implications for language teaching and education.

Keywords: Icelandic as a second language, Learning Icelandic in the wild, Conversation analysis and second language acquisition

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

Inngangur

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

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

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

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

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

Orðskýringar

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

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

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

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

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

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

1. Fjöiltyngi á Íslandi

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

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

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

2. Fræðilegur grunnur

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

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

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

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

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

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

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

3. Rannsóknin

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

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

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

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

4. Niðurstöður

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

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

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

Tilvik 1 Erag

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

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

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

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

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

Tilvik 2 Martina

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

Tilvik 3 Safíra

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

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

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

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

Tilvik 4 Jackson

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Tilvik 5 Clara

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

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

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

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

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

Tafla 3. Auðlindir kennara og nemenda

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

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

Tafla 4: Kennsluáðferðir og – nálganir bekkjarkennara og móðurmálskennara

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

5. Umræður

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

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

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

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

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

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

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

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

Lokaorð

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

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

HEIMILDIR

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

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

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

ÚTDRÁTTUR

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

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

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

ABSTRACT

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

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

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

Leikskólabörn og tungumálastefna fjölbreyttra fjölskyldna þeirra: Notkun tungumála í tví- og fjöltýngdum fjölskyldum

Inngangur

Fjölgun íbúa af erlendum uppruna í íslensku samfélagi undanfarin ár endurspeglast í menntakerfinu. Árið 2020 höfðu 2.938 börn, eða 15,6% allra leikskólabarna (Hagstofa Íslands 2022a) og 5.611 eða 12% allra grunnskólanemenda (Hagstofa Íslands 2022b) önnur móðurmál en íslensku. Ýmsar rannsóknir hafa varpað ljósi á tækifæri og áskoranir í íslensku menntakerfi vegna aukins fjölbreytileika nemenda, en rannsóknir er snúa að tungumálastefnu fjölskyldna og notkun tungumála á heimilum eru fáar.

Markmið þessarar greinar er að varpa ljósi á tungumálastefnur fjöltýngdra fjölskyldna á Íslandi, aðferðir sem fjölskyldur nýta við kennslu tungumála, og áskoranir og tækifæri sem foreldrar upplifa í tengslum við fjöltýngi barna sinna. Spurningar sem leitað er svara við eru:

Hvernig viðhalda foreldrar og þróa fjöltýngi barna sinna?

Hvaða tungumál eru töluð á heimilunum og hvernig eru þau valin?

Hvaða tækifæri og áskoranir upplifa foreldrar í tengslum við fjöltýngi barna sinna?

Hvaða áhrif hefur tungumálastefna fjölskyldna á nám barnanna?
Hvernig er unnið með fjölyngi í leikskólum barnanna?

Þátttakendur eru foreldrar af erlendum uppruna sem tala fjölbreytt tungumál og leikskólastjórar í leikskólum barna þeirra.

2. Tungumál í íslensku samfélagi og menntakerfi

Tungumálahópar á Íslandi eru fjölbreyttir og stærð þeirra misjöfn. Þó að tungumálahópar hafi ekki verið kortlagðir sérstaklega eru fæðingarlönd íbúa á Íslandi skráð. Árið 2021 voru langflestir íbúar sem fæddir voru utan Íslands, eða 20.553, skráðir með Pólland sem upprunaland. Minni hópar eru margir og fjölbreyttir, t.d. voru 550 skráðir með Ungverjaland sem upprunaland, 2.087 með Lettland, 2.276 með Filippseyjar og 402 með Sýrland (sjá Hagstofa Íslands 2022c).

Leikskólar á Íslandi byggja starf sitt á aðalnámskrá leikskóla, stefnum sveitarfélaga og stefnum einstakra leikskóla. Aðalnámskrá leikskóla er „ætlað að samræma menntun, uppeldi og umönnun leikskólabarna að því marki sem þörf er talin á auk þess að vera farvegur til að tryggja jafnrétti allra barna til menntunar og uppeldis í leikskólum landsins“. Aðalnámskráin er jafnframt reist á sex grunnpáttum menntunar sem eru hafðir að leiðarljósi við námskrárgerðina. Þeir eru: læsi, sjálfbærni, heilbrigði og velferð, lýðræði og mannréttindi, jafnrétti og sköpun.

Auk aðalnámskrár hafa undanfarin ár verið þróaðar stefnur tengdar fjölmenningu og fjölyngi. Þannig var árið 2020 gefinn út af mennta- og menningarmálaráðuneytinu *Leiðarvísir um stuðning við móðurmál og virkt fjölyngi í skóla- og frístundastarfi* (Stjórnarráð Íslands. Mennta- og menningarmálaráðuneytið 2020). Þar kemur m.a. fram sú afstaða að kunnátta í íslensku sé forsenda farsællar skólagöngu og þátttöku í íslensku samfélagi, en jafnframt að „móðurmál fjölyngdra barna [séu] undirstaða tengsla þeirra við foreldra, ættingja og vini á Íslandi og í öðrum löndum“ (bls. 4). Í leiðarvísinum er enn fremur fjallað um kunnáttu í fleiri en einu tungumáli sem fjársjóð „sem þarf að efla og byggja upp því öll tungumál opna dyr að menningarheimum

og gera tilveruna ríkari. Fjölbreytileg tungumálafærni borgara felur ekki aðeins í sér möguleika þeirra sjálfra, eins og fleiri möguleika til náms og tækifæri til að sinna fjölbreyttari störfum, heldur getur hún einnig auðveldað alþjóðlegt samstarf íslensku þjóðarinnar“ (bls. 4). Þá kemur fram í leiðarvísinum að það sé sameiginlegt verkefni allra, skóla, frístundastarfs og foreldra, að skapa umhverfi sem metur tungumálakunnáttu að verðleikum. Enn fremur er lögð áhersla á að fjöltyngi sé verkfæri til að stuðla að félagslegu réttlæti og uppbyggingu samfélagsins og að mikilvægt sé að „allir þeir sem starfa með fjöltyngdum börnum og ungmennum tileinki sér jákvætt viðhorf til fjölbreyttra tungumála“ (bls. 5). Þá eru skólar hvattir til að móta sér tungumálastefnu sem starfsfólk og nemendur geta haft að leiðarljósi í daglegu starfi og samskiptum.

2. Fræðilegur grunnur

2.1 Tungumálastefna fjölskyldna

Samkvæmt King o.fl. (2008) fjallar rannsóknarsvið tungumálastefnu fjölskyldna um hvernig tungumálum er stjórnað, hvernig þau eru kennd og hvernig er samið um notkun þeirra innan fjölskyldna. Þar koma saman rannsóknir á fjöltyngi, máltöku, málstefnu og menningarfræði. Þó að fjölskyldur séu í lykilstöðu til að viðhalda og varðveita tungumál samkvæmt Lanza (2007), þar sem þær hafa sín eigin viðmið um málnotkun, standa þær frammi fyrir ýmsum áskorunum í viðleitni sinni til að ala upp tvítyngd eða fjöltyngd börn. Schwartz og Verschik (2013) benda á að fjölskyldur séu til dæmis að glíma við tímapressu og tungumálakröfur skóla og samfélaga. Þrátt fyrir krefjandi aðstæður tekst sumum fjölskyldum þó að halda í tungumál sín og nota þau með börnum sínum.

Samkvæmt Spolsky (2007) tengist tungumálastefna fjölskyldunnar almennum félags- og menningarlegum aðstæðum, félagslegri stöðu og eiginleikum tungumálahópsins, auk einkenna fjölskyldunnar sjálfar. Þessir ólíku þættir skapa ýmsar áskoranir sem og tækifæri fyrir fjölskyldur. Spolsky fjallar um þrjá meginþætti í tungumálastefnu fjölskyldna; málvenjur, viðhorf til tungumála og

viðleitni til að breyta eða stjórna tungumálanotkun.

Curdt-Christiansen (2013) heldur því fram að tungumálastefna fjölskyldna sé einnig undir áhrifum efnahagslegra, pólitískra og félagslegra þátta í tilteknu samfélagi. Auk þess nefnir Curdt-Christiansen (2013) að tungumál hafi mismunandi gildi hjá fjölskyldum sem geti tengst félagsmenningarlegum og tilfinningalegum þáttum. Þessir þættir eru mismunandi milli fjölskyldna og Schwartz (2018) bendir á að tungumálastefna og málstjórnun fjölskyldunnar geti verið undir áhrifum frá tungumálahópum og skólum.

Tungumálastefna foreldra og málnotkun fjölskyldna geta haft mikil áhrif á tungumálanám og sjálfsmynd barna. Margar fjöltyngdar fjölskyldur taka virkan þátt í að velja hvaða tungumál þau nota og kenna börnum sínum á heimilinu og semja þannig um og innleiða tungumálastefnu fjölskyldunnar (King, Fogle og Logan-Terry 2008). Wilson (2020) bendir á að í slíkum fjölskyldum geti ákvarðanir um hvaða tungumál skuli talað verið mjög pólitískar og að þær geti haft áhrif á tengsl barnanna við stórfjölskyldu hvers foreldris. Enn fremur geta tungumálastefnur fjölskyldunnar orðið fyrir áhrifum af ýmsum stefnum og uppeldisaðferðum í skólum barna þeirra og af samstarfi foreldra og skóla. Þegar börn koma inn í nýtt samfélag, eins og skóla, þar sem talað er meirihlutatungumál, standa þau einnig frammi fyrir menningartengdum áskorunum. Þessi börn þurfa ekki aðeins að læra orðaforða, málfræði og læsi á meirihlutamálinu sem og öðrum tungumálum, heldur einnig að þekkja og tileinka sér menningarleg viðmið sem tengjast málnotkuninni. Tví- eða fjöltyngd börn, sem eru fjölbreyttur hópur, upplifa muninn daglega og öðlast smám saman innsýn í öll tungumál sem þau upplifa. Stundum nota fjöltyngd börn mörg tungumál og virkja öll málfræðileg úrræði sem þau hafa yfir að ráða til að ná samskiptamarkmiðum (García og Wei 2014). Jafnframt heldur Wilson (2020) því fram að þó að tungumálastjórnun foreldra hafi tilhneigingu til að miða að því að miðla tungumálaarfleifð sem oft tengist tilfinningalegum tengslum þeirra við upprunalandið, eigi börn þeirra – sem gætu hafa fæðst í nýja landinu – ekki í jafn djúpum tengslum við upprunamenningu foreldranna. Þar af leiðandi getur tungumálaval barnanna verið öðruvísi en foreldra þeirra.

Rannsóknir á tungumálastefnu fjölskyldna á Íslandi eru fáar. Markmið rannsóknar Renötu Emilsson Pesková (2021) (sjá einnig í

Þessu riti) var að kanna samspil tungumálaforða fjöltyngdra nemenda og skólareynslu þeirra. Niðurstöðurnar benda til þess að samspil tungumálaforða nemendanna og skólareynslu þeirra eigi sér stað meðal fjöltyngdra nemenda, í því hvernig þeir móta tungumálasjálfsmyndir sínar í samskiptum við aðra, og í þeim námsrýmum þar sem þeir leitast við að upplifa vellíðan og ná árangri í námi. Renata heldur því fram að mjög áhugasamir og framtakssamir foreldrar og móðurmálskenningar vegi upp á móti eintyngdum áherslum grunnskóla og skapi þannig saman aðstæður sem gera fjöltyngdum nemendum kleift að skara fram úr í námi.

Í stuttu máli má segja að tungumálastefnur og starfshættir fjölskyldna séu fjölbreyttir og tengist félags- og menningarlegum aðstæðum, svo og félagslegri stöðu fjölskyldnanna. Þó að rannsóknir hafi sýnt að margar fjöltyngdar fjölskyldur taki virkan þátt í að efla og styðja við fjöltyngi barna sinna, skortir þær oft stuðning frá skólum barnanna.

2.2 Tví- og fjöltyngismenntun í skólum

Cummins (2001) heldur því fram að til að búa til námsrými sem bregðast við þörfum tungumála- og menningarlega fjölbreyttra barnahópa og fjölskyldna þeirra þurfi skólar að þróa leiðir til að innleiða starfshætti þar sem fjölbreytileikanum er fagnað. Til að þróa slík vinnubrögð er mikilvægt að byggja á fyrri menningar- og tungumálaupplifun barna og þekkingu. Chumak-Horbatsch (2012) heldur því fram að flest fjöltyngd börn hefji leikskólanám sitt með nokkra kunnáttu í heimamáli sínu og grunnskilning á læsi. Foreldrar margra ungra barna óska eftir því að þau læri nýja tungumálið eða meirihlutamálið á sama tíma og þau þrói áfram heimamál sitt og læsi (Chumak-Horbatsch 2012). Cummins (2004) og Chumak-Horbatsch (2012) hafa haldið því fram að áherslur á meirihlutatungumál og eintyngi í skólum geti stuðlað að þöggun fjöltyngdra barna, oft með alvarlegum afleiðingum. Þessi börn skynja og skilja fljótt að tungumál þeirra hefur enga merkingu, er stundum ekki leyfilegt og skiptir minna máli en tungumál þeirra sem tala meirihlutamál leikskólans. Þess vegna er þörf á starfsaðferðum til að efla nám allra barna í tungumála- og menningarlega fjölbreyttu námssamhengi, eins og

kemur m.a. fram í *Leiðarvísi um stuðning við móðurmál og virkt fjöltyngi í skóla- og frístundastarfi* (2020). Slík vinnubrögð beinast að fjöltyngdu og fjölmenningarlegu lífi barna og byggja á efnivið á tungumálum barnanna, svo og nánú samstarfi við foreldra (Hanna Ragnarsdóttir 2018, 2021; Hellman o.fl. 2018).

Skólastarf með hópum fjöltyngdra nema getur verið flókið vegna fjölbreytileika tungumála og fjölskyldna, svo og fjölbreyttra tungumálastefna þeirra (Schwartz og Palviainen 2016). Samkvæmt Schwartz (2018) sýna núverandi rannsóknir í leikskólum að margir kennarar standa frammi fyrir daglegum áskorunum þegar þeir leitast við að vinna með mörg tungumál. Sífellt fleiri börn eru tvítyngd eða fjöltyngd þegar þau fara í leikskóla og hæfni í tungumálum þeirra getur verið töluvert mismunandi. Robinson og Días (2006) benda á að sum börn og fjölskyldur þeirra sem koma úr minnihlutahópum séu álitin vera menningarlega eða tungumálalega snauð í skólum og eru því jaðarsett. Þess vegna sé afar mikilvægt að starfsfólk leikskóla byggji á menningar-, tungumála- og félagsauði barna, fjölskyldna og starfsfólks með mismunandi bakgrunn. Banks (2013), sem skrifar í bandarísku samhengi, bendir á að fjölbreytileiki fjölskyldna geti endurspeglast í mismunandi samskiptastílum og væntingum. Hún heldur því fram að kennarar muni missa af því að heyra sjónarmið foreldra ef þeir taka ekki virkan þátt í skólastarfi. Foreldrar geti veitt kennurum einstakar og mikilvægar upplýsingar og lagt til ýmis úrræði. Banks heldur því enn fremur fram að þátttaka foreldra í skólum geti einnig gagnast fjölskyldumeðlimunum sjálfum.

Í stuttu máli þarf skólastarf að byggja á fyrri þekkingu og kunnáttu barna, m.a. í tungumálum. Enn fremur er virkt samstarf skóla og fjölbreyttra fjölskyldna nauðsynlegt til að styðja við tví- eða fjöltyngi barnanna og vinna gegn jaðarsetningu þeirra.

3. Rannsóknin

Verkefnið er eigindleg tilviksrannsókn með níu tví- og fjöltyngdum fjölskyldum af erlendum uppruna og leikskólum barna þeirra. Fjölskyldurnar voru staðsettar í þremur sveitarfélögum á Suður- og Suðvesturlandi og valdar með markmiðsúrtaki á grundvelli upplýs-

inga frá leikskólum. Sveitarfélögin voru valin til að endurspegla ólíka staðsetningu og menntastefnu á Íslandi. Leitað var til fræðsluskrifstofa í sveitarfélögum um leyfi til rannsókna í þeim leikskólum sem valdir voru í verkefnið. Leitað var til leikskólastjóranna um leyfi til að gera rannsókn í leikskólunum. Gögnum fyrir þessa grein var safnað frá 2020 til 2021 með hálfskipulögðum viðtölum við alls tíu foreldra í níu fjölskyldum (eitt foreldri í átta fjölskyldum og tvo foreldra saman í einni fjölskyldu) og fjóra skólastjóra í þremur leikskólum sem börnin sóttu. Rætt var einu sinni við hvern þátttakanda. Viðtöl við foreldrana voru tekin á heimili þeirra eða á netinu, eftir vali þeirra og eftir aðstæðum á tímum heimsfaraldursins. Í einum leikskólanna var rætt við leikskólastjóra í leikskólanum en í hinum leikskólanum var rætt við þá á netinu. Gagnasöfnun með börnunum og athugunum í leikskólum var frestað vegna faraldursins.

Foreldrarnir í rannsókninni hafa mismunandi móðurmál og tilheyra bæði litlum og stórum tungumálahópum á Íslandi. Tungumálin sem þessar fjölskyldur tala heima eru fjölbreytt; pólska, rúmenska, ungverska, lettneska, litháíska, serbneska, spænska, enska og íslenska. Foreldrar í sex af níu fjölskyldum eru með mismunandi móðurmál og nota ensku til samskipta heima. Foreldrarnir hafa búið á Íslandi í tvö til 22 ár og var aldur þeirra frá 25 til 43 ára þegar viðtölin fóru fram.

Hálfskipulögð djúpvíðtöl voru notuð við gagnasöfnun þar sem þau beinast að upplifun þátttakenda og voru valin til að draga fram skoðanir þátttakenda eins skýrt og nákvæmlega og hægt var (Flick 2006; Kvale 2007). Hálfskipulögð viðtöl gera rannsakanda kleift að skipuleggja innihald viðtalanna en veita um leið sveigjanleika og gefa þátttakendum tækifæri til að ræða opinskátt um valið innihald.

Í viðtalsrammanum sem þróaður var fyrir viðtölin við foreldra var spurt um þætti eins og málstefnu og starfshætti fjölskyldunnar, hvernig þau viðhalda og þróa móðurmál barna sinna, tengsl þeirra við tungumálasamfélög sín hérlendis og erlendis og tengsl við leikskóla barnanna. Viðtölin við foreldrana fóru fram á ensku eða íslensku. Foreldrarnir völdu hvaða tungumál myndi henta þeim betur. Allir foreldrar í rannsókninni töluðu annað þessara tveggja tungumála. Í viðtalsrammanum fyrir viðtölin við leikskólastjórana var sjónum beint að þekkingu þeirra og viðhorfum til tví- og fjöltyngis, hvernig

unnið var með tungumál í leikskólunum og samstarfi við foreldrana. Viðtölin við leikskólastjórana fóru fram á íslensku.

Viðtölin voru afrituð orðrétt og greind með þemagreiningu (Braun og Clarke 2013; Creswell 2009) og Atlas.ti hugbúnaður notaður til að kóða viðtölin. Eftir að hafa notað Atlas.ti til að fá yfirsýn yfir kóðunina voru upphaflegu kóðarnir endurmetnir, lagfærðir og flokkaðir til að þróa lokabemu.

Rannsóknin fylgdi hefðbundnum siðareglum og var unnin í samræmi við Lög nr. 90/2018 um persónuvernd og meðferð persónuupplýsinga og siðareglur háskólanna um vísindarannsóknir (2020). Kynning á rannsókninni og eyðublað fyrir upplýst samþykki var útbúið á íslensku og ensku, tungumál sem væntanlegir þátttakendur skildu. Upplýst samþykki var fengið frá öllum þátttakendum.

4. Niðurstöður

Á meðan sumar fjölskyldur sem taka þátt í rannsókninni hafa búið hér á landi í stuttan tíma og eru ekki vissar um að þær muni halda áfram að búa á Íslandi, hafa aðrar fjölskyldur og einstakir foreldrar búið hér á landi í mörg ár eins og lýst er hér að ofan. Niðurstöðurnar benda til þess að fjölskyldurnar hafi fjölbreytta tungumálastefnu og ólíkar skoðanir á mikilvægi móðurmála, íslensku og ensku – sem er töluð af mörgum á Íslandi þó að íslenska sé opinbert tungumál. Sumir foreldranna líta fyrst og fremst á það sem hlutverk sitt að vera móðurmálskennarar barna sinna en á sama tíma vilja þeir styðja við íslenskunám þeirra.

Helstu þemu sem fengust úr gögnunum við greiningu voru eftirfarandi: *Móðurmálskennsla og móðurmálsnám; mikilvægi íslenskunáms; hlutverk ensku; og vinna með fjöltyngi í leikskólum barnanna.*

4.1 Móðurmálskennsla og móðurmálsnám

Þetta þema felur í sér áherslur foreldra við móðurmálskennslu og móðurmálsnám barna sinna.

Allir foreldrar sem tóku þátt höfðu hugsað um tví- eða fjöltyngi barna sinna og voru meðvitaðir um málefni tengd þessu. Flestir for-

eldrar höfðu lesið greinar og rannsóknir sem tengdust fjöltyngi. Þeir höfðu skýra og vel uppbyggða tungumálastefnu og höfðu skipulagt notkun tungumála heima fyrir. Foreldrarnir voru allir ákveðnir í að styðja við móðurmál barna sinna með ýmsum hætti. Ein móðir sagði:

Ég veit ekki hvort það er eitthvað til á Íslandi, svo sem formleg leið til að læra móðurmál mitt, en ég myndi allavega vilja kenna þeim eins mikið og hægt er, og ég hef tengslanet af fólki frá mínu landi hér. Ég trúi því að félagsskapur við þau muni hjálpa til við móðurmálsnámið. (Móðir, serbnesk, 38 ára)

Önnur móðir útskýrði hvers vegna henni þætti mikilvægt að kenna börnum sínum móðurmál:

... ég get talað með henni og útskýra tilfinningar og allt sem ég er að meina og líka ... talað með ömmu og afi og ég á líka ... ein systir og einn bróðir. ... Líka tala með þeim á lettnesku og amma og allir. Ég held ... við þurfum að tala lettnesku. Það er bara punktur vegna ... við erum frá Lettlandi. (Móðir, lettnesk, 33 ára)

Eins og fram kemur í þessari tilvitnun lagði þessi móðir áherslu á að börnin hennar lærðu og viðhéldu móðurmáli sínu.

Allir foreldrar höfðu skýrar en þó mismunandi hugmyndir um aðferðir til að styðja við tví- eða fjöltyngi barna sinna. Foreldrarnir ræddu um að nota frásagnir, sögubækur, hljóðbækur, söngva, ljóð og mismunandi leiki auk ýmiss konar fræðsluefnis á netinu og í sjónvarpi, teiknimyndir, tónlist og myndir. Ein móðir lýsti því að henni fyndist mikilvægast að hafa bækur tiltækar fyrir börnin sín:

Ég held satt að segja að bækurnar spili stórt hlutverk svo ég ... hrósa mér fyrir það, því að vera ástfangin af bókum ... Ég var að velja bækur sem eru bæði áhugaverðar fyrir foreldri og barn svo mér myndi ekki leiðast að lesa þær. Það er mjög mikilvægt að þær séu bæði skemmtilegar og fallegar á sama tíma, eða bara fjörugar ... þær þurfa ekki að hafa nein sérstök skilaboð ... bara laða börnin að þeim og kenna þeim að bækur eru skemmtilegar. Þetta er risastór hlutur. ... við erum ekki með sjónvarp heima. (Móðir, pólsk, 37 ára)

Önnur móðir lýsti því hvernig hún og eiginmaður hennar höfðu mismunandi leiðir til að styðja við móðurmál barna sinna heima:

Maðurinn minn vill frekar bara segja sögurnar en ég styð hugmyndina um að lesa svo hún geti skilið tengslin á milli orðanna og þess sem er skrifað í bókinni. Þetta er sem sagt það sem við erum að gera og síðast þegar við förum heim keyptum við bækur með rímum og ljóðum til að hjálpa henni og stundum reynum við að leika okkur með stafina líka. Hún hefur gaman af tónlist og hlustar því á lög á mismunandi tungumálum ... síðan hún var mjög lítil og við höfum verið að lesa fyrir hana á hverju kvöldi síðan hún var barn. Annaðhvort maðurinn minn eða ég en það er aðeins meira frá minni hlið en, já, rúmenska er líka til staðar. Og við reynum að gera það jafnt en auðvitað er það ekki svo. Við leyfum henni að hlusta á sögur á rúmensku og ungversku og lög og hún er að horfa á teiknimyndir á móðurmálunum. (Móðir, ungversk, 33 ára)

Öll börnin töluðu ólík tungumál í daglegu lífi heima að sögn foreldra, og kölluðu foreldrar það blöndun. Ein móðir lýsti því hvernig barnið notaði stundum fjögur tungumál í einni setningu og hvernig foreldrar brugðust við þessu. Í þessari fjölskyldu höfðu foreldrar samskipti á ensku þar sem þeir höfðu mismunandi móðurmál:

Ég meina, ég myndi segja að ... við myndum ekki skipta yfir í að tala við hana á ensku ef hún er að tala við okkur á ensku, svo ég myndi svara henni á ungversku eða maðurinn minn svarar henni á rúmensku því það er það sem við viljum að hún tali. Auðvitað má hún tala hvaða tungumál sem hún vill eða ef hún segir setningu á fjórum tungumálum, þá er það allt í lagi. Ef hún þarf hjálp og ef hún vill þýða eða er að leita að orði þá hjálpum við henni auðvitað en það sem við gerum líka, því við viljum ekki leiðrétta hana ... við segjum henni ekki að það sé rangt ... Við endurtökum bara setninguna rétt, svo hún heyri hana. Þannig að ef hún segir eitthvað við mig á þremur ólíkum tungumálum, þá bara já, allt í lagi, svo þú vilt það. (Móðir, ungversk, 33 ára)

Foreldrunum þótti mjög mikilvægt að börn þeirra ættu samskipti við fjölskyldur sínar erlendis og litu á þetta sem leið til að efla mót-

urmál þeirra sem og að halda sambandi við ættingja sína erlendis og viðhalda menningararfi þeirra.

Foreldrarnir áttu lítil samskipti við tungumálasamfélög sín á Íslandi. Hins vegar áttu sumir foreldranna samskipti á netinu við annað fólk sem talaði sömu tungumálin eða tilheyrðu einhverjum nethópum í mismunandi löndum.

Tveir foreldranna höfðu skráð börn sín í móðurmálsnám á netinu eða í upprunalandi sínu. Aðrir foreldrar tóku fram að þeir ætluðu að skrá börn sín á móðurmálsnámskeið á Íslandi þegar tækifæri gæfist til. Ein móðir benti á að barnið hennar væri í móðurmálsskóla á hverjum laugardegi. Hún sagði að börnin sín væru ekki alltaf til í að fara í skólann og að þetta gæti verið áskorun.

Þegar foreldrarnir voru spurðir hvort þeir teldu að leikskólar ættu að styðja við móðurmál barna þeirra höfðu þeir áhyggjur af því að þetta gæti ruglað börnin eða að börnin myndu ekki læra móðurmálið rétt í leikskólanum. Ein móðir sagði um þetta:

Ég skil að þau þurfi ekki að finna út hvernig á að tala á lettnesku vegna þess að þau munu ekki kenna henni rétta lettnesku. Þau kunna ekki tungumálið. Þannig að þau geta aldrei gert það. (Móðir, lettnesk, 25 ára)

Foreldrarnir kunnu þó allir að meta að leikskólar barna þeirra styddu móðurmál barnanna með því að taka vel á móti þeim og hvetja til notkunar móðurmálanna þó að engin raunveruleg kennsla væri á þessum tungumálum í leikskólunum.

4.2 Mikilvægi íslenskunáms

Þetta þema felur í sér viðhorf foreldra til mikilvægis íslenskunáms fyrir börn þeirra. Foreldrarnir voru sammála um að mikilvægt væri að börn þeirra lærðu íslensku svo þau gætu verið virkir þátttakendur í íslenskum skólum og samfélagi. Þeir nefndu einnig mikilvægi þess fyrir börnin að geta átt samskipti við jafnaldra sína. Hjón sem tóku þátt í viðtali saman sögðu: „Við búum á Íslandi, þannig að ... íslenska í þeim skilningi er mikilvæg til að geta starfað í samfélaginu.“

Önnur móðir tók í sama streng:

Ég meina, ég vil að hún læri það í leikskólanum, því það er mjög mikilvægt, hún getur haft samskipti við hina krakkana. Vegna þess að ég veit að það eru margir krakkar sem eru frá öðrum löndum líka, en í leikskólanum er ... hvernig á að segja ... sameiginlega tungumálið er ekki enska. Það er íslenska svo það er mjög mikilvægt fyrir hana að geta líka átt samskipti þar. Þar af leiðandi, og að mínu mati þegar barnið er lítið, þá er gott að læra eins mikið og hægt er. Því þetta er tíminn ... tækifærið til að læra. Þegar hún eldist verður það erfiðara ... (Móðir, lettnesk, 25 ára)

Annað foreldri útskýrði hvers vegna henni fyndist íslenskan mikilvæg fyrir börnin sín:

... það er mjög mikilvægt ... fyrir allt, fyrir lífið í framtíðinni. Við fluttum hingað ... við þurfum líka að læra að búa hér ... tala íslensku vel og hafa sömu tækifæri og íslensk börn. (Móðir, pólsk, 37 ára)

Foreldrarnir töldu það hlutverk leik- og grunnskóla að kenna börnum sínum íslensku. Þó að sumir af foreldrunum töluðu nokkra íslensku höfðu þeir áhyggjur af því að ef þeir myndu reyna að kenna börnum sínum íslensku gætu þeir ekki gert það nógu vel. Hins vegar studdu flestir foreldrar íslenskunám barna sinna með því að útvega þeim bækur og fræðslufni á íslensku. Ein móðir sagði:

Ég meina ... að mínu mati er staðreyndin sú að hún er að læra lettnesku og ensku, það er mitt starf og hlutverk þeirra er að kenna henni íslensku, svo ég hef ekki einu sinni verið að biðja um neins konar hjálp. ... þeirra hlutverk er að kenna henni íslensku ... svo hún geti átt samskipti við aðra krakka og kennarana og mitt starf er að kenna henni ensku og lettnesku. (Móðir, lettnesk, 25 ára)

4.3 Hlutverk ensku

Þetta þema nær yfir skoðanir foreldra á mikilvægi ensku fyrir börn sín. Í fjölskyldum þar sem foreldrar áttu mismunandi móturmál töluðu þau við börnin sín hvort á sínu móturmáli. Hins vegar notuðu þessir foreldrar ensku í samskiptum sín á milli, sem leiddi til þess að börn þeirra lærðu ensku ásamt tveimur móturmálum. Ein móðir tók

fram að dóttur sinni fyndist þægilegra að tala ensku en móðurmál sitt, jafnvel þó að hún hefði talað við dóttur sína á móðurmáli sínu frá því að hún fæddist:

Mér finnst eins og að enska sé þægilegri fyrir hana. Eins og þegar við segjum eitthvað á ensku, þá er hún svo opinská en um leið og ég byrja að tala lettnesku, þá er eins og að hún fari að forðast mig. Hún vill ekki heyra hana talaða eða eitthvað álíka. Ég veit það ekki, kannski er það vegna þess að hún er að ruglast eða eitthvað. En ég er samt að reyna. (Móðir, lettnesk, 25 ára)

Önnur móðir lýsti því hvernig foreldrarnir skipulegðu notkun tungumála sinna heima við. Foreldrarnir töluðu hvort sitt móðurmál við barnið sitt, en ensku sín á milli:

Okkar á milli tölum við ensku, en hún skilur hana líka, svo það fer eftir skapi hennar. Stundum notar hún öll tungumálin í einni setningu. Það er allt í lagi. Það sem er að gerast í höfðinu á henni er líklega mjög erfitt. Ég veit það ekki, kannski gerir hún sér ekki einu sinni grein fyrir því. ... ég meina, ég held, frá mínu sjónarhorni, þar sem ég er ungversk, þá held ég að það sé mitt starf að kenna dóttur minni ungversku og styðja hana. Ekki ... láta hana tala ensku ... okkur líkar ekki að kenna henni ensku. Það er bara eitthvað sem hún hefur tileinkað sér við það að hlusta á okkur og nokkur börn í leikskólanum og teiknimyndir sem við leyfum henni að horfa á. (Móðir, ungversk, 33 ára)

Börnin virtust læra ensku í leikskólanum af öðrum börnum og af sjónvarpinu.

4.4 Vinna með fjöltyngi í leikskólum barnanna

Þetta þema felur í sér dæmi um hvernig unnið er með fjöltyngi í leikskólum barnanna. Á meðan leikskólastjórar héldu því fram í viðtölunum að stefna og starfshættir leikskólanna væru tungumála- og menningarmiðaðir var íslenska aðalmálið sem talað var. Hins vegar voru lög og orð á móðurmálum barnanna og útprentanir á mismunandi tungumálum settar á ýmsa hluti, veggi og staði í leikskólanum

til að styðja við málvitund og móðurmál allra barnanna. Starfsfólkið notaði ensku í samskiptum við þá foreldra sem ekki töluðu íslensku.

Leikskólarnir kynntu dagskipulagið á sjónrænan hátt fyrir börnunum frá yngstu deild til þeirra elstu þannig að þau þekktu dag-skrána frá upphafi, tengdu saman myndir og orð og upplifðu öryggi. Leikskólarnir lögðu áherslu á nám án aðgreiningar þar sem öll börn tækju þátt, frekar en sérstaka kennslu fyrir einstök börn og smærri hópa. Einn leikskólastjóranna lýsti þessu:

Við reynum auðvitað að hafa öll börnin saman í hópnum sínum, ekki sér, ... í sérkennslu ... okkur finnst það mikilvægt ... þetta er ekki sérkennsla fyrir börn af erlendum uppruna, hér þurfa þau ekki sérkennslu, kannski örlítinn aukastuðning við íslensku ... svo að efniviðurinn hér er mjög aðgengilegur og sýnilegur í leikskóladeildunum. ... það er hópavinna, lestur bóka ... mikið sungið og spjallað ... unnið saman ... stafir og tölur eru sýnilegar í deildunum. (Skólastjóri 1, Leikskóli 1)

Einnig lögðu leikskólastjórar áherslu á að bera virðingu fyrir öllum tungumálum barnanna og tengja við þau í skólastarfinu. Einn leikskólastjóri sagði:

Við ... svona spyrjum líka ef við erum að kannski læra ný orð eða þau eru að forvitnast með einhver skriftin orð, sérstaklega hérna eldri náttúrulega, þú veist, þetta orð þýðir þetta á íslensku, hvernig segjum við það á pólsku? Hvernig segjum við það á spænsku? Þannig að, þú veist, við ... notum fjölbreytileikann í eitthvað jákvætt líka, til að læra ... skilurðu, af hvort öðru þannig að þau finni líka að mitt tungumál skipti máli, það er svolítið merkilegt að þau finni líka þú veist að, ég kann að tala íslensku og pólsku, það er svolítið frábært. (Skólastjóri 1, Leikskóli 3)

Í viðtölum við starfsfólk kom líka fram að mikilvægt væri og mikill hagur fyrir leikskólana að þar starfaði fólk af fjölbreyttum uppruna og tungumálakunnátta þess væri mikilvæg til að styðja við fjöltyngd börn. Þó að öll tungumál væru virt og vel metin í leikskólunum var aðalmálið íslenska. Reynt var að hvetja börnin til að tala íslensku á meðan þau léku sér í fjölbreyttum hópum til að koma í veg fyrir jaðarsetningu. Á sama tíma var lögð áhersla á að bera virðingu fyrir

öllum tungumálum og þann skilning að barn sem kæmi inn í leikskólann með annað móðurmál þyrfti meiri tíma til að læra íslensku en börn sem kæmu úr íslensku málumhverfi:

Ég legg rosalega mikla áherslu á það að við virðum öll tungumál, það er ekkert eitt mál sem er bara ríkjandi hérna. Við tölum tíu eða fleiri tungumál hérna í skólanum. Mín skoðun er sú að móðurmálið okkar er svo stór hluti af okkar sjálfsmynd og ég segi alltaf þegar börnin byrja hérna í leikskóla, þá koma þau hérna inn 18 mánaða eða tveggja ára og annað er pólskt, búið að vera bara í pólsku umhverfi, og hitt er íslenskt. Þá standa þau alveg jafnfætis, ég útskýrði þetta fyrir fólkinu mínu. Þau eru kannski alveg jafn sterk málarslega en nú ætlar bara annað barnið að fara líka að læra íslensku, þar af leiðandi hægir á máltökunni og þarna fer að reyna meira á okkur og ég þurfti svolítið í byrjun að fá fólk til að skilja að við virðum að fara niður til barnanna, niður á gólf. (Skólustjóri, Leikskóli 2)

5. Umræður

Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að foreldrarnir hafi þróað skýrar tungumálastefnur sem þeir innleiða á skipulegan og fjölbreyttan hátt. Þeir taka virkan þátt í að velja hvaða tungumál þeir nota og kenna börnum sínum auk þess að velja margvíslegt námsefni við hæfi og móðurmálsnámskeið. Þetta er í samræmi við skrif King o.fl. (2008) og Spolsky (2004) um tungumálastefnu fjölskyldna. Enn fremur styðja foreldrar börn sín í daglegri notkun ólíkra tungumála og veita stuðning þegar börnin virkja öll tungumálaúrræði sín (García og Wei 2014). Það virðist ekki vera munur á fjölskyldum sem tilheyra stórum (t.d. pólskum) og litlum (t.d. ungverskum) tungumálahópum á Íslandi. Hins vegar, eins og Wilson (2020) hefur haldið fram, eiga börn þeirra ekki öll eins djúp tengsl við upprunamenningu og móðurmál og foreldrar þeirra og tungumálavali þeirra er í sumum tilfellum frábrugðið tungumálavali foreldra þeirra. Foreldrarnir eiga það líka sameiginlegt að halda uppi tengslum við fjölskyldur sínar erlendis og sumir einnig við tungumálahópa á Íslandi eða á netinu. Foreldrunum þykir mjög mikilvægt að börn þeirra eigi samskipti við fjölskyldur sínar erlendis. Þeir líta á þetta sem leið til að styrkja

Þróun móðurmáls barna sinna ásamt því að halda sambandi við ættingja sína erlendis og viðhalda tengslum við upprunamenningu sína.

Foreldrar barnanna óska eftir því að þau læri meirihlutamálið, íslensku, til að geta verið virkir þátttakendur í samfélaginu og skólum á sama tíma og þau þróa og efla móðurmál sitt og læsi eins og Chumak-Horbatsch (2012) og fleiri hafa fjallað um. Þetta er einnig í samræmi við það sem Schwartz (2018) hefur bent á um virka tungumálastjórnun fjölskyldunnar og áhrif samfélags og menntakerfis á hana. Wilson (2020) bendir jafnframt á að ákvarðanir um hvaða tungumál eigi að tala í fjölskyldum geti verið mjög pólitískar.

Börnin læra þó ekki bara íslensku heldur einnig ensku í leikskólunum sem og af sjónvarpi og netheimum. Sum læra líka ensku af foreldrum sínum sem eiga samskipti á ensku. Starfsfólk leikskólanna í rannsókninni notar ensku til að eiga samskipti við þá foreldra sem ekki tala íslensku, en notar íslensku í samskiptum við börnin. Þrátt fyrir að íslenska sé opinbert tungumál íslensks samfélags og menntakerfis er enska orðið mikilvægt tungumál í samskiptum við fjölskyldur innflytjenda (sjá einnig grein Elínar Þ. Þórðarsdóttur í þessu riti).

Börnin í fjölskyldunum í þessari rannsókn öðlast innsýn í öll tungumál sem þau verða fyrir daglega, allt að fjögur tungumál. Stundum nota þau mörg tungumál á heimilunum samhliða og virkja öll úrræði sem þau hafa í tungumálum til að ná samskiptamarkmiðum sínum eins og García og Wei (2014) hafa fjallað um. Foreldrarnir nota ýmiss konar fræðsluefni og aðferðir til að styðja við tungumálanám barna sinna, í takt við það sem García og Wei (2014) hafa fjallað um.

Chumak-Horbatsch (2012) heldur því fram að áhersla á eitt tungumál í aðstæðum þar sem fjöltyngd börn eru saman komin leiði til þöggunar þeirra, oft með alvarlegum afleiðingum. Leikskólastjórnarnir leggja áherslu á ýmsa tungumála- og menningarmiðaða starfshætti, virða og byggja á þekkingu og reynslu sem börnin og fjölskyldurnar koma með í leikskólana (Chumak-Horbatsch 2012; Cummins 2001) og vinna þannig gegn því að litið sé svo á að foreldrana skorti þekkingu (Robinson og Díaz 2006). Viðleitni í leikskólunum til að bregðast við fjölbreytileika tungumála barnanna og hvetja þau til að nota móðurmál sín endurspeglar fjölbreyttan tungumálabak-

grunn barnanna og fjölskyldna þeirra eins og fram hefur komið hjá Schwartz og Palviainen (2016). Hins vegar er íslenska aðalmálið í leikskólanum og málörvun fer að mestu leyti fram á íslensku. Bæta mætti þjálfun leikskólakennara á sviði fjöltyngis og læsis til að skapa traustari grundvöll fyrir fjöltyngi í skóla og frístundastarfi barnanna, í takt við það sem García og Wei (2014) hafa fjallað um.

Lokaorð

Grunnstoðir aðalnámskrár leikskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneytið e.d.), læsi, lýðræði og mannréttindi, og jafnrétti tengjast fjöltyngi þannig að í aðalnámskrám er nú þegar sterkur grunnur fyrir áherslu á fjöltyngi í leikskólum. Innleiða mætti þessar stoðir með skýrari hætti og styrkja þannig fjöltyngi barna. Enn fremur er nýlegur leiðarvísir um stuðning við móðurmál og virkt fjöltyngi í skólum og frístundaskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneytið 2020) gagnlegur til að styðja við fjöltyngi barna og skapa sterkari grundvöll fyrir tungumála- og menningarmiðaða starfshætti.

Meginframlag þessarar rannsóknar er að veita innsýn í tungumálastefnu níu fjölskyldna. Hún varpar einnig nokkru ljósi á tungumála- og menningarmiðaða starfshætti í þremur leikskólum barna þeirra. Rannsóknin takmarkaðist af viðtölum eingöngu, þar sem ekki var hægt að gera vettvangsathuganir vegna lokunar af völdum heimsfaraldursins 2020. Raddir barna koma ekki fram, en leitast verður við að bæta röddum þeirra við í næsta hluta rannsóknarinnar. Fjallað hefur verið um raddir kennara í öðrum greinum um rannsóknina.

HEIMILDIR

- Banks, Cherry A. McGee. 2013. „Communities, Families, and Educators working together for School Improvement“. Í *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, ritstýrt af James A. Banks og Cherry A. McGee Banks, 8. útgáfa, 331–48. Hoboken: John Wiley and Sons.
- Braun, Virginia og Victoria Clarke. 2013. *Successful Qualitative Research*. Thousand Oaks: Sage.
- Chumak-Horbatsch, Roma. 2012. *Linguistically Appropriate Practice: A Guide for Working with Young Immigrant Children*. Toronto: University of Toronto Press.
- Creswell, John W. 2009. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Cummins, Jim. 2001. „Bilingual Children’s Mother Tongue: Why is it important for Education?“ *Sprogforum* 19, 15–20.
- Cummins, Jim. 2004. *Language, Power and Pedagogy. Bilingual Children in the Crossfire*, 3. útgáfa. Bristol: Multilingual Matters.
- Curdt-Christiansen, Xiao Lan. 2013. „Family Language Policy: Sociopolitical Reality versus Linguistic Continuity.“ *Language policy* 12, 1–6. DOI 10.1007/s10993-012-9269-0
- Emilsson Pesková, Renata. 2021. *School Experience of Plurilingual Children: A Multiple Case Study from Iceland*. Doktorsritgerð. Háskóli Íslands. <https://hdl.handle.net/20.500.11815/2648>
- Flick, Uwe. 2006. *An Introduction to Qualitative Research*, 3. útgáfa. Thousand Oaks: Sage.
- García, Ofelia og Jo Anne Kleifgen. 2010. *Educating Emergent Bilinguals: Policies, Programs, and Practices for English Language Learners*. New York: Teachers College Press.
- García, Ofelia og Li Wei. 2014. *Translanguaging: Language, Bilingualism and Education*. London: Palgrave MacMillan.
- Hagstofa Íslands. 2022a. Börn í leikskólum með erlent móðurmál 2020. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__1_leikskolastig__0__lsNemendur/SKO01103.px/table/tableViewLayout1/?rxid=5dc6be04-b8a0-4676-b07f-5bb5e5c80d82
- Hagstofa Íslands. 2022b. Grunnskólanemendur með erlent móðurmál 2020. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolas-tig__0_gsNemendur/SKO02103.px/table/tableViewLayout1/?rxid=c6fdc3da-5c08-4b73-b3a1-89a95f47b38f
- Hagstofa Íslands. 2022c. Mannfjöldi eftir fæðingarlandi, kyni og aldri 1. janúar 2021. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Ibuar/Ibuar__mannfjoldi__3_bakgrunnur__Faedingarland/MAN12103.px/table/tableViewLayout1/?rxid=46af59fd-8fcd-4f5e-915c-0ba3eb9e8142
- Hanna Ragnarsdóttir. 2018. „Building Empowering Multilingual Learning Communities in Icelandic Schools.“ Í *Handbook of Research and Practice in Heritage Language Education*, ritstýrt af Peter Pericles Trifonas og Themistoklis Aravossitas,

- 577–594. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer. <https://www.springer.com/gp/book/9783319446929#aboutAuthors>
- Hanna Ragnarsdóttir. 2021. „Educational Partnerships of Teachers, Parents, and Children in Multilingual Preschool Contexts.“ Í *Handbook of Early Language Education*, ritstýrt af Mila Schwartz, 1–17. Springer International Handbooks of Education. Cham: Springer.
- Hellman, Annette, o.fl. 2018. „Socially Just Learning Spaces: Inclusion and Participation in Preschool Settings in the Nordic Countries.“ Í *Learning Spaces for Inclusion and Social Justice: Success Stories from four Nordic Countries*, ritstýrt af Hönnu Ragnarsdóttur og Lars Anders Kulbrandstad, 119–151. Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- King, Kendall A., Lyn Fogle og Aubrey Logan-Terry. 2008. „Family Language Policy.“ *Language and Linguistics Compass* 2 (5): 907–922.
- Kvale, Steinar. 1996. *Interviews. An Introduction to Qualitative Research Interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Kvale, Steinar. 2007. *Doing Interviews*. Thousand Oaks: Sage.
- Lanza, Elizabeth. 2007. „Multilingualism in the Family.“ Í *Handbook of Multilingualism and Multilingual Communication*, ritstýrt af Peter Auer og Li Wei, 45–67. Berlin: Mouton de Gruyter.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. E.d. Aðalnámskrá leikskóla 2011. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/adalskr_leiksk_2012.pdf
- Montrul, Silvina. 2015. *The Acquisition of Heritage Languages*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139030502>
- Robinson, Kerry H. og Criss Jones-Diaz. 2006. *Diversity and Difference in Early Childhood Education: Issues for Theory and Practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Schwartz, Mila. 2018. „Preschool Bilingual Education: Agency in Interactions between Children, Teachers, and Parents.“ Í *Preschool Bilingual Education: Agency in Interactions between Children, Teachers, and Parents*, ritstýrt af Mila Schwartz, 1–24. Vol. 25, Series Multilingual Education Book. Cham: Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77228-8_12
- Schwartz, Mila og Åsa Palviainen. 2016. „Twenty-first-century Preschool Bilingual Education: Facing Advantages and Challenges in Cross-cultural Contexts.“ *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 19 (6): 603–613. doi:10.1080/13670050.2016.1184616
- Schwartz, Mila og Anna Verschik. 2013. „Achieving Success in Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction.“ Í *Successful Family Language Policy: Parents, Children and Educators in Interaction*, ritstýrt af Mila Schwartz og Anna Verschik, 1–20. Multilingual Education 7. Cham: Springer. doi:10.1007/978-94-007-7753-8_1
- Síðareglur háskólanna um vísindarannsóknir. 2020. https://www.hi.is/sites/default/files/ame18/reglur_sidanefnd_hv_5_nov_2020.pdf
- Spolsky, Bernard. 2004. *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Spolsky, Bernard. 2007. „Family Language Management: Some Preliminaries.“ Í *Studies in Language and Language Education: Essays in Honor of Elite Olshtain*, ritstýrt af Anat Stavans og Irit Kupferberg, 429–449. Jerusalem: The Hebrew University Magnes Press.
- Stjórnarráð Íslands. Mennta- og menningarmálaráðuneytið. 2020. Leiðarvísir um stuðning við móðurmál og virkt fjöltyngi í skóla- og frístundastarfi. https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/Leidarvisir%20um%20studning%20vid%20modurmal_islenska.pdf
- Wilson, Sonia. 2020. *Family Language Policy: Children's Perspectives*. London: Palgrave Macmillan.

ÚTDRÁTTUR

Leikskólabörn og tungumálastefna fjölbreyttra fjölskyldna þeirra: Notkun tungumála í tví- og fjöltyngdum fjölskyldum

Með fjölgun íbúa af erlendum uppruna í íslensku samfélagi undanfarin ár hefur tungumálum barna í skólum jafnframt fjölgað. Markmið greinarinnar er að varpa ljósi á tungumálastefnur fjöltyngdra fjölskyldna á Íslandi, aðferðir sem fjölskyldur nýta við að kenna börnum sínum tungumál, og áskoranir og tækifæri sem foreldrar upplifa í tengslum við fjöltyngi barna sinna. Verkefnið er eigindleg rannsókn með níu tví- og fjöltyngdum fjölskyldum með innflytjendabakgrunn og leikskólum barna þeirra. Fjölskyldurnar voru valdar með markmiðsúrtaki í þremur sveitarfélögum á Suður- og Suðvesturlandi á grundvelli upplýsinga frá leikskólum. Sveitarfélögin voru valin til að endurspegla ólíka staðsetningu og menntastefnu á Íslandi. Gögnum fyrir þessa grein var safnað frá 2020 til 2021 með hálfskipulögðum viðtölum við alls tíu foreldra í níu fjölskyldum og fjóra skólastjóra í þremur leikskólum sem börnin sóttu. Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að foreldrar hafi þróað skýrar tungumálastefnur sem þeir innleiða á skipulegan og fjölbreyttan hátt. Þeir taka virkan þátt í að velja hvaða tungumál þeir nota og kenna börnum sínum, auk þess að velja margvíslegt námsefni við hæfi og móðurmálsnámskeið.

Lykilorð: Tungumálastefna fjölskyldna, tví- og fjöltyngi, leikskólar, starfshættir.

ABSTRACT

Preschool children and the language policies of their diverse families: Language use in bi- and multilingual families

With a growing number of people with a foreign background in Icelandic society in recent years, the number of heritage languages of children in schools has also grown. The aim of the article is to shed light on the language policies of multilingual families in Iceland, methods which they use to teach languages to their children, as well as challenges and opportunities which parents experience related to their children's multilingualism. The project is a qualitative study with nine immigrant families and their children's preschools. The families were selected through purposive sampling in three municipalities in the South and Southwest of Iceland based on information from preschools. The municipalities were selected to reflect different locations and educational policies in Iceland. Data for this article was collected from 2020 to 2021 in semi-structured interviews with altogether ten parents in nine families and four principals in three preschools which the children attended. The findings of the research indicate that the parents have developed clear language policies which they implement in an organized and diverse manner. They participate actively in choosing which languages they use and teach their children, as well as choosing varied and suitable educational material and heritage language courses.

Keywords: Family language policies, bi- and multilingualism, preschools, educational practices.

Áhrif ensku á málkunnáttu unglunga sem hafa lært íslensku sem fyrsta eða annað mál¹

Inngangur

Það að stórir hópar barna tali íslensku sem sitt annað tungumál (M2) er fremur nýtt fyrirbæri sem þó er komin nægileg reynsla á til að meta stöðuna. Þörf er á rannsóknum annars vegar til þess að styðja stefnumótun, en hins vegar er tví- og fjöltyngi barna á Íslandi athyglisvert í samanburði við önnur lönd vegna þess hversu skyndilega það hófst og þeirra sérstöku aðstæðna sem einkenna íslenskt málsamfélag. Íslenska er þjóðtunga Íslendinga og hefur að margra mati ómetanlegt menningarlegt gildi sem bókmenntamál um margar aldir. En á sama tíma er hún smátunga á heimsvísu og á í sífellt meiri samkeppni við ensku jafnvel á heimavelli, bæði á netmiðlum, í afþreyingarefni og sem viðurkennt tungumál í ýmsum greinum atvinnulífsins og við háskóla (Birna Arnbjörnsdóttir 2018), svo ekki sé nefnt að í auknum mæli reynist ómögulegt að fá afgreiðslu á íslensku í verslunum og á veitingastöðum. Meira en 10 ár eru síðan sýnt var fram á að íslensk börn hafa mismikið, en þó í sumum tilfellum umtalsvert, vald á ensku jafnvel áður en þau hefja að læra ensku í skóla (Samuel Lefever 2010). Þetta sýnir að vegna tilfallandi enskuílags (*e.*

1 Rannsóknirnar sem sagt er frá voru styrktar af RANNÍS með Verkefnisstyrk 152446-051, veittum höfundu.

incidental English exposure) sem einnig er þekkt að mismiklu marki í öðrum löndum (DeWilde, Brysbaert og Eykmans 2019) eru mörg íslensk börn að einhverju leyti tvítyngd. Margir ungir innflytjendur á Íslandi standa þá frammi fyrir því að læra þrjú tungumál samtímis fremur en tvö, þ.e. eigið móðurmál, íslensku, og ensku í ofanálag. Sum þeirra hafa jafnvel fleiri en þrjú, t.d. ef foreldrar tala sitt hvort móðurmálið. Hér verður sagt frá þremur greinum höfundar sem birtust í erlendum vísindaritum á síðasta ári (2021) og fjalla um íslensku-, ensku- og móðurmálskunnáttu M2 unglunga á Íslandi (Elín Þöll Þórðardóttir 2021a; 2021b; Elín Þöll Þórðardóttir og Guðlaugur Hávarðarson 2021).

Rannsóknir á íslenskukunnáttu M2 barna hafa stuðst við ýmis mælitæki, svo sem orðaforðapróf, lestrarpróf, margþætt málþroska-próf sem mæla orðaforða og málfræðipætti, og sjálfspróttin mál-sýni, og hafa borið saman hópa barna með íslensku sem M1 og M2 á ýmsum aldri (t.d. Elín Þöll Þórðardóttir 2020, 2021a, 2021b; Elín Þöll Þórðardóttir og Anna Guðrún Júlíusdóttir 2013; Hjördís Hafsteinsdóttir 2020; Sigríður Ólafsdóttir o.fl. 2016). Þrátt fyrir þessa fjölbreytni í aðferðum ber niðurstöður að sama brunnni og benda eindregið til þess að íslenskukunnátta M2 barna á Íslandi sé mun lakari en búast mætti við þegar tekið er mið af rannsóknum frá öðrum löndum, en af þeim má ætla að við lok barnaskóla sé enn marktækur munur á M1 og M2 hópum í máli samfélagsins og skólans sem nemi um einu staðalfrávik (sjá yfirlit í Elín Þöll Þórðardóttir 2020). Á Íslandi, hins vegar, mælist yfir helmingur M2 nema meira en tveimur staðalfrávikum fyrir neðan M1 jafnaldra (Elín Þöll Þórðardóttir 2020; Elín Þöll Þórðardóttir og Anna Guðrún Júlíusdóttir 2013) og að því leyti svipar þeim til tvítyngdra barna með marga áhættuþætti, svo sem barna flóttafólks sem býr við lítið fjárhagslegt og félagslegt öryggi og flytur oft milli staða (Jackson, Schatschneider og Leacox 2014). Slök íslenskukunnátta M2 barna á Íslandi kemur og fram í könnunum á námsárangri þeirra (OECD 2018) og í viðtalsrannsóknum (Gestur Guðmundsson 2013).

Máltaka barns er ávöxtur þess málsamfélags eða þeirra málsamfélaga sem það elst upp í, en magn og gæði samskipta barnsins við fólk sem talar hvert tungumál er sá einstaki þáttur sem langmest áhrif hefur á hversu hratt og vel barnið nær tökum á hverju máli um

sig (Bedore o.fl. 2016; Elín Þöll Þórðardóttir 2011a; 2015; 2019; Hoff o.fl. 2012). Þannig læra tvítyngd börn hvort mál í hlutfalli við þann tíma sem þau verja í hvoru málumhverfi og hvorugt málið eitt sér endurspeglar heildarmálunnáttu þeirra. Þess vegna er t.d. ekki rétt að greina málþroskaröskun út frá kunnáttu á öðru tungumálinu einu sér með samanburði við eintyngd börn. Hins vegar þarf einnig að aðgæta hvort sá munur sem einatt kemur fram á M1 og M2 hópum í máli samfélagsins hafi áhrif á getu tvítyngdra og fjöltyngdra barna til að tjá sig og skilja aðra í daglegu lífi en það getur farið eftir ýmsu – ung börn stunda fremur einfaldar samræður og hafa þar að auki tímann fyrir sér til að bæta sig í þeim málum sem þau hafa mesta þörf fyrir, en með aldrinum eykst þörf á flókinni málkunnáttu. Þótt oft sé talað um fyrstu ár ævinnar sem mikilvægasta tíma máltökunnar, eða þau ár nefnd máltökuskeið sem skömmu síðar ljúki (t.d. Íslensk málnefnd 2021), getur slík umræða verið villandi þar sem gríðarlegar framfarir verða á skólaaldri og fram á fullorðinsár, bæði í orðaforða sem er grundvöllur að velgengni í námi (Sun og Nippold 2012), beygingarfræði (Elín Þöll Þórðardóttir 2016) og setningafræði (Frizelle o.fl. 2018; Nippold o.fl. 2005; Rioux og Elin Þöll Þórðardóttir 2022). Á unglingsárum skiptir málkunnátta sköpum um tækifæri til áframhaldandi náms.

Ljóst er að stór hópur M2 barna á Íslandi lærir ekki íslensku að því marki sem búast mætti við ef tekið er mið af M2 hópum í öðrum löndum. Þær rannsóknir sem hér er sagt frá kanna hvort ástæðuna megi rekja að hluta til mikillar enskunotkunar á Íslandi. Rannsóknir á enskukunnáttu Íslendinga hafa bent til þess að þrátt fyrir að enska sé viðurkenndur miðill í sumum geirum viðskipta, rannsókna og mennta hafi Íslendingar upp til hópa ekki þau tók á ensku sem þyrfti ef vel ætti að vera (Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir 2018). Aðrar rannsóknir á börnum og fullorðnu fólki sem hefur íslensku að móðurmáli hafa beinst að því hvort enskunotkun valdi því að regluverk íslenskrar tungu taki hraðari breytingum en fyrr (t.d. Sigríður Sigurjónsdóttir og Iris Nowenstein 2021). En hvað um þá sem læra íslensku sem M2? Hér eru settar fram þrjár tilgátur um það hver áhrif aukinnar enskunotkunar gætu verið á þennan hóp:

Í fyrsta lagi má vera, hvað sem líður hraða málfræðibreytinga í íslenskri tungu, að það sé einfaldlega of mikið í ráðist að læra þrjú

tungumál samtímis og læra þau öll vel. Rannsóknir síðustu áratuga hafa sýnt að tvítyngd börn þurfa að eyða um helmingi vökustunda sinna í tilteknu málsamfélagi til þess að ná tökum á því máli innan svipaðra marka og M1 börn (Elín Þöll Þórðardóttir 2011; 2015; Hoff o.fl. 2012). Rannsóknir á þrítyngdum börnum eru færri en benda til þess að áhrif magns ílags séu svipuð og nú er vel þekkt um tvítyngi, en sé tímanum skipt í þrennt er minni tími fyrir hvert tungumál um sig (Mieszkowska o.fl. 2017) og meiri hætta á að ekkert eitt þeirra fái nægilegan tíma til að verða verulega sterkt. Enskunotkun gæti því haft gríðarleg áhrif á máltöku barna með því einu að taka tíma sem annars færi í að tala önnur tungumál og styrkja þau í sessi. Fyrsta rannsóknin sem sagt er frá kannaði málkunnáttu M1 og M2 unglunga.

Í öðru lagi gætu börn innflytjenda (og foreldrar þeirra) litið svo á að það sé óþarfa fyrirhöfn að læra íslensku þar sem nota megir ensku í staðinn. Það hvort tungumál viðhelst í málsamfélögum (*e. language maintenance*) eða lýtur með tímanum í lægra haldi fyrir öðru tungumáli sem sækir á (*e. language shift*) getur ráðist af ýmsum þáttum, svo sem viðhorfi, stærð hvers málsamfélags, opinberum stuðningi, og þeim tækifærum sem tungumálið er talið veita til náms og starfa (Tawalbeh 2019). Þessir þættir hafa einkum verið skoðaðir í samfélögum þar sem tungumál tiltekins minnihlutahóps á í vök að verjast fyrir opinberu tungumáli meirihlutans (t.d. Prochazka og Vogl 2017; Skutnabb-Kangas 2008), en minna þar sem fjöltyngi er tilkomið vegna innflytjenda sem tala mörg tungumál. Með aukinni hnattvæðingu er hins vegar bent á að opinberum tungumálum smáþjóða geti staðið ógn af enskunotkun (Ehala og Niglas 2006). Lítið er vitað um það hvaða áhrif það hefur á börn að læra sem M2 opinbera þjóðtungu sem sjálfri er ógnað á þennan hátt. Önnur rannsóknin sem sagt er frá hér kannaði viðhorf M1 og M2 unglunga til íslensku og ensku.

Í þriðja lagi er hugsanlegt að M2 börn og unglingar veigri sér við að tala íslensku af ötta við að gera villur eða bera rangt fram. Ef svo er gæti enska komið sér betur í samskiptum enda M1 Íslendingar þar ekki á heimavelli heldur. Þá er hugsanlegt að M1 Íslendingar séu líklegri til að bregða fyrir sig ensku ef þeir merkja erlendan hreim hjá viðmælandanum, þ.á m. grunnskólakennarar (Aðalheiður Einarsdóttir 2016). Erlendur hreimur hefur verið viðfangsefni rann-

sókna á næmiskeiðum í máltöku (t.d. Flege o.fl. 2006; Abrahamsson og Hyltenstam 2009), en er yfirleitt ekki meðal þess sem kannað er þegar þörf M2 barna á séraðstoð í skóla er metin. Það að tala með erlendum hreim er ekki til marks um röskun af neinu tagi, en þó er hugsanlega ástæða til að gaumgæfa hann vegna ýmiss konar mismununar sem honum tengist – t.d. þykja þau sem tala með erlendum hreim ekki jafn trúverðug og eru síður kölluð í atvinnuviðtöl (t.d. Schmid 2019). Jafnvel börn kjósa sér frekar sem leikfélaga börn sem tala hreimlaust (Souza, Byers-Heinlein og Poulin-Dubois 2013). Samt sem áður kemur sterkur hreimur sjaldan í veg fyrir að manneskjan sé auðveldlega skiljanleg (Munro og Derwing 1995). Þess vegna er það að þau sem tala með hreim séu litin hornauga klárlega tilkomið af fordómum. Þriðja rannsóknin beinist að hreimi M1 og M2 unglinga á íslensku og ensku.

1. Rannsóknin

1.1 Þátttakendur

Þátttakendur voru að mestu þeir sömu í rannsóknunum þremur: í fyrstu rannsókninni tóku þátt 50 unglingar í efstu bekkjum grunnskóla í Reykjavík (meðalaldur 14 ár), þar af 27 unglingar með íslensku sem M1, og 23 unglingar sem töluðu annað móðurmál heima og íslensku sem M2. Móðurmál M2 hópsins voru fjölbreytt (bisaya, enska, franska, færeyska, lettneska, litháíska, pólska, portúgalska, rússneska, serbneska, slóvakíska, spænska, tælenska, ungverska, úkraínska og þýska). Í viðtalsrannsókninni tóku þátt 24 af M1 og 20 af M2 unglíngunum. Í rannsókninni á hreimi lágu fyrir gögn frá öllum 27 M1 unglíngunum og 21 M2 unglíngi, og við bættist þriðji hópur þátttakenda (10 unglingar með tvö fyrstu mál, 2M1) frá heimilum þar sem annað foreldrið talar íslensku. Upplýsingar um bakgrunn, fæðingarstað, almennan þroska og notkun hvers tungumáls frá fæðingu voru fengnar frá foreldrum og studdust við spurningalista sem notaðir hafa verið í mörgum fyrri rannsóknum (t.d. Elín Þóll Þórðardóttir 2011a).

1.2 Málkunnátta á tveimur og þremur tungumálum

Lögð voru fyrir stöðluð málþroskapróf á íslensku og ensku sem beinast að orðaforða í skilningi og tjáningu. Einnig voru notuð sjálfsprottin málsýni, en þau veita annars konar upplýsingar um málkunnáttu en formleg málþroskapróf.¹ Stærð orðaforðans er mikilvægur hluti málkunnáttu barna á öllum aldri, hann er nátengdur öðrum þáttum málkunnáttu þeirra (Milton 2010) og er oft notaður þegar málkunnátta tvítyngdra og eintyngdra barna er borin saman. Íslenskar og enskar mælingar voru gerðar með um viku millibili og aldrei af sama prófanda. Málþroskaprófin gefa af sér mælitölur þar sem stigafjöldi þátttakenda er metinn í samanburði við árangur M1 viðmiðunarhóps. Í mörgum fyrri rannsóknum á enskukunnáttu íslenskra barna eru notuð próf sem meta námsárangur í ensku með samanburði við námskrár og þann árangur sem ætlast er til að börn nái í ákveðnum bekkjum (t.d. Ásrún Jóhannsdóttir 2018). Hér var tilgangurinn hins vegar sá að kanna hversu sambærilegu málstigi unglingar hafi náð á málunum tveimur með því að bera saman hversu nálægt þeir standa jafnöldrum sem tala hvort mál um sig sem M1. Ekki var hægt að gera beinar mælingar á móðurmáli M2 þátttakenda vegna fjölda þeirra tungumála, en tvenns konar óbeinar mælingar voru gerðar: þátttakendur voru sjálfir beðnir að meta færni sína á íslensku, ensku og móðurmálinu (hvort þeir skilji, tali, lesi, og skrifi hvert mál: alls ekki, sæmilega, vel eða mjög vel). Þá voru foreldrar þeirra beðnir að meta færni barna sinna í íslensku og móðurmálinu á sama skala. (Nánar í Elín Þöll Þórðardóttir 2021a).

1.3 Viðhorf til íslensku og ensku

Viðtöl voru tekin við M1 og M2 unglingana þar sem spurt var hversu mikilvæga þau teldu íslensku vera fyrir sig, hversu mikilvæga þau

1 Á íslensku: Málþroskaprófið Milli mála (Elín Þöll Þórðardóttir 2011b), og Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT, Dunn og Dunn 1997) í íslenskri þýðingu frá Greiningar- og ráðgjafarstöð Íslands með seinni viðbót á atríðum fyrir eldri þátttakendur (Elín Þöll Þórðardóttir 2008). Þetta próf var notað til samanburðar við sama próf á ensku með fyrirvara um minnkaðan áreiðanleika sem fylgir þýddum prófum. 2) Á ensku: PPVT (Peabody Picture Vocabulary Test, PPVT-3, Dunn og Dunn 2007), og EVT (Expressive Vocabulary Test, Williams 2007). Úr málsýnunum var fengin meðallengd segða (e. MLU, mean length of utterance), og fjöldi mismunandi orða sem notuð voru (e. NDW, number of different words).

teldu ensku, hvort erfitt væri að læra íslensku (M1 unglingar voru spurðir hversu erfitt þeir teldu það vera fyrir M2 nemendur). Um þetta var spurt vegna þess að oft kemur upp í fjölmiðlum og annarri umræðu sú skoðun að sérstaklega erfitt sé að læra íslensku og þess vegna ekki hægt að ætlast til þess að innflytjendur læri hana. Að lokum voru unglingarnir spurðir um framtíðaráform sín í því skyni að fá innsýn í það hvaða tungumál þeir hefðu mest not fyrir til lengri tíma. Unnið var úr viðtölunum með eigindlegum aðferðum (Braun og Clarke 2006). Einnig var niðurstöðum lýst megindlega með því að telja hversu mörg í hverjum hópi nefndu ákveðna þætti sem greindir höfðu verið. (Náanar í Elín Þöll Þórðardóttir 2021b).

1.4 Erlendur hreimur á íslensku og ensku

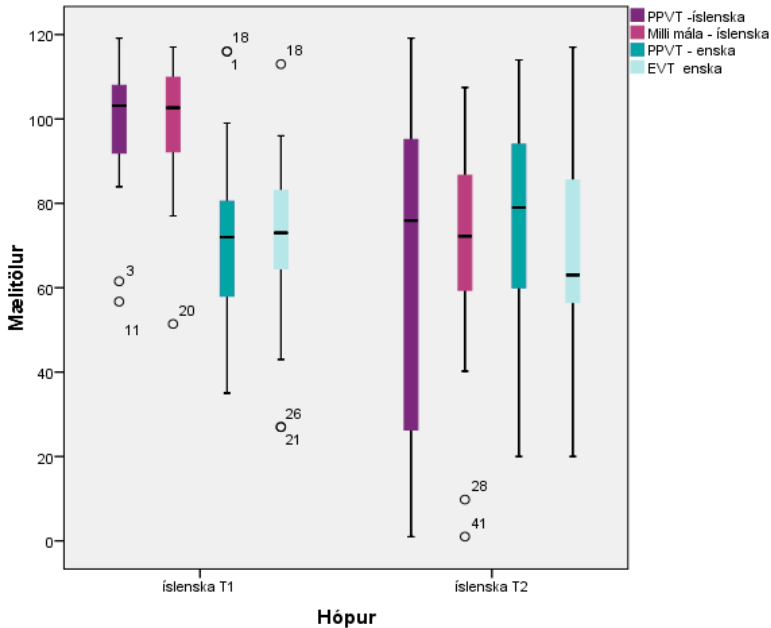
Notaðar voru upptökur þar sem ungmennin (M1, M2 og 2M1) lásu stutta texta á íslensku og ensku. Fyrst lásu þau textann í hljóði og máttu spyrja um orð sem þau könnuðust ekki við eða kunnu ekki að bera fram og voru orðin þá borin fram fyrir þau og útskýrð. Matsfólkið (12 manns), allt á aldrinum 18 til 35 ára, og allt með íslensku sem móðurmál, var ekki þjálfað sérstaklega í því að þekkja hreim, en var beðið að hlusta og meta hvort lesandinn væri með erlendan hreim á skala frá 1 til 9, ef um erlendan hreim væri að ræða, hvaðan viðkomandi væri (Norðurlöndunum, Vestur-Evrópu, Austur-Evrópu, enskumælandi landi, Asíu, annað eða veit ekki), hversu auðvelt væri að skilja viðkomandi og hversu öruggur viðkomandi virtist vera í lestrinum. Hver upptaka var metin þrisvar, en aldrei voru sömu upptökurnar metnar í sömu röð. (Náanar í Elín Þöll Þórðardóttir og Guðlaugur Hávarðarson 2021).

2. Niðurstöður

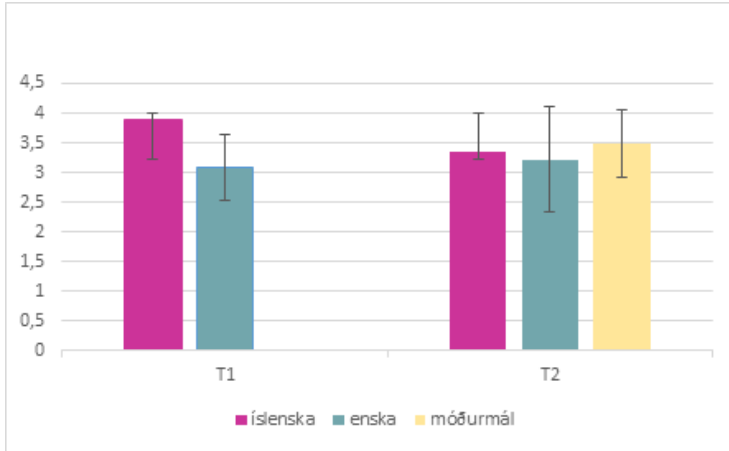
2.1 Málkunnátta

Stöðluðu orðaforðaprófin (Mynd 1) sýndu mikinn mun á M1 og M2 hópunum. M1 hópurinn var greinilega og marktækt sterkari í íslensku en ensku. Hins vegar var ekki marktækur munur á íslensku-

og enskufærni hjá M2 hópnum en mikill munur var á einstaklingum innan hópsins. Niðurstöður sjálfsprottnu málsýnanna voru á sama veg. Íslenskukunnátta M1 hópsins samsvaraði aldursviðmiði stöðluðu prófanna, en M2 hópurinn var hins vegar marktækt fyrir neðan aldursviðmiðið (að meðaltali um 2 staðalfrávikum). Með samanburði við aldursviðmið ensku prófanna samsvaraði kunnátta beggja hópanna kunnátta 7 til 9 ára barna sem hafa ensku sem móðurmál í enskumælandi landi (Bandaríkjunum). Marktæk fylgni mældist milli stöðluðu prófanna og sjálfsmatsins (Mynd 2) á hvoru máli um sig þannig að sjálfsmat á íslensku tengdist niðurstöðum á íslensku en ekki ensku, og öfugt. Þetta styður það að þátttakendur séu færir um að meta hlutfallslega getu sína á málunum sem þeir tala. M1 unglingar mátu sig mun betri í íslensku en ensku, en M2 unglingarnir mátu færni sína nokkuð jafna á íslensku, ensku og móðurmáli sínu; þeir mátu færni sína ekki jafn góða á neinu máli og M1 hópurinn mat íslenskufærni sína.



Mynd 1. Mælitölur M1 og M2 unglinga á formlegum orðaforðaprófum á íslensku og ensku. Meðaltal aldursviðmiðs hvers prófs er 100 og staðalfrávik 15.



Mynd 2. Sjálfsmat þátttakenda í M1 og M2 hópum á getu sinni til að skilja og tala íslensku, ensku og móðurmál sitt (M2 hópur eingöngu), frá 1 = alls ekki, 2 = sæmilega, 3 = vel, og 4 = mjög vel.

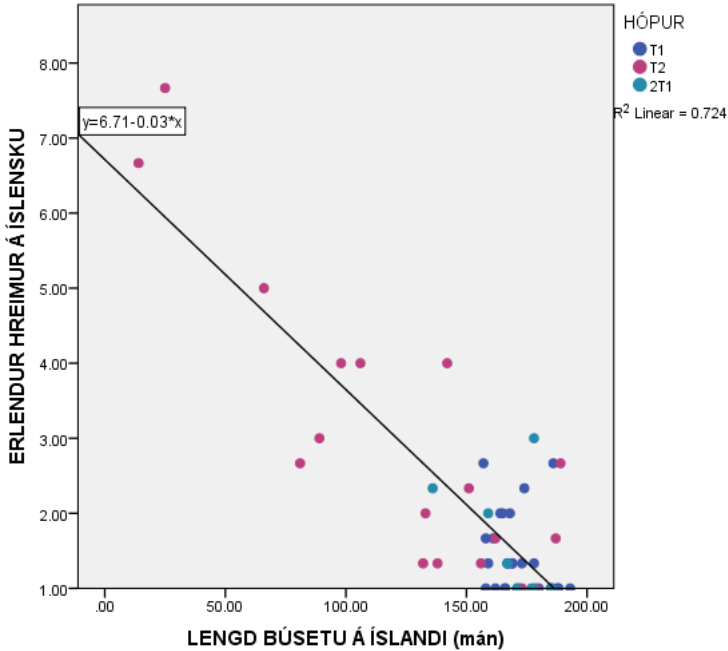
2.2 Viðhorf

Í viðtölunum komu fram *jákvæð*, *neikvæð* og *volg* viðhorf til íslensku, en jákvæð viðhorf voru algengust í báðum hópum (75%). Flest nefndu sem ástæðu það að íslenska er notuð á Íslandi í samskiptum fólks og lýstu mörg þeirri skoðun sinni mjög blátt áfram og virtust líta á hana sem sjálfsagðan hlut. Smærri hópur nefndi menningarlegt gildi íslenskunnar, og þá nær eingögnu M1 þátttakendur, en sú skoðun að mikilvægt væri að varðveita íslenska tungu kom fram í báðum hópum. Vegna þess hve mikið er talað um stöðu íslensku og ensku í fjölmiðlum voru ungmennin spurð beint að því hvort þau hefðu hugleitt þessi mál, en mjög fá játtu því. Fremur stutt svör bentu einnig til þess að þessi aldursflokkur velti þessum málum minna fyrir sér en þau sem skrifa um þau í fjölmiðla. Báðir hópar töldu einnig mikilvægt að læra ensku (um 80%), oftast vegna notagildis hennar til að afla upplýsinga á netinu, til að ferðast og til þess að geta hugsanlega búið í útlöndum um tíma, til að geta fengið góða vinnu og til þess að tala við ferðamenn. Marktækur munur var á svörum hópanna tveggja þegar kom að því hvort erfitt væri að læra íslensku, en 83% M1 hópsins töldu að svo væri á móti einungis 43% M2 hópsins. Þátttakendur í M1 hópnum nefndu mun fleiri ástæður

en M2 hópurinn til þess að íslenska væri erfið, þ.á m. erfiða málfræði, fallbeygingar, erfiða stafi, erfið málfræðiverkefni jafnvel fyrir M1 nemendur, og margir M1 unglínganna töldu fullvíst að ekkert við íslensku væri auðvelt. Þátttakendur í M2 hópnum nefndu mun fleiri atriði sem þau töldu auðveld. Framtíðaráform hópanna voru svipuð. Langflest höfðu áform um menntaskóla- og háskólanám í vísindum eða listum og sum höfðu drauma um glæstan feril á Broadway, sem bílaframleiðendur eða atvinnufólk í íþróttum. Vel yfir helmingur þátttakenda í báðum hópum áformaði að búa á Íslandi, en þau sem vildu búa annars staðar nefndu ýmis lönd og voru hóparnir svipaðir að þessu leyti. Eingöngu 2 þátttakendur í M2 hópnum áformuðu að setjast að í heimalandi foreldra sinna.

2.3 Erlendur hreimur

Eins og búist var við var M2 hópurinn talinn hafa marktækt meiri erlendan hreim á íslensku en hinir tveir hóparnir (M1 og 2M1). Hins vegar var ekki munur á hópnum þegar kom að enskum hreim, en allir hóparnir voru taldir hafa mun meiri hreim á ensku en íslensku (athuga ber að matsfólkið hafði íslensku, ekki ensku, sem móðurmál). Matsfólkið náði sjaldan að geta rétt upp á upprunasvæði þeirra sem þeir töldu vera með hreim. Mun meiri munur var á hópum með tilliti til hreims en því hversu auðvelt var talið að hlusta á þá, og hversu öruggir þeir voru með sig. Tvennt kom fram sem kom mikið á óvart. Fyrir það fyrsta var það ekki svo að engir einstaklingar í M1 hópnum væru taldir hafa erlendan hreim, en eingöngu 11 af 27 M1 unglíngunum fengu einróma dóm um engan hreim á íslensku. Mynd 3 sýnir að M2 unglíngar höfðu almennt minni hreim eftir því sem þeir höfðu búíð lengur á Íslandi, en sýnir líka talsverða skörun á hreimi M1 og M2 unglínga með langa búsetu, þannig að einstaklingar úr báðum hópum eru metnir með hreim á bilinu 1 til 3 af 9.



Mynd 3. Erlendur hreimur unglunga (minnst 1, mest 9) með íslensku sem M1, M2 eða 2M1 eftir lengd búsetu á Íslandi.

3. Umræður

Settar voru fram þrjár tilgátur um þau áhrif sem enskunotkun á Íslandi gæti haft á málanám og málkunnáttu M1 og M2 unglunga. Niðurstöðunar renna stöðum undir fyrstu tilgátuna um að enskunotkun taki dýrmætan tíma frá íslenskunámi, og þá einkum fyrir M2 hópin sem þegar hefur tvö önnur mál sem þarfnast ástundunar. Þær styðja einnig þriðju tilgátuna um að erlendur hreimur hjá M2 unglingum dragi hugsanlega úr samskiptum þeirra við M1 jafnaldra á íslensku. Hins vegar styðja niðurstöðurnar ekki tilgátu tvö þess efnis að M2 unglingar hafi minni áhuga á íslensku en ensku eða finnist sérstaklega erfitt að læra íslensku.

Mælingar á málkunnáttu unglinganna bentu til þess að íslenska sé mun sterkara mál en enska fyrir M1 hópin, eins og búast mátti við. Allt öðru máli gegndi um M2 hópin, en útkoman var að meðal-

tali lág á öllum málunum. Þetta bendir til þess að íslenskt málumhverfi sé frábugðið málumhverfi flestra landa þar sem M2 hópar hafa verið rannsakadir, þar sem börn læra móðurmál foreldra sinna ásamt sterkri þjóðtungu. Engan veginn virðist tryggt að íslenska fylli stóran hluta daglegs málsamfélags M2 barna. Þá er athyglisvert að þó svo að sumir unglinganna hafi góð tök á einhverju málanna sem þeir tala er allur gangur á því hvert málanna það er. Þetta hlýtur að vekja spurningar um stöðugleika íslensks málsamfélags fyrir þennan hóp. Það að M2 hópurinn segist hafa nokkuð jöfn tök á íslensku, ensku og móðurmáli sínu kann við fyrstu sýn að tákna að þar fari vel þrýtyngd ungmenni. Sé það hins vegar haft í huga að bæði íslensku- og enskukunnátta þeirra mælist langt fyrir neðan aldursviðmið lítur útkoman ekki eins vel út.

Hvað veldur því að sumir unglinganna virðast hafa eytt mun meiri tíma í að nota ensku en íslensku þótt þeir búi á Íslandi og gangi í íslenskan skóla? Vitað er að viðhorf til tungumáls getur haft mikil áhrif á hversu vel það lærist sem M2 (Dörneyi 2010; Garndner og Lambert 1985). Niðurstöður viðtalanna sem tekin voru sýna að M2 ungmennin vilja læra íslensku og telja nauðsynlegt fyrir sig að kunna hana vel – það samræmist viðtölum sem tekin hafa verið við fullorðna innflytjendur á Íslandi (Hoffman o.fl. 2021). Það að íslenska sé óvenjulega erfið sem annað tungumál virðist aðallega vera skoðun þeirra sem hafa hana að móðurmáli. Oft heyrast raddir um það í fjölmiðlum að það sé mismunur að ætlast til þess að innflytjendur læri íslensku (t.d. Ritstjórn Eyjunnar 2019) og þeirri skoðun lýst að það sé greiði við innflytjendur að gera ekki kröfu um að þeir tali íslensku. Hins vegar eru dæmi um það á Íslandi og öðrum löndum að M1 hópar geri slíkt undir niðri og hugsanlega ómeðvitað til þess að viðhalda aðskilnaði milli innfæddra og aðfluttra (Hoffmann o.fl. 2021; c.f. King og Ganuza 2005). Viðtölin benda til þess að slök íslenskukunnátta M2 ungmenna sé ekki tilkomin af áhugaleysi af þeirra hálfu.

