



Ég vil tala meiri íslensku!

Rannsókn á munnlegum samskiptum
nemenda með annað móðurmál en
íslensku við íslenska jafnaldra í efri
bekkjum grunnskóla.

Sigurveig H. Kristjánsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed. gráðu
Háskóli Íslands
Menntavísindasvið

„Ég vil tala meiri íslensku!“

***Rannsókn á munnlegum samskiptum nemenda
með annað móðurmál en íslensku við íslenska
jafnaldra í efri bekkjum grunnskóla.***

Sigurveig H. Kristjánsdóttir

Lokaverkefni til M.Ed.-gráðu í uppeldis og menntunarfræðum

Leiðbeinandi: Halla Jónsdóttir

Uppeldis og menntunarfræðideild
Menntavísindasvið Háskóla Íslands
Júní 2010

Ég vil tala meiri íslensku! :Rannsókn á munnlegum samskiptum nemenda með annað móðurmál en íslensku við íslenska jafnaldra í efri bekkjum grunnskóla.

Lokaverkefni til meistaraþrófs við uppeldis og menntunarfræðideild, Menntavísindasvið Háskóla Íslands

© 2010 Sigurveig H. Kristjánsdóttir
Ritgerðina má ekki afrita nema með leyfi höfundar.

Prentun: Háskólaprent ehf.
Reykjavík, 2010

Formáli

Þessi ritgerð er meistaraþrófsverkefni til M.Ed. gráðu við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Vægi hennar er 10 einingar/20 ECTS. Leiðsagnarkennari var Halla Jónsdóttir, aðjunkt. Ég vil þakka henni kærlega fyrir uppbyggjandi leiðsögn og þægilega nærveru allan tímann og áttum við marga góða fundi á meðan á verkefninu stóð. Dr. Gunnar E. Finnbogason, prófessor var ráðgjafi og vil ég þakka honum fyrir gagnlegar ábendingar. Verkefnið hófst sumarið 2009 með heimildaöflun og gerð rannsóknaráætlunar. Ritgerðin er byggð á eigindlegri rannsókn sem fór fram í október og nóvember 2009.

Upphaflega hugmyndin að rannsókn minni kom í framhaldi af verkefni sem ég vann ásamt fjórum nemendum í námskeiðinu í Kenningum í félagsfræði og heimspeki menntunar, en það verkefni var rannsóknaráætlun sem við nefndum „Af hverju er ég ekki með?“ og fjallaði um hugmynd að eigindlegri rannsókn á virkri þátttöku nemenda með annað móðurmál en íslensku í leik- grunn- og framhaldsskóla. Mig langaði að framkvæma svipaða rannsókn en einskorða mig við grunnskólann og þá efri bekk hans, vegna þess að ég kenni í móttökudeild í grunnskóla fyrir nemendur með annað móðurmál en íslensku. Eftir miklar vangaveltur og ígrundun ákvað ég að þrengja sjónarhornið og skoða munnleg samskipti erlendra barna í efri bekkjum grunnskóla við íslenska jafnaldra, en ég hef miklar áhyggjur af einangrun erlendu barnanna í skólasamfélaginu.

Ég velti upp nokkrum möguleikum um val á þátttakendum. Að lokum ákvað ég með aðstoð leiðsagnarkennara míns að skoða eigin vettvang og velja fjóra af mínum nemendum í níunda og tíunda bekk.

Skólastjóranum mínum þakka ég fyrir að leyfa mér að gera rannsóknina í skólanum. Ég vil þakka samstarfskennurum fyrir að taka á móti mér inni í kennslustundum og hlusta á mig þegar ég var að vinna úr niðurstöðum rannsóknarinnar. Ég vil sérstaklega þakka foreldrum barnanna fyrir að gefa samþykki fyrir þátttöku barna sinna. Börnunum sem tóku þátt í rannsókninni þakka ég hjartanlega fyrir alla þolinmæðina sem þau sýndu mér á meðan á rannsókninni stóð.

Ég vil að lokum þakka fjölskyldunni, Ingibjörgu tengdadóttur minni fyrir aðstoðina við lokafráganginn og manninum mínum fyrir ómældan stuðning, þolinmæði og hvatningu þetta ár sem verkefnið stóð yfir.

Ágrip

Viðfangsefni þessa verkefnis er að greina frá rannsókn sem byggir á kenningum Bruner, þar sem skoðuð eru munnleg samskipti barna með annað móðurmál en íslensku í efri bekkjum grunnskóla. Þátttakendur eru fjögur börn í níunda og tíunda bekk, tvær stúlkur og tveir drengir sem eiga það sameiginlegt að hafa byrjað í íslenskum grunnskóla í sjöunda bekk eða síðar og höfðu dvalið á Íslandi a.m.k. í eitt ár þegar rannsóknin fór fram.

Rannsókninni er ætlað að svara eftirfarandi spurningu: **Hvernig tekst börnum með annað móðurmál en íslensku í efri bekkjum grunnskóla að eiga munnleg samskipti við íslenska jafnaldra inni í kennslustundum?**

Gagnaöflun fór fram með eigindlegri aðferðafræði, þar sem tekin voru **hálfopin viðtöl** við hvert barn, farið á vettvang bæði í bóklegar og verklegar kennslustundir og skoðaðar dagbækur barnanna um samskipti. Þau skráðu hjá sér samskipti sín í eina viku. Vettvangsathuganirnar voru framkvæmdar til að bera saman upplifun barnanna og athugun rannsakanda. Markmiðið með dagbókarskrifunum var að skoða dagleg samskipti barnanna á heimilum, í skólanum og utan hans.

Helstu niðurstöður eru að börnin eru í litlum sem engum munnlegum samskiptum við íslenska jafnaldra, en það getur seinkað íslenskunáminu og hindrað félagslega aðlögun þeirra. Börnin vilja læra meiri íslensku og fá tækifæri til að tala hana við íslenska jafnaldra. Þau hafa jákvætt viðhorf til íslenskra jafnaldra og vilja kynna þeim þegar þau geta talað betri íslensku. Börnin ætla í áframhaldandi nám eftir að grunnskóla lýkur og þrjú ætla að búa hér á landi í framtíðinni vegna þess að þeim finnst gott að búa á Íslandi.

Af þessum niðurstöðum má draga þann lærdóm að skólinn þurfi að leita leiða til að auka munnleg samskipti barna með annað móðurmál en íslensku við íslenska jafnaldra, ásamt því að styrkja félagsleg samskipti þeirra.

Abstract

I want to speak more Icelandic!

This project reports on a research based on Bruner's theories where oral communication of children in the higher grades of a basic school, who do not have Icelandic as their native language, is observed. Four children in the ninth and tenth grades participated in this, two girls and two boys, who had, all of them, entered an Icelandic basic school in the seventh grade or later, and lived in Iceland for at least one year when the research took place.

The research was meant to answer the following question: **How do children with non-Icelandic native language in the higher grades of a basic school manage to communicate orally in the classroom with Icelandic children of the same age?**

Obtaining of data was through a qualitative approach **where half-open interviews** with each child were conducted, both academic and practical work lessons were attended and the children's diaries about communication were examined. They took note of their communications for one week. On-scene observations took place so as to compare the children's experiences with the observations by the researcher. The purpose of keeping diaries was to observe daily communication of the children in their homes, at school and when not at school.

The main results are that orally the children communicate little or not at all with Icelandic children of the same age, which may slow down their learning Icelandic and interfere with their adjusting socially. The children want to learn more Icelandic and to have opportunities to speak it with their Icelandic counterparts. They have a positive attitude towards the Icelandic children of the same age, and want to get to know them when they become better at speaking Icelandic. The children intend to go in for further education after they finish their basic school studies and three of them intend to live in Iceland in the future as they like living here.

From these results the conclusion can be drawn that the school needs to find ways to increase oral communications of children who do not have Icelandic as their native language with Icelandic children of the same age, along with strengthening their social interaction.

Efnisyfirlit

1	Inngangur	11
2	Fræðilegur bakgrunnur	15
2.1	Skilgreiningar á hugtökum	15
2.2	Kenningar	18
2.3	Fyrri rannsóknir	21
2.4	Samantekt	27
3	Rannsóknin	29
3.1	Rannsóknaraðferð – snið – nálgun	29
3.2	Gagnaöflun, val á þáttakendum og vettvangi	30
3.3	Kynning á vettvangi og þáttakendum	33
3.3.1	Skólinn	33
3.3.2	Anna	33
3.3.3	Berta	34
3.3.4	Davíð	34
3.3.5	Egill	35
3.4	Áreiðanleiki rannsóknarinnar	35
3.5	Siðferðileg atriði	36
3.6	Úrvinnsla og gagnagreining	38
4	Niðurstöður	41
4.1	Viðtölin	41
4.1.1	Líðan	42
4.1.2	Tungumálakunnátta og -notkun	43
4.1.3	Samskipti, munnleg samskipti við íslenska jafnaldra ..	43
4.1.4	Viðhorf til íslenskra jafnaldra og væntingar til samskipta við þá	44
4.1.5	Úrræði og framtíðarsýn	44
4.2	Vettvangsathuganir	45
4.2.1	Bóklegar kennslustundir	45

4.2.2	Verklegar kennslustundir.....	47
4.3	Dagbækurnar	49
5	Umræður.....	51
6	Lokaorð	57
	Heimildaskrá	59
	Viðaukar.....	63

1 Inngangur

Börnum með annað móðurmál en íslensku hefur fjölgað mjög í grunnskólum landsins. Þau eru jákvæð viðbót við hinn fjölbreytta hóp sem fyrir er, en þeim þarf að gefa margvísleg tækifæri til náms og eins góðan aðgang að íslensku samfélagi og unnt er. Þessi börn þurfa að fá tækifæri til að kynnast íslenskrri menningu og skólamenningu sem íslenskir jafnaldrar þeirra upplifa og taka daglega þátt í. Börn með annað móðurmál en íslensku þurfa á íslenskukunnáttu að halda til að verða virkir þátttakendur í samfélaginu. Grunnskólinn gegnir mikilvægu hlutverki í að þjálfa börn í íslensku og menningarfærni, sem auðveldar þeim samskipti við íslensk börn og fullorðna, ásamt því að stuðla að félagsfærni (*Aðalnámskrá grunnskóla, íslenska, 2007*).

Í starfi mínu sem sérstakur íslenskukennari í móttökueld grunnskóla fyrir börn með annað móðurmál en íslensku hef ég orðið vör við lítil munnleg samskipti áður nefndra barna í efri bekkjunum við íslenska jafnaldra. Í samræðum mínum við börnin hafa oft komið upp setningar eins og „Þau vilja ekki tala við mig“ „Þau skilja mig ekki“ „Þau tala ekki við mig“. Þarna eru börn með annað móðurmál en íslensku í efri bekkjum grunnskólans að tala um íslensk bekkjarsystkini sín. Hanna Ragnarsdóttir (2007b) vitnar m.a. í fræðimennina Brooker, Hernandez og Nieto, þegar hún segir að margar rannsóknir undanfarinna ára hafi sýnt fram á jaðarstöðu barna af erlendum uppruna á öllum skólastigum víða um lönd. Hún skilgreinir jaðarstöðu barna þannig að þau verði utanvelta bæði félagslega og í námi og nái ekki góðri fótfestu í skólanum, en hún bætir við að þó að fjölmarga undantekningar séu á þessu sé vitneskjan um hvert einstakt barn sem ekki getur notið hæfileika sinna í skóla næg til þess að huga verði að skipulagi í viðkomandi skóla.

Bekkjarsamfélagið leikur mikilvægt hlutverk í félagslegri vellíðan allra nemenda og ekki hvað síst þeirra sem eru að fóta sig í nýju og oft mjög framandi umhverfi, en það á við börn með annað móðurmál en íslensku. Talið er að börnum líði betur í skólanum ef þau eiga kost á jákvæðum samskiptum hvert við annað. Elín Þöll Þórðardóttir (2007) segir að tvítyngd börn þurfi líkt og eintyngd fyrst og fremst örvun og hvatningu í eðlilegu, afslöppuðu og hvetjandi umhverfi. Hún segir m.a.: „Það er ekki nærri jafn mikil þörf á því eins og mörgum hefur fundist að sérsníða umhverfi að þörfum tvítyngdra barna“ (Elín Þöll Þórðardóttir,

2007:124). Hún tekur þannig undir það viðhorf að almennur bekkur geti hentað þeim fyllilega eins vel og nýbúadeildir eða móttökubekkir.

Í rannsókninni eru skoðuð munnleg samskipti fjögurra barna í níunda og tíunda bekk grunnskóla við íslenska jafnaldra sína og þá sérstaklega inni í kennslustundum. Tilgangurinn er að fá fram upplifun, viðhorf, væntingar þátttakenda til munnlegra samskipta við íslenska jafnaldra og jafnvel leiðir til úrbóta.

Ég byggi rannsóknina á eftirfarandi rannsóknarspurningu:

Hvernig tekst börnum með annað móðurmál en íslensku í efri bekkjum grunnskóla að eiga munnleg samskipti við íslenska jafnaldra inni í kennslustundum?

Spurningin er áhugaverð m.a. í ljósi þess að inni í kennslustofunni getur kennarinn stjórnað aðstæðum, valið kennsluhætti sem leiða til munnlegra samskipta og unnið með ákveðin gildi sem leiða til jákvæðra samskipta s.s. kurteisi, virðingu, traust og samvinnu. Ef börn með annað móðurmál en íslensku fá tækifæri til munnlegra samskipta við jafnaldra í bekkjarsamfélaginu undir stjórn kennara, muni sú reynsla hjálpa þeim til munnlegra samskipta á öðrum vettvangi. Í bókinni *Democracy and Education* kemur fram sú skoðun höfundar, að öll samskipti séu menntandi. Menntandi hugsunum og tilfinningum og með virkri þátttöku í samskiptum gefst þeim tækifæri til að auka og breyta eigin reynslu (Dewey, 1916).

Í rannsókninni valdi ég að skoða eigin vettvang, vegna þess að þar þekki ég til og er búin að vinna ákveðið traust barnanna. Þetta tel ég mikilvæga þætti til að ná inn í hugarheim þátttakenda. Enn fremur langaði mig að rannsóknin nýttist skólanum mínum með beinum hætti. Þetta forskot mitt getur haft áhrif á vettvangsathuganir mínar og litað samskipti mín við samstarfsmenn. Einnig munu siðferðilegar spurningar koma upp, þegar ég stíg út úr kennarahlutverkinu og inn í hlutverk rannsakandans á sama vettvangi. Með þetta í huga er nauðsynlegt fyrir mig að skilja að þessi tvö hlutverk. Brooker (2002) gerði rannsókn í skóla þar sem hún hafði starfað sem kennari í tuttugu ár. Mig langar að gera hennar orð að mínum þegar hún lýsir hinu breytta hlutverki sínu, en þar segir hún m.a. að þessi breytta staða hafi fyrst og fremst krafist þess að hún ígrundaði á gagnrýnin hátt skoðanir og gildi sem hún hafði öðlast á starfsferli sínum sem kennari. Ég hafði orð Brooker að leiðarljósi meðan á rannsókninni stóð og ígrundaði stöðugt þau gildi sem ég hef

reynt að leggja áherslu á í kennslunni í rúma þrjú áratugi, sérstaklega með námslega og félagslega velferð nemenda minna í huga.

Í ritgerðinni eru sex meginkaflar. Í inngangi er farið yfir hugmyndina að verkefnavali og markmiðum rannsóknarinnar. Í öðrum kafla eru lykilhugtök rannsóknarinnar skilgreind, fjallað um fræðilega þekkingu og greint frá rannsóknum sem stuðst er við og tengjast viðfangsefninu. Í þriðja kafla er rannsóknaraðferðin útskýrð og framkvæmd hennar á vettvangi. Einnig sagt frá vali á þátttakendum og vettvangi, ásamt kynningu. Í lok kaflans er sagt frá áreiðanleika, siðferðilegum atriðum, úrvinnslu og gagnagreiningu. Í fjórða kafla er greint frá niðurstöðum rannsóknarinnar sem komu fram í viðtölunum, í vettvangsathugunum og í dagbókunum. Í fimmta kafla eru niðurstöður dregnar saman með umræðu sem er tengd við skrif fræðimannsins Bruner, niðurstöður fyrri þekkingar á sviðinu og eigin ígrundun. Í lokaorðunum eru helstu atriðin dregin saman og horft fram á veginn.

