



Kennarastarfið í skóla margbreytileikans

Rósa Guðbjartsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-gráðu
Háskóli Íslands
Menntavísindasvið

Kennarastarfið í skóla margbreytileikans

Rósa Guðbjartsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-gráðu í Menntunarfræði
Leiðsögukennari: Dr. Hanna Ragnarsdóttir

Uppeldis- og menntunarfræðideild
Menntavísindasvið Háskóla Íslands
Júní 2009

Ritgerð þessi er lokaverkefni til M.Ed. -gráðu í
Menntunarfræði og er óheimilt að afrita ritgerðina á
nokkurn hátt nema með leyfi rétthafa.

© Rósa Guðbjartsdóttir 2009

Prentun: Háskólaprent ehf
Reykjavík, Ísland 2009

Formáli

Þessi ritgerð var unnin sem meistaraþrófsverkefni til fullnaðar M. Ed. gráðu í menntunarfræðum við Háskóla Íslands með áherslu á fjölmenningu. Vægi ritgerðarinnar er 20 einingar (ECTS). Um er að ræða eigindlega rannsókn sem byggð er á viðtölum við átta kennara í fjórum grunnskólum á höfuðborgarsvæðinu um viðhorf þeirra til kennslu innflytjendabarna.

Leiðsögukennari minn var Dr. Hanna Ragnarsdóttir dósent við Háskóla Íslands og sérfræðingur var Dr. Hafdís Guðjónsdóttir, einnig dósent við Háskóla Íslands. Kann ég þeim bestu þakkir fyrir góða leiðsögn og ráðgjöf. Einnig þakka ég fjölskyldu minni fyrir hvatningu og stuðning þann tíma sem ritgerðin var í smíðum og jafnframt fyrir yfirlestur og góðar ábendingar um það sem betur mátti fara. Að auki þakka ég þeim kennurum kærlega fyrir, sem gáfu kost á sér til þátttöku í rannsókninni. Hlutdeild þeirra var mikils virði til að átta sig betur á þeim aðstæðum sem kennarar innflytjendabarna búa við og skilja viðhorf kennara til slíkrar kennslu.

Von mín er sú að þetta verkefni verði skólafólki hvatning til frekari umræðna um nám og kennslu innflytjendabarna og viðhorf kennara gagnvart henni. Slíkar umræður gætu skapað þann grundvöll sem nauðsynlegur er til að bæta aðstöðu kennara og auðvelda þeim að takast á við kennslu innflytjendabarna með auknum árangri.

Rósa Guðbjartsdóttir

Ágrip

Í þessari ritgerð er fjallað um viðhorf kennara til kennslu innflytjendabarna. Greint er frá núverandi þekkingu á sviðinu og nokkrum innlendum og erlendum rannsóknum sem tengjast umfjöllunar-efninu. Ritgerðin byggir á eiginlegri rannsókn á viðhorfum og reynslu átta grunnskólakennara á höfuðborgarsvæðinu. Leitast var við að draga fram þá þætti sem þykja hafa áhrif á viðhorf þátttakenda og með hvaða hætti þeir skapa það námsumhverfi, sem tekur mið af ólíkum þörfum nemenda af erlendum uppruna. Athyglin beinist einkum að sýn þeirra á kennslu innflytjendabarna og hvað felst í því starfi.

Helstu niðurstöður benda til að þátttakendur séu jafnan jákvæðir gagnvart þörfum nemenda af erlendum uppruna. Þeir telja faglegan undirbúning fyrir kennslu innflytjendabarna mjög mikilvægan vegna þess hve sú kennsla er ólík annarri kennslu. Einnig töldu þátttakendur heppilegt að hafa eina manneskju með sérþekkingu á sviðinu starfandi við hvern skóla til að halda utan um málaflokkinn. Þá kom fram sú skoðun að móttökudeildir væru mikilvægar til að styðja við nemendur af erlendum uppruna meðan þeir læra á sitt nýja umhverfi. Loks kom fram að varpa þyrfti meiri ábyrgð á foreldra erlendra barna og einnig að gefa þeim tækifæri til að kynnast betur íslenskri skólamenningu.

Abstract

The core issue addressed in this dissertation is immigrant education and teachers attitude towards teaching immigrant students. Some recent research projects on this issue are presented, both international and Icelandic. The dissertation is based on a qualitative research where collection and analysis of data covers interviews with eight compulsory school teachers about their experiences in teaching immigrant students. The purpose of the study was to identify the main factors that affect teachers attitudes when providing learning contexts for diverse groups of students, especially their efforts in meeting different needs of immigrant children. The purpose was also to draw attention to the participants points of view in teaching immigrant students and what their jobs include.

Results indicate an overall positive view towards the needs of immigrant students. The participants believe that professional preparation is important since teaching immigrant students is quite different from teaching dominant groups. They also believe that each school should have a professional multicultural organiser in issues that concern immigrant education. They also agree on the importance of reception schools (i. móttökudeildir) as a support for new Icelanders when getting acquainted with and adjusting to their new environment. Finally the participants in this study contend that the responsibility of the immigrant parents towards their children's education should be strengthened and they could also be given an opportunity to get more acquainted with the Icelandic school culture.

Efnisyfirlit

Formáli	3
Ágrip	5
Abstract	6
Efnisyfirlit	7
1 Inngangur	9
2 Fræðileg umfjöllun	13
2.1 Þróun skólastarfs	13
2.2 Opinber stefnumörkun	16
2.3 Fjölmennningarleg menntun	17
2.4 Fagmennska kennara	20
2.5 Kennsluhættir	23
2.6 Hlutverk kennara	26
2.7 Viðhorf kennara	28
2.8 Fordómar	31
3 Rannsóknin	35
3.1 Framkvæmd rannsókna	35
3.2 Val þátttakenda	37
3.3 Greining gagna og úrvinnsla	38
3.4 Réttmæti	39
3.5 Siðferðileg atriði og gildi	40
4 Helstu niðurstöður	43
4.1 Þáttökuskólar	43
4.2 Þróun skólastarfs	45
4.2.1 Fjölmennning	45
4.2.2 Kennsla innflytjendabarna	49
4.2.3 Almenn samskipti	53
4.2.4 Félagsleg staða	56
4.3 Kennarastarfið	59
4.3.1 Reynsla og undirbúningur	59
4.3.2 Staða kennarans	61
4.3.3 Framtíðarsýn	64
4.4 Samantekt	65

5	Umræða	69
5.1	Þróun.....	69
5.2	Skipulag náms og kennslu	71
5.3	Kennarinn í fjölmenningslegu umhverfi	74
5.4	Ályktanir.....	77
6	Lokaorð	81
	Heimildaskrá	83
	Fylgiskjöl	87
	Viðtalsrammi.....	87
	Klípúsaga (Þýðing).....	91

1 Inngangur

Á undanförunum áratugum hefur íslenskt þjóðfélag, eins og önnur samfélög, tekið örum breytingum á flestum sviðum. Nú þegar má sjá umtalsverðar breytingar í skólasamfélaginu frá því sem þekktist á síðustu öld. Einkum er þar um að ræða breytingar sem tengja má fjölmennningarlegu samfélagi, sveigjanlegu skólastarfi og skóla án aðgreiningar. Margir innflytjendur, sem sest hafa að á Íslandi á undanförunum árum, eru fjölskyldufólk sem á börn er stunda nám í grunnskólum landsins. Sá kennari, sem hefur innflytjendabörn í sínum umsjónarbekk, þarf að hugleiða ýmislegt við undirbúning kennslu sinnar. Má þar nefna að skapa námshvetjandi umhverfi í þeim tilgangi að nemendur af erlendum uppruna taki virkan þátt í allri vinnu, að þeir nái árangri í námi og öðlist félagsfærni. Það viðhorf sem kennarinn hefur til innflytjendabarna hefur óneitanlega áhrif á með hvaða hætti hann sinnir faglegu hlutverki sínu sem kennari þeirra. Ég tel að jákvætt viðhorf kennarans sé grundvöllur þess að hann geti með góðu móti komið til móts við mismunandi þarfir allra nemenda og skapað þeim námshvetjandi umhverfi. Með þetta í huga má segja að það sé töluverð áskorun í skólastarfi að takast á við kennslu innflytjendabarna, því hún getur skapað ný sjónarhorn og fleiri möguleika í starfi. Í kjölfarið getur orðið til ný þekking með auknum tækifærum til fjölbreyttrar og skapandi vinnu með börnum sem hafa mismunandi menningarlegan bakgrunn, þar sem þau öll geta lagt eitthvað til málanna.

Kveikjan að þessu rannsóknarverkefni varð til í tengslum við hugleiðingar mínar um hvaða áhrif fjölgun innflytjendabarna í íslenskum grunnskólum getur haft á undirbúning kennslu og kennsluhætti. Í mínum huga ætti kennarinn að líta á alla nemendur sína sömu augum, vera fús að hjálpa þeim, gefa þeim jöfn tækifæri til að sanna getu sína, vera hvetjandi og trúá því að þeim geti gengið vel. Hann þarf að vera meðvitaður um að nemendur hafa mismunandi þarfir og ólíka getu. Jákvætt viðmót og góð samskipti kennara og nemenda hafa mikið að segja um líðan nemenda, sem hlýtur einnig að hafa áhrif á námsframvindu þeirra. Í því ljósi þykir mér áhugavert að kanna með hvaða hætti viðhorf kennara til kennslu innflytjendabarna birtast, hvernig þeim tekst að koma til móts við ólíkar þarfir þeirra og móta fjölmennningarlegt andrúmsloft í kennslustofunni.

Verkefnið byggist á rannsókn þar sem athugað var með hvaða hætti viðhorf átta grunnskólakennara til kennslu innflytjendabarna birtast.

Kannað var hvaða viðhorf kennararnir höfðu til slíkrar kennslu, hvað þeir sáu sem áskoranir og hvaða hindranir væru mögulega í veginum. Heimsóttir voru fjórir skólar á höfuðborgarsvæðinu, sem hafa mismunandi áherslur í kennslu innflytjendabarna og rætt við tvo kennara í hverjum skóla. Beitt var eiginlegri rannsóknaraðferð með hálfopnum viðtölum. Einnig voru nýttar upplýsingar úr handbókum skólanna, prentuð gögn sem þátttakendur létu í té og upplýsingar á vef. Leitast var við að svara eftirfarandi rannsóknarspurningu: *Með hvaða hætti birtast viðhorf kennara til kennslu innflytjendabarna?* Lagt var út frá rannsóknarspurningunni við gerð viðtalsramma með opnum spurningum, sem hafður var til hliðsjónar í viðtölunum (sjá fylgiskjöl).

Markmið rannsóknarinnar var að öðlast skilning á viðhorfum viðmælenda og hvernig þeir skilja og skilgreina kennslu innflytjendabarna, ásamt upplifun þeirra og reynslu af slíkri kennslu. Lögð var áhersla á að kanna viðhorf og stöðu kennaranna og hvernig þeir telja sig vera undirbúna til að mæta mismunandi þörfum nemenda með ólíkan menningarlegan bakgrunn. Rannsóknin miðaði að því að fá betri yfirsýn yfir stöðu í nokkrum völdum skólum til kennslu innflytjendabarna, hvað hefði tekist vel og hvað gæti þurft, til að bæta undirbúning kennara svo þróa mætti starfið áfram sem víðast.

Í verkefninu er talað um innflytjendabörn og nær það hugtak yfir þau erlendu börn sem flutt hafa til Íslands með foreldrum sínum, einnig þau sem fædd eru hér á landi en eiga erlenda foreldra, sem tala annað tungumál en íslensku og svo þau sem eiga annað foreldri íslenskt og hitt erlent, svokallaðar blandaðar fjölskyldur. Einnig eru nefndar móttökudeildir. Það er hugtak yfir aðstöðu eða námsver í skólum fyrir nemendur af erlendu bergi brotna. Þar hefja sumir þeirra aðlögun sína að íslensku skólaumhverfi og fá stuðning við námið samkvæmt skipulagi viðkomandi skóla í mislangan tíma eftir þörfum.

Í fræðilegri umfjöllun tel ég vera mikilvægt að beina sjónum fyrst að þeirri þróun sem orðið hefur í skólastarfi og fjalla síðan um kennsluhætti og hlutverk kennara, áður en vikið verður að umfjöllun um viðhorf þeirra. Ástæðan er sú að hver einstaklingur tileinkar sér smátt og smátt þau viðhorf, trú og siði sem gilt hafa í fjölskyldu hans frá því að hann var barn. Hann tekur því með sér ýmis skilaboð úr uppeldinu og heldur áfram að þróa viðhorf sín, þegar út í lífið er komið. Í samskiptum sínum við aðra í samfélaginu halda viðhorfin áfram að mótast og breytast. Það er

ekki síst í því ljósi sem forvitnilegt var að kanna með hvaða hætti viðhorf kennara birtast til kennslu innflytjendabarna.

Ritgerðin skiptist í sex kafla. Í inngangi er farið yfir hugmyndina að verkefnavali, markmið rannsóknarinnar og heildaruppbyggingu ritgerðarinnar. Í öðrum kafla er fjallað um fræðilega þekkingu og greint frá þeim rannsóknum sem stuðst er við og tengjast umfjöllunarefninu. Í þriðja kafla er rannsóknaraðferðin útskýrð og framkvæmd hennar á vettvangi. Einnig er vali þátttakenda lýst, ásamt gagnagreiningu, úrvinnslu og réttmæti. Í lok kaflans er greint frá siðferðilegum atriðum og gildi rannsóknarinnar. Í fjórða kafla er greint frá niðurstöðum rannsóknarinnar með tilvísunum í viðtöl við þátttakendur, þar sem við á. Í fimmta kafla eru niðurstöður dregnar saman með umræðu og tengingu við skrif þeirra fræðimanna sem fyrir voru tilgreindir í ritgerðinni og ályktað um niðurstöður rannsóknarinnar. Síðan eru helstu atriði dregin saman í lokaorðum.

Verkefnið er hluti af stærri rannsókn, sem Hanna Ragnarsdóttir, dósent við Háskóla Íslands, stýrir ásamt Susan Books, prófessor í Bandaríkjunum. Samhliða rannsókninni sem liggur til grundvallar verkefninu, verður gerð sambærileg rannsókn í Bandaríkjunum. Borin verða saman sjónarhorn kennara í báðum löndunum og sú stefna sem störf þeirra byggjast á til að sjá hvað þessi tvö ólíku skólakerfi geta lært hvort af öðru í málefnum innflytjendabarna. Markmið samanburðarrannsóknarinnar er að öðlast betri skilning á þeim áskorunum og verkefnum sem kennarar mæta í starfi sínu með nemendum af erlendum uppruna.

2 Fræðileg umfjöllun

Í þessum kafla er fjallað um fræðilegan bakgrunn rannsóknarinnar, bæði þá þekkingu sem til staðar er og eins nokkrar rannsóknir sem stuðst er við og tengjast umfjöllunarefninu. Þótt megináherslan sé að fjalla um viðhorf kennara, er mikilvægt að gera sér örlítið grein fyrir öðrum þáttum, sem vissulega geta mótað og haft áhrif á viðhorf og skoðanir þeirra til kennslu innflytjendabarna. Fyrst er hugað að því hvernig kennarastarfið hefur breyst með aukinni menntun, vaxandi kröfum skólafyrvalda og skólaþróun. Næst er fjallað um opinbera stefnumörkun. Svo er greint fjölmenningslegri menntun og fagmennsku kennara og þar á eftir vikið að kennsluháttum og hlutverki kennara. Loks er rætt um viðhorf kennara og fjallað um skrif og rannsóknir á fordómum í garð innflytjendabarna.

2.1 Þróun skólastarfs

Skólastarf var einsleitt lengi framan af tuttugustu öldinni og breytingar voru ekki miklar á inntaki eða aðferðum. En með aukinni tækni, breyttum þjóðfélagsháttum og flutningi fólks milli landa, hefur hlutverk skólans tekið á sig nýja og gjörbreytta mynd. Sigurjón Mýrdal (1992) bendir á að frá upphafi skólahalds hafi hugmyndir um fagmennsku kennarastéttarinnar átt drjúgan þátt í umræðunni um hlutverk alþýðuskólans og fagmennsku í menntamálum. Hann bendir á að þær séu einnig hluti af umræðunni um fagstéttir í nútímasamfélagi. Sigurjón tekur einnig fram að kennarastéttin hafi myndast í kjölfar þess þegar ítök kirkjunnar fóru dvínandi. Síðan hafi staða og fagmennska stéttarinnar mótast og breyst bæði af menningarhefð og stjórnun menntakerfis í ólíkum samfélögum. Að mati Sigurjóns hefur fagmennska kennara því haft mismunandi merkingu í gegnum tíðina.

Einstaklingar í hverju samfélagi eiga sinn þátt í að móta þá menningu sem þar ríkir. Því má ætla að nemendur og starfsfólk móti í sameiningu skólamenninguna í hverjum skóla. Bruner (1996) bendir á að skólinn sé hluti af menningu samfélagsins og hafi stundum tilhneigingu til að flokka nemendur sína eftir stéttarstöðu og efnahag. Hann tekur fram að hver skóli hafi skólanámskrá sem innihaldi meðal annars yfirlýst markmið skólans, stefnu og námsgreinar sem kenndar eru og hún sé þannig ákveðið leiðbeiningarrit kennaranna. Að mati Bruners hefur skóla–menningin áhrif á hvað er kennt og hvernig og hver tjáningarmátinn er.

Hann bendir á að innan skólanna sé líka dulin námskrá eða óskráðar reglur, sem gefi góða innsýn í samskiptamynstur innan skólans. Með duldu námskránni sé til dæmis átt við andrúmsloftið og skipulagið í kennslustofunni, hegðunarreglur og annað sem ekki er hægt að mæla í skólastarfinu. Bruner álitur að dulda námskráin sýni vel viðhorfið gagnvart nemendum, félagslega stöðu þeirra og uppruna. Hann telur enn fremur að til að þróa menntun, þurfi kennara sem skilji og geti hugsað sér að taka þátt í þeirri þróun. Að mati Bruners þarf að undirbúa kennara til að taka virkan þátt í umbótastarfinu, því það er fólkið sem skapar stofnunina. Auk þess bendir Bruner á að það sé sama hve vel er hugsað um skipulag menntamála, þau verði alltaf að skipa mikilvægan sess fyrir kennara, því í raun sé það hjá þeim sem virknin er.

Það lofar góðu þegar kennarar eru meðvitaðir um breyttar aðstæður í skólasamfélaginu og eru tilbúnir að þróa nýja starfshætti með fjölmenningu í huga. Wrigley (2000) starfaði sem eftirlitsmaður skóla í Englandi. Hann gerði rannsókn í tíu grunnskólum í Englandi og Skotlandi, í þeim tilgangi að kanna hvernig bæta mætti námsárangur nemenda, sérstaklega þeirra asisku. Hann fylgdist með vinnu kennara og nemenda og aflaði gagna um hvernig best mætti þróa skólastarfið til að mæta þörfum sem flestra. Þeir skólar sem rannsóknin tók til voru komnir mislangt í þróun skólastarfsins og skólastjórnarnir höfðu mislangan starfsaldur. Þótt valdar væru ólíkar leiðir til að mæta þörfum nemenda, samræmdust þær helstu áhersluatriðum úr aðalnámskrá sem þátttöku-skólunum var gert að fara eftir.

Niðurstöður rannsóknar Wrigley leiddu meðal annars í ljós að umbætur í skólastarfi snúast um virka þátttöku allra, það er starfsfólks skóla, nemenda og foreldra. Hann telur að þær felist í því að sem flestir taki þátt í markmiðssetningu, eftirliti og söfnun gagna. Enn fremur kom fram að kennarar þátttökuskólanna aðlöguðu námskrána að þörfum nemenda sinna. Í tengslum við það bendir Wrigley á að upp úr 1990 hafi fyrirmæli frá menntayfirvöldum verið þau að fylgja ætti algjörlega bresku námskránni (e. National curriculum). Í henni var mikil áhersla lögð á innihald, hugtök og athafnir á hverju skólastigi. Aðaláherslan var lögð á raungreinar, tækni og tölvur, en samfélagsgreinar voru aukaatriði. Í bresku aðalnámskránni voru einnig fyrirmæli um að efla samræmd próf hjá sjö ára, ellefu ára og fjórtán ára nemendum. Að mati Wrigley höfðu kennarar því litla möguleika á að fara út fyrir hina skrifuðu námskrá. Hann telur að fagleg ábyrgð hafi ráðið því að kennarar þátttökuskólanna

sýndu það hugrekki að aðlaga námskrána með þeim hætti að best væri komið til móts við þarfir nemenda þeirra.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýndu einnig hvaða kosti samvinnunám hefur fyrir tvítyngda nemendur, meðan þeir eru að venjast vinnubrögðum í nýjum skóla. Fram kom að þeir gætu kannski tjáð sig og átt almenn samskipti, þótt þeir gætu ekki tjáð sig um námsefnið eða fjallað um það. Einnig kom í ljós að með samvinnu ættu nemendur betra með að taka við nýjum upplýsingum, með því að bera reynslu sína saman við það sem þeir fengust við hverju sinni. Í niðurstöðum kom einnig fram að virðing gagnvart öðrum, stolt og betri skólamenning fylgdu jákvæðum skólareglum um ábyrgð nemenda, hegðun þeirra og sjálfsaga. Wrigley mat það svo að í kjölfarið hefðu nemendur orðið sjálfstæðari og sýnt meiri einbeitingu og áhuga.

Tomlinson (1999) hefur vakið athygli í umræðu sinni um skólamál í nútímasamfélagi. Hún bendir á að frá því að almennt skólahald hófst fyrir um hundrað árum síðan, hafi kennarar staðið frammi fyrir því að reyna bæði að ná til ungra nemenda sem eru að hefja sína skólagöngu og til eldri nemenda sem oft virðast vera áhugalausir um nám sitt. Tomlinson greinir einnig frá því að enn séu markmið flestra kennara að mæta misjöfnum þörfum nemenda sinna út frá persónulegum áhuga þeirra, fyrri reynslu og þroska. Að mínu mati reyna flestir kennarar að koma til móts ólíkar þarfir nemenda sinna með einum eða öðrum hætti, líkt og Tomlinson bendir á. Í framhaldi af því má nefna að Corson (1998) telur áhugavert að skoða aðalnámskrána til að rannsaka hvaða þættir hennar geti haft áhrif á kennara, nemendur og starfið í kennslustofunni. Hann álitur að kanna megi bæði jákvæð og neikvæð áhrif á margan hátt, til dæmis að skoða með hvaða hætti kennarinn nýti námskrána sem leiðarljós í starfi sínu og hvernig námskráin sameini fagfólk eða sundri því. Einnig bendir Corson á með hvaða hætti námskráin leggi áherslu á fjölmenningu eða hvernig hún sneiði hjá slíkri umfjöllun. Enn fremur telur hann að kanna megi hvað sagt er í námskránni um umhverfi kennslustofunnar og hvernig hún stuðli að samræðum barna og umræðu um sýn þeirra á heiminn. Við þetta má bæta að Wilkins (2005) álitur nauðsynlegt að lögð sé áhersla á spurningar um jafnrétti og fjölbreytileika, bæði í námi kennara og í endurmenntunarnámskeiðum fyrir starfandi kennara. Það sé sá stuðningur sem kennarar þurfi, því ekki sé nóg að treysta eingöngu á viðhorf þeirra til jafnréttis og fjölmenningarlegra gilda í námskrá.

2.2 Opinber stefnumörkun

Grunnskólar á Íslandi hafa ákveðið sjálfstæði, en þeir þurfa samt sem áður að skipuleggja innra starf sitt út frá stefnu stjórnvalda í menntamálum og þeim námskrám sem Menntamálaráðuneytið hefur umsjón með. Í *Aðalnámskrá grunnskóla*, almennum hluta (1999, bls. 14 og 31–32) kemur fram, að menntakerfið þurfi að geta mætt nýjungum og breyttum kröfum og námskrá þurfi því að vera í sífelltri þróun, þar sem þarfir og aðstæður í samfélaginu breytist ört. Í námskránni kemur skýrt fram að grunnskólinn hafi þær skyldur gagnvart hverjum nemanda að sjá honum fyrir bestu tækifærum til náms og þroska. Þar er einnig nefnt að sú faglega ábyrgð hvíli á kennurum að velja heppilegar og árangursríkar leiðir í vinnubrögðum og kennsluaðferðum til að ná sem best þeim markmiðum náms og þroska sem aðalnámskráin kveður á um. Einnig er þess getið að hafa þurfi í huga að mismuna ekki nemendum eftir uppruna, lítarhætti, kynferði eða félagslegri stöðu, heldur verði að miða við þarfir og reynslu einstakra nemenda.

Samhljóm við þessi ákvæði má finna í markmiðsgrein laga um grunnskóla (Lög um grunnskóla nr. 91/2008). Þar kemur fram að starfið eigi meðal annars að einkennast af umhyggju og umburðarlyndi, jafnrétti og virðingu fyrir manngildi. Auk þess stuðli það að sjálfstæðri hugsun nemenda og frumkvæði og gefi þeim tækifæri til að afla sér þekkingar og leikni miðað við þarfir og þroska hvers og eins. Einnig kemur fram að efla skuli skilning einstaklingsins á skyldum hans við samfélagið og umhverfið. Í kafla IV í sömu lögum er fjallað um nemendur, rétt þeirra og skyldur. Þar er meðal annars kveðið á um móttökuáætlun og skipulag skólastarfs fyrir nemendur með annað móðurmál en íslensku. Í 16. grein laganna segir meðal annars:

Móttökuáætlun vegna nemenda með annað móðurmál en íslensku skal taka mið af bakgrunni þeirra, tungumálafærni og færni á öðrum námssviðum. Tryggja skal að þessir nemendur og foreldrar þeirra fái ráðgjöf og aðgang að upplýsingum um grunnskólastarf ... Nemendur með annað móðurmál en íslensku eiga rétt á kennslu í íslensku sem öðru tungumáli. Með kennslunni er stefnt að virku tvítyngi þessara nemenda og að þeir geti stundað nám í grunnskólum og tekið virkan þátt í íslensku samfélagi.