Niðurstöður mats á hreimi bentu til þess að M2 unglingar hefðu flestir merkjanlegan hreim á íslensku sem styður þriðju tilgátuna um að erlendur hreimur geti haft neikvæð áhrif á getu þeirra til að eiga samskipti á íslensku. Við slíkar aðstæður gæti enska virst betri kostur því þó svo að M2 ungmennin væru talin hafa umtalsverðan

erlendan hreim þegar þau töluðu ensku átti slíkt hið sama við M1 unglunga. Flestir M2 unglunganna með langa búsetu höfðu lítinn eða engan erlendan hreim á íslensku. Mikill hreimur eftir langa búsetu getur þess vegna verið vísbending um litla þátttöku í íslensku málsamfélagi og þar með fá tækifæri til að bæta sig í íslensku. Á óvart kom að mikil skörun var á hreimi M1 unglunga og M2 unglunga með langa búsetu, sem kom m.a. til af því að þó nokkrir M1 unglungar voru taldir hafa erlendan hreim. Flege o.fl. (2006) nefna að ef einhver breytileiki greinist á hreim M1 þátttakenda, þá sé samt ekki hægt að segja að þeir hafi erlendan hreim. Þeirra lausn var að skilgreina ákveðið bil á mati sem hreimlaust. Önnur skýring sem gæti átt við hér er að hreimur sé hugsanlega að breytast vegna enskunotkunar en sýnt hefur verið að það að tala fleiri en eitt tungumál að staðaldri hefur áhrif á hreim á báðum (eða öllum) málunum (Flege o.fl. 1997). Hvað sem því líður, þá þarf líka að skýra þá skörun sem var á M1 og M2 hópunum. Hugsanlegt er annars vegar að bæði M1 og M2 eintaklingar á þessu bili séu raunverulega með erlendan hreim, eða, hins vegar, að báðir hóparnir séu innan marka innfædds hreims, sem hugsanlega sé nýrri útgáfa en sú sem matsfólkið hafði vanist, eða bara breytileiki sem sumum þykir eðlilegur en öðrum ekki. Þá ber að athuga að fólk greinir hreim ekki eingöngu út frá því sem það heyrir heldur líka út frá því sem það sér og öðru því sem það veit um þann sem talar (Hansen o.fl. 2018). Matsfólkið í þessari rannsókn hafði engar upplýsingar aðrar en upptökurnar. Mikilvægt að berjast gegn fordómum sem tengjast erlendum hreim.

3.1 Samantekt og lokaorð

Hér hefur verið farið hratt yfir helstu niðurstöður um þætti málkunnáttu sama hóps unglunga með íslensku sem fyrsta eða annað mál – mun ítarlegar er sagt frá þeim þar sem þær birtust upphaflega á ensku (Elín Þöll Þórðardóttir 2021a, 2021b; Elín Þöll Þórðardóttir og Guðlaugur Hávarðarson 2021). Niðurstöðurnar benda til þess að málumhverfi M2 barna á Íslandi styðji ekki nærri nógu vel við málþroska þeirra og haldi ekki nægilega vel utan um að þau læri íslensku né heldur að þau læri a.m.k. eitt tungumál mjög vel, en þegar fram í sækir fjölgar þeim aðstæðum þar sem þörf er á flókinni málkunn-

áttu sem ekki er hægt að framkalla með því að setja saman einfaldari kunnáttu sem viðkomandi hefur á öðrum tungumálum. Tvítyngi og fjöltyngi barna er alls ekki sjálfsagður hlutur. Það að börn búi í samfélagi þar sem fleiri en eitt tungumál eru í boði með einhverjum hætti tryggir alls ekki að einstök börn læri þau öll né að þau læri þau vel (Pearson 2007). Málumhverfi eru misákjósanleg fyrir tvítyngda og fjöltyngda máltöku. Svo virðist sem Ísland sé ekki sérlega ákjósanlegt málsamfélag fyrir fjölda M2 barna. Sú sérstaða Íslands að enska er þar sýnileg, jafnvel fyrir almenning og börn í daglegu lífi, á öllum stundum dags og jafnvel inni á heimilum þeirra, virðist eiga þar mikinn hlut að máli vegna þess að við það minnkar til muna sá tími sem annars færi í að nota og læra íslensku.

Niðurstöður þessara rannsókna bætast við margar fyrri rannsóknir sem sýna ónóga íslenskukunnáttu meðal M2 ungmenna (sjá umfjöllun fyrir í þessari grein). Slíkar niðurstöður benda til þess að þörf sé á öflugri íslenskukennsku og aðgerðum til að auka þátttöku M2 ungmenna í íslensku málsamfélagi. Í stefnumótun í málefnum ungra innflytjenda á Íslandi heyrir oft að lykilatriði í því að styrkja íslenskukunnáttu M2 barna sé að styðja við móðurmál þeirra (t.d. Íslensk málnefnd 2021). Í þingsályktunartillögu Mennta- og menningarmálaráðherra um stöðu íslenskrar tungu, þar sem rætt er um mikilvægi þess að tryggja börnum innflytjenda góða íslenskukunnáttu (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 aðaláhersla lögð á gildi fyrsta (móður) máls, en minna gert úr þörfinni á því að kenna börnum íslensku beint. Þetta mætti endurskoða. Sannarlega skipa móðurmál stóran sess í fjölskyldulífi, ættartengslum og sjálfsmynd barna (Wong Fillmore 1991). Algengast er að innflytjendur telji mikilvægt að tala móðurmál sitt við börnin sín en jafnframt er algengt að þeir telji ekki síður mikilvægt að þau læri tungumál landsins sem þau búa í (t.d. Harpa Hrönn Gísladóttir

2022; Lee 2018). Menningarlegt og tilfinningalegt mikilvægi móðurmáls barna er óumdeilt, en það jafngildir því ekki að móðurmál sé undirstaða alls annars málanáms né að móðurmálskunnátta sé skilyrði fyrir öðru málanámi. Máltaka barna tengist fyrst og fremst magni og gæðum samskipta á hverju máli um sig. Þess vegna er algengt að mál samfélagsins verði með tímanum og í mörgum tilfellum snemma sterkasta mál barna sem tala annað móðurmál heima. Af sömu ástæðu er ólíklegt að börn innflytjenda læri móðurmál foreldra sinna eins vel og börn sem alast upp þar sem það mál ríkir í samfélaginu (Gathercole og Thomas 2009; Montrul 2011). Fyrir börn sem hefja að læra tvö mál einhvern tímann frá fæðingu til upphafs skólagöngu skiptir það hversu gömul þau voru við upphaf tvítyngis nánast engu máli þegar tekið hefur verið tillit til þess tíma sem þau verja í hvoru málumhverfi fyrir sig (Elín Þöll Þórðardóttir 2019; Unsworth 2016). Þá hafa rannsóknir bent til þess að til að læra að lesa á öðru tungumáli (M2) þurfi börn ákveðna færni í að tala það mál, og að lestrarfærni færast ekki beint á milli fyrsta og annars máls (Erdos o.fl. 2011). Möguleikar M2 barna á að læra að lesa á íslensku útheimta þess vegna að heildarmálkunnátta þeirra sé góð miðað við aldur og að umtalsverður hluti hennar sé á íslensku. Rannsóknir á ungum tvítyngdum börnum með málþroskaröskun sýna einnig að þau hafa gagn af inngrípi hvort heldur er á móðurmáli sínu eða sínu öðru máli, jafnvel þegar inngrípið beinist að þeirra veikara mál (t.d. Ebert o.fl. 2014; Elín Þöll Þórðardóttir o.fl. 2015). Þessar sömu rannsóknir á ungum börnum sýna líka að framfarir verða í því máli sem inngrípið beinist að, en færast ekki yfir á hitt tungumálið. Hins vegar geta eldri börn, sem öðlast hafa meiri málvitund nýtt vissa málkunnáttu á báðum málum sem þau lærðu á öðru hvoru málinu, en slíkt getur alveg eins gengið frá öðru máli yfir í móðurmálið (t.d. Peterson o.fl. 2006). Þess vegna væri réttara að segja að sterk kunnátta á einhverju máli styðji annað málanám án þess þó að tryggja að það verði að raunveruleika, nema tilskilin ástundun sé lögð á önnur mál.

Börn sem læra íslensku aðallega í leikskóla og skóla, en tala annað mál heima hjá sér, læra málin tvö samhliða og þau læra bæði málin á sama hátt, með því að hlusta á og tala við annað fólk. Líklegt er að þau læri sum orð fyrst á öðru málinu en önnur orð fyrst á hinu.

Þannig getur reyndar verið mjög óljóst að rétt sé að kalla annað málið M1 og hitt M2, þótt venja sé fyrir því að kalla mál heimilisins M1. Þess vegna er mikilvægt að leggja ekki of mikla áherslu á það hvert málanna fær hvaða númer. Númeraröðin tengist því einatt hvert málanna barnið heyrði fyrst en samsvarar því ekki endilega seinna hversu vel barnið kann málið eða hvort málið það kýs helst að tala. Þetta kemur reyndar vel fram í fyrstu könnuninni sem rætt var um í þessari grein, en fyrir mörg M2 ungmennanna var alls ekki ljóst hvaða númer passaði best við hvaða mál.

Þegar til lengri tíma er litið er nauðsynlegt fyrir fjöltyngd börn að a.m.k. eitt mál hafi verið ástundað að því marki að það verði verulega sterkt. Fyrir tvítyngd börn kemur þetta nokkurn veginn af sjálfu sér þar sem helmingur vökustunda nægir fyrir hvort mál um sig. Þegar málin eru þrjú er meiri hætta á ferðum, eins og íslenskar aðstæður sýna (Elín Þöll Þórðardóttir 2021a), en þó ekki þar sem aðstæður haga því þannig að eitt málið fær langmesta ástundun (sjá Mieszkowsa o.fl. 2017). Það að íslenska nái ekki að verða sterkasta, eða jafnvel sterkt mál, fyrir stóran hóp M2 barna og síðar unglunga bendir til þess að staða hennar sé ekki eins sterk og staða þeirra tungumála sem mest hafa verið rannsökuð sem M2 tvítyngdra barna. Á Íslandi er skóla-dagurinn stuttur og mörg dæmi eru um að frístundatímar barna og unglunga, svo sem íþróttir og tónlistarkennsla, fari fram á ensku, en það kemur fram í spurningalistum sem foreldrar fylla út um málum-hverfi barna sinna (Elín Þöll Þórðardóttir 2020; 2021a). Þar við bætist að margs konar starfsemi sem snýr að almenningi fer eingöngu fram á ensku þar sem margt starfsfólk í afgangslustörfum kann ekki íslensku. Hvers vegna Íslendingar telja það eðlilegt er til umhugsunar og kann að tengjast togstreitu í óljósri afstöðu þeirra til þjóðtungu og bókmenntamáls sem er í senn smátunga á alþjóðavettvangi. En allt þetta hefur gríðarleg áhrif og skapar aðstæður sem valda losi í mál-töku M2 barna og unglunga og koma í veg fyrir að þau læri íslensku að sama marki og M1 jafnaldrar, sem þó er nauðsynlegt til að tryggja þeim sömu möguleika og tækifæri. Staðbundnar aðgerðir eins og það að bjóða M2 nemendum aukatíma í íslensku geta hjálpað til en vega ekki þungt á móti því að stórum hluta dagsins er varið í önnur tungumál. Til að breyta þessu þyrfti skýra stefnu um stöðu íslenskrar tungu og íslenskukennslu.

HEIMILDIR

- Abrahamsson, N. og K. Hyltenstam. 2009. „Age of onset and nativeness in a second language: Listener perception versus linguistic scrutiny.“ *Language Learning* 59, 249–306.
- Aðalheiður Einarsdóttir. 2016. „Íslenskukennsla tvítyngdra nemenda í tíu grunnskólum á höfuðborgarsvæðinu“. Óbirt meistararitgerð. Reykjavík: Háskóli Íslands.
- Ásrún Jóhannsdóttir. 2018. „English exposure and vocabulary proficiency at the onset of English education“ Í *Language development across the life span: The impact of English on education and work in Iceland*, ritstýrt af Birnu Arnbjörnsdóttur og Hafdísí Ingvarsdóttur, 57–78. Cham, Sviss: Springer.
- Bedore, L., E. Peña, Z. Griffin og G. Hixon. 2016. „Effects of age of English exposure, current input/output and grade on bilingual language performance.“ *Journal of Child Language* 43, 687–706.
- Birna Arnbjörnsdóttir. 2018. „The policies and contexts that frame English education and use in Iceland“. Í *Language development across the life span: The impact of English on education and work in Iceland*, ritstýrt af Birnu Arnbjörnsdóttur og Hafdísí Ingvarsdóttur, 19–37. Cham, Sviss: Springer.
- Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdísí Ingvarsdóttir, ritstj. 2018. *Language development across the life span. English in Iceland: From input to output*. Cham, Sviss: Springer.
- Braun, V. og V. Clarke. 2006. „Using thematic analysis in psychology.“ *Qualitative Research in Psychology* 3 (2): 77–101.
- DeWilde, V., M. Brysbaert og J. Eyckmans. 2019. „Learning English through out-of-school exposure. Which levels of language proficiency are attained and which types of input are important.“ *Bilingualism, Language and Cognition* 23 (1), 1–42.
- Dunn, L. og D. Dunn. 2019. *Peabody Picture Vocabulary Test-Third Edition*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.
- Dunn, L. og D. Dunn. 2007 *Peabody Picture Vocabulary Test*, 4. útgáfa Bloomington, MN: Psychological Corporation.
- Dörnyei, Z. 2010. „Motivation and self motivation“. *The psychology of the language learner: Individual differences in second language acquisition*. New York, NY: Routledge.
- Ebert, K., K. Kohnert, G. Pham, J. Disher og B. Payesteh. 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.
- Ehala, M. og L. Niglas. 2006. „Language attitudes of Estonian secondary school students.“ *Journal of Language, Identity, Education* 5 (3): 209–227.
- Elín Þöll Þórðardóttir. 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 (4): 922–937.
- Elín Þöll Þórðardóttir. 2011a. „The relationship between bilingual exposure and

- vocabulary development." *International Journal of Bilingualism* 14 (4): 426–445.
- Elín Þöll Þórðardóttir. 2011b. *Milli mála: mat á íslensku sem öðru máli*. Reykjavík: Framsaga.
- Elín Þöll Þórðardóttir. 2015. „The relationship between bilingual exposure and morphosyntactic development." *International Journal of Speech Language Pathology* 17 (2): 97–114.
- Elín Þöll Þórðardóttir. 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.
- Elín Þöll Þórðardóttir. 2019. „Amount trumps timing in bilingual vocabulary acquisition: Effect of input in simultaneous and sequential school-age bilinguals." *International Journal of Bilingualism* 23 (1): 236–255.
- Elín Þöll Þórðardóttir. 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.
- Elín Þöll Þórðardóttir. 2021a. „Adolescent language outcomes in a complex trilingual context: When typical does not mean unproblematic." *Journal of Communication Disorders* 89. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S002199242-0301283?-via%3Dibub>
- Elín Þöll Þórðardóttir. 2021b. „National language in a globalized world: Are adolescents in Iceland more motivated to learn English than Icelandic?" *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (2021b): <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1879090>
- Elín Þöll Þórðardóttir og Anna Guðrún Júlíusdóttir. 2013. „Icelandic as a second language: A longitudinal study of language knowledge and processing by school-age children." *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16 (4): 411–435.
- Elín Þöll Þórðardóttir og Guðlaugur Hávarðarson. 2021. „Accent, comprehensibility and confidence in a second and third language of adolescents: How do they relate to language proficiency and language interactions?" *Journal of Speech Language and Hearing Research* 64 (12): 4828–4844.
- Elín Þöll Þórðardóttir, S. Ménard, G. Cloutier, E. Pelland-Blais og S. Rvachew. 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.
- Erdoş, C., F. Genesee, R. Savage og C. Haigh. 2011. „Individual differences in second language learning outcomes." *International Journal of Bilingualism* 15 (1): 3–25.
- Flege, J., D. Birdsong, E. Bialystok, M. Mack, H. Sung og K. Tsukoda. 2006. „Degree of foreign accent in English sentences produced by Korean children and adults." *Journal of Phonetics* 34, 153–175.
- Flege, J., E. Frieda og T. Nozawa. 1997. „Amount of native-language (L1) use affects the pronunciation of the L2." *Journal of Phonetics* 25, 169–186.
- Frizelle, P., P. Thompson, D. McDonald og D. Bishop. 2018. „Growth in syntactic

- complexity between four years and adulthood: evidence from a narrative task.“ *Journal of Child Language* 45 (5): 1174–1197.
- Gardner, R. og W. Lambert. 1985. „Motivational variables in second language acquisition.“ *Canadian Journal of Psychology* 13, 266–272.
- Gathercole, V. og E. Thomas. 2009. „Bilingual first-language development: Dominant language takeover, threatened minority language take-up.“ *Bilingualism, Language and Cognition* 12, 213–237.
- Gestur Guðmundsson. 2013. „Innflytjendur í íslenskum framhaldsskólum“ *Netla* 31.
- Hansen, K., T. Rakic. og M. Steffens. 2018. „Foreign-looking native-accented people: More competent when first seen rather than heard.“ *Social Psychological and Personality Science* 9 (8): 1001–1009. DOI: 10.1177/1948550617732389
- Harpa Hrönn Gísladóttir. 2022. „Skoðanir foreldra tvítyngdra barna á tvítyngi og ráðleggingar sem þau hafa fengið varðandi tvítyngi barna sinna“ Óbirt meistararitgerð. Reykjavík: Háskóli Íslands.
- Hoffmann, L., P. Innes, A. Wojtyńska 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*: DOI: 1080/15348458.2021.1988855
- Hjördís Hafsteinsdóttir. 2016. „Íslenskukunnátta tvítyngdra barna. Tengsl staðlaðra málþroskaprófa og málsýna.“ Óbirt meistararitgerð. Reykjavík: Háskóli Íslands.
- Hoff, E., C. Core, S. Place, R. Rumiche, M. Senior og M. Parra. 2012. „Dual language exposure and early bilingual development.“ *Journal of Child Language* 39, 1–27.
- Íslensk málnefnd. 2021. „Ályktun um stöðu íslenskrar tungu.“ Sótt af: <https://islenkskan.is/images/Alyktanir-pdf/Alyktun2021.pdf>.
- Jackson, C., C. Schatschneider og L. Leacox. 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.
- King, K. og N. Ganuza. 2005. „Language identity and education trans migration: Chilean adolescents in Sweden.“ *Journal of Language Identity and Education* 4, 179–199.
- Lee, M., R. Shetgiri, A. Barina, J. Tillitski og G. Flores. 2015. „Raising bilingual children: A qualitative study of parental attitudes, beliefs, and intended behaviors.“ *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 37, 503–521.
- Mieszowska, K., M. Łuniewska, J. Kołak, A. Kacprzak, Z. Wodniecka og E. Haman. 2017. „Home language will not take care of itself: vocabulary knowledge in trilingual children in the United Kingdom.“ *Frontiers in Psychology* 8, 1358. doi: 103389/fpsycho.2017.01358
- Milton, J. „The development of vocabulary breadth across CEFR levels: A common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations and textbooks across Europe.“ 2010. *EuroSLA Monograph Series 1: Communicative proficiency and linguistic development*, 211–232.
- Montrul, S. 2011. „The linguistic competence of heritage speakers.“ *Studies in Second Language Acquisition* 33, 155–161.

- Munro, M. og T. Derwing. 1995. „Foreign accent, comprehensibility and intelligibility in the speech of second language learners.“ *Language Learning* 45, 73–97.
- Nippold, M., L. Hesketh, J. Duthie og T. Mansfield. 2005. „Conversational versus expository discourse: A study of syntactic development in children, adolescents and adults.“ *Journal of Speech, Language and Hearing Research* 48 (5): 1048–1064.
- OECD. 2018. „Education at a Glance. Country note: Iceland“. París: OECD Publishing. Sótt af: <http://gpseducation.oecd.org/Content/EAGCountryNotes/ISL.pdf>
- Pearson, B. 2007. „Social factors in childhood bilingualism in the United States.“ *Applied Psycholinguistics* 28, 399–410.
- Petersen, D., B. Thompsen, M. Guiberson og T. Spencer. 2006. „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.
- Prochazka, K. og G. Vogl. 2011. „Quantifying driving factors for language shift in a bilingual region.“ *PNAS (Proceedings of the National Academy of Science of the United States of America) Early Edition* 1–5 www.pnas.org/710.1073/pnas/1617.252114
- Ritstjórn Eyjunnar, DV 16. september 2019. Sótt af: <https://www.dv.is/eyjan/2019/09/16/haestarettarlogmadur-vill-skikka-utlendinga-til-ad-laera-islensku-rasimi-spyr-ekki-um-stadreyndir/>
- Rioux, E.-J. og Elín Þöll Þórðardóttir. 2022. „Complex Syntactic Abilities of French Monolingual and French-English Bilingual Adolescents in Conversational and Expository Discourse.“ Kynnt á ráðstefnu SAC-OAC (Speech-Language og Audiology Canada Conference), Vancouver, Kanada..
- 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*, 1–17.
- Schmid, M. 2019. „Here is how your foreign accent can unfairly destroy your credibility.“ *The Conversation* 20. okt. <https://theconversation.com/heres-how-your-foreign-accent-can-unfairly-destroy-your-credibility-125981>
- 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 Sérrit*, 1–25.
- Sigríður Sigurjónsdóttir og Iris Nowenstein. 2021. „Language acquisition in the digital age: L2 English input effects on children’s L1 Icelandic.“ *Second Language Acquisition* 57, 697–723.
- Skutnabb-Kangas, T. 2008. „Human rights ad language policy in education.“ Í *Language policy and political issues in education* 55–65 (1. Bindi af *Encyclopedia of Language and Education*). Ritstýrt af S. May og N. Hornberger. New York, NY: Springer.
- Souza, A., K. Byers-Heinlein og D. Poulin-Dubois. 2013. „Bilingual and monolingual children prefer native-accented speakers.“ *Frontiers in psychology* 23. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00953
- Sun, L. og M.A. Nippold. 2012. „Narrative writing in children and adolescents:

- Examining the literate lexicon.“ *Language, Speech, and Hearing Services in Schools* 43, 2–13.
- Tawalbeh, A. 2019. „Theoretical approaches and frameworks to language maintenance and shift research – A critical review.“ *APPLES* 13, 23–44.
- Unsworth, S. 2016. „Early child L2 acquisition: Age or input effects? Neither or both?“ *Journal of Child Language* 43, 608–634.
- Wong Fillmore, L. 1991. „When learning a second language means losing the first.“ *Early childhood research quarterly* 6, 323–346.
- Williams, K. 2007. *Expressive Vocabulary Test*, 2 útgáfa. Bloomington, MN: Psychological Corporation.
- Þingskjal 631–443. Mál (2018–2019). „Tillaga til þingsályktunar um að efla íslensku sem opinbert mál á Íslandi.“ Sótt af: <https://www.althingi.is/alttext/149/s/0631.html>

ÚTDRÁTTUR

Áhrif ensku á málkunnáttu unglunga sem hafa lært íslensku sem fyrsta eða annað mál

Aukin enskunotkun á Íslandi veldur því að mörg börn sem tala íslensku sem móðurmál (M1) læra hana að einhverju leyti við tvítyngisaðstæður og börn sem tala íslensku sem annað mál (M2) sem eitt af þremur málum. Þessar aðstæður gætu skapað tækifæri til fjöltyngis, en í ljósi þess að íslenskukunnátta M2 hópa hefur mælst lág er vert að kanna hvort enska hafi þar áhrif á. Í greininni er sagt frá þremur rannsóknum sem beindust að íslensku- og enskukunnáttu M1 og M2 unglunga, hvaða viðhorf þau hafi til þessara tungumála og hvort þau tali þau með erlendum hreim. Enskukunnátta beggja hópa var svipuð. Hjá M1 hópnum bættist enska við sterka íslenskukunnáttu. Hjá M2 hópnum var kunnátta hins vegar undir aldursvæntingum á öllum tungumálum þeirra og breytileiki mjög mikill milli einstaklinga. Niðurstöðurnar benda til þess að M2 unglingar hafi mikinn áhuga á að læra íslensku en ónóg tækifæri til þess.

Lykilorð: tvítyngi, þrítyngi, fjöltyngi, viðhorf, erlendir hreimur

ABSTRACT

**The influence of English on the language
proficiency of youth who have learned Icelandic
as a first or second language**

As a result of increased use of English in Iceland, many children whose mothertongue (L1) is Icelandic learn it to some extent in a bilingual context, and children for whom Icelandic is their second language (L2) learn it as one of three languages. This environment could lead to opportunity for multilingualism; however, in light of research showing low Icelandic levels among L2 children, the impact of English warrants examination. This article reviews three studies focusing on the Icelandic and English proficiency of L1 and L2 adolescents, their views towards these languages, and whether they speak them with a foreign accent. The English proficiency of the groups was similar. For the L1 group, English complemented a strong Icelandic proficiency. For the L2 group, however, proficiency was below age expectations in all their languages, with large individual variability. The results suggest that L2 adolescents are very interested in learning Icelandic, but have insufficient opportunity to do so.

Keywords: bilingualism, trilingualism, multilingualism, motivation, foreign accent

Danska og dönskunám á Íslandi, Grænlandi og í Færeyjum

Inngangur

Hér verður fjallað um rannsóknar- og þróunarverkefni, sem beinist að dönskunámi ungmenna á Íslandi, Grænlandi og í Færeyjum, og er unnið í samvinnu við færeyska og grænlenska fræðimenn ásamt þarlandum dönskukennurum og nemendum þeirra. Markmiðið með verkefninu er að fá innsýn í stöðu dönskunnar í löndunum þremur og skoða hvaða áhrif hún hefur á dönskunám nemenda. Þá er tilgangurinn að leita leiða til þess að nýta nýja þekkingu til þess að koma til móts við þarfir nemenda, einkum hvað varðar tölvustutt námsefni.

Hefðina fyrir dönskukennslu á vestnorræna svæðinu ber að skoða í ljósi sögulegra tengsla Íslands, Færeyja og Grænlands við Danmörku. Þótt Færeyingar hafi haft heimastjórn frá árinu 1948 og Grænlandingar frá árinu 1979, auk sjálfstjórnar frá árinu 2009, eru samskiptin við Danmörku mikil. Allt öðru máli gegnir um Ísland sem hefur verið lýðveldi frá árinu 1944. Auk tengslanna við Danmörku á dönskukennslan sér stoð í málstefnu Norðurlanda en þar segir að allir Norðurlandabúar eigi rétt á „að læra að skilja og þekkja eitt skandinavískt tungumál og öðlast skilning á öðrum skandinavískum tungumálum með það að markmiði að geta tekið þátt í málsamfélagi Norðurlanda“. Markmiðið með málstefnunni er „að allir Norðurlandabúar geti fyrst og fremst átt samskipti hver við annan á skandinavísku máli“. Til þess að ná settu marki ber „að efla

kennslu í grannmálunum í skólum og jafnframt að efla kennslu í skandinavísku málunum sem stuðningsmálum og erlendum málum“. Þrátt fyrir að þeir ráðamenn, sem að yfirlýsingunni standa, skuldbindi sig til að hrinda langtímamarkmiðum málstefnunnar í framkvæmd, er yfirlýsingin ekki lagalega bindandi (*Deklaration om nordisk språkpolitik* 2006).

Málstefnan miðar að því að samskipti Norðurlandabúa geti farið fram á dönsku, norsku eða sænsku. Í þessu felst að Skandinavar noti móðurmál sitt til þess að tjá sig við aðra Norðurlandabúa en þurfi að læra að skilja tvö náskyld norræn grannmál í ræðu og riti. Oft er talað um að málasamstarfið grundvallist á málskilningi en því fer fjarri nema hjá þeim Norðurlandabúum sem hafa dönsku, norsku eða sænsku að móðurmáli. Málasamstarfið krefst öllu meira af þeim sem ekki tala skandinavísk mál og þurfa því að læra eitt þeirra sem erlent tungumál eins og raunin er með Færeyinga, Grænlandinga og Íslendinga. Til þess að geta átt samskipti við dönskumælandi fólk þurfa íbúar þessara landa að búa yfir færni til þess að skilja talaða og ritaða dönsku, auk þess sem slík færni í málinu á að nýtast þeim sem lykill að skilningi á norsku og sænsku. Þess utan þurfa íbúarnir að geta tjáð sig á dönsku í ræðu og riti. Reynslan og rannsóknir á dönskukunnáttu íslenskra ungmenna sýna að alla jafna reynist mun auðveldara að ná tókum á þeim færniþáttum sem lúta að viðtöku málsins, þ.e. lestrar- og hlustunarfærni, en tjáningu á málinu. Er þá átt við færni til þess að tala málið og rita (Auður Hauksdóttir 2001; 2012). Þessar niðurstöður eru í samræmi við margar rannsóknir á tileinkun erlendra tungumála yfirleitt sem sýna að tjáning reynist mörgum erfiður ljár í þúfu (t.d. Hastrup 1989; Nation 2001, 24–33; Webb 2005).

Þrátt fyrir sameiginleg markmið ráðamanna um að hrinda í framkvæmd þeim langtímamarkmiðum, sem eru sett fram í málstefnu Norðurlanda, hefur verið dregið úr vægi dönskukennslu á Íslandi og í Færeyjum á undanförunum áratugum. Um aldamótin varð enska fyrsta erlenda tungumálið í íslenskum grunnskólum í stað dönsku og í tengslum við styttingu námstíma til stúdentsprófs, sem kom til framkvæmda í kringum 2015, hefur vægi dönskukennslu í framhaldsskólum minnkað svo um munar (t.d. Pétur Rasmussen 2013; Margrét Helga Hjartardóttir 2015). Í Færeyjum var danska gerð að

valgrein í menntaskólum árið 2012 en fram til þess tíma hafði hún verið skyldunámsgrein.

1. Danska sem erlent tungumál á vestnorræna svæðinu

Danska er skyldunámsgrein í færeyskum, grænenskum og íslenskum skólum en mikill munur er á umfangi kennslunnar í löndunum þremur. Á Grænlandi er danska kennd í öllum bekkjum grunnskólans sem og þremur bekkjum menntaskólans. Í Færeyjum er danska skyldunámsgrein í 3.–9. bekk¹ grunnskólans en valgrein í menntaskólum. Hér á landi er danska skyldunámsgrein í grunnskóla frá 7.–10. bekk og á fyrstu stigum framhaldsnáms. Ekki eru því forsendur til þess að bera námskrárnar fyrir framhaldsskólann saman en hér verður stuttlega vikið að inntaki og markmiðum dönskunáms í grunnskólum. Hérlandis er markmiðin fyrir dönskunámið að finna í sameiginlegri námskrá fyrir erlend tungumál (*Aðalnámskrá grunnskóla* 2013, 122–138). Þar má sjá að viðmiðin í dönskunáminu eru sett fram á grundvelli Evrópska tungumálarammans² og gengið út frá því að við lok grunnskólans hafi þorri nemenda náð flestum hæfniviðmiðum í B1 þrepi sjálfsmatsrammans (*Aðalnámskrá grunnskóla* 2013, 125–128). Í grænlenksku námskránni er tekið fram að danska sé erlent tungumál fyrir stærstan hluta nemenda og að markmiðið með kennslunni sé að nemendur geti notað bæði grænlenksku og dönsku (d. *funktionel tosprogethed*). Áhersla er lögð á að kennslan fari smám saman fram á dönsku og að kunnátta í málinu gagnist nemendum í öðrum kennslugreinum. Nemendur eru hvattir til þess að nota dönsku utan skólans og nýta sér þannig þau tækifæri sem gefast til að tileinka sér málið í daglegu lífi (*Læreplan i dansk A: Formål og Introduktion* 2004). Hér ber að hafa í huga sérstöðu Grænlands sem tvítýngds samfélags en í reglugerð landsþingsins frá árinu 2002 er tekið fram að grænlenkska og danska séu kennslumál í grænlenkskum grunnskólum (*Landstingsforordning* 2002). Í færeysku heimastjórnarlögunum (*Lov*

1 Samsvarar 4. til 10. bekk hér á landi.

2 Á ensku *Common European Framework of References of Languages*, sjá hér: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/level-descriptions>.

om *Færøernes Hjemmestyre* 1948) segir að nemendur skuli læra dönsku vel og vandlega (d. *godt og omhyggeligt*). Ólíkt íslensku og grænlensku námskránni hefur lestur danskra bókmennta og erlendra bókmennta ritaðra á dönsku, ásamt bókmennta- og textagreiningu, talsvert vægi í færeysku námskránni (*Námsætlan til fólkaskúla: Dansk 3–10* 2017), þ.e. viðfangsefni sem alla jafna tíðkast í móðurmálskenndu fremur en við kenndu erlendra mála á fyrstu stigum. Í íslensku og færeysku námskránni segir að danska skuli vera lykill nemenda að samskiptum við aðrar norrænar þjóðir og í færeysku námskránni stendur að kenna skuli sænskt og norskt mál og bókmenntir. Í íslensku námskránni er tekið fram að skyldleika skandinavísku málanna skuli sérstakur gaumur gefinn (*Aðalnámskrá grunnskóla* 2013, 123). Ekki er sérstaka tengingu við málstefnu Norðurlanda að finna í grænlensku námskránni. Í námskrám landanna þriggja er áhersla lögð á að nemendur nái tökum á færniþáttunum fjórum, þ.e. að hlusta, lesa, tala og skrifa. Markmiðin í íslensku og grænlensku námskránni eru þó færni miðaðri en í færeysku námskránni sem tekur til mun fleiri og flóknari þátta máls og málnotkunar. Áhersla er lögð á tileinkun orðaforða í námskránum þremur og að nemendur geti nýtt sér reglur um notkun málsins og formgerð þess. Kennslan á að taka tillit til þarfa nemenda og litið er á notkun dönsku til tjáskipta sem driffjöðrina í náminu. Námskrárnar, einkum sú íslenska og grænlenska, taka mið af kenningum um tjáskiptamiðað tungumálanám (sjá nánar í Auði Hauksdóttur 2001, 64–108 og 2007, 169–199 og Henriksen o.fl. 2021, 53–61 og 68–79) en þær kenningar liggja einnig að miklu leyti til grundvallar Evrópska tungumálarammanum.

2. Danska í málumhverfi nemenda

Þótt danska sé kennd sem erlent mál í löndunum þremur eru aðstæður nemenda til dönskunáms afar ólíkar. Þar ber fyrst að nefna málvísindalegar forsendur. Fyrir dönskunám Færeyinga og Íslendinga varðar miklu að færeyska og íslenska eru náskyld dönsku auk þess sem bæði málin hafa í margar aldir haft tengsl við danska menningu og tungu. Talsverður hluti orðaforðans er því sameiginlegur sem auðveldar Íslendingum og enn frekar Færeyingum að læra dönsku,

einkum að lesa ritaða texta þar sem líkindin við dönsku eru mest. Öðru máli gegnir um grænlensku sem er allt annarrar ættar og alls óskyld dönsku.

Þá skiptir hlutverk dönskunnar í skólakerfinu miklu máli. Í grænlenskum menntaskólum fer kennslan að miklu leyti fram á dönsku, enda margir kennarar danskir og stór hluti kennsluefnis á dönsku (Jacobsen 2003, 156–157). Í Færeyjum er stór hluti námsefnis framhaldsskólans á dönsku (nærri 80%) en einungis lítill hluti á færeysku (21,5%) (Tórður Jóhannesarson 2014, 54–60; Vár í Ólavsstovu 2004, 54–58). Áður fyrr var algengt að danskir kennarar önnuðust kennslu í framhaldsskólum en á því hefur orðið breyting, þó ekki sé óþekkt að Danir kenni þar (Jógvan í Lon Jacobsen 2021, 34–35). Allt annað er uppi á teningnum hér á landi þar sem flest ungmenni hafa lítið af dönsku að segja utan dönskukennslunnar.

Tjáskipti eru forsenda máltileinkunar og því skiptir öll notkun málsins sköpum fyrir framvindu málanámsins. Tækifæri eða jafnvel þörf til þess að nota málið utan skólans getur einnig haft mikið að segja fyrir viðhorf nemenda til markmálsins og notagildis þess og ýtt undir hvatann til þess að læra það, sbr. kenningar Gardners og Lamberts (1972) um hvata sprottinn af viðhorfum til markmálsins sem tækis (*e. instrumental motivation*). Mikill munur er á aðstæðum nemenda að þessu leyti í löndunum þremur. Í heimastjórnarlögunum segir að færeyska sé höfuðtungan í Færeyjum (Jógvan í Lon Jacobsen 2021, 34) og í sjálfsstjórnarlögunum stendur að grænlenska sé höfuðtunga á Grænlandi (Jacobsen 2021, 64–65) en í báðum löndum má nota dönsku á opinberum vettvangi. Grænlenska er mikið notuð í daglegu lífi en danska gegnir talsverðu hlutverki í opinberu samhengi, t.d. á sjúkrahúsum og í stjórnsýslunni þar sem margir Danir starfa.

Dönum hefur fækkað á Grænlandi undanfarna áratugi³ en engu að síður eru þeir enn tiltölulega margir, einkum í höfuðstaðnum Nuuk⁴ og í stærstu bæjum. Danirnir eru áhrifamikill hópur sem má sín mikils og því setur dönsk tunga og menning svip sinn á bæjar-

3 Árið 2017 voru 4.442 einstaklingar fæddir í Danmörku en búsettir á Grænlandi. Þeirra á meðal eru börn Grænlendinga. Til samanburðar voru þeir 8.389 árið 1977 eða 17% íbúanna („Befolkningen: Langt færre danskere i Grønland“ 2018).

4 Af 55.877 íbúum Grænlands búa 17.796 í Nuuk. Í bæjum búa alls 48.492 en 7.131 í dreifðum byggðum eða þorpum (*Greenland in Figures* 2018).

lífið ólíkt því sem gerist í dreifðum byggðum við strendur landsins þar sem grænensk menning og tunga eru allsráðandi. Aðstæður nemenda til dönskunáms þar eru því með allt öðrum hætti en í helstu bæjum. Margir Grænendingar eru tvítyngdir en fæstir Dananna kunna grænensku og því fara samskipti oft fram á dönsku. Danskt efni er áberandi í sjónvarpi Grænlands, KNR (Kalaallit Nunaata Radioa), en samkvæmt heimildum var einungis 10% efnis þar á grænensku árið 2011 (Jacobsen 2021, 72–73). Í ritinu *Greenland in Figures* (2014, 26) segir að útsendingar KNR árið 2014 hafi verið 5.295 tímar, þar af 2.056 tímar á grænensku en 3.239 á dönsku og öðrum málum. Danskar kvikmyndir hafa ekki grænenska undirtexta. Af þessum sökum geta eða jafnvel þurfa mörg grænensk ungmenni, einkum í bæjum, að nota dönsku í daglegu lífi.

Nokkur fjöldi Dana er búsettur í Færeyjum en þeim hefur farið fækkandi undanfarna áratugi⁵. Danskt fjölmiðlaefni er áberandi í daglegu lífi Færeyinga og stór hluti efnis í færeyska sjónvarpinu (Kringvarp Føroya) er á dönsku (Jógvan i Lon Jacobsen 2021, 37). Danskar kvikmyndir eru ekki textaðar á færeysku. Allt efni ætlað börnum er hins vegar á færeysku eða talsett á málinu. Samkvæmt rannsókn Mitchinsons er efni ætlað unglingum með dönskum undirtexta. Mörg börn hafa þó haft kynni af dönsku í ýmsu samhengi áður en þau byrja að læra hana í skóla (Mitchinson 2012, 172–173, 206).

Ólíkt því sem hér hefur verið lýst eru dönsk áhrif í íslensku samfélagi hverfandi og því sjaldgæft að nemendur þurfi eða hafi tækifæri til þess að nota dönsku í daglegu lífi. Rannsóknir gefa vísendingar um að margir nemendur átti sig ekki á notagildi dönskukunnáttu fyrr en að loknu námi í grunn- og framhaldsskóla (Auður Hauksdóttir 2012, 157–164 og 188–194). Slíkar aðstæður geta dregið úr hvata nemenda til þess að læra málið.

3. Viðhorf nokkurra nemenda til dönsku og dönskunáms

Til þess að fá innsýn í dönskunám á vestnorræna svæðinu var gerð könnun eða þarfagreining meðal lítils hóps nemenda haustið 2013.

5 Ekki hefur tekist að fá upplýst um fjölda Dana búsettra í Færeyjum.

Spurst var fyrir um tengsl við Danmörku, í hvaða samhengi nemendur noti dönsku og viðhorf þeirra til að þess að nota málið. Þátttakendur voru í 8. bekk í grunnskóla í Sisimiut (10 nemendur), tveir 9. bekkir í grunnskóla í Hafnarfirði (32 nemendur), HF-bekkur á öðru ári menntaskólanáms⁶ í Þórshöfn (21 nemandi) og tveir hópar framhaldsskólanema á Selfossi (34 nemendur). Eins og sjá má voru nemendur á ólíkum skólastigum, fjöldi í hópunum mismunandi og allir skólarnir í bæjum, enda var tilgangurinn með könnuninni ekki að fá fram samanburðarhæfar eða tölfræðilega marktækar upplýsingar um stöðuna, heldur einungis að fá innsýn í aðstæður afmarkaðs hóps nemenda til dönskunáms og viðhorf þeirra til málsins. Það blasir því við að óformleg könnun af þessum toga gefur ekki tilefni til þess að af henni séu dregnar almennar eða víðtækar ályktanir. Könnunin fólst í því að lagðar voru spurningalistakannanir fyrir nemendur og auk þess áttu sér reglulega stað samtöl við dönskukennara til þess að fá sem gleggsta mynd af aðstæðunum. Þar sem fjöldi nemenda í hópunum er mismunandi verður einungis notast við prósentur þegar fjallað er um svör nemenda hér á eftir. Vakin er athygli á því að svör hvers og eins nemanda hafa mismunandi vægi eftir hópum. Þannig vega svör hvers og eins grænlenku nemendanna, sem einungis eru tíu talsins, mun meira en nemenda í hinum hópunum þar sem fjöldi þátttakenda er rúmlega tvisvar eða þrisvar sinnum meiri.

3.1. Tengsl nemenda við Danmörku

Þrjár spurningar snerust um tengsl nemenda við Danmörku, þ.e. búsetu, ferðalög til landsins og hvort þeir sæju fyrir sér að fara *þangað í framtíðinni*. Svörin sýna að einungis fáir íslensku grunn- (12,5%) og framhaldsskólanemanna (5,9%) og grænlenku grunnskólanemendanna (20,0%) höfðu búið í Danmörku en rúmlega þriðjungur (38,1%) færeysku framhaldsskólanemanna. Það var einnig misjafnt hve oft nemendur höfðu farið til Danmerkur í styttri ferðir. Að einum undanskildum svöruðu allir færeysku framhaldsskólanemarnir að þeir hefðu farið í frí til Danmerkur, þar af flestir (80,9%) oft. Aftur á móti sögðust 76.5% íslensku framhaldsskólanemanna hafa farið í frí

6 Danska var enn skyldunámssgrein í tveimur bekkjum menntaskólans á þessum tíma en það breyttist árið 2013 með gildistöku nýrra laga.

til Danmerkur, þar af 17,7% oft. Af grunnskólanemendunum höfðu allmargir þeirra íslensku (65,6%) og grænlesku (60,0%) farið í frí til Danmerkur, þar af 28,1% þeirra íslensku og 40,0% þeirra grænlesku oft.

Stærsti hluti færeysku framhaldsskólanemanna (80,9%) hafði heimsótt fjölskyldu sína í Danmörku, þar af rúmlega helmingur þeirra (51,4%) oft en mun færri (47,1%) íslensku framhaldsskólanemanna höfðu farið þangað í þessu skyni, þar af 11,8% oft. Nærri tvisvar sinnum fleiri grænlesku grunnskólanemendanna (70,0%) höfðu heimsótt fjölskyldu sína í Danmörku samanborið við íslensku grunnskólanemendurna (37,5%), þar af 40,0% þeirra grænlesku og 15,6% þeirra íslensku oft. Nánari greining á svörum nemenda sýnir að sumir hafa margvísleg tengsl við Danmörku, þ.e. verið búsettir í landinu, farið þangað í frí og/eða heimsótt fjölskyldu. Aðrir hafa lítil eða engin tengsl við landið. Það á einkum við um íslensku og grænlesku nemendurna en tæplega þriðjungur íslensku (31,3%) og grænlesku (30,0%) grunnskólanemendanna og um fimmtungur íslensku framhaldsskólanemanna (20,1%) hafði aldrei farið til Danmerkur í frí. Um helmingur íslensku grunn- (62,5%) og framhaldsskólanemanna (50,0%) hafði aldrei verið í heimsókn hjá fjölskyldu sinni í Danmörku, en það átti einungis við um 20,0% grænlesku nemendanna. Á heildina litið eru tengsl færeysku nemendanna við Danmörku áberandi mikil í samanburði við grænlesku nemendurna og enn frekar við þá íslensku. Rétt er að minna á að grænlesku nemendurnir eru örfáir og allir frá bænum Sisimiut. Svörin gefa til kynna að margir færeyskir og sumir grænleskir nemendur fái, vegna margvíslegra tengsla við Danmörku, ekki einungis tækifæri til þess að nota dönsku til tjáskipta heima fyrir, heldur einnig í samskiptum við Dani í Danmörku. Mun færri íslensku nemendanna hafa slík tengsl. Í ljósi kenninga um tjáskiptaaðferðir eru mikil tengsl við markmálið ákjósanleg fyrir málanámið þar sem þau kalla á notkun þess, auk þess sem þau geta ýtt undir hvatann til þess að læra málið, sbr. kenningar fræðimanna um þýðingu hvata fyrir tungumálanám (Dörnyei og Ushioda 2011; Gardner 2002; Gardner og Lambert 1972 og Henriksen o.fl. 2021, 61–65).

Ein spurningin gekk út á að kanna áhuga nemenda á því að fara

til Danmerkur í framtíðinni miðað við eftirtalin tilefni: fara í frí, heimsækja fjölskyldu, vera með vinum, fara í nám eða vinna. Mun fleiri færeysku framhaldsskólanemanna láta í ljósi áhuga á því að fara til Danmerkur í þessu samhengi samanborið við þá íslensku. Flestir (71,4%) segjast gjarnan vilja fara til Danmerkur til þess að heimsækja fjölskyldu og meira en helmingur vill vera þar með vinum sínum (57,1%) eða til þess að læra (51,4%). Nokkru færri (38,1%) langar til þess að fara þangað í frí eða til þess að vinna (33,3%). Einungis 9,5% af færeysku nemendunum hugnast ekki að fara til Danmerkur í frí eða til þess að vera þar með vinum. Af íslensku framhaldsskólanemunum langar flesta (52,9%) að fara til Danmerkur með vinum og að sama skapi láta einungis fáir (11,8%) í ljósi litla löngun til slíkra ferða. Aðrir eru hlutlausir í afstöðu sinni. Um þriðjung langar að fara þangað í frí (35,3%) eða til þess að heimsækja fjölskyldu (32,4%). Einungis lítt hluti (17,7%) segist langa til þess að fara til Danmerkur til náms eða til þess að vinna. Hlutfallslega fleiri íslensku nemendanna fýsir lítt að fara til Danmerkur í samanburði við þá færeysku. Þannig segist rúmur þriðjungur íslensku nemendanna (38,2%) en 14,3% þeirra færeysku hafa litla löngun til þess að fara þangað til náms eða til þess að heimsækja fjölskyldu þar. Um þriðjung (35,3%) íslensku framhaldsskólanemanna langar ekki að vinna í Danmörku samanborið við 19,1% þeirra færeysku. Einungis fáir (9,5%) færeysku nemendanna svara að þá langi ekki í frí til Danmerkur en hátt í þriðjungur (32,4%) þeirra íslensku. Aðrir eru hlutlausir í afstöðu sinni til Danmerkurferða.

Meira en helmingur grænlenksku (60,0%) og íslensku (56,3%) grunnskólanemendanna láta í ljósi áhuga á því að fara til Danmerkur í frí og einungis litlum hluta þeirra (20,0% og 25,0%) hugnast lítt slíkar ferðir. 40,0% grænlenksku grunnskólanemendanna langar að heimsækja þar fjölskyldu en 21,9% þeirra íslensku. Um fjórðungur grænlenksku (30,0%) og íslensku (25,0%) nemendanna lýsir áhuga sínum á því að fara til Danmerkur til þess að vera með vinum sínum. Þá sýna svörin að tæplega þriðjung (30,0%) grænlenksku grunnskólanemendanna langar að nema og starfa í Danmörku en einungis lítinn hluta (12,5%) þeirra íslensku. Tiltölulega margir íslensku grunnskólanemendanna (65,6%) og þeirra grænlenksku

(40,0%) láta í ljósi litla löngun til þess að starfa í Danmörku og 40,0% grænlenku nemendanna og 40,6% þeirra íslensku segjast hafa litla löngun til þess að fara þangað til náms. Varðandi nám og vinnu í framtíðinni skiptir ungur aldur nemenda í grunnskólum væntanlega talsverðu máli.

Eins og sjá má af þessum svörum eru mun fleiri færeysku nemendanna áhugasamir um margvísleg tengsl við Danmörku í framtíðinni í samanburði við grænlenku og enn frekar íslensku nemendurna. Þá eru svör grænlenku og íslensku nemendanna til vitnis um að sumir þeirra sjái fyrir sér margvísleg tengsl við Danmörku í framtíðinni, þótt þeir séu talsvert færri en þeir færeysku. Einnig eru allmargir íslensku framhaldsskólanemanna og sumir grunnskólanemendanna hlutlausir í afstöðu sinni til slíkra tengsla, þ.e. afstaða þeirra er ekki neikvæð. Vænta má að sýn nemenda á tengsl við Danmörku í framtíðinni hafi áhrif á viðhorf þeirra til dönskunámsins. Þannig er líklegt að þeir nemendur, sem horfa til ferðalaga og annarra tengsla við Danmörku í framtíðinni, hafi jákvæðari viðhorf til námsins en þeir sem gera það ekki. Þá er líklegt að áætlanir um nám í framtíðinni við danskar menntastofnanir eða störf þar í landi ýti undir jákvæð viðhorf til dönsku og dönskunáms og sé nemendum hvatning til þess að læra málið, sbr. áðurnefndar kenningar Gardners og Lamberts (1972) um að hvati til tungumálanáms geti verið sprottinn af jákvæðum viðhorfum til notagildis tungumálsins. Athygli vekur hve fáir íslensku nemendanna láta í ljósi löngun til þess að fara til Danmerkur til náms eða starfa.

3.2 Tjáskipti á dönsku í daglegu lífi

Í könnuninni er spurt að hve miklu leyti nemendur hlusti, tali, lesi og skrifi á dönsku í daglegu lífi. Svör nemenda sýna með áhuga-verðum hætti notkun dönsku utan skóla. Varðandi hlustun var spurt að hve miklu leyti nemendur hlusti á dönsku í sjónvarpi, útvarpi, í kvikmyndahúsum og á netinu. Svörin sýna að það er mjög mismunandi eftir löndum hve oft nemendur heyra dönsku talaða. Áberandi fáir íslensku nemendanna heyra dönsku talaða í samanburði við færeysku og grænlenku nemendurna. Margir færeysku framhaldsskólanemanna svara að þeir heyri dönsku oft (66,7%) eða sjaldan (28,6%)

í sjónvarpi. Nokkru færri grænlenSKU nemendanna (40,0%) segjast heyra málið oft í slíku samhengi og jafnmargir sjaldan. Einungis fáir (5,9%) íslensku framhaldsskólanemanna svara að þeir heyri dönsku oft talaða í sjónvarpi en tæplega helmingurinn (47,1%) sjaldan. Örlítið fleiri grunnskólanemar segjast heyra dönsku oft (9,4%) talaða í sjónvarpi en um þriðjungur sjaldan (34,4%). Ekki var spurt hvort nemendur horfi á danskt efni í innlendu eða dönsku sjónvarpi og því liggur ekki fyrir hvort efnið hafi verið textað eða ekki. Um fimmtungur færeysku framhaldsskólanemanna (23,8%) og grænlenSKU grunnskólanemendanna (20,0%) segjast oft heyra dönsku í kvikmyndahúsum en 51,4% þeirra færeysku og 40,0% þeirra grænlenSKU sjaldan. Einungis einn (2,9%) íslensku framhaldsskólanemanna og enginn grunnskólanemendanna segist oft heyra dönsku í kvikmyndahúsum. Mun fleiri framhaldsskólanemanna (32,4%) og grunnskólanemanna (21,9%) segjast heyra hana sjaldan. Flestir færeysku framhaldsskólanemendanna segjast hlusta oft (38,1%) eða sjaldan (42,9%) á dönsku á netinu. Nokkru færri grænlenSKU grunnskólanemendanna segjast hlusta oft (20,0%) eða sjaldan (20,0%) á dönsku á netinu. Enginn íslensku framhaldsskólanemanna en 6,3% grunnskólanemendanna segjast hlusta oft á dönsku á netinu. Rúmlega fjórðungur grunnskóla- (28,1%) og framhaldsskólanemanna (29,4%) segist sjaldan hlusta á dönsku í því samhengi.

Varðandi samskipti voru nemendur beðnir að upplýsa að hve miklu leyti þeir tali dönsku utan skólans, þ.e. við fjölskyldu, vini, nággranna eða aðra sem þeir þekkja. Svörin sýna að nemendur tala sjaldnar dönsku en þeir heyra hana talaða. Rúmlega fjórðungur (28,6%) færeysku framhaldsskólanemanna segist tala dönsku oft (9,5%) eða sjaldan (19,1%) við fjölskyldu sína. Einn (4,8%) segist oft tala dönsku við vini sína en um þriðjungur (33,3%) sjaldan. Örlítið fleiri segjast tala málið oft (9,5%) eða sjaldan (42,9%) við nággranna eða aðra. Einn tiltekur að hann tali dönsku í verslunum. Nokkuð önnur mynd birtist í svörum grænlenSKU grunnskólanemendanna en af þeim segjast 30,0% tala dönsku oft við fjölskylduna en 40,0% sjaldan. Þegar vinir eiga í hlut segjast 20,0% oft tala dönsku en 40,0% sjaldan. Við nággranna og aðra segjast 20,0% oft tala dönsku en 30,0% sjaldan. Einungis örfáir íslensku nemendanna segjast tala dönsku í þessu samhengi. Þannig svara 5,9% af fram-

haldsskólanemunum og 3,1% af grunnskólanemendunum að þeir tali oft dönsku við fjölskyldu sína en 23,5% og 12,5% að það gerist sjaldan. Enginn framhaldsskólanemanna og 6,3% af grunnskólanemendunum svara að þeir tali oft dönsku við vini sína og 47,1% framhaldsskólanemanna og 25,0% grunnskólanemendanna segja það sjaldan koma fyrir. Enginn íslensku nemendanna talar dönsku oft við nágranna eða aðra, en 8,8% framhaldsskólanemanna og 9,4% grunnskólanemendanna sjaldan.

Hvað varðar lestur voru nemendur spurðir að hve miklu leyti þeir lesi bækur, tímarit, teiknimyndasögur, texta á netinu og dagblöð á dönsku utan skólans. Svörin sýna að það er mjög mismunandi hve mikið nemendur lesa á málinu. Það er áberandi hve margir færeysku framhaldsskólanemanna lesa á dönsku en meira en helmingur þeirra svara að þeir lesi oft (57,1%) á dönsku á netinu en þriðjungur að þeir geri það sjaldan (33,3%). Aðeins 4,8% segjast oft lesa skáldsögur á dönsku en 76,2% sjaldan. Þá segjast 9,5% oft lesa tímarit á málinu en 38,1% sjaldan. Einn bætir við lestri á teiknimyndasögunni Andrésí Önd. Af grænlensku grunnskólanemendunum segjast 40,0% oft lesa blöð eða teiknimyndasögur á dönsku og 40,0% sjaldan. Einungis 20,0% segjast oft lesa dönsk dagblöð en 10,0% segjast lesa danskar bækur oft og 20,0% sjaldan. Svör íslensku nemendanna gefa allt aðra mynd, en langflestir nemenda á báðum skólastigum svara að þeir lesi aldrei á dönsku utan skólans. Lestur á netinu er eini svarmöguleikinn sem framhaldsskólanemar segja oft (2,9%) eiga við en 23,5% sjaldan. Svipaður fjöldi segist sjaldan lesa dönsk dagblöð (20,6%) og fáeinir segjast lesa tímarit (11,8%) og skáldsögur (5,9%) sjaldan. Einn nemandi bætir við að hann lesi Fésbókar-færslur á dönsku. Af íslenskum grunnskólanemendum svara örfáir að þeir lesi oft danska texta í dagblöðum (6,3%), á netinu (3,1%), í bókum (3,1%) og blöðum eða tímaritum (3,1%). Aðeins fleiri (15,6%) segjast sjaldan lesa dönsku á netinu og í blöðum og teiknimyndasögum (9,4) en einungis einn segist sjaldan lesa danskar bækur (3,1%) og dagblöð (3,1%) utan skólans.

Síðasta spurningin um notkun dönsku í daglegu lífi snýr að ritun á dönsku, þ.e. að hve miklu leyti nemendur skrifi á dönsku til fjölskyldu og vina í Danmörku, fjölskyldu og vina í heimalandinu og þegar um er að ræða skilaboð í tölvu eða síma. Svörin sýna að það er afar mismunandi hve oft nemendur skrifa á dönsku. Af færeysku

framhaldsskólanemunum segjast 14,3% skrifa oft á dönsku til fjölskyldu sinnar í Danmörku eru 28,6% sjaldan. Aðeins fleiri eða 23,8% segjast oft skrifa dönsku til vina í Danmörku en 28,6% sjaldan. Enginn segist skrifa oft á málinu til fjölskyldu og vina í Færeyjum en fáeinir segjast sjaldan skrifa á dönsku til fjölskyldu (9,5%) og vina (14,3%) þar. Um fjórðungur (28,6%) segist oft eða sjaldan (23,8%) skrifa skilaboð á netinu á dönsku til vina og annarra. Auk þess svara 14,3% að þeir skrifi oft til fjölskyldu sinnar í Danmörku og 28,6% segjast gera það sjaldan. Um þriðjungur (33,3%) segist sjaldan skrifa smáskilaboð á dönsku í símanum. Af grænlensku nemendunum segjast 20,0% skrifa oft á dönsku til fjölskyldu sinnar í Danmörku og 20,0% sjaldan. Enginn segist skrifa oft til vina í Danmörku en 40,0% sjaldan. Enginn segist skrifa oft á dönsku til vina eða fjölskyldu á Grænlandi en 40,0% segja það sjaldan koma fyrir. Einn (10,0%) segist oft skrifa smáskilaboð í símanum á dönsku en 30,0% sjaldan. 40,0% grænlensku nemendanna segjast sjaldan skrifa skilaboð á netinu á dönsku. Svör íslensku nemendanna gefa allt aðra mynd af skrifum á dönsku. Einungis örfáir (5,9%) framhaldsskólanemanna segjast oft skrifa skilaboð á netinu en 14,7% sjaldan. Enginn segist skrifa oft á dönsku í öðru samhengi en sumir segjast skrifa sjaldan á málinu. Þannig segjast nokkrir (14,7%) skrifa sjaldan til fjölskyldu sinnar í Danmörku og til vina (8,8%) og fjölskyldu á Íslandi (8,8%). Einungis fáir (5,9%) segjast sjaldan skrifa á dönsku til vina ytra. Svör grunnskólanemendanna gefa til kynna enn minni skrif á dönsku. Fyrir utan þá nemendur, sem segjast oft (3,1%) eða sjaldan (9,4%) skrifa netskilaboð á dönsku og þá fáu (6,3%) sem segjast sjaldan skrifa smáskilaboð á dönsku í símanum, eru aðeins örfáir sem segjast skrifa oft (3,1%) eða sjaldan (3,1%) til vina í Danmörku. 6,3% segjast sjaldan skrifa til vina á Íslandi en 3,1% til fjölskyldu í Danmörku. Að öðru leyti gefa íslensku nemendurnir ekki til kynna skrif á dönsku utan skólans.

Niðurstöðurnar sýna að notkun málsins felst meira í þeim færnipáttum sem snúa að viðtöku málsins en tjáningu. Það á einkum við um talað mál. Einnig sýna niðurstöðurnar að mikill munur er á dönskunotkun nemenda eftir löndum. Þannig nota fleiri dönsku í ólíku samhengi utan skólans í Færeyjum og á Grænlandi en á Íslandi. Þó ber að nefna að um mikinn einstaklingsmun er að ræða, sbr. að

allmargir nemenda í öllum hópum segjast aldrei nota dönsku utan skólans. Þar eru íslensku grunn- og framhaldsskólanemarnir áberandi margir í samanburði við færeysku og grænlenSKU nemendurna.

3.3 Viðhorf nemenda til þess að nota dönsku

Í könnuninni var spurt um viðhorf nemenda til að nota færniþættina fjóra. Í töflunum hér að neðan má sjá hvernig nemendum líkar að nota dönsku til þess að hlusta, lesa, tala og skrifa.

Tafla 1. Viðhorf færeysku framhaldsskólanemendanna til þess að nota færniþættina fjóra.

Færeyjar	Vel	Hvorki vel né illa	Illa	Veit ekki
N=21	%	%	%	%
Hlusta	42,9	38,1	14,3	4,8
Lesa	57,1	23,8	19,1	
Tala	42,9	23,8	33,3	
Skrifa	42,9	38,1	19,0	

Tafla 2. Viðhorf íslensku framhaldsskólanemendanna til þess að nota færniþættina fjóra.

Ísland	Vel	Hvorki vel né illa	Illa	Veit ekki
N=34	%	%	%	%
Hlusta	11,8	55,9	26,5	5,9
Lesa	11,8	52,9	29,4	5,9
Tala	29,4	44,1	14,7	11,8
Skrifa	5,9	58,8	23,5	11,8

Tafla 3. Viðhorf grænlenSKU grunnskólanemendanna til þess að nota færniþættina fjóra.

Grænland	Vel	Hvorki vel né illa	Illa	Svarar ekki
N=10	%	%	%	%
Hlusta	30,0	40,0	20,0	10,0
Lesa	40,0	50,0		10,0
Tala	40,0	40,0	20,0	
Skrifa	40,0	60,0		

Tafla 4. Viðhorf íslensku grunnskólanemendanna til þess að nota færniþættina fjóra.

Ísland	Vel	Hvorki vel né illa	Ill	Svarar ekki
N=32	%	%	%	%
Hlusta	12,5	43,8	40,6	3,1
Lesi	25,0	46,9	25,0	3,1
Tala	28,1	34,4	34,4	3,1
Skrifa	18,8	43,8	28,1	9,4

Áberandi margir færeysku framhaldsskólanemanna láta í ljósi jákvæða afstöðu til færniþáttanna fjögurra og tiltölulega fáir neikvæða, að undanskildum þriðjungi (33,3%) nemenda sem segist vera neikvæður í garð talaðrar dönsku. Í samanburði eru tiltölulega fáir íslensku framhaldsskólanemanna jákvæðir í garð færniþáttanna fjögurra en margir hlutlausir í afstöðu sinni. Þó veur athygli að rúmlega fjórðungur (29,4%) segist jákvæður í garð dansks talmáls.

Hlutfallslega fleiri af grænlenku grunnskólanemendum eru jákvæðir í garð færniþáttanna fjögurra en íslensku grunn- og framhaldsskólanemarnir og tiltölulega færri eru neikvæðir. Áberandi fáir íslensku framhaldsskóla- (11,8%) og grunnskólanemendanna (12,5%) eru jákvæðir og áberandi margir þeirra eru neikvæðir (42,9% og 40,6%) í garð hlustunar. Þá veur athygli að rúmlega fjórðungur framhaldsskóla- (29,4%) og grunnskólanemendanna (28,1%) er jákvæður í garð dansks talmáls en um þriðjungur (33,3% og 34,4%) neikvæður. Að undanskildu töluðu máli virðist afstaða íslensku grunnskólanemendanna aðeins jákvæðari í garð færniþáttanna en framhaldsskólanemanna.

Tjáskiptaaðferðir byggjast á því að nemendur noti markmálið til samskipta í ólíku samhengi og að allir færniþættir komi við sögu í samræmi við aldur og kunnáttu nemenda. Það er því áhyggjuefni að einungis lítill hluti íslensku nemendanna sé jákvæður í garð færniþáttanna fjögurra. Vafalítið hefur það áhrif á viðhorf þeirra hve sjaldan þeir heyra og nota dönsku í daglegu lífi utan skólans.

3.4 Þörf nemenda fyrir dönskukunnáttu

Hvað varðar þörfina fyrir dönskukunnáttu, þ.e. til hvers nemendur vilja geta notað málið, sýna niðurstöðurnar að flestum færeysku

framhaldsskólanemanna finnst skipta máli að geta notað dönsku á ferðalögum (76,2%), í verslunum (42,9%), í síma (42,9%) og að hafa vald á almennum orðaforða (42,9%). Um þriðjungi þeirra finnst mikilvægt að geta notað dönsku til þess að skrifa skilaboð (38,1%), tjá sig á samskiptamiðlum (38,1%), láta í ljósi skoðun sína (33,3%) og nota sérhæfðan orðaforða (33,3%). Einungis fáum færeysku nemendanna finnst ekki skipta máli að geta notað dönsku á framangreindan hátt en margir eru hlutlausir í afstöðu sinni. Mun færri íslensku framhaldsskólanemanna finnst mikilvægt að geta notað dönsku í nefndum aðstæðum og fleiri eru neikvæðir eða hlutlausir. Flestir íslensku framhaldsskólanemanna vilja geta notað dönsku á ferðalögum (23,5%), í síma (20,6%), til þess að tjá skoðun sína (17,7%), skrifa skilaboð (17,7%) og hafa vald á almennum orðaforða (17,7%). Nokkru færri vilja geta notað málið til þess að versla (14,7%) og tjá sig á samskiptamiðlum (14,7%). Einungis fáum finnst skipta máli að hafa vald á sérhæfðum orðaforða (8,8%). Sjá nánar um niðurstöðurnar í töflu 5.

Tafla 5. Þörf færeysku og íslensku framhaldsskólanemendanna fyrir að nota dönsku.⁷

Notkun dönsku: FÆ: N=21 ÍS: N=34	FÆ Mikilv. %	ÍS Mikilv. %	FÆ Hlut- laus %	ÍS Hlut- laus %	FÆ Léttv. %	ÍS Léttv. %	FÆ Veit ei %	ÍS Veit ei %
Á ferðalögum	76,2	23,5	9,5	29,4	9,5	26,5	4,8	20,6
Í síma	42,9	20,6	38,1	20,6	14,3	38,2	4,8	20,6
Almennur orðaforði	42,9	17,7	38,1	47,1	14,3	14,7	4,8	20,6
Í verslunum	42,9	14,7	38,1	44,1	14,3	14,7	4,8	26,5
Skrifa skilaboð	38,1	17,7	42,9	35,3	14,3	26,5	4,8	20,6
Á samfélagsmiðlum	38,1	14,7	38,1	32,4	19,1	32,4	4,8	20,6
Að tjá skoðun sína	33,3	17,7	33,3	41,2	23,8	23,5	9,5	17,7
Sérhæfður orðaforði	33,3	8,8	38,1	47,1	19,1	20,6	9,5	23,5

7 Örlítil munur var á spurningum til grunnskólanema, sjá töflu 6.

Tafla 6. Þörf grænlensku og íslensku grunnskólanemanna fyrir að tjá skoðun sína á dönsku.

Notkun dönsku: GL: F=10 ÍS: F=32	GL Mikilv. %	ÍS Mikilv. %	GL Hlut- laus %	ÍS Hlut- laus %	GL Léttv. %	ÍS Léttv. %	GL Veit ei %	ÍS Veit ei %
Í síma	50,0	9,4	20,0	25,0	10,0	62,5	20,0	3,1
Á samfélagsmiðlum	50,0	12,5	10,0	18,8	10,0	65,6	30,0	3,1
Við innkaup	40,0	12,5	20,0	28,1	10,0	56,3	30,0	3,1
Á ferðalögum	40,0	21,9	20,0	31,3		43,8	40,0	3,1
Skrifa skilaboð	40,0	6,3	10,0	28,1	20,0	62,5	30,0	3,1
Tala við vini	30,0	9,4	20,0	18,8	20,0	62,5	30,0	9,4
Skrifa í skólanum	30,0	28,1	40,0	34,4	10,0	34,4	20,0	3,1
Tjá skoðun mína	20,0	15,6	30,0	28,1	10,0	53,1	40,0	3,1

Hlutfallslega fleiri grænlenskir grunnskólanemendur svara að þeim finnist notkun dönsku mikilvæg í gefnum aðstæðum en þeir íslensku. Einnig finnst fleiri íslenskum nemendum notkun dönsku léttvæg í nefndum aðstæðum samanborið við þá grænlensku. Athygli vekur þó hve margir grænlensku nemendanna setja kross við „veit ekki“. Af grænlensku nemendum finnst flestum skipta máli að geta notað dönsku í síma (50,0%) og á samfélagsmiðlum (50,0%) og þar á eftir fylgir notkun málsins við innkaup (40,0%), á ferðalögum (40,0%) og þegar skrifa þarf skilaboð (40,0%). Flestum íslensku grunnskólanemendanna finnst mikilvægt að skrifa í skólanum (28,1%), nota dönsku á ferðalögum (21,9%), tjá skoðanir sínar (15,6%), nota málið á samfélagsmiðlum (12,5%) og við innkaup (12,5%). Áberandi mörgum íslensku grunnskólanemendanna finnst litlu skipta að nota dönsku í nefndum aðstæðum, sbr. að meira en helmingur þeirra telur léttvægt að geta notað dönsku í sex af átta nefndum aðstæðum. Athygli vekur að flestum finnst skipta mestu máli að geta skrifað dönsku í skólanum, þ.e. við aðstæður sem eru nemendum vel kunnar.

Síðustu spurningunni var einungis beint til framhaldsskóla-

nema og varðar hún námsefni á dönsku, heimildaleit og notkun dönsku á netinu. Svörin leiða í ljós mikinn mun á notkun málsins í hópunum tveimur. Flestir færeysku nemendanna svara að náms-efni í öðrum greinum sé oft (71,4%) eða sjaldan (9,5%) á dönsku en einungis lítill hluti íslensku nemendanna svarar að sú sé oft (2,9%) eða sjaldan (26,5%) raunin. Margir af færeysku nemendunum segjast oft (47,6%) eða sjaldan (28,6%) nota *Google translate* en nokkru færri Íslendinganna segjast oft (38,2%) eða sjaldan (50,0%) nota þýðingarforritið. Þriðjungur færeysku nemendanna segist oft (33,3%) og rúmlega helmingur segist sjaldan (57,1%) vafra á dönskum heimasíðum en 2,9% íslensku nemendanna segjast oft gera það og 32,4% sjaldan. Loks segist nokkur hluti færeysku nemendanna spjalla oft (19,1%) eða sjaldan (38,1%) á dönsku á netinu. Enginn íslensku nemendanna segist spjalla oft á netinu en 23,5% þeirra segjast gera það sjaldan.

3.5 Samantekt um viðhorf nemenda

Í aðalatriðum leiðir könnunin í ljós að allir hóparnir hafa tengsl við Danmörku en þau eru mismikil eftir löndum. Einstaklingsmunur er áberandi, bæði á milli landa og hópa, sem endurspeglar mismikil eða engin tengsl við Danmörku. Margir færeysku framhaldsskólanemanna láta í ljósi margvísleg tengsl við Danmörku. Um þriðjungur íslensku og grænlenksku nemendanna svarar að þeir hafi engin tengsl við Danmörku en aðrir svara að þeir hafi margvísleg tengsl við málið að meira eða minna leyti. Þessar aðstæður varða miklu um dönskunámið. Hlutfallslega fleiri færeysku og grænlenksku ungmennanna nota dönsku utan skóla í samanburði við íslensku nemendurna. Þannig gegnir danskan talsverðu hlutverki í daglegu lífi færeysku ungmennanna og afstaða þeirra til málsins og notagildis þess eftir því jákvæð. Tengsl íslensku nemendanna við dönsku eru aftur á móti minni og notkun málsins takmarkaðri. Í samanburði við grænlenksku nemendurna og enn frekar þá færeysku eru hlutfallslega fleiri íslensku nemendanna neikvæðir eða hlutlausir í afstöðu sinni til dönsku og dönskunáms. Munurinn á viðhorfum til málsins meðal grunnskólanemendanna í löndunum tveimur er þó ekki eins áberandi mikill og milli færeysku og íslensku framhaldsskólanemanna, þar sem Færeyingar virðast hafa sérstöðu hvað varðar notkun málsins

og jákvæð viðhorf til þess. Á grundvelli þessarar könnunar og í samráði við nemendur og dönskukennara var ráðist í að þróa námsefnið www.taleboblen.hi.is og tölvuleikinn www.talerum.is.

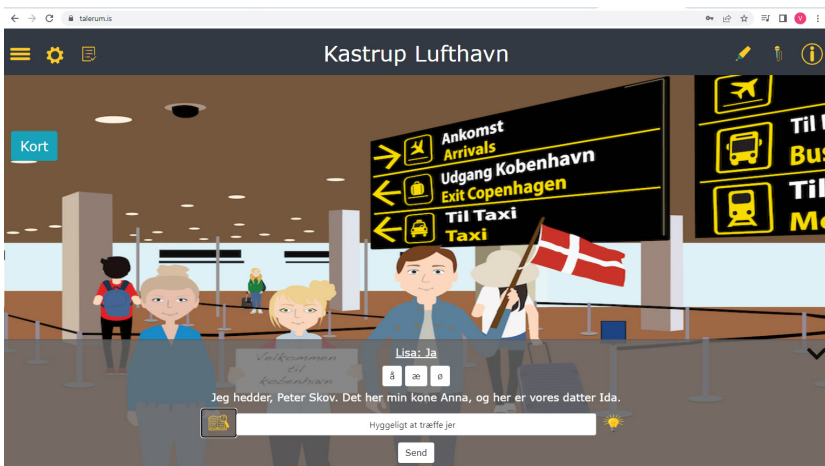
4. Námsefnið *Taleboblen.hi.is*

Aðalmarkmiðið með *Taleboblen* er að þjálfra talaða dönsku og þá sérstaklega föst orðatiltæki eða frasa sem eru algengir í daglegu máli. Fræðimenn telja sérstaka ástæðu til þess að gefa þessum hluta orðaforðans gaum (sjá t.d. Henriksen o.fl. 2021, 94–100 og Auður Hauksdóttir 2012a). Í samvinnu við danska fræðimenn og dönskukennara í Færeyjum, Grænlandi og Íslandi⁸ og nemendur þeirra voru valin um 1200 algeng föst orðatiltæki á dönsku. Horft var til aðstæðna, þar sem nemendur vildu geta notað málið, og dæmigerðra orðasambanda þeim tengdum, t.d. afgangi (*kan jeg hjælpe?, hvis tur er det?, ellers andet?*), á ferðalögum (*hvornår går toget?, jeg vil gerne bestille en togbillet*) og daglegri rútínu (*god morgen, tak for mad*), en einnig nokkrum algengum orðatiltækjum sem geta verið þrándur í götu nemenda sem ekki hafa dönsku að móðurmáli (*godt gået, i lige måde*). Hægt er að leita frasanna eftir stafrófsröð eða með því að skrifa allan frasann eða hluta hans í leitargluggann. Þar sem framburður frasanna er ekki alltaf augljós geta nemendur heyrt þá talaða og hlustað á eigin framburð. Þá eru gefin jafnheiti frasanna á færeysku, grænlandsku og íslensku, ef þau eru til, en að öðrum kosti er merkingin skýrð. Fjöldmörg og misþung samtalsverkefni er að finna í *Taleboblen* sem tengjast aðstæðum þar sem frasarnir koma alla jafna við sögu. Gefin eru dæmi um samtöl og nemendur geta hlýtt á sjálfa sig tala. Hluti af *Taleboblen* var tilraunaverkefnið *Talebob* sem var hannað til að þjálfra framburð. Í *Talebob*, sem var eins konar stafrænn leiðbeinandi, var lagt upp með að nemendur lærðu að bera frasana fram í samræmi við venjulegt danskt talmál. Til að hvetja nemendur var tryggt að þeir fengju strax viðbrögð við framburði sínum með miskátum broskalli (Henrichsen og Auður Hauksdóttir 2015).

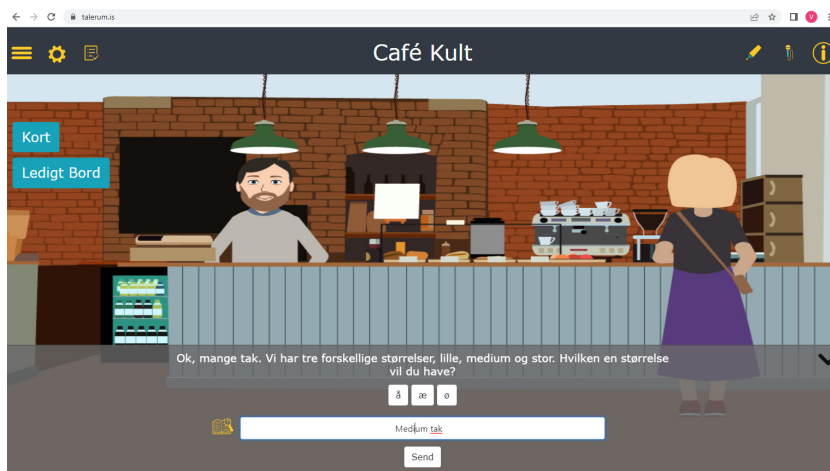
8 Sjá upplýsingar um starfshópin og styrktaraðila á www.taleboblen.hi.is.

6. Tölvuleikurinn *Talerum.is*

Talerum er gagnvirkur tölvuleikur sem er hannaður í samvinnu við danska málvísindamenn, dönskukennara og nemendur þeirra⁹. Markmiðið með leiknum er að gefa nemendum tækifæri til þess að tjá sig á dönsku við ólíkar aðstæður. Sem skiptinemi er spilarinn þátttakandi í atburðarás sem hefst á flugvellinum í Kastrup. *Talerum* sýnir kort af Kaupmannahöfn, þar sem er að finna nokkra staði og aðstæður, og spilarans biða verkefni sem hann leysir með því að nota dönsku á gagnvirkan hátt. Notkun málsins er þannig lykkillinn að framvindu leiksins. Málnotkunin og orðaforðinn taka mið af aðstæðum hverju sinni, allt frá tiltölulega formlegum samskiptum í skólafundum til óformlegra samtala við morgunverðarborðið og á kaffihúsi. Leikurinn er nemendamiðaður og hann er hægt að spila aftur og aftur – atburðarásin er aldrei sú sama. *Talerum* spyr spurninga og bregst við svörum nemandans og lagar sig að getustigi hans. Spilarinn getur skrifað eigin texta og orðað svör sín tiltölulega frjálst. Ef hann skortir orð getur hann nýtt sér veforðabókina ÍSLEX eða leitað sér aðstoðar innan ramma *Talerum* til að geta haldið leiknum áfram. Þá býður *Talerum* upp á að nota talgervil þannig að spilarinn geti kynnt sér framburð einstakra orða eða afmarkaðs texta, auk þess sem hann getur tekið upp eigin texta og heyrt hvernig hann hljómar á dönsku. Í samræmi við frammistöðu sína fær nemandinn bikar og hrós. Því styttri tíma



9 Sjá upplýsingar um samstarfs- og styrktaraðila á www.talerum.is.



sem það tekur nemandann að komast í gegnum leikinn og því lengri texta sem hann skrifar, því fleiri stig hlýtur hann að launum. Hægt er að fylgjast með framförum sínum við að spila leikinn yfir lengri tíma.

Lokaorð

Fyrir utan námsefnið sjálft hefur samvinnan við fræðimenn, dönskukennara og nemendur verið afar gefandi og árangursrík. Mörg óformleg samtöl hafa veitt innsýn í stöðu dönskunnar í löndunum þremur og hvaða áskoranir dönskukennarar og nemendur þeirra standa frammi fyrir, eigi markmið námskráa og Norðurlandasamstarfs að ná fram að ganga.

HEIMILDIR

- Aðalnámsskrá grunnskóla – almennur bluti 2011 – greinasvið 2013*. 2013. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Auður Hauksdóttir. 2012. *Dansk som fremmedsprog i en akademisk kontekst: Om islændinges behov for danskundskaber under videreuddannelse i Danmark*. Kaupmannahöfn: Kaupmannahafnarháskóli.
- Auður Hauksdóttir. 2012a. „At komme til orde på et mundret dansk. Om fraser, fraseindlæring og fraseværktøj anskuet kontrastivt“. *Speech in Action. Proceedings of the 1st SJUSK Conference on Contemporary Speech Habits*, ritstýrt af Jan Heegård og Peter Juel Henriksen, *Copenhagen Studies in Language* 42, 123–142.
- Auður Hauksdóttir. 2007. „Straumar og stefnur í tungumálakennslu“. Í *Máli málanna. Um nám og kennslu erlendra tungumála*, ritstýrt af Auði Hauksdóttur og Birnu Arnbjörnsdóttur, 155–199. Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum.
- Auður Hauksdóttir. 2001. *Lærernes strategier – elevernes dansk. Dansk som fremmedsprog i Island*. Kaupmannahöfn: Nordisk Ministerråd, Tema Nord.
- „Befolkningen. Langt færre danskere i Grønland“. 2018. *Sermitsiaq AG* 28. febrúar. Sótt 1. júlí 2022 á <https://sermitsiaq.ag/node/203887>.
- Deklaration om nordisk språkpolitikk*. 2006. Sótt 15. febrúar 2022 á <http://norden.diva-portal.org/smash/record.jsf?pid=diva2%3A700895&dswid=-6675>
- Dörnyei, Zoltán og Ema Ushioda. 2011. *Teaching and Researching Motivation*. Harlow: Pearson Education Limited.
- Gardner, Robert C. 2002. „Social Psychological Perspective on Second Language Acquisition“. Í *The Oxford Handbook of Applied Linguistics*, ritstýrt af Robert B Kaplan, 160–169. Oxford: Oxford University Press.
- Gardner, Robert C. og Wallace E. Lambert. 1972. *Attitudes and Motivation in Second-Language Learning*. Massachusetts: Newbury House Publishers.
- Greenland in Figures 2018*. Sótt 15. apríl 2022 á <https://stat.gl/publ/en/GF/2018/pdf/Greenland%20in%20Figures%202018.pdf>
- Greenland in Figures 2014*. Sótt 15. apríl 2022 á <https://stat.gl/publ/en/GF/2014/pdf/Greenland%20in%20Figures%202014.pdf>
- Henriksen, Peter og Auður Hauksdóttir. 2015. „Talebob – den tålmodige transnordiske udtaletræner“. Í *Rette ord. Festskrift til Sabine Kirchmeier-Andersen i anledning af 60-årsdagen*, ritstýrt af Dorthe Duncker, Eva Skafté Jensen og Ole Ravnholt. Kaupmannahöfn: Dansk Sprognævn.
- Henriksen, Birgit, Susana S. Fernández, Hanne Leth Andersen og Dorte Fristrup. 2021. *Hvorfor gør jeg det, jeg gør? Refleksionshåndbog for sproglærere*. Friðriksberg: Samfundslitteratur.
- Hastrup, Kirsten. 1989. „Fremmedsproglig reception: Lytte- og læseforståelse“. Í *Grundbog i fremmedsprogspædagogik*, ritstýrt af Gabriele Kasper og Johannes Wagner, 20–35. Kaupmannahöfn: Gyldendal.
- Jacobsen, Birgitte. 2021. „Grønland“. Í *Dansk sproghistorie 5. Dansk i samspil*, ritstýrt af Ebba Hjort o.fl., 61–74. Árósar: Aarhus Universitetsforlag.

