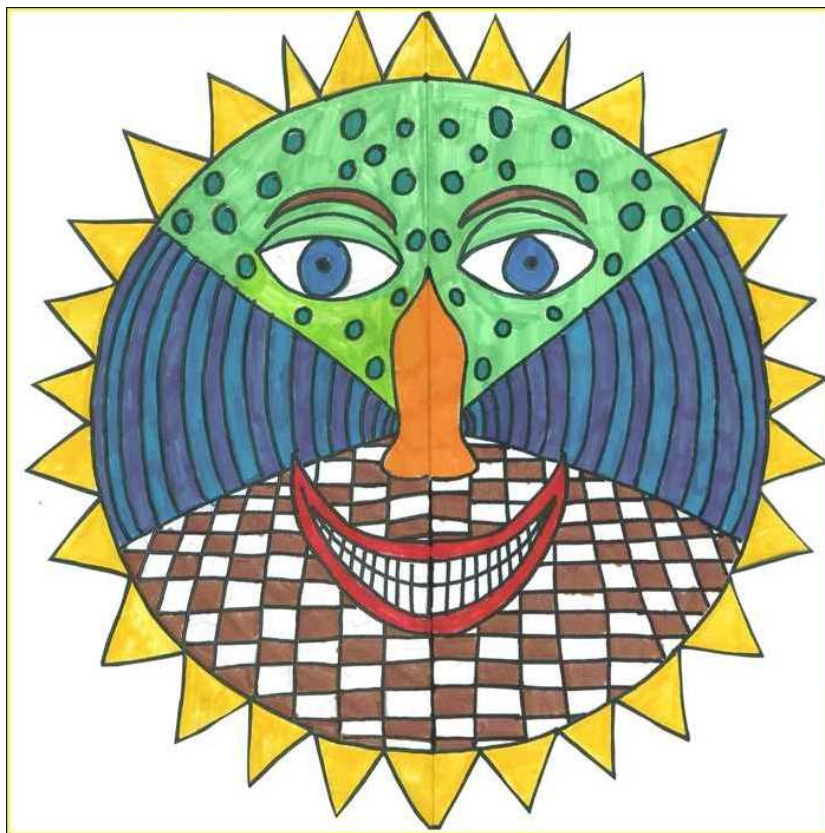


Fjölmenningarlegar kennsluaðferðir og námsumhverfi á

21. öld

Handbók fyrir grunn- og framhaldsskólakennara

Ingibjörg Kristín Ferdinandsdóttir



Lokaverkefni til M.Ed.-gráðu í menntunarfræði

Leiðsögukennari: Hanna Ragnarsdóttir

Meðleiðbeinandi: Hulda Karen Daníelsdóttir

Menntavísindasvið Háskóla Íslands

Júní 2009

Handbók þessi er lokaverkefni til M.Ed.-gráðu í menntunarfræði (Uppeldis- og menntunarfræðideild) og er óheimilt að afrita verkið á nokkurn hátt nema með leyfi rétthafa.

© Ingibjörg Kr. Ferdinandsdóttir 2009

Háskóli Íslands

Menntavísindasvið

Formáli

Árið 2001 hóf ég grunnskólakennaranám í fjarnámi við Kennaraháskóla Íslands. Þegar ég var hálfnuð með það nám tók ég valnámskeið um fjölmenningu á leik- og grunnskólastigi hjá Hönnu Ragnarsdóttur og þar kviknaði enn sterkari áhugi á málefninu. Haustið 2006 lá síðan leið mín í meistaranám í menntunarfræðum, sérsvið fjölmennung.

Tilgangur handbókarinnar *Fjölmennningarlegir kennsluhættir og námsumhverfi á 21. öld-Handbók fyrir grunn- og framhaldsskólakennara*, er að veita grunn- og framhaldsskólakennurum upplýsingar og ráðgjöf varðandi fjölmennningarlega menntun, kennsluhætti og námsumhverfi sem tekur mið af fjölbreyttri nemendaflóru. Handbókin bendir kennurum á markvissar og árangursríkar kennsluaðferðir sem henta vel í fjölmennningarlegu námsumhverfi. Vægi verkefnisins er 10 einingar (20 ECTS).

Markmiðið með handbókinni er að hún nýtist vel þeim kennurum sem starfa í fjölmennningarlegu skólaumhverfi og þeir átti sig á mikilvægi fjölbreyttra kennsluhátta. Það er einlæg von höfundar að áhugasamir kennarar muni tileinka sér efni hennar, að þeir geti byggt á þeim hugmyndum og hugsjónum sem þar er að finna og útfært eftir hentugleika og aðstæðum hverju sinni.

Mig langar að þakka öllum þeim sem komu að verkinu á einn eða annan hátt. Ástu Kristjönu Guðjónsdóttur, góðri vinkonu minni og sérkennara, vil ég þakka sérstaklega öll þau hagnýtu ráð sem hún gaf mér í tengslum við efnið. Hvatning hennar, jákvæðni og tiltrú hefur fleytt mér áfram. Nínu Valgerði Magnúsdóttur, deildarstjóri nýbúadeildar Austurbæjarskóla, vil ég þakka góð ráð í tengslum við fjórða kafla og venskapinn sem ræktaðist með okkur í ferlinu. Auk þess vil ég þakka henni fyrir að gefa mér leyfi til birtingar á mynd af vef skólans. Kristínu Jóhannesdóttur, skólastjóra í Fellaskóla, þakka ég fyrir að svara spurningum mínum í tengslum við efni fimmta kafla í fræðilegri greinargerð. Þresti Laxdal, tengdaföður mínum, vil ég þakka innilega allan yfirlestur. Jóna Dís Bragadóttir, forstöðumaður nýbúadeildar Varmárskóla, á þakkir skilið fyrir sýndan áhuga á viðfangsefni mínu og spjallstundir í tengslum við það. Evu Marín Hlynisdóttur stjórn málafræðingi vil ég þakka fyrir yfirlestur á fjórða kafla þessarar handbókar og einnig Margréti Laxdal íslenskufraðingi fyrir yfirlestur á sama kafla. Lilju Rós Þorleifsdóttur, menntunarfræðingi og fyrrum samnemanda mínum, vil ég þakka kærlega fyrir einkar gagnleg ráð á síðustu metrunum. Elínu Eiríksdóttur kennara í Alþjóðaskólanum, í húsnæði Sjálandsskóla, vil ég þakka innilega fyrir að lofa mér að koma í vettvangsheimsóknir til að prófa aðferðir í handbókinni auk þeirra nemenda sem tóku svo vel á móti mér þar. Huldu Karen Daníelsdóttur, fyrrum kennara mínum og meðleiðbeinanda við

fjórða kafla, vil ég þakka fyrir að hjálpa mér að skerpa sýn mína þegar þetta verkefni var í mótun. Dr. Hönnu Ragnarsdóttur, leiðsögukennara mínum, vil ég þakka faglega ráðgjöf og gagnrýni í tengslum við verkið. Jóhönnu Karlsdóttur kennslufræðingi vil ég þakka fyrir sérfræðiráðgjöf í tengslum efnið. Páli Bjarnasyni íslenskufraeðingi og menntaskólakennara til 30 ára, þakka ég innilega fyrir metnaðarfullan yfirlestur og ráð. Dr. Hafþóri Guðjónssyni dósent og námsbrautarstjóra Náms- og kennslufræða á meistarástigi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands, vil ég þakka kærlega fyrir góð og gagnleg ráð í tengslum við þessa handbók og fræðilegu greinargerðina. Ég vil þakka þeim kennurum og nemendum úr Fjölbautaskólanum við Ármúla sem tóku einkar vel á móti mér í vetur við prófun ákveðinna aðferða auk ráðgjafar til kennara. Þeim nemendum úr FÁ sem gáfu mér leyfi til að taka myndir af sér í kennslustund þakka ég kærlega. Þá vil ég þakka Wendy Carr fyrir að gefa mér leyfi til að birta tvær myndir af kanadískum kennsluvef hennar. Síðast en ekki síst vil ég þakka manninum mínum, börnum okkar og stórfjölskyldu fyrir að standa með mér í þessari vinnu og hafa ávallt trú á því sem ég er að gera.

Reykjavík, 30. apríl 2009

Ingibjörg Kr. Ferdinandsdóttir

Efnisyfirlit

Formáli	3
Efnisyfirlit	5
Myndaskrá	7
1 Inngangur	8
2 Lög og aðalnámskrár grunn- og framhaldsskóla	10
2.1 Lög skólastiganna og aðalnámskrár	10
Samantekt	12
3 Fjölmennningarleg menntun og -kennsla	13
3.1 Helstu hugtök.....	13
3.2 Markmið og gildi fjölmennningarlegrar menntunar	14
3.3 Tengsl námsáhuga, námsstíls og námsmats	15
3.4 Fjölmennningarleg menntun og kennsla.....	16
3.5 Fjölbreyttir kennsluhættir	17
Samantekt	18
4 Kennsla og námsumhverfi	20
4.1 Vænlegt námsumhverfi.....	20
4.2. Samvinnunám í fjölmennningarlegum nemendahópum – CLIM.....	20
4.2.1 Undirbúningur	21
4.2.2 Uppbygging CLIM- kennslustundar og verkefni.....	22
4.2.3 Aðaleinkenni CLIM- aðferðarinnar.....	23
4.2.4 Hlutverk nemenda í CLIM-hópavinnu	24
4.2.5 Hlutverk kennara í CLIM-hópavinnu	25
4.2.6 Þættir sem nemendur læra með CLIM– kennsluaðferðinni	25
4.3 Persónuleg kennsla	26
4.4 Hugsað – parað saman – sagt frá	26
4.5 Að taka viðtöl	27
4.6 Hagnýtar stoðir í fjölmennningarlegu námsumhverfi	27
4.6.1 Sjónrænar stoðir.....	27
4.6.2 Áþreifanlegir hlutir og sýnileg fyrirsmáli	29
4.6.3 Orðaveggir.....	29
4.7 Samlestur	32
4.7.1 Samlestur skref fyrir skref.....	33
5 Reynsla Nínu Magnúsdóttur úr Austurbæjarskóla	37
5.1 Fjölmennningarlegt skólasamfélag og kennsluhættir.....	37
5.2 Hindranir og námsumhverfi.....	38
5.3 Samvinnunám í fjölmennningarlegum nemendahópum.....	39
5.4 Uppröðun í hópa með tilliti til fjölbreytileika	40
5.5 Ráð Nínu í lokin	41
Heimildir	42

Fylgiskjal 1	46
Hugtakaskrá.....	47

Myndaskrá

Mynd 1. Nemendur að kynna hvor annan fyrir bekknum.....	21
Mynd 2. Kennari sem verkstjóri	23
Mynd 3. Gagnasafnari.....	23
Mynd 4. Hugsað	25
Mynd 5. Talað saman í pörum	25
Mynd 6. Sagt frá	25
Mynd 7. Sjónrænar stoðir.....	26
Mynd 8. Sjónræn stoð í formi ljósmyndar.....	27
Mynd 9. Ápreifanlegir hlutir.....	28
Mynd 10. Orðaveggur á flettistöflu.....	28
Mynd 11. Vasageymsla í notkun.....	29
Mynd 12. Orðaveggur í notkun	29
Mynd 13 Orðakort á járnhring	30
Mynd 14. Sýnishorn af regnbogaorðum	31
Mynd 15. Bent á orðin um leið og þau eru lesin	33
Mynd 16. Sýnd með leikrænni tjáningu merking atburða í sögu	33
Mynd 17. Nemendur ræða saman um atburðarrás sögunnar.....	34
Mynd 18. Nemendur myndskreyta og rita upphaldshluta sögu/efnis	35

Mynd á forsiðu er úr einkasafni og útbúin af Róberti Laxdal syni höfundar.

1 Inngangur

Höfundur þessarar handbókar hefur persónulega reynslu og sérstakan áhuga á fjölmennningarlegum samfélögum og skólamálum. Áhuginn kviknaði þar sem ég bjó ásamt eiginmanni mínum og tveimur sonum í fjölmennningarlegu úthverfi Gautaborgar í sex ár. Fljótlega eftir flutninginn þangað áttaði ég mig á því að ég var komin í samfélag sem var frábrugðið því einsleita umhverfi sem ég hafði alist upp við á Íslandi, lifað og hræst í til 24 ára aldurs. Þarna byrjaði eldri sonur okkar hjóna, þá tæplega tveggja ára gamall, í sænskum fjölmennningarlegum leikskóla og svo síðar í grunnskóla sem einnig var með sömu fjölbreytilegu nemendasamsetninguna. Yngri sonurinn gekk seinna í sama leikskóla.

Á þessum árum kynntist fjölskyldan fólki m.a. frá Svíþjóð, Íran, Líbanon og Írak og af samskiptum okkar við það kynntumst við því áþreifanlega hvað menning hinna ýmsu þjóða getur verið skemmtilega ólík okkar eigin. Það sem ég tel mig þó helst hafa lært af reynslunni er að komast yfir þá hindrun að miða aðra menningarheima við minn eigin, mér lærðist að bera virðingu fyrir þeim og skoða þá án fordóma. Hugur minn opnaðist og að vissu leyti er hægt að líta á hverja þá fjölskyldu, sem bauð okkur velkomin inn á heimili sitt, sem lítið sýnishorn af menningarbroti, siðum, viðmiðum og gildum hverrar þjóðar fyrir sig. Varð þessi reynsla mín kveikjan að áframhaldandi áhuga á málefnum tengdum fjölmenningu almennt og árangursríku fjölmennningarlegu skólastarfi. Tók ég eins og fyrr segir valnámskeið í tengslum við fjölmennningarlega menntun í grunnskólakennara náminu. Það kveikti áhuga minn enn frekar á þessum málaflokki í kennslu og vildi ég fræðast enn frekar um hann. Að loknu grunnskólanámi lá leið mín beint í meistaranám í menntunarfræðum með fjölmenningu sem sérsvið.

Þegar ég íhugaði hvað mig langaði að skrifa um í meistaraþrófsverkefni mínu horfði ég til þess hvað myndi koma mér og öðrum kennurum að sem bestu gagni í fjölmennningarlegri kennslu. Mig langaði að skoða hvaða kennsluaðferðir henta vel í fjölmennningarlegri nemendasamsetningu og hvaða þætti huga ber að þegar námsumhverfi nemenda af erlendum uppruna er skipulagt. Þá var ráðist í að skrifa þessa fimm kafla handbók og fræðilega greinargerð sem henni fylgir.

