



„Allir vilja eignast íslenskar vinir“

Hverjar eru helstu hindranir á vegi erlendra grunn- og framhaldsskólanemenda í íslensku skólakerfi?

Nína V. Magnúsdóttir

**Lokaverkefni til M.Ed-gráðu
Háskóli Íslands
Menntavísindasvið**

„Allir vilja eignast íslenskar vinir“
*Hverjar eru helstu hindranir á vegi
erlendra grunn- og
framhaldsskólanemenda í íslensku
skólakerfi*

Nína V. Magnúsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed-gráðu í menntunarfræði (fjölmening)

Leiðsögukennari: Gestur Guðmundsson

Uppeldis- og menntunarfræðideild
Menntavísindasvið Háskóla Íslands
Febrúar 2010

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

© Nína V. Magnúsdóttir 2010

Prentun: Háskólaprent
Reykjavík, Ísland 2010

Formáli

Þessi ritgerð er 30 ECTS eininga lokaverkefni til meistaraþrófs í menntunarfræðum við menntavísindasvið Háskóla Íslands. Verkefnið er unnið árið 2009. Hugmyndin að verkinu kviknaði þegar ég sótti námskeiðin Kenningar í félagsfræði og heimspeki menntunar og Fjölmenningsarsamfélag og skóli, haustið 2006, þá nýbyrjuð í framhaldsnámi mínu.

Leiðbeinandi minn við verkefnið var Gestur Guðmundsson og fær hann bestu þakkir fyrir þolinmæði, hvatningu og styrka leiðsögn.

Ég vil þakka viðmælendum mínum, sem segja sögu sína í þessu verkefni, fyrir jákvæðni og einlægni. Án þeirra væri þetta verk ekki til.

Sérstakar þakkir fá Valgerður Garðarsdóttir, samnemandi minn í menntunarfræðunum, fyrir að vera alltaf til taks við yfirlestur og góð ráð, Bergur Tómasson fyrir yfirlestur á ritgerðinni, Margrét Ó. Tómasdóttir fyrir aðstoð við tölvuvinnslu og Hulda Karen Daniëlsdóttir fyrir yfirlestur á enskri þýðingu.

Ágrip

Þessi ritgerð fjallar um þær hindranir sem verða á vegi erlendra nemenda í íslenskum grunn- og framhaldsskólum. Byggt er á þeim gildum í íslenskum grunn- og framhaldsskólalögum sem kveða á um að almenn menntun skuli vera þannig að komið sé í veg fyrir mismunun vegna uppruna, kyns, búsetu, stéttar, trúarbragða eða fötlunar og að stuðlað sé að alhliða þroska allra nemenda, ásamt virkri þátttöku þeirra í lýðræðisþjóðfélagi, með því að bjóða hverjum nemanda nám við hæfi.

Kenningar Pierre Bourdieu í menntunar- og menningarfélagsfræði skipa veigamikinn sess í ritgerðinni en þær skýra hvernig menntakerfi og menningarlíf viðhalda duldrí félagslegri mismunun í nútímasamfélögum. Skólinn getur þannig stuðlað að félagslegri mismunun með því að festa gildismat ráðandi hópa í sessi á kostnað annarra, án þess að það sé sýnilegt.

Rannsóknaraðferðin er eigindleg, þar sem tekin eru hálfopin viðtöl við erlenda unglinga í grunn – og framhaldsskólum, ásamt viðtölum við kennara, sem allir hafa mikla reynslu af kennslu erlendra nemenda á framhaldsskólastigi. Tilgangurinn með viðtölunum er að öðlast dýpri skilning á eðli þeirra vandamála sem erlendir nemendur standa frammi fyrir í íslensku skólakerfi ásamt því að kynnast menningarbakgrunni og stéttarstöðu þessara einstaklinga.

Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að um náms- og félagslega mismunun gagnvart erlendum nemendum sé að ræða í íslenskum grunn- og framhaldsskólum. Rauði þráðurinn í svörum viðmælenda er útilokun erlendra unglinga frá íslenskum skólafélögum. Aukin íslenskukunnátta nægir þeim ekki sem aðgangur að klúbbnum.

Lykilhugtök: Bakgrunnur, brottfall, erlendir nemendur, félagsleg mismunun, félagstengsl, fjölmening, fordómar, hindranir, heima-menning, inntökuskilyrði, kennsluaðferðir, menningarheimar, móðurmál, móttökudeild, skólastefna, stéttarstaða, stoðkerfi, væntingar.

Abstract

This thesis is about the obstacles immigrant students encounter in Icelandic compulsory and upper secondary schools. The thesis is based on those values expressed in Icelandic legislation concerning compulsory and upper secondary school education, which states that discrimination on the basis of origin, gender, culture, social class, religion or disability should be prevented. Additionally, students should receive the support they need in order to reach their educational potential. They should be enabled to take part in a democratic society by receiving the education which suits them.

Pierre Bourdieu's theories of cultural, economic and social capital are given weight here, used to analyze how the educational system and cultural life maintain the discrimination hidden in contemporary society. The school system is capable of invisibly propagating social discrimination by favouring the values of those with high social standing.

Everyone Wants Icelandic Friends is a qualitative study, based on semi-structured interviews with immigrant students in compulsory and upper secondary schools; and with teachers experienced in teaching immigrants in upper secondary schools. The purpose of these interviews is to gain a deeper understanding of the nature of the problems immigrant students encounter in the Icelandic school system, and to acquire a necessary understanding of their culture and status.

The main conclusion of this study indicates that immigrant students face cultural and social obstacles in the Icelandic school system. It is apparent that immigrant students are excluded from the society of their Icelandic schoolmates. A good command of the Icelandic language is not enough to become a member of the club.

Key concepts: Social background, dropout, immigrant students, social discrimination, social contacts, intercultural education, prejudice, obstacles, cultural background, admission requirements, teaching methods, cultural background, mother tongue, admission department for immigrant students, school policy, social standing, support system, expectations.

Efnisyfirlit

Formáli	3
Ágrip	5
Abstract	6
Efnisyfirlit	7
1 Inngangur	11
2 Fræðilegur bakgrunnur	13
2.1 Kenningar Bourdieu um menningarauð og habitus.....	13
2.2 Móðurmál	18
2.3 Máltaka annars máls	19
2.4 Tvítýngi	20
2.5 Talmál – skólamál	21
2.6 Kennsluhættir	22
2.7 Aðlögun innflytjenda.....	23
2.8 Fjölmennningarlegir kennsluhættir	23
2.9 Nýlegar innlendar rannsóknir	24
3 Austurbæjarskóli	27
3.1 Complex Instruction eða margþætt kennsla	28
3.2 Clim – Cooperative Learning in Multicultural Groups	31
4 Framkvæmd rannsókna og gagnaöflun	33
4.1 Val á þátttakendum.....	34
4.2 Úrvinnsla	38
4.3 Siðferðileg atriði.....	38
5 Niðurstöður rannsókna	41
5.1 Grunnskólanemendur	41
5.1.1 Bakgrunnur	41
5.1.2 Stéttarstaða foreldra.....	43
5.1.3 Skóli heimalands í samanburði við þann íslenska	44

5.1.4	Kennarar í skóla heimalandsins.....	46
5.1.5	Fyrstu kynni af Íslandi.....	47
5.1.6	Fyrstu kynni af íslenskum skóla.....	49
5.1.7	Kennararnir í íslenska skólanum.....	51
5.1.8	Félagstengsl.....	52
5.1.9	Fordómar.....	54
5.1.10	Kostir og gallar móttökudeilda.....	57
5.1.11	Stuðningur utan skóla.....	59
5.1.12	Framtíðarbúseta.....	63
5.1.13	Staða móðurmáls.....	65
5.1.14	Líf í tveimur menningarheimum.....	67
5.1.15	Samantekt.....	69
5.2	Framhaldsskólinn.....	70
5.2.1	Bakgrunnur viðmælenda og stéttarstaða foreldra.....	71
5.2.2	Skólinn í heimalandinu.....	72
5.2.3	Úr grunnskóla yfir í framhaldsskóla.....	73
5.2.4	Stuðningskerfi framhaldsskólanna.....	77
5.2.5	Mikilvægi íslensku.....	78
5.2.6	Félagstengsl.....	79
5.2.7	Staða móðurmáls.....	80
5.2.8	Væntingar og framtíðaráætlanir.....	81
5.2.9	Brottfall.....	82
5.2.10	Framhaldsskóli fyrir alla.....	83
5.2.11	Inntökuskilyrði framhaldsskóla.....	84
5.2.12	Samantekt.....	86
5.3	Framhaldsskólakennarar.....	86
5.3.1	Hvað er erfiðast við framhaldsskólanám fyrir erlenda nemendur.....	86
5.3.2	Stoðkerfi framhaldsskóla.....	88
5.3.3	Kennsluaðferðir.....	89
5.3.4	Annað móðurmál.....	89
5.3.5	Væntingar kennara.....	91
5.3.6	Námsmat.....	92
5.3.7	Félagslegur stuðningur.....	92
5.3.8	Skólastefna.....	94
5.3.9	Brottfall.....	94
5.3.10	Væntingar nemenda til náms.....	95

5.3.11	Stéttarstaða og menningarbakgrunnur foreldra	96
5.3.12	Foreldrasamskipti	98
5.3.13	Framhaldsskóli fyrir alla.....	99
5.3.14	Inntökuskilyrði	101
5.3.15	Samantekt.....	102
6	Umræður.....	103
6.1	Bakgrunnur.....	103
6.2	Stéttarstaða foreldra.....	104
6.3	Námið	105
6.4	Íslenska.....	106
6.5	Móðurmál	107
6.6	Félagsauður	108
6.7	Stoðkerfi skólanna.....	110
6.8	Foreldrasamskipti	111
6.9	Stigveldi þjóðerna.....	112
6.10	Skóli án aðgreiningar	114
6.11	Ólíkir menningarheimar.....	115
7	Lokaorð	117
	Heimildaskrá	119

1 Inngangur

Þegar kennarar standa frammi fyrir fjölbreyttum nemendahópi, þurfa þeir að spyrja sig hvaða kennsluáferðir og námsumhverfi sé vænlegt til þess að allir nemendur njóti jafnra tækifæra til menntunar og þroska. Samkvæmt Banks (2005) byggir fjölmennningarleg menntastefna á hugmyndinni um samkennd, samstöðu, umburðarlyndi og virðingu fyrir einstaklingnum, þar sem unnið er markvisst gegn mismunun og fordómum. Fjölmennningarleg menntun er hugmyndafræði sem er ætluð til að bæta kennsluáferðir í skólum, þannig að allir hafi sömu réttindi til náms, óháð kyni, kynþætti, tungumáli, trú eða menningu (Banks, 2005).

Í 24. grein grunnskólalaga segir að markmið náms og kennslu eigi að vera þannig að komið sé í veg fyrir mismunun vegna uppruna, kyns, búsetu, stéttar, trúarbragða eða fötlunar (Lög um grunnskóla, 2008).

Í 2. grein framhaldsskólalaga segir að hlutverk framhaldsskóla sé að stuðla að alhliða þroska allra nemenda og virkri þátttöku þeirra í lýðræðisþjóðfélagi með því að bjóða hverjum nemenda nám við hæfi (Lög um framhaldsskóla, 2008).

En hvernig er þetta í raun? Njóta erlendir nemendur sömu réttinda til náms og innlendir jafnaldrar þeirra og hvernig er félagsleg staða þeirra í íslenskum grunn- og framhaldsskólum? Hafa kennarar væntingar til námsárangurs hjá þessum hópi nemenda til jafns við innlenda nemendur og meta þeir þann menningarauð og þá hæfileika sem þessir nemendur koma með frá heimalandinu?

Í þessari ritgerð er gerð grein fyrir eigindlegri rannsókn sem gerð var með þátttöku erlendra grunn- og framhaldsskólanemenda, sem allir komu til landsins á mið- eða unglingsstigi grunnskólans. Grunnskólanemendurnir eru allir í Austurbæjarskóla, en hann er eini grunnskóli landsins, sem skilgreinir sig sem fjölmennningarlegan skóla. Í skólanum hefur verið starfrækt fjölmenn móttökudeild fyrir nýbúa í 15 ár.

Framhaldsskólanemendurnir, sem tekið var viðtal við, eru nemendur fjögurra framhaldsskóla. Þeir voru allir í Austurbæjarskóla, áður en þeir hófu framhaldsskólanám, og komu til landsins á svipuðum aldri og grunnskólanemendurnir. Að auki voru tekin viðtöl við fjóra framhaldsskólakennara sem hafa mikla reynslu af kennslu erlendra nemenda. Þá er ótalið viðtal við verkefnisstjóra þróunarverkefnis fyrir asíska nemendur.

Með hálfopnum viðtölum er leitast við að fá sýn viðmælenda á íslenskt skólakerfi og þær hindranir sem verða helst á vegi erlendra nemenda í íslenskum grunn- og framhaldsskóla. Leitað er svara við því hvernig erlendum nemendum gengur að aðlagast félagslega og verða eðlilegur hluti af nemendasamfélagi skólans og íslensku samfélagi almennt.

Ég valdi þetta rannsóknarefni vegna reynslu minnar á þessum vettvangi og áhuga á málefnum sem tengjast erlendum nemendum og gengi þeirra í íslensku skólakerfi. Ég hef verið deildarstjóri og kennt við móttökudeild nýbúa í Austurbæjarskóla í þau 15 ár sem deildin hefur verið starfrækt. Á þessum árum hef ég orðið vör við ýmsar hindranir sem verða á vegi erlendra nemenda í grunn- og framhaldsskóla, bæði hvað varðar náms- og félagslega þætti.

Megintilgangur minn með verkefninu er að varpa ljósi á þá duldu náms- og félagslegu mismunun sem ég tel erlenda nemendur verða fyrir í íslenskum grunn- og framhaldsskóla og nýta kenningar fræðimanna og þær rannsóknir sem gerðar hafa verið á þessu sviði til að varpa ljósi á helstu hindranir á vegi erlendra nemenda til fullrar þátttöku í íslensku skólakerfi. Í rannsóknarferlinu gætu einnig vaknað nýjar spurningar sem leita mætti svara við.

Í viðtölum við nemendur leita ég svara við því hvaða þröskuldum þeir mæta í íslenska skólakerfinu, hvort menntun foreldra og heimamening nemenda skiptir þar miklu, þannig að börn velmenntaðra erlendra foreldra eigi auðveldara að laga sig að skólamenningu viðtökulands. Einnig hvort það skipti máli að menning heimalands nemenda sé líkari íslenskri menningu. Þá reyni ég að fá fram hvað megi betur fara við kennslu erlendra nemenda í íslensku skólakerfi og hvort þeir upplifa höfnun eða afskiptaleysi innlendra samnemenda.

Ég vonast til að á grundvelli niðurstaðna rannsóknarinnar megi móta markvissara skólastarf þar sem tillit er tekið til menningarauðs erlendra nemenda með það að markmiði að ryðja úr vegi þeim þröskuldum sem verða á leið þeirra um íslenskt skólakerfi. Það þarf að brúa bilið milli heimameningar erlendra nemenda og íslenskrar skólameningar og viðurkenna þann menningarauð sem þessi nemendahópur býr yfir.

2 Fræðilegur bakgrunnur

Lagt var upp með þá hugmynd að ólíkur menningarauður einstaklings og skóla sé helsti þröskuldur hans í skólakerfinu. Því ólíkari sem heimameningin sé skólameningunni, því hærri þröskuldur þurfi erlendir nemendur að yfirstíga þegar þeir koma í íslenskt skólakerfi.

Í þessum kafla er sjónum beint að kenningasmiðum og fræðimönnum sem hafa með kenningum sínum og rannsóknum varpað ljósi á þá duldu menningar- og félagslegu mismunum sem erlendir nemendur verða fyrir í skólakerfinu. Þar ber fyrstan að nefna Pierre Bourdieu og kenningar hans um menningarauð og habitus. Bourdieu notar hugtakið habitus um hegðun, skynjun og hugsun sem runnin er fólki í merg og bein, þannig að þeim er beitt án umhugsunar. Þetta leiðir til þess að samfélagið birtist og viðheldur sér í hversdagslegum athöfnum, án þess að við gerum okkur grein fyrir því (Gestur Guðmundsson, 2008).

Í öllu námi er málfærni grundvallaratriði. Þegar börn flytjast búferlum og hefja nám í tungumáli viðtökulands er að mörgu að hyggja, ég mun því skoða kenningar um tvítyngi og máltöku annars máls.

Oft er litið á erlenda nemendur sem hóp, sem kunni ekki íslensku og hafi því minni möguleika á námsárangri. Þetta getur leitt til þess að kennarar hafi minni væntingar til þessara nemenda og geri þar af leiðandi minni kröfur til þeirra. Erlendir nemendur eru t.d. gjarnan teknir út úr almennum bekk og settir í sérstakar deildir og hópa. Það að vera tekinn út úr bekk er staðfesting á því að um frávík sé að ræða, en rannsóknir hafa sýnt að væntingar kennara eru mikilvægur þáttur í námsgengi nemenda. Auk þess eru erlendir nemendur mjög fjölbreyttur nemendahópur sem hefur mismunandi námslegan og menningarlegan bakgrunn.

2.1 Kenningar Bourdieu um menningarauð og habitus

Kenningar Frakkans Pierre Bourdieu í menntunar- og menningarfélagsfræði hafa verið áhrifamiklar á Vesturlöndum og skýra hvernig menntakerfi og menningarlíf viðhalda duldri félagslegri mismunum í nútímasamfélögum. *Félagsleg mismunum* felur í sér misjafnan aðgang að gæðum samfélagsins sem fer eftir mismunandi stöðu einstaklinga og hópa innan þess. Þessi mismunur getur grundvallast

á efnahag, starfi, kynferði, þjóðerni, búsetu eða öðrum félagslegum þáttum (Gestur Guðmundsson, 2008).

Það virðist með einhverjum hætti vera innbyggt í skólakerfið að ákveðin mismunun gangi í erfðir. Skólinn getur þannig stuðlað að félagslegri mismunun með því að festa gildismat ráðandi hópa í sessi á kostnað annarra, án þess að það sé sýnilegt. Hin félagslega mismunun er þannig fest í sessi á duldan hátt með því að tilteknir einstaklingar eru á heimavelli í skólanum á meðan aðrir upplifa skólann sem útivöll (Ólafur Páll Jónsson, 2008).

Gestur Guðmundsson bendir á það að í rannsóknum Hansen & Jørgensen frá 1966 komi fram að á áratugunum eftir síðari heimsstyrjöldina hafi þær raddir orðið háværar sem bentu á að skólakerfið ynni ekki gegn félagslegri mismunun sem skyldi. Bent var á að æðri menntun væri að mestu arfgeng forréttindi og að strax í grunnskóla drægjust börn í dilka, sem að mestu væru hinir sömu og stéttaruppruni þeirra. Jafnvel í löndum eins og Danmörku, þar sem jafnrétti ríkir til náms, væri mikil fylgni á milli menntunar, efnahags og félagslegrar stöðu foreldra annars vegar og hins vegar þess, hversu langrar skólagöngu næsta kynslóð nyti (Gestur Guðmundsson, 2008).

Skynsamleg notkun á kenningum Bourdieu byggist á heildarskilningi á kenningum hans ásamt þekkingarfræðilegum og sögulegum forsendum þeirra. Bourdieu nálgast viðfangsefnið út frá afstæðum fremur en formgerð og kemst að því að einstaklingar lifa og starfa innan ákveðins hluta samfélagsins þar sem sérstakar reglur gilda. Því ætti ekki að skoða ríkjandi reglur, hefðir og gildi samfélagsins í heild, heldur þau afmörkuðu svið sem saman mynda samfélagið og Bourdieu nefnir vettvang (fr. champ, e. field). Gestur Guðmundsson vitnar í Donald Broady (1991) sem segir vettvanga þurfa að fylgja eigin reglum og vera sjálfstæðir að einhverju leyti. Forsenda fyrir myndun vettvangs sé að innan hans finnist gæði, sem einhver fjöldi einstaklinga telji eftirsóknarverð. Þeir taki mið hver af öðrum í eftirsókn sinni eftir þessum gæðum og móti leikreglur um baráttuna. Sumir einstaklingar skapi sér þannig tiltekna stöðu innan vettvangsins sem byggir á viðurkenningu annarra á hæfni þeirra. Um leið verði oft til ákveðnir aðilar sem vinni sér inn það virðingarvald að geta skorið úr um hverjir eigi heima á vettvanginum og hver staða þeirra sé (Gestur Guðmundsson, 2008).

Yfirvettvangur samfélags er valdavettvangurinn sem keppir um fjármagn og völd. Þar fara stórfyrirtæki, fjármagnseigendur, stjórnámálamenn og forystumenn vinnumarkaðsins með aðalhlutverk. Aðrir vettvangar samfélagsins lúta meira eða minna yferráðum þessa yfirvettvangs og eru oft skilgreindir á einhvern hátt í andstöðu við hann, sérstaklega þannig að þeir hefji til vegs önnur gildi en ríkja á yfirvettvangi. Slíkur vettvangur er t.d. *menningarvettvangur* sem telur menntun og virðingu mikilvægasta mótvægið og skilgreinir gæði út frá öðrum mælikvörðum en völdum og fjármagni. Í menningu eru listræn gildi mikils metin en megingildi menntunar eru t.d. prófgráður, árangur í vísindum og fagmennska. Að vissu leyti má skipta viðurkenningu á menningarvettvangi yfir í gjaldgengan miðil á yfirvettvangi, enda þótt í grundvallaratriðum sé mælikvarði menningarvettvangs annar (Gestur Guðmundsson, 2008).

Hvert samfélag inniheldur marga menningarvettvanga og mismunandi vettvöngum fylgja mismunandi tegundir menningarauðs sem þó eru samofnar á ýmsan hátt. Bourdieu skilgreinir *menningarauð* sem viðurkennda menntun og menningu sem einstaklingur hefur tileinkað sér. Menningarauður er ein af þremur gerðum auðs sem taka þarf mið af í samfélaginu en hinar tvær eru *fjárhagsauður* og *félagsauður*. Bourdieu hóf mótun hugtaksins menningarauður eftir að hafa tekið eftir því í rannsóknum sínum að virðing og viðurkenning safnast upp hjá vissum einstaklingum og að virðingin sem safnast upp í heimi menningar og mennta er sérstaks eðlis (Bourdieu, 1997; Gestur Guðmundsson, 2008). Bourdieu útskýrði mismunandi námsárangur barna úr ólíkum stéttum samfélagsins út frá ójafnri skiptingu menningarauðs en slíkt tryggir áframhaldandi stéttaskiptingu (Bourdieu, 1997).

Menningarauður byggir á gjaldmiðlinum viðurkenning og virðing. Fjárhagsauður byggir á öðrum gjaldmiðli (peningum), sem hleðst upp, en eigandi auðsins verður að ávaxta hann, ella rýrnar hann hlutfallslega gagnvart öðrum auði. Þess vegna vísar fjárhagsauður alltaf í grunninn til efnislegs auðs, ólíkt félagsauði, sem felst einkum í félagslegum samböndum, lagni við að afla þeirra og nýta. Félagssauður byggist upp af félagslegum tengslum og getur breyst í fjárhagsauð við ákveðnar aðstæður og auðveldað öflun bæði fjárhags- og menningarauðs. Þar sem menningarauður er mældur á aðra mælikvarða en fjárhagsauður myndar hann sjálfstætt mótvægi en jafnframt eru ákveðnir möguleikar á að skipta einni tegund auðs yfir í aðra (Gestur Guðmundsson, 2008).

Heildarmagn og samsetning þess auðmagns sem hver einstaklingur ræður yfir ákvarðar stöðu hans í samfélaginu (Torfi Tulinius, 2001) en menningarauð einstaklinga má aðallega sjá í þrenns konar búningi. Í fyrsta lagi er mikilvægur hluti hans stofnanabundinn og felst í prófskírteinum, opinberum viðurkenningum og þess háttar. Í öðru lagi er hluti hans hlutgerður í formi bóka, listaverka, húsbúnaðar, fata, bifreiða og annars sem gefur til kynna smekk einstaklingsins. *Smekkur* skapast við aðgreiningu á því sem okkur finnst fallett eða ljótt og hjálpar okkur að þekkja okkur sjálf og aðra (Gestur Guðmundsson, 2008). Í þriðja lagi er hann að verulegu leyti líkamnaður eða innhverfður í einstaklinginn, en slík innræting krefst bæði tíma og virkni (Bourdieu, 1997).

Hinn líkamnaði menningarauður felst í fasi, viðmóti og þekkingu einstaklingsins og hérna kemur til sögunnar hugtak Bourdieu, *habitus*, sem útskýrt er í byrjun þessa kafla. Flestar mannlegar athafnir eiga sér grundvöll í öðru en ásetningi, þar sem athöfnin á sér jafnframt rót í samfélagslegum venjum og uppeldi (Gestur Guðmundsson, 2008).

Menntun er hluti af líkörnuddum menningarauði og mikilvæg fyrir aðgang að yfirvettvangi samfélagsins, þ.e. efnahags- og valdavettvangi. Það að útiloka ákveðna hópa eða hindra þátttöku þeirra gerir það að verkum að vart er hægt að líta á samfélagið sem samvinnuvettvang allra borgaranna. Tilteknir hópar njóta forgangs í leitinni að hinu góða lífi. Gildismat ráðandi hópa hefur þannig forgang í samfélaginu umfram gildismat þeirra sem minna mega sín (Ólafur Páll Jónsson, 2008).

Það er mikilvægt fyrir innflytjendur að gera sér grein fyrir því hve mikla þýðingu menntun hefur í einstaklingsvæddu samfélagi. Þeir þurfa einnig að gera sér grein fyrir að það er ekki sama í hverju menntunin er fólgin, þar sem of einhæf menntun getur komið í veg fyrir hreyfanleika einstaklings á vinnumarkaði (Beck, 1992).

Menning er hluti allrar menntunar. Mælikvarðar mismunandi menntavettvanga taka mið hver af öðrum og eiga margt sameiginlegt. Kjarni menningarauðs er ákveðin þekking á menningu og ákveðin almenn menntun en til að teljast fullgildur þjóðfélagsþegn þarf ákveðið lágmark þessa auðs. Meiri söfnun auðsins lyftir mönnum síðan í raðir menntafólks.

Samkvæmt rannsóknum Bourdieu er grunnur menningarauðs lagður á æskuheimili. Af umhverfi heimilisins læra börn að bera virðingu fyrir menntun og að greina á milli listar og afþreyingar, t.d. af bóka- og

listaverkæign og umræðum um menningu og þjóðfélagsmál. Þannig móta heimilin viðhorf til skólans og stuðningur heimilisins getur ráðið úrslitum um námsárangur. Stöðugt þarf að endurnýja menningarauðinn því annars úreldist hann (Gestur Guðmundsson, 2008).

Námsárangur veltur þar af leiðandi á menningarauði fjölskyldunnar meðan efnahags- og félagslegur afrakstur veltur á félagsauði sem einnig erfist (Bourdieu, 1997). Það er því engin tilviljun að velgengni erfist frá foreldri til barns innan tiltekins sviðs, þar sem hún ræðst af hæfni hvers einstaklings til að bera skynbragð á hvaða tegundum auðmagns á að sækjast eftir og hvernig eigi að hegða sér innan sviðsins. Slíkt skynbragð, en það er mikilvægur eiginleiki habitusins, öðlast menn við það að alast upp í návígi við þá sem eru virkir á sviðinu (Torfi Tulinius, 2001).

Menningarauður er að hluta til hlutbundinn en gengi auðsins ákvarðast af flóknum táknrænum samskiptum. Viðurkenning táknræns auðs er veigamikill þáttur í valdaafstæðum samfélagsins. Menningarauður er hluti af táknrænum auði en Bourdieu notar hugtakið sem samheiti yfir félagslega viðurkenningu eða virðingu sem metin er á annan hátt en fjárhagsleg og getur orðið einstaklingum og hópum stoð í sókn eftir frægð, frama og völdum. Undanfarna áratugi hefur athyglin einkum beinst að einu formi táknræns auðs, félagsauðnum, en það skiptir máli í samfélaginu að þekkja fólk og kunna að notfæra sér sambönd. Félagsauð þarf að skoða í samhengi við fjárhags- og menningarauð (Gestur Guðmundsson, 2008).

Það er ekki aðeins viðurkenning opinberra aðila sem skiptir máli heldur einnig virðing starfsstéttarinnar meðal almennings, sem getur haft áhrif á laun og virðingu menntastétta sem hafa sambærilega menntun. Bourdieu lagði áherslu á að viðurkenning fæli í sér skynsamlegar fjárfestingar, s.s. að fara í rétta skólann, stofna til réttra sambanda, harðrar baráttu og leikni í hinum flókna leik táknrænna tjáskipta. Um leið gæfi uppruni og frumuppeldi einstaklingum ólíka rásstöðu í þessu kapphlaupi þannig að til undantekninga heyrði að menn gætu aflað sér meiri menningarauðs en foreldrar þeirra.

Þar af leiðandi fer keppnin um viðurkenningu ekki bara fram innan hefðbundinna vettvanga og um hefðbundinn táknrænan auð, heldur eiga sér stað stöðugar breytingar á innbyrðis stöðu vettvanga og nýir eru skapaðir. Baráttan fyrir *lögmati* nýrra tegunda menningarauðs er snar þáttur í leiknum og skiptir miklu máli á breytingatímum, bæði hvað

varðar starfstéttir og listgreinar. Samkvæmt Bourdieu eiga sér stað ýmis þrep í lögmætingarferlum og vakti það athygli hans að nýir menningarvettvangar eru gjarnan skapaðir af menntamönnum sem upprunnir eru úr alþýðustétt, sem sýnir félagslegan hreyfanleika þeirra (Gestur Guðmundsson, 2008).

Loks er vert að hafa í huga það sem Bourdieu kallaði *méconnaissance* en það má þýða sem misskilning eða *rangsnúna þekkingu*. Samkvæmt Bourdieu eru yfirráð á sviði að jafnaði dulin og birtast í öðru formi. Þeir sem láta í minni pokann taka að jafnaði þátt í að viðhalda yfirráðunum undir yfirskini sérfræðiþekkingar, betri menntunar eða verkaskiptingar svo dæmi séu tekin. Bourdieu notar hins vegar *táknrænt ofbeldi* um það þegar fólk notar aðstöðu sína til að beita valdi gagnvart þeim sem njóta minni viðurkenningar. Í menntakerfinu er hið táknræna ofbeldi meira falið og tvíbentara en annars staðar. Til dæmis eru kennarar, foreldrar og nemendur sammála um að kennarinn fræði nemendur og komi þeim til þroska. Á sama tíma og kennarinn eflir nemandann sem einstakling er hann á dulinn eða rangsnúinn hátt að koma honum á sinn stað í goggunarröðinni eða samfélagspýramídanum (Gestur Guðmundsson, 2008).

Rannsóknir Bourdieu eru tilraun til þess að greina ólíkar tegundir auðs og ástæður þess hvernig hann safnast saman, fremur en til þess að skilgreina réttláta skiptingu hans. Kenningar hans eru bæði lýsandi og skýrandi. Þær lýsa tilteknum veruleika og skýra vissar staðreyndir um þennan veruleika. Kenningarnar kveða ekki á um að breyta skuli þeim veruleika sem þær lýsa, þær snúast um spurninguna hvers vegna þetta sé svona en ekki hvernig það ætti að vera (Ólafur Páll Jónsson, 2008).

2.2 Móðurmál

Samkvæmt Pierre Bourdieu er tungumálið ætlað til þess að ákveða hvernig við sjáum og skiljum lífið. Það skapi veröldina eða ákveði að minnsta kosti hvernig við skiljum hana. Hvert svið (læknisvísindi, heimspeki, lögfræði, hagfræði) hafi sinn eigin orðaforða sem ákvarði hvaða spurninga sé spurt og hvaða hugsanir séu hugsaðar (Webb, Schirato og Danaher, 2002).

Við móðurmálsnám reynir á margvíslega tækni hjá einstaklingnum. Á máltökuskeiði, sem talið er standa yfir fram að kynþroskaaldri, er tekist á við helstu þætti tungumálsins t.d. orðaforða og uppbyggingu. Þessir

Þættir máltöku þróast meira og minna ómeðvitað en framtíð einstaklings sem málnotanda veltur á því að þeir þroskist á réttan hátt. Allt bendir til þess að færni í móðurmáli sé lykill að því að læra annað mál og styðji einnig við vitsmunalegan þroska á öðrum sviðum. Verði barn fyrir rofi á móðurmálskennslu hægist á námsfærni í öðrum greinum. Tungumálið er því ekki aðeins tæki til að tjá sig með, það er lykilatriði í vitsmunarþroska einstaklings. Rannsóknir sýna að stöðugt og markvisst móðurmálsnám er grundvöllur þess að börn nái færni í máltöku annars máls (Birna Arnbjörnsdóttir, 2005).

Ýmsir fræðimenn hafa nýtt sér kenningar Bourdieu við rannsóknir á samfélagi og skóla og má þar nefna fræðimennina Liz Brooker (2002) og Shirley Brice Heath (1983). Brooker og Heath hafa m.a. rannsakað hvernig málnotkun í skólum er beint framhald málhefða innan miðstéttarfjölskyldna á Vesturlöndum. Börn sem hvorki koma frá Vesturlöndum né af miðstéttarheimilum, eru því illa búin undir námið þegar í skólann er komið. Venjur eins og upplestur og samtal um bækur, það að geta sagt frá reynslu sinni, tengt hana umfjöllunarefninu í skólanum og grunnuppbyggingu texta, er stétt- og menningarbundin málhegðun en eigi að síður grundvöllur lestrarkennslu þegar í skólann er komið. Þær hafa ásamt fleirum bent á að börn miðstéttarinnar á Vesturlöndum komi í skóla með a.m.k. þúsund klukkustunda lengri lestrarundirbúningi en börn sem alast upp í öðrum hefðum, t.d. með meiri áherslu á munnlegar frásagnir. Þá er átt við hversu mikið foreldrar lesa fyrir og með börnum sínum, magn bóka og dagblaða á heimilinu og áherslu á lestur almennt. Nemendur sem koma af menningarsvæðum með minni áherslu á læsi í máluppeldi standa því höllum fæti í námi um leið og þau setjast á skólabekk á Vesturlöndum sem aftur leiðir til lélegrar námsframvindu (Birna Arnbjörnsdóttir, 2005; Brooker, 2002; Heath, 1983).