- Jacobsen, Birgitte. 2003. „Colonial Danish“. Í *The Sociolinguistics of Danish*, ritstýrt af Tore Kristiansen og J. Normann Jørgensen. *International Journal of the Sociology of Language* 159, 153–164.
- Jógvan í Lon Jacobsen. 2021. „Færøerne“. Í *Dansk Sproghistorie 5. Dansk i samspil*, ritstýrt af Hjort, Ebba o.fl., 27–39. Árósar: Aarhus Universitetsforlag.
- Landstingsforordning nr. 8 af 21. maj 2002 om folkeskolen*. Sótt 2. desember 2021 á <http://lovgivning.gl/Services/GeneratePdf?pdfurl=%2Fda-DK%2Flov%3Frid%3D%257bF656D574-620F-423B-99AE-199DF208F6FF%257d&attachment=true&attachmentname=Landstingsforordning%20nr.%208%20af%2021.%20maj%202002%20om%20folkeskolen>
- Lov om Færøernes Hjemmestyre nr. 137 af 23. marts 1948*. Sótt 10. júní 2022 á <https://www.retsinformation.dk/eli/lta/1948/137>
- Læreplan i dansk A: Formål og Introduktion*. 2004. Sótt á: <https://iserasuaat.gl/-/media/iserasuaat/folkeskole/1-fag-og-undervisning/laereplaner/dansk/dansk-aeldstetrin.pdf?la=da>
- Margrét Helga Hjartardóttir. 2015. „Staða tungumála í Kvinnaskólanum eftir styttingu náms til stúdentsprófs“. *Málfríður* 31(2): 15–18.
- Mitchinson, John. 2012. *Danish in the Faroe Islands: A Post-Colonial Perspective*. Ph.D.-ritgerð við University College London. Sótt 1. apríl 2022 á https://discovery.ucl.ac.uk/id/eprint/1348494/1/1348494_Complete_Thesis_Public_-_John_Mitchinson.pdf
- Nation, I.S.P. 2001. *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Námsættlan til fólkaskúla: Danskt 3–10*. 2017. Sótt 1. nóvember 2021 á <https://namsaettlanir.fo/folkaskuli/kravdar-laerugreinar/danskt-3-10/>
- Pétur Rasmussen. 2013. „Er stúdentspróf í dönsku ónýtt?“. *Vísir* 12. júní. Sótt 15. maí 2022 á <https://www.visir.is/g/20131466382d>
- Tórður Jóhannesarson. 2014. Næstan 80% av lærutilfarinum í føroysku miðnámskúlunum er danskt. *Miðnámsrit. Greimasavn*, 54–60. Þórshöfn: Glint.
- Vár í Ólavstovu. 2004. „Færøskfaget i danskfagets skygge“. *Sprogforum* 29, 54–58.
- Webb, Stuart. 2005. „Receptive and Productive Vocabulary Learning. The Effects of Reading and Writing on Word Knowledge“. *SSLA* 27, 33–52.

ÚTDRÁTTUR

Danska og dönskunám á Íslandi, Grænlandi og í Færeyjum

Danska er kennd sem erlent tungumál á Grænlandi, Íslandi og í Færeyjum og er markmiðið að nemendur öðlist alhliða færni í dönsku, sem geri þeim kleift að nota málið í samskiptum við Dani og aðra Norðurlandabúa. Aðstæður nemenda til dönskunáms eru þó af ýmsum ástæðum ólíkar. Í greininni er fjallað um rannsóknar- og þróunarverkefni sem beinist að dönskunámi ungmenna á vestnorræna svæðinu, en um er að ræða samstarfsverkefni íslenskra, fær-
eyskra og grænleuskra fræðimanna og þarlandra dönskukennara og nemenda þeirra. Markmiðið er að fá innsýn í stöðu dönsku í löndun-
um þremur og skoða hvaða áhrif hún hefur á dönskunám nemenda. Þá er tilgangurinn að leita leiða til þess að nýta nýja þekkingu til að koma til móts við þarfir nemenda hvað varðar námsefni. Varpað er ljósi á umfang og markmið dönskukennslunnar í löndunum þremur og hvaða hlutverki danskan gegnir í málumhverfi nemenda. Þá er fjallað um niðurstöðu könnunar meðal grunn- og framhaldsskóla-
nemenda um tengsl þeirra við Danmörku og viðhorf til dönsku og dönskunáms. Loks er greint frá tölvustuddu námsefni www.talebolen og gagnvirka tölvuleiknum www.talerum.is sem hvort tveggja var unnið á grundvelli könnunarinnar og samstarfsins við dönsku-
kennara og nemendur þeirra.

Lykilorð: danska sem erlent mál, hvati í dönskunámi, einstaklingsmiðað nám, tölvustudd tungumálakennsla.

ABSTRACT

Danish and learning Danish in Iceland, Greenland, and Faro Islands

Danish is taught as a foreign language in schools in Greenland, Iceland, and the Faroe Islands. The instructional goal is general competence in Danish and ability to use it in communication with Danes and other Nordic citizens. However, Danish holds different positions in the students' countries, which shapes their learning contexts. This article describes a research project that focuses on young learners of Danish in the West Nordic region. It is a collaboration between Icelandic, Faroese and Greenlandic scholars and teachers of Danish and their students. The objective is to gain insight into the status and function of Danish in the three countries, examine the effect on students' Danish acquisition and seek ways to utilize new knowledge to better meet the needs of students for learning material. The results of a survey among primary and secondary school students about their connections with Denmark and attitudes towards Danish and learning Danish is presented. Finally, there is a section on computer-assisted learning material developed on the basis of the survey and in collaboration with teachers of Danish and their students. This includes www.taleboblen and the interactive computer game www.talerum.is.

Keywords: Danish as a foreign language, Motivation in learning Danish, Learner autonomy, Computer-assisted language learning.

Við höfum námskrár en við notum þær ekki

Inngangur

Í þessari grein er ætlunin að fjalla um það sem einkennir dönsku í sem skyldunámsgrein í íslenska skólakerfinu og miða þar við tímabilið frá útgáfu fyrstu formlegu námskrárinnar 1960 til ársins 2022. Til þess að greinin verði ekki út hófi löng takmarkast yfirlit að mestu við það sem snýr að 10. bekk, eða lokaári grunnskóla, en spurningin hér að neðan verður höfð að leiðarljósi:

Hvernig er samspil ráðuneytis og stofnana á vegum ráðuneytis annars vegar og skólasamfélagsins hins vegar þegar litið er til útgáfu og innleiðingar námskrár, útgáfu námsefnis og stuðnings við starfsþróun kennara?

Byrjað verður á að fjalla um stöðu dönsku sem námsgreinar á Íslandi og inntak námskráa varðandi erlend tungumál með áherslu á dönsku. Litið verður til viðhorfs til og notkunar námskrár, einkum þeirrar nýjustu frá 2013. Þá verður rætt um stöðu námsgagna og vikið að námsmati. Fjallað verður um fræðslu kennara og möguleika þeirra til innleiðingar á námskrá, og að endingu ábyrgð yfirvalda menntamála gagnvart því sem betur má fara.

1. Danska sem námsgrein á Íslandi

Danska hefur verið kennd í skyldunámi á Íslandi að einhverju marki frá því áður en fyrstu formlegu fræðslulögin voru sett 1907. Þegar skólastarf á Íslandi hófst fyrir alvöru voru námsgögn oft og tíðum á erlendum málum og ekki síst á dönsku. Í framhaldsskólum tíðkaðist að nota námsgögn í ýmsum námsgreinum á erlendum málum fram yfir síðustu aldamót, í mismiklum mæli þó. Danmörk og reyndar önnur Norðurlönd hafa verið mikilvægir áfangastaðir fyrir Íslendinga, bæði til náms og starfa. Íslendingar hafa þar átt greiðan aðgang að námi og sérhæfingu sem ekki er hægt að nálgast á Íslandi.

Eftir að Norðurlöndin hófu markvisst samstarf á ýmsum sviðum stjórnsýslu, menningar, viðskipta og menntunar, ásamt frjálsu flæði fólks innan Norðurlandanna, hefur margt áunnist sem kemur öllum þjóðunum til góða (Helsinkisáttmálinn 1962). Norðurlandasamstarfið á sinn þátt í því að aldrei hafa fleiri íslenskir ríkisborgarar verið búsettir á Norðurlöndunum, eða tæp 30 þúsund (Þjóðskrá 2018), flestir í Danmörku. Það eru 63% þeirra Íslendinga sem búsettir eru erlendis. Þá er ótalið að Norðurlöndin geyma marga vinsælustu og fjölsóttustu áfangastaði ferðaglaðra Íslendinga. Íslendingar hafa því haft næg tækifæri til að nýta sér dönskukunnáttu sína.

1.1 Viðhorf til dönsku sem námsgreinar

Danska er umdeild námsgrein, en ýmislegt bendir þó til þess að neikvæð viðhorf séu ekki eins útbreidd og stundum mætti ætla.

Árið 2010 var gerð könnun í sex grunnskólum og m.a. spurt „Hvaða viðhorf hafa unglingar til dönsku sem námsgreinar“? *Neikvæð* svöruðu 84%, *jákvæð* svöruðu 9%, síðustu 7% töldu að danska ætti ekki að vera námsgrein. Þegar spurt var „Ertu ánægð/-ur með dönskukennsluna“? voru 76% *jákvæð* en 24% *neikvæð*. Spurð um einkunnir sögðust 69% vera á bilinu 7–10 á einkunnaskalanum. Það var sem sagt ekki samhljómur milli þess sem nemendur töldu almenna skoðun og þess sem þeir gáfu upp sem sína eigin skoðun (Guðrún Tinna Ólafsdóttir 2010).

Árið 2016 tóku 436 nemendur í 10. bekk þátt í viðhorfskönnun til dönsku sem námsgreinar. Þegar tekið er saman hlutfall þeirra

sem voru hlutlausir, jákvæðir eða mjög jákvæðir gagnvart dönsku, reyndust 74% í þeim hópi, eða þrír af hverjum fjórum (Brynhildur Anna Ragnarsdóttir og Þórhildur Oddsdóttir 2018). Þessi niðurstaða hlýtur að benda til þess að ekki séu allir neikvæðir gagnvart dönsku.

1.2 Breytingar á magni og forgangi dönskukennslu

Enn heyrast raddir sem vilja dönsku burt úr skólakerfinu og telja tímaskökkju að kenna tungumál gömlu nýlenduherranna. Eimir þar eftir af síðnýlenduhugsun (d. *postkolonialisme*) meðal þeirra sem ganga þar hardest fram, þrátt fyrir að trúlega hafi aldrei fleiri Íslendingar verið búsettir í Danmörku og á öðrum Norðurlöndum, aldrei fleiri stundað þar nám og aldrei fleiri heimsótt landið reglulega.

Þeir eru líka til sem vilja efla hlut dönskunnar, ekki síst þegar Norðurlandasamstarf er til umræðu. Stjórnámálameinn eiga það til að tala um að danska sé mikilvæg og nauðsynlegt sé að sem flestir geti notað dönsku sér til gagns, en hafa reyndar sjaldnast fylgt því eftir á nokkurn hátt. Ungliðar Norræna félagsins á Íslandi, Ung norræn, hvetja til breyttra áherslna í dönskukennslu og telja það skyldu stjórnvalda að standa vörð um að Íslendingar verði ekki eftirbátar í norrænu samstarfi (Nordisk Ministerråd, Vision 2030).

Svo aftur sé vikið að könnun sem gerð var meðal nemenda í 10. bekk, voru nemendur spurðir hvers konar viðfangsefni þeir myndu kjósa sér. Flestir nefndu þjálfun í talmáli en létu líka í ljósi eindregnar óskir um nýtt námsefni og breytta kennsluhætti (Brynhildur Anna Ragnarsdóttir og Þórhildur Oddsdóttir 2018).

Danska er nú annað erlenda tungumálið sem kennt er í grunnskólum á eftir ensku. Dönskukennsla hefst víðast hvar í 7. bekk. Tímafjöldi til dönsku- og enskukennslu er föst sameiginleg stærð (Þórhildur Oddsdóttir 2019) og skólum nokkuð frjálst að skipta henni milli tungumálanna. Það þýðir að fjöldi kennslustunda í dönsku er ekki sá sami í öllum skólum. Óformleg könnun (Þórhildur Oddsdóttir 2019) gerð 2015 í 90 grunnskólum sýndi að danska fær að meðaltali tæplega 40% þeirra tíma sem ætlaðir eru til tungumálakennslu og enska rúmlega 60%. Þykir þarna ólíku saman að jafna þar sem enska hefur það forskot á dönsku að vera mjög svo lifandi í samfélaginu, s.s. í ýmsum miðlum, tónlist, myndefni og

tölvuleikjum. Þótt þessir þættir séu í takmörkuðum mæli í námskrá beggja tungumála, dylst engum að enska á mun greiðari aðgang að nemendum en danska utan kennslustofunnar.

2. Námskrár í erlendum tungumálum

Við gildistöku fræðslulaga frá 1946 var í fyrsta sinn gert ráð fyrir útgáfu námskrár og reglugerða henni tengdar (Almenningsfræðsla á Íslandi 2008). Fyrsta námskráin var þó ekki gefin út fyrr en 1960 en síðan hafa komið út fimm námskrár. Lög um grunnskóla frá 2008 (Grunnskólalög 2008), kveða á um hvert innihald námskrár skuli vera. Í grein 25 er gerð grein fyrir markmiðum náms sem birt eru í aðalnámskrá grunnskóla:

Í aðalnámskrá skal skilgreina þekkingar- og hæfniþætti á hverju náms-sviði. [...] Í aðalnámskrá skal setja ákvæði um inntak og skipulag náms í íslensku, íslensku sem öðru tungumáli eða íslensku táknmáli, stærðfræði, ensku, dönsku eða öðru Norðurlandamáli [...].

Sá hluti aðalnámskrár sem sérstaklega lýtur að erlendum tungumálum hefur tekið nokkrum breytingum á þeim 53 árum sem liðin er frá fyrstu námskrá til þeirrar nýjustu. Þær eru misjafnlega ítarlegar og helstu áherslur taka mið af því sem telst til nýbreytni á hverjum tíma. Námskrár í dönsku endurspeгла að hluta til fræðilegar áherslur sem ríkjandi hafa verið í tungumálanámi og -kennslu hvers tíma á alþjóðavettvangi.

Tafla 1. Yfirlit yfir helstu hugmynda- og aðferðafræðilegar áherslur í námskrám

1960 ¹	1976	1989	1999	2007	2013
Talþjálfun með beinu aðferðinni.	Færniþættir kynntir með áherslu á talað mál með hlusta-tala aðferðinni (e. <i>audio-lingual</i>).	Áhersla á a) að geta tjáð sig á eðlilegum hraða, á lip-urri og nokkuð réttri dönsku, b) að skilja talað mál ef talað var hægt og skýrt, c) vitund um ólíkar lestrar-aðferðir.	Áhersla á a) raunverulega málnotkun og þjálfun orðaforða. b) að samþætta færniþætti (lestur, hlustun, tal, ritun) þegar unnið er með málið.	Markmið náms eru nánast þau sömu og í námskrá frá 1999. Loka-markmið bera þó keim af hæfnilýsingum CEFR2 sem, ásamt evrópsku tungumálamöppunni (ETM3), eru kynntar í inngangi.	Áhersla á a) hæfni án tillits til aldurs, b) einstaklings-miðað nám byggt á CEFR, c) markvissa vinnu með náms-aðferðir, d) ígrundun, e) nemenda-sjálfstæði, f) sjálfsmat, g) virkt leiðsagnar-mat. Hæfni-rammi kemur í stað markmiðs-lista.

Allar námskrárnar mæla fyrir um talþjálfun og að tungumálið skuli notað við fjölbreyttar aðstæður. Inntak og þyngdarstig námsins á að höfða til unglunga og fjalla um nánasta umhverfi þeirra og reynsluheim (jafnvel bent á ‚dönsku blöðin‘ í þessu samhengi). Námið á að vera merkingarbært og áhugavert jafnframt því sem nemendur kynna sig síðum, venjum og menningu Dana.

Fimm af sex námskrám nefna sérstaklega í inngangi að tilgangur með námi í dönsku sé meðal annars að viðhalda og efla tengsl við Norðurlönd og stuðla að því Íslendingar eigi greiða leið að sameiginlegum markaði menntunar og atvinnu á öllum Norðurlöndum. Í því sambandi er hvatt til þess að nemendur fái fræðslu um Svíþjóð,

1 Eldri námskrár er því miður ekki að finna á einum stað. Leitað var fanga hjá menntamálaráðuneyti, Þjóðarbókhöðu og bókasafni Menntavísindasviðs.

2 Sjá heimildalista.

3 Sjá heimildalista.

Noreg og Finnland, og enn fremur innsýn í þau líkindi sem eru með sænsku, norsku og dönsku. Að öðru leyti er ekki kveðið á um efnislegt innihald námskrárinnar.

2.1 Ekki nóg að semja og gefa út námskrá

Námskrá stendur ekki ein, hversu góð sem hún annars kann að vera. Samhliða útgáfu hennar verður að kynna hana skólasamfélaginu, því námskránni er ætlað að birta væntingar yfirvalda til skólastarfsins. Aðstoð og eftirfylgni felst meðal annars í fræðslu, ráðgjöf og/eða námskeiðum sem varða nýjungar í námskrá. Kennarar og skólastjórnendur þurfa tíma til að kynna sér námskrána og vinna saman að innleiðingu. Einnig má undirstrika að námsefni þarf að vera í takti við áherslur námskrárinnar. Sé það ekki í boði missir námskráin slagkraft. Framfarir og innleiðing nýrra kennsluhátta nær þá ekki fram að ganga og engin framþróun verður í kennsluháttum og hugmyndafræðilegri vitund. Eins og fram kemur í upphafi kaflans er lögbundið að gefa út námskrá handa skólum. Iðulega hefur liðið langur tími frá útgáfu námskrár þar til nýtt námsefni lítur dagsins ljós. Til að ná fram ákvæðum námskrár þarf nýtt námsefni að fylgja strax í kjölfarið.

Menntamálaráðuneyti stendur fyrir gerð og útgáfu námskráa og stofnanir á vegum þess sjá um útgáfu námsefnis sem á að tengjast og styðja við áherslur hverrar námskrár.

2.2 Námskráin 2013

Evrópskur viðmiðunarrámmi tungumála er kennslufræðilegur grunnur námskrárinnar frá 2013, bæði hvað uppbyggingu og kennslufræðilegar áherslur varðar. Þar eru hæfniviðmið sett í öndvegi ásamt því að hvetja nemendur til að beita námsaðferðum meðvitað, ígrunda og meta eigin námsframvindu. Hæfnirámmi námskrár í erlendum tungumálum er þrauthugsaður kennslu- og aðferðafræðilegur grunnur náms og kennslu byggður á áratugalöngum rannsókn-um og prófunum sem eiga sér birtingarmynd í Evrópurámmnum (Council of Europe 2004). Matsviðmið eru hins vegar unnin upp úr hæfniviðmiðum hvers stigs og tilgangurinn er að kanna hver raun-

veruleg *staða* einstakra nemenda er. Matið gengur ekki út á aflokin verkefni eða skyndipróf vetrarins, heldur hvaða hæfni nemandinn getur sýnt fram á. Í hvaða mæli getur hann svarað, tekið þátt í eða átt frumkvæði að samskiptum? Hvernig og hversu vel bregst hann við skilaboðum eða miðlar því sem hann hefur lesið eða heyrð? Nemandi sem býr yfir góðri hæfni á þriðja stigi í einhverjum færniþætti getur fengið lægra mat fyrir einstakar úrlausnir hafi viðkomandi ekki vandað til verka.

Námskráin fyrir erlend tungumál hefur hæfniþrep Evrópurammans að fyrirmynd. Í því ljósi er eðlilegt að sami viðmiðunarrámmi sé notaður til að lýsa hæfni einstaklings í hvaða tungumáli sem er. Lýsingar á hæfni (hæfnilýsingar) gilda fyrir öll tungumál því að námsferlið er það sama, hvert sem tungumálið er. Í námskránni eru hæfnilýsingar fyrir þrjú stig. Fyrsta og annað stig samsvara því sem nefnt er hæfniþrep A1-A2 í Evrópurammanum. Þriðja stigið svarar til þeirrar hæfni sem liggur á mörkum hæfniþrepa A2-B1, líka nefnt A2+. Stigin þrjú í námskránni eru ekki bundin ákveðnum bekkjum eða árgöngum þar sem nemendur í hverjum árangri geta verið á ólíku stigi eða hæfniþrepi innan hvers færniþáttar. Þetta krefst þess að kennsluhættir og námsgögn komi til móts við þessar fjölbreyttu og ólíku þarfir. Nemandi með góða hæfni í lestri og lesskilningi býr ekki endilega yfir sömu hæfni til að tala/tjá sig munnlega. Nemandi getur einnig búið yfir hæfni umfram þá sem hæfnilýsingar námskrár bjóða upp á (sprengt skalann), t.d. nemendur sem hafa tengsl við og/eða hafa dvalið í landi þar sem markmálið er talað.

Danska	1 stig (A1) Byrjandi	2 stig (A2) Komin áleiðis	3 stig (A2+) Nálgast sjálfstæða málnotkun
Hlustun			
Lesskilningur			
Samskipti			
Frásögn			
Ritun			
Menningarläsi			
Námssvitund			

Mynd 1: Dæmi um hugsanlega hæfni nemanda á hverju hæfnisviði

Mynd 1 sýnir lista yfir sjö hæfnisvið námskrárinnar: skilningur á mæltu máli (hlustun), lesskilningur, samskipti (samtal), frásögn (eintal), ritun, menningarläsi og námsvitund. Myndin sýnir einnig dæmi um hvaða hæfni ímyndaður nemandi gæti búið yfir á hverju hinna sjö hæfnisviða.

Þessi ímyndaði nemandi hefur náð mestri hæfni í lestri en minnsti í ritun. Hæfni í samtali/samskiptum er heldur ekki mikil. Vel má ímynda sér að þessi nemandi fái betri mynd af eigin stöðu í náminu og eigi þess vegna auðveldara með að setja sér markmið út frá mynd sem þessari, heldur en ef hann hefur fengið einkunnina 7 á prófi. Í næsta kafla verður gerð tilraun til að skýra hvað býr að baki námskrá frá 2013 og þar með auðvelda lesendum að skilja hvað það er sem hefur staðið skólafólki fyrir þrífum við innleiðingu námskrárinnar.

2.3 Frá markmiðum til hæfniviðmiða. Innleiðing námskrár 2013 – hvernig tókst til?

Stefnur og straumar sem hafa verið ríkjandi í tungumálanámi og -kennslu á hverjum tíma á að endurspegla í námskrám en misjafnt er hversu vel þær hafa ratað inn í kennslustofur. Eins og nefnt hefur verið verður að fylgja nýjungum sem kynntar eru í námskrá eftir í menntun og starfsþróun kennara, í námsgögnum og markvissum kennsluleiðbeiningum. Svo virðist sem skólarnir hafi ekki fengið þær upplýsingar og fræðslu sem þarf til að námskrá efla þekkingarvitund þeirra. Það kemur glögggt fram í skýrslu um innleiðingu aðalnámskrár 2013 (Menntamálaráðuneyti 2020) að engin eftirfylgni hefur verið með útfærslu innleiðingar í einstökum skólum. Óöryggi, tíma-skortur, fjárskortur, óvissa og úrræðaleysi eru orð sem kennarar notuðu innan rýnihópa til að lýsa ástandinu (Menntamálaráðuneyti 2020). Skólasamfélaginu tókst ekki að nýta tækifærið sem gafst með námskránni til að skapa vettvang til að aðlaga kennsluhætti því sem áratugalangar rannsóknir og margreyndar aðferðir hafa skilað víða erlendis.

Eitt helsta áhyggjuefni kennara í dönsku hefur verið að sama námskrá gildi bæði fyrir dönsku og ensku. Sýnir það glögggt að þarna hefur

skort á nauðsynlega fræðslu til að skýra hvað liggur að baki þessu fyrirkomulagi, koma því til skila í skólasamfélaginu og tengja við CEFR. Það virðist einnig ljóst að margir hafi setið fastir í hugtökum og hugmyndafræði eldri námskráa og ekki náð utan um þann mun sem er á *markmiði* og *hæfniviðmiði*. Hér er vitnað til erindis (nokkuð stytta) sem stjórn Félags dönskukennara sendi til menntamálaráðuneytis og var síðar birt á Facebook-síðu FDK 8. september 2018.

Stjórnin telur óraunhæft að hafa sömu hæfniviðmið í dönsku og ensku. Í grunnskólum er algengt að byrjað sé að kenna ensku í 2.–5. bekk og að byrjað sé að kenna dönsku í 7. bekk. Enska er alls staðar í umhverfinu, t.d. í tónlistinni, í tölvum og í kvikmyndum. Danskan aftur á móti heyrir sjaldan í nánasta umhverfi nemenda.

Stjórnin furðar sig á hve mikið hærra enskunni er gert undir höfði og því sýndur lítill skilningur í námskrá hve mikið forskot nemendur yfirleitt hafa í ensku.

Í hæfniviðmiðum er gert ráð fyrir að þeim verði skipt í þrennt. Þegar nemandi hefur lokið 1/3 af náminu á hann að hafa náð viðmiðum á fyrsta stigi. Í enskunni eru nemendur búnir að læra ensku að minnsta kosti tveimur árum lengur en dönsku og viðmiðin þess vegna ósamngjörn og óraunhæf. Sama á við stig 2 og 3.

Með annars konar nálgun við útgáfu námskrárinnar hefði mátt forðast misskilning og neikvæð viðhorf. Eitt helsta verkefnið sem fylgdi námskránni út í skólana var að hver skóli skyldi vinna matslýsingar fyrir sínar námsgreinar og matskvarðann ætti að vera hægt að setja undir fjóra bókstafi: A, B, C og D. Má skilja að þessar matsáherslur hafi yfirskyggt þá kennslufræðilegu kosti sem námskráin leggur upp með. Í fyrrnefndri skýrslu kemur fram að „[s]kilningur á matsviðmiðum er takmarkaður og áhyggjur eru af ósamræmi milli skóla og námsgreina innan sama skóla“ (Mrn. 2020).

Námsgögn eru einn af þeim þáttum sem mikilvægt er að fylgi útgáfu námskrár hverju sinni. Nýtt grunnefni fyrir 10. bekk hefur ekki verið gefið út síðan 2009. Þrátt fyrir endurútgáfur og einhverjar viðbætur stenst námsefnið engan veginn þær kröfur sem

gerðar eru í námskrá frá 2013. Nýtt efni kom út 2017 fyrir 8./9. bekk en ekki sjást þess merki að námskráin leiki þar það hlutverk sem henni er ætlað (Brynhildur Anna Ragnarsdóttir 2022; Þórhildur Oddsdóttir 2022).

3. Námsgögn

Þegar lítið er yfir farinn veg sést að á 100 árum hefur innihald námsefnis til dönskukennslu á Íslandi, líkt og annars staðar, þróast frá því að vera menningarmiðlun (bókmenntir, listir, saga og landafræði) fyrir þröngan hóp nemenda sem áttu þess kost að stunda bóklegt nám. Við tók tímabil með áherslu á *blusta-tala* aðferðinni þar sem megininntakið var, eins og við mátti búast, daglegt líf (Neuner 2003, 19-20; Risager 2018). Spyrja má hvort áframhaldandi þróun hafi skilað okkur námsefni sem efnislega er hlutlaus sambræðingur eins og Nordkvelle og Tvette (2010) halda fram. Í þessu tilliti er lögð áhersla á það sem er líkt í stað þess sem er ólíkt tilveru málnemans miðað við daglegt líf á heimavelli markmálsins (Eide 2014, 69; Brynhildur Anna Ragnarsdóttir 2022).

Í anda námsefnis sem gefið er út fyrir alþjóðlegan markað er meginhluti námsefnis í dönsku, sem nú er notað í íslenskum grunnskólum, óstaðsett (d. *determinisieret*). Textarnir lýsa aðstæðum sem geta átt sér stað hvar sem er í hinum betur megandi vestræna heimi og snúast fyrst og fremst um áhyggjulausa unglunga sem ganga í skóla, búa heima, taka þátt í skipulögðu frístundastarfi og hafa svipaða framtíðarsýn. Lesandinn sér unglungana sem fyrir koma í textunum með augum fullorðinna, en lítið fer fyrir vandamálum, reynslu og draumum unglunganna sjálfra.

Tengsl námsefnisins við Danmörku eru lítil. Textar og tungutak tengist takmarkað sérstöðu landsins, menningu, sögu, siðum eða öðru sem talist getur hagnýtt fyrir málnema þegar komið er þangað sem markmálið er notað. Fátt í efninu er til þess fallið að nemendur geti speglað eigin veruleika í menningu markmálsins og þroskað sig sem heimsborgara (Brynhildur Anna Ragnarsdóttir 2022). Þrátt fyrir áherslur í námskrám á mikilvægi þess að danska sé almennt lykill Íslendinga að samfélagi Norðurlanda fær umfjöllun um þau lönd tak-

markað rými í námsefni sem gefið er út af menntamálayfirvöldum. Krafan um að nýta dönsku sem brú til að kynna skyldleikann við norsku og sænsku er ekki tekin alvarlega í því námsefni sem í boði er, þrátt fyrir að skandinavísku málin komi fyrir í hæfnilýsingum um menningarläsi í gildandi námskrá frá 2013.

3.1 Hlutverk og mikilvægi námsefnis

Námsgögn eru helsta stoð kennarans sem er að hefja kennsluferil sinn sem og þeirra kennara sem hafa allt of mikið á sinni könnu, ýmist sem bekkjarkennarar eða sem hluti af fámennu kennaraliði í fámennum skóla. Margir eru einyrkjar hver í sínum skóla og ekki hlaupið að því að finna nauðsynlegan stuðning frá sérstökum fagaðila eða jafningja.

Þrennt hefur einkum staðið framþróun í dönskukennslu fyrir þrifum. Í fyrsta lagi má nefna að nýtt námsefni (grunnefni) fyrir 10. bekk hefur ekki verið gefið út síðan 2009. Þá má hér undirstrika að útgáfa námskrár fyrir grunnskóla og útgáfa námsgagna helst engan veginn í hendur. Í þriðja lagi er fagleg miðja, sem gegna hefði átt lykilhlutverki við innleiðingu námskrár 2013, ekki fyrir hendi.

Námsefni hlýtur að miða að því að nemandi nái tiltekinni hæfni og geti nýtt sér þessa hæfni í samskiptum og þekki aðferðir til þess virkja þessa hæfni. Í námskrám frá 2007 og 2013 er lögð áhersla á að þjálfna námsvitund nemenda (d. *metakognition*) og var hæfnisviði námsvitundar bætt við hæfniramma námskrár 2013.

Hvað er það sem einkennir námsgögn, sem æskilegt er að vinna með í dönskunámi, þegar litið er til Evrópurammans? Algengast er að nemendur kynnist dönsku í 7. bekk. Við upphaf 7. bekkjar eru þeir á hæfnistigi A1 (eða jafnvel á forstigi A1) og eru þá að hefja gönguna eftir hæfniviðmiðum á 1. stigi námskrárinnar (bls. 125). Þegar námsefni er samið (eða útbúið) er mikilvægt að hafa í huga aldur og þroska nemenda, ásamt því að taka mið af því hvar þeir eru staddir í tungumálanáminu. Nemendur í 10. bekk eru 15–16 ára, flestir væntanlega komnir áleiðis á hæfnistigi A2, sumir styttra, aðrir lengra.

Hugtakið rými (d. *domain*) er í evrópska viðmiðunarrammanum

notað yfir mismunandi rými hins daglega lífs. Hvert hinna fjögurra skilgreindu rýma nær til ákveðinna viðfangsefna (og orðaforða) og vægi þeirra er breytilegt í námsefninu eftir því hvernig hæfni mál-nema vindur fram eins og sýnt er í töflu 2.

Tafla 2. Hlutfall hvers rýmis í viðfangsefni hæfniþátta A2 og B1

Rými (domain)	A2	B1	Efnisflokkar/viðfangsefni
Persónulegt rými	50%	25%	Fjölskylda, vinir, frítími, heimilið, gæludýr, algengir hlutir/tæki
Opinbert rými	40%	50%	Hið opinbera, fólk, stunda félagslíf, frí, atburðir, innviðir samfélags
Menntunarrými	10%	20%	Skólinn og allt sem honum er tengt
Atvinnu- og sam-félagstengd rými	0	5%	S.s. samfélag fullorðinna á vinnumarkaði

Til viðbótar þeim rýmum sem sýnd eru í töflu 2 er mikilvægt að tiltaka ákveðin leiðarhnoð viðvirkjandi þeim textum sem nota skal í tungumálakennslu:

- Þeir þurfa að vera raunhæfir og tengjast umhverfi/samhengi nemandans
- Þeir þurfa að vera hæfilega langir og vera merkingarbærir
- Þeir þurfa að fláða vel þegar þeir eru lesnir eða hlustað er á þá
- Orðaforði og setningagerð verður að taka mið af markhópi og getu hans

Það er mikilvægt að nemendum bjóðist sem oftast skapandi og fjölbreytt vinna með málið, þar sem þeir segja frá sjálfum sér, daglegum athöfnum og áhugmálum (Risager 2022). Það er einnig mikilvægt að leiða hugann að því hvaða orðaforði er heppilegur fyrir nemendur á hæfniþrepi A1–B1.

Samkvæmt sérfræðingum í orðaforðarannsóknum ættu nemendur á hæfnistigi A2 aðallega að vinna með orðaforða sem tilheyrir 2000 algengustu orðum tungumálsins (Stæhr 2019) og þess utan að sjá og nota þessi orð, endurtekið í ólíku samhengi, til að geta tileinkað sér þau (Henriksen 1999). Til þess að svo megi verða þarf námsefnið að innihalda leiðir og stuðning fyrir nemendur til að virkja orðaforðann, hvort sem um er að ræða í viðtöku (hlustun, lestri) eða málnotkun

(tali og ritun).

Námsefni 10. bekkjar býður ekki upp á þessa þætti í þeim mæli sem til þarf. Við greiningu á orðaforða námstextans í EKKO kemur fram að orðaforðinn er tilviljanakenndur og um 60% orðaforðans kemur aðeins einu sinnir fyrir í bókinni. Líðlega 34% orðaforðans tilheyrir 2000 algengustu orðum dönskunnar. Orðin eru fá og koma ekki nægilega oft fyrir til að nemendur geti nýtt sér þau til gagns. Tæplega 25% orðaforðans telst til tíðni sem er lægri en 10.000, sem þýðir að þessi hluti orðaforðans er sjaldgæfari í dönsku en 10.000 algengustu orðin (Þórhildur Oddsdóttir 2022). Í reynd þýðir það að allt of mörg sjaldgæf orð eru notuð í bókinni, oft löng og margsamsett. Orð eins og hér er lýst reynast mörgum nemendum á þessu stigi ofviða. Þau gegna því engum tilgangi og eru þess vegna ekki til þess fallin að auka hróður dönsku sem námsgreinar. Í stuttu máli er það námsefni sem í boði er handa 10. bekkjum úr takti við námskrá og nýrri rannsóknir, sem hefur í för með sér að nemendur skortir þann orðaforða sem þeir þarfnast í raunverulegum samskiptum miðað við aldur þeirra og áhugamál.

3.2 Langtímaáhrif landsprófs og samræmdra prófa

Gamla landsprófið og samræmd próf, m.a. í dönsku, á lokaári grunnskóla frá 1946 til 2008 höfðu áhrif á kennsluhætti og verkefnaval í ríkari mæli en ákvæði námskrár. Þetta fyrirkomulag leiddi til þess að gömlum kennsluáferðum var viðhaldið, sem síðan stóðu í vegi fyrir því að nýjar hugmyndir festu rætur. Viðfangsefni í náminu, eins og þau birtast í námsefni í dönsku, bera enn þann dag í dag sterkan keim af prófverkefnum samræmdra prófa þar sem áhersla er lögð á að tölulegt mat sé fljótunnið.

Til að gæta sannmælis á þetta ekki aðeins við um Ísland. Stór hluti viðfangsefna í útgefnu námsefni í tungumálum fyrir þennan aldur er upphaflega hugsaður sem prófþættir (CEFR 2004). Því fer hluti námstíma nemenda í að takast á við verkefni sem byggja á leitarlestri til að komast í gegnum texta, sem tryggir engan veginn að nám fari fram, nema meira krefjandi verkefni fylgi í kjölfarið. Þá má horfa til þess að þrátt fyrir þá miklu áherslu sem lögð er á talað mál í öllum námskrám hafa munnleg próf aldrei verið hluti af sam-

ræmdum prófum. Það má leiða líkur að því að munnleg færni hafi mætt afgangi í kennslunni og því hafi aldrei orðið til sá hvati sem þarf til að byggja upp nauðsynlega hæfni í talmáli.

4. Kennarar í dönsku

Frá upphafi vega hefur dönskukennsla verið á hendi fjölskrúðugs hóps bæði lærðra og leikra, og svo er enn. Því fer fjarri að faglegur undirbúningur allra þeirra sem sinna dönskukennslu geti staðist þær kröfur og væntingar námskrár sem taldar eru upp hér að framan. Ekki liggur fyrir opinber hæfnilýsing fyrir tungumálakennara, þ.e. hvaða hæfni og þekkingu þeir eiga að hafa umfram það sem gert er ráð fyrir í undirstöðumenntun grunnskólakennara. Þegar rýnt er í námskrána frá 2013 koma í ljós margþættar kröfur til tungumálakennara.

Áhugavert er að bera saman undirliggjandi kröfur til kennara í nágildandi námskrá og vefrit sem ætlað er nemum í tungumálakennslu. Vefritið EPOSTL (Council of Europe 2007) inniheldur gagnlegar leiðbeiningar um hvernig megi ígrunda og leggja mat á eigin þekkingu og hæfni sem nauðsynleg er þeim sem kenna tungumál. Í samanburðinum hér á eftir vísa tölur í svigum til blaðsíðna í námskrá 2013, þar sem fram koma faglegar væntingar til kennara.

1. Góð fagleg þekking og færni í markmálinu sem tekur m.a. til eftirtalinna atriða:
Nemendur og kennarar noti erlenda málið í samskiptum í kennslustofunni (133), þannig að nemendur kynnist raunverulegri málnotkun (132) sem krefst þekkingar á málkerfi og orðaforða sem eru undirstöðuþættir hvers tungumáls (133). Í byrjendakennslu skal lögð áhersla á hlustun og talað mál (133).
2. Góð þekking á kennslufræði tungumála og inntaki tungumálakennslunnar:
Kennari taki mið af fyrri kunnáttu nemenda, þekki kennsluáferðir, námsefni og matsaðferðir (122), geti aðlagð viðfangsefni og kennsluhætti að aldri og þroska nemenda (132), geti notað fjölbreytni í skipulagi og útfærslu kennslunnar (132), nýti upplýsinga- og samskiptatækni í kennslu (134).
3. Þekking á námskrá og námskrárgerð:

Kennari þarf að vita að lög kveða á um að í námskrá skuli sett ákvæði um inntak og skipulag náms (124), geta aðstoðað nemendur við að skilja viðeigandi hæfniviðmið (132), geta samþætt tungumál við aðrar námsgreinar eða námssvið (135).

Á árum áður var nokkuð algengt að dönskukennarar á unglingsstigi hefðu BA-próf í grein og viðeigandi kennsluréttindi, þótt ekki væri gerð krafa þar um. Þegar kennaranám var aukið í fimm ára meistaranám var sett í reglugerð 2009 að minnst 120 einingar af 300 í M.Ed. námi skyldu vera í faggrein (dönsku). Lög frá 2019 um kennaramenntun og leyfisbréf innihalda ekki sömu skýru kröfur um einingafjölda í faggrein. Það liggja ekki fyrir nýlegar upplýsingar um fagmenntun allra sem sinna dönskukennslu, en nokkuð ljóst er að þar er að finna mikla breidd. Þarf þar ekki að líta til annars en að víða eru kennarar settir í dönskukennslu til lengri eða skemmri tíma án þess að þeir hafi nokkra fagmenntun í greininni. Við innleiðingu námskrárinnar 2013 kom í ljós óuppfyllt nauðsyn á stuðningi og ráðgjöf til þeirra sem sjá skyldu um innleiðingu námskrár úti í skólum. um gerð námskrár. Í þessu sambandi má geta þess að danskir farkennarar hafa verið í íslenskum grunnskólum um 25 ára skeið. Eftir þeim er haft að nemendur séu látnir lesa texta og vinna í vinnubækur og tali nær aldrei dönsku í tímum. Af því leiðir að lítil umræða verður um textana sem lesnir eru og engar samræður almennt þar sem málið er notað. Farkennurum þykir lítil áhersla lögð á virkni, sjálfstæði og ábyrgð nemenda á náminu og lítið gert til að þroska námsvitund þeirra (Birna M. B. Svanbjörnsdóttir o.fl. 2006).

4.1 Stuðningur við kennara í dönsku og möguleikar þeirra til starfsþróunar

Frá 1968 til 1996 áttu kennarar vísan stuðning til endurmenntunar frá námstjórum sem störfuðu innan skólarannsóknadeildar og síðan skólaþróunardeildar. Þessar deildir áttu í nánú samstarfi við menntamálaráðuneyti, sem var kostur við innleiðingu og eftirfylgd nýrra námskráa, gerð námsefnis og fræðsluefnis fyrir kennara og umsjón með starfsþróun þeirra. Við tilflutning grunnskólans frá ríki til sveitarfélaga sleppti ríkisvaldið hendi af framkvæmd kennslu en gerð

námskráa og námsgagna var eftir sem áður á ábyrgð ráðuneytisins. Þessar breytingar urðu til þess að sá stuðningur og ráðgjöf sem verið hafði fyrir hendi frá 1966 þegar *Skólarannsóknur* var komið á legg hvarf með öllu (Gerður G. Óskarsdóttir 2018).

Í skýrslu (Mrn. 2020) sem unnin var að beiðni mennta- og menningarmálaráðuneytis 2021 var kallað eftir stuðningi við skólastjórnendur og kennara með því að fá sérfræðinga til að vinna með hæfni- og matsviðmið næstu tvö ár. Jafnframt var óskað eftir námsgögnum sem styðja aðalnámskrá og frekari innleiðingu. Einnig er bent á að framboð á námsgögnum sem tekur mið af hæfnimiðaðri aðalnámskrá þurfi að auka, og efla fræðslu um notkun þeirra í kennslu.

Eftir að námstjórastarfið var lagt af hafa kennarar saknað faglegrar miðju sem hægt er að sækja í upplýsingar er varða fagið og kennsluna. Síðan 1996 hafa kennarar einungis átt kost á tilfallandi endurmenntun eða starfsþróun. Annað hvert ár er í boði námskeið í Danmörku fyrir grunnskólakennara. Þessi námskeið eru hluti af Samstarfssamangi Íslands og Danmerkur (Mrn. 2019) um stuðning við dönskukennslu og að hluta til styrkt af íslensku fé. Árleg námskeið á vegum STÍL, samtaka tungumálakennara, eru ætluð öllum tungumálakennurum án tillits til starfsvettvangs. Þau eru haldin innanlands og gjarnan fengnir erlendir fyrirlesarar til að fjalla um efni sem hæst ber á fagsviðinu hverju sinni. Hér er um að ræða endurmenntun sem spröttin er úr grasrótinni.

Á árunum 2004–2008 setti menntamálaráðuneytið á laggirnar viðbótarnám fyrir starfandi kennara „Tungumálanám og tungumálakennsla á nýrri öld“ (30e) í tengslum við endurskoðun á námskrá 2007 og var ætlað að kynna helstu áhersluatriði námskrár og vera stuðningur við kennara í breytingarferli. Einnig voru í boði námskeið á háskólastigi til að efla tungumálakunnáttuna. Kennarar voru jafnframt hvattir til nýta mögulega styrki til að sækja námskeið erlendis til að auka færni í málnotkun eða aðra þætti tungumálanáms eða -kennslu. Þessi tilboð um endurmenntun eru þó afar brotakennd og ómarkviss.

Fyrir fáum árum var í boði nám fyrir starfandi kennara á Menntavísindasviði. Undirritaðar hafa ekki haft af því spurnir hvort eða hvernig það hefur nýst tungumálakennurum.

4.2 Utanaðkomandi stuðningur við dönskukennslu á Íslandi
Danir hafa stutt dönskukennslu á Íslandi með ýmsu móti. Þeim stuðningi má skipta í tvennt:

- *Danskt-íslenskt samstarfsverkefni um stuðning við dönskukennslu á Íslandi* (Mennta- og barnamálaráðuneyti 2021), sem hefur það að markmiði að: styðja við dönskukennslu í íslenskum skólum með sérstöku tilliti til munnlegrar færni; miðla danskri menningu í íslenskum skólum; auka áhuga á dönsku og vitund um mikilvægi kunnáttu í erlendum málum fyrir Íslendinga. Í þeim samningi er fólgin lektorsstaða við Menntavísindasvið, tveir farkennarar í grunnskóla á ári hverju og námsferðir íslenskra dönskunema á háskólastigi til Danmerkur.
- *Sendikennari í dönsku við hugvísindasvið*, ráðinn til þriggja ára í senn.

Til viðbótar eru ýmis

- *Námskeið og verkefni* kostuð af Norrænu ráðherranefndinni, Norrænufélögunum og Nordplus. Má þar nefna samnorræn námskeið á vegum Nordspråk, Sprogpiloter og efnisveitur eins og Norden i skolen, Islex, o.fl.

Ljóst er að Norðurlöndin sýna í verki að þeim er í mun að Íslendingar geti verið virkir þátttakendur í norrænu samstarfi og geti notið þeirra fríðinda sem felast í aðgengi að menntun, atvinnu og félagslegum réttindum.

Nemendur í 10. bekk hafa látið í ljósi að þeir sjái ávinning af því að hafa Norðurlandamál sem skyldunám en þeir vilji sjá breytingar á áherslum í kennslu (Brynhildur Anna Ragnarsdóttir og Þórhildur Oddsdóttir 2018). Sama má segja um fyrrgreindar óskir Ungra norrænna (Mbl. 24/6 2021), sem ætla má að séu spröttnar af reynslu þeirra af Norðurlandasamstarfi.

Samantekt og lokaorð

Hér hefur verið fjallað um dönsku sem námsgrein og viðhorf til

greinarinnar. Danska á sér sína málsvara meðal nemenda þegar þeir eru spurðir. Margir þeirra hafa sterkar skoðanir á því sem betur mætti fara og hvetja til þess að breyting verði á (Brynhildur Anna Ragnarsdóttir og Þórhildur Oddsdóttir 2018). Breyting á stöðu dönskunnar frá því að vera fyrsta erlenda tungumálið sem kennt er yfir í að víkja sæti fyrir ensku má líta á sem eðlilega þróun í ljósi sögunnar en það dregur ekki úr nauðsyn þess að íslensk börn og ungmennti læri fleiri en eitt erlent tungumál. Samvinna Norðurlandanna hefur upp á ýmsa kosti að bjóða sem margir hafa nýtt sér hingað til og engin ástæða er til að horfa til breytinga á því sviði. Efnislegar áherslur í námsgögnum endurspeгла ekki þennan raunveruleika. Námskrár í erlendum tungumálum hafa verið ákveðin þungamiðja í þessari grein, einkum sú nýjasta, sem gefin var út 2013. Þessi námskrá byggir á Evrópska tungumálaráttmánum, sem aftur byggir á samfelldum áratugalöngum rannsóknum og útfærslum sem nýtast bæði kennurum og nemendum.

Því miður var námskránni ekki fylgt úr hlaði með þeim hætti sem við á, né skeytt um það sem fylgja þarf námskrá, s.s. náms efni í takti við áherslur, fræðslu til handa kennurum og eftirfylgni sem tryggir að allir þættir vinni saman og bæti þróun í skólasterfi. Á þessum grundvelli má efla gæði skóla og að nemendur fái það ílag sem þeir þurfa og viðspyrnu til að þroskast í námi. Námsgögn í dönsku sem skólar eiga kost á eru of gömul og hafa ekki fylgt almennri þróun í tungumálakennslu. Enn gætir í verulegum mæli verkefnagerða og matsaðferða sem ættu að heyra sögunni til. Enn má nefna að ekki hefur tekist að gera talað mál að sjálfsögðum þætti í tungumálakennslunni, sem þó er ekki alfarið hægt að skrifa á ábyrgð námsefnishöfunda. Betur þarf að standa að menntun kennara í faggreininni. Að standa traustum fótum í faginu er forsenda sjálfstrausts og öryggis í kennslu. Að sjálfsögðu kemur fleira til sem eflir kennara og framgöngu þeirra í starfi en hætt er við að það nýtist ekki nema grunnurinn sé traustur. Stuðningur við kennara, hvort sem hann kemur innan úr skólakerfinu eða utan frá, er alltaf af hinu góða. Og enn má ítreka að það er á ábyrgð ráðuneytisins og stofnana þess að allt virki eins og það á að virka.

HEIMILDIR

- Aðalnámskrá grunnskóla. Erlend tungumál. Reykjavík. Mennta- og menningar-
málaráðuneytið 2013.
- Aðalnámskrá grunnskóla. Erlend tungumál. Reykjavík. Menntamálaráðuneytið
2007. Sótt 20. apríl 2022 á https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritogskyrslur/adalnamskra_grsk_erlend_mal.pdf
- Aðalnámskrá grunnskóla. Erlend tungumál. Reykjavík. Menntamálaráðuneytið
1999.
- Aðalnámskrá grunnskóla. Reykjavík. Menntamálaráðuneytið. 1989.
- Aðalnámskrá grunnskóla. Erlend mál enska og danska. Reykjavík. Menntamála-
ráðuneytið 1976.
- Almenningsfræðsla á Íslandi 1880–2007. Síðara bindi. 2008, 31–32. Ritstýrt af Lofti
Guttormssyni. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Ásdís Grétarsdóttir og Erna Jessen. 2009. *Ekko*. Námsgagnastofnun.
- Ásdís Grétarsdóttir og Erna Jessen. 2017. *Tak*. Námsgagnastofnun.
- Birna María Svanbjörnsdóttir, María Steingrímsdóttir, Trausti Þorsteinsson. 2006.
Stuðningur við dönskukennslu. 2003–2006. Danskt – íslenskt samstarfsverkefni.
Úttekt. https://www.unak.is/static/files/Skolathrounarsvid/2006/donskukennsl_2003_2006.pdf
- Brynhildur Anna Ragnarsdóttir. 2022. „Et islandsk læremiddel i dansk – set i lyset
af læseplanen og Den fælles Europæiske referenceramme for Sprog.“ Ritstýrt af
Karin Risager. *Sproglig og kulturel mangfoldighed i læremidler til sprogundervisning i
Norden. Dansk og svensk som fremmedsprog, andetsprog, førstesprog, nabosprog og trans-
sitsprog*. Ritstýrt af Karin Risager. Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur.
- Brynhildur Anna Ragnarsdóttir og Þórhildur Oddsdóttir. 2018. „Hvordan udtrykker
elever og lærere deres oplevelse af skandinaviske sprog i det vestnordiske klas-
seværelse?“ Ritstýrt af Höskuldi Þráinssyni og Andrias Sølvará. *Frændafundur 9*,
159–173. Hugvísindastofnun. Reykjavík.
- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Language*. 2001. [https://
rm.coe.int/1680459f97](https://rm.coe.int/1680459f97)
- Council of Europe, 2007. EPOSTLE The European Portfolio for Student Teachers
of Languages. [https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/
EPOSTL-EN.pdf?ver=2018-03-22-164301-450](https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/EPOSTL-EN.pdf?ver=2018-03-22-164301-450)
- Council of Europe/Menntamálaráðuneytið. 2006. ETM=Evrópska tungumálamapp-
an. https://vefir.mms.is/pdf/elp_lower_disa_2.pdf
- Dönskukennarar: Facebook hópur. Sótt 19. apríl 2022 á [https://www.facebook.com/
groups/427520660637604](https://www.facebook.com/groups/427520660637604).
- Eide, L. 2014. „Latin-Amerika i lærebøger i spansk. Hvad formidles og hvilke stem-
mer kommer til ordre?“ *Sprogforum* 59, 69–77.
- Gerður G. Óskarsdóttir. 2018. „Áhrif í orði eða á borði? Skólarannsóknir / skóla-
þróunardeild 1966–1990.“ *Skólaþræðir. Tímarit samtaka ábúgafólks um skólaþróun*.
[https://skolathraedir.is/2018/12/29/ahrif-i-ordi-eda-a-bordi-skolarannsokna-
skolathrounardeild-1966-1990/](https://skolathraedir.is/2018/12/29/ahrif-i-ordi-eda-a-bordi-skolarannsokna-skolathrounardeild-1966-1990/)

- Guðrún Tinna Ólafsdóttir. 2010. *Kan du lide dansk? En undersøgelse af unge islændinges boldning til danskfaget i folkeskolen*. BA-ritgerð í dönsku. <https://skemman.is/handle/1946/5059>
- Helsinkiáttmálinn. 1962. <https://www.norden.org/da/sprog>
- Henriksen, B. 1999. „Ordforråd og ordforrådsindlæring.“ Í *Studier i dansk som andetsprog*. Ritstýrt af Holmen A. og K. Lund 71–106. København: Akademisk Forlag.
- Íslex <https://islex.arnastofnun.is>
- Lög um fræðslu barna nr. 59/1907.
- Lög um grunnskóla 2008/§25. <https://www.althingi.is/lagas/nuna/2008091.html>
- Lög um menntun, hæfni og ráðningu kennara og skólustjórnenda við leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla. <https://www.althingi.is/lagas/nuna/2019095.html>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. Reglugerð um fagmenntun kennara 2009. <https://island.is/reglugerdir/nr/0872-2009>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2019. Dansk-íslenskt samstarfsverkefni um stuðning við dönskukennslu á Íslandi. <https://www.stjornarradid.is/verkefni/menntamal/styrkir-og-sjodir-donskukennsla/>
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. 2021. Mat á innleiðingu aðalnámskrár grunnskóla. Niðurstöður kannana og aðgerðir til úrbóta. Sótt 20. apríl 2022 á https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/Mat%20%C3%A1%20innlei%C3%B0ingu%20a%C3%B0aln%C3%A1mskr%C3%A1r%20grunnsk%C3%B3la_til%20birtingar%20%C3%A1%20vef_2021_a.pdf
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. 2020. Framtíðarstefna um samræmt námsmat. https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/191015_framt%C3%AD%C3%B0arstefna%20um%20samr%C3%A6mt%20n%C3%A1msmat_lokagerd.pdf
- Menntamálaráðuneytið. 1960. Námskrá fyrir nemendur á fræðsluskyldualdri. Reykjavík.
- Morgunblaðið. „Vilja heildar endurskoðun á dönskukennslu“. Sótt 21. apríl 2022 á https://www.mbl.is/frettir/innlent/2021/06/24/vilja_heildarendurskodun_a_donskukennslu/
- Neuner, G. 2003. „Socio-cultural Interim Worlds in Foreign Language Teaching and Learning.“ Í *Intercultural Competence*. Ritstýrt af Byram, 17–35. M. Council of Europe.
- Norden i skolen <https://nordeniskolen.org>
- Nordisk Ministerråds handlingsplan for Vision 2030 er godkendt af de nordiske samarbejdsministre og gælder for perioden 2021–2024 <https://www.norden.org/da/information/handlingsplan-vision-2030>
- Nordkvelle, Y. og Tvette, 2010. Í *Nord/sør perspektivet i norske lærebøker: rapport laget for Hei Verden*. [Stavanger]: Hei Verden. 2010.
- Nordspråk <https://nordsprak.com>
- Risager, K. 2022. „Internordisk sprog- og kulturpædagogik.“ Ritstj. Karin Risager. *Sproglig og kulturel mangfoldighed i læremidler til sprogundervisning i Norden. Dansk og svensk som fremmedsprog, andetsprog, førstesprog, nabosprog og transitsprog*. Ritstýrt af

- Karin Risager. Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur.
- Risager, K. 2018. Representation of the World in Language Textbooks. Languages for Intercultural Communication and Education: 34. Multilingual Matters. Bristol.
- Risager, Karen. 2014. „Om at analysere kultur i læremidler“. *Sprogforum* 59, 78–86. Sprogpiloter <http://www.sprogpiloter.org>
- Stæhr, L.S. (2019) „Ordforrådstilegnelse – fundamentet for kommunikativ kompetence.“ In: A.S. Gregersen (red.) *Sprogfag i forandring – pædagogik og praksis*. 3. udg. bind 1, 169–200. Frederiksberg: Samfundslitteratur
- Ung norræn, Ungmennadeild Norræna félagsins, (t-póstur til BAR, 9. október 2021) vísa til <https://www.norden.org/da/information/handlingsplan-vision-2030>.
- Þórhildur Oddsdóttir. 2019. „Nabosprog i det islandske skolesystem“. *Nyt nordisk! Initiativer inden for nordisk sprog- og tekstpædagogik*, 87–88. Nordplus.
- Þórhildur Oddsdóttir. 2022. „To islandske læremidler i dansk. Ordforrådet og dets rolle i forhold til den kulturelle læring.“ Ritstj. Karin Risager. *Sproglig og kulturel mangfoldighed i læremidler til sprogundervisning i Norden. Dansk og svensk som fremmedsprog, andetsprog, førstesprog, nabosprog og transitsprog*. Ritstýrt af Karin Risager. Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur.
- Þjóðskrá. Hvar búa Íslendingar í útlöndum? 2018. <https://www.skra.is/um-okkur/frettir/frett/2018/02/22/Hvar-bua-islendingar-i-utlondum/>

ÚTDRÁTTUR

Við höfum námskrár en við notum þær ekki

Greininni er ætlað að vekja athygli á ýmsu sem einkennir sögu dönskunnar sem faggreinar í skyldunámi í íslenska skólakerfinu og hlut menntamálayfirvalda í því ferli. Sagan birtist í námskrám, námsefni, efnisvali, kennslufræðilegum áherslum og mistraustu baklandi.

Fram kemur í námskrám að dönskunám er Íslendingum nauðsyn til að geta verið virkir þátttakendur í norrænu samstarfi og á norrænum vettvangi. Í öllum sex námskránum eru ákvæði um að leggja skuli áherslu á að nemendur venjist við mælt mál á dönsku og fái þjálfun í að tala hana. Þessir tveir þættir eru endurteknir í öllum námskrám en tengsl við þá eru lítt sýnileg í námsefni. Sama má segja um þær kennslufræðilegu áherslur sem fram koma í námskrám, en líkur eru á að námsgögn sem ekki sækja fræðilegan styrk í námskrá vinni gegn framþróun í kennslu. Óbeinar væntingar til kennara í námskrá um hæfni til að halda úti kennslu á dönsku eru í mótsögn við mjög ólíkan bakgrunn þeirra í faginu og beinir sjónum að brot-hættu baklandi sem er langt frá því sem kennarar ættu að þurfa að sætta sig við. Þrátt fyrir aukið aðgengi að dönsku menningar- og málumhverfi virðist staða fagsins því miður ekki vera sú sem hún gæti verið.

Lykilorð: Námskrá, kennslufræði, Evrópuramminn (CEFR), danska, norrænt samstarf, yfirvöld menntamála, námsefni í erlendum tungumálum

ABSTRACT

We have curricula but we do not use them

The purpose of this article is to draw attention to various aspects that are characteristic for Danish as a compulsory subject within the Icelandic educational system and the part authorities play in that process. The history appears in current and past curricula, teaching and learning materials, content choices, didactic emphases, and insufficient support.

The curricula, representing the authorities' main aim for choosing Danish as one of the main subjects in compulsory education, state that learning Danish is a necessity for Icelanders to enable them to be active participants within the Nordic community at all levels. All six curricula (1960 – 2013) contain provisions emphasising that students learn to understand spoken Danish and opportunities to practice their oral skills in the language.

These two focus areas are repeated in all curricula but are not apparent in the teaching-learning materials. This invisibility also applies to the didactics represented in curricula, which is unfortunate as it is likely that learning materials that do not have a strong theoretical basis in the curriculum are likely to work against advances and development in teaching. There is a discrepancy in the curriculum between indirect expectations of teachers regarding their competences in teaching Danish, and the highly different professional background of Danish teachers, which again puts the focus on fragile professional support that is far from what teachers should have to accept. Despite increased access to the Danish cultural and linguistic environment, the status of Danish in Icelandic schools unfortunately does not seem to be what it should be.

Keywords: Curricula, Didactics, CEFR, Danish, Nordic dimension, educational authorities, L2 Learning materials

Orðabækur, tungumálanám og tungumálakennsla

Inngangur

Orðabækur gegna mikilvægu hlutverki í tileinkun annars máls og erlendra tungumála, hvort heldur er meðal yngri, eldri eða fullorðinna nemenda. Reynslan sýnir að góðar orðabækur eru ómissandi hjálpargagn, einkum hvað varðar tileinkun orðaforða í erlendum tungumálum. Jafnframt stuðlar rétt notkun orðabóka að betri og markvissari málbeitingu tungumálanemans og ýtir undir sjálfstæði og eykur virkni hans í málanáminu (Nomdedeu 2011; Onieva-Palomar 2022). Í þessari grein er fjallað um notkun orðabóka í tungumálakennslu og er námskeiðið „Orðabókarfræði/Orðabókin í tungumálanámi og -kennslu“,¹ sem er í boði fyrir meistaranemendur og kennaranema í spænsku sem erlendu máli við Háskóla Íslands, tekið sem dæmi. Tilgangurinn með námskeiðinu er m.a. að þjálfa verðandi kennara í að meta hvaða orðabækur henti best fyrir nemendur á ýmsum málfærnistigum og í að kenna þeim að nota orðabækur sér til gagns. Einnig er sagt frá helstu niðurstöðum könnunar um notkun orðabóka sem var lögð fyrir í nokkrum framhaldsskólum á höfuðborgarsvæðinu fyrir skömmu.

Á undanförnum áratugum hefur athygli orðabókafræðinga m.a. beinst að því að rannsaka hvernig orðabókanotandi notar orðabækur²

1 Lexicografía: El diccionario en el aula.

2 *Wörterbuchbenutzungsforschung* (þ.), *dictionary use study* (e.), *investigación sobre uso de diccionarios* (sp.).

(Lew 2011; Tarp 2008; Müller-Spitzer 2014; 2017; Nied Curcio 2015; Onieva-Palomar 2022). Það hefur orðið til þess að út hafa komið nýjar og betri orðabækur, verkfæri sem hafa verið smíðuð með það fyrir augum að mæta sem best þörfum orðabókarnotandans. Má hér til dæmis nefna skólaorðabækur fyrir mismunandi getustig, einmála orðabækur fyrir annarsmálsnema og tvímálaorðabækur, stafsetningarorðabækur, samheita- og andheitaorðabækur, sem og fagorðabækur og íðorðabækur fyrir ýmis svið vísinda. Hér eru á ferðinni orðabækur sem má finna hvort sem er á pappír eða á rafrænu formi.

Fræðimenn hafa ekki einungis ritað fjölda greina um tungumálanema sem orðabókanotendur og um orðabækur fyrir mismunandi málfærnistig heldur hefur einnig verið þó nokkuð fjallað um hlutverk orðabóka í tungumálakennslu og í tileinkun annars máls (Carstens 1995; Chi 1998; Martín García 1999; Alvar Ezquerro 2003; Maldonado 2008; Bogaards 2010; Müller-Spitzer 2014; Onieva Palomar 2022).

Þegar litið er til rannsókna og umfjöllunar um hvort og hvernig tungumálakennarinn hefur aflað sér grunnþekkingar til að geta kennt notkun orðabóka í skólastofunni eða til að velja orðabók við hæfi fyrir nemendahópin er ekki um auðugan garð að gresja. Helstu greinar og umfjallanir um orðabókina í tungumálakennslu ganga í flestum tilfellum út frá því að þekking og færni kennarans á þessu sviði sé til staðar. Niðurstöður kannana benda hins vegar til að víða sé pottur brotinn í þessum efnum. Þetta er m.a. ástæðan fyrir því að í spænskukennslu við HÍ var tekin sú ákvörðun að gefa orðabókinni meira vægi í menntun spænskukennara og námskeiðið „Orðabókarfræði/Orðabókin í tungumálanámi og -kennslu“ skipulagt og ýtt úr vör árið 2011. Sagt verður frá tilurð og skipulagi námskeiðsins í von um að reynslan af því geti nýst í tungumálanámi almennt.

Greinin hefst með umfjöllun um orðabækur í námi og kennslu í tungumálum. Þá er stuttlega gerð grein fyrir sameiginlegri námsbraut á MA-stigi á vegum nokkurra háskóla í Evrópu og víðar sem hlaut Erasmus Mundus styrk frá Evrópusambandinu til fimm ára, frá 2010 til 2016, til að mennta verðandi kennara í spænsku sem erlendu máli. Síðan beinast sjónir að sjálfu námskeiðinu, þ.e. markmiði og skipulagi þess. Að lokum er fjallað um helstu niðurstöður úr könnun

sem lögð var fyrir í nokkrum framhaldsskólum á höfuðborgarsvæðinu og lýtur að vali á orðabókum og notkun þeirra meðal nemenda í spænsku sem öðru tungumáli. Greininni lýkur með stuttri samantekt og lokaorðum.

1. Orðabókin, tungumálanám og -kennsla

Það er ekki nokkrum vafa undirorpið að orðabókin er mikilvægt verkfæri og hjálpargagn í tungumálanámi og -kennslu (Alvar Ezquerro 2003; Lew & Galas 2008; Onieva Palomar 2022), ekki síður en kennslubókin og sjálfur kennarinn.

Á undanförunum áratugum hefur sú skoðun fest sig í sessi meðal fræðimanna á sviðinu að nemendur sem læra annað tungumál ættu á námsferli sínum að nota orðabækur sem falla að málfærni þeirra hverju sinni. Gert er ráð fyrir að nemendur á fyrstu stigum noti tvímálaorðabækur, þegar þeir hafa náð góðum tókum á málinu taka við einmálaorðabækur fyrir annarsmálsnema og með aukinni færni í markmálinu skipta þeir yfir í almennar einmálaorðabækur. Gjarnan er litið á einmálaorðabækur fyrir annarsmálsnema sem nokkurs konar brú á milli notkunar tvímálaorðabóka og almennra einmálaorðabóka á markmálinu (Maldonado 2008; Onieva Palomar 2019; 2020, 38–39).

Þegar niðurstöður helstu rannsókna á notkun orðabóka meðal tungumálanema undanfarinn áratug eða svo eru skoðaðar, kemur í ljós að þeir kjósa í flestum tilfellum að fletta upp í tvímálaorðabókum þegar leita þarf að jafnheiti orðs (Onieva Palomar 2022; Estébanez Bueno 2022). Fæstir nemendur fletta upp í einmála orðabókum fyrir annarsmálsnema eða almennum einmálaorðabókum. Ástæðan fyrir því að nemendur velja að nota tvímálaorðabækur frekar en einmálaorðabækur er oftast sú að þeim reynist erfitt að skilja eða þeir skilja alls ekki útskýringuna þar sem hún er ekki á móðurmáli þeirra (Fredholm 2019; Onieva Palomar 2022). Þá kjósa flestir málanemar að nota rafrænar orðabækur vegna þess að það tekur skemmri tíma að „fletta upp“ orði, þ.e. að slá inn orð í þar til gerðan reit, smella á glugga merktan „leit“ og á augabragði birtist niðurstaðan úr leitinni. Fyrir valinu verða því yfirleitt tvímálaorðabækur á rafrænu formi

(Müller-Spitzer 2014; Nied Curcio 2017; Mas Álvarez, Santalla del Ríó og Iglesias Cancela 2017; Onieva Palomar 2022; Estébanez Bueno 2022). Þessi niðurstaða þarf ekki að koma á óvart. Það er skiljanlegt að „rafræna kynslóðin“ kjósi að nota stafræn hjálpargögn sem hún getur nálgast á netinu/veraldarvefnum í gegnum tölvu eða snjallsíma, tækjabúnað og töl sem eru henni töm í daglegu lífi.

Í tungumálanámi eru tvímálaorðabækur notaðar í aðstæðum sem krefjast málskilnings eða málbeitingar, þ.e. annars vegar til að þýða af erlenda málinu yfir á móðurmálið og gagnast þá notendum til að skilja erlenda málið í ræðu eða riti og hins vegar til að þýða af móðurmálinu yfir á erlenda málið, þ.e.a.s. til að tjá sig á erlenda málinu (Martín García 1999; Alvar Ezquerro 2003). Alla jafna er talað um skilningsorðabækur og málbeitingarorðabækur. Á efri stigum annarsmálstileinkunar kemur fyrir að nemendur skipti yfir í notkun einmálaorðabóka en það er ekki einhlítt, eins og fram hefur komið.

Orðabók útskýrir ekki einungis merkingu orða eða gefur upp jafnheiti þeirra á markmálinu í tilfalli tvímála- eða margmálaorðabóka, heldur er þar jafnframt að finna margvíslegar aðrar upplýsingar, s.s. málfræðiupplýsingar (orðflokkar, kyn og beyging), upplýsingar um framburð uppflöttiorða, upplýsingar um stafsetningu, skiptingu í atkvæði og upplýsingar um uppruna orða. Sett eru fram notkunardæmi sem gefa setningafræðilegar upplýsingar, oft og iðulega eru upplýsingar um merkingarleg vensl orða (samheiti og andheiti) í lýsingu flettunnar og orðasambönd (orðtök og orðastæður) þar sem orðið kemur fyrir eru skýrð. Þá má í sumum orðabókum finna upplýsingar um efnissvið og fagmörkun, stílgildismörkun og málsvæðismörkun orðanna. Í mörgum orðabókum er auk þess viðauki og töflur með upplýsingum um beygingu reglulegra og óreglulegra sagna, beygingu nafnorða og fleira í þeim dúr (Jón Hilmar Jónsson 2013; 2021). Ekki er hægt að gera því skóna að notandi orðabókar átti sig á því hvaða fróðleik er að finna í uppflöttiorðabók og því síður að hann kunni að nýta sér upplýsingarnar sem þar koma fram. Með réttu bendir Trap-Jensen á að „people are not born with the skills to extract the wealth of data stored in dictionaries and other reference works efficiently and transform it into knowledge. It takes time to get accustomed to new ways of finding information, it may even require formal training“ (2010, 1142), sem sagt, það er deginum

ljósara að kunnátta, þekking og færni í notkun orðabóka eða annarra uppflettirita er ekki meðfædd. Hæfnin og færnin koma í kjölfar markvissrar kennslu, þjálfunar og notkunar.

Niðurstaða kannana og verkefna sem hafa verið lögð fyrir nemendur á ýmsum skóla- og málfærnistigum sýna berlega að hæfni/færni nemenda í notkun orðabóka er ábótavant. Þetta á við hvort sem um er að ræða orðabók á prenti eða rafræna orðabók (Marello 2014; Onievo Palomar 2022). Ef nemendur kunna ekki eða eru ekki færir um að túlka og nýta sér upplýsingarnar sem birtast í orðsgreinum orðabóka, hvort sem er á prenti eða rafrænu formi, eða í leitarglugga þýðingarforrita, þá gagnast þeim lítið, ef nokkuð, að fletta upp í orðabók. Rannsóknir sýna að í mörgum tilfellum velja nemendur án umhugsunar fyrsta orðið sem birtist þeim í orðsgrein eða það síðasta (Lew 2011, 2). Ónákvæmni er áberandi þegar túlka á margræð orð og þá vefst fyrir þeim að túlka málfræðiupplýsingar sem koma fyrir í orðsgreinum orðabóka (Knežević o.fl. 2021, 2; Onievo Palomar 2022). Hvað varðar notkun þýðingarforrita eins og *Google Translate* sýna niðurstöður kannana (Fredholm 2019) að notkun slíkra verkfæra gerir engan gæfumun. Þessi hjálpargögn krefjast jafnvel meiri færni, hvort heldur sem er á móðurmálinu eða markmálinu.

Kennsla og þjálfun í notkun orðabóka ætti því að vera hluti af námi og kennslu tungumála. Í því sambandi hafa Martín García (1999) og aðrir orðabókafræðingar (Alvar Ezquerro 2003; Maldonado 2008; Nomdedeu 2011; Nied Curcio 2015; Onieva Palomar 2022) vakið athygli á hversu mikilvæg orðabókin er í tileinkun annars máls. Þeir telja að nemendur geti aukið orðaforða sinn með markvissri og rétttri notkun orðabóka ásamt því að bæta stafsetningu sína. Þá muni aukin færni í orðabókarnotkun stuðla að rétttri notkun orða og nemendur muni með aukinni hæfni geta glöggvað sig betur á yfirfærðri merkingu orða, lært að nota þau í ýmsum orðasamböndum og orðastæðum auk þess að geta tileinkað sér staðlaða og pragmatíska notkun þeirra sem aftur á móti leiði til aukinnar færni í beitingu málsins. Óhjákvæmilega komast notendur að því hvað orðabókin hefur að geyma og átta sig á því að hún er ómissandi verkfæri í tungumálanámi, þýðingum og allri vinnu með tungumál.

Það er á könnu tungumálakennarans að kenna nemendum að nota orðabókina í náminu ásamt því að leiðbeina þeim við val á orða-

bókum. Ekki er hægt að ganga út frá því sem gefnu að kennarinn hafi þekkingu á sviði orðabókarfræði, að hann þekki til tegundarflokka orðabóka, mismunandi orðabókarskipana (heildarskipan, meginskipan og innskipan) eða skipulags orðsgreina. Ónóg þekking á þessu sviði er vísbending um að kennarinn sé ekki vel að sér um kosti og galla orðabókanna sem valið stendur um og fyrir vikið má draga í efa að hann sé í stakk búinn til að leiðbeina nemendum við val á viðeigandi orðabók eða orðabókum. Þá er hætt við að hafi hann litla sem enga hugmynd um byggingu og innihald orðabóka gildi það einnig um notkun þeirra. Carstens bendir á að „even teachers are often unaware of the advantages and disadvantages different dictionary types have with regard to different stages of learning (introductory, intermediate and advanced) and different learning tasks (for instance encoding and decoding)“ (1995, 108). Hún bendir jafnframt á að tregðu kennara til að kenna notkun orðabóka megi rekja til ónógrar þekkingar á byggingu orðabóka og lítillar færni í notkun þeirra (1995, 109).

Nú má velta vöngum yfir því hvort þessi staða hafi eitthvað breyst á síðustu áratugum. Staðreyndin er sú að svo virðist ekki vera. Rannsóknir í orðabókarnotkunarfræðum benda til að ýmsu sé ábótavant í kennslu og þjálfun orðabókanotkunar (Nied Curcio 2015; Onieva Palomar 2019; 2022) og kalla margir fræðimenn á sviðinu eftir bragarbót þar á ef ekki á illa að fara (sbr. Onieva Palomar 2022).

Óformleg könnun meðal MA-nemanna í upphafi námskeiðsins sem hér er til umfjöllunar staðfestir það sem fyrr var sagt. Margir þeirra, sumir jafnvel með áralanga kennslu að baki, segjast aldrei hafa fengið markvissa tilsögn í notkun orðabóka á námsárum sínum og að þeir hafi orðið þess varir að nemendur þeirra séu í svipuðum sporum. Þá er sláandi að nemendur, innlendir sem erlendir, skuli viðurkenna að þeir hafi aldrei lesið inngang eða notkunarleiðbeiningar í orðabókinni/orðabókunum sem þeir nota og hafi ekki hugmynd um hvaða upplýsingar þar sé að finna né heldur hvernig þeir geti nýtt sér orðabókina til hins ýtrasta. Þessar upplýsingar eru í takt við niðurstöður nokkurra nýlegra rannsókna: hjá Lew og Galas kemur fram að „our subjects in their majority denied having received training in dictionary skills or having read the front matter instructions in their dictionaries“ (2008, 1279). Molenda og Kiermasz gera að umtalsefni

í grein sinni um tungumálakennslu í Póllandi að „[...] though dictionary skills should be taught, some of the previously mentioned results seem to indicate that they are, to a large extent, neglected in the language classroom“ (2013, 190). Marella kemst að þeirri niðurstöðu í grein sinni um notkun rafrænna orðabóka í snjallsímum að „the experiment has shown that without knowing how to consult a dictionary the user does not take full advantage of the electronic dictionary [...]“ (2014, 78). Onieva Palomar tekur í sama streng þegar hann bendir á að hjá kennurum jafnt sem annarsmálsnemum á Spáni sé þekkingu og kunnáttu í notkun orðabóka ábótavant sökum þess að engin fræðsla eða þjálfun sé í boði í orðabókarnotkun (2022, 43).

2. Erasmus Mundus og MULTIELE-námsleiðin við Háskóla Íslands

Tildrög þess að námsleiðið „Orðabókarfræði/Orðabókin í tungumálanámi og -kennslu“ er kennt í spænsku við Háskóla Íslands eru þau að kennarar í deildinni tóku, ásamt spænskukennurum í öðrum evrópskum háskólum, þátt í að smíða sameiginlega námsleið³ sem hlaut Erasmus Mundus styrk frá Evrópusambandinu á árunum frá 2010 til 2016. Þessi sameiginlega námsleið í kennslu spænsku sem annars máls fékk heitið *MULTIELE – Master’s degree in Learning and Teaching of Spanish in Multilingual and International Context*. Markmið námsins var að mennta og þjálfna nemendur í að kenna spænsku sem annað mál í mismunandi samfélags- og menningarlegu umhverfi og í mismunandi málsamfélögum. Um tveggja ára nám var að ræða sem spannaði fjórar annir. Námið samsvaraði 120 eininga (ECTS) námi á meistarastigi sem er alla jafna tveggja ára nám að BA-námi loknu. Nemendur sem hlutu styrk til námsins komu víða að úr heiminum en sú krafa var gerð að nemandi talaði afbragðsgóða spænsku, þ.e. C1 samkvæmt Evrópurammanum. Hvað varðar ensku skyldi nemandi

3 Evrópsku háskólarnir voru eftirfarandi: Stokkhólms-háskóli í Svíþjóð, Groningen-háskóli í Hollandi, Freie Universität í Berlín, Þýskalandi, Deusto-háskóli í Bilbao á Spáni, Pompeu Fabra-háskóli í Barcelona, Spáni, Háskólinn í Barcelona á Spáni og Háskóli Íslands. Fimm háskólar í öðrum heimsálfum tóku þátt í samstarfinu. Í Asíu voru það Osaka-háskóli í Japan, Jawaharlal Nehru-háskóli í Nýju Dehli, Indlandi, og Málvísindaháskólinn í Moskvu, Rússlandi. Í Ameríku voru það Campinas-háskóli í Brasilíu og Maryland-háskóli í Bandaríkjunum.

geta fært sönnur á færnistig B2. Kennslan fór fram á spænsku en í einstaka tilvikum á ensku. Nemandur áttu því að vera í stakk búnir til að geta hlustað á fyrirlestra og tekið þátt í málstofum á ensku.

Eins og áður sagði var náminu skipt í fjórar annir og fór kennsla fram í mismunandi borgum og löndum. Námið hófst í öllum tilfellum í Deusto-háskóla í Bilbao, það er að segja í tvímála málsamfélagi þar sem töluð er bæði baskneska og spænska. Á annarri önn fluttu nemendur sig um set og héldu námi sínu áfram í nýrri borg og í öðru tvímála málsamfélagi, þ.e. í Barcelona þar sem er töluð katalónska og spænska. Á þriðju önn var komið að því að fara úr landi. Á nýjum áfangastað í Evrópu, Ameríku eða Asíu voru kennsluæfingar og ýmis námskeið á dagskránni. Nemandur voru nú allir í samfélagi þar sem engin spænska var töluð. Náminu lauk með lokaverkefni eða MA-ritgerð sem samsvaraði 30 einingum. Þeim nemendum sem voru utan Evrópu á þriðju önn var gert að snúa aftur til Evrópu til að ljúka náminu í háskólunum í Hollandi, Íslandi, Svíþjóð eða Þýskalandi.

Við Háskóla Íslands var skipulag námsins með þeim hætti að á haustmisseri luku kennaranemarnir 20 einingum í kennsluæfingum og 10 einingum í tveimur námskeiðum: annars vegar „Notkun nýrrar tækni í spænskukennslu“ og hins vegar „Orðabókarfræði/notkun orðabóka í tungumálanámi og -kennslu“. Það síðarnefnda var einungis í boði við Háskóla Íslands og er ennþá kennt á MA-stigi.⁴ Á vormisseri unnu nemendur alla jafna að lokaverkefni sínu sem gildi 30 einingar. Þess má geta að nokkur lokaverkefni fjölluðu á einn eða annan hátt um notkun orðabóka í kennslu spænsku sem annars máls eða um orðabókina sem verkfæri í tungumálanámi eða -kennslu. Einnig má nefna að nemandi úr MULTIELE-hópnum stundar um þessar mundir doktorsnám við Háskóla Íslands og snýr rannsókn hans að orðastæðum í tvímála orðabókum með íslensku sem viðfangsmál og spænsku sem markmál. Doktorsneminn er einnig starfsmaður LEXIA-SPÆ, tvímála orðabókar á milli íslensku og spænsku sem unnið er að í samstarfi við Stofnun Árna Magnússonar

4 Árið 2011 var undirritaður samningur milli HÍ og Háskólans í Sevilla. Kvað hann á um sameiginlega lokagraðu („joint degree“) á MA-stigi í spænsku annars vegar og í spænskukennslu hins vegar. Samningurinn hefur verið endurnýjaður í tvígang. Undanfarin skólaár hafa nemendur frá Sevilla-háskóla verið á bilinu tveir til fjórir á ári.

í íslenskum fræðum og Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum.

3. Námskeiðið Orðabókarfræði/orðabókin í tungumálanámi og -kennslu

Ástæða þess að námskeiðið „Orðabókarfræði/Orðabókin í tungumálanámi og -kennslu“ er hluti af spænskunáminu við HÍ er fyrst og fremst þátttaka háskólans í hinni alþjóðlegu námsleið, MULTIELE. Þess skal þó getið að það hafði sitt að segja að á BA-stigi hafði verið kennd orðabókarfræði á árunum frá 2003 til 2005, þannig að til staðar var bæði þekking og reynsla.

Markmiðið með námskeiðinu var að gefa MA-nemendum innsýn í kenningarlega orðabókarfræði og orðabókargerð, og að gera þeim kleift að nota þá grunnþekkingu í kennslu sinni í skólastofunni, bæði til að kenna nemendum á grunn- og framhaldsskólastigi um orðabækur og að þjálf þá í að nota orðabækur.

3.1. Námskeiðslýsing

Í upphafi annar fá nemendur gögn í hendur varðandi skipulag námskeiðsins, námsmat og lesefni. Kennslan fer fram í fyrirlestrum og umræðum.

Í fyrstu kennslustundinni er fjallað almennt um orðabókarfræði, út á hvað fræðin ganga og hver sé munurinn á kenningarlegri orðabókarfræði og orðabókargerð. Handbókin sem notuð er í námskeiðinu er *Lexicografía española* (2003) sem Medina Guerra ritstýrði. Bókin er grunnurinn að fyrsta hluta námskeiðsins og er útgangspunktur fyrir fyrstu verkefni og fyrirlestra nemenda. Athygli nemenda er vakin á öðru lesefni sem gæti nýst þeim í náminu.

