



# Dropinn holar steininn

Starfendarannsókn um kennslu í fjölmennningarlegum  
nemendahópum

Anna Hulda Einarsdóttir

Október 2019

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs

Deild menntunar og margbreytileika



HÁSKÓLI ÍSLANDS  
MENNTAVÍSINDASVIÐ

## **Dropinn holar steininn**

Starfendarannsókn um kennslu í fjölmenningslegum  
nemendahópum

Anna Hulda Einarsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-prófs í uppeldis- og menntunarfræði

Leiðbeinandi: Dr. Karen Rut Gísladóttir

Meðleiðbeinandi: Dr. Brynja Elísabeth Halldórsdóttir

Deild menntunar og margbreytileika

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Október 2019



Dropinn holar steininn: Starfendarannsókn um þróun kennslu í fjölmennningarlegum nemendahópum.

Ritgerð þessi er 30 eininga lokaverkefni til M.Ed-prófs í uppeldis- og menntunarfræði við Deild menntunar og margbreytileika, Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© 2019, Anna Hulda Einarsdóttir

Lokaverkefni má ekki afrita né dreifa rafrænt nema með leyfi höfundar.

## Formáli

Ég hef starfað við kennslu í tæpa tvo áratugi. Á þessum tíma hefur margt breyst; fjölbreyttir nemendahópar þar sem íbúum af erlendum uppruna hefur fjölgað verulega undanfarin ár en á sama tíma hef ég þroskast og þróast sem kennari. Með hverju árinu sem líður finn ég aukið hugrekki til þess að fara nýjar leiðir í kennslu minni. Í þessu verkefni fann ég að mig langaði til þess að þjálfa viðhorf mín og færni til að nálgast nemendur og fjölskyldur sem bera með sér ólíkan tungumála- og menningarbakgrunn inn í skólastarfið. Þegar ég kynntist hugmyndafræði starfendarannsókna sá ég mér leik á borði að rannsaka eigin starfshætti undir leiðsögn leiðbeinenda og með þeim verkfærum sem starfendarannsóknir láta í té. Ferlið einkenndist af togstreitu en jafnframt litlum sigrum sem færði mér staðgóða þekkingu og vonandi einnig skólanum mínum. Rannsóknina vann ég veturinn 2017-2018 en ritgerðasmíðin stóð fram í ágúst 2019. Leiðbeinendum mínum verð ég ævinlega þakklát. Karen Rut Gísladóttur sem studdi mig í gegnum allt ferlið og ég veit að án hennar hvatningar, stuðnings og áhuga á verkefninu hefði ég ekki náð á leiðarenda. Brynju Elísabethu Halldórsdóttur þakka ég ómetanlega aðstoð og leiðsögn. Fjölskyldu minni þakka ég af öllu hjarta fyrir þolinmæði og umburðarlyndi gagnvart verkefnavinnunni og allri óreiðunni sem henni fylgdi.

Þetta lokaverkefni er samið af mér undirritaðri. Ég hef kynnt mér Vísindasiðareglur Háskóla Íslands [https://www.hi.is/sites/default/files/atli/pdf/log\\_og\\_reglur/vshi\\_sidareglur\\_16\\_1\\_2014.pdf](https://www.hi.is/sites/default/files/atli/pdf/log_og_reglur/vshi_sidareglur_16_1_2014.pdf) Ég hef gætt viðmiða um siðferði í rannsóknum og fyllstu ráðvæðni í öflun og miðlun upplýsinga, og túlkun niðurstaðna. Ég vísa til alls efnis sem ég hef sótt til annarra eða fyrri eigin verka, hvort sem um er að ræða ábendingar, myndir, efni eða orðalag. Ég þakka öllum sem lagt hafa mér lið með einum eða öðrum hætti en ber sjálf ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfesti ég með undirskrift minni.

Reykjavík, 1. september 2019

*Anna Hulda Einarisdóttir*

## Ágrip

Nemendum af erlendum uppruna hefur fjölgað mikið á undanförunum árum. Slíkar breytingar á samsetningu nemendahópa kalla á nýja nálgun og viðhorf í skólastarfi. Í ritgerðinni er greint frá starfendarannsókn sem unnin var veturinn 2017-2018.

Tilgangur rannsóknarinnar var að þróa viðhorf og kennsluhætti í grunnskóla til þess að koma til móts við nemendur sem bera með sér ólíkan menningar- og tungumálabakgrunn inn í skólastarfið. Markmiðið sneri að því að efla mig í þeim ólíku hlutverkum sem ég var í innan skólans. Þar sem um er að ræða starfendarannsókn sneri rannsóknin fyrst og fremst að því að skoða sjálfa mig í samskiptum við eigið starfsumhverfi, starfsfólk og nemendur. Óbeinir þátttakendur í rannsókninni voru nemendur mínir og samstarfsmenn. Helstu rannsóknargögn voru rannsóknardagbók, verkefni nemenda, fundir, samtöl og mánudagspóstar.

Helstu niðurstöður rannsóknarinnar eru þær að kennarar þurfa að vera meðvitaðir um eigin hugmyndir og viðhorf til náms, kennslu og árangurs í fjölmennningarlegum nemendahópum. Þeir þurfa að leita leiða til þess að mæta öllum nemendum. Það gera þeir með því að skapa ólík námsrými þar sem menningarmiðuð nálgun er höfð að leiðarljósi. Þannig eru auðlindir nemenda, menningarbakgrunnur og reynsla nemenda grundvöllur fyrir námi þeirra og námsframvindu. Einnig er mikilvægt fyrir kennara að meta ólíka hæfni og þekkingu nemenda með fjölbreyttum aðferðum og verkefnum.

Það er ekki sjálfgefið að kennarar hafi öðlast þekkingu eða reynslu til þess að koma til móts við fjölmennningarlega nemendahópa. Markviss stuðningur við kennara og skilningur á starfi þeirra, vilji til þess að breyta og raunverulega koma til móts við alla nemendur er forsenda þess að hægt sé að þróa kennsluhætti til þess að mæta nemendur sem bera með sér ólíkan tungumála- og menningarbakgrunn inn í skólastarfið í íslenskum grunnskólum á merkingarbæran hátt.

## **Abstract**

The number of immigrant students has increased greatly in recent years. Such changes in the combination of students call for a new approach and views in education. This dissertation discusses an action research carried out during the winter of 2017-2018.

The purpose of the research was to develop views and teaching methods for elementary schools towards accommodating students who bring a different cultural and linguistic backgrounds into the work carried out in schools, especially in my own teaching. The objective was thus to increase my own strength in teaching and knowledge for the different roles I had within the school. Since this is an action research, the research was primarily concentrated on reflecting on my dealings with my own work environment, colleagues and students. My students and colleagues were indirect participants in the research. The main research materials were a research diary, student assignments, meetings, conversations and Monday emails.

The main results from the research is that teachers must be aware of their own ideas and views towards education, teaching and achievements in multi-cultural student groups. They must find ways to accommodate all students. They can do this by creating different learning environments, where culturally responsive is the model. Thus, the resources, cultural backgrounds and experiences of students become the foundation for their education and educational progress. It is also essential that teachers use diverse methods and assignments to evaluate the unequal capacity and knowledge of students.

We cannot take for granted that teachers have acquired the knowledge or experience to accommodate multi-cultural student groups. Targeted teacher support, the will to change and really empower all students is the prerequisite for developing teaching methods in order to accommodate students bringing a different linguistic and cultural background into the work carried out in schools in Icelandic elementary schools.

# Efnisyfirlit

<b>Formáli</b> .....	<b>3</b>
<b>Ágrip</b> .....	<b>4</b>
<b>Abstract</b> .....	<b>5</b>
<b>Efnisyfirlit</b> .....	<b>6</b>
<b>1 Inngangur</b> .....	<b>8</b>
1.1 Tilgangur og markmið verkefnisins.....	10
<b>2 Að þróa starfshætti í átt að fjölmennningarlegum áherslum</b> .....	<b>12</b>
2.1 Fjölmennningarleg menntun .....	12
2.1.1 Námsrými byggð á auðlindum nemenda.....	14
2.1.2 Kennsluhættir .....	15
2.1.3 Árangur í skólastarfi .....	17
2.1.5 Menningarmiðuð nálgun í kennslu .....	18
2.2 Fagmennska kennara í fjölmennningarlegu skólastarfi.....	20
2.2.1 Að þróa með sér gagnrýnið hugarfar .....	22
2.2.2 Ígrundun.....	24
2.2.3 Efling fagmennsku í námssamfélögum .....	25
2.3 Samantekt.....	26
<b>3 Starfendarannsóknir</b> .....	<b>28</b>
3.2 Þátttakendur.....	30
3.3 Gagnaöflun .....	31
3.3.1 Rannsóknardagbók .....	31
3.3.2 Fundir .....	32
3.3.3 SvaKaHafs fundir .....	33
3.3.4 Óformlegar samræður við samstarfsfólk og nemendur .....	34
3.3.5 Rannsóknarvinir .....	35
3.3.6 Mánudagspóstar .....	35
3.4 Gagnagreining.....	35
3.5 Siðferðileg atriði .....	37
<b>4 Niðurstöður</b> .....	<b>39</b>
4.1 Aðdragandi rannsóknar: Tilbúin að sigra heiminn .....	39
4.2 Að koma auga á eigin hugmyndir um nám og kennslu: Að horfa í eigin aðstæður .....	42
4.3 Að byggja nám á auðlindum nemenda: Að finna samhengi.....	45



4.3.1	Komin á sporið .....	47
4.3.2	Að vinna með viðhorf.....	48
4.3	Að skapa samskiptarými við nemendur og byggja upp traust: Að hlusta og heyra .....	50
4.4	Að þróa námsmat út frá auðlindum nemenda: Með viljann að vopni.....	54
4.4	Samantekt.....	58
<b>5</b>	<b>Umræður .....</b>	<b>59</b>
5.1	Námsrými byggð á auðlindum nemenda .....	59
5.2	Hlutverk ígrundunar í starfsþróun kennara.....	62
5.3	Þróun námssamfélaga .....	64
5.4	Samantekt.....	66
<b>6</b>	<b>Lokaorð.....</b>	<b>68</b>
<b>7</b>	<b>Heimildaskrá:.....</b>	<b>70</b>

# 1 Inngangur

Frá því ég hóf störf sem kennari fyrir rúmum 15 árum hafa orðið miklar breytingar í skólakerfinu og má þar helst nefna ný grunnskólalög (nr.91/2008) og Aðalnámskrá (2011). Með nýrri Aðalnámskrá var gerð krafa um breyttar áherslur í námsumhverfi, námsmati og kennsluháttum. Einnig hafa orðið miklar samfélagsbreytingar á þessum árum, breytingar sem einkennast m.a. af auknum fjölda fólks af erlendum uppruna sem flust hefur til Íslands af ýmsum ástæðum. Í skólanum mínum og bæjarfélaginu öllu hefur nemendum með annað móðurmál en íslensku fjölgað verulega undanfarin ár. Breytingar á samfélaginu, í átt til fjölmenningslegs samfélags, hafa átt sér stað á tiltölulega stuttum tíma. Slíkar breytingar kalla á endurskoðun á skólastarfi, viðhorfi til fjölbreytileikans, kennsluháttum, námsmati, endurmenntun og starfsþróun kennara svo eitthvað sé nefnt. Í raun má segja að kennarar þurfi að þróa viðhorf og kennsluhætti til þess að koma til móts við nemendur sem bera með sér ólíkan menningar- og tungumálabakgrunn í skólastarfið.

Kennsla nemenda með fjölbreyttan tungumála- og menningarbakgrunn er áskorun fyrir kennara. Kennarar tala gjarnan um að þá vanti stuðning, fræðslu, tíma og skilning yfirvalda til þess að koma til móts við margbreytilega nemendahópa (Hermína Gunnþórsdóttir, Stéphanie Barillé, Markus Meckl, 2017). Ef kennarar eiga að finna leiðir til að takast á við þá áskorun sem fylgir því að mæta margbreytileika á fjölbreyttan hátt þurfa þeir bæði tíma og rými til að þróa þá þekkingu og fagmennsku sem þarf til að kenna nemendum á lausarmiðaðan hátt. Stuðningur við kennara getur verið margvíslegur og tel ég að fræðsla, hvatning og uppbyggilegt samtal kennara geti verið áhrifaríkt. Samtal þar sem dregnar eru fram áskoranir hversdagsins, þær ræddar, möguleg viðbrögð og lausnir. Kennarar hafa þá tækifæri til þess að miðla af reynslu og þekkingu, hlusta eftir reynslu annarra og þannig þróa nýja sýn og þekkingu til að átta sig á þeim auðlindum sem búa í kennarahópnum. Þannig getur orðið til staðbundin þekking sem kennarar geta nýtt í starfi sínu með fjölbreytta nemendahópa. Með því að kynnast nemendum og skapa þeim aðstæður til að læra á eigin forsendum út frá þeim auðlindum sem búa í þeim þróa kennarar kennsluhætti og skapa nýja kennslufræðilega þekkingu.

Ég hef kennt á mið- og unglingastigi grunnskóla síðan árið 2002. Þegar ég hóf kennslu sem leiðbeinandi starfaði ég í blandaðri sérdeild fyrir nemendur með náms- og hegðunarörðugleika. Það má segja að ég hafi hlotið ákveðna eldskírni strax fyrstu vikunnar. Kennarastarfið var allt öðruvísi en ég hafði hugsað mér og nemendurnir kröfðust meira af mér en ég hafði gert ráð fyrir. Ég hafði séð fyrir mér einsleitan hóp nemenda sem væri tilbúinn að gera það sem ég ætlaðist til af þeim. Því fór fjarri. Það má kannski segja að ég hafi séð kennsluna fyrir mér líka því sem var þegar ég var sjálf í grunnskóla og þar af leiðandi

greip ég í gamla reynslu og notaði svipaðar aðferðir og kennararnir mínir höfðu gert. Í raun var ég föst í ákveðinni orðræðu um nám og kennslu, sögum sem hefðin hafði kennt mér, úr þeirri hefð voru fyrirmyndir mínar í kennslu (Hafþór Guðjónsson, 2007). Mín fyrri reynsla leiddi til þess að ég ætlaði að kenna þessum fjölbreytta nemendahópi út frá því hvernig mér var kennt. Til að byrja með lagði ég mig ekkert sérstaklega fram við að horfa á hópinn, kynnast honum né lesa í aðstæður. Það var ekki fyrr en ég gekk á vegg. Nemendahópurinn sem við mér blasti keypti ekki hugmyndir mínar um nám og kennslu. Þær virkuðu einfaldlega ekki. Þrátt fyrir að hópurinn væri fámennur þá voru nemendur ólíkir, höfðu ólíkar forsendur til náms og félagslegra athafna. Hópurinn í heild sinni bjó yfir margvíslegri reynslu og því þurfti að nálgast viðfangsefnin á ólíkan hátt. Þessi samsetning nemendahópsins kallaði umfram allt á breytt viðhorf kennarans til kennslu. Það var líklega stærsta áskorun mín þessi fyrstu ár í starfi.

Ég var þó lánsöm á fyrstu árum kennsluferilsins. Við hlið mér störfuðu kennarar sem bókstaflega „gripu mig“ á erfiðum augnablikum. Ef ekki hefði verið fyrir stuðning þeirra og starfsumhverfi þá er líklegt að ég hefði snúið baki við kennslunni. Þetta voru reyndir kennarar sem voru duglegir að finna nýjar leiðir í kennslu. Þeir bjuggu yfir mikilli þekkingu, reynslu og sýn sem þeir gátu nýtt til að taka ákvarðanir með hagsmuni og velferð nemenda að leiðarljósi. Eitt af því sem við gerðum til að efla okkur sem kennara var að stofna leshóp þar sem við tókum fyrir ýmis viðfangsefni sem snertu nemendahópinn okkar. Við lásum greinar og bækur, ræddum viðfangsefnið, tengdum það við kennsluna og ræddum þær áskoranir sem við stóðum frammi fyrir. Þarna skapaðist samfélag kennara sem hafði ekki bara áhuga á starfinu heldur líka áhuga á þekkingarsköpun, nýjum aðferðum, nýrri sýn og umfram allt áhuga á velferð allra nemenda. Við fórum oft óhefðbundnar leiðir í kennslu, settum til dæmis á laggirnar Fjölgreindarstofu þar sem markmiðið var að hver og einn nemandi fengi að njóta sín. Það má segja að okkur hafi tekist að skapa ýmiskonar námsrými til að draga fram auðlindir nemenda. Þannig kynntist ég öllum nemendum vel. Ég fékk innsýn í reynslu þeirra og bakgrunn, styrkleika, væntingar og langanir. Það tók stundum á að kafa eftir auðlindum ákveðinna nemenda, þeirra sem virtust við fyrstu sýn forhertir og vanþakklátir. Þá var sama hvað ég reyndi ekkert virtist virka. Með leiðsögn og handleiðslu samstarfskennara sem flestir bjuggu yfir meiri starfs- og lífsreynslu en ég og höfðu auk þess hlotið fjölbreytta menntun, lærði ég að horfa á litlu sigrana og temja mér viðhorf til margbreytileikans sem hafa búið með mér síðan. Viðhorf sem byggja á þeirri meðvitund að það er ekki sjálfgefið að allir nemendur tilheyri þrátt fyrir að þeir séu á staðnum. Fyrir ungan og óreyndan kennara var þessi reynsla ómetanleg. Hún gaf mér þá sýn að kennsla er lifandi starf sem þarfnast þess að við vegum og metum það sem við gerum með skipulögðum hætti og bregðumst við í kjölfarið. Síðan þá hef ég oft verið gagnrýnin á störf mín og skólakerfið í

heild sinni. Mér hefur oft fundist skorta á réttlæti gagnvart ákveðnum nemendahópum, fundist of mikil áhersla á samræmd próf og staðlaðar hugmyndir um árangur.

Á þessum tíma stofnaði ég ásamt nokkrum kennurum handleiðsluhóp sem hittist mánaðarlega og hefur gert í þrettán ár. Drifkrafturinn í þessum hópi var ekki síst þörfin fyrir vettvang til að tala um starfið, miðla reynslu og læra af reynslu annarra í sambærilegum sporum. Með þátttöku í þessum handleiðsluhópi tel ég að hugmyndir mínar og starfshættir í kennslu hafi mótast á annan hátt en annars hefði verið. Í gegnum samtal sem byggir á reynslu fólks verður til hagnýt þekking sem erfitt er að öðlast með öðrum hætti. Styrkur þessa hóps felst ekki síst í reynslu, fjölbreytilegri menntun og þekkingu innbyrðis sem gerir það að verkum að öll umræða og endurgjöf birtir ólík sjónarhorn og laðar fram fjölbreytta kosti, möguleika og lausnir til að bregðast við þeim áskorunum sem upp koma í starfi. Starf hópsins hefur ekki aðeins mótað mig sem fagmann heldur hefur hann jafnframt haft áhrif á mig sem manneskju og undirstrikar að þetta tvennt; fagmaðurinn og persónan, verður aldrei aðgreint (Palmer, 1998).

Þegar ég hóf nám í fjölmenningsfræðum kviknaði einskær áhugi á nemendum sem bera með sér ólíkan tungumála- og menningarbakgrunn í skólastarfið. Reynslan sem ég lýsi hér að ofan auk þess að hafa kennt í tæpa tvo áratugi og námið kveikti hjá mér áhuga á að þróa bæði viðhorf og kennsluhætti í kennslunni minni til að koma betur til móts við nemendur af erlendum uppruna. Mig langaði líka að hafa áhrif á hið stærra samhengi þ.e. allt skólastarfið í skólanum sem varð til þess að ég fór af stað í það rannsóknarferðalag sem greint er frá í þessu verkefni.

## **1.1 Tilgangur og markmið verkefnisins**

Það má segja að á þeim tíma sem ég vann þetta verkefni hafi ég gengt ólíkum hlutverkum innan skólans. Annars vegar var ég íslenskukennari á unglingsstigi og kenndi þar blönduðum nemendahópum. Hins vegar var ég verkefnastjóri fjölmenningsar þar sem hlutverk mitt var að þróa fjölmenningslegar áherslur í skólastarfi í samstarfi við kennara skólans. Strax í upphafi vinnunnar vafðist fyrir mér hvernig ég ætti að flétta þetta tvöfalda hlutverk inn í rannsóknina. Ég sveiflaðist á milli hlutverka þ.e. að skoða hvernig mér tókst til við að koma til móts við nemendur sem bera með sér ólíkan menningar- og tungumálabakgrunn inn í kennslustundir og að skoða hvað ég var að gera í stærra samhenginu, hvernig mér tókst að hafa áhrif á skólastarfið þ.m.t. kennara þannig að almennt væri unnið með fjölmenningu í skólanum. Þegar leið á rannsóknina rann upp fyrir mér að þetta tvennt fór saman. Til þess að skapa kennurum rými fyrir samræður sem leiddu til að hægt væri að þróa kennsluhætti til að koma til móts við ólíkan bakgrunn nemenda þá var það grundvallaratriði að ég skoðaði eigin vinnu og hvaða viðhorfum og aðferðum ég beitti til þess að nálgast þennan nemendahóp. Í

rannsókninni beini ég fyrst og fremst sjónum að eigin starfsháttum í samstarfi við umhverfi mitt.

Tilgangur þessa verkefnis var að þróa viðhorf og kennsluhætti í skólanum til að koma til móts við nemendur sem bera með sér ólíkan menningar- og tungumálabakgrunn inn í skólastarfið með það að markmiði að þróa fjölmennningarlegar áherslur í skólastarfi. Markmiðið sneri að því efla sjálfa mig í þeim ólíku hlutverkum sem ég var í innan skólans. Annars vegar að styrkja mig sem leiðtoga til þess að bregðast við þeim áskorunum sem kennarar standa frammi fyrir þegar kemur að kennslu nemenda með annað móðurmál en íslensku á lausnarmiðaðan hátt. Hins vegar að skoða eigin viðhorf og kennsluhætti í kennslu minni í margbreytilegum nemendahópum og leita leiða til að mæta umræddum nemendahópi á lausnarmiðaðan og merkingarbæran hátt. Til grundvallar hafði ég tvær rannsóknarspurningar:

1. Hvaða leiðir fer ég sem kennari og leiðtogi til þess að þróa fjölmennningarlegar áherslur í skólastarfi?
2. Hvaða leiðir fer ég til þess að koma til móts við ólíkan menningar- og tungumálabakgrunn nemenda í minni kennslu?

## 2 Að þróa starfshætti í átt að fjölmennningarlegum áherslum

Aukinn fjöldi nemenda af erlendum uppruna kallar á starfshætti sem taka mið af ólíkum bakgrunni þeirra. Slíkir starfshættir kalla á að unnið sé með viðhorf kennara þannig að þeir eigi möguleika á að greina styrkleika nemenda. Einnig að starfshópurinn búi yfir fjölbreyttri menntun og sé tilbúinn að tileinka sér fjölbreytta kennsluhætti og að námsmat taki mið af auðlindum nemenda. Fjölmennningarleg menntun af þessu tagi byggir á sjónarhorni þar sem starfsfólk skóla horfir gagnrýnum augum á og endurmetur eigin hugmyndir um nám og kennslu. Í því felst máttur til að breyta skólakerfinu í þá átt að koma betur til móts við ólíkar þarfir og bakgrunn nemenda. Í þessum kafla verður fjallað um fjölmennningarlega menntun og ýmsa þætti er snúa að því að þróa skólastarf í átt til fjölmennningarlegs skólastarfs.

### 2.1 Fjölmennningarleg menntun

Í skólastarfi takast á ólík sjónarmið um nám og kennslu. Hefðbundin sjónarmið um nám og kennslu nemenda með frávík í námi hafa verið ríkjandi í íslensku skólakerfi um áratuga skeið. Þessi sjónarmið byggja á svokölluðu sérkennslumódeli þar sem ýmsir námsörðugleikar eða áskoranir sem barn glímir við er einskorðað við það sjálf. Þannig er litið á áskorun barns sem einhvers konar skort á getu til að uppfylla ákveðin náms- og/eða hegðunarviðmið inni í bekk (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2016). Til að barnið geti náð árangri í skólastarfi og síðar meir í samfélaginu þá þurfi að laga það að þessum viðmiðum. Þetta viðhorf birtist ekki bara í skipulagi á skólastarfi og ákvarðanatöku um það hvað og hvernig skuli kennt heldur líka í almennri orðræðu innan skólans, hvernig talað er um skólastarf (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2016, Gay, 2000; Ladson-Billings, 2004). Afleiðing þessa sjónarhorns getur verið að þegar einblínt er um of á það sem barnið skortir, hvort sem það er námsleg, líkamleg, menningarleg eða tungumálaleg færni, þá sé það á kostnað þess að koma auga á og þroska þá hæfileika og styrkleika sem barnið býr yfir. Þessi hættta blasir við í kennslu nemenda af erlendum uppruna. Í stað þess að líta á menningu, tungumál og reynslu þeirra sem auðlindir til að nýta í námi þeirra er í mörgum tilvikum frekar litið svo á að þessa nemendur skorti þekkingu á íslensku sem öðru tungumáli og íslenskri menningu til þess að geta tekist á við það námsefni sem í boði er innan skólans (Hanna Ragnarsdóttir og Fríða B. Jónsdóttir, 2016).

Rauði þráðurinn í hugmyndum sem byggja á fjölmennningarlegri menntun er að nemendur og kennarar séu samverkamenn og að kennslan sé byggð upp á þörfum þeirra sem hún á að ná til. Með gagnrýna fjölmennningarhyggju að leiðarljósi er hægt að draga fram stöðu ákveðinna hópa eða einstaklinga á gagnrýninn hátt með það að markmiði að ýta undir félagslegt réttlæti, jafnrétti og valdeflingu þeirra (May og Sleeter, 2010). Með félagslegu réttlæti er átt við að allir nemendur fái jafngild tækifæri til náms við hæfi. Jafngild tækifæri

merkir ekki að allir séu að gera það sama heldur að hver og einn fái tækifæri til að nálgast viðfangsefnið á eigin forsendum (Ryan og Rottmann, 2007).

Nemendur sem tilheyra ýmsum minnihlutahópum standa oft höllum fæti í skólakerfinu vegna þess að áherslur í skólastarfi miða að þörfum meirihlutahóps í samfélaginu (Hanna Ragnarsdóttir, 2007; Nieto, 2010). Um er að ræða áherslur sem felast í formgerð samfélagsins. Í menntakerfinu birtast þessar áherslur meðal annars í þáttum eins og væntingum, viðhorfum til ólíkrar menningar og tungumála, viðmiðum um árangur, námsmati og námsefni. Þessar áherslur virðast samofnar kerfinu og geta orðið til þess að jaðarsetja ákveðna einstaklinga og hópa. Til þess að hægt sé að átta sig á hvaða þættir í menntakerfinu ýti undir og viðhaldi ójafnri félagslegri stöðu einstaklinga og hópa þarf að horfa á alla þætti kerfisins gagnrýnum augum og skoða hvað þarf að gera til að ýta undir félagslegt réttlæti allra nemenda (May og Sleeter, 2010). Ástæða þess að mikilvægt er að skoða alla þætti skólakerfisins gagnrýnum augum er sú að áherslur í skólastarfi stjórna beint og óbeint viðmiðum um námsárangur og ákvarða þannig í upphafi hvaða þekking og reynsla sé eftirsóknarverð. Til að mæta ólíkum bakgrunni nemenda er ekki nóg að stuðla að ytri breytingum t.d. í námskrám eða öðrum stefnumótandi skjölum heldur er vinna með viðhorf og kennslufræðilega færni sérhvers kennara lykilatriðið (Banks, 2010). Til að virkja nemendur af ólíkum uppruna til náms er mikilvægt að kennarar þrói með sér viðhorf sem byggir á að draga fram og koma auga á það sem nemandinn ber með sér inn í skólastarfið og nýta það á jákvæðan hátt.

Fjölmennningarleg menntun er sjónarmið sem byggir á þeirri hugmynd að staða nemandans, þekking hans, menningarbakgrunnur og reynsla verði að liggja til grundvallar kennslunni sem hann fær og öllum samskiptum við hann (Ladson-Billings, 1995). Til að skipuleggja nám ólíkra nemendahópa með þarfir hvers nemanda í huga þurfa kennarar að búa yfir þekkingu, getu og vilja til að skipuleggja og útfæra slíka kennslu. Þessi nálgun kallar á gagnrýnið hugarfar kennara sem vinna innan kerfisins. Þeir þurfa að finna leiðir til að horfa gagnrýnið á eigin viðhorf og starfshætti til þess að hægt sé að gera viðeigandi breytingar sem aftur geta leitt til breytinga í stærra samhengi þ.e. skólakerfinu. Ladson-Billings (1999) bendir á að kennarar sem hafa fengið þjálfun í að þróa með sér fjölmennningarleg viðhorf koma betur auga á styrkleika nemenda af erlendum uppruna og nýta þá í námi frekar en að einblína á það sem þá skortir.