Í framhaldi af þessari umræðu er við hæfi að minnast á skólastefnu Kennarasambands Íslands (2008). Þar segir meðal annars að mikilvægt sé að kennarar geti ávallt haldið við fagmenntun sinni. Í starfi þeirra reyni þó nokkuð á hæfni til að velja kennsluaðferðir sem sýni getu og hæfileika allra nemenda, færni þeirra í að miðla þekkingu og samskiptafærni. Einnig er þar fjallað um stefnu fyrir grunnskólana og þar kemur fram að meðal markmiða skólastarfs sé að bjóða öllum nemendum upp á nám og kennslu við hæfi. Þess er einnig getið að skólastarfið eigi að vera skapandi, sveigjanlegt og verkefni fjölbreytt. Enn fremur kemur þar fram að tryggja eigi góðan aðgang að fjölbreyttum og víðeigandi námsgögnum, auk þess að þjálfa nemendur í félagsfærni.

2.3 Fjölmennigarleg menntun

Margir fræðimenn hafa fjallað um æskilegar breytingar í tilhöggun náms og kennslu, sem nauðsynlegar séu til þess að mæta þörfum nemenda með ólíkan menningarlegan bakgrunn. Nieto (1999) er meðal þeirra sem áhuga hafa á fjölmenningu og hefur hún tjáð sig um nokkur mikilvæg atriði sem snerta umbætur í menntamálum á því sviði. Hún telur mikilvægt að huga að nokkrum atriðum, sem geta haft áhrif á námsárangur nemenda, sem einnig geta bætt þekkingu þeirra verulega. Í fyrsta lagi telur Nieto að í fjölmenningarlegu skólastarfi sé kjarni málsins að vera laus við fordóma. Þekking kennara, reynsla þeirra og viðhorf skipi stóran sess í hlutverki þeirra í að vinna gegn fordómum. Nieto bendir einnig á að kennarar þurfi meðal annars að veita áhugamálum nemenda athygli og velja efni við hæfi. Í öðru lagi greinir hún frá því að skólastarfið þurfi að viðurkenna að allir nemendur búi yfir hæfileikum og styrk og bendir á að þeir kennarar sem hafi slíkt hugarfar ráði gífurlega miklu um það hvernig nemendur tileinka sér námsefnið og hvernig andrúmsloftið er þar sem nám fer fram. Enn fremur telur Nieto að það skili betri árangri að stuðla að virkri þátttöku nemenda. Í þriðja lagi greinir hún frá mikilvægi þess að foreldrar taki þátt í menntun barna sinna.

Nieto heldur áfram og nefnir í fjórða lagi að mikilvægt sé að skólastarfið grundvallist á miklum væntingum og ströngum kröfum til allra nemenda. Hún bendir á að kennarar verði að trúa því að skólinn geti skapað þau skilyrði sem nauðsynleg séu svo allir nemendur geti náð góðum námsárangri. Að auki telur Nieto að kennarar þurfi einnig að huga

að þeim aðstæðum sem skólinn skapi til að styðja við væntingar og kröfur til allra nemenda, þótt það sé ekki endilega auðvelt. Í fimmta lagi nefnir Nieto skólastarf sem eflir réttlæti og gætir þess. Hún bendir á að sá skóli sem hafi það markmið fyrst og fremst að betrubæta námsárangur allra nemenda, þurfi að huga að fleiru en að breyta stundaskránni, kaupa nýjar námsbækur eða bæta við fjölmennningarlegu innihaldi í námskrána. Þótt það geti bætt námsaðstæður meðal flestra nemenda, er það ekki nóg til að breyta eðli náms og kennslu sem á sér stað í kennslustofunni. Nieto nefnir sem dæmi að lotukerfi hafi verið vinsæl leið við endurbætur á skólastarfi. Það byggist á að sameina tvær 40 mínútna kennslustundir í eina lotu, sem sé raunhæft að mörgu leyti. En jafnframt tekur Nieto fram að lotukerfið skili eingöngu tilætluðum árangri ef breytingar verði á innihaldi náms og þeim aðferðum sem ætlast er til að nemendur noti (Nieto, 1999).

Undir þetta sjónarmið tekur Banks (2005a) þegar hann fjallar um fjölmennningarlega menntun og mikilvægi þess að gera sér grein fyrir hvaða þættir felast í henni. Hann greinir frá því að fjölmennningarleg menntun geri ráð fyrir að allir nemendur, óháð kyni, uppruna eða félagslegri stöðu, eigi að hafa jafnan rétt til menntunar. Það þýði einnig að allir nemendur eigi að hafa jöfn tækifæri til að ná árangri. Að mati Banks er stöðluð námskrá ekki vel til þess fallin að koma á fjölmennningarlegri menntun, heldur þurfi hún alltaf að vera í þróun meðan erfitt reynist að útrýma fordómum í mannlegu samfélagi. Banks hefur sett fram kenningar, sem hann telur að kennarar geti stuðst við í þróun skólastarfs til að innleiða fjölmennningarlega menntun. Hann tilgreinir fimm áhersluþætti sem hann telur vera mikilvæga í þessu sambandi. Í fyrsta lagi bendir hann á að kennarar þurfi að taka dæmi frá mismunandi menningarhópum til að útskýra inntak námsefnis með því að samþætta námsefnið í kennslu sinni. Í öðru lagi telur Banks að kennarar ættu að hjálpa nemendum að skilja og skilgreina hvernig menningarleg afstaða og sjónarhorn innan fræðigreina geta haft áhrif á þekkingaröflun innan þeirra. Í þriðja lagi geti kennarar hjálpað nemendum að sneiða hjá fordómum gagnvart mismunandi menningarlegum bakgrunni annarra, með breyttum kennsluaðferðum og námsefni. Í fjórða lagi hefur Banks þá skoðun að kennarar ættu að stuðla að réttlæti í kennslu sinni, með því að haga henni þannig að allir nemendur af báðum kynjum og af mismunandi uppruna eigi auðveldara með að auka árangur sinn í námi. Í fimmta og síðasta lagi telur hann mikilvægt að kennarar stuðli að skólamenningu sem eflir þátttöku allra nemenda í skólastarfinu. Í stuttu máli telur Banks

að kennarinn sé í lykilhlutverki til þess að skapa hvetjandi námsumhverfi og gott andrúmsloft. Það gerir hann meðal annars með því að endurskipuleggja vinnu sína og verkefni miðað við getu og færni nemenda og nota fjölbreytta kennsluhætti. Með því reynir kennarinn að gera öllum jafnt undir höfði til að ná árangri. Banks telur auk þess mikilvægt að hver og einn geti tjáð skoðanir sínar fordómalaust, í samskiptum sínum við aðra, burt séð frá mismunandi uppruna eða kyni. Á þann hátt finni einstaklingurinn að hann hafi eitthvað fram að færa og hlustað sé á hann.

Banks (2005b) hefur einnig skrifað um skóla sem ákveðið hafa að þróa starfsemi sína frá hefðbundinni námskrá að fjölmenningarlegri námskrá. Hann mælir með að það sé gert í skrefum, þannig sé líklegra að fjölmenningarlegt innihald kennsluefnis aukist smátt og smátt. Banks lýsir breytingaferlinu og telur hentugt að skipta ferlinu í fjögur stig. Á fyrsta stigi helst hefðbundin námskrá óbreytt í grundvallaruppbyggingu, markmiðum og meginéinkennum. Hann telur það kost á þessu stigi hversu auðvelt sé að bæta við efni tengdu minnihlutahópum inn í námskrána og einfalt að vinna með það. Sú nálgun hefur að hans mati verið vinsæl meðal kennara og þá er nær eingöngu fjallað um grunnupplýsingar, til dæmis einstaka þætti menningar viðkomandi landa. Banks bætir við að umfjöllunin tengist helst ákveðnu fólki, atburðum landsins eða að nemendur eru fræddir um matarhefðir, án þess að leiða hugann að þeirri menningu sem þar er á bak við. Umfjöllunin sé því yfirborðsleg og tilhneiging sé til að sleppa mikilvægum hugtökum og málefnum. Banks bendir á að nálgun á öðru stigi gæti verið upphafið að breyttri námskrá og enduruppbyggingu heildarnámskrárinnar. Þar sé fjallað dýpra um innihald, hugtök og þemu minnihlutamenningar, til þess að víkka sjónarhorn nemenda. Á þriðja stigi fjallar hann um að gert sé ráð fyrir endurskoðun námskrár og námsefnis, þannig að það endurspegli fjölbreytt sjónarmið ólíkra hópa samfélagsins. Banks lýsir fjórða stigi þannig að þar innihaldi námskráin alla þætti umbreytingastigsins, en bætt sé við félagslegum efnisþáttum sem krefjist þess að nemendur taki ákvarðanir, bregðist við og reyni að finna lausnir út frá því námsefni sem þeir eru að læra um hverju sinni.

Wrigley (2000) hefur einnig skrifað um umbætur í skólastarfi og hvað þurfi helst að hafa í huga svo slíkt starf skili tilætluðum árangri. Hann bendir á að í þeim skólum sem skila góðum árangri, gera kennarar sér vel ljóst að hlutverk þeirra er meðal annars að leiðbeina nemendum og efla

árangur þeirra. Að auki telur hann að skólinn þurfi að reyna að sjá inn í menningarheim barna, máta hann við námskrána og tengja námið við daglegt líf þeirra. Wrigley metur það einnig svo að fjölmennningarleg námskrá ætti að taka til mismunandi hefða og menningarsvæða. Nemendur með ólíkan menningarlegan bakgrunn þurfi að geta endurspeglað reynslu sína í náminu. Hann greinir líka frá því að stundum hafi það verið viðurkennt að fjölmennningarleg kennsla geti verið yfirborðsleg og bara til málamynda. Það er ekki nóg að hans mati að setja einhver tákni um menningartengda þætti minnihlutans inn í námskrána, því slíkt geti gefið ranga mynd af þeirra menningu, sem gæti þá litið út fyrir að vera björt, einföld og án vandamála. Wrigley bendir auk þess á að kennarar geti sýnt fordómaleysi sitt með ýmsum hætti. Þeir geti til dæmis hvatt nemendur sína áfram til að ná betri árangri og stuðlað að betra andrúmslofti innan skólans með bættum samskiptum, þar sem kúgandi framkoma viðgengst ekki. Enn fremur telur hann að menntun snúist ekki bara um mælanlegan árangur, heldur snúist hún líka um að tileinka sér góða framkomu og reyna að skilja hvað sé sameiginlegt milli menningarheima, þannig að tvítyngdum nemendum finnist þeir standa jafnfætis öðrum (Wrigley, 2000).

2.4 Fagmennska kennara

Meiri menntun hefur leitt til aukinnar þekkingar og kunnáttu þeirra kennara sem meðal annars starfa í grunnskólum. Sem fagmenn á sínu sviði ráða þeir yfir þeirri sérþekkingu sem nauðsynleg er til að skila daglegu starfi með nemendum sem best. Að mati Sigrúnar Aðalbjarnardóttur (1999), er fagvitund mikilvæg fyrir þróun skólastarfs. Í þróunarverkefni sínu, *Hlúð að samskiptahæfni nemenda*, greinir Sigrún frá líkani um fagvitund kennara, sem hún hefur verið að vinna að og móta ásamt Robert L. Selman, prófessor við Harvardháskóla.

Verkefnið vann Sigrún með því að halda námskeið hérlendis með þátttöku um 140 kennara, þar sem hún rannsakaði þróun fagvitundar þeirra. Á námskeiðunum, sem voru mislöng og náðu yfir tíu ára tímabil, beindist umræðan meðal annars að því hvernig efla mætti samskiptahæfni og félagsþroska nemenda. Lögð var áhersla á að þátttakendur ígrunduðu og rökstyddu þá persónulegu og faglegu merkingu sem þeir legðu í störf sín. Að mati Sigrúnar er slík skoðun krefjandi og því telur hún nauðsynlegt að hvetja kennara áfram og veita þeim stuðning til að byggja

upp og þróa starfið. Hún telur líka að fræðileg þekking hvers kennara og hæfni hans til að setja sig í spor annarra skipti máli, ásamt þeim kennsluaðferðum sem hann notar í verkefnavinnu með nemendum sínum. Sigrún álitur að með því að kennarar fái tækifæri til að skoða sjálfa sig í starfi, hvað þeir kenna, hvers vegna og hvernig, eru þeir líklegri til að hafa skýrari mynd af eigin sýn á uppeldi og taka framförum í vinnu með nemendum sínum.

Helstu niðurstöður úr þessari rannsókn Sigrúnar voru augljósar framfarir þeirra nemenda sem fengu hvatningu frá kennurum sínum til að íhuga samskipti sín og hvernig þeir leystu ágreiningsmál sín á milli. Þeir nemendur litu ekki eingöngu á málin út frá eigin sjónarhorni, heldur settu sig oftár í spor annarra, þeir ræddu oftár málin og leystu þau jafnvel sjálfir. Einnig sýndu niðurstöður að þeir kennarar, sem þátt tóku í rannsókninni, hlustuðu betur á skoðanir nemenda sinna og urðu þolinmóðari gagnvart þeim. Að auki sáu þeir mikilvægi þess að kenna nemendum að bera virðingu fyrir öðrum, hlusta á skoðanir annarra og hvetja nemendur til þess að taka sjálfstæðar ákvarðanir í námi sínu. (Sigrún Aðalbjarnardóttir, 1999).

Fleiri hafa bent á mikilvægi þess að kennarar séu vakandi yfir því að gera öllum nemendum sínum jafnt undir höfði og setja sig í þeirra spor. Þeir þurfi einnig að hafa ákveðna fagþekkingu, sem skapi þeim færni til þess að stuðla að velgengni nemenda sinna, sérstaklega úr minnihlutahópum. Í því sambandi bendir Gay (2000) á að í hópi nemenda með fjölbreyttan menningarlegan bakgrunn, leynist oft ónotaðar námsgáfur og ýmsir aðrir hæfileikar. Hún telur að það myndi fljótt bæta árangur skóla, ef hæfileikar þessara nemenda væru viðurkenndir og þeir fengju að njóta sín meira í kennslustofunni. Hún bendir einnig á að með fjölmennningarlegum áherslum í kennslu, hafi kennarar ákveðið tækifæri til að leggja rækt við hæfileika þessa hóps, bæði námslega og félagslega. Enn fremur telur Gay að það sé ekki hlutverk kennara að leysa vandamál samfélagsins, en vissulega geti þeir breytt miklu um framvindu náms hjá nemendum úr jaðarhópum, sem hafa annað móðurmál en það sem ríkjandi er. Hún telur að það geti kennarar helst gert með því að vera meðvitaðir um tilveru þessa nemendahóps og gera sitt til að haga kennslunni þannig að hún taki mið af mismunandi menningarlegum bakgrunni nemenda og tungumálakunnáttu þeirra.

Flestir einstaklingar hafa ákveðna mynd í huga sér af starfi grunnskólanna, sumir jákvæða og aðrir neikvæða. Því gildir það um marga kennara, sem byrja sinn starfsferil, að þeir líti til baka og rifji upp hvað þeim líkaði vel í fari þeirra kennara, sem þeir sjálfir höfðu í grunnskóla. Það gera þeir eflaust með það í huga að tileinka sér kennsluhætti þeirra, í það minnsta meðan þeir eru að feta sín fyrstu skref. Katrín Friðriksdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir (2002), framkvæmdu rannsókn með sérstakri áherslu á að greina uppeldissýn kennara með því að fylgjast með starfi eins kennara, Önnu, í tvö skólaár. Gagnaöflun fór fram með viðtölum og þátttökuathugunum, þar sem fylgst var með á vettvangi og lýsingar á kennslustundum hennar skráðar niður strax eftir lok þeirra. Helsta markmið var að skoða hvernig æska, nám og starfsreynsla kennarans geta fléttast saman við hugmyndir hans um kennsluhætti. Í niðurstöðum rannsóknarinnar komu meðal annars fram ákveðin tengsl milli hugmynda Önnu um kennslustarfið og lífssögu hennar. Þar má nefna persónulega reynslu hennar sem tengist bernskunni, fyrri skólagöngu, kennslureynslu og faglegum þroska, ásamt uppeldi eigin barna. Niðurstöður leiddu einnig í ljós að vegna þess að virðing og væntumþykja voru áberandi í uppeldi Önnu leiddi það af sér meiri væntumþykju hennar í garð nemendanna, hún reyndist jákvæð og nærgætin gagnvart þeim og tilfinningum þeirra. Einnig kom fram mikilvægi þess að nemendunum liði vel, þeir gætu unnið með öðrum og aflað sér þekkingar, ásamt aukinni færni í náminu. Til viðbótar kom fram að þótt þátttaka Önnu í skólanámskrágerð hafi ekki alltaf reynst auðveld vinna, hefði hún skilað sér vel og markað ákveðin tímamót, því með skoðanaskiptum í þeirri vinnu hafi kennararnir komið auga á ný sjónarhorn á kennarastarfið. Þannig lærði Anna sífellt í starfi sínu, ásamt því að bæta við þekkingu sína og færni (Katrín Friðriksdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir, 2002).

Hafdís Guðjónsdóttir (2004) tekur í sama streng og telur að strax í kennaranámi hefjist mótun fagmennskunnar og fræðilegur skilningur aukist. Að hennar mati þróast fagmennskan áfram með því að kennarinn ígrundi starf sitt á gagnrýninn hátt og leiti að nýjum lausnum. Í kjölfarið aukist skilningur hans og þekking á starfinu. Hafdís bendir á að það sem dregur þessa þekkingu kennarans upp á yfirborðið séu meðal annars þær samræður sem eigi sér stað í skólastofunni um rannsóknir sem gerðar hafa verið um kennarastarfið. Hafdís framkvæmdi starfendarannsókn með þátttöku grunnskólakennara, þar sem þeir tengdu hugmyndir og skoðanir

sínar á kenningum um nám, kennslu og siðfræði og framkvæmdu þær í kennslu sinni. Með rannsókninni var tilgangurinn meðal annars sá að ígrunda bæði fræðilegan og siðfræðilegan grunn sem mótar kennarastarfið. Með það í huga þurftu þátttakendurnir að skoða sjálfa sig í starfi og hugleiða hvað þeir höfðust að í kennslunni og hvernig þeir tengdu störf sín við fræðilega þekkingu sína og siðferðileg gildi.

Helstu niðurstöður rannsóknarinnar leiddu meðal annars í ljós að kennurunum fannst auðveldast að ræða um það sem gerðist í kennslustofunni, til dæmis það sem tengdist nemendum og ákveðnum verkefnum þeirra. Þeim fannst erfðara að setja starfið í víðara samhengi. Einnig kom fram hve flókið og fjölbreytt kennarastarfið er, þegar skoðaðar voru þær kröfur sem gerðar eru til kennara, vinnuumhverfi og sú ábyrgð sem þeir bera, ásamt stöðu þeirra í samfélaginu. Einn þátttakandi hélt því fram, að fáir væru í aðstöðu til að hafa jafn mikil áhrif á þróun og breytingar í samfélaginu og kennarar. Öðrum þátttakanda fannst skipta meira máli að kenna börnum að taka ábyrgð á eigin námi og læra að skipuleggja sig, heldur en eingöngu að miðla þekkingu til þeirra. Ennfremur taldi hann að ábyrgð kennarans lægi í því að skipuleggja námsumhverfið þannig að það kæmi til móts við þroska, áhuga og hæfileika nemendanna (Hafdís Guðjónsdóttir, 2004).

2.5 Kennsluhættir

Að mínu mati er það kostur að skipulag skóla sé í föstum skorðum. Nauðsynlegt er að hafa skýran ramma, þótt innan hans sé kennurum treyst til að gera kennsluáætlanir með faglegum hætti og viðhafa sveigjanleika í kennsluháttum. Sumir styðja hefðbundna kennsluhætti en aðrir fylgja framsæknum kennsluháttum. Guðrún Pétursdóttir (1999), kemst svo að orði að með fjölmennigarlegum kennsluháttum sé markmiðið meðal annars að báðir menningarheimar fræðist um hinn og læri hvor af öðrum, sýni öðrum samkennd og geti sett sig í spor þeirra. Hún telur að með aðlögun læri einstaklingurinn að lifa í flóknu samfélagi sem sé í sífelldri þróun.

Nokkrar rannsóknir hafa verið gerðar á því hvernig börnum vegnar á fyrstu árum skólagöngunnar. Hér skal minnst á eina þeirra sem framkvæmd var í Englandi af konu að nafni Brooker (2002). Hún byggði rannsókn sína á þátttökuathugunum í skólanum þar sem hún hafði verið kennari í um 20 ár. Rannsóknin snerist um skólaaðlögun fjögurra til fimm

ára barna, bæði enskra og frá Bangladesh. Þátttakendur voru samkennarar hennar, nemendur og foreldrar. Hluti barnanna var í sérstökum rannsóknarhópi. Brooker tók viðtöl við foreldra, skrifaði dagbók og lagði fyrir kannanir og spurningalista. Markmið rannsóknarinnar var að skoða hvernig börnunum gengi að aðlagast nýrri menningu, hvernig þeim tækist að tileinka sér námsefnið og hvaða stuðning þau hefðu fengið frá fullorðnum í skólastofunni. Þessi atriði tóku í fyrsta lagi mið af virkni barnanna, hvernig þeim gekk að gera það sem til var ætlast af þeim og hvort samskipti þeirra við aðra voru með viðunandi hætti. Í öðru lagi var tekið mið af auknum félagsþroska þeirra og hvernig þeim gekk að hegða sér samkvæmt skólareglunum. Í þriðja lagi hvernig einstaka barni gekk að aðlagast skólamenningunni samkvæmt óskrifuðum reglum skólans. Reglulega voru framfarir nemenda skráðar yfir veturinn, bæði huglægt mat kennarans og formlegt mat út frá menningu og gildum skólans.

Í niðurstöðum rannsóknarinnar kom meðal annars fram að uppbygging skólastarfsins hafði þau áhrif að framkoma var ekki eins við öll börnin, þótt það hafi ekki verið ætlunin. Sem dæmi fengu sum börnin meira krefjandi verkefni en önnur. Enn fremur voru upplýsingar um þau ekki nægilega miklar, því engin formleg próf voru í lok skólaársins. Þess vegna var matið á þeim oft ónákvæmt og óljóst. Árangur barnanna virtist endurspegla framkomuna gagnvart þeim og heildarmat á hverju barni varð til þess að viðhalda getuskiptingunni í bekknum (Brooker, 2002).

Það er vissulega spor í rétta átt þegar getið er um fjölmeningarlega þætti í markmiðum skólanámskrár. Þar hafa sumir kennarar verið hvetjandi og sýnt frumkvæði. Flestir þeirra bregðast einnig vel við þeim nemendum af erlendum uppruna, sem þeir fá umsjón með. Ég tel að sífellt fleiri í röðum kennara fái nú tækifæri til að takast á við nýjar áskoranir á þessu sviði. Cummins (2001) telur að í fjölmeningarlegri kennslu sé það meðal annars hlutverk kennarans að sjá til þess að nemendur fái verkefni við sitt hæfi og bjóða upp á námshvetjandi umhverfi. Coelho (1998) er á sama máli og bendir á að það krefjist sérfræðipækkingar meðal kennara að kenna í fjölmeningarlegum bekk. Fyrrí reynsla nemenda sé misjöfn og námsvenjur einnig. Sumir gætu átt í vandræðum að fylgjast með ef áherslan er á sveigjanlega kennsluhætti eða einstaklingsmiðað nám. Hann telur einnig að æskilegt sé að kennarar aðlagi kennslu sína að þörfum einstaklinganna í bekknum. Undir þetta tekur Sears (1998) og bendir á að æskilegt sé að hver kennari kynni sér bakgrunn barna úr öðru tungumálaumhverfi með því að meta námslega

stöðu þeirra. Þannig öðlist hann betri skilning á getu þeirra og fyrra námi. Hún bendir einnig á að upplýsingarnar geti kennarinn síðan notað við undirbúning kennslu og val á verkefnum fyrir nemendur.

Þann tíma sem nemendur eru í skólanum, er það eitt af hlutverkum kennarans að sjá til þess að öllum nemendum líði vel og þeir viti hvað eigi að gera. Sears (1998) telur að það sem færi börnum, með annað tungumál, tilfinningu fyrir öryggi í skólanum, sé meðal annars að kennarinn hafi ákveðnar venjur og framkvæmi hlutina með sama hætti. Hún bendir á að með því að gera það sýnilegt hvenær nestistíminn er eða hvenær frímínúturnar eru, vita börnin hvers er vænst af þeim. Að hennar mati er það líka góður vani að skrifa alltaf á sama stað á töflunni, það sem nemendur eiga að læra heima. Sears bendir einnig á að það skapi öryggi þegar nemendur geti gengið að námsgögnum, bókum og verkefnum sínum á sama stað í kennslustofunni. Að auki telur hún að meðan nemendurnir aðlagast nýju umhverfi, sé æskilegt að kennarinn noti sömu orð yfir ákveðna hluti, svo nemendurnir eigi auðveldara með að skilja umræðuna.

Einnig heldur Sears því fram að það geti verið áhrifaríkt að nota stuttar og einfaldar setningar. Að hennar mati ætti kennarinn að tala hægt og skýrt í eðlilegri tónhæð og nota látbragð til að koma upplýsingunum til skila eða teikna þau upp. Sears telur einnig að kennarinn ætti að hafa sætaskipan sýnileg á blaði með nöfnum og jafnvel myndum af nemendum. Einnig bendir hún á að kennarinn ætti að reyna að tala beint til nemandans og gefa honum tíma til að skilja og og hugsa svarið. Sears tekur líka fram að þegar eldri nemendur eiga í hlut sé gott að skrifa fyrirmæli skýrt upp á töflu og gefa nemendum tíma til að skrifa þau niður. Hún bendir líka á að gott sé að hafa grundvallarsetningar á spjöldum uppi á veggjum, eins og „Má ég fara á klósettið?“ og „Hvernig stafarðu orðið ...?“. Til viðbótar telur hún líka að heimavinnan eigi ekki að útheimta mikla tungumálakunnáttu í byrjun. Að hennar mati þarf frumkvæðið að koma frá kennaranum að leiðbeina nemandanum um hvenær hann á að byrja á næsta verkefni. Loks telur Sears að kennarinn ætti að endurtaka spurningar frá öllum nemendum, ekki bara frá þeim erlendu.