2 Fræðilegur bakgrunnur

2.1 Skilgreiningar á hugtökum

Í þessum kafla verða skilgreind eftirfarandi lykilhugtök rannsóknarinnar: *menning*, *heimamening*, *skólamening*, *samskipti*, *móðurmál*, *annað mál* og *máltaka*.

Í Íslenskri orðabók handa skólum og almenningi (1992), merkir hugtakið *menning* (e. culture) „þroski og þjálfun mannlegra eiginleika, þjálfun hugans, verkleg kunnátta og sameiginlegur arfur sem venjulega er skapaður af mörgum kynslóðum“. Hver einstaklingur tileinkar sér með sínum hætti þá menningu sem er í umhverfi sem hann dvelst í hverju sinni. Það er því mikilvægt fyrir alla að geta staðsett sig í samfélaginu og vita hvaða menningu þeir tilheyra. Hegðun, tungumál og trú eru þættir sem m.a. greina að mismunandi menningu.

Það hafa margir fjallað um hugtakið *menning*. Í Erickson (2007) er það útskýrt þannig að menning þróist áfram milli kynslóða, gegnum mannkynssöguna. Hún sé nátengd einstaklingnum, fjölskyldunni, samfélaginu og öllum heiminum, hluti af daglegu lífi fólks og geti orðið vanabundin. Að uppgötva menningu og verða þátttakandi í henni gerist í gegnum ákveðið ferli bæði með því að hafa aðgang að félagslífi og geta miðlað af eigin reynslu. Mikilvægt er fyrir kennara að hafa í huga að menning er fléttuð inn í innihald og framkvæmd menntunar. Í samfélögum nútímans virðast stjórnsmál og dreifing valds hafa áhrif á hvaða menningu við deilum með okkur, lærum og breytum. Þess vegna er menning afleiðing af hegðun manna og verkfæri sem þeir nota. Menningin er sýnileg m.a. í tungumáli, siðum, venjum trúarbrögðum og fatnaði, en ósýnileg menning er til dæmis það sem við lærum ómeðvitað svo sem kurteisi og framkomu. Málsamfélög geta verið svipuð á yfirborðinu, en oft er ósýnilegur munur innan þeirra.

Bruner (1990) skoðar menninguna í víðu samhengi þ.e. hvernig hún mótaði mannshugann og þau áhrif sem það hafði á þróun mannsins. Menningarhyggjan aðgreindi manninn sem hugsandi veru frá öðrum lífverum. Hann leggur áherslu á að menning ætti að vera grunnhugtak í sálfræði fyrst og fremst vegna þess að maðurinn er háður menningunni, en ekki hvað síst því að menningaheimurinn er háður sameiginlegum skilningi okkar á merkingum og hugtökum og hvernig við komumst að

samkomulagi. Einstaklingurinn getur ekki nýtt sér merkingu án þess að geta deilt henni með öðrum.

Skilningur á mannhuganum breyttist í kjölfar hinnar vitsmunalegu byltingu (e. cognitive revolution), en fylgjendur hennar voru m.a. uppteknir af því að skoða hvernig hugurinn starfar. Bruner (1996) ræðir um þessar breytingar og telur þær koma úr tveimur gagnstæðum áttum, þ.e. menningu og tölvutækni. Hann heldur því fram að menning sé undir áhrifum þeirra staðreyndar þróunarsögunnar að hugurinn þurfi á menningu að halda. Þessi þróun mannhugans tengist þróun lífsins, þar sem birtingamyndir raunveruleikans eru táknmyndir sem þegar samfélagsins deila með sér og félagslíf þeirra byggist upp á þessum táknmyndum. Þær varðveitast, þróast og flytjast frá kynslóð til kynslóðar. Þar halda þær við einkennum menningarinnar og lífstíl. Einstaklingar mótast af menningunni. Hvernig menningin birtist sem hluti af einstaklingnum verður til þess að ólíkir hlutir fá merkingu við sérstakar aðstæður. Þó að merkingin sé huglæg, felst upphafið og gildi hennar í menningunni sem hún er upprunnin í. Það er staðsetning menningarinnar sem skiptir máli í því hvort hægt sé að semja um merkinguna og eiga samskipti. Einstök skoðun eða merking skiptir ekki máli, heldur að merkingin gefi innsýn í aðra menningu (Bruner, 1996). Í þessu sambandi eiga orð Skutnabb-Kangas vel við þegar hún segir: „... á sama hátt og DNA er „byggingarefni erfða“ er tungumál DNA menningarinnar“ (Skutnabb-Kangas, 2002:540).

Margir þættir móta líf fólks. Í því sambandi er sérstaklega vert að nefna áhrif frá heimili og skóla sem hafa sérstaka siði og venjur.

Hanna Ragnarsdóttir (2007a) útskýrir *heimamenningu* (e. the culture of the home) sem menningu hvers heimilis sem mótast af þáttum eins og efnahag, uppruna, trúarbrögðum, tungumáli, en ekki síst af sérstakri reynslu hvernar fjölskyldu. Þessi menning er í sífelldri mótun og eru fjölskyldumeðlimirnir virkir þátttakendur í því ferli. Það er ekki erfitt fyrir barnið að læra menningu heimilisins, vegna þess að hún stendur fyrir það sem barninu er eðlilegt að gera og vera. Barnið lærir lífnaðarhætti fjölskyldunnar og þeir verða hluti af reynsluheimi þess. Sem dæmi má nefna hegðun, látbragð, útlit, hugsanir, hvað má og hvað má ekki. Barnið lærir um hlutverkaskipan á heimilinu; hver gerir hvað, hvenær á að borða eða sofa. Daglegt líf barnsins er veganestið sem það fer með að heiman (Brooker, 2002).

Samkvæmt Hönnu Ragnarsdóttur (2007a) er *skólamenning* (e. the school culture) skilgreind sem félagsleg innri gerð sérhvers skóla, s.s. fræðilegar áherslur kennara, viðhorf, hefðir, venjur og samskipti sem mótast í hverjum skóla; yfirbragð eða bragur í starfi hvers skóla. Skólamenning í víðari skilningi vísar til ríkjandi menningar samfélagsins sem birtist í námskrám, uppeldisaðferðum, menningar- og trúarlegum viðhorfum og hefur áhrif á skólastarf í flestum eða öllum skólum samfélagsins.

Hafþór Guðjónsson (2005) ræðir hugtakið skólamenning út frá kenningum Bruner. Hann segir að um leið og skólaganga nemanda hefst verður viðkomandi þátttakandi í samfélagi þar sem ákveðið skipulag ríkir t.d. hvernig borðum og stólum er raðað upp. Í skólanum gilda einnig tilteknar reglur og starfshættir s.s. hvernig nemandinn á að læra, hugsa, haga sér og hvað það er að ganga í skóla. Þar kemur fram að þetta sé sú skólamenning sem nemandinn læri hvað mest af bæði námslega og félagslega. Eitt og sama kerfið hentar ekki öllum og þess vegna ganga formfastir skólar ekki upp fyrir alla. Skólagangan er aðeins lítill hluti þeirrar menningar sem kemur nemendum á rétta braut. Spurningin er hvort skólinn eigi að aðlaga nemendur að menningunni eða hvort hlutverk hans sé að búa þá undir það að takast á við lífið í síbreytilegum heimi. Skólinn kennir nemendum að móta sér skoðanir og viðhorf, einnig að rökræða og hjálpar þeim að verða sjálfstæðar hugsandi manneskjur (Bruner, 1996).

Fisher (2005) skilgreinir hugtakið *samskipti* (e. communication) sem það að deila upplýsingum og skapa með því sameiginlega þekkingu. Fólk getur átt samskipti á ólíkum stöðum og við mismunandi aðstæður. Með samskiptum deila menn hugsunum og tilfinningum og með virkri þátttöku í samskiptum gefst þeim tækifæri til að auka og breyta eigin reynslu (Dewey, 1916).

Elín Þöll Þórðardóttir (2007) skilgreinir *móðurmál* (e. mother tongue) sem það mál sem barnið lærir fyrst og talar að staðaldri heima hjá sér í æsku. Í *Aðalnámskrá grunnskóla, íslenska* (2007) er móðurmál útskýrt sem það tungumál sem barnið lærir fyrst, er því tamast og talað er á heimili þess, en stundum aðeins af öðru foreldri.

Samkvæmt Sigurði Konráðssyni (2007) kemur fram að *annað mál* (e. second language) eigi sitthvað sameiginlegt með móðurmáli. *Máltaka* (e. language acquisition) móðurmáls og annars máls fer fram með

samskiptum við annað fólk. Móðurmálið læra börn af foreldrum eða þeim sem annast þau. Máltakan heldur síðan áfram, börn læra hvert af öðru um leið og þau halda áfram að læra af hinum fullorðnu. Við tilteknað aðstæður læra börn fleiri en eitt móðurmál. Annað mál lærir einstaklingur oftast utan heimilis og nokkru seinna en móðurmálið. Í upphafi lærir barnið annað mál í leikskóla eða í grunnskóla. Samskiptin í skólanum eða á vinnustaðnum skipta miklu máli og færni í öðru máli eykst með því að einstaklingurinn lærir að beita því á sífellt fleiri sviðum. Móðurmál og annað mál eiga það sameiginlegt að notkun á þeim skapast af þörf til þess að hafa boðskipti við aðra málnotendur (Sigurður Konráðsson, 2007).

Í rannsókn minni er lögð áhersla á að skoða samskipti og sérstaklega munnleg samskipti barna með annað móðurmál en íslensku í efri bekkjum grunnskóla við íslenska jafnaldrá í skólanum. Skólamenning getur haft jákvæð áhrif á slík samskipti með ýmsum hætti. Ég tel að dagleg munnleg samskipti á nýja tungumálinu ýti undir hugtakaskilning og aðgang að þeirri menningu, siðum og venjum sem gilda á viðkomandi stað.

2.2 Kenningar

Kenningar Bruner um menningu verða notaðar til þess að varpa ljósi á ýmsa þætti sem varða niðurstöður á rannsókn á munnlegum samskiptum nemenda með annað móðurmál en íslensku við íslenska jafnaldrá. Þar á meðal hvernig maðurinn skapar þekkingu í samskiptum við aðra innan ákveðinnar menningar og notar táknerfi hennar til að skilja sjálfan sig og heiminn; hvernig menningin mótar okkur og lætur okkur í hendur verkfæri eins og tungumálið, félagsleg samskipti til að skilja á merkingarbæran hátt og hvernig maðurinn getur með aðstoð sér hæfari komist yfir takmarkanir meðfæddra hæfileika.

Kenning Bruner (1996) um *víxlverkun í menntun* (e. the interactional tenet) fjallar um hvernig miðlun þekkingar og færni krefst samskipta milli nemenda og kennara. Það er einkum með samskiptum við aðra sem börn tileinka sér menninguna. Mennirnir eru einu lífverurnar sem vísvitandi kenna hver öðrum í aðstæðum sem eru ekki þær sömu og þær sem þekkingin verður notuð í. Að segja frá og sýna eru sammannlegar athafnir alls staðar í heiminum. Rannsóknir sýna að þessi sérhæfing sé vegna tungumálsins, en ef til vill er hún líka vegna þess að maðurinn hefur hæfileika til *gagnkvæmrar aðlögunar* (e. intersubjectivity) sem gerir honum kleift að skilja huga annarra hvort sem það er með hjálp

tungumáls, svipbrigða eða með öðrum *ráðum* (e.mean). Það eru ekki aðeins með orðum sem þetta er mögulegt, einnig er það mögulegt með þeim hæfileika okkar til að skilja aðstæður þar sem orð, tjáning og svipbrigði koma við sögu. Við erum fyrst og fremst tegund sem hefur hæfileika til huglægs sampils (e. we are the intersubjective species par excellence). Skólinn getur komið til móts við þessa hæfileika með því að gera kennslustofuna að samfélagi námsmanna sem vinna saman með kennara sem stjórnar vinnunni og hvetur til samvinnu. Þar er nám í grundvallaratriðum gagnkvæmt ferli þar sem nemendur læra hver af öðrum ekki aðeins með því að sýna og segja frá. Slíkt gagnkvæmt samfélag sér þegnum sínum fyrir tækifærum til samkeppni, býður upp á beinar lýsingar og aðstoð (e. scaffolding) fyrir þá sem eru nýir og jafnvel sér það fyrir góðum aðstæðum til kennslu. Tilgangurinn væri að þegnarnir hjálpuðu hver öðrum til aukins þroska (Bruner,1996).

Ein af kenningum Bruner (1996) fjallar um *verkfærahyggju* (e. instrumentalism), sem útskýrir m.a. hvernig félagsleg samskipti og tungumál eru notuð til að skilja og staðsetja sig í veruleikanum. Skólamenningin þarf að bjóða upp á þau verkfæri sem m.a. gagnast nemendum til að örva þroska þeirra og hæfileika. Lykilhugtak í kenningunni er *verkfæri*. Bruner skiptir þessu í tvennt og talar um verkfæri eins og hamar sem við notum til að vinna með í höndunum og verkfæri sem verða til í menningunni eins og tungumálið og tákni sem við notum til að fá merkingu í tilveruna. Verkfærahyggja fjallar um samspil menningar og menntunar og hvernig menning virkjar mismunandi hæfileika mannsins til að nýta þau verkfæri sem í boði eru. Bruner telur að menntun, í hvaða formi sem er, skapi færni, hugsunarhátt, skoðanir og orðræðu. Í því tilliti er menntun aldrei hlutlaus og aldrei án félagslegra eða fjárhagslegra afleiðinga. Hann nefnir tvö almenn íhugunarefni sem taka þarf inn í þá umræðu; annars vegar hæfileika og hins vega tækifæri. Ef minnst er á tækifæri er oft talað um hæfileika í leiðinni. Það eru margar leiðir til að nota hugann, þekkinguna og búa til merkingu, sem þjónar tilgangi sínum við ólíkar aðstæður. Leiðirnar eru meðal annars að læra að nýta sér verkfæri táknerfis og tjáningarmáta (e. speech registers). Hann bendir enn fremur á að það fari eftir menningunni á hverjum stað hver áherslan sé og hvað sé mikilvægast að kunna, en allir eigi að vera gæddir góðri samskiptafærni. Það er mismunandi eftir menningarsvæðum hvernig sú færni kemur fram. Kynþáttahatur,

stéttarstaða, fordómar og fátækt geta haft áhrif á menntun og tækifæri sumra í lífinu (Bruner, 1996).

Skólar geta ekki verið menningarlega sjálfstæðir og hafa tilhneigingu til að flokka nemendur sína í hópa eftir efnahag og stétt. Skólanámskrá og andrúmsloft kennslustofunnar geta endurspeglad óskýr menningargildi, en þá eru hugleiðingar um félagslega stöðu, kynþætti og forréttindi félagslegs valds aldrei langt undan. „Dulda” námskráin, skólabragurinn sýnir oft vel viðhorfið gagnvart nemendum og kynþáttum þeirra. Skólamenningin verður ekki aðskilin frá lífi og menningu nemenda, þ.e. hvað er kennt, hvernig, hver tjáningarmátinn er og hvernig lögð er rækt við hana meðal þeirra. Námsumhverfi skólans hefur líka mikið að segja, eins og framboð á ákveðnum tímstundum í hverfi minnihlutahópa (Bruner, 1996).