Í undirköflunum hér á eftir verður fjallað um leiðir til að þróa og efla fjölmennningarlegt skólastarf. Fjallað verður um námsrými byggð á auðlindum nemenda, kennsluhætti, árangur í skólastarfi og menningarmiðaða nálgun í skólastarfi. Að lokum verður fjallað um leiðir til að efla fagmennsku kennara með því að þróa með sér gagnrýnið hugarfar, ígrunda og taka þátt í námssamfélögum.

### 2.1.1 Námsrými byggð á auðlindum nemenda

Námsrými (e. learning space) byggð á auðlindum nemenda eru rými í skólastarfi þar sem nemendur geta nálgast námið á eigin forsendum (Hafdís Guðjónsdóttir, Edda Óskarsdóttir, Anna K. Wozniczka og Karen Rut Gísladóttir, 2016). Þessi námsrými geta aldrei verið hlutlaus (Banks, 2005). Þau byggja á viðhorfi kennara og vilja til þess að koma til móts við nemendur af erlendum uppruna. Til að stuðla að jöfnuði í námi, félagslegu réttlæti og lýðræði er mikilvægt að rýmin byggja á auðlindum nemenda (Banks, 2005). Þegar talað er um auðlindir (e. resources) nemenda er verið að vísa til styrkleika þeirra og þeirrar menningar, reynslu, þekkingar og hæfni sem býr þar að baki (Hafdís Guðjónsdóttir o.fl., 2016). Hefðir og venjur menningarsamfélaga móta auðlindir fólks sem síðan eru notaðar til þess að skilja og takast á við umhverfið sem það lifir í (Hafdís Guðjónsdóttir o.fl., 2016). Þannig getur það sem nemandinn ber með sér verið álitnið styrkleiki í einu menningarsamfélagi á meðan það er lítils virði í öðru. Í raun má segja að andstæðuparið styrkleikar og veikleikar í þessu sambandi byggja á viðhorfum kennara gagnvart því sem nemendur bera með sér. Það er að segja ólík viðhorf kennara veita ólíkum þáttum í fari nemenda athygli. Í sumum tilfellum eru auðlindir nemenda duldar öðrum s.s. kennurum eða jafnvel taldar til veikleika þeirra.

Þegar nemandi hefur nám í nýju landi þá eru þær auðlindir sem hann býr yfir ekki endilega sýnilegar kennurum. Þess vegna er mikilvægt að kennarar nálgist nemendur með opnum huga og leggi sig fram um að skapa námsrými sem gefur þeim tækifæri að koma auga á og virkja auðlindir nemenda og hvetja þá til þess að nýta þær í námi (Banks, 2005). Ástæða þess að kennari átti sig ekki á auðlindum nemenda gæti verið sú að það sem talið er til styrkleika í menningu kennarans hindri hann í að koma auga á annarskonar styrkleika eða eiginleika sem þekkjast ekki í hans eigin menningu. Einnig geta viðmið um árangur villt kennurum sýn. Kennarar sem t.d. meta árangur út frá niðurstöðum á prófum eða stöðluðum hugmyndum um nám gæti yfirsést tilraunir nemenda til að koma þekkingu sinni og hæfni á framfæri á annan hátt en hefðir innan skólans bjóða upp á. Þess vegna er gagnlegt að hugsa um auðlindir nemenda sem eitthvað sem þeir bera með sér og bíður eftir að verði virkjað. Þannig er það hlutverk kennara að skapa námsrými sem gerir nemendum kleift að nýta margvíslegar auðlindir sínar í námi (Hafdís Guðjónsdóttir o.fl., 2016). Lausnamiðaðir kennsluhættir, hlýjar móttökur og hvatning til þess að nota þær auðlindir sem nemandinn ber með sér, s.s. móðurmál, menningarbakgrunn, áhugamál og reynslu eru lykilþættir þegar skapa á námsrými fyrir nemendur með ólíkan bakgrunn (Hafdís Guðjónsdóttir o.fl., 2016). Með því að tengja námið við fyrri reynslu nemenda öðlast það tilgang fyrir nemendur og eykur þar með líkurnar á góðum námsárangri, betri líðan og sjálfstrausti (Banks, 2005).

Þau rými sem sköpuð eru fyrir nemendur hverju sinni verða aldrei til í tómarúmi heldur byggja þau á félags- og menningarlegum auðlindum kennara og nemenda. Námsrými eru því



breytingum háð og byggjast upp á þeim einstaklingum sem því tilheyra hverju sinni (Hafðís Guðjónsdóttir o.fl., 2016). Þá geta bæði nemendur og kennarar átt frumkvæði að því að skapa námsrými sem henta ólíkum hópum hverju sinni. Þannig geta orðið til mörg námsrými innan skólans og hvernar skólastofu. Þegar vel tekst til upplifa nemendur að þeir séu hluti af skólanum, í raun að þeir tilheyri hópnum og hafi áhrif á það hvað og hvernig þeir læra (Banks, 2005).

Viðhorf kennara, næmni þeirra og þekking á ólíkri menningu, áhugi þeirra á sérhverjum nemanda og vilji til að koma til móts við ólíka nemendahópa er grundvöllur fyrir uppbyggingu námsrýma hvort heldur sem er af hálfu kennara eða nemenda. Með því að skapa námsrými byggð á auðlindum nemenda er verið að hlúa að þeim, byggja upp jákvæða sjálfsmynd, virðingu fyrir margbreytileikanum og skapa tækifæri til náms. Til þess að svo megi verða þurfa kennarar að vera meðvitaðir um og tilbúnir að endurskoða eigin hugmyndir um nám og kennslu, viðhorf gagnvart fjölmennningarlegum nemendahópum og viðhorf sín gagnvart eigin menningu og annarra.

### **2.1.2 Kennsluhættir**

Fjölmennningarlegir kennsluhættir vísa til ýmissa aðferða sem viðurkenna, byggja á og virkja reynslu og þekkingu hvers einstaklings (Rósa Guðbjartsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir, 2010). Þegar þróa á fjölmennningarlega kennsluhætti með hliðsjón af ólíkum nemendahópum er mikilvægt að nemendur séu áhrifavaldar í eigin námi og að hlustað sé eftir röddum þeirra til að hægt sé að koma til móts við margvíslegar námsparfir (Guðlaug Ólafsdóttir, Hanna Ragnarsdóttir og Börkur Hansen, 2012).

Samspil margra þátta skapar fjölmennningarlegan ramma utan um skólastarfið þar sem félags- og menningarlegar auðlindir nemenda eru virkjaðar með fjölbreyttum kennsluháttum og aðferðum (Hanna Ragnarsdóttir, 2016). Undirbúa þarf kennslu nemenda af erlendum uppruna og leggja alúð í að mæta þeim ólíka menningar- og tungumálabakgrunni sem þeir búa yfir (Ladson-Billings, 1999). Ladson-Billings (1999) hefur jafnframt bent á að kennarar verði að trúa því að allir nemendur geti og vilji læra og leita leiða til þess að gefa öllum nemendum tækifæri á að dafna og blómstra á eigin forsendum. Þeir þurfa að geta komið auga á og metið margskonar hæfni, beitt fjölbreyttum kennsluaðferðum og leitað eftir auðlindum nemenda til að nýta í námi (Ladson-Billings, 1999). Til þess að það sé hægt þurfa kennarar að leggja sig fram um að kynnast nemendum sínum. Það má t.d. gera með því að vinna þvert á tungumál, með skapandi skrifum og samvinnunámi. Einnig með því að skapa rými til samskipta, milli kennara og nemenda og meðal nemenda. Kennarar eru fyrirmyndir í samskiptum sem einkennast af virðingu og áhuga á margbreytileikanum. Í raun er átt við sérstefnu sem miðar að ákveðnum einstaklingum eða hópum þegar talað er um

fjölmenningarlega kennsluhætti heldur miklu fremur að allir geti tekið virkan þátt í því námi sem á sér stað innan skólans. Ekki dugir að stór hluti nemenda sé af erlendum uppruna til þess að segja að hópurinn sé fjölmenningarlegur heldur er það sú vinna og þau sjónarmið sem fram koma í rýminu sem skera úr um hvort um sé að ræða fjölmenningarlega hópa (Brynja Elísabeth Halldórsdóttir, 2016; Slee, 2011).

Brúarsmíð (e. Scaffolding) er mikilvægt hugtak í tengslum við nám og kennslu. Með hugtakinu er átt við að byggt sé á reynslu og þekkingu nemenda til frekara náms. Að kennarar og annað starfsfólk leggi sig fram um að kenna í gegnum menningu og reynslu nemenda og mæta þeim þar sem þeir eru staddir og á þeirra forsendum (Gay, 2015). Þegar hugtakið brúarsmíð er notað í tengslum við fjölmenningarlega kennsluhætti getur það líka átt við að byggja brýr milli menningar- og tungumálaheima t.d. með því að vinna þvert á tungumál, nýta þýðingarforrit, hugtakalista, myndrænt efni og fjölbreytta framsetningu á fyrirmælum og útskýringum. Þannig hvetja hugmyndir um brúarsmíði kennara til að leita leiða við að byggja á þeim grunni sem nemendur búa yfir og gefa þeim tækifæri til þess að tjá upplifun sína og skilning á ólíkum viðfangsefnum.

Til að mæta ólíkum bakgrunni nemenda þurfa kennarar að hugleiða á gagnrýninn hátt hvaða áhrif val á viðfangsefni og námsefni fyrir fjölmenningarlega nemendahópa hefur á hópinn. Hvaða áhrif hefur það til dæmis að einblína á námsefni sem felur í sér íslenska arfleifð eins og Íslendingasögur og annað í þeim dúr. Með því að setja slíkar sögur á stall er verið að senda þau skilaboð að ein arfleifð og menning sé annarri æðri (Brynja Elísabeth Halldórsdóttir, 2016). Hægt er að gefa nemendum tækifæri á að skoða sögur ólíkra menningarhópa sem fela í sér sögulega arfleifð ólíkra menningarheima. Það eru alltaf til margvíslegar leiðir til þess að takast á við hvert viðfangsefni. Það er hlutverk kennara að hugsa hvernig þeir geti sett verkefni fram þannig að nemendur geti nálgast það á ólíkum forsendum. Kennarar sem horfa á kennslu á hefðbundinn hátt þ.e. sem miðlun námsefnis til nemenda og leggja sig ekki fram við að mæta ólíkum þörfum nemenda ná ekki árangri með nemendum sína (Hargreaves og Fullan, 2012).

Kennsluhættir þar sem unnið er þvert á tungumál nemenda er mikilvæg nálgun í vinnu með tví- og fjöltyngda nemendur (Laura Ascenzi-Moreo, 2018). Með því að nýta tungumálaauðlindir nemenda í námi hafa þeir frekar tækifæri til þátttöku og að sýna fram á þekkingu sína vegna þess að þekking á ólíkum viðfangsefnum snýst ekki aðeins um að kunna tungumálið. Tungumál er tjáningarform og ef nemendur kunna ekki tungumálið er mikilvægt að leita leiða til tjáningar fyrir þá. Það má ekki velta á kunnáttu í ákveðnu tungumáli hvort nemandi hafi tækifæri til að tjá þekkingu sína (Cummins, 2016). Með því að skapa tækifæri fyrir tví- og fjöltyngda nemendur til að nota þau tungumál sem þeir kunna í kennslustofunni sendir kennarann mikilvæg skilaboð um að tungumála- og menningarauðlindir nemenda séu

grundvallaratriði í þroska þeirra og þróun sem virkir málnotendur (Zapata og Laman, 2016). Einnig hafa rannsóknir sýnt fram á mikilvægi þess að hafa móðurmál nemenda sýnileg í skólastofunni (Cummins, 2004). Þá er ólíkum tungumálum gert hátt undir höfði á sýnilegan hátt og gefið í skyn að mörg tungumál séu mikilvæg auðlind. Hér má ítreka mikilvægi þess að styðja við nemendur til virks tvítyngis sem hefur ýmis konar ávinning í för með sér eins viðurkenningu á fjölbreytileikanum, sterkari sjálfsmynd og að þeir standi sig þar af leiðandi betur í skóla en ella. Skólinn getur hlúð að þessum hæfileika með því að hjálpa nemendum að halda í móðurmál sitt og þar af leiðandi tengslum við uppruna sinn og menningu (Cummins J., 2016; Wrigley, 2000).

### **2.1.3 Árangur í skólastarfi**

Þröngt skilgreindar hugmyndir um árangur í námi geta komið í veg fyrir og dregið úr velgengni barna af erlendum uppruna (Ladson-Billings, 1999). Fyrirfram skilgreind viðmið um árangur geta einnig sett kennurum skorður, þar sem athygli þeirra fer í að meta nemendur út frá þeim viðmiðum án þess að tengja við raunverulega hæfni nemenda. Þá er hætt við að litlar framfarir verði í námi ákveðinna nemenda (Hargreaves og Fullan, 2012). Til þess að hægt sé að meta raunverulegan árangur nemenda sem bera með sér ólíkan menningar- og tungumálabakgrunn þurfa kennarar að hafa skilning á reynslu nemenda og lífi þeirra utan kennslustunda (Karen Rut Gísladóttir, 2017; Ladson-Billings, 1999). Ef kennarar leggja sig ekki fram um að kynnast bakgrunni nemenda þá er auðvelt að falla í þá gryfju að gera of litlar kröfur og hafa lágar væntingar til námsárangurs þessa nemendahóps. Að minnka kröfur og væntingar til ákveðinna nemendahópa vegna félags- og menningarlegrar stöðu þeirra er stundum nefnt misskilin góðmennska (Nieto, 2010). Til að nemendur af erlendum uppruna nái árangri í námi er mikilvægt að gera raunhæfar kröfur til þeirra, kröfur sem gera þeim kleift að byggja á fyrri þekkingu og reynslu.

Ráðandi viðmið um nám og kennslu og hvað geti talist árangur í námi hefur áhrif á möguleika ákveðinna nemendahópa til náms. Það er að nemendur sem alast upp í hinni ráðandi menningu heima fyrir eiga meiri möguleika á að standa sig vel í skólanum en þeir sem koma úr minnihlutahópum þar sem er lögð áhersla á annars konar gildi og viðmið (Berglind Rós Magnúsdóttir, 2016; Nieto, 2010). Orðræða sem byggir á viðmiðum um gæði og árangur í námi út frá meirihlutamenningu á það á hættu að koma ekki auga á auðlindir nemenda sem falla utan ráðandi viðmiða (Karen Rut Gísladóttir, 2017). Dæmi um það eru nemendur sem hafa ekki íslensku að móðurmáli. Þeir búa vissulega yfir tungumálafærni á öðrum málum en íslensku og geta nýtt hana í námi ef þeim eru skapaðar aðstæður til þess.

Viðmið um árangur þarf að skoða og endurmeta út frá þeim nemendahópum sem unnið er með hverju sinni. Þetta er mikilvægt til að nemendur hafi jafngilda möguleika til náms. Slíkt mat á sér ekki stað nema ef kennarar leggja sig fram um að þróa með sér gagnrýna afstöðu til þess sem þeir gera og segja. Kennarar sem aldir eru upp í skólakerfi sem fyrir nokkrum árum og áratugum var fremur einsleitt m.t.t. menningar- og tungumálakvæðis eru líklegri til þess að viðhalda ríkjandi orðræðu ef þeir eru ekki meðvitaðir um að rýna á gagnrýninn hátt í eigin viðhorf og væntingar til ólíkra nemendahópa.

Námsmat þarf að mæla raunverulega hæfni nemenda, ekki hæfni sem byggir á því að þeir kunni ákveðið tungumál (Laura Ascenzi-Moreo, 2018). Með því að setja upp fræðileg gleraugu er snúa að námi og kennslu tví- og fjöltyngdra nemenda hafa kennarar tækifæri til að þróa námsmat sem metur raunverulega færni þessa nemendahóps (Laura Ascenzi-Moreo, 2018). Námsmat þarf því að vera sveigjanlegt, fjölbreytt og ná til ólíkra þátta. Það þýðir meðal annars að nemendur verða að hafa tækifæri til að skila verkefnum á ólíkan hátt. Jafnframt þurfa þeir að hafa tækifæri til að vinna að ólíkum viðfangsefnum á merkingarbæran hátt þar sem styrkleikar þeirra njóta sín. Í raun má segja að ekki sé nóg að veita styrkleikum nemenda og auðlindum þeirra áhuga heldur þurfi að ganga lengra og viðurkenna þessa þætti sem mikilvæga eiginleika í námi þeirra.

### **2.1.5 Menningarmiðuð nálgun í kennslu**

Þrátt fyrir að skólar séu stofnanir sem eiga að útfæra jöfnuð þá er það oft í orði en ekki á borði. Skólar eru í eðli sínu stofnun sem sett var á laggirnar fyrir ákveðinn hóp fólks. Með tímanum var slakað á kröfunum um hverjir máttu fá inngöngu í skóla og smátt og smátt áttu allir að hafa jöfn tækifæri til náms. Raunin er engu að síður sú að skólar byggja á gömlum grunni bæði skráðum og óskráðum reglum, völdum og valddreifingu sem virðist oft erfitt að breyta. Rannsóknir sýna að nemendur af ólíkum kynþáttum upplifa ekki að þeirra menningarbakgrunnur sé viðurkenndur í skólaumhverfinu (Brynja Elísabeth Halldórsdóttir, 2018). Þetta leiðir til þess að þeir finna fyrir þrýstingi um að hegða sér á annan hátt en menning þeirra býður upp á og þá til að þóknast þeim viðmiðum sem ríkja innan skólans. Þeir þróa með sér svokallaða hlutgerða sjálfsmýnd sem svar við tilteknum félagslegum aðstæðum. Þegar lítið rými er gefið fyrir nemendur með ólíkan bakgrunn til að fá að vera þeir sjálfir þ.e. fyrir að þróa hugmyndir sínar um það hverjir þeir eru og hvaðan þeir koma þá þróa þeir sjálfsmýnd sína til að gangast upp í væntingum og kröfum samfélagsins. Þegar nemendur síðan reyna að standa á sínu gegn óraunhæfum væntingum og völdum sem mæta þeim frá degi til dags í sínu daglega umhverfi er sú hegðun gjarnan túlkuð sem óviðeigandi hegðun (Brynja Elísabeth Halldórsdóttir, 2018). Í kennslustofunni birtast þessar áherslur t.d. í vali á námsefni, væntingum og kröfum sem settar eru út frá meirihlutamenningunni án þess að unnið sé út frá ólíkum menningarbakgrunni og reynslu nemenda.

Hugmyndin um menningarnæmi og menningarmiðaða kennslu er mikilvæg og hjálpleg til þess að skapa ólík námsrými og þróa kennsluhætti til að koma til móts við ólíkan bakgrunn nemenda (Gay, 2000). Menningarnæmi nálgun byggir á djúpum skilningi og virðingu fyrir öllum menningarheimum þar sem lögð er áhersla á gagnkvæma virðingu og samskipti. Í samskiptarýminu skiptist fólk á skoðunum og lærir hvert af öðru, þróa þannig skilning og nýja þekkingu (Ladson-Billings, 1997). Með menningarmiðaðri kennslu (e. culturally responsive teaching) er átt við þá hugmyndafræði að kortleggja reynslu og þekkingu nemenda og nota hana sem undirstöðu fyrir frekara nám (Gay, 2000; Hafdís Guðjónsdóttir o.fl., 2016; Ladson-Billings, 1998). Kennarar bera mikla ábyrgð á að skapa rými sem byggja á næmi til að koma til móts við ólíka menningu og bakgrunn nemenda. Ábyrgð þeirra er svo mikil að þeir geta haft úrslitaáhrif þegar kemur að námstækifærum nemenda sem bera með sér ólíkan tungumála- og menningarbakgrunn. Það gera þeir með viðhorfum, væntingum og framkomu við nemendur, þessi áhrif geta því bæði verið góð og slæm. Ladson-Billings (1995, 2011) bendir á að það að vera fjölmeningarkennari sé fyrst og fremst ákvörðun og snúist um viðhorf, að hafa fjölmeningarlega sýn þ.e. að vera meðvitaður um alla nemendur sína og hafa trú á þeim og hafa áhuga á menntun þeirra og velferð til framtíðar (Ladson-Billings, 1995, 2011). Kennarar leitast jafnframt við að byggja merkingabær tengsl milli þess sem nemendur eiga að læra og þess raunveruleika sem nemendur þekkja. Að geta unnið út frá eigin menningu og uppruna stuðlar að valdeflingu nemenda sem aftur getur unnið gegn hvers konar mismunun (Gay, 2000; Hanna Ragnarsdóttir, 2007; Ladson-Billings, 2011).

Þrátt fyrir góðan hug er hætt við því að kennarar sem vilja þróa fjölmeningarlega kennsluhætti falli í þá gryfju að byggja kennsluna á fyrirframgefnum hugmyndum um nemendur sem bera með sér ólíkan tungumála- og menningarbakgrunn og hafa jafnvel minni námslegar væntingar til þeirra (Nieto, 2010). Oft er um að ræða ómeðvitaða fordóma sem kallaðir eru öraráreiti (e. microaggression) en þeir birtast í viðhorfum eða hugmyndum sem koma fram t.d. í orðræðu og gjörðum fólks þegar það upphefur hópa eða einstaklinga yfir aðra með þeim afleiðingum að aðgengi að gæðum samfélagsins er misjöfn (Brynja Elísabeth Halldórsdóttir, 2016). Kennarar þurfa því að vera meðvitaðir um eigin viðhorf eða hafa einbeittan vilja til þess að líta sér nær þegar kemur að tækifærum allra nemenda til náms. Birtingarmyndir öraráreitis geta verði mismunandi. Þær geta meðal annars birst í örmóðgunum en það eru skilaboð sem sýna vanvirðingu, særa eða gera lítið úr menningu og reynslu annarra. Undir þetta falla einnig þau skilaboð sem lýsa á einhvern hátt vanmati á vitsmunum einstaklinga og eru þeir jafnvel skilgreindir sem annars flokks borgarar og það sem þeir bera með sér s.s. menningararfleifð er lítilsvirt á einn eða annan hátt (Brynja Elísabeth Halldórsdóttir, 2016). Dæmi um þetta eru augnablik þar sem kennarar tala um nemendur sem mállausa vegna þess að þeir tala ekki íslensku. Í þeim tilvikum er ómeðvitað verið að

gera lítið úr mikilvægi annarra tungumála og þar með reynslu og menningarbakgrunni viðkomandi nemanda. Til þess að þjálfar menningarmiðaða nálgun þurfa kennarar að vera meðvitaðir um hugmyndir sínar og það sem þeir segja og gera. Þeir verða að vera gagnrýnir á eigin störf og störf skólans og tilbúnir að afbyggja og endurbyggja hugmyndir sem einkennast af fordómum eða öraráreitum.

Þegar einstaklingar átta sig á að þeir eru með fordóma hafa þeir stígið fyrsta skrefið í að vinna gegn þeim í störfum sínum. Ekki er hægt að vinna með fordóma nema að koma auga á þá en það má gera t.d. með því að eiga samskipti við fólk sem tilheyrir minnihlutahópum s.s. nemendur og foreldra þeirra, gefa þeim rými til að ræða og sýna það sem þeim tilheyrir eins og hátíðir, siði, trúarbrögð o.fl. Einnig að viðurkenna það sem þeir bera með sér og hafa það sýnilegt í skólaumhverfinu (Brynja Elísabeth Halldórsdóttir, 2016). Menningarmiðuð nálgun byggir því á hæfni kennarans til að koma auga á og nýta auðlindir nemenda sem og að koma auga á eigin viðhorf og fordóma og vinna með þá. Í því samhengi má segja að nemendahópurinn og kennarinn sjálfur séu efniviðurinn sem vinna þarf með til þess að þjálfar upp menningarnæmi og búa til fjölmennarlega umgjörð utan um nemendahópinn og skólastarfið í heild. Með því að nýta þann efnivið og þá fjölbreyttu reynslu, menningar- og tungumálabakgrunn sem býr í nemenda- og starfsmannahópnum hefur starfsfólk skóla tækifæri til þess að þjálfar og byggja upp menningarnæmi hjá sér, meðal nemenda og annarra sem koma að hópnum.

## **2.2 Fagmennska kennara í fjölmennarlegu skólastarfi**

Margir fræðimenn hafa fjallað um fagmennsku kennara og reynt að festa hendur á hvað felst í því hugtaki (Hargreaves og Fullan, 2012; Sigurður Kristjánsson, 2013; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Hargreaves og Fullan (2012) hafa sett fram mikilvæg hugtök til að draga fram ólíkar áherslur sem liggja að baki fagmennsku kennara. Þeir draga fram hugmyndina um fagauð (e. professional capital) en það er fagleg hæfni kennarans til þess að taka ígrundaðar ákvarðanir sem byggja m.a. á persónulegri hæfni hans, því sem hann hefur lært og unnið að, ýmist einn eða með öðrum. Þar kemur einnig til reynsla kennarans þ.e. hversu mikið hann leggur sig fram um að leita sér aukinnar þekkingar og efla sig í starfi.

Fagauður samanstendur af þremur þáttum. Í fyrsta lagi, persónulegri færni og hæfni (e. human capital) til að nálgast blandaða nemendahópa á árangursríkan hátt. Sú færni byggir m.a. á hæfni kennarans til þess að átta sig á þeim mannauði sem hann er í samspili við hverju sinni (Hargreaves og Fullan, 2012). Í starfi kennarans felst þessi hæfni ekki síst í því að þekkja nemendur, skilja hvernig þeir læra, þekkja ólíkar aðstæður nemenda og fjölskyldna þeirra. Hún felst einnig í færni til að beita fjölbreyttum aðferðum til að koma til móts við margbreytilega nemendahópa svo eitthvað sé nefnt. Þar inn í spila einnig gildi kennara,

viðhorf og væntingar þeirra til ólíkra nemenda. Í öðru lagi, félagsauður (e. social capital), en hann snýst um samskipti og tengsl milli þeirra sem vinna saman. Félagsauður er byggður upp í gegnum samstarf fólks þar sem traust ríkir og skilningur á ólíkum styrkleikum einstaklinga. Þegar vel tekst til gefur faglegur félagsauður meiri möguleika á að vinna með ólíkar aðstæður en fagmaðurinn getur gert einn og sér (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013; Hargreaves og Fullan, 2012; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2017). Félagsauður ýtir undir aukna þekkingu og veitir aðgang að mannauði annarra. Í þriðja lagi, fagleg hæfni til að taka ákvarðanir (e. decisional capital) en þessi hæfni er að þeirra mati kjarni fagmennskunnar. Fagleg ákvörðunarhæfni byggist upp af áralangri meðvitaðri þjálfun kennara í samskiptum við nemendur og samstarfsfólk á vettvangi en ekki síður með því að líta í eigin barm og ígrunda þær ákvarðanir sem teknar eru og hafa verið teknar. Þetta er hæfni til að taka sjálfstæðar, ígrundaðar ákvarðanir í flóknum aðstæðum sem kennslustofan sannarlega er því ekki eru til einstök handrit að kennslu sem henta í blönduðum nemendahópum (Hargreaves og Fullan, 2012).

Þróun fagmennsku er meðvitað ferli hjá kennurum, þá þarf að langa til að þróa sig gagnvart nýjum og ólíkum viðfangsefnum sem mæta þeim frá degi til dags. Þessi faglega meðvitund kallar Ragnhildur Bjarnadóttir (2017) fagvitund (e. professional identity). Með fagvitund kennara er átt við þær hugmyndir sem kennarar hafa um sjálfa sig þar með talið hugmyndir um eigin hæfni, tilfinningar o.þ.h. Fagvitund kennara þróast í samskiptum við aðra. Í samskiptum kennara fá þeir viðbrögð við viðhorfum sínum og þannig fá þeir tækifæri til þess að vega og meta og endurskoða eigin hugmyndir og viðhorf. Á sama tíma fá þeir tækifæri til að hlusta á og kynnast hugmyndum, gildum, viðhorfum og sýn annarra sem þeir geta aðlagð að eigin hugmyndum um nám og kennslu.

Sigrún Aðalbjarnardóttir (2007) fjallar um hvernig þekking, viðhorf, gildi og reynsla kennara þróast innan þess umhverfis og innan þeirrar orðræðu sem þeir eru í dag frá degi þess vegna skiptir það umhverfi sem kennarar starfa í miklu máli fyrir þróun fagmennsku þ.e. hvaða viðhorf eru ríkjandi þar og hvernig talað er um ólíka nemendur og tækifæri þeirra til náms (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Af þessum ástæðum þurfa kennarar að vera meðvitaðir um eigin gildi og hvernig þau verða til og mótast í gegnum þær aðstæður sem þeir lifa og hrærast í. Þessi meðvitund gerir kennurum kleift að vega og meta hvort þau gildi sem liggja að baki kennsluháttum þeirra hjálpi þeim að ná markmiðum í kennslu. Ef þeir gera það ekki þá er mikilvægt að viðurkenna það og leita leiða til að rækta með sér gildi sem gera það. Í raun má segja að kennarinn og það sem hann ber með sér hafi áhrif á þær ákvarðanir sem hann tekur í starfi frá degi til dags. Hvernig siðferðileg gildi hans, fræðilegur grunnur og næmni fyrir t.d. nemendum, þroska þeirra og velferð, kennsluaðferðir og reynsla hans í starfi fléttast saman og þróast í starfi með nemendum (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Með því að rækta meðvitaða sýn á starf sitt og

samfélagslegt hlutverk styrkja kennarar sig sem fagstétt og sýna að þeir verðskulda traust samfélagsins (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013).