2.6 Hlutverk kennara

Við sem kennarar eigum ólík samskipti við nemendur okkar eftir því hvernig tengsl við höfum myndað við þá. Ólafur Proppé (1992) telur að það sé mikilvægt að metnaðarfullir einstaklingar velji kennarastarf sem ævistarf. Hann tekur fram að það sé nauðsynlegt að þeir sem stundi kennslustörf kunni til verka, svo að skólastarfið verði árangursríkt, þroskandi fyrir nemendur og að þeir öðlist þá menntun sem nýtist þeim sjálfum og þjóðfélaginu í heild. Reynsla mín sem kennari í tæplega þrjá áratugi segir mér að áhugi og vinnugleði hvers kennara sé mikilvægur grunnur fyrir farsælt starf. Sérhæfing kennarans, persónuleg hæfni og fagmennska hans í starfi tel ég að hafi mikið að segja um viðhorf hans til kennslunnar. Að mínu mati þarf hann meðal annars að þekkja sína styrkleika og veikleika til að geta undirbúið sig sem best og tekist á við þau fjölbreyttu viðfangsefni sem upp geta komið í daglegu starfi með nemendum. Hlutverk kennarans er margþætt. Til að koma til móts við ólíkar þarfir nemenda, þarf hann að hafa vald á námsefninu og finna árangursríkar leiðir til að kenna það, til að þjóna nemendum sem best (Rúnar Sigþórsson, Börkur Hansen, Jón B. Hannesson, Ólafur H. Jóhannesson, Rósa Eggertsdóttir og Mel West, 2002). Enn fremur velur góður kennari fjölbreyttar kennsluáðferðir, sem hann hagar í samræmi við þarfir nemenda sinna svo árangur þeirra verði sem mestur. Hann þarf að geta tekið gagnrýni og vera tilbúinn að endurskoða það sem hann gerir til að bæta sig í starfi. Það er eitt af hlutverkum stjórnenda skóla að sjá til þess að efla fagmennsku kennara. Aukin samvinna þeirra er einnig mikilvægur þáttur í því að auka gæði skólastarfs (Rúnar Sigþórsson o.fl., 2002).

Hver þjóð á sína menningu og liggja rætur hennar meðal annars í sögu þjóðarinnar. Þjóðin byggist upp á samfélögum, sem samanstanda af ólíkum einstaklingum og margbrotnu mannlífi þeirra. Corson (1998) kemst svo að orði að víða sé fjölbreyttur menningarbakgrunnur eðlilegur hluti af samfélaginu og skólakerfið hafi tekið breytingum í takt við það. Hann telur að þegar stefna skóla er mótuð eða kennarar undirbúa kennslu, ætti það að vera orðinn eðlilegur hluti að huga í leiðinni að fjölbreyttum menningarlegum bakgrunni nemenda. Corson bendir einnig á að til að koma sem best til móts við menningarlegan margbreytileika þeirra og ólíkar námsþarfir, þurfi einkum að huga að tvennu. Annars vegar að skólinn búi yfir vel menntuðum og þjálfuðum kennurum, sem geti tekið

áskorunum og séu til í að breyta og þróa skólastarfið áfram. Hins vegar góðum þekkingargrunni kennaranna, sem þeir geti byggt á, með gagnrýnu hugarfari og notað í umbótastarfi sínu í átt að fjölmenningarlegum kennsluháttum.

Það getur verið vandasamt fyrir kennara að gera svo öllum líki. Með viðhorfi sínu og framkomu hefur hann áhrif á flest það sem gerist í kennslustofunni. Coelho (1998) bendir á að til að skapa kennslustofu án aðgreiningar (e. inclusive classroom), vinni kennarinn að því, með öllum nemendum bekkjarins. Allir séu boðnir velkomnir hvort sem þeir tali tungumálið eða ekki og hvort sem þeir komi frá öðru landi eða úr öðrum skóla í hverfinu. Hún telur að nemendur fái tækifæri til jákvæðra samskipta hver við annan og læri um leið um menningarlegan bakgrunn og tungumál hvers annars. Þannig læri þeir að meta menningarlegan margbreytileika.

Gera má ráð fyrir að skólastarf verði öflugra og jafnvel betra með aukinni áherslu á fjölmenningu í kjölfar breyttra tíma. Eins tel ég að undirbúningur kennara fyrir störf þeirra, hljóti að taka nýja stefnu með fjölbreyttara mannlífi og fleira fólki sem flytur til landsins. Corson (1998) greinir frá því að það séu gerðar auknar kröfur til skóla og kennara um að koma meira til móts við sífellt fjölbreyttari nemendahópa með mismunandi menningarlegan bakgrunn. Hún bendir á að allir nemendur séu innbyrðis ólíkir, þótt þeir beri það ekki endilega með sér í útliti. Corson telur einnig að sumum kennurum finnist þeir ekki nægilega vel undirbúnir til að takast á við þennan margbreytileika. Að hennar mati er spurningin sú hvernig skólar geti sem best stuðlað að því að gera umhverfi sitt meira aðlaðandi fyrir nemendur með ólíkan menningarlegan bakgrunn. Einnig hvernig kennarar geti sem best komið til móts við fjölbreyttari nemendahóp og boðið jafnframt upp á góða menntun fyrir alla.

Nieto (1999) hefur einnig fjallað um hlutverk kennara. Hún telur að það sé lítil von um að árangur náist í umbótastarfi skóla, ef kennarar hafi þá trú að nemendur þeirra geti ekki náð árangri, vegna bakgrunns þeirra. Að hennar mati ættu kennarar heldur að reyna að bæta úr félagslegum ójöfnuði, sem óhjákvæmilega setur suma nemendur skör lægra en aðra. Hún bendir líka á mikilvægi þess að kennarar gangi út frá færni og styrkleikum nemenda, ásamt því að líta í eigin barm og breyta hugarfari sínu. Nieto álítur að ef kennarar taka sig saman og vinna að hugmyndum

um breytingar í störfum sínum og ef skólinn tileinkar sér þá hugsun að allir nemendur eigi að hafa jöfn tækifæri til æðri menntunar, verði útkoman úr því áreiðanlega til bóta. Hún telur að framtíðarsýnin verði mun heillavænlegri fyrir árangursríka menntun nemenda, þegar umbótastarf í skólum byggir á gagnrýnni og skilningsríkri nálgun að fjölmennigarlegri menntun. Nieto bendir á að þegar kennarar skilji glampann í augum nemenda sinna, sem sönnun þess að þeir séu verðugir einstaklingar með hæfileika, getur skólinn orðið sá staður vonar, sem viðurkennir nemendur með hvaða bakgrunn sem er og úr hvaða aðstæðum sem þeir koma.

2.7 Viðhorf kennara

Í flestum skólum tel ég að kennarar vinni saman í hverjum árgangi og samræmi markmið og námsefni sem fara á yfir með nemendum. Þrátt fyrir það er engin vissa fyrir því að tveir kennarar, sem starfa hlið við hlið fari eins að í kennslunni sjálfri. Annar gæti verið með töflukennslu, þar sem hann er í aðalhlutverkinu og nemendurnir meðtaka boðskapinn, en hinn gæti miðað við áhuga og námsgetu nemenda með því að leiðbeina þeim og hvetja til sjálfstæðra vinnubragða. Um þetta fjallar Tomlinson (1999) og bendir á, að þegar bornar séu saman tvær kennslustofur þar sem í annari er hefðbundin kennsla en í hinni einstaklingsmiðuð kennsla, komi í ljós nokkur atriði sem einkenna öðru fremur síðari kennslustofuna. Hún telur að þar leitist kennarar við að leggja fjölbreytileika nemenda til grundvallar við undirbúning kennslunnar. Þeir horfi meira til mismunandi hæfileika hvers og eins. Fleiri námsleiðir séu í boði og fjölbreyttari kennsluaðferðir notaðar, sem oft byggjast á áhuga nemenda og námsgetu. Hjá Tomlinson kemur einnig fram að tími til að leysa verkefni sé yfirleitt sveigjanlegri og miðist þá við þarfir einstakra nemenda. Yfirleitt sé um að ræða sveigjanlega kennara sem eigi góð samskipti við nemendur sína. Þeir sjái til þess að bæði námsefnið og umhverfið sé lagað að hverjum og einum og þeir forðast að móta alla í sama farið. Tomlinson telur líka að þessir kennarar séu listamenn í að nota réttu verkfærin til að koma til móts við fjölbreyttar þarfir nemendahópsins, sem þeir líta fyrst og fremst á sem einstaklinga en ekki sem hóp.

Kennarar eru í senn verkstjórar og leiðbeinendur. Jákvæð framkoma þeirra gagnvart nemendum og viðurkenning á vinnu þeirra, hefur mikið að segja að mínu mati. Sears (1998) telur að æskilegt sé að kennarar reyni

að öðlast skilning á þeirri stefnu innan skólans sem ríki um börn úr öðru tungumálaumhverfi. Sú þekking geri hann hæfari til að styðja betur við nýja nemendur og kynna þeim þætti sem eru ókunnugir fyrir þeim. Sears bendir einnig á að í mörgum alþjóðlegum skólum geri kennarar sér far um að hrósa nemendum fyrir að sýna viðleitni í lausn verkefna og fyrir það sem þeir kunni, í stað þess að merkja við villurnar. Hrósið noti kennarar sem hvatningu fyrir nemendur til að byggja upp sjálfstraust og sjálfsálit þeirra. Þetta jákvæða viðhorf telur Sears vera hluta af því uppbyggilega andrúmslofti sem ríkir í flestum alþjóðlegum skólum. Hún bendir jafnframt á að það sé nauðsynlegt að kennarinn útskýri strax í upphafi til hvers ætlast sé í verkefnavinnu, að hvaða markmiði eigi að stefna og hvernig nemendur geti fengið góðar einkunnir. Ef nemendur væru spurðir um það hvernig góður kennari ætti að vera, yrðu svörin sennilega afar fjölbreytt. Einhverjir myndu segja að hann ætti að vera sanngjarn og sveigjanlegur, aðrir að hann ætti að vera góður og skemmtilegur og enn aðrir strangur og aðhaldssamur. Cummins (2001) greinir frá því að stundum finni nemendur að kennarinn beri ekki virðingu fyrir þeim, honum líki ekki við þá og meti ekki hæfileika þeirra eða fyrri reynslu. Cummins bendir á að það geti leitt til þess að nemendurnir verði tregari til að leggja sig fram til að ná árangri í námi, þótt þeir hafi alla burði til þess.

Það er kostur að geta umgengist aðra af virðingu og horft framhjá göllum þeirra, vitandi það að við sjálf erum ekki gallalaus. Cummins (2001) bendir á að það sé mikilvægt að átta sig á því að þátttaka nemenda í bóklegu námi byggist á því að þeir geti átt mannleg samskipti við aðra. Þeir verði að finna fyrir jákvæðum og staðföstum samskiptum við fólk í nýja samfélaginu, til að geta skilgreint sjálfa sig, tileinkað sér nýtt tungumál og verið þátttakendur í menningunni. Cummins nefnir að árangurinn komi fyrst í ljós þegar kennarar og nemendur myndi gagnkvæm tengsl sem byggjast á virðingu og staðfestu. Hann telur að nemendur þurfi að finna að kennarinn hafi trú á þeim og hafi væntingar um að þeir nái árangri jafnt í skóla sem í lífinu sjálfu. Eins þurfi þeir líka að fá stuðning í því mikla verkefni að halda námslega í við bekkjarfélagana og finna að þeir séu velkomnir í hópinn. Með þetta í huga telur Cummins að kennarar þurfi að skilgreina hlutverk sitt. Þeir verði að átta sig á því, að til þess að þessir nemendur geti orðið virkir þátttakendur í námsferlinu, verði kennarar að skapa viðunandi námsumhverfi. Cummins bendir einnig á að kennararnir verði líka að líta

á sig sem nemendur, því ef kennslan á að skila árangri verði þeir að kynna sér fyrri reynslu nemenda og menningarlegan bakgrunn þeirra.

Tomlinson (1999) er á sama máli. Hún telur að það sem gerist í kennslustofunni sé að mestu á valdi kennarans. Má þar fyrst nefna að árangur nemenda sé yfirleitt meiri þegar kennarinn ber virðingu fyrir eiginleikum hvers og eins. Í öðru lagi nefnir hún að kennarinn hafi væntingar til nemenda og styðji þá á þroskabrautinni. Í þriðja lagi telur Tomlinson að hann gefi öllum nemendum jöfn tækifæri til að efla grundvallarskilning og færni um leið og þeir læra meira og þróa áfram hæfileika sína. Í fjórða lagi bendir hún að að allir nemendur fái verkefni sem séu álíka aðlaðandi og áhugaverð. Í þessu samhengi er vert að nefna Ramsey (1987) til sögunnar. Hún tekur í sama streng og bendir á að kennarinn skapi nemendum tækifæri til aukinnar þekkingar og skilnings á heiminum, þegar hann kennir tiltekið námsefni. Kennarinn sé nemendum líka hvatning og fyrirmynd til að temja sér fjölmennningarleg viðhorf. Ramsey greinir einnig frá því að kennarar jafnt sem aðrir í samfélaginu hafi alist upp við ákveðna hlutdrægni og fordóma. Því sé mikilvægt að þeir líti reglulega í eigin barm, skoði hlutverk sitt sem kennarar og viðhorf sín til fjölmennningarlegrar kennslu.

Margir hafa lýst skoðunum sínum á kennurum, bæði ágæti þeirra og göllum. Að mati Corson (1998) einkennir það gjarnan góða kennara að þeir eru duglegir að nota hugmyndaflug sitt til að breyta verkefnum, fá hugmyndir frá öðrum eða brydda upp á nýjum verkefnum til að laga betur að fjölbreyttum þörfum nemenda. Hann telur að oft gangi yngri kennurum betur að aðlagast þessum breyttu aðstæðum. Reyndari kennarar hafi oft komið sér upp ákveðnu kerfi og viðhorfi og þyki af þeim sökum oft erfiðara að breyta til. Sears (1998) lýsir kennaranum þannig að hann hafi mikilvægu hlutverki að gegna í samskiptum sínum við börn úr öðru tungumálaumhverfi. Með jákvæðri og vinalegri framkomu sýnir hann til dæmis nýjum nemanda að hann sé velkominn. Hún bendir á að oft séu það fyrstu kynnin sem leggi grunninn að tengslum nemandans við kennara sinn.

Fyrir nokkrum árum gerðu Kristín Aðalsteinsdóttir, Guðmundur Engilbertsson og Ragnheiður Gunnbjörnsdóttir (2007) rannsókn á fjölmennningarlegri kennslu í Noregi, Kanada og á Íslandi. Markmið með rannsókninni var að afla upplýsinga um hvernig kennarar teldu sig undir það búna að kenna nemendum af erlendum uppruna, hvernig þörfum

einstakra nemenda væri mætt og hvernig þeir teldu að nemendum gengi að aðlagast nýju menningarsamfélagi. Viðtöl voru tekin við sex kennara í hverju landi. Allir kenndu þeir yngri nemendum, en höfðu mislanga kennslureynslu.

Hér skal einungis stiklað á stóru í niðurstöðum rannsóknarinnar. Þar kom helst fram að enginn kennaranna hafði fengið fjölmennningarlega menntun, en hluti þeirra taldi sig hafa þekkingu vegna uppruna síns og ýmis konar fyrri reynslu. Í Kanada voru kennararnir sammála um mikilvægi þess að börnin væru stolt af uppruna sínum og sterkri sjálfsmynd. Kennararnir þyrftu að vera kunnugir mismunandi menningu og þeir sögðu að skólinn gerði ráðstafanir til að koma til móts við þarfir allra. Að auki kom fram að virðing, viðurkenning og hjálpsemi ætti að einkenna hvern bekk. Norsku kennararnir töldu að skólakerfi mætti standa sig betur gagnvart nemendum af erlendum uppruna, þótt flestir nemendanna hefðu aðlagast norski menningu. Þeir lögðu áherslu á að efla samvinnu milli nemenda og styrkja félagslega þætti. Á Íslandi voru kennararnir sammála um að erlendu börnin hefðu aðlagast íslenskri menningu vel. Niðurstöður leiddu líka í ljós mun á viðhorfum kennara milli landanna þriggja. Í Kanada unnu kennararnir markvisst að jafnrétti nemenda. Á Íslandi og í Noregi var ýmist lögð áhersla á aðlögun barnanna að venjum skóla og samfélags eða litið var fram hjá vanda þeirra og ekkert aðhafst (Kristín Aðalsteinsdóttir o.fl, 2007).

2.8 Fordómar

Eins og áður segir hefur íslenskt samfélag breyst mikið síðustu ár, meðal annars vegna aukins fjölda innflytjenda sem hingað hefur flust á undanförunum árum. Ég tel að grunnurinn að góðu skólasterfi liggja á vissan hátt hjá einstaklingunum sjálfum, þ.e. kennurum, nemendum og foreldrum, ásamt fordómalausri framkomu þeirra og tillitssemi við aðra. Ég álit að fordómar fyrirfinnist allt í kringum okkur þótt við segjumst hugsanlega ekki verða vör við þá. Orsakir þeirra eru af ýmsum toga, meðal annars þekkingarleysi eða virðingarleysi gagnvart öðrum. Að mínu mati hættir okkur til að hafa ákveðna mynd í huganum bæði af fólki og hlutum og getum verið ótrúlega föst í þeirri hugsun. Með öðrum orðum eru búnar til staðalmyndir af ákveðnum hópum fólks, einkum minnihlutahópum. Þegar slíkar staðalmyndir eru neikvæðar, geta þær skapað fordóma. Toshiki Toma (2007) telur að fordómar séu í raun og

veru hugmynd eða viðhorf einstaklingsins um annað fólk eða starfsemi í samfélaginu. Það séu vissir fordómar þegar einn hópur réttlæti stöðu sína með mismunun á þegnum tiltekins samfélags. Toma bendir einnig á að ósýnilegir fordómar birtist helst í framkomu eins og fyrirlitningu eða pírringi. Hann telur að þeir fordómar sem birtist í daglegu lífi séu ekki alltaf auglýsingar og því ekki alltaf auðvelt að greina þá. Toma álitur að við þurfum að nota þekkingu okkar til að skoða fordóma, hvað liggja að baki þeim og reyna að koma í veg fyrir þá.

Börn eiga misauðvelt með að skipta um umhverfi, byrja í nýjum skóla eða setjast að í nýju landi. Það eru margir þættir sem hafa áhrif á hvernig það tekst til og mætti þar helst nefna að vera viðurkenndur af samferðamönnum sínum og vera tekinn inn í hópinn. Cummins (2001) tekur þannig til orða að allir nemendur búi yfir ákveðinni reynslu áður en þeir hefja skólagöngu. Hann bendir á að sumir þeirra flytji í nýtt land með annarri menningu og séu misvel undir það búnir að takast á við nýtt tungumál, nýjan skóla og nýjan kennara. Cummins telur að þessir nemendur hafi ákveðna hæfileika og áhugamál. En þótt menning þeirra og siðir séu öðruvísi eru þeir samt ekkert lakari einstaklingar.

Árið 1990 var framkvæmd langtímarannsókn (Wilkins, 2005), þar sem þátt tóku 418 nemendur, á síðasta námsári í tveimur stærstu kennaraháskólum Bretlands. Tekin voru viðtöl við þá og þeir spurðir um viðhorf á hlutverki skólans til þess að efla þegnskaparmenntun (e. citizenship education). Síðan voru aftur tekin viðtöl við hluta sama hóps árið 2003, alls tíu kennara, sex í barnaskóla og fjóra í unglingaskóla. Þeir voru spurðir um viðhorf þeirra til þess hvernig skólar gætu hrint í framkvæmd verkefni um kynþáttajafnrétti. Þeim var að auki boðið að taka þátt í umræðum um getu skólans, sem þeir störfuðu við, til að efla vitund og þróa áfram málefni um jafnrétti og fjölbreytileika. Niðurstöður úr fyrri hluta rannsóknarinnar leiddu í ljós mótsagnakennd svör sumra kennaranemanna. Þeim hætti til að staðsetja kynþáttafordóma í þeirra eigin umhverfi, en vísuðu lítið til kynþáttafordóma í uppbyggingu samfélagsins í heild. Í gögnunum kom fram sú trú nemanna að kynþáttafordómar væru viðvarandi einkenni á bresku samfélagi og flestir þeirra álitu að þeir væru verulegt vandamál í samfélaginu. Þeir töldu þá byggjast á einstaklingsbundunum ótta og fordómum. Nemarnir álitu að aukinn menningarlegur margbreytileiki myndi leiða til minni kynþáttafordóma. Enn fremur kom í ljós að skólinn hefði það mikilvæga hlutverk að stuðla að jákvæðu viðhorfi kynþáttajafnréttis. Samt töldu

nemarnir að þá vantaði skýra sýn á það hvernig þeir gætu verið boðberar félagslegra breytinga í starfi sínu sem kennarar.

Niðurstöður úr síðari hluta rannsóknarinnar sýndu fram á að kennurunum fannst erfiðara að fella félagsmál inn í kennsluna, þótt löngun þeirra til þess hefði almennt aukist. Kennurunum fannst hæfileikar þeirra til að vera sveigjanlegir og skapandi aukast með meiri reynslu, en það sem stjórnaði helst kennsluháttum þeirra væri þröngsýnt kerfi og þrýstingur um að fylgja fyrirfram gefinni námskrá, sem eftirlitsaðilar Ofsted (Office for Standards in Education) fylgdust með að farið væri eftir. Þeir sögðu að mikill tími og orka færi í að taka á menningarlegum málefnum í kennslustofunni, án þess að þeim fyndist þeir vera nægilega undir það búnir (Wilkins, 2005).

Segja má að enginn sé alvitur, en flestir geta ráðið bót á þekkingarleysi sínu, sem eins og áður sagði getur leitt af sér fordóma. Noel (2000) bendir á að fordómar hafi fylgt samfélaginu í gegnum söguna sem hluti af uppeldinu og persónuleika okkar. Hún telur að við verðum að viðurkenna að fordómar eigi sér stað og að þeir hafi áhrif á viðhorf okkar og samskipti við aðra um allan heim. Hún álitur einnig að við verðum að reyna að skilja hvað fordómar séu, hvernig þeir verði til og hvernig við getum forðast að vera með fordóma. Enn fremur telur Noel að staðalmyndir gefi okkur tækifæri til að skipuleggja og einfalda heiminn með því að flokka hluti og fólk án þess að gefa okkur nægan tíma til að kynnast því fyrst. Að auki bendir hún á að athygli okkar beinist fyrst að þeim þáttum sem við sjáum t.d. kyni, hárlit, fatnaði og kynþætti og að það sé ástæða þess að við byggjum oft staðalmyndir okkar á sjónrænum mun milli fólks.

Viðhorf einstaklinga getur sem sagt bæði mótast af þekkingarleysi og þeim venjum sem þeir hafa tamið sér. Þess vegna tel ég að kennarar þurfi að vera vakandi yfir því ef fordóma gætir í þeirra umhverfi, t.d. meðal nemenda. Ramsey (1987) bendir á að þegar kennarinn sýni nemendum myndir af börnum frá mismunandi löndum, þurfi hann að hlusta vel eftir viðbrögðum þeirra og hvetja til gagnrýninna spurninga. Með því læri nemendur að tjá tilfinningar sínar og hugmyndir og kennarinn getur hjálpað þeim að draga fram það sem er sameiginlegt með börnum frá öðrum löndum. Að auki telur Ramsey að með umræðunni ætti skilningur á öðru fólki að aukast og staðalmyndum að fækka. Derman–Sparks og Phillips (1997) vilja meina að eitt af þeim fyrstu mikilvægum málum sem

kennarar standa frammi fyrir í starfi sínu sé hvernig þeir fjalla um kynþáttafordóma og baráttuna gegn þeim. Þær telja að í byrjun kennslustundar geti klípusaga hjálpað til, þar sem fjallað sé um ákveðið vandamál og fundin lausn á því. Þær greina frá því að ein lausnin leiði aftur til þeirra aðstæðna sem sköpuðu vandamálið. Önnur lausn fjalli um hvernig mætti komast af, ef vandamálið kæmi upp aftur. Þriðja lausnin felist í að eyða vandamálinu með því að komast að rótum þess. Derman–Sparks og Phillips benda líka á að klípusagan lýsi því vandamáli að hafa ekki skilning á rót vandans og afleiðingum kynþáttafordóma. Einnig lýsi klípusagan því hlutverki einstaklinga sem viðhalda kynþáttafordómum eða breyta þeim með því að velja ákveðin úrræði. Í fylgiskjölum er að finna klípusögu, sem Derman–Sparks og Phillips tilgreina sem dæmi í þessu sambandi.

3 Rannsóknin

Í þessum kafla er fyrst greint frá framkvæmd rannsóknarinnar og aðferð við gagnaöflun. Svo er minnst á með hvaða hætti þátttakendur voru valdir. Síðan er fjallað um greiningu gagna, úrvinnslu þeirra og réttmæti. Að síðustu er greint frá þeim siðferðilegu atriðum sem huga þarf að í tengslum við rannsóknina og stutt lýsing á gildi hennar.