Í kenningu Bruner (1996) um *hindranir eða takmarkanir mannshugans* (e. the constraints tenet) segir að maðurinn fæðist með ákveðnar takmarkanir og þess vegna hafi hann afmarkaða möguleika til að gera veruleikann merkingarbæran á ákveðnum menningarsvæðum. Bruner vitnar í orð Vygotsky þar sem hann talar um „svæði hins mögulega þroska“ (e. ”Zone of Proximal Development“), þegar maðurinn getur hafið sig yfir þessar takmarkanir meðvitundarinnar. Við komumst lengra með aðstoð hæfari manneskja. Skólar verða að sjá þegnum sínum fyrir *verkfærakassa* (e. toolkit) menningarinnar til að auðvelda þeim nám. Kenningin fjallar einnig um takmarkanir sem eðli tungumála setur, sérstaklega þær takmarkanir sem mismunandi tungumál og táknkerfi ólíkra menningarsvæða nota. Þetta er venjulega kallað Whorf-Sapir tilgátan um að hugsun sé mótuð af því tungumáli sem hún er mynduð í eða látin í ljós. Ekki er hægt að segja margt með vissu varðandi takmörkun tungumálsins. Það hefur aldrei verið ljóst hvort hæfileiki okkar til að fá hugmyndir sé meðfæddur eða sé í táknkerfinu sem við notum til að koma á framfæri hugsunum okkar. Er það í huganum eða í tungumálinu sem eitthvað er A og ekki A eða er það í uppbyggingu tungumála sem heimurinn skiptist í frumlag og umsagnir/þátttakendur og umræðuefni eða er það endurspeglun á því hvernig athygli starfar? Hvernig uppeldi og menntun tengist þessari kenningu er augljóst vegna þess að hægt er að efla móttækileika hugans með því að leitað til öflugra táknkerfa, en eitt af verkfærum menntunar er að útbúa nemendur með táknkerfum tungumálsins. Ef tungumálið sem við notum hamlar þá bætum við úr því með því að auka málvitund okkar. Eitt af verkefnum

menntunar er að þroska málvitund okkar. Við komumst ekki yfir alla þröskulda en við getum bætt mannlega hæfileika okkar í að túlka merkingu, byggja upp raunveruleikann og þjálfa okkur með hjálp tungumálsins að hugsa um hugsunina sem ætti að vera aðalverkefni menntunar (Bruner, 1996).

2.3 Fyrri rannsóknir

Rannsókn mín á munnlegum samskiptum barna með annað móðurmál en íslensku við íslenska jafnaldra í efri bekkjum grunnskólans er byggð á þeirri þekkingu sem þegar er til staðar og dreginn er lærdómur af þeirri þekkingu sem þegar hefur verið aflað. Með þetta í huga voru skoðaðar nokkrar rannsóknir sem gerðar hafa verið á mismunandi skólastigum og fjalla um sambærilegan hóp nemenda. Í þessum kafla verður þeim gerð skil ásamt helstu niðurstöðum þeirra sem tengjast rannsókn minni.

Á árunum 2002–2005 gerði Hanna Ragnarsdóttir (2007b) viðamikla rannsókn, þar sem þátttakendur voru 16 innflytjendabörn, foreldrar þeirra og kennarar. Börnin höfðu flust til landsins með foreldrum sínum og hafið skólagöngu á Íslandi árið 2002, foreldrar þeirra og kennarar. Um er að ræða börn í leik- og grunnskóla og elstu börnin hófu nám í framhaldsskóla meðan á rannsókninni stóð. Rannsóknin var eigindleg, þar sem tekin voru hálfopin viðtöl, gerðar vettvangsathuganir og margs konar opinber gögn greind s.s. námskrár, lög o.fl. Markmið rannsóknarinnar var að skoða ferli aðlögunar (gagnkvæm eða einhliða), áhrif menningar og trúarlegs bakgrunns fjölskyldnanna á skólagöngu barnanna og áhrif samskipta heimila og skóla á velgengni nemendanna fyrstu árin í íslenskum skóla. Mikilvægar spurningar í tengslum við það voru sveigjanleiki einstakra skóla og kennara þegar breytingar verða á samsetningu nemendahópa.

Niðurstöður voru m.a. þær að þekking og aðstæður til að mæta þörfum barnanna skorti víða. Í upphafi grunnskólagöngunnar var börnum með annað móðurmál en íslensku kennt að hluta til í sérstökum deildum þar sem markviss íslenskukennsla fer fram, en á meðan eiga börnin lítil samskipti við íslenska jafnaldra. Það getur hamlað aðlögun þeirra síðar meir vegna einangrunar frá meirihlutahópnum. Enn fremur sýndi rannsóknin fram á að nemendur með annað móðurmál en íslensku þurfa á samskiptum að halda við jafnaldra sína og jafnframt stuðning við íslenskuna. Almennt var ekki fyrir hendi þekking á fjölmenningslegri

kennslu. Kennsluefni vantaði sem hentaði hinum fjölmenningslega veruleika og til að kenna íslensku sem annað tungumál. Skortur á upplýsingaflæði milli heimila og skóla. Samskiptin fóru eftir frumkvæði og þekkingu einstakra kennara. Skólarnir ætluðust frekar til að fjölskyldurnar aðlöguðu sig einhliða að samfélagi og skólamenningu (Hanna Ragnarsdóttir, 2007b).

Nokkrar rannsóknir hafa verið gerðar um hvernig börn fóta sig í skólanum fyrstu árin. Brooker (2002) framkvæmdi eina slíka rannsókn í Englandi. Hún rannsakaði skólaaðlögun fjögurra til fimm ára barna og byggðist rannsóknin á þátttökuathugun í skólanum sem Brooker hafði starfað við í um 20 ár. Rannsóknin stóð yfir í um eitt og hálf ár. Þátttakendur voru samkennarar hennar, börn og foreldrar og var hluti barnanna í sérstökum rannsóknarhópi. Brooker skrifaði dagbók og lagði fyrir kannanir og spurningalista. Hún tók viðtöl við enskar fjölskyldur í skólanum, en viðtöl við fjölskyldur frá Bangladesh fóru fram heima hjá þeim, með aðstoð túlks. Brooker tengdi niðurstöður rannsóknarinnar við kenningar fræðimanna eins og Bourdieu um menningar- og félagsauð og Bernstein um orðræðu, samskipti (umgerð og flokkun) og skólamenningu. Henni fannst það auka skilning og varpa betra ljósi á hvernig mætti nýta niðurstöðurnar í skólastarfinu.

Markmið rannsóknarinnar var í fyrsta lagi að skoða hvernig börnunum gekk að nýta menningar- og félagsauð sinn frá heimilum í skólanum, hvernig þeim tókst að tileinka sér námið og hvaða stuðning þau fengu frá fullorðnum í skólastofunni. Þessi atriði tóku mið af þekkingu þeirra á kennsluorðræðunni, þ.e. hvernig þeim tókst að eiga samskipti á viðurkenndan hátt, hvernig námið átti að fara fram og hvernig þeim gekk að vera virk og gera það sem til var ætlast af þeim. Í öðru lagi var tekið mið af auknum félagsþroska barnanna út frá ómeðvitaðri hegðun þeirra, sem þeim var í blóð borin úr uppeldinu og það borið saman við hvernig þeim gekk að tileinka sér þá hegðun sem skólareglurnar sögðu til um. Í þriðja lagi hvort börnin hefðu náð að tileinka sér þá hegðun sem skólinn fór fram á, það sem Bernstein kallar *umhverfislæsi og athafnafærni* kennsluorðræðunnar í skólastofunni; það valt á því hvernig einstaka barni gekk að aðlagast skólamenningunni samkvæmt óskrifuðum reglum skólans. Framfarir nemenda voru skráðar allan veturinn, bæði huglægt mat kennarans og formlegt mat út frá gildum og menningu skólans.

Af niðurstöðum mátti sjá að uppbygging skólastarfsins varð til þess að framkoma var ekki eins við öll börnin, þótt það hafi ekki verið ætlunin. Sum börnin fengu meira krefjandi verkefni en önnur. Í þessu sambandi vitnar Brooker (2002) í Bernstein (1999) og kenningar hans um dreifingu þekkingar til mismunandi hópa. Niðurstöður úr fyrri rannsóknum hans sýndu að þegar börn fá ekki ögrandi verkefni, er síður líklegt að þau nái einhverjum framförum. Enn fremur kom í ljós að þar sem börnin voru ekki formlega prófuð í lok skólaársins, voru upplýsingarnar um þau oft litlar og því gat matið oft verið óljóst og ónákvæmt. Árangur barnanna virtist endurspeglar alla framkomu gagnvart þeim og heildarmat á hverju barni varð til þess að viðhalda getuskiptingunni í bekknum. Brooker hannaði kerfi til þess að meta betur árangur barnanna á árinu og setti í stigmatöflu eftir færni, þekkingu og hegðun. Með þessari greiningu var hægt að sjá útkomu hvers barns, stöðu þess innan hópsins og milli hópa. Í ljós kom að einhver barnanna höfðu verið vanmetin í upphafi skólagöngunnar. Niðurstöður gáfu líka til kynna að börnin þurftu að átta sig á hvaða hegðun skilaði þeim bestum árangri. Þar skipti máli að vera læs á umhverfið og búa yfir athafnafærni, þ.e. að sjá strax hvað var vænlegast til árangurs. Hvort tveggja var hluti hinnar stýrandi orðræðu, sem kennarinn mat árangur nemenda út frá.

Fyrir nokkrum árum gerðu Kristín Aðalsteinsdóttir, Guðmundur Engilbertsson og Ragnheiður Gunnbjörnsdóttir (2007) rannsókn á fjölmenningslegri kennslu í Kanada, í Noregi og á Íslandi. Markmið rannsóknarinnar var að afla upplýsinga um hvernig kennarar væru undirbúnir til að kenna nemendum af erlendum uppruna; hvernig þeir mæta þörfum hvers nemanda og hvernig þeir telja að þessum nemendum gangi að aðlagast nýju menningarsamfélagi.

Gögnum var safnað með viðtölum og vettvangsathugunum. Viðtöl voru tekin við 18 kennara, sex í hverju landi. Allir kennararnir áttu það sameiginlegt að kenna yngri nemendum. Í viðtölunum var spurt um menntun kennara, kennslureynslu og undirbúning þeirra til að kenna nemendum af erlendum uppruna. Enn fremur var spurt um fjölbreytileika bekkjanna, jöfn tækifæri nemenda, þarfir hvers og eins, tungumál, tengsl kennara við fjölskyldur nemendanna og heimanám.

Niðurstöður rannsóknarinnar leiddu í ljós að enginn kennaranna hafði fengið fjölmenningslega menntun, en þeir töldu sig hafa þekkingu vegna uppruna síns, fyrri reynslu, úr námskeiðum og af annarri menntun. Í

Kanada virtust kennarar mjög meðvitaðir um að lykilatriðið væri að styrkja sem best sjálfsmynd barna af erlendum uppruna, eða eins og einn kennarinn komst að orði: „Þegar sjálfstraustið er ekki í góðu lagi taka þau síður þátt í námslegum sem félagslegum athöfnum, þau tjá sig sjaldnar og draga sig í skel“ (bls. 145). Í vettvangsathugunum kom fram að börn voru hvött á ýmsan hátt til að vinna með öðrum, beinlínis var unnið að því að efla samskipti, sjálfsmynd og sjálfstraust barnanna.

Hjá norsku kennurunum kom m.a. fram að mikilvægt er að kenna nemendum samvinnu og vinna með félagslega þætti til að styrkja þá. Einnig kom fram að agi og reglufesta er forsenda bekkjarbrags. Slök færni í tungumálinu reyndist erlendum nemendum bæði námsleg og félagsleg hindrun. Í Noregi og á Íslandi var ýmist lagt kapp á að laga börnin að háttum skólastarfsins og samfélagsins eða algjört aðgerðarleysi var varðandi stöðu þeirra.

Framtíð í nýju landi, var þriggja ára tilraunaverkefni sem hófst árið 2004, en þar voru skoðuð afdrif vietnamskra ungmenna á aldrinum 15-25 ára. Þessi ungmenni virtust ekki fara í framhaldsskóla eða hættu fljótlega. Hilma H. Sigurðardóttir (2007) fylgdi verkefninu eftir með rannsókn, þar sem hún tók viðtöl við sex einstaklinga og lagði spurningalista fyrir helming þátttakenda. Í niðurstöðunum kom fram að ungmennin voru einangruð í störfum sínum og sáu ekki bjarta framtíð vegna lélegrar íslenskukunnáttu, lítillar aðstoðar og vantrausts á sjálfum sér.

Lára Jóna Þorsteinsdóttir (2008) rannsakaði móttöku, nám og líðan unglingsstúlkna af erlendum uppruna. Þátttakendur voru allir á unglingsaldri þegar rannsóknin var gerð, en þeir hófu skólagöngu á Íslandi 11 ára eða eldri. Rannsóknin var eigindleg fjöltilviksrannsókn (e. multiple case study) og gagnaöflunin fór fram með opnum viðtölum eða djúpvíðtölum við fimm stúlkur sem höfðu persónulega reynslu af viðfangsefni rannsóknarinnar. Í viðtölunum voru hugmyndir fyrirbærafræðinnar (e. phenomenology) hafðar til hliðsjónar. Tilgangurinn var að öðlast innsýn í þessa þætti frá sjónarhóli þátttakenda. Ein rannsóknarspurningin var um hvernig þeim hefði liðið í grunnskólanum í kjölfar móttöku og kennslu.

Í niðurstöðum rannsóknarinnar kom m.a. í ljós að aðlögunarferli stúlkanna var hvert með sínum hætti. Þar gegndi aðbúnaðurinn innan skóla og íslenskukunnáttan mikilvægu hlutverki auk þeirra félagsmótandi áhrifa sem stúlkurnar urðu fyrir bæði af íslenskri menningu og

upprunamenningu. Þeim gekk misvel að komast inn í félagahópinn; allt frá því að eiga einvörðungu íslenska vini yfir í að eiga aðeins samskipti við börn af erlendum uppruna og hafa aldrei komið inn á íslensk heimili.

Í kaflanum um úrbætur kom m.a. fram að stór þáttur í menntun hvers barns er félagsmótun þess. Hún fer fram á heimilum, í vinahópnum, í skólanum og þjóðfélaginu. Í skólanum þarf að leggja áherslu á að þroska félags- og samskiptahæfni nemenda. Nemendur verða að læra að þekkja sjálfa sig, tjá tilfinninga sínar og kunna að taka tillit til tilfinninga annarra. Mikill menningarmunur getur verið á þeirri hegðun sem nemendum ber að sýna heima og í skólanum svosem virðingu og hlýðni við eldri og valdameiri. Þess vegna þarf sameiginlegan útgangspunkt til að síðir og venju afbakist ekki. Í raun þarf góða samvinnu allra aðila þ.e. foreldra, skóla og nemendanna sjálfra um nám og undirbúning þeirra síðast nefndu fyrir lífið, en það kallar á nán tengsl, traust og gagnkvæma upplýsingamiðlun sem mun auka líkur árangri og vellíðan nemenda.