2.3 Máltaka annars máls

Rannsóknir Collier (1989) og Cummins (1991) benda til þess að það geti farið eftir aldri barns og því hvort móðurmálskennslu sé viðhaldið hvort vel tekst til þegar börn hefja nám í nýju tungumáli. Svo virðist sem 9-11 ára börn séu fljótust að tileinka sér nýtt mál. Þetta skýrist af því að þá hafa þau náð lestrarfærni og óhlutbundinni hugsun í móðurmálinu sem yfirfæririst á nýja málið.

Aðrir þættir eins og vilji til þess að læra nýtt tungumál og samfélagsleg staða einstaklings hafa einnig áhrif. Það má því segja að árangur einstaklinga í námi annars máls og færnin sem þeir ná velti á tveimur þáttum, þ.e. meðfæddum hæfileikum og ílagi.

Á fyrstu stigum náms í öðru máli ná unglingar og fullorðnir með traustan grunn í móðurmáli tökum á helstu þáttum talmáls hraðar en börn. Eftir 2 - 3 ára nám ná börnin þó lengra og eru laus við hreim sem einkennir framburð unglinga og fullorðinna (Birna Arnbjörnsdóttir, 2005 ; Collier, 1989; Cummins, 1991).

2.4 Tvítýngi

Fræðimenn eru ekki á eitt sáttir um hvernig skilgreina beri tvítýngi. Venja er að skilgreina það út frá máltöku, málfærni eða málnotkun.

- Ef barn lærir tvö eða fleiri tungumál samtímis verða bæði tungumálin móðurmál og barnið verður tvítýngt.
- Ef máltaka annars máls hefst á eftir hinu og báðum er haldið við verða bæði málin móðurmál og barnið verður tvítýngt.
- Ef máltaka annars hefst á eftir hinu og móðurmáli er ekki haldið við hefur það neikvæð áhrif á málþroska og læsi. Barnið verður tvítýngt en nær ekki að þroska með sér næga málfærni til þess að byggja undir læsi (Thomas og Collier, 2002).

Tvítýngdir nemendur hafa ekki allir lært bæði málin samtímis né málnotkun verið stöðug. Aðstæður geta verið landfræðilegar eða menningarlegar. Besta dæmið um slíkt er þegar fólk flyst milli landa og þarf að tileinka sér nýtt tungumál (Birna Arnbjörnsdóttir, 2005).

Samkvæmt Collier getur lítil móðurmálsfærni leitt til þess að viðtaka annars máls gangi illa og bág kunnátta í báðum málum leiði til hömlunar á námsþroska. Það er því mikilvægt að sem minnst röskun verði á móðurmálskennslu þegar barn flyst á annað málsvæði, foreldrar tali móðurmálið við barnið og umgangist fólk með sama móðurmál. Þetta nægir þó ekki þar sem orðaforði talmáls er takmarkaður. Mikilvægt er að barnið fái faglega kennslu í móðurmálinu og nýja málinu jafnhliða. Að öðrum kosti tefst máltaka nýja málsins (Collier, 1989).

Vitsmunafroski örvast þegar móðurmálsnámi er viðhaldið og nám í öðru máli bætist við. Sýnt hefur verið fram á með rannsóknum að

tvítyngd börn ná gjarnan betri árangri en eintyngdir jafnaldrar þeirra í alhliða námsfærni (Cummins, 2001).

Virðingarstaða móðurmáls hefur áhrif á árangur tvítyngdra barna og góður grunnur í móðurmáli er undirstaða fyrir lærdóm á öðru máli (Collier, 1989). Sjálfsmynd einstaklings, viðhorf til tungumáls, tækifæri til að nota málið og þörfin fyrir kunnáttu í málinu eru meðal þeirra þátta sem geta verið einstaklingi hvati til þess að tileinka sér nýtt tungumál. Hér vegur þungt hvern metnað foreldrar hafa fyrir hönd barna sinna til þess að nema nýja málið og hve meðvitaðir þeir eru um að máltaka annars máls gerist ekki af sjálfu sér.

Hópkennd fólks af sama samfélagshópi hefur oft mótandi áhrif á stöðu tungumáls. Annars vegar er hægt að beita tungumálinu til þess að skapa hópnum virðingu í samfélaginu og standa vörð um réttindi hans, hins vegar nýtist það sem tæki fyrir hópinn til að falla inn í samfélagið. Til að tryggja þetta hlýtur kunnáttu í máli viðtökulands að vera nauðsynleg (Ager, 2001). Þóra Björk Hjartardóttir lýsir íslensku samfélagi sem lokuðu fyrir flestum útlendingum og mælist til þess að innflytjendum verði hleypt inn í klúbbinn (Þóra Björk Hjartardóttir, 2004).

Ljóst er að farsælt tungumálanám og menntun tvítyngdra er að einhverju leyti undir því komin hvernig sá hópur, sem þeir telja sig tilheyra, sér stöðu sína og aðgengi að nýju samfélagi. Ef innflytjandi telur litlar líkur á að hann fái aðgang að samfélaginu minnka líkurnar á að hann eyði tíma og orku í að læra tungumál hóps sem hann telur sig ekki geta orðið hluta af (Siegel, 2003).

2.5 Talmál – skólamál

Að ná tókum á nýju máli tekur tíma. Cummins kemst að þeirri niðurstöðu í rannsóknum sínum að það taki flest börn sem koma inn í skólakerfið með annað móðurmál 5 til 7 ár að ná færni í skólamáli. Að ná góðri færni í skólamáli tekur lengri tíma en að ná færni í talmáli. Hann bendir á að í skólanum þurfi börn að ná tókum á sérhæfðum orðaforða sem sé notaður í mismunandi fögum, læra um uppbyggingu málsins, ná tókum á réttitun og þjálfast í að lesa mismunandi ritstíl (Cummins, 2004).

Cummins (1991) telur nauðsynlegt er að greina á milli færni einstaklinga í talmáli annars vegar og skólamáli hins vegar. Aðgengi að nýja málinu og lengd búsetu eru þeir þættir sem styðja best við málfærni

en ílag á borð við kennslu byggir upp málfræðikunnáttu og eykur færni í skólamáli. Persónubundnir eiginleikar, einkum læsi á móðurmáli, yfirfærast á máltöku annars máls og nýtast þar til að ná færni í skólamáli. Rannsóknir á asískum innflytjendabörnum sýna fram á að þessir þættir eru óháðir því hvert móðurmál og annað mál er. Það er athyglisvert þegar lítið er til þess hve ólík tungumál er um að ræða, ekki síst hvað snertir ritmálið. Það getur þó hamlað yfirfærslu á lestrarfærni ef tungumál eru mjög ólík. Þar reynist hvati (heimamenning) til að ná færni í lestri og þroska hana einnig hafa áhrif á tengsl málanna tveggja. Meðal eldri nemenda og fullorðinna hefur ritfærni í móðurmáli áhrif á ritfærni í öðru máli því ritfærnin yfirfærast milli tungumála (Cummins, 1991).

Börn á síðasta stigi máltökuskeiðs (8-12 ára) sem hafa hlotið móðurmálskennslu eru fyrst til að ná tókum á skólamáli. Unglingar sem hlotið hafa markvissa móðurmálskennslu eru jafnhæfir til máltöku nema hvað varðar framburð (Collier, 1989).

2.6 Kennsluhættir

Thomas og Collier rannsókuðu hve langan tíma það tekur erlendan nemanda að ná alhliða námsfærni á við innfædda eftir því hvers konar kennslu eða stuðningskennslu þeir nutu. Rannsóknin leiddi í ljós að hlytu nemendur með annað móðurmál en skólamálið enga sérstaka aðstoð eða væru einangraðir í kennslu sérstaklega hannaðri fyrir erlenda nemendur, dró verulega úr námsfærni, bæði í lestri og stærðfræði, um miðbik grunnskólans. Meðal þessara nemenda var mest brottfall seinna meir. Nemendur með annað móðurmál sem höfðu gengið í gegnum markvissa tvítyngiskennslu stóðu jafnfætis innfæddum áður en grunnskóla lauk og héldu þeirri námsfærni í áframhaldandi námi. Í þeim hópi var minnst brottfall eftir skólaskyldu. Einnig kom í ljós að því fleiri ár sem börn nutu kennslu í móðurmáli sínu, því meiri námsfærni öðluðust þau í öllum námsgreinum. Auk þess kom í ljós að ekkert form stuðningskennslu geti brúað bilið milli innfæddra og erlendra nemenda til fulls á stytri tíma en 5-6 árum, sama hversu vel það sé skipulagt og framkvæmt (Thomas og Collier, 2002).

Cummins og Thomas og Collier telja að með því að leggja jafna áherslu á móðurmál og annað mál í kennslu megi gera nemendum auðveldara fyrir. Þau mæla með tvítyngiskennslu en hún byggist á því að kennt er bæði á máli meirihlutans og minnihlutans og áhersla lögð á

samvinnu nemenda. Tvítýngiskennsla er talin leysa af hólmi það úrræði að taka nemendur út úr bekk. Collier telur þá aðferð verst fallna til að byggja upp námsfærni. Þegar nemendur eru teknir út úr bekk er hætta félagslegri einangrun og fordómum meðal bekkjarfélaga. Efni þeirrar kennslustundar sem verið er að kenna tapast og það eykur á tafir í námi þannig að bilið milli erlendra nemenda og innfæddra breiðkar (Cummins, 2001; Thomas og Collier, 2002).

2.7 Aðlögun innflytjenda

Fræðimenn lýsa aðlögun innflytjenda að nýju samfélagi gjarnan á fjóra vegu, þ.e. samlögun, samþættingu, aðskilnaði og einangrun. *Samlögun* felur í sér að innflytjendur eða aðrir þjóðernisminnihlutar segja skilið við upprunalega menningu og tungumál og tileinka sér í staðinn menningu og tungumál nýja landsins. Talað er um *samþættingu* þegar þjóðernisminnihlutar leitast við að tileinka sér ráðandi menningu en leggja um leið áherslu á að viðhalda eigin tungumáli og menningu. Með *aðskilnaði* er átt við að minnihlutahópar aðlagist ekki meirihlutanum heldur leggi áherslu á að viðhalda eigin tungumáli og menningu. *Einangrun* er það nefnt þegar einstaklingar úr þjóðernisminnihluta slitna úr tengslum við upprunalega menningu sína án þess að tengjast annarri menningu (Rannveig Þórisdóttir, Sigurlaug Hrund Svavarsdóttir og Jón Gunnar Bernburg, 1997; Hanna Ragnarsdóttir, 2002).

Elsa Sigríður Jónsdóttir bendir á grein Phinney, Chavira og Williamson frá 1992, þar sem samþættingarstefnan er talin æskilegust til aðlögunar menningarlegra minnihluta, vegna þess öryggis sem felst í því að viðhalda félagslegum og menningarlegum tengslum við upprunann. Samfélaginu er þá líkt við salatskál. Hóparnir bráðna ekki saman heldur halda sínum sérkennum um leið og þeir eru hluti af öllu salatinu og viðurkenndir sem virkir samfélagsþegnar. Þannig er stefnt að því að minnihlutinn öðlist jafna stöðu og meirihlutinn (Elsa Sigríður Jónsdóttir, 2000).

2.8 Fjölmennningarlegir kennsluhættir

Fjölmennningarleg menntun felur í sér ný markmið og nýjar kennsluáðferðir. Mikilvægt er að gera sér grein fyrir að ekki er um afmarkað fag eða nýja námsgrein að ræða (Guðrún Pétursdóttir, 2003). Áherslubreytingar eiga sér stað í kennslu allra námsgreina en kennslan er

ekki bundin við skóla eða bekkir nemenda af blönduðu þjóðerni eða uppruna; allir bekkir eru fjölmenningarlegir. Meginmarkmið fjölmenningarlegrar kennslu er að nemendur öðlist fjölmenningarlega hæfni, þ.e. að hjálpa þeim að takast á við fjölbreytileikann á jákvæðan hátt og sjá hann sem kost en ekki sem vandamál (Guðrún Pétursdóttir, 2003; Batelaan 1998).

Elizabeth Cohen rannsakaði mismunandi stöðu nemenda í bekk og komst að því að staða nemenda innan bekkjar skipti sköpum um það hvort þeir hefðu aðgang að lærdómsferlinu. Út frá rannsóknum sínum þróaði hún kennsluaðferðina Complex Instruction eða margþætta kennslu í fjölbreyttum hópi, sem byggir á samvinnu og virkni nemenda. Cohen gengur út frá því að ef nemendur með mismunandi hæfileika og getu vinni saman verði það til þess að þeir finni nýjar lausnir (Cohen, 1997).

Samskipti eru stór þáttur í tungumálanámi en algengt er að kennarar meti alla nemendur á sama hátt og geri kröfur til þeirra út frá ríkjandi samskiptagildum. Séu kennarar meðvitaðir um fjölbreytileika nemendahóps getur það hjálpað erlendum nemendum við að læra nýtt tungumál og ná menningarfærni (Heath, 1983).

Fjölmenningarlegir kennsluhættir leggja áherslu á að sýna hverjum einstaklingi virðingu óháð uppruna, trúarbrögðum, kyni eða stétt. Skólastarfið skal lagað að þörfum allra nemenda. Áhersla er lögð á samvinnu og virkni nemenda ásamt því að þjálfa félagsfærni þeirra. Nemendur læri hver af öðrum og hafi jafnan aðgang að lærdómsferlinu (Austurbæjarskóli, 2009).

Kenningar Vygotsky (1978) og Maaíke Hajer (2000) um stuðningskerfi og samvinnu í námi styðja við ágæti virkra samskipta. Með virkum samskiptum byggja erlendir nemendur upp þekkingu á máli og menningu nýja landsins í samvinnu við innlenda nemendur og kennara og allir hagnast á samstarfinu (Brown, 2001).

2.9 Nýlegar innlendar rannsóknir

Í bókinni *Fjölmennning á Íslandi* (2007) er að finna samantekt Rögnu Lára Jakobsdóttur á meginþorra þeirra íslensku rannsókna sem gerðar hafa verið á málefnum erlendra nemenda, en rannsóknum á þessum málaflokki hefur fjölgað síðustu árin. Niðurstöður benda til að þörf sé frekari rannsókna og úrbóta á stöðu og líðan erlendra nemenda í íslensku skólakerfi (Ragna Lára Jakobsdóttir, 2007).

Hanna Ragnarsdóttir gerði eigindlega langtímarannsókn 2002- 2005. Rannsóknin nefnist: Reynsla og staða tíu innflytjendafjölskyldna á Íslandi. Hún fór fram gegnum viðtöl við foreldra, börn, skólastjóra og kennara og byggist á félagslegri hugsmíðahyggju að því leyti að í henni er lögð áhersla á að skilja lýsingu fólks á því hvernig það túlkar og byggir veruleika sinn. Tilgangur með rannsókninni er þríþættur:

1. Aðlögun fjölskyldnanna
2. Áhrif heimamenningar og trúar á skólagöngu
3. Samskipti heimilis og skóla .

Helstu niðurstöður rannsóknarinnar eru þær að skólaganga margra innflytjenda sé ófullnægjandi og sambandsleysi sé milli heimilis og skóla. Nemendur séu dæmdir á forsendum ónógrar íslenskukunnáttu og settir í sérstaka bekki og deildir. Niðurstöður sýna að það þarf að efla leiðir til að styrkja stöðu innflytjenda á Íslandi (Hanna Ragnarsdóttir, 2007).

Solveig Brynja Grétarsdóttir gerði meginlega rannsókn 2007. Rannsóknin nefnist: Málskipti- hvað skiptir máli? Hún fólst í því að vinna úr upplýsingum um námslok 119 nemenda sem fluttu til Íslands á árunum 1991-1998 og hófu íslenskunám á sama tíma. Tilgangur rannsóknarinnar var að varpa ljósi á gengi erlendra nemenda í íslensku skólakerfi og var um brautryðjendaverk að ræða. Helstu niðurstöður rannsóknarinnar voru þær að erlendir nemendur nýkomnir til landsins ættu erfitt með framhaldsskólanám. Af nemendum 119 luku 42 (35,3%) framhaldsskóla eða voru enn í námi. Þeir sem ekki hófu nám í framhaldsskóla eða hættu námi voru 77 (64,7%) (Solveig Brynja Grétarsdóttir, 2007).

Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal gerðu eigindlega viðtalsrannsókn 2007. Hún nefnist: Háskólastigið í ljósi hnattvæðingar: Rannsókn á stöðu og reynslu erlendra nemenda við Kennaraháskóla Íslands. Viðtöl voru tekin við 16 erlenda nemendur Kennaraháskóla Íslands sem höfðu verið skemur en 15 ár á Íslandi. Auk þess voru tekin viðtöl við námsráðgjafa skólans og tvo forstöðumenn námsbrauta. Markmiðin með rannsókninni voru meðal annars að kanna stöðu og reynslu erlendra nemenda skólans og stuðla að opinni umræðu um stöðu ólíkra nemendahópa innan hans. Í rannsókninni kemur fram ólík

valdastaða og stigveldi tungumála og þjóðerna. Staða nemenda virðist veikari því ólíkari sem menning þeirra og uppruni er hinum íslenska. Einnig kemur fram hvernig íslenskukunnátta er notuð til þess að flokka nemendur og meta. (Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal, 2007).

3 Austurbæjarskóli

Austurbæjarskóli er fjölmennningarlegur skóli þar sem um 20% nemenda eru af erlendum uppruna og 30 mismunandi þjóðernum. Skólinn aðhyllist stefnuna um skóla án aðgreiningar. Í því felst að skólastarfið skuli lagað að þörfum allra nemenda. Í skólanum er lögð áhersla á sjálfsagðan fjölbreytileika fólks sem endurspeglast í öllum bekkjum. Nemendur eru af ólíku kyni, koma frá ólíkum fjölskyldum, hafa ólík viðhorf, ólík áhugamál og mismunandi hæfileika.

1. Lögð skal áhersla á að sýna hverjum einstaklingi virðingu.
2. Lögð skal áhersla á það sem sameinar en ekki það sem sundrar.
3. Skólastarfið skal lagað að þörfum allra nemenda og lögð er áhersla á sjálfsagðan fjölbreytileika fólks.
4. Fordómar eru ekki liðnir í neinni mynd innan skólasamfélagsins.
5. Lögð skal áhersla á kennsluaðferðir sem byggja á samvinnu nemenda og að þjálfra félagsfærni.
6. Nemendur læri hver af öðrum en ekki hver um annan

(Austurbæjarskóli, 2009).

Þegar fjölmennningarstefna Reykjavíkurborgar hafði verið samþykkt 2001 (Reykjavíkurborg, 2001) var leitað til Austurbæjarskóla og hann beðinn um að taka að sér þróunarverkefni sem fól í sér að verða fyrsti fjölmennningarlegi grunnskóli landsins. Ástæða þess að Austurbæjarskóli varð fyrir valinu var sú að í skólanum var mikill fjöldi erlendra nemenda og þar hafði verið starfrækt móttökudeild nýbúa í nokkur ár.

Tilgangur verkefnisins var að innan skólakerfisins yrði til þekking og reynsla til að takast á við þann fjölbreytileika sem einkennir íslenskt samfélag í dag og stuðla þannig að bættu skólastarfi. Verkefnið skyldi byggjast á nýrri stefnumörkun skólans, ákveðnum viðhorfum og vinnubrögðum. Til varð áætlun um þróunarverkefni sem fól í sér:

- Að skólinn skilgreini sig sem fjölmennningarlegan skóla.
- Að þróa kennsluhætti í öllum námsgreinum þar sem fjölbreytileiki fær að njóta sín.

- Að vera öðrum skólum fyrirmynd um fjölmenningarlega kennsluhætti.
- Að leggja áherslu á samvinnu og virkni nemenda.
- Að vinna gegn fordómum í skólasamfélaginu.
- Að virkja erlenda foreldra til þátttöku í skólasterfinu.

Verkefnið hófst formlega haustið 2001 og stefna skólans sem fjölmenningarlegs skóla var kynnt. Bréf var sent til foreldra allra nemenda skólans þar sem þeir voru beðnir að lýsa því hvernig þeim litist á þessa nýju stefnu. Viðbrögð voru jákvæð, svör bárust frá 80% foreldra sem flestir lýstu stuðningi sínum við fjölmenningarstefnu skólans. Örfá neikvæð svör bárust þar sem tilgreindur var ótti við vaxandi fjölda innflytjenda.

Hér var um brautryðjendaverkefni að ræða þar sem engin fyrirmynd var til um fjölmenningarlega kennsluhætti hérlendis og hugtakið fjölmennig fremur nýtt á Íslandi. Skólinn fékk Filip Paelman kennsluráðgjafa í fjölmenningarlegri menntun við háskólann í Gent í Belgíu til að vera ráðgjafa skólans í þessu þróunarstarfi.

Um nýja sýn á fjölmenningsamfélagið og fjölmenningarlegar kennsluáðferðir hérlendis var að ræða. Fram að þessu hafði fjölmennig á Íslandi aðallega falist í því að innflytjendur kynntu lönd sín og menningu t.d. með sérstökum hátíðum. Filip fræddi kennara um hætturarnar sem í því gætu falist að leggja aðaláherslu á það sem er frábrugðið og hversu mikilvægt það væri að við lærðum hvert af öðru. Með samvinnu ólíkra einstaklinga kviknuðu nýjar hugmyndir og ný menning yrði til – fjölmennig. Börn og unglingar væru ekki fulltrúar menningar heimalandsins, fulltrúar menningar afa og ömmu. Menning væri virk og stöðugt breytileg (Paelman, 2002). Filip fræddi kennara um grundvallarhugsun og hugmyndafræði CLIM- kennsluáðferðarinnar, sem skólinn tók síðan upp sem fjölmenningarlega kennsluáðferð sína.

3.1 Complex Instruction eða margþætt kennsla

Samvinnunámsaðferðin Complex Instruction (margþætt kennsla) var þróuð af Elizabeth Cohen prófessor við Stanford University og samstarfsmönnum hennar. Cohen komst að þeirri niðurstöðu með rannsóknum sínum að sérhver nemandi hefur ákveðna stöðu innan bekkjarsamfélags og það fer síðan eftir því hver staða nemandans er

hvort eða hversu mikinn aðgang hann hefur að námsferlinu (Cohen, 1997).

Complex Instruction miðar að því að ná hámarks virkni út úr nemendahópnum og að allir nemendur hafi jafnan aðgang að lærdómsferlinu. Nemendur vinna í litlum hópum og kennarinn sér til þess að hver hópur endurspegli fjölbreytileika bekkjarins. Nemendum er gert ljóst að með samvinnu áorka þeir meiru og árangurinn verður betri en þegar þeir vinna hver í sínu horni. Nemendur eru því þjálfaðir í samskiptahæfni þar sem aðaláhersla er lögð á að hver og einn hefur eitthvað til brunns að bera sem nýtist öllum hópnum. Staða nemandans í bekknum og fjölgreindakenning Howard Gardner eru lykilhugtök þegar unnið er eftir þessari aðferð (Cohen, 1997).

Kennsluáðferðin hefur áhrif á stöðu kennarans ekki síður en nemandans. Nemendur hafa misjöfn hlutverk og þeir skipta kerfisbundið um hlutverk og ábyrgð innan hópsins. Hlutverk kennarans breytist frá því að vera sá sem stjórnar í það að vera leiðbeinandi og fylgjast með vinnuferlinu. Hann hefur einnig það hlutverk að örva virkni þeirra nemenda sem hafa lága stöðu í bekkjarsamfélaginu. Aðaláherslur Complex Instruction eru:

- Fjölbreyttur hópur. Aðferðin miðar að markvissu samvinnunámi í fjölbreyttum hópi nemenda.
- Staða nemanda. Margar ástæður geta legið að baki lágri stöðu nemanda í bekk s.s. slakur námsárangur, lítil færni í íþróttum, líkamlegt ásigkomulag, félagslegur bakgrunnur, þjóðerni eða tungumál. Staða nemanda ræður oft hversu góðan aðgang hann hefur að lærdómsferlinu og hefur þar af leiðandi áhrif á árangur í námi og líðan í bekk.
- Margvíslegir hæfileikar og greindarsvið. Það að vinna saman í litlum hópi krefst misjafnra hæfileika. Þannig verður framlag hvers og eins mikilvægt.
- Virkni í námi. Námið fer fram í gegnum virkni. Lærdómsferlið er skipulagt þannig að nemendur læra með því að vinna saman og framlag hvers og eins er virt.
- Kennarinn sem leiðbeinandi og þjálfari. Hlutverk kennarans er að sjá til þess að allir séu virkir. Hann fylgist með vinnuferlinu og veitir endurgjöf. Aðaláhersla er á jafnan aðgang nemenda að

lærdómsferlinu sem kennarinn sér um með því að fylgjast með og hafa áhrif á stöðu hvers og eins.

- Mismunandi hlutverk og ábyrgð. Hver og einn hefur sitt hlutverk en hlutverkin færast til. Nemendur bera ábyrgð á því hlutverki sem þeim er úthlutað. Kennarinn sér um að skipuleggja verkefni sem fela í sér:

1. Þjálfun í mismunandi færniþáttum s.s. lestri, skrift, samvinnu, þrautalausnum.
2. Þekkingaröflun. Færni í því að afla sér nýrrar þekkingar og nýta sér þá þekkingu sem er til staðar við nýjar aðstæður.
3. Mótun viðhorfa. Þjálfun í því að sýna öðrum virðingu og bera ábyrgð.

Árangursríkustu kennsluaðferðirnar eru þær sem byggja á virkni nemenda. Því virkari sem nemendur eru, þeim mun meira læra þeir. Kennari sem kennir eftir Complex Instruction aðferðinni skipuleggur verkefni, bregst við spurningum með því að koma með aðrar sem leiða til frekari umhugsunar, fylgist með vinnuferlinu og veitir endurgjöf.

Þegar rætt er um hópvinna er oft deilt á að sumir nemendanna vinni alla vinnuna en aðrir séu óvirkir. Í Complex Instruction hafa nemendur ákveðin hlutverk þannig að allir eru virkir og bera sameiginlega ábyrgð á verkinu. Kennarinn sér til þess að allir skilji hvað á að gera. Hlutverk þurfa að færast til milli nemenda og verkefni þurfa að þjálfa mismunandi hæfileika og greindarsvið. Þetta byggist á því að eftirfarandi þáttum sé fullnægt:

- Skipulag kennarans. Nemendum þarf að vera ljóst til hvers er ætlast af þeim.
- Góður bekkjarandi. Það þarf að sjá til þess að nemendur treysti hver öðrum og finni til öryggis í kennslustofunni.
- Væntingar nemenda til sjálfs sín. Það þarf að þjálfa nemendur í því að finna styrkleika sína og öðlast raunhæft mat á sjálfum sér.
- Væntingar nemenda til kennara og bekkjarfélaga þurfa að vera raunhæfar og jákvæðar

(Batelaan, 1998; Cohen, 1994).

Þegar unnið er eftir Complex Instruction (margþættri kennslu) fá nemendur ákveðin verkefni sem fela í sér möguleika á því að fjalla um sama viðfangsefnið frá ólíkum sjónarhornum. Hver hópur fær sérstakt verkefni. Þeir eru hvattir til þess að afla sér þekkingar um viðfangsefnið og deila henni með samnemendum sínum. Kennarinn fylgist með vinnunni og sér til þess að hver og einn vinni samkvæmt því hlutverki sem honum var úthlutað. Hann ráðleggur, örvar og hrósar nemendum þegar færi gefst (Batelaan, 1998).

Mikilvægt er að hjálfa nemendum í vissum færniþáttum eða vinnureglum og viðhorfum áður en hafist er handa við verkefnavinnuna. Þeir færniþættir sem notaðir eru í Complex Instruction eru:

- Allir eru góðir í einhverju – enginn er góður í öllu
- Ekkert okkar er eins snjallt og við öll saman
- Þú mátt leita aðstoðar hjá öllum í hópnum
- Þú verður að hjálpa öllum sem biðja um hjálp
- Fylgist með þörfum allra í hópnum
- Hjálpið öðrum í hópnum án þess að vinna verkin fyrir þá
- Allir hjálpa
- Ræðið saman og takið ákvörðun
- Rökstyðjið ákvarðanir ykkar
- Enginn er búinn fyrir en allir eru búnir

Þegar þessar vinnureglur hafa verið æfðar er tímabært að hefja hópinn (Batelaan, 1998; Paelman, 2002).

3.2 Clim – Cooperative Learning in Multicultural Groups

Clim kennsluáferðin byggir á Complex Instruction og hugmyndafræði Elizabeth Cohen í öllum aðalatriðum. Filíp Paelman og fleiri leituðu leiða til þess að svara kennslufræðilegum þörfum vaxandi fjölbreytileika í nemendahópi. Þeir settust á skólabeck hjá Cohen og kynntu sér Complex Instruction aðferðina og hugmyndafræði hennar. Þeir komust að þeirri niðurstöðu að þessi aðferð væri kjörin fyrir fjölbreytt bekkjarsamfélag og fjölmennarlega kennsluhætti vegna hins mikla og fjölbreytta stuðningskerfis (hlutverk, færniþættir) sem í henni felst. Þeir aðlöguðu aðferð Cohen að evrópskum aðstæðum og hafa síðan kynnt hana sem heppilega kennsluáferð til fjölmennarlegrar kennslu. Áhersluþættir CLIM verkefnis eru: Hópvinnu, virkni, hlutverk og sjálfstæði.

Uppbygging CLIM verkefnis:

1. Kynning
2. Fimm mismunandi verkefni sem hóparnir taka til skiptis.
Í hverri kennslustund: Fimm mismunandi viðfangsefni.
Í hverju viðfangsefni:
 - Verkefnaspjald A (upplýsingar)
 - Verkefnaspjald B (hópvinna)
3. Samantekt

Uppbygging CLIM- kennslustundar:

1. Undirbúningur (5mínútur)
2. Hópvinna (45 mínútur)
 - A verkefni (20 mínútur)
 - B verkefni (25 mínútur)
3. Kynning (5 x 5 mínútur)
(Paelman, 2002).

Aðferðin er ekki markmið í sjálfu sér heldur góð aðferð til þess að ná ákveðnum markmiðum. Þeir þættir sem eru frábrugðnir Complex Instruction eru: Skýrari tímamörk og áhersla á vinnuferlið fremur en afurðina.

4 Framkvæmd rannsóknar og gagnaöflun

Rannsóknaraðferðin er eigindleg og byggist á hálfopnum viðtölum við erlenda nemendur sem komu til landsins á mið- eða unglíngastigi, ásamt vettvangsrannsókn. Tilgangur slíkra rannsókna er að dýpka skilning rannsakenda á viðfangsefninu, fá heildstæða mynd af lífi þátttakenda, kynnast reynslu þeirra og upplifunum og hvaða skilning og merkingu þeir leggja í líf sitt og aðstæður (Flick, 2006; McMillan, 2004). Helstu aðferðir eigindlegra rannsókna eru vettvangsathuganir og opin/hálfopin viðtöl. Í opnum viðtölum er föstum spurningum ekki fylgt heldur er viðtalið látið þróast á meðan það er tekið og reynt að ná fram því markverðasta í hverju viðtali fyrir sig. Í vettvangsathugunum dvelur rannsakandi með þátttakendum á heimasvæði þeirra til þess að fá innsýn í daglegt líf þeirra. Ekki er stefnt að því að gera tölfræðilega úttekt á því sem verið er að rannsaka heldur er reynt að fá þátttakendur til að tjá sig og kanna viðhorf þeirra (Strauss, 1987).

Í viðtölunum eru þátttakendur spurðir svipaðra spurninga, sem samdar eru áður en viðtalið fer fram, þannig að samsvörun fái á milli viðtala (Kvale, 1996). Eigindlegar rannsóknaraðferðir eru taldar góðar þegar um lítinn rannsóknarhóp er að ræða því þá er vægi hvers þátttakenda meira og dýpri skilningur fæst á aðstæðum þeirra (Bogdan og Biklen, 1998).

Ég tel að eigindlegar rannsóknaraðferðir henti rannsókn minni vel og að ég fái meiri og nákvæmari upplýsingar frá viðmælendum mínum á þann hátt. Samtölin voru tekin upp, skráð orðrétt fyrir úrvinnslu og þemagreind. Spurningalisti var hafður til hliðsjónar í viðtölunum en áhersla lögð á að ungmennin greindu frá eigin hugmyndum og upplifunum. Viðtölin voru greind og flokkuð með tilliti til rannsóknarspurninga en þau segja fyrst og fremst sögu og upplifun viðmælenda. Þær niðurstöður sem fengust voru síðan bornar saman við þær kenningar sem stuðst var við í fræðilega hlutanum.

Samkvæmt McMillan (2004) er eitt einkenna eigindlegrar rannsóknar að rannsóknarsnið breytist og þróast eftir því sem líður á rannsóknina. McMillan bendir sömuleiðis á að ekki megi vænta mikillar gagnaöflunar fyrr en rannsakandi er orðinn kunnugur staðháttum á vettvangi og góð kynni hafa tekist. Rannsakandi verður þó að gæta þess að viðvera hans hafi sem minnst áhrif á gang mála og að hann geri sér grein fyrir eigin fordómum og hugmyndum áður en lagt er af stað með rannsóknina.