3.1 Framkvæmd rannsóknar

Við upplýsingaöflun var notuð eigindleg rannsóknaraðferð. Framkvæmd rannsóknarinnar fólst aðallega í gagnaöflun á vettvangi, með því að hafa hálfopin viðtöl við átta kennara í fjórum skólum, tvo í hverjum þeirra. Hvert viðtal tók um það bil klukkustund. Einnig voru nýttar upplýsingar úr skólanámskrám skólanna og önnur mikilvæg gögn sem þátttakendur höfðu í förum sínum. Þessi aðferð var valin ekki síst vegna þess að með beinu samtali við þátttakendur taldi ég meiri líkur á að umræðan yrði einlægari og svör viðmælenda gæfu skýrari mynd af viðhorfum þeirra og áherslum varðandi kennslu innflytjendabarna. Kvale (1996) bendir á að í rannsóknarviðtölum þróist ákveðin þekking milli tveggja einstaklinga þegar þeir ræði sín á milli um sameiginlegt áhugamál. Hann álitur að í viðtölum sé mikilvægt að spurningarnar stuðli að jákvæðum samskiptum og haldi samræðunum gangandi. Þær þurfi einnig að hvetja viðmælandann til að tala um reynslu sína og tilfinningar. Að mati Kvale skiptir sköpum að hafa spurningarnar stuttar og einfaldar og forðast fræðilegt orðalag. Enn fremur telur hann að til að svör fái við einni rannsóknarspurningu sé hægt er að nálgast efni hennar frá mörgum sjónarhornum með því að spyrja innihaldsríkra spurninga sem gefa fjölbreyttar upplýsingar.

Viðtölin fóru fram í febrúar og mars 2009 og voru hljóðrituð á starfsvettvangi viðmælenda, af þeirri ástæðu að þar voru þeir á heimavelli og umhverfið þar gaf tilefni til frekari spurninga og samræðna. Með því móti taldi rannsakandi sig fá meira út úr viðtölunum. Gert var ráð fyrir einni heimsókn í hvern skóla, en þeim möguleika haldið opnum að koma aftur í þeim tilgangi að geta bætt við fleiri upplýsingum. Helga Jónsdóttir (2003) bendir á, líkt og Kvale, að þegar rannsóknargagna er aflað með viðtölum, eigi sér stað bein orðaskipti milli rannsakanda og viðmælenda hans. Þau endurspegli meðal annars flókið samspil hugsana, tilfinninga,

skynjana og hegðunar. Hún álitur að með viðtölum sé hægt að afla fjölbreyttra rannsóknargagna sem eigi vel við þegar rannsókuð eru til dæmis þekking, viðhorf eða væntingar fólks. Helga telur einnig að viðtöl séu mjög vel til þess fallin að svara fyrirfram ákveðnum rannsóknarspurningum og að hennar mati er það helsta ástæða þess að þau eru notuð sem aðferð til að safna gögnum.

Kvale (1996) telur að góður spyrjandi sé vel að sér í umræðuefninu og snöggur að ákveða um hvað hann ætli að spyrja og hvernig. Að hans mati gefur góður spyrjandi viðmælandanum einnig tíma til að hugsa og ljúka máli sínu. Enn fremur telur Kvale að góður spyrjandi sé meðvitaður um tilgang viðtalsins og hvaða þekkingu hann sækist eftir. Að hans mati byggjast hálfopin viðtöl á umfjöllun um röð efnisatriða eða þemum og til að fylgja viðmælanda eftir í frásögn hans, geti verið nauðsynlegt að breyta röð efnisatriða eða bæta við spurningum í miðju viðtali. Undir þetta tekur Rúnar Helgi Andrasón (2003) sem telur að mikilvægt sé að rannsakandi hafi þann hæfileika að spyrja nýrra spurninga út frá svörum viðmælandans og dýpka þannig þekkingu sína. Einnig að rannsakandinn sé virkur hlustandi og skilji sjónarmið viðmælandans, án þess að láta eigin skoðanir í ljós. Helga Jónsdóttir (2003) er á sömu skoðun og bendir á að með því að vera virkur hlustandi og endurorða svör viðmælanda, sýni rannsakandi skilning á því sem viðmælandinn hefur fram að færa. Þannig túlkar hann hið talaða orð.

Rannsóknin miðar að því að svara eftirfarandi rannsóknar– spurningu: *Með hvaða hætti birtast viðhorf kennara til kennslu innflytjendabarna?* Svör við þessari spurningu geta verið afar ólík og taka meðal annars mið af bakgrunni kennara, menntun þeirra og mismunandi aldri. Er til dæmis öruggt að tveir kennarar nálgist þetta viðfangsefni með sama hætti, þótt þeir starfi við sama skóla? Með því að vera á vettvangi og taka viðtöl við kennara, var leitast við að fá svör við þeim spurningum sem rannsóknin beindist mest að. Þar sem þátttakendur í rannsókninni voru átta einstaklingar, mátti gera ráð fyrir að viðtölin yrðu að einhverju leyti ólík. Helga Jónsdóttir (2003) greinir frá því að þótt viðfangsefnið sé það sama geti innihald samræðnanna þróast á mismunandi hátt, þegar ólík sjónarmið fólks séu annars vegar. Með ákveðinni áherslu í umræðunni leitaðist rannsakandi við að fá meðal annars fram þær áskoranir og hindranir sem kennarar geta staðið frammi fyrir í kennslu innflytjendabarna, ásamt upplifun þeirra af slíkri kennslu. Helga Jónsdóttir (2003) bendir á að helsti tilgangur óstaðlaðra viðtala sé að

skilja upplifun þátttakenda rannsóknarinnar, frá sjónarhóli þeirra. Hún tekur fram að rannsakandi ákveði umræðuefnið fyrirfram en ekki innihald samræðna. Þær fjalli um það sem þátttakendum er efst í huga eins og tilfinningar, hugsanir, væntingar og hegðun.

Til að styðja betur við rannsóknarspurninguna var hafður viðtalsrammi með opnum spurningum til hliðsjónar í viðtölunum (sjá fylgiskjöl). Kvale (1996) fjallar um viðtalsramma og tekur fram að hann gefi umfjöllunarefnið og samhengið til kynna í viðtalinu. Hann telur að ramminn geti ýmist innihaldið röð af ákveðnum spurningum eða einungis gróft yfirlit um efnið sem fjalla á um. Að auki bendir Kvale á að í hálfopnum viðtölum fylgi tillögur um spurningar í viðtalsrammanum, en það sé undir spyrjandanum komið hversu nákvæmlega hann fylgir honum.

3.2 Val þátttakenda

Rannsókn þessi beindist að kennurum innflytjendabarna og viðhorfum þeirra um nám og kennslu í því tilliti. Því var markvisst leitast við að velja skóla sem ýmist hafa fjölmenningarlega stefnu eða ekki og mismunandi fjölda barna af erlendum uppruna. Reynt var að hafa í huga að einn skólanna væri með marga nemendur af erlendum uppruna og annar með fáa erlenda nemendur, að sá þriðji væri með þróaða stuðningsáætlun fyrir erlenda nemendur og að fjórði skólinn hefði ekki komið sér upp slíkri áætlun. Af þeim fjórum skólum sem þátt tóku var einungis einn þeirra búinn að móta fjölmenningarlega stefnu, annar var með hana í mótun, en hinir tveir höfðu ekki mótað slíka stefnu þegar rannsóknin var gerð. Með þessum hætti var leitast við að ná fjölbreyttari sýn á umfjöllunarefnið og að þær upplýsingar sem fengjust, nýttust sem best markmiðum rannsóknarinnar. Þórólfur Þórlindsson og Þorlákur Karlsson (2003) tala um markmiðsúrtak þegar rannsakandi beitir eigin dómgreind við að velja einstaklinga til þátttöku í tiltekinni rannsókn. Þá miðast val þátttakenda við hvað hæfir markmiðum rannsóknarinnar. Haft var samband við skólastjóra í fjórum völdum grunnskólum á höfuðborgarsvæðinu og þeir beðnir að nefna tvo kennara, hver í sínum skóla, sem mögulega vildu gefa kost á sér til þátttöku í rannsókninni. Bogdan og Biklen (2003) benda á að greina þurfi þátttakendum frá því hvers vegna þeir voru valdir, sem dæmi vegna reynslu þeirra sem kennara, skilnings á kennslumálum eða vegna annarra þátta. Einnig

kemur fram hjá þeim að rannsakandinn ætti að hafa það hugfast að hann er ekki að skoða skóla, heldur að kanna innra starf til að auka skilning sinn á því.

Þátttakendur í rannsókninni eru allir konur á ólíkum aldri, sem hafa mismanga reynslu af kennslustörfum, allt frá örfáum árum og yfir 30 ára reynslu. Þær eru ýmist kennaramenntaðar eða hafa aðra uppeldismenntun og sumar þeirra hafa bætt við sig háskólanámi á sviði fjölmenningar. Fjórar þeirra hafa alltaf starfað við sama skólann, en hinar fjórar hafa starfað við þátttökuskólann í fimm ár eða skemur. Ætla má að þeir kennarar sem tóku þátt í rannsókninni hafi mótað með sér ákveðnar skoðanir sem vert er að fá upplýsingar um, með það fyrir augum að skilja betur viðhorf og upplifun kennara varðandi kennslu innflytjendabarna.

3.3 Greining gagna og úrvinnsla

Við úrvinnslu gagna er mikilvægt að rannsakandi hafi tekið vel eftir á vettvangi og skilið það sem viðmælandinn hafði að segja í viðtalinu. Bogdan og Biklen (2003) telja að áður en hægt sé að vinna úr rannsóknargögnum á skipulegan hátt, þurfi að búa til lista yfir nokkur þemu út frá þeim atriðum sem koma fyrir aftur og aftur, þegar lesið er úr gögnunum. Það gæti til dæmis verið hegðun, orð, málfar og umtalsefni, sem koma endurtekið fyrir og mynda mynstur gegnum rannsóknargögnin. Hverjum flokki eru gerð skil með því að fjalla um einkenni hans og koma með dæmi úr gögnunum sem styðja við umfjöllunina.

Spurningar úr viðtalsramma, ásamt rannsóknarspurningunni, voru notaðar sem grunnur við úrvinnslu gagna. Viðtölin voru skráð orðrétt og lögð áhersla á að greina öll gögn sem aflað var, lykla þau og flokka í þemu, eftir því sem rannsóknin gaf tilefni til. Fyrst var greint frá skólunum fjórum sem heimsóttir voru. Svo fjallað um þróun skólastarfs. Síðan var fjallað um kennarastarfið og í lokin var svo stutt samantekt um efnið. Bogdan og Biklen (2003) orða þetta þannig að flokkar séu búnir til út frá því sem hentar rannsókninni. Fyrst mætti flokka gróflega í yfirflokka um það sem snertir skólann, það sem snýr að nemendum og það sem viðkemur kennaranum. Undir hverjum þessara flokka verða til undirflokkar. Þeim eru gerð skil með því að fjalla um einkenni þeirra og koma með dæmi úr rannsóknargögnunum sem styðja við umfjöllunina. Bogdan og Biklen telja auk þess að sem dæmi um nánari lýsingar á hverju atriði, mætti nefna umhverfi og aðstæður á vettvangi, stefnu

skólans, ýmis efnisatriði sem koma endurtekið fram, viðhorf þátttakenda, bæði sameiginleg og það sem greinir að og loks væntingar og áætlanir þeirra.

Í upphafi var leitast við að lýsa túlkun viðmælenda á einstökum atriðum og þau síðan greind eftir þeim og innihaldi. Skrifleg gögn sem fengust, ásamt gögnum af vef, varpa að einhverju leyti skýrara ljósi á störf skólanna í kennslu innflytjendabarna. Loks voru niðurstöður túlkaðar út frá gögnunum og þær skoðaðar í því ljósi hvort eitthvað nýtt hefði komið fram, sem vert væri vinna meira með. Bogdan og Biklen (2003) taka fram að til að fá sem besta mynd af upplifun rannsakandans á vettvangi, lýsi hann nákvæmlega aðstæðunum í byrjun með hlutlægum hætti og segir frá því sem gerðist á staðnum. Síðan ígrundar hann huglægt um lýsingarnar, út frá hugmyndum sínum og túlkar þær í þeim tilgangi að bæta rannsóknargögnin. Bogdan og Biklen benda auk þess á að ígrundun felist meðal annars í því að velta vöngum yfir hvaða þemu og mynstur komi í ljós og hvaða þættir í gögnunum tengist saman. Hjá þeim kemur einnig fram að rannsakandi greini frá eigin skoðunum, hvað sé jákvætt og neikvætt og hugleiði um niðurstöður rannsóknarinnar.

3.4 Réttmæti

Á vettvangi var lögð áhersla á að viðtölin gengju sem eðlilegast fyrir sig og væru óformleg og afslöppuð. Viðfangsefnum viðtalanna var skipt í fjóra hluta. Fyrst voru almennar spurningar, þar sem leitað var eftir upplýsingum varðandi viðmælendur og vinnustaði þeirra. Svo voru umræður um reynslu og sýn þeirra á fjölbreytt hlutverk kennarans og fagvitund. Síðan var rætt um samskipti og fordóma. Að lokum voru viðmælendur spurðir um úrbætur og hvað þeir teldu vera mikilvæg atriði sem styrkt gætu kennsluna. Bogdan og Biklen (2003) benda á að þegar rannsakandinn byrji viðtalið á því að láta áhuga sinn í ljós á ákveðnu efni, nálgist hann viðmælandann með jákvæðum hætti. Hjá þeim kemur fram að slík nálgun sé persónuleg og viðmælandinn skynji að hann búi yfir áhugaverðum upplýsingum sem miðla má til rannsakandans. Það gefi honum líka til kynna að borin sé virðing fyrir skoðunum hans og hugmyndum.

Svörin við spurningunum segja aðeins til um hvernig málum er háttað í þáttökuskólunum, en hafa ekki alhæfingargildi að öðru leyti. Rannsakandi þarf að hafa í huga hve vel gögnin endurspeglu þau atriði

sem hann vildi fá að vita um. Kvale (1996) bendir á að gæði viðtala í eigindlegum rannsóknum eigi meðal annars við þegar spyrjandinn fylgi svörum eftir með því að fá nánari útskýringar á mikilvægum viðhorfum viðmælenda og leitist við að sannreyna túlkun sína á þeim. Undir þetta tekur Helga Jónsdóttir (2003), sem bendir á að til að rannsakandinn sé viss um að skilja upplýsingar viðmælandans rétt, staðfesti hann réttmæti þeirra með því að endursegja svarið og viðbrögð viðmælandans gefi til kynna hvort hann sé sammála túlkuninni. Hún telur einnig að til að tryggja réttmæti frásagna þátttakenda, noti rannsakandi beinar tilvitnanir í rannsóknargögnin. McMillan (2008) er á sama máli og telur að í eigindlegum rannsóknum sé mikilvægt að trúverðugleiki (e. credibility) sé metinn út frá heildarmyndinni. Hann sé skilgreindur út frá áreiðanleika rannsóknargagnanna, úrvinnslu þeirra og því sem niðurstöður leiða í ljós. McMillan bendir á að þar sé meðal annars haft í huga hvort þemu og mynstur sem rannsóknargögnin myndi séu sannfærandi og nákvæm. Einnig sé skoðað hve vel megi treysta niðurstöðum og túlkun á þeim.

3.5 Siðferðileg atriði og gildi

Í upphafi var sótt um leyfi til skólastjórnenda þeirra skóla, þar sem óskað var eftir að heimsækja og taka viðtöl við kennara. Eins og Bogdan og Biklen (2003) orða það, þá er það mikilvægt að hafa stuðning stjórnenda þess skóla sem stendur til að heimsækja, áður en sótt er um leyfi fyrir rannsókninni til opinberra aðila. Einnig geti það verið gott og gagnlegt að hitta fyrst þá kennara sem rannsóknin snerti, til að fá samþykki þeirra, áður en leyfi fæst hjá stjórnendum eða opinberum aðilum.

Ég kynnti mér reglur Persónuverndar um siðferðilega ábyrgð í rannsóknarvinnu sem þessari. Ég tilkynnti þeim framkvæmdina og hef fengið staðfestingu á móttöku hennar. Þátttakendum var tjáð að þeir gætu hætt þátttöku í rannsókninni á hvaða stigi sem væri. Einnig var tekið fram að algjörum trúnaði og nafnleynd væri heitið, með því að breyta nöfnum viðmælenda og þeirra skóla sem þeir starfa við. Tilgangur viðtalsins var útskýrður fyrir hverjum þátttakanda og þeim greint frá því að niðurstöðurnar yrðu eingöngu notaðar í þessari ritgerð og að þeirri vinnu lokinni yrði öllum gögnum eytt. Áður en einstaklingur samþykkir að taka þátt í rannsókn, þarf hann að fá nákvæmar upplýsingar um rannsóknina, í hverju þátttaka hans felst og hvort henni fylgi ávinningur eða áhætta.

Ganga þarf úr skugga um að hann skilji upplýsingarnar. Það þarf einnig að upplýsa hann um að hann geti hætt þátttöku hvenær sem er, þótt rannsókn sé hafin (Ólöf Ýrr Atladóttir, Ingileif Jónsdóttir og Björn Guðbjörnsson, 2003). Á svipaðan hátt fjallar Sigurður Kristinsson (2003) um þetta og bendir á að eðli rannsóknarinnar og tilgangur þurfi að vera þátttakendum ljós í upphafi, svo þeir geti tekið upplýsta ákvörðun um að taka þátt í henni. Hann telur að einnig þurfi þátttakendur að vita í hverju þátttaka þeirra felst, hvernig farið verður með upplýsingar sem þeir gefa og hvernig niðurstöðurnar verða birtar. Sigurður tekur einnig fram að nauðsynlegt sé að benda þátttakendum á að þeir geti hætt þátttöku í rannsókn sem þegar er hafin.

Ég vænti þess að niðurstöður úr svona rannsókn geti átt sinn þátt í að efla umræður um fjölmennningarlegt skólastarf, varpa ljósi á viðhorf kennara og dýpka almennan skilning á málinu. Gildi rannsóknarinnar tel ég meðal annars vera fólgið í því að niðurstöður hennar geta átt sinn þátt í að efla umræður meðal skólafólks um kennslu innflytjendabarna og viðhorf gagnvart henni. Slíkar umræður gætu skapað þann grundvöll sem nauðsynlegur er til að bæta aðstöðu kennara og auðvelda þeim að takast á við kennslu innflytjendabarna með auknum árangri og þá um leið að gera námsumhverfi nemenda af erlendum uppruna enn vænlegri.

4 Helstu niðurstöður

Í þessum kafla verður greint frá niðurstöðum rannsóknarinnar. Þær byggjast á viðtölum við átta grunnskólakennara úr fjórum skólum sem þeir starfa við. Til þess að virða nafnleynd þátttakenda, verða þeim gefin dulnefni í þessari umfjöllun. Skólarnir sem heimsóttir voru eru á höfuðborgarsvæðinu og fá hér einnig dulnefni, þ.e. eftir eyjunum í Kollafirði. Allir skólarnir eiga það sameiginlegt að vera heildstæðir með nemendum frá 1. og upp í 10. bekk.

Eins og að framan greinir er megináhersla þessarar rannsóknar að kanna hvernig viðhorf kennara birtast til kennslu innflytjendabarna. Þess vegna þykir mér eðlilegra að flokka og draga saman í þemu mikilvæg atriði frá öllum viðmælendunum og greina frá þeim þannig, í stað þess að fjalla um þau eftir skólum. Fyrst verður fjallað almennt um þáttökuskólana, en síðan greint sameiginlega frá öðrum þáttum með samantekt í lokin. Til frekari glöggvunar fyrir lesendur verða lýsingar viðmælenda á umræðuefninu settar fram, þegar það á við.

4.1 Þáttökuskólar

Akureyjarskóli er staðsettur í einu af eldri hverfum höfuðborgarinnar. Í vetur eru skráðir nemendur skólans um 340. Á þessu skólaári eru nemendur af erlendum uppruna innan við tíu börn. Flest koma þau frá löndum í Evrópu og svo frá Víetnam. Við Akureyjarskóla starfa nú um 50 starfsmenn, sem auk kennara eru stuðningsfulltrúar, skólaliðar og stjórnendur. Í stefnu skólans er meðal annars lögð áhersla á fjölbreytt námstækifæri, sem miða við hæfi hvers einstaklings og einnig eiga nemendur að bera ábyrgð á námi sínu og framkomu. Meðal markmiða Akureyjarskóla er að búa nemendur undir líf og störf í fjölmenningarlegu samfélagi. Nemendur af erlendum uppruna eiga kost á námsaðstoð og stuðningi í námsveru skólans. Þar er lögð áhersla á íslenskunám við hæfi og er kennslan skipulögð í mislangan tíma eftir þörfum nemenda. Einnig er leitast við að efla félagsfærni þeirra. Úr Akureyjarskóla tóku þátt þær Erna og Inga.

Engueyjarskóli er gamall skóli í grónu hverfi borgarinnar. Í vetur eru skráðir nemendur skólans rúmlega 350. Nemendur af erlendum uppruna eru tæplega 50 talsins á þessu skólaári og er hluti þeirra blandaðar fjölskyldur. Í skólanum eru nemendur meðal annars frá nokkrum

Evrópulöndum, svæðum í Asíu, Afríku og Suður-Ameríku. Við Engeyjarskóla starfa nú um 30 kennarar, auk annars starfsfólks svo sem stuðningsfulltrúa, sérgreinakennara og deildarstjóra. Í stefnu skólans er meðal annars lögð áhersla á markvissa samvinnu kennara í að þróa skólastarfið, með fjölbreyttum kennsluháttum. Þeir hafa þarfir hvers nemanda í fyrirrúmi, stuðla að samvinnu þeirra og aukinni ábyrgð í námi. Þeir nemendur sem þess þurfa eiga kost á námsaðstoð og stuðningi í námsveri skólans. Þeir tveir kennarar sem þátt tóku úr Engeyjarskóla, voru Þóra og Bára.

Líkt og hinir skólarnir er Viðeyjarskóli staðsettur í gömlu og rólegu hverfi borgarinnar. Í vetur eru skráðir nemendur skólans um 140. Nemendur af erlendum uppruna eru innan við 20 á þessu skólaári og er hluti þeirra úr blönduðum fjölskyldum. Þeir koma aðallega frá Evrópulöndum og flest frá Póllandi. Það er nokkuð fjölmenningarlegt yfirbragð í skólanum og er lögð rækt við jákvætt viðhorf gagnvart mismunandi menningu. Í Viðeyjarskóla starfa nú yfir 30 manns, kennarar og annað starfsfólk. Í stefnu Viðeyjarskóla er meðal annars gert ráð fyrir fjölbreyttum kennsluháttum og einstaklingsmiðuðu námi. Markmið skólans fela meðal annars í sér að búa nemendur undir líf og störf í fjölmenningsamfélagi. Starfsfólkið leitast við að virkja hæfileika nemenda og miða námið við raunverulega getu þeirra og þarfir. Þeir nemendur sem þess þurfa eiga kost á námsaðstoð og stuðningi í námsveri skólans. Þeir tveir kennarar sem þátt tóku úr Viðeyjarskóla, voru Dóra og Lára.

Þerneyjarskóli er staðsettur, líkt og hinir þátttökuskólarnir, í vel skipulögðu og grónu hverfi höfuðborgarinnar. Skráðir nemendur á þessu skólaári eru rúmlega 330. Nemendur af erlendum uppruna eru um 140 talsins og auk nemenda úr blönduðum fjölskyldum. Flestir þeirra koma frá Póllandi, en aðrir koma meðal annars frá löndum í Evrópu og svæðum í Asíu. Því hefur skólinn fjölmenningarlegt yfirbragð og lögð er áhersla á jákvætt viðhorf gagnvart ólíkri menningu. Við Þerneyjarskóla starfa í kringum 40 kennarar, auk deildarstjóra, stuðningsfulltrúa og annars starfsfólks. Í stefnu skólans er meðal annars lögð áhersla á að kennarar miði kennsluhætti sína við þarfir hvers einstaklings og þeir veiti nemendum stuðning þar sem þörf krefur. Einnig vinna þeir markvisst að því að efla félagsfærni nemenda. Þeir nemendur sem þess þurfa eiga kost á námsaðstoð og stuðningi í námsveri skólans. Þeir tveir kennarar sem þátt tóku úr Þerneyjarskóla, voru Alda og Fríða.

4.2 Þróun skólastarfs

Hér verður fyrst fjallað um hvernig viðmælendur skipuleggja vinnu sína með tilliti til nemenda með mismunandi menningarlegan bakgrunn. Svo er greint frá því með hvaða augum þeir líta á kennslu innflytjendabarna. Síðan er vikið að almennum samskiptum og loks er hugað að félagslegri stöðu nemenda af erlendum uppruna.

4.2.1 Fjölmening

Þeir skólar sem þessi rannsókn nær til hafa að mínu mati allir það markmið að setja nemendur í öndvegi, bæði námslega og félagslega. Þeir aðhyllast fjölbreytta kennsluhætti, en mótun fjölmennningarlegrar stefnu er mislangt á veg komin. Aðeins einn þáttökuskólanna hafði mótað slíka stefnu þegar rannsóknin var gerð. Þegar komið er inn í skólana er ekki mikið sem minnir á fjölmenningu á göngum eða veggjum þáttökuskólanna. Samt er auðfundið það jákvæða andrúmsloft sem viðmælendur skapa í störfum sínum, þó þeir leggi ekki endilega áherslu á sýnileikann. Í Akureyjarskóla sögðu þær Erna og Inga að stundum hefðu verk nemenda, tengd fjölmenningu, verið hengd á veggina. Inga nefndi evrópska tungumáladaginn, sem er að hausti og sagði að oft hefði eitthvað verið gert í kringum þann dag í þessum efnunum. Svipað var að segja um Engeyjarskóla, þegar forvitnast var um þetta þar. Í svörum Báru kom fram að skipulagðir væru hátíðisdagar með þáttöku nemenda, foreldra og systkina einu sinni yfir veturinn. Það var upphaflega foreldraráð sem fékk hugmynd að slíkum degi, sagði hún. Bára sagði einnig:

Og það er til dæmis árlega hérna dagur sem allir hittast og þeir sem eiga aðra menningu en við, þeir koma og kynna hana fyrir okkur. Og þá eru miklar hátíðir bæði í mat, söng og drykk og dansi og alla vega.