Handbókin er byggð upp á eftirfarandi hátt: Hún hefst á formála þar sem lýst er tilgangi hennar og markmiðum. Í inngangi er fjallað um tildrög handbókar og í öðrum kafla er fjallað í stórum dráttum um markmið aðalnámskrár grunn- og framhaldsskóla í tengslum við fjölmennningarlega menntun og gildi þess háttar menntunar. Í þriðja kafla er fræðileg umfjöllun um fjölmennningarlega menntun og fjölbreytta kennsluhætti. Í fjórða kafla eru settar

fram hugmyndir fyrir kennara um árangursríkar kennsluaðferðir og kennurum gefin góð ráð í tengslum við það námsumhverfi sem þeir geta skapað nemendum sínum í fjölmenningslegum hópum. Með því að skoða kennsluaðferðina *Samvinnunám í fjölmenningslegum nemendahópum* (e. Cooperative Learning in Multicultural Groups /CLIM) ofan í kjölinn fá kennarar hugmyndir um árangursríkar aðferðir í fjölmenningslegum bekkjum. Í þessum kafla eru einnig reifaðar hugmyndir af vettvangi, þ.e. kennurum er sýnt hvernig hægt er að útfæra fyrrgreinda kennsluaðferð í máli og myndum. Í fimmta kafla handbókar eru dregin fram hagnýt ráð frá reyndum kennara sem segir m.a. frá kennsluaðferðum sem henta vel fjölmenningslegum nemendahópum og hvernig hægt er að yfirvinna ýmsar hindranir.

2 Lög og aðalnámskrár grunn- og framhaldsskóla

Hér verður sagt frá ýmsum lögum og reglugerðum sem lúta að lýðræðislegri menntun og jafnrétti til náms í grunn- og framhaldsskólum. Skoðað verður hvort lög og reglugerðir taki mið af hinum fjölmennigarlega veruleika í skóla eða hvort hann sé hunsaður. Kannað verður hvort samræmi sé milli laga um aðalnámskrár skólastiganna tveggja þegar rætt er um jafnrétti til náms. Aðalnámskrár skólastiganna setja skólamálum ákveðin mörk og markmið og verður hér sérstaklega skoðað hvernig þar er vikið að fjölmennigarlegu skólasamfélagi.

2.1 Lög skólastiganna og aðalnámskrár

Þegar kennari skoðar lög um grunn- og framhaldsskóla er ýmislegt sem vert er að staldra við í tengslum við jafnan rétt nemenda í íslenskum skólum. Á þessum skólastigum er gert ráð fyrir því að við skipulagningu náms og kennslu og við gerð og val námsgagna sé þess gætt að allir nemendur fái jöfn tækifæri til náms. Í lögum um grunnskóla nr. 29/2008 segir auk þess að markmið náms og kennslu eigi að vera þannig að komið sé í veg fyrir mismunun vegna uppruna, kyns, búsetu, stéttar, trúarbragða eða fötlunar. Börn á Íslandi eru skólaskyld til 16 ára aldurs og samkvæmt Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna eiga öll börn rétt á menntun, sama hvaðan þau koma og hvernig þau eru stödd líkamlega og andlega (Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 28/1992). Þar segir einnig að gera eigi viðeigandi ráðstafanir til að stuðla að reglulegri skólasókn og draga úr því að nemendur hverfi frá námi.

Í almennum hluta Aðalnámskrár grunnskóla (2006) er kveðið á um að í skólanum beri að efla menningarvitund Íslendinga og virðingu fyrir menningu annarra þjóða. Þar segir einnig að grunngildi mannlegra samskipta leggi áherslu á umburðarlyndi, virðingu, náungakærleik og jákvætt verðmætamat (Menntamálaráðuneytið, 2006). Til að stuðla að eflingu þessara gilda er fjölbreytni í kennsluháttum sögð nauðsynleg forsenda. Þó er ekki nægilega skýrt kveðið á um það hvernig efla eigi menningarvitund Íslendinga. Hver og einn kennari verður því að mynda sér skoðun á því hvað felst í þessum orðum og túlka þau nemendum sínum í hag, hvort sem þeir eru íslenskir eða erlendir. Virðing fyrir menningu annarra þjóða er eitt grundvallaratriði í fjölmennigarlegri menntun (Ladson-Billings, 1999).

Í almennum hluta Aðalnámskrár framhaldsskóla (Menntamálaráðuneytið, 2004) segir að skólar skuli leitast við að koma til móts við þarfir nemenda af erlendum uppruna með öflugri íslenskukennslu og fræðslu um íslenskt samfélag og menningu, svo og að veita aðra aðstoð eftir mætti. Hér er vert að staldra aðeins við og velta fyrir sér þessari ofuráherslu á öflugra

íslenskukennslu, fræðslu um íslenska menningu og samfélag og aðstoð eftir mætti. Kennari þarf að vera vakandi og gagnrýninn í garð slíkra orða. Hér endurspeglast svolítil þjóðremba og einstefnuhugsun þar sem ekki er tekið mið af gagnkvæmri aðlögun þeirra sem eru aðfluttir og þeirra sem fyrir eru. Höfundur þessarar handbókar telur hér gagnrýnivert að tala um að „veita aðstoð eftir mætti“, en telur réttara að aðlaga námið að hverjum og einum. Varast skal þó að misskilja þessi orð á þann veg að nemendur af erlendum uppruna ættu ekki að fá aðstoð við nám sitt, heldur að kennari meti aðstöðu hvers og eins og reyni að vinna út frá jafnréttis- og réttlætissjónarmiðum. Samkvæmt Hönnu Ragnarsdóttur (2004) er vert að kennari hugi að því hvort starfshættir grunnskóla þess sem hann starfar við séu í samræmi við þau megingildi fjölmenningsarlegrar menntunar sem grundvallaratriða í skólastarfi, þar sem markvisst er unnið gegn ójöfnuði og hugað að stöðu allra nemenda.

Í Aðalnámskrá framhaldsskóla (Menntamálaráðuneytið, 2004) segir að skólar skuli leitast við að draga úr brotthvarfi nemenda frá námi með skýrum námskröfum, svo sem fjölbreyttu námsframboði, upplýsingamiðlun, ráðgjöf, góðri leiðsögn og samstarfi við forráðamenn eftir því sem kostur er. Höfundur telur brýnt að taka það fram hversu miklu máli það skiptir að bæði íslenskir og erlendir nemendur fái tækifæri til að stunda nám við hæfi og tekur mið af forþekkingu þeirra, getu og framtíðaráformum. Því verða kennarar að kappkosta að vekja áhuga nemenda á námi og nota til þess viðeigandi kennsluáðferðir og nálganir en gera þá ekki að óvirkum þiggjendum.

Grunnskólinn setur sér ákveðin grundvallarviðmið í skólastarfi í Aðalnámskrá og er eitt af þeim að gæta jafnréttis til náms (Menntamálaráðuneytið, 2006). Það felur í sér að bjóða öllum nemendum nám og kennslu við hæfi og verkefni að eigin vali. Hvað þetta varðar gildir hið sama í Aðalnámskrá framhaldsskólans (Menntamálaráðuneytið, 2004). Í þessum viðmiðum felast ekki endilega sömu úrræði fyrir alla heldur sambærileg og jafngild tækifæri. Verkefni í skólanum eiga að höfða til beggja kynja, nemenda í dreif- og þéttbýli, fatlaðra og ófatlaðra, óháð uppruna, trú og litarhætti. Er eitt mikilvægasta og brýnasta úrlausnarefni skóla og skólayfirvalda að finna leiðir til að koma til móts við mismunandi getu og áhugamál nemenda (Menntamálaráðuneytið, 2004, 2006). Í lögum um grunnskóla nr. 24/2008 segir að við skipulagningu náms og kennslu í Aðalnámskrá og við gerð og val námsgagna eigi að gæta þess að allir nemendur grunnskólans njóti jafnra tækifæra til náms og eigi kost á því að velja sér viðfangsefni og nálgun í námi. Í nýju framhaldsskólalögunum er menntastofnunum falin aukin ábyrgð á að þróa námsframboð á mörkum skólastiga til að auka sveigjanleika og möguleika nemenda við flutning milli skólastiga. Einnig er leitast við að tryggja gæði náms með því að stórefla mat og eftirlit og með stuðningi við umbætur í skólastarfi

(Kennarasamband Íslands, 2008). Það sem kemur á óvart er að í nýju framhaldsskólalögum er ekki kveðið sérstaklega á um fjölmenningarlega kennsluhætti í framhaldsskólum og þess háttar menntun en þó er í grein nr.35/2008 fjallað um rétt og móttöku erlendra nemenda.

Ljóst er að skipulag og þekking skóla þarf að vera í samræmi við þann fjölmenningarlega veruleika sem orðinn er á Íslandi.

Samantekt

Samkvæmt Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna (1992) eru börn á Íslandi skólaskyld til 16 ára aldurs og eiga samkvæmt honum rétt á menntun við hæfi sama hvaðan þau koma og hvernig sem þau eru stödd líkamlega og andlega. Börnum og ungmennum eiga að hlotnast jöfn tækifæri til náms og þroska og eiga skólastigin tvö að stuðla að árangursríkri menntun öllum til handa óháð mismunandi stöðu. Þá á framhaldsskólinn lögum samkvæmt að sjá til þess að til sé áætlun um móttöku erlendra nemenda og íslenskra sem dvalist hafa langdvölum erlendis.

Starfshættir skólastiganna tveggja eiga samkvæmt aðalnámskrám að taka mið af gildum kristinnar arfleifðar og íslenskrar menningar og bendir höfundur kennurum á að vera gagnrýnir á það sem teljast mætti íslenskur þjóðrembuháttur- taka þarf tillit til og virða hinn fjölmenningarlega veruleika sem orðinn er í íslensku skólasamfélagi. Þá segir einnig þar (Aðalnámskrá grunnskóla, 2006 og Aðalnámskrá framhaldsskóla, 2004) og í lögum um grunn- (2008) og framhaldsskóla (2008) að koma eigi í veg fyrir alla mismunun vegna uppruna, kyns, kynhneigðar, búsetu, trúarbragða, heilsufars, fötlunar eða annarrar stöðu. Börnum og ungmennum eiga að hlotnast jöfn tækifæri til náms og þroska og eiga skólastigin tvö að stuðla að árangursríkri menntun öllum til handa óháð mismunandi stöðu.

3 Fjölmennningarleg menntun og -kennsla

Í þessum kafla er fræðileg umfjöllun um fjölmennningarlega menntun og fjölbreytta kennsluhætti og útskýrð helstu hugtök þar að lútandi. Greint verður frá því hvernig fjölmennningarleg menntun birtist í íslensku skólasamfélagi og hver megintilgangur hennar, markmið og gildi eru. Kennsluaðferðirnar *Margþætt fyriræli* (e. Complex Instruction) og *Samvinnunám í fjölmennningarlegum nemendahópum* verða kynntar til sögunnar og útskýrt mikilvægi þeirra í fjölmennningarlegri kennslu.

3.1 Helstu hugtök

Þegar kennarar standa frammi fyrir fjölmennningarlegri nemendasamsetningu sem er af mismunandi kynþætti eða þjóðerni og hafa ólík tungumál, trúarbrögð og menningu (Banks, 2005) þurfa þeir að spyrja sig hvaða kennsluaðferðir og námsumhverfi teljist vænlegast til að allir njóti jafnra tækifæra til náms.

Vert er að útskýra áður en lengra verður haldið hugtökin fjölmennningarleg menntun og -kennsla. Þetta eru hugtök af sama meiddi og geta valdið ruglingi í notkun. Samkvæmt Hönnu Ragnarsdóttur (munnleg heimild, 9. apríl 2009) er hægt að hugsa sér fjölmennningarlega menntun sem yfirheiti yfir skólaþróun og hugmyndafræði sem liggur til grundvallar fjölmennningarlegri kennslu. Fjölmennningarleg kennsla er hins vegar fyrst og fremst það sem snýr að kennaranum, aðferðir og kennsluhættir sem byggðir eru á hugmyndafræði fjölmennningarlegrar menntunar. Hanna (2004) segir enn fremur að fjölmennningarleg menntun sé grundvallaratriði í skólastarfi þar sem unnið er markvisst gegn ójöfnuði og er hugmyndafræðin sú að hugað sé að stöðu allra nemenda og litið á þá sem auðlind fyrir skólastarfið. Grundvallaratriði í fjölmenningsarsamfélagi eru þau að samskipti menningarhópa séu óhindruð og fræðsla um menningu ýmissa hópa og trúarbragða þeirra sé óhlutdræg og friðsamleg (Hanna Ragnarsdóttir, 2004).

Með ofangreint í huga þurfa skólastjórnendur og þeir sem koma að stjórnsýslu og skipulagi skólastarfs að endurskoða áhersluþætti í skólanámskrá, kennslufni og námsumhverfi og meta hvort þeir endurspegli fjölmenningu skólans (Banks, 2005).

Samkvæmt skilgreiningu Kristínar Jóhannesdóttur skólastjóra í Fellaskóla (munnleg heimild, 2. ágúst 2008) vinnur fjölmenningsarskóli/fjölmennningarlegur skóli út frá fjölmennningarlegum áherslum sem eru sýnilegar í skólastarfinu og í skólanum sjálfum. Það þýðir að í slíkum skólum er unnið með viðhorf og lífsgildi út frá fjölbreytileika samfélagsins og lögð áhersla á að rækta samkennd með nemendum. Gagnkvæmur skilningur, virðing og

umburðarlyndi fyrir menningarlegum bakgrunni, aðstæðum og fjölskylduhögum þarf að vera ríkjandi. Nína Magnúsdóttir deildarstjóri nýbúadeildar Austurbæjarskóla (munnleg heimild, 17. júní 2008) segir skilgreiningu fjölmenningsleg skóla ekki einungis vera háða þeirri menningu sem nemendur eru sprotnir úr heldur einnig menningarlegum fjölbreytileika fólks þ.e.a.s. að samfélagið endurspeglar margbreytileikann á mismunandi hátt.