Leitað er svara við eftirfarandi þáttum:

1. Tungumálið:

- Hversu mikilvæg er góð kunnátta í móðurmáli til námsárangurs í nýju landi að mati þátttakenda?
- Hvað telja þátttakendur mikilvægast við það að læra íslensku?

2. Skólasamfélagið:

- Hvernig er félagsleg staða þessa nemendahóps í íslenskum grunn- og framhaldsskólum?
- Eiga erlendir nemendur vini í skólanum og hvernig eru samskipti þeirra við innlenda nemendahópinn?
- Hefur ólík heimamenning fjölskyldna erlendra nemenda áhrif á náms- og félagslega stöðu þeirra í skólanum?
- Hafa kennarar sömu væntingar til námsárangurs hjá þessum hópi nemenda og þeir hafa til innlendra nemenda?
- Er þess gætt í íslenskum grunn- og framhaldsskólum að mismuna nemendum ekki vegna erlends uppruna?

3. Heimilið:

- Eru foreldrar þátttakenda menntaðir?
- Fær nemandinn námslega aðstoð hjá foreldrum?
- Hafa foreldrar væntingar til þess að nemandinn mennti sig?

Öruggari upplýsingar um menntun foreldra og væntingar þeirra til menntunar barna sinna hefðu fengist með því að spyrja foreldrana sjálfa en það hefur engu að síður mikla þýðingu að athuga vitneskju og viðhorf unglinganna til þessara þátta.

Ekki er víst að fram komi svar við öllum þáttum rannsóknarinnar og einnig geta komið fram aðrir þættir sem vert væri að skoða.

4.1 Val á þátttakendum

Valdir voru 27 erlendir unglingar, bæði nýkomnir og aðrir sem hafa verið lengur á landinu. Miðað var við komu til landsins á mið- eða unglingastigi grunnskólans. Unglingarnir eiga það sameiginlegt að báðir

foreldrar eru erlendir. Leitast var við að fá sem fjölbreyttastan hóp þátttakenda með ólíkan uppruna og menningu í huga.

Tekið var hálfopið viðtal við 17 grunnskólanemendur á unglingastigi. Grunnskólanemarnir eru allir nemendur Austurbæjarskóla en þar hefur verið starfrækt fjölmenn móttökudeild nýbúa frá árinu 1994. Nemendurnir komu til landsins á árunum 2003 - 2008:

- Flestir viðmælenda eru frá Austur-Evrópu eða níu nemendur: 7 Pólverjar, 5 stelpur og 2 strákar, þar af 4 á fyrsta ári hérlendis, einnig 2 stúlkur frá öðrum Austur- Evrópuríkjum. Pólverjarnir eru tilgreindir sérstaklega, bæði vegna fjölda þeirra og einnig vegna sérstakrar umfjöllunar sem þeir fá.
- Fimm viðmælenda eru frá Asíu: Tvær stúlkur frá Srí Lanka, ein frá Tailandi, ein frá Víetnam og ein frá Kína. Heimalönd asísku stúlnanna eru tilgreind vegna ólíkrar menningar þessara landa sem ég tel nauðsynlegt að komi fram.
- Tveir nemendur eru frá Afríku: Strákur og stelpa. Í skólanum eru fáir nemendur frá Afríku þannig að lönd þeirra eru ekki tilgreind sérstaklega.
- Ein stúlka er frá Suður- Ameríku.

Viðtölin fóru fram í Austurbæjarskóla. Ég tók viðtölin, að undanskildum viðtölum við fjóra pólska krakka, sem voru nýkomnir til landsins. Viðtölin við þá tók Kamila Niemczura, pólskur aðstoðarkennari sem starfaði í Austurbæjarskóla síðastliðinn vetur. Kamila tók viðtölin á pólsku og þýddi þau yfir á ensku. Undirrituð þýddi af ensku yfir á íslensku. Í úrvinnslu verður tekið sérstaklega fram þegar um þýdd viðtöl er að ræða.

Leitast var við að hafa aðstæður sem bestar, enga tímapressu á viðmælendum eða aðrar utanaðkomandi truflanir til þess að þeir gætu tjáð sig sem best. Austurbæjarskóli var valinn sem viðtalsstaður, í samráði við viðmælendur, vegna þess að þar eru þeir á heimavelli og þægilegt að nálgast þá án mikillar fyrirhafnar.

Einnig var rætt við 9 erlenda framhaldsskólanemendur sem eiga það sameiginlegt að hafa verið 1- 4 ár í Austurbæjarskóla, áður en þeir hófu framhaldsskólanám, og fengið svipaða aðstoð þar. Leitast var við að fá hóp sem líkastan viðmælendum grunnskólans hvað varðar menningarlegan bakgrunn og árafjölda í íslenskum grunnskóla.

Nemendurnir eru frá Austur-Evrópu, Asíu og Suður-Ameríku og stunda nám í fjórum mismunandi framhaldsskólum.

Fimm þeirra eru á fyrsta ári í framhaldsskóla

- Strákur frá Srí Lanka
- Strákur frá Suður- Ameríku
- Stúlka frá Filippseyjum. Öll á 1. ári í áfangaskóla með nýbúadeild.
- Stúlka frá Víetnam á 1. ári í bekkjarskóla
- Stúlka frá Suður- Ameríku á 1. ári í áfangaskóla án nýbúadeildar

Tvær stúlkur eru á þriðja ári í framhaldsskóla

- Stúlka frá Austur - Evrópu í bekkjarskóla
- Stúlka frá Víetnam í áfangaskóla án nýbúadeildar. Hún var fyrst í áfangaskóla með nýbúadeild en hefur nú skipt um skóla og jafnframt hefur henni seinkað um tvö ár.

Ein stúlka er á 5. ári í framhaldsskóla

- Stúlka frá Austur- Evrópu á 5. ári í áfangaskóla með nýbúadeild. Henni hefur nú þegar seinkað um eitt ár.

Ein stúlka er brottfallsnemandi

- Stúlka frá Póllandi sem hefur tímabundið hætt námi. Hún var fyrst í áfangaskóla án nýbúadeildar en skipti síðan yfir í áfangaskóla með nýbúadeild. Hún telur sig munu ljúka námi en það hefur nú þegar dregist um tvö ár. Til samræmis við úrvinnslu viðtala við grunnskólanemendur verður hún tilgreind með landi sínu.

Viðtölin voru tekin í viðkomandi framhaldsskóla, að þremur undanskildum, sem tekin voru í Austurbæjarskóla. Undirrituð tók viðtölin. Upphaflega stóð til að viðmælendur væru allir á síðari helmingi framhaldsskólanáms en auðveldara reyndist að ná í 1. árs nemendur til viðtals.

Að auki voru tekin hálfopin viðtöl við 4 framhaldsskólakennara og verkefnisstjóra þróunarverkefnis fyrir asíska nemendur. Viðmælendur

kenna og hafa umsjón með erlendum nemendum í þremur mismunandi áfangaskólum og einum bekkjarskóla. Einnig var tekið viðtal við verkefnisstjóra, sem hefur aðstoðað asísk ungmenni á framhaldsskólastigi. Þátttakendur eru:

- Sviðsstjóri í áfangaskóla með nýbúadeild
- Nýbúakennari í áfangaskóla með nýbúadeild
- Stuðningskennari nemenda með sérþarfir í áfangaskóla án nýbúadeildar
- Aðstoðarskennari erlendra nemenda í bekkjarskóla
- Verkefnisstjóri verkefnis fyrir asísk ungmenni

Undirrituð tók viðtölin, sem fóru fram í þeim skóla sem viðmælandi kennir við, utan eins sem fór fram í Háskóla Íslands við Stakkahlíð.

Sem deildarstjóri móttökudeildar nýbúa í Austurbæjarskóla þekki ég þátttakendur vel. McMillan (2004) bendir á að ekki megi vænta mikillar gagnaöflunar fyrr en rannsakandi er orðinn kunnugur staðháttum á vettvangi og góð kynni hafa tekist. Rannsakandi verður þó að gæta þess að viðvera hans hafi sem minnst áhrif á gang mála og að hann geri sér grein fyrir eigin fordómum og hugmyndum áður en lagt er af stað með rannsóknina.

Með þetta í huga reyndi ég að gæta þess að blanda ekki fyrirframgefnum skoðunum mínum í viðtölin eða hafa áhrif á gang viðræðna. Viðmælendur sögðu sögu sína en þess var gætt að svör við lykilsurningum kæmu fram. Viss hætta er á að þátttakendur séu jákvæðari í garð grunnskólans þar sem ég er deildarstjóri og kennari við þann skóla. Samkvæmt McMillan hér að ofan þarf að ríkja traust á milli rannsakanda og þátttakenda til þess að eitthvað fái út úr rannsókn. Ég tel að það hversu vel ég þekki aðstæður, ásamt því trausti sem þátttakendur sýna mér, hafi leitt til þess að þeir opnuðu sig frekar en þeir hefðu annars gert. Nemendurnir hafa vanist því að séu þeir óánægðir eða misrétti beittir, sé deildarstjórinn sá sem leita beri til. Þeir eru því vanir að koma til mín með umkvörtunarefni sín og að mínu mati er ólíklegt að þeir segi aðeins það sem þeir telja kurteislegt eða við hæfi. Ég hafði í huga að ég er hluti af þessum vettvangi og lagði mig fram um að vera fagleg og misnota ekki aðstöðu mína, en nýta þá þekkingu sem ég hef á vettvanginum til þess að fá greinargóð svör þátttakenda.

4.2 Úrvinnsla

Gögn voru skráð markvisst eftir að vettvangsathugunum og viðtölum lauk. Gögnin voru skipulögð, helstu þættir dregnir saman og þeir túlkaðir. Til þess að geta túlkað gögnin þá voru þau lykluð út frá þeim megin þemum sem fundust við lestur þeirra og út frá rannsóknarspurningum. Markmið greiningarinnar er að flokka hugmyndir, leita skýringa og auka skilning í tengslum við rannsóknarspurningarnar. Þá voru niðurstöður rannsóknarinnar bornar saman við niðurstöður fyrri rannsókna á sviðinu og þær kenningar sem stuðst er við (Flick, 2006).

4.3 Siðferðileg atriði

Rannsóknin þarf að uppfylla siðferðilegar kröfur ekki síður en aðferðafræðilegar. Ýmis leyfi þurfa að liggja fyrir áður en lagt er af stað með rannsókn, sérstaklega er upplýst og óþvingað samþykki þátttakenda frumskilyrði, sem og leyfi fyrir vettvangsathugun. Um leið þarf að gera þátttakendum grein fyrir að þeir geta hætt þátttöku hvenær sem þeir óska.

Siðferðisreglurnar sem stuðst er við kveða á um virðingu fyrir gildi manneskjunnar og sjálfstæði hennar. Þetta felur í sér kröfu um að nálgast þátttakendur á réttum forsendum og upplýsa þá nægilega um eðli rannsóknarinnar, hver sé tilgangur hennar, í hverju þátttaka felist, á hvaða tíma áætlað er að rannsókn fari fram, hvaða áhætta og ávinningur felist í þátttöku, hvað sé gert til að draga úr áhættunni, til hvaða ráðstafana verði gripið til ef þátttakendur telja sig hafa orðið fyrir skaða, hvernig verði farið með persónugreinanlegar upplýsingar í rannsókninni og með hvaða hætti niðurstöður úr henni verði birtar. Ekki má brjóta á friðhelgi einkalífs þátttakenda og ganga þarf úr skugga um að búa þannig um hnútana að rannsóknin skaði ekki þátttakendur eða feli í sér ónauðsynlega áhættu fyrir þá. Nafnleynd er skilyrði fyrir því að rannsókn uppfylli kröfur um gott rannsóknarsiðferði (Flick, 2006; Sigurður Kristinsson, 2003).

Loks ber að hafa í huga að spurningar um siðferði rannsókna geta komið upp á öllum stigum rannsóknar og að ekki eru til neinir tæmandi listar yfir siðareglur. Þó eru ofangreind atriði eitthvað sem þarf alltaf að hafa í huga, um leið og takast þarf á við þau álitamál sem upp geta komið.

Meðan á rannsókn stóð hafði ég hugfastar hinar fjórar höfuðreglur siðfræðinnar, þ.e. sjálfræðisregluna, skaðleysisregluna, velgjörðarregluna og réttlætisregluna (Sigurður Kristinsson, 2003). Ég kynnti tilgang, eðli og hugsanlegan ávinning rannsóknarinnar fyrir viðmælendum mínum og foreldrum þeirra sem ennþá höfðu ekki náð 18 ára aldri og fékk samþykki þeirra. Þá hafði ég í huga að ekkert kæmi fram sem skaðað gæti viðmælendur og að fyllstu virðingar, ásamt nafnleynd, væri gætt.

5 Niðurstöður rannsóknar

Í niðurstöðukaflanum hér á eftir verður fjallað um hvort skólastig fyrir sig og einnig verður fjallað sérstaklega um viðtöl við kennara og verkefnisstjóra. Upplýsingar um þátttakendur er að finna í kafla 4.1.

Ég reyni að gera sem gleggsta grein fyrir því sem kom fram í viðtölum við nemendur og kennara og vísa í orð þeirra. Með slíkri lýsingu vonast ég til að lesendur eigi auðveldara með að setja sig í spor viðmælenda.

5.1 Grunnskólanemendur

Skólaskylda á grunnskólastigi er að jafnaði í tíu ár. Öllum börnum á aldrinum 6-16 ára er skylt að sækja grunnskóla. Hlutverk grunnskóla, í samvinnu við heimilin, er að stuðla að alhliða þroska allra nemenda og þátttöku þeirra í lýðræðisþjóðfélagi. Starfshættir grunnskóla skulu mótast af umburðarlyndi, kærleika, kristinni arfleifð íslenskrar menningar, jafnrétti, lýðræðislegu samstarfi, ábyrgð, umhyggju, sáttfýsi og virðingu fyrir manngildi.

Grunnskóli skal leitast við að haga störfum sínum í samræmi við stöðu og þarfir nemenda og stuðla að alhliða þroska, velferð og menntun hvers og eins. Grunnskóli skal stuðla að víðsýni nemenda og efla færni þeirra í íslensku máli, skilning þeirra á íslensku samfélagi, högum fólks og skyldum einstaklingsins við samfélagið, umhverfið og umheiminn. Skólastarfið skal leggja grundvöll að frumkvæði og sjálfstæðri hugsun nemenda og þjálfra hæfni þeirra til samstarfs við aðra (Lög um grunnskóla, 2008).

5.1.1 Bakgrunnur

Ástæður búferlaflutninga milli landa eru aðallega tvær. Í fyrsta lagi flótti vegna pólitískra ástæðna eða stríðs og í öðru lagi leit að bættari lífskjörum, von um bjartari framtíð.

Erfitt er að átta sig á gengi erlendra nemenda á Íslandi án þess að kynna sér bakgrunn þeirra og fjölskyldu. Hér á eftir verður farið yfir fjölskylduaðstæður þátttakenda rannsóknarinnar og menningarlegur bakgrunnur þeirra kannaður.

Það kemur fram hjá öllum viðmælendum að lífið í heimalandinu var frábrugðið lífinu á Íslandi með tilliti til ýmissa þátta. Viðmælendur frá löndum utan Evrópu tala um hvað allt sé frábrugðið og hafa svipaða sögu að segja og taílenska stúlkan sem hér er vitnað til: „Það var öðruvísi náttúra, öðruvísi fólk, öðruvísi trúarbrögð, öðruvísi tungumál. Það var bara allt öðruvísi. Já, Asía og Evrópa, úfff, eins og plús og mínus.“ Hún segir taílenk börn oft vera ósjálfstæðari en íslensk vegna þess að foreldrar hugsi fyrir þau og leyfi þeim ekki að taka sjálfstæðar ákvarðanir.

Sextán þessara sautján viðmælenda segja lífið í heimalandinu hafa verið gott og að þeir hafi átt marga vini sem þeir sakna. Kínverska stúlkan er sú eina sem segir lífið í heimalandinu ekki hafa verið gott. Hún tiltekur að það sé vegna þess að hún bjó ekki hjá báðum foreldrum sínum, en 11 þessara 17 nemenda koma úr brotnum fjölskyldusamböndum og eru aðeins hjá öðru foreldranna.

Asísku mæðurnar voru flestar komnar á undan dætrum sínum, sem við komuna til landsins þurftu að kynna mæðrum sínum á nýjan leik, ásamt því að glíma við aðstæður í ókunnu landi. Það kemur fram hjá þeim hversu erfitt það hafi verið að flytjast til ókunnugs lands til konu, sem þær þekktu sáralítið, og höfðu ekki tengst tilfinningaböndum. Önnur stúlkanna frá Srí Lanka lýsir tilfinningum sínum og reiði á eftirfarandi hátt:

Ég vissi eiginlega ekki hver mamma mín var. Ég hélt að systir mömmu væri mamma mín. Ég tók eiginlega ekkert eftir henni, því hún kom svo lítið til mín. Ég kallaði þessa konu alltaf: Mamma sem sendir mér þakka. Það leið svona ár eftir að ég kom til Íslands og þá fór ég að þekkja meira mömmu mína. Ég var geðveikislega reið við mömmu svo að ég vissi ekkert hvað ég átti að gera. Ég var alltaf geðveikt leiðinleg við hana og geðveikt erfíð. Það var erfitt að koma mér frá því í huganum að ég vildi alltaf fara aftur þangað.

Hin stúlkan frá Srí Lanka tekur í sama streng og segir mömmu sína stöðugt hafa farið til útlanda í vinnu og aðeins komið í heimsókn á 3ja ára fresti.

Ég kallaði ömmu mömmu og man fyrst eftir þessari konu (mömmu) þegar ég var í 1. bekk og hún sagðist vera mamma.

Suður-ameríska stúlkan segist hafa búið við fátækt og að oft hafi vantað mat til að lifa. Önnur, asísk, talar um að fjölskylda sín hafi verið fátæk og ekki getað veitt sér neitt sem kostaði peninga. Fjölskyldan hafi komið til Íslands í von um betra líf og meiri framtíðarmöguleika. Viðmælendur frá löndum utan Evrópu tala meira um annars konar menningu en austur-evrópsku nemendurnir, sem tala frekar um atvinnuleysi í heimalandinu og vonir bundnar við meiri atvinnumöguleika og auknar tekjur. Aðeins tveir viðmælenda bjuggu í sveit, víetnamska og suður-ameríska stúlkan, aðrir bjuggu í borg eða þéttbýli.

5.1.2 Stéttarstaða foreldra

Ég spurði um menntun foreldra, hvaða starf þeir höfðu í heimalandinu og síðan við hvað þeir störfuðu við á Íslandi. Viðmælendur vissu ekki allir hvaða menntun foreldrar þeirra höfðu og reyndu gjarnan að bera menntun foreldra sinna saman við ákveðin menntunarsstig á Íslandi. Þá vissu nokkrir aðeins um menntun þess foreldris sem þeir bjuggu hjá. Kínverska stúlkan átti háskólamenntaða foreldra, ein viðmælenda.

Hún hefur háskólapróf. Og þegar hún var í háskóla, lærði hún, hvað heitir það? Tölvur. Hún var með fyrstu nemendum í Kína að læra tölvur. Hún var súpernemandi. Hún lærði allt saman en samt hún kunna ekki neitt á tölvur. Þetta eru gallarnir í Kína. Hún lærir allt og fær gott próf en hún kunna ekki. Pabbi hefur háskólapróf eins og mamma. Mamma mín hefur hæsta stig en hann hefur miðstig.

Tvær asísku stúlkanna sögðu móður sína menntaða, menntaskóla og 7. bekk miðað við grunnskólann hér. Tvær sögðu móður án menntunar. Ein sagði föður með framhaldsskólapróf en hinar þrjár sögðu föður án menntunar. Afríska stúlkan sagði móður sína hafa lokið 12. bekk en vissi ekki um menntun föður. Afríski strákurinn sagði móður sína án menntunar en „pabbi, hann lærði allt sko.“ Suður-ameríska stúlkan veit ekki hvaða menntun foreldrar hennar höfðu. Hún býr hjá systur sinni sem

stundar framhaldsskólanám með vinnu. Önnur austur- evrópska stúlkan segir föður sinn menntaðan garðyrkjufraeðing en móður alveg ómenntaða. Hin telur föður sinn hafa einhverja menntun en mamma hennar hafi enga. Pólsku feðurnir eru iðnmenntaðir, oftast smiðir, utan tveggja sem eru ómenntaðir. Ein pólsku mæðranna er silfursmiður, önnur er gleraugnasmiður og sú þriðja hefur framhaldsskólapróf.

Í ljósi þessa er forvitnilegt að bera saman við hvað foreldrar störfuðu í heimalandinu og við hvað þeir starfa hér. Þess skal getið að þrjár mæðranna og átta feður eru ekki hérlandis. Mæðurnar unnu gjarnan við afgreiðslustörf, í fiski eða við ýmis láglau nastörf í heimalandinu. Silfursmiðurinn starfaði við silfursmíðar og gleraugnasmiðurinn við sína iðn. Kínverska móðirin, með háskólamenntunina, starfaði sem aðstoðarmaður forstjóra í stóru fyrirtæki, en hafði misst vinnuna. Þá var framhaldsskólamenntaða pólska móðirin skrifstofustjóri í heimalandinu.

Þeir feður sem einhverja menntun hafa störfuðu yfirleitt við störf tengd menntun sinni í heimalandinu og halda því hér. Þetta á aðallega við um pólsku smiðina sem getið er um hér að ofan. Einn þeirra er þó orðinn atvinnulaus og vinna hefur minnkað til muna hjá öðrum. Tveir feðranna eru öryrkjar. Einn pabbinn vinnur við umönnun á öldrunarheimili en var lögreglumaður í heimalandinu. Sá sem „lærði allt“ vinnur við brauðgerð og hefur unnið lengi á sama vinnustað. Mæðurnar, að þeim meðtöldum sem hafa hlotið menntun, vinna við láglau nastörf hér á landi en hafa ekki vinnu samkvæmt menntun sinni. Þær eru annaðhvort við umönnunarstörf á öldrunarheimilum, ræstingar eða við matargerð.

Ég spyr kínversku stúlkuna hvernig mömmu hennar líki að vinna við ræstingar með alla þessa menntun.

Henni finnst það bara gott því hún þarf ekki að hugsa svo mikið. Þegar maður er fullorðinn eins og hún og á barn, þá er ekki svo gott að fá vinnu. Hún bara kunna það sem hún lærði þarna í bókinni. Henni finnst gaman að vera hérna á Íslandi því hún þarf ekki að hugsa mikið.

5.1.3 Skóli heimalands í samanburði við þann íslenska

Viðmælendur eru sammála um að skólinn í heimalandinu hafi verið mun strangari en íslenski grunnskólinn, meiri agi og meiri kröfur í námi. Þá eru þeir sammála um að kennurum hafi verið sýnd meiri virðing og að

Þeir hafi verið í meiri fjarlægð frá nemendum. Margir viðmælenda segjast hafa verið komnir lengra í stærðfræði, að meiri áhersla hafi verið á bóklegt nám og heimalærdóm. Íslenski grunnskólinn virðist hafa sérstöðu með tilliti til verklegra greina.

Kínverska stúlkán segir kínverskan skóla mun meira krefjandi en þann íslenska.

Kínverskur skóli er miklu meira svona duglegur. Nemendur eiga að lesa, lesa, lesa og svo muna, muna, muna, en þeir vita kannski ekki hvernig á að nota þetta. Eins og stærðfræði. Þegar ég var nýkomin til Íslands var ég bara búin með stærðfræði í 4. bekk í Kína og ég þarf ekki að læra nýtt í stærðfræði fyrr en í 7. bekk hérna. Ég held að stærðfræðikennsla á Íslandi er ekki mjög ströng. Gallinn í Kína er að kennarar fá aukalaun fyrir nemendur sem geta fái 100% skil. Þá láta þeir nemendurnar læra, læra, læra bara endalaust. Ég man ofboðslega vel eftir því að það voru 2 mánuðir í lokapróf í Kína. Síðan þá verður kennari að láta allt námsefnið vera stærðfræði, kínversku og ensku. Á morgnana 4 tímar í kínversku og svo hádegi. Þegar ég kem aftur í skólann, þá 4 tímar enska. Eftir það við bara borða eitthvað í skólanum og síðan aftur 2 tímar í ensku, alls 10 tímar.

Stúlkurnar frá Srí Lanka tala um að það hafi engir frjálsir tímar verið, eingöngu bóklegt nám. Önnur þeirra lýsir því hvernig íslenski grunnskólinn kom henni fyrir sjónir.

Ég var alveg rugluð í þessum tímum, dansi og smíðum, mála og eitthvað. Það var bara helmingurinn af deginum í allt annað en að læra. Ég skildi bara ekki neitt í þessu.

Stúlkán frá Víetnam tekur í sama streng varðandi áherslu á bóknám.

Krakkar læra miklu, miklu meira í Víetnam. Það eru ekki svona leikir eða auka val. Það er bara læra stærðfræði og aðalfögin. Ekki saumar, heimilisfræði eða svoleiðis fög, bara aðalfög. Ef það er skóladagur þarf að læra allan dag og allt

kvöldin, vakna snemma, læra mikið og skrifa mikið. Stundum bara svona bólginn fingur. Flestir nemendur í Vietnam með svona bólginn fingur, kemur svona kúla (sýnir). Þau eru svona hrædd í skóla.

Austur- evrópsku krakkarnir, að Pólverjum meðtöldum, eru sammála um að skólinn í heimalandinu sé strangari og nefna flest hversu mikið lengra þeir hafi verið komnir í stærðfræði. Ein pólsku stúlkanna talar einnig um hvað hún hafi þurft að lesa margar bækur.

Í Póllandi er skylda að lesa margar bækur. Það eru ákveðnir skiladagar t.d. 2 mánuðir fyrir þykkar bækur og síðan tölum við um þær. Hér erum við að glíma við sömu bókina allan tímann. Og svo eru aðrar námsgreinar hér en í Póllandi.

Pólskur drengur, úr hópi nýkominna nemenda, segir þriðjudaga vera uppáhaldsvikudaga sína núna því þá sé ekki stærðfræði í skólanum og þar sé hann ekki að læra neitt nýtt. Honum finnst skemmtilegast í íslenskutímum og segist vera spenntur fyrir því að læra íslensku. Hann segir íslenskunámið ganga vel og að sér finnist gaman að læra nýtt tungumál. Pólsk stúlka, einnig úr hópi nýkominna, segir aga hér ekki eins mikinn og í Póllandi, sem geri það að verkum að hún sé ekki stressuð hér.

Ég fæ ekki þá tilfinningu að ég verði að gera hlutina, mér er gefið meira sjálfstæði. Því miður er talað annað tungumál þannig að ég get ekki tjáð mig eins og mig langar (þýtt).

Eini viðmælandinn sem talar ekki um að skólinn hafi verið erfiðari í heimalandinu er suður- ameríska stúlkan.

5.1.4 Kennarar í skóla heimalandsins

Flestir viðmælenda eru sammála um að kennararnir í heimalandinu hafi verið strangari en þeir íslensku og það hafi þurft að sýna þeim meiri virðingu t.d. með því að ávarpa ekki með skírnarnafni. Asísku og afrísku nemendurnir tala um að lamið sé á fingur ef þeir standi sig ekki. Hægt sé að fá aðstoð við heimanám eða kennari komi heim og aðstoði gegn greiðslu. Taílenska stúlkan segir þannig frá:

Það var hægt að fá kennslu eftir skólann ef maður borgaði kennurunum sérstaklega. Kennarar hjálpa ef maður borgar meira og ég var í svoleiðis.

Kínverska stúlkan telur það vera galla á kínversku skólakerfi að laun og virðing kennara séu árangurstengd.

Þeir voru mikið að hugsa um að hafa góða nemendur því kennari sem hefur góða nemendur getur hækkað um stig. Hann getur líka kennt í betri skóla. Ég man ofboðslega vel eftir einum nemanda sem var lélegur í íslensku, nei (hlær) kínversku en góður í stærðfræði. Stærðfræðikennarinn elsaði hann geðveikt mikið en kínverskukennarinn hataði hann ofboðslega mikið. Ég hef aldrei fengið minna í Kína en 90% einkunn.

Önnur austur-evrópska stúlkan talar um virðingarleysi sem íslenskir nemendur sýni kennurum.

Hér hafa nemendur þú veist, ekkert svona respect við kennara. Þar má ekkert svona. Þar eiga allir að vera komnir inn í bekkinn, þegar kennarinn kemur og allir að standa upp þegar hann kemur. Það má ekki einu sinni segja nafnið á kennaranum. Eins og ég segi: Nína, komdu hér, þá þyrfti ég að segja, ungfrú kennari geturðu komið.

Pólskur strákur segir kennarana hafa verið „vonda“ því það hafi alltaf verið of mikið að gera.

Tveir pólsku nemendanna, stelpa og strákur, segja kennarana hafa verið svipaða þeim íslensku.

5.1.5 Fyrstu kynni af Íslandi

Það er átak að hefja nýtt líf í fjarlægju landi, þar sem menning, tungumál og siðir eru aðrir en heimalands. Viðmælendur eru ekki sammála um hvernig þeim líkaði sú ákvörðun foreldra/foreldris að flytjast til Íslands. Þeir eru þó allir sammála um að það hafi verið erfitt að kunna ekki tungumálið og að þeir sakni vana sinna.

Asísku og afrísku nemendurnir vissu lítið hvað þeirra biði í nýju landi. Víetnamska stúlkan, sú afríska og sú taílenska segjast allar hafa verið spenntar fyrir flutningnum. Taílenska stúlkan orðar það þannig:

Spennandi, ég vissi ekki hvernig Ísland er. Ég hafði aldrei séð snjó, ég vildi sjá snjó. Ég hafði aldrei farið í flugvél. Ég vildi strax fara. En þegar ég kom til Íslands, þá ég sakna ógeðslega vinir. Þegar ég kom fyrst á Ísland, þá engir vinir. Fyrst var það allt í lagi. En það er erfitt að geta ekki talað við neinn, geta ekki segja sem maður vill. Ég fór að sakna ógeðslega vinanna. Ég var leið og það var geðveikt erfitt líf þegar ég kom fyrst til Íslands.

Kínverska stúlkan segir móður sína hafa verið atvinnulausa en hún hafi átt íslenskan pennavin sem hún heimsótti og giftist ári síðar.

Ég fattaði það ekki einu sinni, því hún sagði mér það ekki. Núna fatta ég það og held að það skipti ekki máli. Mamma er ofboðslega svona ein, hún sagði mér ekki einu sinni að hún væri skilin við pabba minn. Ég skipti engu máli hvað hún er að gera. Hún átti að segja mér.

Önnur austur- evrópska stúlkan kom einnig vegna þess að mamma hennar eignaðist íslenskan kærasta. „En hún lofaði mér að það væri bara fyrir eitt ár, sko. Þau hættu saman og svo langaði hana ekki að fara heim, bara ein. Ég vildi fara heim.“

Önnur stúlkanna frá Srí Lanka talar um hvað henni hafi fundist kalt hérna og að hún hafi oft verið veik. „Og mér fannst skelfilegt að búa hérna. Ég vildi alveg fara frá þessu landi, þú veist, alveg sama hvernig ég fer. Ég myndi vilja fara aftur heim. Það var geðveikt leiðinlegt hérna.“

Önnur austur- evrópska stúlkan ásamt þeirri suður amerísku, sem eru flóttamenn, segjast hafa verið leiðar að fara frá vinum sínum en það hafi ekki verið annað í boði, þannig að þetta hafi í sjálfu sér verið heppni. Pólsku viðmælendurnir eru sammála um að ástæða flutnings til Íslands sé leit að betri atvinnutækifærum. Einn þeirra orðar það svo:

Þú þarft ekki að spyrja hvers vegna Pólverjar koma hingað. Það er eins hjá þeim öllum. Annað hvort hafa þeir enga vinnu í Póllandi eða þeir hafa vinnu og fá engin laun.

Annar pólski strákurinn segir það hafa verið vonda tilfinningu að flytja, hann hafi verið leiður. Pólsk stúlka tekur í sama streng og segir það hafa verið erfitt að fara frá vinum sínum og ömmu. Önnur pólsk stúlka úr hópi nýkominna segist hafa verið jákvæð fyrir flutningnum.

Pabbi hafði unnið hér í eitt ár. Mér fannst að það myndi vera gott að flytja. Mig langaði að hitta nýtt fólk og átta mig á listrænum hæfileikum mínum. Ég hataði skólann í Póllandi. Það var verst að fara frá vinum sínum. Ég vissi að ég myndi sakna þeirra. Þegar ég kom, fékk ég áfall. Mér var hent inn í gjörólíkan heim þar sem allt var öðruvísi, fólk talaði ókunnugt tungumál og ég gat ekki fundið út hvað var að gerast í kringum mig. Ég aðlagðist þessu nýja umhverfi og mér líður vel hér (þýtt).

5.1.6 Fyrstu kynni af íslenskum skóla

Viðmælendur eru beðnir að lýsa því hvernig var að byrja í íslenskum skóla, nýkomnir til landsins. Flestir tala um erfiðleika tengda því að tala ekki íslensku og skilja ekki það sem fram fer. Þeir leggja þó mun meiri áherslu á hversu erfitt það hafi verið að eiga ekki vini og komast ekki inn í hópinn. Þar nefna þeir tungumálið sem áhrifspátt en leggja meiri áherslu á annan hugsunarhátt og það hversu lokaðir íslenskir krakkar séu og erfitt að nálgast þá.

Tailenska stúlkan segist ekki hafa skilið neitt, hún hafi verið feimin við að tjá sig og hrædd við að segja eitthvað vitlaust.