Þóra minntist á hve alþjóðadagurinn hefði verið skemmtilegur. Þá hefðu nemendur hennar meðal annars útbúið mismunandi fána og sungið á nokkrum tungumálum. Að öðru leyti var á þeim að heyra að markviss vinna í anda fjölmenningar væri lítil sem engin. Þóra nefndi að verið væri að móta fjölmennningarlega stefnu og þau væru að feta sig áfram í skipulagsvinnunni. Hún sagði líka að þau reyndu að vera meðvituð í

kringum þjóðhátíðardaga þeirra landa, sem nemendur koma frá og þá væri reynt að hafa einhverja tilbreytingu. Lára sagðist hafa hug á að efla fjölmennningarlegar áherslur í Viðeyjarskóla og sagði:

Mig langar einmitt að sjá hvernig er unnið með fjölmenningu í öðrum skólum. Og helst næsta haust þá langar mig að setja það eitthvað niður, til að hafa eitthvað fast í höndum og líka námsáætlun fyrir krakkana og bara vinna áfram með fjölmenningu og íslensku sem annað tungumál.

Að sögn Fríðu og Öldu hefur Þerneyjarskóli mótað ákveðna fjölmenningarstefnu. Eftir því sem erlendum nemendum fjölga í skólanum, eru kennarar orðnir meðvitaðri um að þurfa að taka sérstakt tillit til þeirra. Fríða sagði að þetta væri að gerast svona hægt og bitandi. Alda nefndi að haldnar hefðu verið þemavikur þar sem foreldrar erlendu barnanna sögðu frá sínum löndum. Einnig væru tungumálin gerð sýnileg í kringum evrópska tungumáladaginn á haustin og haldnar uppákomur í skólanum í tengslum við hann.

Ég tel að það fólk sem starfar í skólum, glæði þá lífi ásamt þeim nemendum sem þar stunda nám. Ég álít það styrk hvers skóla að hafa gott starfsfólk, námsfusa nemendur og jákvæða foreldra. Erna var ekki í vafa um að samvinna kennara skipti miklu máli ásamt góðu andrúmslofti í Akureyjarskóla og eins væri fólk þar almennt gott hvert við annað. Inga var á sama máli og nefndi sem dæmi hvað allir væru hjálpsamir. Hún sagði að betra væri að halda utan um alla hluti vegna þess hve skólinn er fámennur. Þær Bára og Þóra voru sammála um að styrkur Engeyjarskóla fælist helst í áhugasömum og góðum kennurum og góðum vilja stjórnenda til að greiða götu nemenda af erlendum uppruna. Þóra nefndi að reynt væri að hjálpa þeim eins og hægt væri og stundum meira að segja umfram það. Henni fannst greinilega að þessir nemendur þyrftu meiri stuðning. Þóra sagði síðan:

Sko þau sem eru útlensk fá einn tíma í viku í málörvun. Þau eru kannski fjögur og fjögur með sérkennara að spjalla saman, einn tíma á viku. Og meira að segja af því að þetta eru svo margir að þá getur hún ekki tekið alla í einu, þannig að kannski eru þau að fara bara aðra hverja viku í málörvun.

Bára talaði um að mjög gott samstarf væri við námsver skólans og sagði að erlendu nemendurnir færu þangað, í þeim tímum sem þeir geta ekki fylgt bekkjarfélögunum eftir í náminu. Öðru máli gegnir á yngsta stiginu, því þar eiga nemendur af erlendum uppruna mun auðveldara með að fylgja bekkjarfélögunum eftir, að sögn Þóru. Helstu styrkleikar Viðeyjarskóla töldu Lára og Dóra vera gott samband við foreldra og að vel væri haldið utan um nemendahópinn. Þær sögðu þetta helst felast í því að bekkirnir væru ekki of fjölmennir. Að dómi Öldu felast styrkleikar Þerneyjarskóla í áherslum á nemandann og líðan hans og það sé vel hugsað um þá. Skólinn sé heldur ekki svo stór og því auðveldara að sinna þeim. Fríða sagði um Þerneyjarskóla:

Það er mikil velvild og jákvæðni. Við erum skóli sem tekur fagnandi á móti erlendum nemendum og kunnum að gera það, þó við séum ekki búin að finna einhvern einn sannleika. Við teljum okkur alla vega vera á réttri leið í þessum málum.

Ég tel að flestir kennarar gangi að því vísu að hafa til taks ákveðnar grunnbækur í flestum námsgreinum í grunnskólum landsins. En þegar leitast er við að koma til móts við mismunandi þarfir nemenda, álít ég að oft vanti bækur og annað námsefni þar til viðbótar, til dæmis fyrir nemendur af erlendu bergi brotnu. Að mínu mati er það oft undir hverjum kennara komið hvernig hann leysir það. Aðspurð um þetta sagði Bárá að í Engeyjarskóla væri flest það sem hentaði eldri nemendum, þau væru líka dugleg að nota annað efni og nefndi hún Kötluvefinn sem dæmi. Hún sagði: „Já og svo er þetta líka bara persónubundið hvað hentar hverjum og einum þannig að það er ekkert auðvelt að finna út hvað passar alltaf í hvert skipti“. Bárú fannst almennt lítið til af efni og að hennar mati vantar meiri fjölbreytni, sérstaklega fyrir þá sem eru búnir með allar bækurnar. Bárá taldi að sumum í skólanum gæti fundist það óþægileg staða að þurfa að leita að námsefni og það væri ekkert endilega í þeirra verkahring. Svo bætti Bárá við:

Og það er bara dónaskapur við kennara að vera bara ekki með þetta allt klárt fyrir þá. Ég myndi ekki ráða mig sem smíð ef ég gæti ekki náð í neinar skráfur eða nagla. ... En þessi börn eru hérna og við gerum bara margt mjög gott fyrir

þau og mikið betur heldur en kannski yfirvöld gera sér grein fyrir vegna þess að þeir held ég skilji ekki vandann.

Bára var einnig innt eftir því hvort kennt væri í gegnum námsgreinar, þ.e. með því að einfalda innihald námsefnistexta og draga út aðalatriðin eða hvort boðið sé upp á sérstakt námsefni. Hún sagði að báðar leiðir hefðu verið prófaðar. Til að auðvelda þessum nemendum, væru þeir stundum undirbúnir í hópi með kennara í ákveðinni námsgrein, áður en þeir fara inn í tímana. Einnig væri stundum farið yfir tiltekið námsefni með öðrum kennara, um leið og hinir í bekknum töluðu um sama efni í bekkjarstofunni. Þóra nefndi að það væri helst í sögugerð sem yngri nemendur af erlendum uppruna fengju sérverkefni, því þeir væru ekki orðnir læsir, en yfirleitt er reynt að kenna í gegnum námsgreinar. Hún sagði að þær gætu búið til efni og sótt á netið til viðbótar við þær bækur sem til eru. Þóra komst svo að orði:

Hún Anna er einmitt mjög áhugasöm til dæmis í samfélagsfræði. Við erum að læra um himingeiminn og þó svo hún skilji kannski ekki alveg allt, þá veit hún alveg hvað við erum að gera og tekur alveg þátt.

Erna sagði að framboð af námsefni hafi aukist til muna, bæði af bókum og gagnvirku efni frá Námsgagnastofnun, fyrir utan annað efni af vefnum. Í Akureyjarskóla væru þau einnig með orðabækur sem notaðar eru við ýmsa verkefnavinnu. Hún sagði að þegar nemendur eru komnir vel á veg, þá væri frekar farið yfir námsefnið með þeim, með því að tala um það, gera útdrætti og svara efnisspurningum. Námsefni yngri nemenda er þannig uppbyggt að auðveldara er fyrir erlenda nemendur að vinna það, til dæmis í stærðfræði, allt nema orðadæmin. Samt þarf stundum að búa til námsefni fyrir þau börn sem lítið kunna í íslensku, eins og Inga sagði: „Ég bjó nú voðalega mikið til, til að koma henni af stað til að byrja með, því ég var ekki með neitt í höndunum sko“.

Þær Dóra og Lára voru sammála um að heilmikið væri til af námsefni í Viðeyjarskóla. Þær nýta vel það efni sem til er, en leita einnig uppi viðeigandi efni af netinu. Þær sögðust einnig vera í góðri samvinnu við bekkjarkennara og vinna með sínum nemendum, ýmist það sama og bekkjarkennarinn eða önnur verkefni sem þær útbúa sjálfar. Þannig væri reynt að koma til móts við nemendur með efni sem hentar hverjum og

einum. Fríða sagði að nóg væri til af námsefni og margt af því hefðu þau útbúið sjálf í Þerneyjarskóla. Smátt og smátt væri að verða til banki af efni sem ætlað er nýjum erlendum nemendum. Fríða nefndi einnig að það væri ekki kennt í gegnum námsgreinar en lestrarkennslan væri heildstæð og þá gæti hún til dæmis unnið með orð og annað sem tengist námsefni bekkjarins. Þannig væri það að hluta til líka gert í eldri bekkjum. Fríða bætti við: „En við getum komið svona inn í námsefnið, gripið orð, gripið aðalatriði og þar af leiðandi hjálpað krökkunum, þannig að þau geti þá frekar fylgst með í tímunum“. Alda var á sama máli og taldi skólann standa mjög framarlega í þessum efnum. Auk námsbóka sagði hún að til væru fullt af góðum fjölmenningsarvefjum á netinu sem hægt væri að nota.

4.2.2 Kennsla innflytjendabarna

Nú er það svo að í þeim skólum sem nemendur af erlendum uppruna stunda nám, fara þeir nær alltaf í þann árgang sem aldur þeirra segir til um. Ég tel það samt ekki víst að sá kennari sem fær erlenda nemendur í sinn umsjónarbekk, treysti sér til að sinna því verki. Að mínu mati geta margar ástæður legið þar að baki. Honum gæti til dæmis þótt það óþægilegt eða fundist hann ekki hafa næga þekkingu til að leysa verkið vel af hendi. Það var fróðlegt að heyra skoðun viðmælenda minna á þessu. Erna var sjálf mjög jákvæð og taldi sig ekki hafa orðið vara við að fólk vilji koma sér undan kennslu innflytjendabarna, en sumum þætti það kannski óþægilegt. Inga sagði að áður hefði hún haldið að þetta væri mikið mál, en um leið og hún var komin í þessa aðstöðu sagði hún það vera skemmtilegt og taldi að öðrum þætti það bara spennandi. Hjá Þóru kom fram að hún og hennar samstarfskonur væru mjög jákvæðar gagnvart kennslu innflytjendabarna. Svo sagði hún: „En maður finnur samt hvað það er miklu erfiðara að hafa svona einstakling í bekknum. Hann þarf svo ofboðslega mikla athygli og mikla hjálp“. Lára sagðist hafa orðið vör við neikvæðar athugasemdir kennara gagnvart erlendum nemendum og fannst skorta skilning á stöðu þeirra. Hún sagði síðan:

Ég meina að auðvitað er þetta svolítið sjökk fyrir kannski sjö, átta eða níu ára gamalt barn að flytja í allt annað land og kunna ekki tungumálið og sitja kannski fleiri klukkutíma í skóla og bara skilja ekki neitt. Þá missa þau auðvitað áhugann og þetta getur stundum farið illa.

Dóra nefndi að þeir sem kenna við Viðeyjarskóla viti fyrirfram, að í hverjum bekk geta verið einn eða fleiri nemendur, sem tala annað tungumál en íslensku. Því taldi hún að enginn kæmi sér undan því að kenna þeim. Fríða vildi meina að kennarar í Þerneyjarskóla veltu því frekar fyrir sér hvernig þeir ættu að koma námsefninu frá sér þannig að nemendur skyldu það, heldur en að þeir vildu koma sér undan kennslu innflytjendabarna. Um þetta sagði Alda:

Menn gera þetta bara eftir bestu getu og sannfæringu. Sumum finnst þetta erfitt og öðrum minna erfitt, en minnsta málið er að taka þessa krakka strax inn á yngsta stigi, þá fara þau inn í hópinn og svo bara byggist ofan á það.

Þegar minnst var á þróun í kennslu innflytjendabarna, var auðheyrt á flestum viðmælendum að ákveðin þróun ætti sér stað í þáttökuskólunum, en mismikið þó. Það var auðheyrt að Þóra vildi bæta um betur í Engeyjarskóla. Hennar tillaga var að ein manneskja héldi utan um þessi mál og væri tengiliður við foreldra. Bára sagðist ekki hafa alveg yfirsýn yfir heildina í skólanum, en hjá eldri nemendum væri unnið eftir ákveðnu ferli, sniðið að þörfum hvers og eins. Það væru breytingar að gerast í rétta átt í þessum efnum. Hún sagði að það mætti vera meiri þróun og að fólk þyrfti að setjast niður og ræða saman um hvað hægt væri að gera betur. Hennar skoðun var sú að hafa nýbúakennara sem hægt væri að leita til ef eitthvað kæmi upp. Fríða talaði um að þau í Þerneyjarskóla væru á réttri leið í þessari þróun. Alda var sammála því og sagði að í hennar skóla væru nemendur settir í öndvegi.

Í nokkrum skólum á höfuðborgarsvæðinu eru starfandi móttökudeildir, sem ætlaðar eru nemendum af erlendum uppruna og íslenskum nemendum sem alist hafa upp erlendis. Eftir því sem tungumálakunnáttu þeirra fleygir fram, geta þessir nemendur verið í fleiri bóklegum tímum með sínum bekk. Þegar ég spurði um álit Báru á móttökudeildum, fannst henni þær vera algjör nauðsyn: „Já bara fyrir þau svo þau geti fundið sig öruggari“. Þóra var á sama máli og fannst að kynna þyrfti betur fyrir foreldrum, að þeir gætu sent börnin sín í móttökudeildir: „Þú veist, að ekki bara demba þeim beint í bekkinn, því að sumir þurfa kannski að fá smá aðlögun fyrst“. Í samtali við Ernu kom fram að hún hafði ágæta reynslu af því að taka við nemendum úr móttökudeild, því þar fengju þeir góðan grunn fyrir námið. Þeir nemendur sem hún er með núna eru fáir,

koma úr öllum átum og eru á mismunandi getustigi. Um þau sagði Erna: „Þau þurfa séraðstoð, þó þau eigi að vera sem mest inni í bekk“.

Lára taldi það vera einstaklingsbundið hvort nemandi þyrfti að aðlagast í móttökudeild. Það væri þá helst þeir sem væru feimnir eða kunna ekki tungumálið. Hún sagði að aðrir mundu alveg vilja koma strax inn í bekkinn og aðlagast þar. Um þau börn sem fara í móttökudeild sagði Dóra: „En klárlega þarf að vera einhver svona tenging við bekkina þannig að þú sért hluti af einhverju öðru, heldur en bara að vera í deildinni þinni“. Fríða minntist á nauðsyn þess að nemendur fengju stuttan aðlögunartíma í móttökudeild eða námsveri, meðan þeir væru að átta sig á aðstæðum og til hvers væri ætlast af þeim. Alda var ekki í vafa um að það ætti að efla móttökudeildir. Um aðlögunartímann sagði hún: „Ég held að hann þyrfti að vera lengri sko. Ég gæti alveg hugsað þrjár mánuðir að minnsta kosti til að fá betri grunn í málinu og svona, áður en þau koma inn í bekk“.

Þeir kennarar sem þátt tóku í rannsókninni reyna yfirleitt að miða kennsluna við þarfir hvers einstaklings í sínum bekkjum. En skipulag heimanáms getur verið misjafnt milli skóla og fer það einnig eftir aldri nemenda hvernig því er háttað. Námsmat og próf eru með ýmsu móti, til dæmis miðast þau við yfirferð námsefnis og skiptingu skólaársins í annir. Nemendur Engeyjarskóla og Akureyjarskóla fá heimavinnu svo framarlega að námsefnið hæfi getu þeirra. En yngri nemendurnir hafa ekki mikið heimanám. Þóra talaði um skrift sem dæmi um heimavinnu sem þeir eiga auðvelt með að gera og einnig lestur, því það sé eingöngu þjálfun í ákveðinni færni. Þrátt fyrir það getur verið misbrestur á því hvort heimavinnan er unnin og segir Þóra að þar inn í spili áhugaleysi foreldranna, sem sinni heimavinnu barna sinna misvel.

Sú heimavinna sem nemendur Láru fá er aðallega að klára eitthvað sem þeir byrjuðu á í skólanum. Áður höfðu þeir fengið ákveðin verkefni með sér heim, sem skiluðu sér illa til baka og henni fannst foreldrarnir ekki fylgjast nógu vel með því að þau væru unnin. Um heimavinnu í eldri bekkjum sagði Dóra: „Í heimanámi þá legg ég áherslu á að þau séu að fara heim með lesskilningsverkefni eða þá að þau eru að lesa eitthvað heima og svo vinnum við með það í tímum“. Fríða talaði um að hennar nemendur ættu alltaf að lesa heima, svo væri unnið meira með textann í skólanum. Sumir þeirra eru komnir lengra í stærðfræði en íslensku jafnaldarnir og því vinna þeir með sérstök stærðfræðihefti, þó ekki

orðadæmi með miklu lesmáli. Varðandi heimanámið sagði Alda að nemendur hennar væru allir með ólíka vinnu. Á meðan sumir gera eina blaðsíðu í einu verkefni, þá eru aðrir að gera eitthvað allt annað. Í stærðfræði eru börnin með hefti með grunnreikniáðgerðunum fjórum, sem þau vinna í heima. Alda lætur alla í bekknum lesa daglega og um erlendu börnin sagði hún: „Þau eru ekkert síður læs heldur en hinir krakkarnir, sko tæknilega. Þau lesa heilan helling, en þau skilja það kannski ekki. Þau lesa þetta alveg og eru komin með tæknina og hraðann“.

Að mínu mati gefur það augaleið að erfiðara sé fyrir nemendur á miðstigi eða elsta stigi að tileinka sér námsefnið, sérstaklega ef þeir hafa ekki búið lengi í nýja landinu. Þess vegna kom það ekki á óvart þegar Bára sagði að þeir nemendur í Engeyjarskóla, sem eru rétt að byrja að læra íslensku, taka próf úr sérsniðnu námsefni. Sumir hafa fengið fyrirmæli á móðurmáli sínu, en þurfa svo að vinna sig í gegnum verkefnið á íslensku, til dæmis að tengja saman orð og mynd. Bára sagði að kennarar leitist við að hafa sem minnst af skriflegum prófum fyrir þessa nemendur. Erna talaði um að hún byggi gjarnan til próf fyrir eldri nemendur sína í Akureyjarskóla, sem væru unnin upp úr verkefnum og frekar einföld í sniðum. Svo aðstoðar hún þau eftir þörfum. Erna sagði síðan:

En ef hún skyldi ekki fyrirmælin og þau bara öll, ekki bara hún, að þá les ég fyrir þau alveg hiklaust. Þá tek ég oft samsvarandi dæmi úr öðrum verkefnum. Ég segi bara manstu þegar við vorum að gera svona, þetta er alveg eins. Bara til að þau viti hvað þau eigi að gera. Það er enginn tilgangur að mæla eitthvað hjá þeim ef þau skilja ekki fyrirmælin.

Á yngsta stigi eru öll próf á íslensku, sem lögð eru fyrir nemendur í Engeyjarskóla. Þóra nefndi að nemendur, af erlendum uppruna fái að taka prófin í námsverinu. Þar er þeim auðvelduð vinnan með því að fá útskýringar og lesið er fyrir þau eftir þörfum. Fríða talaði um að erlendu börnin í Þerneyjarskóla, fengju stjórnumerktá einkunn í sumum námsgreinum og sagði: „Það þýðir að þau hafa farið í gegnum kannanir og próf sem eru sérhönnuð fyrir þau“. Alda sagði að í yngri deildunum

væri ekki mikið um próf, en börnin fá umsögn um námsframvinduna. Svo bætti Alda við:

Á haustönninni þá gefur maður þeim umsögn um hvernig skólinn fór af stað og bara hvernig hefur gengið. Maður skrifar um það, svona umsögn. Núna vorum við að gefa þeim umsögn, bara svona gott, ágætt og sæmilegt.

Lára sagði að engin próf væru fyrir yngri nemendur í Viðeyjarskóla, nema aðeins í 4. bekk og þá höfðu hún og bekkjarkennarinn samráð og samræmdu einkunnir. Dóra nefndi að erlendir nemendur ættu kost á lengri próftíma og þeir fengju einnig þá aðstoð sem þyrfti.

4.2.3 Almenn samskipti

Ég álit að félagsfærni einstaklinga sé mjög misjöfn og þátttaka innflytjendabarna í því sem íslenskir félagar þeirra taka sér fyrir hendur tel ég oft vera undir því komin að þau skilji og geti gert sig skiljanleg við aðra. Erna talaði um að hún og aðrir kennarar við Akureyjarskóla væru mjög duglegir við að virkja nemendur af erlendum uppruna og koma nýjum nemendum í hópinn. Inga sagði um þetta:

Já já, ég meina ég læt þær bara taka þátt í því sem er. Dagmar vill svolítið draga sig út úr sko, þó hún sé ofsalega dugleg og allt það. Hún finnur eitthvað til vanmáttar. Hún er stundum svolítið óörugg, en hún hefur ekki verið í þannig aðstöðu hjá mér að það reyni eitthvað á það.

Til að stuðla að virkni nemenda raðar Bárá sínum nemendum til sætis og reynir að blanda hópnum þannig að erlendu nemendurnir séu með þeim íslensku, sem treysta sér til að vinna með þeim, eins og hún komst sjálf að orði. Þegar þau kynnast betur, þá breytist þetta oft. Að auki sagði Bárá: „Ég held bara, get ég sagt, að svona heilbrigð skynsemi og heilbrigð meðferð og umgengni við unglinga, sama hvort þeir eru frá Chile eða Íslandi, stuðli að því að gera umhverfið gott“. Þegar ég ræddi við Þóru um þátttöku nemenda talaði hún um hve samvinna gæti hjálpað þessum krökkum og sagði: „Sko við reynum að vera með svolítið hópavinnu og það er mjög gott að fela þeim hlutverk, eins og í CLIM (e. Cooperative Learning in Multicultural Groups), það virkar mjög vel“.

Ekki var það að heyra á Dóru að þessir nemendur væru eitthvað útundan í Viðeyjarskóla. Hún taldi vera svipuð samskipti milli allra nemenda, hvort sem þeir væru íslenskir eða af erlendum uppruna. Þeir væru bara félagar með sínum bekk og kennararnir hafa ekki áhrif á það. Fríða sagði að nemendur í Þerneyjarskóla myndu að þeir væru velkomnir og að skólinn hefði mikla reynslu í að taka á móti erlendum nemendum, það væri allt í ákveðnu ferli. Í yngri bekkjunum hefur þróunin verið sú að að meira er um hópavinnu. Þá vinna börnin oft verkefni saman og eru ekki ein eða útundan, því þau eru alltaf að vinna með öðrum. Fríða sagði: „Þó að þau geti ekki talað saman, þá eru þau að vinna saman, þau eru að teikna eitthvað og svo getur einhver annar skrifað textann við teikninguna og það þarf að klippa og líma og margt að gera“. Alda sagðist reyna að passa að börnin blandist í hópa með öðrum, en að öðru leyti spili hún þetta af fingrum fram.

Í þeim skólum sem ég þekki til er það yfirleitt þannig að nemendur eru beðnir um að vera vinir í skólanum og jafnvel að leika saman í frímínútum, að minnsta kosti að skilja ekki einhverja útundan. Utan skólatíma verða svo krakkarnir sjálfir að finna sér féлага. Inga taldi að erlendu nemendurnir í Akureyjarskóla hittust ekki mikið eftir skóla. Svo bætti hún við:

En ég held að það séu frekar stelpurnar í bekknum eða krakkarnir í bekknum sem vilja nálgast Dagmar en hún þær. En ég veit að innst inni, hún nefnilega talaði um það í foreldraviðtalinu, að hana langaði til að eignast fleiri vinkonur í bekknum, en hún er eitthvað svolítið óframfærin sko.

Erna talaði um að kennararnir ræddu stundum um samskipti nemenda sín á milli og þeir væru mjög meðvitaðir. Hún sagði líka að erlendu börnin hefðu ekki mikið frumkvæði, en að þau íslensku væru hvött til að spyrja eftir þeim, ef þau fara að leika sér úti eða væru að fara eitthvað. Erna talaði líka um menningarmuninn í þessu sambandi og sagði: „Sumir foreldrar af erlendu bergi vilja bara ekki að börnin þeirra séu að þvælast eitthvað úti eftir skóla, þau eru ekki vön því“. Þegar nýja stelpa frá Kólumbíu kom í sinn bekk í Engeyjarskóla, valdi Bárá eina stelpu til að fylgja henni og leiðbeina í fyrstu meðan hún var að kynna bekknum. Um það sagði Bárá:

Og svo þegar Birna var alveg komin inn í þetta og var farin að finna sér svona vinkonur, sem í ljós kom að voru stelpurnar frá Marokkó og Víetnam og hinum löndunum, en ekki þær íslensku. Þá finnst mér ég ekki endilega geta gripið inn í.