Til að auðvelda íslenskum nemendum að tileinka sér fagorð orðabókarfræðinnar fá þeir í hendur orðalista yfir helstu hugtök og heiti í faginu og jafngildi þeirra á íslensku. Þessi orðalisti byggir á upplýsingum úr *Nordisk leksikografisk ordbok* frá 1997.

3.1.1. Skipulag námskeiðsins

Námskeiðinu er skipt í fjóra hluta. Hér verður í stuttu máli gerð grein fyrir hverjum hluta fyrir sig.

3.1.1.1. Fyrsti hluti: Tegundarflokkun og orðabókarskipan

Í fyrsta hluta námskeiðsins er það á hendi nemenda að undirbúa og kynna í fyrirlestri það helsta sem lýtur að byggingu og skipan orðabókarinnar. Hér er völdum köflum handbókarinnar fylgt, þ.e. þeim sem fjalla um tegundarflokkun orðabóka, orðabókarskipan, flokka skilgreininga, rafrænar orðabækur, skólaorðabækur og tvímálaorðabækur. Kynningunni skal fylgja samantekt sem samnemendur fá í hendur fyrir kennslustundina. Innihald, efnistöð og framsetning efnis er síðan útgangspunktur fyrir umræður í tímum.

Í fyrsta fyrirlestrinum er fjallað um tegundarflokkun orðabóka og hvað einkennir hvern flokk. Nefna skal helstu flokka til sögunnar og hvað það er sem aðgreinir einmálaorðabækur annars vegar frá tvímálaorðabókum og hins vegar frá margmálaorðabókum. Gera skal grein fyrir muninum á almennum orðabókum og sérhæfðum orðabókum, valkvæðum orðabókum og normkvæðum orðabókum, raðvenslaorðabókum og staðvenslaorðabókum, inntaksskipuðum orðabókum og segðarskipuðum orðabókum, ásamt því að draga fram muninn á skólaorðabókum, einmála orðabókum fyrir annars máls nema, m.m.

Þá fylgir fyrirlestur þar sem gera skal grein fyrir heildarskipan og meginskipan orðabóka, efnisvali, flettuvali, lemmun og mögulegri skipan orðaflattanna í orðabókum (inntaksskipuð, segðarskipuð), inngangi, notkunarleiðbeiningum, skammstafanaskrá, skrá yfir tákn sem koma fyrir í orðabókinni ásamt leturgerð, viðauka eða viðaukum.

Innskipan orðabóka er í brennidepli í þriðja fyrirlestrinum. Orðsgreinarskipan er skýrð ásamt helstu hugtökum stoðmálsins sem koma fyrir í orðsgreinum. Má til að mynda nefna upplýsingar um framburð, skiptingu í atkvæði, málfræðiupplýsingar, skilgreiningar (eiginmerkingu og aukamerkingu), margræði, samheiti og andheiti. Auk þess er orðmyndun, samkvæði og samgervi, notkunardæmum og fleiryrtum orðum gerð skil. Jafnframt skal athyglinni beint að

upplýsingum um notkun orðsins í málsamfélaginu, t.d. stílgildismörkun, fagmörkun, málsvæðismörkun og efnissviði, m.m. Undir þessum lið er einnig fjallað um flokka skilgreininga eins og greinandi skilgreiningu, tengjandi skilgreiningu, samheitaskilgreiningu, andheitaskilgreiningu, o.fl.

Orðabókargerð hefur ekki farið varhluta af þeirri tæknibyltingu sem hefur átt sér stað undanfarna áratugi. Þegar kemur að því að gera grein fyrir orðabókum á netinu eða rafrænum orðabókum skal draga fram mismuninn á hefðbundinni prentaðri orðabók og rafrænni orðabók hvað varðar notendaviðmót, skipulag og upplýsingar, m.m. Eins og Þórdís Úlfarsdóttir bendir á býður orðabók á netinu m.a. upp á „meiri hraða í upplýsingaöflun, meira myndefni, hreyfimyndir og hljóð, tengla innan verksins og út fyrir það“ (2013, 43), atriði sem einnig skal hafa orð á í fyrirlesturinum.

Fimmti fyrirlesturinn er um skólaorðabækur og einmála orðabækur fyrir annarsmálsnemendur. Kennaranemarnir skulu gera grein fyrir hvað það er helst sem einkennir þessa tegund orðabóka og gera grein fyrir markhópnum eða notendahópnum sem þær beinast að. Að lokum eru tvímálaorðabækur í kastljósinu. Fjallað er um skilningsorðabækur, málbeitingarorðabækur, einbentar eða tvíbentar, einstefnu- og tvístefnuorðabækur o.fl. Í tvímálaorðabókum er orði á viðfangsmáli fundið jafngildi eða jafnheiti á markmálinu ef slíkt er mögulegt. Hér skal öðrum einkennum tvímálaorðabóka jafnframt gerð skil og markhópi slíkra verka.

Í þessum hluta námskeiðsins öðlast nemendur skilning á ýmsum grundvallarhugtökum sem lúta að gerð og byggingu orðabóka og nýtast þeim til þess að takast á við næstu verkefni í námskeiðinu.

3.1.1.2. *Annar bluti: Lýsing og ritdómur um orðabók*

Í öðrum hluta námskeiðsins fær hver nemandi í hendur orðabók sem hann á að rýna í og gera grein fyrir í fyrirlestri. Alla jafna eru það spænskar orðabækur sem eru kynntar; ef um tvímálaorðabók er að ræða er spænska annaðhvort markmálið eða viðfangsmálið. Nemendum ber að hafa í huga alla þá liði sem voru til umfjöllunar í fyrsta hluta námskeiðsins. Mat skal lagt á orðabókina og það dregið fram sem telja má kosti hennar og galla. Ef orðabókin er til í rafrænni

útgáfu ber að gera grein fyrir notendaviðmóti, skipulagi og öðru sem einkennir veforðabækur.⁵

Í þessum hluta námskeiðsins er fjallað um orðabækur af ýmsu tagi. Má til dæmis nefna almennar (móður máls)orðabækur, einmála orðabækur fyrir annars málsnema, tvímálaorðabækur, orðtengslaorðabækur, málnotkunarorðabækur, orðsifjabækur, samheita/andheita-orðabækur, íðorðabækur, stafsetningarorðabækur, slangurorðabækur, o.s.frv.

Nemendur fá í hendur skapalón sem þeir geta stuðst við við undirbúning kynningarinnar.

3.1.1.3. Þriðji hluti: Fyrirlestrar gestakennara og orðabókarmanna

Í þriðja hluta námskeiðsins halda nokkrir gestakennarar og orðabókarmenn fyrirlestra sem lúta á einn eða annan hátt að orðabókum, orðabókarfræðum og orðabókargerð. Einnig eru sóttar heim tvær stofnanir sem heyra undir Árnastofnun.

Sérfræðingar frá Orðfræðisviði Stofnunar Árna Magnússonar í íslenskum fræðum (SÁM) fjalla um rafrænu orðabókina *www.islex.is*, margmála orðabók á vefnum með íslensku sem viðfangsmál og Norðurlandamálin sem markmál, ásamt LEXIU, en undir síðastnefnda titlinum eru íslensk-frönsk orðabók (opnuð í júní 2021), íslensk-þýsk og íslensk-spænsk orðabók. Þá er í fyrirlestri fjallað um spænska hluta LEXIU og þá vinnu sem þegar hefur verið innt af hendi við smíði orðsgreina á markmálinu í orðabókinni.

Ýmsir spænskir háskólakennarar og fræðimenn kynna sögu og þróun spænskra orðasambandaorðabóka ásamt því að fjalla um orðasambönd í einmála og tvímála orðabókum, stöðu þeirra í orðsgrein, skilgreiningu, m.m. Þá er einnig fjallað um stafræn textasöfn og orðabókarfræði.

Undir lok námskeiðsins er Orðfræðisvið Árnastofnunar sótt heim. Þar fá nemendur greinargóðar upplýsingar um vinnu orðabókarmanns og orðabókarteymis. Í síðasta tíma námskeiðsins er stiklað á stóru í sögu spænskrar orðabókargerðar, allt frá miðöldum til 20. aldar og helstu orðabækur og orðasöfn tímabilsins reifaðar. Þá er at-

5 Þess má geta að ekki hafa allir notendur aðgang að rafrænum orðabókum og að margar tegundir orðabóka eru ekki til á rafrænu forni.

hyglinni beint að tvímála orðabókum frá fyrri öldum. Í framhaldinu er haldið í Árnagarð þar sem hin svokölluðu basknesk-íslensku orða-söfn eru skoðuð.⁶

3.1.1.4. *Fjórði bluti: Lokaverkefni*

Námskeiðinu lýkur með því að nemendur skrifa u.þ.b. 25 blaðsíðna lokaritgerð. Verkefnið á að fjalla um orðabók að eigin vali, gerð og byggingu, og notkun hennar í kennslu spænsku sem erlends máls.

Í fyrsta hluta verkefnisins á nemandi að gera glögga grein fyrir hvernig hann hefur hugsað sér að kynna orðabókina fyrir markhópi að eigin vali. Í framhaldinu skal hann skipuleggja kennslustundir fyrir nemendur þar sem hann fléttar inn þjálfun í notkun orðabókarinnar, hvort sem er í kennslustofunni eða utan hennar. Ætlast er til þess að kennaranemarnir búi til efni eða aðlagi æfingar og verkefni að orðabókinni sem varð fyrir valinu. Í kennslutillögunni er nemandanum frjálst að nýta sér efni frá t.d. Prado Aragonés (1996a; 1996b; 2001) sem hefur búið til kennsluefni til að þjálfva notkun orðabóka í skólustofunni. Í verkefnabók Prado Aragonés eru æfingar sem lúta að leitaraðgangi að efniviðnum í orðabókum. Æskilegt er að beina sjónum sérstaklega að stafrófinu því að skilyrði fyrir árangri í notkun prentaðra orðabóka er að notandinn kunnist stafrófið.⁷ Síðan er brýnt að orðabókarnotandi þekki orðflokkana og hafi grunnþekkingu í sagnbeygingu markmálsins. Aðrar æfingar hverfast um að ná sem bestum tókum á því að skilja og túlka rétt þær upplýsingar sem koma fyrir í flettugreinum, hvort sem þær eru á pappír eða á rafrænu formi.

6 *Vocabula Gallica* (AM 897 4to) og *Vocabula Biscaica* (AM 987 4to).

7 Hafa skal í huga að ekki er alltaf aðgangur að rafrænum orðabókum í skólustofunni, að ekki eru til slíkar orðabækur fyrir öll tungumál og ósjaldan verður að borga fyrir aðgang að orðabókum á netinu.

4. Könnun á orðabókanotkun framhaldsskólanema á höfuðborgarsvæðinu

Að lokum má geta þess að það hefur lengi leikið forvitni á að vita hvort og þá hvaða orðabækur íslenskir nemar í framhaldsskóla nota í spænskunámi sínu. Tækifæri til að kanna það gafst þegar Estébanez Bueno vann að lokaverkefni sínu til meistaraþráðu í spænskukennslu veturinn 2021–2022. Til að komast að því hvort nemendur fletta upp í orðabók á pappír, á rafrænu formi eða notuðu þýðingaforrit til að afla sér upplýsinga um merkingu eða jafngildi orða, og hvort þeir flettu upp í einmála eða tvímála orðabókum, var þess farið á leit við nokkra framhaldsskólakennara að fá að leggja könnun fyrir nemendur þeirra. Það reyndist auðsótt og var könnun gerð í fjórum framhaldsskólum á höfuðborgarsvæðinu í apríl 2022. Nafnlaus könnun á pappír var lögð fyrir í upphafi kennslustundar að rannsakanda viðstöddum. Könnunin samanstóð af 23 spurningum á samtals þremur blaðsíðum. Alls tóku 260 spænskunemar þátt í könnuninni. Samhliða þessari könnun var spænskukennurum send könnun rafrænt og tóku 8 starfandi kennarar þátt í henni. Tilgangur seinni könnunarinnar var að kanna hug og afstöðu kennara til orðabókarnotkunar í kennslustundum og tungumálakennslu almennt.

Hér verður stiklað á stóru og helstu niðurstöður beggja kannana reifaðar í stuttu máli. Ef sjónum er beint að svörum kennaranna sögðust þeir upplýsa nemendur um helstu tvímálaorðabækur fyrir tungumálaparið spænsku og íslensku. Þar eru efst á blaði *Spænsk-íslensk orðabók* (2007) og *Íslensk-spænsk orðabók* (2011) sem eru aðgengilegar á netinu: *snara.is*. Nemendur hafa ókeypis aðgang að þessum orðabókum innan veggja skólans, hvort sem er í tölvu eða síma, og í sumum tilvikum á prenti.⁸ Þá svara kennararnir því til að þeir bendi á önnur verkfæri á netinu sem gætu nýst nemendum. Í könnuninni kemur einnig í ljós að þeir eru afar hlynntir notkun orðabóka og hvetja nemendur til að nýta sér þessi hjálpargögn, hvort sem er á rafrænu formi eða á bók, við úrlausn verkefna í kennslustund eða heima (Estébanez Bueno 2022).

8 Í nokkrum kennslustofum blöstu við mörg eintök af *Spænsk-íslensk* og *Íslensk-spænsk orðabókum*. Kennararnir nefndu það hins vegar að prentuðu bækurnar væru sjaldan notaðar þar sem allir nemendur væru með síma eða tölvu við hendina.

Ef vikið er að niðurstöðu könnunarinnar sem var lögð fyrir nemendurna nota um 95% þeirra orðabók á netinu. Um 78% þeirra nota tvímálaorðabók og benda niðurstöður til þess að margir þekki og noti tvímálaorðabækurnar sem eru aðgengilegar á *snara.is*, eða tæp 62% (Estébanez Bueno 2022). Gera má ráð fyrir að þeir fylgi hér ráðleggingum kennara sinna. Eins og áður sagði hafa nemendur ókeypist aðgang að þessum hjálpargögnum í skólanum en alla jafna ekki þegar heim er komið nema þeir hafi keypt áskrift að *snöru.is*. Rúm 16% aðspurðra segjast nota jöfnum höndum einmála og tvímála orðabækur. Heima fyrir segjast flestir nemendanna nota rafrænar orðabækur á borð við *SpanishDict*, tæp 34%, eða þýðingarforrit eins og *Google Translate*, um 20%, til að leysa heimaverkefni. Líta má á *Google Translate* sem tvímála orðabók eða orðalista þar sem mögulegt er að slá inn orð og fá þýðingu eða jafngildi þess. Einnig nota nemendur þýðingarforritið til þess að þýða heilar setningar eða málsgreinar í stað þess að glíma við að smíða þær með aðstoð orðabóka. Önnur hjálpargögn sem nemendur nefna eru t.d. *Wordreference*, *Glosbe* og *Duolingo*. Athygli vekur að nemendur nota jafnvel tvímálaorðabækur á netinu þar sem enska er annað hvort markmálið eða viðfangsmálið en ekki íslenska.

Samkvæmt niðurstöðu könnunarinnar eru það almennt kennararnir sem hafa upplýst nemendur um hjálpargögn á rafrænu formi sem nýtast þeim í málanáminu, og þá einkum og sér í lagi orðabækur. Ríflega 65% spænskunema segjast hafa fengið leiðbeiningar í notkun spænskra orðabóka í náminu og yfir 68% svara því til þeir hafi lært að nota orðabækur í ensku- eða dönskunámi sínu.

Þegar nemendur eru spurðir hvort þeim leyfist að nota orðabækur í snjallsíma eða þýðingarforrit í kennslustund svara yfir 80% þeirra að svo sé. Helsta þýðingarforritið sem er notað er *Google Translate* en tæp 50% aðspurðra segjast notast við forritið. Um 22% nýta sér *SpanishDict*. Hvað varðar *Google Translate* mæla spænskukennarar alla jafna ekki með notkun forritsins þar sem ekki er á niðurstöður þess að treysta.⁹ Þetta viðhorf kemur glögglega í ljós í niðurstöðum

9 Ef spænska nafnorðið *desesperación* er slegið inn í þar til gerðan reit fæst þýðingin 'örvæntingu'; sama niðurstaða fæst ef slegið er inn sagnorðið *desesperar* ('örvænta'), þ.e. upp kemur 'örvæntingu'. Ef íslenska orðið *ríim* er slegið inn kemur fyrst upp þýðingin 'espacio' sem merkir 'rými' en ekki 'fleti til að sofa í' (translate.google.com).

könnunarinnar sem lögð var fyrir kennarana sem og í svörum nemenda sem segjast nota það en nefna jafnframt að kennarar þeirra mæli ekki með að þeir geri það. Þá kemur einnig fram í könnuninni að nemendur telja alla jafna afar gagnlegt að nota orðabækur í spænskunáminu, hvort sem er til málbeitingar eða málskilnings og segja þeir að kennarar þeirra hvetji þá til að nýta sér hjálpargögn eins og orðabækur í allri verkefnavinnu (Estébanez Bueno 2022).

Lokaorð

Í þessari grein hefur í stuttu máli verið fjallað um notkun orðabóka í tungumálanámi og -kennslu. Gerð var grein fyrir ýmsum erlendum rannsóknnum á sviði orðabókanotkunar meðal tungumálanema á mismunandi færni- og skólastigum. Niðurstöður rannsókna og kannana sýna svo ekki verður um villst að færni nemenda í notkun orðabóka, veforðabóka eða orðabóka á prenti, er ábótavant. Þá sýna margar kannanir að kennarar eru margir hverjir ekki í stakk búnir til að leiðbeina nemendum við val á orðabókum og að þekking þeirra á gerð og byggingu orðabóka sé þeim fjötur um fót þegar kemur að því að kenna og þjálfá nemendur í notkun þeirra. Þetta kemur til af því að yfirleitt er gengið út frá því sem gefnu að þekking og færni kennarans á þessu sviði sé til staðar. Í framhaldinu var sagt frá tilurð og skipulagi námskeiðs um notkun orðabóka í kennslu spænsku sem erlends máls en tilgangur námskeiðsins er, eins og fram hefur komið, að undirbúa verðandi spænskukennara í að meta hvaða orðabækur henti fyrir tungumálanema á ýmsum málfærnistigum og kenna og þjálfá nemendur í orðabókanotkun. Í lokakaflanum var greint frá könnun um orðabókanotkun sem nýverið var lögð fyrir annars vegar kennara og hins vegar nemendur í nokkrum framhaldsskólum á höfuðborgarsvæðinu. Niðurstöður hennar sýna glögglega að íslenskir spænskunemendur kjósa að nota tvímála veforðabækur og er niðurstaðan í takt við flestar kannanir svipaðs eðlis sem voru lagðar fyrir tungumálanemendur annars staðar í heiminum (Müller-Spitzer 2017; Nied Curcio 2015; Domínguez Vázquez og Valcárcel Riveiro 2014; Marelló 2014; Mas Álvarez, Santalla del Río og Iglesias Cancela 2017). Samkvæmt könnuninni sem spænskukennarar í framhaldskól-

um svöruðu er viðhorf þeirra til notkunar orðabóka í málanáminu afar jákvætt og hvetja þeir nemendur til að nota þessi hjálpargögn. Þá upplýsa þeir þá um hvaða verkfæri séu þeim aðgengileg og hverjir séu helstu kostir þeirra miðað við tungumálafærni notendanna.¹⁰

Það er edlilegt að nemendur reyni að nýta sér nýjustu tækni og fletti upp í rafrænum orðabókum eða öðrum stafrænum hjálpargögnum á netinu í gegnum tölvu eða snjallsíma. Sú tækni ein og sér gerir þeim hins vegar ekki endilega kleift að skilja það sem upp kemur á skjánum (Domínguez Vázquez og Valcárcel Riveiro 2014, 184; Fredholm 2019). Nemendur verða að hafa ákveðinn grunn eða forsendur til að túlka rétt þær upplýsingar sem við þeim blasa og þeir verða að geta notað þær á viðeigandi hátt. Rétt er að hafa í huga að stafræn hjálpargögn á netinu, þau sem hér eru í brennidepli, byggja að megninu til á þeim kenningum sem liggja orðabókum til grundvallar og skipan upplýsinganna er sú sama eða svipuð. Tæknin flýttir hins vegar uppflettiferlinu og gerir notendum kleift að vafra um tengla innan verksins og út fyrir það, hlusta á framburð og birta myndir sem styðja við skýringu orða, m.m. Þá er flettufjöldi engin takmörk sett eins og í tilfelli orðabóka á pappír. Hvað sem því líður, það þarf að læra að nota og nýta sér öll þessi hjálpargögn. Fyrir vikið er æskilegt að nemendur fái markvissa þjálfun til þess að öðlast þekkingu og leikni í að nýta sér orðabækur í tungumálanámi sínu, hvort sem um er að ræða orðabækur á pappír eða á rafrænu formi, eða þýðingaforrit.

Ekki er nokkur vafi á því að „det påhviler [...] især lærere, at undervise i ordbøgers brug og ordbogsproblemer“ eins og Dollerup (1998, 87) bendir réttilega á. Spænski orðabókafræðingurinn Alvar Ezquerro (2003, 13) hefur hamrað á því að ef verðandi kennari eigi að geta metið og mælt með því hvaða orðabækur á að nota á mismunandi málfærnistigum og kennt orðabókarnotkun verði hann sjálfur að hafa einhverja hugmynd um gerð og uppbyggingu orðabóka, hvort sem um er að ræða einmála eða tvímála orðabækur, orðabækur á pappír eða á rafrænu formi. Tilgangur námskeiðsins sem hér hefur verið sagt frá er ekki einungis sá að undirbúa verðandi spænskukennara undir það að kenna notkun og nota orðabækur í

10 Þess ber að geta að valið stendur ekki um margar útgáfur orðabóka.

kennslu sinni heldur einnig að sjá til þess að nemendur öðlist færni í því að nota valdar orðabækur, hvort sem er í bókarformi eða á netinu, í skólastofunni eða við aðrar kringumstæður.

HEIMILDIR

- Alvar Ezquerro, Manuel. 2003. *La enseñanza del léxico y el uso del diccionario*. Madrid: Arco/Libros.
- Bogaards, Paul. 2010. „Dictionaries and Second Language Acquisition.“ Í *Proceedings of the XIV Euralex International Congress*, ritstýrt af A. Dykstra og T. Schoonheim, 99–123. Ljouwert: Fryske Akademy.
- Carstens, Adelia. 1995. „Language Teaching and Dictionary Use: An Overview“. *Lexikos* 5 (AFRILEX-reeks /series 5B), 105–116.
- Chi, Man Lai Amy. 1998. „Teaching Dictionary Skills in the Classroom“. *Euralex*, 565–578.
- Dollerup, Cay. 1998. „Elefant – se også myg.“ Í *Festskrift til JENS AXELSEN*, ritstýrt af Anne Garde, Pia Jarvad og K.T. Thomsen, 78–87. Kaupmannahöfn: Gyldendal.
- Domínguez Vázquez, María José og Carlos Valcárcel Riveiro. 2014. „Hábitos de uso de los diccionarios entre los estudiantes universitarios europeos: ¿nuevas tendencias?“ Í *Lexicografía de las lenguas románicas II. Aproximaciones a la lexicografía contemporánea y contrastiva*, ritstýrt af Sánchez Palomino, M. og María José Domínguez Vázquez, 165–189. Berlin: de Gruyter, <https://www.degruyter.com/document/doi/10.1515/9783110310337.165/html>
- Estébanez Bueno, Diego Manuel. 2022. „El uso del diccionario en clase de ELE en los institutos de Islandia.“ Reykjavík. Óbirt MA-ritgerð. <http://www.skemman.is>
- Fredholm, Kent. 2019. „Efectos del traductor de Google sobre la diversidad léxica: el desarrollo de vocabulario entre estudiantes de español como lengua extranjera“ [Effects of Google translate on lexical diversity: vocabulary development among learners of Spanish as a foreign language]. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*.
- Jón Hilmar Jónsson. 2021. „Orðasöfn og orðabækur.“ *Málsgreinar*. Reykjavík: Stofnun Árna Magnússonar í íslenskum fræðum. Sótt af www.ait.arnastofnun.is/grein.php?d=104 1. febrúar 2022.
- Jón Hilmar Jónsson. 2013. „Að byggja undir íslensk-erlenda orðabók. Forgrein og orðabókarefni.“ *Orð og tunga* 15, 1–22.
- Knežević, Ljiljana, Sabina Halupka-Rešetar, Ivana Miškeljin og Mira Milić. 2021. „Millennials as Dictionary Users: A Study of Dictionary Use Habits of Serbian EFL Students.“ *SAGE Open* apríl–júní, 1–11. <http://doi.org/10.1177/21582440211008422>
- LEXIA <https://lexia.arnastofnun.is/is/>
- Lew, Robert og Katarzyna Galas. 2008. „Can Dictionary Skills Be Taught? The Effectiveness of Lexicographic Training for Primary-School-Level Polish Learner in English.“ Í *XXX Euralex International Congress Barcelona*, ritstýrt af Bernal, Elisenda og Janet De Cesaris, 1273–1285. Barcelona: Documenta Universitaria.
- Lew, Robert. 2011. „Studies in dictionary use: recent developments.“ *International Journal of Lexicography*, 24 (1) 1–4.
- Maldonado, Concepción. 2008. *Uso del diccionario en el aula*. Madrid: Arco/Libros.
- Marello, Carla. 2014. „Using Mobile Bilingual Dictionaries in an EFL Class.“ *Eurolex International Congress: The user in focus*, ritstýrt af A. Abel., C. Vettori og N. Ralli, 63–83. Bolzano: Eurac.

- Martín García, Josefa. 1999. *El diccionario en la enseñanza del español*. Madrid: Arco/Libros.
- Mas Álvarez, Inmaculada, María Paula Santalla del Río og Yolanda Iglesias Cancela. 2017. „La enseñanza de la lexicografía del español en la universidad: una renovación necesaria.“ *CAUCE. Revista Internacional de Filología, Comunicación y sus Didácticas*, 40, 17–27.
- Molenda, Marek og Zuzanna Kiermasz. 2013. *Dictionary skills in advanced learners' coursebooks — Materials survey*. University of Lodz.
- Müller-Spitzer, Carolin. 2014. „Wörterbuchbenutzungsforschung.“ *Í Internetlexikographie: Ein Kompendium*, ritstýrt af Klosa, Annette og Carolin Müller-Spitzer, 291–342. Berlin/Boston: De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/9783050095615012>
- Müller-Spitzer, Carolin. 2017. „Investigación sobre el uso de diccionarios en la era digital.“ *Í Lexicografía y didáctica. Diccionarios y otros recursos lexicográficos en el aula*, ritstýrt af Domínguez Vázquez, M^a José og M^a Teresa Sanmarco Bande, 55–80. Frankfurt am Main: Peter Lang.
- Nied Curcio, Martina. 2015. „Wörterbuchbenutzung und Wortschatzerwerb. Werden im Zeitalter des Smartphones überhaupt noch Vokabeln gelernt?“ *Info DaF* 5, 445–468.
- Nomdedeu Rull, Antoni. 2011. „El uso del diccionario en el aula de E/LE: problemas y posibles soluciones.“ *Foro de profesores de E/LE* (janúar), 1–10.
- Nordisk leksikografisk ordbok*. 1997. Ritstýrt af Henning Bergenholtz, Ilse Cantell, Ruth Varvedt Fjeld, Dag Gundersen, Jón Hilmar Jónsson og Bo Svensén. Oslo: Universitetsforlaget.
- Onieva Palomar, Rafael. 2019. „El aprendizaje del español como lengua extranjera: la importancia de utilizar el diccionario adecuado.“ *Foro de Profesores de E/LE* 15, 149–160. DOI: 10.7203/foreole.15.15598.
- Onieva Palomar, Rafael. 2022. „Los diccionarios como herramienta para el aprendizaje de idiomas extranjeros: uso, percepción y preferencias por parte de estudiantes de tercero de ESO.“ *RILEX. Revista sobre investigaciones léxicas* 5 (1): 37–77.
- Prado Aragonés, Josefina. 1996a. „Usos creativos del diccionario en el aula.“ *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española* 11, 38–45.
- Prado Aragonés, Josefina. 1996b. *Tu diccionario: descúbrelo y aprende a manejarlo*. Huelva: Fundación El Monte.
- Prado Aragonés, Josefina. 2001. „El diccionario como recurso para la enseñanza del léxico: estrategias y actividades para su aprovechamiento.“ *Í Diccionarios y enseñanza*, ritstýrt af Marta C. Ayala Castro, 205–226. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.
- Tarp, Sven. 2008. „Kan brugerundersøgelser overhoved afdække brugernes leksikografiske behov?“ *LexicoNordica* 15, 5–32.
- Trap-Jensen, Lars. 2010. „One, Two, Many: Customization and User Profiles in Internet Dictionaries“ *Í Proceedings of the XIV EURALEX International Congress*, ritstýrt af Dykstra, Anna og Tanneke Schoonheim, 1133–1151. Ljouwert: Afûk.
- Pórdís Úlfarsdóttir. 2013. „ISLEX – norræn margmála orðabók“. *Orð og tunga* 15, 41–71.

ÚTDRÁTTUR

Orðabækur, tungumálanám og tungumálakennsla

Í þessari grein beinast sjónir að notkun orðabóka í tungumálanámi og -kennslu. Niðurstöður rannsókna sýna að rétt notkun orðabóka stuðlar að betri og markvissari málbeitingu tungumálanema og að þekking og færni í notkun orðabóka ýtir undir sjálfstæði og eykur virkni nemandans í málanáminu. Nú á dögum hafa nemendur í erlendum tungumálum aðgang að orðabókum fyrir mismunandi málfærnistig, bæði tvímála- og einmálaorðabókum á pappír eða á rafrænu formi. Samkvæmt könnunum kjósa flestir tungumálanemar að nota rafrænar tvímálaorðabækur. Ný tækni hefur hins vegar ekki aukið færni nemenda í orðabókanotkun, þvert á móti sýna kannanir að hæfni/færni nemenda í notkun orðabóka er ábótavant. Það má eflaust rekja til þess að kennslu og þjálfun í notkun orðabóka er áfátt. Það er á hendi tungumálakennarans að kenna nemendum að nota orðabækur og leiðbeina við val á þeim. Eigi tungumálakennari að vera í stakk búinn til að kenna notkun orðabóka og meta hvaða orðabækur hæfi mismunandi málfærnistigum verður hann að hafa hugmynd um gerð þeirra og byggingu. Hér er sagt frá tilurð og skipulagi námskeiðs á meistarastigi ætluðu verðandi spænskukennurum. Tilgangurinn með námskeiðinu er m.a. að leiðbeina verðandi kennurum í að meta hvaða orðabækur henta best fyrir nemendur á ýmsum málfærnistigum og að kenna nemendum að nota orðabækur. Einnig er sagt frá könnun um notkun orðabóka sem nýlega var gerð í nokkrum framhaldsskólum á höfuðborgarsvæðinu.

Lykilorð: orðabókanotkun, tungumálanám, tungumálakennsla

ABSTRACT

Dictionaries, Language Learning and Language Instruction

This article focuses on teaching the use of dictionaries in language learning. Prior research has shown that the correct use of dictionaries contributes to a better encoding of the L2 and that skills in the use of dictionaries promote independence and increase the student's activity in the language learning. Nowadays, foreign and second language learners have access to dictionaries for different levels of learning, both bilingual and monolingual as well as paper dictionaries or electronic dictionaries in various forms. According to surveys, most language learners prefer to use online bilingual dictionaries. The new technology, however, has not led to increased proficiency in dictionary use on the contrary, surveys indicate deficient skills. This can be attributed to the lack of systematic instruction and specific training in dictionary use. It is up to the language teacher to teach students dictionary use as well as to guide them to select the appropriate dictionary. In order to be able to teach the use of dictionaries and to evaluate which dictionaries should be used at different language levels, the language teacher must have some knowledge of the different types of dictionaries and the structure and content of a dictionary. This article describes the organization of a master's course on lexicography for future Spanish teachers, the purpose of which is to train future teachers in assessing which dictionaries are adequate for students at different language levels and in teaching dictionary skills/use. Finally, the article reports on the results of a study investigating the use of dictionaries among students of Spanish in several secondary schools in the Reykjavik area.

Keywords: dictionary use, second language acquisition, language teaching

Innsýn og aukið færni: Að „lesa“ menningu þjóða með aðstoð kvikmynda¹

Mál og menning eru tengd órjúfanlegum böndum.²

Inngangur

Rannsóknir á sviði annarsmálsfræða hafa á síðari árum að hluta hverfst um mikilvægi hvatningar og þess að námsefni og fyrirkomulag kennslu vekji og/eða viðhaldi áhuga og forvitni nemenda (Dörneyi 2003, 3–32). Einnig hafa þær staðfest að áhugi ráðist af mörgum ólíkum þáttum, s.s. aldri, uppruna, færni, smekk og áhugamálum (Dörneyi 2000, 519–538). Í því samhengi leggja fræðimenn áherslu á mikilvægi þess að greina félagslegar jafnt sem sálfélagslegar breytur nemendahópsins og ítreka að þær megi skilja sem vísitölur um áhuga. Almennur áhugi og það hvort nám er stundað með formlegum hætti eða hvort nemi lifir og hrærist í málumhverfinu skiptir að auki verulegu máli. Rod Ellis telur t.d. mikilvægt að upplifun og tilfinningalegt áreiti beri að samþætta fag- og fræðilegri innlögn, og að stöðug endurskoðun á aðferðarfræði náms og kennslu sé nauðsynleg í ljósi þess að þarfir nemenda séu síbreytilegar og markmið þeirra kvik (Ellis 1994; Palacios Martínez 2014, 22).³

En áhugi er ekki einsleitur. Dörneyi telur hann þvert á móti

1 Efni greinarinnar byggir á fyrirlestri sem fluttur var við Beijing Foreign Studies-háskólann í Kína vorið 2018.

2 *Aðalnámskrá frambaldsskóla*, 2005, 16.

3 Ellis byggir áherslur sínar á „the cognitive approach“ á skrifum fræðimanna á borð við Robert C. Gardner o.fl., og þess sem kallað hefur verið „social psychological approach“.

margþættan og ólíkan, allt eftir þroska, viðfangi og jafnvel kyni eða kyngervi (Dörnyei 1993, 273–284; Palacios Martínez 2019). Forverar hans í fræðunum, fræðimennirnir Gardner og Lambert, bentu á að hvati réðist af einstaklingsbundnum ástæðum náms og að hann megi flokka sem „aðlögunar“- hvata, þ.e. þegar nemi hefur áhuga á því að samsama sig menningu þess tungumáls sem verið er að læra, eða sem „praktískan“ hvata, þ.e. þegar nemi lærir tiltekið tungumál í hagnýtum tilgangi, svo sem vegna starfa eða náms erlendis (Gardner og Lambert 1972; Gardner 2006).

Með framangreindar áherslur í huga og þegar sjónum er beint að annarsmálskennslu á Íslandi við upphaf 21. aldar blasir við að myndefni ýmiss konar hefur rutt sér til rúms sem vinsælt, hentugt og áhugahvetjandi kennslufni. Gildir þar einu hvort um mynd-skeið, stuttmyndir, heimildamyndir eða kvikmyndir í fullri lengd er að ræða. Þegar horft er til þeirra takmörkuðu úrræða sem standa kennurum til boða þegar auka þarf færni og hæfni nemenda í að skilja menningu fjarlæggra samfélaga hafa fræðimenn vakið athygli á því hvernig val á bæði myndmáli og hljóðheimum stuðli að auknum skilningi á þeim menningarheimum sem kvikmyndir endurspegla og/eða endurskapa (Blell 2020, 62, 67). Þetta má að hluta til rekja til þess að kvikmynd má í senn skilja sem texta og vitnisburð um samfélög, málefni og sögulega viðburði. Fyrir nemendur á „lægrí“ færnistigum tungumálanáms, þ.e. A1 til B2 samkvæmt Evrópsku tungumálamöppunni (2006), veita kvikmyndir að auki aðgengi að hagnýtri notkun tungumála í raunverulegum aðstæðum, nokkuð sem hefðbundið kennslufni gerir alla jafna að mjög takmörkuðu leyti (Amenós-Pons 1999, 55, 66–67).

Í ljósi sívaxandi aðgengis að myndefni – ekki hvað síst fyrir til-stuðlan veraldarvefsins – verður sjónum hér á eftir sérstaklega beint að námi og kennslu í spænsku og að kvikmyndum í fullri lengd, því þær veita einstaka sýn inn í framandi og forvitnilegan veruleika Rómönsku-Ameríku. Gengið er út frá þeirri vissu að kvikmyndir höfði til ungs fólks og því að á þær megi líta sem spegilmyndir þeirra samfélaga sem þær spretta úr. Enn fremur að með notkun þeirra í kennslu megi í senn þjálfna menningarläsi og alla fjóra færniþætti tungumálanáms, þ.e. hlustun, talað mál, lestur og ritun (Aðalnámskrá framhaldsskóla 2005; Lovísa Kristjánsdóttir o.fl. 2006).

1. Málfærni og kvikmyndir

Ríkjandi hefur verið það viðhorf að notkun kvikmynda í kennslu hverfist fyrst og fremst um það að horfa á myndir og ræða efnis-tök þeirra, frekar en að þjálfra markvisst hæfni og færni í tilteknu tungumáli. Hér er hins vegar hnykkt á því að ef vandað er til vals á myndum og ef markmiðin eru skýr og ítarleg er um áhugahvetjandi og hentugt kennsluefni að ræða (López Gallardo 2014, 27). Gengið er út frá því að með persónusköpun sinni og myndmáli tjái og túlki leikstjórar ólík sjónarmið, komi á framfæri skoðunum, gildismati og viðhorfum til þess efnis sem til skoðunar er.⁴ Einnig að kvikmyndir kynni fyrir nemendum fjölbreytta notkun tungumálsins ásamt því að gefa þeim tækifæri til að fylgjast með líkamstjáningu, svip-brigðum, framburði og hrynjandi í talmáli sem á sér stað í eðlilegum samskiptum fólks við ólíkar aðstæður (Aðalnámskrá 2005, 23).

Á heimasíðu Kvikmyndastöðvar Íslands segir um kvikmyndir sem kennslutæki:

Kvikmyndin er margþætt listform sem byggir á náinni samvinnu fjölmargra ólíkra aðila. Í kvikmyndalæsi er sjónum beint að sögunni sem sögð er í kvikmyndinni og persónum hennar, en einnig að fagurfræði. [...] Í kvikmyndalæsi þjálfast áhorfandinn í að setja sig í spor annarra, jafnframt því að líta í eigin barm og tjá sína upplifun (Kvikmyndir í kennslu, án ártals).

Framangreindar áherslur eru í takt við markmið menntamálayfirvalda hér á landi, en í kaflanum um erlend mál segir í *Aðalnámskrá framhaldsskóla*, almennum hluta:

Læsi á menningu annarra þjóða, tjáning og samskipti á erlendum tungumálum leggur grunn að skilningi, vísýni og virðingu. Tungumálakunnátta er lykillinn að upplýsingum og gefur aðgengi að faglegu efni á erlendum tungumálum. Hún er ein af forsendum þess að geta átt farsæl samskipti og samvinnu við einstaklinga af öðru þjóðerni (Aðalnámskrá framhaldsskóla 2011, nr. 674, 5.1).

⁴ Hér verður ekki fjallað sérstaklega um tölur eða tæknimál við kvikmyndagerð.

[..]

Það er fleira en málkerfið sjálft sem nemendur þurfa að ná valdi á þegar tungumálanám er annars vegar. Þeir þurfa að kunna að nota málið í raunverulegum samskiptum og vita hvað er við hæfi við tiltekna aðstæður. Þeir þurfa að kunna skil á ýmsum þáttum í menningu og daglegu lífi þeirra þjóða sem um ræðir og skilja þá þætti sem móta þjóðareðlið. Þeir þurfa að þekkja siði, venjur og hefðir og vita hvernig á að haga sér við ýmsar aðstæður (Aðalnámskrá 2005, 7).

Til að kvikmyndir geti þjónað því hlutverki að vera hentugt náms-efni um framandi veruleika þurfa markmiðin um notkun þeirra að vera skýr, skipulögð og vel skilgreind. Vinnuáætlun þarf að vera sett fram í mælanlegum skrefum og innlegg kennara um áherslur, tilgang, innihald og efnistöð ítarlegt og í takt við þekkingarstig nemenda, aldur þeirra og reynslu – að svo miklu leyti sem slíkt er mögulegt.⁵

Þegar sjónum er beint að virkri *hlustun* í námskeiði þar sem kvikmyndir frá Rómönsku-Ameríku eru efniviðurinn gefst einstakt tækifæri til að vekja athygli á og vinna með ný orð og orðasambönd, áherslur í talmáli, málhefðir, málvenjur og málsnið mismunandi landa, samfélagshópa, stétta og jafnvel kynþátta.⁶ *Talþjálfun* gæti beinst að þjálfun í notkun tiltekins orðaforða og í framburði. Hún gæti einnig falist í kynningum á leikstjórum, löndum, leikurum o.fl., endursögn tiltekinna sviðsmynda, hlutverkaleikjum um þau álitamál sem til skoðunar eru, samræðum um efnisþætti myndar o.s.frv. Þannig mætti þjóða nemendum til virkrar þátttöku með umræðum fyrir og eftir sýningar (Nunan 2003, 33).⁷ Hvað *lestur* varðar má – allt eftir færnistigi hópsins – sýna mynd á upprunamáli, en birta jafnhliða texta upprunamáls og/eða þýðingar (Talaván Zanón 2012, 25 og 28–30). Með því eykst lesfærni og lestrarhraði. Að auki stuðlar notkun texta að vaxandi skilningi nemenda á orðum og orðasamböndum sem bundin eru ákveðnum aðstæðum (Hayati

5 Vísað er til þess sem á ensku er kallað *scaffolding*.

6 Við má bæta vinnu við málfræði- og/eða málvísindaleg fyrirbæri tungumálsins.

7 Höfundur ítrekar að það að sýna mynd á upprunamáli með texta á sama máli eykur bæði færni í lestri og almennri málfærni. Fræðimaðurinn Harmer bendir til viðbótar á að virk hlustun stuðli að því að nemendur tileinki sér tungumálið, áherslur þess, málsnið og málfræðinotkun.

og Mohmedi 2009, 28–30).⁸ Til viðbótar mætti leggja fyrir hópinn ítarefni ýmiss konar um landið sem um ræðir, umhverfið sem myndin sprettur úr, þá þjóðfélagshópa sem hún beinir sjónum að, sjónarhorn, áherslur, efnistöð o.fl. *Ritun* mætti svo þjálfá með því að skrifa útdrætti, ritdóma, umsagnir, endursagnir tiltekkinna sviðsmynda, auk ritunar lokaritgerðar þar sem byggt er á heimildarvinnu og unnið er með formlegt málsnið tungumálsins – enda hér horft til nemenda á lokastigi náms í framhaldsskóla og/eða í háskólanámi (Stempleski og Tomalin 2001, 23).⁹

Með því að útskýra fyrir nemendum að áhersla verði lögð á alla fjóra færniþætti tungumálanáms er brugðist við áherslum Evrópska tungumálarammans um mikilvægi þess að nemendur viti til hvers sé ætlast af þeim, að fyrir liggi hvað þau eigi að læra og hvernig eigi að nota kennsluefnið. Enn fremur að nemendur séu virkir þátttakendur og taki ábyrgð á eigin framförum og þekkingaröflun (Eyjólfur Már Sigurðsson 2003, 1–11; Nemendastýrt tungumálanám), nokkuð sem annarsmálsfræðingar telja m.a. mögulegt með því að leggja fjölbætt verkefni fyrir hópinn áður en áhorf á sér stað (Sjálfsmatsrammi 2006; Sánchez Torres, Uribe Acosta og Restrepo Restrepo 2019, 40–63; Mora Veléz 2004, 20).¹⁰

2. Kvikmyndir sem menningarspeglar

Þegar hugað er að vali kvikmynda til kennslu tungumála þarf fyrst að skoða úrval og aðgengi. Í því samhengi sem hér um ræðir ber að hafa í huga að kvikmyndagerð á spænsku – jafnt á Spáni sem í Rómönsku-Ameríku – á sér rúmlega eitt hundrað ára sögu. Með það að leiðarljósi að setja saman yfirlitsnámskeið sem ætlað er að auka færni og hæfni nemenda í menningarlæsi, ásamt því að þjálfá hæfni og færni í spænsku og auka skilning þeirra á samfélagslegum

8 Höfundar benda á að rannsóknir hafi sýnt að myndir sem eru sýndar með sama texta og talmálið styðja skilning nemenda sem lengra eru komnir. Fyrir getuminni nemendur hentar að hafa texta á móðurmálinu.

9 Vert er að vekja athygli á því að fræðimenn eru ekki allir sammála um hentugleika þess að vinna með kvikmyndir í fullri lengd. Þannig mæla Stempleski og Tomalin með notkun styttri myndbrota.

10 Mora Veléz segir nemendur verða bæði áhorfendur og aðdáendur og fari að grípa til og eigna sér (e. *poaching*) ákveðin orðatiltæki.

álitamálum fyrir tilstuðlan kvikmynda, færi vel á því að útskýra að kvikmyndagerð álfunnar megi rekja til þess þegar Lumière-bræðurnir kynntu uppgötvun sína á kvikmyndatökuvélinni á kaffihúsinu Grand Café í París árið 1895. Borgin var á þessum tíma alheims- vagga menningar og lista og þangað flykkist ungt yfirstéttarfolk frá Rómönsku-Ameríku til að afla sér menntunar. Fyrir þeirra til- stuðlan bárust til álfunnar fréttir og síðar tæki til kvikmyndagerðar. Lumière-bræðurnir lögðu frá upphafi sérstaka áherslu á mikilvægi þess að festa hversdagslíf fólks á filmu á sama tíma og aðrir ítrekuðu mikilvægi þess að leika sér með ímyndunaraflíð og hið óraunverulega sem efnivið í kvikmyndir (Vélez 2004, 12–16).¹¹

Þegar kvikmyndagerð óx fiskur um hrygg í álfunni voru því ólíkar uppskriftir til staðar en nauðsynlegt var að aðlaga þær staðbundnum aðstæðum og þeim efnahagslega veruleika sem kvikmyndagerðarfólk álfunnar stóð frammi fyrir. Gott dæmi um þessa aðlögun er t.d. að finna í mexíkóska melódramanu sem réði lögum og lofum í kvik- myndagerð þarlendis á árunum milli 1930 og 1950. Hlutverk aðal- leikarans sem þungamiðju frásagnarinnar var ýkt og sviðsetningar voru í anda einfaldra alþýðuleikhúsa (Lehman og William Luhr 2003, 150). Leitast var við að halda alþýðumeningu og sögu landsins á lofti og þótt uppskriftum frá Hollywood um áherslu á skemmtana- gildi væri fylgt einkenndi mexíkósk *ranchero*-tónlist þessar kvik- myndir.¹² Frumbyggjar og landeigendur lifa í þessum myndum í sátt og samlyndi og landeigendur gera sér grein fyrir mikilvægu vinnuframlagi og staðháttabekkingu frumbyggjanna og koma fram við þá af virðingu og áhuga. Hver og einn þekkir sinn stað og veit hvað til síns friðar heyrir. Dramað snýst um það þegar einhver utanað- komandi skýtur upp kollinum og raskar þessu jafnvægi. En í takt við Hollywood-uppskriftina endar sagan farsælega og áhorfendur hverfa rólegir af vettvangi.¹³

Sunnar í álfunni voru nokkuð aðrar leiðir farnar og t.d. var

- 11 Meðal þeirra var Georges Méliès en hann stóð m.a. fyrir því að saga Jules Verne *Le Voyage dans la Lune* (1865) var fest á fimmtán mínútna langa filmu og sýnd í París árið 1902. Myndin naut mikilla vinsælda víða um Rómönsku-Ameríku.
- 12 Tímabilið hefur verið kallað „gullöldin“ (s. *Época de Oro*) í mexíkóskri kvikmyndagerð. Best þekkt myndin frá þessum árum er *Heima á stórbýlinu* (s. *Allá en el Rancho Grande* / e. *Back Home on the Big Ranch*) frá 1936.
- 13 Mikilvægt framlag bandarískra kvikmyndagerðarmanna til þróunar kvikmyndagerðar á veraldar- vísu er það sem kallað hefur verið „order/disorder/order restored“-uppskriftin.

argentínsk kvikmyndagerð frá upphafi nátengdari þeirri evrópsku en sú mexíkóska (Shaw 2001, 17–30). Unnið var markvisst að því að kvikmyndin gegndi ekki einungis skemmtanahlutverki heldur hefði eigin rödd sem tjáningarmiðill. Viðtækra áhrifa ítalskrar kvikmyndagerðar gætti og hið svokallaða nýraunsæi beindi sjónum að hversdagsaðstæðum fólks.¹⁴ Fyrir tungumálanema bregða þessar myndir upp raunsonnum svipmyndum fyrri tíma. Efni þeirra var tekið upp á götum úti þar sem óbreyttir borgarar gegndu mikilvægum hlutverkum og útkoman varð eins konar heimildamynd þar sem ófegraður raunveruleikinn blasti við. Um svipað leyti spratt upp hin svokallaða nýbylgja, sem André Bazin hélt á lofti í franskrri kvikmyndagerð, og hafði einnig afgerandi áhrif á kvikmyndagerð í Rómönsku-Ameríku. Það er því fyrst við upphaf sjötta áratugarins að bera fer á sérstæðum og afgerandi áherslum í kvikmyndum sem frá álfunni bárust.

Í því samhengi skapast tækifæri til að skoða með nemendum hvernig það gerðist að í kjölfar kúbversku byltingarinnar árið 1959 og andófs '68-kynslóðarinnar var nýr tónn sleginn í suður-amerískri kvikmyndagerð. Hann mótaðist ekki hvað síst af því að nýtt pólitískt tungutak var í mótun fyrir tilkomu nýrra strauma í stjórnámálum (Solanas og Getino 2003, 281–305).¹⁵ Til varð nýr tjáningarmáti og nýjar túlkunaraðferðir í allri listsköpun og kvikmyndin veitir greinargóða innsýn í þann veruleika.¹⁶ Markmið kvikmynda varð fyrst og fremst það að fræða og upplýsa íbúa og umheiminn um þær breytingar sem álfan var að ganga í gegnum. Samtímis var þeim ætlað að skapa breytta ímynd af raunverulegum aðstæðum um gervallan þriðja heiminn svokallaðan (Burton 1986, 87).¹⁷ Tungutak og hefðir yfirstétta annars vegar og jaðarsettra hins vegar, rétt eins og málsnið og málnotkun andstæðra fylkinga í stjórnámálum, veitir

14 Í brasilískri kvikmyndagerð gerðu kvikmyndagerðarmenn allt frá upphafi tilraunir til að skapa sérstæði og sérstöðu með svokölluðum *chanchadas*-myndum þar sem áhersla er lögð á friðsamlega sambúð fólks af ólíkum uppruna.

15 Solanas og Getino héldu því fram áratug síðar að kvikmyndin væri áhrifamesti samskiptamiðilinn sem til væri. Hún samtvinnadi ólík listform, mynd, hljóð, ljós, liti o.s.frv., með þeim afleiðingum að enginn áhorfandi yfirgæfi kvikmyndasýningu án þess að hafa orðið fyrir áhrifum.

16 Sem dæmi um kvikmynd sem hentað gæti nemendahópi á færnistigi A2-B1 má nefna kúbversku myndina *Lústa* (s. *Lucta*, 1968). Myndmálið er í öndvegi og samtöl eða samræður stuttar og hnitmiðaðar.

17 Í þessum hópi voru brautryðjendur kúbverskrar kvikmyndagerðar og áhrifavaldar um álfuna alla eins og Tomás Gutiérrez Alea, Humberto Solás og Julio García Espinosa.

í tilfelli umræddra kvikmynda einstakt tækifæri til skoðunar á og umræðu um þróun tungumálsins.

Argentínsku kvikmyndagerðarmennirnir Fernando E. Solanas og Octavio Getino tóku virkan þátt í mótun þessa nýraunsæis og eru í dag fyrst og fremst þekktir fyrir beittar ádeilumyndir og tímamótagein sína „Í átt að þriðju kvikmyndinni“ þar sem þeir nálgast umræðuna á fræðilegan hátt og setja fram hugmyndir um flokkun á kvikmyndaiðnaðinum. Þar leggja þeir m.a. áherslu á að:

Frásagnar-og áhrifamáttur kvikmyndarinnar og möguleikarnir sem hún býður upp á til lifandi skrásetningar á nöktum veruleikanum, auk máttarins sem hún býr yfir til að upplýsa með mynd og hljóði, gera hana að besta samskiptamiðlinum. Þess gerist varla þörf að benda á að bestu kvikmyndirnar eru þær sem ná að beita hinu myndræna formi skynsamlega og flétta saman við það hæfilegum skammti hugmynda (2003, 291).

Fyrir áhugasama um málefni Rómönsku-Ameríku skiptir máli að vita að þeir, eins og svo margir aðrir róttækir menntamenn úr öllum stéttum og af ólíkum uppruna, sóttu efnivið í það að álfan logaði í pólitískum átökum. Í kvikmyndum sjöunda og áttunda áratugarins má því finna birtingarmyndir landeigenda með heraflann að baki sér sem berjast fyrir óbreyttri þjóðfélagsskipan á meðan frumbyggjar, vinstrisinnadir menntamenn og vopnaðar sveitir skæruliða leggja líf sitt að veði fyrir uppstokkun nýlendufyrirkomulagsins (Sigurður Hjartarson 1976; Skidmore og Smith 1997/2007). Fyrir heimamenn sýndu kvikmyndir raunsanna mynd af raunverulegum atburðum, en fyrir utanaðkomandi sýndu þær veruleika sem var framandi, ögrandi, dulúðlegur og jafnvel seiðandi. Myndin *Minningar um vanþróun* (s. *Memorias de subdesarrollo*, 1967), eftir Kúbverjann Gutiérrez Alea, segir sögu manns sem ákveður að verða eftir á Kúbu þegar fjölskyldan flytur til Bandaríkjanna eftir byltingu (Aja Díaz 2002, 16).¹⁸ Hann hefur lifað í velsæld í aðdraganda átakanna og finnur til takmarkaðrar samkenndar með hugmyndum byltingarinnar. En hann er Kúbverji og þar ætlar hann að lifa lífi sínu. Myndin *Lúsía* (s. *Lucía*, 1968), eftir Humberto Solás, segir 200 ára þjáningasögu

18 Talið er að um eitt hundrað þúsund Kúbverjar hafi flust til Bandaríkjanna á árunum 1959–1960.

alþýðufólks á Kúbu þar sem sérstök áhersla er lögð á sögu kvenna. Ástir þeirra og örlög eru samofin efnahags- og stjórn málaþróun hvers tíma og þátttaka þeirra og afskipti gerð mikilvæg. Þessar kvikmyndir fylgdu þannig ákveðinni hugmyndafræði og um leið og þær spegla tilteknar aðstæður og sögulega atburði var pólitískt hlutverk þeirra óumdeilanlegt.

Til að útskýra betur menningarsögulegt mikilvægi umræddra kvikmynda fyrir evrópskum/íslenskum nemendum gerir argentínski kvikmyndagerðamaðurinn Fernando Birri í grein sinni „Kvikmyndir og vanþróun“ tilraun til að skilgreina í hverju sérstaða kvikmynda frá þróunarlöndum sé fólgin. Hann kemst að þeirri mikilvægu niðurstöðu að vanþróun sé óaðskiljanlegur hluti menningarsögu Rómönsku-Ameríku. Hann ítrekar að hún eigi rætur að rekja til nýlendutímans og nýlendustefnunnar og að kvikmyndir álfunnar fjalli um þetta inngróna fyrirkomulag sem „endurspeglar falska ímynd samfélagsins og fólksins“ (Birri 1983, 12). Hann krefst þess að kvikmyndir sýni „stöðu mála eins og hún í raun og veru sé, en ekki eins og við [Íbúar álfunnar] vildum að hún væri“ (Birri 1983, 13).

Og hvert sem litið var logaði Rómanska-Ameríka í átökum allan sjöunda og áttunda áratuginn (Peadar Kirby 2003; Skidmore og Smith 1997/2007). Ólík sjónarmið voru uppi um flest mál, hvort sem þau sneru að menningar- og menntamálum eða þjóðfélags- og stjórn mállum, og kvikmyndirnar bera þess vitni. Öfgar til hægri og vinstri voru algengar og málamiðlanir voru svik við einhvern tiltekinn málstað (Sanjinés 1997, 62–70). Til að skilja betur það sem í dag gætu virst einstrengingslegar áherslur er rétt að rifja upp að einræðisstjórnir voru víða við völd í sunnanverðri álfunni á þessum árum og þúsundir mennta- og stjórn málamanna, verkalyðsleiðtoga og vinstrisinnaðra aðgerðarsinna voru teknir höndum.¹⁹ Fólki var haldið fongnu án dóms og laga, það sent í útlegð eða einfaldlega tekið af lífi. Enn aðrir hurfu sporlaust úr varðhaldi og ekkert hefur til þeirra spurst

19 Einræðisherrann Alfredo Strössner réði ríkjum í Paragvæ í 35 ár – eða frá 1958 til 1993. Augusto Pinochet hershöfðingi rændi völdum í Chile („Síle“ kemur fram síðar í textanum, samræma?) árið 1973 og hélt þeim allt til 1990 þegar hann lét af völdum en hélt áfram stöðu sinni sem yfirmaður hersins. Í Argentínu tók herinn völdin árið 1976 og hélt þeim til 1983. Einræðisöfl með herinn í broddi fylkingar fóru með ill völd í Úrúgvæ á árunum milli 1973 og 1985 og herinn réði ríkjum í Brasilíu frá 1964 til 1985.

allt til dagsins í dag (Anónimo 1986).²⁰ Það er því ekki að undra að kröftug andspyrna og hörð mótmæli hafi mótað alla þjóðfélags- og stjórn málaumræðu í álfunni á seinni hluta tuttugustu aldar og að þessar aðstæður hafi orðið efniviður í bókmenntum, kvikmyndum og annarri listsköpun álfunnar.²¹

Afraksturinn varð sá að allt fram á níunda áratuginn var þess vænst að kvikmyndir álfunnar hefðu áberandi samfélags- og stjórn málalega skírskotun (Sarlo 2003, 33). En þá komu ungir kvikmyndagerðarmenn fram á sjónarsviðið og hófu að segja sögur sínar á persónulegri nótum og fjalla um tilteknar aðstæður og ástand með því að beina sjónum að einkalífi fólks, staðbundnum aðstæðum og byggja efnistöð á einstaklingsbundinni reynslu (Rocha 2012a, 2012b).²² Og þegar myndir eins og *Kamíla*, eftir argentínska leikstjórnann Maríu Luísu Bember, var tilnefnd til Óskarsverðlauna sem besta erlenda myndin árið 1984, og mynd Luis Puezó, *Opinbera útgáfan* (s. *La historia oficial*), einnig frá Argentínu, var tilnefnd árið eftir, var brotið blað í kvikmyndasögu álfunnar (King 2000, 79–97; Shaw 2001; 2003; 2007). Í báðum myndum – og fjölmörgum öðrum í kjölfarið – gefst nemendum kostur á því að kynnast lífi og aðstæðum kvenna í umhverfi þar sem feðraveldið, með kaþólsku kirkjuna í broddi fylkingar, er allt umlykjandi. Tækifæri gefst til varpa ljósi á og ræða samfélagslega stöðu kvenna, ófrelsi þeirra og valdaleyssi. Málfræðileg atriði eins og notkun boðháttar öðlast nýja merkingu með raunsönnum dæmum í umræddum kvikmyndum. Sama á við um notkun viðtengingarháttar um langanir og þrár sem aldrei rætast. Hvað menningarlæsi varðar skiptir að auki máli að skilja hvernig og hvers vegna konur yfirstéttarinnar búa gjarnan við sambærilega jaðarsetningu og alþýðu- og bændakonur.²³

20 Sjá nánar í safni vitnisburða um afleiðingar ofsókna herforingjastjórnarinnar í Argentínu í bókinni *Nunca más* (Anónimo 1986).

21 Argentínska kvikmyndin *Opinbera útgáfan* (s. *La historia oficial*, 1985) veitir m.a. afhjúpanni innisýn í umræddar aðstæður.

22 Tímamótaverk Carolinu Rocha eru *Masculinities in Contemporary Argentine Popular Films and Representing History, Class, and Gender in Latin America: Children and Adolescents in Film*.

23 Um þessar mundir fara kvikmyndagerðarkonur mikinn og myndir þeirra beina gjarnan sjónum að stöðu kvenna. Meðal þeirra eru Lucrecia Martel frá Argentínu, Claudia Llosa frá Perú, Katia Lund frá Brasilíu, Cristina Gallego frá Kólumbíu, Patricia Riggen og Natalia Almada frá Mexíkó, Fina Torres frá Venesúela o.fl.

Allt frá þessum tímamótum hafa áherslur kvikmyndagerðarfólks snúist um það að beina sjónum að atburðum og aðstæðum sem það gat samsamað sig eða höfðu beina reynslu af.²⁴ Það skiptir því máli að nemendur viti og skilji að í verkum þeirra er tilteknu nærumhverfi gefið líf á skjánum og það staðbundna og þjóðlega er gert alþjóðlegt með tilvísun í sameiginlega mannlega reynslu, tilfinningar og skynjun. Fræðileg álitamál, sem snúa að sjálfmyndum þjóða eða þjóðfélagshópa, og vangaveltur um staðalmyndir og ímyndarsköpun færa kennurum hentugt og viðeigandi kennsluefni upp í hendurnar. Ekki hvað síst vegna þess að það er heimafólk sem segir sína eigin sögu og kvikmyndir frá hinum mörgu og ólíku löndum álfunnar, sem hverfast um forvitnilegt umhverfi og framandi aðstæður, verða þannig ákjósanlegt kennsluefni um menningu, tungumál og samtíma álfunnar.

Að „lesa“ menningu samtímans

Það sem kalla má samtímamann í kvikmyndagerð Rómönsku-Ameríku, þ.e. tímabilið frá 1990, mætti með sanni kalla blómaskeið (Hart 2004, 127).²⁵ Sé sjónum beint að mexíkóskri kvikmyndagerð og athyglinni sérstaklega beint að menningu og málsniði Mexíkóa ber fyrst að nefna myndina *Kryddlegin hjörtu* (s. *Como agua para chocolate*),²⁶ sem frumsýnd var árið 1993, enda er hún til merkis um að umhverfið hafði breyst og að heimaíðnaðurinn hafði náð fullum þroska. Þótt færa megi rök fyrir því að myndin haldi á lofti stöðluðum ímyndum af körlum og konum, sem og af samskiptum Mexíkó og Bandaríkjanna, þá tókst aðstandendum hennar að glæða umfjöllun um fjölskyldu- og hversdagslíf kvenna, stjórnsmál og stéttskiptingu, og jafnvel mexíkóska matargerð nýju lífi sem vakti athygli langt út fyrir álfuna. Síðari tíma kvikmyndir eins og myndin *Hundaástir* (s. *Amores perros*, 2000), sem fléttar haglega saman sögum fólks sem lifir og hrærist í stórborgarsamfélagi Mexíkóborgar, hafa víða

24 Myndirnar *Madeinusa* (s. *Madeinusa*, Perú, 2005) og *Róma* (s. *Roma*, Mexíkó, 2018) varpa ljósi á líf og aðstæður ungra kvenna af indíánaættum. Sú fyrri á sér stað í fjallaþorpi í Perú, sú síðari fjallar um líf þjónustustúlku í borg.

25 Uppgangurinn ræðst m.a. af því sem hann kallar „de-nationalization of the screen“.

26 Myndin byggir á samnefndri skáldsögu Lauru Esquivel. Hún kom út hjá Ísafold í íslenskri þýðingu Sigríðar Elvu Sigurðardóttur árið 1992.

vakið athygli. Í myndinni koma ólík stéttarstaða jafnt sem aldurs- og menningarmunur ekki í veg fyrir það að örlög sögupersónanna samtvinnist. Undir háværrí mexíkóskri rokktónlist, á fjölförnum gatnamótum, mætast á sekúndubroti ólíkir menningarheimar og fjölmennig stórborgarsamfélagsins hellist yfir áhorfandann þegar umferðarslys verður. Persónulegar aðstæður aðalpersónanna verða spegilmyndir ólíkra menningarkima og málnotkunar sem saman mynda heildstæða ásýnd borgarsamfélagsins þar sem enginn virðist passa inn í það hlutverk sem honum eða henni er ætlað eða hefur valið sér („Anuario...“ 2019).²⁷ Heimspekilegum vangaveltum um tilgang lífsins er fléttað saman við átök og ofbeldi af ýmsum toga.²⁸ Lífshlaup einstaklings verður að ferðalagi sem mótast af endurmati á gildum og aðstæðum.

Aðkallandi þemu sem vert væri að rýna í með nemendum og blasa við í þessum nýrri myndum eru misskipting auðs, óréttlæti og spilling, þar sem valdabarátta og átök verða eins konar eðlilegt framhald þessara aðstæðna. Frumbyggjar álfunnar, afkomendur þræla, verkafólk, bændur, konur og börn eru sjaldan í leiðandi hlutverkum eða eiginlegt umfjöllunarefni myndanna. Sé réttlætis gætt verður þó að gangast við því að þegar umræddir þjóðfélagshópar, menning þeirra og málnotkun birtast á skjánum, gjarnan baksviðs, er það ósjaldan til staðfestingar á vel þekktum staðalímyndum.²⁹ Örfáar undantekningar hafa komið fram og nefna má sílensku myndina *Machuca* (2002). Þar er saga Síle í aðdraganda valdaráns Pinochet sögð frá sjónarhóli tveggja 12 ára drengja. Annar er af indíánakyni og býr í illræmdasta fátækrahverfi Santíagó-borgar en hinn er af evrópskum uppruna og alinn upp í hverfi yfirstéttarinnar. Leiðir þeirra liggja saman í einkareknum kaþólskum drengjaskóla þegar skólastjórinn, í óþökk foreldra, ákveður að bjóða nokkrum drengjum úr fátækrahverfi nágrennisins skólavist. Þegar þeir uppgötva ólíkar

27 50 leiknar kvikmyndir voru framleiddar í Mexíkó á árinu 2008. Árið 2019 voru þær 216.

28 Karlremla og ástleysi óháð efnum og aðstæðum verður að ófgafullu ofbeldi í myndinni *Hundaástir* (s. *Amores perros*) en tilfinningaleg átök og samskipti kynjanna í myndum eins og *Og mamma þín líka* (s. *Y tu mamá también*) og *Gleður föður Amaro* (s. *El crimen de Padre Amaro*).

29 Rétt er að nefna leiknar myndir bólivíska kvikmyndagerðarmannsins Jorge Sanjinés. Þar er lífi og aðstæðum frumbyggja ítrekað gerð skil. Enn fremur framlag félaga í samtökum þeldökkra kvikmyndagerðarmanna í Brasilíu, *Cinema Negro*.

aðstæður hvor annars er saga landsins sögð frá ólíku sjónarhorni drengjanna og fjölskyldna þeirra.³⁰

Frá aldamótum hafa fleiri og fleiri kvikmyndir beint sjónum að tungumálum og menningu frumbyggja álfunnar. Fyrir þeirra tilstuðlan gefst tækifæri til að beina sjónum nemenda að áhrifum tungumála þeirra á málnotkun og málsnið spænskunnar og fjölmenningu landanna sem álfuna mynda. Meðal umræddra mynda má nefna Perúsku kvikmyndina *Madeinusa* (2005), myndina *Ixcantúl* (2015) frá Gvatemala, *Roma* (2018) frá Mexíkó, auk kvikmynda leikstjórans Jorge Sanjinés frá Bólivíu o.fl. Í myndunum er teft fram sögupersónum af indíánaættum og ljósi varpað á lítt þekkt sjónarhorn, annars konar heimssýn, hugmyndafræði, tengsl við móður jörð, *Pachamama*, mótlætið sem frumbyggjar búa við og jaðarsetningu menningar þeirra. Tónninn er gjarnan ljóðrænn og framandi, áleitinn og óvæginn, en fyrir nemendur á fjarlægum slóðum veita þessar myndir innsýn í einstaka samfélagsskipan sem nauðsynlegt er að kunna skil á og þekkja (González Rodríguez 2020).

Af framsögðu er ljóst að kvikmyndir álfunnar eru mikilvægur samfélagsspegill. Þær eru í senn hentugt verkfæri til þjálfunar í menningarlæsi og hæfni og færni í tungumálinu (Shaw 2003).³¹ Þegar horft er til efnistaka einstakra mynda má velta fyrir sér hvort þær hafni eða styrki staðlaðar ímyndir um Rómönsku-Ameríku og íbúa hennar. Hugmyndir argentínsku kvikmyndagerðarmannanna Solanas og Getino um „þriðju kvikmyndina“, þ.e. kvikmyndir sem vettvangur pólitískrar umræðu, fólu í sér að hvorki mætti fegra né sverta, ýkja né draga úr, heldur segja söguna eins og hún væri (2003, 296). Í því ljósi staðfestist hlutverk kvikmynda sem kennsluefnis. Þær beina sjónum að viðfangsefnum eins og ólíkum birtingarmyndum þjóða, þjóðfélagshópa, kynja og kynþátta, samtímis því að veita innsýn í raunverulegar aðstæður og margvíslega málnotkun. Þær varpa ljósi á það hvernig stjórn málaátök, sögulegir jafnt sem hversdagslegir viðburðir, trúarleg efni og átök um áhrif og völd hafa mótað

30 Vert er að vekja athygli á brasilísku myndunum *Pixote* (1981), um líf götubarna í Ríó de Janeiro, *Borg guðs* (2002), um íbúa eins illræmdasta fátækrahverfis í nágrenni Ríó, og myndinni *Carandiru* (2003) um aðbúnað og uppreisn í samnefndu fangelsi í útjaðri São Paulo. Um eins konar útskýringamyndir er að ræða þar sem sammannlegum tilfinningum er tvinnad saman við hápólitíska samfélaggagnrýni.

31 Sjá hér ítarlega umfjöllun um best þekktu myndir álfunnar frá tíunda áratugnum.

sögu Rómönsku-Ameríku allt frá tímum hernáms Evrópumanna í álfunni. Ofbeldi er allsráðandi og það er líkamlegt og andlegt, pólitískt og glæpsamlegt. Það raungerist í málnotkun og er jöfnum höndum opinbert og hluti af einkalífi íbúanna.³²

Lokaorð

Eins og fram er komið spegla kvikmyndir tiltekna menningu, tíðaranda, sögu og samtíma. Að auki tjá þær og túlka tiltekið tungumál og verða þannig hentugt verkfæri til að auka hæfni og færni nemenda í tungumálum og menningarlæsi. Að „lesa“ menningu með aðstoð kvikmynda kallast á við hugmyndir fræðimanna um mikilvægi þess að samþætta fag- og fræðilega innlögn og upplifun, auk þess sem úrval þeirra og sívaxandi aðgengi gerir kleift að endurskoða val þeirra í takt við námsstig og sálfélagslegar breytur nemendahópsins. Hvort heldur áhugi hópsins hverfist um það að samsama sig menningu þess tungumáls sem verið er að læra – í takt við kenningar Gardner og Lambert – eða að námið sé stundað í hagnýtum tilgangi, eiga kvikmyndir við. Sú niðurstaða fæst einnig þegar hugmyndir Dörnyei o. fl. um að verkefnaðið fyrirkomulag kennslu sé áhugahvetjandi og skilvirk leið til árangurs eru hafðar í huga (Dörnyei o.fl. 2014, 18).

Í rökfærslunni hér að framan hefur því verið svarað að kvikmyndir henti sem kennsluefni að því gefnu að fyrir liggi ítarleg námsáætlun sem tiltekur markmið, hæfniviðmið, verklag, áherslur o.s.frv. Einstaklingsmiðuð aðstoð, virkt samtal við nemendur og aðgengi að ráðgjöf kennara eru allt nauðsynlegar forsendur þess að árangur náist. Á það jafnt við um aukna færni í menningarlæsi, hæfni í talmáli, og þekkingu á málvenjum, málhefðum og málsniði mismunandi landa, samfélagshópa o.fl. Á verksviði kennara er að auki að leggja fyrir viðeigandi ítarefni og stuðla þannig að vaxandi skilningi á menningarbundnum orðum og orðasamböndum, á tilteknum efnisatriðum og því umhverfi sem sjónum er beint að. Ritunarhluta málanáms má svo þjálfá með skrifum útdráttá, ritdóma og umsagna, auk ritunar lengri verkefna þar sem unnið er með formlegt málsnið tungumálsins. Með

32 Sjá t.d. kvikmynd Lucreció Martel, *Zama* (2017).

Því að setja fram skýr markmið og áætlun um hvernig fyrirhugað sé að þjálfra alla færniþætti tungumálanáms er brugðist við áherslum á mikilvægi þess að nemendur viti til hvers sé ætlast af þeim, hvað þau eigi að læra og hvernig eigi að nota kennsluefnið.

Sé horft sérstaklega til náms í spænsku, blómlegrar kvíkmyndaframleiðslu og fjölmeningarlegs veruleika Rómönsku-Ameríku, blasir við að úr mörgu er að velja – hvort heldur sem horft er til síðustu aldar eða um og eftir árþúsundamót. Sé einnig haft í huga að hver kvíkmynd sé einstakur heimur og að á einu misseri eða önn megi kynnast 12–14 heimum, er um fjársjóð að ræða. Þannig mætti vikulega velja nýja mynd sem beinir sjónum og athygli nemenda að tilteknu landi, málsniði og samfélagslegu álitamáli. Sá skilningur liggur til grundvallar því að hver mynd varpi á skjáinn raun sannri mynd af lífi fólks í löndum álfunnar og því að kvíkmyndir endurspegli ákveðinn tíðaranda, tímabil og málsnið spænskunnar. Spegillinn sem um ræðir hverfist þessi árin um krefjandi álitamál eins og umhverfismál, stöðu kvenna, aðstæður frumbyggja, misskiptingu o. fl.³³ Í ljósi þess að sömu rök eiga við um kvíkmyndir annarra heimssvæða og landa á umræðan sem hér hefur verið reifuð einnig erindi við kennara og nemendur annarra tungumála.

33 Séu nokkur dæmi tekin, þá beina myndirnar *Faðmlag slöngunnar* (2015) og *Karíbabafíð* (2004) sjónum að umhverfismálum. Myndirnar *Kamíla* (1984), *Mýrin* (2001) og *Fangar* (2015) að stöðu og aðstæðum kvenna. Myndirnar *Madeinusa* (2006), *Jafnvel rigningin* (2010) og *Ixcanúl* (2015) að málefnum frumbyggja og myndirnar *Borg guðs* (2002), *Zama* (2017) og serían *Eiturlyfjabarónarnir* (2015–2017) að ofbeldi og spillingu.

HEIMILDIR

- Aðalnámskrá frambaldsskóla. Almennur bluti.* 2011. Reykjavík: Stjórnarráð Íslands. Sótt 20. febrúar 2022 af https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt--myndir-og-skrar/MRN/Adalnamskra%20framhaldsskola_2_utg_breyt_2015_.pdf
- Aðalnámskrá frambaldsskóla. Erlend tungumál.* Tillögur. 2005. Menntamálaráðuneytið. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/ritog-skyrslur/namsskipan_%20tungumal_frhsk.pdf
- Aja Díaz, A. 2002. „La emigración cubana hacia Estados Unidos a la luz de su política Inmigratoria.“ Sótt 25. febrúar af [http:// http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cemi-uh/20120821035541/laemig.pdf](http://http://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cemi-uh/20120821035541/laemig.pdf)
- Amenós-Pons. 1999. „Cine y enseñanza de español.“ 55, 66–67. Sótt 25. febrúar 2022 af <https://ajif-ucm.academia.edu/Jos%C3%A9Amen%C3%B3sPons?swp=-tc-au-14552859>.
- Anónimo. 1986. *Nunca más: Informe de la comisión nacional sobre la desaparición de personas.* Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires.
- „Anuario estadístico de cine mexicano.“ 2019. Sótt 19. febrúar 2022 af <http://www.imcine.gob.mx/wp-content/uploads/2020/05/Anuario-2019.pdf>
- Birri, F. 1983. „Cinema and Underdevelopment“. *Twenty-Five Years of the New Latin American Cinema.* Ritstýrt af Chanan, M. London: British Film Institute.
- Blell, G. 2020. „Operating between Culture and Languages. Multilingual Films in Foreign Language Classes.“ *PFLB, Standards – Margins – New Horizons. Teaching Language and Literature in the 21st Century.* 52–73. Sótt 22. febrúar 2022 af <https://doi.org/10.4119/pflb-3496>.
- Burton, J., ritstj. 1986. *Cinema and Social Change in Latin America: Conversations with Filmmakers.* Austin: University of Texas Press.
- Dörnyei, Z. C. Muir og S. Ibrahim. 2014. „Directed motivational currents: Energising language learning by creating intense motivational pathways.“ *Motivation and Foreign Language Learning: From Theory to Practice.* Ritstýrt af Lasagabaster D., o.fl. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. 9–29.
- Dörnyei, Z. 2003. „Attitudes, Orientation and Motivations in Language Learning: Advances in Theory, Research and Applications.“ *Language Learning* (Supplement 1), vol 53, 3–32.
- Dörnyei, Z. 2000. „Motivation in action: Towards a process-oriented conceptualisation of student motivation.“ *British Journal of Educational Psychology*, vol 70, 519–538.
- Dörnyei, Z. 1993. „Motivation and Motivating in the Foreign Language Classroom.“ *The Modern Language Journal*, vol. 78, 273–284.
- Ellis, R. 1994. *The Study of Second Language Acquisition.* Oxford: Oxford University Press.
- Ellis, R. 2005. „Principles of Instructed Language Learning.“ *System*, vol 33/2, 209–224. Sótt 20. febrúar 2022 af <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0346251X05000138>

- Eyjólfur Már Sigurðsson. 2003. „Hvað eru nemendur að hugsa? Félagsleg túlkun og hugmyndir um tungumálanám og kennslu.“ *Málfríður*, tbl. 30, 1–11. Sótt 22 febrúar 2022 af <https://www.hi.is/sites/default/files/atli/pdf/greinar/hvaderunemenduradhugsa.pdf>
- Esquivel, L. 1992. *Kryddlegin hjörtu*. Þýdd af Sigríði E. Sigurðardóttur. Reykjavík: Ísafold.
- „Evrópski tungumálaramminn“ (2006). Sótt 25. febrúar 2022 af <https://mms.is/namsefni/evropska-tungumalamappan-fyrir-framhaldsskolastig>
- Gardner, R. C. 2006. „Motivation and Attitudes in Second Language Learning.“ *Encyclopedia of Language & Linguistics*. Sótt 25. febrúar 2022 af <https://doi.org/10.1016/B0-08-044854-2/00625-8>
- Gardner R. C. og Lambert W. 1972. *Attitudes and Motivation in Second Language Learning*. Rowley, MA: Newbury House.
- González Rodríguez, M. F. 2020. *Histrionic indigeneity: Ethnotypes in Latin American cinema*. PhD dissertation. University of Amsterdam. Sótt 20. febrúar af <https://dare.uva.nl/search?identifer=30d37fa1-b12b-45c9-a228-5ae3b21b72b6>
- Harmer, J. 2003. „Popular culture, contexts, and context.“ *LELT Journal*, vol 57/3, 288–295.
- Hayati, A. og Mohmedi, F. 2011. „The effect of films with and without subtitles on listening comprehension of EFL learners.“ *British Journal of Educational Technology*, vol 42, 181–192.
- King, John. 2000. *Magical Reels. A History of Cinema in Latin America*. London: Verso.
- „Kvikmyndir í kennslu“ (án ártals). Sótt 25. febrúar af <https://www.kvikmyndamidstod.is/born-og-ungmenni/kennsluefni/>
- Kirby, P. 2003. *Introduction to Latin America: Twenty-First Century Challenges*, London: Thousand Oaks.
- Lehman, P. og Luhr, W. 2003. *Thinking about Movies: Watching, Questioning, Enjoying*, Oxford: Blackwell.
- López Gallardo, A. M. 2014. *El cine como recurso didáctico para la enseñanza del inglés como lengua extranjera: la adaptación filmica desde una perspectiva de género*. Dokorsritgerð. Malaga: Universidad de Malaga. Sótt 20. febrúar 2022 af <https://riuma.uma.es/xmlui/handle/10630/7777>
- Lovisa Kristjánsdóttir, Laufey Bjarnadóttir og Samúel Lefever. 2006. „Úttekt á enskukennslu í grunnskólum veturinn 2005–2006.“ Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Méliès, G. 1902. *Le Voyage dans la Lune*. Paris. Sótt 22. febrúar 2022 af <https://www.youtube.com/watch?v=ZNAHcMMOHE8>
- Mora Vélez, R. A. 2004. „From couch potatoes to critical learners: a theoretical framework for television use in EFL/ESL classrooms.“ Sótt 22. febrúar 2022 af https://www.academia.edu/6880278/From_Couch_Potatoes_to_Critical_Learners_A_Theoretical_Framework_for_Television_Use_in_EFL_ESL_Classrooms
- „Nemendastýrt tungumálanám“. *Tungumálamiðstöð Háskóla Íslands*. Sótt 22. febrúar af https://www.hi.is/haskolinn/nemendastyrt_tungumalanam (án ártals).

- Nunan, D. 2003. *Practical English Language Teaching*. London: McGraw-Hill Education.
- Palacios Martínez, I. M. 2014. „La motivación en el aprendizaje de una lengua extranjera. ¿Qué podemos hacer con alumnos desmotivados?“ *Mosaico* 32, 20–28.
- Palacios Martínez, I. M., ritstj. 2019. Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Sótt 20. febrúar 2022 af <https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/motivacion>
- Rocha, C. 2018. „Girls on the Screen: Gender in Contemporary Argentine Cinema.“ *The Child in World Cinema*. Ritstýrt af Debbie Olson. Maryland: Lexington Books, 3–17.
- Rocha, C. 2012a. *Masculinities in Contemporary Argentine Popular Films*. New York: Palgrave.
- Rocha, C. og Seminet, G., ritstj. 2012b. *Representing History, Class, and Gender in Latin America: Children and Adolescents in Film*. New York: Palgrave.
- Sánchez Torres, W. C., Uribe Acosta, A. F. og Restrepo Restrepo, J. C. 2019. „El cine: una alternativa de aprendizaje.“ *Trilogía Ciencia Tecnología Sociedad*, vol. 11, 40–63.
- Sanjinés, J. 1997. „Problems of Form and Content in Revolutionary Cinema“. *New Latin American Cinema: Theory, Practices and Transcontinental Articulations*. Ritstýrt af Michael, T. Martin. Detroit: Wayne State University Press.
- Sarlo, B. 2003. „Cultural Studies Literary Criticism at the Cross-Roads of Values.“ *Contemporary Latin American Cultural Studies*. Ritstýrt af Hart S. og Young R. London: Arnold, 17–43.
- Shaw, D., ritstj. 2007. *Contemporary Latin American cinema breaking into the global market*. Lanham: Rowman & Littlefield Publishers.
- Shaw, D. 2003. *Contemporary Cinema of Latin America: 10 Key Films*, London: Continuum.
- Shaw, L. 2001. „The Brazilian Chanchada of the 1950s and Notions of Popular Identity.“ *Luso-Brazilian Review*, 38/1, 17–30.
- Sigurður Hjartarson. 1976. Þættir úr sögu Rómönsku Ameríku. Reykjavík: Mál og menning.
- „Sjálfsmatsrammi“. *European Language Portfolio*. 2006. Sótt 22. apríl 2022 af <https://mms.is/namsefni/evropska-tungumalamappan-fyrir-framhaldsskolastig>, 128–147.
- Skidmore, T. E. og Smith, P. H. 1997/2007. *Modern Latin America*. Oxford: Oxford University Press.
- Solanas, F. og Getino, O. 2003. „Í átt að þriðju kvikmyndinni.“ *Áfangar í kvikmyndafræðum*. Ritstýrt af Guðna Elíssyni. Þýtt af Hólmfríði Garðarsdóttur. Reykjavík: Háskólaútgáfan, 281–305.
- Stempelki S. og Tomalin, B., ritstj. 2001. *Film*. Oxford: Oxford University Press.
- Talaván Zanón, N. 2012. „Justificación teórica-práctica del uso de los subtítulos en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras.“ *TRANS*, vol. 16, 23–37.