Ég vildi ekki segja tungumálið ef ég segja eitthvað vitlaust og þá einhverjir hlæja af því að ég segja vitlaust. Það var erfitt og ég fór að sakna ógeðslega vinanna. Það er erfitt að geta ekki talað við neinn, geta ekki segja sem maður vill. Ég var leið og það var geðveikt erfitt líf þegar ég kom fyrst til Íslands. Á ekki vinir, á ekki neitt. Geta ekki talað með neinum, geta ekki segja neitt. Kann ekki ensku, kann bara tailensku.

Kínverska stúlkan tekur í sama streng og segir erfitt að hafa ekki einu sinni kunnað ensku.

Ég var að fara í 5. bekk, þessi aldur, þar sem krakkarnir eru ókurteisir og ef maður gerir eitthvað óvenjulegt þá finnst þeim þetta bara skrýtið og nenna ekki að kunna við það. Sumar stelpur voru mjög góðar en síðan fannst þeim ekki gott að vera með mér. Þær nenntu að vera með mér alveg fyrst og svo hættu þær því.

Aðrir hafa svipaða sögu að segja og tala um að þeir hafi hvorki skilið né getað talað tungumálið þannig að erfitt hafi verið að eignast vini. Afríska stúlkan kemst þannig að orði: „Ég var feimin og erfitt að eignast vini. Allt í lagi að læra íslensku en erfitt að eignast vini.“

Suður-ameríska stúlkan er sama sinnis.

Mér fannst allt öðruvísi, skólinn, fólk. Allt var öðruvísi. Það er líka erfiðara að fá vini á Íslandi. Íslendingar vilja alltaf tala við þá sem tala líka íslensku. Ef þú kemur til Suður-Ameríku og þú tala ekki spænsku þá vilja samt allir tala við þig og vera með þér. Allir.

Önnur austur-evrópska stúlkan segir ekkert hafa verið erfitt í náminu, bara að kynnast og að hún hafi verið eins og lítið týnt lamb.

Það er erfitt að tengjast svona fólk á Íslandi. Ég kom inn í 6. bekk og það var í lagi. Í 7. og 8. bekk hætti ég bara að reyna að tala við alla og þannig er það núna. Við erum svo ofsalega öðruvísi að það er ekki einu sinni hægt. Það var ekkert erfitt í náminu, bara að kynnast.

Hin stúlkan frá Austur-Evrópu hefur svipaða sögu að segja um erfiðleika við að kynnast Íslendingum en finnst í lagi að takast á við námið.

Ég reyndi bara að læra íslensku sem mest og sem fyrst. Það gekk mjög vel. Ef maður vill læra eitthvað þá lærir maður það bara. Það er ekkert erfitt. Það er erfiðast að fá vini, það er erfiðasti hlutinn.

5.1.7 Kennararnir í íslenska skólanum

Þegar nemendurnir eru beðnir að tjá sig um íslensku kennarana og hvað greini þá frá kennurum heimalandanna eru þeir yfirleitt jákvæðir. Þeir segja það fara eftir persónuleika kennarans, þeim kennsluaðferðum sem hann notar og því hvort hann hafi trú á þeim og taki tillit til þeirra, hvort þeim gengur vel með námið og finnist tiltekin námsgrein skemmtileg.

Ég spyr taílensku stúlkuna hvort kennararnir á Íslandi séu of linir þegar hún hefur tjáð sig um hversu sterkir og harðir kennarar séu í Taílandi: „Það er ekki sama, þetta er bara svona á Íslandi.“ Hún segir einnig mjög misgott að læra hjá kennurum.

Einn kennir svona og einn kennir svona (vandráðaleg). Stundum í lagi og stundum ekki. Sumir kennari (hlær vandráðalega), ég vil ekki segja nafn, hún kennir ofsalega fljótt og tala svona fljótt og ég skil ekki. Og hún segir að ég svo lengi læra miðað við aðra. Hún fer of hratt. Og eins og ég var að segja áðan, allir skilja en ekki ég. Ég er svo lengi, kannski.

Kínverska stúlkan telur mjög mikilvægt að nota rétta kennsluaðferð og henni finnst best að læra í hópi.

Stærðfræðikennarinn er með hópa. Ég er mjög góð í stærðfræði og ef ég t.d. sit hjá nýbúarnir, þá get ég hjálpað þeim. Krakkarnir sem eru í 103 stærðfræði (framhaldsskólaáfangi) eru líka látnir hjálpa hinum. Það er mjög gott ef kennari skrifar punkta á töfluna en ekki of mikið, þá nennir maður ekki að skrifa allt. Líka að segja okkur fyrst hvað við erum að læra og svo förum við að læra. Kennararnir verða líka að gera námið skemmtilegt.

Víetnamska stúlkan segir kennsluaðferðina skipta miklu og einnig hvernig kennarinn hugsar um nemendurna. Hún nefnir þær námsgreinar sem henni finnast skemmtilegastar og segir það vera vegna þess að þar séu góðir kennarar.

Það skiptir máli að þeir segi manni að gera verkefnið og gefast ekki upp. Ekki að láta mann gera minna en hina og að þeir segi manni að læra heima og að gera heimaverkefni.

Austur- evrópsku stúlkurnar tala einnig um mikilvægi kennsluaðferðar og þess að kennari undirbúi sig vel. Önnur þeirra segir viðmót kennara mikilvægt.

Það er aðalatriði hvernig maður finnst þessi kennari. Hvernig hann lætur við krakkana sína og þannig. Eins og kennari lætur við mig, þannig læt ég við hann. Það er ekki hægt að vera góð við einhver kennari sem er leiðinlegur við þig. Ef kennari er bara finn og góður við þig, þá ert þú bara þannig til baka.

Pólsku nemendurnir gefa íslensku kennurunum sínum undantekningarlaust góða dóma. Þeir eru sammála um að þeir séu ekki eins strangir og í Póllandi og að þar sé meira lagt upp úr virðingu við kennara og skólareglum stífar fylgt eftir. Pólsk stúlka úr hópi nýkomnu nemendanna orðar þetta þannig:

Ó, þeir eru chilled out. Ekki eins strangir og í Póllandi. Þeir eru OK. Þeir eru eins og vinir (þýtt).

5.1.8 Félagstengsl

Viðmælendur eru sammála um að það hafi verið erfitt að koma til nýs lands og að byrja í skóla þar sem tungumálið og skólamenningin voru framandi. Það erfiðasta hafi þó verið að eiga ekki vini. Ráða mátti af svörum viðmælenda að aukin færni í íslensku tryggði ekki aukið aðgengi að íslenskum vinahópi. Flestum þeirra gekk betur að eignast erlenda vini en íslenska, jafnvel þótt þeir erlendu töluðu annað tungumál. Tایلenska stúlkan orðar þetta svona:

Ég fékk vinir í Austurbæjarskóla en bara útlendingar ekki Íslendingar. Það er svo erfitt að fara til Íslendingar. Áður var það út af því að ég kann ekki tungumál en núna það að skilja ekki saman. Eins og ég var að segja þér þá hugsa ekki sama. Ég hugsa þessi og þau skilja þá annað. En núna er það útaf

Því að Íslendingar fólk er búið að vera lengi vinir. Frá 6. bekk til 9. bekk búnað að vera vinir. Ef ég ætla að fara til þeirra, þá eins og að reyna byrja að gera eitthvað nýtt. Ég nenni ekki að reyna að hlaupa til þeirra. Eins og einu sinni, þegar ég var að reyna að hlaupa eftir þær og reyna að vera vinkona einhvers, og þær sjá mig eins og eitthvað, ég get verið vinkona þín svona stundum en stundum bara henda (sársauki í röddinni). Nú er ég hætt að hlaupa á eftir þeim. Þá er ég alltaf með útlendu vinkonurnar mínar. En ég langar að þekkja svona Íslendinga vinir, sko. Ég held að allir vilja eignast íslenskar vinir. Útlendinga krakkar vill eignast íslenskar vini.

Aðrir hafa svipaða sögu að segja. Önnur stúlkan frá Srí Lanka talar um að hún hafi verið yngri þegar hún kom fyrst og þá hafi íslensku krakkarnir verið með sér en þegar komið sé í unglingsáaldurina séu allir að tala við vini sína. Svar víetnömsku stúlkunnar er samhljóða.

Íslensku krakkarnir eru svo stórir núna. Ekki eins og lítil börn sem geta leikið sér saman. Núna er svona tala og hugsa og spjalla mikið. Það er öðruvísi en að koma á miðstiginu. Þá getur maður leikið saman og vitað hvernig eru Íslendingar. En það er öðruvísi að eignast vini hjá mér en hérna. Við hugsum öðruvísi, hugsum svona saman. Hérna er meira bara hugsa sjálf.

Nokkrir viðmælenda segjast eiga bæði íslenska og erlenda vini í skólanum en sú vinátta sé bundin við skólann. Afríski strákurinn lýsir þessu þannig: „Nú á ég marga vini en það er enginn sem hringja, enginn sem kemur og segir hæ og ekki að fara í Kringlan með mér.“

Afríska stúlkan segist eiga marga erlenda vini en aðeins eina íslenska vinkonu. Hún segir að sér finnist íslensku krakkarnir ekki skemmtilegir og það sé erfitt að tala við þá: „Það er erfitt að vera vinkona þeirra. Ég á margar vinkonur úr nýbúadeildinni.“ Önnur austur- evrópska stúlkan segir Íslendinga almennt mjög lokaða.

Þeir tala ekki fyrir en þú talar við þau. Þeir hafa sinn hóp og það er bara Íslendingahópur. Það er mjög erfitt að eignast

vini herna. Mér hefur tekist það en það er samt mjög erfitt að ná. Maður þarf að tala við þá og vera opin og tala við þau og gera eitthvað skemmtilegt með þeim.

Það er áberandi í svörum þeirra viðmælanda, sem komu til landsins á miðstigi, að þeim finnst kennarar miðstigs frekar stuðla að myndun félagstengsla en kennarar unglíngadeildar. Einnig finnst þeim íslenskir krakkar á miðstigi vera opnari og tilbúnari til að kynna nýkomnum nemendum en íslenskir unglíngar.

5.1.9 Fordómar

Í framhaldi af þessari umræðu er forvitnilegt að spyrja viðmælendur hvort þeir verði varir við fordóma og hvort erfiðleikar við myndun vináttu séu að þeirra mati aðeins tengdir Íslendingum. Svör þeirra eru nokkuð samhljóða um það að pólsku krakkarnir haldi sig meira sér og verði jafnvel fyrir fordómum vegna þjóðernis síns. Þá segjast asísku og afrísku viðmælendurnir hafa orðið fyrir fordómum vegna litarháttar og útlitiseinkenna.

Taílenska stúlkan svarar spurningunni um hvort einhverjir erlendu nemendanna eigi erfiðara með að tengjast og séu útundan.

Jaaá, pólsku krakkarnir. Sumir hata eða svona vill ekki vera með vinir. Þá segja bara oj, Pólverjar. Sumir finnst Pólverjar vera svona þakk eða svoleiðis og sumir segja að þeir séu vondir og sumir segja að þeir eru hættulegir af því að þeir eru Pólverjar. Sumir vilja ekki vera vinkona Kínverjar eða svona Asíufólk af því að það er með svona augu (bendir á sín) og alltaf að grínast að því. Alltaf að gera svona augu og segja donjonj. Þegar ég kom herna fyrst fékk ég alltaf fólk sem gera svona við mig, svona Íslendingar og ég fékk enga vinir út af þessu.

Ég bendi á að Pólverjar líkist Íslendingum mjög í útliti en hún telur suma einfaldlega hata þá. Aftur á móti vilji allir eiga íslenska vini, einnig Pólverjar. Kínverska stúlkan segir 9. bekkina vera á móti Pólverjum en 10. bekkur sé betri. Pólverjarnir séu margir og þeir haldi sig sér.

Ég held að það sé af því að Pólverjar eru alltaf að flytja til annað land. Þeim finnst ekki gaman að vera bara með fólki frá annað land af því að þeir flytja strax aftur. Sumir Pólverjar sem eiga ekki að flytja, þeir læra íslensku en samt þeir tala ekki við Íslendinga, ég held að það sé svona sérstakt viðmið hjá Pólverjum. Ef þú ert pólsk stelpa og talar við aðra en Pólverjana, þá gera þeir svona, puff, og vilja ekki vera með þér. Þess vegna eru alltaf margir Pólverjar saman, þú sérð það bara í stigaganginum. Íslensku krakkarnir hata þá, þeir eru alltaf fyrir í stiganum.

Stúlkurnar frá Srí Lanka segjast báðar hafa orðið fyrir fordómum vegna litarháttar í byrjun en það sé liðið hjá. Önnur þeirra svarar spurningunni um vinatengsl þjóðanna þannig:

Það eru bara pólsku krakkarnir. Þau eru smá öðruvísi. Þau vilja helst ekkert koma í kringum íslensku krakkana. Þau eru svo stór hópur að þau geta haldið saman og gert margt saman. Þau eru líka öðruvísi. Það fer eftir persónuleikinn og allt það. Þú manst eftir kólumbísku strákarnir og stelpurnar. Þau voru miklu meira að tala við alla og kynnast alla, heldur en pólsku krakkarnir. Þeim líður örugglega öðruvísi eða eitthvað. Mér finnst líka að það er of lítið gert saman, bekkurinn og nýbúarnir saman til að kynnast.

Afríski strákurinn talar um að sumir segi stundum eitthvað rasískt við sig en telur Íslendinga þó ekki fordómafulla.

Þeir sem eru kannski góðir við aðra eru stundum ekki góðir við mig. Þeir eru að nota rasista joke við mig. Bara einu sinni varð ég rosalega reiður.

Afríska stúlkan er sama sinnis.

Sumir eru ógeðslega leiðinlegir, bara stara á mann eða eitthvað. Ég var í taikvando að gera einhverjar æfingar og ég var svo góð í því. Þá sagði einhver strákur: Þú ert góð af því að þú ert svört. Ég var líka að labba á Laugavegi með vinkonu minni frá Víetnam og þá voru strákar í bíl að gera

svona (teygir á augum). Ég á pólska vinkonu og Pólverjarnir stríða henni, vegna þess að hún er með mér. Pólsku krakkarnir eru sér af því að þeir eru svo margir.

Önnur austur- evrópska stúlkan telur Íslendinga vera fordómafyllri nú en áður vegna aukins fjölda útlendinga á Íslandi.

Það eru ógeðslega margir útlendingar á Íslandi og sumir Íslendingar eru alveg að byrja að hata þá. Þetta er þannig: Þú ert útlendingur. En það er mikill munur milli útlendinga. Nokkrir eru þannig og sumir eru þannig og svoleiðis. En Íslendingar blanda því bara allt saman: Þið eruð útlendingar.

Það er forvitnilegt að heyra hvað pólsku viðmælendunum finnst um fordóma á Íslandi og vinatengsl nemenda skólans. Þeir eru flestir jákvæðir og segja Íslendinga ekki neikvæða gagnvart sér en það á þó ekki við um svör þeirra allra. Ein pólsku stúlkanna telur Íslendinga frekar fordómafulla en þó ekki gagnvart Pólverjum sérstaklega, bara útlendingum almennt. Það sama eigi við um nemendur skólans en þó séu þeir til sem ekki þoli Pólverja.

Einu sinni heyrði ég að strákur sagði að hann vildi heldur vera í bekk þar sem það væru aðeins Íslendingar og að það ættu að vera sérstakir bekkir fyrir útlendinga.

Pólsk stúlka úr hópi nýkominna nemenda sagði fjölskylduna hafa kviðið fyrir væntanlegum flutningi til Íslands vegna hugsanlegra fordóma.

Við veltum fyrir okkur hvernig fólk kæmi fram við okkur. Við höfðum fylgst með sígaunum í Póllandi og héldum að við gætum átt von á svipaðri meðferð á Íslandi. Við vissum ekki á hverju við ættum von, en höfðum heyrt að Íslendingar væru leiðinlegir við Pólverja. Við óttuðumst að við gætum þurft að flýja frá landinu. Nú hef ég lært að Pólverjar verða ekki fyrir árásum hér. Þegar fólk spyr mig hvaðan ég sé er ég alltaf hrædd við hvernig fólk bregst við þegar ég segist vera frá Póllandi. Sem betur fer er það alltaf jákvætt. Það er áhugavert vegna þess að ég er alltaf hrædd við að verða

hafnað vegna þjóðernis míns. Mér finnst að íslensku krakkarnir í skólanum komi fram við okkur eins og við séum ekki á staðnum. Það er enginn með leiðindi en þeir hafa heldur ekki áhuga á að kynnast okkur betur og verða vinir okkar. Þeir segja kannski: „Þú, Pólverji,“ í stað þess að gefa okkur nafn en enginn er með leiðindi. Í langflestum tilfellum eigum við ekki í vandræðum með aðra krakka, að minnsta kosti ekki ég. Það eru þá hinir erlendu nemendurnir, frá öðrum löndum, sem eru með leiðindi eins og strákur frá Portúgal. Hann á það til að vera dónalegur. Það er best að vera ekki nálægt honum (þýtt).

5.1.10 Kostir og gallar móttökudeilda

Viðmælendur voru flestir þeirrar skoðunar að Pólverjar héldu hópinn og mynduðu síður vinatengsl en aðrir erlendir nemendur skólans. Þeir voru hins vegar ekki sammála um hvort það væri vegna mikils fjölda Pólverja í skólanum eða hvort þarna væri um menningarbundinn þátt að ræða.

Móttökudeild skólans fyrir erlenda nemendur er mjög fjölmenn og eðlilegt að velta fyrir sér hvort viðmælendur telja heppilegra að hafa slíka móttökudeild eða að erlendir nemendur fari beint í sína hverfisskóla, eins og stefna Reykjavíkurborgar gerir ráð fyrir í dag.

Skoðanir viðmælenda reyndust mjög skiptar. Margir voru frekar á því að hafa móttökudeild en öðrum fannst það vera heppilegri lausn að dreifa erlendum nemendum til þess að þeir tengdust íslenskum nemendum fyrr.

Taílenska stúlkan svarar spurningunni um móttökudeild eða hverfisskóla á þennan hátt:

Ég alltaf hugsa svona plús og mínus. Í Austurbæjarskóla er svona nýbúadeild og margir útlendir krakkar saman. Það er líka gott út af því að útlendingar geta verið vinir saman. Útlendingur og útlendingur, þeir skilja saman, út af því að þeir koma í annað land. Þeir skilja lífið svona saman. Þeir á ekki vinir, skilja ekki tungumálið, mamma og pabbi alltaf að vinna og þeir skilja saman. Þá getur verið flott að vera vinir. En eins og þú varst að segja, svona skipta í skóla, blanda með Íslendingum, það er líka gott því að þá geta þeir læra íslenska tungumálið fljótt. Þá vera alltaf með Íslendingafólk,

hlusta alltaf á tungumálið. En þá er kannski fólk sem er alltaf vondur, gera grín og einelti og tala ljótt. Það er kannski vont fyrir þessi fólk að vera eitt.

Kínverska stúlkan sér einnig plúsa og mínusa eins og raunar meirihluti viðmælenda.

Mér finnst eins og með Pólverjana, þeir myndu samlagast betur ef þeir væru ekki svona margir saman. En ekki samt of fáir eins og ég þegar ég var nýkomin. Þá var ég ein að tala kínversku. Það var einn strákur hérna en hann nennti ekki að tala við mig. Ef ég var með spurningar, hvern átti ég þá að spyrja?

Önnur stúlnanna frá Srí Lanka segir gaman að kynnast öðrum sem séu í sömu aðstöðu og maður sjálfur, nýkomnir og tali ekki tungumálið. Það sé þó nauðsynlegt að kynnast íslenskum krökkum sem fyrst.

Víetnamska stúlkan hafði byrjað í litlum sveitaskóla áður en hún kom í Austurbæjarskóla, þá nýkomin til landsins. Hún segir það hafa verið betra að koma í Austurbæjarskóla vegna þess að þar hittir hún aðra Víetnama. Hún tekur fram að erlendir nemendur megi þó ekki verða of margir í sama skóla.

Já, það ætti að dreifa þeim meira til að þeir geti talað meira við Íslendinga. Fáir að tala meira við Íslendinga. Það er ágætt að hafa nokkra saman en ekki svona marga.

Afríska stelpa vill hafa marga saman því það sé gott að kynnast krökkum frá öðrum þjóðum og afríska stráknum finnst að erlendir nemendur eigi að hafa val milli hverfissskóla og skóla sem hefur sérstaka móttökudeild.

Mér finnst að þeir eiga að kjósa hvar þeir vilja vera. Ef það eru einhverjir frá sama landi sem fara í annan skóla skiptir það ekki máli. Þeir halda áfram að vera vinir. Ég er hér í Austurbæjarskóla en vinur minn, sem býr í næsta húsi, er í heimaskóla. Við erum samt áfram vinir.

Önnur austur- evrópska stúlkan er ákveðinn fylgjandi móttökudeildar og finnst sér alltaf líða best í deildinni, þrátt fyrir að hún sé búin að vera tæp 5 ár á Íslandi og sækir allar kennslustundir, utan dönsku, í almennan bekk.

Það er eitt sem mér líkar svo vel við nýbúadeildina og það er að það eru ekki svona rasísk börn þar, eða eitthvað. Allir skilja hvert öðru því allir eru frá eitthvert öðru heimaland og allir vita að þannig er heima, þú veist. Manni líður svo vel þar. Allir eru í svo góðu skapi, líka kennararnir, líka þið. Það skilja allir að allir hafa ekki sama málið og eru ekki góðir í öllu. Það er bara góður hópur þarna.

Hin stúlkan frá Austur- Evrópu er hins vegar ákveðinn fylgjandi þess að dreifa erlendum nemendum í hverfissskóla sína.

Það er miklu betra af því að þá eru þeir meira með íslenskum krökkum og þá verða þeir að læra íslensku. Það er betra fyrir þau.

Suður- ameríska stúlkan hóf nám í Austurbæjarskóla á sama tíma og margir samlandar hennar. Henni finnst mikilvægt að vera í skóla þar sem fáir tala sama móðurmál. Hún telur það seinka íslenskunámi að hafa marga nemendur frá sama heimalandi í skólanum.

Pólsku viðmælendurnir hafa verið skemur á Íslandi en aðrir sem rætt var við. Þeir eru allir á 1. eða 2. ári hérlendis. Þeir tjá sig ekki mikið um þetta atriði en segja þetta fint eins og það er.

5.1.11 Stuðningur utan skóla

Það er ljóst að stuðningur foreldra hefur mikið að segja í öllu námi. Það á bæði við um beina hjálp við námið og einnig áhuga sem felst í því að spyrja hvernig gangi og hrósa þegar vel gengur. Viðmælendur eru spurðir hvort foreldrar þeirra hjálpi við heimanám eða sýni námi þeirra áhuga og hvetji þá til framhaldsnáms. Einnig var spurt hvort þeir sjálfir hugsuðu sér frekara nám og hvert þeir stefndu.

Foreldrar viðmælenda geta yfirleitt ekki aðstoðað beint við námið, annað hvort vegna lítillar íslenskukunnáttu eða tímaleysis, en virtust allir hvetja til frekara náms og brýna fyrir börnum sínum mikilvægi

menntunar. Í einstaka tilfellum var um óraunhæfar væntingar að ræða, bæði hjá foreldrum og viðmælendum.

Taílenska stúlkan segir móður sína vilja að hún fari í Háskóla Íslands. Móðurinni sé það metnaðarmál þar sem hingað til hafi aðeins einum Taílendingi á Íslandi tekist að útskrifast þaðan og það eftir 20 ára dvöl á landinu.

Mamma segir að ég sé bara unglingur og eigi svo marga tíma eftir að ég geti farið í Háskólann. Hún vill að ég fari í framhaldsskóla því hún sér alla hina unglingana frá Taílandi alltaf búin í framhaldsskólinn. Alltaf búin þarna eða í grunnskólinn, búin þar og fara að vinna.

Sjálfr hefur hún áhuga á frekara tungumálanámi og langar að verða túlkur, kennari eða leiðsögumaður. Hún veltir fyrir sér hvers vegna hún sé lengur að skilja og læra íslensku en nemendur með annað móðurmál en taílensku og segir það valda sér kvíða.

Já, þá fer ég í djúp. Og þá mamma segja ekki hugsa svona mikið. Það er útaf móðurtungumálið þitt. Ekki vera að hugsa svona mikið og hafa áhyggjur, annars ferð þú í djúp. Þú átt bara að reyna að gera sem þú get.

Hún segir móður sína ekki hafa tíma til að fylgjast með námi sínu þar sem hún sé alltaf að vinna en hún reyni að segja henni frá því sem gerist í skólanum. Íslenskur fósturpabbi geti einnig hjálpað sér en hann hafi lítinn tíma til þess. Íslenska amman og afinn séu tilbúin til að aðstoða og hafi gert það í byrjun en hún sé hætt að fara til þeirra þar sem hún sé orðin meira sjálfbjarga.

Kínverska stúlkan á, ein viðmælenda, háskólamenntaða foreldra. Hún býr með móður sinni og segir hana alltaf hafa hjálpað sér við námið og að hún geri það enn.

Hún er alltaf að segja að ég á að vera dugleg. Alltaf, bara alltaf, hverja einasta sekúndu, bara alltaf. Ég er mjög óánægð. Ég fæ bara hausverk af þessu. Ég get talað við mömmu um stærðfræði og íslensku á kínversku. En landafræði, náttúrufræði, líffræði, kannski saga, verð ég að

segja á íslensku. Hún fattar ekki alltaf hvað ég er að segja en ég þarf að hugsa til þess að segja það á kínversku.

Hún segist stefna á að verða túlkur og að kínverski sendiherrann hafi sagt sér að það vanti fólk sem tali kínversku og íslensku. Henni finnst að það gæti einnig verið gaman að kenna íslensku í Kína en þar sé hægt að læra íslensku í háskóla.

Önnur stúlkanna frá Srí Lanka, sem býr með ómenntaðri móður sinni, segist enga aðstoð geta fengið heima. Hún segir að það hafi verið mjög erfitt fyrir sig að hafa enga aðstoð á heimilinu en það sé að lagast. Það sé mikið gagn að heimanámsaðstoð nýbúadeildar og að hún notfæri sér þá aðstoð. Hún stefnir á Kvennaskólann og „langar geðveikt mikið að verða hjúkka.“ Móðir hennar vinnur við ræstingar og henni finnst það ekki eftirsóknarvert starf.

Ég myndi vilja fá starf sem krefst menntunar. Mér finnst ég eiga það skilið. Og mér finnst að ég sé búin að vinna mig upp fyrir svoleiðis störf, bara síðan ég byrjaði í skóla.

Foreldrar hinnar stúlkunnar frá Srí Lanka geta heldur ekki hjálpað við heimanámið og fylgjast lítið með náminu. „Voða lítið. Spyrja bara um prófin og halda að allt sé mjög auðvelt, en það er það ekki.“ Hún segir mömmu sína þó hafa áhuga á því að hún fari í góðan framhaldsskóla og ljúki námi þaðan. Sjálf segist hún vilja verða læknir og fara á „læknafræðibraut.“

Víetnamska stúlkan segir foreldra sína ekki geta hjálpað sér en þau hvetji sig til að læra og fá góðar einkunnir fyrir framtíðina. „Þau vilja að ég læri.“ Hún segir systur sína, sem er í háskólanámi, geta hjálpað sér og einnig íslenska vinkonu úr bekknum sínum. Hana langar til að verða fatahönnuður eða innanhússarkitekt en vill fyrst fara á náttúrufræðibraut í framhaldsskóla „til þess að hafa allan grunninn.“

Afríski strákurinn segir bekkjarfélagana hjálpa sér.

Þeir sem eru í stærðfræði 103 geta hjálpað mér með stærðfræðina. Sumir geta hjálpað mér með landafræði þegar ég hef vandamál og skil ekki. Þeir eru líka að kenna mér íslensku. Þegar ég segi orð sem er ekki til, þá segja þeir, nei, það er sagt svona eða svona. Það er líka til kennarinn og ég

má koma til nýbúadeild. Pabbi lætur mig í friði. En ég á að læra samt til að fara í framhaldsskóla, í góðan skóla. Mig langar að verða fornleifafræðingur. Ég læri líka mikið um dýr. Ég elska náttúrufræði og stærðfræði. Ég elska þessi bæði tvö.

Afríska stúlkan segir mömmu sína hjálpa sér með námið og hafa áhuga á því sem hún er að gera. Hún vill fara í hönnunardeild í framhaldsskóla og verða tískuhönnuður.

Suður-ameríska stúlkan segist ekki fá hjálp heima. Heimanámsaðstoðin í nýbúadeildinni sé eina aðstoðin sem hún fái. Hún vonast til að komast í „góðan“ framhaldsskóla en hefur áhyggjur af því að fá ekki nógu háar einkunnir til þess að vera tekin inn í vinsælan skóla.

Önnur austur- evrópska stúlkan segir foreldra sína hjálpa með því að sýna áhuga og fylgjast með. Hana langar að verða lögfræðingur eða læknir.

Hin stúlkan frá Austur- Evrópu segir mömmu sína ekki fylgjast með náminu en að hún fylgist með því hvort hún fái fjarvistir og öskri á sig ef þær eru miklar. Hún segir hana ekki þurfa að hvetja sig til að fara í framhaldsskóla því hún viti að það sé stefnan. Hún segist vilja verða túlkur eða kennari.

Pólsku viðmælendurnir eru á sínu fyrsta eða öðru ári hérlendis og vita ekki allir hvort þeir muni fara í framhaldsskóla hér á landi eða í heimalandinu. Þeir eru því óákveðnari í framtíðaráætlunum sínum en aðrir viðmælendur. Pólsku stúlkurnar segja erlendu vinina hjálpa sér og ein þeirra segir íslensku vinina hjálpa. Þær segja foreldra sýna náminu áhuga en ekki sé um beina hjálp að ræða. Ein þeirra, duglegur nemandi á öðru ári hérlendis, vill verða læknir og önnur úr hópi nýkominna hefur áhuga á að rækta listræna hæfileika sína og gera eitthvað tengt leikhúsi eða ljósmyndun. Þær vita ekki hvort þær muni fara í pólskan eða íslenskan framhaldsskóla, þótt sú nýkomna sé nemandi í 10. bekk.

Annar pólski strákurinn segist vinna heimavinnuna með pabba sínum og að foreldrar sínir séu áhugasamir um námið og fylgist vel með. Hann veit ekki hvað hann ætlar sér í framtíðinni en er ákveðinn í að fara í góðan framhaldsskóla.

5.1.12 Framtíðarbúseta

Viðmælendur eru spurðir um vonir og væntingar varðandi framtíð sína. Hvort þeir óski þess að búa á Íslandi í framtíðinni eða fara aftur til heimalandsins og setjast þar að. Einnig hvað það sé sem ráði vali þeirra. Þá eru þeir spurðir að því hvaða starfsvettvang þeir kjósi sér í framtíðinni.

Taílenska stúlkan er mjög hugsuð yfir þessu umræðuefni. „Ég veit ekki hvað er framtíð, sko. Að búa á Íslandi? Helst ekki, en kannski, ég veit ekki.“ Við förum yfir í næstu spurningu en þá heldur hún áfram að hugsa um þessa.

Frænka mín er líka að spyrja mig hvar ætlar þú að búa? Ætlar þú að koma aftur til Taílands. Ætlar þú að vera bara á Íslandi eða í Taílandi. Ég hugsa bæði, því á Íslandi ég fá annað líf líka. Stjúppabbi er alveg eins og pabbi, hann er svona góður. Amma og afi eru góðir við mig eins og alvöru amma og afi. Þess vegna erfitt fyrir mig að velja. Þegar ég fer til Taílands, þá líka pabbi góður við mig. Þetta er erfitt. En ég vil bara búa í Taílandi. Ég get ekki sagt það svona upphátt.

Kínverska stúlkan vill gjarnan búa á Íslandi en langar í skóla í Kína til að læra meiri kínversku. „Koma svo aftur til Íslands eða kenna íslensku í Kína.“

Stúlkurnar frá Srí Lanka eru ákveðnar í því að þær vilji búa á Íslandi. Önnur þeirra tekur þó fram að hún vilji giftast strák frá Srí Lanka.

Ekki af því að mér finnst þeir leiðinlegir strákarnir hér. Mér finnst bara sanngjarnara að ég fái mann sem er frá Srí Lanka og ég hef þekkt mjög lengi. Ég þekki mjög marga þarna. Þá eru allir sáttir, skilurðu.

Víetnamska stúlkan telur að hún muni flytjast til heimalandsins ásamt foreldrum sínum.

Þau verða leið að vera hérna af því þau eiga meiri vini úti í Víetnam. Þó að þau leiki við Víetnama hérna, þá er það öðruvísi. Úti í Víetnam svona meira saman.

Hún segist vilja víetnamskan eiginmann en ekki víetnamska stráka sem eru á Íslandi.

Þeir eru í vinnu, ekki menntun. Þeir eru ekki menntaðir, Víetnamar sem eru hér, og sjaldan sem þeir eru góðir menn. Mér finnst að það er ekki gott að fá víetnamskan mann sem er hér. Pabbi og mamma segja líka að ég geti kynnst fullt af krökkum í háskóla.

Afríski strákurinn segist ætla að sjá til. Hann langar til að skoða heiminn.

Ég þarf að hugsa um þetta aftur því mig langar líka að fljúga til Bandaríkjana og England. Ég get líka lifað hérna áfram, sko, því Ísland er besta land í heimi.

Afríska stúlkan er hins vegar ákveðin í því að búa ekki á Íslandi í framtíðinni. Henni finnst kalt og sjaldan sól á Íslandi.

Og líka fólkið hérna, stundum. Ég vil búa í Frakklandi eða í Bretlandi. Mér finnst það flott lönd og líka Ítalía. Mig langar í þessi lönd. Þar er líka svo mikil tíska.

Ég spyr hana hvort Ísland hafi ekki ýmsa kosti og hún segir það vera kost að ekkert stríð sé á Íslandi en sig langi þó að búa annars staðar.