Að sögn Þóru eru það oftast íslensku krakkarnir í Engeyjarskóla sem eiga frumkvæði að því að tala við þá erlendu. Hún sagði líka að það væri mikilvægt að undirbúa vel komu þessara nemenda með því að kennarinn ræði við íslensku börnin um að kannski þekktu erlendu krakkarnir engan. Lára í Viðeyjarskóla taldi að þeir nemendur sem nýlega væru fluttir til landsins ættu ekki íslenska vini. Fríða nefndi að samskipti barnanna í Þerneyjarskóla væru misjöfn. Oft héldu erlendu krakkarnir sig saman í hópum, sem henni fannst vera eðlilegt svona fyrst. Eftir því sem tíminn liði tengist þau og eignist vini, en ekkert endilega íslenska. Alda hélt að erlendu börnin í skólanum væru ekki í tengslum við íslensku krakkana eftir skóla, en hún sagði að vel væri fylgst með því að þau væru ekki ein í frímínútum. Svo sagði Alda:

Það er kannski pínulítið það að foreldrarnir eru svona svolítið óöruggir með að senda þau að milli og svona, eftir því hvar þau búa, í nágrenni við hvern og svona. En undantekningarlítið þá eru þau ekki að blandast mikið eftir skóla.

Í samskiptum heimila og skóla þarf að mínu mati að ríkja samvinna, virðing og traust. Ég tel það meðal annars vera forsendu þess að nemendum líði vel í skólanum og meðal annars sá grundvöllur sem mikilvægur er til þess að nám eigi sér stað. Helstu samskipti Ernu og Ingu við erlendu foreldrana í Akureyjarskóla eru í foreldraviðtölum og þá í gegnum túlka frá Alþjóðahúsinu. Þær voru sammála um að foreldrar væru alveg tilbúnir að hafa túlk, enda gætu samskiptin ekki farið öðruvísi fram, að þeirra mati. Erna sagði að oftast væri hægt að tala opinskátt um stöðu barnanna, til dæmis ef þau væru að dragast aftur úr. Hún sagði að íslensku foreldrarnir hringdu ef eitthvað væri, en Inga sagðist frekar vera í sambandi við íslensku foreldrana gegnum tölvupóstinn.

Það eru ekki mikil tengsl kennara Engeyjarskóla við foreldra erlendu barnanna í skólanum. Þau eiga sér helst stað í foreldraviðtölunum og lítið

umfram það. Í bekk Báru hefur verið fenginn túlkur frá Alþjóðahúsinu til að auðvelda samskiptin við foreldrana í viðtölum. Hún sagði að stundum gætu nemendur túlkað fyrir þá skólafélaga, sem skilja ekki íslenskuna, en það ætti eingöngu við um túlkun á fyrirmælum verkefna. Í yngri bekkjunum eru fengnir túlkar fyrir þá sem þess óska, en það vilja víetnömsku foreldrarnir alltaf. Önnur tengsl Báru við foreldra eru í sambandi við skólaferðir og þegar borga þarf fyrir matinn. Það er hins vegar eðlilegt að tengsl við foreldra yngri barna séu með öðru sniði, því þau eru ekki öll fær um að koma skilaboðum rétt til skila. Um tengsl sín við foreldra sagði Þóra: „Ég nefnilega hef það fyrir vana að senda þeim alltaf póst vikulega og segi þeim hvað við erum að gera og hvað er framundan og þeir eru rosalega jákvæðir og það er rosalega gott“. Auk þess sagðist hún senda sömu upplýsingar á blaði, með einföldum texta fyrir erlendu foreldrana, því þeir hafa ekki tölvu. Lára sagði að foreldrar erlendra barna í Viðeyjarskóla tali stundum við hana þegar þeir sækja börnin sín. Fríða og Alda voru sammála um að samskipti við foreldra í Þerneyjarskóla væru helst í foreldraviðtölum og þá væri túlkur alltaf með. Samskipti við erlendu foreldrana væru svipuð og við íslenskra foreldra, sögðu þær.

4.2.4 Félagsleg staða

Ég tel að grundvöllur þess að nýjum nemanda líði vel í skólanum sé meðal annars að hann upplifi sig velkominn þar. Í Akureyjarskóla skynja börnin að þau eru velkomin og Erna sagði að það komi yfirleitt fram í foreldraviðtölum að börnunum líði vel og að þeim hafi einnig verið vel tekið. Hún sagði að unnið væri með einkunnarorð skólans, sem skili sér greinilega í samskiptum milli barnanna. Erna og Inga voru sammála um að innflytjendabörnin væru ekki félagslega einangruð í skólanum, en kannski svolítið eftir skóla. Bára og Þóra voru sammála um að það gildi um nemendur af erlendum uppruna, að þeir eru velkomnir í Engeyjarskóla og þeim líður vel þar. En þrátt fyrir það, geta þeir verið félagslega einangraðir samt sem áður. Um það sagði Bára að nemendur af víetnömskum uppruna héldu hópinn og blönduðu lítið geði við aðra. Þóra taldi að börnin ættu félagi í skólanum en væru frekar ein utan skólans.

Síðan blandast ólík menning inn í þetta. Þóra sagði um einn asíska nemanda á miðstigi:

Hún á bara að fara í skólann og svo kemur hún bara heim að læra og má ekki gera neitt annað. ... Þannig að ef það er eitthvað skipulagt, ef það er kannski bekkjarkvöld eða að bekkurinn er að fara að gera eitthvað saman, þá má hún aldrei taka þátt.

Að sögn Láru leggur Viðeyjarskóli áherslu á að bjóða alla nemendur velkomna í skólann og gildir það líka um þá sem eru af erlendum uppruna. Hún nefndi að það væri undir foreldrum komið að hvetja börnin sín til að hafa samskipti og leyfa þeim að leika við íslensku börnin. Þóra taldi líka að öll börn væru velkomin í skólann og bætti svo við: „Hér hafa alltaf verið krakkar af erlendu bergi brotnu og það þykir einhvernveginn svo sjálfsagt, það er bara hluti af skólanum“. Fríða taldi að meðan erlendir nemendur í Þerneyjarskóla væru að ná tökum á íslensku, væru þeir einangraðri, svo lagist það. En aðspurð um samskipti eldri barnanna sagði Fríða: „Já sko það eru samskipti en ég held að þetta séu því miður ekki djúp samskipti, það er því miður ekki“. Alda sagði að auðveldara væri að fá krakkana inn í skólann meðan þau væru ung, því þá sé félagsmótunin öðruvísi. Það koma frekar upp erfiðleikar hjá unglingum sem koma beint inn í unglingdageildir, því þeir eru ekki eins fljótir að aðlagast, sagði Fríða.

Þegar rætt er um félagslega stöðu nemenda, leiðir það hugann að fordómum sem víða leynast í samfélaginu. Ekki er svo að skilja að fordómar eigi sér stað í Engeyjarskóla, en einhverjir minniháttar árekstrar hafa verið og smá pústrar að sögn Báru, sem sagði að það væri bara eðlilegt eins og í öllum hópum. Ef slíkt leysist ekki, er ákveðið ferli sem fer í gang. Þóra telur að sínir nemendur séu mjög meðvitaðir, þó einhverjir séu pirraðir. „Það gæti líka verið kannski af því að kennarinn veitir erlendu börnunum stundum svolítið meiri athygli“, sagði hún og bætti við að þegar þau fylgja hópi frá 1. bekk og upp úr, væri þetta eðlilegri hlutur. Erna og Inga sögðust ekki upplifa fordóma gagnvart innflytjendabörnum í Akureyjarskóla, þar skipti öll hegðun máli, því hún gefur ákveðin skilaboð. Lára sagðist ekki verða vör við fordóma, heldur frekar stríðni yfir því að erlendu börnin í Viðeyjarskóla tali ekki alltaf

rétta íslensku. Dóra vildi meina að þau féllu bara inn í hópinn eins og öll hin.

Fríða sagði að það væru ekki beint fordómar í gangi, en um leið og erlendum nemendum fjölgaði við Þerneyjarskóla, varð loftið svolítið rafmagnað. Nemendur urðu pirraðir, þótt þeir væru ekki endilega á móti erlendu nemendunum. Það var tekið á þessu og reynt að koma í veg fyrir hópa- eða klikumyndanir. Öldu fannst hún skynja fordóma, en verður ekki vör við þá meðal yngri barnanna. Um fordóma í efri bekkjum sagði Alda: „Þá heyrir maður svolítið fordóma sem koma að heiman, en skólinn reynir að taka mjög hart á þessu, þegar í gang fer einhver vitleysa hérna“.

Þegar hér var komið sögu fannst mér forvitnilegt að heyra hvað viðmælendur mínir segðu um fordóma meðal samstarfsfélaga sinna. Bára var viss um að fólk vilji gera jafnvel fyrir börn af erlendum uppruna eins og íslensku börnin. Þetta væru yndisleg börn, oft jafnvel betri en þau íslensku og kennararnir væru opnir og tilbúnir. Bára bætti við: „En þetta er óneitanlega aukin vinna fyrir kennarana og ef maður er neikvæður, þá kannski bitnar það fyrst á þessum börnum“. Þóra sagði að ef einhverjir væru með fordóma, þá láta þeir ekki á því bera. Erna og Inga töldu enga fordóma finnast meðal samstarfsfélaganna í Akureyjarskóla, enda væri viðmót þeirra ekki þannig. Sama sagði Dóra um sína samstarfsfélaga í Viðeyjarskóla og bætti við að þó einhverjir þeirra væru íhaldssamir með sumt, þá gildi það ekki með þessi mál. Fríða sagði að andrúmloftið hefði breyst mikið í Þerneyjarskóla undanfarið í kjölfar þess að haldinn var fræðslufundur um kennslu innflytjendabarna. Þá áttuðu kennararnir sig á því að þeir þyrftu að líta í eigin barm og koma til móts við breytta tíma. Fríða sagði um áhrif fundarins:

Já sko það sem ég held að hafi gerst, var ekki endilega að það hafi skilað því að allir fóru að nota mjög fjölbreyttar aðferðir, heldur tel ég að það hafi meira skilað því að þetta væri sem sagt komið til að vera.

Alda vildi ekki meina að það væru fordómar meðal samstarfsfélaganna. Hún sagði að smá pirringur væri til staðar, en það stafaði frekar af vinnuálagi og miklum kröfum í kringum kennslu nemenda af erlendum uppruna. Svo bætti hún við: „Ég held að það sé fyrst og fremst það og þreyta, ég held það. Það er enginn að pæla í því af hvaða kynþætti eða úr hvaða landi barnið hefur komið“.

4.3 Kennarastarfið

Hér verður fyrst vikið að reynslu og undirbúningi viðmælenda, sem starfað hafa mislengi sem kennarar. Svo er fjallað um stöðu kennarans gagnvart kennslu innflytjendabarna og í lokin er stuttlega greint frá framtíðarsýn viðmælenda og þar er fjallað um nokkur atriði sem þeir telja mikilvæg í fjölmenningslegu tilliti.

4.3.1 Reynsla og undirbúningur

Þátttakendur í rannsókninni voru á ýmsum aldri, þeir höfðu mislanga reynslu sem kennarar og einnig sem kennarar innflytjendabarna. Lára hefur starfað við kennslu í tæp þrjú ár. Hún byrjaði í framhaldsskóla, en flutti sig svo yfir í Viðeyjarskóla. Hún kennir eingöngu yngri nemendum af erlendu bergi brotnu við að ná tókum á íslenskunni. Hún sagði: „Mér líkar mjög vel hérna og er mjög þakklát fyrir að hafa fengið það tækifæri að vinna sem kennari“. Dóra hefur fengist við kennslu í tæp tvö ár og verið þann tíma við Viðeyjarskóla og er mjög ánægð með veru sína þar. Hún sinnir kennslu erlendra nemenda á eldra stigi. Starfsferill Báru í kennslu spannar rúmlega 20 ár og síðustu fimm árin við Engeyjarskóla. Í vetur er hún umsjónarkennari á unglingsstigi. Hún lýsir reynslu sinni með þessum orðum: „Mér finnst þetta mjög skemmtileg vinna, en hún tekur á og mikið rosalega er þetta mikil þolinmæðisvinna. Mér finnst þetta skemmtilegt fólk og áhugasamt það sem ég hef kynnst því“. Bára er ánægð í vinnunni og þá sérstaklega með samskipti og samheldni kennara og samskipti við nemendur. Þóra er að ljúka sínu öðru ári í kennslu og hóf störf við Engeyjarskóla eftir að hún lauk kennaranáminu. Hún er umsjónarkennari á yngsta stigi í vetur. Henni líkar vel að vera kennari og er ánægð með að vinna í teymi, þar sem skipulagsvinna og ábyrgð er sameiginleg.

Erna hefur verið tæplega 30 ár í kennarastarfinu og alltaf unnið við Akureyjarskóla, þar sem henni líður vel og er mjög ánægð. Hún hefur margra ára reynslu af kennslu innflytjendabarna. Erna er ekki með umsjón í vetur, en sinnir meira kennslu nemenda af erlendum uppruna. Hún sagði: „Ég var mjög tilbúin að fara í smá breytingar, því að ég hef alltaf verið umsjónarkennari í öll þessi ár“. Inga er að hefja sitt tólfta ár í kennslu við Akureyjarskóla og er umsjónarkennari á yngra stigi. Henni finnst ríkja þægilegur vinnuandi og finnst nemendur sínir vera mjög góður hópur. Hún er að feta sín fyrstu skref í kennslu innflytjendabarna.

Fríða hefur unnið sem kennari í tæplega 30 ár og nú síðustu þrjú árin við Þerneyjarskóla. Hún hefur umsjón með kennslu innflytjendabarna í yngri deildum og er mjög ánægð. Fríða sagði: „Það er kannski ekki síst vegna þess að þetta er svo skapandi“. Alda hefur rúmlega 30 ára kennslureynslu og hefur sýnt Þerneyjarskóla tryggð öll þessi ár. Í vetur er hún umsjónarkennari á yngsta stigi, en hefur áður kennt í ýmsum árgöngum. Alda er ánægð í starfinu og þeim mun betra verður það eftir því sem árin verða fleiri, eins og hún sagði. Svo bætti Alda við:

Ég hef verið mjög dugleg að fylgja nýjum straumum og allt sem nýtt fólk kemur inn með og öll svona þróunarverkefni, ég hef verið mjög dugleg að taka það allt inn. Þetta hefur veitt manni ánægju í starfinu frekar en nokkuð annað, þó að þetta sé miklu meiri vinna og allt öðruvísi. Þetta hefur alla vega gefið mér mjög mikið.

Að mínu mati þurfa kennarar að hafa ákveðna þekkingu á því námsefni sem þeir miðla til nemenda sinna. Ég tel að hægt sé að fara margar leiðir til að öðlast þá þekkingu, meðal annars með því að sækja námskeið, heimsækja skóla eða lesa sér til. Það álít ég vera einn þátt í undirbúningi hvers kennara, hvort sem hann kennir innflytjendabörnum eða ekki. Ég tel að þótt kennarar undirbúi sig saman, geti þeir þurft að velja ólíkar kennsluáðferðir vegna þess hve nemendahópar eru mismunandi og einstaklingar í hverjum bekk með ólíkan bakgrunn. Eftir nokkur ár í kennslu tók Erna sér hlé og fór í meira nám. Hún fylgist einnig með nýju útgefnu efni, sem hún getur nýtt sér. Henni finnst að kennarar þurfi að fá undirbúning fyrir kennslu innflytjendabarna, til að fá betri innsýn og skilning á henni. Svo bætti Erna við: „Þetta er allt öðruvísi kennsla og allt öðruvísi nálgun á móðurmálið“. Inga taldi þörf á námskeiði um þau grundvallaratriði sem kennarar þyrftu að vita hvernig ætti að bregðast við, eins og um heilsugæslu, matarvenjur og trúmál.

Bára hefur lesið sér til og heimsótt skóla á höfuðborgarsvæðinu, sem sérhæfa sig í kennslu innflytjendabarna. Einnig hefur hún lært af samkennurum sínum. Hún telur það nauðsynlegt að kennarar kynni sér bakgrunn þeirra einstaklinga sem þeir eru að fara að kenna. Einnig þurfa þeir að finna og safna saman viðeigandi námsefni handa nemendum. Þóra hefur farið á námskeið í fjölmenningarfræðum, sem hún telur að hafi hjálpað sér mikið. Hún sagði þetta: „Ég hugsa sko að ef að ég hefði ekki

farið á þessi námskeið, þá hefði ég bara alveg verið eins og lokuð bók, ég hefði ekkert vitað“. Þóra segir hiklaust að kennarar þurfi á undirbúningi að halda og nefnir sem dæmi að fá fyrirlesara í skólann á starfsdegi að hausti. Hann gæti frætt kennara um hvernig best er að sinna nemendum, hvaða kennsluáðferðir henta og hverjar ekki. Lára er mjög áhugasöm og hefur hún farið í nám um tvítýngi, lesið sér til og sótt fundi um kennslu innflytjendabarna. Hún taldi mikilvægt að kennarar samræmdu betur námskrá og námsáætlanir. Svo bætti Lára við: „Það væri líka gaman ef maður gæti kynnst öðrum kennurum sem kenna íslensku sem annað tungumál. Og líka jafnvel að hafa sameiginlega fundi og fylgjast með því hvernig þetta er gert í öðrum skólum og kynnast mismunandi aðferðum“. Dóra hefur bætt við sig námi eftir að hún lauk kennaranámi sínu og hefur líka lesið sér heilmikið til um fjölmenningu. Hún taldi einnig nauðsynlegt að hafa námskeið fyrir kennara sem taka að sér kennslu innflytjendabarna. Síðan sagði Dóra:

Áður en ég fór í þetta hafði ég enga hugmynd um hvernig ætti að kenna nemendum með annað tungumál en íslensku. Ég þurfti alveg að eyða miklum tíma í að setja mig inn í það og er náttúrulega alltaf ennþá að leita mér upplýsinga.

Alda var sannfærð um að menntayfirvöld þyrftu að sinna þessum málaflokki betur, kennararnir ættu að hafa minni kennsluskyldu og meiri undirbúningstíma, vegna þess hve mikið álag fylgdi svona kennslu. Fríða er ekki í nokkrum vafa um að undirbúningur sé nauðsynlegur fyrir kennslu innflytjendabarna. Svo bætti Fríða við:

Því að maður er miklu betur undirbúinn og ég hefði ekki getað, alla vega ekki unnið þetta eins og ég geri í dag held ég, ef ég hefði ekki farið í gegnum skólann eða þú veist þetta nám. Því maður veit þá hvernig á að nálgast þetta og byggir svo ofan á það.

4.3.2 Staða kennarans

Að mínu mati er hlutverk kennara afar fjölbreytt og auk þess getur það stundum verið krefjandi. Flestir hafa skoðun á skólastarfi og kennslu og eru viðhorf bæði kennara og annarra af ýmsum toga. Í samtölunum við þátttakendur rannsóknarinnar um hlutverk kennara, var að heyra að þeir

væru nánast allir á sama máli. Til dæmis finnst Báru gaman að kynna öðrum síðum, en henni finnst vanta meira námsefni og hún vill hafa það aðgengilegra. Þóra segir að nemendur af erlendum uppruna séu nemendur eins og allir hinir og þeir séu alveg yndislegir. Þóra hélt áfram:

Mér finnst bara að það verða allir að vera jákvæðir í þeirra garð. Þau eru að koma hingað til þess að læra. Ég veit samt ekki hvort foreldrnir gera sér grein fyrir því að þau séu í skólanum til að læra eða í skólanum til að kynna öðrum.

Ingu finnst kennsla innflytjendabarna vera mjög mikil áskorun fyrir sig og mundi gjarnan vilja hafa meiri tíma til að sinna þeim nemendum sínum sem eru af erlendum uppruna. Erna segir þetta vera gefandi og skemmtilega kennslu. Henni finnst börnin skemmtileg, þótt þau geti verið alveg eins óþekk og þau íslensku, þau séu bara venjuleg. Lára og Dóra eru báðar mjög jákvæðar og Lára fannst frábært að hægt væri að bjóða innflytjendabörnum viðbótarkennslu í íslensku og gefa þeim þannig tækifæri til að aðlagast betur. Það vefst ekki fyrir Fríðu að svara. Henni finnst grundvallarmarkmið að hjálpa erlendu nemendum af stað, svo þeir geti nýtt sér námið úti í bekkjunum. Síðan sagði Fríða: „Og þess vegna er svo mikilvægt að okkur takist að byggja góðan grunn, að við finnum leiðirnar hérna í grunnskólanum, sem skilar þeim sem lengst áfram í framhaldsnám“. Alda var viss um nauðsyn þess að kennarar temdu sér jákvæð viðhorf og láti ekki álagið trufla sig. Almennt taldi hún að þau börn sem setjast hér að, séu vel upp alin. Svo bætti Alda við: „Undantekningarlítið eru erlendu foreldrnir jákvæðir og skólinn skiptir líka máli hjá þeim“.

Margir hafa gert kennslu að sínu ævistarfi og ég tel að það geti verið margbreytilegt hvað hvetur þá áfram í starfinu. Einnig álit ég það vera misjafnt með hvaða hætti kennarar upplifa umbun frá nemendum, þ.e. hvernig hún birtist í framkomu þeirra. Það var því forvitnilegt að grennslast fyrir um þetta hjá viðmælendum mínum, sem fengist hafa við kennslu innflytjendabarna í mislangan tíma. Bára segir að það sé hvatning um leið og hún nái til erlendu nemendanna í samskiptum og geti þar með nálgast þá á þeirra getustigi í náminu. Bára talaði ekki um umbun sem slíka, en sagði: „Ef ég væri í starfinu fyrir umbunina, þá væri ég held ég bara hætt sko“. Þóra sagðist vita að hún væri að gera rétt, þegar hún sér að erlendu nemendurnir hennar skilja, kunna og geta, því þá sé augljós

árangur, sem sé frábært. Slíkur árangur virkar sem umbun fyrir hana. Erna segir mestu umbunina vera þegar hún sjái á framgöngu erlendu barnanna hvernig sjálfstraustið og gleðin vex, sem gildi reyndar um íslensku börnin líka. Erna sagði: „Mér finnst það ofsalega gaman að sjá hvernig þau fá svona bakbeinið skilurðu, bara eins og með öll börn, ekkert endilega þessi þú veist“. Inga lítur meira á þetta sem hluta af sinni vinnu og finnst að hún eigi frekar að nálgast nemendur af erlendum uppruna á þeirra forsendum og skilja þarfir þeirra.

Helstu hvatninguna sagði Lára vera hvað nemendur væru jákvæðir og áhugasamir. Hún nefndi einnig góð samskipti og gott andrúmsloft. Dóru fannst jákvæðir foreldrar hvetja sig áfram, ásamt jákvæðu viðhorfi nemenda gagnvart náminu. Fríðu fannst hvetja sig mest áfram þegar hún finnur leið sem virkar, eftir að hafa verið að leita að leiðum og aðferðum í kennslunni. Hún sagði síðan: „Þá verður maður svo ánægður og fyllist krafti að halda áfram, eins og við höfum verið að finna í vetur“. Fríða bætti við að umbunin kæmi svo með brosi barnanna og auknu öryggi þeirra. Þetta hafði Alda að segja um hvatninguna: „Ég held að það sé að sjá þau blómstra, ég held að það skipti máli og ef þú sérð að þau eru ánægð og þau eru að ná einhverju valdi á þessu“.

Eflaust má finna eitthvað starf þar sem engar hindranir eru í veginum. En ég tel líklegra að þau störf séu fleiri, þar sem eitthvað kemur upp á af og til, í misjöfnum mæli þó. Innan skólans heyrst stundum sagt að kennsla sé ekki lík neinu öðru starfi. Þar sem unnið er með börnum sé erfitt að gera sér í hugarlund hvað næsti dagur beri í skauti sér. En það er fleira sem kemur til. Helstu hindrunina taldi Erna vera erfiða stöðu foreldranna, til dæmis tungumálakunnátta þeirra, sem gerir það að verkum að börnin þeirra standa oft höllum fæti í námi og leik. Ingu fannst helsta hindrunin vera að of mikill tími færi í að leita að efni og upplýsingum, það þyrfti að vera aðgengilegra. Hún sagði síðan: „Þú veist í haust þá eyddi ég mjög miklum tíma í að leita að alls konar dóti á netinu“. Þóra taldi það vera meiri hindrun að hafa marga nemendur af erlendum uppruna, sem líka væru misjafnlega staddir, bæði í námi og málskilningi. Helstu hindranir taldi Bára vera tímaskort, námsefnisskort og peningaskort, sem valda því að hún getur ekki alltaf gert það sem hana langar til. Bára útskýrði tímaskortinn með þessum orðum:

Ja sko ef ég á að kenna þeim inni í tíma hjá mér þá þarf ég að undirbúa mig, ekki bara með mína 22 Íslendinga, heldur

mína 20 Íslendinga og svo tvo útlendinga og sá undirbúningur er oft kannski bara tvöfaldur á við hina 20 sko. Þannig að maður fer oft auðveldari leið, heldur en ef maður væri bara í nýbúakennslu.

Dóra sagði að ef einhver væri neikvæður mundi það stoppa hana af, en hún finnur sem betur fer ekkert fyrir slíku. Helstu hindrunum lýsti Lára svona: „Sumir einstaklingar sem mæta til mín eru kannski eitthvað neikvæðir en ekki endilega að því sem snýr að íslensku eða hérna hjá okkur, bara ef eitthvað kemur upp á, kannski einhver vitleysa eða þirringur í frímínútum“. Öldu fannst helsta hindrunin felast í því að þurfa sjálf að vera að prófa sig áfram með hlutina. Hún sagði: „Það hefur mér þótt erfiðast af öllu, það er að fikra mig áfram og finna hvort maður er að gera rétt“.

4.3.3 Framtíðarsýn

Þótt gengið sé út frá því að almennt sé verið að vinna mjög gott starf í grunnskólum landsins, tel ég að alltaf megi gera betur. Ég hef þá skoðun að flestir kennarar vilji leggja sig fram um að skapa nemendum sínum námshvetjandi aðstæður innan skólans og efla félagsfærni þeirra. Bára telur það til bóta að leyfa nemendum af erlendum uppruna að aðlagast í móttökudeildum, að starfið sé skipulagt af fólki með þekkingu á sviðinu og einhver einn haldi utan um starfsemina. Að auki þætti henni mjög gott að hafa betri aðgang að námsefni. Það sem fyrst kom upp í huga Þóru var að kennarar fengju handbók til að styðjast við í kennslu innflytjendabarna. Einnig væri til bóta að myndaður yrði samstarfshópur sem ynni að þessum málum og setti fram stefnu með einhverjum ramma sem hægt væri að fylgja. Draumur Ernu er að geta einbeitt sér að kennslu innflytjendabarna, en Inga vill sjá hugmyndabanka verða að veruleika. Inga nefndi líka meiri samvinnu milli skóla, sem gæti virkað svipað og jafningjafræðsla.