*Kvikmyndir (úrval).*³⁴

- Altaristaflan* (s. *Retablo*, Perú, 2017).
Borg guðs (p. *Cidade de Deus*, Brasilía, 2002).
Kamíla (s. *Camila*, Argentína, 1984).
Carandiru (p. *Carandiru*, Brasilía, 2003).
Faðmlag slöngunnar (s. *El abrazo de la serpiente*, Kólumbía 2015).
Fangar (s. *Presos*, Kosta Ríka 2015).
Glæpur föður Amaro (s. *El crimen de Padre Amaro*, Mexíkó, 2002).
Heima á stórbýlinu (s. *Allá en el Rancho Grande*, Mexíkó, 1936).
Hundaástir (s. *Amores perros*, Mexíkó, 2000).
Ixcanúl (s. *Ixcanúl*, Gvatemala, 2015).
Jafnvel rigningin (s. *También la lluvia*, Bólvía, 2010).
Karíbabafið (s. *Caribe*, Kosta Ríka, 2004).
Kryddlegin hjörtu (s. *Como agua para chocolate*, Mexíkó, 1992).
Lúsía (s. *Lucía*, Kúba, 1968).
Machuca (s. *Machuca*, Síle, 2004).
Madeinusa (s. *Madeinusa*, Perú, 2005).
Minningar um vanþróun (s. *Memorias de subdesarrollo*, Kúba, 1968).
Mýrin (s. *La ciénaga*, Argentína, 2001).
Eiturfjafbarónar (s. *Narcos*, Kólumbía, 2015–2017).
Nei (s. *No*, Síle, 2012).
Og mamma þín líka (s. *Y tu mamá también*, Mexíkó, 2001).
Opinbera útgáfan (s. *La historia oficial*, Argentína, 1985).
Pixote (p. *Pixote*, Brasilía, 1980).
Roma (s. *Roma*, Mexíkó, 2018).
Zama (s. *Zama*, Argentína, 2017).

34 Ef horft er til færniþátta og erfiðleikastigs kvikmynda mætti hugsa sér að myndirnar *Og mamma þín líka* (Mexíkó, 2001) og *Karíbabafið* (Kosta Ríka, 2004) hentuðu nemendum á færnistigi A1-A2. Náttúran leikur mikilvægt hlutverk, samtöl eru ráðandi og léttleiki svífur yfir vötnum. Þær myndir sem beina sjónum að aðstæðum frumbyggja, s.s. *Madeinusa* (Perú, 2005), *Ixcanúl* (Gvatemala, 2015) og *Roma* (Mexíkó, 2018) henta einnig í upphafi náms, þ.e. á færnistigi A2. Myndirnar hverfast um eina aðalpersónu, sögusviðið er takmarkað, frásögnin er hæg, myndmálið aðgengilegt, samtöl mörg og nærmyndir algengar. Áleitnari aðstæðum bregður við í þeim myndum sem beina sjónum að sögulegum viðburðum, stéttskiptingu, stjórnmálaátökum og samsettu málsniði. Myndir sem henta fyrir B1 væru t.d. *Fangar* (Kosta Ríka, 2015) og *Nei* (Síle, 2012), á sama tíma og *Zama* (Argentína, 2017), *Faðmlag slöngunnar* (Kólumbía, 2015) og *Jafnvel rigningin* (Bólvía, 2010) ættu betur við fyrir nemendur á færnistigi B2.

ÚTDRÁTTUR

Innsýn og aukin færni:

Að „lesa“ menningu þjóða með aðstoð kvikmynda³⁵

Í greininni er sjónum beint að hentugleika kvikmynda sem kennsluefnis í tungumálanámi. Tíundaðar eru kenningar um nauðsyn þess að höfða til áhugasviðs nemenda við val á efni og verkefnum og mikilvægi þess að greina sálfélagslegar breytur nemendahópsins, þ.e. hvers vegna og til hvers nemandi stundi viðkomandi nám, hvað veki áhuga hans/hennar, og hverju námsumhverfið skipti. Mikilvægi upplifunar og fræðilegs innlags er ítrekað ásamt því að rætt er hvaða aðferðum megi beita til að auka hæfni og færni í lestri, ritun, hlustun og tal-færni með fulltingi kvikmynda.

Áherslur greiningarinnar hverfast um nám í spænsku og um fjölmennningarlegan veruleika Rómönsku-Ameríku. Stuttlega er gerð grein fyrir þróun kvikmyndagerðar í álfunni og stiklað á stóru um efnistöð kvikmynda á mismunandi tímabilum. Haft er að leiðaljósi að kvikmyndir endurspegla og endurskapa það umhverfi sem þær spretta úr og að hver mynd er sérstakur heimur og fjársjóður fróðleiks. Rakið er hvernig sjónarhorn kvikmyndagerðarfólks hefur breyst í tímans rás og útskýrt hvernig myndirnar gefa nemendum kleift að rýna í samfélögin sem um ræðir. Brugðið er upp svipmyndum af efnistöðum þó nokkurra kvikmynda og dæmi sett fram um þá fjölmörgu menningarkima sem þær beina sjónum að. Tiltekið er hvernig vekja mætti athygli og áhuga nemenda á sögu ólíkra landa, samskiptum þjóðfélagshópa, jaðarsetningu frumbyggja, stöðu konunnar, umhverfismálum, misskiptingu, lífnaðarháttum í risaborgum jafnt sem í dreifbýli álfunnar o.fl.

Lykilorð: Tungumálanám, menningarlæsi, kvikmyndir og Rómanska-Ameríka

35 Efni greinarinnar byggir á fyrirlestri sem fluttur var við Beijing Foreign Studies-háskólann í Kína vorið 2018.

ABSTRACT

Enhancing language learning and cultural literacy through cinema

This article discusses how films can be used as a teaching tool to enhance language learning and further cultural literacy. Its theoretical foundations are based on studies that emphasize the importance of the learning environment and the need to assess the psychosocial variables—i.e., why the students are studying a particular language and what their other interests are. Arguing for the need to integrate concrete and theoretical inputs in foreign language learning, the article suggests some currently available methods to improve learning outcomes through the use of films.

The article illustrates this approach by describing how films can be used when learning Spanish as a foreign language and exploring the multicultural realities of Latin America. The development of filmmaking in the region is outlined, including the predominant themes of different periods. The aim is to shed light on the many opportunities for cultural analysis that films offer and to show that each film represents a particular world. This historical overview indicates how filmmakers' perspectives have changed and clarifies how contemporary cinema lends itself to the study of the region's many different social realities. In addition, several recent films are introduced, along with some comments on topics into which they offer insights, such as the history of various Latin American countries, the co-existence of diverse social groups, the marginalization of indigenous peoples, women's struggles, class division and inequality, environmental issues, and climate change, as well as how life in the region's many megacities differs from that in rural areas.

Keywords: Language learning, cultural literacy, cinema, and Latin America

Gagn og gaman af styttra námi erlendis sem hluta af tungumálanámi á háskólastigi

„Þú bendir þér þínu út í djúpu laugina“

Inngangur

Í þessari grein er fjallað um *styttra nám erlendis* og kannað hvernig nám erlendis hefur áhrif á nám á háskólastigi. Rýnt verður í reynslu nemenda af námskeiðinu *Talfærninámskeið í Þýskalandi – Tübingen* sem í boði er á öðru misseri innan námsgreinar í Þýsku við Mála- og menningardeild Háskóla Íslands og er dæmi um *styttra nám erlendis*. Miklar breytingar hafa orðið á tungumálanámi á undanföllum áratugum. Það hefur færst mjög í vöxt að nemendur stundi hluta af námi sínu við fleiri en einn háskóla, bæði í heimalandinu sem og við háskóla erlendis. Þetta er reyndin í fjölmörgum fræðigreinum, ekki síst tungumálagreinum, þar sem styttra nám við erlendan háskóla hefur marga og mismunandi kosti í för með sér. Miklar breytingar urðu á uppbyggingu náms á háskólastigi í löndum Evrópu þegar Bologna-ferlið hófst (sjá European Education Area <https://education.ec.europa.eu/levels/higher-education/inclusion-connectivity/bologna-process-european-higher-education-area>, Council of Europe). Með ferlinu var stefnt að samræmingu prófgráða. Skipulag námsins byggðist upp á tveimur stigum, þ.e.a.s. þriggja ára grunnnámi og tveggja ára meistaranámi. Mun auðveldara var að fá nám metið milli einstakra háskóla og landa. Með Bologna-ferlinu var stefnt að meiri

hreyfanleika fyrir stúdenta og háskólafolk, þ.e.a.s. ferðir stúdenta og kennara vegna skiptináms og kennaraskipta. Erasmus skiptinámi varð algengara og auðveldara eftir að námi hafði verið skipt upp í smærri einingar. Með slíkri kerfisbreytingu varð ákjósanlegt að bjóða upp á styttri námskeið eða námsdvöl erlendis sem hluta af námi.

Námsgrein í þýsku við HÍ nýtti sér þessa möguleika með því að bjóða upp á styttra námskeið erlendis sem hluta af þýskunáminu. Lengi vel var eingöngu hægt að stunda nám í þýsku við HÍ og nemendur fóru e.t.v. til framhaldsnáms að námi loknu. Ekki voru margir möguleikar á að fara til þýskumælandi lands og stunda þar hluta af náminu og fá það metið inn í þýskunámið við HÍ. Greinin hefst á því að fjallað verður stuttlega um hugtakið *styttra nám erlendis*. Síðan verður tveggja vikna *Talfærninámskeið í Þýskalandi* kynnt. Þá fylgir meginefni greinarinnar rannsókn sem gerð var meðal 48 nemenda sem tóku þátt í námskeiðinu á árunum 2017 til 2020 og niðurstöður hennar reifaðar. Íslenskar rannsóknir á *styttra námi erlendis* í háskólanámi og áhrifa af slíku námi eru ekki fyrir hendi. Markmið rannsóknarinnar er að komast að raun um hvort nemendur nái betri árangri af *styttra námi* og sé svarið jákvætt að kanna hvort sá árangur sé sambærilegur við árangur af *styttra námi erlendis* sem fræðimenn á sviðinu hafa fjallað um. Loks er vikið að ávinningi og kostum þess að bjóða háskólanemendum upp á *styttra nám erlendis* sem hluta af háskólanáminu.

1. Styttra nám erlendis

1.1 Styttra nám erlendis sem hluti af lengra háskólanámi

Fjöldi fræðimanna hefur bent á mikilvægi og gagnsemi þess að stúdentum sé gefinn kostur á því að stunda hluta af námi sínu erlendis. Við fjölmarga erlenda og innlenda háskóla hefur það færst í vöxt að taka hluta af háskólanámi við annan eða aðra háskóla en heimaháskólann. Í raun og veru hefur alþjóðavæðingin haft það í för með sér að þátttaka háskólanema í styttra námi hefur aukist mjög (Anderson 2006). *Styttra nám erlendis* er gjarnan skilgreint sem nám innan eins árs sem stundað er erlendis. Lengd slíks náms getur verið

mjög mismunandi, allt frá nokkrum dögum til eins árs (Anderson 2006). Fræðimenn hafa fjallað um margvísleg áhrif slíks náms. Má þar benda á að akademísk þekking og færni stúdenta eykst, stúdentar verða hluti af tengslaneti sem stækkar og styrkist eftir því sem á námið líður og getur það haft mikil áhrif á starfsferil og framtíðarmöguleika þeirra. Áhugi þeirra og skilningur á menningu, þörfum, siðum og venjum fólks annarra málsvæða eykst. Næmi fyrir því nýja og óþekktu sem og fjölbreytileika annarra málsvæða eykst. Auk þess getur tungumálakunnáttu nemenda fleygt fram (Anderson 2006; Isabelli-García 2018; Reuter 2012). Ítrekað er bent á á hversu fjölbreyttan hátt *styttra náms erlendis* kemur að gagni og lögd er mikil áhersla á að ekki sé um frí erlendis að ræða heldur nám og þjálfun. Slíkt nám hefur ekki einungis áhrif á tungumálafærni, sem oft eykst til mikilla muna, heldur einnig á þekkingu á málsvæðunum, og hefur einnig í för með sér að fordómar og staðalímyndir breytast (t.d. Makara 2020). Þess má geta að þegar á sjöunda áratug síðustu aldar var bent á þá mikilvægu staðreynd að í *styttra námi erlendis* ætti ávallt að felast þekking og skilningur á viðkomandi þjóðfélagi (Battsek 1962).

Upphaflega var meginmarkmið með *styttra námi erlendis* að auka fjölbreytni og framboð fyrir nemendur innan ákveðinnar fræðigreinar og leituðu t.d. háskólar á enskumælandi málsvæðum leiða til þess að nemendur þeirra gætu tekið hluta af námi sínu við háskóla í löndum þar sem enska er töluð. Með tímanum þróaðist slíkt samstarf og náði smám saman ekki einungs til námsgreinarinnar heldur ýmissa annarra þátta. Nemendur fóru að fara í *styttra nám erlendis* með fjölbreytt markmið í huga. Ekki var einungis lögd áhersla á að auka magn ílags sem fræðimenn hafa fjallað um og bent á ótvíræða fylgni aukins ílags og aukinnar færni í tungumálakunnáttu og fagþekkingu (Corder 1967) heldur komu enn fremur aðrir þættir til (Isabelli-García 2018). Markmiðið gat t.d. verið að ná á stuttum tíma góðum tókum á viðkomandi tungumáli og geta gert sig skiljanlegan á auðveldari hátt. Þá var einnig lögd áhersla á það að menningarläsi nemenda myndi aukast til mikilla muna sem og næmi fyrir því sem öðruvísi er í viðkomandi þjóðfélagi. Skilningur á siðum og kurteisvenjum á viðkomandi málsvæði eykst einnig mjög sem getur verið afdrifaríkt. Þetta á vissulega við um *styttra nám erlendis* í erlendum

tungumálum en einnig í mörgum öðrum fræðigreinum s.s. stjórnmálafræði, viðskiptafræði og alþjóðasamskiptum þar sem skilningur á menningu málvæðisins er oft forsenda þess að alþjóðasamningar náist og unnt sé að ljúka við viðskiptasamninga, svo nefnd séu dæmi (Markara 2020).

Til eru rannsóknir þar sem sýnt hefur verið fram á það að *styttra nám erlendis* hafi strax jákvæð áhrif á aukið menningarläsi stúdenta (Anderson 2008). Þá benda aðrir fræðimenn á hversu mikil áhrif *styttra nám erlendis* hafi á áhuga nemenda sem og hvatann til þess að stunda viðkomandi fræðigrein, og brottfall úr námi minnki (Anderson 2006; Sobkowiak 2019; Reuter 2012; Birna Arnbjörnsdóttir o.fl. 2019). Vert er einnig að benda á lofsvert framtak fjölmargra íslenskra framhaldsskóla sem um árabíl hafa farið með nemendahópa til annarra landa og hefur verið fjallað um slíkar ferðir í *Málfríði*, tímariti STÍL.

Af rannsóknum á þessu sviði á undanförunum áratugum má draga þá ályktun að gagnsemi og ávinningur af *styttra námi erlendis* sé margvíslegur og ótvíræður. Samskiptafærni, næmi fyrir menningarläsi, áhugi og hvatinn til að læra viðkomandi faggrein sem og skilningur og þekking á fjölbreyttum og mismunandi aðstæðum á hinum ólíku málvæðum eykst mikið. Það er því eftirsóknarvert að geta boðið nemendum í hinum ýmsu háskólagreinum upp á þann valkost að geta stundað hluta af háskólanámi sínu sem *styttra nám erlendis*.

1.2 Styttra nám erlendis: Talfærninámskeið í Þýskalandi

Tungumálanám við HÍ hófst á stofnári skólans 1911. Áratugum saman stunduðu tungumálanemar við háskólann námið nær eingöngu á Íslandi, þeir fóru e.t.v. á sumarnámskeið erlendis til að kynnst menningunni og upplifa tungumálið á viðeigandi málvæði. Á tíunda áratug síðustu aldar vaknaði mikill áhugi hjá nemendum og kennurum þýskudeildarinnar að halda stutt námskeið í Þýskalandi með hóp nemenda. Þýskudeildin fann samstarfsaðila í Freiburg og í lok janúar 1993 fóru tveir kennarar með hóp þýskunema á 10 daga námskeið þangað og varð það námskeið forveri *styttra náms* í Þýskalandi. Reynslan af því nýttist við það að móta og koma á fót

styttra námi erlendis innan námsgreinar í þýsku.¹ Stuttu fyrir aldarmót hófst samstarf námsgreinar í þýsku við Karl Eberhard-háskólann í Tübingen og voru lögð drög að *styttra námi* fyrir íslenska stúdenta við þann háskóla. Var ákveðið að um tveggja vikna nám yrði að ræða sem gæfi 6 ECTS við HÍ og færi fram á haustmisseri þýska háskólans. Mikilvægt er að nemendur kynnist í styttra náminu iðandi stúdentalífi og háskólaumhverfi þar sem háskólastarfið blómstrar. Eftir að kennslu misserisins lýkur eru einungis ritgerðaskrif og próf í gangi sem ekki veita eins glögga mynd af lífi stúdenta í háskólaborg. Enn fremur er lögð áhersla á það að nemendur búi hjá þýskum fjölskyldum, sem í upphafi var auglýst eftir í dagblaði borgarinnar. Þannig kynnast nemendur landi og þjóð, siðum og venjum auk þess sem þeir tjá sig meira á þýsku. Uppbygging styttra námsins er á eftirfarandi hátt: Kennsla og þjálfun í tungumáli, fyrirlestrahald og fleira milli klukkan 9 til 13 frá mánudegi til föstudags í tvær vikur. Eftir hádegi er boðið upp á mismunandi fyrirlestra um fjölmörg atriði, s.s. háskólanám í Þýskalandi, menningarläsi, þýsk-íslenskan samanburð svo dæmi séu nefnd. Þá er boðið er upp á skoðunarferðir um sambandslandið Baden-Württemberg, t.d. farið til Stuttgart, Mercedes-Benz-safnið skoðað, ferðast að Boden-vatninu og jafnvel farið yfir til Frakklands eða Sviss. Markvisst er komið á tengslum milli íslenskra og þýskra stúdenta meðan á dvölinni stendur auk þess sem boðið er upp á kvikmyndasýningar og kóræfingar.

Í upphafi námskeiðsins fá nemendur einnig verkefni sem þeir vinna að meðan á dvölinni stendur og á lokakennsludegi námsins flytja þeir verkefnið fyrir kennara, samnemendur og gesti. Dæmi um verkefni eru: Heimsókn til stofnana og fyrirtækja í nágrenninu (t.d. súkkulaðiverksmiðjunnar Ritter-Sport og Gehr-bakarakeðjunnar, heimsókn á dagblaðið *Schwäbisches Tagblatt*), ímynd Þjóðverja af Íslandi, samanburður á þýskum og íslenskum „tabúefnum“ og þýskt skopskyn, svo nokkur dæmi séu nefnd. Lokahóf er haldið síðasta kvöldið og gestafjölskyldunum, þýskum stúdentum og öllum sem

1 Námskeiðið í Freiburg var án eininga. Íslensku stúdentarnir bjuggu á stúdentagörðum og skemmtu sér vel en stunduðu námið minna. Eftir þetta námskeið reyndist samstarfsaðilinn ekki tilbúinn í áframhaldandi samstarf. Reynslan af námskeiðinu reyndist hins vegar vera mjög gagnleg við það að koma á fót *styttra námi erlendis* sem gagnast myndi innan þýskunámsins. Það var ekki hvað síst það sem úrskæiðis fór í Freiburg sem varð dýrmæt reynsla við það að koma *Talfærinámsskeiði í Þýskalandi* á laggirnar.

að dvölinni koma boðið upp á íslenskan mat og skemmtiatriði. Þess má geta að fjallað hefur verið um námskeiðið í *Stúdentablaðinu* og *Schwäbischen Tagblatt* auk þess sem gerðar hafa verið kynningar- myndir um námskeiðið og árið 2017 var „háskólasnappið“ með í för.

Nám þetta er fjármagnað af Háskóla Íslands með styrk frá DAAD (Deutscher Akademischer Austauschdienst) og greiða nemendur ferðakostnað og hluta af upphaldi. Áður en farið er af stað fylla nemendur út spurningalista þar sem þeir tjá væntingar sínar og óskir til námskeiðsins auk þess sem þeir eru beðnir að lýsa því hvernig gestafjölskyldan ætti að vera. Fyrsta námskeiðið var haldið árið 2000 og árlega samfleytt til ársins 2020. Vegna ferðatakmarkana var ekki unnt að bjóða upp á það árið 2021 og 2022. Að jafnaði taka 10 til 14 nemendur þátt í *Talfærninámskeiðinu*.

2. Rannsókn á talfærninámskeiði í Tübingen í Þýskalandi

Umfjöllun erlendra fræðimanna um ávinning af *styttra námi erlendis* vakti athygli og áhuga höfundar á því að fjalla um *styttra nám erlendis* innan náms í Þýsku við HÍ. Markmiðið var að komast að raun um hvert mat stúdenta við HÍ á gagnsemi og ávinningi af *styttra námi erlendis* væri. Því var gerð rannsókn á meðal þeirra sem tekið höfðu *Talfærninámskeiðið* á árunum 2017 til 2020, auk þess sem sex nemendur sem tekið höfðu *Talfærnifærninámskeið í Þýskalandi* oftast en einu sinni tóku þátt í rannsókninni. Innan námsgreinar í Þýsku var samþykkt að gera slíka rannsókn og var hún kynnt með tölvupósti til nemenda sem tekið höfðu námskeiðið á viðkomandi tímabili. Fjöldi þátttakanda var 48 og 23 svör bárust og var því svarhlutfall 47,8%. Af þeim sem svöruðu voru 16 konur og 7 karlar. Meðalaldur var 33 ár. Könnunin var send út í byrjun árs 2022 og beiðni um svör ítrekuð tvisvar sinnum. 100% þátttakanda svöruðu öllum spurningunum nema lokaspurningunni sem 91% svaraði.

2.1. Aðferðafræði og framkvæmd rannsóknarinnar

Markmið rannsóknarinnar er, eins og áður var greint frá, að komast að raun um árangur af *styttra námi erlendis* innan þýskunáms á háskólastigi. Um er að ræða eigindlega rannsókn þar sem nýtt var vefkönnun til þess að safna gögnum. Könnunin var á íslensku og af þeim sem svöruðu voru 22 Íslendingar og einn Færeyingur. *Talfærninámskeið í Þýskalandi* er námskeið á öðru misseri innan þýskunámsins og því flestir þátttakendur á B1 stigi samkvæmt stigum evrópska tungumálarammans. Vefkönnunin var send í tölvupósti til þátttakenda. Ekki var um slembiúrtak að ræða þar sem þýðið var allir nemendur sem tekið höfðu námskeiðið á ákveðnu tímabili og mikilvægt að ná til sem flestra. Eftir að svörum var skilað var ekki unnt að tengja svör einstaka svarenda við ákveðin svör. Að því leyti var könnunin nafnlaus. Við hönnun spurninganna hafði höfundur hliðsjón af spurningalistum í tungumálum (Mehlhorn o.fl. 2005; Reuter 2012) og var bæði um opnar og lokaðar spurningar að ræða. Gögnin voru flokkuð og greind og gerð var grein fyrir niðurstöðum í prósentum.

Rannsóknin samanstendur af 12 spurningum. Þema spurninganna lýtur annars vegar að tungumálakunnáttu svarenda og því í hvaða færniþáttum mest breyting varð á tungumálakunnáttu, ef um breytingu er að ræða. Hins vegar eru þemu spurninganna tengd því hvort breytingar hafi orðið á þekkingu svarenda á landi, þjóð, siðum og menningu.² Fjórar spurningar eru raðspurningar þar sem svarmöguleikar voru á Lickert kvarða: Mjög mikið, frekar mikið, hvorki né, mjög lítið, frekar lítið.

Spurningar 2, 3, 4 og 6 voru enn fremur opnar spurningar þar sem þátttakendur voru beðnir um að gefa nánari útskýringar á svörum sínum. Greining á þeim hluta svaranna fylgir á eftir umfjöllun um tölulega útkomu og er þar að finna dæmi um þessi atriði. Í fjórum spurningum voru þátttakendur einnig beðnir að skýra eða segja frá afstöðu sinni auk þess sem lokaspurningin gaf kost á að bæta einhverju við. Spurningalistann er að finna í viðhengi.

2 Hér eru ekki allar spurningar og þemu talin upp heldur er vísað í viðhengið þar sem spurningalisti fylgir.

2.2 Niðurstöður rannsóknarinnar

Spurning 1

Hafðir þú dvalið í Þýskalandi áður en þú fórst til Tübingen?

27,3% þátttakenda höfðu ekki dvalið í Þýskalandi áður, 72,7% höfðu áður dvalið á þýska málsvæðinu.

Spurning 2³

Í hvaða þáttum tungumálsins bættir þú mest við þig?

	Mjög lítið	Frekar lítið	Hvorki né	Frekar mikið	Mjög mikið
Talað mál		4,34%		39,13%	56,52%
Skilningur á töluðu máli		4,34%		39,13%	56,52%
Framburður		4,34%	34,78%	26,08%	34,78%
Öryggi í að tala reiprennandi, án hiks og umhugsunar		4,34%	17,39%	43,47%	34,78%
Tjáningarhæfni (geta til að koma orðum að því sem þú vilt segja)		4,34%	8,69%	52,17%	34,78%
Orðaforði		4,34%	8,69%	47,82%	39,13%
Lesskilningur		4,34%	30,43%	47,82%	17,39%

Í spurningunni var gefinn kostur á sjö þáttum tungumálsins og fimm svarmöguleikum. Í ljós kom að mikill meirihluti þátttakenda taldi sig hafa bætt sig í færniþættinum *Töluðu máli*. Ef lítið er til tveggja svarmöguleika, *mjög mikið* og *frekar mikið*, eru það ríflega 95% þátttakenda sem merkja við þá möguleika. Einungis rúm 4% telja sig hafa bætt litlu við sig. Svarhlutföll eru þau sömu í færniþættinum *Skilningur á töluðu máli*. Ótvírætt er því að þátttakendur hafa í þessum tveimur þáttum bætt við sig, enda er mjög aukið ílag forsenda framfara í þessum færniþætti. Í færniþættinum *Framburður* merkja líðlega 60% þátttakenda við frekar mikið eða mikið. Í *Öryggi*

3 Höfundur er ljóst að form spurninga 2 og 3 er e.t.v. þannig að unnt er að líta á þær sem leiðandi en bendir jafnframt á svarmöguleikann hvorki né.

Í að tala reiprennandi merkja ríflega 78% við þessa svarmöguleika, í Tjáningarþæfni eru það tæp 87% af svörunum og það sama á við um þáttinn Orðaforði. Í þessum þremur síðastnefndu færniþáttum merkja fleiri við frekar mikið en mjög mikið, öfugt við það sem var í Talað mál og Skilningur á töluðu máli. Rúm 65% nota þessa svarmöguleika í færniþættinum Lesskilningur. Það kemur ekki á óvart að nokkuð lægra hundradshlutfall skuli merkja við það, þar sem ekki var lögð megináhersla á ílag og á þjálfun í lesskilningi sem þó eykst til mikilla muna.

Spurning 3

Jókst þekking þín á samfélaginu?

Mjög mikið	34,70%
Frekar mikið	56,50%
Hvorki né	8,69%

Jókst þekking þín á menningunni?

Mjög mikið	43,49%
Frekar mikið	52,17%
Hvorki né	4,34%

Jókst þekking þín á daglegu lífi fólks?

Mjög mikið	52,17%
Frekar mikið	26,08%
Hvorki né	13,04%
Frekar lítið	8,78%

Jókst þekking þín á landinu?

Mjög mikið	30,43%
Frekar mikið	43,78%
Hvorki né	25,79%

Jókst þekking þín á siðum og venjum?

Mjög mikið	43,47%
Frekar lítið	34,70%
Hvorki né	21,73%

Í spurningu 3 var spurt um hvort þekking á samfélaginu, menningunni, daglegu lífi fólks, landinu og siðum og venjum hefði aukist. Yfir 91% merkja við svarmöguleikana *mjög mikið* og *frekar mikið* þegar spurt var um þekkingu á samfélaginu. Svarhlutfall þessara svarmöguleika fór yfir 95% þegar spurt var um þekkingu á menningunni. Fleiri svara *frekar mikið* en *mjög mikið*. Hvað varðar daglegt líf fólks og siði og venjur er því öðruvísi farið, þar merkja flestir þátttakendur við svarmöguleikann *mjög mikið* og ef svarmöguleikarnir *mjög mikið* og *frekar mikið* eru teknir saman eru það tæp 80%. Í náminu er lögð mikil áhersla á að upplifa daglegt líf og kynnast siðum og venjum og fullyrða má að það hefur verið árangursríkt. Rúm 70% merktu við svarmöguleikana *frekar mikið* og *mjög mikið* þegar spurt var um aukna þekkingu á landinu. Af þessu má álykta að þekking þátttakenda hafi aukist til mikilla muna og þættirnir *daglegt líf fólks* og *siðir og venjur* koma best út. Þar kemur í ljós ávinningur þess að búa hjá þýskum fjölskyldum og verða hluti af samfélaginu þótt um stuttan tíma sé að ræða.

Spurning 4

Hefur námskeiðið gagnast þér í þýskunáminu?

Mjög mikið	60,86%
Frekar mikið	26,08%
Hvorki né	13,06%

Hefur námskeiðið gagnast þér í öðru námi?

Mjög mikið	34,78%
Frekar mikið	17,39%
Hvorki né	34,78%
Frekar lítið	13,05%

Hefur námskeiðið gagnast þér í starfi?

Mjög mikið	43,47%
Frekar mikið	13,04%
Hvorki né	34,78%
Frekar lítið	4,34%
Mjög lítið	4,34%

Hefur námskeiðið aukið áhuga þinn á þýsku og þýskum málefnum?

Mjög mikið	73,91%
Frekar mikið	26,09%

Þessi spurning sneri að gagnsemi námskeiðsins í þýskunáminu, öðru námi, starfi og aukningu áhuga á þýsku og þýskum málefnum. Nær 87% sögðu námskeiðið hafa gagnast sér mikið eða frekar mikið í þýskunáminu sem undirstrikar nauðsyn *styttra náms* í tungumálanámi. Rúmur helmingur þátttakenda telur að námskeiðið hafi gagnast sér í öðru námi og það sama á við um gagnsemi í starfi. Þegar spurt var um það hvort námskeiðið hefði aukið áhuga á þýsku og þýskum málefnum voru einungis svarmöguleikarnir *mjög mikið* og *frekar mikið* nýttir, þannig að allir þátttakendur telja námskeiðið hafa aukið áhugann. Þetta sýnir mikilvægi þess að upplifa þjóðfélagið og vera hluti af málsvæðinu. Allir þátttakendur merktu annaðhvort við *mjög mikið* eða *frekar mikið* þegar spurt var um áhuga á þýsku og þýskum málefnum. Í þessum lið spurningarinnar eru aðrir svarmöguleikar ekki nýttir.

Spurning 5

Jókst hæfni þín til að umgangast Þjóðverja með viðeignandi hætti í persónulegum aðstæðum?

Mjög mikið	43,47%
Frekar mikið	21,73%
Hvorki né	34,78%

Jókst hæfni þín í formlegum aðstæðum?

Mjög mikið	26,08%
Frekar mikið	34,78%
Hvorki né	39,14%

Hæfni til að umgangast Þjóðverja í persónulegum aðstæðum jókst um 65% þegar litið er til svarmöguleikanna *mjög mikið* og *frekar mikið* en rúm 60% þegar um formlegar aðstæður er að ræða og þar eru fleiri sem svara *frekar mikið*. Þar sem eitt af markmiðum með náminu er að þátttakendur kynnist þýskum gestafjölskyldum og

Þýskum stúdentum kemur ekki á óvart að hærri hundraðshluti svari *mjög mikið* í persónulegum aðstæðum.

Spurning 6

Breyttist viðhorf þitt til þýska tungumálsins?⁴

Mjög mikið	13,04%
Frekar mikið	34,79%
Hvorki né	52,17%

Breyttist viðhorf þitt til þýskunámsins við HÍ?

Mjög mikið	21,77%
Frekar mikið	56,52%
Hvorki né	17,39%
Frekar lítið	4,34%

Breyttist viðhorf þitt til Þýskalands?

Mjög mikið	21,77%
Frekar mikið	21,77%
Hvorki né	52,17%
Frekar lítið	4,34%

Breyttist viðhorf þitt til þýskar menningar?

Mjög mikið	30,43%
Frekar mikið	30,43%
Hvorki né	39,13%

Spurningin lýtur að viðhorfi til tungumálsins, námsins, Þýskalands og þýskrar menningar og breytingu á því. Hjá tæpum helmingi breyttist það *mikið* eða *frekar mikið* og tæpur helmingur svarar *hvorki né*. Hér ber þó að nefna að þátttakendur taka fram að þeir hafi haft mikinn áhuga á þýsku og tungumálinu áður en farið var á námskeiðið og því erfitt að staðfesta breytingu á þeim þáttum. Rúmur helmingur merkir við breytingu hvað þýskunámið í HÍ varðar, en innan við helmingur hvað Þýskalandi viðkemur og rúm 60% hvað menningu viðkemur.

⁴ Hér er gert ráð fyrir því að breyting hafi orðið til hins betra.

Opni hluti spurninga 2, 3, 4 og 6

Í spurningum tvö voru þátttakendur einnig beðnir um að gefa dæmi um þætti tungumálsins sem þeir hefðu bætt sig í. 82% svarenda nýttu sér þann möguleika. Þegar svörin eru greind kemur í ljós hversu afgerandi áhrif það hefur að auka ílag tungumálsins eins og eftirfarandi dæmi um svör sýna ótvírætt:

Svar 1: Nemandinn lifir og hrærist í þýsku samfélagi í tvær vikur og neyðist hreinlega til þess að nota tungumálið. Þegar ég tók þátt í fyrsta sinn bætti ég mig að því leytnu til að ég þorði loksins yfirhöfuð að tala og komst yfir óttann við það að gera mistök í tali. Í ferðinni ári seinna, á fyrsta ári í þýskunáminu, bætti ég mig enn frekar þar sem ég hafði nú þegar komist yfir hjallann og var tilbúin til þess að æfa talið, sem ég gerði.

Svar 2: Einnig frábært hvað það var mikil áhersla á að tala og sem betur fer ekki mikið svigrúm til þess að skipta yfir í ensku eða íslensku hjá gestafjölskyldunum. Orðaforði og öryggi óx mikið við það eitt að tala við innfædda. Það var líka jákvætt að komast yfir þá hræðslu að gera málfræðivillur heldur tala bara.

Svar 3: Það að vera umkringd málinu, ekki bara í tíma heldur einnig í samfélaginu og heima fyrir, gerði það að verkum að tjáningahæfnin og öryggi í að tala jókst gífurlega á þessum tveimur vikum. Að vera í aðstæðum þar sem ég varð að tala þýsku ýtti undir þorið. Tækifærin til að nota þýskuna spila mikið inn í, sem og að nota hana í öðru umhverfi en tengt námsefni. Þekking á daglegu máli jókst við samræður við Gastfamilie, fara út í búið og sitja tíma um annað en landafræði, málfræði og bókmenntir.

Svar 4: Ég æfði talfærnina mest úti í Tübingen, sérstaklega þegar það kom að því að tala við kennara og gestafjölskylduna. Fyrir mig þá vantaði mig kjark til þess að tala upphátt á þýsku. Í Tübingen þá náði ég að safna upp kjarki til þess að tjá mig á þýsku. Það var einfaldlega ekkert annað í boði. Þú hendir þér þínu út í djúpu laugina að fara í þetta námskeið en þetta er líka eitt það skemmtilegasta sem ég hef gert í lífi mínu.

Mikill samhljómur er í svörum stúdentanna: það að vera stöðugt í snertingu við tungumálið, þ.e. aukið ílag verður þess valdandi að þorið og öryggi þeirra vex. Ílagið er auk þess ekki í sama formi, ekki alltaf í kennslunni einni heldur koma auk hennar til samskipti við gestafjölskyldurnar, þýska stúdenta og innfædda í fjölbreyttum aðstæðum daglegs lífs sem reynist vera mjög áhrifaríkur þáttur. Ílag er mjög fjölbreytt. Magn ílagsins er stærsti þátturinn í að efla tungumálakunnáttu eins og áður hefur verið bent á og eru þessar niðurstöður í samræmi við það.

Í spurningu þrjú var beðið um dæmi um það hvernig þekking á samfélaginu, menningunni, daglegu lífi fólks, landi og siðum og venjum hefði aukist og nýttu 86% svarenda sér það. Hjá ýmsum koma fram áhrif þess að ferðast um Baden-Württemberg og skoða fallegar byggingar og glæsileg söfn. Í ljós kemur að það sem hefur verið efni í málsögulegum og *Landeskunde*-námskeiðum í náminu lifnar við og stúdentar upplifa það sem þeir hafa áður fjallað um á fræðilegan hátt. Þar má greina hvernig námsefnið lifnar við og stúdentar ná betri tókum á viðfangsefninu. Svör tveggja svarenda sýna þetta mjög greinilega.

Svar 1 Vitanlega er Þýskaland stórt land og gífurlega margir ólíkir þjóðflokkar innan landamæra þess. Íslendingum myndi kannski finnast Norður-Þýskaland vera nær okkur menningarlega, þess vegna víkkar það sjóndeildarhringinn að fara suður til hjarta Schwabenlands, Tübingen. Menningin er æðisleg, skipulagið mikið og fólk vinnusamt en kann samt svo sannarlega að njóta lífsins. Maður áttar sig ekki á því fyrir en maður er mættur að maður er kominn í landfræðilega miðju meginlands Evrópu, sem er mjög gaman. Stutt að fara til annarra landa og bara við það að fara bæja á milli sér maður reginmun. Maður fær líka að spreyta sig á mállysku fólksins.

Svar 2: Ég lærði mun milli héraða í venjum, talsmáta og að flest héruð væru með sína eigin mállysku.

86% nýttu sér opna svarmöguleikann í spurningu fjögur þar sem beðið var um dæmi um það hvernig dvölin hefði gagnast í námi,

starfi og áhuga á náminu. Engum blöðum er um það að fletta að námið hafði afgerandi áhrif á suma svarendur hvað varðar áframhaldandi nám, bæði það að stunda framhaldsnám að loknu BA-námi en einnig aukinn áhuga á því að stunda BA-nám áfram. Skyldleiki þýsku og íslensku verður ljós og loks kemur fram að áhuginn á því að fylgjast með þýskum fréttum og menningu hefur aukist mikið auk þess sem þýskukunnáttan nýtist í öðru háskólanámi en þýsku. Dæmin hér að neðan sýna þetta greinilega.

Svar 1: Það að fara út til Þýskalands og byrja að þurfa að standa á eigin fótum í tungumálinu, ef maður getur orðað það svo, þá opnast svo mikið fyrir manni í samskiptum, og þá sérstaklega líkindi milli íslensku og þýsku, svo margt sem fólk segir og orð sem koma upp sem maður er kannski ekkert sérstaklega að læra eða taka eftir í bóklegu námi. Þegar maður kemur til baka frá Tübingen þá er líkt og maður sé kominn með meira bensín í námið, maður kemur af krafti til baka og fullur áhuga, enn meiri en maður hafði áður.

Svar 2: Mér leist það vel á Tübingen að ég sótti um að fara í mastersnám [...] þar, ekta stúdentabær með rótgróinn og góðan háskóla og notalegan stúdentanda. Þessi ferð gaf mér líka innsýn í það hvernig það er að búa úti, og gaf mér sterkari grunn í þýsku sem ég hefði annars ekki fengið á sama hátt.

Svar 3: Ég er ekki að stunda nám í þýsku við HÍ en hef verið að læra á mínar eigin spýtur en hef tekið nokkra valáfanga í þýsku við Mála- og menningardeild HÍ. Námið hefur aðstoðað mig í skilningi á þýsku háskólaumhverfi og gagnast mér mjög í skiptinámi ásamt komandi framhaldsnámi. Ég hef einnig gert grein fyrir Tübingen-háskóla sem mögulegu námsumhverfi fyrir doktorsnám í [...]vísindum. Þessi áfangi var mjög fræðandi og mögulega hápunktur bakkalárnámsins míns.

Síðasta opna spurningin var spurning sex og voru svarendur bednir um að tjá sig um breytt viðhorf til námsins, tungumálsins, landsins og þýskrar menningar og 91% svarenda gerði það. Fram kom að námið breytti mikið viðhorfi til námsins og einnig viðtekinna sjónar-

miða um þýska þjóð. Ýmsum kom gestrisni Þjóðverja og léttleiki á óvart og hjá mörgum svarendum breyttist viðhorfið til ofangreindra þátta á afdrifaríkan hátt eins og dæmin sýna. Mikilvægi *styttra námsins* innan námsgreinar í þýsku kemur einnig mjög greinilega í ljós.

Svar 1: Allar tungumálagreinarnar sem kenndar eru við Háskóla Íslands ættu að hafa sambærilegt námskeið í boði fyrir nemendur. Þessar tvær vikur í Þýskalandi eru eins og að klára heila önn í HÍ. Þetta gefur manni svo mikið forskot fyrir restina af náminu og auðveldar manni að tileinka sér [tungumálið].

Svar 2: Áður hafði ég eingöngu farið í 5 daga ferð til Berlínar í framhaldsskóla og lítið notað þýskuna þar. Ég upplifði því Þýskaland í raun og veru í fyrsta skipti. Eftir ferðina var ég alveg viss um að ég vildi klára BA-gráðu í þýsku og fara út í skiptinám.

Svar 3: Í ferðinni áttaði ég mig betur á því hversu fjölbreytt tungumál þýskan væri. Þá á ég fyrst og fremst við þær fjölmörgu mállýskur sem þar er að finna, eins og Schwäbisch. Þá er ég þeirrar skoðunar að Tübingen-námskeiði sé algjört lykilmámskeið í þýskunáminu. Þetta var ein eftirminnilegasta og lærdómsríkasta utanlandsferð sem ég hef farið í. Í henni gafst færi á að efla þýskukunnáttuna sína í aðstæðum þar sem gleðin var í fyrirrúmi. Einnig varð ég þeirrar gæfu aðnjótandi að kynnast Þjóðverjum sem í dag eru vinir mínir sem ég held enn sambandi við. Það er reglulega dýrmæt gjöf!

Í spurningu sjö er spurt um það hvort námskeiðið hefði haft þau áhrif að þátttakendur hefðu farið í Erasmus-skiptinám eða stundað nám eða vinnu í þýskumælandi landi. Rúm 39% svöruðu þessu játandi, þó nokkrir þátttakendur velta enn fyrir sér að fara í skiptinám til Þýskalands. Eftirfarandi svar undirstrikar áhrif námsins:

Já, heldur betur. Fór í skiptinám til Freiburg stuttu eftir að hafa farið til Tübingen og stunda nú meistaranám í Tübingen.

Í spurningum 8–10 var svarendum gefinn kostur á að segja frá því besta, því sem kom mest á óvart og því eftirminnilegasta. Svörin gefa

til kynna hversu mismunandi þættir það eru sem hver þátttakandi upplifir og verður minnisstæður og ekki er unnt að meta slíkt tölulega. Þar sem þátttakendur bjuggu hjá gestafjölskyldum má segja að hver þátttakandi hafi sína sögu að segja í lok námsins. Hér fylgja tvö svör sem dæmi um það sem kom mest á óvart.

Svar 1: Hvað Þjóðverjar eru þolinmóðir við fólk sem er að læra tungumálið og skipta ekki bara strax yfir í ensku. Öll sagan í Tübingen, gömlu húsin frá 14. öld sem standa enn og aldur háskólans.

Svar 2: Það fer stundum það orð af Þjóðverjum að þeir séu lokaðir, kaldir og kassalaga. Það er þó síður en svo mín reynsla og raunar skynjaði ég ekkert nema hlýhug frá Þjóðverjum sama hvar ég drap niður fæti. Ekki það að ég hafi trúað þessari staðalímynd en við getum sagt að hún hafi sannarlega verið kveðin í kútinn í ferðinni.

Í lokaspurningunum tveimur voru þátttakendur beðnir um skoðun á því hverju mætti breyta, hverju ekki og hvort þeir vildu bæta einhverju við. Svör við þeim spurningum eiga að nýtast þessu ákveðna námsframboði í framtíðinni. Greinarhöfundur kom oft skemmtilega á óvart hvað það var sem upp úr stóð hjá þátttakendum og hversu fjölbreytt upplifun þátttakenda var.

Lokaorð

Niðurstöður rannsóknar með þátttakendum í *Talfærninámskeiði í Þýskalandi* sem er dæmi um *styttra nám erlendis* sýna ótvírætt gildi slíks náms. Gagnsemi af náminu er mjög mikil fyrir ýmsa þætti tungumálsins. Í rannsókninni kom í ljós að mikill meirihluti þátttakenda telur að námið hafi haft afgerandi áhrif á framfarir í töludu máli, skilningi sem og öryggi í því að tjá sig og tjáningarhæfnina. Þetta er í samræmi við niðurstöður erlendra rannsókna á þessu sviði og vikið var að fyrir í greininni (Andersons 2006; Isabelli-García 2018; Reuter 2012). Niðurstöður eru auk þess ótvíræðar er varðar þekkingu á samfélaginu og hæfnina til þess að umgangast innfædda á viðeigandi hátt. Þá breytist einnig viðhorf svarenda til þýska

tungumálsins, landsins og menningarinnar með afgerandi hætti. Mikil samræmi er í svörum um mikilvægi þess að dvelja á málsvæðinu og að búa hjá þýskum gestafjölskyldum, kynnast þýskum stúdentum og fá þannig þjálfun í því að tjá sig á þýsku og vera stöðugt að spreyta sig á þýsku og upplifa aðstæður sem ekki er unnt að upplifa í kennslu í heimalandi. Ílag tungumálsins verður með þessu móti miklu meira og hefur þau áhrif að þátttakendur þjálfast í fjölmörgum færniþáttum tungumálsins og fá tækifæri til að nota tungumálið, bregðast við og upplifa raunaðstæður sem þýska málsvæðið býður upp á. Fræðimenn hafa fjallað um mikilvægi aukins ílags og gagnsemi *styttra náms erlendis*. Þegar um *styttra nám erlendis* er að ræða er ílagið mjög mikið og fjölbreytt en magn ílagsins er einmitt sá þáttur sem eflir tungumálakunnáttu mest. Niðurstöður þessarar rannsóknarinnar koma því heim og saman við rannsóknir á fræðasviðinu sem vikið var að í upphafi. Mála- og menningardeild hefur lengi haft í stefnu sinni að bjóða upp á *styttra nám erlendis* í sem flestum tungumálagreinum deildarinnar. Eftirfarandi svar úr rannsókninni undirstrikar þessa nauðsyn.

Við þetta má bæta að þetta námskeið er að mínu mati ómissandi partur af þýskunáminu við HÍ. Að hafa svipað námskeið í [...] (sem ég tók sem aukagrein) hefði breytt miklu fyrir talfærni mína í því fagi. Út frá upplifun minni af Tübingen og þeim framförum sem ég tók þar, átaði ég mig á því að mig vantaði eitthvað sambærilegt til þess að ná upp talfærni í [...]. Ég mæli því eindregið með því að aðrar greinar í Mála- og menningardeild skoði möguleikann á því að koma á sambærilegu námskeiði.

Styttra námi erlendis getur haft margvísleg jákvæð áhrif á tungumálanám sem og annað háskólanám og það ætti að nýta í tungumálagreinum sem og öðrum fræðigreinum við Háskóla Íslands í ríkara mæli en gert er nú. Niðurstöður rannsóknarinnar færa sönnur á það með óyggjandi hætti.

HEIMILDIR

- Anderson, Philip o.fl. 2006. „Short-Term Study Abroad and Intercultural Sensitivity: A Pilot Study.“ *International Journal of Intercultural Relations* 30 (4): 457–469.
- Anderson, Phillip og Leigh Lawton. 2011. „Intercultural Development: Study Abroad vs. On-Campus Study.“ *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 21, 86–108.
- Battsek, M. 1962. „A practical analysis of some aspects of study abroad.“ *The Journal of General Education* 27, 225–242.
- Birna Arnbjörnsdóttir, Jón Ólafsson og Oddný G. Sverrisdóttir. 2019. „Viðhorf háskólástudenta til tungumálakunnáttu.“ *Milli mála*, 11, 13–38. <http://milli-mala.hi.is/wp-content/uploads/2020/01/Millima%CC%81a2019-2.pdf>
- Chieffo, Lisa og Lesa Griffins. 2003. „What’s a month worth? Student perceptions of what they learned abroad.“ *International Education* 12 (4): 26–31.
- Chieffo, Lisa og Lesa Griffiths. 2004. „Large-scale assessment of student attitudes after a short-term study abroad program.“ *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 10, 165–177.
- Dwyer, Mary M. 2004. „More Is Better: The Impact of Study Abroad Program Duration.“ *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 10, 151–163.
- Engle, Lilli og John Engle. 2004. „Assessing Language Acquisition and Intercultural Sensitivity Development in Relation to Study Abroad Program Design.“ *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad* 10, 219–236.
- George, A. 2014. „Study abroad in Central Spain: The development of regional phonological features.“ *Foreign Language Annals* 47 (1): 97–114.
- Günthner, Susanne. 2010. „Interkulturelle Kommunikation aus linguistischer Perspektive.“ Í *Deutsch als Fremd- und Zweitsprache. Ein internationales Handbuch*. Ritstýrt af Hans Krumm o.fl. 2bd., 331–342. Berlín, New York: de Gruyter.
- Hernández, Todd A. 2010. „The Relationship Among Motivation, Interaction and the Development of Second Language Oral Proficiency in a Study-Abroad Context.“ *The Modern Language Journal* 94 (4): 600–617.
- „Ich würde sofort hierher ziehen!“ Überraschender Besuch aus Island beim Tagblatt in Tübingen 2. febrúar 2019. <https://www.tagblatt.de/Nachrichten/Ich-wuerde-sofort-hierher-ziehen-402897.html>
- Isabelli-García, Christina. 2006. „Study abroad social networks, motivation, and attitudes: Implications for SLA.“ Í *Language learners in study abroad contexts*, ritstýrt af Margaret A. DuFon og Eton E. Churchill, 231–258. Bristol: Multilingual Matters.
- Isabelli-García, Christina o.fl. 2018. „Language learning and study abroad.“ *Language Teaching* 51 (4): 439–484.
- Magnan, Sally Sielaff og M. Back. 2007. „Social interaction and linguistic gain during study abroad.“ *Foreign Language Annals* 40, 43–61.
- Makara, Michael og Kinsey Canon. 2020. „More Than a Vacation? Assessing the Impact of Short-Term Study Abroad Program to the Middle East.“ *Journal of*

- Political Science Education* 16 (3): 314–334.
- Mehlhorn, Grit o.fl. 2005. *Studienbegleitung für ausländische Studierende an deutschen Hochschulen*. München: Iudicium.
- Nothnagel, Steffi. 2010. „Auslandssemester.“ Í *Wie lebrt man interkulturelle Kompetenz? Theorien, Methoden und Praxis in der Hochschulausbildung. Ein Handbuch*, ritstýrt af Arne Weidemann o.fl. 433–461. Bielefeld: Transcript.
- Pellegrino, Valerie A. 2005. *Study Abroad and Second Language Use: Constructing the Self*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Reuter, Brigitte og Ewald Reuter. 2012. „Finnische Austauschstudierende an deutschsprachigen Universitäten. Chancen und Probleme der sprachlich-kommunikativen Studienvor- und -nachbereitung im Entsendeland.“ *German as a foreign language* 2, 32–74. <http://www.gfl-journal.de/2-2012/Reuter.pdf>
- Reuter, Ewald. 2006. „Kuschelstudium‘ im nordischen Wohlfahrtsstaat. Bologna-Prozess und DaF-Studien in der finnischen Germanistik.“ Í *Die Neustrukturierung von Studiengängen „Deutsch als Fremdsprache“*. *Probleme und Perspektiven. Fachtagung 17.–19. November 2005 an der Universität Hannover*, ritstýrt af Hiltraud Casper-Hehne, Uwe Koreik og Annegret Middeke, 99–108. Göttingen: Universitätsverlag Göttingen. <http://webdoc.sub.gwdg.de/univerlag/2006/neustrukturierungDaF.pdf>
- Sobkowiak, Paweł. 2019. „The impact of studying abroad on students' intercultural competence: An interview study.“ *Studies in Second Language Learning and Teaching* 9 (4): 681–710.
- „Talfærninámskeið í Þýskalandi. Draumur orðinn að veruleika.“ *Stúdentablaðið* 2. tölublað 1. 3. 2008 <https://timarit.is/page/4955891?iabr=on#page/n18/mode/2up>

Vefsíða

European Education Area, <https://education.ec.europa.eu/levels/higher-education/inclusion-connectivity/bologna-process-european-higher-education-area>, Council of Europe [sótt 11.mars 2022].

Víðhengi: Spurningalisti rannsóknarinnar.

ÚTDRÁTTUR

Gagn og gaman af styttra námi erlendis sem hluta af tungumálanámi á háskólastigi

Í þessari grein er umfjöllunarefnið *styttra nám erlendis* sem hluti af háskólanámi, sérstaklega í tungumálum. Fjallað er um hugtakið *styttra nám erlendis* sem og mikilvægi og gagnsemi þess í ýmsu háskólanámi. Meginviðgangsefni greinarinnar eru niðurstöður rannsóknar sem gerð var meðal íslenskra háskólastúdenta sem lokið hafa námskeiðinu *Talfærninámskeið í Þýskalandi*. Námskeiðið er í boði við Mála- og menningardeild en kennt er við Karl Eberhard-háskólann í Tübingen í Þýskalandi. Rannsóknin miðar annars vegar að því að komast að raun um hvort og þá á hvaða hátt *styttra nám erlendis* hefur áhrif á færniþætti tungumálsins og er þá sérstakleg litið til þeirra áhrifa sem aukið ílag hefur á tungumálakunnáttu háskólastúdenta. Hins vegar er einnig horft til annarra þátta, s.s. þess hvernig þekking á þýsku samfélagi, viðhorf til þýskrar menningar og þýska tungumálsins breytist. Enn fremur er fjallað um hæfni stúdenta til þess að umgangast Þjóðverja við mismunandi aðstæður með viðeigandi hætti og það hvernig næmi þeirra fyrir menningu og siðum annarra málsvæða breytist.

Lykilorð: styttra nám erlendis, talfærninámskeið í Þýskalandi, þýska, menningarlæsi

ABSTRACT

The Effect of Short-Term Study-Abroad on Language Learning

The topic of this paper is the effect and value of a short-term study-abroad program as a part of university studies. The paper presents a study conducted among Icelandic students of German participating in a two-week course in Germany which aimed at enhancing spoken language skills. The course is offered by the Faculty of Languages and Cultures of the Karl Eberhard University in Tübingen, Germany. The study shows that this short-term program increases the language input greatly and has a positive impact, not only on the students' foreign language skills but also on various other aspects, such as cross-cultural understanding, intercultural sensitivity, knowledge of German culture, the German language, and everyday life in Germany. Also, staying in a German-speaking country leads to changing attitudes and habits of the students. The study shows that the course equips students of German and other disciplines with intercultural experience and increases their intercultural sensitivity.

Keywords: short-term study abroad, intercultural experience, German, spoken language skills in Germany

Framvinda og áhrifaþættir í opnum málanámskeiðum á netinu

Inngangur

Stórstígar framfarir hafa orðið í kennslu og námi með fjölbreyttri Smíðlun efnis á netinu. Fyrir um áratug var stigið það skref í virtum erlendum háskólum að opna aðgang að menntun og bjóða upp á nám á ólíkum fræðasviðum í netnámskeiðum án greiðslu skólagjalda. Slík námskeið, MOOCs (e. *massive open online courses*), eru nú í boði víða um heim og hafa notið mikilla vinsælda (Aldowah o.fl. 2020, 429). En meðal þeirra eru LMOOC-námskeið (e. *language massive open online courses*) sem varða kennslu og nám annars máls. Rannsóknir hafa einkum beinst að námsframvindu (e. *retention*) í námskeiðunum en hlutfallslega fáir ljúka þeim að fullu (Jordan 2015, 342).

Meginmarkmið þessarar rannsóknar var að greina þætti sem hafa áhrif á námsframvindu í opnum málanámskeiðum á netinu¹. Hugmyndafræði *Icelandic Online* (IOL), vefnámskeiða í íslensku sem öðru máli, var lögð til grundvallar í rannsókninni til að kanna hvort kennslufræði og stuðningur kennara hafi mikilvæg áhrif á framvindu nemenda í slíku námsumhverfi. Rannsóknin var stigskipt og byggðist á gögnum frá nemendum sem voru skráðir í IOL 2006–2018 og hafa niðurstöðurnar birst í þremur ritrýndum tímaritsgreinum (Kolbrún Friðriksdóttir 2018; 2021a; 2021b). Umfjölluninni er skipt í sex meginkafla. Í 2. og 3. kafla verður vikið að fræðilegu samhengi rannsóknarinnar og *Icelandic Online*. Rannsóknaraðferðir

1 Grein þessi er byggð á doktorsritgerð höfundar: Kolbrún Friðriksdóttir (2021c).

verða ræddar í 4. kafla, niðurstöðurnar í 5. kafla og loks verða aðalatriðin dregin saman og niðurstöður ræddar.

1. Fræðilegt samhengi

Áleitnar spurningar hafa vaknað í ljósi upplýsinga um lágt hlutfall þeirra sem ljúka opnum netnámskeiðum (Jordan 2015, 342). Beinast þær einkum að gæðum námskeiðanna og kennslufræði en einnig námsumgjörðinni. Aðrir hafa bent á að skoða verði námsframvindu út frá því hvernig nemendur kjósi að nýta sér opið námsefni af þessu tagi og hvort upphaflegt markmið þeirra hafi í raun verið að taka námskeið að fullu (Reich 2014, 1).

Á fræðasviðinu er vöntun á rafrænum gögnum úr rakningar-kerfi (e. *tracking system*) námskeiða sem geti gefið heildstæða mynd af notkun námsefnis og áhrifum þess á námsframvindu (Gillespie 2020, 138–139). Mælingar á framvindu í opnum netnámskeiðum hafa jafnan grundvallast á þátttöku nemenda í afmörkuðum þáttum námskeiða en kallað hefur verið eftir ítarlegri greiningum á námshegðun í námskeiðum í heild og brotthvarfsmynstri. Þá hefur verið spurt um réttmætan mælikvarða á framvindu í slíku námsumhverfi (Kolbrún Friðriksdóttir 2018, 65–66).

Mismunandi námsumgjærðir hafa jafnframt verið til umræðu og þá hvort munur sé á framvindu nemenda í blönduðu námi og fjar-námi (Harker og Koutsantoni 2005, 197). Vísindaleg samanburðar-gögn um möguleg áhrif mismunandi netnámsumgjærða eru hins vegar af afar skörnum skammti (Kolbrún Friðriksdóttir 2018, 55).

Gagnrýnt hefur verið að lítil áhersla sé lögð á kennslufræði í opnum málanámskeiðum (Colpaert 2014, 167) og að nemendur hafi þar yfirleitt ekki aðgang að kennara (Ross o.fl. 2014, 67); þessir þættir geti sannarlega skýrt brotthvarf nemenda. Kallað hefur verið eftir aukinni áherslu á kennslufræði annars máls í slíkum námskeiðum og að tölvustudd málakennsla fái þar mikilvægan sess. Rannsóknir skortir á mögulegum áhrifum nefndra þátta (Colpaert 2014, 167–168).

Nemendahópurinn sem sækir í opin netnámskeið er fjölbreyttur (Sokolik 2014, 26). Frekari vitneskju vantar um hvatann að baki námi

Þessara nemenda og sýn þeirra á námsumhverfið og möguleg áhrif þess á framvindu (Doiz, Lasagabaster og Sierra 2014, 119–121). Með þessari rannsókn er leitast við að fylla upp í framangreindar eyður í rannsóknum á sviði opinna málanámskeiða á netinu.

2. Icelandic Online

Vefnámskeiðin Icelandic Online (<https://icelandiconline.com>) teljast til opinna málanámskeiða á netinu og falla undir svið tölvustudds tungumálanáms og -kennslu (e. *computer assisted language learning* (CALL)). Þau voru þróuð hjá Háskóla Íslands og opnuð 2004–2013. Námskeiðsvefurinn var sérstaklega hannaður með málanám í huga og byggist á kennslufræði annars máls á neti (Birna Arnbjörnsdóttir 2004, 87–92). Þar er veittur aðgangur að sjö gagnvirkum og sjálfstýrðum námskeiðum í íslensku sem öðru/erlendu máli fyrir full-orðna. Öll námskeiðin eru í boði sem gjaldfrjálss sjálfstýrð námskeið án stuðnings kennara, þ.e. í opinni sjálfstýrðri námsumgjörð. Að auki eru tvö námskeiðanna, IOL 1 og 2, tiltæk í blandaðri námsumgjörð og fjarnámsumgjörð en nemendur njóta þá stuðnings kennara. IOL-kerfið býr yfir innbyggðu rakningarkerfi sem mælir virkni nemenda og safnar notendagögnum í gagnagrunn en á þeim gögnum er m.a. byggt í þessari rannsókn. Tæplega 270.000² hafa nýtt sér námsefnið og er aðsókn stöðug.

Námskeiðin eru stigskipt og þróuð í ljósi Viðmiðunarramma Evrópuráðsins: IOL Bjargir fyrir byrjendur, IOL 1 (náttúruþema) (A1), IOL 1 (menningarþema) (A1), IOL 2 (A1–A2), IOL 3 (A2–B1), IOL 4 (B1–B2) og IOL 5 (C1). Námskeiðin tvö sem eru í boði sem kennarastudd námskeið eru nýtt í kennslu við Háskóla Íslands: Blönduð námskeið IOL 1 og 2 eru hluti 10 eininga námskeiða í Hagnýtri íslensku sem öðru máli og fjarnámskeið IOL 1 og 2 eru í boði hjá Tungumálamiðstöð. Efnismagn námskeiðanna er breytilegt³.

Í tölvustuddri málakennslu sem er beitt í IOL felst sú nálgun að

2 Byggt á mælingum úr rakningarkerfi IOL: <http://icelandiconline.is/kennari/notendur.php>; <https://www.icelandiconline.com/admin/users>.

3 Námskeiðin eru brotin upp í efnissíður, fjöldi síðna er 29–139. Á hverri síðu eru 3–10 verkefni, heildarfjöldi verkefna er því 134–599 eftir því hvaða námskeið á í hlut (Kolbrún Friðriksdóttir 2018, 59–60).

nýta margvísleg tæknitól til kennslu og náms. Meðal kennslufræðilegra aðferða er að beina athygli nemenda að ílagsþáttum í málumhverfinu (e. *noticing*) með hjálp tölvutækninnar (Birna Arnbjörnsdóttir 2004, 89; Chappelle 1998, 23; Schmidt 1993, 208). Byggt er á aðferðum sem kallast „fókus á form“ (Doughty og Williams 1998, 1) til að kynna málfræðiatríði í textasamhengi (Ellis, Basturkmen og Loewen 2001, 410). Einnig einkennist kennslufræðin af því sem kallast stöðir (e. *scaffolding*) (Lantolf 2000, 20) þar sem tæknin er nýtt til að kynna málleg atriði í smáum skrefum í þeim tilgangi að tryggja skilning og stuðning við námsferlið (Birna Arnbjörnsdóttir 2021, 20; Kolbrún Friðriksdóttir 2021b, 131–132). Lagskipt framsetning námsefnis og málfræðiútskýringar byggja jafnframt á stöðum. Efnisinnihald námskeiða er lagað að færnistigi nemenda og námsmarkmiðum og með efnisvali er leitast við að höfða til fullorðinna. Efnid er þemaskipt og byggir á breytilegum söguþræði sem er ætlað að hvetja nemendur til þátttöku. Í sama tilgangi er áhersla lögð á fjölbreytt verkefni.

Í blönduðum námskeiðum og fjarnámskeiðum er kennari til stuðnings sem veitir margvíslega aðstoð til að auðvelda nemendum að hafa glögga yfirsýn yfir námsefnið og að komast yfir allt efnid á námskeiðstímanum (sjá Kolbrúnu Friðriksdóttur 2021a, 6–8). Næst verður fjallað um rannsóknaraðferðir og þátttakendur.

3. Rannsóknin

Rannsóknin er þríþætt og grundvallaðist á blandaðri rannsóknaraðferð (Guest 2012). Stuðst var við a) rafræn gögn úr rakningarkerfi IOL, b) spurningakönnun auk c) eigindlegra gagna sem aflað var með opnum spurningum í könnuninni. Rannsóknarspurningarnar voru sex, um: 1) framvindu og námshegðun í öllum námskeiðum IOL og mismunandi námsumgjörðum, 2) áhrif efnisinnihalds og kennslufræðilegra aðferða á virkni og framvindu, 3) áhrif stuðnings kennara á virkni og framvindu, 4) markmið nemenda og áhrif þeirra á framvindu, 5) ástæðu þess að nemendur ljúka námskeiði eða hætta og 6) áhrif bakgrunnsbreyta á framvindu. Blönduð rannsóknaraðferð var valin til að skoða viðfangsefnið frá sem víðustu sjónarhorni (Leech og Onwuegbuzie 2009, 266). Aðleiðslu var beitt við greininguna í þeim

tilgangi að koma auga á mynstur í gögnunum og til að leiða fram tilgátur (Godwin-Jones 2017, 5). Í næstu undirköflum verður gerð grein fyrir rannsóknaraðferðum í hverjum hluta fyrir sig en rannsóknarspurningarnar verða ræddar í niðurstöðukaflanum.

3.1 Gögn úr rakningarkerfi

Í fyrsta hluta rannsóknarinnar var byggt á gögnum sem var aflað með rakningarkerfi IOL. Kerfið skráir upplýsingar um hvern nemanda, upphaf náms, virkni hans frá einni efnissíðu til annarrar og hvar hann er staddur í námsefninu þegar hann hættir. Notendaupplýsingar eru einnig skráðar í kerfið, s.s. um aldur og kyn. Öllum gögnum er safnað í gagnagrunn.

Gagnagrunnrannsóknin náði til 43.468 þátttakenda sem voru í IOL 2006–2014: í IOL Björgum (n = 38.167), IOL 1 (náttúruþema) (n = 11.519), IOL 1 (menningarþema) (n = 6.954), IOL 2 (n = 3.805), IOL 3 (n = 2.386), IOL 4 (n = 2.417) og IOL 5 (n = 1.185); sumir voru í fleiri en einu námskeiði á tímabilinu. Áhrif mismunandi námsumgjarða á framvindu í tveimur námskeiðanna voru einnig til skoðunar: IOL 1 í opinni sjálfstýrðri námsumgjörð (n = 6.419), blandaðri námsumgjörð (n = 434) og fjarnámsumgjörð (n = 101); í IOL 2 í opinni sjálfstýrðri námsumgjörð (n = 3.462), blandaðri umgjörð (n = 281) og fjarnámsumgjörð (n = 62). Þjóðerni þátttakenda var breytilegt en 63% þeirra voru frá tíu löndum. Konur voru 51% þátttakenda, karlar 49%, um 69% þeirra voru yngri en 31 árs.

3.2 Gögn úr spurningakönnun og tenging við rakningargögn

Í öðrum hluta rannsóknarinnar var stuðst við spurningakönnun en þar var leitað eftir viðhorfum nemenda til námsumhverfisins og áhrifa þess. Gerð spurningalistans tók einkum mið af kennslufræðilegum þáttum og stuðningsumhverfi IOL 2.

Tvö meginatriði voru til skoðunar, þ.e. sem lúta að efnisinnihaldi og kennslufræði (liður A a)–f) neðar) og stuðningi kennara í tveimur námsumgjörðum (blönduðu námi og fjarnámi) (B a)–d)). Einnig var horft til markmiðs nema m.t.t. þátttöku í námskeiðinu og bakgrunnspátta (C a)–b)). Eftirtaldir þættir voru kannaðir:

- A. Efnisinnihald og kennslufræði
- Kennslufræðilegt skipulag efnis
 - Skýr námsmarkmið
 - Ílag kynnt með aðstoð stoða
 - Söguþráður
 - Málfræðiform kynnt í texta
 - Fjölbreytt verkefni
- B. Stuðningur kennara í blönduðu námi og fjarnámi
- Einstaklingsbundin aðstoð
 - Stuðningur kennara almennt
 - Ítarleg námskeiðskynning
 - Tímasett námsáætlun
- C. Einstaklingsbundnir þættir
- Markmið nema um þátttöku
 - Aldur/kyn

Stuðst var við lokaðar spurningar sem byggðust á Likert-kvarða. Nemendur voru beðnir um að tilgreina hvort þeir teldu þættina í liðum A og B að ofan eiga þátt í að hvetja þá áfram í náminu og einnig var rannsakað hvort þættirnir hefðu áhrif á námsframvindu samkvæmt mælingum rakningarkerfisins. Varðandi C-lið var spurt hvort nemendur hefðu ætlað sér að taka námskeiðið að fullu. Bakgrunnsupplýsingar fengust úr skráningarkerfi námskeiðsins.

Könnunin var send til 2.605 nemenda sem höfðu verið í IOL 2 2010–2018. Alls 400 svöruðu könnuninni, af þeim voru 60% konur og 40% karlar, meðalaldur var 39 ár. Þjóðerni var breytilegt: 63% voru frá tólf löndum. Þættirnir sem tilgreindir eru í liðum A–C teljast til óháðra breyta í rannsókninni en háða breytan var framvinda.

3.3 Eigindleg gögn

Síðasti hluti rannsóknarinnar byggðist á eigindlegum textagögnum frá 174 nemendum í IOL 2 en þeir voru beðnir um að skrifa hugleiðingar sínar í opinni spurningu í spurningakönnun-

inni. Rannsóknarspurningarnar beindust að tveimur ólíkum hópum. Annars vegar þeim sem höfðu lokið námskeiðinu og hins vegar þeim sem höfðu ætlað sér að klára en hættu fyrir. Fyrirgreindi hópurinn fékk spurninguna: „Hverja telur þú vera meginástæðu þess að þú kláraðir IOL 2?“, hinn fékk spurninguna: „Hverja telur þú vera meginástæðu þess að þú kláraðir ekki IOL 2 eins og þú hafðir ætlað þér?“

Þátttakendur í þessum hluta rannsóknarinnar eru þeir sömu og rætt var um í kafla 4.2.

4. Niðurstöður

Umfjölluninni er skipt í þrjá meginkafla. Í kafla 5.1 og tveimur undirkjöflum hans verður námsframvinda í IOL skoðuð en hún byggist á gögnum úr rakningarkerfinu. Í kafla 5.2 og þremur undirkjöflum hans verður rætt um niðurstöður spurningakönnunarinnar og möguleg áhrif námskeiðs- og einstaklingsbundinna þátta á námsframvindu. Í kafla 5.3 verður vikið að greiningu eigindlegra gagna um hvata nemenda til að klára námskeið eða hætta.

4.1 Framvinda og brotthvarfsmynstur

Í rannsókninni á rakningargögnum IOL ($n = 43.468$) var sjónum beint að a) hlutfalli þeirra sem kláruðu námskeiðin og b) framvindu í mismunandi námsumgjörðum í IOL 1 og 2 en einnig c) námshegðun brotthvarfsnema í IOL 1 og 2 og heildarþátttöku þeirra sem kláruðu ekki. Rannsóknarspurning 1 var eftirfarandi:

- a) Hvernig er námsframvindan í námskeiðunum og hefur námsumgjörð áhrif á hana – ef svo er, að hvaða leyti?
- b) Hvað einkennir námshegðun þeirra sem ljúka ekki námskeiðum?

4.1.1 Framvinda í heild og í námsumgjörðum

Í samræmi við rannsóknarspurningu 1 a) um námsframvindu í námskeiðunum var horft til nemenda ($n = 43.468$) sem höfðu lokið

námskeiðunum sjö að fullu; þeirra sem höfðu klárað síðustu efnissíðu samkvæmt rakningarkerfinu. Eins og tafla 1 sýnir var hlutfall þeirra sem kláruðu lágt, 2,4–18,2%, eftir því hvaða námskeið á í hlut. Sambærilegar niðurstöður hafa fengist í alþjóðlegum rannsóknum á framvindu í opnum netnámskeiðum (Jordan 2015, 342).

Tafla 1. Hlutfall þeirra sem klára námskeiðin.

	IOL Bjargir (n=8.167)	IOL 1 Náttúra (n=1.519)	IOL 1 Menning (n=6.954)	IOL 2 (n=3.805)	IOL 3 (n=2.386)	IOL 4 (n=2.417)	IOL 5 (n=1.185)
Klára	5,3% (n=2.016)	2,4% (n=281)	3,3% (n=229)	5,1% (n=195)	4,9% (n=117)	18,2% (n=440)	3,5% (n=41)

Í töflu 2 má sjá niðurstöður sem varða rannsóknarspurningu 1 a) um framvindu í mismunandi námsumgjörðum í IOL 1 og 2. Nemendur í blandaðri námsumgjörð í IOL 1 (n = 434) og IOL 2 (n = 281) kláruðu frekar námskeiðið en namar í hinum hópunum. Í blandaða náminu í IOL 1 luku 8,3% námskeiðinu að fullu en 4,0% í fjarnáminu og 2,9% í opna sjálfstýrða náminu. Rúmlega 14% blandaðra nema kláruðu IOL 2-námskeiðið en aðeins 4,8% í fjarnáminu og 4,4% í opna sjálfstýrða náminu.

Tafla 2. Hlutfall þeirra sem klára í mismunandi námsumgjörðum IOL 1 og 2.

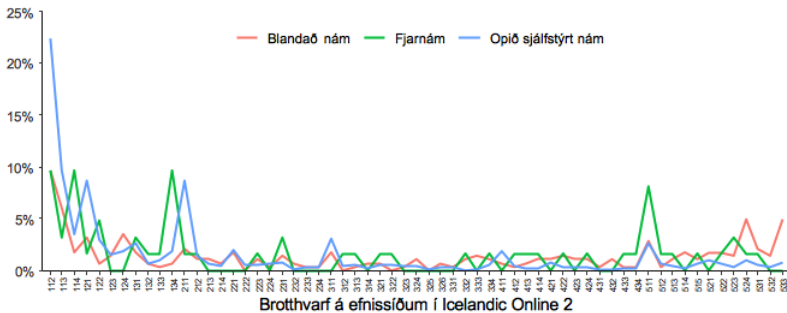
	IOL 1 opið sjálfstýrt nám (n=6.419)	IOL 1 fjarnám (n=101)	IOL 1 blandað nám (n=434)	IOL 2 opið sjálfstýrt nám (n=3.462)	IOL 2 fjarnám (n=62)	IOL 2 blandað nám (n=281)
Klára	2,9% (n=189)	4,0% (n=4)	8,3% (n=36)	4,4% (n=152)	4,8% (n=3)	14,2% (n=40)

Niðurstöðurnar sýna því að nemendur í blandaðri námsumgjörð IOL eru líklegri til að ljúka námskeiði en nemendur í annars konar námsumgjörðum.

4.1.2 Brotthvarf og þátttökumynstur

Út frá rannsóknarspurningu 1 b) voru rakningargögnin greind með tvennum hætti. Annars vegar var horft til þeirra sem höfðu ekki

klárað allt námsefnið í námsumgjörðunum þremur í IOL 1 og 2 og hlutfall brotthvarfs reiknað á hverri efnissíðu. Hins vegar voru mismunandi mælikvarðar notaðir til að athuga þátttökumynstrið í heild. Námsgreiningu (e. *learning analytics*) (Martín-Monje, Castrillo og Mañana-Rodríguez 2018, 257) var beitt til nákvæmrar skoðunar á brotthvarfsmynstrinu. Mynd 1 sýnir dæmi um brotthvarfsmynstur í IOL 2. Á x -ás eru númer efnissíðna í námskeiðinu, á y -ás sést hlutfall brotthvarfs á hverri efnissíðu í námsumgjörðunum þremur: blönduðu námi ($n = 281$), fjarnámi ($n = 62$) og opnu sjálfstýrðu námi ($n = 3.462$). Niðurstöðurnar sýna að talsvert brotthvarf verður strax á fyrstu efnissíðunum, sérstaklega í opna sjálfstýrða náminu. Um miðbik námskeiðsins verður brotthvarf minna í öllum hópum en í lok þess verður aftur vart brotthvarfstoppa, sérstaklega meðal fjarnámsnema, þegar 80–99% námsefnisins hefur verið lokið.

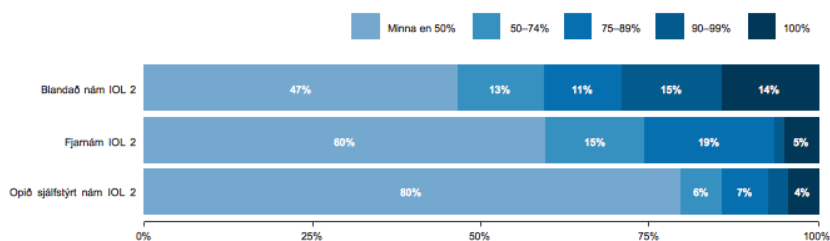


Mynd 1. Brotthvarfsmynstur í þremur námsumgjörðum í IOL 2.

Þessar niðurstöður vöktu upp frekari spurningar um þátttöku brotthvarfsnema í námskeiðinu, þ.e. hversu mikið af námsefninu þeir kláruðu áður en þeir hættu. Til að svara því voru mismunandi mælikvarðar notaðir til að greina þátttökumynstrið í heild: a) minna en 50% námsefnis voru kláruð, b) 50–74% efnis voru kláruð, c) 75–89% og d) 90–99% efnis.

Mynd 2 sýnir dæmi um greiningu á þátttökumynstri í IOL 2. Eins og áður sagði luku rúmlega 14% nema í blandaða náminu námskeiðinu að fullu, um 5% fjarnema og um 4% í opna sjálfstýrða náminu. Á myndinni má hins vegar sjá, þegar framvindan er skoðuð

Í ljósi annars konar mælikvarða, að margir kláruðu meginhluta efnisins þótt þeir lykju ekki námskeiðinu. Ef litið er t.d. á framvindu nema í blandaða náminu kláruðu 15% þeirra 90–99% námsefnisins og 11% luku 75–89% þess. Athygli vekur einnig að meirihluti nemenda í fjarnámi og opnu sjálfstýrðu námi lauk innan við helmingi námsefnisins.



Mynd 2. Þátttökumynstur í þremur námsumgjörðum í IOL 2 í ljósi mismunandi mælikvarða.

Greiningar á námsframvindu í rannsókninni gáfu tilefni til að endurskoða hverja beri að telja brotthvarfsnemendur í opnum netnámskeiðum af þessum toga, eða hvað „klára námskeið“ merkir í þessu sambandi (Kolbrún Friðriksdóttir 2018, 67). Í tveimur síðari hlutum rannsóknarinnar var litið svo á að nemendur sem hefðu lokið a.m.k. 80% námsefnis teldust hafa lokið netnámskeiðinu en hinir sem náðu skemur voru skilgreindir sem brotthvarfsnemendur. Næst verður greining á gögnum úr spurningakönnuninni rædd.

4.2 Áhrif innihalds, stuðnings kennara og einstaklingsbundinna þátta

Í næstu undirköflum verður rætt um niðurstöður úr könnuninni (n = 400) sem varða a) efnisinnihald og kennslufræði í IOL 2, b) stuðning kennara, c) markmið svarenda og d) bakgrunn. Svör hvers svaranda við spurningunum voru greind, framvandan hjá sömu þátttakendum samkvæmt rakningarkerfinu mæld og loks voru gagnasettin tvö tengd til að mæla möguleg áhrif þáttanna á námsframvindu. Aðhvarfsgreiningu var beitt til að athuga áhrif bakgrunnþátta.

4.2.1 Efnisinnihald og kennslufræði

Sex þættir voru skoðaðir til að kanna viðhorf og möguleg áhrif efnisinnihalds og kennslufræðilegra aðferða í IOL 2 á þátttöku og námsframvindu. Rannsóknarspurning 2 var:

a) Telja nemendur í IOL 2 að þættir sem varða efnisinnihald og kennslufræði hafi hvetjandi áhrif á þátttöku þeirra í náminu? b) Eru þeir sem telja svo vera líklegri til að ljúka námskeiði en hinir sem eru ósammála?

Tafla 3 sýnir að 55–85% svarenda ($n = 400$) töldu alla innihalds- og kennslufræðiþættina eiga frekar eða mjög mikinn þátt í að hvetja þá til þátttöku í námskeiðinu. Tveir þættir standa þar upp úr, „ílag kynnt með aðstoð stöða“ og „fjölbreytt verkefni“, sem flestir töldu eiga þátt í að hvetja þá áfram.

Tafla 3. Áhrif efnis- og kennslufræðilegra þátta á þátttöku í IOL 2.

	Hafa hvetjandi áhrif		Hafa ekki hvetjandi áhrif	
		n		n
Kennslufræðilegt skipulag efnis	78,3%	n=295	26,2%	n=105
Skýr námsmarkmið	55,0%	n=220	45,0%	n=180
Ílag kynnt með aðstoð stöða	84,8%	n=339	15,2%	n= 61
Fjölbreytt verkefni	82,2%	n=329	17,8%	n=71
Söguþráður	69,8%	n=279	30,2%	n=121
Málfræðiform kynnt í texta	66,2%	n=265	33,8%	n=135

Þegar skoðað var hvort þættirnir hefðu mælanleg áhrif á námsframvindu sýndi tenging gagna úr spurningakönnun við gögn úr rakningarkerfi fram á jákvæða fylgni milli þriggja þessara þátta og framvindu, þ.e. þáttanna „kennslufræðilegt skipulag efnis“, „ílag kynnt með aðstoð stöða“ og „fjölbreytt verkefni“. Eins og tafla 4 sýnir voru svarendur sem töldu þessa þætti hafa hvetjandi áhrif líklegri til að ljúka námskeiði en hinir sem töldu svo ekki vera. Varðandi þáttinn „ílag kynnt með aðstoð stöða“ mældist tölfræðilega marktækur munur ($p = 0,0439$) á námsframvindu samanburðarhópanna tveggja. Ekki mældist jákvætt samband á milli hinna þriggja þáttanna og námsframvindu.

Tafla 4. Áhrif efnis- og kennslufræðilegra þátta á framvindu í IOL 2.