Kennarar þurfa að hafa hugrekki til að ögra óbreyttu ástandi og sækjast eftir breytingum (Hanna Ragnarsdóttir og Fríða B. Jónsdóttir, 2016). Innan skóla þurfa kennarar að leggja sig fram um að efla getu sína í að taka gagnrýna afstöðu til ólíkra viðfangsefna. Það getur reynst erfitt, sér í lagi í samfélagi sem einkennist af viðmiðum og viðhorfum ríkjandi menningar. Einnig er nauðsynlegt að geta fært rök fyrir því að fara á vissan hátt gegn ríkjandi orðræðu til að mæta ólíkum reynsluheimi og styrkleikum nemenda, t.d. viðmiðum um árangur í námi, hugmyndum um ákveðinn hóp nemenda, fjölskyldur þeirra og menningarbakgrunn svo eitthvað sé nefnt. Þannig felst fagmennska m.a. í því að geta tekið ákvarðanir við flóknar aðstæður sem byggja á þekkingu, reynslu og ígrundun með hagsmuni nemenda að leiðarljósi (Hargreaves og Fullan, 2012).

Ef gera á tilraun til breytinga í skólum er mikilvægt að þær áherslur sem lagt er upp með séu kennurum merkingarbærar þ.e. að þeir sjái ávinning og hag í þróunarferlinu. Sé það ekki gert má vænta þess að litlar framfarir eigi sér stað. Þannig eru tengsl kennara við það sem þeir gera innan skólans, samhengið og árangur fyrir nemendur og skólann í heild samofið (Dau og Gu, 2010; Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2017). Það má gera með því að höfða til gilda kennara, markmiða, starfshátta og ástríðu þeirra fyrir starfi (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2007). Lykillinn að því að efla og valdefla kennara og leiðtoga skóla til að vaxa í starfi sem fagmenn er ásamt því að þróa með sér gagnrýnið hugarfar þátttaka í faglegu námssamfélag (e. professional learning community) og hins vegar ígrundun (e. reflection) (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2017).

### **2.2.1 Að þróa með sér gagnrýnið hugarfar**

Gagnrýnar kenningar um nám gera ráð fyrir að ekki standi allir nemendur jafnfætis þegar kemur að námstækifærum (Banks, 2010; May og Sleeter, 2010). Efling fagmennsku þar sem gagnrýnin nálgun er höfð að leiðarljósi gerir því kröfu um breytt viðhorf, fjölbreyttar áherslur og kennsluhætti sem miða að árangursríkri nálgun fyrir alla nemendur þ.m.t. nemendur sem bera með sér ólíkan menningar- og tungumálabakgrunn inn i skólastarfið (Kemmis, Mctaggart, og Nixon, 2014; May og Sleeter, 2010).

Ein helsta hindrunin við að færa starfshætti í átt að fjölmenningslegu skólastarfi felst í viðhorfum þeirra sem starfa í skólum (Banks, 2010). Þetta eru viðhorf sem birtast m.a. í lágum væntingum til barna af erlendum uppruna í námi. Lágur námslegar væntingar skýrast að einhverju leyti á kunnáttu í markmálinu, lítilli þekkingu kennara á bakgrunni nemenda, auðlindum þeirra og ómeðvituðum fordómum. Þess vegna er mikilvægt að kennarar sem kenna fjölbreyttum nemendahópum þróa með sér gagnrýnið hugarfar til að koma auga á



eigin viðhorf og væntingar til ólíkra nemenda og hvernig þau hafa áhrif á tækifæri nemenda til að tengja fyrri þekkingu og reynslu við eigið nám.

Hugmyndir gagnrýninnar fjölmenningshyggju hvetja kennara til að staldra við, draga fram hversdagsleg atvik og horfa á þau gagnrýnum augum, spyrja spurninga sem ýta undir ígrundun og skilning á ólíkri menningu og reynslu sem liggur að baki atvikinu (May og Sleeter, 2010). Í raun þurfa kennarar að þróa með sér gagnrýnið hugarfar og skoða leiðir til að nýta reynslu og þekkingu nemenda í námi sínu þannig að nemandinn, reynsla hans, og bakgrunnur verði grunnforsendan í námi hans. (Nieto, 2010). Að sama skapi er mikilvægt að þeir takist gagnrýnið á við spurninguna um hvað valdi því að ákveðinn hópur nemenda nær árangri, á meðan annar hópur gerir það ekki. Í þessari vinnu er mikilvægt að leggja áherslu á að allir búa yfir fordómum af einhverju tagi og mikilvægt sé að gera sér grein fyrir fordómum sínum til að hægt sé að vinna með þá. Fordómar leynast víða og eru gjarnan ómeðvitaðir, þeir geta verið bæði einstaklingsbundnir eða stofnanatengdir (Brynja Elísabeth Halldórsdóttir, 2016). Einstaklingsbundnir fordómar birtast í orðum og gjörðum einstaklinga gagnvart mönnum og málefnum. Stofnunartengdir fordómar birtast í skipulagi og starfsemi skóla. Þegar ákveðin viðhorf, athafnir og orðræða verður viðtekin er erfitt að gera sér grein fyrir því að hún liggur ekki í hlutarins eðli heldur er mannanna verk. Þess vegna er mikilvægt að koma auga á hvernig ákveðnir fordómar liggja í neikvæðum viðhorfum eða væntingum til einstaklinga sem einhverra hluta vegna finna sig ekki innan ráðandi viðhorfa og gilda. Þessi viðhorf eru fagfólki oft ómeðvituð og því erfitt að breyta þeim. Til að mæta ólíkum nemendahópum er mikilvægt að leggja áherslu á að koma auga á augnablik þar sem skynja má þessi viðhorf og skoða af hverju þau birtast og hvort eða hvernig megi hugsa hlutina á annan hátt til þess að mæta ólíkum nemendum.

Menning er félagslegt fyrirbæri og verður til í samskiptum fólks innan ákveðinna aðstæðna og í tengslum við ólík viðfangsefni (Nieto, 1999). Menning lærist í gegnum ýmis konar félagsmótun, okkur eru kennd gildi og viðmið frá blautu barnsbeini. Oft erum við ekki meðvituð um okkar eigin menningu og skoðum veruleikann út frá þeim hugmyndum sem við höfum alist upp við (Nieto, 1999). Af því leiðir að við metum oft ólíka menningu og dæmum þannig það sem er frábrugðið okkar venjum og hefðum sem eitthvað undarlegt, eitthvað sem beri jafnvel að varast. Þessi ómeðvituðu viðbrögð við því sem er framandi ýta undir fordóma gagnvart annarri menningu og síðum en menningarlegir fordómar eru lúmskir og virðast rótgrónir í menningunni. Í íslensku samfélagi felast þessir fordómar til að mynda í því að menningararfur Íslendinga: saga, hefðir, tungumál og gildi sé talinn betri og æðri en menningararfur annarra þjóða (Brynja Elísabeth Halldórsdóttir, 2016). Þar af leiðandi þurfa kennarar að leggja áherslu á að engin menning er yfir gagnrýni hafin né að ein menning sé annarri æðri (Nieto, 1999). Í því sambandi þurfa kennarar að vera meðvitaðir um að það eru

ákveðnir þættir sem viðhalda menningu og gegna tungumálið og menntun stóru hlutverki við að stofnsetja og viðhalda sameiginlegri menningu (Hanna Ragnarsdóttir, 2007). Til að koma til móts við nemendur af ólíkum menningarbakgrunni er mikilvægt að kennarar geri sér grein fyrir eigin menningu, hvernig viðhorf hennar og gildi takmarka möguleika þeirra á að koma auga á og virða gildi og viðmið annarrar menningar.

### 2.2.2 Ígrundun

Ígrundun (e. reflection) hefur að markmiði að velja eigin starfsháttum fyrir sér á gagnrýninn hátt í þeim tilgangi að bæta þá. Þannig gefur ígrundun kennurum tækifæri að skilja, meta, greina og gera breytingar á eigin starfsháttum og bæta þá (Korthagen, 2014; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Margir fræðimenn eru sammála um að ígrundun kennara geti haft mikil áhrif á sýn þeirra á starf sitt og starfsþroska (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2015). Kennarar sem ígrunda eigin starfshætti leggja sig fram um að skoða sjálfa sig í starfi, hvaða skoðanir, lífssýn, viðhorf og gildi liggja að baki því sem þeir gera. Þeir reyna að fanga atvik í kennslu til að veita og meta á gagnrýnin hátt það sem fram fer í kennslustundum með það fyrir augum að skilja af hverju þeir gera það sem þeir gera, endurskoða og endurmeta það sem gert er og setja sér ný markmið (Peter Hawkins og Robin Shohet, 2006).

Hargreaves og Fullan (2012) fjalla um tvær hliðar ígrundunar sem styðja hvor við aðra. Kennarar þurfa að búa yfir hæfni til að geta tekið margar ákvarðanir í hverri einustu kennslustund, meðvitað og ómeðvitað. Ígrundun í aðstæðum (e. reflecting in action) byggir á þeirri hæfni að geta tekið ákvarðanir sem snúa að vanda eða viðfangsefnum sem upp koma í raunáðstæðum. Þeir tala einnig um ígrundun þar sem kennarinn ígrundar atvik eftir að þau hafa átt sér stað (e. reflecting on action). Þá er atburði og viðbrögðum við honum velt upp og íhugað hvort og hvernig best hefði verið að bregðast við. Þjálfun í því að ígrunda eftir kennslustund þau atvik sem upp koma styður við hæfni kennarans til að skoða möguleika til að bregðast við ólíkum atvikum sem upp koma í rauntíma. Þessar tvær hliðar ígrundunar eru mikilvægt atriði í þróun fagmennsku því þær gefa kennurum tækifæri til að draga lærdóm af raunverulegum atvikum í því umhverfi sem þeir starfa í (Hargreaves og Fullan, 2012). Með því að líta inn á við, þ.e. ígrundun í aðstæðum og eftir að atvik hefur átt sér stað með það fyrir augum að þróa starfshætti geta kennarar haft áhrif á innri þætti eins og viðbrögð sín og nemenda sinna í kennslustundum. Það er einnig mikilvægt að skoða ytri þætti starfsins þ.e. stafsumhverfi kennara, til að festa hendur á því sem hindrar kennara í að gera það sem þeim finnst skipta máli í skólastarfi. Að þeir fái tækifæri til að hugsa um starf sitt og ígrunda vegna t.d. kröfu um að uppfylla viðmið sem sett eru af öðrum. Rýni í stafsumhverfið (e. reflection about action) ýtir undir hæfni kennara til þess að breyta starfsháttum og áherslum í skólastarfi á árangursríkan hátt (Hargreaves og Fullan, 2012).

Mikilvægt er að leita leiða með kennurum og skoða hvernig starfshættir þeirra eru samofnir því umhverfi sem þeir alast upp í, þeim tilfinningum, viðhorfum og væntingum til ólíkra aðstæðna. Að baki allri vinnu í skólum eru nefnilega menningarlegar, pólitískar og félagslegar hugmyndir sem hafa tilhneigingu til að vilja viðhalda kunnuglegum starfsháttum (Lave og Wenger, 1991). Ígrundun þar sem kennarar veita og meta atvik og augnablik út frá ólíkum sjónarhornum er verkfæri til þess að horfa bæði inn á við og á ytri aðstæður og skoða hvernig ríkjandi orðræður móta starfshætti og samskipti og hvað þarf að gera til að skapa námsrými þar sem nemendur hafa möguleika á að nýta eigin auðlindir í námi.

### 2.2.3 Efling fagmennsku í námssamfélögum

Áhrifarík leið til að efla fagmennsku kennara er þátttaka í faglegum námssamfélögum (e. professional learning community). Fagleg námssamfélög eru samfélög fagfólks sem læra hvert af öðru og hvert með öðru með það fyrir augum að bæta starfið (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013). Ýmsar skilgreiningarnar eru til á því hvað felst í þátttöku í námssamfélagi en þær eiga það sameiginlegt að þátttakendur eru hópur fólks sem vinnur í sameiningu að því að þróa þekkingu, færni og skilning í samræmi við markmið og gildi sem þeir hafa sameinast um og eru í þágu bæði einstaklinganna og hópsins (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015).

Þátttaka í námssamfélögum (e. communities of practice) samkvæmt Lave og Wenger (1991) á rætur að rekja til hugmynda þeirra um aðstæðubundið nám (e. situated learning) þar sem félags- og menningarbundinni nálgun er beitt. Samhengið milli þess sem t.d. nemandinn eða þátttakandinn býr yfir og þess sem hann er að læra í því umhverfi þar sem námið fer fram er lykilatriði. Þannig á nám sér aldrei stað í tómarúmi heldur í ákveðnum félags- og menningarlegum aðstæðum. Það byggir á þeirri hugmynd að skilningur, athafnir og hæfni einstaklinga sé hluti af víðtækari tengslakerfum (e. system of relations) þar sem þau hafa ákveðna merkingu. Slík tengslakerfi eru ólík eftir þátttakendum þar sem félagsleg samskipti og samvinna eru nauðsynleg forsenda þess að þátttakendur þróist og leiti leiða til þess að túlka umhverfið sitt og bregðast við því sem síðan leiðir til þess að þeir verði æ meðvitaðri þátttakendur. Þessi kerfi má síðan túlka sem þróun samábyrgðar og samvinnu og einnig fyrir mótun námssamfélaga (Lave og Wenger, 1991).

Ferlið við það að verða fullgildur meðlimur í námssamfélagi gefur þátttakendum tækifæri til að þróa með sér þekkingu og nýjar leiðir til að túlka umhverfi, öðlast reynslu og gerir þá að sterkari þátttakendum. Þessi þróun þátttöku í námssamfélögum er því háð þeim sem lengra eru komnir eða þeim sem fyrir eru þ.e. hvernig fullgildir meðlimir leiða þá sem eru að stíga inn í námssamfélagið áfram. Jafnframt er mikilvægt að taka mið af þeirri þekkingu, reynslu

og hæfni sem nýliðar búa yfir þannig að þeir hafi áhrif á að móta hvernig námssamfélagið þróast áfram og eignast þar með hlutdeild í því.

Námssamfélög geta þróast hvar sem er t.d. í óformlegu spjalli, á kaffistofunni, á göngum, í kennslustofunni o.s.frv. Um er að ræða nám í gegnum þjálfun og þátttöku þ.e. er félagslegt fyrirbæri sem á sér stað í lærdómssamfélaginu. Í gegnum ferlið að miðla upplýsingum og reynslu í hópnum sem verður til þess að þátttakendur læra hver af öðrum og hafa tækifæri til að þróa sig persónulega og faglega (Lave og Wenger, 1991). Nálgun þar sem kennarar fá tækifæri til þátttöku í samfélagi þar sem þeir leggja sig fram um að ná árangri með nemendum sínum er árangursrík. Það gera þeir með því að að ræða við aðra, leggja á ráðin og þróa sig í raunverulegum aðstæðum (Hargreaves og Fullan, 2012). Ef kennarar eru skikkaðir til þátttöku í námssamfélagi er líklegt að litið verði á vinnuna sem enn eitt verkefnið sem þarf að vinna. Mikilvægt er að hafa kennara með í ráðum við mótun námssamfélaga, fá þá til að skilgreina áskoranir og þarfir því að þá eru þeir líklegri til þátttöku. Þess vegna skiptir máli að þróunin eigi sér stað meðal þeirra, í þeim aðstæðum sem þeir eru í hverju sinni.

Hvert samfélag eða stofnun er römmuð inn af ákveðnum gildum, viðhorfum, hefðum og orðræðu. Til þess að átta sig á því sem er að gerast innan rýmisins þarf að horfa á það gagnrýnum augum þ.e. ekki gera hlutina á ómeðvitaðan og fyrirframgefinn hátt án þess að átta sig á þeim félagsveruleika sem umlykur það. Þess vegna er þróun námssamfélags þar sem rýnt er í starfshætti stór þáttur í fjölmennningarlegri kennslu (Ladson-Billings, 2009). Gay (2000) tekur í sama streng og bendir á mikilvægi þess að fjölmenningarkennarar vinni saman að því að skilja ólíkan menningarlegan grunn nemenda og þróa leiðir til að geta byggt á honum í kennslu sinni. Þannig hafa þeir tækifæri til þess að þróa eigin þekkingu og jafnframt hæfni og fagmennsku hjá sér og í hópnum (Gay, 2000).

Þátttaka í námssamfélögum beinir sjónum að mismunandi skoðunum, ólíkri þekkingu og reynslu fólks (Gay, 2000). Það eru þessi skoðanaskipti, umræða og ólíkur skilningur t.d. á menningarlegum viðmiðunum og gildum sem er undirstaða þess að meðvituð þróun eigi sér stað hjá hópnum. Segja má að allar tilraunir til þess að móta sameiginlegan skilning og þróa þekkingu og leiðir til þess að koma til móts við nemendur sem bera með sér ólíkan menningar- og tungumálalabakgrunn séu tilraun til þess að þróa námssamfélög.

### **2.3 Samantekt**

Í þessum kafla hef ég fjallað um fræðilegar undirstöður verkefnisins og þróað fræðileg sjónarhorn og linsu sem ég mun skoða rannsóknarferlið með. Þannig mun ég þróa viðhorf og verkfæri til að nota í kennslu nemenda sem bera með sér ólíkan bakgrunn og reynslu inn í skólstarfið. Það má segja að samspil margra þátta skapi fjölmennningarlegan ramma utan um

skólastarf þar sem félags- og menningarlegar auðlindir nemenda eru virkjaðar með fjölbreyttum kennsluháttum og aðferðum (Hanna Ragnarsdóttir, 2016).

Fjölmenningarleg menntun á sér stað í námsumhverfi sem ýtir undir jöfnuð, þátttöku og viðurkenningu á fjölbreytileikanum. Það er gert með því að skapa námsrými þar sem reynsla og þekking nemenda er kortlögð og nýtt sem undirstaða fyrir frekara nám (Banks, 2005; Geneva Gay, 2000; Hafdís Guðjónsdóttir o.fl., 2016; Ladson-Billings, 1998). Í fjölmenningarlegri kennslu er mikilvægt að umhverfi, námsefni og annar efniviður sem notaður er gefi skýr skilaboð um að öll börn séu jafn mikilvæg og virðing sé borin fyrir þeim öllum (Gay, 2015; hanna Ragnarsdóttir, 2016).

Kennarar gegna veigamiklu hlutverki í að skapa þetta umhverfi og rými fyrir ólíkar auðlindir nemenda. Það hvernig til tekst veltur á viðhorfi þeirra og vilja til þess að koma til móts við fjölbreyttan bakgrunn nemenda og hvernig þeim reiðir af í námi. Kennarar þurfa að leggja sig fram um að skoða og endurskoða viðhorf til ólíks tungumála- og menningarbakgrunns, hugmyndir um nám og kennslu og hafa vilja til þess að kynnast nemendum og koma til móts við ólíkar þarfir þeirra.

Kennarar þurfa að leita leiða til þess að efla fagmennsku sína í fjölbreyttum nemendahópum. Það má því segja að efling fagmennsku hjá kennurum liggi hjá þeim sjálfum, viðhorfum þeirra og vilja til að gera betur. Það gera þeir í samfélagi við annað fagfólk, með því að ígrunda starfið sitt, tengja saman fræði og starfið með nemendum með því að skapa og endurskapa þekkingu miðað við þann hóp sem unnið er með hverju sinni. Kennarar þurfa að vera gagnrýnir á störf sín og vita fyrir hvað þeir standa og af hverju þeir velja að gera það sem þeir gera.

### 3 Starfendarannsóknir

Starfendarannsóknir eru rannsóknir unnar af kennurum í þeim tilgangi að þróa og bæta eigið starf og skapa nýja þekkingu (Jóhanna Einarsdóttir, 2010; Hafdís Guðjónsdóttir, 2011; Hafþór Guðjónsson, 2011). Þær eru gerðar í raunverulegu umhverfi þar sem rannsakandinn ákvarðar þá þætti sem hann vill skoða í tengslum við eigið starf hverju sinni með það fyrir augum að skilja betur það sem verið er að gera á vettvangi og bæta starfið til hins betra (McNiff, 2010). Rannsakandinn er því bæði rannsakandi en jafnframt þátttakandi í því sem verið er að rannsaka (Jóhanna Einarsdóttir, 2010; Hafdís Guðjónsdóttir, 2011; Hafþór Guðjónsson, 2011). Það getur verið auðvelt að festast í viðjum vanans í daglegu amstri og kennarar festast gjarnan í því sem þeir eru vanir að gera og því sem þeir kunna jafnvel án þess að hugleiða hvort eða á hvern hátt starfshættirnar þjóna þörfum nemenda. Tilgangur starfendarannsókna í skólum er ekki síst að sporna gegn slíkri stöðnun (Hafþór Guðjónsson, 2011). Í upphafi starfendarannsókna er mikilvægt að sýna stöðuna eins og hún blasir við starfendarannsakandanum á vettvangi. Í framhaldinu þarf hann að draga fram dæmi sem sýna hvernig starfshættir þróast eða fagmennska styrkist (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011; MacLean og Mohr, 1999).

Starfendarannsóknir gefa kennurum tækifæri til þess að ígrunda ábyrgð sína, átta sig á og þróa hugmyndir sínar til ólíkra viðfangsefna (Jóhanna Einarsdóttir, 2010; McNiff, 2010). Rannsakandinn kemur gjarnan inn í rannsóknina með ákveðnar hugmyndir um hvernig best er að haga sér í tengslum við hina ýmsu þætti skólustarfsins. Þessar fyrir fram mótuðu hugmyndir hjálpa kennaranum að komast í gegnum dagleg verkefni. Á sama tíma og þessar fyrir fram mótuðu hugmyndir geta verið gagnlegar kennurum til að takast á við dagleg verkefni þá hafa þær einnig sína annmarka. Þær takmarka tækifæri kennara til að bregðast við aðstæðum með öðrum hætti en hugmyndir þeirra leyfa. Kennarinn sem rannsakandi gerir þá kröfu á kennara að hann sé gagnrýnn á eigin gjörðir og viðhorf og að hann átti sig á því að hugmyndir hans séu félagsleg hugsmíð (Marshall og Reason, 2007). Um leið og kennari skoða kennsluhætti sína í gagnrýnu ljósi er næsta skref að leita leiða til breyta kennsluháttum til að mæta nemendum á sem bestan hátt í námi.

Gagnrýnin huglægni (e. critical subjectivity) er lykilhugtak í starfendarannsóknum. Hugtakið vísar til þess ferlis sem á sér stað þegar maður dregur fram ákveðin atvik í starfi og nær að skoða þau frá ólíkum hliðum (Marshall og Reason, 2007). Á grunni slíkrar skoðunar er hægt að endurmeta fyrri hugmyndir og taka meðvitaða ákvörðun um hvernig best megi þróa starfshætti áfram. Þetta ferli þurfa starfendarannsakendur að þróa með sér í gegnum rannsóknir sínar til að geta tekið gagnrýna afstöðu til þess sem þeir gera. Í þessari rannsókn átti þetta hugtak hug minn og hjarta. Þrátt fyrir áralanga reynslu í kennslu voru margvísleg

atvik í þessari rannsókn sem ýttu við mér og þekkingu minni. Ég þurfti ítrekað að staldra við, draga fram atvik og augnablik þar sem ég skynjaði óvissu eða innri togstreitu. Ég þurfti einnig skoða hvernig eigin forhugmyndir ýmist sköpuðu tækifæri eða takmörkuðu möguleika mína til að vinna út frá auðlindum nemenda. Ég þurfti að þróa með mér gagnrýna huglægni. Ég þurfti að læra að hlusta, ekki ráðleggja. Hlusta, ekki dæma. Hlusta, ekki svara. Í skólastarfi þurfum við að vera opin gagnvart rannsókn á eigin þekkingu, vera meðvituð um að þessi þekking er ekki sú eina rétta en nota hana jafnframt til þess að skapa okkur rými til að draga fram margvíslega möguleika og velja þá leið sem virðist heillavænlegust til að ná fram markmiðum okkar.

Hugmyndin að verkefninu kviknaði á haustmánuðum 2016 þegar ég hóf nám á námsleiðinni Uppeldis og menntunarfræði með áherslu á lýðræði, jafnrétti og fjölmenningu. Í náminu fékk ég sjónarhorn á skólastarf sem ég hafði ekki haft áður. Mér fannst einhvern veginn eins og ég væri komin með ný gleraugu, fjölmenningarleg gleraugu. Með þau á nefinu gat ég horft gagnrýnum augum á störf mín og ígrundað þau og skoðað út frá nýju sjónarhorni. Mig langaði til þess að fara með þessa sýn inn í nýjan skóla og fá tækifæri til þess að þróa fjölmenningarlega kennsluhætti.

Rannsóknin varð til út frá þróunarverkefni sem ég leiddi í skólanum. Markmið þróunarverkefnisins var að innleiða fjölmenningarlega kennsluhætti í skólanum og þróa fjölmenningarlegt skólastarf. Í því ferli áttaði ég mig á því að það var ekki nóg að leiða kennara í gegnum þetta ferli, ég þurfti sjálf að upplifa það, skoða og þróa eigin kennsluhætti. Það má því segja að rannsóknarfókusinn hafi farið af stóra samhenginu yfir á mig og mína kennslu. Sú þróun sem átti sér stað hjá mér átti sér engu að síður stað í samspili við samkennara mína og skólaumhverfi. Rannsóknin hófst með því að ég kom inn í nýjan skóla með það fyrir augum að þróa fjölmenningarlega kennsluhætti og með því að skoða starfhætti mína í nýju umhverfi.

Í upphafi verkefnisins ákvað ég að skipta um starfsvettvang, skipta um skóla og fara úr fyrra starfi sem íslenskukennari. Ég valdi að gera verkefnið í þessum skóla vegna nemendasamsetningarinnar en nemendur af erlendum uppruna voru rúmlega 30% af heildarfjölda nemenda þegar ég hóf störf við skólann og þeim fór ört fjölgandi á því tímabili sem rannsóknin var gerð skólaárið 2017-2018. Í upphafi sá ég fyrir mér að þar væri bæði þörf og rými fyrir hugsanir eins og þær sem ég hafði þróað með mér. Einnig fannst mér þessi skóli spennandi vettvangur vegna þess að innan skólaumdæmisins sem ég starfa upplifði ég neikvæð viðhorf gagnvart skólanum, ákveðið vöntunarviðhorf. Að þarna væri hópur nemenda sem á einhvern hátt væri minna metinn og hefði aðrar forsendur til náms en nemendur í öðrum skólum.

Í upphafi þurfti ég að átta mig á hvaða hindrunum var þar að mæta, finna leiðir til þess að fá kennara til þess að taka þátt í vinnunni með mér, vekja hjá þeim löngun til að skoða þessa þætti í eigin starfi. Á sama tíma þurfti ég að þróa mig sem fjölmeningarkennara, leita leiða til þess að kynnast nemendum mínum, skapa rými þar sem þeir hefðu tækifæri til þess að eflast og styrkjast á eigin forsendum.

Tilgangur þessa verkefnis var að þróa eigin viðhorf og kennsluhætti til þess að koma til móts við nemendur sem bera með sér ólíkan menningar- og tungumálabakgrunn inn í skólastarfið með það að markmiði að þróa fjölmeningarlegar áherslur í skólastarfi. Markmiðið sneri að því að efla mig í þeim ólíku hlutverkum sem ég var í innan skólans. Annars vegar að styrkja mig sem leiðtoga til þess að bregðast við þeim áskorunum sem kennarar standa frammi fyrir þegar kemur að kennslu nemenda með annað móðurmál en íslensku á lausnarmiðaðan hátt. Hins vegar að skoða eigin viðhorf og kennsluhætti í kennslu minni í margbreytilegum nemendahópum og leita leiða til þess að mæta umræddum nemendahópi á lausnarmiðaðan og merkingarbæran hátt. Til grundvallar hafði ég tvær rannsóknarspurningar.

1. Hvaða leiðir fer ég sem kennari og leiðtogi til þess að þróa fjölmeningarlegar áherslur í skólastarfi?
2. Hvaða leiðir fer ég til þess að koma til móts við ólíkan menningar- og tungumálabakgrunn nemenda í minni kennslu?