Kennurum skal bent á að endurskoða áhersluþætti fjölmennings innar þeirra skóla sem þeir starfa í og spyrja sig hvort jafnréttissjónarmið, virðing og gagnkvæm aðlögun séu höfð þar í heiðri. Hver kennari þarf einnig að gera það upp við sig hvernig hann lítur á hugmyndafræði fjölmenningslegrar kennslu með hag nemenda sinna í fyrirrúmi.

3.2 Markmið og gildi fjölmenningslegrar menntunar

Í fræðilegri umræðu um fjölmenningslega menntun eru gjarnan dregin fram tvö meginmarkmið slíkrar menntunar. Í fyrsta lagi er talað um að nemendur verði fjölmenningslega hæfir og í öðru lagi að þeir læri að takast á við fjölbreytileika almennt. Með fjölmenningslegri hæfni er átt við hæfni til að hafa samskipti við ólíkt fólk, átta sig á kostum þess að einstaklingar hafi mismunandi hæfni og skilja og viðurkenna ólík viðmið, siði og gildi. Þegar talað er um að nemendur læri að takast á við fjölbreytileika er átt við að þeir læri að meta og skilja kosti þess að fólk er ólíkt og kemur með mismunandi þekkingu og reynslu inn í samfélagið (Cohen, 1994; Guðrún Pétursdóttir, 2003).

Gildi fjölmenningslegrar menntunar fela m.a. í sér félagslegt réttlæti fyrir öll börn og ungmenni þegar þeim eru veitt jöfn tækifæri og aðgangur að námsferlinu. Nemendur fá tækifæri til að veita og meta mismunandi málefni út frá ólíkum sjónarhornum. Þessi umræðuefni geta tengst félagslegu réttlæti, fordómum, virðingu, trúarbrögðum og fleira. Þetta er ekki alltaf þægilegasta umræðuefnið og getur jafnvel leitt til ágreinings ef kennari heldur ekki rétt á spöðunum. Þó það geti verið erfitt að fjalla um lýðræði í fjölmenningslegum nemendahópum er það hins vegar nauðsynlegt. Verða kennarar að líta í eigin barm, íhuga eigin lífsviðhorf og hvaða augum þeir líta nemendur sína. Kennarar þurfa að gera sér grein fyrir því hvernig þeir ætla að takast á við fordóma sem koma upp í umræðunni svo þeir bitni ekki á nemendum (Nieto, án árs). Til þess að koma í veg fyrir að innan veggja skólans þróist aðskilnaðarstefna og nemendur grípi til staðalmynda þegar ágreiningur myndast á milli ólíkra þjóðerna, þarf að nota kennsluáferðir sem leggja áherslu á sameiginleg gildi og jöfn tækifæri (Nieto, 1999).

Verður næst hugað að mikilvægi þess að kennarar vekji og viðhaldi áhuga nemenda. Kennarar eru hvattir til að beita mismunandi námsmatsaðferðum og leiðbeina nemendum við að beita viðeigandi námsstíl sem hentar hverjum og einum.

3.3 Tengsl námsáhuga, námsstíls og námsmats

Mikilvægir þættir í allri kennslu, ekki síst í fjölmennningarlegri, felast í því að vekja áhuga nemenda og hvetja þá til að nota árangursríkar námsaðferðir (Oxford, 1990). Kennarar viðurkenna og trúá því almennt að þekking sem er áunnin vegna áhuga sé líklegri til að verða varanleg en þekking sem ávinnst eingöngu í þeim tilgangi að ná prófi eða þóknast kennara (Gorwood, 1991). Mikilvægt er að nemendur reyni sjálfir að finna sér aðferðir til að laga námið að eigin þörfum. *Námsstíll* (e. learning style) eru sérstakar aðgerðir af hálfu nemandans til að gera námið auðveldara, hraðara, ánægjulegra, einstaklingsmiðaðra og aðlaga það þannig að hægt sé að yfirfæra það yfir á nýjar aðstæður (Oxford, 1990). Nauðsynlegt er að skilgreina námsmat barna og ungmenna af erlendum uppruna víðara en hefðbundið er (Wrigley, 2000; Nieto, 1999). Hanna Ragnarsdóttir (2004) segir þessu einnig til stuðnings að hæfileikinn til að skilja, miðla og hugsa á tveimur eða fleiri tungumálum sé í sjálfu sér mikilvægur.

Upplýsingar um námsstíl nemenda með mismunandi menningar- og menntunarbakgrunn auk fyrri námsmarkmiða eru mikilvægar kennurum til að meta stöðu nýrra nemenda. Skilningur kennara á lífi og reynslu nemenda fyrir utan kennslustofuna hjálpar einnig til við að koma auga á hæfileika og getu nemenda í fjölmennningarlegum nemendahópum (Ladson-Billings, 1999). Þá þurfa kennarar einnig að hafa viðeigandi starfsreynslu og menntun sem hæfir kennsluáðstæðum á þremur mismunandi sviðum: 1) þeir þurfa að þekkja núverandi námsaðferðir nemenda með því að gera kannanir, taka viðtöl eða með öðrum matsaðferðum; 2) hjálpa hverjum og einum nemanda að leggja mat á það hvaða aðferðir henta best og 3) hjálpa nemendum að þróa með sér skipulagða námstækni frekar en brotakennda nálgun (Ladson-Billings, 1999; Oxford, 1990).

Verður næst fjallað um árangursríkar aðferðir við að kanna skilning nemenda til að kennarar geti metið hvar þeir eru staddir í námi og hvert skal stefna.

Markmið kennara er að nemendur skilji það sem verið er að fást við og þeir vilja geta útskýrt, endurtekið og leiðrétt misskilning fyrir nemendum áður en lengra er haldið.

Árangursrík leið sem hentar vel til að hvetja nemendur til að spyrja spurninga, er að varpa fram spurningum á þennan hátt: *Það er spurningatími/tími fyrir spurningar. Hver er með spurningu fyrir mig?* Þessi orð láta spurningar hljóma sem sjálfsagðan hlut í vinnuferlinu og að búist sé við þeim í hverri kennslustund. Þá er gott að bregðast jákvætt við spurningum

nemenda, til dæmis á eftirfarandi hátt: *Þetta er frábær spurning! Takk fyrir að spyrja að þessu. Góð spurning.* Viðbrögð sem þessi hvetja nemendur til að spyrja til að fá frekari útskýringar án þess að draga neikvæða athygli að sér (Reiss, 2005).

Eftirfarandi spurningar kennara skila ekki góðum árangri í kennslu: *Skilja allir? Er einhver með spurningu? Er einhver sem vill að ég endurtaki? Allt í lagi, eru þá allir búnir að ná þessu?* Í flestum tilfellum bregðast nemendur við þessum spurningum með þögn. Fæstir vilja rétta upp hönd og gefa það upp að þeir viti ekki svarið og verði að athlægi fyrir framan samnemendur og kennara. Það er skárra að líða eins og kjána með sjálfum sér heldur en að opinbera fávisku sína fyrir framan samnemendur sína og kennara (Reiss, 2005).

Verður næst vikið lítillega að fjölmennningarlegri menntun og kennsluþróun í íslenskum skólum.

3.4 Fjölmennningarleg menntun og kennsla

Íslenskir skólar í heild sinni eiga að einkennast af jafnréttishugsun og virðingu fyrir fjölbreytileika og stefna þannig að því að starf með öllum börnum skili árangri.

Skólastjórnendur hér á landi þurfa að spyrja sig hvort þeir hafi náð að skapa fjölmennningarlegt skólastarf á grunni fjölmennningarlegrar stefnumörkunar og hvort skólarnir byggist á fjölmennningarlegri og jafnréttissinnaðri stefnu. Þess háttar starf á að skila börnum af erlendum uppruna góðum árangri í námi jafnhliða sterki félagslegri stöðu (Hanna Ragnarsdóttir, 2004). Þá þurfa skólastjórnendur einnig að spyrja sig hvort þeir séu fyrst og fremst að veita börnum af erlendum uppruna sérstaka aðstoð eftir mætti eins og Aðalnámskrá grunnskóla (2006) mælist til eða hvort þessi málaflokkur fái tækifæri til að stunda árangursríkt og áhugavekjandi nám við hæfi.

Að áliti reyndra kennara er árangursrík kennsla blanda af list og verkviti, reynslu og fræðilegri þekkingu og því getur skortur á faglegri umræðu dregið úr skólaþróun (Hafdís Guðjónsdóttir, Árdís Ívarsdóttir og Matthildur Guðmundsdóttir, 2005). Stöðug leit að nýrri þekkingu er grundvallaratriði svo að kennarar geti brugðist við þeim kröfum sem gerðar eru til þeirra um þróun og breytingar. Að mati höfundar á þetta ekki síst við í fjölmennningarlegu skólasamfélagi nútímans þar sem þörf er á breyttum áherslum í skipulagningu námsumhverfis og kennslu. Í íslensku samfélagi, sem tekur örum breytingum, á að leggja áherslu á sjálfsagðan fjölbreytileika fólks sem blasir við í mismunandi myndum í öllum bekkjum grunn- og framhaldsskólans. Börn og ungmenni koma úr ólíkum fjölskyldum, af ólíkum uppruna, með mismunandi móðurmál og trúarbrögð, með mismunandi áhugamál, hæfileika, reynslu og viðhorf til hinna ýmsu málefna. Kennarar þurfa að hafa vakandi auga fyrir

breyttum starfsháttum sem fjölmennningarlegt skólastarf kallar á. Fagleg umræða er því ein af grundvallarforsendum þess að koma í veg fyrir stöðnun í skólstarfi.

Í fjölmennningarlegum nemendahópi er mjög mikilvægt að nota fjölbreyttar kennsluaðferðir sem felast m.a. í samvinnunámi með virkni nemenda að leiðarljósi. Þess háttar nálganir gagnast oft á tíðum betur en hefðbundnar kennsluaðferðir þar sem kennarinn talar og nemandinn hlustar. Það þarf að tryggja erlendum nemendum í íslenskum skólum menntun sem stuðlar að jöfnun aðgangi að námsferlinu og styrkir stöðu þeirra innan hópsins (Hanna Ragnarsdóttir, 2004). Þróaður hefur verið fjöldi æfinga sem byggjast á samvinnu og leikjum og eru sérstaklega ætlaðar til að stuðla að sterkari stöðu nemenda innan hópsins og ýta undir fjölmennningarlegri hæfni þeirra (Cohen og Lotan, 1997). Verður næst vikið að árangursríkum samvinnunámsaðferðum í fjölmennningarlegum nemendahópum.

3.5 Fjölbreyttir kennsluhættir

Margþætt fyrirmæli og Samvinnunám í fjölmennningarlegum nemendahópum, eru kennsluaðferðir sem reynast vel í fjölmennningarlegum nemendahópum og hafa verið þróaðar til að stuðla að fjölmennningarlegri hæfni nemenda.

Félagsfræðingurinn og kennarinn Elizabeth Cohen þróaði upphaflega kennsluaðferðina *Margþætt fyrirmæli* sem byggir á því að kenna í fjölbreyttum nemendahópum og eru grunnhugtök in í kenningunni samskipti, staða og fjölgreindir. Þetta er kennslu- og uppeldisfræðileg aðferð sem auðveldar kennurum að kenna fjölbreyttum hópi nemenda sem er með mismunandi hæfni, tungumál, þjóðerni, menningu og félagslega stöðu. Þegar hönnuð eru mjög skipulögð samvinnunámsverkefni þar sem lögð er áhersla á mikilvægi ólíkrar hæfni, auk þess sem beitt er svokallaðri *stöðumeðferð* (e. status treatment), getur kennarinn haft áhrif á stöðu nemenda innan bekkjarins og hvatt áfram þá sem annars væru óvirkir áhorfendur (Cohen, 1994; Guðrún Pétursdóttir, 2003; 2004). Ef nemandi er með svokallaða *lága stöðu* (e. low status) þá gefur hún til kynna ákveðna goggunarröð nemenda innan bekkjar sökum félagslegrar stöðu, kynþáttar, þjóðernis, útlits eða kyns. Auk þess getur það haft áhrif á stöðu nemanda innan bekkjar ef skólafélagar skynja að hann hafi/hafi ekki eftirsóknarverða getu á ákveðnum sviðum. Goggunarröðin getur haft gríðarleg áhrif á það hvort nemendur með lága stöðu taki þátt í félagslífi og námi innan bekkjarins (Cohen, 1994). Nemendur með lága stöðu hafa „ekki rödd innan nemendahópsins og eru í jaðarhópi“ (Nína Magnúsdóttir, munnleg heimild, 18. apríl 2009).

Á grunni þessarar aðferðar hefur verið þróuð önnur kennsluaðferð sem nefnist *Samvinnunám í fjölmennningarlegum nemendahópum* og er sú aðferð t.d. notuð í

Austurbæjarskóla í Reykjavík og gengur þar undir ensku samstöfuninni CLIM. Hefur hún hentað einkar vel í fjölmennningarlegri kennslu (Nína Magnúsdóttir, munnleg heimild 17. júní 2008). Aðferðirnar koma upphaflega báðar frá Stanford-háskóla í Kaliforníu.

Í kennsluáðferðunum *Margþætt fyrirmæli og Samvinnunám í fjölmennningarlegum nemendahópum/CLIM* er sett það markmið að tryggja fulla þátttöku allra nemenda innan bekkjarins og eiga þeir allir að fá jöfn tækifæri til náms, til að bæta við þekkingu sína og námsárangur óháð getu. Staða hvers nemanda innan hópsins, samskipti og fjölbreytileiki hópsins eru grundvallarþættir þessara aðferða og hefur kennslufræðin verið útfærð á grundvelli fjölgreindarkenningar Gardners (Cohen, 1994; Batelaan, 1998). Staða nemenda innan bekkjarins skiptir sköpum um það hvort hann hefur aðgang að námsferlinu og fái tækifæri til að bæta námsárangur sinn (Cohen og Lotan, 1997).