Lára taldi nauðsynlegt að vinna meira með fjölmenningu og gera hana sýnilegri og efla tungumálakennslu. Hún sagði síðan: „Ég hef svolítið jákvætt viðhorf, því að þetta er svona aðallykillinn að því að kynnast þjóðum og menningu og svoleiðis“. Dóra er ánægð með þróunina og bætti svo við: „Ég myndi vilja sjá manneskju sem væri bara í þessu, þú veist það þarf manneskju sem heldur utan um þetta alveg“. Fríðu fannst að það þurfi að vera hægt að tengja kennsluna betur við námsefni

viðkomandi bekkja, svo hægt sé að kenna betur í gegnum það. Að mati Öldu vantar betra utanumhald og heildarstefnu í þessum málum, til þess að þekkingin verði áfram til staðar í skólanum.

Það er ekki úr vegi að horfa örlítið fram á veginn og skyggjast fyrir um nokkur atriði sem þátttakendur í rannsókninni telja mikilvæg og ekki má gleyma. Erna sagði í því sambandi að allir ættu að leiða meira hugann að forvarnarstarfi, eins og að kenna börnum að sýna öðrum virðingu. Bára talaði um að gera foreldra meira ábyrga og koma þeim betur inn í skólasamfélagið. Hún taldi það mikilvægt að þessi börn héldu móðurmálinu, því það væri grundvöllur fyrir fótfestu í íslensku. Þóra sagði það vera nauðsynlegt að vera meðvitaður um hvað maður ætti að gera og hvað maður ætti ekki að gera í kennslu innflytjendabarna. Lára nefndi að sér fyndist sum börn of agalaus og það þurfi að kenna þeim að bera meiri virðingu fyrir kennurum og öðru fullorðnu fólki. Dóra lagði áherslu á að það þyrfti að mennta fólk til að sinna kennslu innflytjendabarna og leggja meiri metnað í að veita þessum börnum þá þjónustu sem þau þurfa. Dóra sagði líka: „Þetta er voðalega fallega orðað í aðalnámskránni og allt það. En síðan er að sjá þetta framkvæmt í hverjum einasta skóla og fyrir hvern einasta nemanda“. Fríða vildi meina að velvild og stefna skólans skipti öllu máli. Síðan bætti hún við:

Já að það sé stefna skólans að taka vel á móti börnum af erlendum uppruna og þetta sé bara hluti af skólastarfinu, alveg eins og það að allir eiga að fara í sund, skilurðu. Þannig að ef við kennum hér börnum af erlendum uppruna, þá gerum við það almennilega. Af því að þau eiga að fá góða sundkennslu og þau eiga líka að fá góða íslenskukennslu, þau eiga að fá góða kennslu almennt.

Alda minntist á sameiginleg námskeið með öðrum skólum, þar sem kennarar hittast, bera sig saman og skoða verkefni hver hjá öðrum og fá þannig starfið beint í æð. Svo sagði Alda: „Við megum vera duglegri að fara á milli skóla og sjá hvað verið er að gera. Það finnst mér vera besta endurmenntunin“.

4.4 Samantekt

Þegar rætt var um þróun og stefnu skólanna kom í ljós að aðeins einn þeirra hefur sett fram fjölmenningsstefnu, annar er með stefnumótun í

vinnslu, en hinir tveir höfðu ekki unnið að því þegar rannsóknin var gerð. Sumir skólanna hafa þemadaga eða þemavikur og aðrir hafa tilbreytingu í skólastarfi í kringum evrópska tungumáladaginn. Viðmælendur töldu helstu styrkleika skólanna vera að þeir væru passlega stórir. Svo var auk þess nefndur góður vilji stjórnenda, gott andrúmsloft, áhugasamir kennarar og áhersla á líðan nemenda. Nánast allir þátttakendur voru sammála um að nóg framboð væri af námsefni fyrir eldri nemendur, en það vantaði meira efni fyrir þá yngri, sem eru fljótir að vinna. Í ljós kom að sumir kennararnir eru einnig duglegir að búa til námsefni og það var sammerkt með þeim að færni í íslensku máli réði því hvort kennt væri í gegnum námsgreinar eða notað sérstakt námsefni.

Varðandi kennslu innflytjendabarna voru flestir kennararnir jákvæðir og auðheyrnt að almennt telja þeir sig vera á réttri leið, en það kom einnig fram að starfið væri krefjandi og því fylgdi álag og mikil vinna. Í viðtölunum töldu kennararnir það vera nauðsyn að hafa móttökudeildir eða námsver, fyrir erlenda nemendur. Kosturinn væri ekki síst sá, að þar fengju nemendur góða aðlögun og þann undirbúning sem þarf til að átta sig á tungumálinu og hvers er ætlast til af þeim. Um heimavinnu nemenda kom fram að í eldri bekkjum fá þeir verkefni miðað við getu, en yngri nemendur lesa og fá helst verkefni í skrift eða auðveld stærðfræðidæmi. Þá væri yfirleitt sérsniðið efni fyrir eldri nemendur í prófum, en ekki er lögð áhersla á próf í yngri deildum.

Til að koma nýjum nemendum af erlendum uppruna inn í samfélag skólanna, leggur starfsfólk þeirra sitt af mörkum. Niðurstöður rannsóknarinnar leiddu einnig í ljós að kennararnir stuðla að samvinnunámi, til að efla samskipti milli íslenskra og erlendra nemenda. Einnig reyna þeir að passa upp á að erlendir nemendur séu ekki einir eða útundan í frímínútum. Það var einróma álit viðmælenda að nemendur af erlendum uppruna væru velkomnir í skólann, þar sem þeir hafa yfirleitt félag, en eftir skóla blandast þeir ekki mikið íslenskum börnum. Það kom fram að meðal eldri nemenda væri meira um kunningsskap en vináttu, en hjá þeim yngri er félagsmótunin betri. Það kom líka í ljós að almennt væru íslenskir krakkar ekki með fordóma, en það kæmi fyrir að þeir væru pirraðir. Að áliti viðmælenda voru fordómar meðal samstarfsfélaga ekki sýnilegir, þeir væru yfirleitt opnir og tilbúnir að takast á við kennslu innflytjendabarna. Niðurstöður sýndu einnig hvað samstarf við foreldra var almennt lítið. Samskipti þáttökukennara við íslenska foreldra fara oftast í gegnum tölvupóst og samskipti við erlenda

foreldra í foreldraviðtölum með aðstoð tólks. Að öðru leyti var lítið um foreldrasamstarf í þáttökuskólunum.

Konunum sem þátt tóku í rannsókninni líkar öllum vel á sínum vinnustað. Helmingur þeirra er með bekkjarumsjón og þar af þrjár í yngri deildum. Tvær þeirra sinna kennslu erlendra barna á yngra stigi, ein á eldra stigi og ein á báðum stigum. Skapandi starf og þægilegur vinnuandi er meðal þess sem veitir þeim ánægju í starfi. Þær lögðu allar mikla áherslu á að kennarar þyrftu faglegan undirbúning fyrir kennslu innflytjendabarna, því sú kennsla væri ólík annarri kennslu. Þegar spurt var um viðhorf til kennslunnar voru þær sammála um að hún væri skemmtileg og ein nefndi að gaman væri að kynnast síðum annarra þjóða. Það sem hvetur þær flestar áfram er meðal annars að sjá aukið sjálfstraust og gleði nemenda þegar þeir eru farnir að skilja meira.

Það sem hindrar þátttakendur rannsóknarinnar í starfi er af ýmsum toga. Helst er að nefna tímaskort til að finna námsefni við hæfi. Einnig þótti sumum þeirra erfitt að hafa of stóran hóp saman með ólíka námsgetu og málskilning. Til að bæta úr aðstöðu kennara kom fram að hafa þyrfti námsefni aðgengilegra, hafa meiri samvinnu milli skóla og efla þyrfti tungumálakennslu. Einn þátttakanda minntist á að best væri ef ein manneskja með þekkingu héldi utan um þennan málaflokk og myndaður yrði hópur fólks sem ynni að heildarstefnumótun. Öðrum þátttakanda fannst mikilvægt að aga börn betur og kenna þeim að bera meiri virðingu fyrir kennurum og öðru fullorðnu fólki. Það kom líka fram að setja þurfi meiri ábyrgð á foreldra og gefa þeim tækifæri til að kynnast betur íslenskri skólamenningu.

5 Umræða

Í þessum kafla er ætlunin að draga saman helstu atriði og ræða um viðhorf þeirra, sem þátt tóku í rannsókninni, í samhengi við fræðileg skrif og rannsóknaniðurstöður. Þeir efnisflokkar sem umræðan snýst um eru aðallega þeir þættir sem rannsakanda fannst mikilvægir og snúast þeir mest um viðhorf viðmælenda á fjölbreyttu hlutverki kennarans. Eins og áður hefur komið fram segja svörin við spurningunum eingöngu til um hvernig staðan er í skólum þátttakenda og því er ekki hægt að draga viðtækar ályktanir um þau að öðru leyti.

5.1 Þróun

Líkt og gerist úti í samfélaginu tel ég að skólinn þurfi að skapa sér starfsvenjur sem henta hverjum tíma. Eftir viðtölin við konurnar sem tóku þátt í rannsókninni, varð ég margs vísari um þær og áhuga þeirra á að þróa starfið áfram hver í sínum skóla. Að mínu mati kom það greinilega fram að þær væru að sigla inn í breytta tíma, með fjölgun nemenda af erlendum uppruna í skólunum. Þar er kennarinn í lykilhlutverki þegar kemur að framkvæmdum, líkt og Tomlinson (1999) bendir á. Hún nefnir í því sambandi að markmið kennara sé að mæta ólíkum þörfum nemenda á hvaða aldri sem þeir eru og hve mikinn áhuga þeir sýna námi sínu. Tomlinson talar líka um að það sé í verkahring kennarans að koma til móts við nemendur. Ég tel að viðmælendur mínir hafi staðið fyllilega undir þessu, því af svörum þeirra að dæma hafa þeir hugann við velferð nemendanna í námi og leik. Þetta kemur líka heim og saman við skrif Banks (2005a), þar sem hann bendir á að það séu starfsmenn skólanna sem verði að endurskipuleggja sína vinnu til þess að koma til móts við nemendur með ólíka færni og með mismunandi menningarlegan bakgrunn. En það tel ég einmitt þurfa að gera þegar innflytjendabörn eru hluti af nemendahópnum.

Í viðtölunum kom fram að sumir samkennarar viðmælenda minna höfðu ekki alltaf verið tilbúnir að taka á móti auknum fjölda nemenda af erlendum uppruna. Einn viðmælandi sagði til dæmis að andrúmsloftið hefði verið rafmagnað á tímabili og aukinn þirringur hjá sumum. Ég met það svo að sá skóli hafi greinilega verið á tímamótum enda kom í ljós, að eftir fræðslufund sem haldinn var, hefðu kennararnir gert sér grein fyrir því að það var undir þeim sjálfum komið að taka þátt í þessum

breytingum og tileinka sér ný vinnubrögð. Þarna tel ég að fræðsla hafi komið starfsfólki skólans vel og víkkað út sjóndeildarhring þeirra. Þetta er í takt við það sem Bruner (1996) hefur fjallað um. Hann telur að undirbúa þurfi kennara vel, svo þeir geti verið virkir í umbótastarfi skólanna. Það séu þeir sem eigi stærstan þátt í að skapa skólamenninguna. Þetta er svipað og Wrigley (2000) benti á í sínum skrifum um skólaþróun. Hann telur að samvinna starfsfólks og stjórnenda sé grundvöllurinn að góðum skóla. Þegar ég heimsótti skólana fjóra sem þátt tóku í rannsókninni, hafði ég það sterklega á tilfinningunni að viðmælendur mínir væru allir mjög faglegir í störfum sínum. Þeir voru sammála um að góð samvinna ríkti á þeirra vinnustöðum og ein nefndi að stjórnendur sýndu velvild og jákvæðni. Það tel ég einmitt vera mikilvægt atriði, enda er ég á þeirri skoðun að þegar einstaklingar vinna vel saman, sjá þeir frekar björtu hliðarnar og hugsa í lausnum en ekki í vandamálum.

Að mínu áliti hafa flestir kennarar lagað sig að þeim breytingum sem orðið hafa í íslenskum skólum, þótt það taki suma þeirra lengri tíma en aðra. Viðmælendur mínir voru flestir sammála um að nægilegt námsefni væri til, sem þeir gætu notað fyrir erlenda nemendur, þó töldu sumir þeirra að það vantaði meiri fjölbreytni fyrir þá duglegu. Einnig kom í ljós að þeir væru ánægðir, jákvæðir og þakklátir í starfinu. Ég tel mig samt hafa greint á sumum þeirra að þeim fyndist starfið með innflytjendabörnum vera þolinmæðisvinnu, það skapaði þeim aukaálag, það vantaði meiri tíma og einnig kom fram að minni kennsluskylda væri æskileg. Ég álít að skoða þurfi betur hvað þarna býr að baki með það í huga að bæta aðstöðu kennara, svo þeir geti hagað undirbúningi kennslunnar sem best. Ég tel að ólíku sé saman að jafna að sinna eingöngu kennslu erlendra nemenda miðað við að hafa einnig umsjón með bekk. Þá hefur kennarinn að mínu áliti í of mörg horn að líta, sem ég tel að geti komið niður á gæðum kennslunnar. Það var einmitt þetta sem ég skynjaði svo vel hjá viðmælendum mínum. Í tengslum við þetta má geta þess að í Aðalnámskrá grunnskóla (1999) kemur fram að ábyrgðin sé hjá kennaranum að finna þær leiðir í kennslu sem ná markmiðum aðalnámskrár og nota árangursríkar kennsluaðferðir. Í tengslum við það velti ég því fyrir mér hvernig sá undirbúningstími kennara nýtist, sem þeir hafa til að sinna málefnum innflytjendabarna. Ég álít að það sé hluti af fagmennsku þeirra að gera ráð fyrir að þeir þurfi að einhverju leyti sjálfir að búa til námsefni sem hentar mismunandi þörfum nemendahópsins.

5.2 Skipulag náms og kennslu

Viðmælendur mínir voru á ólíkum aldri og þar af leiðandi með mismikla reynslu í starfi. Þær eru vel menntaðar, en helmingur þeirra hefur kynnt sér fjölmenningu með því að fara á námskeið, sem þær töldu mjög nauðsynlegan grunn fyrir starf með innflytjendabörnum. Það fannst þeim mikilvægt vegna þess að þær töldu kennslu innflytjendabarna vera ólíka annarri kennslu. Að mínu mati eru þær vel meðvitaðar í störfum sínum, sem mér finnst helst koma fram í þeim metnaði sem þær hafa fyrir hönd nemenda sinna. Að mínu áliti eru þær faglegar bæði í framkomu við erlendu börnin og skilningi á þeirra stöðu. Ég tel líka að metnaður þeirra og fagmennska komi fram í vangaveltum yfir því hvernig þær komi námsefninu sem best til skila. Við þetta má bæta að viðmælendur sjá til þess að nemendur af erlendum uppruna fái þá aðstoð sem þeir þurfa í náminu og nauðsynlegan stuðning í prófum. Ég tel að þetta vera mjög jákvætt viðhorf til starfsins og einnig í garð nemenda.

Þegar rætt var um þátttöku erlendra nemenda í verkefnavinnu, kom fram hjá viðmælendum mínum að þeir leitast við að nota hópavinnu og samvinnunám í kennslunni. Það gera þeir til að auðvelda erlendum nemendum að komast inn í hópinn, einnig til að þeir hafi betri möguleika á að skilja það sem fram fer og læra þannig af bekkjarfélögum. Ég tel að með þessu séu kennarar að reyna á faglegan hátt að brúa bilið milli menningarheima og virkja nemendur af erlendum uppruna til að auðvelda þeim aðlögun að íslenskri skólamenningu. Þetta fellur alveg að skilgreiningu Wrigley (2000) þegar hann fjallar um kosti samvinnunáms fyrir tvítyngda nemendur meðan þeir eru að aðlagast í nýju umhverfi. Hann nefnir líka sem kost að þótt nemendur geti ekki tjáð sig, eigi þeir auðveldara með að tileinka sér námsefnið ef þeir vinna með öðrum. Þetta kemur einnig heim og saman við umfjöllun Nieto (1999) um fjölmenningslegt skólastarf þegar hún talar um að það skili betri árangri að virkja nemendur til þátttöku og hafa miklar væntingar til þeirra um námsárangur. Undir það tekur Banks (2005a) þegar hann fjallar um að efla þátttöku allra í skólastarfinu. Einn viðmælandinn nefndi í þessu sambandi að eðlilegt væri að nemendur, sem ekki geta gert sig skiljanlega á íslensku, lendi frekar í vandræðum í samskiptum sínum við aðra. Sigrún Aðalbjarnardóttir (1999) telur að hluti af fagmennsku kennara sé að efla samskiptafærni nemenda og félagsþroska þeirra. Þar skipti mestu máli að kennarinn geti sett sig í spor annarra. Þetta er líka í takt við skrif Gay

(2000) sem nefnir að með fagmennsku sinni geti kennarar stuðlað að velgengni nemenda sinna, með því að leggja rækt við hæfileika þeirra bæði námslega og félagslega. Einnig þurfa þeir að vera meðvitaðir um bakgrunn nemenda og tungumálakunnáttu og haga kennslunni samkvæmt því.

Það kom fram hjá viðmælendum mínum að misjafnt var hvort erlendir nemendur fengju sérverkefni eða ynnu í gegnum námsgreinar. Það fór eftir kunnáttu þeirra í íslensku. Kennararnir reyndu að koma til móts við nemendur af erlendum uppruna með heimavinnu við hæfi hvers og eins þeirra. Yfirleitt áttu eldri nemendur að ljúka verkefnum sem þeir náðu ekki að klára í skólanum, en yngri nemendur fengu helst þjálfunarverkefni í lestri og skrift og stundum auðveld stærðfræðidæmi. Mér fannst á svörum viðmælenda að það væri svolítið mál að hafa mismunandi heimaverkefni til taks, því þeim fannst það útheimta meiri vinnu. Kennurunum virtist finnast þetta vera krefjandi og tímafrekt. Þrátt fyrir góðan vilja kennara, sýnist mér sem þeir hafi of mikið á sinni könnu og nái þar af leiðandi ekki að gera allt það sem þeir telja vera nauðsynlegt. Þetta fellur alveg að skilgreiningu Cummins (2001) sem telur að kennarinn verði að sjá til þess að nemendur fái verkefni við hæfi. Því er Coelho (1998) líka sammála og bendir á að kennarar ættu að miða kennslu sína að þörfum einstaklinganna í bekknum. Corson (1998) styður einnig þetta sjónarmið, því honum finnst einkenni á góðum kennara vera dugnaður hans og hugmyndaflug til að bæta og breyta verkefnum, svo þau henti betur fjölbreyttum þörfum nemenda.

Ég tel að hluti af því skipulagi sem unnið er út frá í fjölmennningarlegri kennslu, sé að hafa sjónrænar upplýsingar og fyrirmæli á veggjum í kennslustofunum, fyrir erlenda nemendur. Því kom það mér verulega á óvart að enginn af viðmælendum skyldi hafa slíkar upplýsingar á veggjum í sínum stofum, né annað sem minnir á fjölmenningu. Ein konan úr hópi viðmælenda sagði reyndar, að í upphafi skólaárs hefði hún sett algengustu orð og setningar á tungumáli eins nemanda síns og einnig á íslensku, sem hún væri nú búin að taka niður. Önnur sagði að hún hefði stundum verið með svona orð upp á vegg, en ekki núna. Í þessu sambandi velti ég því fyrir mér hvað ráði þessu sjónarmiði, vegna þess að það virðist ekki skipta máli hvort í þátttökuskólunum séu margir nemendur af erlendum uppruna eða fáir. Ég tel að mikilvægt sé fyrir þessa nemendur að hafa eitthvað sýnilegt upp á vegg sem gefur þeim nauðsynlegar upplýsingar. Að mínu mati eykur það öryggisfinningu þeirra að vita til

dæmis hvað á að vinna og hvernig, hvert á að fara og hvenær. Um þetta nefnir Sears (1998) að börn með annað tungumál en ríkir í skólanum, verði öruggari ef kennarinn hefur það sýnilegt til dæmis hvenær frímínútur eru eða hvenær nestistíminn er, þá vita þau líka betur til hvers er ætlast af þeim. Þetta gildir einnig um heimavinnuna. Sears bendir einnig á að kennarinn ætti að temja sér að orða hlutina með sama hætti til að börnin skilji betur hvað er í gangi og til hvers sé ætlast af þeim.

Það fór ekki á milli mála að viðmælendur mínir vita vel til hvers er ætlast af þeim í kennslunni. Þeir töluðu hlýlega um nemendur sína og voru alveg meðvitaðar um hvað þeim væri fyrir bestu. Nokkrir þeirra leita til samstarfsfélaganna og ráðfæra sig við þá, ef eitthvað er óljóst og eins er samvinna kennara erlendra barna og bekkjarkennara í góðum farvegi. Vissulega fannst sumum þeirra þetta vera krefjandi starf, en allar voru þær mjög ánægðar. Þær voru líka sammála um að aukinn skilningur nemenda, gleði þeirra og sjálfstraust væru hluti af því sem hvetji þær áfram. Ég tek undir þessa skoðun þeirra, því árangur nemenda veitir manni sem kennara þá vissu að maður sé að gera rétt. Þetta hugarfar kennaranna er í samræmi við það sem Corson (1998) fjallar um. Hann telur að skólar þurfi að hafa vel menntaða kennara, með nauðsynlega þekkingu til að þróa störf sín og huga um leið að fjölbreyttum bakgrunni nemenda.

Það kom fram í viðtölunum að einn skólinn væri búinn að móta fjölmenningsstefnu en hinir eru ýmist komnir áleiðis eða hafa áætlanir um það. Með þær upplýsingar tel ég að þessir fjórir skólar vinni út frá hefðbundinni námskrá, síðan hafa þeir tilbreytingardaga með fjölmenningslegu ívafi, þar sem þjóðfánur, söngvum og matarhefðum upprunalanda nemenda er haldið á lofti og það er látið nægja. Það sýnir að mínu áliti hvað þeir eru stutt á veg komnir í að þróa sínar námskrár með fjölmenningu í huga. Vegna þess hve fjöldi erlendra nemenda getur verið breytilegur á milli ára, tel ég að þá finnist kennurum erfitt að miða alla kennsluna út frá fjölmenningu. Reyndar hef ég líka þá skoðun að kennarar þurfi almennt að fá betri fræðslu um hvað felst í fjölmenningslegu skólastarfi. Ég tel að þátttökuskólarnir séu á 1. stigi breytinga í átt að fjölmenningslegu skólastarfi samkvæmt lýsingu Banks (2005b), en hann hefur einmitt skrifað um skóla sem ákveðið hafa að þróa starfsemi sína frá hefðbundinni námskrá að fjölmenningslegri námskrá. Hann mælir með að það sé gert í skrefum, þannig sé líklegra að fjölmenningslegt innihald kennsluefnis aukist smátt og smátt. Banks

lýsir breytingaferlinu og telur hentugt að skipta ferlinu í fjögur stig. Á fyrsta stigi helst hefðbundin námskrá óbreytt í grundvallaruppbyggingu, markmiðum og megineinkennum. Hann telur það kost á þessu stigi hversu auðvelt sé að bæta við efni tengt minnihlutahópum inn í námskrána og einfalt að vinna með það. Sú nálgun hefur að hans mati verið vinsæl meðal kennara og þá er nær eingöngu fjallað um grunnupplýsingar, til dæmis einstaka þætti menningar viðkomandi landa. Þetta samræmist umfjöllun Wrigley (2000) um fjölmennningarlega kennslu. Hann greinir frá því að stundum hafi það verið viðurkennt að fjölmennningarleg kennsla geti verið yfirborðsleg og bara til málamynda. Einnig er að hans mati ekki nóg að setja einhver tákni um menningartengda þætti minnihlutans inn í námskrána.

5.3 Kennarinn í fjölmennningarlegu umhverfi

Áður en ég hitti viðmælendur mína, átti ég alveg eins von á því að viðhorf þeirra til kennslu innflytjendabarna væru ólík, en annað kom á daginn. Þeir voru allir sammála því að starfið væri skemmtilegt og sumir bættu við að það væri svo gefandi. Ég get vissulega tekið undir það að starf með börnum er mjög gefandi og skemmtilegt þegar vel gengur. Kannski er það skýringin á þeirra einróma álitum að þeim gengur vel að nálgast erlendu nemendurnar. Samskiptin við nemendur virðast ganga vel og viðmælendur taka hverjum og einum á þeirra forsendum. Að mínu álitum sýna viðmælendur fagmennsku í starfi. Allt fas þeirra tel ég að beri þess merki að þar séu á ferð einstaklingar sem beri hag nemenda sinna fyrir brjósti, séu góðir hlustendur og taki störf sín alvarlega. Þetta kemur líka fram í skrifum Tomlinson (1999), sem telur að þegar kennarinn beri virðingu fyrir eiginleikum hvers og eins, skili það sér í meiri námsárangri nemenda. Hún nefnir líka væntingar kennarans til nemenda og að þeir fái jöfn tækifæri til að auka færni sína og hæfileika. Sears (1998) tekur í sama streng þegar hún minnst á hvað hrós getur verið góð hvatning fyrir nemendur og aukið sjálfstraust þeirra. Hún tekur líka fram á öðrum stað, í fræðilegri umfjöllun hér að framan, að með vinalegri og jákvæðri framkomu sinni, gefi kennarinn nýjum nemanda til kynna að hann sé velkominn í hópinn.