### **3.2 Þátttakendur**

Rannsóknin fór fram á tímabilinu ágúst 2017 til maí 2018. Þar sem um er að ræða starfendarannsókn snerist rannsóknin fyrst og fremst að því að skoða sjálfa mig í samskiptum við eigið starfsumhverfi, nemendur og starfsfólk. Til samans myndar þetta það námssamfélag sem ég var þátttakandi í.

Í þessari rannsókn tók ég stöðu innherja (e. insider) og fól það í sér fulla þátttöku á starfsvettvangi kennara. Ég var starfandi kennari við skólann þennan vetur með öllu sem því fylgir s.s. að undirbúa kennslu, taka þátt í samstarfi, fundum og annarri samvinnu sem unnin er á vettvangi skóla. Þessi staða gaf mér tækifæri til að vera hluti af hópnum. Ég andaði að mér menningunni í skólanum, orðræðunni og því sem átti sér stað frá degi til dags. Með rannsókn eins og þeirri sem ég gerði sköpuðust aðstæður fyrir mig sem rannsakanda til þess að vera virkur þátttakandi, í samtölum, rökræðum og umfjöllunum um og með þeim sem hlut áttu að máli og stuðla þannig að þróun innan námssamfélagsins.

Á rannsóknartímanum kenndi ég íslensku á unglíngastigi. Íslenskukennslan byggist upp á bókmenntum, ritun, málfræði, lestri og lesskilningi. Ég var vön því að starfa í umhverfi þar



sem lögð var áhersla á að kunnátta í íslensku væri grundvallarforsenda fyrir öðru námi í skólanum. Nemendahópurinn sem ég vann með á þessu tímabili var mér áskorun. Í nemendahópnum voru 11 nemendur af 32 sem töluðu annað móðurmál en íslensku. Samtals voru sjö tungumál töluð í hópnum. Ég var ekki von að kenna nemendum sem hafa annað móðurmál en íslensku, þeir nemendur höfðu í gamla skólanum mínum fengið sérstaka kennslu í íslensku sem öðru tungumáli.

Óbeinir þátttakendur í rannsókninni voru sem sé nemendur mínir á en um var að ræða blandaða nemendahópa á unglingastigi. Í niðurstöðum beini ég sjónum að samskiptum mínum við einstaka nemendur. Þessi atvik eru dæmi um þau samskipti sem áttu sér stað þegar ég þurfti að horfast í augu við eigin hugmyndir og breyta um stefnu svo að nemendur gætu nýtt tungumála- og menningarauðlindir sínar í námi. Þar sem markmiðið var jafnframt að þróa fjölmenningarlegar áherslur í skólasterfi í samstarfi við aðra kennara þá voru samkennarar einnig óbeinir þátttakendur. Í skólanum störfuðu um 25 kennarar. Í gegnum formlegt og óformlegt samtal við samkennara mína lærði ég að koma auga á eigin hugmyndir um nám og kennslu. Þær áskoranir og sigrar sem kennarar stóðu frammi fyrir í sinni kennslu og deildu í samtölum okkar hjálpuðu mér líka að koma betur auga á hvað ég var að takast á við í eigin kennslu.

### **3.3 Gagnaöflun**

Rannsóknargögn eru mikilvæg í starfendarannsóknum en þau staðfesta bæði framkvæmd rannsóknarinnar og eru jafnframt heimildir um þá þróun og breytingar sem hafa orðið á starfsháttum (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011). Með því að rýna í gögnin er hægt að draga upp mynd af því sem gerist í ferlinu. Þegar fjölbreyttum gögnum er safnað á skipulagðan hátt má greina í þeim smáar en veigamiklar breytingar sem verða ýmist hjá rannsakandanum sjálfum eða í starfsumhverfi hans (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011). Gögnin mín lýstu ákveðnu ferli, frá því að hugmynd að verkefninu kviknaði og hvernig hún þróaðist þar til ákveðnum endapunkti var náð. Í raun ákveðnum áningarstað því þróunin heldur áfram þótt rannsókninni ljúki. Gagnaöflun átti sér stað frá hausti 2017 og lauk vorið 2018. Um var að ræða heilt skólaár.

Gögnin sem ég safnaði fyrir þessa rannsókn voru rannsóknardagbók, fundir, óformlegar samræður við samkennara og við nemendur, rýnihópaviðtöl, rannsóknarvinur, ljósmyndir, verk nemenda og mánudagspóstar. Hér á eftir verður gerð grein fyrir hverjum þætti gagnasöfnunarinnar fyrir sig.

#### **3.3.1 Rannsóknardagbók**

Rannsóknardagbókin er tæki til að halda til haga því sem gerist í starfi rannsakandans. Í dagbókina skrifar rannsakandi ekki einungis það sem gerist í kennslustofunni heldur líka

tilfinningar sínar og upplifanir og túlkanir á starfinu, því sem gerist frá degi til dags og hvernig starfið og upplifun hans af starfinu þróast í gegnum rannsóknina (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011). Með því að skrá reglulega í rannsóknardagbókina upplifun mína í kennslustundum, í samræðum við samstarfsfólk bæði formlega og óformlega, við undirbúning kennslu og samráðsfundum tókst mér að varpa ljósi á þá þróun sem átti sér stað á vettvangi.

Rannsóknardagbókina mína hélt ég á rafrænu formi. Ég skráði í tölvu allt sem tengdist rannsókninni, vinnuna, utanumhald, hugleiðingar, sögur, tillögur að úrbótum og almennt það sem braust um í huga mér hverju sinni. Ég endaði alltaf vinnudaginn á því að setjast við tölvuna og fara yfir dagsverkið. Ég gaf mér tíma þess á milli til þess að setjast við tölvuna og skrá það sem mér lá á brjósti. Þegar ég var ekki með tölvuna á mér reyndi ég eftir fremsta megni að skrá niður það sem upp kom í huga mér hverju sinni s.s. á kennarastofunni, göngunum eða annars staðar. Þá skráði ég í pappírsgagbækur sem ég hafði alltaf á mér, ekki eina bók heldur var ég með bók eða minnismiða í öllum töskum, vösum og veskjum ef ske kynni að ég þyrfti að skrá eitthvað niður. Síðan færði ég nóturnar af blaðinu yfir í dagbókina í tölvunni og gat þá bætt við þegar svo bar undir. Ég notaði líka símann minn talsvert til að fanga hugmyndir og vangaveltur. Hann notaði ég til dæmis þegar ég fór út að ganga eða skokka en þá kom ýmislegt upp í huga mér sem ég þurfti að koma frá mér. Þessar hugleiðingar afritaði ég síðan reglulega í tölvu og tengdi við dagbókina mína. Þegar ég afritaði af blöðum eða úr símanum átti sér stað ákveðin greiningarvinna.

Til að byrja með fannst mér margt af því sem ég skrifaði hálfgerð vitleysa, áttaði mig ekki á því hvaða þýðingu þessi skrif hefðu fyrir mig þegar liði á ferlið. Eftir því sem leið á veturinn þá urðu skrifin innihaldsríkari, meira greinandi og ég komst upp á lag með að njóta þess að skrifa texta. Ég var dugleg að lesa yfir dagbækurnar mínar, bæta inn í eyðurnar þegar ég sá að mér hafði yfirsést eitthvað og nýta skrifin til þess að skipuleggja næstu kennslustundir, fundi eða samtöl. Þegar ferðalaginu lauk þá sá ég svart á hvítu hvað hafði áunnist og það var góð tilfinning.

### **3.3.2 Fundir**

Ég safnaði gögnum af ýmis konar fundum. Haustið 2017 hélt ég stóran fræðslufund fyrir allt starfsfólk skólans þar sem ég var með erindi um fjölmennningarlega nálgun í skólastarfi. Fundurinn hafði það að markmiðið að kveikja áhuga á fjölmennningarlegri nálgun í skólastarfi hjá samstarfsfólki. Eftir það hélt ég fjóra kennarafundi yfir skólaárið þar sem kennarar voru hvattir til að mæta en þar var lagt upp með að draga fram þær áskoranir sem kennarar stóðu frammi fyrir við kennslu í blönduðum nemendahópum. Á þessa fundi mættu flestallir kennarar skólans. Ég hóf fundina á stuttu innleggi um fjölmennningarlega nálgun í skólastarfi til að skapa umræður. Mitt innlegg á fundina byggði ég á gögnunum mínum af fyrri fundum

og samtali sem ég átti við kennara en einnig því sem ég var að glíma við í minni kennslu. Á fundunum leitaðist ég jafnframt við að skapa rými fyrir kennara til þess að tjá sig um sínar áskoranir í kennslu og vangaveltur. Eftir fundina skráði ég það sem kom fram á þessum fundum, þau atriði sem snertu rannsóknina og velti fyrir mér hvernig ég gæti brugðist við því sem fram kom. Oftar en ekki komu niðurstöður fundanna fram í rannsóknardagbókinni og mánudagspóstunum þar sem ég velti upp mögulegum viðbrögðum.

Ég hélt líka minni fundi með kennurum á ólíkum stigum þ.e. yngsta,- mið- og unglíngastigi. Þeir voru sjaldnar eða u.þ.b. tveir fundir með kennurum af hverju stigi fyrir sig. Stigsfundirnir voru fámennari en á þá mættu fjórir til sex kennarar á hvern fund. Markmið fundanna var að gefa kennurunum tækifæri til að ræða þær áskoranir sem þeir stóðu frammi fyrir í litlum hópum og hvernig hægt væri að bregðast við þeim. Á fundunum lagði ég mig fram um að bregðast við því sem fram kom. Líkt og á stærri fundunum safnaði ég upplýsingum um það sem kennarar voru að segja með því að skrá hjá mér það sem fram kom og viðbrögðum mínum við því. Þannig vörpuðu fundirnir og gögnin sem ég safnaði í kjölfarið ljósi á þær áskoranir og tækifæri sem kennarar stóðu frammi fyrir í fjölmennigarlegum nemendahópum frá degi til dags.

Í rannsókninni hvöttu þessir fundir mig áfram í að skoða starf mitt. Vangaveltur kennara, áhyggjur og viðbrögð þeirra hjálpuðu mér að draga fram þætti í eigin kennslu sem mikilvægt var að rýna í á gagnrýninn hátt og nýta í áframhaldandi vinnu.

### **3.3.3 SvaKaHafs fundir**

Á u.þ.b. þriggja vikna fresti voru SvaKaHaf fundir en þar hittast meistaranemar á menntavísindasviði Háskóla Íslands í starfendarannsóknum ásamt leiðbeinendum. Fundirnir draga nafn sitt af upphafsstöfum leiðbeinanda sem leiða fundina. Á fundunum fengu nemendur fræðslu frá leiðbeinendum, áttu við þá samtal og fengu leiðsögn um sín verkefni. Jafnframt var unnið í smærri hópum þar sem nemendur sögðu frá verkefnum sínum, glímunni við rannsóknina og annað sem brann á þeim. Þar sköpuðust umræður og reynsla þeirra sem lengra voru komnir nýttist þeim sem komnir voru skemur á veg. Þarna sköpuðust tengsl sem voru ómetanleg á ferðalaginu. Út frá þessum hópi varð til spjallhópur þriggja meistaranema sem m.a. skiptust á skoðunum, upplýsingum og hvatningu hver til annars. Fundunum má líkja við lærdómssamfélag nemenda og kennara þar sem sérfræðingar og nýliðar unnu að sameiginlegum markmiðum þ.e. nýliðar sem stefna að því að verða sérfræðingar (Svanborg Jónsdóttir, Hafdís Guðjónsdóttir, Karen Rut Gísladóttir, 2018). Samskiptin við kennara og aðra nemendur hjálpuðu til við að móta rannsóknarhugmyndina, átta sig á því sem maður hafði verið að gera, hvað maður hafði verið að takast á við og loks

hvernig framhaldinu væri best háttað. Ég skrifaði í rannsóknardagbókina mína eftir hvern fund, hvað ég tók með mér, hvað ég upplifði og spurningar sem vöknudu.

### 3.3.4 Óformlegar samræður við samstarfsfólk og nemendur

Í óformlegum samræðum við samstarfsfólk komu gjarnan fram fjölbreytt sjónarhorn á viðfangsefni líðandi stundar. Þar var skipst á skoðunum, hugmyndir kynntar, reynslusögur sagðar og góð ráð gefin. Með því að skrá og safna markvisst gögnum úr samræðum við samstarfsfólk getur orðið til ákveðinn vísir að rannsóknargögnum (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011). Fundir leiða gjarnan til samræðna og eftir að fundi er slitið er samræðunni hvergi nærri lokið. Hún heldur áfram hvort sem það er strax eftir fund eða á kennarastofunni, á göngum eða inni í kennslustofum. Það er gjarnan samtal um líðan, reynslu, áhyggjur, sögur af sigurum og ósigurum o.s.frv. Ég var ávallt með eyru og augu opin fyrir þessum samræðum, ekki bara því sem aðrir sögðu heldur líka því sem ég sjálf hafði til málanna að leggja. Ég var mjög meðvituð um það sem ég sagði og hvernig ég sagði það, mér fannst það segja svo mikið til um hugmyndir mínar gagnvart viðfangsefninu og hópnum sem ég talaði við. Með því að punkta niður í dagbókina mína þær áherslur sem birtust í samtölum kennara, velta því upp hvað það var nákvæmlega sem þeir voru að segja og hvað ég gæti gert til þess að bregðast við þessum vangaveltum. Með þessu var ég að svara rannsóknarspurningunum sem lagt var upp með. Bæði þeim sem sneru að kennurum og einnig sjálfri mér sem rannsakanda því það er ekki síður mikilvægt að ég áttaði mig á viðbrögðum mínum og hvaða áhrif þau hafa á samstarfsfólk mitt. Þegar leið á rannsóknina og eftir að henni lauk áttaði ég mig á því að þetta óformlega samtal spilaði mjög stórt hlutverk í þróun lærdómssamfélags í skólanum. Það var í gegnum óformlegu samtölin sem tengsl mynduðust, traust skapaðist og nýjar hugmyndir kviknuðu.

Í þessu sambandi má ekki gleyma samræðum við hópinn sem allt snýst um, nemendurna sjálfa. Þeir eru oft bestu kennararnir og ef við ljáum þeim eyra og leggjum okkur fram við að skapa umhverfi þar sem þeir hafa tækifæri til að segja sínar skoðanir og færa rök fyrir þeim þá er stór sigur unninn. Að nemendur finni að þeir hafi eitthvað til málanna að leggja og að hlustað sé eftir því sem þeir hafa raunverulega að segja, af því getur skapast góð og gagnleg þekking. Gögnin sem urðu til í þessu samhengi voru punktar sem urðu til í þessum samtölum við nemendur í kennslustundum. Þessi gögn urðu síðan ákveðinn leiðarvísir við þróun fjölmennningarlegra kennsluhátta sem byggðust fyrst og fremst á reynslu, bakgrunni og þörfum nemenda í blönduðum nemendahópum. Þeir urðu einnig forsenda samskiptarýmis sem skapaðist milli mín og nemenda minna.

### 3.3.5 Rannsóknarvinir

Með því að eiga rannsóknarvin eða bandamann verður rannsakandinn ekki eins einmana og getur mátað hugsanir sínar við starfsfélaga eða fengið auka augu og eyru til að fylgjast með og benda á það sem betur má fara eða það sem vel gengur (Hafdís Guðjónsdóttir, 2011). Ég átti tvo rannsóknarvini, annar var samstarfskennari sem var jafnframt vinkona mín. Ég gat alltaf treyst á hana. Hún hlustaði, gaf mér góð ráð og var dugleg að pikka í mig þegar ég fór í niðurrif á það sem ég aðhafðist og fannst lítið ganga. Þá benti hún mér á litlu hlutina og sigrana sem við höfðum náð í skólanum og ég í minni kennslu. Hún var líka dugleg að láta mig vita þegar ég ætlaði mér of mikið og fór of geyst, því það gerðist sannarlega nokkrum sinnum á þessu ferðalagi. Ég skráði samtöl okkar í rannsóknardagbók og nýtti þau til þess að taka næstu skref í rannsókninni. Rannsóknarvinur minn var að stíga sín fyrstu meðvitudu skref í fjölmenningarlega átt í skólastarfi og ég gat alltaf treyst á hann. Hinn rannsóknarvinurinn var faglegur sálufélagi frá því ég hóf kennslu fyrir um fimmtán árum síðan. Ég stóð mig ítrekað að því að hringja í hann þegar ég þurfti ráð, ræða ákveðin álitamál, áskoranir eða almennt um það sem ég var að gera í starfi mínu. Þegar ég las yfir gögnin mín þá áttaði ég mig á því hversu stóran þátt þessi vinur átti í þessari vegferð. Að hafa alltaf aðgang að faglegum vini til að tjá mig um það sem mér lá á hjarta hverju sinni á faglegan hátt er ómetanlegt.

### 3.3.6 Mánudagspóstar

Mánudagspóstar draga nafn sitt af því að rannsakendur í SvaKaHaf hópnum eru hvattir til þess að senda leiðbeinendum sínum póst á mánudögum þar sem rannsakendur greina frá því sem þeir hafa aðhafst í vikunni. Póstarnir ramma þannig inn helstu verkefni vikunnar, hugleiðingar og spurningar. Leiðbeinendur svara síðan póstinum á greinargóðan hátt þar sem gjarnan er varpað ljósi á það sem skiptir máli að svo stöddu, rannsakanda er beint í aðra átt ef svo ber undir og næstu skref ákveðin. Ég skrifaði ítarlega pósta þar sem ég fór yfir hvað hafði gerst í liðinni viku, bæði hvað varðar dæmi úr kennslustundum, samskipti, fundi, hugleiðingar mínar og annað sem tengdist rannsókninni. Ég hafði þann háttinn á að ég las yfir dagbókarfærslur vikunnar, fór yfir þær í huganum, lagði mat á sumt, bætti við þar sem mér hafði yfirsétt svo eitthvað sé nefnt. Viðbrögðin við póstinum hjálpuðu við greiningu gagna og ákvarðanatöku um framhaldið og vörðuðu leið mína í rannsóknarferlinu.

## 3.4 Gagnagreining

Gagnagreiningin í þessari rannsókn var tvíþætt. Í fyrsta lagi átti frumgreining gagna sér stað samtímis því að gögnunum var safnað eða fljótlega á eftir. Við dagbókarskrif vöknudu til að mynda spurningar sem urðu til þess að hugmyndir að lítilsháttar breytingum í kennslu kviknuðu sem hjálpuðu mér að þróa starfshætti sem tækju betur mið af tungumála- og menningarauðlindum nemenda.

Í gegnum skólaárið las ég reglulega yfir gögnin. Í sumum tilfellum vann ég úr þeim með því að endurskrifa þau. Ég afritaði hugrenningar og vangaveltur sem ég hafði tekið upp á símann. Í gegnum þetta ferli fór ég að greina eigið óöryggi þegar kom að því að mæta auðlindum nemenda af erlendum uppruna inni í bekk, viðnámi nemenda við þeim kennsluháttum sem ég nýtti og koma auga á ómeðvitaðar „flóttaleiðir“ mínar til að þurfa ekki að takast á við þessa áskorun. Þessi stöðuga vinna með gögnin gerði mér kleift að staldra við og rýna í það sem var að gerast á vettvangi. Smám saman fór ég að sjá betur þær áskoranir sem ég stóð frammi fyrir eins og að vera með „aðgerðarlausu“ nemendur í bekknum mínum. Einnig fór ég að koma auga á möguleg tækifæri til að gera ákveðnar breytingar í kennslunni eins og að bjóða nemendum að koma með bækur á eigin móðurmáli, vinnu þvert á tungumál í gegnum ritun og fjölbreyttari áherslur í námsmati. Þannig tókst mér að taka lítil en mikilvæg skref til að þróa kennsluhætti með nemendum mínum. Á þennan hátt birtist frumgreining gagna í smávægilegum breytingum á kennsluháttum og kennsluumhverfinu í gegnum allt skólaárið.

Á seinni stigum gagnagreiningarinnar setti ég mig í aðrar stellingar gagnvart gögnunum mínum. Ég rýndi þvert á gögnin til að draga fram það ferli sem ég hafði farið í gegnum í tengslum við viðfangsefnið á rannsóknartímabilinu með það fyrir augum að svara rannsóknarspurningum verkefnisins. Ég byrjaði á að fara yfir öll gögnin og skrifa heildarsögu út frá þeim, söguna af ferðalagi mínu frá upphafi til enda. Ég skrifaði söguna upp í tímalínu, frá degi til dags, viku fyrir viku og mánuði til mánaðar. Þessi vinna gaf mér tækifæri til að rifja upp og endurupplifa það sem ég hafði gengið í gegnum. Þessi þáttur gagnagreiningarinnar var tímafekkur, en í gegnum þetta ferli náði ég að horfa á ferlið mitt úr ákveðinni fjarlægð.

Þegar ég las yfir heildarsöguna fór ég að koma auga á ákveðna þræði og atvik sem breyttu sýn minni á nám og kennslu nemenda sem bera með sér ólíkan tungumála- og menningarbakgrunn. Í sögunni minni var ákveðinn þráður sem einkenndist af tilfinningum, samskiptum og vilja til breytinga. Þetta voru atvik eins og viðbrögð nemenda þegar þeir tengdu ekki við það sem ég ætlaðist til af þeim, þegar ég skapaði þeim rými til samskipta við mig og skapaði rými fyrir auðlindir þeirra. Þegar ég horfði þvert á þessar áherslur fór ég að sjá ákveðin þemu. Þetta voru þemun að tilheyra, væntingar og viðhorf til nemenda, að koma auga á auðlindir nemenda og vinna út frá þeim, árangur í skólastarfi og að axla ábyrgð sem kennari. Þessi þemu tengdust hvert öðru á einn eða annan hátt. Þessi þemu þróuðust og breyttust enda þurfti að skerpa og dýpka mörg þeirra. Þegar ég fór að vinna með þau við skrif niðurstöðukaflans þá sá ég að það var erfiðara að taka í sundur en að sameina sum þeirra þema sem ég hafði áður greint.

Út frá þessum áherslum fór ég að greina ákveðin þemu til að vinna út frá í niðurstöðukaflanum. Það var ekki auðvelt að draga fram þessi þemu því hver saga hafði að

geyma fleiri en eitt þema ef svo má segja. Þannig þurfti ég í gegnum greiningarferlið að ákvarða hvaða þema það væri sem hver saga segði og leggja mig fram um að setja í forgrunn þá þætti í greiningu minni, á meðan önnur atriði voru þá sett í bakgrunninn. Síðan þurfti ég virkilega að leggja mig fram við að velja hvaða þræði eða lærdóma ég vildi birta í niðurstöðum rannsóknarinnar. Í lokin vann ég út frá fjórum þemum; Að koma auga á eigin hugmyndir um nám og kennslu, að byggja nám á auðlindum nemenda, að skapa samskiptarými og byggja upp traust og að lokum að þróa námsmat út frá auðlindum nemenda.

### 3.5 Siðferðileg atriði

Í upphafi rannsóknar var skriflegt leyfi skólustjóra fengið og var það auðsótt mál þar sem um var að ræða annars vegar þróunarverkefni og hins vegar þróun kennsluhátta til þess að koma til móts við menningarlega fjölbreytta nemendahópa. Siðferðileg álitamál rannsóknarinnar fólust að mínu mati í því að þátttakendur séu upplýstir um það að ég sé að vinna starfendarannsókn. Þó ekki þurfi skriflegt leyfi við að rannsaka eigin störf þá er eðlilegt að ég upplýsi fólk t.d. í samræðum, á fundum og í viðtölum að ég sé jafnframt að safna rannsóknagögnum?. Í öllum tilfellum var fyllsta trúnaðar gætt og nöfnum á fólki breytt í rannsókninni. Í gagnagreiningu fullvann ég hverja sögu á þann hátt að ekki væri hægt að rekja þær til einstaka nemanda. Ég byrjaði á því að lesa þvert á sögurnar sem féllu undir hvert þema. Síðan valdi ég þær sögur sem yrðu uppistaðan í þemanu. Þegar það var komið las ég aftur þvert á sögurnar og dró fram áherslur sem lýstu sameiginlegri reynslu nemenda þegar kom að vinnu í tengslum við þau viðfangsefni sem við vorum að fást við. Þessar áherslur nýtti ég mér til að fullvinna þær sögur sem urðu fyrir valinu þannig að á bak við hverja sögu stæði ekki einn einstaklingur heldur sameiginleg reynsla margra.

Í rannsóknaráætluninni skráði ég að siðferðileg álitamál sem koma upp meðan á rannsókninni stóð yrðu skráð í rannsóknardagbókina. Þessi álitamál voru þau mál sem reyndu á siðferðiskennd mína og ég þurfti að leita lausna við. Í rannsókninni safnaði ég gögnum sem lýstu starfi mínu á vettvangi, vinnu minni með kennurum og nemendum. Þrátt fyrir að markmið rannsóknarinnar væri m.a. að þróa eigin kennsluhætti til þess að koma til móts við ákveðinn nemendahóp þá vafðist siðferðilegi þáttur rannsóknarinnar fyrir mér og í rannsóknardagbókinni minni kom ítrekað fram togstreita gagnvart rannsókninni:

Ég veit ekki alveg hvernig ég á að tækla þetta með siðferðið og það hvort að ég sé með nemendur mína sem viðföng og sé drifin áfram af þeirri hvöt að ég verði að halda dampi vegna þess að annars klára ég þetta verkefni ekki. Kannski ætti ég öllu heldur að tala um starfendarannsóknina mína sem tæki til þess að vinna þetta þróunarverkefni, gildir einu. Ég er alla vega alltaf að stíga eitt og eitt skref áfram í

því að þróa kennsluna, það er alltaf eitthvað að gerast þó mér finnst hlutirnir stundum ganga hægt fyrir minn smekk (Rannsóknardagbók 18. desember 2017).

Ég þurfti virkilega að hafa fyrir því að vinna úr þessari togstreitu því hún birtist ítrekað í gögnunum mínum þ.e. hvort ég væri að þróa kennsluhætti vegna rannsóknarinnar og ætti því að tala um nemendur sem viðföng. Eða að starfendarannsóknin væri tæki til þess að verða betri og faglegri kennari fyrir alla nemendur. Þegar leið á rannsóknina áttaði ég mig á því að ég var að rannsaka kennslu mína en ekki nemendur. Ástæða þess að ég fór af stað í þetta ferðalag var fyrst og fremst sú að ég vildi leita leiða til þess að verða betri kennari fyrir ákveðinn hóp nemenda, nemenda sem mér fannst ég ekki hafa staðið mig nægilega vel gagnvart. Það sem skipti mig mestu máli var að nemendur mínir næðu árangri, að þeim líði vel í skólanum og að þeir tilheyrðu. Ég fann sterkt í gegnum gagnagreininguna að þetta voru þeir þættir sem drógu mig áfram í rannsókninni. Ég var meðvituð um stöðu mína gagnvart nemendum og samstarfsfólki og kappkostaði að gæta sanngirni og virðingar gagnvart þeim í allri umfjöllun minni þannig að enginn hlyti skaða af (Sigurður Kristinsson, 2013).

Það má segja að fjórar helstu reglur siðgæðis í rannsóknum hafi verið hafðar sem hornsteinn í rannsókninni. Þar ber fyrst að nefna siðgæðisregluna sem kveður á um virðingu fyrir sjálfræði þátttakenda. Í öðru lagi skaðleysisregluna sem kveður á um að forðast skuli að valda þátttakendum skaða. Í þriðja lagi er það velgjörðarreglan sem kveður á um að hver skuli láta gott af sér leiða. Í fjórða lagi er það réttlætisreglan sem gerir þá kröfu að hópar og einstaklingar sem hafa veika stöðu séu sérstaklega verndaðir gegn áhættu (Sigurður Kristinsson, 2013). Í raun má segja að rannsóknin hafi ýtt undir aukna virðingu gagnvart ákveðnum hópi nemenda og aukinn skilning á hlutverki kennara, viðhorfum þeirra og áskorunum.