Árið 2006 gerðu Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal (2007) rannsókn á stöðu og reynslu erlendra nemenda við grunndeild Kennaraháskóla Íslands. Meðal markmiða rannsóknarinnar var að kanna nýtingu mannauðs í nemendahópnum s.s. tækifæri þeirra til að nýta færni í öðrum tungumálum en íslensku, fyrri menntun og reynslu ásamt og hvaða hindranir væru í náminu vegna ónógrar íslenskukunnáttu. Rannsóknin var gerð í framhaldi af nýju heildarskipulagi náms við KHÍ sem tók að fullu gildi haustið 2007. Þar er m.a. gert ráð fyrir áherslu á sveigjanleika, manngildishugsjónir og virðingu fyrir fjölbreytileika. Rannsóknin var eigindleg viðtalsrannsókn, þar sem tekin eru hálfopin viðtöl. Þátttakendur voru valdir með ákveðin markmið í huga þ.e. nemendur hefðu annað móðurmál en íslensku og hefðu dvalið á Íslandi skemur en 15 ár. Leitað var til 40 einstaklinga en alls svöruðu sextán nemendur sem samþykktu að vera með í rannsókninni. Fyrir utan grunnupplýsingar um nemendur snerust spurningarnar um þá ákvörðun nemendanna að hefja nám við KHÍ, móttöku og reynslu af náminu, samskipti við kennara, samnemendur og annað starfsfólk, skólamenningu og skólabrag ásamt áformum þeirra að námi loknu. Þátttakendur töluðu tólf tungumál, þar af þrjú norðurlandamál. Hópurinn var fjölbreyttur hvað varðar fyrri reynslu og menntun. Sumir komu til Íslands markvisst til að stunda nám, aðrir komu vegna íslensks maka og enn aðrir komu til að stunda vinnu í upphafi en ákváðu síðar að fara í nám á Íslandi. Einnig voru tekin hálfopin viðtöl við tvo forstöðumenn námsbrauta í grunndeild

og tvo námsráðgjafa. Spurningar til forstöðumanna snerust um hvort námið á þeirra braut hefði tekið breytingum vegna fjölbreytts nemendahóps, t.d. hvað varðar kennsluhætti, skipulag og námsmat, hvaða þættir námsins virtust vera erfiðastir fyrir erlendu nemendurna og hvort þeim stæði fullnægjandi þjónusta til boða að þeirra mati. Enn fremur voru þeir beðnir um að meta stöðu þessara nemenda og lýsa framtíðarsýn sinni á málefni þeirra hvort fyrirsjáanleg breytingar væru á námsbrautinni vegna fjölbreytts nemendahóps. Námsráðgjafar voru spurðir um reynslu sína af samskiptum við nemendur af erlendum uppruna, hvaða námsþættir reyndust nemendum erfiðir og hvort þeir teldu að þeir fengju fullnægjandi þjónustu, Einnig voru þeir beðnir um að lýsa framtíðarsýn sinni í málefnum þessara nemenda og hvað mætti betur fara í starfi þeirra.

Niðurstöður rannsóknarinnar voru m.a þær að þátttakendur tala um áhugaleysi samnemenda og kennara um erlenda nemendur, ekki síst í hópastarfi og umræðum, en þar lýsa þeir reynslu sinni af þöggun og einangrun. Nokkrir nemendur nefna útilokun í hópastarfi, hvernig þeir verða eftir þegar nemendur velja sér hópa. Enn fremur kom fram að þátttakendum fannst framlag þeirra ekki metið í hópavinnu vegna þess að það var ekki haft með við lokaskil verkefna. Flestir þátttakendanna draga fram jákvæða reynslu þrátt fyrir erfiðleikana.

Bæði forstöðumenn og námsráðgjafar voru sammála um að upplýsingaflæði til nemenda væri ekki nógu gott. Þeir þyrftu að vita hvaða þjónusta stæði þeim til boða. Forstöðumennirnir sögðust finna fyrir fjölgun erlendra nemenda. Þeir sögðu enn fremur að vandamál sem upp kæmu tengdust helst hópastarfi og bæði erlendir og íslenskir nemendur kvörtuðu undan því. Forstöðumennirnir og námsráðgjafarnir höfðu allir hugmyndir um hvað mætti bæta í þjónustu við nemendur og hvaða breytingar væru æskilegar. Þar nefndu þeir upplýsingar til nemenda, upplýsingar um nemendur sem þyrftu að vera aðgengilegar kennurum og námsráðgjöfum. Í umsókn þyrfti að koma fram móðurmál og þjóðerni nemenda. Allir voru sammála um að mikilvægt væri að „hrista“ nemendur vel saman í upphafi náms og þjálfar þyrfti samskipti meðal nemenda, horfast í augu við ólíkar námsaðferðir og námstíl nemenda og kynna kennurum kennsluhætti sem henta fjölbreyttum nemendahópnum. Einnig kom fram að oft væri litið á fjölbreytileikann í nemendahópnum sem vandamál. Þá var nefnd nauðsyn þess að taka viðtöl við nemendur í upphafi náms til að athuga stöðu þeirra og þarfir. Einnig kom fram að í

upphafi væru skýr skilaboð um námið, kröfur og tungumál nauðsynlegar upplýsingar fyrir nemendur.

Í umræðukaflanum kom m.a. fram að þótt úrtakið í þessari rannsókn væri lítið gæfi hún vísbendingar um stöðu og reynslu erlendra nemenda við KHÍ. Þessa rannsókn telja rannsakendur þá fyrstu sinnar tegundar í háskólum á Íslandi. Í rannsókninni komi fram að þótt nemendur hafi að baki annað háskólanám og séu því sterkir umsækjendur skorti umburðarlyndi gagnvart þeim sem skera sig úr; hvort sem það er vegna uppruna, tungumála, kynhneigðar, fötlunar eða aldurs. Þetta kemur skýrt fram í samvinnu og hópastarfi. Mikilvægur þáttur náms í KHÍ er að öðlast færni í samskiptum. Nemendur fara á mis við þjálfun í samskiptafærni ef þeir vinna alltaf með sömu einstaklingunum. Enn fremur kemur fram í niðurstöðunum að mannauðið í nemendahópnum mætti nýta mun betur. Reynsla og tungumálakunnátta erlendu nemendanna virðist vera lítið metið í nemenda- og kennarahópnum og frekar lítið á veikleika þeirra en styrk. Fjölbreytt reynsla og þekking erlendu nemendanna virðist frekar gera þá utanveltu í skólasamfélaginu en veita þeim sterka stöðu. Þetta er svipað og rannsóknir í leik- grunn- og framhaldsskóla hafa sýnt fram á. Erlendir nemendur eru í upphafi flokkaðir á grundvelli skorts frekar en styrkleika og lenda þess vegna strax í jaðarstöðu í skólakerfinu sem síðar er erfitt að breyta. Þessi flokkun hefur áhrif á sjálfsmynd nemendanna (Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal, 2007).

2.4 Samantekt

Eftirfarandi niðurstöður fyrri rannsókna á sviðinu verða fléttaðar inn í umræðukaflann. Ein af niðurstöðum rannsóknar Hönnu Ragnarsdóttur (2007b) var að nemendur með annað móðurmál en íslensku þurfa á samskiptum að halda við jafnaldra sína og jafnframt stuðning við íslenskuna. Í rannsókn Brooker (2002) kom fram að börnin þurftu að átta sig á hvaða hegðun skilaði þeim bestum árangri. Þar skipti máli að vera læs á umhverfið og búa yfir athafnafærni, þ.e. að sjá strax hvað sé vænlegast til árangurs. Kristín Aðalsteinsdóttir o. fl. (2007) komust að því að slök færni í tungumálinu reyndist erlendum nemendum bæði námsleg og félagsleg hindrun. Enn fremur kom fram að mikilvægt væri að hvetja erlenda nemendur til að vinna með öðrum, efla samskipti, sjálfsmynd og sjálfstraust þeirra. Í rannsókn Láru Jónu Þorsteinsdóttur (2008) kom í ljós að aðlögunarferli stúlkanna var hvert með sínum hætti. Þar gegndi

aðbúnaðurinn innan skóla og íslenskukunnáttan mikilvægu hlutverki. Þeim gekk misvel að komast inn í félagahópinn; allt frá því að eiga einvörðungu íslenska vini yfir í að eiga aðeins samskipti við börn af erlendum uppruna og hafa aldrei komið inn á íslensk heimili. Niðurstöður í rannsókn Hilmu H. Sigurðardóttur (2007) sem var gerð í framhaldi af verkefninu. *Framtíð í nýju landi* bentu á að ungmennin voru einangruð í störfum sínum og sáu ekki hjarta framtíð vegna lélegrar íslenskukunnáttu, lítillar aðstoðar og vantrausts á sjálfum sér. Í rannsókn Hönnu Ragnarsdóttur og Hildar Blöndal (2007) kom fram að þátttakendur tala um áhugaleysi samnemenda og kennara á erlendum nemendum, ekki síst í hópastarfi og umræðum, en þar lýsa þeir reynslu sinni af þöggun og einangrun. Nokkrir nemendur nefna útilokun í hópastarfi, hvernig þeir verða eftir þegar nemendur velja sér hópa. Enn fremur kom fram að þátttakendum fannst framlag þeirra ekki metið í hópavinnu vegna þess að það var ekki haft með við lokaskil á verkefnum. Flestir þátttakendanna draga fram jákvæða reynslu þrátt fyrir erfiðleikana.

3 Rannsóknin

3.1 Rannsóknaraðferð – snið – nálgun

Hér verður lýst rannsóknaraðferð, snið og nálgun sem ég valdi við rannsókn mína, en Rannsóknin miðar að því að svara rannsóknarspurningunni: *Hvernig tekst börnum með annað móðurmál en íslensku í efri bekkjum grunnskóla að eiga munnleg samskipti við íslenska jafnaldra inni í kennslustundum?*

Í þessari rannsókn valdi ég að nota eigindlegar rannsóknaraðferðir (e. qualitative research), vegna þess að markmið þeirra er að öðlast skilning á félagslegum fyrirbærum með augum þátttakenda. Þessi skilningur er fenginn með því að sundurgreina fjölbreytta reynslu þátttakenda og skilgreina þá merkingu þeir leggja í aðstæður og atburði. Hér er átt við tilfinningar, trú, hugmyndir, hugsanir og athafnir. Eigindlegar rannsóknaraðferðir eru m.a. mikilvægar í menntunarumbótum og lýsingum á félagslegum athöfnum. Þær byggjast á heimspeki hugsmíðahyggjunnar sem telur að raunveruleikinn sé fjölbreyttur, byggist á samskiptum, sameiginlegri félagslegri reynslu sem hver einstaklingur túlkar á sinn hátt. Það merkir að einstaklingar og hópar öðlast og lýsa merkingu atburða, persóna, ferils eða hluta hver á sinn hátt (McMillan og Schumacher, 2006).

Eigindlegir rannsakendur skoða viðhorf þátttakenda með samskiptalegum aðferðum s.s. þátttökuathugunum, beinum vettvangsathugunum og óstöðluðum viðtölum. Rannsóknaraðferðirnar eru sveigjanlegar þar sem oft eru notaðar fleiri en ein aðferð við að safna viðeigandi gögnum. Þegar margháttaður raunveruleiki er skoðaður er erfitt að velja eina aðferð við gagnasöfnun. Aðrir þættir eigindlegra rannsókna eru grundvallaðir í þeirri trú að umhverfið hafi áhrif á mannlegar athafnir. Eigindleg rannsókn er vettvangsrannsókn (e. field research) þ.e., rannsakandinn safnar gögnum yfir ákveðið tímabil af vettvangi eða frá einstaklingum án beinna afskipta. Þessi rannsóknaraðferð hentar vel þegar rannsaka á manneskjur með annað tungumál (McMillan og Schumacher, 2006).

Sniðið er *tilviksrannsókn* (e. case study). Í tilviksrannsóknum er áherslan á eitt tilvik sem rannsakandinn velur að rannsaka til að skilja mjög vel án tillits til fjölda staða eða þátttakenda (Flick, 2006). Þessi

rannsókn beinist að fjórum tilvikum eða hvernig fjögur börn með annað móðurmál en íslensku eiga munnleg samskipti við íslenska jafnaldra, sérstaklega inni í kennslustundum.

Nálgunin er svokölluð *etnógrafísk* þar sem reynt er að skilja fyrirbæri heildrænt og í samhengi. Afmarka má tilvik eins og gert er í þessari rannsókn þar sem verið er að skoða munnleg samskipti erlendra nemenda við íslenska jafnaldra inni í skólastofunni. Etnógráfía kallar á vettvangsrannsóknir og opin viðtöl og hún er rannsókn á eðli félagslegra fyrirbæra. Til þess er beitt þátttökurannsóknnum, vettvangsrannsóknnum, viðtölum og gagnagreiningu. Markmiðið er að leitast við að skilja sjónarhorn þeirra sem rannsakaðir eru. Sjónum er beint að fyrirbærinu sem erfitt er að höndla öðruvísi; til að skoða og skilja fyrirbærið sem eru á yfirborðinu ósýnileg; að gera hina duldu þekkingu sýnilega. Lykilatriðið er að rannsaka innan frá, þekkja vettvanginn (McMillan og Schumacher, 2006).

3.2 Gagnaöflun, val á þátttakendum og vettvangi

Í rannsókninni var notuð svokölluð þriðja gerð af *margprófun* (e. triangulation), en samkvæmt Denzin árið 1970 er það rannsóknaraðferð þar sem rannsakandinn notar fleiri en eina aðferð til að afla gagna og stjórna greiningu þeirra (Hitchcock og Hughes, 1995). Gagnaöflunin fór fram með viðtölum, vettvangsathugunum og skoðaðar voru dagbókarfærslur þátttakenda um samskipti.

Viðtöl fela í sér að rannsóknargagna er aflað með beinum orðaskiptum rannsakanda við viðmælanda. Þau eru félagsleg athöfn sem endurspeгла samskipti rannsakanda og viðmælanda þar sem fram fer fjölbreytt og oft flókið samspil hugsana, skynjunar, hegðunar og tilfinninga. Viðtöl eiga vel við þegar skoða á afmörkuð fyrirbæri í reynsluheimi fólks; í þessu tilviki reynslu barna með annað móðurmál en íslensku af því að eiga munnleg samskipti við íslenska jafnaldra inni í kennslustundum. Viðtöl eru ýmist notuð ein sér eða samhliða öðrum aðferðum s.s. athugunum og dagbókum. Ákvörðun um að nota viðtöl sem aðferð í gagnaöflun er fyrst og fremst tekin vegna þessa að þau eru talin skilvirkasta aðferðin til að svara þeirri rannsóknarspurningu sem sett hefur verið fram, en frekari ákvörðun um tegund viðtals markast m.a. af þeim aðferðafræðilegu forsendum sem rannsóknin í heild byggist á (Helga Jónsdóttir, 2003). Í þessari rannsókn voru notuð óstöðluð viðtöl sem eru opin hvað viðkemur

spurningum til að fá gögn um hvað viðmælandinn á við, meinar, hvernig hann upplifir tilveruna og hvernig hann útskýrir eða skilur mikilvæga atburði í lífi sínu. Þó var notast við spurningalista (sjá *viðauka 1*). Rannsakandinn ákveður röð og orðun spurninganna á meðan á viðtalinu stóð. Þetta er kallað *hálfopið viðtal* (e. semi-structured interviews) sem tekur oftast eina til tvær klukkustundir (McMillan og Schumacher, 2006). Hálfopin viðtöl snúast um að fá fram lýsingar á sammanlegum heimi þar sem leitast er við að skilja reynslu þátttakenda frá þeirra sjónarhóli. Markmið með viðtölunum var að fá fram upplifun fjögurra barna með annað móðurmál en íslensku af munnlegum samskiptum við íslenska jafnaldra. Viðtölin byggjast upp á samræðum þar sem umræðuefnið er ákveðið af rannsakanda sem ræðir óformlega við viðmælanda. Umræðuefnið er ákveðið fyrirfram en innihald samræðnanna ekki. Fjallað er um atburði, hugrenningar, tilfinningar, hegðun, skynjun, vonir, væntingar og annað sem er til marks um það sem skiptir þátttakendum máli. Slík viðtöl eru persónuleg og þurfa viðmælendur að vera opnir hvor fyrir öðrum, viðurkenna sjónarhorn hvors annars og sýna því virðingu. Enn fremur þarf hvor um sig að leggja sig fram um að skilja það sem hinn segir. Rannsakandinn þarf að gera sér grein fyrir eigin afstöðu og bakgrunni og átta sig á því að hvort tveggja hefur áhrif á samskiptin. Rannsakandinn þarf á sama hátt að sýna bakgrunni þátttakanda virðingu og skilning (Helga Jónsdóttir, 2003).