Önnur austur- evrópska stúlkan segist vilja búa þar sem fólkið hennar sé.

Ég vil búa þar sem frændur og frænkur og allt mitt fólk er. Það skiptir ekki máli í hvaða landi maður býr, bara að allt fólkið manns sé þar.

Hin austur- evrópska stúlkan er tvístígandi en langar þó meira til heimalandsins. Hún ætlar að klára framhaldsskóla hér en fara heim að því loknu, ef tækifæri gefst, og búa hjá pabba sínum.

Mig langar að fara heim. Ég kom til Íslands 2005 og ég hef verið með heimþrá allan tímann. Kannski er líka nóg að ég

fari heim í frí. Stundum er nóg að fara í frí svona tvisvar til þrisvar á ári, svona mánuð í einu.

Ein pólsku stúlkanna veit að fjölskylda hennar flytur heim, nú þegar kreppan er skollin á, og vinna hefur minnkað hjá foreldrum hennar. Hinir pólsku viðmælendurnir eru ekki vissir um hvort þeir muni búa hér áfram en segjast ýmist óttast að fjölskyldan verði áfram eða að þeim sé sama í hvoru landinu þeir búi. Ein stúlkanna orðar þetta svona:

Ég tók dálitla dýfu með það fyrir 2 mánuðum. Ég hef saknað Póllands mikið en núna er allt í lagi. Ég endurtek stöðugt fyrir sjálfri mér að ég verði að standast þetta. Fjölskyldan styður mig. Pabbi býr í Póllandi og hann hvetur mig. Mamma styður mig líka vel.

5.1.13 Staða móðurmáls

Ég spyr viðmælendur hvort þeir rækti móðurmál sitt við og tali það heima.

Taílenska stúlkan segist alltaf tala taílensku heima og íslensku í skólanum. Hún segir það allt í lagi núna.

En stundum veit ég ekki hvaða orð ég á að nota á báðum tungumálum, þá getur enginn skilið mig og það er erfitt fyrir mig. Áður þá var erfitt fyrir mig í skólanum, þá kunni ég ekki svona mikið eins og núna og þegar ég fór heim og vildi útskýra fyrir þeim gat ég ekki útskýra.

Kínverska stúlkan segist vera mjög góð í móðurmáli sínu og hugsá jafnt á kínversku og íslensku.

Mig langar að verða túlkur, þannig að ég verð að vera góð í bæði kínversku og íslensku. Ég er með túlkabók. Ég verð að hafa góða tilfinningu. Ég les mikið á kínversku, alltaf á hverjum degi og þá fattar maður hana. Ég er líka búin að vera að skrifa bók á kínversku síðan síðasta sumar. Ég er búin að semja mjög mikið, líka ljóðabækur.

Önnur stúlkanna frá Srí Lanka segir ekkert að því að koma frá öðru landi, en að tala þrjú tungumál, það sé erfitt. Þarna telur hún ensku vera þriðja tungumálið sem hún þurfi að kunna skil á. Hún segist hafa verið mótfallin því að tala móðurmálið heima en mamma sín hafi ekki skilið íslenskuna.

Þá þurfti ég að fara að tala mitt mál heima. Ég kann ekki svona gömul orð og svoleiðis. Það að tala öll þessi tungumál og þurfa að skrifa á þremur tungumálum það ruglar mig geðveikt mikið. Það er líka erfitt fyrir mig að lesa en það er að lagast. Þegar ég fer til Srí Lanka, þá gera krakkar grín að mér því ég kann tungumálið ekki eins mikið og þau en þegar ég er hér er enginn sem gerir grín. Krakkarnir hér leiðrétta mig bara.

Hin stúlkan frá Srí Lanka segist nota móðurmálið, þegar hún talar við fjölskyldu sína en að hún sé byrjuð að gleyma því.

Nú er ég eins og 6 ára krakki að lesa á móðurmálinu. Búin að gleyma og svona. Stundum skil ég ekki orðin sem mamma og pabbi nota. Það hefur ekkert bæst við.

Víetnamska stúlkan segist tala móðurmálið heima en að hún og systir hennar blandi alltaf íslensku saman við. Hún hafi ekki aukið við kunnáttu sína í víetnömsku síðan hún kom til Íslands og ekki kunna gamaldags orð. Hún hafi þó skoðað nokkrar bækur frá Víetnam, tali við vini í heimalandinu og mamma og pabbi segi sér að skrifa.

Afrísku krakkarnir eiga í raun fleiri en eitt móðurmál. Það er afríska móðurmálið þeirra og síðan skólamál heimalandsins. Afríska stúlkan er í raun með fjölda tungumála.

Fyrir norðan er kennt á móðurmálinu mínu, oshivambo. Mamma kann það vel. Það eru til mörg móðurmál. Það er móðurmálið mitt og það er damara, sem er móðurmálið hjá hinum, og alls konar. Við lærum líka afrikaans og ég var bara góð í afrikaans. Þegar ég kom til Íslands gleymdi ég dálítið að skrifa það. Mig langar að læra meira af því í skóla.

Í skólanum er kennt á ensku. Eftir 4. bekk fór ég í þýskan einkaskóla. Við lærðum þýsku þar.

Ég spyr hvaða tungumál hún tali heima. Hún segist tala afrikaans við mömmu sína því hún kunnir móðurmálið ekki vel. Þegar íslenski stjúppabbinn sé með þeim blandi þau saman íslensku og ensku.

Önnur austur- evrópska stúlkan segist tala móðurmál sitt heima en eftir 4 ár á Íslandi, hugsir hún til skiptis á móðurmálinu og íslensku.

Pólsku viðmælendurnir hafa sérstöðu í sambandi við ræktun móðurmáls. Þeir geta stundað fjarnám í pólsku í samvinnu við tungumálaver Laugalækjarskóla og fengið þannig einkunn í móðurmáli sínu. Pólskan fær þannig, fyrst tungumála, sama sess og Norðurlandamálin, önnur en danska. Mikill fjöldi Pólverja er einnig í skólanum og móðurmálið því sífellt virkt. Viðmælendur segjast allir tala móðurmálið heima, enda búnir að vera stuttan tíma á Íslandi.

5.1.14 Líf í tveimur menningarheimum

Þar sem hluti viðmælenda hefur hér að ofan list því hversu ólík menning heimalands þeirra og Íslands séu, er forvitnilegt að heyra hvort þeim finnist þeir búa í tveimur menningarheimum eða hafa aðlagast íslenskri menningu. Aðeins fjórir viðmælenda: Tailenska stúlkan, sú víetnamska og stúlkurnar frá Srí Lanka, töldu sig lifa í tveimur menningarheimum og þurfa að skipta um hlutverk eftir því hvort þeir væru á heimili sínu eða annars staðar.

Tailenska stúlkan segir mikilvægt að taka upp íslenska siði til þess að geta búið á Íslandi og eignast vini. Henni finnst hún samt vera meiri Tailendingur en Íslendingur.

Ef ég breyta ekki, ef ég er ennþá sterk að vera tailenska og segi: Tailendingar gera ekki svona, leika ekki svona, þá ég geta ekki fara með neinum. Þegar ég fyrst koma, ég alltaf segja: Af hverju alltaf gera svona, ég ekki gera svona, af hverju segja svona, ég ekki segja svona. Það á að gera ekki svona. Og mamma bara kenna að ef þú hugsar svona, þá bara enginn vinur, sko.

Stúlkurnar frá Srí Lanka tala um erfiðleika tengda því að búa í tveimur menningarheimum. Önnur þeirra lýsir togstreitu sem hún upplifir vegna þessa.

Í Srí Lanka má ég ekki fá stelpu heim eftir kl. 7. Hér eru afmæli kannski miklu lengur. Mamma segir að það sé of seint og leyfir mér ekki að fara. Mér finnst þetta geðveikt svindl. Ég bý hér en ekki þar. En hún er að byrja að leyfa mér meira. Bíddu nú við. Ég held að ég myndi heldur vilja taka siðina hér heldur en þar. Eins og klæðnaðurinn. Hér má ég klæða mig eins og ég vil en ég mátti vera í svona 3 fötum, sem ég kom með héðan, þar. Ég átti að vera í svona perfekt Srí Lanka fötum. Mér fannst það geðveikt asnaleg föt. Mamma vill frekar hafa siðina þar. Ég tek mér siðina þaðan þegar ég er heima með mömmu og fjölskyldunni. Ég er hér sko.

Hin stúlkan frá Srí Lanka hefur svipaða sögu að segja. Hún segist vilja halda í siði beggja landanna en hún sé í raun orðin meiri Íslendingur.

Ég hugsa meira eins og Íslendingur og geri allt eins og Íslendingur og já, helst þannig. Þegar ég er á Srí Lanka hugsa ég líka allt á íslensku. Þetta er mjög erfitt. Pabbi og mamma skilja ekki hvernig reglurnar hér eru. Þau eru bara ekki ennþá að skilja að ég er hér og ég verð hér. Þau bara skilja það alls ekki. Þau bara vilja reglurnar þar og hafa bara ákveðið að hafa mig eins og ekki Íslendingur. Ég segi við þau að það var ekki mín ákvörðun að koma hingað og koma í skóla hér og eignast vini hér. Þau hafa bara tekið ranga ákvörðun um hvernig íslenskir eru og krakkarnir eru og þú veist, hvernig allt er frjársara og hvað má gera næstum allt og þú veist. Ég fæ bara miklu meira núna en þau hafa einhvern tímann fengið.

Það kemur fram í máli víetnömsku stúlkunnar að í heimalandinu séu strákar í sterkari stöðu en stelpur. Hér sé meira jafnræði með kynjunum. Hún segir pabba sinn vera þann sem ræður á heimilinu og þá sé erfitt fyrir hann að þurfa að treysta á kunnáttu eiginkonu og dætra í íslensku. Hún nefnir einnig að pabbi sinn banni að hún gisti hjá vinkonu en

Íslenskar stelpur gisti mikið hver hjá annarri. Þá megi hún ekki vera úti á kvöldin eins og margir Íslenskir krakkar. Hún segir foreldra sína þó hafa mildast síðan þeir komu til Íslands.

Mamma og pabbi verða meira góð, ekki strangir eins og úti í Víetnam. Barnið ekki svona lemt hér eins og þar. Ef mamma og pabbi lemja krakka hér, þá bara lögga. Hér bara mamma og pabbi verða meira góð og líka kennarar. Í Víetnam kennarar bara lemja krakka. Miklu meira góð kennarar hér.

Evrópsku nemendurnir tala ekki mikið um menningarmun, annan en þann sem snýr að félagstengslum, þar sem erfiðleikar við myndun vináttu eru enn og aftur dregnir fram. Ein pólsku stúlkanna lýsir þó aðdáun sinni á virðingum íslenskra nemenda fyrir eigum annarra.

Ég er mjög örugg hér. Ég sé engin hegðunarvandamál. Þessi skóli er gjörólíkur skólanum mínum í Póllandi. Þar var ég stöðugt hrædd um að verða fyrir árás. Hérna er ég ekki hrædd við neinn. Í raun er það nýtt fyrir mér að það séu engin vandamál tengd því að eigur manns séu eyðilagðar eða þeim stolið. Í gamla skólanum mínum voru engir speglar á klósettum, því þeim hafði öllum verið stolið. Hér eru brauðristar og örbylgjuofnar sem allir geta notað (þýtt).

5.1.15 Samantekt

Mikilvægi vináttu er rauði þráðurinn í þessum viðtölum. Það sem viðmælendum finnst mikilvægast er að eignast vini og það er þrá þeirra að eignast íslenska vini. Það er einnig áberandi samhljómur um það hvað Íslendingar, og ekki síst íslenskir unglingar, séu lokaðir og ekki tilbúnir til að mynda ný félagstengsl. Viðmælendur gera sér grein fyrir mikilvægi þess að ná færni í íslensku, en finna jafnframt að sú færni er ekki trygging fyrir vináttu við innlend bekkjarsystkini.

Það kemur fram að hluti viðmælenda lifir í tveimur menningarheimum, þar sem menning heimalandsins er iðkuð innan heimilisins en utan heimilis er íslensk menning, sem einkennist af meira frjálsræði og foreldrarnir óttast jafnvel. Viðmælendur eru einnig óvissir um framtíðar-búsetu sína og viss togstreita milli menningarheima kemur í ljós.

Viðmælendur eru allir nemendur eins grunnskóla. Viðmælendur framhaldsskólanna fjögurra eru fyrrverandi nemendur þessa sama grunnskóla. Þannig er reynt að sjá hvernig samsvarandi nemendahópi vegnar þegar í framhaldsskóla er komið og hvað reynist erfitt á því skólastigi.

5.2 Framhaldsskólinn

Þeir sem hafa lokið grunnskólanámi hafa hlotið jafngilda undirstöðumennntun eða náð 16 ára aldri, eiga rétt á að hefja nám í framhaldsskóla. Um ýmsa kosti er að velja. Nemendur geta valið bóknámsbraut, listnámsbraut, starfsnámsbraut eða almenna braut, allt eftir því hvaða framhaldsskóla er horft til.

Inntökuskilyrði fela í sér að nemandi hafi náð tilteknum lágmarksárangri í vissum námsgreinum til að geta innritast á námsbrautir framhaldsskóla aðrar en almenna braut (Lög um framhaldsskóla, 2008).

Í nýrri menntastefnu fyrir framhaldsskóla sem Alþingi samþykkti á 135. löggjafarþingi sínu er kveðið á um að réttur nemenda til skólavistar og náms með fræðsluskyldu sé til 18 ára aldurs. Þar segir einnig að ráðgjöf og stuðningur við nemendur verði eflður (Menntamálaráðuneytið, 2009a).

Hlutverk framhaldsskóla er að stuðla að alhliða þroska allra nemenda og virkri þátttöku þeirra í lýðræðisþjóðfélagi með því að bjóða hverjum nemanda nám við hæfi. Þeir skulu leitast við að efla færni nemenda í íslensku máli, efla siðferðisvitund, ábyrgðarkennd, víðsýni, frumkvæði, sjálfstraust og umbuðrarlyndi nemenda. Þeir skulu einnig þjálfa þá í öguðum og sjálfstæðum vinnubrögðum, jafnrétti og gagnrýninni hugsun, kenna þeim að njóta menningarlegra verðmæta og hvetja til þekkingarleitar.

Nemendur sem hafa annað móðurmál en íslensku eiga rétt á kennslu í íslensku sem öðru tungumáli. Miða skal við að nemendur með annað móðurmál en íslensku fái tækifæri til að viðhalda móðurmáli sínu sem valgrein. Framhaldsskólar skulu setja sér áætlun um móttöku erlendra nemenda. Móttökuáætlunin skal vera aðgengileg nemendum og foreldrum þeirra. Móttökuáætlun vegna nemenda með annað móðurmál en íslensku skal taka mið af bakgrunni þeirra, tungumálafærni og færni á öðrum námssviðum (Lög um framhaldsskóla, 2008).

Flestir framhaldsskólar starfa eftir svonefndu áfangakerfi sem leyfir tiltölulega mikinn sveigjanleika hvað varðar tilhögun náms en nokkrir skólanna starfa eftir bekkjarkerfi þar sem kennslutilhögun er í fastara formi og sveigjanleiki ekki eins mikill. Allir skólarnir starfa eftir sömu námskrá, aðalnámskrá framhaldsskóla (Menntamálaráðuneytið, 2004) en ný framhaldsskólalög gera ráð fyrir meiri sérstöðu skólanna, t.d. með sérsniðnum námskrám.

Það kom fram hjá viðmælendum úr grunnskólanum að þeir stefna allir á framhaldsskólanám. Þeir sem hafa verið nokkur ár í íslenskum grunnskóla, stefna gjarnan á það sem þeir kalla „góðan framhaldsskóla“ og eiga þar við vinsæla framhaldsskóla, sem geta farið fram á háar einkunnir til inntöku, vegna mikillar aðsóknar. Umræddir skólar eru ekki með sérstakar deildir fyrir erlenda nemendur.

Það kom einnig fram hjá hluta viðmælenda að íslenski grunnskólinn gerði minni kröfur til bóklegs náms en skólar í heimalandi þeirra. Það er því forvitnilegt að heyra hvað erlendum nemendum, sem komnir eru í framhaldsskóla eftir 1- 4 ár í íslenskum grunnskóla, finnst um námslegar kröfur íslenskra framhaldsskóla og hvað þeir segja um félagslegan stuðning og vinatengsl. Áherslan í viðtölum við framhaldsskólanemdur er aðallega á náms- og félagslega þætti.

5.2.1 Bakgrunnur viðmælenda og stéttarstaða foreldra

Bakgrunnur viðmælenda úr framhaldsskólunum er svipaður bakgrunni viðmælenda grunnskólans. Viðmælendurnir frá Suður- Ameríku eru börn kvótaflóttamanna. Fjölskyldur annarra viðmælenda komu hingað til lands í atvinnuleit og leit að bættri framtíð. Austur- evrópska stúlkan í bekkjarskóla orðar lýsingu sína á lífinu í heimalandinu svona:

Lítill vinna, mikið framboð á vinnuafli. Margir fóru í aðra borg eða lönd í leit að vinnu. Ég bjó hjá báðum foreldrum þangað til ég var 5-6 ára. Eftir það bjó ég hjá mömmu og ömmu. Foreldrar mínir voru skilin.

Líta má á svar hennar sem nokkuð dæmigert fyrir svör þessa viðmælendahóps. Ég spurði um menntun foreldra og við hvað þeir störfuðu í heimalandi og hérlendis.

Foreldrar suður- ameríska stráksins eru báðir háskólamenntaðir og einnig faðir austur-evrópsku stúlkunnar í bekkjarskóla. Hvorugur þessara feðra er héraendis. Þrír viðmælenda segja mæður sínar með framhaldsskólamenntun, pólska stúlkan og hinar austur- evrópsku stúlkurnar. Strákurinn frá Srí Lanka segir þabba sinn hafa lært mikið: „Náttúrufræði og allt saman.“ Hann segir móður sína hins vegar ómenntaða. Feður pólsku stúlkunnar og annarrar austur- evrópsku stúlkunnar eru iðnmenntaðir. Vietnömsku stúlkurnar segja foreldra sína vera ómenntaða. Filippínska og suður- ameríska stúlkan segja mæður sínar með grunnskólapróf, en feður þeirra eru ekki héraendis. Fjórir viðmælenda eru því aðeins með mæðrum sínum á Íslandi, en tveir þeirra eiga íslenska stjúpfeður.

Í heimalandinu unnu foreldrar við verslun, verkstjórn, skrifstofustörf og landbúnað en vinna hér á landi við ræstingar, þjónustustörf á hótelum og aðhlyningu á elliheimilum. Þetta á einnig við um háskóla- og framhaldsskólamenntuðu mæðurnar. Sá eini, sem hefur vinnu samkvæmt menntun sinni, er pólski iðnmenntaði faðirinn. Austur- evrópski smiðurinn er atvinnulaus.

Þetta er samhljóða því sem kom fram í viðtölum við grunnskólanemendur. Menntaðir foreldrar fá ekki starf sem hæfir menntun þeirra og margir í foreldrahópnum hafa litla menntun.

5.2.2 Skólinn í heimalandinu

Ég spurði framhaldsskólanemana um skólann í heimalandinu og hvernig þeim gekk námið þar. Flestir þeirra töldu sér hafa gengið vel, betur en héraendis. Strákurinn frá Srí Lanka telur að sér hafi gengið nokkuð vel, því þar hafi hann vitað hvað hann var að gera og skilið það sem fram fór. Stúlkan frá Suður- Ameríku segir mikla heimavinnu hafa verið að drepa sig. Önnur austur- evrópska stúlkan segir námið hafa verið strangara en hér. Í stærðfræði hafi t.d. ekki mátt nota vasareikna, því það átti að læra allt utan að. Vietnamska stúlkan í bekkjarskóla telur það hjálpa sér í íslenskum grunn- og framhaldsskóla hversu vel henni gekk í heimalandinu.

Mér gekk mjög vel í skóla heima. Ég var góður nemandi og var alltaf einn af þremum bestu nemandinn í bekknum. Ég

held að það hjálpaði mér mjög mikið þegar ég kom hér og hóf námið.

Filippínska stúlkan er eini viðmælandinn sem telur að sér gangi betur í skóla hérlendis en henni gekk í heimalandi sínu.

Ég held að mér gangi betur á Íslandi heldur en þar. Ég lærði mjög mikið og nýtt þegar ég kom til Íslands.

5.2.3 Úr grunnskóla yfir í framhaldsskóla

Viðmælendur komu allir til landsins á grunnskólaaldri og gengu í Austurbæjarskóla í 1-4 ár áður en þeir hófu framhaldsskólanám. Þeir eru ánægðir með veru sína í grunnskólanum og segja flestir að sér hafi gengið ágætlega í þeim lokaprófum sem þeir þreyttu. Nokkrir tala um ensku sem þröskuld og fengu lágt í henni. Þeir, sem aðeins voru 1 ár í Austurbæjarskóla, telja það hafa verið of stuttan undirbúningstíma fyrir framhaldsskólann.

Víetmanska stúlkan í bekkjarskóla segist hafa fengið góða hjálp en hún hafi verið lág í ensku.

Mér gekk mjög vel í grunnskóla hér. Ég var í Austurbæjarskóla. Þar var sérstök deild fyrir útlandinga, sem kallast nýbúadeild. Þar fékk ég mjög mikið hjálp. Ég var lág í ensku en ég var með finir einkunnir í hinu.

Suður-ameríska stúlkan talar um nauðsyn þess að dreifa erlendum nemendum á skóla til að flýta færni í íslensku.

Í Austurbæ var kennari kenna vel og rólega. Ég var glöð með alla kennara í Austurbæ. Mér finnst að krakkar sem tala sama tungumál eigi ekki að sitja saman, því þá tala þeir bara saman og hlusta ekki á kennarann. Fyrsta árið í Austurbæ voru allir vinir frá Suður- Ameríku saman og hlustuðu ekki á kennara. Þeir eru ekki að tala um námið. Ég var með Íslendingum og talaði ein spænsku, það var betra. Það eiga ekki tveir sem tala spænsku að vera saman því þá tala þeir bara spænsku.

Hér vísar hún til þess að hún var eini spænskumælandi nemandinn í bekknum sínum en sumir samlanda hennar voru saman í bekk.

Austur-evrópska stúlkan í bekkjarskóla kom til landsins um sumar og segir það hafa verið létti að byrja í skólanum.

Það var gott að byrja í íslenskum skóla, þá gat maður farið að læra tungumálið, þótt það var ekki auðvelt að byrja læra nýtt tungumál alveg frá grunni. Í skólanum maður eignaðist vini. Maður var ekki eins einmana og fyrsta mánuðinn. Samt var frekar erfitt að eignast vini og ná tökum á íslensku en það gengur vel, þegar maður hefur góða kennara og fær góða kennslu. Mér gekk frekar vel með góða aðstoð frá kennurum þar.

Hin austur- evrópska stúlkan segist hafa fengið meiri hjálp við námið í grunnskóla en í framhaldsskólanum. Hún talar um menningaráfall sem hún fékk í byrjun og tengdist ótta við félagslega höfnun.

Mér gekk stundum vel, stundum illa. Ég fékk mikla hjálp þar. Öðruvísi með að fara í framhaldsskóla. Miklu, miklu meiri hjálp í grunnskóla en hér. Hér þarftu að hugsa um þetta sjálf og einbeita þér sjálf. Ég hefði þurft að einbeita mér betur í byrjun. Ég gafst svolítið upp í byrjun.

Ég spyr viðmælendur í framhaldi af þessari umræðu hvað mætti bæta í grunnskólanum. Þeir segja nauðsynlegt að læra sem mest og finnst að þeir hefðu mátt taka námið fastari tökum. Það sé mikilvægt að læra íslensku, ná menningarfærni og styrkjast félagslega. Víetnamska stúlkan í bekkjarskóla orðar þetta svona:

Mér finnst það er nauðsynleg að læra tungumálið sem fyrst og eins mikið og hægt er. Svo er það líka félagslíf. Krakkar eru oft feimnir í byrjuninni, en ef þau geta vera með íslenska krökkum og taka þátt í félagslífið þeirra, þá er það líka mjög góð leið til að læra íslensku og undirbúa sig fyrir framhaldsskólanámið.

Austur-evrópsku stúlkurnar taka í sama streng og segja nauðsynlegt að læra íslensku sem fyrst með miklum lestri og ritunaræfingum. Önnur þeirra orðar þetta svona:

Það má ekki falla í neinu. Það þarf að ná öllu. Ef þú ert ekki búinn að læra neitt í grunnskóla, þegar þú kemur í framhaldsskóla, kemur það á þig í framhaldsskólanum.

Pólska stúlkan telur ekki við grunnskólann að sakast ef illa gengur í framhaldsskólanum.

Mér finnst það er ekkert sem er hægt að gera betur. Það eru bara nemendur sem þurfa vilja að læra og leyfa kennurum að hjálpa sér í íslensku.

Forvitnilegt er að sjá hvort nýjar áherslur koma fram hjá erlendum nemendum þegar þeir hafa kynnst því námsframboði og stuðningskerfi sem hinir mismunandi framhaldsskólar bjóða upp á. Einnig er áhugavert að skoða hvort mismunandi viðhorf koma fram hjá nemendum áfanga- og bekkjarskóla eða hjá nemendum frá mismunandi menningarsvæðum. Ég spyr viðmælendur hvernig þeim líki framhaldsskólinn og hvort þeir telji sig vera í rétta skólanum.

Þeir telja sig allir vera í rétta skólanum, einnig þeir, sem ekki fengu skólavist í þeim skóla sem þeir sóttust eftir. Þá spyr ég hvort þeim hafi farið fram í íslensku, hvort þeir fái þá aðstoð sem þeir þurfa og hvort kennarar styðji við bakið á þeim og hvetji þá til dáða.

Þeir nemendur, sem eru í skóla með nýbúadeild, telja kennslu innan deildarinnar góða, en segja kennara almennra áfanga stundum fara of hratt yfir námsefni og gleyma því að erlendur nemandi sé í hópnum. Suður-ameríski drengurinn segir stuðning vanta við heimanám en hann fái góðan stuðning í skólanum. Austur-evrópska stúlkan í áfangaskóla orðar þetta svona:

Sumir kennarar hugsa til erlenda nemandans en sumum er alveg sama. Þeir skilja ekki að það sé stundum erfitt og horfa á þá eins og Íslendinga. Þeir hjálpa þeim ekkert meira sem skilja ekki.

Suður-ameríska stúlkan, sem er í áfangaskóla án nýbúadeildar, hefur stuðningskennara innan skólans. Þessi stuðningskennari eða bakhjarl, eins og hann kys að kalla sig, styður hana í námi eftir þörfum að meðaltali 1 kennslustund á dag. Hún segir að erfitt hafi verið að byrja í skólanum. Mikið hafi verið að læra og hún hafi búist við að falla.

Mér gengur vel núna. Ég náði öllu en hélt ég myndi falla í einhverju. Ég er svo glöð. Það er erfitt að læra ný orð í líffræði, sem ég hef aldrei heyrt, en ég læri og næ öll próf. Erfitt eru ný orð í fögunum og íslenskan, en ég er með stuðningskennarinn og finnst ekki erfitt í skólanum. Ég er glöð með alla kennarana. Það er auðvelt að tala við þá og þeir hjálpa mér. Þeir taka tillit til þess að mín íslenska er ekki eins góð og hinna þegar ég skila verkefnum.

Víetnamska stúlkan í bekkjarskóla segir marga hvetja sig áfram í náminu.

Ég er alltaf að læra eitthvað nýtt og skemmtilegt. Maður getur aldrei hætt að læra. Ég þarf að bæta mig ennþá meira til að geta náð markinu mínu. Ég þarf til dæmis að læra hvernig ætti ég að haga mér til að passa við ákveðnu aðstæðurnar. Ég læri miklu meira síðan ég byrjaði í framhaldsskóla. Það er samt öðruvísi en það sem ég lærði í grunnskóla. Þar lærði ég frá upphafi. Þær kennsluáðferðir sem ég fær núna er fyrir venjulegir nemendur, en ég er sáttt við það, mig langar ekki í öðruvísi aðferð hér. Kannski þar sem eru til sérstakar deildir fyrir útlendinga, þá er það mjög fínt. Ég var sjálf í einni í grunnskólanum. Í augnablikinu fær ég mikið aðstoð. Ég er að hitta tveimur konum sem hjálpa mér við heimanámið, þar sem mig vantar aðstoð. Svo fæ ég líka eitt kennslutíma á viku í skóla við aðstoð.

Austur-evrópska stúlkan í bekkjarskóla segist vera mjög ánægð með skólann sinn í heild. Það þurfi þó að auka aðstoð, en hún fær aðstoð sem svarar einni kennslustund á viku. Hún segist eiga auðveldara með að tala við íslenska krakka núna en í byrjun. Samskiptin við þá séu þó mest í skólanum. Vinir utan skóla séu aðallega erlendir.

Pólska stúlkan segist fá næga aðstoð en henni finnst að þeir, sem hafa verið styttri tíma á Íslandi, ættu að fá meiri aðstoð. Þeir fá jafnmikla aðstoð og hún. Víetnamska stúlkan sem er í áfangaskóla án nýbúadeildar segist ekki fá næga aðstoð: „Ég er ein í hóp með Íslendingum og kennslan er of hratt fyrir mig.“

5.2.4 Stuðningskerfi framhaldsskólanna

Viðmælendur eru yfirleitt nokkuð ánægðir með þann stuðning sem þeir fá í framhaldsskólanum sínum, þótt sumir telji að hann megi bæta. Þeir sem eru í skóla með nýbúadeild eru yfirleitt ánægðir með að hafa sérstaka íslenskuáfanga fyrir erlenda nemendur eða ÍSA áfanga (íslenska sem annað tungumál). Austur-evrópska stúlkan í áfangaskóla rökstyður það á þennan hátt:

Já, mér finnst það þægilegt. Stundum er svo mikið í almenna áfanganum erfitt, því kennarinn þarf að einbeita sér að mörgum nemendum.

Viðmælendur úr skóla án nýbúadeildar telja aftur á móti sérstaka íslenskuáfanga fyrir erlenda nemendur ekki vera réttu leiðina. Þeim finnst skynsamlegra að læra það sama og íslenskir nemendur og fá aðstoð við það sem reynist erfitt. Víetnamska stúlkan í bekkjarskóla útskýrir þetta þannig:

Að mínu mati þá finnst mér betra að fá aðstoð við almenna áfanga, því að ég vil sanna að það sem íslenskir krakkar geta gert, þá get ég það líka. Kannski finnst hinir það ekki. Það eru margir sem vilja fá sérstaka ÍSA áfanga.

Viðmælendur telja meiri námslegar kröfur í framhaldsskólanum en í grunnskólanum og tala um erfiðan orðaforða og mikið lesefni í námsgreinum eins og landafræði, sögu og líffræði. Þegar ég spyr hvað sé erfiðast nefna þeir oftast íslenska málfræði.

Austur-evrópska stúlkan, sem er á síðasta ári í áfangaskóla, telur að kenna þurfi á skólakerfi áfangaskóla, bæta skipulag námsins og hjálpa nemendum við að skipuleggja hæfilega blöndu létttra og erfiðra námsgreina.

Það þarf skipulag fyrir erlenda nemendur. Það þarf að skipuleggja námið. Krakkar vita ekki hvað þeir eiga að taka. Leyfa þeim að taka eitt erfitt og nokkur létt. Tvö eða þrjú erfið kannski. Sumir taka svo mikið erfitt að þeir gefast upp á endanum og hætta. Þeir eru ekki að taka þetta á lengri tíma. Það þarf að leiðbeina þeim betur.

Víetnamska stúlkan í áfangaskóla án nýbúadeildar tekur undir þetta sjónarmið og segist ekki hafa áttað sig á námsskipulagi skólans. Suður-ameríska stúlkan, sem einnig er í áfangaskóla án nýbúadeildar, segir framhaldsskólann líkari skóla heimalandsins en grunnskólann.

Framhaldsskóli og skóli í Suður-Ameríku er svipuð menning, maður getur t.d. fallið á önn. Austurbæjarskóli og skóli í Suður-Ameríku er öðruvísi menning, því maður fer ekki aftur í sama bekk í grunnskóla.

Stúlkurnar í bekkjarkerfinu eru ánægðar með bekkjarfyrirkomulag síns skóla og finnst það veita sér stuðning að eiga bekk og bekkjarfélag.

5.2.5 Mikilvægi íslensku

Viðmælendum finnst öllum mikilvægt að læra íslensku til þess að kunna málið í landinu sem þeir búa í, geta menntað sig og skera sig ekki úr. Pólska stúlkan telur jafn mikilvægt að kunna íslensku og móðurmálið sitt. Austur- evrópska stúlkan í áfangaskóla kemst þannig að orði.

Ég bý á Íslandi. Þá er gott að læra íslensku. Það er ekki gott að tala öðruvísi tungumál. Ef þú býrð í einhverju landi átt þú að tala sama tungumál. Þess vegna er íslenska mikilvæg. Ég get ekki skilið sum erfið orð og líka málfræðin. Hún er rosalega erfið að læra. Ég hef alltaf átt erfitt með það.

Flestir töldu sig hafa bætt íslenskukunnáttu sína í framhaldsskólanum en sögðu málfræði, framburð og beygingakerfi íslenskunnar vera sér erfitt. Víetnamska stúlkan í bekkjarskóla orðar það þannig:

Mér finnst að erfiðast í íslensku er málfræði. Maður þarf að kunna að beygja orð í föllum, tölum og kynjum. En tala er líka mikilvægt. Sumt orð er erfitt að bera fram. Það gerist

ekki oft fyrir mig, en fyrir sumum þá er það erfitt. Sérstaklega fyrir fólk sem kemur hingað þegar þau eru orðnir gamlir. Það er til fullt af leiðum til að læra íslensku, vandamálið er bara hvort maður nennir að gera eða ekki.