## 4 Niðurstöður

Togstreita, hugrekki og vilji til að breyta var einkennandi á þessu ferðalagi í að innleiða fjölmennningarlega starfshætti í skólastarfi. Rannsóknarfókusinn var á mig sem íslenskukennara í fjölbreyttum nemendahópum í samspili við umhverfi mitt. Í niðurstöðukaflanum hér á eftir lýsi ég þeim leiðum sem ég fór í eigin kennslu annars vegar og með kennurum skólans hins vegar til þess að þróa mína eigin kennsluhætti. Í fyrsta kafla dreg ég fram eigin vangaveltur og tilfinningar áður en ég lagði upp í þetta ferðalag, hvað það var sem kveikti neista innra með mér, neista sem virtist verða að óslökkvandi báli. Ég fylltist ákveðnum eldmóði og krafti til þess að gera breytingar í skólastarfi eins og ég lýsi í kaflanum, tilbúin að sigra heiminn. Næsti kafli heitir *Að koma auga á eigin hugmyndir um nám og kennslu* og fjallar hann um þau augnablik þar sem ég áttaði mig á því hvernig hugmyndir mínar um nemendahópinn minn birtust í því sem ég sagði og gerði í kennslustundum. Á þessum augnablikum þurfti ég oft að horfast í augu við að kennsluhættir mínir voru í mótsögn við eigin hugmyndir um nám og kennslu. Þau urðu mörg hver til þess að breyta sýn minni á hvað felst í fjölmennningarlegu námi og kennslu og skólastarfi almennt. Ég þurfti virkilega að líta í eigin barm. *Að byggja nám á auðlindum nemenda: Að finna samhengi* er næsti kafli. Í honum greini ég frá því hvernig mér tókst að setja hlutina í samhengi með því að nýta auðlindir nemenda í kennslustundum þannig að nám þeirra yrði bæði merkingarbært og árangursríkt. Því næst er kafli *að skapa samskiptarými og byggja upp traust: Að hlusta og heyra* en þar greini ég frá baráttu minni við eigin fordóma og hvernig ég geri mér grein fyrir því hvað kerfislægar hugsanir um hvað nemendur eiga að kunna eru sterkar í mér. Eftir mikla innri baráttu og vinnu við að leggja mig fram um að koma auga á hvernig og með hvaða hætti nemendur geta lært og eru að læra, þá tókst mér að skapa samskiptarými milli mín og nemenda. Í þessu rými fær nemandinn tækifæri til að tjá sig og hafa áhrif á nám sitt og námsframvindu. Að lokum er það kafli *Að þróa námsmat út frá auðlindum nemenda: Með viljann að vopni*. Í þeim kafla lýsi ég glímu við kerfislægar hugsanir en jafnframt miklum vilja til að koma til móts við nemendur mína með því að byggja námsmatið á auðlindum þeirra.

### 4.1 Aðdragandi rannsóknar: Tilbúin að sigra heiminn

Ég tók að mér það verkefni að leiða innleiðingu á fjölmennningarlegum kennsluháttum í skólastarfi í skólann minn. Ég fór inn í verkefnið eftir ár í meistaranámi með áherslu á fjölmennningarlegt skólastarf en þar öðlaðist ég ekki bara fræðilegar stoðir undir hugmyndir mínar heldur varð ég fyrir einhvers konar uppljómun. Ég kynntist nýju sjónarhorni á skólastarf sem samræmdest almennum hugmyndum mínum um nám og kennslu allra nemenda, ekki bara þeirra sem pössuðu inn í ramma hefðbundins skólastarfs ef svo má

segja. Ég var full bjartsýni og tilhlökkunar, ég hlakkaði virkilega til að upplifa það sem myndi gerast í skólanum á komandi vetri; hjá mér sjálfri, kennurum og nemendum. Ég sá fyrir mér viðhorfsbreytingar gagnvart fjölmenningu og fjölmennningarlegum kennsluháttum líkt og gerst hafði hjá mér í náminu, einhvers konar upplifun hjá kennurunum sem yrði til þess að umbreyta kennsluháttum í skólanum.

Ég fór af stað full bjartsýni og trúði því að þessi vinna væri eitt skref af mörgum í átt að réttlátari heimi eins og dagbókarfærslan hér að neðan ber vitni um.

Ég hlakka til vetrarins. Drifkrafturinn er hugrekki. Ef ég þori að standa með sjálfri mér og gera það sem ég trúí á þá verða mögulega börn þarna úti sem fá menntun við hæfi, stuðning, líður vel í skólanum en umfram allt upplifi að þau tilheyri. Ég hef svo oft spurt mig spurninga eins og af hverju virðast sumir nemendur hafa meira vægi en aðrir og af hverju kunna sumir foreldrar betur á kerfið en aðrir? Er þetta vegna þess að þeir eru betri foreldrar, vilja börnunum sínum betur en aðrir foreldrar sem ekki virðast sýna námi barna sinna jafn mikinn áhuga? Af hverju ná sumir nemendur betri árangri en aðrir? Jaðarsetur skólakerfið ákveðna nemendahópa? Eiga þeir sér ekki von í skólakerfinu? (Rannsóknardagbók júní 2017)

Þegar ég horfi til baka sé ég að á þessu augnabliki fannst mér ég vera að leggja af stað í vegferð sem hafði verið að mótast með mér, bæði meðvitað og ómeðvitað. Ferðinni var heitið í leit að svörum við þeim áleitnu spurningum sem á mig höfðu sótt í gegnum starf mitt á vettvangi, spurningum eins og hvað ÉG sé í nemendum, hvað þeir kunna og geta eða hvað í þeim býr. Í gegnum reynslu mína á vettvangi hef ég áttað mig á að maður þarf stundum að kafa djúpt eftir einhverju sem gerir nám merkingarbært í hugum nemenda. Til að undirbúa mig fyrir komandi verkefni ákvað ég að mæta að vori á nýja vinnustaðinn minn og anda að mér menningunni í skólanum, heyra í stjórnendum og þreifa eftir því hvaða hugmyndir og væntingar þeir hefðu til verkefnisins eða kannski öllu heldur til mín sem leiðtoga fyrir verkefnið. Ég ætlaði að nýta sumarið í að „nesta mig“ með því að lesa fræðin, leiðarljósín, sem áttu vonandi eftir að vísa mér veginn á komandi vetri og hjálpa mér að setja niður fyrir mig hvað mig langaði til að gera. Mig langaði að gera þetta vel, jafnvel þannig að eftir því væri tekið. Það var einkum tvennt sem braust um í brjósti mér við upphaf þessa rannsóknarferðalags. Annars vegar langaði mig að sýna fram á að þessi skóli væri eftirsóknarverður, að nemendurnir þar hefðu vægi. Ástæða þess er að ég trúí því að allir nemendur hafi margt fram að færa ef þeir fá tækifæri til þess að vinna út frá auðlindum sínum. Hins vegar fannst mér ég sem fagmanneskja þurfa að sanna fyrir mér og öðrum að það kæmi eitthvað almennilegt út úr veru minni í þessum skóla, að ég yrði á einhvern hátt

metin út frá árangrinum. Ég bar sjálf miklar væntingar til þessa verkefnis. Ég vildi sanna fyrir sjálfri mér að ég gæti tekist á við krefjandi aðstæður og jafnvel endurskilgreint merkingu hugtaksins árangur út frá þeirri vinnu sem ég var að fara að takast á við.

Ákvörðunin að skipta um starfsvettvang til að vinna að þessu verkefni olli ákveðinni innri togstreitu. Ég skynjaði ýmiskonar ytri viðhorf sem fengu mig til þess að efast um að þetta væri rétt ákvörðun. Ég var meðvituð um að ég naut ákveðinnar virðingar sem íslenskukennari og umsjónarkennari á mínum fyrri vinnustað þar sem ég þótti skila góðum árangri í störfum mínum. Með góðum árangri á ég m.a. við árangur á stöðluðum prófum og skimunarprófum. Ég náði framförum og árangri með nemendum mínum samkvæmt viðmiðum skólans um árangur. Ég var ekki viss um að mér gengi eins vel á nýjum stað, að ég í raun og veru næði sama árangri. Ég óttaðist jafnvel að störf mín yrðu ekki metin líkt og ég var vön. Ég vissi nefnilega að ég yrði að breyta um áherslur í kennslunni ef ég ætlaði að vera samkvæm sjálfri mér. Engu að síður bjó fyrri reynsla og þau viðmið sem ég hafði um árangur í fyrra starfi með mér og það átti eftir að reyna verulega á mig í þeirri nálgun sem ég hafði kosið að þróa með mér. Ég skynjaði líka ákveðin viðhorf til þess skóla sem ég réði mig til, viðhorf sem einkenndust af því að umræddur skóli væri ekki jafn góður á einhvern hátt og að þar væru nemendur og foreldrar sem hefði minni áhuga og metnað fyrir námi. Í sannleika sagt upplifði ég bæði minni væntingar til foreldra og nemenda í þessum skóla en öðrum í bæjarfélaginu. Ég skynjaði ákveðin skilaboð til mín um að það gæti orðið erfitt að ná sama árangri í þessum skóla og þeim sem ég hafði starfað í undanfarin ár.

Þegar ég skipti um starfsvettvang var ég ekki viss um að mér myndi ganga eins vel í kennslu á nýjum stað. Það var margt sem hafði þar áhrif á. Á sama tíma og ég þurfti að horfast í augu við ótta minn um að ná mögulega ekki sama árangri og áður, skynjaði ég sterkt að hugmyndir mínar um árangur voru að breytast. Ég vissi að í þessu vinnuferli þyrfti ég að treysta því að ég kæmi auga á ný viðmið um árangur í skólastarfi. Þessi uppgötvun á ólíkum viðhorfum til náms hafði þau áhrif á mig að ég fylltist annars vegar eldmóði til að fylgja hugmyndum mínum eftir og hins vegar kvíða um að ég myndi mögulega ekki ná að standast eigin væntingar. Þessi tilfinningalega togstreita einkenndi í raun allt rannsóknarferlið eins og eftirfarandi dagbókarfærsla ber vitni um:

Af hverju er ég að láta álit annarra og viðhorf til skólans hafa áhrif á mig. Þetta er spurning um viðhorf og væntingar. Ég trúði því að allir foreldrar vilji það besta fyrir börnin sín síðan er bara mismunandi hvaða stuðning og viðmót fólk þarf. Samt læt ég þetta hafa áhrif á mig og ég velti því fyrir mér hvort ég sé að gera rétt. Ég veit svo sem ekkert hvað ég er að fara út í, hvert mitt hlutverk verður en ég veit hvaða viðhorf ég hef til fjölmennningar og ætla að vinna út frá því. (Rannsóknardagbók 4.mái 2017)

Til að halda markmiðum mínum til streitu þurfti ég í gegnum allt rannsóknarferlið að minna mig á eigin viðhorf til fjölmenningar og hvernig ég gæti haft þau að leiðarljósi.

Ég hafði öðlast ákveðna sýn og tileinkað mér orðræðu sem hjálpaði mér að koma auga á að hverju ég vildi stefna með þessari vinnu. Þessi nýja sýn og orðræða er að ýmsu leiti andstæð ríkjandi orðræðu um skólastarf í mínu skólaumdæmi. Einn helsti áttakpunkturinn kjarnast í umræðu um árangur í skólastarfi þar sem hin hefðbundna sýn byggir á fyrirframgefnum viðmiðum um árangur samkvæmt niðurstöðum úr samræmdum prófum og stöðluðum skimunarprófum. Námsmat þar sem framfarir eru mældar án tillits til menningar- og félagslegra þátta. Þær hugmyndir sem voru að þróast með mér byggðu á því að nýta styrkleika nemenda og auðlindir þeirra þeim til framdráttar í námi. Með því vildi ég horfa á tungumálaauð þeirra, reynslu og menningarbakgrunn til þess að meta námsframvindu hjá þeim.

#### **4.2 Að koma auga á eigin hugmyndir um nám og kennslu: Að horfa í eigin aðstæður**

Á sama tíma og ég vildi þróa og innleiða fjölmenningarlega kennsluhætti með samkennurum áfram á þeirri sýn og orðræðu sem ég hafði þróað með mér fann ég að ég gekk ekki í takt við samstarfsfólk mitt. Kennarar virtust ekki eins áhugasamir um viðfangsefnið og ég hafði vonað. Mér fannst ég tala fyrir daufum eyrum og kennarar almennt ekki vilja ræða við mig um málefnið. Ég þurfti að finna leiðir til þess að sá frægum meðal samstarfsfólks, virkja áhuga og skapa samtál okkar á milli sem gæfi okkur tækifæri til að skapa sameiginlega sýn á vinnuna framundan. Þegar mér fannst lítið ganga í að fá kennara til liðs við mig þrátt fyrir fundi og samtöl, fá þá til að tala um og þróa sína kennsluhætti, jafnvel sýna viðfangsefninu áhuga þá sneri ég mér að minni eigin kennslu. Ég vissi að mikilvægur hluti í að þróa vinnuna áfram væri að vera ákveðin fyrirmynd fyrir aðra kennara. Þrátt fyrir góðan ásetning, nýja sýn á nám og kennslu og löngun til þess að breyta mínum eigin kennsluháttum átti ég erfitt með að byrja. Einhvers konar togstreita kraumaði innra með mér. Mig langaði svo að fara af stað af krafti og ná „árangri“ en um leið þá átti ég erfitt með að byrja og í raun vissi ég ekki almennilega hvernig ég ætti að byrja. Ég var hrædd um að ná ekki árangri, án þess endilega að setja niður fyrir mér hvernig ég skilgreindi árangur í þessu samhengi og hverju ég ætlaði að ná fram með verkefninu. Ég vissi að sú þekking og reynsla sem ég hafði viðað að mér undanfarið ár bjó með mér, að ég væri ekki sami kennarinn og áður. Ég gat ekki gengið til verka eins og ég var vön. Mér fannst samt einhvern veginn erfitt að hugsa til þess að kenna fagið mitt, íslensku, á annan hátt en ég hafði gert. Um þetta skrifaði ég í dagbókina mína:

Ég get ekki farið inn og kennt bara eins og ég hef gert áður. Það væri samt auðveldast en það samræmist ekki því sem ég vil og ætla að standa fyrir í

kennslunni minni. Ég er ekki sami kennarinn og ég var fyrir námsleyfið. Kannski væri auðveldara að þróa fjölmenningslega kennsluhætti ef ég væri að kenna eitthvað annað en íslensku, til dæmis samfélagsfræði. Þá myndi ég algerlega breyta um áherslur. Ég verð samt að reyna, nýta það sem ég er búin að læra til að koma til móts við tvítyngda nemendur. Ég verð að reyna að aðlaga námið að þeim og hugsa út fyrir boxið þannig að ég sé ekki bara að kenna þeim orð og setningar sem hafa litla merkingu fyrir þá. (Rannsóknardagbók 15.september 2017)

Í bekknum voru tví- og fjöltyngdir nemendur sem í gamla skólanum mínum höfðu alltaf farið út úr kennslustundum hjá mér og í íslensku sem annað tungumál. Núna voru þeir hjá mér í blönduðum nemendahópi. Það reyndist mér erfitt að endurhugsa kennsluna, hvernig ég gæti gert hlutina öðruvísi og ég reyndi að telja mér trú um að það væri auðveldara að breyta ef ég væri að kenna annað fag. Ég vissi engu að síður að ég varð að taka ábyrgð og sjá hana í samhengi við mína eigin starfshætti. Nokkrir af nemendum mínum voru nýlega komnir til Íslands og voru að hefja skólagöngu á unglingsstigi. Aðrir höfðu búið hér lengur en áttu engu að síður langt í land til þess að ná þeim hæfniviðmiðum í íslensku sem ég hafði áður unnið út frá. Nú reyndi á mig sem kennara. Ég þurfti að ná að kenna þessum nemendum á merkingarbæran og árangursríkan hátt. Ég var meðvituð um að tungumál er samofið menningu. Ég vildi að nemendur upplifðu vellíðan, hefðu sterka sjálfsmýnd og dæmdu sig ekki út frá kunnáttu í íslensku. Á sama tíma trúði ég því að nemendur þurfi að læra tungumálið hratt og örugglega til að ná að fóta sig í íslensku skólakerfi og samfélagi.

Þrátt fyrir að ég væri meðvituð um hugmyndir mínar þegar kom að fjölmenningslegum kennsluháttum fannst mér erfitt að fylgja þeim eftir í framkvæmd. Það er nefnilega eitt um að tala og annað að gera. Ég var að hefja störf í nýjum skóla og ég þekkti lítið sem ekkert til nemenda minna né starfshátta. Ég tók því þann pól í hæðina að á meðan ég væri að kynnast nemendum og aðstæðum þá myndi ég bara keyra alla í gegnum sama námsefnið. Náms efni sem ég þekkti vel, var örugg með að kenna og var ánægð með, alla vega fyrir eintyngda nemendur. Ég gat samt ekki horft fram hjá Thelmu sem var nýflutt til landsins og talaði enga íslensku. Hún hafði engar forsendur til að takast á við þau verkefni sem ég lagði til grundvallar í minni kennslu og það olli mér hugarangri:

Ohhh Thelma situr bara aðgerðarlaus í tímum, ég má ekki horfa fram hjá því. Ég skil ekkert í Söru (kennari sem kennir íslensku sem annað tungumál) að láta hana ekki koma með efni til að vinna í tímum hjá mér. Hún segist vera búin að láta hana hafa eitthvað en Thelma kannast ekkert við það. Ég hef á tilfinningunni að Sara hafi ekki látið hana hafa efni. Ég sagði við Thelmu í dag að ég ætlaði að tala við Söru, þetta gengur ekki svona. (Rannsóknardagbók 18.september 2017)

Þegar ég horfi til baka sé ég hvernig margir samverkandi þættir höfðu áhrif á líðan mína og hegðun á þessu augnabliki. Ég hafði ekki áður þurft að taka á móti nemendum sem töluðu enga íslensku og því ekki þurft að skapa aðstæður þar sem nemendur gátu unnið út frá eigin auðlindum. Af þessum sökum gat Thelma í raun ekki gert neitt annað en bara „verið“ inni í þessum tímum og ég þurfti því að gjöra svo vel að horfast í augu við veruleikann eins og hann var. Ég fann fyrir óöryggi sem birtist í ákveðnum þirringi. Ég vissi ekki hvernig ég átti að takast á við aðgerðarlausan nemanda á sama tíma og ég þurfti að keyra mína kennslu áfram í nemendahópi þar sem ég var að stíga mín fyrstu skref. Mín fyrstu viðbrögð voru að varpa ábyrgðinni yfir á kennara sem kennir íslensku sem annað tungumál, að hann hafi ekki látið viðkomandi nemanda hafa „efni til að vinna í tímum hjá mér.“ Ekki nóg með það. Þegar þessi sami kennari sagði mér að hann hafi látið nemandann hafa efni til að vinna með leyfði ég mér jafnvel að efast um að það væri rétt. Þegar ég skoða þetta atvik nánar sé ég að hluti af þirringnum átti rætur að rekja til eigin samviskubits. Ég vissi að Thelma vildi læra, hafði góða námstækni og var fljót að tileinka sér nám. Til að mynda hafði hún tekið náttúrufræðipróf á íslensku með aðstoð þýðingarforrita og orðabóka með frábærum árangri. Hún sýndi fram á góða þekkingu á efninu og gat sett það fram á skýran og skilmerkilegan hátt. Svo sat hún bara inni hjá mér og gerði ekkert. Ég sem ætlaði að vera fyrirmynd annarra í því að koma til móts við nemendur af erlendum uppruna. Ég upplifði vanmátt gagnvart eigin hugmyndum og því sem ég vildi standa fyrir. Þessi vanmáttarkennd var tilkomin vegna þess að ég vissi innst inni að ég var ekki að vinna samkvæmt því sem ég hafði einsett mér í upphafi. Eftir nokkrar árangurslitlar kennslustundir fyrir Thelmu þar sem hún sat aðgerðarlaus ákvað ég að setjast niður með henni og ræða um væntingar hennar til íslenskunámsins. Hún sagði að sig langaði eftir bestu getu að fylgja bekkjarfélögum sínum í náminu, þ.m.t. íslenskunáminu. Í foreldraviðtali við föður hennar kom fram að hann vildi að hún stæði jafnfætis bekkjarfélögum sínum við lok grunnskóla og gæti farið í framhaldsskóla. Á sama tíma og ég skynjaði sterkar væntingar til mín sem kennara upplifði ég mikla pressu. Þessi stúlka ætlaði sér langt í námi og hún hafði allar forsendur til þess. Ég fann að ég varð að koma til móts við þessar kröfur. Í huga mínum spruttu fram spurningar um hvernig ég gæti skapað rými fyrir Thelmu í minni kennslu þar sem hún myndi vaxa og dafna á eigin forsendum og ná að byggja brýr á milli eigin móðurmáls og menningar og íslenskrar tungu og menningarheims.

Á sama tíma og ég var að læra að horfast í augu við eigin hugmyndir um nám og kennslu til að byggja á auðlindum nemenda vildi ég eiga í samskiptum við samkennara mína um fjölmennarlega kennsluhætti. Ég reyndi að leita leiða til að ná til eyrna samstarfsfólks með óformlegum leiðum eins og að spjalla á kaffistofunni, sýna fjölbreytileikanum áhuga með því að spyrja spurninga, boða til óformlegra samtalsfunda þar sem kennarar höfðu tækifæri til að deila reynslu sinni, segja frá því sem ég var að upplifa í kennslunni og fleira í þeim dúr.

Ekkert virtist virka. Eftir á að hyggja þá grunaði mig að þetta áhugaleysi væri á einhvern hátt birtingarmynd óöryggis kennara, að þeir áttuðu sig ekki endilega á hlutverki mínu í skólanum eða almennt því sem ég var að reyna að leggja áherslu á. Ég ákvað því að halda formlegt erindi fyrir alla starfsmenn skólans um fjölmennningarlega nálgun í skólastarfi. Markmið fundarins var að kveikja áhuga á fjölmennningarlegri nálgun í skólastarfi hjá samstarfsfólki. Með því vildi ég fá fólk til samstarfs um að þróa fjölmennningarlega kennsluhætti í skólanum. Þvert á hugmyndir mínar um að fræðsluerindið myndi kveikja áhuga hjá fólki þá upplifði ég að það hafði ekki tilætluð áhrif, það kom enginn til mín eftir erindið og ræddi inntak þess frekar. Ég fann að ég þurfti að leita annarra leiða til að fá fólk til skrafs og ráðagerða. Þessi litli áhugi sem ég upplifði til að byrja með og olli mér mikilli togstreitu hefði kannski ekki átt að koma svona mikið á óvart. Kennarar skólans höfðu ekki haft sömu tækifæri og ég í mínu námi til að hugsa um þessar hugmyndir og velta fyrir sér kennsluáttum í þeim anda. Þessi fjarlægð sem ég skynjaði milli mín og kennara þegar kom að þessu viðfangsefni vöktu með mér spurningar. Ég velti fyrir mér hvort ég vissi í raun og veru hvað það þýddi að starfa í anda fjölmenningar. Ég ákvað því að beina sjónum að mínum kennsluháttum og skoða hvað ég var að gera í mínu starfi. Ég þurfti að verða sú breyting sem ég vildi sjá á vettvangi.

#### **4.3 Að byggja nám á auðlindum nemenda: Að finna samhengi**

Tungumála- og menningarauðlindir nemenda af erlendum uppruna eru líklega þær auðlindir sem íslenskum kennurum finnst hvað erfiðast að koma auga á og virkja í námi þeirra í íslenskum grunnskólum. Ekki svo að skilja að þeir vilji það ekki heldur getur það reynst snúið á sama tíma og kennarar reyna að kenna þeim íslensku og aðstoða þá við að aðlagast íslensku skólakerfi og samfélagi. Í gegnum rannsóknarferlið komu augnablik þar sem mér fannst ég ná að skapa rými í minni kennslu til að koma auga á og nýta auðlindir nemenda í námi.

Í minni kennslu hef ég til dæmis lagt mig fram um að vinna reglulega með ritun. Í mínum huga hefur ritun alltaf tilgang og getur því aldrei verið hlutlaust ferli. Eftir því sem ég vann meira með ritun í kennslustundum fannst mér ég styrkjast í þeirri hugsun að ritun hefur tilgang, ólíkan eftir því hver skrifar og í hvaða tilgangi. Mér fannst ég geta nýtt hana til að virkja auðlindir nemenda í kennslu á þann hátt að mér tókst í flestum tilfellum að virkja alla nemendur í ritun. Þar hafði hver og einn tækifæri til þess að skrifa á eigin forsendum, nota þá reynslu sem hann bjó yfir, þann orðaforða sem hann notaði þannig að textinn var merkingarbær fyrir honum. Um leið fékk ég sem kennari sterkari innsýn inn í reynsluheim, orðaforða, væntingar og áhugamál nemenda. Sem dæmi vann ég gjarnan með myndir í ritunarvinnunni. Þetta voru bæði myndir sem komu fyrir í kennslubókunum og myndir sem nemendur völdu sjálfir. Ég bað þá einnig um að skrifa hugleiðingar eða ritunarverkefni út frá

þeim. Með því að hafa frjálssar hendur um efni og efnistöð út frá ólíkum myndum gátu nemendur betur tengt við eigin veruleika og lífsreynslu.

Ég sá ýmsa möguleika í ritunarvinnunni til að virkja fyrri reynslu og tungumálaauðlindir nemenda af erlendum uppruna. Anna var einn þeirra nemenda í tímum hjá mér sem hafði búið stuttan tíma hér á landi. Hún talaði litla íslensku en lagði hart að sér í námi og vildi fylgja samnemendum sínum eins mikið og hægt væri í kennslustundum. Ég brá því á það ráð að biðja Önnu um að skrifa ritun út frá mynd líkt og samnemendur hennar voru að gera og bauð henni að skrifa á sínu móðurmáli. Þannig gat hún auðveldlega tengt verkefnið fyrri reynslu og þekkingu og unnið út frá orðaforða sem kom frá henni sjálfri og átti rætur að rekja í það menningarlega samhengi sem Anna ólst upp við. Orð sem hún notaði á sínu móðurmáli, orð sem hún tengdi við í daglegu lífi. Þegar hún var búin að því þá hvatti ég hana til að nýta sér þýðingarforrit og orðabækur og þýða textann yfir á íslensku. Á meðan á þessari vinnu stóð var ég á hliðarlínunni tilbúin að aðstoða eftir þörfum. Að lokum las ég yfir ritunina með henni og í sameiningu fórum við í það að finna orð sem eru lík á hennar móðurmáli og íslenskunni. Það var virkilega lærdómsríkt fyrir mig sem kennara að fara inn í þetta ferli með Önnu og sjá hvernig hægt var að nýta hennar móðurmál sem brú inn í íslenskuna. Ég varð líka forvitin um móðurmál Önnu og fékk skýrari innsýn í hvaðan hún kom. Ég fann líka að þessar tengingar milli tungumála ýttu undir áhuga Önnu og hún æfði sig í að skoða ólíkan rithátt eftir tungumálum og framburð. Þegar þessari vinnu var lokið var komin einhver lokaafurð, þá glósaði Anna orðin sem hún kunni ekki fyrir. Þetta gekk vel. Anna virtist áhugasöm, vann verkefnið og hafði nóg fyrir stafni alla kennslustundina. Við vorum báðar sáttar við afraksturinn og ég vonaði að hún upplifði þessa kennslustund sem árangursríka. Ég settist niður eftir kennslustund og ígrundaði hvað hefði gerst:

Loksins er eitthvað að gerast hjá mér. Tíminn í dag gekk vel, það er ótrúlegt hvað Anna er fljót að ná þessu. Ég var hrædd um að þetta yrði allt of erfitt fyrir hana, hún hefur ekki búið lengi á Íslandi og þetta var ekkert verkefni fyrir byrjendur. Það hlýtur reyndar að vera auðveldara að þýða sögu sem maður skrifar sjálfur. Alla vega þá er það gríðarlegur léttir að fara úr því að bíða eftir að aðrir sjái um að finna til efni og gera þetta sjálf og á merkingarbæran hátt, í gegnum þekkingu og getu nemandans. Ég er ákveðin í að halda áfram með þessa vinnu. (Rannsóknardagbók 29.september 2017)

Þegar ég skoða þetta vinnuferli sé ég að við verkefni af þessu tagi, þar sem nemendur fá tækifæri til að æfa nýja tungumálið á grunni móðurmálsins og þess sem þeir þekkja, á sér stað mikilvægur og merkingabær lærdómur. Þarna átti sér stað ákveðin uppgötvun hjá mér sem kennara. Í upphafi fannst mér ég standa frammi fyrir mikilli hindrun. Ég hugsaði um



Önnu sem byrjanda í íslensku og var að vandræðast með verkefni fyrir byrjendur í staðinn fyrir að horfa á það sem hún bar með sér. Í byrjun féll ég á einhvern hátt í þá gryfju sem ég hafði alls ekki ætlað mér að falla í og hafði gagnrýnt aðra fyrir þá hugsun að horfa á færni nemenda í gegnum færni þeirra í íslensku. Auk þess að láta það hvarfla að mér að láta hana hafa verkefni fyrir byrjendur þegar hún var alls enginn byrjandi. Sú hætta blasir nefnilega við kennurum að falla í þá gryfju að hafa of litlar væntingar til nemenda sem ekki tala íslensku. Um er að ræða ómeðvituð viðhorf eða svokallaða misskilda góðmennsku. Anna var enginn byrjandi, hún átti sitt móðurmál, bjó yfir mikilvægri reynslu og var búin að læra að lesa og skrifa á eigin tungumáli. Hún var að læra nýtt tungumál. Það var undir mér komið að skapa þetta rými fyrir hana þar sem kunnátta hennar og reynsla myndu nýtast. Ég náði ekki bara að skapa rými fyrir nemanda minn þannig að hann fengi tækifæri til að skrifa út frá eigin forsendum heldur áttaði ég mig á því að með því að gefa honum færi á að nota orð úr eigin reynsluheimi varð íslenskunámið merkingarbærara en ella.