Nauðsynlegt er fyrir kennara að leita leiða til að auðvelda öllum nemendum að læra og dýpka þekkingu sína í fjölbreyttum nemendahópi án þess að gera minni námslegar kröfur til sumra nemenda og án þess að skipta þeim í bekki eftir getu (Cohen, 1994). Í stað þess að setja saman í hópa nemendur sem eru slakir á ákveðnu sviði og láta þeim í té auðveldari verkefni, eru sterkir og slakir nemendur á viðkomandi sviði settir saman í hóp og þeim ætlað að aðstoða hver annan við verkefnin. Til þess að það beri árangur þurfa verkefnin að vera fjölbreytt og krefjast ólíkrar hæfni nemenda (Guðrún Pétursdóttir, 2003).

Samkvæmt Gillies og Ashman (2003) og Ladson-Billings (1999) er samvinnunám hentugt í getublönduðum og fjölmennningarlegum bekkjum. Ástæðan er meðal annars sú að það er viðurkennt að nemendur geti kennt hver öðrum og þeir eigi auðveldara með að vinna ýmis einstaklingsverkefni ef þeir hafa fengið tækifæri til að vinna svipuð verkefni áður með samnemendum sínum. Sjálfsmynd nemenda styrkist þegar þeim finnst þeir ráða við verkefnið sem þeir eru að fást við. Samvinnunám býður einnig upp á æfingu í samskiptum og samvinnu og í vel heppnaðri samvinnu verða kostir fjölbreytileikans augljósir (Cohen, 1994).

Samantekt

Í ofangreindri umfjöllun hefur verið fjallað um þætti sem huga þarf sérstaklega að í fjölmennningarlegu skólasamfélag. Ýmis hugtök tengd fjölmennningarlegri menntun voru kynnt til sögunnar og skoðuð markmið og gildi hennar.

Fjölmennningarleg menntastefna byggir á hugmyndinni um samkennd, samstöðu, umburðarlyndi og virðingu fyrir einstaklingnum, þar sem unnið er markvisst gegn mismunun og fordómum. Tvö meginmarkmið fjölmennningarlegrar menntunar eru: 1) að nemendur verði fjölmennningarlega hæfir og 2) að þeir læri að takast á við fjölbreytileikann almennt.

Fjölmenningarleg menntun felur í sér félagslegt réttlæti fyrir börn og ungmenni þegar þeim eru veitt jöfn tækifæri í leik og starfi. Skólamenning á að fjalla um sameiginleg gildi og finna leiðir til að virða margbreytileikann. Fjallað var um fjölmenningarlega menntun sem hluta af lýðræði og ef kennarar hafa þessa hugsjón að leiðarljósi þá ættu þeir að taka ólíkum röddum og áherslum í kennslunni fagnandi.

Kennarar þurfa að vera gagnrýnir á kennsluhætti sína og skapa nemendum í fjölbreyttum nemendahópi jafnan rétt til náms. Fjallað var um mikilvægi ólíkra námsaðferða og námsmats í fjölmenningarlegri kennslu.

Kennsluáðferðirnar *Margþætt fyrirmæli* og *Samvinnunám í fjölmenningarlegum nemendahópum* (CLIM) voru kynntar sérstaklega og rætt um mikilvægi þeirra í fjölmenningarlegri kennslu.

4 Kennsla og námsumhverfi

Í fyrstu verður hér lýst nokkrum leiðum sem kennarar geta farið til að skapa nemendum vænlegt námsumhverfi. Bent er á það sem huga ber að til að tryggja vellíðan nemenda, gera þeim ljóst til hvers ætlast er af þeim, allir eigi að hafa jafnan aðgang að námsferlinu og fyrirmæli séu sýnileg. Kennsluaðferðin *Samvinnunám í fjölmennningarlegum nemendahópum* er skoðuð ofan í kjölinn og kennurum gefnar hugmyndir að leiðarljósi í kennslu. Einnig er vikið að nokkrum öðrum hagnýtum aðferðum sem reynst hafa vel með fjölbreyttum nemendahópum.

4.1 Vænlegt námsumhverfi

Það er vandi að búa nemendum af ólíkum menningarlegum uppruna gott námsumhverfi, þar sem gagnkvæm virðing og traust ríkir milli nemenda og kennara og nemenda innbyrðis. Til að skapa þess háttar andrúmsloft í námsumhverfi þarft kennari að vera *menningarlega hæfur* (e. culturally competent). Menningarlega hæfur kennari hefur þekkingu og færni í málefnum sem tengjast menningarlegum mun og leitast við að skilja heimamenningu nemenda sinna án sleggjudóma. Hann hefur góðan skilning á fordómum og staðalmyndum og þorir að ræða þessi málefni við nemendur sína. Kennari gæddur slíkum eiginleikum hefur einnig skilning á sínum eigin menningarlegu gildum og siðvenjum og skilur hvernig einstaklingar eru afurð eigin menningar. Með slíkan grunn hefur kennari ákveðið forskot og gerir sér grein fyrir að eigin ályktanir og hugsanavillur geti haft áhrif á kennsluna og samband við fjölmennningarhópa. Kennari sem er þjálfaður í fjölmennningarlegum viðhorfum er einnig betur í stakk búinn að koma auga á styrkleika erlendra nemenda sinna en veikleika þeirra og þess háttar námsumhverfi ýtir undir vellíðan og öryggi nemenda (Ford og Harris, 1999).

Kennari þarf ekki að vera sama sinnis og nemendur sínir um ákveðin málefni, en þarf að virða ólíkar skoðanir þeirra og ekki líta á þær sem óæðri þó að hann sé þeim ósammála. Þannig er margbreytileikinn virtur meðal menningarlega sinnaðra uppalenda. Hagstæðast er þegar fjölmennningarleg menntun breytir umburðarlyndi kennara gagnvart menningarlegum mismun í „ástríðu fyrir margbreytileika“ eins og Greene (1993) orðar það.

4.2. Samvinnunám í fjölmennningarlegum nemendahópum – CLIM

Hér á eftir verður fjallað ítarlega um það hvernig kennsluaðferðin *Samvinnunám í fjölmennningarlegum nemendahópum/CLIM* nýtist í fjölmennningarlegri kennslu. Áður en vikið er að henni er vert að minna á að það getur komið sér vel að skoða kennsluefnið Skemmtum

okkur saman, Epli eða appelsína og Með lausa skrífu. Í Bókasafni Menntavísindasviðs Háskóla Íslands (áður Kennaraháskóli Íslands) er hægt að nálgast eitt eintak af Epli eða appelsína. Upplýsingar um þetta efni er hægt að finna á vefsíðunni <http://www.gegnir.is> Ofangreint kennsluefni eru einu kaflarnir sem þýddir hafa verið á íslensku. Einnig geta kennarar útbúið sitt eigið kennsluefni og sett nemendur í ákveðin hlutverk (sbr. bls. 23). Það getur því verið í höndum hvers og eins kennara hvernig hann nýtir sér CLIM–kennsluaðferðina í framhaldinu (Nína Magnúsdóttir, munnleg heimild 17. október 2008).

4.2.1 Undirbúningur

Samvinnunám dregur úr streitu og kvíða hjá nemendum í fjölmennningarlegum bekkjum og stuðlar einnig að meiri vinnugleði og skilningi hjá nemendum (Batelaan, 1998; Ford og Harris, 1999; Ladson-Billings, 1999).

Mikilvægt er að fara í leiki og nota æfingar sem vekja upp tilfinningar og reynslu nemenda. Í leikjum og æfingum verða börn og unglingar í flestum tilfellum fyrir ákveðinni reynslu. Þó að einungis sé hermt eftir ákveðnum aðstæðum upplifa nemendur samt sem áður tilfinningar sem eru raunverulegar og mikilvægar, því þær tengjast tilfinningum þeirra í raunveruleikanum. Ef notaðar eru æfingar, leikræn tjáning eða leikir áður en farið er af stað í CLIM fá nemendur tækifæri til að kynnast aðstæðum hér og nú sem þeir myndu sennilega ekki kynnast í raunveruleikanum (Guðrún Pétursdóttir, 2003).

Kennsluaðferðin er hugsuð þannig að nemendur fá ákveðin CLIM–verkefni sem fjalla um afar víðfeðm viðfangsefni frá ólíkum sjónarhornum. Upplýsingar um viðfangsefnið fá svo nemendur á upplýsingaspjöldum sem kennari hefur útbúið. Þá eru nemendur auk þess hvattir til að afla sér þekkingar á virkan hátt. Hægt er að líta á hvern nemanda sem uppsprettu þekkingar fyrir bekkjarfélaga sína. Nemendur eru alltaf hvattir til að deila reynslu og þekkingu sinni með samnemendum sínum. Kennarinn setur sig í hlutverk þess sem leiðbeinir og hvetur nemendur í leit þeirra að þekkingu, hæfni og viðhorfum (Batelaan, 1998; Guðrún Pétursdóttir, 2003). Þó nemendur séu í hópavinnu þá er það ekki trygging fyrir því að allir séu virkir í vinnubrögðum. Þannig var kennsluaðferðin CLIM upphaflega hönnuð í þeim tilgangi að örva þá til náms sem ekki voru nógu virkir. (Nína Magnúsdóttir, munnleg heimild, 17. október 2008). Gerð var ítarleg grein fyrir hugmyndafræði aðferðarinnar í þriðja kafla.

Áður en nemendur byrja að vinna saman eru þjálfaðir ákveðnir færniþættir hjá þeim. Ekki á að fara í kennsluaðferðina sjálfa fyrr en búíð er að æfa vel þessa færniþætti. Nemendur þurfa að vera orðnir færir í því að allir séu góðir í einhverju og allir eigi að hjálpast að, að enginn sé búinn fyrr en allir eru búnir, að ræða verði saman til að ná ákveðinni niðurstöðu og nemendur

verða að gera grein fyrir því hvernig niðurstöðunni var náð (Nína Magnúsdóttir, munnleg heimild, 17. júní 2008).

Dæmi í kennslu: Nemendur eru paraðir saman og taka viðtöl hvor við annan og kynna svo félagann fyrir bekknum. Hver nemandi þarf að lýsa hæfileikum og sérkennum viðmælanda síns. Allir nemendur í bekknum eiga sér lítinn merktan kassa í skólastofunni. Kennari og nemendur setja litla miða í kassa þess nemandar sem á hrós skilið en þess má geta hér að ekki er einungis átt við námslega þætti heldur geta þetta einnig verið þættir sem tengjast félagslegri hæfni; þolinmæði, hjálpssemi, tillitsemi svo eitthvað sé nefnt (Nína Magnúsdóttir, munnleg heimild, 17. október 2008)



Mynd 1. Nemendur að kynna hvor annan fyrir bekknum

4.2.2 Uppbygging CLIM- kennslustundar og verkefnis

Uppbygging CLIM – kennslustundar:

1. Kynning kennarans (5mínútur)
2. Verkefnavinna í hópvinnu (45 mínútur)
 - A verkefni (20 mínútur)
 - B verkefni (25 mínútur)
3. Samantekt og kynning (5 sinnum 5 mínútur) (Paelman, 2002).

Dæmi um CLIM – kennslustund:

1. Kynning: Kennari notar kveikju sem ýtir undir það að nemendur velji. Markmiðið er að kenna nemendum að þróa með sér raunhæfar forsendur til að taka sjálfstæðar ákvarðanir við hinar ýmsu aðstæður. Næsta stig er svo að þróa með sér rétt viðbrögð við tilteknum aðstæðum. Aðaláherslan í CLIM er að skoða mismunandi stöðu nemenda í bekk. Þessi kynningarverkefni eru tæki til að kanna stöðu hvers og eins í hópnum (Epli eða appelsína, 2003).

2. Fimm mismunandi verkefni sem hóparnir taka til skiptis: Í hverri kennslustund eru lögð fyrir fimm mismunandi viðfangsefni. Öll viðfangsefnin ganga út á að finna leiðir til ákvarðanatöku og æfa sig í að finna saman leiðir til lausna.

Í hverju viðfangsefni eru tvö verkefnaspjöld, A og B.

• *Verkefnaspjöld A (upplýsingar)*: Tökum sem dæmi A–verkefnið *Hvert fer bekkurinn?* Þar fá nemendur tækifæri til að skoða hvað getur gerst þegar ákvarðanir eru teknar. Nemendur þurfa að gera sér grein fyrir að fyrsta val ákvarðar síðari valmöguleika og því er mikilvægt að kennari spyrji viðbótarspurninga ef þörf krefur, í þeim tilgangi að hópurinn öðlist ákveðið innsæi. Nemendur þurfa að átta sig á þessu þegar þeir síðan vinna B–verkefnið. Áætlunin er að velja hvað skal gera, hvernig þau ferðist, hvað ferðin má kosta og áætla lengd hennar. Hópurinn er takmarkaður af upphafsvali sínu. Dæmi: Það sem hægt er að gera í ferðalaginu takmarkast af þeim ímynduðu peningum sem nemendum er ráðstafað. Þó er hægt að rjúfa eða breyta valferlinu ef öllum hópnum sýnist svo. Þá þarf einnig að huga að tímamörkum eins og í raunveruleikanum (Epli eða appelsína, 2003).

• *Verkefnaspjöld B (hópvinna)*: Nemendur vinna saman í hópum og leysa þau verkefni sem lagt er upp með á upplýsingaspjöldum.

3. Samantekt: Nemendur kynna niðurstöður hópsins fyrir bekknum. CLIM-verkefni eru góð leið til að ná markmiðum fjölmenningarlegrar kennslu. Þar er tekið mið af fjölbreytileikanum og sérhver nemandi er hvattur til að nýta námsmöguleika sína til fulls. Aðferðin er ekki markmið í sjálfu sér heldur leið til að ná ákveðnum markmiðum. Þrjú CLIM–verkefni hafa verið þýdd á íslensku og eru notuð í Austurbæjarskóla (Nína Magnúsdóttir, munnleg heimild, 17. október 2008).

4.2.3 Aðaleinkenni CLIM- aðferðarinnar

1. Fjölbreyttur hópur: Aðferðin gerir ráð fyrir kerfisbundinni samvinnu í fjölbreyttum hópum.

2. Áhersla á stöðu nemenda í hverjum hópi: Mismunandi staða barna getur verið afleiðing ýmissa þátta: árangurs í skóla eða íþróttum, útlitseinkenna, félagslegs bakgrunns, þjóðernis, tungumáls o.fl. Staða nemanda ákvarðar oft hversu mikinn þátt hann tekur í námsferlinu og það hefur áhrif á árangur hans í námi.