Í rannsókninni voru einnig gerðar *vettvangsathuganir* (e. observations) til að styrkja viðtalsgögnin. Þó að rannsakandi hafi ekki afskipti leggur hann sig fram um að bera saman framburð viðmælandans og það sem rannsakandi sér með því að nota ákveðin skráningargögn (McMillan og Schumacher, 2006). Félagslegar athafnir eru oft það margbrotnar og flóknar að rannsakandinn reynir ekki að skrá allt, en velur ákveðið atvik eða athöfn til að horfa á. Gagnaöflun á vettvangi fólst í því að skoða munnleg samskipti barna með annað móðurmál en íslensku við íslenska jafnaldra inni í kennslustundum og þau skoðuð út frá kenningu Bruner um verkfærahyggju þ.e. hvort skólamenningin leyfði börnum með annað móðurmál en íslensku að nota þau verkfæri sem þau hafa í farteskinu og nýtast þeim í munnlegum samskiptum s.s. tungumál, áhuga og félagsfærni.

Gagnaöflun fólst enn fremur í að skoða persónuleg skjöl, en það eru allar frásagnir í fyrstu persónu sem lýsa einstaklingsathöfnum, reynslu og trú. Persónuleg skjöl eru m.a. dagbækur, persónuleg bréf og atvikssögur.

(McMillan og Schumacher, 2006). Í rannsókninni voru þátttakendur beðnir um að halda dagbók í eina viku um samskipti sín við aðra bæði í skólanum og utan hans. Þetta var gert til að sjá hvort börnin ættu samskipti við íslenska jafnaldra utan skóla, í hvaða menningarheimi þau lifðu og hrærðust í daglega og hvert félagslegt tengslanet þeirra væri í samfélaginu (sjá *Viðauka 2*).

Þátttakendur voru fulltrúar barna með annað móðurmál en íslensku úr efri bekkjum grunnskóla og valdir með *tilgangsrúrtaki* (e. purposeful sampling), en þá eru þátttakendur í rannsókn valdir með það fyrir augum að skilja ákveðið fyrirbrigði, í þessu tilfalli munnleg samskipti barna með annað móðurmál en íslensku við íslenska jafnaldra inni í kennslustund án þess að viðkomandi rannsókn hafi alhæfingargildi. Tilgangsrúrtak er valið til að auka gagnsemi upplýsinganna sem fengnar eru úr litlu úrtaki. Þetta krefst þess að rannsakandinn sé búin að skoða vettvanginn þar sem þátttakendur eru valdir. Í þessari rannsókn þekkti rannsakandinn vel til vettvangsins vegna þess að hann var búin að starfa þar um áratug. Viðkomandi þátttakendur eru valdir til rannsóknarinnar vegna þess að líklegt er talið að þeir geti gefið upplýsingar um rannsóknarfyrirbrigðið (McMillan og Schumacher, 2006).

Eins og áður hefur komið fram fór öflun gagna m.a. fram með viðtölum þar sem þátttakendur nota tungumál til að tjá sig og við það að setja hugsanir sínar í orð skapast skilningur. Í þessari rannsókn var markmálið íslenska notuð í viðtölum og munnlegum samskiptunum og voru þátttakendur valdir með þetta í huga. Allir þátttakendur hafa dvalist á Íslandi, stunda nám í íslenskum grunnskóla og verið í sama bekknum í eitt til tvö ár og eiga þess vegna að vera komnir með nokkuð góða færni í *samskiptamáli* (e. conversational language.). Samkvæmt Cummins (2000) tekur um tvö ár að ná samskiptamálinu, en það er sú færni að geta haldið uppi samræðum með einföldum orðaforða og málfræðireglum. Með færni í samskiptamáli geta börn eignast vini, tekið þátt í daglegum athöfnum sem krefjast félagslegrar færni án þess að nýja tungumálið verði þeim hindrun.

Val á vettvangi felst í því að velja vettvang þar sem hægt er að staðsetja fólk sem tekur þátt í þeirri athöfn sem er til skoðunar. Mikilvægt er að viðmiðin sem eru notuð við valið séu skilgreind ítarlega. Þau verða að tengjast og henta tilgangi rannsóknarinnar hverju sinni (McMillan og Schumacher, 2006). Í þessari rannsókn var ákveðið að velja vettvang sem rannsakandinn hafði góðan aðgang að, þekkti vel til og var búinn að vinna

ákveðið traust barnanna. Þetta tel ég vera mikilvægar forsendur þess að ná inn í hugarheim þátttakenda. Enn fremur langaði mig að rannsóknin mín og niðurstöður hennar nýttust skólanum mínum með beinum hætti. Vettvangurinn er skólinn þar sem ég hef starfað um tíu ára skeið og þátttakendur í rannsókninni hafa stundað nám um eins til tveggja ára skeið.

3.3 Kynning á vettvangi og þátttakendum

3.3.1 Skólinn

Rannsóknin fór fram í heildstæðum grunnskóla með tæplega 600 nemendum. Skólinn er staðsettur í kaupstað sem hefur um 6500 íbúa. Veturinn 2009-2010 voru um 5% nemenda í skólanum með annað móðurmál en íslensku. Fyrir nokkrum árum fjölgaði erlendum nemendum í skólanum, þess vegna var stofnuð móttökudeild fyrir nýbúa í þeim tilgangi að koma betur til móts við námslegar þarfir þeirra, kenna þeim íslensku sem annað mál og styrkja samskipti skólans við heimilin. Í móttökudeildinni starfar einn kennari og einn stuðningsfulltrúi.

Börnin sem tóku þátt í rannsókninni eru fædd 1994 og 1995. Þau hafa dvalið á Íslandi frá árinu 2007 og 2008. Börnin hafa fylgt foreldrum sínum til Íslands í leit að betri lífsskilyrðum. Báðir foreldrar þeirra eru erlendir. Í vetur eru þau nemendur í níunda og tíunda bekk grunnskóla. **Þau eru búin að vera í sama** bekk frá upphafi og hófu öll nám í íslenskum grunnskóla í sjöunda bekk eða síðar. Um er að ræða tvær stelpur og tvo stráka. Umfjöllun um börnin er undir dulnefni og verða þau kynnt í stafrófsröð.

3.3.2 Anna

Anna er fædd árið 1994. Hún flutti til Íslands ásamt foreldrum, eldri systur og kærasta hennar sumarið 2008. Anna hóf nám í níunda bekk, innritaðist strax í umsjónarbekk, en fékk sérstaka íslenskukennslu í móttökudeild fyrir nýbúa. Anna kynntist fljótlega stelpum í skólanum sem eru jafnaldrar hennar og samlandar. Í dag eru þær vinkonur hennar. Hún býr ein með foreldrum sínum, en systir hennar og kærasti búa í sama bæ og eiga eina dóttir á fyrsta ári. Foreldrar Önnu, systir og kærasti komu til Íslands til að vinna. Anna á eldri bróður sem er kominn með eigin fjölskyldu og býr í heimalandinu. Fjölskyldan á skyldfólk á Íslandi sem hún á regluleg samskipti við. Enn fremur er fjölskyldan í samskiptum við ættingja og vini í heimalandinu bæði

í gegnum síma og netið. Anna á vinkonur í heimalandinu, var mikið með þeim og á regluleg samskipti við þær. Áhugamál Önnu eru íþróttir, hún æfði frjálsar og fótbolta í heimalandinu og hefur líka gaman af því að dansa. Anna og fjölskylda hennar eiga vini á Íslandi sem þau eiga samskipti við í gegnum síma og með gagnkvæmum heimsóknum. Þessir vinir eru frá heimalandi þeirra og nokkrir eru íslenskir. Þau nota íslensku og ensku, en þau eru ekki móðurmál þeirra í samskiptum við íslensku vinina. Anna er núna í tíunda bekk. Hún æfir engar íþróttir, vinnur af og til með skólanum á vinnustað foreldra sinna og er daglega með tveimur vinkonum sínum og samlöndum.

3.3.3 Berta

Berta er fædd árið 1994. Hún flutti til Íslands með foreldrum sínum sumarið 2007. Hún er einkabarn og komu foreldrar hennar til Íslands vegna vinnu. Berta hóf nám í áttunda bekk og innritaðist strax í umsjónarbekk, en fékk sérstaka íslenskukennslu í móttökudeild fyrir nýbúa. Berta var mikið ein fyrsta árið, en kynntist samlöndum sínum á öðru ári í skólanum. Í dag er hún mikið með tveimur stelpum og jafnöldrum sem eru frá sama landi og hún. Í heimalandinu var Berta með vinum sínum og jafnöldrum þegar hún gat, en oft var mikil heimavinna í skólanum. Hún fór með vinum sínum í bíó, þau töluðu saman og fóru niður í miðbæ. Þegar Berta er spurð hvað hún og vinir hennar gerðu, svarar hún: „Eins og Íslendingar, fara í bíó, tala saman, fara út“. Hún æfði dans þegar hún var yngri en núna finnst henni skemmtilegast að lesa og horfa á sjónvarp frá heimalandinu. Foreldrar hennar eiga systkini á Íslandi og á fjölskyldan í gagnkvæmum samskiptum við bróður pabba hennar og fjölskyldu hans, en lítil sem engin samskipti systur mömmu hennar. Foreldrar hennar tala litla íslensku, en pabbi hennar talar ensku. Þau eiga regluleg samskipti við vini og ættingja í heimalandinu bæði í síma og í gegnum netið. Berta á ömmur og afa í heimalandinu sem hún hittir, þegar hún fer þangað í heimsókn eins og hún gerði síðastliðið sumar. Fjölskyldan á vini á Íslandi sem eru frá heimalandi hennar. Í dag er Berta mikið með samlöndum sínum í skólanum og stundum fyrir utan skólann. Bertu finnst gott að vera ein, lesa á móðurmálinu, læra og fara út að labba.

3.3.4 Davíð

Davíð er fæddur árið 1995. Hann flutti til Íslands með móður sinni og eldri bróður sumarið 2007. Faðir hans var búinn að vinna hér á landi í nokkur ár. Móðir Davíðs fór fljótlega að vinna eftir komuna til landsins.

Bróðir hans var 17 ára þegar fjölskyldan flutti til landsins. Í dag geta foreldrar Davíðs átt einföld munnleg samskipti á íslensku. Davíð innritaðist í sjöunda bekk grunnskóla. Hann hefur stundað námið að miklu leyti inn í umsjónarvekknum, en fengið aðstoð og sérstaka íslenskutíma í móttökudeild skólans. Davíð er núna í níunda bekk. Fjölskyldan er í reglulegum samskiptum við ættingja í heimalandinu með því að hringja, í gegnum netið og fór síðastliðið sumar í brúðkaup hjá ættingja. Hér á landi á fjölskyldan íslenska vini og vini frá heimalandinu sem hún hittir reglulega. Davíð á vini í heimalandinu sem eru jafnaldrar hans og bekkjarfélagar. Hann hefur oft samband við þá í gegnum netið. Davíð æfði engar íþróttir í heimalandinu en var mikið með vinum sínum í fótbolta, ýmsum leikjum og tölvuleikjum. Núna eru tölvur og tölvuleikir helstu áhugamál hans. Davíð er daglega með vinum sínum og samlöndum bæði í skólanum og utan hans.

3.3.5 Egill

Egill er fæddur árið 1995. Hann flutti til Íslands með móður sinni, eldri systur og kærasta hennar sumarið 2008. Móðir hans var atvinnulaus fyrstu mánuðina eftir komuna til Íslands en er núna komin með vinnu. Systir Egils og kærasti eru bæði með atvinnu. Í heimalandinu á hann aðra eldri systur sem fjölskyldan á daglegum samskiptum við í gegnum síma og netið. Fjölskyldan á einnig regluleg samskipti við fleiri ættingja í heimalandinu, einkum í gegnum netið. Móðir hans á vinkonur á Íslandi bæði frá heimalandinu og íslenskar. Hún notar mest ensku í samskiptum við íslensku vinkonur sínar. Í heimalandinu á Egill vini sem eru á svipuðum aldri og hann og nokkrir eru fyrrum skólafélagar hans. Hann var mikið með þeim bæði í skólanum og utan hans. Þeir spiluðu fótbolta, handbolta, körfubolta og fleiri boltaleiki, fóru í bíó og sund. Egill á regluleg samskipti við vini sína í gegnum netið. Egill æfði engar íþróttir í heimalandinu og æfir heldur engar hér á landi. Hann segir að það sé vegna þess að hann sé með „asma“. Núna finnst Agli skemmtilegast að vera í tölvuleikjum, lesa og fara í fótbolta með vinum sínum.

3.4 Áreiðanleiki rannsóknarinnar

Með áreiðanleika er átt við samsvörunina á milli útskýringar á fyrirbrigðinu og raunveruleikans. Með öðrum orðum felst áreiðanleikinn í því hvort rannsakendur og þátttakendur hafi sameiginlegan skilning á

túlkuninni þ.e. þeir eru sammála um lýsingu eða merkingu tilviksins. Í eigindlegum rannsóknum er ekki gert ráð fyrir að hægt sé að yfirfæra niðurstöður á aðra hópa eða aðrar aðstæður. Aðferðir sem auka áreiðanleikann eru t.d. *margprófanir* (e. multimethod strategies). Flestir eigindlegir rannsakendur beita nokkrum aðferðum í gagnsöfnun, en venjulega velja þeir eina meginaðferð annað hvort þátttökuathugun eða djúpvíðtöl. Að vissu marki eru þátttökuathuganir, beinar athuganir, víðtöl og skjalarýni aðferðir sem tvinnast sama. Hvernig hver aðferð er notuð fer eftir hverri rannsókn fyrir sig. (McMillan og Schumacher, 2006). Þessi rannsókn hófst með hálfopnum víðtölum, en síðan var farið á vettvang til að afla frekari gagna sem gætu varpað skýrari ljósi á svör viðmælenda. Einnig voru dagbækur þátttakenda um samskipti skoðaðar til að sjá hvernig daglegum samskiptum barnanna væri háttað.

3.5 Siðferðileg atriði

Í eigindlegum rannsóknum er nauðsynlegt að þátttakendur gefi upplýst samþykki. Mikilvægt er að gera gögnin ópersónugreinanleg eins og að fjarlægja nafn og kennitölu, ásamt öðrum einkennum sem hægt er að tengja við þátttakendur. Allar rannsóknir verða að uppfylla siðfræðilegar kröfur ekki síður en aðferðafræðilegar. Grundvallaratriði siðfræðinnar setja vísindarannsóknum á mönnum og dýrum margvíslegar kröfur s.s. að valda ekki óþarfa þjáningu, virða ákvarðanir sjálfráða einstaklinga og mismuna ekki einstaklingum (Sigurður Kristinsson, 2003).

Áður en rannsóknin hófst voru mér ljósar þessar siðfræðilegu kröfur. Þess vegna hafði ég samband við foreldra barnanna með aðstoð túlks, þar sem þeir voru upplýstir um tilgang og markmið rannsóknarinnar. Ég fékk skrifleg leyfi frá þeim fyrir þátttöku barna þeirra og tjáði þeim að börnin gætu hætt í rannsókninni hvenær sem væri. Ég tilkynnti Persónuvernd um rannsóknina og fékk leyfi fyrir henni. Enn fremur upplýsti ég skólastjóra viðkomandi skóla um rannsóknina áður en ég fékk leyfi fyrir henni. Allir þátttakendur eru með dulnefni.