	Hafa hvetjandi áhrif		Hafa ekki hvetjandi áhrif	
	Kláraði	Kláraði ekki	Kláraði	Kláraði ekki
Kennslufræðilegt skipulag efnis	45,8% n=135	54,2% n=160	38,1% n=40	61,9% n=65
Skýr námsmarkmið	42,7% n=94	57,3% n=126	45,0% n=81	55,0% n=99
Ílag kynnt með aðstoð stoda	46,0% n=156	54,0% n=183	31,1% n=19	68,9% n=42
Fjölbreytt verkefni	45,0% n=148	55,0% n=181	38,0% n=27	62,0% n=44
Söguþráður	43,0% n=120	57,0% n=159	45,5% n=55	54,5% n=66
Málfræðiform kynnt í texta	43,4% n=115	56,6% n=150	44,4% n=60	55,5% n=75

Niðurstöðurnar benda til þess að framsetning og skipulag námsefnis og kennslufræðilegar aðferðir í IOL eigi þátt í að ýta undir þátttöku nemenda og hafi í sumum tilvikum einnig jákvæð áhrif á námsframvindu. Þær styðja því við tillögur um að huga þurfi að innihaldi og kennslufræðilegum áherslum til að ýta undir virkni í opnum netnámskeiðum (Castrillo 2014, 73–74).

4.2.2 Stuðningur kennara

Fjórir þættir sem varða stuðning í blönduðu námi og fjarnámi í IOL 2 voru skoðaðir. Rannsóknarspurning 3 var:

a) Telja nemendur í IOL 2 að þættir sem varða stuðning kennara hafi hvetjandi áhrif á þátttöku þeirra í náminu? b) Eru þeir sem telja svo vera líklegri til að ljúka námskeiði en hinir sem eru ósammála?

Tafla 5 sýnir að 50–90% svarenda (n = 64) í blönduðu námskeiði og fjarnámskeiði töldu alla þættina eiga frekar eða mjög mikinn þátt í að hvetja þá áfram í náminu. Flestir töldu þættina „tímasett námsáætlun“ og „einstaklingsbundin aðstoð“ mikilvæga til að halda þeim við efnið.

Tafla 5. Áhrif stuðningsþátta kennara á þátttöku í blönduðu námi og fjarnámi í IOL 2.

	Blandað nám (n=41)		Fjarnám (n=23)	
	Hafa hvetjandi áhrif	Hafa ekki hvetjandi áhrif	Hafa hvetjandi áhrif	Hafa ekki hvetjandi áhrif
Tímasett námsáætlun	90,2% (n=37)	9,8% (n=4)	91,3% (n=21)	8,7% (n=2)
Einstaklingsbundin aðstoð ^a	87,5% (n=7)	12,5% (n=1)	86,7% (n=13)	13,3% (n=2)
Ítarleg námskeiðskynning	56,1% (n=23)	43,9% (n=18)	60,9% (n=14)	39,1% (n=9)
Stuðningur kennara almennt	51,2% (n=21)	48,8% (n=20)	82,6% (n=19)	17,4% (n=4)

a. Aðeins þeir sem sögðust hafa óskað eftir aðstoð kennara fengu þessa spurningu.

Tenging gagna úr spurningakönnun við gögn úr rakningarkerfi (tafla 6) sýndi fram á jákvætt samband allra þessara þátta og námsframvindu meðal nemenda í blönduðu námi en ekki meðal fjarnema. Þannig voru nemar í blönduðu námi sem töldu þættina hafa hvetjandi áhrif á þátttöku líklegri til að klára en samanburðarhópurinn. Lítið úrtak fékkst í þessum hluta rannsóknarinnar til að kanna áhrif þáttanna á framvindu í blandaða náminu og gaf marktækniþróf því óvissar niðurstöður.

Tafla 6. Áhrif stuðningsþátta kennara á framvindu í blönduðu námi og fjarnámi í IOL 2.

	Blandað nám (n=41)		Fjarnám (n=23)	
	Hafa hvetjandi áhrif	Hafa ekki hvetjandi áhrif	Hafa hvetjandi áhrif	Hafa ekki hvetjandi áhrif
	Klárðuðu	Klárðuðu	Klárðuðu	Klárðuðu
Stuðningur kennara almennt	81% (n=17)	55% (n=11)	36,8% (n=7)	50% (n=2)
Ítarleg námskeiðskynning	78,3% (n=18)	55,6% (n=10)	28,6% (n=4)	55,6% (n=5)

Tímasett námsáætlun	70,3% (n=26)	50% (n=2)	33,3% (n=7)	100% (n =2)
Einstaklingsbundin aðstoð	57,1% (n=4)	0% (n=0)	30,8% (n=4)	50% (n=1)

Í heild sýna niðurstöðurnar að stuðningur kennara getur haft jákvæð áhrif á þátttöku og í sumum tilvikum einnig á námsframvindu í slíku námsumhverfi (Kolbrún Friðriksdóttir 2021a, 13–16; Ross o.fl. 2014, 58–61). Sérstaða fjarnemanna með tilliti til áhrifa þessara þátta á framvindu krafðist frekari skoðunar eins og rætt verður í næsta undirkafla.

4.2.3 Einstaklingsbundnir þættir

Tveir einstaklingsbundnir þættir voru skoðaðir: Markmið þátttakenda m.t.t. þátttöku í námskeiðinu og aldur. Í spurningakönnuninni voru áform nemenda (n = 400) könnuð, þ.e. hvort þeir hefðu byrjað í IOL 2 með það í huga að ljúka námskeiðinu. Rannsóknarspurning 4 var:

a) Höfðu nemendur í IOL 2 það að markmiði að ljúka námskeiðinu þegar þeir hófu námið? b) Ef svo var, kláruðu þeir frekar en hinir sem höfðu ekki slíkt markmið?

Niðurstöðurnar sýndu í fyrsta lagi að 57% þátttakenda (n = 226) höfðu haft í hyggju að taka fullt námskeið í upphafi en hinn hlutinn (n = 174) hafði ekki þau áform.

Í öðru lagi kom í ljós (tafla 7) að þeir sem höfðu ætlað sér að klára luku frekar námskeiði en hinir sem höfðu önnur markmið. Þannig luku 52,7% (n = 119) þeirra sem höfðu ætlað að klára námskeiðið en aðeins 32,5% (n = 56) hinna. Munurinn á framvindu þessara tveggja hópa var tölfræðilega marktækur ($p = 0,0001$). Samhljómur er með þessum niðurstöðum og fyrri rannsóknum sem sýna að nemendur sem hafa það að markmiði að ljúka opnu netnámskeiði klári frekar en þeir sem hefja námið með önnur áform í huga (Reich 2014, 6).

Tafla 7. Framvinda nema í IOL 2 m.t.t. markmiða um þátttöku.

	Ætluðu að klára (n=226)	Ætluðu ekki að klára (n=174)
Kláruðu	52,7% (n=119)	32,2% (n=56)
Kláruðu ekki	47,3% (n=107)	67,8% (n=118)

Loks sýndu niðurstöðurnar að nemendur í mismunandi námsumgjörðum höfðu ólík markmið, eins og tafla 8 sýnir.

Tafla 8. Framvinda nema í mismunandi námsumgjörðum í IOL 2 m.t.t. mismunandi markmiða um þátttöku.

	Ætluðu að klára		Ætluðu ekki að klára	
Blandað nám (n=41)	75,6% (n=31)		24,4% (n=10)	
	Kláruðu	Kláruðu ekki	Kláruðu	Kláruðu ekki
	77,4% (n=24)	22,6% (n=7)	40% (n=4)	60% (n=6)
Fjarnám (n=23)	100% (n=23)			
	Kláruðu	Kláruðu ekki		
	39,1% (n=9)	60,9% (n=14)		
Opið sjálfstýrt nám (n=278)	47,8% (n=133)		52,2% (n=145)	
	Kláruðu	Kláruðu ekki	Kláruðu	Kláruðu ekki
	48,9% (n=65)	51,1% (n=68)	32,4% (n=47)	67,6% (n=98)

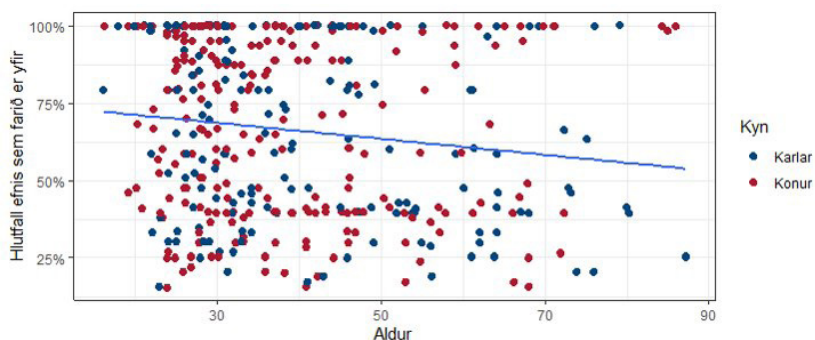
Í ljós kom að meirihluti nema í blandaða náminu (n = 41), eða 75,6%, hafði haft upphafleg áform um að ljúka námskeiðinu. Allir fjarnámsnemarnir (n = 23) höfðu ætlað að klára en innan við helmingur nema í opnu sjálfstýrðu námsumgjörðinni (n = 133), eða 47,8%. Tengingagagna úr könnuninni við rakningargögnin sýndi tölfræðilega marktækan mun ($p = 0,03435$) á framvindu þeirra sem höfðu ætlað að klára í blandaða náminu og hinna sem höfðu það ekki; það sama gildi um samanburðarhópana tvo í opnu sjálfstýrðu námsumgjörðinni ($p =$

0,003765). Samanburður meðal fjarnemanna var ekki mögulegur þar sem allir höfðu haft það að markmiði að klára. Litið er svo á að þessar niðurstöður um að meirihluti nema í blandaða náminu hafi haft það að markmiði að klára geti að einhverju leyti skýrt hvers vegna þeir luku frekar náminu en samanburðarhóparnir.

Eins og áður sagði er meðalaldur svarenda ($n = 400$) í spurningakönnuninni 39 ár, 60% eru konur og 40% karlar. Þegar aldur var skoðaður m.t.t. mismunandi námsumgjarða sýndi sig að meðalaldurinn var lægstur í blandaða náminu (33,3 ár) en hæstur í fjarnáminu (43,7 ár). Rannsóknarspurning 5 var:

Hafa aldur og kyn nemenda forspárgildi um framvindu í IOL 2?

Línulegri aðhvarfsgreiningu var beitt til að skoða möguleg áhrif aldurs og kyns á framvindu. Niðurstöðurnar sýndu tölfræðilega marktækt ($p = 0,00524$) neikvætt samband á milli aldurs og námsframvindu (mynd 3). Þannig má búast við að með hækkandi aldri nemenda klári þeir minna af námsefninu.



Mynd 3. Hlutfall námsefnis sem var klárað eftir aldri nemenda. Punktar vísa til hvers nemanda.

Gögnin voru einnig greind m.t.t. mismunandi námsumgjarða. Í ljós kom neikvætt samband á milli aldurs og framvindu hjá nemendum í opnu sjálfstýrðu námsumgjörðinni ($n = 278$) sem reyndist vera á mörkum þess að vera tölfræðilega marktækt ($p = 0,0714$). Vegna lítils úrtaks í blönduðu námi og fjarnámi voru niðurstöður úr aðhvarfsgreiningunni óvissar. Draga má þá ályktun af niðurstöðunum í heild að hár meðalaldur fjarnámsnema geti að einhverju leyti skýrt

af hverju þeir voru ólíklegri en nemar í blönduðu námi til að ljúka námskeiðinu.

Kyn hafði ekki áhrif á framvindu svarenda en niðurstöðurnar í þessum kafla samræmast fyrri niðurstöðum (Khechine o.fl. 2014, 46–47). Næst verður fjallað um eigindlegu gögnin.

4.3 Hvatinn til að klára námskeið eða hætta

Síðasti hluti rannsóknarinnar grundvallaðist á eigindlegum textagögnum frá 174 nemum í IOL 2 sem höfðu annaðhvort lokið námskeiði eða hætt fyrr. Hóparnir tveir fengu ólíkar spurningar, rannsóknarspurning 6 var:

a) Hverja telur þú vera meginástæðu þess að þú kláraðir IOL 2?

b) Hverja telur þú vera meginástæðu þess að þú kláraðir ekki IOL 2 eins og þú hafðir ætlað þér?

Innihaldsgreiningu (e. *content analysis*) (Hsieh og Shannon 2005, 1279), eða útdrætti (e. *summative approach*), var beitt á skriflegar lýsingar svarenda með áherslu á þætti sem voru sagðir hvetjandi eða letjandi. Byggt var á greinandi aðleiðslu (e. *analytic induction*) (Creswell 2013, 83) til að koma auga á mynstur í gögnunum. Notuð var opin kóðun og kóðunarflokkar síðan dregnir saman í þemu þar til metun var náð (Creswell 2013, 86). Í rannsókninni var byggt á tíðustu þemunum sem komu fram. Niðurstöðurnar sem varða hvorn hóp um sig verða ræddar í næstu undirköflum.

4.3.1 Hvatinn til að klára

Af þeim 123 sem fengu spurninguna um hvað hefði hvatt þá til að klára námskeiðið svöruðu 112. Þrjú meginþemu greindust: a) „áhuga-vert efni; ánægja með námskeiðið“, b) „viljinn til að læra tungumálið“ og c) „áhugi á máli og menningu“. Flestir svarendanna nefndu að áhugavert efni og almenn ánægja með fjölmarga þætti námsefnisins hefðu átt mestan þátt í að hvetja þá áfram til enda. Næsttíðasta ástæðan sem var gefin var ríkur vilji til að ná tókum á tungumálinu og loks var hópur sem taldi áhuga sinn á máli og menningu hafa vakið meginhvatan til að klára. Hér má sjá dæmi um tilvitnanir frá svarendum út frá þemum:

Ábugavert efni; ánægja með námskeiðið

„Excellent course with a wide variety of language teaching methods well implemented.“

Viljinn til að læra tungumálið

„I did it several times actually because I wanted to learn Icelandic. I worked all way through it.“

Áhugi á máli og menningu

„I’m really motivated to learn Icelandic. My love for the language fuelled my desire to learn.“

Gögnin voru jafnframt greind með tilliti til nemenda í ólíkum námsumgjörðum. Fyrirnefnd þrjú þemu komu fram í öllum hóp-unum en meðal nema í blandaða náminu kom fram eitt þema til viðbótar:

Einingar

„I wanted to improve my Icelandic and get credits.“

Niðurstöðurnar sýna margvíslegar ástæður þess að þátttakendur kláruðu námskeiðið. Innihaldsríkt efni og kennslufræði IOL, viljinn til að ná færni í markmálinu og áhugi á landi og tungu geta átt lykilþátt í að hvetja nemendur áfram. Áform um að ljúka einingabæru námskeiði knúðu jafnframt nema í blandaðri námsumgjörð áfram. Byggt á lýsingum svarenda og þemunum sýna niðurstöðurnar að bæði innri og ytri hvati getur legið að baki því að nemendur ljúki námskeiðum (Kolbrún Friðriksdóttir 2021a, 217; Ryan og Deci 2000, 54–55).

4.3.2 Hvatinn til að hætta

Þeir sem náðu ekki því marki sínu að klára voru beðnir um að lýsa meginástæðu þess. Af þeim 107 sem fengu spurninguna svöruðu 62. Eftirfarandi fjögur þemu greindust:

Tímaskortur

„My professional duties prevented participation within the set deadlines.“

Of erfitt

„[...] it got too hard. I found that to absorb the lesson meant quite a lot of other work – vocabulary, memorizing declensions, checking other resources, and that is way less fun.“

Enn að

„I am still following the course and intend to complete it.“

Ábugaleysi

„Unmotivated, preoccupied, forgot.“

Þemagreiningin sýnir að nemendur hætta í námi af ólíkum ástæðum. Tímaskortur háði flestum en aðrir töldu að námskeiðið hæfði ekki færnistigi þeirra í málinu. Sumir bentu á að þeir væru alls ekki hættir í náminu en áhuga skorti hjá öðrum. Af niðurstöðunum má sjá að ýmsir einstaklingsbundnir og ytri þættir geta skýrt brotthvarf úr námi (Hone og El Said 2016, 164).

5. Samantekt og umræða

Meginmarkmið rannsóknarinnar var að greina þætti sem hafa áhrif á virkni og framvindu í opnum málanámskeiðum á netinu. Greining rakningargagnanna sýndi að hlutfallslega fáir ljúka IOL-námskeiðunum og að nemendur í blandaðri námsumgjörð klára frekar en nemendur í öðrum námsumgjörðum. Greining á brotthvarfsmynstri gaf nákvæma innsýn í námshegðun nemenda og leiddi í ljós sérstaka brotthvarfshættu í upphafi námskeiða en greining á heildarþátttöku sýndi að margir ljúka meginþorra efnis þótt þeir ljúki ekki námskeiðinu. Í ljósi niðurstaðna var lögð til endurskoðun á hefðbundnum mælikvarða til að mæla framvindu í opnum netnámskeiðum.

Gögn úr spurningakönnuninni sýndu að meirihluti þátttakenda taldi kennslufræðipættina sex eiga mikilvægan þátt í að hvetja þá áfram í námskeiðinu; það sama gildir um þættina fjóra sem varða aðstoð kennara. Með tengingu þessara gagna við rakningargögnin var sýnt fram á jákvæð áhrif þriggja kennslufræðilegra þátta á námsframvindu. Varðandi þættina fjóra sem snerta aðstoð kennara var sýnt fram á jákvæð áhrif þeirra allra á námsframvindu meðal nemenda í blandaðri námsumgjörð en ekki í fjarnámsumgjörð. Niðurstöðurnar í heild sýna að ástæða sé til að hyggja vandlega að kennslufræði og stuðningi kennara við nemendur í málanám-skeiðum á netinu. Einnig sýndu niðurstöður að nemendur hefja nám með ólík markmið í huga. Ríflega helmingur hafði það að markmiði að ljúka námskeiðinu, sem hafði jákvæð áhrif á námsframvindu, en hinn hlutinn hafði ekki ætlað sér að klára. Þessar niðurstöður undir- stríka að taka verði tillit til einstaklingsbundinna þátta þegar mat er lagt á virkni og framvindu nemenda í slíku námsumhverfi. Loks sýndu niðurstöðurnar fram á neikvæð áhrif aldurs á námsframvindu og að kyn væri ekki áhrifaþáttur.

Þemagreining eigindlegra textagagna leiddi í ljós fjölmargar ástæður þess að nemendur luku námskeiði eða hættu. Hvati þeirra sem kláruðu tengist einkum innihaldi námsefnisins, viljanum til að ná árangri eða áhuga á viðfangsefninu sjálfu. Tímaskortur kom einkum í veg fyrir að hinir lykju náminu.

Meginframlag rannsóknarinnar birtist í einstökum gögnum úr rakningarkerfi IOL sem sýna raunverulega framvindu og brott- hvarfshæðun fjölmenns nemendahóps í sjö samfelldum netnám- skeiðum. Samanburður á framvindu í tveimur námskeiðum, þar sem hvort um sig býðst í þremur ólíkum netnámsumgjörðum en þó með sambærilegt námsefni, veitir jafnframt upplýsingar sem teljast til nýnæmis á rannsóknarsviðinu. Eftirfylgnirannsóknin sýnir einnig viðhorf nemenda til innihalds námsefnis, hönnunar þess og skipu- lags, kennslufræði, stuðnings kennara og þátttökumarkmið – en að auki voru mæld áhrif þessara þátta á virkni. Niðurstöðurnar sem fengust með greiningu eigindlegra gagna veita jafnframt mikilvæga vitneskju um breytilegan hvata og þarfir fjölbreytts hóps málne- ma. Rannsóknin varpar heildstæðu ljósi á áhrifaþætti í opnum málanám-

skeiðum á netinu og getur vísað öðrum veginn við þróun sambærilegra námskeiða og frekari rannsóknir á sviðinu.

HEIMILDIR

- Aldowah, H. o.fl. 2020. „Factors affecting student dropout in MOOCs: a cause and effect decision-making model.“ *Journal of Computing in Higher Education* 32, 429–454. <https://doi.org/10.1007/s12528-019-09241-y>
- Birna Arnbjörnsdóttir. 2004. „Teaching morphologically complex languages online: Theoretical questions and practical answers.“ Í *CALL for the Nordic languages. Tools and methods for computer assisted language learning*, ritstýrt af Peter Juel Henriksen, 79–94. Copenhagen: Samfundslitteratur.
- Birna Arnbjörnsdóttir. 2021. „Tölvutengd tungumálakennsla: Kennslufræði, árangur og möguleikar Icelandic Online kerfisins.“ Í *Milli mála* 13, ritstýrt af Geir Þ. Þórarinssyni og Þórhildi Oddsdóttur, 15–39. Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum.
- Castrillo, M^a Dolores. 2014. „Language teaching in MOOCs: the integral role of the instructor.“ Í *Language MOOCs. Providing learning, transcending boundaries*, ritstýrt af Elena Martín-Monje og Elena Bárcena, 67–90. Warsaw: De Gruyter Open. <https://doi.org/10.2478/9783110420067.5>
- Chapelle, C. 1998. „Multimedia CALL: Lessons to be learned from research on instructed SLA.“ *Language Learning & Technology* 2 (1): 22–34. <https://eric.ed.gov/?id=EJ609869>
- Colpaert, J. 2014. „Conclusion. Reflections on present and future: towards an ontological approach to LMOOCs.“ Í *Language MOOCs. Providing learning, transcending boundaries*, ritstýrt af Elena Martín-Monje og Elena Bárcena, 161–172. Warsaw: De Gruyter Open. <https://doi.org/10.2478/9783110420067.10>
- Creswell, J. W. 2013. *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five approaches* (3ja útg.) Thousand Oaks: SAGE.
- Doiz, A., D. Lasagabaster og J. M. Sierra. 2014. „Giving voice to the students. What (de)motivates them in CLIL classes?“ Í *Motivation and foreign language learning: From theory to practice*, ritstýrt af David Lasagabaster, Aintzane Doiz og Juan Manuel Sierra, 117–138. Amsterdam: John Benjamins.
- Doughty, C. og J. Williams. 1998. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ellis, R., H. Basturkmen og S. Loewen. 2001. „Preemptive focus on form in the ESL classroom.“ *TESOL Quarterly*, 35 (3): 407–432. <https://doi.org/10.2307/3588029>
- Gillespie, J. H. 2020. „CALL research: Where are we now?“ *ReCALL* 32 (2): 127–144. <https://doi.org/10.1017/S0958344020000051>
- Godwin-Jones, R. 2017. „Emerging technologies. Scaling up and zooming in: Big data and personalization in language learning.“ *Language Learning & Technology*, 21 (1): 4–15. <https://core.ac.uk/reader/211322178>
- Guest, G. 2012. „Describing mixed methods research: An alternative to typologies.“ *Journal of Mixed Methods Research* 7 (2): 141–151. <https://doi.org/10.1177/1558689812461179>
- Harker, M. og D. Koutsantoni. 2005. „Can it be as effective? Distance versus

- blended learning in a web-based EAP programme." *ReCALL* 17 (2): 197–216. <https://doi.org/10.1017/S095834400500042X>
- Hone, K. S og. G. R. El Said. 2016. „Exploring the factors affecting MOOC retention: A survey study.“ *Computers & Education* 98, 157–168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.016>
- Hsieh, H-F. og S. E. Shannon. 2005. „Three approaches to qualitative content analysis.“ *Qualitative Health Research* 15 (9): 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049732305276687>
- Jordan, K. 2015. „Massive open online course completion rates revisited: Assessment, length and attrition.“ *International Review of Research in Open and Distributed Learning* 16 (3): 341–358. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i3.2112>
- Khechine, H., S. Lakhali, D. Pascot og A. Bytha. 2014. „UTAUT model for blended learning: The role of gender and age in the intention to use webinars.“ *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects* 10, 33–52. <https://doi.org/10.28945/1994>
- Kolbrún Friðriksdóttir. 2018. „The impact of different modalities on student retention and overall engagement patterns in open online courses.“ *Computer Assisted Language Learning* 31 (1–2): 53–71. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1381129>
- Kolbrún Friðriksdóttir. 2021a. „The effect of tutor-specific and other motivational factors on student retention on Icelandic Online.“ *Computer Assisted Language Learning* 34 (5–6): 663–684. <https://doi.org/10.1080/09588221.2019.1633357>. Fyrir fram rafræn birting 2019.
- Kolbrún Friðriksdóttir. 2021b. „The effect of content-related and external factors on student retention in LMOOCs.“ *ReCALL* 33 (2): 128–142. <https://doi.org/10.1017/S0958344021000069>
- Kolbrún Friðriksdóttir. 2021c. Significant determinants of student retention and efficient engagement strategies in online second language learning courses. Doktorsritgerð. *Opin vísindi*. <https://opinvisindi.is/handle/20.500.11815/3284>
- Lantolf, J. 2000. *Sociocultural theory and second language learning*. New York: Oxford University Press.
- Leech, N. L. og A. J. Onwuegbuzie. 2009. „A typology of mixed methods research designs.“ *Quality & Quantity. International Journal of Methodology* 43, 265–275. <https://doi.org/10.1007/s11135-007-9105-3>
- Martín-Monje, E., M. D. Castrillo og J. Mañana-Rodríguez. 2018. „Understanding online interaction in language MOOCs through learning analytics.“ *Computer Assisted Language Learning* 31 (3): 251–272. <https://doi.org/10.1080/09588221.2017.1378237>
- Reich, J. 2014. „MOOC completion and retention in the context of student intent.“ *EDUCAUSE Review* 49 (6): 1–11. <https://er.educause.edu/articles/2014/12/mooc-completion-and-retention-in-the-context-of-student-intent>
- Ross, J. o.fl. 2014. „Teacher experiences and academic identity: The missing components of MOOC pedagogy.“ *Journal of Online Learning and Teaching* 10 (1): 57–69. https://jolt.merlot.org/vol10no1/ross_0314.pdf

- Ryan, R. M. og E. L. Deci. 2000. „Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions.“ *Contemporary Educational Psychology* 25 (1): 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Schmidt, R. 1993. „Awareness and second language acquisition.“ *Annual Review of Applied Linguistics* 13, 206–226.
- Sokolik, M. 2014. „What constitutes an effective language MOOC?“ Í *Language MOOCs. Providing learning, transcending boundaries*, ritstýrt af Elena Martín-Monje og Elena Bárcena, 16–32. Warsaw: De Gruyter Open. <https://doi.org/10.2478/9783110420067.2>

ÚTDRÁTTUR

Framvinda og áhrifaþættir í opnum málanámskeiðum á netinu

Alþjóðlegar rannsóknir á notkun opinna málanámskeiða á netinu sýna að hlutfallslega fáir ljúka námskeiðum. Spurningar hafa því vaknað um gæði slíkra námskeiða, kennslufræðina og námsumgjörðina. Meginmarkmið rannsóknarinnar var að greina þætti sem hafa áhrif á framvindu (e. *retention*) í opnum netnámskeiðum og varpa ljósi á kennsluáðferðir og námsumgjörð sem gætu átt þátt í að auka þátttöku nemenda. Byggt var á gögnum frá nemendum í sjö netnámskeiðum Icelandic Online (IOL) í íslensku sem öðru máli sem eru sjálfstýrð og gagnvirk, ætluð fullorðnum. Tvö námskeiðanna eru tiltæk undir umsjón kennara: í blandaðri námsumgjörð og fjar-námsumgjörð. Rannsóknin grundvallaðist á blandaðri rannsóknaraðferð. Stuðst var við a) meginleg gögn úr rakningarkerfi (e. *tracking system*) frá nemendum úr öllum IOL-námskeiðunum (n = 43.468), b) meginleg gögn úr spurningakönnun (n = 400) frá nemum úr einu námskeiði auk c) eigindlegra gagna (174 svarendur) úr einu námskeiði sem aflað var í spurningakönnun. Athugað var hvort eftirfarandi þættir í IOL hefðu áhrif á þátttöku og námsframvindu: a) Efnis- og kennslufræðilegir þættir, b) stuðningsþættir kennara, c) markmið nemenda m.t.t. þátttöku og d) aldur/kyn. Einnig voru nemendur beðnir um að tilgreina hvað hefði hvatt þá til að klára eða latt þá. Þessi grein byggist á áður birtum tímaritsgreinum um framvindu og áhrifaþætti í opnum málanámskeiðum á netinu (Kolbrún Friðriksdóttir 2018, 2021a, 2021b). Niðurstöður byggðar á rakningargögnum sýndu að hlutfallslega fáir luku námskeiðum og að namar í blandaðri námsumgjörð kláruðu frekar en aðrir namar. Greining á brotthvarfsmynstri og þátttökumynstri leiddi jafnframt í ljós að brotthvarfshætta er mest í upphafi námskeiða og að margir luku meirihluta námsefnis jafnvel þótt þeir kláruðu ekki námskeiðið. Niðurstöður úr spurningakönnuninni sýndu að meirihluti

taldi efnis- og kennslufræðiþættina sex sem voru til skoðunar eiga mikilvægan þátt í að hvetja þá áfram í námskeiðinu. Þrír þáttanna höfðu áhrif á framvindu samkvæmt mælingum rakningarkerfisins. Varðandi stuðning kennara töldu flestir þættina fjóra sem voru til athugunar hafa hvetjandi áhrif á þátttökuna. Þeir höfðu jákvæð áhrif á framvindu nemenda í blönduðu námi en ekki í fjarnámi. Einnig sýndu niðurstöðurnar að meirihluti hafði ætlað sér að ljúka námskeiði og að sá þáttur hefði áhrif á námsframvindu. Aldur reyndist hafa neikvætt forspárgildi m.t.t. framvindu en ekki kyn. Loks leiddi þemagreining eigindlegra gagna í ljós margvíslegar ástæður þess að nemendur luku námskeiði eða hættu. Heildarniðurstöðurnar sýna fram á margvíslega þætti sem hafa áhrif á þátttöku og framvindu í opnum málanámskeiðum á netinu og fela í sér mikilsvert innlegg í fræðilega umræðu um þróun slíks efnis.

Lykilorð: annarsmálsnám; opin tungumálanámskeið á netinu; tölvu-studd málakennsla og -nám; kennslufræðilegir þættir námsefnis; stuðningur kennara; blönduð rannsóknaraðferð; Icelandic Online

ABSTRACT

Significant Determinants of Student Retention in Online Second Language Learning Courses

The issue of low completion rates in massive open online courses (MOOCs) calls into question the quality of their learning materials, instruction, and support. This paper identifies crucial factors of engagement and retention in language massive open online courses (LMOOCs) in the context of the open online program Icelandic Online, a self-guided course for L2 learners of Icelandic. The study explores the impact of factors associated with the course's instructional design and tutor support on engagement and retention, as well as other motivational and individual factors. This is a mixed-method study that relies on: a) tracked retention data from learners in seven sequential courses ($n = 43,468$), of which two are delivered in three different delivery modes, b) survey data in correlation with tracking data in one course ($n = 400$), and c) qualitative data elicited through a survey (174 informants) in one course. This paper builds on already published articles on significant determinants of student retention and efficient engagement strategies in LMOOCs (Fríðriksdóttir 2018, 2021a, 2021b). The findings show overall low completion rates across all courses and modes of delivery, and that blended learning modes are more effective in retaining learners than other delivery modes. Patterns of attrition were identified and also user engagement patterns across all courses and modes. Six content-specific factors affected motivation and to some extent retention: Curated and sequenced course structure, clear and salient learning objectives, gradual and scaffolded presentation of input, variety in types of learning objects, form-focused and scaffolded presentation of grammar, and continuing storylines. Similarly, four tutor-specific factors influenced motivation and in some cases retention: Set syllabus, private interaction with the tutor, detailed introduction of the program, and overall tutor support. The results also showed that initial intention to complete a

course affected retention and that age, but not gender, had a negative predictive value on retention. The final qualitative findings revealed various motivators for continuing with the course, while other factors unrelated to the course caused attrition.

Keywords: L2 online learning; LMOOC retention; CALL; content factors; tutored factors; mixed methods; Icelandic Online

BRANISLAV BÉDI
STOFNUN ÁRNA MAGNÚSSONAR Í ÍSLENSKUM FRÆÐUM

KELSEY PAIGE HOPKINS
HÁSKÓLA ÍSLANDS

Kortlagning rafræns námsefnis í íslensku sem öðru máli fyrir börn og viðhorf fjölskyldna til notkunar á náms efni í sjálfsnámi barna

Inngangur

Lítið hefur verið fjallað um rannsóknir á sviði tölvustudds tungumálanáms (e. *computer-assisted language learning*, eða CALL) með áherslu á þau tæki og töl sem miðast við máltileinkun barna af erlendum uppruna sem læra íslensku sem annað mál (L2). Grein þessi fjallar um rannsókn sem var gerð sumarið 2020 í þeim tilgangi að fylla í eyðurnar á þessu fræðasviði. Aðalmarkmið rannsóknarinnar er tvíþætt: að kortleggja þau töl og rafrænt námsefni sem börn nota til að efla færni í L2 íslensku heima og að kanna viðhorf fjölskyldna, einkum foreldra og forráðamanna, til notkunar á mismunandi náms efni í sjálfsnámi barna, þó með áherslu á rafrænt efni. Í þessu samhengi gegnir rafrænt námsefni mikilvægu hlutverki í undirbúningi barna fyrir námskeiðið *Tungumálatöfrar*. Á námskeiðinu býðst kennsla í L2 íslensku í gegnum listsköpun og leik fyrir fjöltyngd börn. Til námskeiðsins var stofnað árið 2019 og hefur það síðan verið í boði á sumrin í Edinborgarhúsinu á Ísafirði. Börn af erlendum uppruna sem búa með fjölskyldum sínum hér á landi eða íslensk börn sem

búa með fjölskyldum sínum erlendis mega sækja námskeiðið, þó er námskeiðið opið öllum börnum sem vilja örva íslenskukunnáttu sína. Það má nefna að orðið „fjölskylda“ er notað í víðum skilningi í þessari grein. Fjölskyldur af öllum stærðum og gerðum koma til greina. Foreldrar eða forráðamenn í fjölskyldum geta verið fleiri en einn og af mismunandi þjóðerni. Fjölskyldur geta einnig samanstðið af einstaklingum sem eru íslenskir eða af erlendum uppruna, þó að stundum sé um að ræða svokallaðar blandaðar fjölskyldur þar sem einn eða fleiri, yfirleitt forráðamenn eða foreldrar, eru af íslenskum uppruna. Vegna þess að ekki er vitað fyrir víst um þjóðerni allra meðlima í fjölskyldum sem tóku þátt í öðrum hluta rannsóknarinnar er hugtakið „fjölskylda“ notað hér í víðara samhengi. Í þessari rannsókn er gerð grein fyrir mikilvægi aðgengis að rafrænu námsefni í L2 íslensku á netinu fyrir börn sem hentar til sjálfsnáms heima. Þó að til sé rafrænt námsefni á netinu þá er það oft óflokkað og án frekari upplýsinga um markhóp eða mállega þætti sem gerir leit að hentugu námsefni fyrir börn erfiða. Svipaðri reynslu lýsa niðurstöður rannsóknar eftir Ylkännen og Martin (2002) þar sem skoðuð voru breidd og gæði tölvuforríta, vefsíðna og margmiðlunardiska til kennslu og náms í norrænum tungumálum. Auk gæðamats var markmið rannsóknar þeirra að búa til yfirlit yfir námsefnið með upplýsingum sem munu aðstoða neytendur við val á hæfilegu efni til kennslu eða náms norrænna tungumála, þ.á m. íslensku. Þó að aðferðafræði rannsóknarinnar hafi byggt á fyrir fram tilbúnum gátlista með spurningum um gæði og útlit, innihald og tungumálþætti sem hægt væri að æfa sig í, kennslufræðilega og tæknilega nálgun á námsefni, voru spurningar á gátlistanum að vissu leyti takmarkaðar því þær beindust aðeins að þeim kennslufræðilegu, tæknilegu og hönnunarlegu atriðum sem rannsakendum fundust mikilvæg á þessum tíma. Samt er óljóst hvernig tenglum á heimasíðum og margmiðlunardiskum um námsefni var safnað eða hvernig námsefnið var valið. Í umfjöllun um rannsóknina lýstu höfundar áhyggjum af því að erfitt væri fyrir óvana að finna kennsluefni á vefnum ef ekki væri haldið úti einni vefsíðu með yfirliti og upplýsingum um fræðslu og mat á mismunandi námsefni til tungumálanáms á netinu (Ylkännen og Martin 2002,

11–12). Slík vefsíða er þegar til á heimasíðu Norræns samstarfs¹ þar sem hægt er að finna upplýsingar um nám í L2 íslensku en þar er aðeins tvær krækjur að finna, annars vegar á *Tungumálatorgi* með tengli á rafræna útgáfu bókarinnar *Íslensku fyrir alla* og hins vegar á undirsíðu Háskóla Íslands með tengli á *Icelandic Online*. Því miður reynist þessi vefsíða enn ófullnægandi þar sem á hana vantar upplýsingar um meira námsefni í L2 íslensku.

Rannsóknin sem lýst er í þessari grein var hins vegar fólgin í því að kortleggja mismunandi tegundir rafræns námsefnis sem væri hægt að sækja af netinu með því að nota ákveðin lykilorð í leitarglugga Google. Tuttugu ár eru liðin síðan rannsókn Ylkänen og Martin var framkvæmd. Síðan þá hafa mikið fleiri vefsíður og önnur rafræn tól og námsefni verið búin til. Aðferðin sem notuð er í þessari rannsókn gerir fólki kleift að finna allt það rafræna námsefni sem til er á netinu í dag í staðinn fyrir að velja fyrir fram ákveðin tól og tæki til að greina. Auk þess var markmið þessarar rannsóknar það að búa til skrá yfir krækjur og heimildir. Slík skrá mun gegna mikilvægu hlutverki í máltileinkun barna því að þar verður að finna tæmandi lista yfir þau tól og annað námsefni sem styður við L2 íslenskukennslu á netinu og þar af leiðandi við sjálfsnám barna. Skjalið mun einnig innihalda upplýsingar um það efni sem hentar til sjálfsnáms barna í L2 íslensku. Þar að auki er mikilvægt að rannsaka viðhorf fjölskyldna til sjálfsnáms, þ.e. hvaða tegundir rafræns námsefnis henta börnum best til að efla kunnáttu þeirra í L2 íslensku en einnig hversu oft börnin æfa sig í íslensku heima eða hversu oft hún er töluð á heimilinu. Þetta veitir skýrari mynd af þörfum barna fyrir sjálfsnám. Þessi hluti rannsóknarinnar styðst við kenningu sem byggir á notkun tungumálsins í máltileinkunarferli (e. *usage-based theory in language acquisition*) (Tomasello 2009) barna og málvísindum sem fjalla um samband milli fólks og tungumáls (e. *contact linguistics*) í sambandi við L2 nám (Winford 2003, 12 og 16) en sérstaklega við máltileinkun L2 barna sem gerist við mismunandi sálfræðilegar og samfélagslegar aðstæður (Oksaar 1996, 7). Með því að nota tungumál í tali og að heyra það talað tileinka börn sér nýjan orðaforða og málfræðilögmál (Tomasello 2003, 79). Í þessu samhengi er mikilvægt að

1 <https://www.norden.org/is/info-norden/islenskukennsla-islandi>

börnin fá ílag á L2 tungumálinu svo að þau geti byggt á fyrri þekkingu sinni í L2 málinu og bætt við sig orðaforða. Hægt er að beita kenningu um máltileinkunarferli þegar fjallað er um sjálfsnám barna í L2 íslensku heima við þar sem íslenskan er a.m.k. notuð í samfélagi þeirra (börn innflytjenda á Íslandi) eða töluð á heimili þeirra ef annað foreldrið eða bæði eru íslensk. Máltileinkun L2 barna byggir oft á einstaklingsbundinni reynslu. Það þýðir að í mismunandi aðstæðum innan fjölskyldna og í því samfélagi sem þau búa tileinka börn sér mismikinn fjölda orðaforða og mismunandi málfræðilögmál í L2 máli sínu (Quick og Verschik 2019, 7). Þá er mikilvægt að nota bæði máltileinkunarferli og málvísindi sem fjalla um samband milli fólks og tungumáls þegar fjallað er um máltileinkun L2 barna í fjölskyldum af erlendum uppruna á Íslandi og börn í íslenskum fjölskyldum sem búa erlendis.

Oft er raunin sú að börn innflytjenda sem eru nýkomin til landsins þurfa að læra L2 íslensku rétt eftir komu til landsins til að geta tjáð sig og fylgst með kennsluefni í skóla. Þetta getur skapað aukid álag á börn og ekki síst á foreldra þeirra sem þurfa að aðstoða börnin sín við aðlögun. Aftur á móti fá íslensk börn sem búa með fjölskyldum sínum í útlöndum oft fá tækifæri til að nota eða heyra íslensku talaða á heimili sínu. Þetta gerist af mismunandi aðstæðum sem tengjast oft tíma og því tungumáli sem er talað á heimilinu. Í þessum tilvikum geta tungumálanámskeið sem bjóða upp á íslenskukennslu fyrir börn erlendis aðstoðað við tileinkun tungumálsins. Aðgengi að þessum námskeiðum er þó ekki jafnt fyrir öll börn því ekki er alls staðar í útlöndum boðið upp á slík námskeið. Rafræn tól og náms efni á netinu geta þá brúað bilið og veitt aðstoð við tungumálanám á netinu þar sem börn geta lært íslensku með aðstoð tölvu. Eftirfarandi rannsóknarspurningar voru leiðarvísir fyrir þá rannsókn sem lýst er í þessari grein: 1) Hvaða tegundir af námsefni eru til á netinu fyrir börn sem læra L2 íslensku? 2) Er til vefsíða á netinu með ýtarlegum upplýsingum um öll tól, tæki og annað námsefni sem til er í L2 íslensku fyrir börn? 3) Er auðelt fyrir foreldra og forráðamenn barna að finna námsefni í L2 íslensku á netinu? 4) Hvaða námsefni nota börn helst í sjálfsnámi í L2 íslensku? og 5) Hversu oft æfa börn sig í L2 íslensku heima?

Til eru rannsóknir á öðrum tungumálum eins og t.d. L2 ensku

fyrir börn (Castillo og Gámez 2013, 63; Jensen 2017, 4) sem sýna að foreldrar leita oft að hentugum tólum og námsefni á netinu til að aðstoða börnin sín við að læra L2 ensku heima. Niðurstöður rannsóknar eftir Castillo og Gámez frá 2013 sýna einnig að það er erfitt fyrir foreldra og forráðamenn af erlendum uppruna, sem tala ekki markmál þess lands sem þeir fluttu til, að styðja börnin sín við eflingu L2 málsins því sjálfir tala þeir ekki markmálið. Ákveðið var þá að útskýra fyrir þeim betur hversu mikilvægt er fyrir börn þeirra að efla málkunnáttu í L2 málinu annars vegar og hins vegar að þjálfna þá og börnin þeirra í að nota vefsíðu skólans til að börnin geri verkefni í L2 málinu heima. Sérstök vefsíða var hönnuð til að styðja við þetta átak. Niðurstöður úr rannsókn eftir Jensen frá 2017 sýna hins vegar að börn sem læra L2 mál í sjálfsnámi í sínu heimalandi vilja, af öllum tólum og tækjum, helst nota tölvuleiki, hlusta á tónlist og horfa á sjónvarp til að efla kunnáttu sína, sérstaklega þá orðaforða, á L2 málinu. Á Íslandi hefur rannsókn um notkun L2 íslensku hjá börnum ein-, tví- og fjöltýngdra fjölskyldna á Íslandi (Kriselle L. S. Jónsdóttir o.fl. 2018, 20) sýnt að notkun tungumála, þ.á m. íslensku, í þessum fjölskyldum er nokkuð breytileg og að ekki er hægt að greina neitt mynstur þar. Sjá má þó að oft eru töluð tungumál foreldra á heimilum. Í nokkrum tilfellum tala börn við ömmu eða afa það tungumál foreldra sem ekki er venjulega notað á heimilinu. Tölfræðilega sýnir rannsókn Kriselle L. S. Jónsdóttur, Sigríðar Ólafsdóttur og Jóhönnu T. Einarsdóttur að engar fastar reglur virðist vera til staðar varðandi notkun tungumála í fjölskyldum og að aðeins 4 af 45 (8,9%) fjölskyldum hér á landi noti íslensku sem aðalmál, þó hinar fjölskyldurnar noti hana sem annað tungumál. Rannsóknin bendir einnig til að foreldrar vilji gjarnan að börnin noti íslensku oftast í daglegu lífi, t.d. með því að horfa á íslenskar bíómyndir, leika sér með öðrum börnum og nota íslensku í samskiptum þar, eða að syngja og hlusta á tónlist. Aftur á móti sögðust börnin frekar vilja horfa á sjónvarpsefni eða á myndbönd á netinu sem eru á því minnihlutamáli sem talað er í fjölskyldum þeirra, og þau spila tölvuleiki sérstaklega til að nota ensku (Kriselle L. S. Jónsdóttir o.fl. 2018, 23). Samkvæmt annarri rannsókn sem var gerð til að kanna þróun tungumálakunnáttu og málgreiningar barna sem læra L2 íslensku á Íslandi vilja börn æfa sig í ensku sérstaklega vegna efnahagslegs nota-

gildis hennar sem alþjóðlegs samskiptamáls (Elín Þ. Þórðardóttir og Anna Guðrún Júlíusdóttir 2013, 412). Þetta gæti haft áhrif á uppbyggingu annars máls og þar með máltileinkun L2 íslensku (Elín Þ. Þórðardóttir 2021, 1).

Internetið býður upp á margs konar námsefni og rafræn tól sem styðja við nám í L2 íslensku fyrir börn. Bæði vefsíður og undirsíður bjóða upp á lista yfir frekara námsefni í L2 íslensku fyrir börn. Á þessum síðum er sjaldnast að finna skýrar upplýsingar um náms-efnið. Auk þess eru frekar takmarkaðar upplýsingar um hvaða mállegu þætti er verið að æfa. Mögulegt er fyrir foreldra og forráðamenn að skoða námsefni og meta en það er mjög tímafrekt og því gæti leit að hentugu námsefni og tólum sem börn geta notað til að efla ákveðinn mállegan þátt tekið langan tíma. Vegna þess að ekki er til einn tæmandi listi yfir slíkt var gerð tilraun í þessari rannsókn til að búa til lista yfir allt námsefni og tól sem gagnast kennslu í L2 íslensku fyrir börn. Þó að til dæmis *Tungumálatorg*² bjóði upp á yfirlitssíðu með tenglum á námsefni á fleiri tungumálum, þ.e. ensku, dönsku, íslensku, og upplýsingar um tengla á samtök sem tengjast eflingu og kennslu tungumála, þá er þessi vefsíða aðeins yfirlitssíða með tengla á aðrar vefsíður. Ekki er að finna upplýsingar um mállega þætti í tungumálum sem hægt er að æfa. Einnig eru aðrar vefsíður skráðar sem bjóða upp á m.a. almennt yfirlit yfir kennslu í íslensku, en *Menningarmót fljúgandi teppi* og *Móðurmál* eru dæmi um slíkar vefsíður. Þá er hægt að leita á heimasíðu Menntamálastofnunnar um *Flokkun námsefnis fyrir ÍSAT nemendur*³ en þar er einungis að finna yfirlit yfir valið námsefni eins og kennslu- og lesbækur, gagnvirka vefi, og tölvuleiki á íslensku fyrir börn með íslensku að öðru máli, flokkað eftir getustigi og með upplýsingum um mállega þætti sem þar að lútandi efni æfir. Þessi vefsíða inniheldur undirsíðu um annað efni þar sem hægt er að finna hlekki á tvær kennslubækur á pdf-formi, og Dagbók – Heimanám og íslenska – tölum saman en ekki hlekki á frekara námsefni sem hægt er að finna á netinu, eins og fram kemur í þessari rannsókn.

Fræðilegur grunnur rannsóknarinnar er tölvustutt tungumálanám (e. *CALL*, eða *computer-assisted language learning*). Tölvustutt

2 <http://tungumalatorg.is>

3 https://mms.is/sites/mms.is/files/isat_samantekt_jan19_005.pdf

tungumálanám er regnhlífarhugtak sem nær yfir allt tungumálanám með hjálp tölvu eða tölvutengds búnaðar (Magnfís Huld Sigmarsdóttir 2014, 21). Á Íslandi eins og annars staðar í heiminum hefur tölvustutt tungumálanám þróast samkvæmt straumum og stefnum í tungumálakennslu og nýjustu framförum á sviði tækni og vísinda (Auður Hauksdóttir 2007, 160–161). Sögu tölvustudds tungumálanáms í L2 íslensku má rekja til ársins 1995 þegar vefsíðan *Verb Conjugation Online*⁴ var stofnuð til að aðstoða erlenda nema við að skilja betur beygingu orða á íslensku. Síðan hafa 36 mismunandi vefsíður og einfaldir tölvuleikir, vefnámskeið og símaöpp verið hönnuð með það að markmiði að styðja við nám í íslensku sem öðru og erlendu máli (Bédi 2022). Af öllum þessum tólum eru aðeins níu þeirra notendavæn fyrir börn. Í dag eru til ótal vefsíður sem innihalda einhvers konar námsefni sem notast má við í kennslu L2 íslensku fyrir börn. Eitt helsta og nýjasta tólið er *Icelandic Online fyrir börn (IOLBörn)*, sem er vinnuheiti verkefnis sem verið er að þróa til að styðja við lestur á íslensku fyrir börn af erlendum uppruna (Birna Arnbjörnsdóttir 2021, 33) og hýst verður hjá Menntamálastofnun. *IOLBörn* er framhald af verkefninu *Icelandic Online*⁵ sem var upprunalega hannað með kennslufræðilegri uppbyggingu og er ætlað fullorðnum nemendum. Eins og rannsóknin okkar sýnir eru til á netinu enn fleiri vefsíður og ýmiss konar námsefni fyrir L2 íslensku, þ.á.m. fyrir börn, sem hefur misjafnt kennslufræðilegt gildi en má nota t.d. sem viðbótarnámsefni þegar verið er að æfa tungumálið með aðstoð tölvu í sjálfsnámi barna heima við.

1. Rannsóknin

Rannsóknin sem lýst er í þessari grein var gerð á tímabilinu júní–ágúst 2020 í samstarfi við *Tungumálatöfrá*⁶, sumarnámskeið á Ísafirði fyrir tví- og fjöltyngd börn, sem var komið á fót árið 2017 (Hopkins og Bédi 2021). Markmiðið með námskeiðinu er að bjóða upp á kennslu í L2 íslensku fyrir börn af erlendum uppruna með áherslu á

4 <https://www.verbix.com/languages/icelandic>

5 www.icelandiconline.com

6 <https://tungumalatofrar.is/tungumalatofrar/>

hreyfingu og list. Rannsóknin er tvíþætt: annars vegar kortlagningar- og skráningarvinna og hins vegar könnun sem lögð var fyrir foreldra og forráðamenn barna sem hafa tekið þátt í sumarnámskeiðinu *Tungumálatöfrum* í þrjú ár áður en rannsóknin var gerð. Fyrri hluti rannsóknarinnar var fyrst og fremst fölginn í söfnun upplýsinga um rafrænt námsefni fyrir börn á netinu. Rannsóknaraðferðinni „gagna-söfnun af netinu“ (e. *internet-based data collection*) (Benfield 2006) var beitt. Þessi aðferð notar veraldarvefinn til að gera svokallaðar rafrænar rannsóknir (e. *electronic research*) á netinu með því að nota tölvu, vafra og mismunandi lykilorð og leitarstrengi til að nálgast upplýsingar um vefslóðir sem leitað er að. Markmiðið með þessum verkhætti var að búa til eitt yfirlitsskjal með öllu rafrænu námsefni í L2 íslensku fyrir börn.

Seinni hluti rannsóknarinnar er í formi rafrænnar könnunar. Í þessum hluta var þess freistað að varpa ljósi á venjur barnafjölskyldna í sjálfsnámi í L2 íslensku og á reynslu þeirra af því að finna viðeigandi efni á netinu og nota það í sjálfsnámi barna heima hjá sér. Könnunin (sjá viðauka A) samanstendur af 18 spurningum, bæði lokuðum spurningum (þ.e. með fyrir fram gefnum svarmöguleikum) og opnum. Rannsóknaraðferð sem gerir rannsakendum kleift að velja þátttakendur fyrir ákveðinn tilgang rannsóknarinnar (e. *purposeful sampling*) (Palinkas o.fl. 2016) var notuð hér. Í undirköflum hér að neðan verður gerð grein fyrir þátttakendum og því hvernig gögnum var safnað.

1.1 Þátttakendur

Í fyrri hluta rannsóknarinnar voru engir þátttakendur en í síðari hlutanum voru þátttakendur tilraunahópur sem samanstendur af börnum íslenskra og tví- eða fjöltyngdra fjölskyldna á grunnskólaaldri sem eru að læra íslensku sem annað mál. Ákveðið var að framkvæma rannsóknina í samvinnu við námskeiðið *Tungumálatöftra* eins og gert var grein fyrir hér að ofan. Þar sem þátttakendur á námskeiðinu eru börn á aldrinum 5–16 ára, annaðhvort fædd á Íslandi en búsett erlendis eða nýflutt til Íslands, eða af erlendum uppruna en búsett á Íslandi, þá krafðist rannsóknin virkrar þátttöku foreldra og forráðamanna barna í spurningarkönnuninni. Könnunin var send út á sex-

tíu netföng (n=60) sem forsvarsmenn *Tungumálatöfra* veittu aðgang að, þótt fjöldi einstaklinga sem fékk könnunina væri aðeins lægri því sumir foreldrar og forráðamenn skráðu fleiri en eitt netfang á skráningarlista hjá *Tungumálatöfrum*. Af 60 eintökum af könnuninni var aðeins fjórtán (n=14) skilað rafrænt. Þrjár íslenskar fjölskyldur búsettar erlendis, þ.e. í Bandaríkjunum, Bretlandi og Svíþjóð, og ellefu fjölskyldur búsettar hérlendis hafa svarað. Allar nema ein fjölskylda samanstóðu af tveimur foreldrum eða forráðamönnum.

1.2 Gagnasöfnun og úrvinnsla gagna

1.2.1 Rafrænt námsefni

Tæknin sem var notuð til gagnasöfnunar um rafrænt námsefni á netinu var leitarvélin *Google*. Úrvinnsla gagna fór fram í ritvinnsluforritinu *Google Docs* þar sem hægt er að skrá upplýsingar og deila þeim milli mismunandi skjala og að búa til rafræna könnun. Öll gögn eru vistuð í öruggum aðgangi skráahýsingarþjónustunnar *Google Drive* og aðeins verkefnisstjórninn og rannsakandinn hafa aðgang að gögnunum. Byrjað var á því að opna vafrann *Safari* og velja leitarvélinu *Google* og slá inn mismunandi leitarorð til að sjá hvaða efni skilaði sér í hvert skipti. Leitarskilyrðin voru breiðari og almennari í upphafi (t.d. „íslenska sem annað mál“) en svo þrengd og takmörkuð meira við markhópinn (börn á grunnskólastigi) eftir því sem á leið, t.d. „námsefni í íslensku fyrir börn á grunnskólastigi“. Leit var hætt þegar niðurstöðurnar, s.s. námsefnisveitur og fræðsluvefir, fóru að endurtaka sig og engum nýjum niðurstöðum var skilað. Til þess að geta greint frá innihaldi námsefnis og mállegum þáttum sem hvert og eitt efni æfir var notuð innihaldsgreining (e. *content analysis*) (Cohen o.fl. 2011). Með þessari aðferð má greina mikið magn upplýsinga með því að lýsa mismunandi þáttum efnisins með hnitmiðuðum hætti. Þannig verða til stuttar lýsingar á innihaldi efnisins sem skoðað er. Í staðinn fyrir að hafa fyrir fram tilbúinn gátlista sem getur takmarkað rannsóknina þá er búinn til nýr listi af þeim atriðum, þáttum og eiginleikum sem tækni, töl og námsefni, sem verið er að skoða, búa yfir. Greiningar á öllum tækjum, tólum og námsefni eru bornar saman og athygli beint að því sem er sameiginlegt og aðgreinandi.

Heimildirnar eru teknar saman í viðauka (B) og þeim raðað eftir því hvort þær hafa að geyma aðgang að rafrænu námsefni fyrir börn – ýmist þeim að kostnaðarlausu eða gegn áskriftargjaldi – eða fræðsluefni sem höfðar til kennara og foreldra, m.a. um tungumálakennslu barna, tvítýngi, málefni innflytjenda, o.fl. Stutt lýsing á heimild og innihaldi hennar fylgir hverri færslu á heimildayfirlitinu. Allt efni sem stóðst gefin skilyrði (það er sem hentar kennslu barna eða leggur áherslu á kennslu íslensku sem annars máls og sem hægt er að sækja á netinu notanda að kostnaðarlausu) kom til greina og var þá skráð eftir kerfi sem lýst er í kafla 5.1. Ekki var gerð frekari tilraun til greiningar á kennslufræðilegu gildi efnisins eða gæðum á þessu stigi, en gæðamat fellur utan markmiða rannsóknarinnar. Hins vegar fylgir hverri krækju lýsing eins og fram kemur hér fyrir neðan.

Eftir að öllum heimildum hafði verið safnað hófst skráning á öllu því námsefni sem hægt var að nálgast á netinu án endurgjalds. Búið var til eitt skráningarskjal fyrir hverja námsefnisveitu, t.d. *Fræðsluskot*, og tengli bætt við viðkomandi færslu. Eftirfarandi upplýsingar um námsefnið voru skráðar í dálkum: heiti námsefnis, áhersla á mállega þætti, markhópur, gerð efnis (t.d. PDF-snið, rafbók, smáforrit, o.s.frv.) og stutt lýsing á því. Slóð þar sem sækja má efnið beint af netinu var einnig sett inn í sérdálk, og dálkur merktur „annað“ er hafður með þar sem skrá má tilfallandi upplýsingar sem gætu komið að gagni.

1.2.2 Könnun

Hönnun rafrænnar könnunar hófst um miðjan júlí í samvinnu við utanaðkomandi kennara í hlutverki ráðgjafa. Spurningar í henni voru hannaðar í samræmi við rannsóknarspurningar. Könnunin var búin til með forritinu *Google Forms*. Ákveðið var að búa til könnun á tveimur tungumálum, íslensku og ensku, til þess að gefa þeim foreldrum og forráðamönnum sem tala ekki íslensku kost á að svara. Könnuninni var skipt í þrjá hluta með alls átján spurningum um bakgrunn svarenda þar sem spurt var um fjölda barna á heimili, aldur og kyn þeirra, fjölda foreldra og forráðamanna á heimili og móðurmál þeirra, tungumál sem töluð eru á heimilinu, og um búsetu fjölskyldunnar; spurningar um íslenskunám heima, t.d. hversu oft í

viku er talað við börnin á íslensku heima, hvaða mállega þætti þurfa börnin helst að æfa að mati foreldra eða forráðamanna; spurningar um námsefni og reynslu af notkun þess heima við. Spurningar í könnuninni voru sem sagt um fjölda barna á heimilinu, aldur og kyn barna, samsetningu fjölskyldunnar, móðurmál foreldra, tungumál töluð á heimilinu, búsetu fjölskyldna, hversu líklegt það sé að þær fjölskyldur sem búsettar eru erlendis snúi aftur heim með börn á skólaaldri, um þær tegundir námsefnis sem mest og minnst eru notaðar heima við, það námsefni sem börn hafa mestan og minnstan áhuga á, hversu oft íslenska er töluð á heimilinu, um þá málþætti sem börnin þurfa að örva að mati foreldra, hvers konar rafrænt efni vanti til þess að börnin geti eft íslenskukunnáttu sína heima að mati foreldra, og hversu auðvelt eða erfitt það sé fyrir fjölskyldur að finna íslenskt námsefni fyrir börn á netinu. Þátttakendur máttu einnig svara opinni spurningu og þannig koma á framfæri öllu því sem þeim þótti mikilvægt varðandi rafrænt námsefni og sjálfsnám. Hægt er að skoða allar spurningar á íslensku og ensku í viðauka A.

Könnunin var send á sextú (n=60) þátttakendur 17. ágúst 2020 og þeim gefnar fjórar vikur til að svara henni. Hægt var að svara spurningum með því að fylla inn t.d. hvaða tungumál eru töluð á heimilinu; velja úr gefnum möguleikum varðandi tíðni (mjög oft, frekar oft, stundum, frekar sjaldan, mjög sjaldan) og tegund efnis (barnabækur, kennslubækur, gagnvirkir efni á netinu, öpp/önnur forrit, sjónvarpsefni og myndbönd eða kvikmyndir, vefnámskeið, námsefni á *YouTube*, einkakennsla á netinu); merkja viðeigandi svar á Likert-kvarða t.d. að velja eitt af eftirfarandi „mjög mikið“, „mikið“, „hlutlaust“, „ekki mikið“, „lítið“; eða skrifa inn athugasemd í opna spurningu um annað sem til hugar kemur. Úrvinnsla spurninga fólst í því að safna saman svörum úr opnum og lokuðum spurningum og setja þau inn í Excel-skjal til að fá heildaryfirlit yfir öll svör. Svör úr opnum spurningum varðandi fjölda og aldur barna, tungumál foreldra og þau mál sem eru töluð á heimilinu, og búsetu fjölskyldna voru afrituð og sett inn í eitt skjal í Excel-sniði svo að hægt væri að búa til heildaryfirlit yfir þau. Svör úr öðrum opnum spurningum voru sömuleiðis sett inn í eitt yfirlitsskjal en svörin voru lesin, lykila-tríði í þeim merkt og þau sett í almenna flokka. Þemagreiningin (e. *thematic analysis*) (Lavrakas 2008) var notuð við úrvinnslu svaranna.

2. Niðurstöður

2.1 Niðurstöður kortlagningar á námsefni í íslensku sem öðru máli fyrir börn

Rannsóknin sýndi að til eru mikið fleiri rafræn námsgögn en við mætti búast. Upplýsingum um námsefni var safnað í Excel-skjal. Að lokinni flokkun gagna urðu skjölin 13 talsins (sjá viðauka B til N). Viðauki C veitir heildaryfirlit yfir helstu vefsíður um námsgögn í L2 íslensku eins og t.d. vefsíða Menntamálastofnunar eða Mímisbrunnar ásamt stuttri lýsingu á námsefni, aðgengi og upplýsingum um markhópin. Í skjalinu eru 19 vefsíður og í hverri færslu er gefinn upp hlekkur bæði á viðkomandi vefsíðu og á skráningarsíðu þar sem má nálgast upplýsingar um allt námsefni sem síðan býður upp á. Stutt yfirlit yfir þessar vefsíður má sjá í töflu 1.

Tafla 1. Stutt yfirlit yfir efnisveitur og vefsíður sem bjóða upp á mismunandi tegundir af rafrænu náms- og kennsluefni í L2 íslensku fyrir börn.

Nr.	Heiti	Vefslóð	Fjöldi krækja á aðrar vefsíður með námsefni	Efnis-flokkar	Markhópur eða skólastig	Mállegir þættir
1	Fjölmenningarsetur	https://www.mcc.is/education/study-icelandic-libraries/	18	Gagnvirkir vefir, hljóðbækur, rafbækur, kennsluleiðbeiningar, handbók fyrir foreldra og kennara, æfingar í lesskilningi	Yngsta stig, miðstig, unglingsstig, brú yfir í almennt nám	Lestur, ritun, hlustun, tal, orðaforði, málfræði
2	Fræðsluskot	https://fraedsluskot.wixsite.com/heim	26	Fræðsla, kennsluefni, hljóðbækur, rafbækur, bækur, tölvuleikir, smáforrit, æfingar, leikir	Yngsta stig, miðstig, unglingsstig	Lestur, ritun, hlustun, tal, orðaforði, málfræði

3	Hlusta	https://hlusta.is	1	19 efnisflokkar af fróðlegu efni til að hlusta á, þ.á m. hljóðbækur	Ótilgreint	Hlustun
4	Íslenska á yngsta stigi	https://mms.is/namsefni/islenska-a-yngsta-stigi-veftorg	1	Kennsluhugmyndir, verkefni og ýmist námsefni fyrir börn á yngsta stigi. Krefst sérstaks aðgangs í gegnum skóla	Yngsta stig	Ótilgreint
5	Íslenskuhorn Hófiar	https://www.islenskuhornid.is	7	Einkakennsla, vefnámskeið, verkefni og kennslubækur	Yngsta stig, miðstig, unglingsstig	Lestur, ritun, hlustun, tal, orðaforði, málfræði
6	Katla: Kennsla og ráðgjöf	https://www.katla.org	1	Einkakennsla, vefnámskeið, tungumálanámskeið	Börn, unglingar, fullorðnir	Lestur, ritun, hlustun, tal, orðaforði, málfræði, menning
7	Kötluvefurinn	http://tungumalatorg.is/katla/	78	Fræðsla, kennsluleiðbeiningar, kennarablöð með texta til upplestrar, hlutverka-leikir, hugmyndir fyrir æfingar í mismunandi færniþáttum, söngvatextar til útprentunnar, dagbókaverkefni fyrir kennara og foreldra,	Leikskólar, yngsta stig, og börn á öðrum stigum skóla	Lestur, ritun, hlustun, tal, orðaforði, málfræði

KORTLAGNING RAFRÆNS NÁMSEFNIS Í ÍSLENSKU SEM ÖÐRU MÁLI FYRIR BÖRN OG VIÐHORF FJÓLSKYLDNA TIL NOTKUNAR Á NÁMSEFNI Í SJÁLFSNÁMI BARNNA

8	Lestu	https://lestu.is/index.html	1	Rafbækur: skáldsögur, smásögur, ljóð, Íslendingasögur, fræðirit, safnrit, barnabækur	Ótilgreint	Lestur, hlustun
9	Læsisvefurinn	https://laesisvefurinn.is	1	Verkfærakista fyrir kennara, ráðgjöf og námsefni fyrir lesskilning og ritun	Ótilgreint	Lestur, ritun, orðaforði
10	Menntamálastofnun	https://mms.is/	88	Fræðsla, lesefni, ýmsar æfingar fyrir ritun og hlustun, borðspil, leikir	Nemendur í grunn- og framhaldsskóla	Lestur, ritun, hlustun, tal, orðaforði, málfræði
11	Mímisbrunnur	http://mimisbrunnur.is/	27	Gagnvirkar bækur, smáforrit, slóðir á aðrar vefsíður	2–12 ára	Lestur, ritun, hlustun, tal, orðaforði, málfræði
12	Myndmál	https://www.myndmal.is/sites/for-sida.php	1	Íslenskt lesefni fyrir fagaðila og foreldra, gagnvirk efni	Börn	Lestur, hlustun, tal, orðaforði
13	Netskólinn	www.net-skoli.is	6	Gagnvirkur vefur, safn 1284 æfinga og verkefna sem notendur Netskólans hafa sett saman milli ára 2003–2020, æfingar fyrir mismunandi tungumálþætti, orðaleikir	Ótilgreint	Lestur, ritun, hlustun, tal, orðaforði, málfræði

14	Rafbókalisti Renötu	https://www.facebook.com/groups/390-14697434-2436/permalink/313541-8099815296/	3	Mismunandi vefslóðir á rafbókasafnið og rafbækur	Börn innflytjenda	Lestur
15	Skólavefurinn	https://nytt.skolavefurinn.is	52	Krækjur á mismunandi vefsíður með verkefni um lesskilning og bókmenntir, málfræði og málnotkun	Börn á grunnskólaaldri	Lestur, ritun, orðaforði, málfræði
16	Snjallskóli	http://snjallskoli.is	6	Gagnvirkur vefur, smáforrit, hljóðbækur, vandað barnaefni fyrir sjónvarp og útvarp	Yngsta stig, miðstig, unglíngastig	Lestur, hlustun, tal, orðaforði, málfræði
17	Stoðkennarinn	https://stodkennarinn.is/index2.php/site/login	1	Vefnámskeið, verkefni fyrir nemendur og kennsluefni fyrir kennara	Miðstig, unglíngastig, fullorðnir	Lestur, hlustun, ritun, tal, orðaforði, málfræði
18	Tungumálatorg	http://tungumalatorg.is	15	Vefslóðir á ýmiss konar samtök, námsefni í ísl., kennslubækur, vefnámskeið, verkefnalista	Börn á grunnskólaaldri, unglíngar, fullorðnir	Lestur, ritun, hlustun, orðaforði, málfræði
19	Út fyrir bókina	https://www.facebook.com/groups/31-242436614-0496/	69	Facebook-hópur með ýmist efni: kennsluleiðbeiningar, mismunandi verkefni með lausnir, borðspil, spjöld til útprentunar	Yngsta stig, miðstig, unglíngastig	Lestur, hlustun, tal, orðaforði, málfræði

Viðauki D sýnir öðruvísi uppsetningu upplýsinga um þessar 19 vefsíður sem lýst var nánar að ofan eða í viðauka C. Í honum má finna frekari upplýsingar, til dæmis um heiti vefsíðna, vefslóð, tegund (þ.e., fræðsluvefur eða námsefnisveita), helstu mállegu þætti sem einblínt er á og aðrar upplýsingar um námsefnið (t.d. hvort námsefni sé gjaldfrjálst eða áskriftarbundið). Einnig má finna tengla á sérstaka vefsíðu þar sem fram koma nánari upplýsingar um það námsefni sem viðkomandi vefsíða býður upp á.

Í viðaukum D til N eru nákvæmari upplýsingar um allt efni sem er annaðhvort gefið út af sérstakri stofnun, t.d. Menntamálastofnun eða Fjölmenningarsetri, eða safnað af mismunandi vefsíðum og tekið saman á einum stað, t.d. Íslenskuhorn Hófiar. Samtals eru skráðar 336 færslur um rafrænt námsefni fyrir börn en skrárnar innihalda misýtarlegar upplýsingar um innihaldið. Upplýsingar í þessum viðaukum auðvelda notendum að finna það námsefni sem hentar þörfum barna til íslenskunáms heima fyrir (sjálfsnáms). Eftirfarandi upplýsingar um námsefni eru skráðar í þessi skjöl: heiti námsefnis, mállegir þættir, markhópur, tegund, efnisskipting/lýsing, tengill á efni, og aðrar upplýsingar um námsefni. Mállegir þættir eru sex: lestur, ritun, hlustun, tal, orðaforði og málfræði. Markhóparnir eru fjórir og stuðst er við aldursskiptingu íslenska skólakerfisins.⁷ Tegundir námsefnis eru sex; vefur, PDF-skjal, rafbók, hljóðbók, smáforrit og vefsíða með leiðbeiningum um íslenskukennslu og að auki er nokkuð um annað óflokkað efni. Ekki er óalgengt að vefsíður deili upplýsingum um sama námsefni sem þær sækja af öðrum vefsíðum. Að þessu leyti endurspeglar heildarfjöldi atriða ekki endilega raunverulegan fjölda því upplýsingar um sumt námsefni eru endurtekna á mismunandi vefsíðum.

2.2 Niðurstöður könnunar

Könnun var send rafrænt á 60 viðtakendur en aðeins 14 svör bárust. Könnunin var á tveimur tungumálum, íslensku og ensku. 10 svör bárust á íslensku og 4 svör á ensku. Það þýðir þó ekki að aðeins fjölskyldur sem ekki tala íslensku hafi svarað á ensku því eitt svar

7 Stiga- og aldursskiptingu grunnskóla er lýst á vef Reykjavíkurborgar: <https://reykjavik.is/foreldra-vefurinn/skola-og-fristundastarf>

frá íslenskri fjölskyldu sem býr í útlöndum barst á ensku. Í næstu undirköflum er fjallað um eftirfarandi sex atriði úr könnuninni: búsetu fjölskyldna, tungumál töluð á heimilinu, mállega þætti sem börnin þurfa að örva að mati foreldra, gerðir námsefnis sem mest og minnst eru notaðar heima við, námsefni sem börn hafa mestan og minnstan áhuga á að nota til sjálfsnáms og hversu auðvelt eða erfitt það er fyrir fjölskyldur að finna íslenskt námsefni fyrir börn á netinu. Að lokum er svörum við opnum spurningum lýst.

2.2.1 Búseta fjölskyldna og tungumál töluð á heimilinu

Af 14 fjölskyldum svarenda á ein heima á Englandi, ein í Svíþjóð og 12 á Íslandi. Af þeim 12 fjölskyldum sem búsettar eru á Íslandi eru tvær nýkomnar til landsins; ein hafði búið í Bandaríkjunum til sumarsins 2020, og ein fluttist hingað til lands í mars 2020. Ekki var tilgreint í hvaða landi síðastnefnda fjölskyldan hafði verið búsett áður.

Allar fjölskyldur nema tvær tala íslensku á heimilinu að einhverju leyti og allar nema ein tala a.m.k. eitt annað tungumál utan íslensku. Þrjár fjölskyldur tala (einungis) íslensku og ensku og tvær tala íslensku og pólsku (þar af ein sem talar aðallega pólsku en stundum íslensku). Þær tvær sem ekki tala íslensku á heimilinu tala einungis ensku en önnur þeirra sagðist stundum æfa lestur á íslensku. Hinar fjölskyldurnar tala auk íslensku annaðhvort ensku ásamt tælensku eða þá þýsku, sænsku, portúgölsku ásamt ítölsku, litháísku, og að lokum frönsku. Tungumálin virðast ekki hafa haft áhrif á svör við könnuninni. Það gæti stafað af því að nákvæm og skýr lýsing á rannsókninni sjálfri fylgdi könnuninni. Foreldrar eða forráðamenn gátu þá betur skilið spurningar sem þeir svöruðu annaðhvort á íslensku eða ensku (sjá viðauka A). Varðandi það hversu oft foreldrar tala íslensku við börnin sín á heimilinu sögðust 12 fjölskyldur gera það á hverjum degi, ein fjölskylda tvisvar í viku og ein fjölskylda einu sinni í viku.

2.2.3 Mállegir þættir sem börnin þurfa að örva samkvæmt foreldrum þeirra

Þeir mállegu þættir sem hér verður gerð grein fyrir eru sex: lestur, hlustun, tal, ritun, málfræði og orðaforði. Til þess að einfalda könn-

unina var hefðbundnum færniþáttum ekki skipt í meginfærniþætti (lestur, hlustun, tal, ritun) og undirstöðubætti (málfræði og orðaforði). Spurningar í þessum hluta könnunarinnar voru settar fram með þessum hætti: „Hversu mikið eða lítið þarf barnið/börnin þín að örva eftirfarandi þætti í íslensku, að þínu mati?“. Hægt var að svara á Likert-kvarða með því að velja einn af eftirfarandi valmöguleikum: „mjög mikið“, „mikið“, „hlutlaust“, „ekki mikið“, „lítið“.

Þeir mállegu þættir sem flestum foreldrum fannst börn sín þurfa að æfa sig mest í eru: lestur (nú svör), orðaforði og ritun (átta svör hvort), málfræði (sjö svör), tal (sex svör) og svo hlustun í síðasta sæti (fimm svör). Aðeins þrjú mállegir þættir fengu svarið „lítið“, en þeir voru tal (tvö svör), hlustun (eitt svar), og ritun (eitt svar). Við undirstöðubættina málfræði og hlustun var valkosturinn „mikið“ valinn fjórum sinnum (sjá töflu 2).

Tafla 2: Mállegir þættir sem fjölskyldum finnst mikilvægast að örva börnin sín í.

	Mjög mikið	Mikið	Hlutlaust	Ekki mikið	Lítið
Lestur	9	1	2	2	0
Hlustun	5	4	2	2	1
Tal	6	2	2	2	2
Ritun	8	2	3	0	1
Orðaforði	8	1	4	1	0
Málfræði	7	4	2	1	0

Niðurstöður sýna að foreldrum finnst mikilvægast að örva börnin sín í lestri, orðaforða, ritun og málfræði, og síðan í tali og hlustun.

2.2.4 Námsfni sem oftast eða sjaldnast er notað í sjálfsnámi

Spurt var um notkun níu tegunda námsefnis: barnabóka á íslensku, kennslubóka vegna íslenskunáms, hljóðbóka, gagnvirkis efnis á netinu (t.d. tölvuleikja á vefsíðum), smáforrita og annarra forrita, sjónvarps-efnis og kvikmynda, vefnámskeiða fyrir börn, námsefnis á *YouTube*, og einkakennslu á netinu í gegnum forrit á borð við *Skype* (þar sem kennari kennir börnum beint og í „eigin persónu“). Hægt var að svara

á Likert-kvarða með því að velja einn af eftirfarandi svarmöguleikum: „mjög oft“, „frekar oft“, „stundum“, „frekar sjaldan“, „mjög sjaldan“. Sú efnistegund sem tíðast er notuð er barnabækur en þar merktu sex þátttakendur við „mjög oft“. Aftur á móti völdu 11 þátttakendur kostinn „mjög sjaldan“ fyrir efnisliðina vefnámskeið og námsefni á *YouTube*, og einkakennsla á netinu er notuð sjaldnast allra valmöguleikanna (sbr. töflu 3):

Tafla 3: Notkun námsefnis eftir tegund og tíðni.

	Mjög oft	Frekar oft	Stundum	Frekar sjaldan	Mjög sjaldan
Barnabækur	6	3	2	0	3
Kennslubækur	2	1	4	0	7
Hljóðbækur	1	0	3	3	7
Gagnvirkt efni	0	2	3	1	8
Öpp/önnur forrit	1	2	0	3	8
Sjónvarp, myndbönd, kvikmyndir	3	2	3	3	4
Vefnámskeið	0	1	0	2	11
Námsefni á YouTube	0	2	1	0	11
Einkakennsla á netinu	0	0	0	0	14

Niðurstöður sýna að fáir nota rafrænt námsefni sem stendur til boða á vefsíðum á netinu. Hins vegar eru barnabækur oftar notaðar. Athuga má þó að svör um efni í sjónvarpi, myndbönd og kvikmyndir dreifast nokkuð jafnt.

2.2.5 Námsefni sem börn sýna mestan eða minnstan áhuga

Niðurstöður um áhuga barna á notkun námsefnis eru að nokkru leyti í samræmi við niðurstöður í töflu 4 um tíðni notkunar námsefnis þar sem flestir völdu „mjög mikinn áhuga“ fyrir barnabækur (sex svör) og „mjög lítinn áhuga“ (12 svör) fyrir einkakennslu á netinu.

Meginmunurinn á því sem foreldrar telja að börnin sín hafi áhuga á og á svörum barnanna er að börnin hafa mjög mikinn áhuga á gagnvirku efni á netinu (sjö svör) og námsefni á *YouTube* (fimm svör), ólíkt svörum foreldra þeirra um gagnvirkt efni á netinu (tvö svör) og um námsefni á *YouTube* (tvö svör) (sbr. töflu 4). Athuga ber þó að svörin eru annaðhvort byggð á því sem foreldrum og forráðamönnum fannst um áhuga barna sinna á námsefni eða því sem börn svöruðu foreldrum og forráðamönnum þegar þau voru spurð um þetta efni.

Tafla 4: Áhugi barna á námsefni eftir tegund.

	Mjög mikill áhugi	Mikill áhugi	Hlutlaust	Lítill áhugi	Mjög lítill áhugi
Barnabækur	6	5	1	1	1
Kennslubækur	0	3	8	0	3
Hljóðbækur	1	2	5	0	6
Gagnvirkt efni	1	6	2	1	4
Öpp/önnur forrit	2	1	6	0	5
Vefnámskeið	1	2	3	0	8
Sjónvarp, myndbönd, kvikmyndir	5	3	2	0	4
Námsefni á YouTube	2	3	3	0	6
Einkakennsla á netinu	0	0	2	1	12

Niðurstöður sýna að börnin hafa ekki aðeins áhuga á barnabókum heldur einnig á gagnvirku efni á netinu og efni í sjónvarpi; myndböndum og kvikmyndum.

2.2.6 Hversu auðvelt eða erfitt er að finna námsefni á netinu

Spurt var hversu auðvelt eða erfitt væri að finna námsefni í íslensku fyrir börn á netinu. Svarmöguleikarnir eru á fimm punkta Likert-kvarða: (1) „mjög auðvelt“, (2) „auðvelt“, (3) „hlutlaust“, (4) „erfitt“, (5) „mjög erfitt“. Fjórum fannst það annaðhvort mjög auðvelt eða auðvelt

að finna námsefni fyrir börn á netinu á móti fimm sem fannst það mjög erfitt eða erfitt. Fimm svöruðu hlutlaust (hvorki/né). Ef marka má þessar niðurstöður þá er líklegra að erfitt sé að finna námsefni á netinu (sbr. töflu 5).

Tafla 5: Hversu auðvelt eða erfitt er að finna námsefni í íslensku fyrir börn á netinu?

(1) mjög auðvelt	(2) auðvelt	(3) hvorki/né	(4) erfitt	(4) mjög erfitt
1	3	5	1	4

Niðurstöður sýna að mörgum finnst erfitt að finna námsefni á netinu. Athuga ber þó að fimm svöruðu „hvorki/né“, sem getur bent til þess að svarendum finnst það hvorki erfitt né auðvelt, eða að þeir hafi ekki leitað á netinu yfir höfuð.

2.2.7 Opnar spurningar

Opnar spurningar eru þrjár: 1) Er til annað námsefni eða aðrar efnistegundir sem hafa gagnast þér eða börnum þínum við sjálfsnám sem ekki eru tilgreindar í könnuninni? 2) Hvers konar rafrænt efni vantar til þess að börnin þín geti æft færni sína í íslensku heima? 3) Er annað sem þú vilt koma á framfæri? Hér fyrir neðan er greint frá svörum þátttakenda.

2.2.7.1 Er til annað námsefni eða aðrar efnistegundir sem hafa gagnast þér eða börnum þínum við heimanám sem ekki eru tilgreindar í könnuninni?

Sex af fjórtán þátttakendum sögðu frá öðru efni eða öðrum tegundum af námsefni sem þeir hafa góða reynslu af. Til dæmis var tónlist nefnd tvisvar, þ.m.t. áskrift að *Spotify* þar sem hægt er að hlusta á tónlist og hljóðbækur á íslensku. Einnig var nefnt að geisladiskar með lögum séu gott efni fyrir börn til að láta þau syngja með. Ýmislegt annað efni hefur einnig reynst fjölskyldum vel, t.d. leikhúsfærðir, geisladiskar á borð við *Pimsleur* sem hægt er að nota í ferðalögum, áskriftir að *Syrpu* sem veita aðgang að Disney-myndasögum eins og Andrésblöðum í rafrænu formi frá útgáfunni Eddu og hrað-

lestrarnámskeið á netinu. Þess má geta að ekki allt námsefni sem fjölskyldum finnst gagnlegt fyrir börnin sín til að bæta íslensku í sjálfsnámi eru á rafrænu formi. Orðið „heimanám“ var notað í spurningunni en það vísaði til sjálfsnáms barna heima. Markmið rannsóknarinnar var vel útskýrt í byrjun könnunar með eftirfarandi lýsingu: „Í öðrum hluta er spurt um íslenskunám og -notkun heima. Í þriðja og síðasta hlutanum er sjónum beint að námsefninu sem þið notið heima eða hafið reynslu af, t.d. á öðrum íslenskunámskeiðum sem barnið/börnin hafa sótt“ (viðauki A).