3. Fjölgreind og hæfni: Að leysa verkefni í litlum hópum krefst þess að hæfileikar hvers og eins séu nýttir til fullnustu. Hér verður framlag hvers nemanda mikilvægt og sýnilegt.

4. Samskipti til náms: Námi á sér stað í samskiptum manna á meðal. Námsferlið er skipulagt á þann hátt að nemendur læra í gegnum samvinnunámsverkefni. Samskipti og samvinna eru nauðsynleg forsenda þess að lokið sé við verkefni.

5. Kennarinn sem verkstjóri og þjálfari:

Hlutverk kennara er að hafa áhrif á samskipti nemenda. Hann fylgist með og gefur endurgjöf. Þá athugar hann sérstaklega hvort allir nemendur hafi sama aðgang að námsferlinu.

6. Að deila ábyrgð:

Verkstjórn felur í sér að deila ábyrgð á kennslunni með nemendum.

Samvinna og það hlutverk sem nemendur fá úthlutað gefur þeim tækifæri til að æfa ábyrgð á árangursríkan hátt (Batelaan, 1998).



Mynd 2. Kennari sem verkstjóri

4.2.4 Hlutverk nemenda í CLIM-hópavinnu

Stjórnandi: Hlutverk hans er að ganga úr skugga um að allir í hópnum skilji fyrirmælin áður en byrjað er að vinna. Hann sér einnig um að allir séu virkir. Stjórnandi sér um að allir í hópnum fái þá hjálp sem þeir þurfa og hefur þá það hlutverk að ná í kennarann ef nemendur komast í þrot í verkefnum sínu.

Sáttasemjari: Hann sér um að öllum í hópnum komi vel saman og sér til þess að enginn sé útundan. Hann hrósar og hvetur þegar vel er gert.

Gagnasafnari: Sá sem er í þessu hlutverki er sá eini í hópnum sem má fara frá borðinu. Hann nær í efni sem hópurinn þarf til að ljúka verkefninu.

Ritari: Sá sem er í hlutverki ritara sér um að skrásetja vinnu hópsins. Einnig sér þessi nemandi um að unnið sé samkvæmt tímaáætlun. Þá er það hlutverk ritara að sjá um að hver og einn skili greinargerð.

Kynnir: Ákveður ásamt öðrum í hópnum hvernig kynningin eigi að vera og gerir fyrir hana stuttan útdrátt úr vinnu hópsins til þess að kynna fyrir bekk (Batelaan, 1998).



Mynd 3. Gagnasafnari

4.2.5 Hlutverk kennara í CLIM–hópavinnu

Hlutverk kennara hefur áhrif á samvinnu nemenda annars vegar og nemenda og kennara hins vegar. Kennarinn fylgist með vinnuferlinu í bekknum og ráðleggur nemendum meðan unnið er í hópnum og stuðlar þannig að samvinnu og sjálfsábyrgð nemenda. Hann fylgist sérstaklega með hæfileikum sem koma fram í list- og verkgreinum. Vert er að taka eftir því hvort áður óþekktir hæfileikar koma í ljós hjá nemendum. Kennari og nemendur fylgjast með og lýsa hæfileikum sem fram koma í leik og starfi innan veggja skólans sem og utan hans (Nína Magnúsdóttir, munnleg heimild, 15.september 2008).

Kennarinn þarf að vera athugull í hópavinnu nemenda og m.a. gauka því að sáttasemjara hópsins að muna eftir því að hrósa framlagi hvers og eins. Það er líka í hans höndum að hafa áhrif á bekkjarstjórnun og úthluta valdi til hópa barna á meðan hann gerir þau bæði ábyrg fyrir hópavinnunni sem slíkri sem og einstaklingsframlagi hvers og eins innan hópsins (Batelaan, 1998).

4.2.6 Þættir sem nemendur læra með CLIM– kennsluaðferðinni

Nemendur læra margt með CLIM-aðferðinni. Meðal annars að:

- vinna saman
- allir eru góðir í einhverju en enginn er góður í öllu
- allir eiga að hjálpast að
- ræða þarf saman til að ná ákveðinni niðurstöðu í hóp
- gera grein fyrir niðurstöðum sínum
- taka tillit hver til annars
- virða margbreytileika
- bera ábyrgð á eigin vinnu og hópsins sem heildar
- setja sig í og máta mismunandi hlutverk
- virða aðra nemendur á þeirra forsendum
- vera virkir í eigin námi
- meta eigin styrkleika og annarra

(Batelaan, 1998)

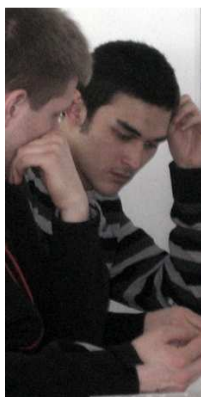
4.3 Persónuleg kennsla

Til að byggja ofan á forþekkingu nemenda er góð leið að biðja þá að tala um eigin reynslu í tengslum við nýtt viðfangsefni í námi (Herrell og Jordan, 2008; Ladson-Billings, 1999). Hér er hægt að fá nemendur til að deila reynslusögum sínum í tengslum við hugmyndir þeirra um það efni sem verið er að vinna með, hvað þeir vita fyrir og hverju þeir vilja komast að. Ef fjalla á t.d. um heilsufar og sjúkrahúsheimsóknir er ráð að heyra reynslusögur nemenda af þeirra eigin heilsufari og ferðum á spítala eða til læknis og tengja þá viðfangefninu. Það örvar áhuga nemenda ef þeir geta tengt eigin reynslu við raunveruleikann sem þeir lifa í. Þekking nemenda er virkjuð og ýtir það undir frekara nám (Reiss, 2005).

4.4 Hugsað – parað saman – sagt frá

Í kennsluáðferðinni *Hugsað – parað saman – sagt frá* (e. Think– Pair– Share) byrjar kennari á því að spyrja opinnar spurningar eins og um hugstormun væri að ræða en í þessu tilfelli fær hver nemandi eina til tvær mínútur til að hugsa sig um og skrá niður hjá sér þær hugmyndir sem hann fær í tengslum við spurninguna. Því næst eru nemendur paraðir saman og fá þeir þá aftur t.d. tvær mínútur til að ræða saman um það sem þeir voru að hugsa og ígrunda.

Nemendur skrá hjá sér hugmyndir hvor annars þegar þeir hlusta á viðmælendur sína. Að lokum fá nemendur tækifæri til að deila hugmyndum sínum með öllum bekknum og greina frá þeim niðurstöðum sem þeir hafa komist að. Þetta er góð leið til að fá nemendur til að ígrunda, segja frá og deila þeim hugmyndum sem þeir fengu sjálfir og heyrðu hjá öðrum. Þessi aðferð er einnig nýtsamleg til að bæta við fyrri þekkingu nemenda og á sama tíma hvetur hún til þátttöku og virkni allra. Aðferðin er vænleg til þess að efla hópastarf og einnig til að fá nemendur sjálfa til að koma með hugmyndir að verkefnum til þess að vinna að (Reiss, 2005).



Mynd 4. Hugsað

Mynd 5. Talað saman í pörum

Mynd 6. Sagt frá

4.5 Að taka viðtöl

Þegar nemendur fá tækifæri til að taka viðtöl hver við annan á sér stað ákveðið samskiptaferli. Grunnþekking nemenda er virkjuð þar sem það reynir á og eflir hana. Þarna fá nemendur einnig tækifæri til að tjá sig og læra að bíða og hlusta á aðra af athygli. Ákveðin samskiptafærni er í gangi þar sem hver og einn deilir reynslu sinni. Dæmi úr fjölmiðlafræðikennslustund úr framhaldsskóla: Hægt er að gefa sér að kennari hyggist kenna um sögu sjónvarpsins. Byrjað er á því að kanna forþekkingu nemenda og athugað hvað nemendur hafa fyrir sér í þessum efnum. Þarna skapast ákveðin umræða og kennari fær tækifæri til að meta hvað nemendur vita fyrir. Í kjölfarið er hægt að fræða nemendur um ákveðin þekkingaratriði í stórum dráttum í tengslum við sögu sjónvarpsins allt frá upphafi þess til dagsins í dag. Næsta mál á dagskrá er að setja nemendur í parhópa. Þeir eiga að taka viðtal hver við annan og spyrja spurninga á borð við: *Hvenær horfir þú helst á sjónvarp? Hvar? Á hvaða stöðvar? Hvað stýrir áhorfi þínu og hvaða þætti horfirðu aðallega á?* Í lok tímans kynna nemendur niðurstöður viðtalsins (Róbert Ferdinandsson, munnleg heimild, 13. febrúar 2009).

4.6 Hagnýtar stoðir í fjölmennningarlegu námsumhverfi

Skapa þarf öllum nemendum námsumhverfi sem ýtir undir góða líðan og öryggi auk þess að stuðla að góðum námsárangri. Mikilvægt er að nota sjónrænar stoðir sem ýta undir hugtakaskilning nemenda. Fyrirmæli þurfa að vera sýnileg, svo allir geti bæði séð og lesið þau. Þá eru orðaveggir og ýmiss konar leikir tengdir þeim einkar gagnlegir. Námsstöðvar þar sem unnið er með áþreifanlega hluti henta vel í fjölmennningarlegu námsumhverfi því þar er tekið tillit til hinna ýmsu greindarsviða nemenda.

4.6.1 Sjónrænar stoðir

Sjónræn hjálpargögn/stoðir (e. visual aids) eins og teikningar, ljósmyndir, vefsíður og hlutir ýmiss konar geta auðveldað nemendum skilning í námi. Gagnlegt getur verið fyrir kennara að safna slíkum hjálpargögnum og koma upp myndabanka/safni sem er aðgengilegt í kennslunni. Hægt er að



Mynd 7. Sjónrænar stoðir

bæta jafnt og þétt við myndasafnið eftir því sem nemendur læra ný hugtök (Herrell og Jordan 2008).

Dæmi um notkun sjónrænna stoða. Gefum okkur að unnið sé með himingeiminn. Teknar eru myndir af sólinni og tunglinu auk hnattlíkana sem nemendur skoða og þreifa á. Kannaðar eru á netinu myndir af reikistjörnum og öðru er varða himingeiminn. Með því að hafa þess háttar gögn fyrir framan sig, geta nemendur áttað sig betur á námsefninu og það veitir einnig stuðning við tungumálið, hvort sem nemendurnir eru erlendir eða íslenskir. Gögnin henta vel á öllum aldurs- og getustigum, hvort sem er fyrir grunnskóla – eða framhaldsskólanemendur (Herrell og Jordan, 2008).

Með sjónrænum stoðum/hjálpargögnum er verið að sinna vel þeim nemendum sem eru með sterka rýmisgreind sem felst m.a. í því að þeir hugsa í myndum, samanber fjölgreindakenningu Gardners. Nemendum finnst skemmtilegt að sjá hlutina fyrir sér, einnig að hanna eitt og annað og þurfa því á myndböndum, myndskreyttum bókum, ljósmyndum og vettvangsferðum að halda til að ná

hámarksárangri í námi (Armstrong, 2001).

Markmiðið með sjónrænum stoðum er að auðvelda nemendum að afla upplýsinga (Herrell og Jordan, 2008).

Hægt er að einfalda fyrirmæli sem varpað er upp á skjávarpa í kennslustofu. Þá er ráð að útbúa myndir og setja við helstu hugtök sem felast í fyrirmælunum. Dæmi úr kennslu í

framhaldsskóla: Nemendur eiga að skrifa heimildaritgerð um upprunaland sitt. Það sem á að koma fram í ritgerðinni er m.a. eftirfarandi: a) Landfræðilegar upplýsingar, b) helstu menningareinkenni þjóðar, c) trúarbrögð og d) meginútflutningur. Hér er t.d. hægt að setja mynd af landi í a), mynd af fólki í mismunandi þjóðbúningum í b), mynd af Jesú, Búddalíkneski og/eða mosku í c) og t.d. mynd af bjór, teppum, fiski, bílum o.s.frv. í d) sem tákn fyrir mismunandi íslenskar og/eða erlendar útflutningsvörur (Þórður Sigurðsson, munnleg heimild, 5.október 2008).



Mynd 8. Sjónræn stoð: ljósmynd

4.6.2 Áþreifanlegir hlutir og sýnileg fyrirmæli

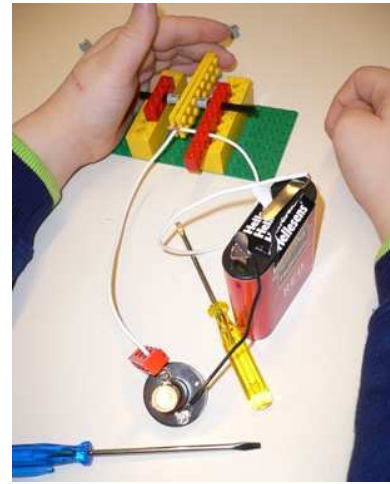
Árangursrík leið í kennslu með fjölbreyttum nemendahópi er að nota áþreifanlega hluti í námi. Nemendur fá tækifæri til að vera virkir, upplýsingarnar eru kynntar bæði munnlega og sjónrænt. Í kennslunni er stuðst við tilraunir, mælingar, byggingar, kortagerð o.fl. (Strategies for promoting success K-12, án árs).