#### 4.3.1 Komin á sporið

Þessi reynsla af vinnu þvert á tungumál gaf mér byr undir báða vængi og má segja að hún hafi plantað hjá mér nýjum hugmyndum um framkvæmdahliðina. Ég fann að ég var komin á sporið. Á sama hátt og ég var að þreifa mig áfram með að skoða hvernig hægt væri að miða ritunarkennsluna út frá bakgrunni og reynslu Önnu þá þurfti ég að skoða hvernig ég gæti unnið með lestur og bókmenntir á sambærilegan hátt. Ég lagði áherslu á yndislestur í kennslustundum þar sem nemendur lásu í bókum sem þeir höfðu sjálfir valið. Þannig reyndi ég að ýta undir lestraráhuga nemenda með það að markmiði að efla heimalestur þeim til ánægju og yndisauka. Stundum lásu þeir bara sér til ánægju en við unnum líka með textann á ýmsan hátt. Stundum gerðum við hraðaæfingar þar sem nemendur lásu þrisvar sinnum í þrjár mínútur sama textann með það að markmiði að komast sífellt lengra eftir hvern lestur. Stundum gerðum við ritunarverkefni út frá því sem við lásum eins og að skrifa um það sem við héldum að gerðist næst, völdum atburð til að skrifa um, áhugaverða persónu, eða útdrátt svo eitthvað sé nefnt. Hingað til hafði ég ekki náð að finna leiðir til að Anna gæti verið virkur þátttakandi í þessari vinnu. Mér fannst ég ekki geta sent hana á bókasafnið þar sem nær eingöngu var um íslenskar bækur að velja. Mér hafði dottið í hug að láta hana hafa léttlestrarefni en gerði mér grein fyrir því að það væri enginn yndislestur. Við héldum áfram að þróa okkur:

Í síðasta tíma spurði ég Önnu hvort hún ætti ekki áhugaverðar bækur heima á sínu móðurmáli sem hún átti. Ég bauð henni að koma með bókina í tíma. Hún brást vel við og kom með frjálslustrarbók á eigin móðurmáli í dag þannig að hún gat tekið þátt í yndislestri eins og aðrir nemendur. Síðan tókum við Þristinn, verkefni sem

miðar að því að þjálfra leshraða nemenda og gat hún tekið þátt eins og aðrir nemendur. Hún tók þátt af fullum krafti og síðan las hún í bókinni sinni í ákveðinn tíma eins og aðrir nemendur. Að því loknu skrifaði hún nokkrar línur á sínu móðurmáli um það sem hún var að lesa. Að lokum þýddi hún það sem hún skrifaði yfir á íslensku. Við fórum yfir þau orð sem hún kunni þegar og ræddum þau sem voru ný. Hún var mjög ánægð eftir tímann og ég reyndar líka. Ég skynjaði ánægju hennar í því að hún vildi ólm gera meira, halda áfram og var stolt af verkefninu sínu. Mér fannst ég vera á réttri leið þarna, eitt skref í einu. (Rannsóknardagbók 30.september 2017)

Á þeim augnablikum þar sem mér fannst ég vera að ná að vinna þvert á tungumál skynjaði ég hvernig þátttaka og áhugi nemenda á þeim verkefnum sem þeir voru að vinna jókst. Ég áttaði mig á því hvernig Anna gat notað móðurmál sitt til þess að þróa íslenskuna og unnið á sambærilegan hátt og aðrir nemendur. Það var stór sigur fyrir mig að finna leiðir með Önnu til að hún gæti notað móðurmálið sitt í íslenskutímum hjá mér. Í raun fannst mér ég ekki upplifa þetta stopp sem verður gjarnan í námi þegar nemendur hætta að læra á eigin móðurmáli og eiga að ná upp ákveðinni hæfni í íslensku til að geta fengið nám við hæfi. Ég skynjaði samfellu á milli móðurmálanna í þessari vinnu með yndislesturinn. Anna las áfram á eigin móðurmáli og fékk þannig tækifæri til þess að viðhalda og efla eigin hæfni um leið og hún þróaði íslenskukunnáttu með því að draga fram ákveðin atriði sögunnar og endursegja bæði á sínu móðurmáli og þýða yfir á íslensku.

#### **4.3.2 Að vinna með viðhorf**

Ein helsta hindrunin við að breyta starfsháttum í átt að fjölmenningslegu skólastarfi felst í viðhorfum kennara. Þetta eru viðhorf sem birtast m.a. í lágum væntingum til nemenda af erlendum uppruna í námi. Þessar væntingar skýrast að einhverju leyti af tungumálafærni nemenda í íslensku og lítilli þekkingu kennara á bakgrunni nemenda og auðlindum þeirra sem getur leitt til ómeðvitaðra fordóma. Þess vegna er mikilvægt að kennarar sem kenna fjölbreyttum nemendahópum þrói með sér gagnrýnið hugarfar til að koma auga á eigin viðhorf og væntingar til ólíkra nemenda og hvernig þeir hafa áhrif á tækifæri nemenda til að tengja fyrri þekkingu og reynslu við eigið nám. Vinna með viðhorf er ekki eitthvað sem gerist í eitt skipti fyrir öll heldur þarf að bregðast við ólíkum aðstæðum á ólíkan hátt. Á þessum tímamarki í mínu rannsóknarferli hafði ég náð að sýna bæði mér og nemendum hvaða viðhorf ég vildi hafa að leiðarljósi í minni vinnu, viðhorf til þess að kunna mörg tungumál, þ.e. hvað tungumál eru mikil auðlind. Þessi vinna með Önnu hafði þau áhrif á þekkingu að nemendur sem áttu annað móðurmál en íslensku vildu líka fá tækifæri til þess að spreyta sig á sambærilegum verkefnum. Þeir vildu fá að nota þau tungumál sem þeir kunnu eða bæði

tungumálin þegar þau voru tvítyngd og þá áttaði ég mig á því að sum þeirra áttu auðveldara með að tjá sig á móðurmálinu en íslensku og vildu fá tækifæri til að byrja þar og þýða síðan yfir á íslensku. Annað sem gerðist var að krakkar sem ekki voru af erlendum uppruna fundu fyrir þessum mikla áhuga sem beindist að ólíkum tungumálum innan kennslustofunnar. Þeir reyndu hvað þeir gátu að tengja sig við fleiri lönd og tungumál. Það má segja að innan kennslustofunnar hafi orðið ákveðin breyting á félagslegri stöðu nemenda. Sá hópur sem ávallt hafði verið „minnihlutahópur“ var kominn í annað hlutverk. Auðlindir þeirra og það sem þeir báru með sér í skólastarfið, tungumál og reynsla, var sett í forgrunn sem aftur hafði áhrif á félagslega stöðu þeirra innan kennslustofunnar. Þeir voru nú fullgildir þátttakendur og höfðu áhrif á þau skref sem tekin voru í skólastofunni enda höfðu þeir svo margt fram að færa.

Í þessari vinnu náði ég að starfa í samræmi við eigin sýn. Í staðinn fyrir að einblína á það sem nemendur skorti; íslenskukunnátta, og hamra á því, náði ég að draga fram það sem nemendur gátu og kunnu. Það hafði þau áhrif að kunnátta þeirra og hæfni urðu eftirsóknarverð:

Það er svo gaman að upplifa hvað vinnan með Önnu hefur skilað sér inn í bekkinn, allt í einu er það orðið eftirsóknarvert að kunna mörg tungumál, nemendur keppast við að segja mér frá öllum tungumálunum sem þeir kunna og vilja fá að vinna þvert á tungumál. Áherslan hefur þannig snúist við að einhverju leyti. Í staðinn fyrir að kunnátta í íslensku sé forsenda fyrir frekara námi þá eru ólík tungumál eftirsóknarverð auðlind í námi. (Rannsóknardagbók 2. október 2017)

Ég skynjaði í gegnum vinnu mína með Önnu hvernig viðhorf mín, vinnan hennar og árangur höfðu áhrif á viðhorf og áhuga annarra nemenda. Þarna hafði skapast andrúmsloft sem einkenndist af virðingu fyrir ólíkum tungumálum. Nemendur kepptust við að greina frá tungumálaauðlindum sínum og spurðu hvort þeir mættu skrifa á sínu móðurmáli, jafnvel þó þeir væru orðnir mjög færir í íslensku. Það virtist á einhvern hátt eftirsóknarvert að kunna fleiri en eitt tungumál. Á sama tíma fengu þeir sem ekki höfðu náð tókum á íslensku tækifæri til þess að deila reynslu, þekkingu og kunnáttu á eigin móðurmáli og finna leiðir til að koma því á framfæri við mig sem kennara og samnemendur sína. Í þessari vinnu fékk ég ótal tækifæri til þess að kynnast nemendum betur og gat nýtt mér þá vitneskju til að skipuleggja námið þeirra út frá þekkingu þeirra og reynslu. Eftir því sem leið á veturinn og ég fór að átta mig betur á hvernig ég gæti nýtt tungumálaauðlindir nemenda í kennslu upplifði ég sterkt hvernig virðingin fyrir ólíkum tungumálum og það að kunna mörg tungumál jókst.

### 4.3 Að skapa samskiptarými við nemendur og byggja upp traust: Að hlusta og heyra

Ég hef ávallt lagt mikið upp úr því að nemendum líði vel í kennslustundum hjá mér, finni til öryggis og að þeir geti leitað til mín þegar svo ber undir. Ég hef lært í gegnum vinnu mína á vettvangi að nemendur senda okkur, kennurum, alls konar skilaboð um nám sitt og líðan sem við ómeðvitað leiðum hjá okkur eða leggjum aðra merkingu í en nemendurnir sjálfir. Þegar við náum ekki að lesa skilaboðin sem nemendur senda frá sér fyllast þeir ótta og vanmætti gagnvart náminu og umhverfinu. Það getur orðið til þess að þeir upplifa ekki að þeir tilheyri og sú tilfinning brotist út með ýmsum varnarháttum, meðvituðum og ómeðvituðum. Þetta geta verið viðbrögð eins og áhugaleysi, leti, hirðuleysi og jafnvel dónaskapur. Það var mikil uppgötvun fyrir mig og á sama tíma ákveðinn áfellingisdómur þegar ég áttaði mig á því að einn af nemendum mínum, Paula, hafði ítrekað reynt að senda mér skilaboð um stöðu sína og líðan í kennslustund hjá mér sem ég afgangreiddi sem sérhlífni, leti og ábyrgðarleysi. Þessi skilaboð birtust í margvíslegri líkamstjáningu eins og að ranghvolfa augunum þegar ég hvatti hann áfram eða krafði hann um vinnuframlag. Paula átti það til að stara bara á mig án þess að sýna nokkur viðbrögð. Stundum brá hún á það ráð að láta lítið fyrir sér fara í kennslustund. Þá dró hún sig í hlé og lét sem hún væri ekki á staðnum. Þessi skilaboð voru jafnframt færð í orð: „þetta væri allt of erfitt,“ „þetta er óskiljanlegt“ og „þetta er alveg gagnslaust.“ Þrátt fyrir að ég legði mig fram um að skapa rými til samskipta og taldi mig vera að byggja upp traust með því að segja nemendum að þeir gætu alltaf rætt við mig um námið, mættu senda mér tölvupóst ef þá vantaði aðstoð við að fara yfir verkefni eða vantaði endurgjöf þá virtist eitthvað fara fram hjá mér.

Samkvæmt áætlun þá hóf ég veturinn á vinnu með ljóð. Nemendur lásu íslensk ljóð eða hlustuðu á texta og áttu að greina ýmis einkenni ljóða í þeim eins og hugblæ, ljóðmælanda, myndmál, rím og ljóðstafi. Þeir áttu sem sagt að leita eftir „réttum“ upplýsingum sem sýndu fram á innsýn þeirra og skilningi á ljóðum eins og geta svo sagt frá því um hvað ljóðið væri, hvaða reynsla birtist í því svo dæmi sé nefnt. Paula kom ítrekað til mín og kvartaði undan því að hún skildi ekkert í þessari ljóðavinnu og fyndist þetta erfitt. Ég hlustaði á hana og sagði henni að gefast ekki upp. Ég lagði áherslu á að hún þyrfti að leggja svolítið aukalega á sig til þess að ná íslenskunni, reyndi að vera hvetjandi og uppörvandi. Ég sagði henni jafnframt að nemendum þættu ljóð almennt frekar erfið og hélt með því að hún upplifði sig ekkert verri eða lakari námsmann en aðrir nemendur sem höfðu íslensku að móðurmáli. Þegar á leið námslotuna þá var hún eiginlega alveg hætt að gera nokkurn skapaðan hlut. Hún ranghvolfdi í sér augunum og sagði „já“ þegar ég bað hana um að reyna en gerði síðan ekki neitt. Ég fann að það seig í mig. Þar sem ég var að leggja mig sérstaklega fram við að þróa kennsluhætti til þess að koma til móts við ólíkar þarfir nemenda reyndi ég að horfa á viðfangsefnið með

lausnarmiðuðum hætti. Í dagbókarfærslunni hér að neðan velti ég fyrir mér hvernig ég eigi að bregðast við þeim aðstæðum sem mættu mér í ljóðakennslunni:

Ljóðin ganga almennt ekkert sérstaklega vel. Nemendur virðast ekki skilja upp né niður í textunum fyrr en ég er búin að matreiða þá ofan í nemendur skref fyrir skref. Þá fyrst er eins og það kvikni á perunni hjá nemendum, ekki öllum þó. Paula hefur verið frekar pirruð undanfarið og með hálfgerða stæla. Hún þykist ekkert skilja. Það er eins og hún sé búin að ákveða að gera ekki neitt. Ég finn að ég verð að fara aðrar leiðir með henni – kannski finna ljóð sem hún skilur, eitthvað aðeins auðveldara. Hún er samt svo viðkvæm fyrir því að vera ekki með sama efni og aðrir. (Rannsóknardagbók október 2017)

Þrátt fyrir það að nemendum gangi almennt ekki vel með ljóðin og ég átta mig á því að fæstir þeirra hafa forsendur til þess að skilja inntak ljóðanna þá held ég áfram, klára yfirferðina eins og lagt var upp með í upphafi. Það var innprentað í mig að þetta væri eitthvað sem nemendur „ættu“ að læra og það þyrfti ekkert að ræða frekar. Ég fór mjög ítarlega í gegnum öll ljóðin, lið fyrir lið, útskýrði alla þætti gaumgæfulega til að hjálpa nemendum að skilja inntakið. Það var í raun ekki fyrr en ég hafði leitt þau í gegnum textann, útskýrt og sagt frá inntaki þeirra að sum þeirra náðu einhverjum skilningi. Ljóð eru gjarnan bundin reynsluheimi fullorðinna og þar að auki menningarbundin. Í þeim koma oft fyrir staðir, reynsla og náttúra sem einskorðast við landið okkar, Ísland. Í gegnum samskipti sín og hegðun sýndi Paula bæði tilfinningarleg og vitsmunaleg viðbrögð gagnvart því sem við vorum að gera. Það eina sem mér fannst ég geta var að láta Paulu hafa „auðveldara“ efni til að vinna með, ljóð sem byggja á léttari orðanotkun og þá með það fyrir augum að henni liði betur og að hún yrði virkari í tímum. Ég vissi samt að það var ekki rétta leiðin.

Rétt fyrir próf í tengslum við ljóðin sendi Paula mér tölvupóst þar sem hún bað um að fá „afslátt“ af námsmatinu. Ég varð pirruð, trúði því ekki að hún skyldi leyfa sér að biðja um afslátt á sama tíma og hún nennti ekki að leggja neitt á sig til þess að ná efninu. Í fyrstu fannst mér ég hafa fullan rétt á þessum tilfinningum. Ég var að kenna það sem nemendur þurftu að kunna og nemendur urðu bara að leggja sig fram um að læra það sem lagt var fyrir þá ef þeir ætluðu að ná árangri. Að mínu mati var ég var búin að reyna allt. Ég fór mjög ítarlega í ljóðin, bauðst til að hjálpa Paulu sérstaklega, bauð léttara efni en hún neitaði. Ég hugsaði með mér að hún myndi bara fá þetta neikvæða viðhorf í hausinn þegar kæmi að námsmati sem byggði annars vegar á prófi og hins vegar á frumsömdu ljóði. Þegar kom svo að námsmatinu þá slepti Paula alfarið ljóðahlutanum í námsmatinu. Það f auk verulega í mig. Á þessari stundu sá ég hana bara í gegnum þær væntingar sem gerðar eru til nemenda í tengslum við að ljúka því námsefni sem hún „átti“ að fara í gegnum. Ég reyndi að leggja þessa

Ljóðalotu til hliðar og hélt áfram kennslunni en þessi reynsla bjó með mér. Hún vakti upp hjá mér spurningar um af hverju ég væri að kenna það sem ég kenni. Þegar leið á veturinn var ég ekki sátt við hvernig mér hafði tekist upp með námið hjá Paulu. Ljóðalotan sat í mér og ég fór að taka betur eftir ákveðnum skilaboðum sem hún var að reyna að senda mér. Mig langaði virkilega að skapa aðstæður til náms þar sem ég kæmi auga á auðlindir hennar og þær fengju að njóta sína. Ég vildi þannig ná að byggja upp sjálfstraust hennar og sterkari sjálfsmýnd í gegnum merkingarbært nám og viðurkenningu á því sem hún hefur fram að færa. Þessar hugrenningar koma berlega fram í dagbókarfærslunni hér að neðan:

Hvernig get ég skapað rými fyrir merkingarbært nám hjá Paulu, í staðinn fyrir að koma henni í gegnum ákveðin atriði sem „eiga“ að vera kennd á ákveðnum aldri. Ég strögglaði í haust við að koma henni í gegnum ljóðahlutann. Það gekk vægast sagt illa. Hún kom margsinnis til mín og sagði að þetta væri svo erfitt. Hún skrifaði mér póst fyrir ljóðaprófið til að fá „afslátt“ og ég segi afslátt því mér fannst hún sérhlífín og löt. Ég upplifði eins og ég væri virkilega búin að hjálpa henni, einfalda ljóðin, finna léttari ljóð... Hvað var ég að spá að reyna dag eftir dag að troða ljóðum inn í hausinn á henni, ljóðum sem eru menningartengd, ljóðum sem fjalla um reynslu og tilfinningar fullorðins fólks, sem unglingar hafa litlar sem engar forsendur til þess að skilja. Kannski hef ég verið of upptekin við að þróa kennsluna mína, lagt allt kapp á að keyra áfram þróunarverkefnið án þess virkilega að leggja við hlustir og hlusta af einlægni á það sem nemendur eru að segja mér leynt og ljóst... (Rannsóknardagbók 8.janúar 2017)

Eftir því sem leið á skólaárið varð ég sífellt meira hugsuð yfir þeim væntingum sem gerðar eru til nemenda til náms í gegnum námsefni og námsmat til þess að ná ákveðnum hæfniviðmiðum. Sem kennarar höfum við ákveðið vald og val til þess gera hlutina á annan hátt. Með tilliti til reynslu nemenda minna varð mér þetta vald sífellt hugleiknara. Ég fann að þessi sýn sem ég hafði tileinkað mér í mínu námi lét mig ekki í friði. Mig langaði til þess að vinna MEÐ nemendum mínum, skapa PEIM rými þar sem PEIR hefðu tækifæri til þess að hafa bein áhrif á námið. Þá reyndi á mig að leggja við hlustir. Í gegnum ritunarverkefni nemenda, tölvupóstssamskipti, samræður og tilraunir til að lesa inn í viðbrögð nemenda fór ég að sjá að það bjó svo margt að baki viðbrögðum Paulu fyrr um haustið. Það sem gerði útslagið til þess að ég fór að líta á reynslu mína með Paulu á annan hátt en reynslan bauð mér var það rými sem ég skapaði nemendum í gegnum skapandi skrif í kennslu. Í þessum tímum höfðu nemendur tækifæri til að skrifa um reynslu sína, upplifanir og atburði í lífi sínu. Paula greindi frá því í einu af ritunarverkefnum sínum að henni fyndist hún „léleg í íslensku“ og „þar af leiðandi heimsk.“ Hún sagði jafnframt frá því að árið áður hefði hún haft kennara sem lét

hana hafa barnlegt og leiðinlegt efni og þess vegna væri hún ekki betri í íslensku og hefði jafnvel dregist aftur úr ef eitthvað væri. Ég las það í gegnum skrifin hennar að henni fannst kennarar senda henni þau skilaboð að hún væri á einhvern hátt minna virði með því að láta hana hafa barnlegt efni til að vinna. Það má segja að hún færi ósjálfrátt að lifa og haga sér samkvæmt ákveðnum gildum og viðhorfum sem hún mætti frá umhverfi sínu þ.m.t. þeim kennurum sem að hennar mati virtust ekki hafa trú á henni og lásu ekki í skilaboðin sem hún sendi frá sér. Þessi skrif voru eins og blaut tuska í andlitið á mér. Ég sem hafði ítrekað boðið henni léttara efni og túlkað viðbrögð hennar við því sem leti og ákveðið metnaðarleysi. Í öðru ritunarverkefni greindi Paula frá slæmri skólareynslu þar sem kennari í heimalandinu hafði lagt ítrekað á hana hendur vegna þess að hún gerði ekki heimavinnu, gleymdi bók og fleira í þeim dúr. Í lok eins ritunartímans skrifaði hún: „ég veit að ég á ekki að tala um þetta en ég bara verð að koma þessu úr hjartanu mínu“ Yfir veturinn lagði Paula það í vana sinn að senda mér tölvupóst til að láta í ljós þarfir, langanir, áhuga og vangaveltur t.d. ef hún þurfti aðstoð við að leysa verkefni, lesa yfir verkefni eða að ræða um námsmat. Smátt og smátt skapaðist ákveðið traust okkar á milli.

Í staðinn fyrir að líta á þessi skilaboð sem tilraunir til þess að fá afslátt af námi eða sérhlífni þá fór ég að lesa á milli línanna óöryggi, væntingar sem gerðar voru til hennar og horfðu fram hjá þekkingu hennar og bakgrunni. Þegar ég fór að hlusta eftir reynslu Paulu, hvernig henni leið í námi sínu hér á Íslandi vegna ónógrar íslenskukunnáttu, að henni fyndist hún heimsk og námið allt saman hálfpartinn vonlaust fékk ég hálfgert áfall. Ég hafði staðið í þeirri meiningu að með viðhorfum mínum og nálgun hafi ég verið að reyna að senda henni önnur skilaboð um hana sem nemanda, íslenskukunnáttu hennar og sem manneskju en hún lagði í þau. Skrif Paulu hvöttu mig til að horfa gagnrýnið á starfshætti mína. Vissulega hafði ég boðið Paulu léttara efni þegar hún kom til mín og sagði að sér fyndist íslenskan svo erfið. Ég hafði sagt henni að hún þyrfti að leggja meira á sig. Ég gerði þetta allt í góðri meiningu. Ég upplifði Paulu nefnilega sem vel gefna stúlku og góða í íslensku. Ég túlkaði hins vegar hegðun hennar og viðhorf sem birtust til námsins meira sem leti og sérhlífni. Þess vegna vildi ég gera mitt til að koma henni í „gegnum“ námið. Það sem ég áttaði mig ekki á var að um leið og ég gerði þá kröfu til hennar að „komast“ í gegnum námið þá var ég lítið að spá í hversu merkingarbært námið væri í hennar augum.

Í gegnum ýmsar leiðir til samskipta tókst okkur að þróa námið að hennar þekkingu, reynslu og styrkleikum. Ég náði að skapa rými fyrir hana til að útskýra sjálfa sig og deila eigin reynslu sinni og hafa þannig áhrif á það sem gert var í tímum. Þetta samskiptarými varð til þess að í staðinn fyrir að leita eftir „réttir“ þekkingu á því efni sem unnið var með hverju sinni þá lögðum við okkur fram um að ræða þau viðfangsefni sem tekist var á við hverju sinni. Í sameiningu fundum við til að mynda leiðir til þess að koma til móts við hennar þarfir

varðandi lestur Laxdælu og upplifun á sögunni. Við stöldruðum reglulega við, ræddum málin og tókum síðan næstu skref þegar við fundum að hún væri tilbúin í það. Námsmatið byggði síðan annars vegar á prófi og hins vegar á verkefni, einstaklings eða hópverkefni þar sem nemendur höfðu ákveðið val um það hvernig verkefni þeir vildu gera. Fyrir lokaprófið úr sögunni fékk ég tölvupóst frá Paulu um líðan hennar gagnvart prófinu. Ég varð hugsi og skrifaði eftirfarandi færslu í dagbókina mína:

Ég fékk tölvupóst frá Paulu um helgina varðandi prófið. Hún er svo stressuð. Ég sendi henni til baka að hún mætti hafa öll gögn með sér (glósur sem hún var búin að skrifa sjálf og annað efni) þá sendi hún til baka: „TAKK Anna Hulda you made my day, ég var svo rosalega stressuð út af þessu því ég á aldrei eftir að ná hæfninni.“ (Rannsóknardagbók 10.apríl 2017)

Ég var undrandi þegar ég las viðbrögð Paulu við skilaboðum mínum „ég á aldrei eftir að ná hæfninni.“ Ég velti fyrir mér hver hvað hún ætti við með þessu. Hvort áherslur í náminu gerðu það að verkum að hún skilgreindi sig út frá ákveðinni hæfni eða kannski sem ákveðna hæfni. Þessi tilsvör fengu mig enn og aftur til þess að hugsa hver þessi rétta hæfni væri. Ég fann að ég var líka hálf svekkt út í mig sjálfa fyrir að hafa ekki séð þetta fyrir. Enn og aftur voru væntingar mínar óraunhæfar eða kannski öllu heldur settar á ranga staði. Eftir að hafa hugsað um kvíða Paulu var niðurstaðan samtál okkar á milli þar sem við myndum ræða efni bókarinnar og þannig fengi ég tækifæri til þess að átta mig á hennar raunverulegu sýn á bókina. Í gegnum margvíslegar tilraunir til að koma til móts við Paulu náðum við í sameiningu að skapa samskiptarými okkar á milli þar sem ég lærði að hlusta eftir nemendum mínum, þegar þeir deildu með mér reynslu og væntingum, gerðu tilraunir til að hafa áhrif á námið sitt og gefa af sér til samfélagsins. Það sem ég lærði með að ígrunda þessa reynslu var að þegar ég veit hverjir nemendur eru þá get ég sem kennari mun betur aðlagast námið og námsmatið að hverjum og einum.

#### **4.4 Að þróa námsmat út frá auðlindum nemenda: Með viljann að vopni**

Það getur verið erfitt að kafa eftir auðlindum nemenda, ekki síst þegar maður kemur úr ákveðinni orðræðu um námsmat og árangur. Í allan vetur hef ég barist fyrir því að Vera fari í lestrargreiningu, hún hafði ekki náð framförum í lesfimi, þrátt fyrir markvissar hraðaæfingar í kennslustundum. Ég hafði rætt við sérfræðing skólans um að hún væri langt undir viðmiðum, lesi vitlaust og geri augljósar dyslexíuvillur í ritun og að það þurfi að setja hana í forgang. Þetta hafði einhvern veginn haft áhrif á allt nám hjá henni í vetur. Hún virtist ekki fylgjast með og gleymdi sér í að teikna daginn út og daginn inn. Ég túlkaði þessa athöfn hennar að teikna sem ákveðið áhugaleysi eða réttara sagt getuleysi. Ég vildi auðvitað koma til móts við



hana og fór þá leið að bjóða henni upp á að velja sér frjálislestrarbækur við hæfi. Þar hafði hún tækifæri til að velja sér bók sem hún réði við og hafði áhuga á. Þrátt fyrir þetta val þá gerðist lítið sem ekkert. Hún virtist ekki lesa bókina, skilaði ekki verkefnum og þegar ég innti hana eftir þeim þá bað hún um lengri tíma. Hún var búin að átta sig á því að vegna lestrarerfiðleikanna sem hún glímdi við þá gat hún beðið um lengri tíma. Ég fékk hins vegar á tilfinninguna að þetta væri hennar leið til þess að draga skilin á langinn og að lokum skila ekki verkefninu, eins og dagbókarfærslan hér að neðan gefur til kynna.