Viðmælendur sögðust reyna að bæta íslenskukunnáttu sína með því að tala við Íslendinga, lesa blöð og bækur, taka þátt í spjalli á netinu, horfa á sjónvarp og læra heima. Suður-ameríski strákurinn sagðist fá æfingu í íslensku á fótboltaæfingum.

5.2.6 Félagstengsl

Í viðtölunum við nemendur grunnskólans, kom mjög sterkt fram hversu erfitt væri að eignast íslenska vini. Tungumálið var þar nefnt sem stór áhrifspáttur en einnig menningarmunur og hversu lokaðir Íslendingar væru.

Viðmælendur framhaldsskólans hafa lengri búsetu hérlendis. Þeir voru 1-4 ár í Austurbæjarskóla, áður en þeir innrituðust í framhaldsskóla. Eftir það hafa þeir verið 1–5 ár í framhaldsskóla, þannig að þeir sem lengsta búsetu hafa á landinu, hafa mögulega verið hér í allt að 9 árum.

Þessi hópur hefur minni áhyggjur af erfiðleikum tengdum myndun vináttutengsla en viðmælendur grunnskólans. Vinahópurinn er þó ennþá að mestu leyti erlendur. Margir nefna íslenska kunningja, sem rætt er við í skólanum, í tómstundastarfi eða í vinnu. Þeir sem hafa verið lengst á landinu, eins og austur-evrópska stúlkan í áfangaskóla og sú pólska, segjast eiga íslenska vini.

Víetnamska stúlkan, sem er í áfangaskóla án nýbúadeilar, segist eiga íslenska vinkonu, sem var mentor hennar, þegar hún var þátttakandi í verkefninu Framtíð í nýju landi. Markmið verkefnisins, sem stóð í þrjú ár, var að aðstoða víetnamska unglinga við að afla sér menntunar og verða virkari í íslensku samfélagi. Mentorar eru sjálfboðaliðar, sem gerðu samning við verkefnið um að hitta víetnömsku ungmennin, einu sinni í viku í tvær til þrjár klukkustundir í senn. Þær halda áfram að hittast þótt verkefninu sé lokið.

Suður-ameríski strákurinn telur íslenskunám og myndun vinasambanda við íslenska krakka vera það erfiðasta í framhaldsskólanum. Hann segist eiga marga íslenska kunningja en enga vini. Þessir kunningjar eru með honum í skólanum, í fótbolta og síðan eru það

Íslenskar stelpur, sem hann segist eiga í vandræðum með að halda uppi samræðum við.

Strákurinn frá Srí Lanka segist eiga marga vini, alla erlenda, bæði úr grunnskóla og framhaldsskóla. Suður-ameríska stúlkan segist eiga marga spænskumælandi vini, sumir þeirra eru Íslenskir.

Þeir eru frá Chile, Mexíkó, Kúbu. Allir tala spænsku. Maður þarf að tala íslensku til að fá íslenska vini. Ég get hjálpað Íslenskir krakkar sem eru í spænskuval. Þá eignast ég nýja vini.

Víetnamska stúlkan í bekkjarskóla svarar spurningunni um íslenska vini á þennan hátt: „Ég á fullt af vinum, en kannski ekki bestu. Þau eru mjög góð við mig.“ Austur- evrópska stúlkan í bekkjarskóla segist í dag eiga fleiri vini hér á landi en í heimalandinu, en flestir þeirra séu erlendir.

5.2.7 Staða móðurmáls

Viðmælendur tala allir móðurmál sitt heima. Með lengri búsetu í landinu er þó orðið blandaðra hvaða tungumál eru notuð á heimilinu. Það fer einnig eftir því hvert móðurmálið er, hversu mikið það er talað utan heimilis.

Strákurinn frá Srí Lanka segist tala móðurmálið heima, en þó tali hann oft íslensku við systur sína, sem talar hana vel. Filippínska stúlkan segist tala bæði móðurmál sitt og íslensku á heimilinu.

Ég tala íslensku við hálfbróður og stjúppabba og filippínsku við mömmu. Ég er góð í móðurmáli enþá. Mamma segir að ég eigi að vera góð í móðurmáli og ekki gleyma.

Austur-evrópska stúlkan í bekkjarskóla hefur svipaða sögu að segja. Hún talar móðurmálið við mömmu sína og íslensku við stjúppabba sinn. Pólska stúlkan segist tala bæði móðurmál og íslensku á heimilinu, þótt þar séu einungis Pólverjar. Aðrir viðmælendur segjast eingöngu tala móðurmálið á heimilinu, en íslensku oftast utan heimilis. Suður – ameríska krakkarnir hafa sérstöðu, að því leyti, að spænska er vinsæl valgrein í framhaldsskólunum og Íslenskir krakkar sækjast eftir að tala spænsku við þá.

5.2.8 Væntingar og framtíðaráætlanir

Viðmælendur eru allir ákveðnir í að ljúka framhaldsskólanum og margir þeirra stefna á háskólanám að framhaldsskóla loknum. Þeir segja foreldra sína hvetja sig, þótt ekki sé um beina aðstoð við heimanám að ræða. Nokkrir úr hópi foreldra binda vonir við háskólanám barna sinna. Ekki er alltaf um raunhæfar væntingar að ræða, hvorki hjá foreldrum né nemendum.

Víetnamska stúlkan í áfangaskóla án nýbúadeildar segir að sig langi til að læra góða íslensku og ensku til þess að geta komist í háskóla. Suður-ameríska stúlkan er á sömu skoðun.

Mér finnst að maður eigi að læra. Það er mikilvægast í heiminum, því ef þú lærir, þá færð þú betri vinnu og ert meira gáfaður. Ég veit ekki hvort ég fer í háskóla. Ég er rugluð núna því skólinn er langur og háskólinn er meira erfiður. Ég bíð bara og sjá þegar ég útskrifast. Kannski læri ég þá eitthvað, ég veit ekki.

Filippínska stúlkan stefnir á hjúkrunarfræðinám í Háskóla Íslands, þegar hún hefur lokið framhaldsskóla. Hún segir mömmu sína vilja að hún læri eitthvað tengt viðskiptum en íslenski stjúppabbinn segi hana ráða sjálfa hvað hún gerir eftir framhaldsskólanám. Suður-ameríski strákurinn segist ætla að klára framhaldsskólann, en móðir hans segi hann ráða hvort hann haldi áfram eftir það. Víetnamska stúlkan í bekkjarskóla svarar spurningunni á þennan hátt:

Markið mitt núna er að fara í háskóla. Ég veit ekki meira en það og mér finnst að það dugi í bili. Mig langar að vera hamingjusöm en veit samt ekki við hvaða starf ég ætti að vinna. Mamma vilja að ég mennta mig og fái vinnu með góðan laun og vera hamingjusöm.

Austur- evrópska stúlkan í bekkjarskóla stefnir einnig á háskólanám.

Ég ætla að klára framhaldsskóla og háskóla og finna vinnu sem mér lýst vel á. Ég er ekki búin að ákveða hvað það verður.

Austur-evrópska stúlkan í áfangaskóla segist stefna á háskólanám. Það skipti foreldra hennar, sem ekki áttu þess kost að læra, miklu máli.

Ég vil ekki gefast upp. Stundum er erfitt en ég vil ekki gefast upp. Mig langar að komast langt. Ég vil klára meira en fjölskylda mín. Fyrst vildi ég verða sálfræðingur en hætti við. Nú vil ég læra hjúkrun. Ég ætla að kíkja hvernig það gengur. Pabbi vill að ég verði læknir en mamma vill að ég læri til að verða eitthvað í lífinu. Þau voru aldrei í háskóla og þau langar að ég komist þangað.

Pólska stúlkan, sem hefur tímabundið hætt námi, segist vilja klára framhaldsskólann sem fyrst og stefnir síðan á kennaranám.

5.2.9 Brottfall

Rannsókn Solveigar Brynju Grétarsdóttur (2007) á námsframvindu 119 erlendra nemenda, sem komu til landsins á árunum 1992-1998, sýndi að aðeins 42 þeirra luku framhaldsskólaprófi eða virtust líklegir til þess að ljúka því. Hinir, sem ekki fóru í framhaldsskóla eða hættu, voru 77 eða 65%. Þessar tölur benda til að margir erlendir nemendur hætti námi eftir grunnskóla eða ljúki ekki framhaldsskólanámi.

Viðmælendur eru spurðir hvað þeir telji valda brottfalli erlendra nemenda úr framhaldsskóla. Víetnamska stúlkan í bekkjarskóla svarar þessari spurningu svona:

Ég held að erlendir nemendur geta ekki vera með í félagslífinu og sumir eru bara lélegir. Þeir eru aðallega í brottfalli. Þeir nemendur sem falla úr skóla hefur annað hvort ekki hugsað sér að vera í skóla eða eru nýkomnir til landsins og hefur ekki náð tökum á tungumáli.

Pólska stúlkan telur ástæðuna vera of litla íslenskukunnáttu. Austur-evrópska stúlkan í bekkjarskóla er á sama máli, hvað varðar litla íslenskukunnáttu, en telur uppgjöf eða áhugaleysi einnig vera hugsanlega ástæðu: „Fólk gerir ekki heimavinnuna sína eða skilur ekki hluti.“

Víetnamska stúlkan í áfangaskóla án nýbúadeildar hefur svipaða sögu að segja.

Það er erfitt og ekki alltaf gaman í framhaldsskóla. Krakkar vilja fá peninga og fara að vinna og það er félagslega erfitt að fara í skólann.

Filippínska stúlkan, suður-ameríski strákurinn og strákurinn frá Srí Lanka telja ástæðuna vera meiri áhuga fyrir launaðri vinnu en því að stunda skólann og ljúka honum. Austur-evrópska stúlkan í áfangaskóla telur óvissa framtíðarbúsetu á landinu vera áhrifspátt í brottfalli þessa hóps.

Ég held að sumir hugsa þannig að þeir fari aftur til heimalandsins. Sumir bara pæla ekki í þessu, hugsa um að skemmta sér og eru ekki að pæla í hvað það er gott fyrir þá að vera í skóla. Þeir hugsa að þeir ætli ekki að setjast að hér og hvers vegna þá að fara í menntaskóla. Þeir ætla kannski ekki í háskóla og sjá þá ekki af hverju þeir eiga að vera í menntaskóla. Sumir gifta sig fljótt. Sumir gleyma fullt af hlutum sem skipta máli.

5.2.10 Framhaldsskóli fyrir alla

Viðmælendur úr grunnskólanum skiptust í afstöðu sinni til þess hvort æskilegra væri fyrir erlenda nemendur að safnast saman í sérstaka skóla með nýbúadeild eða fara beint í sína hverfis-skóla. Viðmælendur framhaldsskólans eru nokkuð sammála um kosti þess að erlendir nemendur geti valið sér skóla á sama hátt og íslenskir nemendur.

Filippínska stúlkan telur, að taka beri tillit til þess að um erlenda nemendur sé að ræða, þegar litið er á einkunnir.

Það á að taka tillit til þess að erlendir nemendur geta kannski ekki verið eins háir og leyfa þeim að komast inn.

Suður-ameríski-strákurinn er á sama máli: „Þeir eiga að fá að velja úr öllum skólunum. Það á að meta þá öðruvísi. Þeir eru með lægra í íslensku.“
Vítíamenska stúlkan í bekkjarskóla orðar svar sitt á þennan hátt:

Mér finnst að þeir eiga rétt á að fá að vera í skóla sem þeir langar í. Þau geta sjálf vita hvernig er að vera í þennan skóla

og ef þau geta ekki verið með, þá hafa þau ennþá tækifæri til að fara í skóla með nýbúadeild.

Austur-evrópska stúlkan í bekkjarskóla hefur svipaða sögu að segja.

Ég held að nemendur á að eiga val eins og íslenskir krakkar. Ég held að það verður ekki góð hugmynd að að safna útlenskum krökkum saman í stóra hópa.

Víetnamska stúlkan í áfangaskóla án nýbúadeildar er á sama máli: „Þau eiga að fá að velja framhaldsskóla en ekki vera öll saman.“ Suður-ameríska stúlkan er einnig á því að nemendur eigi að velja skóla. Austur-evrópska stúlkan í áfangaskóla telur það vera gott fyrir erlenda nemendur, nýkomna til landsins, og þá sem ráða illa við námið, að hafa nýbúadeild og sérstaka ÍSA áfanga sér til stuðnings.

Þetta er mismunandi. Ef þau eru góð upp úr grunnskóla, þá má ráða. Þeir sem eiga erfitt með íslensku, það er gott fyrir þá að fara í nýbúadeild því ÍSA áfangar er léttari en almenn íslenska, sem er rosalega erfið. Ég var í almennum áföngum og mér fannst það rosalega erfitt.

Pólska stúlkan segir: „Það er nottla miklu meiri aðstoð í skólum sem eru með fleiri erlenda nemendur.“

5.2.11 Inntökuskilyrði framhaldsskóla

Að loknu grunnskólaprófi sækja nemendur um þann framhaldsskóla sem þeir álíta vera rétta skólann fyrir sig. Erlendum nemendum, sem aðeins hafa verið eitt til tvö ár í íslenskum grunnskóla, er beint í þá framhaldsskóla sem hafa sérstakar nýbúa- eða innflytjendadeildir. Þeir, sem hafa verið lengur í íslenskum skóla og gengið vel í námi, vilja gjarnan geta valið úr öllum framhaldskólunum eins og íslenskir skólafélagar þeirra.

Vinsælir framhaldsskólar fá mun fleiri umsóknir en þeir geta tekið við. Nemendum er þá forgangsraðað eftir einkunnum, þannig að þeir, sem hafa lægst einkunnir fá neitun. Þarna kemur fram viss ósannngirmi í garð erlendra nemenda, sem ekki taka próf í og á móðurmáli sínu.

Viðmælendur eru spurðir hvort þeim finnst að meta eigi erlenda nemendur á sama hátt og íslenska til inngöngu í framhaldsskóla.

Stráknum frá Srí Lanka finnst að erlendir nemendur eigi að fá inngöngu með lægri einkunn en Íslendingar. Suður-ameríski strákurinn er honum sammála: „Það á að meta þá öðruvísi. Þeir eru með lægra í íslensku.“ Filippínska stúlkan tekur í sama streng:

Það á að taka tillit til þess að erlendir nemendur geta kannski ekki verið eins háir og leyfa þeim að komast inn.

Austur-evrópska stúlkan í bekkjarskóla hefur svipaða sögu að segja:

Ég held að þeir eiga að vera metnir öðruvísi en samt ekki með of lága einkunn. En ég veit ekki hvernig á að meta þá öðruvísi.

Víetnamska stúlkan í bekkjarskóla telur að erlendir grunnskólanemendur þurfi að ná góðum einkunnum til þess að geta staðið sig í framhaldsskóla, en þeir eigi að fá móðurmál sitt metið. Austur-evrópska stúlkan í áfangaskóla talar um vonbrigði, sem fylgja því að komast ekki í þann skóla sem óskað er eftir.

Það er ósanngjarnt að útlendingar reyna oft svo mikið og fá svo ekki þann skóla sem þeir vilja. Það er sárt að komast ekki inn.

Suður-ameríska stúlkan vill hafa sérstakan inntökukvóta fyrir erlenda nemendur.

Mér finnst betra að þeir séu í tveimur pottum. Útlendingar í sér potti og Íslendingar í öðrum og velja bestu nemendurna úr báðum pottum. Það á alltaf að horfa á einkunnir.

Pólsku stúlkunni finnst að inntökuskilyrði eigi að vera svipuð fyrir alla nemendur, innlenda og erlenda.

Mér finnst þau eiga að vera mjög svipuð. Kannski ekki íslenskueinkunn. Það eru líka flestir útlendingar sem læra ekki dönsku. En greinar eins og stræðfræði, náttúrufræði,

eðlisfræði, enska, allt annað er kennt alveg eins á Íslandi og heima og á að meta eins.

5.2.12 Samantekt

Framhaldsskólanemendurnir glíma á margan hátt við sömu vandamál og grunnskólanemendurnir. Þeir eiga í erfiðleikum með vináttusamband við íslenska krakka, en virðast ekki hafa eins miklar áhyggjur af því. Þeir eiga yfirleitt vini en aðallega erlenda.

Námið er orðið erfiðara og ekki lengur talað um að það sé auðveldara en í heimalandinu. Þá er áberandi að þeir kunna betur að meta þá aðstoð sem þeir fengu í grunnskóla, þegar þeir finna að aðstoðin í framhaldsskólunum er minni. Þeir kvarta yfir því að kunna ekki á skólakerfið, sérstaklega þeir sem eru í áfangaskólum, og finnst að það skorti á leiðsögn.

Bekkjarskólanemendurnir eru sáttir við bekkjarfyrirkomulagið og auðfundið er að slíkt fyrirkomulag heldur betur utan um nemendur félagslega. Ennþá ber á óraunhæfum væntingum til náms, bæði hjá nemendunum sjálfum og foreldrum þeirra.

5.3 Framhaldsskólakennarar

Ég leitaði til 4 kennara, sem allir hafa mikla reynslu af kennslu erlendra nemenda á framhaldsskólastigi, og fékk þeirra sýn á því hvaða hindranir verða á vegi erlendra nemenda, sem hafa verið 1- 4 ár í grunnskóla, þegar þeir hefja framhaldsskólanám. Einnig var leitað til verkefnisstjóra, sem stýrði þróunarverkefni um aðstoð við asíska nemendur í framhaldsskólum.

5.3.1 Hvað er erfiðast við framhaldsskólanám fyrir erlenda nemendur

Viðmælendur eru spurðir hvaða þættir séu líklegir til að valda erlendum nemendum erfiðleikum, þegar þeir hefja framhaldsskólanám eftir 1- 4 ár í íslenskum grunnskóla.

Allir telja þeir tungumálaerfiðleika vera stóran hluta vandans. Opnara námskerfi en nemendur þekkja úr grunnskóla eða frá heimalandi, valdi einnig erfiðleikum. Sviðsstjórinn telur það fjálsræði sem áfangakerfið

veitir, geta mistúlkast, þegar nemendur koma upp úr grunnskóla eða beint erlendis frá.

Þeir koma í annað skólaform en þeir hafa vanist í grunnskóla, úr meira aðhaldi í minna. Það reynir meira á þá sjálfa, engar bjöllur sem kalla í tíma, fleiri kennarar, mismunandi hópar. Alls konar þættir eru öðruvísi eins og hvernig áfangar eru teknir. Þeir eiga erfitt með að skilja svona púsl. Við höfum alist upp með áfangakerfinu og þekkjum það. Þegar þeir byrja að átta sig á þessu kerfi, slær það yfir í hinar öfgarnar, og þeir halda að það veiti algjört frelsi. Sumir lenda í útistöðum við kerfið, því þeir halda að það sé miklu sveigjanlegra en það er. Það gilda ákveðnar reglur, sem þeir misskilja oft. En auðvitað eru tungumálaörðugleikar stór þáttur.

Nýbúakennarinn telur að um marga samverkandi þætti sé að ræða:

Tungumálið, fjölskyldan, frjálsræðið, að velja sjálfur og standa við það. Þeir hafa ekki fjölskyldu sem þekkir kerfið og getur stutt þá. Þeir eru sjálfir sterki aðilinn í fjölskyldunni. Það er erfitt að koma inn í skóla, sem er svona opinn. Þeir verða að treysta á sjálfsaga sinn, því hér er áfangakerfi en ekki bekkjarkerfi. Ekki bekkjarkennari sem heldur utan um heldur nýbúakennari. Það, hvað aðrir nemendur eru að gera, glepur oft fyrir.

Stuðningskennarinn og aðstoðarkennarinn telja erfiðleikana fyrst og fremst stafa af tungumálaörðugleikum. Allar bækur, tilkynningar og samskipti séu á íslensku. Verkefnisstjórinn segir erfiðleika tengda því að ÍSA áfangar séu ekki viðurkenndir til jafns við almenna íslenskuáfanga. Það geri nemendum erfiðara að skipta um skóla. Hann telur mikilvægt að erlendir nemendur fái íslenskukennslu í gegnum námsgreinar en ekki aðeins grunnnámsáfanga í byrjun. Félagslegi þátturinn vegi einnig þungt: „Félagslegi þátturinn vegur stórt. Við þurfum að gera eitthvað í þessu.“

5.3.2 Stoðkerfi framhaldsskóla

Viðmælendur eru spurðir hvort þeir telji stoðkerfi skólans, sem þeir starfa við, styðja nægjanlega vel við erlenda nemendur.

Sviðsstjórinn telur stoðkerfi síns skóla þjóna erlendum nemendum vel. Þar sé margra ára reynsla af stuðningi við faggreinar og sértækur orðaforði þeirra kenndur.

Okkur vantar að koma upplýsingum kerfisbundið til þessa hóps. Við þyrftum að vera duglegri við að þýða alls konar upplýsingar og vera með kynningar á fleiri tungumálum en íslensku. Við höfum verið með eitthvað á ensku, en það er ekki nóg, því stór hluti hópsins skilur ekki ensku. Það þarf stöðugt að vera með eitthvað í gangi og vera vakandi. Í langflestum tilfellum eru fagkennarar meðvitaðir um, að þeir geta sótt upplýsingar um nemendur til mín eða nýbúakennaranna. Það er töluverð samvinna á milli og þetta er í góðum farvegi. Það er komin ákveðin hefð, ákveðnar vinnureglur.

Nýbúakennarinn segir erlenda nemendur vera dálítið einangraða og leita aðallega til nýbúakennara: „Það er verið að byggja stoðkerfið upp. Það er í sífelldri endurnýjun.“ Stuðningskennarinn segir að verið sé að byggja upp stoðkerfi síns skóla og að nú eigi að gera betur en gert hafi verið hingað til. Nauðsynlegt sé að erlendir nemendur geti leitað til einhvers innan skólans og spurt um nánast hvað sem er. Smáatriðin geti vafist fyrir þeim.

Við, stuðningskennararnir, höfum trú á nemendum okkar og látum þá strax finna að við trúum því að þeir geti klárað skólann hjá okkur. Það eru ÍSA áfangar hjá okkur, en mér finnst að nemendur eigi frekar að taka vel á og fara í almenna íslenskuáfanga, því þá standa þeir betur að vígi. Það er hægt með þéttum stuðningi. Það er mikilvægt að nýkomnum erlendum nemendum séu kennd góð vinnubrögð í grunnskólanum, kennt að nýta sér heimavinnuástoð og að það sé nauðsynlegt að mæta í hana. Nemendur, sem hafa vanist slíkri hjálp, vita hvað þeir þurfa að fá aðstoð við, þegar þeir mæta. Þeir eru líka tillitsamir við aðra nemendur

og vita að það er þarna sem hjálpin býðst. Þeir hafa engan til að spyrja heima.

Verkefnisstjórinn telur það fara eftir skólum hversu vel stoðkerfið virki

5.3.3 Kennsluaðferðir

Viðmælendur eru spurðir, hvort þeir telji kennsluaðferðir kennara miða að því að virkja erlenda nemendur í almennum bekk. Sviðsstjórinn segir kennara í sínum skóla ekki breyta kennsluaðferðum kerfisbundið, en þeir séu almennt meðvitaðir um að þeir þurfi að beita öðrum aðferðum, þegar erlendur nemandi sé í hópnum.

Við höfum reynt alls konar aðferðir. Það hefur gengið misvel, í sumum greinum ágætlega í öðrum verr. Auðvelt í hreinum verklegum áföngum en flóknara í bóklegum greinum þegar nemandi þarf að gera grein fyrir þekkingu sinni skriflega og taka próf.

Nýbúakennarinn segir þetta atriði á byrjunarstigi í sínum skóla. Lífsleiknikennarar séu farnir að gera sér grein fyrir því að nemendur, sem skilja ekki tungumálið, þurfi öðruvísi nálgun. Hann efast um að aðrir kennarar séu farnir að hugsa um breyttar kennsluaðferðir. Aðstoðarkennarinn álitur það vera misjafnt eftir kennurum, hvort þeir breyti kennsluháttum sínum, þegar erlendur nemandi er í bekknum.

Verkefnisstjórinn telur þetta fara eftir skólum. Hann segist hafa komið í skóla þar sem sagt hafi verið: „Ef hún er ekki með nóga íslenskukunnáttu, þá held ég að það sé ekki gott fyrir hana að koma hingað.“

5.3.4 Annað móðurmál

Erlendir nemendur fá ekki kennslu í móðurmáli sínu í grunn- og framhaldsskólum. Viðmælendur eru spurðir hvort reynt sé að aðstoða nemendur á móðurmálinu og hvað þeim finnist um mikilvægi móðurmálskennslu. Sviðsstjórinn segir að stundum sé veitt stoðkennsla á móðurmáli nemanda, aðallega í tengslum við sértækan orðaforða námsgreina.

Nýbúakennarinn segir spænskumælandi nemendur fá kennslu í sínu móðurmáli einu sinni í viku.

Ég er viss um að það styrkir þá. En það er ógerlegt að setja móðurmálskennslu inn í skólana, vegna þess að nemendur eiga kannski 30- 40 mismunandi tungumál. Það mætti hafa einhverja stöð, móðurstöð allra tungumála. Þar gætu erlendir nemendur lært sitt tungumál og komið alls staðar að. Einstakir skólar geta ekki komið sér upp móðurmálskennslu.

Stuðningskennarinn telur möguleika til móðurmálskennslu háða því, hvert móðurmálið sé, og hvort einhver innan skólans tali tungumálið.

Mér finnst nauðsynlegt að hvetja þá til að læra sem mest í sínu móðurmáli og líka að þýða lykilhugtök yfir á móðurmálið. Þá skilja þeir hvað er í gangi og geta rætt um námsefnið við heimilisfólkið, sem talar málið. Mér finnst líka gott að maður þekki byggingu móðurmálsins og spyrji þá í íslenskunáminu: „Hvernig heldurðu að þetta sé á þínu máli. Eru föll á þínu máli eða getur maður myndað framtíð án þess að nota hjálparsögn.“ Maður þarf alltaf að reyna að krækja í móðurmálið og hvetja þá til þess að rækta það eins og hægt er. Ég held að það sé ekki raunhæft að allir fái kennslu á sínu móðurmáli.

Aðstoðarkennarinn telur mikilvægi móðurmálskennslu markast af færni nemanda í öðrum tungumálum, en grunnhugsun komist þó best til skila gegnum móðurmál.

Verkefnisstjórinn telur gott fyrir krakka sem koma ungir til landsins að læra móðurmálið, en ekki erlenda unglinga, þar sem þeir séu búnir að læra móðurmál sitt. Það megi hins vegar nota móðurmálið til þess að hjálpa þeim við námið og koma þeim þannig yfir þröskuldinn.

Kennarar þurfa að kynna sér móðurmál þeirra krakka sem þeir eru að kenna. Þarna eru þröskuldar. Tungumálin tengjast mjög mikið menningunni, ef menningin er mjög ólík, þá eru lítil tengsl tungumálsins við íslensku. Vestrænu tungumálin tengjast, jafnvel framburður þeirra. Þegar þú

kemur frá Asíu tengist ekkert. Það er of flókið fyrir skólann að sjá um móðurmálskennslu. Það eru svo fáir af hverju þjóðerni og þjóðernin eru mörg.

5.3.5 Væntingar kennara

Ég spyr viðmælendur hvort þeir telji kennara hafa trú á námsárangri erlendra nemenda til jafns við íslenska nemendur. Sviðstjórinn telur meirihluta kennara í sínum skóla hafa trú á að erlendir nemendur muni standa sig.

Ég hef heyrt það viðhorf meðal einstakra kennara að erlendir nemandi muni ekki klára sig. Mér finnst ég ekki verða var við það viðhorf fyrirfram. Sumum finnst þeir þurfa að leggja á sig mikla aukavinnu vegna erlends nemandi í hópi. Þeir eru missáttir við það, en flestir líta á það sem hluta af kennslu sinni. Nemendur eru mismunandi og fyrir sumum þarf að hafa meira en öðrum. Meirihluti kennara telur að það sé innan síns verksviðs að bregðast við sérþörfum allra nemenda, ekki síður erlendra nemenda. Ég heyri hitt viðhorfið einnig, að þetta sé mikil aukavinna. Sá hópur er í miklum minnihluta.

Nýbúakennarinn segir kennara síður hafa trú á að erlendir nemendur skili árangri en íslenskir.

Þeir verða hissa ef þeim gengur vel í fögum eins og félagsfræði, þar sem orðaforði er erfiður. Þeir koma til mín og eru agndofa yfir því ef þeim gengur vel. Í stærðfræði eru nýbúar oft miklu duglegri en Íslendingar. Kannski eru kennarar hissa á því, hvað erlendir nemendur eru rosalega duglegir.

Stuðningskennarinn og aðstoðarkennarinn telja kennara í sínum skóla almennt hafa trú á árangri erlendra nemenda. Verkefnisstjórinn er ekki viss. Hann segist helst hafa samband við þá kennara, sem eru jákvæðir fyrir erlendum nemendum, annars leiti hann annað.

Ég vernda þau. Kannski er það ekki rétt hjá mér. Ef það eru persónuleg tengsl við kennara, þá hjálpar það mikið. Sumir skólar hafa ekkert stuðningskerfi. Þá erum við komin aftur að því sama. Allir skólar eiga að hafa námsaðstoðarkerfi.

5.3.6 Námsmat

Viðmælendur eru spurðir, hvort tekið sé tillit til þess við námsmat, að erlendir nemendur hafi annað móðurmál en íslensku. Sviðsstjórinn segir að tekið sé tillit til þess og áhersla sé lögð á að kennarar geri sér grein fyrir því ef nemandi hefur annað móðurmál.

Nemandi getur lent í vandræðum með skrifleg verkefni. Við höfum óskað eftir því, að kennari prófi erlenda nemendur frekar munnlega eða með krossaprófi, en að láta þá skrifa svör, sem þeir ráða ekki við. Þarna er verulegur skilningur.

Nýbúakennarinn segir kennara prófa munnlega eða einfalda fyriræli. Auk þess fái erlendir nemendur lengdan próftíma. Hann sé tengiliður milli nemenda og kennara, gangi á milli og athugi hvort þeir skilji fyriræli. Stuðningskennarinn segir einnig að próftími sé lengdur og aðstoðað við að skilja fyriræli. Auk þess séu próf þýdd yfir á móðurmál nemenda, ef mögulegt sé. Verkefnisstjórinn telur að tekið sé tillit til annars móðurmáls við námsmat.

Skólastjórar flestra þeirra skóla, sem ég hef verið að vinna með, eru með á nóttunum. Yfirmennirnir eru meðvitaðir um fjölmeninguna. Ég veit ekki dæmi um að krakkarnir hafi verið dæmdir vitlaust.

5.3.7 Félagslegur stuðningur

Erfiðleikar tengdir því að samlagast hópnum og eignast íslenska vini er áberandi þáttur hjá viðmælendum bæði úr grunn- og framhaldsskóla. Það er því forvitnilegt að heyra mat þessa viðmælendahóps á því hvort lögð sé áhersla á að styrkja erlenda nemendur félagslega í framhaldsskólunum.

Sviðsstjórinn segir félagslega þáttinn veikan í sínum skóla. Reynt hafi verið að leita út fyrir stofnunina, þar sem félagslíf innan skólans sé lítið.

Skólinn hefur breiðan aldurshóp nemenda og félagslíf gengur ekki sérstaklega vel. Klúbbastarfsemi hefur virkað best. Það er flókið að virkja nýbúana inn í þennan geira, en þó hefur tekist að styrkja einstaka nemendur inn í klúbba.

Nýbúakennarinn telur félagslega þáttinn vera helstu brotalöminna í sínum skóla.

Fyrst var reynt að bjóða íslenskum nemendum námseiningu fyrir að taka erlenda nemendur að sér. Við gáfumst upp á því. Erlendir nemendur hafa tekið þátt í sérstökum viðburðum í skólanum eins og söngvakeppni og einnig kynnt heimalönd sín. Þeir eiga margir íslenska vini.

Stuðningskennarinn segir skólann eiga í erfiðleikum með félagslega þáttinn hjá erlendum nemendum og öðrum sem glíma við hindranir. Hann segir að skólinn sé stór og þar séu margar klíkur.

Við höfum verið að velta fyrir okkur hversu langt við eigum að ganga og hvernig við eigum að haga okkur. Við hvetjum þá til að sækja viðburði og segjum þeim frá því, sem er að gerast í skólanum, en höfum ekki gengið lengra. Við höfum velt okkur hvort við eigum að tala við krakka í einhverri klíku eða hópi og biðja þá að taka erlendu nemendurna að sér, en það er dálítið aðkeypt.

Aðstoðarkennarinn segir erlenda nemendur fá niðurfelld gjöld tengd ákveðnum viðburðum, sé þess þörf. Hann telur að námsráðgjafar hvetji þá til þess að taka þátt í félagslífi, en veit ekki til þess að þeir séu studdir á annan hátt. Verkefnisstjórinn segir þennan þátt vanta algjörlega í framhaldsskólum.

Unglingar eins og Óli (asískur strákur). Hann vildi ekki fara í skólann af því að hann var einn í heiminum. Við þurfum að vinna í þessu félagslega. Erlendir unglingar eiga ekki bara að fara í skóla og heim. Dæmi um þetta er stelpa, sem átti íslenskar vinkonur í grunnskóla. Þær fóru allar saman í framhaldsskóla. Það var áfangaskóli og þær hittust í hádeginu og settust við sama borð. Svo fækkaði við borðið

og allt í einu var hún orðin ein. Hún var búin að missa af hópnum. Hinar höfðu tengst öðrum krökkum. Það hafði ekki verið passað upp á félagslega þáttinn í framhaldsskólanum. Bekkjarkerfi er miklu betra félagslega fyrir krakkana, en erfiðara námslega, af því að bekkjarkerfisskólarnir eru bóklegir, hefðbundnir menntaskólar. Margir erlendir unglingar ráða ekki við það. Sumir geta það og gengur rosalega vel. Þeir sem eru super nemendur.