Hlutverk rannsakanda sem þátttökuathuganda og spyrjanda eru algengustu hlutverkin í flestum eigindlegum rannsóknum. Spyrjandi verður að hafa samband á vettvang til að fá leyfi, en síðan að mæla sér mót við viðmælandann og útskýra tilgang og trúnað við hann í rannsókninni. Hlutverk þess sem er þegar inni í hópnum sem hann ætlar að rannsaka og þátttökurannsakenda er vafasamt vegna þess að hann

hefur þegar hlutverk á þeim vettvangi sem hann ætlar að rannsaka. Hlutverk kennara er til hvort sem rannsókn á sér stað eða ekki. Jafnvel rannsóknir á viðkvæmu efni sem ekki væri hægt að rannsaka á annan hátt eiga erfitt uppdráttar sem trúverðugar rannsóknir. Sumar rannsóknir hafa notað tvöfalt hlutverk rannsakandans. Slíkt hlutverk er stöðugt og krefst þess rannsakandinn sé stöðugt á verði og meðvitaður hvaða rödd er skráð sem gögn. Rannsóknargögnin innihalda ígrundun rannsakandans á reynslu sinni sem og þess sem er þátttakandi; tvöfalt hlutverk rannsakanda verður sérstaklega viðkvæmt þegar kemur að því hvor röddin kemur fram í rannsókninni (McMillan og Schumacher, 2006: 345).

Þar sem ég vel að skoða eigin vettvang í þessari rannsókn, geri ég mér grein fyrir að siðferðilegar spurningar munu koma upp, þegar ég stíg út úr kennarahlutverkinu og inn í hlutverk rannsakandans á sama vettvangi. Í því sambandi er nauðsynlegt fyrir mig að skilja að þessi tvö hlutverk. Mér finnst staða mín í þessari rannsókn svipa til þess sem kemur fram í orðum Brooker (2002) þegar hún segir eftirfarandi:

Stundum fannst mér álíka átök fyrir mig að fara úr hlutverki kennarans í hlutverk rannsakandans eins og fyrir nemendur að byrja í skólanum. Ég gekk út úr þekktu starfi og umhverfi inn í það óþekkt og óhlutbundna, frá því sem ég skildi og þekkti faglega vel inn í „higher order thinking” eins og Vygotsky og Bruner hafa lýst þessu. Fyrst og fremst krafðist þessi breytta staða fyrir mig gagnrýninnar ígrundunar á þeim skoðunum og gildum sem ég hafði öðlast á starfsferli mínum sem kennari (Brooker, 2002:1).

Enn fremur samsama ég mig viðhorfi Brooker (2002) þegar ég lýsi stöðu minni með því að segja: „Hvernig get ég, íslenskur kennari, rannsakandi og fulltrúi meirihlutans komist inn í menningarheima nemenda með annað móðurmál en íslensku og eru fulltrúar minnihlutans“? Sumir hafa fullyrt að það sé einfaldlega ekki hægt fyrir einstaklinga í ráðandi stétt að vera hlutlaus og setja sig í spor þeirra sem eru lægra settir í rannsókn á högum þeirra. Í Brooker (2002) er vitnað í Siraj–Blatchford, en hún hefur skýrt þessar umræður með því að benda á að málið snúist ekki um það að vera inni í eða fyrir utan rannsóknarefnið heldur hvort rannsakandinn geri samning við rannsóknarefnið hvort sem

það er faglegt, stjórnmálalegt eða persónulegt og það eigi að dæma árangurinn eftir á en ekki fyrirfram.

Niðurstöður verða eingöngu notaðar í þessu verkefni og öllum gögnum eytt að þeirri vinnu lokinni. Ég hef kynnt mér reglur Persónuverndar um siðferðilega ábyrgð í rannsóknum. Þátttakendum var gert ljóst að þeir geta hætt þátttöku í rannsókninni á hvaða stigi sem er. Einnig var heitið algjörum trúnaði og nafnleynd.

3.6 Úrvinnsla og gagnagreining

Renata Tesch ræðir árið 1990 um mismunandi leiðir við úrvinnslu gagna sem notaðar eru í eigindlegum tilfellarannsóknum. Þar nefnir hún m.a. *túlkandi greiningu* (e. interpretational analysis), en hún felur í sér að rannsakandi rýnir í niðurstöðurnar og greinir hugsmíðar, þemu og mynstur sem geta lýst og útskýrt það sem verið er að rannsaka (Rúnar Helgi Andrason, 2003). Þessa vinnu er hægt að gera „í höndunum“ og er það gert við úrvinnslu gagnanna í þessari rannsókn, en þar var notuð eftirfarandi leið:

Ég las afritin af viðtölunum margoft yfir, skráði þemu í spurningarammanum og greindi svörin frá viðmælendunum eftir þeim sem eru: kynning og bakgrunnur, daglegt líf, líðan, tungumálakunnátta og -notkun, samskipti og munnleg samskipti við íslenska jafnaldra, viðhorf til íslenskra jafnaldra og væntingar um samskipti við þá, úrræði og framtíðarsýn. Þá skrifaði ég hvern þemakafla þannig, að ég dró fyrst saman sameignlega upplifun barnanna og síðan það sem greindi þau að.

Megintilgangurinn með vettvangsathugunum var að bera saman upplifun barnanna við það sem raunverulega gerist á vettvangi. Við úrvinnslu á vettvangsathugunum rýndi ég í skráningarblöðin (sjá *Viðauka 3*) og samantekt sem ég skrifaði eftir hverja heimsókn. Þar skráði ég ytri aðstæður í kennslustundunum bæði þær sem voru sameiginlegar og þær sem skáru sig úr. Síðan dró ég saman þau atriði sem vettvangsheimsóknirnar beindust sérstaklega að; hvort munnleg samskipti fóru fram á milli barnanna og íslensku jafnaldra þeirra, tungumálanotkun og hvort um var að ræða formleg eða óformleg munnleg samskipti.

Niðurstöður dagbókafærslanna skráði ég eftir þemum sem komu fram í dagbókunum, en þau voru samtöl á staðnum, símtöl, „sms“ og spjallrásir annars vegar og heimilið, skólinn og utan skóla hins vegar (sjá *Viðauka 2*). Til viðbótar þessu áttu börnin að upplýsa hver viðmælandinn væri,

tungumálið og umræðuefnið. Ég bjó mér til eyðublað, þar sem ég dró saman hve oft, við hverja og á hvaða tungumáli börnin töluðu á staðnum, í síma, sendu „sms“ eða voru á spjallrásum á hverjum stað fyrir sig. Ég dró upplýsingarnar saman í einn kafla þar sem ég fjalla um það sem átti við öll börnin, en greindi síðan frá því sem aðgreindi þau í daglegum samskiptum við umhverfið.

4 Niðurstöður

Í upphafi verður fjallað um niðurstöður viðtalanna samkvæmt þeim spurningarammans, en þau voru: Daglegt líf, líðan, tungumálakunnátta og -notkun, samskipti og munnleg samskipti við íslenska jafnaldra, viðhorf til íslenskra jafnaldra og væntingar um samskipti við þá, úrræði og framtíðarsýn.

Greint verður frá samhljómi í upplifun þátttakenda og það sem skilur þá að. Síðan verður fjallað um hvað vettvangsathuganirnar og dagbækurnar leiddu í ljós, hvort niðurstöður þeirra staðfesta upplifun þátttakenda eins og þeir greina frá í viðtölunum eða sýna aðra mynd af þeim veruleika sem þeir búa við. Í niðurstöðunum tala ég um börn, þegar ég vísa í hópinn, annars nota ég nöfnin úr viðtölunum.

4.1 Viðtölin

Viðtölin fóru fram í skólanum og tóku um 25–30 mínútur hvert, en til viðbótar hitti ég hvert barn tvisvar í óformlegu spjalli til fá nánari útskýringar á ákveðnum atriðum og svör við spurningum sem vöknudu við afritun og lestur viðtalanna.

4.1.1 Daglegt líf

Niðurstöður viðtalanna sýna fram á svipaða upplifun hjá börnunum á daglegu lífi. Virka daga fara þau í skólann á morgnana og dvelja þar við nám og leik fram eftir degi. Í skólanum eru börnin mest með samlöndum og vinum í frímínútum og matarhléum. Þau fá öll kennslu í íslensku sem öðru tungumáli í móttökudeild skólans fjórar til sjö kennslustundir á viku. Samkvæmt viðmiðunarstundaskrá fyrir áttunda til tíunda bekk sækja nemendur 34–35 kennslustundir á viku (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 1995). Stóran hluta skóladagsins dvelja börnin á meðal íslenskra jafnaldra. Þegar skóla lýkur á daginn fara þau heim. Börnin fara daglega í tölvuna til að eiga samskipti við vini og ættingja í heimalandinu eða á Íslandi. Þau eru öll mikið með fjölskyldunni bæði heima og heiman. Vinahópur barnanna hér á landi er frá heimalandi þeirra. Berta og Egill læra heima daglega. Davíð og Egill fara daglega í tölvuleiki. Berta fer oft í gönguferðir. Þau hitta vini sína mismikið fyrir utan skólann. Davíð og Egill hitta vini sína daglega, en Anna og Berta

nökkurum sinnum í viku. Fjölskyldur þeirra fara saman í heimsóknir, bíó eða bíltúra til að skoða sig um. Á kvöldin eru börnin mest heima með foreldrum, öll horfa mikið á sjónvarp frá heimalandinu og Berta og Egill lesa mikið á móðurmálinu. Anna segir að fjölskyldan horfi stundum á íslenskt sjónvarp, þá helst á fréttir. Þau fara með vinum sínum í bíó og út að labba. Davíð og Egill fara oft í fótbolta og sund. Anna og Berta fara á skólaböll og böll í tómstundamiðstöðinni með samlöndum sínum og hitta þar íslenska jafnaldrar og tala stundum íslensku við þá. Þeim finnst mjög gaman að fara á skólaböllin. Davíð fer stundum á skólaböll. Berta hefur einu sinni farið í tómstundamiðstöðina þegar ekki var ball og það hafi henni fundist leiðinlegt þar sem krakkarnir hafi bara talað íslensku sín á milli. Anna passar oft litlu systurdóttur sína. Hún vinnur líka stundum á sama stað og foreldrar hennar. Önnu, Bertu og Davíð finnst gaman að elda og sjá stundum um kvöldmatinn heima. Börnin æfa engar íþróttir eða stunda reglulegar tómstundir þar sem þau hitta íslenska jafnaldrar. Þrjú þeirra eiga í reglulegum samskiptum við ættingja hér á landi. Berta nefnir að stundum leiðist henni eftir skóla þegar mamma hennar og pabbi eru að vinna, en þá hafi hún ekkert að gera.

4.1.1 Líðan

Í viðtölunum kemur fram að börnunum líður vel á Íslandi og að hér sé gott að búa. Þau tala einnig um að á Íslandi sé hreint loft og fallegt umhverfi, en eitt þeirra bendir á að stundum sé vont veður og mikill vindur. Þau segjast vera ánægð í skólanum og nefna helstu ástæður þess að allir séu góðir við þau; sérstaklega taka þau fram að íslenskir kennarar séu góðir. Þegar þau eru spurð á hvaða hátt þeir séu góðir, svara þau: „Þeir tala ekki hátt“ og „Þeir hjálpa mér líka og tala mér og læra í íslensku“. Anna segir að kennararnir skilji sig. Berta og Davíð tala um að skólinn í heimalandinu hafi verið erfiður og mikið að læra. Þeim finnst íslenskir jafnaldrar og bekkjarsystkini frekar góð við sig. Davíð og Berta nefna að í skólanum hafi þau aðeins heyrt neikvæðar athugasemdir í sinn garð, þar sem notuð voru „leiðinleg“ orð. Davíð talaði við kennarann sinn sem ræddi við viðkomandi, en Berta segist bara labba í burtu og hlusta ekki á þetta. Þegar talið berst meira að skólanum kemur fram hjá Önnu, Davíð og Agli að sumar námsgreinar séu erfiðar í skólanum vegna þess að þau skilji ekki nógu vel það sem standi í námsbókunum og það sé leiðinlegt. Öllum finnst íþróttatímarnir skemmtilegir, en Agli finnst

sundið erfitt. Þeim finnst gaman í list- og verkgreinatímum. Bertu finnst að sér gangi vel í skólanum.

4.1.2 Tungumálakunnátta og -notkun

Tungumálakunnátta barnanna er álíka mikil að eigin mati. Öll segjast þau kunna móðurmálið best og smávegis í ensku. Egill segir að hann kunni dálitla þýsku. Anna, Davíð og Egill tala um að þau kunni litla íslensku, það sé bæði erfitt að skilja hana og tala, en það sé betra að lesa hana og skrifa. Bertu finnst hún kunna nokkuð í íslensku, það hafi verið erfitt að læra hana, en henni finnst best að nota orðabók til að læra nýtt tungumál. Þegar talið berst að tungumálanotkun þeirra, þá eru þau sammála um að þau noti móðurmálið mest. Strákarnir tala um að þeir noti eingöngu móðurmálið fyrir utan skólann vegna þess að þar hitti þeir aldrei íslenska krakka. Davíð bætti við: „Kannski eru þeir skemmtilegir?“ Anna segist nota dálitla íslensku eftir skóla en mest noti hún móðurmálið. Berta talar um að hún noti íslensku og móðurmálið jafnmikið í skólanum. Anna og Egill segja að fjölskylda æfi sig stundum að tala íslensku heima. Í skólanum tala börnin íslensku við kennarana og móðurmálið við samlanda í frímínútum og matarhléum. Önnu finnst hún tala meiri íslensku en móðurmálið í skólanum. Inni í kennslustundum nota Davíð og Egill bæði móðurmálið og íslensku, en Anna og Berta tala bara íslensku. Þær tala um að frumkvæði af samtölum sé bæði frá þeim og íslenskum jafnöldrum. Börnin segjast tala íslensku inni í kennslustundum í tengslum við námsverkefni.

4.1.3 Samskipti, munnleg samskipti við íslenska jafnaldra

Anna, Davíð og Egill telja sig oft eiga samskipti við ættingja í heimalandinu s.s. við ömmur og afa. Anna og Egill eiga daglega í samskiptum við eldri systkini sín í heimalandinu í síma og gegnum spjallsíður á netinu. Þau eiga öll mikil samskipti við vini sína í heimalandinu, aðallega í gegnum netið, en stundum í síma. Stelpurnar nota spjallsíður á netinu, þar sem þær eiga í samskiptum á móðurmálinu en einnig aðeins á íslensku. Anna, Berta og Davíð eru á Facebook. Stelpurnar eru í samskiptum við aðra en Davíð ekki. Davíð og Egill tala um að vinir þeirra á Íslandi séu samlandar þeirra. Þeir eiga báðir vin og samlanda í umsjónarbekknum. Egill talar líka um einn íslenskan strák í bekknum sem tali við hann og sé þá kannski vinur hans. Anna hittir

reglulega vinkonur og frænkur á sama aldri sem búa í nágrennasveitarfélögum. Bertu finnst hún ekki eiga vini á Íslandi eins og í heimalandinu, hún þekki bara nokkrar stelpur sem eru frá heimalandinu, hún hittir þær og á í samskiptum við þær á netinu. Í skólanum segjast Davíð og Egill eiga mest samskipti við samlanda sína af sama kyni og aldri bæði í frímínútum og inni í kennslustundum. Davíð talar um að stundum sé hópavinna inni í bekknum, þá tali hann íslensku og honum finnst það fint. Anna segist tala við íslenska bekkjarfélaga bæði í frímínútum og inni í kennslustundum. Egill og Berta segjast stundum tala við íslenska bekkjarfélaga inni í kennslustundum. Egill segir enn fremur að hann vinni aldrei verkefni með íslenskum krökkum. Berta segist stundum tala við íslenska stráka í frímínútum.

4.1.4 Viðhorf til íslenskra jafnaldra og væntingar til samskipta við þá

Börnin tala öll jákvætt um íslenskra jafnaldra og bekkjarfélaga. Þeim finnst þeir langflestir góðir við sig. Önnu finnst að nokkrar bekkjarsystur hennar séu vinkonur hennar, hún tali við þær í frímínútum þegar vinkonur og samlandar hennar eru ekki í skólanum. Önnu finnst íslenskir jafnaldrar hjálpa sér að læra íslensku með því að tala við hana. Berta, Davíð og Egill hafa væntingar um meiri samskipti við íslenska jafnaldra þegar þau verða betri í íslenskunni. Önnu finnst allt gott eins og það er. Anna segist biðja bekkjarfélaga um að hjálpa sér með því að segja: „Viltu hjálpa mér?“ Öll vilja þau kynna íslenskum jafnöldrum. Berta og Egill koma með svipaða skýringu á því hvers vegna þau tala ekki við íslenska jafnaldra. Berta segir: „Ég kann ekki íslensku og það er leiðinlegt að geta ekki talað“. Egill segist ekki vilja tala við íslenska jafnaldra af því að hann kunni ekki að tala íslensku.