Ég er í vandræðum með að fá Veru í lið með mér. Lesturinn vefst fyrir henni þótt ég hafi leyft henni að velja sér bók, passað upp á að hún væri ekki of þung, einfaldað fyrirmælin, gefið henni færi á að senda mér póst og fara yfir verkefni hennar. En það gerist ekkert. Alltaf þegar ég sest niður og ræði við hana um skil þá segist hún þurfa smá meiri tíma.... Svo kemur ekkert frá henni. Hún vill helst bara teikna daginn út og daginn inn. (Rannsóknardagbók 15. október 2017)

Þegar ég las yfir þessa dagbókarfærslu sá ég hvernig ég var stöðugt að leita leiða til að bregðast við veikleikum hennar, því sem hana skorti. Ég sá hana teikna en á þessari stundu sá ég þessar teikningar ekki sem hæfileika sem hægt væri að nýta í kennslu. Mér fannst hún bara vera að eyða tímanum í að teikna og krotta. Þegar leið á veturinn fór ég að veita þessum teikningum athygli og smám saman áttaði ég mig á því að hún bjó yfir verulegum hæfileikum á þessu sviði sem þyrfti að ýta undir. Ég fór að vekja athygli á því við samstarfskennara að við þyrftum að ýta undir þessa hæfileika, skapa rými þar sem hún fengi að njóta sín og sýna öðrum listaverkin. Við vorum sammála um þessa hæfileika og að þeim þyrfti að gera hátt undir höfði. Ég velti fyrir mér hvort ekki væri hægt að setja upp listaverkasýningu á sal. Það var vel tekið í þá hugmynd. En þar við sat. Á sama tíma og ég átti í þessu samtali við samstarfskennara herjaði ég á lestrargreiningu fyrir Veru og fannst í raun ekkert ganga hjá henni í náminu.

Þegar ég horfi til baka kem ég auga á þennan tvískinnung hjá mér. Ég greini ákveðna hæfileika hjá nemendum og reyni að tala máli þeirra en glími á sama tíma við að ná ekki að virkja þessar auðlindir nemenda í kennslustundum hjá mér. Ég fann hvað Veru þótti íslenskan erfið og leiðinleg, hún sagði það bæði hreint út og gaf það í skyn með því að vera áhugalaus og hverfa inn í teikningarnar sínar í kennslustundum. Í stað þess að gefa henni tækifæri til að tjá sig á listrænan hátt og finna leiðir til að tengja sjónaræna skynjun hennar við þau viðfangsefni sem við vorum að fást við þá setti ég orku mína og tíma í að finna leiðir til að „laga“ það sem mér fannst skorta á til þess að hún gæti verið fullur þátttakandi í náminu. Það var ekki fyrr en Vera lýsti sjálf læsisferli sínu og hvernig það hefur gert lítið úr henni alla skólagönguna að ég fór að hlusta:

Ég fékk vakningu í dag þegar ég var að leggja lesfimiþróf fyrir Veru. Hún byrjar alltaf á því að segja, „ég get ekki lesið.“ Þegar ég spurði hana út í það og hvernig henni hefði gengið sem barni þá sagði hún: „Ég man þegar ég var í 1.bekk þá gekk mér mjög illa, síðan þóttist ég bara geta lesið, horfði á bækurnar, fór á bókasafnið og valdi mér bók og horfði síðan bara á hana til þess að allir héldu að ég væri að lesa“... (Rannsóknardagbók 11. janúar 2018)

Ég sat hugsi eftir þessa lýsingu. Þessi reynsla sem Vera lýsir og upplifun hennar gerir á einhvern hátt lítið úr henni alla skólagönguna á meðan styrkleikar hennar fá ekki notið sín. Strax við upphaf skólagöngu áttar hún sig á því að hún þurfi að leita leiða til þess að fela vanmátt sinn, gerir það og kemst upp með það. Fyrst þykist hún geta og reynir að gera eins og hinir. Síðan þegar líður á skólagönguna þá virðist hún hverfa inn í teikningarnar sínar. Líkt og ég hjó strax eftir þá var hún ekki að ná skilgreindum viðmiðum um lesfimi og átti í raun langt í land með það. Ég einblíndi á veikleika hennar. Þessi fókus minn kom í veg fyrir að ég sæi hæfileika hennar sem styrkleikana og þar af leiðandi gæfi henni tækifæri til þess að nýta þá til að koma fram þekkingu sinni. Ég fór að sjá hvernig Vera hefur að öllum líkindum fengið þessi sömu skilaboð alla skólagönguna, að hún þyrfti að vera duglegri að lesa, æfa hraðann, skilninginn o.s.frv. Vegna þessara neikvæðu skilaboða sem hún fékk í tengslum við lestrarkennsluna var hún farin að þróa með sér hugmyndir að hún væri ömurlegur námsmaður. Sjálf hafði ég einblínt á þennan skort og reynt að „laga“ hann í stað þess að horfa eftir styrkleikum hennar og leita leiða til að byggja á þeim í kennslunni.

Upplifun Veru af lestri sat í mér. Ég var ákveðin í gera betur gagnvart henni. Þegar ég fór yfir það sem á undan var gengið, fannst mér ég hafa lagt mig fram við að aðstoða hana og styrkja. En á hvaða forsendum hafði ég verið að reyna að styrkja hana? Ég fann örla fyrir smávegis vonbrigðum eftir að hafa rýnt í gögnin mín. Ég áttaði mig á því að enn einu sinni horfði ég á nemendur út frá stöðluðum viðmiðum og hugmyndum um árangur í námi frekar en að horfa eftir auðlindum þeirra og átta mig á hvernig ég gæti nýtt þær í námi. Það sem ég hafði lesið um í fræðunum og reynt að láta leiðbeina mér í kennslu margbreytilegra nemendahópa voru orðnar ljóslifandi áskoranir sem ég þurfti að læra að bregðast við. Í þetta skiptið skorti mig hvorki hugrekki né vilja til að fara óhefðbundnar leiðir. Ég bjó nú yfir reynslu sem varðaði mér leiðina og gerði vinnuna með Veru auðveldari. Ég hafði öðlast ákveðna reynslu fyrir um veturinn sem bjó með mér og gerði það að verkum að ég sá tækifæri á fleiri stöðum til að nýta hana. Að sama skapi fann ég hvernig ég fagnaði því þegar ég kom auga á þessar auðlindir og fann leiðir með nemendum til þess að nýta þær. Mér fannst ég skulda þessari stúlku það að auðlindir hennar og styrkleikar fengju að njóta sín í náminu hjá mér. Ekki bara sem málverkasýning á sal heldur raunveruleg viðurkenning og mat á árangri í námi. Smátt og smátt fór ég að leggja mig fram um að horfa á það sem nemandinn

minn var að teikna, það sem hann hafði að segja og lagði mig fram um að viðurkenna það sem hann bar með sér inn í kennslustundirnar sem raunverulegt og viðurkennt framlag til samfélagsins. Ég ákvað að horfa á það sem hann var sterkur í þ.e. sköpun og teikningu, upphefja það og viðurkenna þann styrkleika og hæfileika sem framlag hans í námi. Jafngilt framlag og að skrifa bókstafi í ritun eða á prófi. Ég upplifði því ákveðinn sigur í þessari viðleitni minni til þess að skapa rými fyrir auðlindir hennar og styrkleika. Stundum er ekki nóg að skapa rými heldur þarf eitthvað að gerast í því og það var sannarlega það sem gerðist. Vera nýtti sér þetta rými og sýndi fram á ákveðna þekkingu með því að nýta styrkleika og skilaði verkefni á listrænan hátt, með teikningu.

Ég upplifði svo mikinn sigur í vikunni þegar ég var að fara yfir verkefni nemenda úr Laxdælu. Ég veit að Íslendingasögurnar eru menningararfur sem reynist nemendum af erlendum uppruna erfitt að skilja. Ég ákvað samt að bjóða öllum nemendum upp á að fara í gegnum söguna með mér, las hana fyrir þá, túlkaði, útskýrði og hjálpaði þeim að skilja. Íslendingasögurnar hafa að mínu mati haldið ákveðnu gildismati og viðhorfum á lofti eins og samskipti kvenna, kynjahlutverk, viðhorf til minnihlutahópa o.s.frv. Þetta ræði ég allt og elska að setja á mig alls konar gleraugu. Ég fann alveg að krökkunum fannst þetta skemmtilegt, þangað til kom að námsmati. Ég ákvað því að bjóða upp á fjölbreytt verkefnaskil þar sem nemendur hefðu tækifæri á að nýta styrkleika sína. Sigurinn fólst í því að allir nemendur skiluðu verkefni og verkefnið hennar Veru sló í gegn. Hún valdi að teikna valdar persónur úr sögunni og maður lifandi hvað þær voru flottar, hún fór eftir lýsingum úr bókinni og ég fékk gæsaúð þegar ég sá listaverkið. Ég ætla að setja það í ramma og sýndi það auðvitað út um allan skóla, þetta var geggjað. (Rannsóknardagbók 15.febrúar 2018)

Þarna upplifði ég ákveðinn sigur. Sigurinn fólst í því að mér tókst að nýta annars konar leiðir til þess að koma auga á þekkingu nemenda. Í gegnum verkefni Veru kom berlega í ljós að hún hafði góða innsýn í persónusköpun í sögunni. Hún teiknaði útlit og eiginleika persónanna í staðinn fyrir að lýsa þeim í skrifuðum texta. Í staðinn fyrir að einblína á veikleika Veru þá fengu styrkleikar hennar að njóta sín. Ég sagði frá þessu verkefni og sýndi það á kennarastofunni. Út frá því spannst áhugaverð umræða um námsmat og leiðir til að mæta ólíkum námsþörfum nemenda

Listaverkið sem slíkt kom kennurum ekki á óvart því þeir sem þekkja til Veru vita hvað hún er flink á þessu sviði. Hins vegar var það túlkun hennar á persónum og hugmyndin að námsmati sem hreyfði við kennurum. Þeim fannst þetta spennandi vinkill á námsmati og við ræddum það hvernig við gætum haldið áfram að þróa námsmat þar sem nemendur hefðu val

um að sýna fram á þekkingu sína. Vera var upp með sér yfir athyglinni sem hún fékk vegna verkefnisins. Hún var ennþá ánægðari með einkunnina, framúrskarandi, sem erfitt er að ná. Þegar öllu er á botninn hvolft þá þurfa þessi skref í átt til fjölmenningar að ná alla leið, inn í námsmatið. Námsmatið er það sem horft er á þegar nemendur fara á milli bekkja eða á milli skólastiga. Nemendur horfa á færni sína og getu út frá námsmatinu sem hefur síðan áhrif á sjálfstraust í námi eins og fram hefur komið.

#### 4.4 Samantekt

Ég rakst á margar hindranir á rannsóknarferðalagi mínu, flestar þeirra byggðu á fyrirframgefnum hugmyndum um það hvað telst til árangurs í skólastarfi sem var afleiðing af þeim félags- og menningarlega umhverfi sem ég kom úr. Nemendur koma með ólíkan farangur í farteskinu þegar þeir mæta í skólann. Það er undir kennurum komið að skapa rými og tækifæri fyrir nemendur að vinna í gegnum auðlindir sínar á merkingarbæran hátt. Ég þurfti virkilega að leggja mig fram til þess að horfa á það sem nemendur báru með sér inn í skólastarfið öðrum augum en hefðin hafði kennt mér. Það að mæta börnum með fjölbreyttan tungumála- og menningarbakgrunn snýst nefnilega um að kennarinn hafi hæfni til að kynnast nemendum sínum, nýta þau augnablik sem upp koma til þess að þróa áfram kennsluhætti og þróa viðhorf til margbreytileikans í staðinn fyrir að horfa á nemendur út frá kerfislausu sjónarhorni á nám og kennslu þar sem litið er á nemandann út frá fyrirframgefnum hugmyndum um árangur.

Með því að horfa gagnrýnið á eigin starfshætti, kafa djúpt í eigin viðhorf og hafa vilja og hugrekki til þess að gera hlutina á annan hátt en hefðin býður fannst mér ég þróa á þá átt að geta kallast fjölmenningarkennari. Það gerðist ekki sjálfkrafa heldur er um meðvitað ferli að ræða. Ég féll ítrekað í þá gryfju að nálgast tvítýngda nemendur mína á sama hátt og ég var von að vinna með eintýngda nemendur, reyndi að aðlagja það sem ég var að gera t.d. með því að einfalda og bjóða léttara efni sem varð til þess að lítil þróun átti sér stað og gerði í raun illt verra þ.e. nemendur fóru að upplifa sig sem lélega og minna virði. Með því að þróa fræðilega linsu á störf mín, ígrunda þau og hlusta á nemendur mína tókst mér smátt og smátt að þróa starfshætti sem ég fann að virkuðu. Það gerist ekki í eitt skipti fyrir öll. Í raun má segja að með því að vinna starfendarannsókn hafi ég lært ákveðin vinnubrögð til að öðlast nýja sýn á eigin starfshætti og það gaf mér möguleika á að skoða fjölbreyttari leiðir en áður til að bregðast við áskorunum mínum.

## 5 Umræður

Í þessum kafla mun ég draga fram helstu lærdóma rannsóknarferlisins og skoða þá í fræðilegu samhengi. Tilgangur þessa verkefnis var að þróa viðhorf og kennsluhætti í skólanum til þess að koma til móts við nemendur sem bera með sér ólíkan menningar- og tungumálabakgrunn inn í skólastarfið með það að markmiði að þróa fjölmennningarlegar áherslur í skólastarfi. Markmiðið sneri að því að efla mig í þeim ólíku hlutverkum sem ég var í innan skólans. Annars vegar að styrkja mig sem leiðtoga til þess að bregðast við þeim áskorunum sem kennarar standa frammi fyrir þegar kemur að kennslu nemenda með annað móðurmál en íslensku á lausnarmiðaðan hátt. Hins vegar að skoða eigin viðhorf og kennsluhætti í kennslu minni í margbreytilegum nemendahópum og leita leiða til þess að mæta umræddum nemendahópum á lausnarmiðaðan og merkingarbæran hátt.

Til grundvallar hafði ég tvær rannsóknarspurningar.

1. Hvaða leiðir fer ég sem kennari og leiðtogi til þess að þróa fjölmennningarlegar áherslur í skólastarfi?
2. Hvaða leiðir fer ég til þess að koma til móts við ólíkan menningar- og tungumálabakgrunn nemenda í minni kennslu?

Hér að neðan verður greint verður frá helstu lærdómum rannsóknarinnar en í kafla 5.1 er rætt um námsrými byggð á auðlindum nemenda. Þar verður greint frá glímu minni við að skapa nemendum rými fyrir auðlindir sínar í námi og hvaða áhrif það hefur á nemendur þegar það tekst en líka þegar það tekst ekki. Í 5.2 er fjallað um mikilvægi ígrundunar kennara þegar þróa á kennsluhætti og skólastarf. Að lokum um þróun námssamfélaga í 5.3 og hvaða leiðir virkuðu í mínu rannsóknarferli til þess að byggja upp námssamfélög. Þvert á alla lærdóma er sú niðurstaða að fjölmennningarleg nálgun í skólastarfi byggir á meðvitaðri ákvörðun, vilja og þjálfun til að þróa sig í þá átt.

### 5.1 Námsrými byggð á auðlindum nemenda

Í gegnum rannsókn mína þurfti ég að hafa mikið fyrir því að reyna að skapa námsrými (e. learning space) byggð á auðlindum nemenda. Í þessu samhengi vísar orðið rými til aðstæðna fremur en staðsetningar eða umhverfis. Í fjölmennningarlegri kennslu er um að ræða aðstæður sem byggja á félags- og menningarlegum auðlindum nemenda þar sem þeir fá tækifæri til að nýta þær í náminu á merkingarbæran hátt. Það gekk ekki alltaf eins og ég hafði óskað. Í ferlinu þurfti ég að horfast í augu við ómeðvitaðar hugmyndir um nám og kennslu sem hindruðu í raun möguleika nemenda á að vinna út frá eigin auðlindum. Sérstaklega þar sem þessi námsrými eru ekki hlutlaus heldur byggja þau á viðhorfum, væntingum, framkomu og vilja kennara til þess að koma til móts við nemendur af erlendum

uppruna með því að kortleggja og nýta auðlindir þeirra (Banks, 2005; Hafdís Guðjónsdóttir o.fl., 2016; Ladson Billings, 1995, 2011).

Sem íslenskukennari átti ég stundum erfitt með að skapa námsrými og bjóða þeim sem kunnu litla íslensku upp á tækifæri til þess að læra út frá tungumálaauðlindum sínum. Ég var von að geta treyst á kennara sem kenna íslensku sem annað tungumál vegna þess að ég hafði tileinkað mér þá hugmynd að umræddur nemendahópur væri á þeirra ábyrgð. Núna var ég hins vegar að æfa mig í nýrri nálgun þar sem ég vildi axla ábyrgð gagnvart öllum nemendum. Í upphafi var ég staðráðin í að gera hlutina á annan hátt en ég var von. Með einbeittan vilja og ásetning um fjölmenningslega nálgun í skólastarfi þar sem ég ætlaði að skapa nemendum rými til náms á þeirra forsendum og þannig að ýta undir félagslegt réttlæti og valdeflingu þeirra (May og Sleeter, 2010). Enda þurfa kennarar að finna leiðir til að horfa gagnrýnið á eigin starfshætti til þess að hægt sé að gera breytingar á þeim (Ladson-Billings, 1995). Þegar mér tókst síðan ekki að skapa rými fyrir auðlindir nemenda varð það til þess að nemendur sátu aðgerðarlausir sem aftur leiddi til þess að lítið sem ekkert nám átti sér stað. Þá er hvorki hægt að tala um félagslegt réttlæti né valdeflingu. Dæmi um þetta er vinnan í tengslum við að finna námsefni fyrir Thelmu. Óöryggið sem náði tókum á mér í þeirri vinnu gerði það að verkum að ég varpaði ábyrgðinni á kennara sem kennir íslensku sem annað tungumál þvert á allar fyrirætlanir mínar um að taka ábyrgð á því að koma til móts við ólíkan bakgrunn nemenda.

Viðurkenning og nýting á auðlindum nemenda er lykilatriði í að skapa námsrými fyrir nemendur sem bera með sér fjölbreyttan bakgrunn. Með því að viðurkenna, byggja á og virkja reynslu og þekkingu hvers einstaklings fær hann tækifæri til að læra á merkingarþæran og árangursríkan hátt (Hafdís Guðjónsdóttir o.fl., 2016; Banks, 2005; Ladson-Billings, 1999; Hanna Ragnarsdóttir og Rósa Guðbjartsdóttir, 2010; Hanna Ragnarsdóttir, 2016; Laura Ascenzi-Moreo, 2018). Í þeim tilfellum þar sem mér tókst að koma auga á auðlindir nemenda þannig að ég gæti skapað þeim tækifæri til að læra út frá þeim upplifði ég að mér hafi tekist að skapa þetta rými. Innst inni vissi ég að þetta námsrými væri undir mér komið, að ég leitaði leiða til þess að nemendur mínir væru virkir þátttakendur í námi. Það var ekki fyrr en ég áttaði mig á hvernig ég gæti virkjað auðlindir nemenda í náminu að þeir gátu nýtt þær til að læra íslensku út frá eigin reynslu enda eru kennsluhættir þar sem unnið er þvert á tungumál nemenda mikilvæg nálgun í vinnu með tví- og fjöltyngda nemendur (Laura Ascenzi-Moreo, 2018; Cummins, 2015). Vinna mín með Önnu er dæmi um það þegar nemandi fékk tækifæri til að nýta tungumálaauðlindir sínar en um leið og hún fékk tækifæri til að nýta þær og reynslu sína í ritunarverkefnum og yndislestri á móðurmálinu og verkefni tengdu því, þá fór mikil og merkingarþær vinna í gang. Í þessari vinnu fékk hún ekki aðeins tækifæri til að tengja móðurmálið á merkingarþæran hátt við nýja tungumálið sem hún var að læra, íslenskuna,

heldur varð hún einnig virkur þátttakandi, hluti af hópnum. Í gegnum þessi verkefni fékk ég betri mynd af Önnu sem námsmanni og líka innsýn í líf hennar og reynslu. Með því að skapa tví- og fjöltyngdum nemendum tækifæri til að nota þau tungumál sem þeir kunna í námi sendir kennarinn þau skilaboð að tungumála- og menningarauðlindir nemenda séu grundvallaratriði í þroska þeirra og þróun sem virkir málnotendur (Zapata og Laman, 2016).

Þrátt fyrir að vinna þvert á tungumál virðist auðveld og augljós þá gerist hún ekki sjálfkrafa heldur að frumkvæði kennarans. Þessi reynsla kenndi mér hversu mikilvægt er að muna þegar skipuleggja á nám umrædds nemendahóps að hann búi yfir reynslu, orðaforða og þekkingu sem nauðsynlegt er að nýta í námi þeirra. Í stað þess að líta á nemendur af erlendum uppruna sem byrjendur sem þurfi léttara efni og gera þ.a.l. minni væntingar til þeirra er mikilvægt að leita leiða til að koma auga á það sem nemendur bera með sér inn í skólastarfið og nýta það þeim til framdráttar í námi (Ladson-Billings, 1995; Nieto 2010). Það er nauðsynlegt að allir kennarar beri ábyrgð á íslenskukennslu barna af erlendum uppruna. Þeir eru ekki eingöngu á ábyrgð kennara sem kenna íslensku sem annað tungumál heldur þurfa faggreinakennarar einnig að leita leiða til að kenna nemendum af erlendum uppruna hugtök og orðaforða sem tengist þeirra faggreinum. Í upphafi lagði ég upp með það að allir kennarar bæru ábyrgð á íslenskukennslu tví- og fjöltyngdra nemenda. Þrátt fyrir það féll ég sjálf í þá gryfju að varpa ábyrgðinni á annan kennara þvert á það sem ég hafði ætlað mér. Enda kenndi þessi rannsókn mér m.a. það að til þess að nám eigi sér stað í kennslustund hjá mér þarf ég að skapa rými fyrir nemendur sem t.d. tala ekki íslensku.

Vinna mín með Veru er annað dæmi um hvernig nemandi byrjar að sýna áhuga á eigin námi þegar mér tekst að skapa henni tækifæri til að nýta styrkleika sína, listræna hæfileika í verkefnum sínum. Þá fyrst fara hjólin að snúast, ekki bara fyrir hana heldur líka mig sem kennara. Þegar ég hætti að einblína á veikleika hennar, lesturinn og gaf henni tækifæri til að tjá þekkingu sína á annan hátt upplifði ég að hún tengdi við námið og varð virkur þátttakandi. Að sama skapi gaf það mér byr undir báða vængi að fara óhefðbundnar leiðir til þess að skapa nemendum tækifæri til þátttöku og byggja upp námsrými byggð á auðlindum þeirra.

Að skapa auðlindum nemenda rými á sér ekki stað í tómarúmi. Mér tókst að skapa þessi rými í gegnum samskipti við nemendur (Gee, 2004). Um leið og ég náði að hugsa út fyrir rammann um ýmsa þætti í eigin kennslu, svo sem leshraða og hæfnikröfur, þá fóru nemendur að njóta sín betur og fengu fleiri tækifæri til að nýta bakgrunnsþekkingu sína í námi. Þröngt skilgreind og fyrirframgefin viðmið um árangur geta sett kennurum þær skorður að athygli þeirra fer í að meta nemendur út frá þeim viðmiðum án þess að tengja við raunverulega hæfni nemenda (Hargreaves og Fullan, 2012; Ladson-Billings, 1999). Reynsla mín með Veru er gott dæmi um það hvernig ég þurfti að brjótast út úr því umhverfi sem ég kom úr þar sem áhersla er á niðurstöður úr stöðluðum skimunarprófum. Til að byrja með

horfði ég t.d. á Veru út frá lestrarhæfni hennar. Sú hæfni gaf engan vegin rétta mynd af raunverulegri færni Veru. Það var ekki fyrr en ég gaf henni tækifæri til að nýta styrkleika sína sem voru af listrænum toga til þess að sýna fram á hæfni sína í tengslum við lestur Laxdælu.

Það nægir ekki að koma auga á hæfileika eða annars konar þekkingu heldur þarf að finna leiðir til að nýta hana nemandanum til framdráttar í náminu (Ladson-Billings, 1999; Nieto 2010). Þannig fær nemandinn staðfestingu á því að það sem hann ber með sér sé metið að verðleikum. Til þess að svo geti orðið þurfa kennarar að fá stuðning og tíma til þess að leita ólíkra leiða til að koma til móts við námslegar þarfir nemenda bæði í kennsluháttum og við að meta hæfni á fjölbreyttan hátt. Þeir þurfa að horfa á hvern einstakling fyrir sig og leita leiða til að skapa rými þannig að hann tilheyri og námið verði merkingarbært fyrir hann. Það gerist eingöngu ef kennarar gangast við ábyrgð sinni gagnvart öllum nemendum annars er hætt við að litið sé á tví- og fjöltyngda nemendur sem nemendur sem þurfi sérkennslu hjá kennara sem kenni íslensku sem annað tungumál.

## 5.2 Hlutverk ígrundunar í starfsþróun kennara

Í gegnum rannsóknarferlið ígrundaði ég kennsluna mína og samskipti mín við umhverfi mitt enda er ígrundun grundvallar hreyfiafl í rannsókn eins og þeirri sem ég gerði og forsenda breytinga sem áttu sér stað (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2015; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Ég fann að ígrundunin var grundvöllur fyrir þeim breytingum sem áttu sér stað í rannsókninni. Til að byrja með fólst ígrundunin í því að horfa á ákveðin atvik sem áttu sér stað í kennslu, greina þau og velta upp möguleikum til þess að bregðast við þessum atvikum (Korthagen, 2014; Peter Hawkins og Robin Shohet, 2006; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Ég þurfti gjarnan að velta sömu atvikunum aftur og aftur upp til þess að komast að því hvernig ég gæti brugðist við aðstæðum mínum. Lausnin átti sér oftast en ekki rætur í viðhorfum mínum og ómeðvituðum fordómum, eins og sést í dæminu með Önnu þar sem ég leit á hana sem byrjanda þrátt fyrir að hún ætti sitt móðurmál og byggi yfir margskonar þekkingu (Brynja Elísabet Halldórsdóttir, 2016). Þær lágu einnig í kerfislægu sjónarhorni mínu á nám og kennslu, eins og dæmið með Veru þar sem ég horfði á færni hennar út frá fyrirframgefnum hugmyndum um árangur í námi þ.e. færni í lesfimi (Banks, 2010; Berglind Rós Magnúsdóttir, 2016). Ég þurfti virkilega að takast á við þessar hugmyndir til að geta unnið út frá auðlindum nemenda.

Þau skipti sem ég náði að stíga skref sem urðu til þess að nemendur fengu tækifæri til að vinna í gegnum auðlindir sínar voru gjarnan í kjölfar þess að ígrunda atvik sem áttu sér stað í kennslustundum hjá mér líkt og gerðist í vinnu minni með Önnu og Veru. Atvikin urðu til í gegnum samtöl við nemendur, ritunarverkefni, eftir viðbrögð þeirra við verkefnum eða kröfur sem ég gerði til þeirra og áherslur sem ég setti fram í kennslunni. Ég skrifaði niður



Þessi atvik og viðbrögð mín við þeim. Það gaf mér tækifæri til að öðlast ákveðna fjarlægð frá þeim og velta þeim fyrir mér fram og aftur eftir að kennslustundum lauk. Það gerði það að verkum að smám saman fór ég að sjá hlutina í nýju ljósi. Þetta gerðist ekki af sjálfu sér heldur var um að ræða meðvitað ferli. Þessi vinna tók bæði tíma og byggði á því að ég hefði tækifæri til að ræða þessi atvik og hugrenningar við samkennara til þess að átta mig á nýjum flötum á þeim og tækifærum til að bregðast við. Það að ígrunda atvik eftir að þau áttu sér stað varð til þess að styrkja mig í því að taka ákvarðanir um leið og svipuð atvik komu upp sem styður við það sem Hargreaves og Fullan (2012) fjalla um þ.e. tvær hliðar ígrundunar. Það byggir á þeirri hugmynd að þegar kennarar hafa lagt alúð í að ígrunda atvik eftir að þau eiga sér stað þjálfast þeir í því að bregðast við svipuðum atvikum um leið og þau gerast (Hargreaves og Fullan, 2012). Það styður við kjarna fagmennskunnar að þeirra mati sem er fagleg ákvörðunarhæfni. Hjá mér var ígrundun eftir að atvikið átti sér stað forsenda fyrir því að breytingar urðu í minni nálgun í kennslu. Þegar ég rýni í gögnin mín sé ég hvar umfjöllun mín um Paulu kemur upp aftur og aftur, það er ekki fyrr en ég næ að skapa traust með henni og hlusta á það sem hún hefur fram að færa að mér finnst ég ná árangri með henni. Smátt og smátt fór ég að skipuleggja kennslu og námsmat með þarfir ólíkra nemenda í huga. Verkefnið hennar Veru er gott dæmi um það þar sem hún fékk tækifæri til að vinna út frá styrkleikum sínum á meðan aðrir nemendur gerðu annars konar verkefni, ólík eftir styrkleikum þeirra.