5.3.8 Skólastefna

Í framhaldi af þessu er forvitnilegt að heyra hvort skólastefna þess framhaldsskóla, sem viðmælendur starfa við, tekur mið af fjölbreyttum nemendahópi.

Sviðsstjórinn segir sinn skóla hafa þá stefnu að taka alla nemendur inn í skólann.

Við lítum þannig á að við speglum þjóðfélagið. Við tökum inn þversnið af þjóðfélaginu og viljum hafa það þannig. Við lítum ekki á okkur sem elítuskóla, sem fleytir rjómann ofan af. Það er stefna skólans að taka erlenda nemendur inn og gera eins vel við þá og kostur er. Margir þeirra koma eingöngu í íslensku. Það eru um 100 erlendir nemendur hér á hverri önn og 70% þeirra eru bara í íslensku. Við mælumst með mjög hátt brottfall vegna þess að þessir nemendur koma bara í íslensku og útskrifast ekki. Ég er alltaf að taka þetta fram í þessari brottfallsumræðu um nýbúa. Við verðum að skoða hverjar forsendurnar eru.

Nýbúakennarinn segir sinn skóla vera að vinna að stefnumótun. Það sé búið að ákveða að móta ákveðna stefnu, sem vonandi verði tilbúin bráðlega. Stuðningskennarinn hefur svipaða sögu að segja, stefnumótun sé í burðarliðnum: „Það er eitthvað að gerast, en það er ekki alveg komið.“

5.3.9 Brottfall

Rannsókn Solveigar Brynju (2007) benti til að brottfall erlendra nemenda úr framhaldsskólum væri hærra en íslenskra nemenda. Viðmælendur eru spurðir hvað þeir telji helst valda brottfalli erlendra nemenda.

Það kom fram í máli sviðsstjórans að brottfallstölur erlenda nemenda væru of háar og byggðust að hluta til á misskilningi. Hann telur vinnu með skóla vera hluta vandans en fleira komi til.

Þessu er erfitt að svara. Við erum með metnaðargjarna nemendur og líka metnaðarlausu. Nákvæmlega það sama og við horfum á meðal íslenskra krakka. Þess eru dæmi að foreldrar keyri nemendur í skóla alla daga og þeir mæti samt sem áður ekki í tíma.

Nýbúakennarinn tekur í sama streng í sambandi við vinnu með skóla.

Þetta vinnuálag á unglunga er að taka sinn toll. En ég er hörð á því, að það er ekki hærra brottfall hjá nýbúum í þessum skóla, en hjá íslenskum krökkum. Frekar minna. Ég er ekkert að fara ofan af því.

Verkefnisstjórinn telur vandamálið tengjast því, að nemendur finni sig ekki í skólanum og leiðist.

Að fara í skóla og ná ekki, er eitthvað sem enginn vill gera. Sumir taka vinnu framyfir skólann af því að þeim leiðist í skólanum.

5.3.10 Væntingar nemenda til náms

Í framhaldi af brottfallsræðunni er forvitnilegt að heyra hvaða væntingar viðmælendur telja erlenda nemendur hafa til náms. Þeir nemendur, sem talað var við, voru spurðir þessarar spurningar og voru væntingar þeirra miklar, stundum óraunhæfar.

Nýbúakennarinn telur væntingar erlendra nemenda til náms að hluta til tengjast heimamenningu þeirra. Sumir séu mjög metnaðarfullir, aðrir ekki.

Þeir hafa ekki allir miklar væntingar. Mér finnst skrytið þegar nemendur frá löndum þar sem agi og utanumhald er mikið leyfa sér að tala á sínu tungumáli í tímum og fylgjast ekki með. Það er eins og eitthvert metnaðarleysi sé í gangi. Ef til vill geta foreldrar ekki stutt þá heima og hjálpað við heimanámið.

Stuðningskennarinn telur erlenda nemendur meðvitaða um mikilvægi menntunar. Þeir kunni hins vegar ekki á menntakerfið.

Maður fær margar spurningar um uppbyggingu námsins, sem íslenskir krakkar þekkja betur. En, jú, ég held að þeir viti að þetta er lykillinn að betra lífi.

Aðstoðarkennarinn er sama sinnis en telur óvíst að þeir líti á menntun sem jafnsjálfsagðan hlut og íslenski nemendahópurinn. Verkefnisstjórinn telur, að það þurfi að kenna erlendum nemendum betur á menntakerfið, til þess að þeir sjái tilganginn með náminu.

Það eru mismunandi væntingar milli þjóðfélagshópa. Þær tengjast bakgrunni krakkanna. Margir foreldra þeirra hafa litla menntun. Krakkar sem koma ungir og fara upp í gegnum grunnskólann, þeir geta funkerað í framhaldsskóla. Þeir sem eru í skóla, hafa miklar væntingar. Hinir sem eru fallnir út hafa oft slæma reynslu af skólanum. Þeir sjá þetta sem rosalega langa leið og vita ekki hvert þeir stefna. Þeir, sem eru í skóla og fá aðstoð, það er ótrúlegt hvað þeir breytast. Þá koma væntingar og tækifæri. Það þarf að virkja alla kennara og námsráðgjafa til að styrkja þessa nemendur til náms.

5.3.11 Stéttarstaða og menningarbakgrunnur foreldra

Í viðtölum við nemendur var spurt um menntun foreldra. Þar kom í ljós að foreldrar margra viðmælenda hafa litla menntun. Í framhaldi af spurningunni um væntingar nemenda er fróðlegt að heyra hvort viðmælendur telja menntun og menningarbakgrunn foreldra hafa mikil áhrif á náms- og félagslega stöðu erlendra nemdenda.

Sviðsstjórinn segist ekki hafa kynnt sér stéttarstöðu foreldra en nemendur lifi oft í tveimur menningarheimum.

Meðan á ramadan stendur eru íslamskir nemendur oft þreyttir og syfjaðir og eiga erfitt með að stunda nám. Þeir eru þreyttir og illa sofnir. Ég veit að nemendur eru oft í öðru hlutverki hér en heima hjá sér.

Nýbúakennarinn segist ekki hafa velt því mikið fyrir sér hvort þessir þættir hafi áhrif.

Stuðningskennarinn telur líf í tveimur menningarheimum hafa félagsleg áhrif.

Því miður virðast vinirnir utan skóla ekki vera íslenskir. Ég segi því miður, því þá lærist tungumálið ekki eins hratt. Það getur verið gott að eiga vini, sem eru af svipuðum uppruna og maður sjálfur en það væri óskastaðan að það væru tveir vinahópar. Þannig að það væri líka íslenskur vinahópur til þess að tungumálið lærðist hraðar. Maður finnur líka að það eru önnur gildi, annar andi. Finnur að það er ekki alist upp á íslensku heimili. Maður finnur muninn og það er mjög gott að vera meðvitaður um hann. Maður er meðvitaðri um þennan mun, þegar maður hefur verið í framhaldsnámi í fjölmenningu. Þá verður maður meðvitaður þegar ákveðnar setningar eru sagðar eða ákveðið atferli er í gangi.

Verkefnisstjórinn telur menntunarstig og menningarbakgrunn foreldra gegna lykilhlutverki.

Menntun foreldra skiptir öllu máli. Við getum stutt það sem við þekkjum, en ekki það sem við þekkjum ekki. Menningarmunur skiptir líka mjög miklu. Sumir foreldrar hafa ekki hugmynd um hvað snýr upp og hvað niður hér á landi. Sumir þeirra hafa þá hugmynd að ef þeir hafa ekki lært þá geti börnin þeirra það ekki heldur. Það skiptir miklu að styrkja foreldrana. Það á ekki bara að kynna skólana. Þeir þurfa að bjóða alla krakka sem vilja koma í skólann, velkomna og veita þeim tækifæri. Þeir þurfa að segja foreldrum að styðja krakkana og að skólinn vinni með þeim. Foreldrarnir þurfa að vita og vera öruggir um að skólarnir vilji fá krakkana. Ef krakkarnir koma heim úr skóla og segja að það sé ekkert að læra, þá þurfa foreldrar að vita að það er ekki rétt. Og krakkarnir þurfa að vita, að við erum öll með sama haus. Erlendir krakkar eru ekki með minni haus en íslenskir.

5.3.12 Foreldrasamskipti

Samskipti foreldra og skóla eru mikilvæg í öllu námi. Foreldrar þurfa að vita til hvers er ætlast af börnum þeirra og fá tækifæri til að fylgjast með því, hvað verið er að gera í skólanum. Viðmælendur eru spurðir hvað skólinn þeirra geri til þess að foreldrar erlendra nemenda kynnist skólanum og þeim kröfum sem gerðar eru til nemenda.

Sviðsstjórinn segir þennan þátt veikan í sínum skóla.

Við erum ekki nærri nógu dugleg. Við reyndum af og til að kalla foreldra erlendra nemenda sérstaklega á fund til að vinna með þeim að því að skapa ákveðinn metnað. Við höfum ekki gert þetta undanfarnar annir. Við byrjuðum önnina á því að kalla til nemendur og foreldra þeirra og fengum sæmilegar undirtektir. Þetta fjarði út. Við fengum ekki nægar undirtektir til þess að við héldum áfram. Við reynum að vera í tölvupóstsambandi og símasambandi. Það er ágætt samband við marga þeirra. Foreldrum er gert ljóst að það er hægt að fylgjast með mætingum á netinu.

Nýbúakennarinn segir að námsefniskynning sé á haustin og foreldrar fái bréf um hana á íslensku.

Ég hef beðið krakkana að ýta við foreldrum sínum til að þau komi. Ég er á staðnum til viðtals einnig umsjónarkennari. Ef nemandi er í vandræðum, er boðað til fundar. Við pöntum túlka ef þarf. Ef allt gengur vel eru það bara þessar kynningar á haustin.

Stuðningskennarinn segir ekkert gert sérstaklega fyrir foreldra erlendra nemenda.

Það er boðið upp á opið hús fyrir foreldra nýnema. Síðastliðið haust var stofnað foreldraráð og það er kominn í gang póstlisti, þar sem sendar eru út tilkynningar á íslensku og ensku. Þarna er leið foreldra til að hafa samband við skólann. Forvarnarfulltrúi skólans heldur utan um listann, þannig að þetta er samvinnuverkefni skólans og

foreldraráðs. Foreldrar geta einnig fylgst með mætingum barna sinna upp að átján ára aldri.

Aðstoðarkennarinn veit ekki til þess að skólinn geri eitthvað sérstaklega fyrir þennan foreldrahóp. Verkefnisstjórinn segir að þarna sé um skólavandamál en ekki foreldravandamál að ræða.

Þetta er flókið fyrir foreldrana. Það þyrfti að kynna skólann fyrir foreldrum af erlendum uppruna og hafa þá túlka sem þarf á kynningunum. Það þarf að opna augu foreldra fyrir tækifærunum sem skólarnir bjóða og hvernig kerfin virka. Erlendir foreldrar eru oft með þær hugmyndir að krakkarnir þeirra geti ekki lært. Á kynningunum þarf að koma fram að þessi manneskja hérna, hún er fyrir ykkur. Hún er hér alltaf fyrir ykkur, gjörið svo vel að tala við hana. Það skapar mikið öryggi. Fastur punktur, sem hjálpar til í samskiptum við skólann og kennarana. Það er líka vandamál með átján ára aldur. Þegar krakki verður átján ára, geta foreldrar ekki lengur fengið upplýsingar. Það þarf að veita upplýsingar þar til skóla er lokið.

5.3.13 Framhaldsskóli fyrir alla

Framhaldsskólanemendum, sem rætt var við, fannst erlendir nemendur eiga að geta valið þann framhaldsskóla, sem þeim líst best á. Kennarar og verkefnisstjóri eru beðnir að segja sína skoðun á þessu.

Sviðsstjórinn telur erlenda nemendur, sem aðeins þurfa stuðning við íslensku, eiga að geta valið sér skóla.

Hins vegar sé ég ekkert að því að einstakir skólar sérhæfi sig í móttöku þeirra sem eiga í verulega miklum erfiðleikum með íslensku og þurfa að fá mikla íslenskukennslu. Það gerir það að verkum að það er hægt að vinna mikið með þá. Við getum boðið upp á fjölbreytt nám vegna þess að við erum með stóran hóp. Allir skólar eiga tvímælalaust að taka við þeim nemendum, sem þurfa fyrst og fremst einhvern stuðning í íslensku, en geta að öðru leyti stundað almennt nám.

Nýbúakennarinn er á sama máli um að allir skólar eigi að taka á móti erlendum nemendum en skólar geti engu að síður sérhæft sig.

Við getum að sjálfsögðu sérhæft okkur og boðið upp á einhvern ákveðinn þátt sem nemendur geta valið. Annar skóli tekur þá annan þátt og þeir sem velja þann þátt fara þangað. Allir þurfa að hafa sama val, annars er búið að flokka þá sem annars flokks nemendur.

Stuðningskennaranum finnst að erlendir nemendur eigi að fá að velja sér skóla, en þeir þurfi samt sem áður að sýna að þeir eigi erindi í viðkomandi skóla.

Ef það er krafa um að þeir nemendur sem komast inn hafi háar einkunnir, þá þarf einnig að gera þá kröfu á erlenda nemendur að þeir séu duglegir. Ekki endilega að þeir hafi skorað jafn hátt á prófum, en á einhvern hátt þarf að sýna fram á að þekking þeirra dugi. Hvernig hægt er að mæla þekkingu þeirra er kannski erfiðast í þessu. Maður veit að þeir eru að bæta íslenskuna sína gríðarlega ár frá ári. Það er ekki hægt að líta þannig á að þeir séu komnir á einhvern endapunkt þar.

Aðstoðarkennarinn er einnig þeirrar skoðunar að erlendir nemendur eigi að fá að velja sér skóla.

Það er eflaust hagkvæmara og skilverkara að sérstakir skólar taki þá að sér en á móti kemur að þá er hættara við að þeir hafi minna samband við íslenska nemendur eða einangrist.

Verkefnisstjórinn er ákveðið þeirrar skoðunar, að allir skólar eigi að bjóða erlenda nemendur velkomna. Það sé ekki sanngjarnt að gera sömu kröfur til erlendra nemenda og innlendra um íslenskukunnáttu.

Það er engin afsökun fyrir því að meta alla eins. Allir skólar þurfa að vinna í þessu, bæði fjölbrauta- og bekkjarskólar. Erlendir nemendur eiga að búa við jafnrétti. Ef einhver vill fara í ákveðinn skóla, þarf að vera hægt að bjóða hann

velkominn. Ef hann er lélegur í einhverri námsgrein, af hverju á hann þá ekki að vera í skóla?

5.3.14 Inntökuskilyrði

Vinsælir framhaldsskólar, sem geta valið úr umsækjendahópi, taka nemendur inn eftir einkunnum. Viðmælendur eru spurðir hvort þeim finnst að það þurfi önnur viðmið fyrir erlenda nemendur, sem aðeins hafa verið nokkur ár á landinu, eða hvort það eigi að dæma þá á sömu forsendum.

Sviðsstjórinn telur að það þurfi að skoða skólagöngu hvers einstaklings og reyna að meta út frá því, hvort viðkomandi eigi erindi í það nám sem hann ætlar sér.

Mér finnst að það eigi að meta erlenda nemendur eins og íslenska en ekki hafa eins strangar reglur. Það segir sig sjálft að nemandi hlýtur að skila heldur lægri einkunn, t.d. í ensku, ef hann er af erlendu bergi brotinn. Hluti af enskueinkunn hefur fengist fyrir það að þýða af og á íslensku. Það sama á við í öðrum námsgreinum. Jafnvel í stærðfræði geta komið upp ákveðin vandamál við lestur dæma. Það þarf að vera ákveðin stefna í þessum málum, t.d. ákveðinn kvóti fyrir erlenda nemendur.

Nýbúakennarinn telur að það þurfi að líta til þess að nemandi hafi annað tungumál en íslensku, því erfitt sé að fullyrða að nemandinn hafi notið sannmælis við túlkun fyrirmæla.

Ég veit ekki með forgang, en alla vega að hann hafi sama rétt til inntöku og að erlendir nemendur séu frekar teknir framfyrir ef um smámuni er að ræða. Mér finnst að einkunnir eigi ekki að hefta þá Eiga ekki allir skólar að taka á móti þeim sem vilja komast þar inn?

Stuðningskennarinn telur að erlendir nemendur eigi að geta valið sér skóla, en þar sem krafist er hárra einkunna, þurfi þessir nemendur að sýna fram á að þeir séu nógu duglegir. Ef hægt sé að sýna fram á að þekking þeirra sé góð, þá eigi þeir að fá inngöngu í þann skóla sem þeir óska sér.

Erfiðast sé að finna út, hvernig mæla megi þekkinguna á sanngjarnan hátt.

Aðstoðarkennarinn telur í sama streng og álitur æskilegast að inntökuskilyrði miðist við ástundun og vinnusemi. Verkefnisstjórinn segir alla nemendur eiga að búa við jafnrétti og hafa sama val.

Það er engin afsökun fyrir því að meta alla eins. Ef einhver vill fara í ákveðinn skóla, þarf að vera hægt að segja: Gjörðu svo vel.

5.3.15 Samantekt

Þeir kennarar sem talað var við hafa allir kennt erlendum nemendum í sínum skólum.

Þeir hafa jákvæða afstöðu til þess að tekið sé á mótum þessum nemendahópi á öðrum forsendum en íslenskum jafnöldrum þeirra vegna annars móðurmáls. Það kemur einnig fram að stoðkerfi framhaldsskólanna, ætlað erlendum nemendum, er ekki sterkt. Ýmis úrræði eru á teiknaborðinu en ekki komin til framkvæmda að fullu. Kennsluaðferðir hafa lítið breyst með tilliti til fjölbreyttari nemendahóps og leiðir til að stuðla að betri félagslegum tengslum eru ekki markvissar. Foreldrasamskipti eru lítil og kynningu á skólastarfinu vantar. Kennararnir kannast ekki við mikið brottfall þessa nemendahóps, en tala um að almennir kennarar verði oft hissa ef erlendir nemendur standa sig vel.

6 Umræður

Með þessari rannsókn leita ég svara við rannsóknarspurningu minni um hverjar séu helstu hindranir á vegi erlendra nemenda í íslenskum grunn- og framhaldsskóla. Úrtak erlendra nemenda í rannsókninni miðast við komu til landsins á mið- eða unglingastigi og að báðir foreldrar séu erlendir. Framhaldsskólanemendurnir sem talað var við, voru svipaðan tíma í grunnskóla og viðmælendurnir úr grunnskólanum. Einnig voru tekin viðtöl við fjóra einstaklinga sem allir hafa mikla reynslu af kennslu eða aðstoð við erlenda framhaldsskólanemendur. Svör viðmælenda hafa oftast en ekki sterkan samhljóm þannig að ég tel vert að gefa gaum að því sem þessir einstaklingar hafa að segja.

Tilgáta var sett fram í upphafi um að erfiðleikar erlendra nemenda stafi ekki einungis af lítilli íslenskukunnáttu heldur spili menningarbakgrunnur og stéttarstaða foreldra einnig stórt hlutverk. Í þessum kafla skoða ég hvort þessi tilgáta fái staðist og hvernig þessir þættir tengjast innbyrðis, um leið og ég tengi úrvinnslu og niðurstöður viðtala við kenningar fræðimanna og fyrri rannsóknir sem vitnað er til í kafla 3. Þar var fyrst og fremst leitað til Bourdieu, kenninga hans og hugtaka.

6.1 Bakgrunnur

Nemendurnir sem rætt var við voru spurðir um bakgrunn sinn og heimamenningu. Allir eiga þeir það sammerkt að fjölskylda þeirra kom til landsins í leit að atvinnutækifærum og bættri framtíð.

Nemendur, sem koma frá Asíu eða Afríku, tala um hversu allt hafi verið ólíkt, öðruvísi náttúra, öðruvísi fólk og öðruvísi trúarbrögð, samanber orð tailensku stúlkunnar: „Þetta var bara allt öðruvísi.“ Margir viðmælenda úr þessum hópi komu til landsins á eftir mæðrum sínum og þurftu því að kynnast þeim á nýjan leik til viðbótar því að koma inn í gjörólíkan menningarheim og nýtt tungumál. Þessir nemendur þurfa því að glíma við fleiri þætti í aðlögunarferli en austur-evrópsku nemendurnir, þar sem heimamennning þeirra er ekki eins ólík okkar. Austur-evrópsku viðmælendurnir tala um atvinnuástand og kjör meðan þeir sem koma lengra að tala um ólíka menningu og annan hugsanagang. Í þessum hópi er aftur á móti óvissa með lengd dvalar á landinu. Nemendurnir vita

jafnvel ekki hvort þeir muni stunda framhaldsskólanám sitt hér eða í heimalandi sínu. Báðir þessir hópar eiga við erfiðleika að etja, en ólíka.

6.2 Stéttarstaða foreldra

Góð menntun foreldra er samkvæmt rannsóknum talin hafa jákvæð áhrif á námsgengi barna.

Menningarbakgrunnur þeirra skipar þeim á ákveðinn stað í skólakerfinu. Menntaðir foreldrar sjá til þess að börn þeirra séu á heimavelli þegar þau setjast á skólabekk og þekki leiðirnar til þess að ná þeim árangri sem skólinn sækist eftir. Nemandi sem hefur erfitt mikinn menningaraud er þannig líklegri til að mennta sig og fá góða stöðu en þeir sem hafa lítinn eða annars konar aud.

Spurt var um menntun foreldra, sem reyndist lítil hjá mörgum í foreldrahópnum. Aðeins tveir þeirra foreldra sem eru hérlendis eru háskólamenntaðir og fáir hafa framhaldsskólapróf. Foreldrar vinna flestir við láglounastörf, einnig þeir sem hafa menntun, þar með talin háskólapróf. Menningaraudur þeirra er því ekki viðurkenndur hérlendis. Börnin erfa menningaraud foreldra sinna og eru á sama tíma að reyna að ná viðurkenndum auði hérlendis. Hætt er við að það geti leitt til misvísandi skilaboða.

Sérstöðu hafa austur-evrópsku iðnaðarmennirnir sem margir hafa þó misst vinnu sína eftir að framkvæmdir í byggingariðnaði drógust saman (Alþýðusamband Íslands, 2009). Foreldrar viðmælenda vinna yfirleitt langan vinnudag og hafa því lítinn tíma til þess að aðstoða börn sín við námið, auk þess sem þeir þekkja ekki skólakerfið. Þetta á sérstaklega við um áfangakerfi framhaldsskóla. Það kemur fram bæði hjá þeim framhaldsskólanemum sem rætt var við og kennurum þeirra hversu brýnt það er að kynna framhaldsskólann fyrir foreldrum erlendra nemenda. Nemendurnir eru sterki aðilinn í fjölskyldunni og foreldrarnir vita ekki hvernig kerfið virkar eða til hvers er ætlast, svo vitnað sé í orð nýbúakennara. Þeir vita jafnvel ekki hver réttur þeirra og barna þeirra er.

Foreldrarnir hafa undartekningarlaust væntingar til náms barna sinna og hvetja þá til náms, þótt þeir geti sjaldnast aðstoðað þá beint við námið. Þeir gera sér grein fyrir að menntun er lykillinn að betra lífi. Þeir, sem höfðu ekki tækifæri til að læra sjálfir, hafa jafnvel óraunhæfar væntingar fyrir hönd barna sinna miðað við getu þeirra til náms. Nokkuð algengt er

í hópi viðmælenda að aðeins annað foreldri sé hérlendis en hitt erlendis, sem eykur enn aðlögunarvanda barnanna.

6.3 Námið

Nemendur töldu flestir að sér hafi gengið vel í námi í heimalandi sínu. Þar skildu þeir það sem fram fór í kennslustundum, svo vitnað sé til orða drengs frá Srí Lanka.

Grunnskólanemendurnir eru allir í skóla sem sérhæfir sig í aðstoð við erlenda nemendur. Þeir fá því mikla aðstoð við nám sitt, bæði við íslenskunám og aðrar bóklegar námsgreinar. Þetta getur að hluta til skýrt hvers vegna þeir gera lítið úr námslegum erfiðleikum og telja íslenskan grunnskóla gera litlar kröfur til bóklegs náms. Þarna er einnig um menningarmun að ræða. Íslenska skólakerfið vísar til sjálfsábyrgðar nemenda og þess að nemendur læri án þess að refsivöndur sé yfirvofandi. Erlendir nemendur, sem hafa vanist annars konar skólamenningu, skynja þetta ekki alltaf og bíða eftir fyrirmælum kennarans.

Allir viðmælendur ætla í framhaldsskóla og suma dreymir um erfiðara framhaldsnám en þeir eru líklegir til að ráða við. Það koma fram sterk skilaboð um að stærðfræðikunnátta íslenskra grunnskólanemenda sé lítil miðað við þær kröfur sem gerðar eru í heimalöndum margra viðmælenda. Nánast allir taka fram að stærðfræðin sé auðveld og að þeir læri aftur það sama og þeir höfðu lært í heimalandi sínu. Kínverska stúlkan, sem kom til landsins í 5. bekk, segist fyrst hafa farið að læra eitthvað sem hún hafði ekki kynnst áður, þegar hún kom í 7. bekk. Hún segir kínverskan skóla „miklu duglegri,“ en íslenskan og vísar þar í ólíka skólamenningu.

Það kemur greinilega í ljós að íslenskur grunnskóli leggur meira upp úr verklegum greinum en viðmælendur eiga að venjast. Þarna má líta til orða stúlkunnar frá Srí Lanka, sem kom hingað á miðstigi og skildi ekkert í því að það var verið að leika sér hálfan daginn. Þar á hún við nám í list- og verkgreinum. Í sama streng tekur víetnamska stúlkan sem lýsir löngum námsdegi í skóla heimalandsins, þar sem aðeins sé verið að læra „aðalfögin.“

Framhaldsskólanemendurnir, sem hafa minni aðstoð en þeir höfðu í grunnskólanum, tala frekar um að námið sé krefjandi, sérstaklega þeir sem eru í almennum áföngum eða bekkjarskóla. Þeir gera sér betur grein fyrir hversu mikla aðstoð þeir fengu í grunnskólanum, nú þegar þeir eru útskrifaðir og eru jákvæðari í hans garð en þeir sem ennþá eru

grunnskólanemendur. Þeir þurfa að takast á við erfiðan orðaforða á tungumáli sem þeir hafa mismikla færni í. Framhaldsskólanemendur tala um hversu litlar kröfur séu gerðar til stærðfræðipekkingar líkt og grunnskólanemendurnir.

Suður-amerísk stúlka á framhaldsskólastigi talar um að menning framhaldsskólans sé líkari heimamenningu hennar, því þar eru gerðar kröfur um að standast próf til þess að komast upp um bekk, ólíkt íslenskum grunnskóla, þar sem allir fara upp, óháð því hvort þeir hafa náð tilskildum viðmiðum.

Önnur austur-evrópska grunnskólastúlkan telur að það muni koma íslenskum grunnskólanemendum í koll, þegar þeir þurfa síðar að standast auknar kröfur í námi eða starfi, að vera ekki felldir í grunnskóla standi þeir sig ekki.

Vera má að nokkuð sé til í því að íslenskur grunnskóli geri litlar kröfur til stærðfræðipekkingar. Þessi dæmi sýna þó fyrst og fremst upplifun einstaklinga, sem koma í skólakerfi með annað gildismat, en þeir hafa vanist í heimalandi sínu.

6.4 Íslenska

Samkvæmt Bourdieu (2002) ákvarðar tungumálið hvernig við sjáum og skiljum lífið, hvaða spurninga sé spurt og hvaða hugsanir séu hugsaðar. Cummins (2004) bendir á að það taki flest börn sem koma inn í skólakerfið með annað móðurmál 5 til 7 ár að ná færni í skólamáli og Ager (2001) leggur áherslu á að metnaður foreldra fyrir hönd barna sinna til þess að læra nýtt tungumál hafi mikið að segja. Það er því nokkuð ljóst hversu mikilvægt það er fyrir erlenda nemendur að ná færni í íslensku.

Nemendurnir sem rætt var við komu til landsins á mið- eða unglíngastigi þegar orðaforði námsbóka er orðinn erfiðari en í yngstu bekkjum og kröfur í námi meiri. Allir viðmælendur telja það lykilatriði að kunna tungumál landsins sem þeir búa í, til þess að geta menntað sig og vera ekki öðruvísi en aðrir.

Framhaldsskólanemendurnir hafa misjafna afstöðu til sérstakra íslenskuáfanga ætlaðra erlendum nemendum eingöngu, svokallaðra ÍSA-áfanga (íslenska sem annað mál). Sumir þeirra vilja læra það sama og íslenskir nemendur og fá aðstoð við almenna áfanga, frekar en að vera í sérstökum íslenskuáföngum sérmerktum erlendum nemendum. Þeir telja að það eitt geti leitt til þess að þeir nái jafnri stöðu. Þetta samrýmist áliti

Cummins (2001) og Thomas og Collier (2002) sem benda á að með því að kenna erlendum nemendum utan bekkjar, sé hætt á félagslegri einangrun og fordómum meðal bekkjarfélaga ásamt auknum tögum í námi, þannig að bilið milli erlendra og innfæddra nemenda breikki í stað þess að minnka.

Kennararnir töldu tungumálaörðugleika, bæði nemenda og foreldra þeirra, stóran hluta þess vanda sem erlendir nemendur standa frammi fyrir í framhaldsskóla.

Nemendur beggja skólastiga voru almennt á því að íslenskunámið væri mikilvægt og eitthvað til að takast á við og að það myndi hafast. Grunnskólanemendurnir hafa mikinn stuðning við íslenskunám en tala um erfiðleika tengda því að eignast íslenska vini eða vera boðnir velkomnir í klúbbinn eins og Þóra Björk Hjartardóttir (2004) orðar það. Þrátt fyrir aukna íslenskukunnáttu breyttist þetta lítið. Íslenskir krakkar á miðstigi voru líklegri til þess að verða kunningjar og taka erlendu nemendurna með í hópinn en íslenskir unglingar, þrátt fyrir að íslenskukunnáttu hefði stóraukist þegar á unglingsstigi var komið.

Framhaldsskólanemendurnir báru sig nokkuð vel námslega, sem kemur meðal annars fram í því að þeir vilja margir frekar takast á við almenna íslenskuáfangu, en læra íslensku sem annað tungumál eða ÍSA. Þeir eru orðnir býsna góðir í íslensku talmáli en skólamálið, sem á þessu stigi er orðið mun erfiðara, vefst ennþá fyrir nokkrum þeirra. Verkefnisstjórinn talar um að það sé erfitt fyrir asíska krakka að ná íslenskunni þar sem uppbygging, stafróf og framburður flestra asísku tungumálanna sé gjörólíkt íslensku.

6.5 Móðurmál

Collier (1989) bendir á mikilvægi þess að móðurmál nemenda njóti virðingar í samfélaginu. Þá bendir Birna Arnbjörnsdóttir (2005) á nauðsyn þess, að stöðugt og markvisst móðurmálsnám eigi sér stað, til þess að börn nái færni í öðru tungumáli, sem og vitsmunalegum þroska á öðrum sviðum.

Móðurmálið er hluti menningarauðs hvernar fjölskyldu. Viðmælendur eru allir meðvitaðir um mikilvægi þess að viðhalda móðurmáli sínu. Það er talað á heimilum þeirra allra, eingöngu eða að hluta til. Það er aftur á móti misjafnt hvort eða hversu mikið þeir tala það utan heimilis.

Nokkrir sögðust hafa gleymt móðurmálinu að hluta, tala það barnalega og kunna ekki erfð og gömul orð. Það kom fram t.d. hjá stúlkunum frá Srí Lanka að þær yrðu fyrir athugasemdum vegna barnalegs málfars þegar þær heimsækja heimaland sitt.

Kínverska stúlkán les mikið og semur sögur og ljóð á móðurmáli sínu. Hún er meðvituð um mikilvægi þess að tala kínversku og öðlast jafnframt færni í íslensku. Kínverski sendiherrann á Íslandi ræddi við hana mikilvægi þess að ná færni í báðum tungumálunum, til þess að geta túlkað á milli þjóðanna.

Þarna kemur fram að það er ekki sama hvert móðurmálið er og einnig að tungumál njóta misjafnrar virðingar eftir því hversu viðurkennd þau eru í samfélaginu. Á Íslandi er mikill áhugi fyrir kínversku og hún er kennd í Háskóla Íslands. Íslendingar eiga í viðskiptasamböndum við Kína. Dæmið um kínverska sendiherrann sýnir einnig mikilvægi tengsla og bakhjarla sem styðja nemendur og vísa þeim veginn.

Á Íslandi er einnig mikill áhugi fyrir spænsku og hún er vinsæl sem þriðja tungumál í framhaldsskólum. Suður-ameríska framhaldsskóla-stúlkán segist eignast íslenska vini sem eru í spænskunámi. Hún geti aðstoðað þá við námið og þeim finnst gott að æfa sig með því að tala spænsku við hana.

Þetta leiðir hugann að málum eins og taílensku, tungumáli sem er gjörólíkt íslensku að uppbyggingu, hefur aðra leturgerð og ólíkan framburð. Taílenska stúlkán hefur lítið sjálfstraust. Henni finnst hún vera seinni til þess að læra íslensku en þeir sem komu á eftir henni til landsins. Þarna eins og annars staðar er ákveðin goggunarröð. Það er augljóst að það styrkir sjálfstraust nemanda að finna að aðrir hafa áhuga á tungumáli hans og hjálpar honum einnig að mynda félagstengsl.