Nemendur fá í flestum tilfellum að vinna við áþreifanlega hluti á námsstöðvum, þ.e. stöðvum sem settar eru upp í skólastofunni til að nemendur geti nýtt sér hinar ýmsu

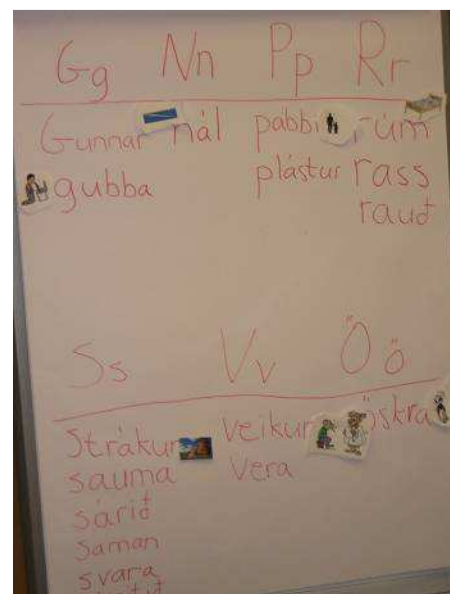
fjölgreindir í námi. Námsstöðvar þar sem unnið er með áþreifanlega hluti henta vel í fjölmennningarlegu námsumhverfi því þar er tekið tillit til hinna ýmsu greindasviða, sbr. fjölgreindarkenningu Gardners (Armstrong, 2001). Á þennan hátt nýtast ýmsir hæfileikar sem nemendur höfðu jafnvel ekki gert sér grein fyrir að þeir hefðu. Þegar hæfni nemenda styrkist hefur það góð áhrif á þá og á samskipti þeirra við samnemendur. Námsstöðvar með áþreifanlega hluti eru því einstaklega áhrifaríkar til að mæta þörfum nemenda í fjölbreyttum nemendahópi. Það að fá tækifæri til að snerta og handfjatla hluti getur dýpkað skilning til muna (Herrell og Jordan, 2008). Þá er einnig mjög mikilvægt að hafa fyrirmæli sýnileg og aðgengileg. Góð leið hvað þetta varðar er að varpa fyrirmælum upp á skjávarpa þar sem allir nemendur sjá og geta auðveldlega lesið til hvers er ætlast af þeim. Þegar kennarar eru með fjölmennningarlegan hóp þar sem töluð eru nokkur tungumál í bekknum er ráð að einfalda skriflegu fyrirmælin og hafa sjónrænar stoðir, s.s. myndir, við helstu hugtökin (Herrell og Jordan, 2008).

4.6.3 Orðaveggir

Orðaveggir henta vel í fjölmennningarlegum bekkjum þar sem eru m.a. nemendur með íslensku sem annað mál. Orðaveggir eru veggir þar sem orðalistar eru festir upp/skráðir í stafrófsröð í þeim tilgangi að skoða orð og þroska orðaforða nemenda (Tompkins, 1997). Orðaveggur getur verið jafn einfaldur og listi orða sem skrifaður er á innkaupapappír. Í kennslustofum, þar sem nemendur eru að læra íslensku sem annað



Mynd 9. Áþreifanlegir hlutir



Mynd 10. Orðaveggur á flettistöflu

mál, er hjálplegt að búa til nokkra “tvítyngis-orðaveggi”, jafnvel “fjöltýngis-orðaveggi” sem gerðir eru á mismunandi tungumálum og myndskreyttir í samræmi við orðin (Herrell og Jordan, 2008).

Á orðavegg eru til sýnis orð eða orðasambönd sem nemandinn nýtir til þess að byggja upp myndrænan orðaforða. Orðaveggurinn nýtist sem sjónræn stoð fyrir nemandann, ýtir undir skilning hans á orðamynstri og hjálpar honum við að skilja ný orð. Allt þetta gagnast nemanda einnig við ritun (Eyraud, Giles, Koenig og Stoller, 2000).

Sumir kennarar búa til marga mismunandi orðaveggi í kennslustofunni, t.d. einn vegg með algengum orðum sem nemendur nota mikið í ritun og aðra vegg þar sem nemendur eiga að læra orðaforða í tengslum við bókmenntir eða vísindi (Herrell og Jordan, 2008). Hér á eftir má lesa dæmi um úrvinnslu á orðavegg.

1. Byrjað er á orðaskoðun – Kennari ákveður formið sem hann ætlar að nota við gerð orðaveggjar og byrjar á hugstormun orðalista með nemendum. Því næst skrifar hann orðin sem komu úr hugstormuninni á stök spjöld og límir þau á vegg (með límgúmmíi) eða setur þau í *vasageymslu* (e. pocket chart). Einnig er hægt að nota flettistöflu með hvítum pappír. Ef kennari er með fjöltýngisbekk, er ráðlagt að hafa teiknaða mynd eða ljósmynd við orðið til að ýta undir skilning nemenda sem styður einnig undir notkun orðsins í ritun og tjáningu (Herrell og Jordan, 2008).

Kennari á helst að láta nemendur taka þátt í því að velja orðin sem fara á orðavegginn. Ef kennari er með ung börn, þá er ráð að byrja fyrsta vegginn á því að setja nöfn nemenda í stafrófsröð á orðavegginn og bæta síðan við hann orðum sem þau heyrja í bók sem lesin er upphátt fyrir þau (Herrell og Jordan, 2008).



Mynd 11. Vasageymsla í notkun



Mynd 12. Orðaveggur í notkun

2. Notkun orðaveggjar – Kennari minnir á orðavegginn í hvert sinn sem rætt er um orð sem tengjast orðunum á veggnum. Þá er ráðlagt að hjálpa nemendum að sjá möguleikana í því að nota orðavegginn. Ef nemandi biður um stafsetningu orðs og það er á orðaveggnum þá er vert að vísa í hann, minna á orðavegginn. Ef orðið er ekki á orðaveggnum þá ætti kennari að bæta því á hann með þýðingu og myndskreytingu ef við á (Herrell og Jordan, 2008).

3. Að halda orðaveggnum gangandi – Mikilvægt er að nota orðin í ýmiss konar tilgangi s.s. í orðaflokkun, skilgreiningaleikjum og málfræðileikjum. Orðaskoðanir í bókmenntum, vísindum og félagsfræði eru einnig nauðsynlegar. Í lokin ætti að ganga svo frá orðunum að þau séu sett á orðakort, þ.e.a.s. fest í þau járnhringur með því að gera gat í hornið á hverju korti. Hægt er að geyma hvern hring á nagla eða snaga í kennslustofunni. Auðvelt þarf að vera fyrir nemendur að nálgast orðin (Herrell og Jordan, 2008).



Mynd 13. Orðakort með járnhring

Hér eru enskar leiðbeiningar um hvernig hægt er að útbúa orðavegg:

http://edhelper.com/word_walls.htm

<http://teachers.net/4blocks/article1.html>

Fjölmennningarleiðarvísar á ensku:

<http://www.lbcma.org.uk/equalopp/Mpractical.asp>

<http://www.lbcma.org.uk/newsArticles/NAmulticultural.asp>

<http://www.ericdigests.org/1992-5/perspective.htm>

Vefsíða Austurbæjarskóla: <http://austurbaejarskoli.is/>

Vefsíða Fellaskóla í Reykjavík: <http://www.fellaskoli.is/>

Á þessum slóðum eru skemmtilegir leikir um hvernig hægt er að búa til orðaveggi:

<http://www.teachnet.com/lesson/langarts/wordwall062599.html>

<http://www.teachingfirst.net/wordwallact.htm>

<http://teachers.net/4blocks/mindreader.pdf>

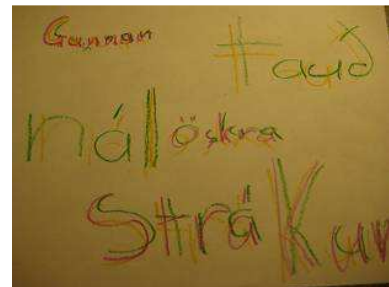
<http://pbskids.org/lions/games/coloring.html>

<http://mrsalphabet.com/wordoftheweek.html>

Kennari getur til dæmis prófað orðaveggjarleik sem finna má á vefslóðinni:

<http://teachers.net/4blocks/mindreader.pdf>. Kennari fer með nemendum sínum í leikinn „Getið þið lesið hugsanir mínar?“ Hann velur t.d. fimm orð af orðavegg og skrifar á blað hjá sér án þess að nemendur sjái þau. Því næst segir kennari nemendum að þeir eigi að geta upp á orðunum sem hann valdi, einu orði í einu. Kennari gefur vísbendingar um orðin og nemendur geta upp á orðunum út frá vísbendingunum. Ef orðið er sögnin að *vera* er t.d. hægt að segja að þetta sé sagnorð sem byrji á *v* og endi á *a*, og rími við orðin *gera* og *bera*. Þetta er skemmtilegur leikur og hæfir jafnt börnum og unglingum á öllum aldri. Hér er orðaveggurinn mjög gagnlegur í notkun (Interactive Word Wall, án árs).

„Regnbogaorð“ er annar skemmtilegur orðaveggjaleikur. Kennari dreifir pappír til nemenda. Kennari velur fimm orð af orðaveggnum. Þegar kennari segir eitt orðanna hafa nemendur það eftir honum upphátt og skrifa það á pappír með vaxlit. Þetta er gert með öll orðin. Eftir að orðin hafa öll verið skrifuð einu sinni með vaxlit þá fara nemendur ofan í þau með tveimur mismunandi lituðum vaxlitum. Þannig verða þetta fálæg og margvísleg regnbogaorð (Interactive Word Wall, án árs). Þessi leikur er frekar hugsaður á grunnskólastigi en mætti auðvitað prófa á framhaldsskólastigi.



Mynd 14. Sýnishorn af regnbogaorðum

4.7 Samlestur

Kennari og nemendur lesa saman bækur eða texta sem varpað er upp á skjávarpa þegar efnið er of erfitt fyrir nemendur að lesa hvern og einn. Kennari og nemendur lesa saman texta upphátt eða kennari les upphátt og nemendur fylgja eftir í hljóði. Jafnvel þegar nemendur geta ekki lesið með kennaranum þá geta þeir samt sem áður hlustað á það hvernig orðin eru borin fram og samhliða því fylgt textanum eftir með augunum. Á yngsta og miðstigi grunnskólans eru gjarnan notaðar stórar bækur en samlestur er einnig hægt að nota á framhaldsskólastigi. Stórar bækur eru notaðar í fámennum hópum nemenda þannig að allir geti séð vel myndir og texta samhliða. Samlestur getur einnig verið þannig að hver nemandi er með sitt eintak af venjulegri bók (Herrell og Jordan, 2008). Á vef Námsgagnastofnunar <http://www.nams.is/lesumogskodum/index.htm> er að finna gagnvirkan vef sem nefnist „Lesum og skoðum“ en hann miðast við að mæta áherslum í heildstæðri móðurmálskennslu í fyrstu bekkjum grunnskólans. Þarna er að finna leiðir til skapandi og fjölbreyttra vinnubragða

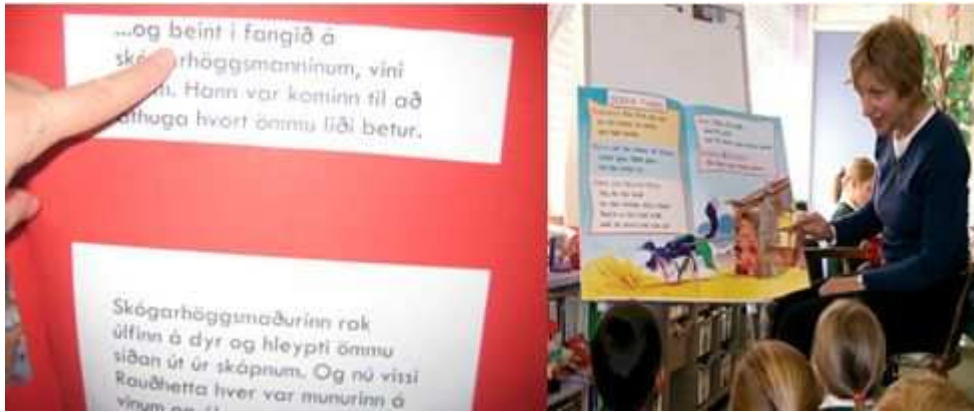
og má nota vefinn í samkenndu, byrjendakennslu, sérkenndu og lestrarkennslu með skjávarpa eða á rafrænni töflu, og við sjálfstæða vinnu nemenda (Hildigunnur Halldórsdóttir og Sýlvía Guðmundsdóttir, 2009). Þarna sér höfundur tækifæri fyrir kennara til skemmtilegra möguleika og útfærslna með fjölbreyttum nemendahópum.

Gibbons (1993) segir vel við hæfi að nota samlestur í fjölmennningarlegum bekkjum og með nemendum sem eru að læra meirihlutamálið sem annað mál því þá fái kennarinn tækifæri til að nota myndskreytingar í bókum til að styðja við málþroska nemandans. Dæmi: Kennari les texta upphátt og nemendur eiga að fylgja eftir í hljóði. Á meðan á lestrinum stendur bendir kennari á myndefni í bókinni til að tengja hugtökin sem hann les við myndirnar. Þetta eflir lesskilning allra nemenda. Höfuðskilyrðið er að allir geti séð textann og myndefnið vel (Herrell og Jordan, 2008).

4.7.1 Samlestur skref fyrir skref

1. Efni kynnt fyrir nemendum (bók eða hvaða texta sem er). Ef kennari notar bók skoðar hann forsíðuna vel með nemendum, í sameiningu spá síðan nemendur og kennari fyrir um efni sögunnar út frá forsíðunni. Eru nemendur hvattir til að tala um eigin reynslu til að tengja forþekkingu þeirra við innihald sögunnar. Þetta þarf ekki endilega að vera saga, má einnig vera ljóð eða hvaða efni sem er. Hér getur kennari látið hugmyndaflugið ráða (Capellini, 2005; Herrell og Jordan, 2008).

2. Bókin er lesin og bent á orðin í textanum um leið og þau eru lesin. Kennari notar t.d. mjótt langt prik sem fer vel í hendi til að benda á orðin samtímis sem hann les þau eða bendir á orðin með vísifingri. Nemendur þekkja kannski ekki öll orðin í textanum en það er mikilvægt að þeir heyri kennara bera orðin rétt fram samhliða því sem kennari bendir á og les þau. Kennari skiptir textanum í sögunni upp í mismunandi liti eftir setningum hverrar sögupersónu fyrir sig. Þetta er gert í þeim tilgangi að þeir erlendu nemendur sem eru í bekknum eigi auðveldara með að sjá muninn á samtölum sögupersóna (Capellini, 2005; Herrell og Jordan, 2008). Það sem Rauðhetta segir gæti t.d. verið rautt á litinn, það sem móðir hennar segir bleikt, orð skógarhöggsmannsins blá og grátt það sem úlfurinn segir. Það sem sögumaðurinn/kennarinn segir gæti verið svart.