2.2.7.2 Hvers konar rafrænt efni vantar til þess að börnin þín geti æft færni sína í íslensku heima?

Tólf af fjórtán þátttakendum skiluðu athugasemdum og hugmyndum um það rafræna námsefni sem vantar að þeirra mati og eftir eigin reynslu. Svör þeirra benda sterklega til þess að bæta þurfi sýnileika námsefnis á netinu því oft er erfitt að finna það. Námsefni sem vantar er: gagnvirkt námsefni á netinu (það var nefnt tvisvar og sérstaklega í sambandi við tölvuleiki), rafbækur, æfingar í orðaforða og einfalt námsefni sem kynnir íslenska stafrófið og hljóð stafanna. Einn þátttakandi nefndi *Skólavefinn* vegna þess að vefurinn sé „ruglingslegur og ekki mjög spennandi, og ekki ætlaður foreldrum barna erlendis“. Annað sem vantar eru leiðbeiningar á íslensku fyrir skapandi verkefni handa börnum sem til eru á öðrum tungumálum (t.d. í verkefninu *KiwiCo*⁸) og hefðbundin tungumálanámskeið fyrir börn og unglinga sem búa erlendis eða eru tvítyngd, sem myndu fara fram sem fjarnámskeið á netinu. Í þessu samhengi var nefnt danska átakið *Danes Worldwide*⁹ og það sagt „algjör draumur“ en slíkt finnst ekki á íslensku, fleiri vefnámskeið eins og *Icelandic Online* en með börn sem markhóp, tvítyngdar bækur, og bókaklúbbur með áskrift sem sendir bækur með pósti til áskrifenda eftir áhugasemum og aldri barna. Hins vegar töldu sumir enga þörf á meira rafrænu námsefni og rökstuddu skoðun sína með því að taka fram að foreldrar barna vilji ekki auka skjátíma barnanna sinna. Þess vegna væru þeir frekar til í að fá aðgengi að fleiri „gamaldags“ bókum.

8 <https://www.kiwico.com>

9 <https://www.danes.dk/en/danish-language-courses/>

2.2.7.3 Er annað sem þú vilt koma á framfæri?

Fimm svöruðu að mikill áhugi væri á og eftirspurn eftir bæði hefðbundnu námsefni eins og t.d. rafrókum, æfingum í tilteknum mállegum þáttum, vefnámskeiðum eins og *Icelandic Online* en ætluðum börnum, o.fl., og óhefðbundnum námskeiðum eins og námskeiðinu *Tungumálatöfrum*, og öðru námsefni sem hefur í fyrirrúmi samskipti, hreyfingu, sköpun og vinnu með höndunum. Í svörunum er bent á að erfitt sé að finna hentugt námsefni á netinu. Í því samhengi svöruðu tveir að „lítið sem ekkert“ væri til, sérstaklega í því sniði sem má prenta út og nota við heimakennslu. Hins vegar svaraði einn þátttakandi að „allt [sé] til ef [maður] vill“. Af þessum svörum má draga þá ályktun að það að hafa einn ýtarlegan gagnagrunn um námsefni í íslensku fyrir börn væri mjög dýrmætt. Um þetta og frekari hugmyndir að framhaldsverkefnum tengdum námsefni barna á netinu er rætt í næsta kafla.

Umfjöllun og lokaorð

Líta má á þessa rannsókn sem tilraunarannsókn og einnig sem rannsókn sem mætti leggja til grundvallar frekari rannsókna á sviði máltileinkunar barna með sjálfsnámi. Í þessum kafla er fjallað um niðurstöður í samhengi við þær rannsóknarspurningar sem voru settar fram í inngangsorðunum. Einfalt er að svara rannsóknarspurningu (1), hvaða tegundir af námsefni eru til á netinu fyrir börn sem læra L2 íslensku? Mikið af heimildunum eru skjöl á PDF-sniði, textar á vefsíðum, raf- og hljóðbækur. Þetta eru góðar fréttir fyrir þá sem vilja nota lesefni. Aðeins nokkur dæmi fundust um gagnvirkt efni sem börn vilja frekar nota. Rannsóknarspurning (2) hljóðaði svo: er til vefsíða með ýtarlegum upplýsingum um tól, tæki og önnur námsefni í L2 íslensku fyrir börn? Henni má svara sem svo að engin tæmandi vefsíða sé til á netinu. Því varpa niðurstöður úr fyrri hluta rannsóknarinnar ljósi á slæma stöðu rafræns námsefnis í íslensku fyrir börn þó að 336 heimildir hafi fundist á 19 efnisveitum (vefsíðum). Með niðurstöðum úr seinni hluta rannsóknarinnar, þ.e. könnuninni, má svara spurningu (3): er auðvelt fyrir foreldra barna

að finna námsefni í L2 íslensku á netinu? Svarið við þeirri spurningu er á þann veg að þeim finnst erfitt að finna hentugt námsefni á netinu í fljótu bragði og þess vegna óska þeir eftir sýnilegri vefsíðu eða gagnagrunni sem þeir gætu notað til að sækja námsefnið. Svör við rannsóknarspurningu (4) um hvaða námsefni börn noti helst í sjálfsnámi í L2 íslensku varpa ljósi á lélegt framboð námsefnis í L2 íslensku fyrir börn. Þörf er á nýju eða betrubættu námsefni sem tekur mið af reynslu, óskum og þörfum foreldra, forráðamanna og barna. Það er áhugavert að sjá mun milli þess sem foreldrum finnst áhugavert fyrir börnin og þess sem börnunum sjálfum finnst áhugavert að nota til að læra íslensku. Í því sambandi vilja foreldrar frekar draga úr skjátíma barnanna en börnin sjálf vilja frekar nota gagnvirktt námsefni á netinu. Þetta er nokkurn veginn í samræmi við rannsókn um notkun tungumála hjá ein-, tví- og fjöltyngdum fjölskyldum á Íslandi (Kriselle L. S. Jónsdóttir o.fl. 2018, 23) þar sem foreldrar vilja að börn læri tungumál með hreyfingu en börn vilja frekar nota gagnvirktt námsefni. Svör við rannsóknarspurningu (5) um hversu oft börn æfi sig í L2 íslensku heima leiða í ljós að flestir foreldrar tala íslensku við börnin sín á heimilinu en aðeins í tveimur fjölskyldum er íslenska töluð 1–2 tvisvar í viku. Í sambandi við það má vísa í málvísindi sem fjalla um samband milli fólks og tungumáls (e. *contact linguistics*) í sambandi við L2 nám (Winford 2003, 12 og 16) og máltileinkun L2 barna. Máltileinkun L2 gerist í mismunandi sálfræðilegum og samfélagslegum aðstæðum (Oksaar 1996, 7) og þess vegna er mikilvægt að foreldrar sinni börnum sínum vel varðandi tíma og námsefni þegar L2 íslenska er æfð í sjálfsnámi heima. Það námsefni sem mest er notað fyrir æfingu barna í L2 íslensku eru barnabækur en sjaldnast eru notuð vefnámskeið, námsefni á *YouTube* eða einkakennsla á netinu. Í sambandi við það finnst foreldrum að börnin þurfi mesta æfingu í lestri, orðaforða, ritun, málfræði, tali og hlustun (í þessari röð). Hér má vísa í kenningu sem byggir á notkun tungumálsins í máltileinkunarferli (e. *usage-based theory in language acquisition*) (Tomasello 2009) barna þar sem foreldrar og forráðamenn nota mest það námsefni sem þeir halda að börnin þurfi mest til að efla tungumálafærni sína í L2 íslensku.

Gera mætti langtímarannsókn á því hvernig mismunandi tegundir námsefnis henta við tileinkun L2 íslensku. Hvað úrvinnslu

gagna í þessari rannsókn varðar þá gæti næsta skref verið að búa til nýtt yfirlit yfir námsefni sem foreldrar barna telja að vanti. Slíkar upplýsingarnar eru mikilvægar svo að þeir sérfræðingar sem annast þróun nýs námsefnis geti komið til móts við óskir og þarfir markhópsins. Einnig mætti gera gæðamat á vefsíðum sem bjóða upp á mismunandi tegundir af námsefni til sjálfsnáms í L2 íslensku. Slíkt gæðamat var búið til árið 2002 en aðeins þrjár vefsíður og einn margmiðlunardiskur voru skoðuð þá (Ylkänen og Martin 2002, 28–29). Ný rannsókn á þessu sviði myndi bæta þekkingu á tölvustuddu tungumálanámi fyrir L2 íslensku. Eins og stendur væri einnig hægt að búa til nýjan vef, t.d. Wiki-síðu, með öllu námsefni sem lýst hefur verið hér. Hægt væri að uppfæra Wiki-síðu reglulega því þessar síður eru mjög notendavænar, auðveldar í viðhaldi og aðgangur að þeim er ókeypis. Gagnagrunnur af þessu tagi væri afar dýrmætur og mikilvægur þáttur í því að gera námsefni í íslensku fyrir börn aðgengilegt hvarvetna í heiminum.

Nokkrar takmarkanir eru á þessari rannsókn. Í fyrsta lagi hefði helst átt að senda rafræna könnun á fleiri þátttakendum sem búsettir eru erlendis eða eru nýfluttir heim til Íslands. Þetta er mjög sennilega skýringin á rýrri svörun við könnuninni, enda eiga langflestir þátttakendur í þessari könnun heima á Íslandi. Stærra úrtak af fjölskyldum sem búa erlendis hefði veitt enn áreiðanlegri niðurstöður. Í öðru lagi vantar svarmöguleikana á borð við „aldrei“ og „oftar en einu sinni í viku“ þegar spurt er um tíðni notkunar á tilteknum efnis- tegundum og tíðni markvissrar heimakennslu. Einnig vantar valkostinn „á ekki við“. Í þriðja lagi gætu svarendur í íslenskri könnun misskilið orðið „heimanáam“ sem vísar til sjálfsnáms barna heima við. Könnuninni fylgdi þó lýsing á rannsóknarverkefninu sem var nógu skýr til að hjálpa svarendum skilja að um sjálfsnám barna í L2 íslensku heima væri að ræða (sbr. íslenskan texta í viðauka A). Í fjórða lagi var lítil svörun í könnuninni (aðeins 14 svör) og þess vegna er hér aðeins um tilraunarannsókn að ræða þó að hún veiti góða innsýn inn í sjálfsnám barna sem læra L2 íslensku og geti hjálpað okkur að skilja hver vandamálin á þessu sviði eru. Helstu niðurstöður sýndu að bæta þurfi lestur á L2 íslensku. Verkefnið IOLBörn ætlar einmitt að leysa úr þessu vandamáli og bjóða upp á kennslu í L2 íslensku fyrir börn með lestri á netinu.

Rannsókn þessi var studd af RANNÍS í gegnum Nýsköpunarsjóð námsmanna 2020. Höfundar vilja einnig þakka *Tungumálatöfrum* fyrir stuðninginn.

HEIMILDIR

- Auður Hauksdóttir. 2007. „Straumar og stefnur í tungumálakennslu“. Í *Mál mállanna*, ritstýrt af Auði Hauksdóttur og Birnu Arnbjörnsdóttur: Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum.
- Benfield, Jacob A. 2006. „Internet-Based Data Collection: Promises and Realities“. *Journal of Research Practice* 2/2 (2006): 1–15. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ805689.pdf>.
- Bédi, Branislav. 2022. „Development of online tools supporting the learning of Icelandic as a foreign and second language“. Í *Tungumál í sambengi / Perspectives on Language and Context*, ritstýrt af Branislav Bédi, Halldóru J. Þorlákssdóttur og Kolbrúnu Friðriksdóttur. Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur í erlendum tungumálum.
- Birna Arnbjörnsdóttir. 2021. „Tölvutengd tungumálakennsla: Kennslufræði, árangur og möguleikar Icelandic Online námskerfisins“. Í *Milli mála* 13, 15–39. <http://millimala.hi.is/wp-content/uploads/2022/01/2021-2-Birna-Arnbjörnsdóttir.pdf>.
- Castillo, Rigoberto og Linda Catherine Camelo Gámez. 2013. „Assisting your Child’s Learning in L2 is like Teaching them to Ride a Bike: A Study on Parental Involvement“. *Gist Education and Learning Research Journal* 7: 54–73. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1062584.pdf>.
- Cohen, Louis., L. Manion og K. Morrison. 2011. *Research Methods in Education*. New York: Routledge, 7. útgáfa.
- Elín Þ. Þórðardóttir og Anna Guðrún Júlíusdóttir. 2013. „Icelandic as a second language: a longitudinal study of language knowledge and processing by school-age children“. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism* 16/4, 411–435. DOI: 10.1080/13670050.2012.693062.
- Elín Þ. Þórðardóttir. 2021. „National language in a globalised world: are L1 and L2 adolescents in Iceland more interested in learning English than Icelandic?“. *Journal of Multilingual and Multicultural Development* (2021). Netútgáfa 1. feb. 2021. UK: Routledge. <https://doi.org/10.1080/01434632.2021.1879090>.
- Hopkins, Kelsey P. og Branislav Bédi. 2021. „Immigrant families’ home use of electronic and online Icelandic L2 materials for children“. Í *CALL and professionalisation: short papers from EUROCALL*, 143–148. Research-publishing.net. <https://doi.org/10.14705/rpnet.2021.54.1323>.
- Jensen, Signe Hannibal. 2017. „Gaming as an English Language Learning Resource among Young Children in Denmark“. Í *CALICO Journal* 34/1 1–19. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1143385.pdf>.
- Kriselle L. S. Jónsdóttir, S. Ólafsdóttir og J. T. Einarsdóttir. 2018. „Linguistically diverse children in Iceland: Their family language policy and Icelandic phonological awareness“. Í *Icelandic Studies on Social Justice in Education* ritstýrt af Hönnu Ragnarsdóttur og Samúel Lefever. UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Lavrakas, Paul J. 2008. *Encyclopedia of Survey Research Methods*. 2 útgáfa. Los Angeles: Sage Publications.

- Magnús Huld Sigmarsdóttir. 2014. *Tölvustutt tungumálanám á frambaldsskólastigi: tæknin sem stuðningstæki í enskukennslu*. Meistararitgerð. Reykjavík: Háskóli Íslands.
- Oksaar, Els. 1996. „The History of Contact Linguistics as a Discipline“. Í *Contact Linguistics* ritstýrt af Hans Goebel, Peter H. Nelde, Zdeněk Starý, Wolfgang Wölck, 1–12. 1. bindi. Berlin: de Gruyter.
- Palinkas, Laurence A., Horowitz, S. M., Green, C. A., Wisdom, J. P., Duan, N. og K. Hoagwood. 2015. „Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research“. *Administration and policy in mental health* 42/5, 533–544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>.
- QuestionPro. 2020. Descriptive Research: Definition, Characteristics, Methods, Examples and Advantages. Sótt 11. september 2020 af: <https://www.questionpro.com/blog/descriptive-research/>.
- Quick, Antje Endesfelder og Anna Verschik. 2019. „Usage-based contact linguistics: An introduction to the special issue“. *Applied Linguistics Review*, 1–13. Mouton De Gruyter. <https://doi.org/10.1515/applirev-2019-0026>.
- Reykjavíkurborg. Skóla- og frístundastarf. Sótt 23. júlí 2020 af: <https://reykjavik.is/foreldravefurinn/skola-og-fristundastarf>.
- Tomasello, Michael. 2009. „The usage-based theory of language acquisition“. Í *The Cambridge Handbook of Child Language* ritstýrt af Edith L. Bavin. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tomasello, Michael. 2003. *Constructing a Language. A Usage-Based Theory of Language Acquisition*. Cambridge (USA): Harvard University Press.
- Winford, Donald. 2003. *An Introduction to Contact Linguistics*. Language and Society 33. 1. útgáfa. Malden: Blackwell Publishing.
- Ylkänen, Tomi og Maisa Martin. 2002. *Kvalitetsutveckling av IT-läromaterial för nordiska språk*. NORDIT. Kaupmannahöfn: Nordisk Ministerråd.

VIÐAUKAR

- Viðauki A. Könnun. Lýsing á rannsóknarverkefni og spurningar á íslensku og ensku.¹⁰
- Viðauki B. Lýsing á vefsíðum um rafrænt námsefni í íslensku sem öðru máli fyrir börn.¹¹
- Viðauki C. Stutt yfirlit ásamt flokkum og tegundum vefsíðna um rafrænt námsefni í íslensku fyrir börn.¹²

10 <https://github.com/BranBedi/rafraennamsefnifyrirborn/blob/d3aa4e1205e7d4752459e1e6388-310b553261f65/Vi%C3%B0auki%20A.pdf>

11 <https://github.com/BranBedi/rafraennamsefnifyrirborn/blob/d3aa4e1205e7d4752459e1e63-88310b553261f65/Vi%C3%B0auki%20B.xlsx>

12 <https://github.com/BranBedi/rafraennamsefnifyrirborn/blob/d3aa4e1205e7d4752459e1e63-88310b553261f65/Vi%C3%B0auki%20C.xlsx>

- Viðauki D. Menntamálastofnun. Almenn skrá yfir rafrænt námsefni.¹³
 Viðauki E. Menntamálastofnun. Skrá yfir námsefni útgefið af Menntamálastofnun.¹⁴
 Viðauki F. Íslenskuhorn Hófiar. Skrá yfir rafrænt námsefni.¹⁵
 Viðauki G. Kötlufegurinn. Skrá yfir rafrænt námsefni.¹⁶
 Viðauki H. Fjölmeningarsetur. Skrá yfir rafrænt námsefni.¹⁷
 Viðauki I. Rafbókalisti Renötu. Skrá yfir rafrænt námsefni.¹⁸
 Viðauki J. Snjallskóli. Skrá yfir rafrænt námsefni.¹⁹
 Viðauki K. Út fyrir bókina. Skrá yfir rafrænt námsefni.²⁰
 Viðauki L. Mímisbrunnur. Skrá yfir rafrænt námsefni.²¹
 Viðauki M. Fræðslukot. Skrá yfir rafrænt námsefni.²²
 Viðauki N. NETSKÓLINN. Skrá yfir rafrænt námsefni.²³

-
- 13 <https://github.com/BranBedi/rafraennamsefnifyrirborn/blob/d3aa4e1205e7d4752459e1e6388310b553261f65/Vi%C3%B0auki%20D.xlsx>
- 14 <https://github.com/BranBedi/rafraennamsefnifyrirborn/blob/d3aa4e1205e7d4752459e1e6388310b553261f65/Vi%C3%B0auki%20E.xlsx>
- 15 <https://github.com/BranBedi/rafraennamsefnifyrirborn/blob/d3aa4e1205e7d4752459e1e6388310b553261f65/Vi%C3%B0auki%20F.xlsx>
- 16 <https://github.com/BranBedi/rafraennamsefnifyrirborn/blob/d3aa4e1205e7d4752459e1e6388310b553261f65/Vi%C3%B0auki%20G.xlsx>
- 17 <https://github.com/BranBedi/rafraennamsefnifyrirborn/blob/d3aa4e1205e7d4752459e1e6388310b553261f65/Vi%C3%B0auki%20H.xlsx>
- 18 <https://github.com/BranBedi/rafraennamsefnifyrirborn/blob/d3aa4e1205e7d4752459e1e6388310b553261f65/Vi%C3%B0auki%20I.xlsx>
- 19 <https://github.com/BranBedi/rafraennamsefnifyrirborn/blob/d3aa4e1205e7d4752459e1e6388310b553261f65/Vi%C3%B0auki%20J.xlsx>
- 20 <https://github.com/BranBedi/rafraennamsefnifyrirborn/blob/d3aa4e1205e7d4752459e1e6388310b553261f65/Vi%C3%B0auki%20K.xlsx>
- 21 <https://github.com/BranBedi/rafraennamsefnifyrirborn/blob/d3aa4e1205e7d4752459e1e6388310b553261f65/Vi%C3%B0auki%20L.xlsx>
- 22 <https://github.com/BranBedi/rafraennamsefnifyrirborn/blob/d3aa4e1205e7d4752459e1e6388310b553261f65/Vi%C3%B0auki%20M.xlsx>
- 23 <https://github.com/BranBedi/rafraennamsefnifyrirborn/blob/d3aa4e1205e7d4752459e1e6388310b553261f65/Vi%C3%B0auki%20N.xlsx>

ÚTDRÁTTUR

Kortlagning rafræns námsefnis í íslensku sem öðru máli fyrir börn og viðhorf fjölskyldna til notkunar á námsefni í sjálfsnámi barna

Í greininni er fjallað um kortlagningu á rafrænu námsefni í íslensku sem öðru máli (L2) fyrir börn og viðhorf fjölskyldna til notkunar á mismunandi námsefni í sjálfsnámi barna á aldrinum 5–16 ára. Núverandi ástand er þannig að lítið skipulag er á því námsefni í L2 íslensku sem hentar sjálfsnámi barna og þar að auki er erfitt fyrir fjölskyldur að nálgast það á netinu. Aðferðafræðin sem notuð er við kortlagningarvinnu felst í því að taka saman allt námsefni sem finna má á netinu, t.d. vefborg fyrir kennara, námsbókalista skóla o.s.frv., til að gefa yfirlit yfir tegundir námsefnis auk viðkomandi vefslóða. Auk kortlagningar felur rannsóknin í sér skráningu á rafræna efninu með tilliti til kennslufræðilegs gildis þess: hverjir mállegir áhersluþættir efnisins eru (t.d. lestur, hlustun, tal, ritun, málfræði og orðaforði), hver markhópurinn er og að auki snið/tegund efnisins. Samhliða kortlagningu var útbúin könnun sem lögð var fyrir foreldra þátttakenda í námskeiðinu *Tungumálatöfrum* til að varpa ljósi m.a. á þarfir og venjur í sjálfsnámi barna. Niðurstöður rannsóknarinnar sýna að margs konar námsefni er að finna á fjölmörgum vefsíðum, þótt erfitt geti reynst að finna efni sem hentar vel til að aðstoða börn við lestur á L2 íslensku.

Lykilorð: Íslenska sem annað mál, rafrænt námsefni, tölvustutt tungumálanám, sjálfsnám, og tungumálanám barna

ABSTRACT

A survey of digital learning materials for children learning L2 Icelandic and families' attitudes towards children's self-study

This article presents a study with a twofold focus: to create an overview of all electronic material currently available online supporting the learning of Icelandic as a second language (L2) for children aged 5–16, and to examine what attitude parents have toward their children using various tools and materials, and the frequency of use, during their self-study at home. Despite many available online resources, at present the electronic material is very poorly organized and difficult for families to locate and obtain. The method used in this study was to catalogue relevant resources and providers of resources, such as school textbook lists, web forums for teachers etc., into a comprehensive list of available resources with links to websites. In addition, information is provided regarding variables such as which language skill(s) are emphasized, target group, and format of learning material. Alongside this study, a survey was also prepared and distributed to the parents/guardians of all children who have taken part in the summer language course *Tungumálatöfrar*, to shed light on the needs and habits of children who study Icelandic at home. Results suggest, among other things, that many different kinds of materials for learning Icelandic (L2) for children exist on the internet, but it is difficult for the families to locate suitable materials that emphasize reading.

Keywords: Icelandic as a second language, digital learning materials, computer-assisted language learning, self-study, children's language learning

Viðhorf nemenda til enskunáms í framhaldsskóla og gildis þess

Inngangur

Fyrir ungt fólk á Íslandi er enskan ómissandi. Margir horfa á sjónvarpsþætti á ensku, hlusta á tónlist og sækja efni á netið. Lítið hefur verið skrifað um viðhorf nemenda til skyldunáms í ensku í mála-umhverfi eins og Íslandi þar sem mikið afþreyingarefni er á ensku og tungumálið mikið notað í samfélaginu (Birna Arnbjörnsdóttir 2007; 2011; Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir 2018).

Eldri kenningar um námshvata (Gardner og Lambert 1965) byggjast á að hvatinn til að læra annað tungumál tengist annaðhvort því að nemandinn þurfi að nota það af praktískum ástæðum eða þá að hann stefni að því að verða hluti af viðkomandi málsamfélagi. Nýlegar kenningar (Dörnyei 2009a; 2009b; Dörnyei og Ushioda 2009) ganga út frá því að tungumálanemandi sjái sig sem hæfan málnotanda í framtíðinni (e. *Future L2 Self*). Dörnyei (2005) setur fram kenningu um framtíðarsýn tungumálanemenda (e. *L2 Self*). Rannsóknargögn á Íslandi benda til þess að staðan á Íslandi sé önnur en í löndum sem Dörnyei hefur rannsakað þar sem enskan er lítið notuð utan skóla-stofunnar.

Í september 2009 tók ég viðtal við unga konu í háskólanámi með það í huga að kanna viðhorf hennar til enskunáms í framhaldsskóla. Ég var framhaldsskólakennari með 20 ára reynslu af enskukennslu og var farin að efast um tilgang enskukennslu í framhaldsskóla. Nemendurnir sýndu yfirhöfuð góða kunnáttu í tungumálinu og voru

örugglega betur að sér en ég í frösum úr bíómyndum og sjónvarpsþáttum og í talmáli líðandi stundar. Efasemdir mínir um ensku sem framhaldsskólafag tengdust aðallega gildi og hlutverki enskukennslu frá sjónarhóli nemenda.

Í þessari grein mun ég rekja tilgang doktorsrannsóknar minnar, lýsa helstu aðferðum við gagnasöfnun og helstu niðurstöðum. Fjallað verður um þá auknu vitneskju um stöðu ensku á Íslandi sem rannsóknin leiddi í ljós og vöngum velt yfir mikilvægi verkefnisins fyrir enskukennara á framhaldsskólastigi og ekki síður fyrir nemendur.

1. Rannsóknin

Megintilgangur rannsóknarinnar var að kanna gildi enskunáms í framhaldsskóla með því að skoða viðhorf nemenda til enskunáms og einnig notkun þeirra á enskri tungu og hvernig þeir telja sig muni nota málið að skólagöngu lokinni. Í fyrsta lagi vildi ég athuga framtíðarsýn framhaldsskólanema á notkun sína á ensku og möguleg tengsl milli námshvata og gildis enskunáms. Einnig var ætlunin að spyrja unga Íslendinga í háskólanámi og í vinnu hvort framtíðarsýn þeirra á enskunotkun þegar þeir voru í framhaldsskóla samræmdist raunnotkun þeirra á ensku nú þegar þeir voru komnir í háskóla eða út á vinnumarkaðinn. Að lokum vildi ég skoða tengsl námshvata og gildis enskunáms hjá þessum viðmælandahópi þegar litið var um öxl.

1.1. Aðferðafræði

Rannsóknin er byggð á viðtölum en fræðilegur grunnur aðferðafræðinnar eru hugsmiðahyggja og túlkunarfyrirbærafræði (Creswell 2007; Smith et al. 2009). Lögð var áhersla á að ná fram raunverulegum upplifunum (e. *lived experiences*) viðmælenda með djúpvíðtölum.

Undirbúningsrannsókn var gerð til að skerpa á viðtalstækni rannsakanda og leggja lokahönd á viðtalsformið og voru sjö viðtöl tekin við einstaklinga á aldrinum 19–24 ára sem voru ýmist í framhaldsskóla, háskóla eða í vinnu. Fyrir aðalrannsóknina var rætt við 16 framhaldsskólanemendur, 13 nemendur í háskóla og 11 aðila á atvinnumarkaði. Þeir höfðu lokið allt frá einu til upp í sex

missurum í enskunámi í framhaldsskóla og voru á aldrinum 18–23 ára og víða af landinu. Stuðst var við spurningalista en vikið var frá spurningum ef þörf krafði og viðmælendur fengu tækifæri til að tjá sig á eigin forsendum. Spurt var um skoðun þeirra á enskunámi, t.d. hvaða námsefni og verkefni væru skemmtileg eða gagnleg, hvort eitthvað vantaði í enskunáminu, hvaðan þeir hefðu fengið mestan hluta enskukunnáttu sinnar, hvernig þeir notuðu ensku utan skólastofunnar og hvernig þeir ættu von á að nota ensku að loknum framhaldsskóla. Eldri viðmælendur, þeir sem voru í háskólanámi eða vinnu, voru einnig spurðir hvort þeir notuðu ensku núna á sama hátt og þeir höfðu búist við á framhaldsskólaárunum og hvert þeir töldu gildi námsins eftir framhaldsskólanám. Viðtölin fóru fram á íslensku og voru afrituð orðrétt. Meðallengd viðtalanna var 38 mínútur. Gagnasöfnun stóð yfir þangað til mettun (e. *saturation*) var náð (Creswell 2007) og gögnin voru greind með þematengdri kóðun. Öllum nöfnum var breytt og dulnefni notuð til þess að tryggja það að svörin yrðu ekki rekjanleg.

2. Niðurstöður

Eigindlegu gögnin benda til þess að viðurkennd líkön um hvata í annarsmálsnámi eigi ekki við aðstæður á Íslandi og sýna mikilvægi Íslands sem rannsóknarefnis þar sem enska er notuð daglega til afþreyingar en einnig í háskólanámi og við vinnu. Fyrri rannsóknir á Íslandi hafa sýnt fram á að enskan sem er kennd í skólum dugi nemendum hugsanlega ekki þegar skólagöngu lýkur (Birna Arnbjörnsdóttir 2007; Jeeves 2013; 2014; 2015; 2018; Auður Torfadóttir 2003; 2007). Ein möguleg afleiðing þess hvað enskan er áberandi í íslenska málumhverfinu sé að Íslendingum hætti til að ofmeta færni sína í málinu, sér í lagi þegar kemur að aðstæðum sem krefjast skýrleika og alvarleika í orðavali og tjáningu. Börn og ungmenni læri að skilja sjónvarpsefni á ensku frá unga aldri en hafi einnig þörf fyrir að geta notað málið og að öðlast færni í formlegu ensku máli, s.s. ritmáli.

Gögnin sýna að gildi enskunnar er einstaklingsbundið og breytilegt með tímanum, það er að segja í rauntíma, þegar spáð er um

framtiðina og svo þegar litið er um öxl. Sumir eldri þátttakendanna hafa skýra sýn á hvernig enskan gagnast þeim bæði í háskólanámi og vinnu og hvernig framhaldsskólanámið hefur nýst þeim. Þeir gera sér grein fyrir því að aukin færni fæst ekki úr nærumhverfinu heldur með námi.

En það er samróma álit viðmælenda að enskan lærist fyrst og fremst utan skólans af sjónvarpinu, bíómyndum, tölvuleikjum og tónlist, eins og Jóhanna, 19 ára framhaldsskólanemi, útskýrir: „[Kunnáttan mín er komin] frá sjónvarpinu, rosalega mikið, maður horfir á og núna maður dánlóðar öllu, þannig að það er ekki með íslenskum texta.“ Bjarki, háskólanemi, segir að hann hafi lært ensku í gegnum „náttúrulega sjónvarp og tölvur og allt það, það týpíska“.

Samhliða þessu sýnir rannsóknin að ungt fólk áttar sig á hættunum sem stöðja að íslenskunni vegna umfangs enskunnar í samfélaginu. Til dæmis segir Telma, 17 ára: „Ég held að enskan eigi eftir að taka svona að mestu yfir Ísland, miðað við hvernig krakkar eru fljótir að læra enskuna í gegnum bíómyndir og tónlist.“ Athugasemdir af þessu tagi benda til þess að gjá gæti verið að myndast milli enskunnar sem nemendur læra og nota í daglegu lífi sínu og ensku sem skyldugreinar í framhaldsskóla. Staðan er svipuð í öðrum löndum í Norður-Evrópu (Henry og Apelgren 2008; Sundqvist og Olin-Scheller 2013).

Ég mun fyrst gera grein fyrir niðurstöðum úr viðtölum við nemendur í framhaldsskóla og sný mér svo að eldri hópunum, viðmælendum í háskólanámi og atvinnulífi.

2.1. Framhaldsskólanemar

Fyrir framhaldsskólanemendur á aldrinum 18–20 ára er færni í ensku ómissandi þáttur í daglegu lífi á Íslandi í dag. Soffía, 17 ára: „Dags daglega það er allt orðið svo mikið enskutengt. Hvernig áttu annars að geta gert hitt og þetta ef þú kannt ekki ensku?“ Þeir virðast einnig upplifa kunnáttu í ensku sem skyldu. Þeim beri skylda til að geta talað við útlendinga á Íslandi og erlendis: „Mér finnst eiginlega það vera krafa á mig að kunna [ensku] af því að tungumálið mitt er svo sjaldgæft.“ Ósýnileg pressa frá samfélaginu er að ungt fólk noti ensku

án fyrirhafnar: „Miðað við standardana sem eru settir hér, um það að maður í rauninni á eiginlega að tala frekar reiprennandi ensku þegar maður er bara 15 ára.“

Áhugavert er á hversu margbreytilegum sviðum framhaldsskólánemendur á Íslandi nota ensku utan skólastofunnar. Langflestir horfa á bíómyndir og sjónvarpsefni á ensku (með íslenskum eða enskum texta eða án texta). Leitir á netinu fara fram á ensku, hvort sem það er í tengslum við nám eða áhugamál. Utanlandsferðir eru margar (rannsóknin var gerð fyrir tíma Covid-faraldursins) og í sumum tilfellum er unglingurinn talsmaður fjölskyldunnar þar sem hann er talinn sleipari í ensku en foreldrarnir. Tölvuleikir eru vinsælir og þeir sem spila, spjalla á ensku við leikmenn í öðrum löndum. Sum ungmenni eiga vini sem eru ekki íslenskumælandi, önnur eiga fjölskyldumeðlimi sem búa erlendis og tala ekki íslensku.

Allflestir viðmælendur nefna afþreyingarefni sem grunn enskukunnáttu sinnar: „Ég horfði á rosalega mikið af bíómyndum þegar ég var lítill – það var bara komið svona sjálfkrafa“; „Það er örugglega bara sjónvarpið, mest“; „Maður les textann fyrst og svo festist þetta í hausnum á manni, svo talar maður þetta bara.“

Gildi afþreyingarefnis á ensku er reyndar svo mikið að það getur dregið úr færni í ensku að nýta það ekki. Daníel útskýrir:

Ég hef aldrei verið mikið að horfa á bíómyndir, eða í tölvuleikjum, ég hef frekar viljað vera úti í íþróttum. Maður lærir ekki rosalega mikið í ensku af því að vera úti á fótboltavellinum.

Þessi athugasemd bendir til þess að nemendur sem hafa önnur áhugamál, t.d. íþróttaiðkun, dragist aftur úr og að enskukennslan dugi ekki til að vinna upp þetta forskot. Lausn sem Daníel sér fyrir sér væri að „horfa meira á þætti og tala meira ensku við fólk“ til að styrkja kunnáttu sína.

Margir nemendur í ensku í framhaldsskóla telja færni sína mjög góða: „Þó að ég segi sjálfur frá, þá mundi ég segja að ég talaði að nokkru leyti lýtalausa ensku“; „[Hún er] mjög góð, ég er alla vega mjög ánægður með hana. Mér finnst ég þurfi ekki neitt mikið til að bæta mig í, mér finnst þetta ásættanlegt.“

Auk þess sem enskan lærist auðveldlega af sjónvarpinu, eru litlar

kröfur gerðar í skólanum, enda fá nemendur góðar einkunnir: „Ég er búin að standa mig vel, fá fínustu einkunnir, eiginlega tíur sko“ segir Soffía, 17 ára.

Þó að færni í ensku sé talin ‚skylda‘ þá nefndi enginn viðmælandi þrýsting frá foreldrum til að ná góðum einkunnum í ensku í skóla, heldur virðist þrýstingur vera meðal sjálfs unga fólksins til að sýna ekki skort á færni í málinu, hvort sem er í ritun eða tali: „Maður skrifar vitlaust, þá er maðurinn asni eða hálfviti. Ég vil ekki vera þessi hálfviti sem skrifar endalaust vitlaust“; „Þegar maður er Íslendingur þá hefur maður ákveðið stolt og maður vill geta verið á sama báti og hinir.“

Þrátt fyrir að nemendur telji ensku mikilvæga hafa þeir lítinn áhuga á að bæta færni sína í málinu. Þeir búast við að nota ensku á svipaðan hátt í framtíðinni og þeir gera núna. Þó sjá sumir breytingar, til dæmis geti enskan brúað bilið ef maður flytur til útlanda: „Enskan ætti að hjálpa manni fyrstu mánuði á meðan maður er að venjast tungumálinu og menningu.“

Flestir sjá sér nú þegar fært að horfa á sjónvarpsefni á ensku og tjá sig í utanlandsferðum og gera ekki ráð fyrir að nota ensku í meira krefjandi aðstæðum í framtíðinni. Einn viðmælandi í þessum aldursþópi stefnir á margra ára háskólanám og telur sig munu nota ensku seinna: „Alls konar ráðstefnur, og eitthvað stórt skilurðu, það mundi fara fram á ensku, þegar margir koma saman úr heiminum.“

Yfirhöfuð skortir nemendur yfirsýn yfir þá færni í ensku sem mun gera þeim kleift að læra og starfa að skólagöngunni lokinni. Kröfurnar um mikla kunnáttu og færni í formlegri ensku sem háskólinn og vinnustaðurinn gera virðast fara fram hjá mörgum. Námsefnið á háskólastigi verður á ensku en mögulegir erfiðleikar við lestur virðast bundnir við orðaforða: „Kannski svona *scientific terms*. Það er kannski það eina sem maður mundi lenda í vandræðum með.“

Fótboltaíðkandinn Daníel sker sig úr í hópnum. Hann er meðvitaður um frammistöðu sína í ensku í framhaldsskóla og framtíðarkröfur í málinu og einnig að hann muni hafa vantað aðstoð í skólanum. Hann segir:

Mér finnst enskan vera svo chillað fag. Ég held að fæstir nemendur átti sig á því hvað þeir séu að fara að nota enskuna mikið í framtíðinni. Mér finnst

ekkert unnið markvisst að því, ég á bara einn enskuáfanga eftir [og] mér finnst ég hafi ekki verið undirbúinn sérstaklega að því að vera að fást við stórar bækur og að hlusta á ensku.

Hann virðist telja vandamálið vera sitt, þar sem hann bætir við: „Ég er nettstressaður hvernig ég á að höndla það [að lesa námsbækur á ensku] þar sem ég er ekki með það góðan orðaforða, en ég hlýt að klóra mig út úr því.“

Að sögn viðmælenda hefur enskunám í framhaldsskóla sína kosti og galla. Sumum framhaldsskólanemendum finnst námsefnið í ensku ekki áhugavert, til dæmis lesefni: „Eitthvað sem þú vilt ekkert lesa um, einhver kameldýr úti í Ástralíu eða eitthvað svona kjaftæði.“ Egill kvartar yfir að hafa þurft að lesa „æ bara einhverjar ástarþvætur, ekkert sem mig langar neitt að lesa. Maður fer í próf, maður verður að drösla sig í gegnum þetta.“ Annað sem er nefnt er málfræði, kennarar, skortur á tal- og hlustunaræfingum, skáldsögur: „Bækurnar eru ekki sérstaklega skemmtilegar, sumar allt í lagi en sumar ekki sérstaklega skemmtilegar – maður nennir varla að lesa þær“, og ritunarverkefni: „Það er svo leiðinlegt að skrifa bara um eitthvað kjaftæði.“

Námið er jafnvel talið of létt: „Þegar við erum að skrifa eitthvað, kennarinn fer yfir, og þá er eiginlega allt villulaust hjá mér.“ Einn viðmælandi telur færni sína í ensku „ekkert sérstaklega góð[a]“ en er þó vanur að fá „alveg fínar einkunnir“.

Hins vegar gagnast kennslan Soffíu vel í söngnámi hennar utan skóla vegna æfingar í framburði: „Það hjálpar mér mjög mikið með söngnámið því að hann [framburðurinn] þarf alltaf að vera réttur til að geta sungið rétt.“ En það eru sérstaklega verkefni sem krefjast hugmyndaflugs, persónulegs vals og sköpunar sem heilla nemendur. Bogi útskýrir:

Við áttum að búa til bækling á ensku, máttum velja okkar áhugasvið, hvort það væri til dæmis ljósmyndari, eða sálfræðingur, eða bifvélavirki, og búa til bækling. Það var mjög gaman, tilbreyting frá fyrri áföngum.

Númi segir enskukunnáttu sína vera „ekki yfir meðallagi“. Hann hefur lítið bætt kunnáttu sína í framhaldsskóla: „Aðallega verið að

stimpla í mann orðaforða“ og virkar áhugalaus. „Ég sat í enskutíma núna áðan og ég tók ekki upp pennaveski, opnaði ekki töskuna mína.“ Það virðist þó lítið mál að virkja áhuga Núma, þar sem sú hugmynd að fá að velja verkefni fær hann til að lifna við:

Það fyrsta sem kemur upp í hugann í mér er bara að semja lag. Annars er það svo margt sem maður gæti gert. Maður gæti tekið upp stuttmynd, maður gæti búið til sketsa, maður gæti búið til útvarpsleikrit.

Að taka ábyrgð á sínu námi virðist vera erfitt fyrir nemendur. Orðræða Adda bendir til lítils sjálfræðis í enskustofunni og að hann velji frekar að vera passífur – ábyrgðin sé kennarans: „Það þarf að ræða dálítið saman á ensku, sem þjálfar mann betur, en það hefur ekki verið alveg jafnmikið í síðustu áföngum.“ Fá dæmi eru í gögnunum um að nemandi tali við kennarann og geri tillögur um annað verkefni eða aðra skáldsögu, eða noti ensku í stofunni af sjálfsdáðum. Þó er einn viðmælandi sem hefur svarað matskönnun sem kennarinn lagði fram um áfangann. Spurt var um „hvort við vildum breyta einhverju – ég skrifaði að mætti alveg sleppa [frægri 19. aldar skáldsögu]“.

Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að nemendur í framhaldsskóla telji enskutíma skemmtilega og námskröfur litlar. Það gleður nemendur að fá að velja námsefni eða verkefni. Þeir búast við að fá góðar einkunnir með lítilli fyrirhöfn, sýna lítið sjálfræði í námi og einnig lítinn áhuga á að leggja sig fram enda sjá fáir tilgang með því. Fyrir sumum framhaldsskólanemendum getur þó gildi námsins falist einfaldlega í því að kunna meira: „Gömlu orðin og flóknu, maður lærir þau meira eða minna hér, og mér finnst gott að kunna þau.“

2.2. Háskólanemar

Viðmælendur í háskólanámi lesa og hlusta á afþreyingarefni á ensku á sama hátt og þegar þeir voru sjálfir í framhaldsskóla. Við hefur bæst að núna lesa margir námsefni á ensku enda eru þeir viðbúinir því. Bjarki segir:

Ég bjóst akkúrat við því að í námi mínu mundi ég þurfa að lesa ensku og ég hef lesið ensku mér til skemmtunar mjög lengi, frá því í menntaskóla og grunnskóla, þannig að ég held að [notkun mín á ensku] sé mjög svipuð og ég bjóst við.

Nauðsyn þess að nemendur tileinki sér notkun tveggja tungumála í náminu er ekki án erfiðis. Agla, til dæmis, viðurkennir fúslega að það hafi verið áskorun að læra í gegnum fyrirlestra á ensku, enda stundar hún nám í náttúruvísindum á ensku í Evrópu. Athugasemdir Öglu bera vott um töluverða metaþekkingu á eigin námi og hugsun (e. *metacognition*):

Til að byrja með í fyrirlestrum var maður svo mikið að einbeita sér að skilja orðin að maður var ekki alveg að ná að hlusta, maður var að hugsa alltaf hvað kennarinn var að segja. Ef þú ert að hlusta á innihaldið þá ertu ekki að einblína svo mikið á orðin. Þannig að maður labbaði kannski út úr fyrirlestri ekki alveg með allt á hreinu hvað var verið að segja.

Marta sleppir því að lesa námsbækur á ensku og lætur fyrirlestra og glærur á íslensku duga. Einnig er áhugavert að hún geri ráð fyrir að kennarinn taki ábyrgð á hvað nemendur lesi mikið af námsefninu: „Sumir lesa bækurnar alveg spjaldanna á milli en ég veit ekki hvort þeir séu eitthvað betur settir en ég – mér finnst ekki mikil áhersla hjá kennurum að lesa [bókina] alveg, kannski einn og einn kafla.“

Þrátt fyrir að enginn viðmælandi í háskólanámi eigi erfitt með að skilja bíómyndir á ensku, líta sumir viðmælendur um öxl með eftirsjá og velta fyrir sér hvort lærdómurinn hefði getað gengið betur í framhaldsskóla. Orri virðist harma það að hafa ekki náð betri tökum á ensku talmáli:

Það var alltaf einhvern veginn í mér að ég ætti einhvern tíma að geta talað góða ensku og skilið hana vel ... mér hafi líka fundist óþægilegt hvað ég hef ekki verið nógu góður í því að tala ensku, um leið og ég fer að tala þá fer það að vera mjög kjánalegt.

Gagnsemi afþreyingarefnis í tileinkun enskunnar er ríkjandi, á sama hátt og var í framhaldsskólaláhópnum. Þetta er ákveðinn áfellingisdómur á enskukennslu í framhaldsskólum á Íslandi.

Það var alltaf talað um það að þeir sem voru mikið á netinu og horfðu mikið á bíómyndir voru alltaf rosalega góðir í ensku, en ég sjálfur horfði lítið á sjónvarp og var lítið á netinu og var slakur í ensku, alla vega fannst mér eins og fólk hefði lært mest af því að horfa á netið.

2.3. Ungt fólk í vinnu

Ungir Íslendingar sem fara strax út á vinnumarkað eftir framhaldsskóla horfa á bíómyndir með ensku tali, spila tölvuleiki og ferðast til útlanda alveg eins og þeir sem nú stunda háskólanám. Munurinn er sá að þeir þurfa einnig að nota enskuna daglega í vinnunni og ef vinnufélagarnir eru ekki íslenskumælandi verður enskan eina samskiptamálið. Þannig er það hjá Lilju, sem vinnur í vöruhúsi: „Það var í fyrra, þá talaði ég varla neina íslensku hér allan daginn. Þegar ég var að labba heim var ég byrjuð að hugsa á ensku líka því að ég talaði bara ensku alltaf“. Baldur er iðnaðarmaður á verkstæði. Auk þess að tala við erlenda samstarfsmenn þarf hann „að kynna sér hvernig á að meðhöndla efni“ í sinni vinnu, „maður þarf að lesa allt á ensku, á dósunum eða í leiðbeiningum frá framleiðandanum“.

Fagorðaforði sem er kenndur til dæmis í iðnnámi veitir góðan undirbúning, en Egill á erfitt með að mæta þeim kröfum um orðaförða sem starf hans í húsgagnaverslun krefst: „Enskan sem ég nota hér í vinnunni og enskan almennt er allt öðruvísi, fólk er að spyrja um dýnur og ég hef kannski ekki orðin til þess að útskýra dýnu.“ Hann áttar sig núna á mikilvægi þess að fá þjálfun í munnlegri tjáningu í framhaldsskóla:

Við getum lært að skrifa og lært stafsetningu alveg endalaust, en það hjálpar okkur ekkert þegar það kemur að því að tala, út af því að maður þarf svolítinn kjark til þess að tala annað tungumál. Að tala ekki tungumálið, að læra bara að skrifa, það gefur þér ekki kjark til þess að tala tungumálið.

Viðmælendur nefna fleiri annmarka á enskunámi á framhaldsskólastigi. Svava vinnur við umönnun. Hún telur að markvissari undirbúningur fyrir atvinnulífið eftir framhaldsskóla hefði komið að gagni en því miður „var ekkert sem maður hefði getað notað í framtíðinni,

eins og það væri ekki [verið] að spá í því.“ Þó að hana langi til að mennta sig meira fallast henni hendur yfir að þurfa að lesa fræðigreinar á ensku: „Mér fyndist það eftir öll þessi ár í enskukennslu, mér fyndist það alveg lágmark að maður getur notað heimildir á ensku, en ég bara treysti mér ekki til þess með mína ensku.“

Þó svo að sumir telji sig slaka í ensku og álíti að framhaldsskólinn hafi brugðist sér, eru aðrir sem telja ensku létt og þægilegt fag í framhaldsskóla. Magnús ýjar að því að námið hefði mátt vera þyngra: „Það telja margir vinir mínir [að] þetta sé allt of létt nám.“ Tvær ungur konur hafa svipaða sögu að segja: „Ég get alveg sagt það, af þessum fyrstu [áföngum] þá vann maður ekkert, lærði eiginlega ekkert fyrir þessi próf og maður náði vel samt“; „Ég lagði ekkert mikið á mig og ég fékk alveg frekar háar einkunnir án þess að þurfa að vera eitthvað stöðugt að læra.“ Svo leiðinlegt var það að fá alltaf góðar einkunnir í ensku að þegar hún lítur til baka segir Dagný, 21 árs afgreiðslukona: „Ég hefði viljað kannski fá einu sinni skell, til þess að þurfa að hafa meira fyrir þessu“.

Einlæg svör viðmælenda benda til þess að ímynd enskunnar sem auðvelds tungumáls eigi ekki við rök að styðjast þar sem sumir ungir Íslendingar ráði ekki við að nota hana á þann hátt sem þeir myndu vilja þegar á hólminn er komið.

3. Ávinningur af enskunámi í framhaldsskóla

Ein spurning í viðtölunum við eldri viðtalshópana, ungt fólk í háskólanámi eða vinnu, beindist að því hvort enskunám í framhaldsskóla kæmi að gagni umfram grunnskólanám. Dæmi eru um að viðmælendur (bæði þeir sem eru í háskóla og í fullri vinnu) telji sig ekkert hafa fengið út úr framhaldsskólaáföngum í ensku: „[Enskunám í framhaldsskóla] hefði ekki breytt neinu í mína enskukunnáttu, enda lærði ég ekki neitt“. Aftur á móti eru margir háskólanemar sem átta sig á gagnsemi námsins í framhaldsskóla. Svör þeirra eru athyglisverð. Viðmælendur virðast átta sig á að dýpri skilningur á málinu og færni til að nota ensku á fjölbreytilegan hátt sé langtímaverkefni. Jakob gerir sér einnig grein fyrir breyttum viðmiðum í sambandi við færni sína:

Það hefur verið málfræðiþekkingin [sem var gagnleg]. Maður heyrir svo mikið, maður horfir á bíómyndir og maður hlustar á tónlist og einhvern veginn síast ekki alltaf í gegn hvernig málfræðin virkar í ensku. Mér fannst mjög mikilvægt að það kæmi hægt og rólega.

Edda er 21 árs framhaldsskólanemi, en hún hefur nú þegar lokið iðnnámi:

Maður átti svo rosalega erfitt með að setjast niður með heila bók og fara að lesa ensku, en núna með tímanum þá fer þetta að vera skemmtilegra ... það er gaman að geta farið hratt yfir og skilja svo mikið, þannig að þá er eins og maður fattar ekki að maður er búinn að vera að lesa enskubók.

Viðmælendur í háskóla hafa einkum bætt sig í færniþáttum sem þjálfast ekki í gegnum afþreyingarefni, eins og í lestri og ritun, og uppskera ávöxt erfiðis síns í enskunámi:

Málfræðin og að skrifa ritgerðir, því að það er eitthvað sem ég læri ekki annars staðar. Svo er ætlast til af manni seinna að maður skrifi ritgerðir á ensku og ef maður hefði ekki lært málfræði í framhaldsskóla þá mundi maður ekkert kunna. Ég held að það sé örugglega gagnlegast. Þó að manni hafi kannski þótt það leiðinlegast þá.

Enskukennslan í framhaldsskóla [hefur] hjálpað mér upp á stafsetningu og flóknari orðum og málfræði, en það var í rauninni ekki verið að kenna manni tungumálið, bara að kenna manni að skrifa rétta ensku, frekar heldur en að kenna manni tungumálið.

Ávinningur þess að öðlast betri færni í ensku í framhaldsskóla er einnig aukið sjálfstraust og trúverðugleiki:

Það er eitt að geta talað ensku, annað að kunna að skrifa hana, að kunna að skrifa enskan texta sem er bara réttur. Það gefur manni sjálfstraust í samskiptum, og að hræðast ekki tungumálið.

Þú gerir ritgerð og þarft að lesa hana upp fyrir bekkinn. Þú þarft að læra að tala við bekkinn, að horfast í augu við mannfjölda. Ritgerðin [er] að hjálpa manni að bera sig fram [og] að tjá sig í ritun.

Að kunna að beita stórt tungumál og að kunna að ráða yfir bæði formlegu og óformlegu máli, að kunna að skrifa formlegt bréf, að kunna jafnframt að tjá sig óformlega, en að gera það þá rétt, mér finnst það vera að auka trúverðugleika fólks.

Í augum ungra Íslendinga er enskan skemmtilegt tungumál sem lærist auðveldlega af afþreyingarefni. Litlar námskröfur eru gerðar í skóla og góðar einkunnir fást fyrir lágmarksvinnu. Á hinn bóginn kemur einnig sterklega fram í rannsókninni að enskukennsla á framhaldsskólastigi skiptir máli. Viðmælendur segja hana veita nemendum betri tök á málinu, fjölbreyttari orðaforða, meira öryggi og meiri leikni í samskiptum.

4. Mikilvægi verkefnisins og hugleiðingar

Gögnin benda til þess að aðstæður á Íslandi falli ekki að viðurkenndum kenningum um hvata í tungumálanámi vegna mikillar og fjölbreytilegrar notkunar ungs fólks á ensku í daglegu lífi og þar af leiðandi minni áherslu á málnotkun í framtíðinni (Dörnyei 2009a; 2009b; Jeeves 2018). Svipað gæti átt við önnur lönd í Norður Evrópu (Hellekjær 2009; 2012; Henry 2010). Íslendingar upplifa enskuna sem sjálfsgaðan hlut. Margir nýta sér afþreyingarefni á ensku frá unga aldri en togstreita getur myndast ef ungt fólk áttar sig ekki á að háskólanám og atvinna muni krefjast dýpri skilnings og virkari færni í málinu. Íslendingar í háskólanámi virðast kunna að meta framhaldsskólaáfangu á ensku. Svo virðist sem að fyrir sumum viðmælendum sé enskunám í framhaldsskóla góður undirbúningur fyrir háskólanám en sé kannski síður hjálplegt ungu fólki sem fer beint á vinnumarkaðinn eftir framhaldsskóla.

4.1. Færni í ensku og námskröfur

Gögnin sýna að með tímanum, og þegar ungir Íslendingar fara úr framhaldsskóla í háskóla eða út á vinnumarkaðinn, breytist notkun þeirra á ensku og þar með færniþarfir. Færni í ensku sem telst góð í grunnskóla er ekki sú færni sem dugar nemendum í háskólanámi,

þar sem margir þurfa að tileinka sér ný hugtök og staðreyndir í gegnum námsefni á ensku og jafnvel að leysa verkefni og próf á ensku (Europass 2020). Viðmælandi sem stundar háskólanám samtímis því að vinna hjá opinberri stofnun greinir frá því hvernig viðmið hans um færni í ensku breyttust með tímanum: „Þegar ég horfi til baka á hluti sem ég var að skrifa þegar ég var að byrja í menntaskóla í ensku, mér fannst [þeir] þá vera mjög góðir, en það var rosalega slæm málfræði.“ Með hækkandi aldri kemur dýpri málskilningur: „Þetta eru hlutir sem maður getur einmitt ekki lært í grunnskóla ... eins og að skoða málfræði eða byrja að lesa klassískar bókmenntir.“

Á Íslandi krefst háskólanám góðrar færni í ensku. Almenn inntökuskilyrði í Háskóla Íslands eru stúdentspróf í ensku (Reglur um inntökuskilyrði), en deildir mega gera nákvæmari kröfur, til dæmis krefst hjúkrunarfræðideild Háskóla Íslands enskufærni á þriðja hæfnisþrepi aðalnámsskrár framhaldsskóla (2012). Framhaldsskólaáfangar í ensku á þriðja hæfnisþrepi eru á C1 þrepi tungumálamöppunnar: gert er ráð fyrir að nemendur geti skrifað „skýran og vel uppbyggðan texta um flókið efni á [sínu] sérsviði“ en á öðru hæfnisþrepi (B2 þrepi evrópsku tungumálamöppunnar) ná þeir færni til að skrifa „skýran, nákvæman texta um ýmis efni, persónuleg, menningarleg, ...“ (Enska og önnur erlend tungumál 2012).

Það er ef til vill erfiðara að henda reiður á þeim kröfum sem íslenskt atvinnulíf gerir um enskufærni. Af gögnunum má draga þá ályktun að enskan sé notuð í atvinnulífi í meiri mæli en ungt fólk geri sér grein fyrir og að undirbúningur í framhaldsskólum mætti vera markvissari.

Þó er ljóst að ef framhaldsskólanemar eiga að ná dýpri skilningi á málinu og umfangsmeiri færni þá þurfa námskröfur einnig að fara stigvaxandi. Nemar þurfa að finna að enskunámið þyngist eftir hæfnisþrepum. Framhaldsskólinn er sá vettvangur þar sem hægt er að ná tókum á staðbetri tungumálafærni, með hjálp viðeigandi námsefnis og aðstoðar kennara sem skilja framtíðarþarfir nemenda sinna í ensku.

4.2. Kennarar og kennsla

Nú vaknar sú spurning hvaða þýðingu hæfnismunurinn milli þrepa B2 eða C1 hefur fyrir okkur framhaldsskólakennara í ensku. Viðtölin sýna fram á vangetu í sumum færniþáttum sem markviss þjálfun í skóla gæti unnið á, t.d. með því að leggja áherslu á færniþætti eins og ritun og lestur þyngri texta. Á þann hátt mætti undirbúa nemendur betur fyrir þann nýja raunveruleika sem bíður þeirra.

Hins vegar gæti reynst þrautin þyngri að krefjast einfaldlega að nemendur lesi og skrifi meira, sýni framfarir og geri betur, án þess að fá nemendur með í verkefnið. Það má vera að umræðan um tilgang enskunáms sé vanræktur þáttur skólastarfs. Kennarar og nemendur geta unnið saman og rætt um námið, enda er það eflaust rétt eins og einn viðmælandi segir: „Það er enginn í framhaldsskóla það góður í ensku að hann þurfi ekki að læra meira, það er alltaf hægt að bæta við sig.“

Kennarar þurfa að sjá til þess að allir nemendur stundi krefjandi nám við sitt hæfi, fái að velja námsefni og verkefni eins mikið og raunhæft er, og upplifi gildi og verðleika enskunáms. Ein leið til að hvetja nemendur til náms er að leggja áherslu á einstaklingsbundna þætti í námi. Áhugamál nemenda eru mörg og fjölbreytileg og skóla-verkefni sem tengjast lífi og reynslu nemenda höfða vel til þeirra. Með námsefnis- og verkefnavali reynir kennarinn að tryggja það að allir nemendur finni sig í námi og bæti við sig kunnáttu á eigin forsendum.

Á sama hátt þarf kennarinn að tryggja að notkun enskunnar utan skólafundunar, t.d. í ýmsum tómskundamálum, verði ekki forsenda fyrir góðu gengi í náminu, enda þurfa verkefni og mat að endurspegla nám í skólanum. Þannig munu nemendur sem leggja hart að sér við að tileinka sér námsefnið uppskera árangur erfiðis síns.

Lokaorð

Ein meginniðurstaða rannsóknarinnar, sem ekki er getið að ofan, er að samtal milli nemenda og kennara getur gefið af sér mikinn lærdóm. Það er þáttur í skólastarfi sem mætti efla. Með því að taka

viðtöl við núverandi og fyrrverandi framhaldsskólanemendur fengust mikilvægar upplýsingar um líðan nemenda, væntingar, áhugamál, sjálfsmat, sjálfstraust og margt annað. Áhugi minn beindist að röðlum nemenda og að láta þær heyrast en afraksturinn af viðtölunum var meiri en mig óraði fyrir. Æskilegt er að kennarar ræði við nemendur sína, útskýri áfanga í ensku og tilgang námsefnis og verkefna, og stuðli að því að nemendur finni markmið og tengingu við námið.

HEIMILDIR

- Aðalnámskrá framhaldsskóla. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneyti. 2012. <https://www.namskra.is/books/adalnamskraframhaldsskola2011>
- Anna Jeeves. 2013. „Relevance and the L2 Self in the Context of Icelandic Secondary School Learners: Learner Views.“ Doktorsritgerð, Háskóla Íslands. <http://hdl.handle.net/1946/16755>
- Anna Jeeves. 2014. „The relevance of English language instruction in a changing linguistic environment in Iceland: The L2 self of young Icelanders“. *Multilingua – Journal of Cross-Cultural and Interlanguage Communication* 33 (3–4), ritstýrt af Andrew Linn og Chryso Hadjidemetriou, 267–290. doi. [org/10.1515/multi-2014-0013](http://dx.doi.org/10.1515/multi-2014-0013)
- Anna Jeeves. 2015. „Learning English in contemporary Iceland – the attitudes and perceptions of Icelandic youth“. Í *Attitudes Towards English in Europe, English in Europe*, 1, ritstýrt af Andrew Linn, Neil Bermel og Gibson Ferguson, 271–295. Berlin: de Gruyter.
- Anna Jeeves. 2018. „Perceptions of relevance of English education at secondary school“. Í *Language development across the life span. Educational Linguistics*, 34, ritstýrt af Birnu Arnbjörnsdóttur og Hafdís Ingvarsdóttur, 113–141. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/9783319678047_7
- Auður Torfadóttir. 2003. „Könnun á orðaförða í ensku.“ *Uppeldi og menntun*, 12, 65–77.
- Auður Torfadóttir. 2007. „Er ritun vanræktur þáttur í tungumálakennslu? Könnun á ritfærni nemenda í ensku við lok grunnskóla.“ *Málfríður: Tímarit samtaka tungumálakennara*, 23 (2): 4–9.
- Birna Arnbjörnsdóttir. 2007. „English in Iceland: Second language, foreign language or neither?“ Í *Teaching and learning English in Iceland. In honour of Auður Torfadóttir*, ritstýrt af Birnu Arnbjörnsdóttur og Hafdís Ingvarsdóttur, 51–69. Reykjavík: Stofnun Vigdísar Finnbogadóttur.
- Birna Arnbjörnsdóttir. 2011. „Exposure to English in Iceland: A Quantitative and Qualitative Study.“ *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*, 1–10. <http://netla.hi.is/menntakvika2011/004.pdf>
- Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir. 2018. „Language Development Across the Life Span. English in Iceland: From Input to Output.“ Í *Language Development across the Life Span. Educational Linguistics*, 34, ritstýrt af Birnu Arnbjörnsdóttur og Hafdís Ingvarsdóttur, 1–18. Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-67804-7_1
- Creswell, John W. 2007. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches* (2. útgáfa). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Dörnyei, Zoltán. 2005. *The Psychology of the Language Learner: Individual Differences in Second Language Acquisition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Dörnyei, Zoltán. 2009a. „Individual Differences: Interplay of Learner Characteristics and Learning Environment.“ *Language Learning* 59 (viðauki 1): 230–248.

- Dörnyei, Zoltán. 2009b. „The L2 Motivational Self System.“ Í *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, ritstýrt af Zoltán Dörnyei og E. Ushioda, 9–42. Bristol: Multilingual Matters.
- Dörnyei, Zoltán og E. Ushioda. 2009. „Motivation, Language Identities and the L2 Self: Future Research Directions.“ Í *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, ritstýrt af Zoltán Dörnyei og E. Ushioda, 350–356. Bristol: Multilingual Matters.
- Enska og önnur erlend tungumál. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2012. <https://www.namskra.is/books/adalnamskraframhaldsskola2011/vidauki3>
- Europass. *Samevrópski matsramminn fyrir tungumál – sjálfsmatsrammi*. 2020. <https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/CEFR%20self-assessment%20grid%20IS.pdf>
- Gardner, Robert C. og W. E. Lambert. 1965. „Language Aptitude, Intelligence and Second-Language Achievement.“ *Journal of Educational Psychology* 56 (4): 191–199.
- Hellekjær, Glenn O. 2009. „Academic English reading proficiency at the university level: A Norwegian case study.“ *Reading in a Foreign Language* 21, 198–222.
- Hellekjær, Glenn O. 2012. „A Survey of English Use and Needs in Norwegian Export Firms.“ *Hermes – Journal of Language and Communication Studies* 28, 7–18.
- Henry, Alastair. 2010. „Contexts of possibility in simultaneous language learning: using the L2 Motivational Self System to assess the impact of global English.“ *Journal of Multilingual and Multicultural Development* 31 (2): 149–162.
- Henry, Alastair og B. M. Apelgren. 2008. „Young learners and multilingualism: A study of learner attitudes before and after the introduction of a second foreign language to the curriculum.“ *System* 36 (4): 607–623.
- Reglur um inntökuskilyrði í grunnnám. 2022. https://www.hi.is/haskolinn/reglur_um_inntokuskilyrði_i_grunnam#21
- Smith, J. A., P. Flowers og M. Larkin. 2009. *Interpretative Phenomenological Analysis: Theory, Methods and Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sundqvist, P. og C. Olin-Scheller. 2013. „Classroom vs. extramural English: Teachers dealing with demotivation.“ *Language and Linguistics Compass* 7 (6): 329–338.

ÚTDRÁTTUR

Viðhorf nemenda til enskunáms í framhaldsskóla og gildis þess

Tekin voru djúp viðtöl við framhaldsskóla- og háskólanema og við ungt fólk í vinnu til að kanna viðhorf til enskunáms í framhaldsskóla á Íslandi. Rannsóknin byggist á hugsmíðahyggju og túlkunarfyrirbærafræði. Margir ungir Íslendingar notast mikið við ensku í daglegu lífi, enda er flest afþreyingarefni sem þeir neyta á ensku. Niðurstöður sýna að margir ungir Íslendingar telja færni sína í ensku mjög góða. Enskunám er talið vera létt og góðar einkunnir auðfengnar. Háskólanemar kunna að meta framhaldsskólaáfanga í ensku og þeir hafa gert ráð fyrir að þurfa að nota ensku í háskólanámi sínu. Viðmælendur sem fóru strax út á vinnumarkaðinn eftir framhaldsskóla nota ensku meira í vinnunni en þeir gerðu ráð fyrir og telja sumir sig ekki nægilega vel undirbúna. Lagt er til að framhaldsskólakennsla í ensku taki betur mið af þörfum nemenda að skólagöngunni lokinni. Meira nemendasjálfræði og nemendaval í verkefnagerð gæti einnig aukið gildi enskunáms í augum ungra Íslendinga.

Lykilorð: enskukennsla; gildi; nemendur; viðhorf; nám

ABSTRACT

Student views of the relevance of learning English at secondary school

The qualitative study explores perceptions of English as a compulsory subject at secondary school in Iceland, a country rich in exposure to English. Interviews were taken in Icelandic with students at secondary school and university and with young people in employment. Analysis was based on phenomenology and grounded theory research. Data show that many teenagers evaluate their competence in English as very good and sufficient for university study and work. Many respondents see English as an easy subject; some see their learning gains at secondary school as minimal. Many respondents at university report having anticipated using English in their studies and value secondary school English classes. Secondary school English appears to have less benefit for young people starting work straight after school. With the exception of those who learned domain-specific vocabulary in vocational courses, they find themselves using English at work in different ways than they expected. The significance of the study for secondary school teachers is discussed, and suggestions made for teaching to focus more on the future language needs of students. The importance of student-teacher discussion of curriculum material, aims, relevance and assignments, is also emphasized.

Keywords: English; relevance; students; views; gains

Frá ensku sem erlendu máli til ensku sem kennslumáls á háskólastigi: Sjálfstæði í ritun

Inngangur

Undanfarin ár hefur Námsbraut í ensku við Mála- og menningar- deild breytt kennslunálgun sinni til að mæta betur þörfum nemenda í námskeiðum og námsleiðum sem kenndar eru á ensku (e. *English as a medium of Instruction (EMI)*) í Háskóla Íslands. Þessi mál- skipti hafa farið fram án tillits til þess hvort kennarar eða nemendur búi yfir nægri málfærni til að kenna eða stunda fagtengt háskólanám á tungumáli sem er ekki þeirra fyrsta mál og ekki það kennslu- mál sem þeir eru vanir úr fyrra námi. Hvergi hefur þessi þróun verið hraðari en í Norður-Evrópu, þar á meðal á Íslandi (Wächter og Maiworm 2015; Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir 2018).

Ljóst er að íslenskir nemendur virðast margir hverjir eiga í erfið- leikum með nám á ensku. Niðurstöður rannsókna okkar og annarra á Norðurlöndum sýna að þrátt fyrir tiltölulega góða almenna ensku- færni eiga margir norrænir nemendur og kennarar erfitt með að nota ensku í háskólastarfi. Kallað er eftir stuðningi við nemendur, sem og kennsluleiðbeiningum fyrir kennara, til að mæta þörfum fjöl- tyngdra nemenda til að skilja og rita formlegt enskt ritmál, þ.á m. akademíska ensku. Bent er á að hefðbundin kennsla í ensku sem erlendu máli dugi ekki til og að þarfir þeirra sem stunda nám á ensku séu sérhæfðar og kalli á sértæk úrræði (Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir 2018; Dimova o.fl. 2015; Hellekjær 2009).

Meðal úrræða er aukin meðvitund um uppbyggingu fagtengdra texta (e. *genres*) (Gardner og Nesi 2013; Swales 2004; Doolan 2017) og mikilvægi námsaðferða til að auðvelda skilning og ritun mismunandi textategunda (Swales 2004; Negretti og McGrath 2018; Johns 2011; Birna Arnbjörnsdóttir 2020).

Svo virðist sem færnilbil hafi myndast milli markmiða námskráa í kennslu ensku sem erlends máls (e. *English as a foreign language*) í norrænu skólakerfunum og enskuþarfa nemenda í háskólanámi. Þar hallar sérstaklega á kennslu í enskum lestri og ritun. Rannsóknir okkar undanfarin ár sýndu að langflestar námsbækur í Háskóla Íslands eru skrifaðar á ensku, að rúmlega þriðjungi nemenda fannst erfitt eða mjög erfitt að skilja bækur á ensku og helmingur þeirra tæplega 1100 nemenda sem spurðir voru sagði að enskur texti yki vinnuna við námið til muna (Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir 2018). Þegar spurt var um hvernig gengi að vinna með tvö tungumál í einu sögðu nærri 2/3 nemenda að þeir ættu oft í erfiðleikum með ensk hugtök en ekki síður með að svara prófspurningum á íslensku þegar námsefnið væri á ensku (Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir 2018). Nemendur leggja á sig mikla vinnu við að glósa og þýða enska texta til að skilja þá. Þessi vinna er ekki höfð í huga þegar vægi námskeiða er metið. Aðspurðir sögðust flestir kennarar gera lítið meira en að dreifa hugtakalistum með þýðingum á ensku en margir töldu það ekki sitt verk að kenna ensku meðfram sínu fagi (Hafdís Ingvarsdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir 2018). Í könnun á vegum Mála- og menningardeildar um mikilvægi tungumála í háskólanámi var lítill vilji meðal deildarforseta til að bæta námskeiðum í erlendum tungumálum við nám í öðrum greinum, jafnvel ekki ensku, þó svo að nemendur í sömu könnun kölluðu eftir slíku (Birna Arnbjörnsdóttir, Jón Ólafsson og Oddný Sverrisdóttir 2019). Niðurstöður þessara langtímarannsókna eru í stuttu máli að háskólasamfélagið í heild virðist ekki átta sig á þeim annmörkum sem því fylgja þegar kennslumálið er annað en það mál sem nemendur hafa áður notað í námi sínu og lítill meðvitund um sérhæfða fagtengda texta. Í viðtölum í kjölfar kannananna sem hér er lýst kom fram að svarendur töldu ástæðuna fyrir erfiðleikum sínum með ensku vera einkamál – þeir væru bara lélegri en aðrir í ensku. Það er þó allveg ljóst að hér er um að ræða kerfislægt misgengi. Fjöldi Íslendinga

hefur einfaldlega ekki nægilega færni í ensku til að hún nýtist þeim í háskólastarfi enda er ekki gert ráð fyrir slíku í námskrám í erlendum tungumálum. Afleiðingin er m.a. að sumir nemendur hætta námi, aðrir leggja á sig mikla aukavinnu til að tileinka sér námsefnið og enn aðrir skrá sig í BA námskeið í ensku í von um að auka enskufærni sína (Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir 2018).

Vegna mikillar aðsóknar á undanförunum árum hefur Námsbraut í ensku við Háskóla Íslands breytt fyrirkomulagi ritunarkennslu til þess að koma til móts við enskuþarfir nemenda úr öðrum námsgreinum. Sett var á stofn sérstök námsleið með nýrri nálgun í kennslu akademískrar ensku. Kennslan fólst í því að beina sjónum nemenda að formlegum málsniðum og auka meðvitund um mismunandi textagerðir til að auðvelda lestur og ritun akademískra texta á ensku. Hönnuð voru sérstök undirbúningsnámskeið þar sem áhersla var lögð á textategundir sem algengastar eru í háskólanámi (Nesi og Gardner 2013). Námsbrautin hefur fylgst með árangri þessarar nýju nálgunar og þróað námsbók, *The Art and Architecture of Academic Writing* (Prinz og Arnbjörnsdóttir 2021a) sem er sérstaklega ætluð fjöltyngdum nemendum sem stunda nám í námsleiðum þar sem enska er kennslumál (e. *EMI*) (sjá grein Birnu Arnbjörnsdóttur 2020 þar sem nálguninni er lýst).

Í þessari grein verður stuttlega gerð grein fyrir færniþingi sem er afleiðing mismunandi áherslna hefðbundinnar kennslu í ensku sem erlendu máli og eðli þeirrar ensku sem krafist er í háskólanámi á Íslandi og víðar. Þá verður örstutt samantekt á niðurstöðum fyrri rannsókna á kennslunálgun Námsbrautar í ensku. Rannsóknirnar sem hófust 2010 eru langtímarannsóknir með blandaðri aðferðafræði (e. *mixed-method*) sem beindust að því að mæla árangur ritunarkennslunnar og sérstaklega kanna viðhorf nemenda til eigin námsaðferða í ritun (Arnbjörnsdóttir 2020; Prinz og Arnbjörnsdóttir 2021b; Arnbjörnsdóttir og Prinz 2017). Í greininni verður síðan gerð grein fyrir nýrri rannsókn sem kannar að hve miklu leyti nemendur hafa þróað með sér meðvitund um mismunandi textategundir og sjálfstæði í ritunaraðferðum, þ.e. þróað með sér sjálfstæða rödd í skrifum (e. *authorial voice*). Nýja rannsóknin byggir á hugleiðingum nemenda um ritunina yfir allt misserið.

1. Færnibilið: Enskurnar á Íslandi

Enginn efast um að flest íslensk ungmenni virðast mjög góð í ensku – ekki þau sjálf heldur. Og þau hafa fulla ástæðu til að meta það svo að enskan þeirra sé ágæt (Anna Jeeves 2013) enda virðist hún nýtast þeim vel til þeirra málathafna og í þeim málaðstæðum sem þau finna sig hverju sinni sem kalla á notkun ensku. Íslensk ungmenni eru virk í stafrænum heimi þar sem samskiptamál er oftast enska og þau stunda störf í atvinnugeirum, s.s. við þjónustustörf, þar sem samskiptamál virðist í vaxandi mæli vera enska. Að auki virðast sameiginlegar menningartengdar vísanir íslenskra ungmenna oft tengjast ensku. Þetta ætti engum að koma á óvart því samkvæmt rannsóknum frá árinu 2011 heyrðu 85% íslenskra ungmenna á aldrinum 18–29 ára ensku oft á dag (Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir 2018). Þetta mikla enskuílag hefur aukist ef eitthvað er, enda sýna rannsóknir Sigríðar Sigurjónsdóttur og kollega hennar sem gerðar voru næstum áratug síðar að enskunotkun virðist vera að færast til enn yngri málnotenda og hugsanlega að aukast úr óvirkri enskunotkun eða aðallega hlustun í virka talmálsnotkun (Íris Edda Nowenstein og Sigríður Sigurjónsdóttir 2021).

Enskukennsla í skólum virðist ýta undir færni í almennri ensku, oftast óvirkri ensku (Anna Jeeves 2018; Guðmundur Edgarsson 2018; Hafdís Ingvarsdóttir og Ásrún Jóhannsdóttir 2018). Námskrá er óljós þegar kemur að innihaldi og markmiðum efri áfanga í tungumálum og virðist fremur stefnt að breidd en aukinni færni því færni-markmið breytast ekki þó að hækkun námskeiðsnúmera gefi slíkt í skyn (Gerður Guðmundsdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir 2014). Vissulega er þess getið í námskrá frá 2013 að enska sé mikilvæg sem samskiptamál en enginn greinarmunur er gerður á hæfniviðmiðum í ensku og öðrum erlendum tungumálum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið). Framhaldskólanemendur vinna mest með bókmenntatexta (70%) og lesa mismikið í áföngum, allt frá nokkrum blaðsíðum í rúmlega 600 síður á önn (Jóna G. Guðmundsdóttir 2015). Nemendur tala um að enskan sé bæði skemmtilegri og auðveldari en íslenska og auðveldara að fá hærri einkunn í enskunámskeiðum (Anna Jeeves 2013). Íslensk ungmenni hafa því ástæðu til að

halda að þau séu góð í ensku. Enskan nægir þeim til að skilja einfalt talmál á ensku á samfélagsmiðlum, skrifast á við vini og samleikara í tölvuleikjum, panta og afgreiða skyndifæði og í skólakerfinu virðist nægja að kunna og nota þá ensku sem lærist og er notuð að mestu leyti utan skólans (Anna Jeeves 2013; Elín Þórðardóttir í þessu riti).

Færnigapið liggur hins vegar í því að þegar íslensk ungmenni hefja nám í þjóðarháskóla sínum reynir ekki á enskt talmál heldur enskt akademískt ritmál námsbóka og í auknum mæli lokaritgerða og um leið og erlendur skiptinemi kemur í námskeiðið þar sem kennarinn og meirihluti nemenda er íslenskur, verður kennslumálið líka enska (e. *English as a Medium of Instruction*) (Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir 2018). Það má í raun segja að það séu fleiri en ein enska á Íslandi. Önnur enskan er sprottin upp úr grasrótinni eftir að hafa komið inn í íslenskt málsamfélag bakdyramegin gegnum stafræna miðla, streymisveitur, ferðamenn og innflytjendur þar sem hún er notuð sem Lingua Franca og svo hin enskan, formlega ritmálið, sem ætlast er til að Íslendingar noti í skólastarfi og að einhverju leyti á vinnumarkaði. Mjög margir, þar á meðal yfirvöld skólamála, virðast ekki átta sig á því að óformlegt talmál nýtist ekki vel þegar kallað er eftir formlegu ritmáli. Í háskólum stendur nemendum ekki til boða skipulögð aðstoð utan ritvera sem oftast en ekki eru mönnuð nemendum sem veita aðstoð í bæði íslensku og ensku sem orkar tvímælis þar sem akademískir textar eru menningarbundnir og ein regla gildir ekki fyrir allar greinar. Fæstir háskólakennarar telja það sitt hlutverk að veita tungumálaaðstoð enda hvorki til þess ráðnir né hafa til þess þekkingu eða þjálfun (Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir 2018). Mjög margir í háskólasamfélaginu átta sig ekki á þessu misgengi og kenna sjálfum sér um að skilja ekki akademíska texta. Þetta kemur fram í erlendum rannsóknum (Coleman 2006; Wilkinson 2005; Hellekjær 2005) og íslenskum (Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir 2018). Vanþekkingin verður til þess að enska er ekki talin þröskuldur í háskólanámi og veita háskólar almennt ekki tungumálaaðstoð þó að kennslumálið sé ekki móðurmál nemenda (Dearden 2015). Á þessu eru þó undantekningar eins og CIP miðstöðin www.cip.ku.dk við Kaupmannahafnarháskóla. Þess má geta

að enskumælandi nemendur í Bandaríkjunum hefja t.d. háskólanám sitt á að sækja námskeið í enskri akademískri ritun.

En vandinn er kerfislægur, ekki einstaklingsbundinn. Rannsóknir benda til þess, með fáeinum undantekningum, að hefðbundin kennsla í ensku sem erlendu máli samkvæmt námskrá með áherslu á óvirkt mál og bókmenntatexta þjálfar ekki þá akademísku ensku sem nemendur þurfa síðan að nota í háskólanámi (Hyland 2022; Hellekjær 2005; Pecorari o.fl. 2011; Malmström o.fl. 2016; Paulsrud 2014; Dimova o.fl. 2015). Í Háskóla Íslands segist um þriðjungur nemenda eiga í erfiðleikum með ensku og meira en helmingur segist leggja mikla vinnu í að reyna að skilja og skrifa enska texta. Þetta er reyndin þrátt fyrir að nemendur hafi verið í enskunámi frá því í 5. bekk í grunnskóla og þaðan af lengur og búa við gífurleg enskuáreiti í daglegu lífi (Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir 2018).

Ein af afleiðingum misgengisins var að sífellt fleiri nemendur úr öðrum greinum en ensku innrituðu sig í námskeið í ensku í þeirri von að það myndi auka færni þeirra í akademískri ensku. Þarfagreining leiddi í ljós að þau námskeið sem ætluð voru BA nemum í ensku mættu ekki þörfum þessara nemenda. Ný 60 eininga Námsbraut í akademískri ensku var því stofnuð með nýrri kennslunálgun og nemendum beint þangað. Aðalmarkmið nýju kennslunálgunarinnar er að auka sjálfstæði nemenda í vinnubrögðum og auka meðvitund um mismunandi textategundir og eigin vinnuaðferðir (Swales 2004; Tribble og Wingate 2013; Hyland 2017). Kennsla við Námsbraut í akademískri ensku hófst 2009 og kennslunálguninni er lýst í námsbókinni, *The Art and Architecture of Academic Writing* (Prinz og Birna Arnbjörnsdóttir 2021a; Birna Arnbjörnsdóttir 2020).

Í stuttu máli er skipulag nýju kennslunálgunarinnar í ritun sú að nemendur vinna mörg stutt verkefni sem byggja aðallega á þremur textategundum sem algengastar eru í háskólastarfi (Gardner og Nesi 2013) og má nýta sem undirbúning fyrir ritun í faggreinum. Textar faggreina hafa sín eigin einkenni sem lesendur innan hvers rannsóknarsviðs þekkja og vænta við lestur greina og ritgerða (Swales 2004; Hyland 2017). Hverju verkefni er skipt niður í hluta með sýnidæmum og viðeigandi námsaðferðum sem beita megi (Negretti og McGrath 2018). Sérstaklega er tekið fyrir hvernig rannsóknnum er lýst

í rannsóknaryfirlitum og hvernig gera á grein fyrir rannsóknarniðurstöðum annarra (sjá Birna Arnbjörnsdóttir 2020).

Frá árinu 2010 hefur verið fylgst með árangri kennslunálgunarinnar og hvort tekist hafi að minnka bilið í enskufærni sem áður er lýst. Niðurstöður þriggja af þeim fjórum rannsóknum¹ sem hér er lýst hafa verið birtar áður (Birna Arnbjörnsdóttir 2020; Arnbjörnsdóttir og Prinz 2014; 2017; Prinz og Arnbjörnsdóttir 2021b) en dregnar saman hér þar sem þær eru aðdragandi rannsóknarinnar sem hér er kynnt í fyrsta skipti. Markmið rannsóknanna var m.a. að kanna við upphaf og lok námskeiðs viðhorf og mat nemenda sjálfra til færni þeirra í enskri akademískri ritun og lestri, þekkingu á mismunandi textategundum, þáttum ritunar og námsaðferðum (e. *strategies*), kanna aukið sjálfstæði nemenda í ritun og hvort merkja mætti framfarir í ritunarverkefnum nemenda. Gögnin voru m.a. kannanir og stuttar ritgerðir við upphaf og lok misseris og hugleiðingar nemenda við verkefnavinnuna. Þótt allir þátttakendur í rannsóknunum hafi verið nemendur í eins misseris námskeiði í ritþjálfun voru ekki alltaf sömu nemendur í öllum rannsóknum, til að mynda voru kannanir frá árunum 2010 og 2013, hugleiðingar frá 2016 og ritunarverkefni úr námskeiðum 2018.