Í þessu sambandi er áhugavert að skoða dæmið sem Þóra Björk Hjartardóttir (2004) tekur um íslenskt samfélag sem lokaðan klúbb. Einstaklingur, sem telur litlar líkur á að hann komist í klúbbinn, eyðir síður tíma og orku í að læra tungumál hóps sem hann telur sig ekki geta orðið hluta af.

6.6 Félagsauður

Rauði práðurinn í gegnum viðtölin er mikilvægi vináttu. Félagsauður í formi vináttu er ekki síður mikilvægur en færni í íslensku. Þetta er það

sem lesa má út úr viðtölum við nemendur. Þeir eru sammála um hversu erfitt það sé fyrir erlenda nemendur að eignast íslenska vini.

Aukin færni í íslensku tryggir ekki aðgang að íslenska vinahópnum og greina má sár vonbrigði vegna félagslegrar útilokunar. Orð taílenku stúlkunnar: „Ég held að allir vilja eignast íslenskar vinir,“ eru nokkuð dæmigerð fyrir svör viðmælenda.

Í kafla 2.1. er vísað til Bourdieu (1997) en samkvæmt kenningum hans getur félagsauður einstaklings ákvarðað möguleika hans til þess að ávinna sér menningarauð og félagsleg staða getur útskýrt ójafnan árangur í námi. Hann staðsetur árangur menntunar með tilliti til félags- og fjárhagsauðs. Einstaklingur með sterkt vinanet, fjölskyldu og aðra bakhjarla hefur meiri félagsauð en sá, sem er einangraður með fámennum hópi, til þess að fá upplýsingar, aðstoð og aðrar bjargar. Félagsauður er því nauðsynlegur þáttur þess að ná menningarlegum auði.

Viðmælendur telja flestir Íslendinga vera lokaða og að erfitt sé að kynnast þeim. Þeir eru sammála um að þeir verði sjálfir að taka fyrsta skrefið í átt til kunningsskapar og vitna sumir í heimamenningu sína, þar sem annað tungumál sé ekki fyrirstaða til vináttu. Dæmi um þetta eru orð suður-amerísku stúlkunnar, sem segir að í heimalandi sínu stígi heimamenn fyrsta skrefið og ólíkt tungumál sé lítil hindrun í vinatengslum. Einnig má líta til orða annarrar austur-evrópsku grunnskólastúlkunnar, sem segist hafa náð vináttu við íslenska krakka, en það sé torsótt. Hún hafi þurft að koma til þeirra og brydda upp á einhverju skemmtilegu.

Þeir viðmælenda sem komu á miðstigi og voru teknir inn í hóp bekkjarsystkina þar, tala um höfnun á unglíngastigi vegna menningarmunar. Taílenku stúlkan segir íslenska unglínglinga hugsa öðruvísi og skilja öðruvísi. Hún hefur gefist upp á því að leita eftir vináttu þeirra, því þeir séu svo uppteknir af sjálfum sér og sínum áhugamálum. Hafa ber í huga að á miðstigi er umsjónarkennari meira með bekk sínum en á unglíngastigi og hefur því betri aðstæður til þess að styrkja vinatengsl. Kennarar á miðstigi kenna einnig oft samkvæmt þeim fjölmenníngarlegu kennsluháttum sem grunnskólinn hefur sett á oddinn.

Framhaldsskólanemendurnir eru búnir að vera lengur á landinu. Þeir, sem hafa náð bestum árangri, tala íslensku eins og innfæddir. Samt sem áður hefur félagsleg staða lítið breyst og vinahópurinn er aðallega

erlendur. Þeir eiga samskipti við íslenska skólafélaga innan skóla en utan skóla eru vinirnir erlendir með örfáum undantekningum.

Möguleiki þess að innflytjendur myndi náin tengsl við einstaklinga, sem hafa aðra gerð af menningarauði, er ólíklegur samkvæmt Bourdieu. Hann segir fólk leita eftir vináttu við þá, sem hafa svipuð áhugamál, smekk og stéttarstöðu. Það sé ólíklegt að erlendir nemendur búi yfir sama félagsauði og innlendir, sem aftur geri það að verkum að það sé erfitt fyrir þá að ná vináttusambandi.

6.7 Stoðkerfi skólanna

Viðmælendur voru allir í grunnskóla sem hefur fjölmenningarlega kennsluhætti að leiðarljósi. Þar er byggt á kennsluaðferðum sem þróaðar hafa verið út frá kenningum bandaríska fræðimannsins Elizabeth Cohen (1997). Áhersla er lögð á samvinnu erlendra og innlendra nemenda, byggt á virkni allra og jöfnu aðgengi að námsferlinu. Gengið er út frá því að allir séu góðir í einhverju en enginn sé góður í öllu. Kennsluaðferðin byggir á kenningum Howard Gardner (Armstrong, 2001) um fjölgreindir og leitast er við að úrlausnir verkefna byggist á ólíkum hæfileikum.

Viðmælendur, bæði grunn- og framhaldsskólanemendur, lýstu ánægju sinni með þessa kennsluhætti og töldu að betur gengi bæði náms- og félagslega, þegar kennt er á þennan hátt. Hins vegar kom í ljós í viðtölunum að þótt margir kennarar grunnskólans kenni samkvæmt þessari aðferð, var misbrestur á því að þessir kennsluhættir væru viðhafðir, sérstaklega á unglingastigi. Kennarar, sem telja sig kenna samkvæmt kennsluaðferðinni, sleppa sumir ákveðnum grundvallarþáttum hugmyndafræðinnar eins og því að hver nemendahópur spegli fjölbreytileika bekkjarins, þannig að innlendir nemendur vinni með erlendu nemendunum að ákveðnu verkefni. Íslensku nemendurnir hópa sig gjarnan saman ef kennari sér ekki til þess að hver hópur sé samsettur samkvæmt þessari forskrift. Sé þessa ekki gætt eru forsendur aðferðarinnar til félagstengsla brostnar.

Nemendur framhaldsskólanna lýstu áhuga sínum á að taka þátt í almennum áföngum og fá námsaðstoð til þess. Flestir þeirra töldu það vera einu raunhæfu leiðina til þess að vera metnir á sama grunni og íslenskir nemendur og ná jafnri stöðu á við þá. Samkvæmt nýjum framhaldsskólalögum eiga erlendir nemendur rétt á kennslu í íslensku sem öðru tungumáli eða ÍSA áföngum. Það er mikilvægt fyrir þá

nemendur sem eru nýkomnir til landsins og eru að hefja íslenskunám. Í ljósi þess sem margir viðmælenda segja um mikilvægi þess að vera ekki með annað námsefni og léttara en íslensku krakkarnir, er þó mikilvægt að styðja nemendurna sem fyrst inn í almenna áfanga með stuðningi virkra kennsluáðferða, breyttra kennsluhátta og aðstoðar við heimalærdóm.

Framhaldsskólakennarar úr viðmælendahópnum telja fáa kennara þess skóla sem þeir kenna við, breyta kennsluháttum sínum og viðmiðum með tilliti til þess að erlendir nemandi sé í bekknum. Í áfangaskólanum án nýbúadeildar er góð reynsla af því að nemandi taki almenna áfanga og fái stuðning við heimanám ásamt einföldun fyrir mæla í próftökum, samanber orð suður-amerísku stúlkunnar og stuðningskennara hennar.

Eins og áður sagði reynir grunnskólinn að vera í góðu sambandi við erlenda foreldra og sjá til þess að þessi nemendahópur taki þátt í því sem fram fer í tómsundastarfi skólans. Þetta er þó ekki nægjanlegt, því erlendir nemendur fara heim að loknum skóladegi og enginn íslenskur skólafélagi hringir eða „fer með mér í Kringluna,“ eins og afríski strákurinn segir. Það þarf að gera betur til að tryggja félagstengsl utan skóla.

Félagsleg staða virðist lítið hafa styrkst hjá framhaldsskólakennendum, þrátt fyrir mun meiri íslenskukunnáttu, en þeir eru farnir að sætta sig betur við hlutskipti sitt. Þeir tala um að allir séu vinsamlegir við sig í skólanum en kunningjahópurinn utan skóla er að mestu erlendir. Dæmið sem verkefnisstjórinn tekur um asísku stúlkuna sem fór með íslenskum skólafélögum og „vinum“ í áfangaskólann og var að lokum orðin ein við borðið, er umhugsunarvert.

Tómsundastarf skólanna virðist ekki hjálpa erlendum nemendum nægjanlega til myndunar vinatengsla. Í einum framhaldsskóla hafði jafnvel verið gripið til þess ráðs að borga íslenskum krökkum fyrir félagsskap við erlenda nemendur með námseiningu. Þeir kennarar sem talað var við voru sammála um að það þyrfti að styðja erlenda nemendur mun betur félagslega. Það kom fram bæði hjá nemendum og verkefnisstjóra að félagsleg einangrun skapi skólaleiða og sé stór áhættuþáttur í brottfalli.

6.8 Foreldrasamskipti

Foreldrar erlendra barna hafa oft litla hugmynd um hvernig skólakerfið virkar, hvers er að vænta af skólanum og kennurum. Þeir vita jafnvel ekki

hver réttur þeirra er. Þeir hafa lokið skólagöngu sinni í heimalandinu og þess vegna er líklegt að hugmyndir þeirra um góðan skóla séu aðrar en þær sem gengið er út frá héraendis.

Í ljósi þessa er mikilvægt að móttökufærli fyrir erlenda nemendur og foreldra þeirra sé traust og veiti sem bestar upplýsingar. Grunnskólinn leggur mikla áherslu á foreldrasamskipti og að erlendir foreldrar komi í skólann, fylgist með og kynni sér hvað er í boði náms- og félagslega.

Í framhaldsskólunum er þessi þáttur á byrjunarstigi. Lítið er gert til þess að kynna skólana fyrir erlendum foreldrum og þær tilkynningar sem sendar eru út eru aðeins á íslensku, eða ensku og íslensku. Þeir kennarar sem talað var við, töldu það vera veikan hlekk í sínum skóla, hvað erlendir foreldrar þekktu lítið til framhaldsskólans og þá sérstaklega áfangakerfisins.

Nemendurnir eru sterki aðilinn í fjölskyldunni, sem miðlar upplýsingum til foreldranna, eins og kemur fram í máli nýbúakennarans. Það er því auðvelt fyrir nemendur að segja nánast hvað sem er, þegar þeir koma heim úr skólanum. Þá veita framhaldsskólarnir foreldrum aðeins upplýsingar um mætingar og ástundun til 18 ára aldurs, sem að mati verkefnisstjórans er ekki ásættanlegt. Samstarf framhaldsskólanna við erlenda foreldra ætti að breytast með nýjum framhaldsskólalögum sem gera ráð fyrir sérstakri móttökuáætlun fyrir erlenda nemendur.

6.9 Stigveldi þjóðerna

Í rannsókn Hönnu Ragnarsdóttur og Hildar Blöndal á stöðu og reynslu erlendra nemenda við Kennaraháskóla Íslands (2007) kemur fram ólík valdastaða þjóðerna og tungumála. Viðmælandi í þeirri rannsókn telur erlendu nemendurna raðast í virðingarstöðu eftir því hversu útlenskir þeir eru. Svíi sé þannig 50% útlenskur en Taílendingur sé 200% útlenskur. Þetta mat byggir hann á framkomu nemenda og kennara við erlendu nemendurna og stöðu þeirra innan nemendahópsins.

Skólasamfélag þarf að vera vakandi fyrir fordómum og gera nemendum sínum ljóst að þeir séu ekki liðnir í skólasamfélaginu. Grunnskólinn talar skýrt í stefnu sinni gegn fordómum í hvaða mynd sem þeir birtast. Þeir virðast þó ná að skjóta upp kollinum eins og viðmælendur greina frá í viðtölum sínum. Það getur verið erfitt að takast á við fordóma ef ekki tekst að gera það á fyrirbyggjandi hátt.

Í nýbúadeild grunnskólans eru nemendur frá um 30 löndum. Það hefur þegar komið fram að erlendu grunnskólanemendurnir eiga í innbyrðis vináttusamböndum. Þegar spurt er hvort allir erlendu nemendurnir séu vinir, er algengt að Pólverjar séu með sérstöðu. Margir viðmælenda telja alla erlendu nemendurna geta verið vini: „En Pólverjarnir, þeir eru sér.“

Þegar spurt er hvort þetta sé vegna fjölda þeirra, telja viðmælendur það aðeins skýra hluta vandans. Sumir telja þá ekki vilja blandast öðrum, aðrir að íslenskir krakkar líti á þá sem þakk. Þá kom fram að pólsk stúlka, sem vildi frekar vera með öðrum erlendum krökkum en löndum sínum, fékk glósur frá þeim. Ein pólsk stúlka talar um að pólskir krakkar hegði sér vel í heimalandinu, en hér noti sumir þeirra ljót orð og hegði sér verr. Stúlka úr hópi nýkominna Pólverja talar um að það séu allir góðir við sig fyrir utan portúgalskan dreng, sem best sé að vera ekki nálægt.

Síðastliðinn vetur voru erjur milli Pólverja og Portúgala í skólanum. Portúgalskur túlkur sagði þetta vera sama mynstrið og hann yrði var við á vinnumarkaðnum, þar sem þessar þjóðir vinna gjarnan hlið við hlið. Þetta leiðir hugann að stöðu Pólverja í sögulegu samhengi. Þjóð milli tveggja herraþjóða, sem iðulega hafa látið finna fyrir styrk sínum. Í bókinni *Dauðinn í Feneyjum* eftir Thomas Mann er ungur veiklulegur maður, Tadeusz, táknmynd Pólverja á meðan Aschenbach hinn þýski er táknmynd herraþjóðarinnar í vestri. Það er ójafnvægi á milli sögupersóna og segja má að í bókinni kristallist veik staða Pólverja í evrópsku samfélagi (Mann, 2005).

Pólverjar verða fyrir annars konar fordómum en asískir nemendur finna fyrir vegna útlitseinkenna. Hluta vandans má rekja til fréttáflutnings, en fjölmiðlar á Íslandi hafa verið iðnir við að tilgreina þátttöku Pólverja í ýmiss konar sakhæfu athæfi. Í Morgunblaðinu 14. september talar Steinþór Guðbjartsson fréttaskýrandi um að Pólverjar verði fyrir fordómum á Íslandi vegna fregna af innbrotum. Hann tók viðtöl við Pólverja búsetta á Íslandi, sem segja þennan frávikshóp setja svartan blett á alla Pólverja búsetta hérlendis (Steinþór Guðbjartsson, 2009). Þetta er umhugsunarvert og sjálfsagt spila margir þættir þarna inn í. Það að þjóðirnar hafi goggunarröð sín á milli eru ekki ný sannindi.

Í skóla með stóra nýbúadeild hefur slíkt áður komið í ljós, til dæmis í formi þess að gamlar herraþjóðir líti stórt á sig gagnvart asískum krökkum. Þegar rætt er um fordóma sem erlendir nemendur verða fyrir er yfirleitt átt við fordóma Íslendinga gagnvart útlendingum. Fordómar milli

erlendra nemenda geta þó verið mun djúpstæðari og átt rætur í gömlum erjum milli heimalanda þeirra.

6.10 Skóli án aðgreiningar

Í annarri grein Salamanca-yfirlýsingarinnar, sem samþykkt var í Salamanca á Spáni 1994, segir að almennir skólar séu virkasta aflið til að sigrast á hugarfari mismununar, móta þjóðfélag án aðgreiningar og koma á menntun öllum til handa. Einstaklingar með sérþarfir á sviði menntunar skuli hafa aðgang að almennum skólum og þar beri að mæta þörfum þeirra með kennsluáðferðum í þeim anda að mið sé tekið af barninu (Menntamálaráðuneytið, 2009b).

Viðmælendur skiptast mjög þegar spurt er hvort sérstakir skólar eigi að taka á móti erlendum nemendum eða hvort þeir eigi að geta valið skóla á sama hátt og íslenskir krakkar. Grunnskólanemendurnir sjá þarna plúsa og mínusa, eins og tailenska stúlkan orðar það. Þeir sjá að það tefur fyrir íslenskunámi og tengslum við íslensku krakkana að margir, sem tala sama mál, séu í sama skóla. Aftur á móti hræðast þeir einsemd og útilokun í hverfis-skóla, án þess stuðnings sem nýbúadeild býður upp á. Meirihluti viðmælenda telur að það sé farsælast að erlendir grunnskólanemendur sækji hverfis-skóla sína.

Framhaldsskólanemendurnir eru ákveðið fylgjandi því að hafa val um framhaldsskóla frekar en að þeim sé beint í tiltekna skóla. Aðalvandamálið sjá þeir í inntökuskilyrðum, en vinsælir skólar fara fram á háar einkunnir úr grunnskóla. Þar njóta erlendir nemendur ekki sannmælis, því ekki er hægt að gera ráð fyrir að þeir skili jafngóðum árangri og innfæddir á íslensku móðurmálsprófi, svo dæmi sé tekið. Góð tillaga kom frá suður-amerísku stúlkunni í áfangaskóla án nýbúadeildar. Hún stakk upp á því að það væru tveir pottar, annar með íslenskum nemendum og hinn með erlendum, og ákveðinn kvóti væri síðan tekinn úr hvorum potti.

Viðmælendur úr hópi kennara eru fylgjandi því að skólar sérhæfi sig á tilteknu sviði en nemendur eigi að hafa val og einkunnir megi ekki hefta þá. Verkefnisstjórnin telur bekkjarkerfi heppilegra félagslega en áfangakerfi. Ýmis rök hníga að því að það eigi við rök að styðjast og má þar líta til svara viðmælenda. Viðmælendur úr áfangaskólum tala um hversu illa kerfið hafi verið kynnt fyrir þeim og að það hefði þurft að leiðbeina þeim betur með námslega samsetningu. Þá er dæmið um asísku

stúlkuna sem sat ein eftir við borðið einnig sláandi lýsing úr áfangaskóla. Áfangakerfið felur aftur á móti í sér að hægt er að taka námið á lengri tíma, sem getur nýst erlendum nemendum vel.

Bekkjarskólastúlkurnar eru ánægðar með bekkjarkerfið og finna fyrir félagslegum stuðningi þess. Það ber að hafa í huga að þar er um tvo mjög sterka námsmenn að ræða, annars hefðu þær ekki komist inn í skóla sem fer fram á mjög háar einkunnir til inntöku.

6.11 Ólíkir menningarheimar

Samkvæmt kenningum Bourdieu (1997) er það áhrifaríkast við menningarauð hvernig hann erfist. Einstaklingur, sem býr yfir þeirri þekkingu og menntun sem metin er, á þannig auðveldara með að tileinka sér nýja kunnáttu. Sem dæmi má taka rannsóknir Brooker (2002) og Heath (1983) sem benda til að börn miðstéttar á Vesturlöndum komi betur undirbúin í skóla á Vesturlöndum en nemendur sem koma af menningarsvæðum með minni áherslu á læsi í máluppeldi. Niðurstöður rannsóknar Brooker (2002), sem bar innlenda nemendur í breskum skóla saman við nemendur frá Bangladesh, sýndu að fjölskyldurnar frá Bangladesh áttu ríkan menningarauð en hann var annar en menningarauður skólans, sem byggðist á menningu breskrar millistéttar og var því einskis metinn í skólanum.

Sumir viðmælenda búa í tveimur menningarheimum, þar sem menning heimalands og siðir eru í gildi á heimilinu. Það er erfitt að viðhalda menningarauði heimalands og á sama tíma að eignast hlutdeild í hinum nýja menningarauði viðtökulands.

Kröfumar heima fyrir beinast að því að rækta siði og venjur upprunalandsins, virða foreldra og hjálpa til við störf á heimilinu, meðan íslenskir unglingar búa við meira frjálsræði. Börnin reyna að vera vestræn utan heimilis og að einhverju leyti að virða siði upprunalandsins heima fyrir. Þetta getur valdið togstreitu á heimilum, samanber orð stúlkunnanna frá Srí Lanka, sem segjast í raun vera meiri Íslendingar í dag og að foreldramir misskilji þær oft og óttist frjálsræði vestrænnar menningar.

Þetta veldur erfiðleikum við að tengjast íslenskum krökkum félagslega en þeir mega yfirleitt vera lengur úti á kvöldin, samanber orð annarrar stúlkunnar frá Srí Lanka, sem á í erfiðleikum með að fara í

bekkjarafmæli. Þetta atriði veldur einnig erfiðleikum við að sækja það félagslíf sem skólinn býður upp á.

Framhaldsskólakennararnir sem rætt var við álitu að lítið væri hugað að áhrifum togstreitu milli tveggja menningarheima á nemendur með ólíkan menningarbakgrunn í skólunum, en sviðsstjórinn benti á erfiðleika íslamskra nemenda í ramadanmánuði. Þetta bendir til að skólarnir hafi ekki áttað sig nægilega vel á samfélagslegu samhengi sínu og má túlka þetta sem dæmi um rangsnúna þekkingu (fr. méconnaissance).

Þegar spurt er hvar viðmælendur ætla að setjast að í framtíðinni, kemur þessi togstreita í ljós í svörum þeirra. Það er algengt að nemendur vilji fara heim aftur og sláandi dæmi um þetta er tailenska stúlkan, sem veltir fyrir sér kostum þess að búa á Íslandi en hvíslar síðan: „Ég vil bara fara heim, en ég get ekki sagt það upphátt.“ Það ber einnig á óöryggi sem kemur fram í því hversu tvístígandi þau eru þegar spurt er um framtíðina. Einstaka eru þó ákveðin í því að setjast að á Íslandi og telja Ísland landið sitt.

7 Lokaorð

Gott samfélag býr yfir góðum skólum þar sem börn og unglingar fá notið styrkleika sinna og líður vel. Skólum þar sem börn og unglingar þroska félagslega hæfileika sína og efla með sér lýðræðislega og gagnrýna hugsun. En börn mótast ekki nema að litlu leyti í skólanum. Skólinn er ávallt spegilmynd samfélagsins.

Í þessari ritgerð hef ég leitast við að greina og skýra frá niðurstöðum eigindlegar rannsóknar minnar á viðhorfum erlendra grunn- og framhaldsskólanemenda til þeirra hindrana sem verða á vegi þeirra í íslensku skólakerfi. Ég setti fram þá tilgátu að ólíkur menningarauður einstaklings og skóla sé helsta hindrun á vegi hans í skólakerfinu. Því ólíkari sem heimameningin sé skólameningunni, því fleiri hindranir verði á vegi erlendra nemenda við upphaf skólagöngu.

Einkum var gengið út frá kenningum Frakkans Pierre Bourdieu um menningar- og félagsauð. Einnig var stuðst við kenningar annarra innlendra og erlendra fræðimanna, sem rannsakað hafa þá þætti, sem ég taldi hafa áhrif á framvindu náms erlendra nemenda í íslenskum grunn- og framhaldsskólum. Út frá þeim voru settar fram spurningar sem lagðar voru til grundvallar í viðtölum við nemendur og kennara. Spurt var um þætti eins og menningarlegan bakgrunn, stéttarstöðu foreldra, tungumál, viðhorf og gengi í námi, gildismat og félagsleg tengsl.

Í eigindlegri rannsókn sem þessari er hvorki hægt að yfirfæra niðurstöður yfir á alla erlenda nemendur, sem komið hafa til landsins á aldrinum 10 –15 ára, né alla erlenda nemendur sem stunda hér nám. Rannsókn sem þessi er ákveðnum takmörkunum háð, mörgum spurningum er enn ósvarað og óneitanlega væri spennandi að takast á við frekari rannsóknir á skólagöngu erlendra nemenda.

Styrkleiki rannsóknarinnar er fyrst og fremst fölginn í eigindlegu eðli hennar þar sem raddir nokkurra nemenda hafa fengið að njóta sína og reynsla þeirra af íslensku skólakerfi verið dregin fram. Þess ber að geta að ég þekki alla viðmælendur og tel það traust sem var til staðar milli mín og þeirra hafa orðið til þess að þeir ræddu sorgir sínar og sigra af fyllstu einlægni. Af reynslu þessara einstaklinga má draga nokkurn lærdóm um hvernig betur megi standa að skólagöngu erlendra nemenda í grunn- og framhaldsskólum.

Ég tel kenningar og hugtök Bourdieu sem settar voru fram við franskar og alsírskar aðstæður, hafa hjálpað mér við að bera kennsl á og greina þá duldu mismunun sem erlendir nemendur verða fyrir í íslensku skólakerfi. Í kenningum hans eru ríkjandi hugmyndir í menntun og menningu skoðaðar gagnrýnum augum en ekki gengið út frá þeim sem sjálfsögðum. Ég tel þær hafa hjálpað mér til þess fá jákvætt svar við tilgátu minni um ólíkan menningarbakgrunn sem stærstu hindrun á vegi erlendra nemenda í íslensku skólakerfi.

Meginniðurstaða þessarar rannsóknar er að félagsleg einangrun sé sá þáttur sem reynist erlendum nemendum erfiðastur. Lítil íslenskukunnátta er stór hindrun, en aukin færni í íslensku tryggir ekki aðgang að íslenskum vinahópi. Fjölmenningarleg menntun, þar sem stefnumörkun, viðhorf og kennsluhættir grundvallast á gagnkvæmri virðingu, jafnrétti, víðsýni, umburðarlyndi, sveigjanleika og lýðræði eru nauðsynlegur þáttur þess að vinna gegn mismunun þessa nemendahóps, en nægir þó ekki. Allt skólasamfélagið þarf að viðurkenna og kynna sér menningar- og félagsauð innflytjenda og líta á fjölbreytileikann sem styrk í stað veikleika að öðrum kosti mun skólinn halda áfram að viðhalda því misrétti sem fyrir er í samfélaginu.

Þetta var áhugavert og krefjandi viðfangsefni sem vonandi kemur einhverjum að gagni við að efla stöðu erlendra nemenda, bæði náms- og félagslega, í íslenskum skólum.

Heimildaskrá

- Alþýðusamband Íslands (2009). *Atvinnumál*. Sótt í desember 2009 af vefslóð: www.asi.is
- Ager, D. (2001). *Motivation in language planning and language policy*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Armstrong, T. (2001). Grunnur fjölgreindakenningarinnar og Fjölgreindir og einstaklingsþroski. Í *Fjölgreindir í skólastofunni* (2.útg.). Erla Kristjánsdóttir þýddi og staðfærði. Reykjavík: JPV útgáfa.
- Austurbæjarskóli (2009). *Stefna skólans*. Sótt 27.10.2009 af vefslóð: <http://austurbajarskoli.is/>
- Banks, J.A. (2005). Approaches to multicultural curriculum reform. Í J.A. Banks & C.A.M.Banks (ritstjórar). *Multicultural education. Issues and perspectives* (5.útgáfa). (bls. 242-264). New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Batelaan, P. (1998). *Towards an Equitable Classroom. Cooperative learning in intercultural Education in Europe*. Hilversum: International Association for Intercultural Education (IAIE).
- Beck, U. (1992). *Risk society: Towards a new modernity* (Mark Ritter þýddi). London: Sage.
- Birna Arnbjörnsdóttir (2005, apríl). *Tvítyngi barna*. Erindi var lagt fram og innihald þess kynnt á ráðstefnu Stofnunar Vigdísar Finnbogadóttur í Reykjavík. Tilvitnanir með leyfi höfundar.
- Bogdan, R.C. & Biklen, S.K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (4. útgáfa). Boston: Allyn and Bacon.
- Bourdieu, P. (1997). The forms of capital. Í Halsey, A.H, Lauder, H., Brown, P. og Wells, A.S. (ritstjórar), *Education: Culture, economy, society* (bls. 46-57). Oxford: University Press.
- Brooker, L. (2002). *Starting School: Young children learning cultures*. Philadelphia: Open University Press.
- Brown, H. D. (2001). *Teaching by principles. An interactive approach to language pedagogy*. New York: Pearson Education.

- Cohen, E. (1994). Groupwork as a strategy for classrooms, why groupwork? The dilemma of groupwork og groupwork in the bilingual classroom. Í *Designing Groupwork. Strategies for the heterogeneous classroom*. New York og London: Teachers College Press.
- Cohen, E. (1997). *Working for equity in heterogeneous classrooms: Sociological theory in practice*. New York: Teachers College Press.
- Collier, V. P. (1989). How long? A synthesis of research on academic achievement in second language: *TESOL Quarterly*, 23(3), 509-531.
- Cummins, J. (1991). Interdependence of first-and second – language proficiency in bilingual children. Í: Bialystok, E. (ritstjóri). *Language processing in bilingual children* (bls.70-89). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2001). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. Í Baker, C. og Hornberger, N. H. (ritstjórar). *An introductory reader to the writings of Jim Cummins* (bls. 63-959). Clevedon UK: Multilingual Matters Ltd.
- Cummins, J. (2004). *Language, power and pedagogy. Bilingual children in the crossfire*. UK: Multilingual Matters Ltd.
- Elsa Sigríður Jónsdóttir (2000). Tvítyngd leikskólabörn. *Uppeldi og menntun*, 9, 95 - 110.
- Flick, U. (2006). *An Introduction to qualitative research.*: London: Sage Publications.
- Gestur Guðmundsson (2008). *Félagsfræði menntunar*. Reykjavík: Skrudda.
- Guðrún Pétursdóttir (2003). *Allir geta eitthvað, enginn getur allt: Fjölmenningarleg kennsla frá leikskóla til framhaldsskóla*. Hólar: Bókarútgáfan Hólar.
- Hajer, M. (2000). Creating a language – Promoting classroom: Content – Area teachers at work. Í: Hall, J. K. og Verplaetse, L. S. (ritstjórar). *Second and foreign language learning through classroom interaction*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Ass. USA.
- Hanna Ragnarsdóttir (2002). *Menningarmenntun og trúfrelsi í leikskóla og grunnskóla*. Sótt 1. október 2009 af vefslóð: http://www.kirkjan.is/?trumal/menning/a_sama_bati/menningarmenntun_og_trufrelsi

- Hanna Ragnarsdóttir (2007). *Collisions and continuities: Ten immigrant families and their children in Icelandic society and schools*. Oslo: Universitetet Oslo.
- Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal (2007). Háskólastigið í ljósi hnattvæðingar: Rannsókn á stöðu og reynslu erlendra nemenda við Kennaraháskóla Íslands. *Uppeldi og menntun*, 16, 161-182.
- Heath, S. B. (1983). *Ways with words*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Lög um framhaldsskóla nr. 2/2008.
- Lög um grunnskóla nr. 24/2008.
- Mann, T. (2005). *Dauðinn í Feneyjum*. Þorbjörg Bjarnar Friðriksdóttir þýddi. Reykjavík: Hávallaútgáfan.
- McMillan, J. H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer* (4. útgáfa). Boston: Pearson.
- Menntamálaráðuneytið. (2004). *Aðalnámskrá framhaldsskóla: Almennur hluti*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Menntamálaráðuneytið. (2009a). *Ný menntastefna*. Sótt 20. október 2009 af vefslóð: <http://www.nymenntastefna.is/framhaldsskólar/>
- Menntamálaráðuneytið. (2009b). *Salamanca-yfirlýsingin. Um grundvöll, stefnu og framkvæmd í málefnum nemenda með sérþarfir*. Sótt 1. nóvember 2009 af vefslóð: <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefing-efni/utgefin-ritog-skyrslur/HTMLrit/nr/2137>
- Ólafur Páll Jónsson (2008). *Réttlæti, mismunur og mismunun*. Óútgefið handrit. Tilvitnanir með leyfi höfundar.
- Paelman, F. (2002). *CLIM - manual*. Centre for intercultural education, Gent: Steunpunt ICO.
- Ragna Lára Jakobsdóttir (2007). Rannsóknir á Íslandi: Fjölmenningsamfélagið. Í Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir og Magnús Þorkell Bernharðsson (ritstjórar). *Fjölmennig á Íslandi* (bls.185-148). Reykjavík: Háskólaútgáfan.

- Rannveig Þórisdóttir, Sigurlaug Hrund Svavarsdóttir og Jón Gunnar Bernburg (1997). *Aðlögun Íslendinga af erlendum uppruna og stefnumótun í málefnum þeirra*. Reykjavík: Rannsóknarstofnun uppeldis- og menntamála.
- Reykjavíkurborg (2001). *Fjölmenningarstefna Reykjavíkurborgar 2001-2004*. Reykjavík: Grafik.
- Siegel, J. (2003). „Social context.“ *Handbook of second language acquisition*. Doughty, C. og Long, M. H. (ritstjórar). Oxford: Blackwell.
- Sigurður Kristinsson (2003). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigriður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar). *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (bls. 161-180). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Solveig Brynja Grétarsdóttir (2007). *Málskipti – hvað skiptir máli? Rannsókn á námsframvindu 119 unglinga með annað móðurmál en íslensku í framhaldsskólum*. Óbirt M. Paed.-ritgerð: Háskóli Íslands, Hugvísindadeild.
- Steinþór Guðbjartsson (2009, 14.september). Brotamenn eru frávikshópur. *Morgunblaðið*, bls. 2
- Strauss, A.L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Thomas, W. P. og Collier, V. P. (2002). A national study of school effectiveness for language minority students' long – term academic achievement. Sótt í janúar 2009 af vefslóð: <http://www.cal.org/crede/pubs/ResBrief10.htm>
- Torfi Tulinius (2001). Virðing í flóknu samfélagi. Getur félagsfræði Pierre Bourdieu skýrt hlutverk og eðli virðingar í íslensku miðaldasamfélagi? Í Helgi Þorláksson (ritstjóri). *Sæmdarmenn: Um heiður á þjóðveldisöld* (bls. 57-89). Reykjavík: Hugvísindastofnun, Háskólaútgáfan.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Webb, J., Schirato, T. og Danaher, G. (2002). *Understanding Bourdieu*. London: Sage.

Þóra Björk Hjartardóttir (2004). Íslenska í breyttu málumhverfi.
Málstefna. Language Planning. Ari Páll Kristinsson og Gauti
Kristmannsson (ritstjórar). *Rit íslenskrar málnefndar*, 14, 113-121.