Í gegnum markvissa ígrundun á eigin starfsháttum fann ég hvernig ég náði að nýta augnablik í kennslu til að þróa mig sem kennari í fjölmennningarlegum nemendahópum eins og fram kemur í dæmunum hér að ofan. Ég rak mig ítrekað á það að viðhorf mín og starfshættir voru samofnir því umhverfi sem ég kom úr og birtust í viðbrögðum mínum t.d. gagnvart Önnu og Veru. Enda eru kennarar samofnir þeim tilfinningum, viðhorfum og væntingum til ólíkra aðstæðna sem þeir eru aldir upp við (Lave og Wenger, 1991; Nieto, 1999). Þess vegna er mikilvægt að leita leiða með kennurum og skoða hvernig starfshættir þeirra eru samofnir því umhverfi sem þeir alast upp í. Ef kennarar eru ekki meðvitaðir um þann félagsveruleika sem umlykur umhverfi þeirra er hætt við að þeir nemendur sem þekkja ekki til hans hafi ekki tækifæri til félagslegrar- né námslegrar þátttöku (Ladson-Billings, 2009).

Líkt og ég hafði tækifæri til að ígrunda eigin kennslu með samkennurum mínum þá varð ígrundandi hugarfar ekki bara til þess að ég upplifði sigra með nemendum mínum heldur nýttist það líka í vinnu minni með samkennurum. Ég ígrundaði það sem ég heyrði, reyndi að greina það og átta mig á því hvað lá að baki því sem var gert og sagt í kringum mig. Síðan reyndi ég að bregðast við með því að deila reynslu minni úr eigin kennslu eða með því að spegla og spyrja spurninga sem miðuðu að því að kennarar gætu sjálfir velt fyrir sér hvað lægi að baki því sem þeir gerðu og sögðu. Þessi ígrundun hjálpaði mér að horfast í augu við

viðhorf mín og þróa kennsluætti til að koma til móts við námslegar þarfir nemenda minna (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Þegar öllu var á botninn hvolft vorum við að glíma við svipaðar áskoranir, ég og samkennarar mínir. Fagleg ákvörðunarhæfni byggist upp af áralangri meðvitaðri þjálfun kennara með því að líta í eigin barm og ígrunda þær ákvarðanir sem teknar eru og hafa verið teknar í flóknum aðstæðum líkt og kennslustofan er (Hargreaves og Fullan, 2012). Ígrundandi hugarfar verður ekki til sjálfkrafa heldur er meðvitað ferli sem einstaklingar þróa með sér. Verðandi og starfandi kennarar þurfa að fá þjálfun, leiðsögn og umgjörð til þess að geta beitt ígrundun í starfi sínu.

Fræðslufirvöld og skólastjórnendur verða að skapa umgjörð og umhverfi þar sem kennarar hafa tækifæri og tíma til þess að ígrunda störf sín með það fyrir augum að skilja þau og bæta. Það er ekki nóg að aðrir s.s. fræðslufirvöld skilgreini hverjar þessar áskoranir eru heldur þurfa kennarar sjálfir að fá tækifæri til þess að skilgreina þær áskoranir sem þeir standa frammi fyrir. Þessar áskoranir þarf að viðurkenna og virða til þess að kennarar vilji og hafi hugrekki til að ræða þær og leita leiða til þess að bregðast við þeim. Þær byggja á atvikum sem upp koma en líka væntingum og viðhorfum sem þeir hafa til ólíkra nemenda og nemendahópa.

### **5.3 Þróun námssamfélaga**

Fagleg námssamfélög eru samfélög fagfólks sem lærir hvert af öðru og með hvert öðru (Anna Kristín Sigurðardóttir, 2013; Ragnhildur Bjarnadóttir, 2015). Í niðurstöðunum beini ég athygli að þeirri innri togstreitu sem það olli mér að fá ekki samkennara til að vinna með mér á þann hátt sem ég hafði séð fyrir mér áður en ég hóf störf við skólann. Ég hafði komið inn í rannsóknina með fyrirframgefnar hugmyndir um það hvað þyrfti til að fá hópinn til að vinna á ákveðinn hátt. Ég hafði þannig séð fyrir mér að með því að þróa samfélag með kennurum væri ákveðin forsenda fyrir því að þróa kennsluætti til að koma til móts við nemendur sem bera með sér fjölbreyttan bakgrunn. Í starfendarannsóknnum kemur rannsakandinn gjarnan inn í rannsóknina með ákveðnar hugmyndir, sem reynist erfitt að halda til streitu þegar hann er sjálfur hluti af rannsókninni og upplifir eitthvað sérstakt, þróun, breytingar og framfarir (Marshall og Reason, 2007). Þegar ég horfi til baka sé ég hvernig ég var á einhvern hátt búin að formgera fagleg námssamfélög með kennurum áður en ég hóf störf í skólanum. Þessi togstreita kveikti jafnframt hjá mér vangaveltur um hvað þyrfti til að skapa lærdómssamfélag innan stofnunarinnar og ég áttaði mig á að því verður ekki þröngvað upp á kennara heldur þarf að skapa það innan frá (Hargreaves og Fullan, 2012). Það var ekki mitt að segja þeim hvað þeir þyrftu og hvenær. Sjálf átti ég fullt í fangi við að þróa eigin kennsluætti með mínum nemendum.

Það tók mig smá tíma að átta mig á því að lykillinn að áframhaldandi þróun hjá mér þurfti að eiga sér stað í eigin kennslu. Þannig og aðeins þannig gæti ég sett mig í spor samkennara og miðlað af raunverulegri reynslu, ekki því sem mér fannst eða því sem ég hafði lesið. Það var í raun ekki fyrir en ég fór sjálf að þróa samfélag inni í minni kennslu að mér fannst hjólin fara að snúast hjá mér. Það gerðist ekki eftir ákveðnum reglum eða uppskrift heldur gerðist það smátt og smátt.

Um leið og ég fór að leita leiða með nemendum mínum til þess að þróa kennsluhætti og námsmat þar sem þekking þeirra og reynsla nýttist þeim til framdráttar í námi varð til vísir að þessu samfélagi. Til þess að byggja upp samfélag var ekki nóg að átta mig á því félags- og menningarlega samhengi sem nemendur komu úr. Heldur þurfti ég að gera mér grein fyrir því umhverfi sem ég kom úr og hvaða áhrif minn bakgrunnur hafði á uppbyggingu samfélags inni í bekk. Til þess að átta sig á því sem er að gerast innan rýmisins þarf að átta sig á þeim félagsveruleika sem umlykur það og horfa það gagnrýnum augum (Ladson-Billings, 2009; Lave og Wenger, 1991). Gott dæmi um það hvernig minn bakgrunnur og sá félagsveruleiki sem umlukti þær hugmyndir sem uppi voru um nám og læsi höfðu áhrif á samskipti mín við Veru. Þrátt fyrir áform um nýja nálgun í námi og kennslu þá komst ég ekki út úr formlegum hugmyndum mínum um lestur og læsi. Það varð til þess að Vera fékk ekki tækifæri til þess að sýna fram á hæfni sína og hvað hún hafði fram að færa til samfélagsins fyrst um sinn. Það var ekki fyrir en mér tókst í gegnum samtál og virka hlustun að átta mig á því samhengi sem hún kom úr að við náðum að þróa okkur saman. Til þess að hægt sé að meta raunverulegan árangur nemenda sem bera með sér ólíkan menningar- og tungumálabakgrunn þurfa kennarar að hafa skilning á reynslu nemenda og lífi þeirra utan kennslustunda (Karen Rut Gísladóttir, 2017; Ladson-Billings, 1999).

Í þessari vinnu glímdi ég við þá áskorun að veita nemendum hlutdeild og aðgang að náminu og samfélaginu. Félagsleg samskipti og samvinna eru nauðsynleg forsenda þess að þátttakendur þróist og leiti leiða til þess að túlka umhverfi sitt og bregðast við því. Það leiðir síðan til þess að þeir verði æ meðvitaðri þátttakendur (Lave og Wenger, 1991). Þegar mér tókst að byggja upp traust og virðingu með nemendum mínum, þegar ég sem kennari eða fullgildur þátttakandi leiðbeindi nemendum inn í lærdómssamfélagið fann ég hvað samskiptin innan þessa rýmis skiptu miklu máli. Þetta voru samskipti sem byggðu á menningarnæmri nálgun, því að ég hlustaði og heyrði, tæki mark á bakgrunni, reynslu og þekkingu þeirra sem voru að feta sig í þessu samfélagi (Gay, 2000; Ladson-Billings, 1998). Dæmi um þetta er það sem gerðist hjá okkur Paulu þegar ég ómeðvitað reyndi að þröngva henni í gegnum fyrirframgefnar hugmyndir mínar um það sem hún átti að læra án þess að horfa til aðstæðna hennar, reynslu og þekkingu á viðfangsefninu. Þegar ég fór að rýna í skilaboðin sem hún sendi mér sem birtust í hegðun, orðum og skrifum þá áttaði ég mig á því

sem bjó þar að baki. Í gegnum þetta ferli fengum við báðar tækifæri til þess að þróa með okkur nýja þekkingu og á sama tíma leiðir til að túlka umhverfið okkar og öðlast reynslu sem varð til þess að við urðum báðar sterkari þátttakendur í þessu samfélagi. Þetta er í takt við hugmyndir Lave og Wenger (1991) um aðstæðubundið nám og það hvernig þátttaka í lærdómssamfélögum þróast. Samhengið milli þess sem t.d. nemandinn býr yfir og þess sem hann er að læra í því umhverfi þar sem námið fer fram er lykilatriði. Þannig á nám sér aldrei stað í tómarúmi heldur í ákveðnum félags- og menningarlegum aðstæðum.

Þegar þróa á lærdómssamfélag með nemendum og hafa áhrif á skólamenningu hvers skóla er mikilvægt að lögð sé alúð við þá þróun, hún gerist ekki á einni nóttu eða eftir ákveðinni uppskrift. Fjölmennningarlegur skóli verður ekki til sí svona, þegar við segjum að skólinn sé það. Heldur er það langtíma meðvitað verkefni sem kennarar þurfa að vinna með. Kennarar þurfa að gera sér grein fyrir valdastöðu sinni og þeim hugmyndum sem þeir hafa alist upp við (Banks, 2010; Nieto, 1999). Hugmyndir þeirra og viðhorf geta haft áhrif á gengi nemenda og aðgengi þeirra að því samfélagi sem þeir eru í hverju sinni þ.e. hvort þeir séu virkir þátttakendur eða ekki (Gay, 2000; Hanna Ragnarsdóttir, 2007; Ladson-Billings, 2011; Nieto, 2010). Til þess að horfa í eigin hugmyndir og vinna með þær við þróun samfélaga með nemendum þurfa kennarar að leggja sig fram um að hlusta eftir röddum þeirra. Hlusta og heyra hvað þeir hafa að segja og vinna með þær upplýsingar nemendum til framdráttar í námi og þátttöku.

Viðvera mín gerði það að verkum að ég áttaði mig á því hvernig þurfti að kveikja, viðhalda og hlúa að þeim sprotum sem kviknuðu á vettvangi í þessari vinnu. Ef ég hefði ekki verið að glíma við sömu áskoranir og kennarar þá hefði ég líklega haldið áfram að tala út í veður og vind eins og gerðist þegar ég hélt erindið. Með því að þróa námssamfélög með nemendum mínum fékk ég betri innsýn í það sem kennarar voru að glíma við í sinni kennslu. Til þess að þróa lærdómssamfélag kennara nægir ekki að fá utanaðkomandi aðila til að fræða kennara um þessa þætti heldur er mikilvægt að kennarar rýni meðvitað í eigin kennsluhætti og þann félagsveruleika sem umlykur skólann og skólasterfið (Ladson-Billings, 2009).

## 5.4 Samantekt

Þegar ég lít til baka sé ég að ég hef verið að læra margt á þessu rannsóknarferðalagi. Ég þurfti að læra að koma auga á auðlindir nemenda sem falla fyrir utan eigin viðmið sem og almenn viðmið um árangur í námi. Ég þurfti að læra að stíga til baka og skoða leiðir til að byggja upp traust og virðingu milli mín og nemenda til að við gætum þróað námsrými sem tæki mið af því hverjir þeir eru. Þetta ferli tók sinn tíma en smám saman tókst okkur að skapa vísi af lærdómssamfélagi sem gerði okkur kleift að vaxa og þroskast í gegnum auðlindir okkar. Fjölmennningarlegur skóli verður ekki til sí svona, hann verður heldur ekki

fjölmennigarlegur á einni nóttu. Stærsti lærdómurinn sem ég tek með mér er sá að við þurfum að hugsa smátt til að gera róttækar breytingar. Starfsfólk skóla þarf að fá tækifæri til að stilla saman strengi sína til að taka meðvituð skref í átt til fjölmennigarlega viðhorfa og starfshátta. Skrefin kunna að virðast lítil og geta verið hægfara en hafa meiri áhrif en við gerum okkur grein fyrir. Dropinn holar steininn.

## 6 Lokaorð

Í þessari rannsókn var ég að takast á við að innleiða breytingar til að þróa skólastarf í átt til fjölmenningslegs skólastarfs. Ég steig inn í verkefnið með ákveðna sérfræðipækkingu á málefnum fjölmennings og sem rannsakandi. Þegar öllu er á botninn hvolft þá má segja að hlutverkin hafi snúist við og að ég hafi horfið frá því að vera sérfræðingur og fyrst og fremst orðið nemandi í þessu ferli, í þeim skilningi að ég var sífellt að bæta við mig þekkingu og reynslu. Þá voru það nemendur mínir, umhverfið og ígrundandi hugarfar sem kenndu mér hvernig ég gæti tekist á við þær áskoranir sem mættu mér. Ég fann hvernig þetta nám gerði mig að betri fagmanni, nemendum mínum og vonandi samstarfsfólki til heilla. Ég lærði að hlusta og heyra, horfa og sjá og nýta það sem ég upplifði á vettvangi til þess að styrkja mig enn frekar í kennslu nemenda af erlendum uppruna. Ég áttaði mig á því að til þess að nemendur sem bera með sér fjölbreyttan menningar- og tungumálalabakgrunn eigi jafna möguleika og íslenskir jafnaldrar þeirra þá þarf kerfið og þ.m.t. ég sem kennarinn þeirra að læra að hlusta eftir hver þau eru og aðlaga mig að þeirra þörfum en ekki þau að aðlaga sig að kröfum kennarans og skólans. Ég upplifði sigra í minni eigin kennslu, náði að stíga mörg lítil skref sem voru tekin að vel ígrunduðu máli og kostgæfni. Ég fann að þegar leið á ferlið varð sífellt auðveldara að leita leiða til að koma til móts við fjölbreyttan menningar- og tungumálalabakgrunn nemenda. Ég er hvergi nærri hætt þó að rannsókninni sé lokið. Í dag nýti ég mér reynsluna í starfi mínu sem ráðgjafi og legg mig fram um að hlusta eftir þeim áskorunum sem kennarar standa frammi fyrir og hjálpa þeim að leita leiða til að bregðast við þeim. Stundum verð ég áköf og miðla af reynslu minni án þess að segja frá allri togstreitunni, vonbrigðunum og vinnunni sem vörðuðu leiðina að sigrunum.

Í gegnum rannsóknarferlið skynjaði ég mikla viðhorfsbreytingu hjá nemendum mínum gagnvart fjölbreyttum menningar- og tungumálalauðlindum. Ég upplifði breytingar á viðhorfum og orðræðu í skólanum gagnvart nemendum af erlendum uppruna og fjölskyldum þeirra. Það eitt og sér er jákvæð breyting og stuðlar að breyttu viðmóti til nemenda og auðlinda þeirra í skólastarfi. En það var aðeins einn af mörgum ávöxtum sem verkefnið bar og ekki var greint frá í þessari rannsókninni. Ég vona að þessir ávextir haldi áfram að vaxa og dafna og veit að þeir hafa gert það því nú tæpu ári frá því að rannsókninni lauk hafa verið tekið mörg skref í skólanum í átt til fjölmenningslegs skólastarfs enda er það vilji þeirra sem þar vinna að fjölmenningsleg nálgun í skólastarfi sé einkennandi fyrir það starf sem þar fer fram.

Það að fá að rannsaka starf sitt og ákveðna þætti þess er ómetanleg reynsla, óþægileg á köflum þar sem ég kafaði ansi djúpt í eigin rann til þess að þróa mig í starfi. Sem aldrei fyrr fann ég hvað það að vera kennari er stór hluti af sjálfri mér og sjálfsmynd minni. Mér fannst

Ég eiga allt undir í þessari rannsókn og skynjaði mikil innri átök hjá mér. Ég var vakin og sofin í rannsóknarferlinu, alls staðar blaðsnífsi, bækur, greinar og hugurinn á yfirsúningi. Rannsóknin styrkti mig sem fagmanneskju. Ég fékk tækifæri til þess að vinna í samræmi við þær hugmyndir um nám og kennslu sem ég vil standa fyrir og hún blés mér jafnframt kjarki í brjóst til þess að þora að fara gegn ráðandi hugmyndum sem byggja á gömlum viðhorfum. Þegar öllu er á botninn hvolft þá snýst nám og kennsla í fjölbreyttum nemendahópum um það að rýna í kerfisbundna þætti í skólastarfi og gera þær breytingar sem þarf til að kerfið aðlagist þörfum nemenda sinna en ekki öfugt. Það stendur svo margt í námskrám og stefnumótandi skjölum um það hvernig hlutirnir eigi að vera, s.s. jafnrétti til náms og að allir eigi að standa jafnir í skólakerfinu óháð t.d. menningarbakgrunni. Það er ekki nóg að það standi skrifað heldur þurfum við, kennararnir, að útfæra þennan jöfnuð í þeim starfsháttum sem viðhafðir eru í skólastarfi og það gerist ekki sjálfkrafa. Kennarar verða sjálfir að taka ákvörðun um að leita leiða til þess að vinna að réttlátu skólasamfélagi fyrir alla nemendur. Þeir gera það ekki einir heldur þurfa þeir að standa saman, styðja hvern annan, fá utanaðkomandi stuðning og tíma en ákvörðunin er þeirra. Þátttökurannsókn á vettvangi er frábær leið til þess að stuðla að eigin fagmennsku og breytingum í skólakerfinu. Ég mun leggja mitt af mörkum til að styðja við kennara sem vilja feta þessa leið í eigin fagþróun.

## 7 Heimildaskrá:

Aðalnámskrá grunnskóla 2011: Almennur hluti /2011.

Anna Kristín Sigurðardóttir. (2013). Að verðskulda traust: Um siðferðilegan grunn fagmennsku og starf kennara. Í Rúnar Sigþórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstjórar), *Fagmennska í skólastarfi* (bls. 35-53). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Ascenzi-Moreno, L. (2018). Translanguaging and responsive assessment adaptations: Emergent bilingual readers through the lens of possibility Language. *Language Arts* 95(6), 355-369.

Banks, J. A. (2005). Multicultural education. Characteristics and goals. Í J. A. Banks og C.A.M. Banks (ritstjórar), *Multicultural education. Issues and perspectives* (5.útgáfa, bls. 3-30). New York: John Wiley og sons.

Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. Í J. A. Banks og C. A. McGee Banks (ritstjórar), *Multicultural education: Issues and perspective* (7. útgáfa, bls. 3-30). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons.

Berglind Rós Magnúsdóttir. (2016). Skóli án aðgreiningar: Átakapólar, ráðandi straumar og stefnur innan rannsóknarsviðsins. Í Dóra S. Bjarnarson, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans: menntun og manngildi í kjölfar Salamanca* (bls. 67-95). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Brynja Elísabeth Halldórsdóttir. (2016). „Ég er að fara á fund með þessari stúlku þarna“: Öráreiti sem birtingarmynd fordóma í íslensku samfélagi. Í Dóra S. Bjarnarson, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans: menntun og manngildi í kjölfar Salamanca* (bls. 185-209). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

Brynja Elísabeth Halldórsdóttir Guðjónsson. (2018). 'I wish color had no history': An exploration of identity through student performance poetry. *Ethnography and Education*, 13(8), 322-339.

Cummins, J. (2016). Intercultural education and academic achievement: A framework for school-based policies in multilingual schools. *Intercultural Education*, 26(6), 455-468. doi:10.1080/14675986.2015.1103539.

Cummins, J. (2004). *Language power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (3.útgáfa). Clevedon: Multilingual Matters.

Dau, C. og Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. London: Routledge.

Gay, G. (2015). Teaching to and through cultural diversity. *Curriculum Inquiry*, 43(1), 48-70. Sótt af <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1111/curi.12002>.

Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York og London: Teachers College Press.



- Guðlaug Ólafsdóttir, Hanna Ragnarsdóttir og Börkur Hansen. (2012). Hvað má læra af farsælli reynslu þriggja grunnskóla af fjölmenningslegu starfi? *Uppeldi og menntun*, 21(1), 29-51.
- Hafdís Guðjónsdóttir. (2011). Rýnt í vinnubrögð starfendarannsóknna: Ólíkar leiðir við gagnaöflun. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/010.pdf>
- Hafdís Guðjónsdóttir, Edda Óskarsdóttir, Anna K. Wozniczka og Karen Rut Gísladóttir. (2016). Námsrými byggð á auðlindum nemenda. *Netla*. Sótt af [http://netla.hi.is/serrit/2016/namsrymi\\_felagslegs\\_rettlaetis\\_og\\_menntunar\\_an\\_adgreiningar\\_learning\\_spaces\\_for\\_inclusion\\_and\\_social\\_justice/003.pdf](http://netla.hi.is/serrit/2016/namsrymi_felagslegs_rettlaetis_og_menntunar_an_adgreiningar_learning_spaces_for_inclusion_and_social_justice/003.pdf)
- Hafþór Guðjónsson. (2007). Að kenna í ljósi fræðanna. *Tímarit um menntarannsóknir*, 4, 39-56.
- Hafþór Guðjónsson. (2011). Kennarinn sem rannsakandi. (2011). *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/011.pdf>
- Hanna Ragnarsdóttir. (2007a). Fjölmenningsfræði. Í Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir og Magnús Þorkell Bernharðsson (ritstjórar), *Fjölmenning á Íslandi* (bls. 17-40). Reykjavík: Rannsóknarstofa í fjölmenningsfræðum KHÍ og Háskólaútgáfan.
- Hanna Ragnarsdóttir. (2010). Fjölbreyttir kennarahópar og fjölbreyttir nemendahópar. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2010/012.pdf>
- Hanna Ragnarsdóttir. (2016). Farsælt skólastarf með ungum innflytjendum: Niðurstöður norrænnar rannsóknar um velgengi nemenda af erlendum uppruna og skóla á fjórum Norðurlöndum. Í Dóra S. Bjarnarson, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans: menntun og manngildi í kjölfar Salamanca* (bls. 235-259). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Hanna Ragnarsdóttir og Fríða B. Jónsdóttir. (2016). Aðgengi tví- og fjöltyngdra barna að menntun á Íslandi. Í Dóra S. Bjarnarson, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans: menntun og manngildi í kjölfar Salamanca* (bls. 157-185). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Hargreaves, A. og Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming teaching in every school*. New York: Teachers College, Columbia University.
- Hermína Gunnþórsdóttir, Stéphanie Barillé, Markus Meckl. (2017). Nemendur af erlendum uppruna: Reynsla foreldra og kennara af námi og kennslu. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 26(1), 21-41 . <https://doi.org/10.24270/tuum.2017.26.2>
- Jóhanna Einarsdóttir. (2010). Á sömu leið: Starfendarannsókn á mótum leik- og grunnskóla. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2010/alm/017.pdf>
- Karen Rut Gísladóttir. (2017). Læsi sem félagsleg iðja: Dæmi úr íslenskukennslu heyrnarlausra. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2017/ryn/18.pdf>

- Kemmis, S., McTaggart, R., og Nixon, R. (2014). *The action research planner: Doing critical participatory action research*. Singapore: Springer.
- Korthagen, F. A. J. (2014). Promoting core reflection in teacher education: Deepening professional growth. Í C. J. Craig og L. Orland-Barak (ritstjórar), *International teacher education: promising pedagogies* (bls. 73-89). Bingley: Emerald Group Publishing Limited.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32(3), 465-491. Sótt af <http://imcreadinglist.pbworks.com/f/Ladson-Billings%20%281995%29.pdf>
- Ladson-Billings, G. (1998). Just what critical race theory and what's it doing in a nice field like education? *International Journal of Qualitative studies in Education*, 11(1), 7-24.
- Ladson-Billings, G. (1997). I know why this doesn't feel empowering: A critical race analysis of critical pedagogy. Í P. Freire, J. Fraser, D. Macedo & T. McKinnon (ritstjórar), *Mentoring the mentor: A critical dialogue with Paulo Freire* (bls. 127-141). New York: Peter Lang.
- Ladson-Billings, G. (1999). Preparing teachers for diverse student populations: Critical race theory. *Review of research in education*, 24, 211-247.
- Ladson-Billings, G. (2004). *The RoutledgeFalmer reader in multicultural education*. New York: RoutledgeFalmer.
- Ladson-Billings, G. (2009). Race still matters: Critical race theory in education. Í Michael W. Apple, Wayne Au og Luis Armando Gandin (ritstjórar), *The Routledge international handbook of critical education* (bls. 110-122). New York: Routledge.
- Ladson-Billings, G. (2011). "Yes, but how do we do it?" Practicing culturally relevant pedagogy. Í J. Landsman og C.W. Lewis (ritstjórar.), *Whiteteachers/diverse classrooms: A guide to building inclusive schools, promoting high expectations and eliminating racism* (bls. 33-46). Sterling, VA: Stylus.
- Lave, J. og Wenger, E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- MacLean, M. S og Mohr, M. M. (1999). *Teacher-researchers at work*. Berkeley: National Writing Project.
- McNiff, J. (2010). *Action research for professional development: Concise advice for new and experienced action researchers*. Dorset: September books.
- May, S. og Sleeter, C.E. (2010). Critical multiculturalism: Theory and praxis. Í S. May og C. E. Sleeter (ritstjórar), *Introduction. Critical multiculturalism: Theory and praxis* (bls. 1-19). New York: Routledge.
- Marshall, J., og Reason, P. (2007). Quality in research as "taking an attitude of inquiry", *Management Research New*, 30(5), 368-80.

- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Nieto, S. (1999). Culture and Education. Í S. Nieto (ritstjóri), *The light in their Eyes: Creating multicultural learning communities* (bls. 127-142). New York: Teachers College Press. Sótt af [http://www.sonianieto.com/OLD/files/new\\_additions/culture\\_and\\_education.pdf](http://www.sonianieto.com/OLD/files/new_additions/culture_and_education.pdf)
- Parker, P. (1998). *The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life*. San Francisco: Jossey-Bass Publisher.
- Hawkins, P. og Shohet, R. (2006). *Supervision in the helping professions*. London: Open University Press.
- Ragnhildur Bjarnadóttir. (2015). *Leiðsögn: Lykill að starfsmenntun og skólaþróun*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Rósa Guðbjartsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir. (2010). Kennarar og kennarastarf í fjölmennningarlegu samfélagi: Raddir kennarar innflytjendabarna. *Tímarit um menntarannsóknir*, 7(1), 77-92. Sótt af <https://skemman.is/bitstream/1946/15860/1/RosaG-HannaR-KennararOgKennarastarfFjolmenning.pdf>
- Rogoff, B. (2003). Learning through guided participation in cultural endeavors. Í B. Rogoff (ritstjóri), *The cultural nature of human development* (bls. 282-326). Oxford: Oxford University Press.
- Ryan, J. og Rottmann, C. (2007). Educational leadership and policy approaches to critical social justice. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 18(1-2), 9-23.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2007). *Virðing og umhyggja. Ákall 21. Aldar*. Reykjavík: Heimskringla.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2015). Ákall og áskoranir: vegsemd og virðing í skólastarfi. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2015/alm/005.pdf>
- Sigurður Kristinsson. (2013). Að verðskulda traust: Um siðferðilegan grunn fagmennsku og starf kennara. Í Rúnar Sigbórsson, Rósa Eggertsdóttir og Guðmundur Heiðar Frímansson (ritstjórar). *Fagmennska í skólastarfi* (bls. 237-255). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Wxclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.
- Svanborg Gísladóttir, Hafdís Guðjónsdóttir og Karen Rut Gísladóttir. (2018). Að vinna meistaraþrófsverkefni í námssamfélagi nemenda og leiðbeinenda. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 27(2), 201-223. <https://doi.org/10.24270/tuom.2018.27.10>
- Wrigley, T. (2000). *The power to learn: Stories of success in the education of Asian and other bilingual pupils*. Stoke on Trent og Sterling: Trentham Books.
- Zapata, A. og Laman, T.T. (2016). "I write to show how beautiful my language are": Translingual writing instruction in English-dominant classrooms. *Language Arts*, 93(5),

366-378. Sótt af <http://ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Journals/LA/0935-may2016/LA0935Write.pdf>.