4.1.5 Úrræði og framtíðarsýn

Í viðtölunum var mjög erfitt að fá börnin til að sjá einhver úrræði til að auka munnleg samskipti þeirra við íslenska jafnaldra önnur, en að þau verði að læra meiri íslensku.

Davíð og Egill vilja fá meiri aðstoð í að tala íslensku bæði frá kennurum og bekkjarfélögum. Davíð segir: „Ég vil tala meira við íslenska krakka“. Egill vill fá fleiri verkefni í íslensku, en finnst best að læra einn og Berta tekur í sama streng. Egill nefnir einnig að hann þurfi

að vera duglegri að tala íslensku við mömmu sína og eldri systur. Egill og Berta segja að þau þurfi að vera dugleg að horfa, hlusta og tala inni í kennslustundum. Önnu finnst allt vera gott eins og það er, en samt vill hún verða betri í íslensku.

Öll börnin ætla í framhaldsskóla eftir grunnskólann. Egill vill fara í tæknináms og Davíð ætlar að verða kokkur. Anna og Berta vita ekki hvað þær vilja læra, en Bertu langar í háskóla eftir að framhaldsskóla lýkur. Anna talar um að hún fari kannski að vinna eftir framhaldsskólann. Anna, Davíð og Egill telja að þau muni eiga heima á Íslandi í framtíðinni, en vilja fara til heimalandsins í fríum til að hitta ættingja og vini. Berta er ekki viss um hvar hún muni eiga heima, en gæti hugsað sér að fara til Noregs af því að hún hafi búið þar um tíma með foreldrum sínum þegar hún var minni og kannski muni hún fara til heimalandsins. Egill vill búa á Íslandi í framtíðinni, vegna þess að hér sé skemmtilegt og gott að búa.

4.2 Vettvangsathuganir

Í rannsókninni fór ég átta sinnum á vettvang, tvisvar sinnum hjá hverju barni. Ég valdi að sitja bæði bóklega og verklega kennslustund til þess að sjá börnin í ólíkum aðstæðum. Ég fór á vettvang með matsblað (sjá *Viðauka 3*) til að skrá upplýsingar. Í upphafi heimsóknanna skráði ég nokkra ytri þætti eins og fjölda nemenda, uppröðun borða og staðsetningu barnsins. Einnig skráði ég upphaf kennslustundanna, hvort kennsluáferðir gerðu ráð fyrir samvinnu tveggja eða fleiri og hvort óformleg samskipti væru leyfð. Helsta markmið heimsóknanna var að skoða samskipti og sérstaklega munnleg samskipti barnanna við íslenska jafnaldra og bera upplifun mína á vettvangi saman við frásögn barnanna. Í umfjöllun minni dreg ég fyrst saman það sem bóklegu kennslustundirnar leiddu í ljós, en síðan það sem kom fram í verklegu kennslustundunum. Ég ræddi óformlega við öll börnin eftir hverja vettvangsathugun til að spyrja nánar út kennslustundina.

4.2.1 Bóklegar kennslustundir

Allar bóklegu kennslustundirnar voru 40 mínútur að lengd. Ytri aðstæður voru þannig, að í þremur kennslustundum sátu nemendur hlið við hlið, tveir eða fleiri saman og sneru að kennaraborðinu og töflunni. Í einni kennslustund sátu nemendur í hópum fjórir, fjögur eða fjórar saman. Börnin sátu öll við hlið einhvers, þrjú við hlið íslenskra nemenda, en einn

á milli samlanda og íslensks nemanda. Fjöldi nemenda var frá 18 upp í 24. Í öllum tilvikum voru nokkrir nemendur komnir inni í kennslustofuna á undan kennaranum og voru börnin þar á meðal í þremur tilvikum.

Allar kennslustundirnar hófust með því að kennarinn merkti við mætingu nemenda og sagði frá verkefnum kennslustundarinnar. Hvorki var um það að ræða að börnin heilsuðu né var heilsað.

Í tveimur kennslustundum voru verkefni fyrirlestrar nemenda eða kennara og áttu nemendur að taka virkan þátt í þeim með því að bera fram spurningar eða svara þeim. Anna var í öðrum fyrirlestrartímanum, þar sem hún tók þátt í að flytja stuttan fyrirlestur ásamt þremur öðrum nemendum. Anna las upphátt nokkrar málsgreinar úr sameiginlegu verkefni hópsins. Ég ræddi stuttlega við hana eftir kennslustundina um líðan hennar og munnleg samskipti við íslensku bekkjarfélagana. Anna sagði að sér hafi liðið illa og það hefði verið erfitt að lesa upphátt fyrir framan bekkinn. Hún sagði líka að hún hafi talað við krakkana þegar hún vann með þeim, en það sá ég ekki.

Í hinum fyrirlestrartímanum sagði Egill ekki orð á íslensku. Hann var í kennslustund, þar sem kennarinn fór yfir próf og beindi af og til spurningum út í nemendahópinn. Eftir kennslustundina sagði Egill mér að hann talaði aldrei við íslensku bekkjarsystkini sín aðeins við kennarana en mest við samlanda sinn á móðurmálinu. Hann sagði: „Ég vinn einn eða með NN“.

Í þriðju kennslustundinni voru nemendur að vinna einstaklingsvinnu, en sátu fjórir saman við borð. Davíð sat við sama borð og tveir íslenskir nemendur og samlandi hans. Í kennslustundinni bað hann kennarann aldrei um aðstoð en greinilegt var að það var við hæfi þar sem margar hendur voru stöðugt á lofti til að fá aðstoð sem kennarinn sinnti. Davíð talaði ekkert við íslensk bekkjarsystkini og þau töluðu ekkert við hann, en var bæði í augnsbandi og munnlegum samskiptum við samlanda sinn og greinilegt var að þeir reyndu að vekja ekki athygli með samskiptunum. Eftir kennslustundina sagði hann mér að kennarinn leyfði þeim að tala saman ef þeir hvísluðu. Ég spurði hvort hann talaði stundum við íslensku bekkjarfélagana inni í kennslustundum. Davíð sagðist stundum tala við stelpurnar.

Í fjórðu kennslustundinni unnu nemendur í litlum hópum þar sem bæði óformleg og formleg munnleg samskipti áttu að fara fram ásamt því að vinna saman skrifleg verkefni. Þar var Berta með í orði en ekki á borði. Hún hafði

ekkert frumkvæði í munnlegri tjáningu eða tók munnlega þátt í samstarfinu, en gerði það nauðsynlegasta svo sem að lesa upphátt. Eftir kennslustundina ræddi ég við Bertu um verkefnið. Þar sagði hún við mig: „Mér finnst leiðinlegt að lesa upphátt, mig langar ekki að tala við þá“. Í viðtalinu gaf Berta eftirfarandi skýringu á litlum munnlegum samskiptum sínum við íslenska jafnaldra, að enginn talaði við hana af því að hún gæti ekki talað mikla íslensku. Ég spurði hana hvernig henni hafi liðið í kennslustundinni og svaraði hún: „Mér leið illa“.

Allar kennslustundirnar sýndu fram á lítil sem engin munnleg samskipti barnanna við íslenska jafnaldra og var sama hvort um var að ræða kennslustund þar sem ætlast var til munnlegra samskipta eða þar sem óformleg munnleg samskipti voru leyfð. Börnin tjáðu sig ekkert á íslensku nema ef kennarinn beindi sérstaklega til þeirra spurningu eða talaði við þau.

Þessar athuganir staðfesta það sem kom fram í viðtölum þriggja að þau hafi lítil sem engin munnleg samskipti við íslenska jafnaldra og ekki var hægt að staðfesta orð Önnu um að hún tali við íslensku bekkjarsystkini sín. Börnin voru frekar afskipt af íslensku bekkjarfélögunum. Svör Önnu og Bertu um líðan gefa til kynna að þeim líði ekki alltaf vel í skólanum.

4.2.2 Verklegar kennslustundir

Í verklegu kennslustundunum var áherslan á líkamlega hreyfingu, sjálfstætt, skapandi verkefni og para- eða hópvinnu. Þær stóðu yfir frá einni upp í þrjár kennslustundir. Ytri aðstæður fóru eftir því hvaða námsgrein var um að ræða s.s. hópvinuborð, engin borð eða tölvur. Ég fylgdist með börnunum í ípróttum, heimilisfræði og umferðarfræðslu. Fjöldi nemenda var frá 14 upp í 45, en þar unnu tveir kennarar saman með tvo bekki. Samsetning hópanna var umsjónarbekkurinn, tveir bekkir í sama árgangi eða blandaður hópur úr áttunda til tíunda bekk. Í öllum kennslustundunum voru óformleg munnleg samskipti leyfð og fóru þau fram á meðal nemenda og alls staðar áttu nemendur að vinna saman í pörum eða litlum hópum að sameiginlegum verkefnum. Sum verkefnin kröfðust formlegra munnlegra samskipta og að nemendur skiluðu sameiginlegum niðurstöðum.

Í upphafi kennslustundanna voru engar kveðjur viðhafðar af hálfu nemenda. Þeir hvorki heilsuðu hver öðrum né var heilsað. Kennararnir

höfu kennslustundirnar með því að skrá mætingu með nafnakalli. Síðan voru verkefni kennslustundanna kynnt munnlega fyrir öllum, nemendum ráðað, fengu að velja sér féлага í pör eða hópa eða voru í sömu pörum eða hópum og í síðustu kennslustund. Þá voru verkefni afhent eða nemendur héldu áfram með verkefni úr síðustu kennslustund. Í heimilisfræði og umferðafræðslunni var um sjálfstæða vinnu nemenda undir leiðsögn kennara. Íþróttatímanum var skipt niður í hópleiki, paravinnu og einstaklingsvinnu.

Þegar munnleg samskipti barnanna við íslenska jafnaldra eru skoðuð, þá kemur fram að eitt þeirra hafði örlítill munnleg samskipti við íslenskan jafnaldra, en aðeins á meðan paravinnu stóð sem var í um tíu mínútur. Hin eiga munnleg samskipti við kennarana á íslensku eða við samlanda á móðurmálinu. Að öðru leyti tóku þau virkan þátt í kennslustundunum, þ.e. þau fóru eftir fyrirmælum kennara og leystu þau verkefni sem fyrir þau voru lögð. Bæði Davíð og Egill voru með samlöndum í verklegu kennslustundunum og töluðu við þá bæði formlega og óformlega á móðurmálinu. Sérstaka athygli mína vakti framvindan í einni kennslustundinni, en þar unnu allir nemendur saman í pörum eða litlum hópum nema Anna sem stóð utan við meirihlutaþópinn og beið þangað til kennarinn fékk henni verkefni til að vinna í samstarfi við sig. Anna talaði lítið sem ekkert við kennarann, en leysti verkefnið með aðstoð hans. Þegar ég spurði Önnu út í kennslustundina sagði hún eftirfarandi: „Ég get ekki talað íslensku, þau skilja ekki, það er ekki gaman að vera einn“.

Í annarri kennslustund vann Berta með íslenskri jafnöldru í smástund, en þær höfðu lítil munnleg samskipti á meðan. Eftir kennslustundina spurði ég Bertu hver hefði beðið þær að vinna saman. Svar Bertu var: „Hún spurði mig“. Þá spurði ég hana af hverju þær hefðu talað frekar lítið, svaraði hún: „Ég vil ekki tala meira“.

Í samtali við Davíð og Egil eftir verklegu kennslustundirnar spurði ég af hverju þeir töluðu ekki við íslensku krakkana. Davíð svaraði: „Ég tala ekki mikið, ég vil, ég kann ekki mikið, ég þarf að tala meira“. Egill sagði mér að hann talaði smá íslensku við kennarann og það væri skemmtilegt í umferðafræðslunni og að vinna í tölvu.

4.3 Dagbækurnar

Börnin voru beðin um að halda dagbækur um samskipti í viku (sjá *Viðauka 2*). Framkvæmdin var þannig að hver nemandi fékk dagbók fyrir sjö daga til að fylla inn í. Ég útskýrði vel til hvers var ætlast, fór yfir helstu hugtökin sem koma þar fram og nemendur geymdu dagbókina í hillunni sinni inni í Móttökudeildinni. Börnin skrifuðu í þær sjö sinnum án aðstoðar kennara. Þessi framkvæmdarmáti var viðhafður til að auðvelda eftirfylgni með þessum þætti rannsóknarinnar þ.e. að dagbækurnar týndust ekki eða börnin gleymdu að skrifa í þær.

Dagbókunum var skipt niður í ákveðin tímabil dagsins; morgunn fyrir skóla, skólinn, eftir skóla og kvöld. Hverju tímabili var skipt í nokkra samskiptamáta eins og samtöl á staðnum, símtöl, „sms“ og spjallrásir. Í skólanum var ekki gert ráð fyrir notkun spjallrása, þar sem þær standa nemendum ekki til boða. Börnin áttu enn fremur að skrá hvaða tungumál var notað, við hvern samskiptin voru og nokkur orð um innihald þeirra.

Þegar dagbókarfærslur barnanna eru skoðaðar kemur í ljós að öll börnin skrifa annað hvort mjög lítið eða ekkert um innihaldið, en það sem þau skrifa tengist daglegu lífi utan skólans en bæði námi og daglegu lífi í skólanum. Þegar þau eru spurð út í þetta fannst þeim erfitt að skrifa mikið eða sögðust ekki muna um hvað samskiptin hefðu verið.

Samkvæmt dagbókunum nota þau móðurmálið nánast alfarið í samskiptum á staðnum utan skólans við foreldra, systkini, aðra ættingja og vini. Í skólanum tala börnin daglega íslensku við kennarana, móðurmálið við stuðningsfulltrúa sem er starfandi í Móttökudeildinni og við vini sína og samlanda. Davíð skráir einu sinni að hann tali íslensku við bekkjarfélagi um verkefni og daglegt líf. Anna skráir þrisvar að hún tali íslensku við íslenska jafnaldra, tvisvar var samtalið um daglegt líf og einu sinni um námsverkefni. Berta skráir einnig þrisvar sinnum að hún hafi talað íslensku við jafnaldra en skráir ekkert um innihaldið nema að hún hafi einu sinni verið að vinna í brauðsölu sem tíundi bekkur starfrækir í frímínútum. Egill skráir ekkert um að hann tali íslensku við jafnaldra í skólanum.

Börnin tala í síma tvisvar til fjórum sinnum á viku og senda nánast aldrei „sms“ skilaboð. Netíð nota börnin mikið. Þau eru á spjallrásum s.s. *msn*, *skype* o. fl. til að eiga samskipti við ættingja og vini í heimalandinu, vini og samlanda á Íslandi þar sem móðurmálið er notað. Stelpurnar skrá

tvisvar að þær séu í samskiptum á íslensku á netinu. Strákarnir spila nánast daglega tölvuleik á netinu þar sem þeir eiga samskipti á móðurmálinu, ensku og smávegis á íslensku.

5 Umræður

Hér að framan hefur verið fjallað um rannsókn mína á daglegum samskiptum fjögurra barna með annað móðurmál en íslensku í efri bekkjum grunnskólans við íslenska jafnaldra. Ég greini einnig frá nokkrum rannsóknum sem tengjast umfjöllunarefninu, dreg fram skrif fræðimannsins Bruner (1990 og 1996) um menningu og áhrif hennar á menntun og skoða niðurstöðurnar í ljósi þeirra. Í þessum kafla verður farið yfir helstu niðurstöður rannsóknarinnar og þær skoðaðar í ljósi mikilvægi merkingar í kenningum Bruner (1996) um menningu í samanburði við niðurstaður þeirra rannsókna sem fjallað er um í verkefninu og eiga við í þessari rannsókn. Inn í þessar umræður flétta ég skoðanir mínar.