Könnunin frá 2010 byggði á svörum 91 nemanda með mismunandi málbakgrunn í upphafi og við lok námskeiðs í akademískri ritun. Þátttakendur komu úr ýmsum námsleiðum þó svo að flestir hafi verið í ensku a.m.k. sem aukagrein. Bakgrunnsspurningar sýndu að 90% nemenda höfðu stundað enskunám frá a.m.k. 10–12 ára aldri og flestir töldu sig góða eða mjög góða í ensku. Niðurstöður leiddu í ljós að nemendur áttuðu sig betur á mismunandi þáttum akademískrar ritunar, textategundum og námsaðferðum (e. *strategies*) og merkja mátti aukið sjálfstæði og sjálfstraust nemenda í vinnubrögðum í lok námskeiðs (Birna Arnbjörnsdóttir og Patricia Prinz 2017). Árið 2016 skiluðu aðrir 111 nemendur í sama námskeiði með sömu kennslunálgun og sömu kennara hugleiðingum sínum um hvernig væri að skrifa ritgerð með eða án tesu (Patricia Prinz og Birna Arnbjörnsdóttir 2021b; Birna Arnbjörnsdóttir 2020). Niðurstöður leiddu í ljós að margir áttuðu sig á muninum á textagerðum í ensku

1 Engin þessara rannsóknna hefði verið möguleg án aðstoðar Ásrúnar Jóhannsdóttur og á hún þakkar skildar.

og eigin móðurmálum í þessu námskeiði og að a.m.k. sumir nemendur höfðu hafið háskólanám án skilnings á mikilvægi tesu í akademískri orðræðu eða mismunandi textagerðum m.a. í mismunandi tungumálum (Patricia Prinz og Birna Arnbjörnsdóttir 2020b).

Greining á hvort kennslan skilaði sér í betri ritgerðum nemenda styrkti þessa sýn. Árið 2018 var ritgerðum 56 nemenda við upphaf og lok misseris safnað saman til greiningar. Niðurstöður leiddu í ljós mikla framför í ritun akademísks texta. Ljóst var að samanburður ritgerða um sama efni með sömu leiðbeiningum leiddi af sér ritgerð í lok námskeiðs sem fylgdi betur þeim hefðum sem gilda um akademíska ritun, þ.e. þær voru einfaldlega betur skrifaðar og í samræmi við reglur um uppbyggingu akademískra texta. Ritgerðirnar sýndu að nemendur skildu betur uppbyggingu inngangs og lokaorða og mikilvægi tesu m.m. og stuðnings við hana. Áhugavert er að aðeins í málfræði virtust nemendur ekki bæta sig en það kemur ekki á óvart því nemendur virðast ekki vera í vandræðum með málfræði við upphaf námskeiðs og hún því ekki kennd sérstaklega (Birna Arnbjörnsdóttir 2020).

Niðurstöður rannsókna sýndu hins vegar að nemendur virtust ekki yfirfæra nægilega vel þekkingu sína á ritun yfir á textagerð í öðrum námskeiðum eða prófverkefnum (Birna Arnbjörnsdóttir og Patricia Prince 2017; Patricia Prinz og Birna Arnbjörnsdóttir 2020b). Vegna þessa var mati í námskeiðum breytt lítillega og nemendur beðnir í lok námskeiðs að ígrunda vinnu sína yfir allt misserið, m.a. endurskoða hugleiðingar sínar um gildi einstakra verkefna en einnig hvort þeir hefðu breytt viðhorfum sínum eða vinnubrögðum á misserinu og þá hvers vegna og hvernig. Rannsókninni er lýst í næst kafla.

2. Rannsóknin

Og enn var árangur kennslunálgunarinnar metinn. Fyrri rannsóknarniðurstöður leiddu í ljós að sumir nemendur virtust ekki nýta sér það sem þeir lærðu um ritun í þessu námskeiði í öðrum námskeiðum eða prófum (Birna Arnbjörnsdóttir og Patricia Prinz 2017). Nemendur í ritunarnámskeiðinu vorið 2021 voru því beðnir að skila inn sjálfs-

matsmöppum sem innihéldu samantekt um viðbrögð þeirra og hugleiðingar um verkefnið yfir allt misserið. Sérstaklega var beðið um að þeir tjáðu sig um námsferlið, kennsluna og hugsanleg áhrif hennar á námið og sérstaklega aðferðir þeirra við ritun og viðhorf til þeirra sjálfra sem „textasmíða“. Markmiðið var að hvetja nemendur til að þróa innra með sér meðvitund (e. *internalize*) um eðli ritunar og þeirra eigin viðhorf og námsaðferðir (e. *strategies*) sem vonandi gætu nýst þeim í allri textagerð. Verkefnið var tilraun til að reyna að festa í sessi það sem nemendur höfðu lært og fá þá til að átta sig betur á hvernig námið nýttist þeim í öðru námi og vinnu með enska texta almennt. Alls skiluðu 68 nemendur samantektum. Þar sem möppurnar voru ekki merktar þátttakendum er ekki hægt að greina frá kynjaskiptingu né tungumálabakgrunni. Heldur fleiri konur en karlar og nemendur með mismunandi málbakgrunn voru skráðir í námskeiðið. Notuð var hefðbundin túlkunargreining (e. *interpretive analysis*) með aðleiðsluaðferð (e. *inductive method*) til að draga fram þemu úr hugleiðingum nemenda (Creswell 2009) sem síðan var fækkað í sex meginþemu. Niðurstöðum er lýst í næsta hluta með dæmum.

3. Niðurstöður

Þemagreining leiddi í ljós sex meginþemu í sjálfsmati nemenda. Eitt þemað var sú skoðun margra þátttakenda að allir háskólanemar ættu að taka þetta námskeið sem staðfestir að nemendur telja námskeiðið gagnast þeim og öðrum almennt. Annað þema var að COVID og fjarkennsla dró úr möguleikum til að vinna með öðrum og hitta kennara í raunheimum sem margir voru óánægðir með og töldu draga úr skilvirkni námsins. Greinilegt var að COVID hafði mismunandi áhrif á nemendur. Þessum tveimur þemum verður ekki lýst frekar en hin fjögur sem varða hugleiðingar þátttakenda um reynslu sína voru: hugmyndir um eigin ritfærni og væntingar um velgengni í námskeiðinu; aukin meðvitund um mismunandi textategundir; dýpri skilningur á eigin námsaðferðum; og almenn meðvitund um ritunarferlið.

3.1. Þema – Hugmyndir um eigin færni og væntingar til námsins

Þemað sem birtist í flestum verkefnum á einn eða annan hátt voru ranghugmyndir nemenda um eigin ritfærni og væntingar um velgengi, þ.e. nánast allir þátttakendurnir töldu sig vera nokkuð góða í ensku og enskri ritun við upphaf námskeiðs, töldu að námskeiðið yrði létt og áttu von á hærri einkunn en þeir svo fengu fyrir skrif sín. Þetta misgengi virtist koma flestum á óvart. Námskeiðið „opnaði augu“ þeirra (e. „*eye opener*“), eins og einn nemandi orðaði það, fyrir því að enskan þeirra væri ekki eins góð og þeir héldu. Hér eru þrjú dæmi sem endurspeglu þetta viðhorf margra:

Before I started this course, I had believed that I wrote decently well, although I quickly discovered this is not true ... I need to improve on my academic language ...

[Áður en námskeiðið hófst hélt ég að ég skrifaði sómasamlega en komst að því fljótlega að það var ekki rétt ... ég verð að bæta mig í akademískri ensku ...]

This course has been very challenging for me. At the start of the term I was quite confident in my ability to write. This however quickly changed with each feedback I got for my assignments.

[Þetta námskeið hefur verið áskorun fyrir mig. Í upphafi misseris hafði ég trú á færni minni til að skrifa. Þetta breyttist þó við hverja endurgjöf sem ég fékk við skrifum mínum.]

In the beginning I thought that I would have no problem with any assignment in this course but in reality it is a very demanding but educational course ...

[Í byrjun hélt ég að ég myndi ekki eiga í neinum vandræðum með verkefnið en í þessu námskeiði en í raun er þetta mjög erfitt og upplýsandi námskeið ...]

Greinilegt er að nemendur átta sig á því að þeir hafa ofmetið færni sína í ensku sem styður allar rannsóknir sem gerðar hafa verið á enskufærni Íslendinga (m.a. Guðmundur Edgarsson 2018; Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir 2018; Anna Jeeves 2013).

3.1.1. Þema – Meðvitund um mismunandi textategundir

Annað þema var aukin meðvitund um mismunandi textategundir. Eftirfarandi dæmi endurspeglar hugleiðingar margra nemenda.

... I have always imitated the writing style of books in and outside of academia. This however I have come to realize is not formal language.

[... ég hef alltaf bara hermt eftir ritstíl bóka utan og innan skóla. Ég hef síðan áttað mig á því að þetta er ekki formlegt málsnið.]

I had very little experience with writing before this course, only small essays for school and no real training in how to write them. They do not teach you how to write in secondary school, they just expect you to do it.

[Ég hafði takmarkaða reynslu af því að skrifa áður en ég tók þetta námskeið, bara stuttar ritgerðir í skólanum og enga þjálfun í hvernig ég ætti að skrifa þær. Þeir kenna þér ekki að skrifa í framhaldsskólanum, þeir ætlast bara til þess að þú gerir það.]

... that language that I used is too simple, and the style is not appropriate for academic discourse.

[... að málið sem ég nota er of einfalt og stíllinn hæfir ekki akademískri ritun.]

Nemendur virðast hafa áttað sig á því að enskur texti er alls konar og líka að textinn sem þeir unnu með í framhaldsskóla var ekki endilega sá sami og þeir eru að vinna með í háskólanáminu.

3.1.2. Þema: Sjálfstæði í vinnubrögðum og sjálfstraust

Með fáeinum undantekningum töldu nemendur sig hafa öðlast meira sjálfstæði og öryggi í vinnubrögðum.

The last weeks of the course, however, have helped me to gain confidence in my own writing skills, and have led me to assess my actual learning during the course... not only the process of outlining, drafting and revising, but also that writing academically is a slow and difficult task, which must be approached systematically.

[Síðustu vikur námskeiðsins hafa hjálpað mér að öðlast sjálfstraust varðandi ritgerðarsmið og ég hef verið að átta mig á hvað ég lærði í raun í þessu námskeiði ... ekki bara að skrifa mismunandi drög og endurrita, heldur einnig að akademísk ritun tekur tíma, er erfið og hana þarf að nálgast á skipulegan hátt.]

I really enjoyed having feedback for the drafts before submitting the essays. It helped me see where I lacked whether it was syntax or structure. It also helped me because even if I was revising, it felt like someone was there with me, giving me advice.

[Mér fannst ánægjulegt að fá endurgjöf á drögin áður en ég skilaði loka-gerð ritgerðarinnar. Það hjálpaði mér með setningagerðina og skipulag ritgerðarinnar. Það hjálpaði líka því jafnvel þegar ég var að endurrita fannst mér alltaf eins og einhver væri með mér að ráðleggja mér.]

Using essay 2 as an example, I could always find ways to be more precise and less wordy each time I read it over.

[Í ritgerð 2, til dæmis, gat ég alltaf fundið leiðir til að vera nákvæmari í orðavali og gert textann hnitmiðaðri í hvert sinn sem ég las hann yfir.]

Dæmin sýna glögglega að nemendur eru meðvitaðir um ritunarferlið og hafa meira sjálfstraust sem textasmíðir.

3.1.3. *Dæma: Meðvitund um eigin ritunarvenjur*

Þá komu fram skemmtilegar hugleiðingar um aukna vitund nemenda um sig sjálfa sem textasmíði. Dæmið hér að neðan sýnir að nemandinn er farinn að hugsa um hvernig hann skrifar og hvað þarf að bæta.

I think my writing ability has improved a bit over the course of this course. Though I know my writing ability is not very good, especially my academic writing. There are so many new rules to learn, and it is difficult for me to learn them as I have learned academic writing in Icelandic. And using solely academic language is not my strong suit as I am used to not having as strict standards for my writing in English. I have a wide vocabulary, but I find it difficult to distinguish what is appropriate for an academic text and what is not.

[Ég held að ritfærni mín hafi aukist í þessu námskeiði, Þó veit ég að ég er ekki mjög góður í að skrifa, sérstaklega ekki akademískan texta. Það eru svo margar nýjar reglur sem maður þarf að tileinka sér þegar maður hefur áður bara lært akademíska ritun á íslensku. Og að nota bara akademísk orð er erfitt því ég er ekki vanur því að gerðar séu strangar kröfur til ritunar á ensku. Ég hef fjölbreyttari orðaforða en átta mig ekki alltaf á hvaða orð séu við hæfi í akademískum skrifum.]

When I first started the class, I was not confident in my writing skills, some of the exercises were challenging and I was worried about getting feedback, thinking everything was wrong ... I go back and forth when deciding and question myself a lot, it was great to get feedback from the teacher and to see that I was doing something right and to see where I could learn more. I am still not confident in my writing, but I think it has gotten better with this class. I still have a hard time writing formally and want to improve on that.

[Þegar ég byrjaði í þessu námskeiði hafði ég ekki mikla trú á ritunarfærni minni, sum verkefni voru erfið og ég kveið endurgjöfinni, hélt að allt væri rangt ... ég fer fram og til baka þegar ég er að reyna að ákveða mig og efast stöðugt, það var fínt að fá endurgjöf frá kennaranum og sjá að ég var að gera eitthvað rétt og að ég gæti lært meira. Ég hef enn ekki mikla

trú á ritunarfærninni, en ég held að hún hafi orðið betri í þessu námskeiði. Ég á erfitt með að skrifa formlegt mál og langar að bæta það.]

Þetta er mikil framför frá því að segja t.d. „ég (nemandinn) er ómögulegur í að skrifa ritgerðir“ sem oft heyrast og lýsir meðvitund viðkomandi um textagerðir og reglur sem um þær gilda og eigin þátt í að kynna sér þær. Í næsta kafla verða þessar niðurstöður ræddar.

4. Umræður

Niðurstöður rannsóknarinnar styðja fyrri rannsóknir sem sýnt hafa fram á misgengi milli náms í ensku sem erlendu máli og þarfa nemenda á háskólastigi þar sem kennslumálið er enska (Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir 2018; Doolan 2017; sjá líka nýja grein Hyland 2022). Augljóst er að nemendur koma til námsins með væntingar um að enskan þeirra dugi vel og að námskeið í ensku séu jafn létt og í framhaldsskóla (Anna Jeeves 2013). Þau virðast hissa á því hvað námið krafðist mikillar vinnu og að þau geti lært eitthvað nýtt í ensku s.s. nýjar textategundir sem þau segjast ekki hafa lært áður. Greinilegt er að nemendur skilja betur eðli ritunarferlisins og að akademísk ritun taki tíma og endurritun eftir námskeiðið. Þá tala margir um að þeir þurfi að temja sér að nota formlegt mál. Að lokum er áhugavert að sjá hvernig nemendur tala af öryggi um þróun eigin ritunar og aukinn skilning á hvað felst í ritun akademískra texta, s.s. önnur orðanotkun og ákveðnar reglur um ritvenjur og framsetningu akademíks texta.

Niðurstöður þessara rannsókna sýna fram á að nýja kennslunálgunin skilaði sér í betri ritunarfærni nemenda. Í ljósi mikillar fyrri óánægju meðal bæði nemenda og sérstaklega kennara sem lýsti sér í litlum sem engum framförum og sífelldum kennaraskiptum í hefðbundnum ritunarnámskeiðum (e. composition) eru þetta vissulega hvetjandi niðurstöður. Við þetta má bæta að sömu kennarar hafa stýrt þessum námskeiðum frá því að nýja kennslunálgunin var tekin upp. Kannanir og hugleiðingar nemenda sýna að þeir átta sig betur á uppbyggingu rannsóknarritgerða og á þeirra eigin námsaðferðum. Sjálfstraust hefur styrkst því þeir þekkja námsaðferðir og skilja betur

hvernig á að bera sig að við skrifin og til hvers er ætlast af þeim. Mikil fækkun þeirra sem ekki hafa skoðun á þessum atriðum styður þá túlkun að nemendur séu meðvitaðri um eigin námsaðferðir og ritfærni í lok námskeiðs en við upphaf þess (Negretti og McGrath 2018).

Bilið milli hefðbundinnar enskukennslu í skólum og þarfa nemenda í háskóla kemur fram í athugasemdum nemenda um að lítið sé um vinnu með textagerðir aðrar en bókmenntatexta og að ritunarkennslu sá áfátt. Þessar niðurstöður eru í samræmi við rannsóknir Önnu Jeeves (2013) og Ásrúnar Jóhannsdóttur (2022) um að meiri áhersla sé á óvirkt enskt talmál sem nemendur læra hvort eð er utan skóla. Nemendur skora mjög hátt á málfræðihlutanum í ritgerðunum sem bendir til þess að óþarfi sé að eyða miklum tíma í sérstaka málfræðikennslu. Þetta kemur ekki á óvart því nýja kennslunálgunin byggir á því að nemendur hafi góða færni í ensku óformlegu talmáli en þurfi þjálfun í akademískri ritun (Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir 2018; Hellekjær 2009; Pecorari o.fl. 2011).

Lokaorð

Fræðimenn eru sammála um að ritun sé flókið fyrirbæri og að til þess að skrifa texta þurfi að fylgja þeim reglum sem gilda á því fræðasviði sem textinn ávarpar. Ritunin verður ennþá flóknari þegar sá sem skrifar er ekki að vinna á því máli sem fyrra nám fór fram á. Fræðimenn og um leið kennarar hafa ákveðnar væntingar til framsetningar upplýsinga á sínu fræðasviði. Sama gildir um nemendaritgerðir á sviðinu. Það er grunninntak tungumálakennslunnar sem hér er lýst að gera nemendum grein fyrir þessum mismun á uppbyggingu texta. Íslenskir nemendur sem stunda nám á ensku eru ekki ensku–nemar heldur er áskorunin að nota ensku til að skilja námsefnið og koma frá sér faglegu innihaldi námsins í ritgerðum og skriflegum prófum. Almenn enskukennsla sem virðist samkvæmt rannsóknnum byggjast á óformlegu talmáli, oftast óvirku, dugar þá ekki til. Áskorunin er ekki alhliða grunnfærni í tungumáli heldur það að skilja og koma frá sér ákveðinni tegund texta í samræmi við reglur og hefðir hvers fags.

Rannsóknir okkar sýna að ný kennslunálgun með skýrum markmiðum um vitundarvakningu um eðli ritunar, dæmikennslu og æfingu nær að mæta þörfum þeirra nemenda sem hún er ætluð. Hér er átt við þann stóra hóp nemenda sem eru prýðilegir í ensku, sérstaklega óvirku talmáli, sem þurfa að átta sig á að akademísk ritun fylgir ákveðnum hefðum og reglum og ef maður tileinkar sé þær, er hægt að koma frá sér skammlausum texta á ensku. Svo virðist sem að í allt að 10 ára enskunámi hafi þeim ekki verið bent á þessa staðreynd. Hér er ekki við kennara að sakast enda markmið allt önnur í kennslu ensku sem erlends máls en markmið sem mæta þörfum nemenda sem nota ensku í námi og starfi. Kennslunálgunin sem hér hefur verið fjallað um virðist brúa þetta bil að einhverju leyti.

HEIMILDIR

- Anna Jeeves. 2013. *Relevance and the L2 Self in the Context of Icelandic Secondary School Learners: Learner views*. Doktorsritgerð við Mála- og menningardeild, Hugvísindasviði Háskóla Íslands.
- Birna Arnbjörnsdóttir. 2020. „Enska sem kennslumál við Háskóla Íslands og kennsla í akademískri ensku.“ *Milli mála* 12, 119–138. 2020-5Birna-Arnbjörnsdóttir.pdf (hi.is)
- Birna Arnbjörnsdóttir, Jón Ólafsson og Oddný Sverrisdóttir. 2019. „Viðhorf háskólustúdentna til Tungumálakunnáttu“. *Milli mála* 11, 13–38. <http://millimala.hi.is/wp-content/uploads/2020/01/Millima%CC%81la2019-2.pdf>
- Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir, ritstj. 2018. *Language Development across the Life Span: The Impact of English on Education and Work in Iceland*. Berlin: Springer.
- Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdís Ingvarsdóttir. 2015. „Simultaneous Parallel Code Use: Using English in University Studies in Iceland“. Í *Transcultural Interaction and Linguistic Diversity in Higher Education: The Student Experience*, ritstýrt af Anne H. Fabricius og Bent Preisler, 142–160. Basingstoke: Palgrave
- Birna Arnbjörnsdóttir og Patricia Prinz. 2017. „From EFL to EMI: Developing Writing Skills for the Humanities.“ *ESP Today* 5 (2): 5–23.
- Birna Arnbjörnsdóttir og P. Prinz. 2014. „An English Academic Writing Course for Secondary Schools: A Pilot Study“. *Netla, veftímarit um uppeldi og menntun* 14, 1–12. <http://netla.hi.is/an-english-academic-writing-course-for-secondary-schools-a-pilot-study/>.
- Coleman, J. A. 2006. „English-Medium Teaching in European Higher Education“. *Language Teaching* 39, 1–14.
- Coxhead, Averil. 2002. *The Academic Wordlist*. Victoria University of Wellington. <https://www.wgtn.ac.nz/lals/resources/academicwordlist>.
- Creswell, John W. 2009. *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 3. útg. Sage.
- Dearden, Julie. 2015. *English as a Medium of Instruction – A Growing Global Phenomenon*. British Council. <https://www.britishcouncil.org/education/ihe/knowledge-centre/english-language-higher-education/report-english-medium-instruction>.
- Doolan, Stephen M. 2017. „Comparing Patterns of Error in Generation 1.5, L1, and L2 First-Year Composition Writing“. *Journal of Second Language Writing* 35, 1–17.
- Dimova, Slobodanka, Anna Kristina Hultgren og Christian Jensen, ritstj. 2015. *English-Medium Instruction in European Higher Education: English in Europe*, 3. Berlin: DeGruyter.
- Elín Þöll Þórðardóttir (í þessu riti). „Áhrif ensku á íslenskukunnáttu unglunga sem hafa lært hana sem fyrsta eða annað mál.“
- Gardner, Sheena og Hilary Nesi. 2013. „A Classification of Genre Families in University Student Writing“. *Applied Linguistics* 34 (1): 25–52.
- Gerður Guðmundsdóttir og Birna Arnbjörnsdóttir. 2014. „Undirbúningur fram-

- haldsskólanemenda fyrir notkun ensku í háskólanámi – Námskrár og nýtt íslenskt málumhverfi“. *Netla* <https://ojs.hi.is/netla/article/view/1945>
- Guðmundur Edgarsson. 2018. „Academic Vocabulary Proficiency and Reading Comprehension Among Icelandic Secondary School Students“. Í *Language Development across the Life Span*, ritstýrt af Birnu Arnbjörnsdóttur og Hafðísi Ingvarsdóttur, 95-112. DOI: 10.1007/978-3-319-67804-7_6
- Hellekjær, Glenn O. 2009. „Academic English Reading Proficiency at the University Level: A Norwegian Case Study“. *Reading in a Foreign Language* 21 (2): 198–222.
- Hellekjær, Glenn O. 2005. *The Acid Test: Does Upper Secondary EFL Instruction Effectively Prepare Norwegian Students for the Reading of English Textbooks at Colleges and Universities*. University of Oslo, Oslo.
- Hyland, Ken. 2022. „English for Specific Purposes: What Is It and Where Is It Taking Us?“ *ESP Today* 10 (2): 202–220
- Hyland, Ken. 2017. „English in the Discipline: Arguments for Specificity“. *ESP Today* 1, 5–23.
- Íris Edda Nowenstein og Sigríður Sigurjónsdóttir. 2021. „Stafrænt málsambýli íslensku og ensku: Áhrif ensks ílags og málnotkunar á málfærni íslenskra barna“. *Ritið* 21 (3): 11–56.
- Jóna G. Guðmundsdóttir. 2015. *Genre Based Pedagogy: The Use of Literature in EFL Education at Upper Primary and Secondary Level in Iceland*. Óbirt meistara ritgerð. Háskóli Íslands. https://skemman.is/bitstream/1946/20363/1/J%C3%B3na_Gu%C3%B0r%C3%BA_n_Gu%C3%B0mundsd%C3%B3ttir.pdf
- Johns, Ann M. 2011. „The Future of Genre in L2 Writing: Fundamental, but Contested, Instructional Decisions“. *Journal of Second Language Writing* 20 (1): 56–68.
- Lavelle, Ellen og N. Zuecherer. 2001. „The Writing Approaches of University Students“. *Higher Education* 42 (3): 373–391.
- Malmström, Hans, Špela Mežek, Diane Pecorari, Philip Shaw og Aileen Irvine. 2016. „Engaging with Terminology in the Parallel-Language Classroom: Teachers’ Practices for Bridging the Gap between L1 and English“. *ASLA-Symposium*, 2016.
- Mennta-og menningamálaráðuneytið. 2013. *Aðalnámskrá framhaldsskóls*. Sótt af <https://www.stjornarradid.is/verkefni/menntamal/framhaldsskolar/>
- Negretti, Raffaella og Lisa McGrath. 2018. „Scaffolding Genre Knowledge and Metacognition: Insights from an L2 Doctoral Research Course“. *Journal of Second Language Writing*, 40, 12–31.
- Paulsrud, BethAnne Y. 2014. *English Medium Instruction in Sweden: Perspectives and Practices in Two Upper Secondary Schools*. Stockholm: Stockholm University Press.
- Pecorari, Diane, Philip Shaw, Aileen Irvine og Hans Malmström. 2011. „English Textbooks in Parallel Language Tertiary Education“. *TESOL Quarterly* 45, 313–333.
- Prinz, Patricia og Birna Arnbjörnsdóttir. 2021a. *The Art and Architecture of Academic Writing*. Amsterdam: John Benjamins.

- Prinz, Patricia og Birna Arnbjörnsdóttir. 2021b. „Developing Writer Autonomy in an Intensive EMI Program: Learners’ Perceptions“. Í *Academic Literacy Development: Perspectives on Multilingual Scholars’ Approaches to Writing*, ritstýrt af Laura-Mihaela Muresan og Concepción Orna-Montesinos, 123–142. Basingstoke: Palgrave. DOI: 10.1007/978-3-030-62877-2_7
- Swales, John M. 2004. *Research Genres: Exploration and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tribble, Christopher og Ursula Wingate. 2013. „From Text to Corpus-A Genre-Based Approach to Academic Literacy Instruction“. *System* 4 (2): 307–321.
- Wächter, Bernd og Friedhelm Maiworm. 2015. „English-Taught Programmes in European Higher Education: The State of Play in 2014“. *ACA Papers on International Cooperation in Education*. Lemmens Medien GmbH. http://www.acasecretariat.be/fileadmin/aca_docs/images/members/ACA2015_English-Taught.pdf
- Wilkinson, Robert. 2005. „The Impact of Language on Teaching Content: Views from the Content Teacher. Bi- and Multilingual Universities“ – *Challenges and Future Prospects*, Ráðstefna . Helsinki. 2. september 2005. <http://www.palmenia.helsinki.fi/congress/bilingual2005/presentations/wilkinson.pdf>.

ÚTDRÁTTUR

**Frá ensku sem erlendu máli til ensku sem
kennslumáls á háskólastigi:
Sjálfstæði í ritun**

Í greininni er lýst rannsóknum á virkni ritunarkennslu í ensku sem hefur það að markmiði að bæta þekkingu og skilning nemenda á mismunandi textategundum í akademískri ensku. Rannsóknirnar eru hluti af langtímaverkefni sem beinist að því að meta hvort ný ritunarnálgun sem þróuð hefur verið við Mála- og menningardeild Háskóla Íslands bæti færni íslenskra háskólanema til að lesa og skrifa fagtengda ensku. Forkannanir leiddu í ljós að nemendur sem komu úr margra ára hefðbundinni enskukennslu þekktu undirstöður enskra akademískra texta en voru ekki færir um að beita þeim í ritun eða við lestur. Rannsóknirnar beindust því sérstaklega að þeim markmiðum kennslunnar að breyta þekkingu nemenda á hugtökum í ritun í virka málbeitingu með skilningi á mismunandi textategundum, notkun viðeigandi námsaðferða í hverjum þætti ritunar og sjálfstæði í vinnubrögðum. Rannsóknin byggir á hugleiðingum 68 nemenda við lok misseris. Niðurstöður leiddu í ljós aukið sjálfstæði og meðvitund um mismunandi texta, eðli ritunar og eigin námsaðferðir.

Lykilorð: Enska sem kennslumál, akademísk enska, fjöltyngi, fagtengdur texti.

ABSTRACT

**From English as a Foreign Language to
English as a Medium of Instruction:
Developing “Authorial Voice”**

This chapter describes a study of the efficacy of a program designed to improve English writing in EMI programs at the University of Iceland. The study is part of an ongoing longitudinal effort to collect data from multiple sources to reveal students’ progress and what students consider significant and meaningful in the development of their writing. Pre-intervention surveys revealed that extensive prior traditional EFL instruction had developed students’ familiarity with the principles of academic writing, but they failed to apply these principles when writing. The study focused on the success of the program’s aim to transform conceptual knowledge about writing to self-regulated writing skills. The data source for this study is multilingual students’ reflections at the end of their writing course. The results showed increased awareness of the components of academic writing and enhanced self-regulation.

Keywords: English as a Medium of Instruction, Academic English, Multilingualism, Discipline based text.

AVERIL COXHEAD, JENNIFER DRAYTON OG
TJ BOUTORWICK
VICTORIA UNIVERSITY OF WELLINGTON
NÝJA-SJÁLANDI

Enskur orðaforði íslenskra enskukennara: Umfang og uppspretta¹

Inngangur

Tungumálakennarar eru áhrifavaldar í tungumálanámi nemenda sinna. Tsui (2003, 136) bendir á að í tungumálakennslu sé „... markmálið [enska] bæði miðill og viðfang náms“. Mikilvægi hlutverks kennarans í námi veður upp spurningar um hvaða áhrif enskufærni kennara hafi á enskukennslu hans og þar með á nám nemenda hans. Fyrrí rannsóknir hafa oftast skoðað þekkingu kennara á þróun orðaforða hjá nemendum og mikilvægi orðaforða í tungumálanámi og -kennslu (t.d. Duguay o.fl. 2016). Tilgangur þessarar rannsóknar er að kanna enskan orðaforða enskukennara á Íslandi og varpa ljósi á hvernig orðaforðinn er fenginn og honum viðhaldið. Þetta er fyrsta rannsókn sinnar tegundar á Íslandi.

Staða ensku á Íslandi hefur breyst í seinni tíð. Í upphafi 21. aldarinnar kom enska í stað dönsku sem fyrsta erlenda tungumálið sem er kennt í skólum (Auður Hauksdóttir 2016). Staða ensku á Íslandi og áhrif málsins á nám og kennslu er gróskumikið rannsóknarsvið, sérstaklega áhrif enskunotkunar í grunnskólum (Hafdís Ingvarsdóttir og Ásrún Jóhannsdóttir 2018), framhaldsskólum (Anna Jeeves 2019) og á háskólastigi (Birna Arnbjörnsdóttir 2018a; 2020).

1 Greinin kom upphaflega út á ensku í TESOLANZ Journal (29) árið 2022 og birtist hér með leyfi höfundu og tímaritsins. Þýðing Bryndís Eva Arnardóttir.

Guðmundur Edgarsson (2018) bendir á að undirbúa þarf íslenska nemendur sérstaklega til að takast á við fræðilega texta á ensku. Nemendur sjálfir meta hins vegar enskufærni sína mjög góða (Anna Jeeves 2018). Birna Arnbjörnsdóttir (2018b) gerði könnun á viðhorfum yfir 900 fullorðinna Íslendinga til enskukunnáttu sinnar, en milli 60% og 70% þeirra segjast skilja talaða ensku og lesa hana vel en á milli 56% og 65% segjast tala og skrifa ensku vel. Rannsóknin lýsir miklu öryggi þátttakenda með færni sína í ensku en viðhorfskönnun er ekki endilega vísbending um raunverulega kunnáttu.

Mikil útbreiðsla ensku á Íslandi vekur spurningar um hvort íslenska lifi af sem þjóðtunga (Amanda Hilmarsson-Dunn og Ari Kristinsson 2011). Birna Arnbjörnsdóttir bendir á (2020) og ásamt Hafdísí Ingvarsdóttur (2014) að í háskólum gæti aukins þrýstings um að kenna námskeið og birta rannsóknir á ensku, þrátt fyrir skýrar vísbendingar um að nemendur eigi í erfiðleikum með að vinna á tveimur tungumálum samtímis á þessu námsstigi. Greinilegt er að enska hversdagsins er altumlykjandi á Íslandi gegnum fjölmiðla, tónlist og stafræna miðla af öllu tagi en notkun fræðilegra og formlegra enskra talaðra og ritaðra texta og sérhæfðs orðaforða á sér stað aðallega á háskólastiginu.

1. Hversu mikinn orðaforða þarf til að takast á við formlega ritaða og talaða ensku?

Sterk tengsl eru milli magns/umfangs orðaforða og lesskilnings (Laufer 2020; Schmitt o.fl. 2011). Rannsóknir sýna að til þess að skilja ritaðan texta með aðstoð þarf lesandi að hafa á valdi sínu um 95% orðanna í textanum (sjá Nation 2006; Laufer og Ravenhorst-Kalovski 2010). Lesandi þarf hins vegar að kunna 98% orðanna til að skilja textann til fulls án sérstakrar aðstoðar. Almenn er talið að við lestur skáldsagna og tímarita þurfi lesandinn að þekkja 8.000–9.000 orðafjölskyldur auk sérnafna til að skilja textann. Coxhead (2012) komst að því að hennar nemendur þurftu svipaðan fjölda orða til að skilja skáldsögur, ljóð og kvikmyndatexta sem notaðir voru í enskum bókmenntum í framhaldsskólum á Nýja-Sjálandi. Rannsókn sama

aðila á málheild sem innihélt fræðilega texta á ensku að viðbættum sérnöfnum, skammstöfunum og samsettum orðum, svo sem *icecap*, *icecream*, *icepick* (ísl. íshella, *rjómatís* og *ísexi*), gaf til kynna að lesandi þurfti að kunna yfir 95% orða í textanum til að skilja hann sér til gagns (Coxhead 2021).

Færri orð þarf til að ná þeim 95% til 98% orða (umfangi) sem er lágmark til að skilja formlegt talað mál (e. *academic spoken language*) í fyrirlestri en þarf til að skilja 95% til 98% orða fræðilegs ritaðs texta. Dang og Webb (2014) komust að því að til þess að skilja 95% orða í fyrirlesturum og málstofum á háskólastigi þurfti viðkomandi að þekkja 4000 orðafjölskyldur auk hikorða og sérnafna, en 8000 orðafjölskyldur til þess að skilja 98% ritaðs texta. Til þess að ná 95% af kennslunni í tilraunastofu á háskólastigi þurfti nemandinn að þekkja 3000 orðafjölskyldur (Coxhead o.fl. 2017; Dang o.fl. 2020b). Mælingar á umfangi og magni orðaforða segja til um hvort nemandur búi yfir nægum orðaforða til þess að skilja ritað og talað mál.

2. Að kanna hversu mikinn enskan orðaforða kennarar þekkja

Rannsókn sem kannaði þekkingu indónesískra kennara á enskum orðaforða (Wulyani o.fl. 2019) notaði VLT (e. Vocabulary Levels Test) spurningalistann (Schmitt o.fl. 2001; Nation 1983) til þess að mæla hversu vel kennararnir skildu fræðilegan ritaðan texta. Eftirfarandi orðaforðatíðnilistar voru notaðir til grundvallar: 2000, 3000, 5000 og 10000; auk þekkingar á fræðilegum orðaforða af *Academic Word List* (AWL) sem Coxhead þróaði (2000). VLT prófið var valið af tveimur ástæðum. Í fyrsta lagi byggðist ný útgáfa af vinsælu prófi Webbs o.fl. (2017) á hátíðniorðaforða eingöngu: þ.e. fyrstu fimm 1000 orða undirlistum Nations (2018) (British National Corpus/ Corpus of Contemporary American English (BNC/COCA)). Próf Webbs sem er hátíðniorðaforðapróf hentar því ekki til að mæla orðaforða kennara sem sennilega hafa góðan orðaforða í ensku. Í öðru lagi inniheldur VLT undirkafla sem snýr að fræðilegum orðaforða en niðurstöður hans má nota til samburðar við niðurstöður annarra rannsókna sem nota sama próf.

Samtals tóku 62 íslenskir kennarar í ensku sem erlendu máli (e. *English as a Foreign Language* (EFL)) VLT prófið. Þekking á orðaforða á VLT prófinu er metin þannig að ýmist 26 eða 27 stig af 30 voru mörkin sem gáfu til kynna afburðapekkingu (e. *mastery*) á hverjum undirlista tíðniorðalistanna fyrir sig og fór þá eftir merkingarlegu samhengi hvort mörkin voru 26 eða 27 (Schmitt o.fl. 2001). Það að setja mismunandi mörk eftir samhengi getur haft áhrif á niðurstöður eins og einn ritrýna benti á. Skor próftaka sem er nær 100% gefur til kynna að próftaki þekki fleiri orð á prófi eins og sjá má þegar 26 stig af 30 (86%) eru borin saman við 27 stig af 30 (90%). Wulyani o.fl. (2019) notuðu 26 stig af 30 sem neðri mörk og fundu að bil stiga próftaka var meira bæði á tíðniþreppunum og á AWL listunum. Sumir kennarar skorðu hátt en aðrir ekki. Kennararnir sýndu afburðapekkingu á 2000 orða tíðnilistanum og voru nálægt afburðapekkingu á 3000 orða tíðnilistanum. Meðalskor á 5000 orðatíðnilistanum var um 18 (af 30) orð, samanborið við 10.000 tíðnilistann (lág tíðni) þar sem meðalfjöldi orða var 7 af 30. Neikvæð fylgni var á milli þess hversu mikla reynslu kennarar höfðu og þekkingar á fræðilegum orðaforða. Þeir kennarar sem höfðu verið hvað lengst við störf fengu lægra skor á orðaforðaprófinu. Auk VLT listans lögðu 68 þátttakendur sjálfir mat á þekkingu sína á enskum orðaforða. Samtals 53 kennarar sögðust þurfa að bæta orðaforða sinn í ensku. Þrír héldu því fram að enskur orðaforði þeirra væri framúrskarandi. Greinilegt er að skoðanir kennaranna á eigin þekkingu á enskum orðaforða og niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að þeir eigi erfitt með að þróa og viðhalda þekkingu á orðaforða umfram hátíðniorð og sérstakan fræðilegan orðaforða.

Ein ástæða fyrir áhuga okkar á orðaforðapekkingu tungumálakennara í ensku er að þeir sem kenna tungumál í dag voru eitt sinn nemendur sjálfir. Þeir sem verða tungumálakennarar eiga flestir svipaðan bakgrunn sem nemendur. Þeir lærðu enska málfræði, bókmenntir og menningu. Orðaforðapekking er hluti af heildarþekkingu tungumálasérfræðings. Niðurstöður rannsókna á orðaforða framhaldsskóla- og háskólanema í ensku sem öðru máli gefa þó til kynna að hann þurfi að bæta. Rannsóknir sem studdust við VLT (Schmitt o.fl. 2001) sýna að nemendur þekkja ekki hátíðniorðaforða í ensku í löndum á borð við Danmörku (Henriksen og Danelund

2015), Taiwan (Webb og Chang 2012), Noreg (Skjelde og Coxhead 2020) og Kína (Sun og Dang 2020). Skjelde og Coxhead (2020) skoðuðu fræðilegan orðaforða hjá framhaldsskólanemum og komust að því að næstum 60% námsmanna sem tóku þátt í rannsókninni sýndu ekki afburðabekkingu á orðaforða. Prófið samanstóð af köflum úr A og B útgáfu VLT listans, það er akademískum orðaforða (Schmitt o.fl. 2001) sem byggði á AWL prófi Coxhead (2000).

Í sumum tilfellum virðist orðaforðabekking staðna þrátt fyrir margra ára nám. Webb og Chang (2012) komust að því að 78 af 166 þeirra kennara sem höfðu kínversku að móðurmáli sýndu afburðabekkingu á hátíðniordaförða í ensku eftir fimm ára EFL kennslu. Coxhead og Boutorwick (2018) komust að því að námsmenn í enskumælandi alþjóðaskóla í Þýskalandi stóðu sig betur. Nemendurnir, sem hafa ekki ensku að móðurmáli, sýna afburðabekkingu á hátíðnistigi (2000 til 3000) VLT listans í sjötta bekk, tveimur árum seinna höfðu þeir náð stigi 5000 á AWL listanum og næstum náð stigi afburðabekkingar á 10.000 orða tíðnilistanum tveimur árum síðar. Þeir nemendur sem höfðu tileinkað sér hátíðniordaförða í sjötta bekk fengu engan aukastuðning frá skólanum í enskukennslu en þeim sem höfðu ekki náð tókum á slíkum orðaforða var boðin aukaaðstoð í ensku sem viðbótarmáli (e. *English as an additional language* (EAL)). Þeir nemendur sem fengu þessa aukaaðstoð bættu þekkingu sína á orðaforðanum og höfðu náð stigi 2000 í níunda bekk, stigi 3000 og AWL í ellefta bekk. Þessir nemendur sýndu litla færni á mið- og lágtíðnihluta orðaforðaprófsins.

3. Þættir sem hafa áhrif á viðhald og aukningu orðaforða

Annað markmið rannsóknarinnar var að skoða þá þætti sem hafa áhrif á orðaforðabekkingu íslenskra enskukennara. Eins og búast mátti við bæta kennarar tungumálakunnáttu sína aðallega með því að vinna með enskt efni sem þeir þurfa að lesa vegna starfsins, líkt og Tsui (2003) benti á. Skáldsögur, dagblöð og fræðilegur ritaður texti virðast vera jafn mikið notuð á háskólastigi og á framhaldsskóla-

stigi í íslensku skólakerfi. Því mætti álykta að kennarar á þessum sviðum noti lestur til að viðhalda enskukunnáttu sinni og þar með orðaforða. Það að geta lesið og skilið skáldsögur og dagblöð krefst þekkingar á um 8000–9000 orðafjölskyldum auk sérnafna (Nation 2006). Námsmenn sem þekkja slíkt umfang orða eiga auðveldara með að giska á merkingu þeirra orða sem þau þekkja ekki við lestur. Auk lesturs eru fleiri þættir sem stuðla að viðhaldi ensks orðaforða. Til dæmis greindu Wulyani o.fl. (2019) frá því að þátttakendur þeirra viðhéldu enskukunnáttu sinni með notkun ensku í starfi sínu, við lestur ýmissa netmiðla, með því að skrifa texta á ensku og með því að deila þekkingu sinni á ensku með öðrum tungumálakennurum. Markmið þessarar rannsóknar er að skoða þessi atriði frekar hjá íslensku kennurunum.

4. Rannsóknin: aðferð og framkvæmd

Spurningarnar sem lagðar voru til grundvallar rannsókninni voru:

1. Hver er árangur kennara á VLT og VST prófunum hvað gefur þessi árangur til kynna um orðaforðaþekkingu þeirra?
2. Hvaða þættir stuðla að enskukunnáttu þessara kennara?

4.1 Þátttakendur

Alls tóku 20 framhaldsskólakennarar, frá sex skólum í þéttbýli á Íslandi, þátt í rannsókninni. Sautján þeirra voru íslenskir að uppruna, tveir höfðu ensku að móðurmáli og einn hafði austur-evrópskt tungumál að móðurmáli. Þátttakendur voru 17 konur og 3 karlar á aldrinum 28 til rúmlega 60 ára. Tveir þátttakendur höfðu kennt í þrjú ár eða skemur, tveir höfðu kennt í 8 ár og þeir sem eftir voru höfðu kennt í 10 ár eða lengur. Ekki tóku allir 20 þátt í viðtölum eða tóku bæði prófin eins og kemur fram hér á eftir. Gögnum var safnað í skólunum, oftast í lok skóladags.

4.2 Prófin

Tvö próf voru notuð til að kanna orðaforða kennaranna. Annað var VLT prófið sem sagt var frá hér að ofan. Hver hluti prófsins samanstóð af 30 orðum en prófið er hannað með samsvörunarsniði þar sem próftaki velur skilgreiningu á þremur markorðum úr sex skilgreiningum. Afburðabekking á hverju stigi fer eftir samhengi prófunar (Schmitt o.fl. 2001) eins og kom fram hér að ofan og var 27/30 ákveðið sem mörkin fyrir afburðabekkingu fyrir þessa rannsókn. Þátttakendur fengu 30 mínútur til þess að klára prófið en flestir kláruðu á skemmri tíma. Seinna prófið var Vocabulary Size Test (VST) (Nation og Coxhead 2021; Coxhead o.fl. 2014; 2015; Nation og Beglar 2007). Prófið er þekkingarpróf með fjölvali með 100 atriðum – 5 fyrir hver 1000 tíðnistig sem byggist á 1000–20.000 orðalistum Nation (2018), BNC/COCA listanum. Upprunaleg útgáfa VST (Nation og Beglar 2007) er byggð á 1000–14.000 BNC/COCA listanum. Tuttugu þúsund orða útgáfan eftir Coxhead o.fl. (2014; 2015) var þróuð til þess að prófa orðaforðabekkingu þeirra sem eiga ensku að móðurmáli (sjá Nation og Coxhead 2021). Listinn var notaður í þessari rannsókn vegna þess að próftaki var ólíklegri til þess að verða fyrir þakáhrifum en í upprunalegu útgáfunni. Stigagjöf fyrir VST er reiknuð þannig að rétt svör eru margfölduð með 200 til þess að áætla orðaforða þekkingu. Segjum að þátttakandi hafi náð 56 stigum af 100, þá er heildarorðaforði um það bil $56 \times 200 = 11200$ orðafjölskyldur.

Fimmtán kennarar tóku VLT og 16 tóku VST. Ýmist fengu þeir VST eða VLT fyrst (þetta var gert á kerfisbundinn hátt þannig að skipst var á milli þátttakenda) og luku við prófið í skólastofu eða starfsmannarými að rannsakanda viðstöddum. Um leið og kennararnir luku við annað prófið fengu þeir hitt. Í þremur tilfellum urðu kennarar að ljúka við prófið síðar og senda rannsakendum lausnirnar með netpósti þar sem þeir höfðu ekki tíma til að ljúka við bæði prófin á þeim degi sem rannsakendur heimsóttu skólana eða vegna þess að kennararnir unnu í bæ sem rannsakendurnir náðu ekki að heimsækja. Fjórir kennarar tóku ekki prófin vegna þess að þeir höfðu ekki tíma til þess eða vegna þess að enska var móðurmál þeirra.

4.3 Viðtöl

Flest viðtölin áttu sér stað í skólunum um leið og kennararnir höfðu lokið við prófin. Eitt viðtal fór fram á Skype. Tíu kennarar tóku þátt í einstaklingsviðtölum og sex í hópviðtölum. Viðtalsspurningarnar snérist ekki um orðaforðaþekkingu eingöngu heldur voru þær almenns eðlis um tungumálaþekkingu og þróun. Þátttakendur höfðu margir tekið þátt í námsskeiði í Háskóla Íslands á vegum annars rannsakandans í vikunni fyrir viðtölin og prófin og voru því meðvitaðir um að orðaforði væri líklega það sem rannsakendurnir væru að skoða. Eftirfarandi spurningarnar voru hafðar til hliðsjónar í viðtölunum:

1. Getur þú sagt mér frá sérþekkingu/kennslu þinni í þessum skóla?
2. Getur þú sagt mér frá enskunámi þínu?
3. Hversu mikið og oft notar þú ensku daglega?
4. Hvað með í skólanum?
5. Hverjar eru helstu hindranir eða áskoranir varðandi enskunotkun þína?
6. Úrvinnsla gagna

4.4 Gögn

Gögnin úr VLT og VST voru greind með notkun R (útgáfu 4.0.3.) (C Core Team 2020). Miðgildi og staðalfrávik voru reiknuð fyrir hvert próf. Fyrir VLT prófið var Shapiro Wils próf notað til þess að ákvarða hvort gögnin dreifðust með normaldreifingu. Þar af leiðandi var Pearson fylgnistuðull notaður til að kanna fylgni eins og sjá má í niðurstödukaflanum hér á eftir. Til að ákvarða umfang orðaforða var heildarstigafjöldi hvers kennara úr VST margfaldaður með 200.

4.5 Viðtalsgögn

Í hverju viðtali voru ítarlegar nótur teknar niður svo að hægt væri að fá nákvæma lýsingu á tungumálaþekkingu kennara, tungumálanámi þeirra og starfsháttum. Athugasemdirnar voru síðan umskrif-

aðar og greindar með tilliti til þema sem gætu útskýrt gott gengi kennaranna á prófinu.

5. Niðurstöður og umræður

Rannsóknarspurning 1: Hver er árangur kennara á VLT og VST og hvað gefur þessi árangur til kynna um orðaforðaþekkingu þeirra?

Á töflu 1 má sjá meðaltal og staðalfrávik niðurstaðna úr hverjum undirkafla VLT prófsins. Taflan sýnir að kennarar hafa náð góðum tókum á öllum sviðum (þ.e. náð 27/30) og að það eru þakáhrif. Þátttakendur sýndu að þeir höfðu afbragðsgóða þekkingu á fræðilegum orðaforða í þeim kafla VLT sem mælir slíkt.

Tafla 1: Stig kennara á VLT (n=15)

VLT	2000	3000	5000	10.000	AWL
Meðaltal	29,8	29,9	29,9	28,5	29,7
Staðal frávik	0,56	0,52	0,26	2,33	0,62

Niðurstöðurnar úr VST listanum gefa til kynna að orðaforði kennara sé um 15.800 orðafjölskyldur, með staðalfráviknið 2,166. Meðalstigafjöldi í VST er 79 af 100 (SF=1,08). Á töflu 2 má sjá áætlað umfang orðafjölskyldna í orðaforða hvers þátttakanda, þar sem búið er að raða mesta fjölda efst og minnsta fjölda neðst.

Tafla 2: Heildarstigafjöldi úr VST og áætlað magn orðafjölskyldna

Próftaki	Heildarskor á VST (af 100)	Áætlað umfang orðaforða (orðafjölskyldur)
7	93	18600
13	93	18600
16	92	18400
6	90	18000
2	85	17000
5	85	17000
10	82	16400

1	79	15800
3	78	15600
9	78	15600
11	77	15400
4	73	14600
8	68	13600
15	63	12600
12	56	11200

Ekki fannst marktæk fylgni á milli heildarstigafjölda úr VST listanum og hversu lengi hver kennari hafði unnið við kennslu ($r(10)=,05$, $p=0,87$). Vert er að nefna að þrír kennarar tilgreindu ekki hversu lengi þeir höfðu starfað við kennslu. Árangur úr bæði VLT og VST var mun betri en búist var við. Þegar niðurstöður prófanna eru teknar saman kemur í ljós að kennarar búa yfir talsverðum orðaforða.

Rannsóknarspurning 2:

Hvaða þættir stuðla að enskukunnáttu þessara kennara?

Starfsþróun

Allir kennararnir bættu stöðugt við enskukunnáttu sína og sóttust eftir tækifærum til að efla sig faglega (sjá Tsui 2003). Þeir höfðu lokið grunnnámi í ensku, til dæmis í Háskóla Íslands. Margar ástæður voru fyrir áhuga kennaranna á starfsþróun. Til dæmis var hvatinn að því að Hálfván lauk BA prófi í ensku sá að hann vildi geta þýtt kvikmyndir. Hálfván fór til Skotlands í nám og svo aftur til Íslands. Tina greindi frá því að eftir að hún hafði lokið háskólanámi þótti henni lítið mál að nota ensk lág tíðni orð. Kennarasamband Íslands býður kennurum upp á endurmenntunarnámskeið og styður þá sem vilja ferðast til landa þar sem enska er töluð, eins og Kanada og England (Kris; Tina), eða stuttum ferðum til London tvisvar á ári (Mary Jane).

Að vera enskukennari

Ánægjan sem fylgir því að hafa góða tungumálafærni var mikilvæg fyrir kennarana og það tengdist kennslunni líka. Díana sagði: „Það

er gaman að kenna fólki það sem ég elska.“ Það hafði verið draumur nokkurra þátttakenda að verða kennari. Í tilfelli Mary Jane hafði það alltaf verið draumur hennar og hún ákvað, þegar hún var 11 eða 12 ára, að verða enskukennari og Erik ákvað það sama þegar hann var 13 ára. Kris sagði: „Starfið (það að kenna) er svo gefandi, þegar þú sérð kvikna á þerunni hjá þeim (nemendum), og þeir skilja aðeins betur og þú sérð að þeir eru sífellt að bæta sig.“

Kennarar greindu frá því að þeir nota alls kyns texta úr enskum bókmenntum, auk texta úr leikritum, skáldsögum og kvikmyndum, þá sömu og er að finna í námsskrá margra framhaldsskóla í Nýja-Sjálandi. Eyore notaði til dæmis *To Kill a Mockingbird* og nemendur hans unnu verkefni upp úr þeim texta. Finna notaði fjölbreyttar skáldsögur fyrir unglinga, til dæmis *Harry Potter*, stuttar dæmisögur og smásögur eftir Stephen King (*Rita Hayworth og Shawsbank Redemption*) og kvikmyndir (*The Breakfast Club*). Tove notaði *Burial Rites* eftir „ástralskan rithöfund sem hafði búið á Íslandi og skrifað bók byggða á sönnum atburðum sem áttu sér stað hér (á Íslandi)“. Tove bað nemendur sína um að velja sér eina skáldsögu úr lista af fjórum bókum til þess að lesa í námskeiði hjá henni. Erik fannst skáldsögur eins og *The Curious Incident of the Dog in the Night-Time* góðar og „það var skemmtilegt að kenna þær“. Kennarar þróa líka og kenna valnámskeið með enskum textum, svo sem kvikmyndir, vísindaskáldskap og myndasögur.

Áreitilág og tækifæri til þess að nota ensku

Margir kennaranna höfðu búið og unnið í löndum þar sem töluð er enska. Tove var au þar í fjögur ár í Bandaríkjunum og bjó seinna í London. Dána bjó í Kanada á aldrinum 6–10 ára. Kris þróaði með sér ástralskan hreim eftir að hafa farið sem skiptinemi til Ástralíu og búið þar í eitt ár þegar hún var 17 ára. Inga dvaldi nokkur ár í Bandaríkjunum. Þessar upplifanir undirstrika það fjölbreytta umhverfi sem þessir kennarar hafa búið í og hafa stuðlað að þeim mikla orðaforða sem þeir búa yfir.

Annað áberandi þema voru fjölskyldutengsl við enskumælandi fólk eða í löndum þar sem enska er töluð. Móðir Evu fór til dæmis sem skiptinemi til Bandaríkjanna þar sem „foreldrar“ hennar þar urðu að amerískum afa og ömmu Evu. Þau senda „gjafir og póst-

kort og mikil ástúð ríkti á milli fjölskyldnanna“. Móðir Evu tók á móti tveimur bandarískum skiptinimum eitt sumar og svo fóru Eva og systir hennar til Bandaríkjanna annað sumar. Eva giftist síðar Englendingi sem vann fyrir alþjóðlega stofnun víðs vegar um heiminn þar sem Eva notaði ýmist frönsku eða ensku í samskiptum. Hjá sumum kennaranna er enska tungumál fjölskyldunnar og í öðrum notað til samskipta við vini ævilangt. Góður grunnur í ensku frá upphafi hefur viðhaldist allt þeirra líf.

Að læra og nota fleiri en eitt erlent tungumál

Annað þema var að kennarar höfðu margir reynslu af því að læra mörg tungumál. Allir kennararnir greindu frá því að hafa notað að minnsta kosti tvö tungumál við mörg tilefni, þar sem flestir sögðust hafa notað fleiri (Tafla 3). Hjá eldri þátttakendum var fyrsta erlenda tungumálið sem kennt var í skóla danska. Díanna og Fríða nota báðar dönsku enn þá.

Tafla 3. Tungumál sem þátttakendur kunnu og notuðu

Þátttakandi	Tileinkun og notkun
Astrid	Japanska og enska
Díanna	Sænska, danska, latína, franska og þýska
Eva	Þýska, norska og enska
Eyore	Þýska og enska
Hálfván	Danska og enska
Hannah	Spænska, franska og enska
Kris	Þýska, franska, danska og enska
Sigríð	Japanska og enska
Tína	Enska og rússneska

Tungumál fjölskyldunnar og ferðalög voru lykilþættir sem stuðluðu að fjöltyngi. Amma Evu var norsk og amma og afi Hálfváns voru dönsk. Faðir hans og frændur áttu samskipti á dönsku „þegar þeir hittust við sérstök tilefni“. Nokkrir þátttakendur áttu fjölskyldu sem bjó erlendis, til dæmis í Svíþjóð.

Hvatning og tómstundastarf

Kennararnir höfðu flestir áhuga á því að læra ensku. Astrid sagði frá því að enska hefði verið uppáhaldsfagið hennar í skóla og Tina sagði að enska væri hennar ástríða. Díana átti auðvelt með að læra ensku og Kris var góð í ensku. Til að byrja með átti Mary Jane erfitt með að læra ensku, en með tímanum varð það auðveldara fyrir hana. Hún ætlaði sér að verða góð í ensku og man eftir „deginum þegar ég sat í tíma og fann kvikna á perunni og hugsaði með mér, vá ég get þetta!“.

Kennararnir sögðust hafa gaman af allskyns afþreyingu tengdri enskri tungu eins og lestri, leikjum, að hlusta á bækur og að horfa á sjónvarpið, auk fjölda tækifæra til þess að nota tungumálið í kennslustofunni, við vinnufélaga, vini og fjölskyldumeðlimi. Þeir sem hafa mest lesið ensku alla ævi kjósa að lesa aðallega á ensku. Það voru Eyore, Finna, Díana og Astrid. Finna las Margaret Atwood og Ian MacEwan og Eyore var nýbúinn að lesa *Go Set a Watchman* (eftir Harper Lee). Eyore greindi líka frá því að hann hlustaði á hljóðbækur með forritinu Audible sem væri „indælt“. Eyore spilar oft Skrafl við enskumælandi mótspilara og nýtur þess að vera sá sem lætur aðra vita hvort að orð sé til á ensku eða ekki. Hálf dán sagðist vera „óður í íþróttir“ og hefur nóg að segja þegar hann horfir á enska boltann í sjónvarpinu, en Astrid þykir gaman að horfa á teiknimyndir og enska sjónvarpsþætti. Erik sagði að það væri Cartoon Network að þakka að hann kunni dálitla ensku áður en hann fór að læra hana í skólanum þegar hann var 10 ára. Tina hélt enska dagbók og skrifaði bækur á ensku til þess að gefa sjálfri sér tækifæri til að nota enskuna utan kennslustofunnar.

Nokkrir kennarar viðurkenndu að þeim hefði farið aftur í ensku með tímanum. Kris sagði að tíu árum eftir að hún kom heim frá Ástralíu og byrjaði í háskóla hafi hún átt í vandræðum með enskuna. Tina sagði frá því að hún hefði tapað miklu af hátíðni orðaforða sínum vegna þess að í þau skipti sem hún notaði þann orðaforða skildi hana enginn svo hún gafst upp á því. Astrid viðurkenndi að hún þyrfti að bæta orðaforða sinn, en fyrir utan sjónvarpsáhorf væri hún ekki að auka hann mikið.

Enskt ílag á Íslandi

Í íslensku samfélagi eru kjöraðstæður til að viðhalda góðri ensku-

kunnáttu. Upprunalega ætlaði Tove að kenna ákveðna bók, en þegar hún sá að verið var að sýna leikrit á ensku ákvað hún í staðinn að fara með nemendur sína í leikhús að sjá leikritið. Hannah benti á að „núna virðist fólk kunna meiri ensku, þar af leiðandi tala þau ensku við útlendinga í stað þess að fara fram á að útlendingurinn kunni og tali íslensku“. Hannah benti einnig á að „75% nemenda í framhaldsskóla á Íslandi munu fara í frekara nám“ og í háskóla er námsefnið á ensku. Astrid sagði frá því að sumir grunnskólanemendur hefðu þegar lokið við einhverja enskuáfanga á framhaldsskólastigi áður en þeir hæfu framhaldsskólagöngu sína vegna þess að tungumálakunnátta þeirra væri það góð. Kris minntist einnig á nemendur sem byrjuðu strax á 2. stigi enskunáms í framhaldsskóla þar sem kunnátta þeirra væri meiri en það sem var kennt á 1. stigi. Ljóst er að í íslensku samfélagi er mikill hvati til að nota ensku og hún notuð reglulega.

Kennararnir nýta sér tækifærin til að nota ensku í umhverfi sínu (Hilmarsson-Dunn og Kristinsson 2010) og ánægja þeirra af því að nota og viðhalda kunnáttu sinni ýtir undir enskunotkun. Sambandið á milli þeirra þátta sem hafa áhrif á enskukunnáttu kennaranna og ríkulegs orðaforða þeirra, eins og niðurstöður VST og VLT prófanna sýna, gefur til kynna að íslenskir kennarar búi við mun meiri ensku-ílag og og nota oftár ensku en kennarar í ensku sem erlendu máli í Indonesíu og rannsóknir Wulyani o.fl. (2019) sýndu. Íslensku kennararnir hafa sterkan bakgrunn í ensku og búa yfir góðri enskukunnáttu sem veldur því að lestur, hlustun og samskipti eru mun auðveldari fyrir þá. Ríkulegur orðaforði stuðlar að viðhaldi enskunnar og betri lesskilningi (Laufer 2020). Enskukennslan styrkir viðhald tungumálsins þar sem þeir nota enskar bókmenntir, kvikmyndir, ljóð og fræðirit í kennslu. Að þessu sögðu getur stöðnun í málfærni verið vandamál meðal sumra þátttakenda. Eins og sjá má nota kennarar krefjandi bækur og myndir á ensku sem hluta af námsefni og gera ráð fyrir að nemendur ráði við texta með lágtíðniórðaforða. Enn er íslenska aðaltungumálið sem notað er í kennslu á háskólastigi og enn sem komið er er enska kennslumál í sumum námskeiðum. Þetta þýðir að bæta þyrfti fræðilegum textum á ensku við námsefni framhaldsskóla til viðbótar við bókmenntatexta til undirbúnings fyrir háskólanám. Að því sögðu er mikilvægt að það komi fram að kennarar í þessari rannsókn buðu sig fram til þátttöku og voru þar með ekki

sérstaklega valdir til sem fulltrúar þvert á námsgreinar á framhalds-skólastigi.

Hugmynd Nations um fjóra þræði (e. *Four Strands*) (2013) var þróuð til þess að leiðbeina við gerð námsskráa, en má nota til þess að hugleiða og skýra orðaforðaþekkingu kennara á Íslandi sem leita eftir og hafa í nánasta umhverfi sínu nægt merkingarþætt ílag þegar þeir lesa og hlusta. Þeir einbeita sér að skilaboðunum sem verið er að miðla í textanum, frekar en að einbeita sér að þýðingu hvers orðs fyrir sig. Kennararnir geta einnig nýtt sér merkingarmiðuð virk samskipti í skólanum, verkefnum í háskóla, í samfélaginu og með ferðalögum til enskumælandi landa. Þeir búa yfir miklu flæði (e. *fluency*) í öllum þáttum tungumálsins og eru í góðri málþjálfun. Lítið bar á áherslum á form tungumálsins hjá kennurunum í viðtalsgögnunum en meira á flæði og merkingu, mögulega vegna þess að orðaforðakunnátta þeirra hefur náð því stigi að þeir þurfa ekki að hugsa um form eða einstaka þætti málsins, svo sem stafsetningu, framburð eða málfræði.

Takmarkanir

Fyrsti gallinn var sá að líklegast var úrtakið ekki hlutlægt. Eins og Senior (2006) skrifar „... kennarar sem taka þátt í rannsóknum eru oftast orðfimir einstaklingar sem eru opnir og öruggir um getu sína sem kennarar“ (248). Annar galli er sá að úrtakið var lítið svo alhæfingargildi niðurstaðna er ekki mikið. Kennararnir sem tóku þátt í þessari rannsókn voru aðallega sérfróðir um bókmenntir, sem hefur áhrif á tegund texta sem greint var frá í viðtölunum. Að lokum voru töluverðar truflanir í viðtölunum þar sem þau áttu sér stað í skólanum á vinnutíma.

Ábrif og frekari rannsóknir

Rannsóknin undirstrikar mikilvægi enskufærni hjá kennurum og hvernig það að búa yfir ríkulegum orðaforða hjálpar til við að viðhalda getu þeirra til að halda uppi samræðum, lesa og hlusta á ensku á hverjum degi. Fyrri reynsla kennaranna hefur eftir ást þeirra á tungumálinu og veitir þeim sjálföryggi í notkun þess. Kennaranámskeið og framhaldsmenntun spila einnig mikilvægt hlutverk í þróun tungumálsins og notkun þess. Í öðrum löndum mætti finna skapandi lausnir, til dæmis með notkun stafrænna

miðla til að auka enskuúlag kennara, sérstaklega á þessum heimsfaraldurstímum.

Rannsóknin leiðir einnig í ljós kosti þess að skoða og skilja orðaforðakunnáttu kennara í menntakerfum okkar. Kennarar geta nýtt sér próf eins og VST og VLT til þess að meta eigin orðaforðakunnáttu og setja sér markmið og auka orðaforða sinn eftir þörfum. Þá er ekki átt við að prófin séu notuð til að refsa kennurum. Fjóra þræði Nations (2013) mætti líka nota til að leiðbeina kennurum um hvernig þeir geti aukið orðaforða sinn.

Frekari rannsóknir þyrfti til að kanna tungumálaþekkingu og enskufærni grunnskólakennara og íhuga þær áskoranir sem fylgja því að kenna og læra fræðilega enskan orðaforða í framhaldsskólum sem undirbúning fyrir háskólanám. Slíkar rannsóknir gætu mögulega fengið innblástur frá Jeeves (2018), sem notaði viðtöl við framhaldsskólanemendur á Íslandi til að gera grein fyrir skoðunum þeirra á mikilvægi enskukennslu við mismunandi aðstæður. Rannsaka mætti umfang notkunar sértæks og fagtengds máls meðal kennara í framhaldsskólum og á háskólastiginu sem byggir á málheildum (e. *corpus*) sem framhald af rannsókninni í alþjóðlega skólanum í Þýskalandi og getið er hér að ofan (Coxhead, 2017). Eins og nafnlaus gagnrýnandi benti á væri gagnlegt að nota önnur próf með VST en VLT, svo sem mælingar á dýpt orðaforðaþekkingar og/eða hversu skilvirkur orðaforði er. Að lokum gæti rannsókn á stærri skala skoðað áhrif þess á orðaforða íslenskra ungmenna að lesa þunga bókmennta- og menningartengda texta skrifaða fyrir enskumælandi lesendur.

HEIMILDIR

- Anna Jeeves. 2018. „Perceptions of Relevance of English Education at Secondary School.“ Í *Language Development Across the Life Span*, ritstýrt af Birnu Arnbjörnsdóttur og Hafdísí Ingvarsdóttur, 113–141. Berlin: Springer.
- Auður Hauksdóttir. 2016. „The Role of the Danish Language in Iceland.“ *Linguistik Online* 79 (5), 77–91. DOI: 10.13092/lo.79.3335
- Birna Arnbjörnsdóttir. 2018a. „Using English at University“. Í *Language Development Across the Life Span*, ritstýrt af Birnu Arnbjörnsdóttur og Hafdísí Ingvarsdóttur, 143–162. Berlin: Springer.
- Birna Arnbjörnsdóttir. 2018b. „English Exposure, Proficiency and Use in Iceland“. Í *Language Development Across the Life Span*, ritstýrt af Birnu Arnbjörnsdóttur og Hafdísí Ingvarsdóttur, 35–55. Berlin: Springer.
- Birna Arnbjörnsdóttir. 2020. „English at the University of Iceland: Students’ Perceptions and Practices“. *Language Perceptions and Practices in Multilingual Universities*, ritstýrt af Maria Kuteeva, Kathrin Kaufhold og Niina Hynninen, 245–265. Basingstoke: Palgrave.
- Birna Arnbjörnsdóttir og Hafdísí Ingvarsdóttir. 2014. „English at the University of Iceland: Ideology and Reality“. Í *English in Nordic Universities: Ideologies and Practices. Studies in World Language Problems*, ritstýrt af Anna K. Hultgren, Frans Gregersen og Jakob Thøgersen, 179–192. Berlin: John Benjamins.
- Coxhead, Averil. 2012. „Researching Vocabulary in Secondary School English texts: The Hunger Games and More“. *English in Aotearoa*, October, 34–41.
- Coxhead, Averil. 2017. „The Lexical Demands of Teacher Talk: An International School study of EAL, Maths and Science“, *Oslo Studies in Language* 9 (3), 29–44. DOI: 10.5617/osla.5845
- Coxhead, Averil. 2000. „A New Academic Word List“. *TESOL Quarterly* 34 (2), 213–238. DOI: 10.2307/3587951
- Coxhead, Averil. 2021. „Vocabulary in English in Tertiary Contexts: Connecting Research and learning“. *LEARN Journal: Language Education and Acquisition Research Network* 14 (1), 1–14.
- Coxhead, Averil og TJ Boutorwick. 2018. „Longitudinal Vocabulary Development in an EMI International School Context: Learners and Texts in EAL, Maths and Science“. *TESOL Quarterly*, 52 (3), 588–610. <https://doi.org/10.1002/tesq.450>
- Coxhead, Averil, Yen Dang og Shota Mukai. 2017. „University Tutorials and Laboratories: Corpora, Textbooks and Vocabulary“. *English for Academic Purposes* 30, 66–78. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.11.001>
- Coxhead, Averil, J. Drayton og TJ Boutorwick. 2021. „Vocabulary knowledge of ELT teachers in Iceland: Size, levels and influences“. *TESOLANZ Journal* 48, 48–61.
- Coxhead, Averil, Paul Nation og Dalice Sim. 2014. „Creating and Trialling Six Forms of the Vocabulary Size Test“. *TESOLANZ Journal* 22, 13–26.
- Coxhead, Averil, Paul Nation og Dalice Sim. 2015. „Vocabulary Size and Native speaker Secondary School Students“. *New Zealand Journal of Educational Studies*

- 50 (1), 121–135. <https://doi.org/10.1007/s40841-015-0002-3>
- Dang, Yen, Averil Coxhead og Stuart Webb. 2020. „Vocabulary in Academic Spoken English“. *New Zealand Studies in Applied Linguistics* 26 (2), 1–16.
- Dang, Yen og Stuart Webb. 2014. „The Lexical Profile of Academic Spoken English“. *English for Specific Purposes* 33, 66–76. <http://dx.doi.org/10.1016/j.esp.2013.08.001>
- Duguay, Annie, Dorry Kenyon, Erin Haynes, Diane August og Tiffany Yanosky. 2016. „Measuring Teachers’ Knowledge of Vocabulary Development and Instruction“. *Reading & Writing* 29 (2), 321–347. <https://doi-org.helicon.vuw.ac.nz/10.1007/s11145-015-9598-4>
- Guðmundur Edgarsson. 2018. „Academic Vocabulary Proficiency and Reading Comprehension among Icelandic Secondary School Students“. Í *Language Development across the Life Span*, ritstýrt af Birnu Arnjörnsdóttur og Hafdís Ingvarsdóttur, 95–112. Berlin: Springer.
- Henriksen, Birgit og L. Danelund. 2015. „Studies of Danish L2 Learners’ Vocabulary Knowledge and the Lexical Richness of their Written Production in English“. Í *Lexical Issues in L2 Writing*, ritstýrt af Päivi Pietilä, Katalin Doró og Renata Pápalová, 1–27. Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Hilmarsson-Dunn, Amanda og Ari Páll Kristinsson. 2010. „The Language Situation in Iceland“. *Current issues in language planning* 11 (3), 207–276. <https://doi.org/10.1080/14664208.2010.538008>
- Hafdís Ingvarsdóttir og Ásrún Jóhannsdóttir. 2018. „Learning and using English: The views of learners at the end of compulsory education“. Í *Language Development Across the Life span*, ritstýrt af Birnu Arnjörnsdóttur og Hafdís Ingvarsdóttur, 79–94. Berlin: Springer.
- Laufer, Batia. 2020. „Lexical Coverages, Inferencing Unknown Words and Reading Comprehension: How are they Related?“ *TESOL Quarterly* 54 (4), 1076–1085. <https://doi.org/10.1002/tesq.3004>
- Laufer, Batia og Geke C. Ravenhorst-Kalovski 2010. „Lexical Threshold Revisited: Lexical Text Coverage, Learners’ Vocabulary Size and Reading Comprehension“. *Reading in a Foreign Language*, 22 (1), 15–30.
- Nation, I.S. Paul. 1983. „Testing and Teaching Vocabulary“. *RELC Guidelines* 5 (1), 12–25.
- Nation, I.S.Paul. 2006. „How Large a Vocabulary is Needed for Reading and Listening?“ *Canadian Modern Language Review* 63 (1), 59–82. <https://doi.org/10.3138/cmlr.63.1.59>
- Nation, I.S. Paul. 2013. *Learning Vocabulary in Another Language* (2. útg.). Cambridge: Cambridge University Press.
- Nation, I.S. Paul. 2018. *The BNC/COCA Word Family Lists*“. https://www.wgtn.ac.nz/__data/assets/pdf_file/0004/1689349/Information-onthe-BNC_COCA-word-family-lists-20180705.pdf.
- Nation, I.S. Paul og David Beglar. 2007. „A Vocabulary Size Test“. *The Language Teacher* 31 (7), 9–13.
- Nation, I.S. Paul og Averil Coxhead. (2021). *Measuring Native-Speaker Vocabulary*

- Size. John Benjamins. R Core Team. 2020. R: A Language and Environment for Statistical Computing. *R Foundation for Statistical Computing*, Vienna, Austria. URL <https://www.Rproject.org/>.
- Schmitt, Norbert, Xiangying Jiang og William Grabe. 2011. „The Percentage of Words Known in a Text and Reading Comprehension. *The Modern Language Journal* 95 (1), 26–43.
- Schmitt, Norbert, Diane Schmitt og Caroline Clapham. 2001. „Developing and Exploring the Behaviour of Two New versions of the Vocabulary Levels Test.“ *Language Testing* 18 (1), 55–88. <https://doi.org/10.1177/026553220101800103>
- Senior, R. 2006. *The Experience of Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Skjelde, Kimberly og Averil Coxhead. 2020. „Mind the Gap: Academic Vocabulary Knowledge as a Predictor of English Grades.“ *Acta Didactica Norden* 14 (3), 1–20. <https://doi.org/10.5617/adno.7975>
- Sun, Y. Dang Yen. 2020. „Vocabulary in High-School EFL Textbooks: Texts and Learner Knowledge“. *System*, 93. <https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102279>
- Tsui, Amy. 2003. *Understanding Expertise in Language Teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Webb, Stuart A. og Anna. C.-S Chang. 2012. „Second Language Vocabulary Growth.“ *RELC Journal*, (1), 113–126. <https://doi.org/10.1177/0033688212439367>
- Webb, Stuart, Yosuke Sasao og Oliver Ballance. 2017. „The Updated Vocabulary Levels Test: Developing and Aalidating Two New Forms of the VLT“. *ITL – International Journal of Applied Linguistics* 168 (1), 34–70. DOI: 10.1075/itl.168.1.02web
- Wulyani, Anik, Irina Elgort og Averil Coxhead. 2019. „Exploring EFL Teachers’ English Language Proficiency: Lessons from Indonesia“. *Indonesian Journal of Applied Linguistics* 9 (2), 263–274. <https://doi.org/10.17509/ijal.v9i2.20217>

ÚTDRÁTTUR

**Enskur orðaforði íslenskra enskukennara:
Umfang og uppspretta**

Þessi grein segir frá rannsókn á enskufærni, nánar tiltekið orðaforðakunnáttu, tuttugu framhaldsskólakennara í sex skólum á Íslandi. Tvö orðaforðapróf voru lögð fyrir kennarana. Annars vegar Vocabulary Size Test (VST) (Nation og Coxhead 2021; Nation og Beglar 2007) til að mæla umfang orðaforðabekkingar, og hins vegar Vocabulary Levels Test (VLT) (Scmitt o.fl. 2001; Nation 1983). Tíu kennarar tóku að auki þátt í einstaklingsviðtölum en sex kennarar voru þátttakendur í hópviðtölum um hvar þeir hefðu lært ensku og enskan orðaforða. Niðurstöður úr VST prófum benda til þess að íslensku kennararnir hafi á valdi sínu næstum 16.000 orðafjölskyldur að meðaltali sem er mjög ríkulegur orðaforði hjá annarsmálsnotendum. Niðurstöður VLT prófa gáfu til kynna að kennararnir hafi á valdi sínu algeng hátíðniord og ord á miðtíðniskala en þekki einnig fátíð ord sem flokkast sem sérhæfður og fræðilegur orðaforði. Viðtöl leiddu í ljós að fjölþætt fagleg og persónuleg reynsla kennaranna stuðlaði að orðaforðabekkingu þeirra s.s. enskuáreiti í nærumhverfi þeirra allt frá barnæsku, háskólamenntun, og áhugi á enskum bókmenntum, tungumáli og listum. Að lokum er fjallað um áhrif viðtæks orðaforða á kennslu og nám og frekari rannsóknir ræddar.

Lykilorð: Orðaforði enskukennara, VLT og VST próf, fagþekking kennara, ílag og orðaforði.

ABSTRACT

Vocabulary Knowledge of ELT Teachers in Iceland: Size, Levels and Influences

This article reports on a small-scale study of the vocabulary knowledge and language learning experience of 20 secondary school teachers from six schools in Iceland. The teachers took the Vocabulary Size Test (VST) (Nation & Coxhead, 2021; Nation & Beglar 2007) and the Vocabulary Levels Test (VLT) (Schmitt et al., 2001; Nation 1983). Ten of the teachers took part in individual interviews, while six teachers participated in group interviews. The VST results suggest that the teachers have a large vocabulary size at nearly 16,000 word families on average. The VLT results also indicate mastery of high-frequency, mid-frequency and academic vocabulary. The interview results indicated a range of experiences that have contributed to the vocabulary knowledge of these English teachers. These included lifelong exposure to the language, high-level academic studies, and a love of literature, language and arts in English. Implications for language learning and teaching are discussed, along with suggestions for further research.

Keywords: Vocabulary Knowledge of ELT Teachers, VLT and VST testing, professional development, sources of vocabulary knowledge.

Höfundar, ritstjórar og þýðandi

Anna Jeeves lauk doktorsprófi í ensku frá Háskóla Íslands 2010. Hún hefur starfað við enskukennslu í framhaldsskóla um árabil.

Netfang: *jeeves@simnet.is*

Auður Hauksdóttir lauk doktorsprófi í dönsku frá Kaupmannahafnarháskóla. Hún er prófessor emeritus í dönsku við Háskóla Íslands.

Netfang: *aubau@hi.is*

Averil Coxhead er virtur alþjóðlegur fræðimaður á sviði orðaforðarannsóknna. Hún er prófessor í hagnýtum málvísindum við Victoriu Háskóla í Wellington á Nýja Sjálandi.

Netfang: *averil.coxhead@vuw.ac.nz*

Birna Arnbjörnsdóttir lauk doktorsprófi í almennum málvísindum frá Texasháskóla í Austin og er prófessor emeritus í annarsmálsfræðum við Háskóla Íslands. Netfang: *birnaarn@hi.is*

Branislav Bédi lauk doktorsprófi í annarsmálsfræðum frá Háskóla Íslands 2020. Hann starfar sem verkefnisstjóri á alþjóðasviði Stofnunar Árna Magnússonar.

Netfang: *branislav.bedi@arnastofnun.is*

Bryndís Eva Arnarsdóttir lauk BS prófi í sálfræði frá Háskóla Íslands og hyggur á framhaldsnám með þýðendastörfum.

Netfang: *bea37@hi.is*

Brynhildur Anna Ragnarsdóttir lauk meistaraprófi í menntunarfræðum frá Háskóla Íslands. Hún var dönskukennari, norrænn kennsluráðgjafi, námsefnishöfundur og síðast forstöðumaður Tungumálavars Reykjavíkurborgar.

Netfang: *brynbildurannar@gmail.com*

Elín Þöll Þórðardóttir lauk doktorsprófi í talmeina- og heyrnarfræði frá University of Wisconsin 1998. Hún starfar við McGill University í Kanada og Reykjavíkurakademíunni.

Netfang: *elin.thordardottir@mcgill.ca*

Erla Erlendsdóttir lauk doktorsprófi í spænskum fræðum frá Háskólunum í Barselóna og er prófessor í spænsku við Háskóla Íslands.

Netfang: *erlaerl@hi.is*

Geir Þ. Þórarinsson lauk MA-prófi í klassískum fræðum og heimspeki fornaldar frá Princeton-háskóla í Bandaríkjunum og er nú aðjúnkt í klassískum málum við Háskóla Íslands.

Netfang: *gtt@hi.is*

Guðrún Theodórsdóttir lauk doktorsprófi í annarsmálsfræðum og samtalsgreiningu frá Suðurdanska háskólanum í Óðinsvém og er dósent í annarsmálsfræðum við Háskóla Íslands.

Netfang: *gt@hi.is*

Hanna Ragnarsdóttir lauk doktorsprófi í menntunarfræðum frá Óslórháskóla árið 2007. Hún er prófessor við menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Netfang: *hanna@hi.is*

Hólmfríður Garðarsdóttir lauk doktorsprófi í spænsku, með áherslu á bókmenntir Rómönsku-Ameríku, frá Texasháskóla í Austin árið 2001. Hún er prófessor í spænsku við Háskóla Íslands.

Netfang: *holmfr@hi.is*

Jennifer Drayton er doktorsnemi í hagnýtum málvísindum við Victoriu Háskóla í Wellington á Nýja Sjálandi.

Netfang: *jenrays@gmail.com*

Kelsey Hopkins er meistaranemi í hagnýtum þýðingum við Háskóla Íslands. Sumarið 2020 fékk hún styrk úr Nýsköpunarsjóð námsmanna til að sinna þessari rannsókn.

Netfang: *kph1@hi.is*

Kolbrún Friðriksdóttir lauk doktorsprófi í annarsmálsfræðum frá Háskóla Íslands 2021. Hún er aðjúnkt í íslensku sem öðru máli við íslensku- og menningardeild Háskóla Íslands.

Netfang: *kolbrunf@hi.is*

Oddný G. Sverrisdóttir lauk doktorsprófi í þýskum fræðum, málvísindum og norrænu frá Westfälische Wilhelms háskólanum í Münster og er prófessor í þýsku við Háskóla Íslands.

Netfang: *oddny@hi.is*

Renata Emilsson Pesková lauk doktorsprófi frá Háskóla Íslands 2021. Hún er lektor við menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Netfang: *renata@hi.is*

Søren Eskildsen lauk doktorsprófi í málvísindum með áherslu á en sem annað-mál) frá Syddansk Universitet. Starfar við Syddansk Universitet

Netfang: *swe@sdu.dk*

Thomas J. Boutorwick lauk doktorsprófi frá Victoríu Háskóla í Wellíngotn á Nýja Sjálandi þar sem hann starfar.

Netfang: *tboutorwick@yahoo.com*

Þórhildur Oddsdóttir lauk MA-prófi í dönsku með áherslu á kennslufræði tungumála frá Háskóla Íslands og er aðjúnkt í dönsku við sama skóla.

Netfang: *thorbild@hi.is*