Mynd 15. Bent á orðin um leið og þau eru lesin

3. Kennari gefur tíma fyrir umræður og forspár. Kennari staldrar við á viðeigandi stöðum til að ræða við nemendur um hvað sé að gerast á tilteknum tíma í sögunni eða textanum og þá er einnig hægt að spá fyrir um hvað gerist næst. Myndefnið í sögunni er notað til að ýta undir skilning á orðaforða. Kennari tengir orðin við myndirnar með því að benda á þær þegar hann les eða talar um ákveðin hugtök. Þegar kennari er t.d. að fjalla um skógarhöggsmanninn þá bendir hann á hann með priki eða vísifingri (Cappellini, 2005; Herrell og Jordan, 2008).

4. Kennari biður nemendur um að benda á myndir í sögunni til að sýna skilning á orðum og/eða atburðarás. Til að ýta undir skilning nemenda þá ætti kennari að hvetja nemendur til að útskýra eða sýna með leikrænni tjáningu merkingu sagnorða og/eða atburða í sögunni (Cappellini, 2005; Herrell og Jordan, 2008).



Mynd 16. Sýnd með leikrænni tjáningu merking atburða í sögu

5. Kennari hvetur til samskipta. Það er mikilvægt að nemendur tali saman um atburðarrás sögunnar. Kennari fer aftur í gegnum bókina og biður nemendur um að tala um hvað gerðist á hverri síðu fyrir sig. Hér fá nemendur afbragðs tækifæri til að æfa munnlega þáttinn og nota orðaforða í endursögn sögunnar (Cappellini, 2005; Herrell og Jordan, 2008).



Mynd 17. Nemendur ræða saman um atburðarrás sögunnar

6. Nemendur fara í hlutverk sögupersóna. Kennari hvetur nemendur til að skiptast á að lesa blaðsíðu og blaðsíðu eða setningar (Herrell og Jordan, 2008). Höfundur leggur til af persónulegri reynslu að kennari geti t.d. skipt bekknum upp í hópa eftir litum og er þeim útteild ákveðin fyrirframgefin hlutverk. Þrír geta verið Rauðhetta, þrír mamman, þrír skógarhöggsmáðurinn, þrír amman og þrír úlfurinn. Sagan er lesin og nemendur lesa sinn hluta eftir því hvaða hlutverki hver hópur tilheyrir. Þeir nemendur sem eru t.d. í Rauðhettuhópnum lesa allir saman í kór þegar kemur að þeim.

7. Kennari æfir nemendur með því að nota lítil brot eða litla hluta úr textanum. Eftir að nemendur hafa lesið texta/bók nokkrum sinnum þá geta þeir lesið sjálfstætt lítinn hluta þess efnis og jafnvel myndskreytt uppáhaldshluta sögunnar og skrifað um hann. Myndin hér að neðan er dæmi um slíka vinnu (Herrell og Jordan, 2008).



Mynd 18. Nemendur myndskreyta og rita uppáhaldshluta sögu/efnis

5 Reynsla Nínu Magnúsdóttur úr Austurbæjarskóla

Í þessum síðasta kafla handbókar fær kennari innsýn í heim kennara sem starfar, lifir og hrærist í skóla sem stendur undir formerkjum fjölmennningarlegs skólasamfélags. Þetta er Nína Valgerður Magnúsdóttir deildarstjóri og einn af stofnendum nýbúadeildar við Austurbæjarskóla. Hér er á ferðinni kona með tæplega 40 ára kennslureynslu og einnig brennandi áhuga á hinum fjölmennningarlega málaflokki skólans. Nína miðlar hér af reynslu sinni m.a. um það hvað fjölmennningarlegt skólasamfélag felur í sér, hvernig kennsluhættir og námsumhverfi reynast vel fjölmennningarlegum hópum, hvaða hindranir geta verið í vegi fyrir velfarnaði og hvaða hagnýtu ráð geta komið að góðum notum. Í gegnum þekkingu og reynslu Nínu fá kennarar tækifæri til að öðlast nýja sýn á fjölmenninguna í vaxandi og síbreytilegu samfélagi nútímans.

5.1 Fjölmennningarlegt skólasamfélag og kennsluhættir

Nína Magnúsdóttir segir skilgreiningu fjölmennningarlegs skólasamfélags ekki einungis vera háða þeirri menningu sem nemendur eru sprottnir úr heldur einnig menningarlegum fjölbreytileika fólks. Hér á hún við að nemendur geta annaðhvort komið frá menntuðum foreldrum og haft eitthvað ákveðið í farteskinu eða frá ómenntuðum foreldrum en samt búið yfir ákveðinni þekkingu. Samfélagið endurspeglar fjölbreytileikann á mismunandi hátt. Í Austurbæjarskóla er fjölmennning skilgreind sem samvinnuafurð kennara, nemenda og annars starfsfólks. „Menning er aldrei eitthvað sem er staðlað eða dautt fyrirbæri en þegar ólíkir einstaklingar vinna margir saman að verkefni þá kemur út ný afurð, ný menning, það er að segja fjölmennning,“ segir Nína (munnleg heimild, 17. júní 2008).

Í skólanum vísar fjölmennningarleg kennsla í virk samskipti milli nemenda auk nemenda og kennara. Kennsla þarf að vera þannig að allir séu virkir og nái sambandi við námið en ekki einungis hluti bekkjar. Meta þarf hvern og einn nemanda á sínum forsendum og út frá eigin styrkleikum. Þá þarf kennari að vera meðvitaður um þetta og sjá til þess að nemendur finni fyrir og viðurkenni styrkleika samnemenda sinna. Nína segir að í Austurbæjarskóla sé kappkostað að forðast samanburð og samkeppni milli nemenda eins og einkenni hefðbundna kennsluhætti. Það er mikilvægt að nemendur læri hver af öðrum og að því er hægt að vinna með samvinnunámsaðferðum sem vikið verður nánar að síðar. Í skólanum er lagt mikið upp úr því að nýta fjölbreytileika nemenda og gera afurðina, sem hver og einn nemandi leggur í verkefni, auðugri, sem hún og verður þar sem hver og einn nemandi leggur fram ólíkan skerf til verkefnisins (Nína Magnúsdóttir munnleg heimild, 17. júní 2008).

5.2 Hindranir og námsumhverfi

Nína er spurð að því hvort einhverjar hindranir séu í fjölmennningarlegri kennslu og ef svo er hvernig hægt sé að yfirvinna þær. Eftir því sem kennarar kynna sér fjölmennningarlega kennsluhætti og eru tilbúnir að fara eftir þeim hugsjónum sem þeir byggjast á, þeim mun betur gengur kennslan og er til bóta í alla staði. Viðhorf kennarans og bekkjarandinn geta skapað góðan árangur í fjölmennningarlegri kennslu. Nína segir einnig að það þurfi mjög mikla vinnu við mótun bekkjarandans þannig að nemendur vinni allir saman, séu virkir og metnir að eigin verðleikum. Enda þótt einhver sé slakari í að lesa eða muna þá getur hann verið fimur í einhverju öðru og ekkert síðri þátttakandi í samfélaginu (Nína Magnúsdóttir munnleg heimild, 17. júní 2008).

Þegar Nína er innt eftir því hvað hún telji skipta mestu máli í fjölmennningarlegri kennslu þá segir hún það skipta sköpum hve nemendur geta grætt mikið hver á annars vitneskju. Hún er þó helst þeirrar skoðunar að virkni nemandans, aðgangur að námsferlinu og það að hann nái sambandi við námið sé gríðarlega mikilvægt. Einnig skiptir miklu að nemandinn sé metinn á sínum forsendum og unnið með styrkleika hans. Þá þurfi kennari að finna námsgrundvöll fyrir nemendur sem sameinar þá frekar en sundrar þeim.

Austurbæjarskóli er miðborgarskóli og allar götur síðan skólinn var stofnaður hefur hann verið innstilltur á að þeir sem skera sig úr fjöldanum eigi þar athvarf. Foreldrasamstarfið í skólahverfinu er mjög fjölbreytilegt, ekki ein stétt, efnahagur fólks misgóður og húsagerðir margvíslegar. Vegna þess að forsendurnar eru fyrir fjölmennningarlegu starfi þegar erlendir nemendurnir byrja að koma inn, þá varð ekki svo ýkja mikil breyting í skólasamfélaginu. Því má segja að bæði innra og ytra umhverfi skólans hafi verið mjög hentugt fyrir erlenda nemendur. Skólastjórnendur telja að erfiðara hefði reynst á sínum tíma að koma með marga erlenda nemendur í mjög einsleitt skólasamfélag þar sem foreldrar væru einsleitir og flestir úr sömu stétt.

Ráðgjafi fjölmenningardeildar Austurbæjarskóla hefur gefið kennurum gagnleg ráð í tengslum við skipulagsmál námsumhverfis í skólanum. Það sem stendur upp úr er sú sérstaka áhersla sem lögð er á að nemendur vinni saman að verkefnum sem höfði til áhuga allra barna á tilteknum aldri, sama hvaðan þeir koma úr heiminum. Kennarar leggja sig fram við að finna áherslur í skólastarfinu sem sameinar nemendur frekar en sundrar eða er öðruvísi. Ekki er t.d. lögð sérstök áhersla á það að nemendur skreyti námsumhverfi sitt með hlutum eða myndum frá heimalöndum sínum. Hins vegar er þetta ekki fordæmt í sjálfu sér og það má sjá ýmislegt frá heimalöndum nemenda, en lögð er sérstök áhersla á það sem er sameiginlegt með

nemendum, hvort sem þeir eru íslenskir eða erlendir. Ef nemendur vinna saman að ákveðnum verkefnum er reynt að finna eitthvað sem allir krakkar á þessum aldri hafa áhuga á, sama hvaðan þeir eru upprunnir. Þá sé einnig mikilvægt að hafa áþreifanlega hluti auk skýrra og sýnilegra fyrirmæli í námsumhverfinu (Nína Magnúsdóttir munnleg heimild, 17. júní 2008).

5.3 Samvinnunám í fjölmennningarlegum nemendahópum

Nína segir að fyrst þegar kennarar fóru að vinna með kennsluaðferðina CLIM (sjá umfjöllun í þriðja kafla) í Austurbæjarskóla hafi það verið gert í þeim tilgangi að hvetja nemendur til meiri þátttöku í náminu. Hún segir að Elizabeth Cohen¹ hafi rannsakað krakka sem voru að vinna með samvinnunámsaðferð og komst að því að samvinnunám og hópvinna var ekki trygging fyrir því að allir væru virkir í vinnubrögðunum. Jafnvel gat svo farið að þeir sem voru með lægri stöðu í bekkjunum fengu aldrei að koma sínu að þó að þeir hefðu nóg fram að færa. Cohen setti fram mjög skipulagða kennsluaðferð þar sem hver og einn hefur sitt hlutverk og verður að fylgja því hlutverki. Öll hlutverkin eru svo tekin til skiptis þannig að hver nemandi fer í gegnum öll hlutverkin. Þá eru einnig mismunandi verkefni í gangi og hver nemandi tekur á vissum tíma þau öll að sér. Að sögn Nínu var aðferðin *Margþætt fyrirmæli*, upphaflega komin frá Elizabeth Cohen og hafi þá heitið þessu nafni en síðan gengið undir ýmsum nöfnum, eins og *Samvinnunám í fjölmennningarlegum nemendahópum*. Í Austurbæjarskóla er aðallega talað um CLIM þegar fjallað er um *Samvinnunám í fjölmennningarlegum nemendahópum* þar sem þýðingin þykir of löng og óþjál. Lítil munur er á aðferðunum tveimur en tímamörk eru þó skýrari við úrvinnslu verkefna í CLIM en *Margþættum fyrirmælum* nemandi fær vissan tíma til að ljúka hverju verkefni. Hitt atriðið er áhersla á vinnuferlið í CLIM fremur en afurðina. CLIM-ið á að nýtast betur í fjölmennningarlegri kennslu og er búið að sníða það að þess háttar kennslu. Þegar hlutverkin eru þannig fyrirfram ákveðin verður enginn skilinn útundan og allir verða að vinna saman. Áður en nemendurnir byrja að vinna saman eru þjálfaðir ákveðnir færniþættir. Ekki er farið í kennsluaðferðina sjálfa fyrr en þeir eru orðnir færir í því að allir séu góðir í einhverju, allir eigi að hjálpast að, allir verði að hjálpa og enginn sé búinn fyrr en allir hafa lokið við sitt. Þá

¹ Elizabeth Cohen var prófessor við Stanfordháskóla og félagsfræðingur og þróaði kennsluaðferðina Margþætt fyrirmæli. Árið 1979 varð hún talsmaður og leiðbeinandi kennara í tengslum við þessa aðferð, allt til ársins 1999. Þessi uppeldisstefna setti spor sitt í skólasögu Bandaríkjanna þar sem þetta var félagsfræðileg kenning sem ýtti undir kynja- og kynþáttajafnrétti innan skólastofunnar. Þessi aðferð hefur svo verið þróuð með tilliti til fjölmenningar og gengur hún þá undir nafninu Cooperative Learning in Multicultural Groups (CLIM) eða *Samvinnunám í fjölmennningarlegum nemendahópum* (Cohen, 1994).

þurfa þau einnig að ræða saman til að ná ákveðinni niðurstöðu og þau verði að gera grein fyrir því hvernig þeirri niðurstöðu var náð. Mikilvægt er að æfa þessa færniþætti í lengri tíma áður en byrjað er að nota kennsluaðferðina CLIM. Nína segir að kennarar Austurbæjarskóla hafi byrjað að kynna sér CLIM-aðferðina 2001 en fóru að nota hana ári síðar. Filip Paelman² var leiðbeinandi þeirra í þessari vinnu og sendi mánaðarlegar kennsluáætlanir frá því í febrúar 2002 og gerði það alveg fyrsta árið. Filip hefur leiðbeint kennurum skólans síðan en þó ekki eins stíft og í upphafi. Nína bætir við að þau hafi aðgang að ráðgjöf hjá Filip eftir þörfum.