Í viðtölunum kom fram það viðhorf þátttakenda, að móttökudeildir væru mikilvægar sem stuðningur við erlenda nemendur, meðan þeir aðlagast nýjum vinnubrögðum og nýju umhverfi. Enn og aftur hugsuðu

viðmælendur, að mínu mati, um líðan og velferð einstaklinganna sem í hlut eiga, þegar þær létu fylgja að ekki gengi að demba þeim beint inn í bekk. Þeim fannst skipta máli að einstaklingurinn hefði fyrst öðlast nokkra kunnáttu í tungumálinu og færni til að geta síðan unnið verkefni í bekkjarstofunni. Mín skoðun er sú að það sé mikilvægt, að nemendur af erlendum uppruna fái þann stuðning sem móttökudeildir bjóða. Það tel ég vegna þess að sá nemandi sem skilur illa íslenskuna, hvað þá að tjá sig við aðra og gera sig skiljanlegan, hann hefur lítið að gera með verkefni inni í bekk sem hann ræður hvort eð er ekki við. Ég tek líka undir þetta viðhorf kennara að hugsa veru í móttökudeild sem tækifæri til að aðlagast betur breyttum aðstæðum. Þetta er með svipuðum hætti og Cummins (2001) bendir á. Hann telur mikilvægt að kennarar geri sér grein fyrir því að þátttaka nemenda í bóklegu námi byggist á mannlegum samskiptum við aðra. Þeir þurfa einnig á stuðningi að halda, svo þeir nái að fylgja bekkjarfélögunum í námi og finna að þeir tilheyri hópnum. Að auki nefnir Cummins að það sé mikilvægt fyrir kennara að skapa heppilegt námsumhverfi, svo nemendur af erlendum uppruna geti verið virkir í náminu.

Viðmælendur mínir voru á sama máli um að best færi á því að ein manneskja, sem hefði góða þekkingu á fjölmenningu, héldi utan um þessi mál, því þá væri auðveldara að halda öllu til haga. Eins fannst þeim að sýna yrði meiri metnað í þjónustu við nemendur af erlendu bergi brotnu. Ég tek fyllilega undir þetta, en þó eru eflaust margir sem telja að allir kennarar og starfsmenn skóla ættu að hafa þessa þekkingu ef vel á að vera. Að mínu mati er mun þægilegra fyrir kennara að leita ráða eða fá upplýsingar hjá einum aðila heldur en mörgum, þó svo að allir starfsmenn viðkomandi skóla hafi þekkingu á sviðinu og séu meðvitaðir um hvað felst í kennslu innflytjendabarna. Ég lít líka á það sem kost að allt það námsefni sem í boði er, getur þá verið til taks á einum stað. Ég tel einnig að öll vinna með nemendum af erlendum uppruna verði mun markvissari, þegar hægt er að hafa betri yfirsýn yfir þennan málaflokk.

Þegar talið barst að samskiptum íslensku og erlendu barnanna, létu viðmælendur mínir í ljós að þeir sæju ákveðinn menningarmun í uppeldis- og samskiptavenjum milli þeirra. Erlendu börnin virtust ekki sýna mikið frumkvæði í samskiptum og foreldrar þeirra voru greinilega ekki vanir að láta þau vera á flakki eftir skóla með vinum sínum. Það kom líka í ljós að sum erlendu barnanna höfðu ýmsum skyldum að gegna á heimilinu eftir skóla eða að þau áttu að sinna heimavinnu. Sum þeirra

máttu heldur ekki taka þátt í bekkjarskemmtunum. Ég tel að þarna þurfi að bæta verulega úr með fræðslu fyrir íslenskar og erlendar fjölskyldur um venjur í uppeldi og samskiptum og hafa umræður milli foreldra þar sem hver getur lært af öðrum. Að mínu mati þyrfti einnig að fræða erlenda foreldra um samstarf heimila og skóla og hvað þátttaka þeirra í námi barnanna er mikilvæg fyrir námsárangur þeirra. Þetta samræmist lýsingu Guðrúnar Pétursdóttur (1999) þegar hún bendir á að tveir menningarheimar geti lært hvor af öðrum, sýni öðrum samkennd og geti sett sig í spor þeirra. Hún telur að með aðlögun læri einstaklingurinn að lifa í flóknu samfélagi sem er í sífelltri þróun. Um þetta fjallar Wrigley (2000), en hann telur að menntun snúist ekki bara um mælanlegan árangur, heldur snúist hún líka um að tileinka sér góða framkomu og reyna að skilja hvað er sameiginlegt milli menningarheima, þannig að tvítýngdum nemendum finnist þeir standa jafnfætis öðrum.

Fordómar fyrirfinnast víða í íslensku samfélagi og því má gera ráð fyrir að þeir séu einnig til staðar í grunnskólum landsins. Í viðtölunum ræddum við aðeins um fordóma. Viðmælendur sögðu að hvorki þær né samstarfsfélagar þeirra væru með fordóma í garð innflytjendabarna. Að mínu álitni má deila um það hvort við verðum einhvern tímann alveg laus við fordóma. Það kom fram hjá sumum viðmælenda að ef slíkt væri til staðar, þá haldi fólk þeirri skoðun út af fyrir sig. Viðmælendur nefndu reyndar að vinnuálag og þreyta gerði vart við sig hjá nokkrum kennurum og þá væri sá möguleiki fyrir hendi að túlka það sem fordóma. Að mínu álitni er það ekki góðs viti ef samræður, þar sem fólk skiptist á skoðunum um kennslu nemenda af erlendum uppruna, séu túlkaðar sem fordómar. Ég tel einmitt að þörf sé á gagnrýninni umræðu um þessi mál sem og önnur skólamál, þar sem umræðan er á faglegum grunni. Að mínu mati eru það ekki síst gagnsýnisraddirnar sem þurfa að heyrast, til að sjónarmið sem flestra fái hljómgrunn. Þannig tel ég að flestir verði sáttir við niðurstöðurnar.

Viðmælendur vildu líka meina að íslenskir nemendur gætu verið stríðnir í framkomu við erlenda nemendur og jafnvel eitthvað pirraðir á þeim. Slík framkoma hefði stundum leitt af sér þústra og árekstra, en viðmælendum fannst það ekki tiltökumál, enda kom fram hjá þeim að slíkt gerist einnig meðal íslenskra barna. Að mínu mati er æskilegt að fræða börn um fordóma og því fyrir þeim mun betra. Í sumum skólum eru hafðir sérstakir tímar fyrir bekkjarumræður um ýmis málefni. Þau geta verið valin af kennaranum og svo geta nemendur komið með hugmyndir

að umræðuefni. Ég tel að þessir tímar séu upplagðir til að ræða um fordóma við nemendur, af hverju þeir stafa og hvernig hægt er að uppræta þá. Þetta helst í hendur við skrif Toshiki Toma (2007), sem hefur bent á að duldir fordómar birtist helst í framkomu eins og fyrirlitningu eða pírringi. Hann leggur til að fólk noti þekkingu sína til að skoða fordóma, hverjar orsakir fyrir þeim eru og reyna að koma í veg fyrir þá. Derman–Sparks og Phillips (1997) eru sammála þessu og bæta við að kennarar geti rætt um fordóma með því að nota klípusögur sem hjálpartæki í þeirri umræðu. Í klípusögum er tekið fyrir ákveðið vandamál, sem nemendur reyna að finna lausn á. Að mínu mati er þetta mjög góð leið, vegna þess að með skoðanaskiptum og gagnrýnum umræðum með nemendum, sjá þeir oft sjálfir hvernig best er að leysa þau mál sem upp kunna að koma í samskiptum þeirra hver við annan.

5.4 Ályktanir

Af framangreindu má draga nokkrar ályktanir um málefni innflytjendabarna eins og þau birtast í þáttökuskólum rannsóknarinnar. Það sem fyrst kemur upp í hugann er, að þrátt fyrir þokkalega gott framboð af námsefni og námsgögnum fyrir nemendur af erlendum uppruna, bjargi kennarar sér samt með því að búa sjálfir til námsefni handa þeim eftir þörfum. Enda tel ég hæpið að hægt sé að ganga að tilbúnu námsefni sem vísu, sem hentar ólíkum menningarlegum bakgrunni nemenda. Að mínu mati er það hluti af fagmennsku kennara og hæfni þeirra til að mæta mismunandi þörfum nemenda að búa til eða aðlaga námsefni svo það henti hverjum einstaklingi.

Margt gott starf er unnið í þáttökuskólunum, en að mínu áliti ætti að leggja meiri rækt við að gera fjölmeninguna sýnilegri innan veggja skólanna. Til þess að svo megi verða, tel ég að kennarar þurfi meira svigrúm í stundatöflu til að geta sinnt þeim þætti betur. Það er ljóst af niðurstöðum að skipulag í kringum kennslu innflytjendabarna er með misjöfnum hætti í þáttökuskólunum. Í sumum þeirra er skipulagið komið í ágætan farveg. Í öðrum þeirra er þessi þróun styttra á veg komin, enda starfsfólk þeirra að feta sín fyrstu skref á þessum vettvangi. Í því sambandi mátti heyra á viðmælendum að þeir væru ýmist að finna réttu leiðina eða að allt væri að stefna í rétta átt. Niðurstöður rannsóknarinnar leiddu einnig í ljós að helst vanti einhvern ákveðinn ramma sem hægt sé að styðjast við í kennslu innflytjendabarna. Það er að mínu mati afar

mikilvægt að því verði komið í réttan farveg í öllum skólum, hvort sem nemendur af erlendum uppruna eru margir eða fáir. Ég tel í því sambandi nauðsynlegt að kennarar geti gripið til handbókar eða uppflettirits til að styðjast við í kennslu nemenda af erlendum uppruna, sérstaklega þeir sem eru byrjendur í kennslu innflytjendabarna.

Viðhorf einstaklinga tel ég vera í sífelldri mótun og það á einnig við um kennara, þegar þeir ígrunda störf sín. Það tel ég að þeir geri með því að meta og endurskoða hvað þarf til að ná árangri og hverju þarf að breyta til að koma sem best til móts við ólíkar þarfir nemenda, hvaðan sem þeir koma. Viðmælendur mínir voru mjög jákvæðir gagnvart kennslu innflytjendabarna og samkvæmt niðurstöðum rannsóknarinnar var það lítið sem þá greindi á um, í flestu því sem til umræðu var.

Ég tel að það geti hugsanlega verið veikleiki þessarar rannsóknar hvernig staðið var að vali þátttakenda. Af þeim sökum velti ég því fyrir mér hvort betra hefði verið að velja þá með öðrum hætti en gert var. Til dæmis ef sendir hefðu verið út spurningalistar til allra kennara þáttökuskólanna, hefðu sum svörin eflaust getað verið með öðrum hætti en þegar eingöngu er leitað álits hjá tveimur viðmælendum í hverjum skóla. Ég álit að það gæti verið fróðlegt til samanburðar að framkvæmd yrði slík könnun. Skólastjórar þáttökuskólanna voru inntir eftir því, hvað þeir hefðu lagt til grundvallar fyrir vali sínu á viðkomandi kennurum, til þátttöku í rannsókninni. Svör þeirra voru meðal annars af því að kennararnir voru jákvæðir fyrir því að taka þátt, þeir voru valdir af handahófi eða að þeir voru í samvinnu við alla kennara skólans. Einnig kom fram hjá þeim að kennararnir gætu endurspeglad viðhorf gagnvart kennslu erlendra nemenda og þekktu breytingar sem orðið hafa á nemendahópnum undanfarið, ásamt þeim auknu kröfum sem þær breytingar gera til kennara. Ætla má að margir kennarar hafi kennt eða eigi eftir að kenna nemendum með annað móðurmál en íslensku. Ég tel mikilvægt að hugað sé vel að undirbúningi kennara fyrir slíka kennslu, því þegar undirbúningurinn er faglegur, verður kennslan sjálf auðveldari og að mínu mati gerir það starfið skemmtilegra.

Með því að rýna í rannsóknargögnin tel ég að fengist hafi nokkuð heildstæð mynd af margbreytilegu starfi þeirra kennara sem þátt tóku í rannsókninni, viðhorfum þeirra og helstu væntingum til framtíðar. Ég álit þetta vera gagnlegar upplýsingar og í kjölfarið vænti ég þess að kennsla innflytjendabarna komist meira í umræðuna. Það tel ég að geri bæði

nemendur af erlendum uppruna í grunnskólum höfuðborgarinnar sýnilegri og einnig á hvaða stigi þróunin í fjölmenningslegu skólastarfi er. Ég álit einnig að þessi umfjöllun hafi að einhverju leyti varpað skýrara ljósi á hvað kennsla innflytjendabarna felur í sér og hvað þarf til, svo að góð kennsla verði enn betri.

6 Lokaorð

Í þessu verkefni hef ég fjallað um nokkra þætti sem hafa áhrif á viðhorf kennara til kennslu innflytjendabarna. Þar hef ég stuðst við skrif fræðimanna og greint frá nokkrum rannsóknum sem gerðar hafa verið um þetta efni. Verkefnið byggir á rannsókn sem gerð var í fjórum grunnskólum á höfuðborgarsvæðinu, þar sem viðtöl voru höfð við átta kennara, sem með einum eða öðrum hætti koma að kennslu innflytjendabarna.

Rannsóknin gaf mér góða innsýn í hvað störf þáttökukennara með innflytjendabörnum fela í sér. Rannsóknarspurningin sem lögð var til grundvallar var eftirfarandi: *Með hvaða hætti birtast viðhorf kennara til kennslu innflytjendabarna?* Ég tel að með svörum viðmælenda í rannsókninni hafi markmiðum hennar verið náð í grundvallaratriðum. Svörin gáfu meðal annars ágætt yfirlit yfir sjónarhorn viðmælenda á mikilvægum atriðum sem snerta kennslu nemenda af erlendum uppruna. Einnig kom fram hvernig þeir upplifa slíka kennslu og hvaða aðferðir þeir nota til að koma til móts við fjölbreyttar þarfir nemenda með mismunandi menningarlegan bakgrunn. Að auki má ráða af niðurstöðum að faglegur undirbúningur kennara sé nauðsynlegur fyrir kennslu innflytjendabarna. Enn fremur leiddu niðurstöður í ljós að nemendur af erlendum uppruna þurfi margir aðlögunartíma í móttökudeildum eða námsverum, svo þeir skilji betur umræðuna og geti sinnt námi sínu af fullum krafti inni í bekkjarstofunni.

Ég vonast til þess að verkefni þetta verði skólafólki hvatning til frekari umræðna um kennslu innflytjendabarna og viðhorf kennara gagnvart henni. Til að þróa megi starfið áfram, þarf að mínu mati að styrkja þátt fjölmenningar í skipulagi skóla og í starfi með kennurum, til dæmis með því að stuðla að jákvæðari og opnari sýn á stöðu jaðarhópa skólasamfélagsins. Að mínum dómi þarf að ríkja jákvætt viðhorf, virðing og tillitssemi í garð allra nemenda. Með því að nota hópavinnu og samvinnunám, vinna nemendur oftast með öðrum og það auðveldar erlendum nemendum að tileinka sér nám, sem fer ekki fram á kunnuglegu tungumáli. Ég tel að slík vinnubrögð virki sem hvatning fyrir nemendur af erlendum uppruna, sérstaklega meðan þeir eru að ná tókum á íslensku máli og þeim siðum og venjum sem eru hluti af íslenskri skólamenningu.

Heimildaskrá

- Aðalnámskrá grunnskóla. Almennur hluti (1999). Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Banks, J. A. (2005a). 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 and Sons, Inc.
- Banks, J. A. (2005b). 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 and Sons, Inc.
- Bogdan, R. og Biklen, S. (2003). *Qualitative research for education. An introduction to theory and methods* (4. útgáfa). Boston: Allyn and Bacon.
- Brooker, L. (2002). *Starting School – Young children learning cultures*. Buckingham: Open University Press.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge: Harvard University Press.
- Coelho, E. (1998). *Teaching and learning in multicultural schools*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Corson, D. (1998). *Changing education for diversity*. Buckingham: Open University Press.
- Cummins, J. (2001). *Negotiating identities. Education for empowerment in a diverse society* (2. útgáfa). Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Derman–Sparks, L. og Phillips, C. B. (1997). *Teaching/learning anti-racism. A developmental approach*. New York: Teachers College Press.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching. Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Guðrún Pétursdóttir. (1999). *Fjölmenningarleg kennsla. Forvörn gegn kynþáttahatri og fordómum*. Reykjavík: Höfundur.
- Hafdís Guðjónsdóttir. (2004). Kennarar ígrunda og rannsaka eigið starf. *Tímarit um menntarannsóknir*, 1, 27–37.

- Helga Jónsdóttir. (2003). Viðtöl sem gagnasöfnunaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 67–84). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Katrín Friðriksdóttir og Sigrún Aðalbjarnardóttir. (2002). „Ég var sjö ára þegar ég ákvað að verða kennari”. Lífssaga kennara og uppeldissýn. *Uppeldi og menntun*, 11, 121–145.
- Kennarasamband Íslands. (2008). *Skólastefna Kennarasambands Íslands 2008–2011*. Sótt 20. mars 2009 af <http://ki.is/lisalib/getfile.aspx?itemid=5917>.
- Kristín Aðalsteinsdóttir, Guðmundur Engilbertsson og Ragnheiður Gunnbjörnsdóttir. (2007). Fjölmennningarleg kennsla í Manitoba í Kanada, í Noregi og á Íslandi. *Tímarit um menntarannsóknir*, 4, 137–156.
- Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage Publications, Inc.
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008*.
- McMillan, J., H. (2008). *Educational research. Fundamentals for the consumer* (5. útgáfa). Boston: Allyn and Bacon.
- Nieto, S. (1999). *The light in their eyes. Creating multicultural learning communities*. New York: Teachers College Press.
- Noel, J. (2000). *Developing multicultural educators*. New York: Longman.
- Ólafur Proppé. (1992). Kennarafræði, fagmennska og skólastarf. *Uppeldi og menntun*, 1(1), 223–231.
- Ólöf Ýrr Atladóttir, Ingileif Jónsdóttir og Björn Guðbjörnsson. (2003). Siðfræðilegt og lögformlegt umhverfi vísindarannsókna á heilbrigðisviði. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 181–199). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Ramsey, P. G. (1987). *Teaching and learning in a diverse world. Multicultural education for young children*. New York: Teachers College Press.
- Rúnar Helgi Andrason. (2003). Tilfellarannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 281–293). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

- Rúnar Sigþórsson (ritstjóri), Börkur Hansen, Jón B. Hannesson, Ólafur H. Jóhannesson, Rósa Eggertsdóttir og Mel West. (2002). *Aukin gæði náms. Skólaþróun í þágu nemenda*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Sears, C. (1998). *Second language students in mainstream classrooms. A handbook for teachers in international schools*. Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Sigrún Aðalbjarnardóttir (1999). Þróun fagvitundar kennara. Að efla félagsþroska og samskiptahæfni nemenda. Í Helgi Skúli Kjartansson, Hrafnhildur Ragnarsdóttir, Kristín Indriðadóttir og Ólafur J. Proppé (ritstjórar), *Steinar í vörðu* (bls. 247–270). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.
- Sigurjón Mýrdal. (1992). Hugmyndir um fagmennsku íslenskra kennara. *Uppeldi og menntun*, 1(1), 297–311.
- Sigurður Kristinsson. (2003). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 161–80). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom. Responding to the needs of all learners*. Alexandria: ASCD.
- Toshiki Toma. (2007). Fordómar og starf gegn fordómum. Í Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir og Magnús Þorkell Bernharðsson (ritstjórar), *Fjölmennig á Íslandi* (bls. 57–73). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Wilkins, C. (2005). Teaching for equality and diversity. Putting values into practice. Í A. Osler (ritstjóri), *Teachers, human rights and diversity. Educating citizens in multicultural societies* (bls. 155–170). Stoke on Trent: Trentham Books.
- Wrigley T. (2000). *The power to learn*. London: Trentham Books.
- Þórólfur Þórlindsson og Þorlákur Karlsson. (2003). Um úrtök og úrtaksaðferðir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 51–66). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

Fylgiskjöl

Viðtalsrammi

Bakgrunnsupplýsingar:

1. Hvað hefur þú starfað lengi sem kennari?
2. Hve lengi hefurðu starfað við þennan skóla?
3. Ertu umsjónarkennari? Í hvaða árgangi kennirðu í vetur?
4. Ertu ánægð/-ur í starfi þínu. Ef ekki, hvers vegna? Eitthvað sérstakt í því sambandi, sem er ánægjulegt?
5. Hvað eru margir nemendur með annað móðurmál en íslensku í skólanum í vetur?
6. Telurðu að þeim finnist þeir vera velkomnir í skólann?
7. Hefur skólinn mótað ákveðna fjölmenningsstefnu sem tengist kennslu innflytjendabarna?
8. Hvernig myndirðu lýsa skólanum þínum, finnst þér hann t.d. vera búinn nægilegum gögnum til kennslu nemenda með annað móðurmál en íslensku?
9. Í hverju felast styrkleikar skólans í kennslu innflytjendabarna? En veikleikar?
10. Telurðu að stærð skólans skipti máli í því sambandi?
11. Telurðu að einhverjir kennarar vilji koma sér undan eða finnist óþægilegt að kenna innflytjendabörnum?
12. Er sérstakt námsefni í boði fyrir þessa nemendur eða er kennt í gegnum námsgreinar?

Undirbúningur, viðhorf og þróun:

1. Hver er reynsla þín af að kenna innflytjendabörnum?
2. Hefur þú fengið sérstakan undirbúning fyrir slíka kennslu, t.d. með því að fara námskeið, heimsótt skóla eða lesið þér til?
3. Telurðu að kennarar þurfi sérstakan undirbúning fyrir slíka kennslu? Hvernig telurðu að best sé að bregðast við því?
4. Hefur þú ásamt samstarfsfélögum þínum unnið að því að þróa fjölmenningsleg umhverfi í skólanum? Ef já, hvað hafið þið gert?
5. Hefurðu ákveðnar reglur í sambandi við heimanám hjá nemendum með annað móðurmál en íslensku?
6. Hvernig kemurðu til móts við þá í prófum og námsmati?
7. Ertu ánægð/-ur með þá þróun sem er í kennslu innflytjendabarna í þínum skóla? Ef já, hvers vegna (hvað sérstaklega)? Ef nei, hvers vegna ekki?
8. Hvert er þitt viðhorf til kennslu innflytjendabarna? Hvað telurðu að hvetji þig mest áfram í að kenna þeim? Finnst þér þú fá næga umbun á móti?
9. Upplifir þú einhverjar hindranir í kennslu þessara barna?

Samskipti:

1. Hvernig stuðlar þú að virkri þátttöku allra nemenda í bekknum?
2. Hvernig myndirðu lýsa samskiptamynstri milli íslensku barnanna og innflytjendabarna? (t.d. eiga báðir hópar frumkvæði, hittast þeir eftir skóla o.s.frv.)
3. Hver er þinn þáttur sem kennara í að móta þau samskipti?
4. Telur þú að innflytjendabörn séu félagslega einangraðri en þau íslensku? Ef já, hvers vegna?

5. Verður þú vör / var við fordóma íslensku barnanna gagnvart innflytjendabörnum í þínum bekk? Ef já, hvernig tekur þú á því?
6. Veistu hvernig það er í öðrum bekkjum?
7. Verður þú vör / var við fordóma meðal samstarfsfélaga þinna í garð innflytjendabarna? Hvað telurðu að einkenni viðhorf þeirra?
8. Hvað finnst þér um að börn af erlendum uppruna séu fyrst í móttökudeild á meðan þau eru að aðlagast nýju umhverfi?
9. Hvernig tengsl hefurðu við foreldra innflytjendabarna?
10. Eru það svipuð tengsl og við foreldra íslensku barnanna?

Annað:

1. Hver er þín framtíðarsýn, er eitthvað á þínum óskalista sem er ekki til staðar eins og er, en þér finnst vanta í skólann?
2. Annað sem þú vilt að komi fram en við höfum ekki rætt eða eitthvað sem þú vilt segja að lokum?

Klípusaga (Þýðing)

(Sjá nánar tilvísun á bls. 34)

Einu sinni var kona á gangi meðfram á nokkurri. Hún heyrir hrópað á hjálp og bjargar manneskju sem er að drukkna. Hún er ekki fyrr búin að hlúa að henni þegar hún heyrir aftur hrópað á hjálp. Hún hefur rétt bjargað henni, þegar þriðja manneskjan hrópar á hjálp. Eftir að konan hefur bjargað nokkrum, tekur hún eftir því að sumum hefur hún bjargað upp úr ánni oftari en einu sinni. Þegar hér er komið sögu, er bjargvætturinn að niðurlotum kominn og sár og finnst að ef fólk er svo vitlaust og nógu kærulaust að detta sífellt út í ána, þá geti það bara bjargað sér sjálft. Konan er of pirruð, þreytt og vonsvikin til að líta í kringum sig.

Stuttu síðar gengur önnur kona meðfram ánni. Hún heyrir kallað á hjálp og byrjar að bjarga fólki upp úr ánni. Samt hugsar hún með sér af hverju svona margir eru við það að drukkna í ánni. Hún lítur í kringum sig og sér hæð skammt frá þaðan sem eitthvað virðist ýta fólki niður hæðina. Hún gerir sér grein fyrir því að þar er rót vandans að finna. Nú stendur hún frammi fyrir erfiðu vandamáli. Ef hún rýkur upp hæðina, þá drukkna fólkið sem þegar hefur dottið í ána. Ef hún stendur við ána og bjargar fólki upp úr henni, verður fleira fólki ýtt niður hæðina. Hvað á hún að gera? (Derman–Sparks og Phillips, 1997).