Evrópuhópur, sem er í samstarfi við Austurbæjarskóla, hefur komist að þeirri niðurstöðu að CLIM-aðferðin henti sérlega vel til að hvetja nemendur til þátttöku og feli í sér virðingu fyrir hugmyndum þeirra og viðhorfum. Aðferðin er ekki upphaflega fundin upp vegna fjölmenningar heldur vegna þeirra misjöfnu stöðu sem nemendur hafa í bekk eins og fyrr segir. Aðspurð hvort CLIM sé árangursríkari en aðrar aðferðir, þá svarar Nína játandi og segir að þegar farið sé að vinna með þessa kennsluaðferð og kynna sér hvað hún hefur upp á að bjóða þá verði maður hrifnari og hrifnari og ekki sé aftur snúið til hefðbundinna kennsluhátta (Nína Magnúsdóttir munnleg heimild, 17. júní 2008).

5.4 Uppröðun í hópum með tilliti til fjölbreytileika

Kennarar í Austurbæjarskóla fengu á sínum tíma mjög skýrar leiðbeiningar um það hvernig ætti að raða í hópum. Nína segir að þegar raðað er í fyrsta skipti sé talið heppilegt að kennarinn geri það. Þá sé sálfræðilega réttast að sá nemandi, sem alltaf vill stjórna og er vanur að vera í hlutverki stjórnanda, fái það hlutverk í fyrstu umferð.³ Við það vinnist tvennt, í fyrsta lagi móðgast þessi nemandi ekki og í öðru lagi kann sá betur til verka sem er vanur að stjórna. Svo færast hlutverkið til og þessum nemanda lærist smám saman að lúta stjórn annarra og þá þarf kennarinn líka að passa að þessi tiltekni nemandi lagi sig að því hlutverki. Ekki má láta nemendurnar hópa sig saman sjálfa, heldur verði kennari að taka að sér að raða í hópum en stundum með ákveðnum fyrirvara eins og dæmið hér að ofan gefur til kynna. Til þess að hóparnir verði fjölmenningarlegir, þarf hver hópur að endurspegla sem mestan fjölbreytileika. Séu til dæmis fimm erlendir nemendur í bekknum og fimm hópar þá fari einn erlendur nemandi í hvern hóp. Séu fimm hópar og fimm lesblindir nemendur í bekknum þá fer einn í

² Filip Paelman ráðgjafi við háskólann í Gent í Belgíu hefur unnið að því í samstarfi við aðra að þróa samvinnunámsaðferðir til fjölmenningarlegrar kennslu. Meðal annars hefur hann verið í samstarfi við hinn sjálfstætt starfandi ráðgjafa um fjölmenningarlega kennslu Pieter Batelaan frá Utrecht í Hollandi.

³ Í fimm manna hóp, til dæmis, fær hver nemandi sitt hlutverk; einn nemandi er t.a.m. í hlutverki stjórnanda, annar er í hlutverki tímavarðar, enn einn í hlutverki skipuleggjara, flytjanda og gagnasafnara.

hvern hóp, séu fimm námslega og/eða félagslega sterkir þá fer hver í einn hóp og svo framvegis. Hver hópur á að endurspegla sem mestan fjölbreytileika eins og fyrr segir. Það þarf ekki að gera þetta augljóst, t.d. ekki segja: „Þú ert erlendur nemandi, far þú í þennan hóp!“ heldur getur kennari leikið sér að því að gera þetta á skemmtilegan hátt. Ótækt er að setja alla sterku nemendurna saman eða alla þá erlendu í sama hóp. Reginmisskilningur er ef kennari heldur að hann dempi sterka nemendur með því að setja þá í hóp með nemendum sem eru taldir slakir á ákveðnum sviðum. Þá er hugmyndafræðin farin. Varast þarf einnig þá tilhneigingu sumra kennara að búa til nýbúahóp (Nína Magnúsdóttir, munnleg heimild, 17. júní 2008).

5.5 Ráð Nínu í lokin

Nína segir að forþekking nemenda sé vanmetin auðlind og það sé sjálfsagt að hafa þau samvinnuverkefni sem nemendur eru að vinna að til þess að sem flestir þættir fái að njóta sín við úrlausn verkefna og afurðin sé ekki alltaf byggð á mállegum styrkleika heldur fái listrænir hæfileikar, t.d. að spila eða leika, að njóta sín. Erlendur nemandi þarf að fá að koma þessum hæfileikum að. Nína segir að í hefðbundnum CLIM verkefnum sem eru tilbúin sé reynt að hafa ákveðnar fyrirmyndir til að æfa vinnubrögðin, síðan búi kennarar til sín eigin verkefni út frá þeim. „Í þessum tilbúnu verkefnum er reynt að höfða til mismunandi hæfileika og þegar kennarar útbúa sín verkefni eiga þeir ekki að einblína á mállega hæfni heldur draga fram fjölbreyttari hæfileika,” segir Nína. (Munnleg heimild, 17. júní 2008).

Nína telur að það sem standi kennurum einkum fyrir þrifum sé sá þankagangur að það að takast á við fjölmeninguna sé eitthvað erfitt og þeir ráði jafnvel ekki við aðstæður. „Hver einasti erlendi nemandi er yndislegur fengur fyrir skólasamfélagið en ekki aukabyrði. Og maður á að reyna að opna sem flesta glugga út á hvern og einn nemanda. Þegar erlendur nemandi kemur inn í bekk þá getur góður kennari opnað ótal glugga. Margir líta á þetta sem hindrun þar sem tungumálið er annað.“ Spurð að því hvað sé helst til ráða í þessu sambandi segir Nína að það sé gott að ræða við þá nemendur sem eru fyrir í bekknum og gera þá spennta fyrir nýja nemandanum og gera þeim ljóst að það geti verið erfitt í byrjun, þeir verði þá allir í hlutverki kennara og passi upp á nemandann, t.d. í matsalnum og í leikfimi og láti hann ekki týnast. Helsta ráð Nínu að lokum er að kennarar líti ávallt jákvæðum augum á fjölbreytileikann (Nína Magnúsdóttir, munnleg heimild, 17. júní 2008).

Heimildir

- Armstrong, T. (2001). *Fjölgreindir í skólastofunni*. [Erla Kristjánsdóttir þýddi]. Reykjavík: JPV útgáfa.
- Banks, J. A. (2005). Approaches to multicultural curriculum reform. Í J. A. Banks og C. A. M. Banks (ritstjórar), *Multicultural education. Issues and perspectives* (5. útgáfa) (bls. 242–264). New York: John Wiley og Sons, Inc.
- Batelaan, P. (1998). *Towards an equitable classroom. Cooperative learning in intercultural education in Europe*. Hilversum: International Association for Intercultural Education (IAIE).
- Cappellini, M. (2005). *Balancing reading & language learning: A resource for teaching*. Portland, ME: Stenhouse Publishers.
- Cohen, E. G. (1994). *Designing groupwork: Strategies for the heterogeneous classroom*. New York og London: Teachers College Press.
- Cohen, E. G. og Lotan, R. A. (1997). *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. New York: Teachers College Press.
- Eyraud, K., Giles, G., Koenig, S. og Stoller, F. L. (2000). *The word wall approach: Promoting L2 vocabulary learning*. Sótt 10. apríl 2008 af <http://eca.state.gov/forum/vols/vol38/no3/p2.htm>
- Ford, D. Y. og Harris III, J. J. (1999). *Multicultural gifted education..* New York: Teachers College Press.
- Gibbons, P. (1993). *Learning to learn in second language*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Gillies, R. M. og Ashman, A. F. (2003). A historical review of the use of groups to promote socialization and learning. Í R.M. Gillies, og A. F. Ashman (ritstjórar). *Cooperative learning: The social and intellectual outcomes of learning in groups*. (bls.1–18). London: RoutledgeFalmer.

Gorwood, B. (1991). The end of child-centredness? Í B. Gorwood (ritstjóri). *Changing primary schools. Aspects of Education*.

Greene, M. (1993). The passions of pluralism: Multiculturalism and the expanding community. *Educational Researcher*, 22(1), 13–18.

Guðrún Pétursdóttir. (2003). *Allir geta eitthvað, enginn getur allt: Fjölmenningarleg kennsla frá leikskóla til framhaldsskóla*. Reykjavík: Bókaútgáfan Hólar.

Guðrún Pétursdóttir. (2004). Fjölmenningarleg hæfni – nauðsyn í nútímasamfélagi? *Málfríður. Tímarit samtaka tungumálakennara á Íslandi*, 20(2), 15-17.

Hafdís Guðjónsdóttir, Árdís Ívarsdóttir og Matthildur Guðmundsdóttir. (2005). *Fagleg kennsla í fyrirrími*. Reykjavík: Höfundar.

Hanna Ragnarsdóttir. (2004). Íslenskir skólar og erlend börn: Skólaþróun í fjölmenningarlegu samfélagi. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 145-153.

Herrell, L. A. og Jordan, M. (2008). *50 Strategies for teaching English language learners*. (3. útgáfa). New Jersey: Merrill Prentice Hall.

Hildigunnur Halldórsdóttir og Sýlvía Guðmundsdóttir. (2009). *Lesum og skoðum*.

Námsgagnastofnun. Sótt 26. apríl 2009 af

<http://www.nams.is/lesumogskodum/index.htm>

Interactive Word Wall. (Án árs). Sótt 27. janúar af 2008

<http://www.teachnet.com/lesson/langarts/wordwall062599.html>

Kennarasamband Íslands. (2005). *Skólastefna Kennarasambands Íslands 2005–2008*. Sótt 17. ágúst 2008 af <http://ki.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=2047>

Ladson-Billings, G. (1999). *The dreamkeepers: Successful teachers of African–American children*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lög um grunnskóla nr. 24/2008

Lög um framhaldsskóla nr. 35/2008

Menntamálaráðuneytið. (2004). *Aðalnámskrá framhaldsskóla. Almennur hluti*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

Menntamálaráðuneytið. (2006). *Aðalnámskrá grunnskóla. Almennur hluti*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.

Nieto, S. (Án árs). *Commentary. Engagement and dialogue*. Sótt 3. ágúst 2008 af <http://www.learner.org/channel/workshops/tml/workshop1/commentary3.html>

Nieto, S. (1999). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.

Oxford, R. L. (1990). *Language learning strategies: What every teacher should know*. Boston: Heinle og Heinle.

Paelman, F. (2002). *CLIM–Manual*. Centre for Intercultural Education, Gent: Steunpunt ICO.

Reiss, J. (2005). *Teaching content to English language learners*. White Plains, NY: Pearson Education.

Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins nr. 28/1992. Sótt 18. febrúar 2008 af <http://www.althingi.is/lagas/133b/1992018.2c5.html>

Strategies for promoting success for the second language learner in grade K–12. Sótt 15.

apríl 2008 af

<http://www.nelson.k12.va.us/HighSchool/users/ktucker/12%20ESL%20STRATEGIES.DOC>

Tompkins, G. (1997). *Word wall.* Sótt 25. febrúar 2008 af

<http://ritter.tea.state.tx.us/curriculum/biling/teares-sims-ms-handouts.pdf>

Vleurick, A og Sikkell D. (2003). *Epli eða appelsína. Á frummáli: Appels of peren?: CLIM-* thema voor de 2de graad basisonderwijs. [Þýðing og staðfærsla María Pálmadóttir og Nína V. Magnúsdóttir]. Reykjavík: Austurbæjarskóli.

Wrigley, T. (2000). *The power to learn. Stories of success in the education of Asian and other bilingual pupils.* Stoke on Trent: Trentham Books.

Fylgiskjal 1

Spurningar sem leitað var svara við í viðtölum í Austurbæjarskóla og Fellaskóla:

Hvernig skilgreinir þú fjölmennningarlegt skólasamfélag?

Hvaða kennsluaðferðir notið þið helst í skólanum?

Hvað einkennir helst fjölmennningarlega kennsluhætti? Dæmi?

Hvað myndir þú telja skipta mestu máli í fjölmennningarlegri kennslu?

Hvaða hindranir eru í veginum og (ef já) hvernig er gott að yfirvinna þær?

Hvers konar námsumhverfi gagnast helst erlendu nemendum ykkar? Gefa nokkur dæmi ef mögulegt er:

Þið vinnið út frá kennsluaðferðinni CLIM-Samvinnunám í fjölmennningarlegum nemendahópum: hvað einkennir þessa aðferð helst og hvers vegna er hún árangursríkari (ef svo er) en aðrar kennsluaðferðir?

Hvernig er best að raða í hópa í fjölmennningarlegum bekkjum? Hvað þarf að huga sérstaklega að?

Hvað þarf að taka tillit til í tengslum við myndun samstarfshópa hjá nemendum? Hvað um forþekkingu nemenda? Hvaða máli skiptir hún?

Hagnýt ráð frá reyndum kennurum:

Hugtakaskrá

Fjölmennig: Fólki af mismunandi kynþætti og þjóðerni sem talar mismunandi tungumál, iðkar ólík trúarbrögð og menning þess er frábrugðin meirihlutamenningunni.

Fjölmenningarlegur/fjölbreyttur nemendahópur: Nemendum af ólíku þjóðerni og/eða kynþætti með mismunandi tungumál, trúarbrögð og upprunamenningu.

Fjölmenningarlegur skóli/fjölmenningskóli: Fjölmenningarlegur skóli vinnur út frá fjölmenningarlegum áherslum sem eru sýnilegar í skólastarfinu og í skólanum sjálfum. Í slíkum skólum er unnið með viðhorf og lífsgildi út frá fjölbreytileika samfélagsins og lögð áhersla á að rækta samkennd með nemendum. Gagnkvæmur skilningur, virðing og umburðarlyndi fyrir menningarlegum bakgrunni, aðstæðum og fjölskylduhögum þarf að vera ríkjandi.

Skilgreining fjölmenningarlegs skólasamfélags er ekki einungis háð þeirri menningu sem nemendur eru sprotnir úr heldur einnig menningarlegum fjölbreytileika fólks, það er að segja að samfélagið endurspeglar margbreytileikann á mismunandi hátt.

Fjölmenningarleg menntun: Er yfirheiti yfir skólaþróun og hugmyndafræði sem liggur til grundvallar fjölmenningarlegri kennslu.

Fjölmenningarleg kennsla: Er fyrst og fremst það sem snýr að kennaranum, aðferðir og kennsluhættir sem byggðir eru á hugmyndafræði fjölmenningarlegrar menntunar.

Jafnrétti til náms: Eitt af grundvallarviðmiðum í skólastarfi er jafnrétti til náms sem felst í því að allir nemendur eigi rétt á námi og kennslu við hæfi auk verkefna að eigin vali.