Rannsókninni var ætlað að svara spurningunni:

Hvernig tekst börnum með annað móðurmál en íslensku í efri bekkjum grunnskóla að eiga munnleg samskipti við íslenska jafnaldra inni í kennslustundum?

Niðurstöður rannsóknarinnar varpa skýru ljósi á samskipti og tungumálanotkun barnanna á heimilinu, í skólanum og utan hans. Börnin fara daglega á milli tveggja menningarheima úr heimamenningu og í skólamenninguna. Heimamenning hvers barns er einstök og engin tvö heimili eru eins; þar gilda aðrir siðir og venjur en í skólanum enda þótt sumt sé með svipuðu sniði. Þar tala börnin móðurmálið, en í skólanum þurfa þau að nota íslensku og eiga munnleg samskipti við kennara og nemendur til að geta fótáð sig í skólamenningunni, þar sem ákveðið skipulag og gildi ríkja. Niðurstöður rannsóknarinnar sýna fram á að börnunum takist illa eða ekki að eiga munnleg samskipti við íslenska jafnaldra inni í kennslustofum. Börnin eru að mestu leyti í munnlegum samskiptum við vini og ættingja á móðurmáli sínu. Þessar niðurstöður koma fram í viðtölunum, eru staðfestar í vettvangsathugunum og í dagbókarskrifum barnanna sem ég tel að auki áreiðanleika rannsóknarinnar. Sú staðreynd að börnin taka lítið sem ekkert þátt í munnlegum samskiptum á íslensku og eru óvirk í hópastarfí í skólanum getur hindrað félagslega aðlögun þeirra, en niðurstöður í rannsókn Hilmu H. Sigurðardóttur (2007) benda á að ungmennin voru einangruð í störfum sínum og sáu ekki bjarta framtíð vegna lélegrar íslenskukunnáttu, lítillar aðstoðar og vantrausts á sjálfum sér. Sú staðreynd að börnin tali litla sem

enga íslensku og eigi lítil samskipti við íslenska jafnaldra í skólanum og utan hans, getur valdið því að þau læri seinna íslensku og komist síður inn í skólamenninguna og menningu íslenskra jafnaldra. Samkvæmt kenningu Bruner (1996) um víxlverkun í menntun krefst miðlun þekkingar samskipta milli einstaklinga. Þar segir einnig að börn skapi merkingarbæra mynd af veruleikanum í samskiptum við umhverfi sitt og að þau tileinki sér menningu með samskiptum við aðra. Í rannsókn Hönnu Ragnarsdóttur (2007b) kom fram að nemendur með annað móðurmál en íslensku þurfa á samskiptum að halda við jafnaldra sína ásamt stuðningi við íslenskuna. Þarna getur skólinn verið jákvæður áhrifavaldur með því að hvetja til munnlegra samskipta inni í kennslustofum, að þar sé unnið með námsverkefni sem krefjast munnlegra samskipta. Hér geta mörg ljón verið í veginum s.s. viðhorf barnanna bæði þeirra íslensku og erlendu til gagnkvæmra samskipta. Í rannsókn Brooker (2002) var fylgst m.a. með samskiptum barna í skólastofunni. Þar kom í ljós börnin þurftu að vera læs á umhverfið og búa yfir athafnafærni, það er að sjá strax hvað var vænlegast til árangurs. Ef þeim tókst þetta ekki varð framkoman ekki eins við þau. Sum fengu meira krefjandi verkefni en önnur sem hafði áhrif á framfarir þeirra í náminu. Íslenskukunnátta og læsi á skólamenninguna er forsenda fyrir því að börn verði virkir þátttakendur í skólaumhverfinu. Íslenskir jafnaldrar geta virkað sem stoðir "scaffolding" fyrir þau börn sem eru að fóta sig í ókunnu umhverfi og að læra nýtt tungumál. Kenning Bruner (1996) um víxlverkun í menntun fjallar einnig um þann hæfileika mannsins til gagnkvæmrar huglægni, hæfileikann til „að skilja huga annarra“ hvort sem það er í gegnum tungumál, svipbrigði eða með öðrum ráðum. Bruner segir enn fremur að skólinn geti komið til móts við þessa hæfileika með því að gera kennslustofuna að samfélagi námsmanna sem vinna saman undir handleiðslu kennara sem stjórnar vinnunni og hvetur til samvinnu, þar sem nemendur fá tækifæri til að hjálpað hver öðrum til aukins þroska.

Í rannsókn minni kom fram í viðtölunum að börnunum líður vel á Íslandi og eru ánægð í skólanum. Vettvangsathuganirnar leiddu í ljós vanlíðan í tveimur tilvikum, þar sem börnin voru afskipt í aðstæðum sem gerðu ráð fyrir bæði formlegum og óformlegum munnlegum samskiptum. Í öðru tilvikinu var boðið upp á verkfæri til munnlegra samskipta þ.e. hópavinnu sem hvorki Berta né aðrir í hópnum gátu nýtt sér. Í hinu tilvikinu bauðst Önnu ekki að vinna með jafnöldrum. Kenning Bruner

(1996) um verkfærahyggjuna útskýrir hvernig félagsleg samskipti og tungumál eru notuð til að skilja og staðsetja sig í veruleikanum. Lykilhugtakið er verkfæri s.s. tækifæri til að nota táknerfi tungumálsins og margar leiðir séu til að nota þessi verkfæri til að skapa merkingu sem þjónar tilgangi sínum við ólíkar aðstæður. Bruner bendir enn fremur á að það sé mismunandi hvernig menn tileinki sér menninguna á hverjum stað og hvað sé mikilvægast að kunna, en allir eigi að hafa nýtileg verkfæri s.s. meirihlutamálið. Kynþáttahatur, stéttarstaða, fordómar og fátækt geta haft áhrif á menntun og tækifæri sumra í lífinu. Í tilviki Bertu höfðu nemendurnir verkfæri, að vinna saman í hóp til að leysa ákveðið verkefni bæði munnlega og skriflega, en hefðu þurft meiri leiðsögn í gegnum vinnuferlið. Í tilviki Önnu fékk hún ekki tækifæri til að nota verkfærin sem voru í boði fyrir hina nemendurna, þ.e. hún fékk ekki að vinna með jafnöldrum og þar með tækifæri til munnlegra samskipta. Í rannsókn Hönnu Ragnarsdóttur (2007b) kemur fram mikilvægi þess að nemendur með annað móðurmál einangrist ekki frá meirihlutahópnum, vegna þess að það getur hamlað aðlögun þeirra. Rannsókn Kristínar Aðalsteinsdóttur o. fl. (2007) sýndi fram á mikilvægi þess að hvetja nemendur með annað móðurmál en íslensku til að vinna með öðrum, efla samskiptahæfni þeirra og byggja upp sjálfstraust vegna þess að ef sjálfstraustið er ekki í lagi taka börnin síður þátt í félagslegum athöfnum og draga sig inn í skel. Í sömu rannsókn kemur fram að mikilvægt sé að kenna nemendum samvinnu og vinna með félagslega þætti til að styrkja þá, en það hefur jákvæð áhrif á nám í meirihlutamálinu.

Í viðtölunum í rannsókn minni kom fram að börnunum finnst þau vera sterkust í móðurmálinu sínu sem kemur ekki á óvart vegna þess að þau eru orðin stálpuð þegar þau flytja til Íslands og hafa allt að sjö ára skólagöngu að baki. Elín Þöll Þórðardóttir (2007) telur að góð þekking barns á móðurmálinu sé góður undirbúningur, þegar það lærir annað tungumál við upphaf skólagöngu eða eftir að skólaganga hefst. Hún bendir einnig á að áframhaldandi stuðningur í móðurmálinu heima fyrir auðveldi barninu að ná tókum á nýja málinu. Börnin eru ekki eins örugg með sig hvað varðar kunnáttu í íslensku og ensku og nota kunnáttuleysið í íslensku sem skýringu á hversu lítið þau tali við íslenska jafnaldra. Þau virðast vanmeta kunnáttu sína íslensku, vegna þess að öll tóku börnin þátt í viðtölunum án þess að fá aðstoð frá túlki. Viðtölin gengu vel, þó að stundum vantaði þau orð og hugtakaskilning á íslensku. Oftast var nóg að umorða spurningarnar til að skilningur fengist. Börnin þurfa því að fá

fjölbreytt tækifæri til að læra nýja málið og aukna möguleika til að nota íslensku í samskiptum við íslenska jafnaldrá. Hjá Sigurði Konráðssyni (2007) kemur fram að börn læra bæði móðurmál og annað mál í samskiptum við fólk og Elín Þóll Þórðardóttir (2007) telur að það sé ekki nærri jafn mikil þörf á því, sem margir hafa talið að kenna börnum annað tungumál í sérsniðnu umhverfi. Þarna tekur hún undir það viðhorf að almennur bekkur geti hentað fyllilega eins vel og nýbúadeildir eða móttökubekkir. Ég tek undir þessa skoðun ef börn með annað móðurmál fá daglega tækifæri til munnlegra samskipta á meirihlutamálinu. Í kenningu Bruner (1996) um takmarkanir mannshugans kemur fram að maðurinn fæðist með ákveðnar takmarkanir og hafi þess vegna afmarkaðan möguleika í að skilja veruleikann á merkingarbæran hátt á ákveðnum menningarsvæðum. Þegar barn með annað móðurmál en íslensku byrjar nám í íslenskum skóla verður skortur á færni í meirihlutamálinu hindrun og takmarkar aðgang þess að skólamenningunni. Barnið skilur ekki þá siði og venjur sem gilda í kennslustofunni og í samskiptum íslenskra jafnaldrá. Bruner (1996) vitnar í orð Vygotski sem talar um „svæði mögulegs þroska“ (e. „Zone of proximal development“), þegar maðurinn hefur sig yfir þessar takmarkanir. Við komumst lengra með aðstoð frá hæfari manneskjum. Eins er með erlenda barnið sem kemst betur inn í skólasamfélagið með aðstoð kennara og íslenskra bekkjarsystkina. Þess vegna eru munnleg samskipti inni í kennslustofunni mikilvægur þáttur í aðlögun barna að skólamenningunni ásamt því að fá sérstaka íslenskukennslu. Í rannsókn Láru Jónu Þorsteinsdóttur (2008) kom fram að í aðlögunarferlinu gegndi aðbúnaðurinn innan skóla og íslenskukunnáttan mikilvægu hlutverki.

Samskipti barnanna utan skólans fara að mestu fram innan heimilisins og við ættingja og vini frá sama menningarsvæði. Í þessum samskiptum nota þau eingöngu móðurmálið. Eins og áður hefur komið fram útskýrir kenning Bruner (1996) um verkfærahyggjuna hvernig félagsleg samskipti og tungumál eru notuð til að skilja og staðsetja sig í veruleikanum. Börnin kynnast ekki meirihlutamenningu staðarins utan skólans, þess vegna eru munnleg samskipti við íslenska jafnaldrá inni í skólanum enn mikilvægari. Í rannsókninni kemur fram að stelpurnar tala sjaldan við íslenska jafnaldrá bæði inni í kennslustundum og frímínútum. Strákarnir telja sig eiga lítil sem engin samskipti við íslenska jafnaldrá, en niðurstöðurnar í rannsókn Hönnu Ragnarsdóttur og Hildar Blöndal (2007) sýna áhugaleysi samnemenda um erlenda nemendur, ekki síst í hópastarfi

og lýsa þar reynslu sinni af þöggun og einangrun. Börnin í minni rannsókn kveða alls ekki svo fast að orði en Egill segist aldrei vinna með íslenskum krökkum. Davíð talar um að stundum sé hópavinna og þá tali hann íslensku við bekkjarsystkini sín. Í vettvangsathugunum mínum kom fram að Berta tók ekki virkan þátt í hópavinnu, þó hún væri í boði og Anna var afskipt af nemendum í kennslustund þar sem allir nemendur unnu saman í þörum eða litlum hópum. Báðar upplifðu vanlíðan í viðkomandi kennslustundum, en tala samt um að þeim líði vel í skólanum. Þátttakendur í rannsókn Hönnu Ragnarsdóttur og Hildar Blöndal (2007) tala einnig um jákvæða reynslu þrátt fyrir erfiðleikana eins og að vera afskiptir í meirihlutahópnum.

Vettvangsathuganir mínar gefa skýrari mynd af félagslegri stöðu barnanna, en hægt var að lesa út úr viðtölunum og dagbókarskrifum þeirra. Á vettvangi var hægt að staðfesta upplifun þriggja um lítil eða engin munnleg samskipti við íslenska jafnaldra inni í kennslustundum og sýndu þær ekki fram á þau samskipti sem eitt barnið taldi sig eiga við bekkjarsystkini sín. Enn fremur kom í ljós verri líðan hjá tveimur barnanna en viðtölin gáfu til kynna. Í umfjöllun Bruner (1996) um verkfærahyggjuna kemur fram að menntun sé aldrei hlutlaus. Dulda námskráin og þau menningargildi sem ríkja í skólanum sýni oft viðhorf gagnvart nemendum. Þar segir enn fremur að skólamenninguna sé ekki hægt að aðskilja frá lífi og menningu nemenda þ.e. hvað og hvernig sé kennt, hver tjáningarmátinn og hvernig þetta sé ræktað meðal þeirra.

Niðurstöður dagbókanna staðfestu vettvangsathuganirnar. Í daglegu lífi utan skólans fara börnin á mis við íslenska menningu og þjálfun í munnlegum samskiptum á íslensku er takmörkuð við skólann og þá aðallega við kennarana. Ljóst er að þessi börn læra ekki um siði og venjur meirihlutamenningarinnar með samskiptum við jafnaldra utan skólans. Þetta getur ýtt undir einangrun minnihlutamenningar, verið hindrun í að kynnast meirihlutamenningu og valdið fordómum bæði frá þeirra hendi og í þeirra garð. Í kenningunni um verkfærahyggjuna fjallar Bruner (1996) um samspil menningar og menntunar og að margar leiðir séu til að nota hugann, þekkinguna og búa til merkingu sem þjónar tilgangi sínum við mismunandi aðstæður. Leiðirnar eru m.a. að nýta sér verkfæri táknerfi tungumálsins og tjáningarmáta, en til þess þarf bæði tækifæri og hæfileika. Í tilviki barnanna skortir þau helst tækifærin. Hann tekur einnig fram að fordómar og stéttarstaða barna geti haft áhrif á tækifæri þeirra í lífinu. Afskiptaleyzi og félagsleg staða barna í meirihlutamenningunni

getur haft neikvæð áhrif á tækifæri þeirra til að verða fullgildir þátttakendur í henni.

Þó að börnin í rannsókninni séu í litlum eða engum samskiptum við íslenska jafnaldra hafa þau jákvæð viðhorf til þeirra og væntingar um meiri samskipti þegar þau eru búin að læra meiri íslensku. Þau vilja fá meiri þjálfun í munnlegri tjáningu á íslensku bæði frá hendi kennara og nemenda, fleiri verkefni til að læra íslensku. Eitt barnanna er ánægt með allt eins og það er og finnst það vera í munnlegum samskiptum við bekkjarfélagana. Hin útskýra lítil samskipti við íslenska jafnaldra með því að draga fram getuleysi sitt munnlegri tjáningu á íslensku. Mér finnst þessi niðurstaða gefa vísbendingar um lítið sjálfstraust, en hjá Kristínu Aðalsteinsdóttur o.fl. (2007) kom fram mikilvægi þess að styrkja sjálfsmynd barna af erlendum uppruna. Þar tók einn kennarinn svo til orða: „Þegar sjálfstraustið er ekki í góðu lagi taka þau síður þátt í námslegum sem félagslegum athöfnum, þau tjá sig sjaldnar og draga sig í skel“ (bls.145). Hægt er að draga þá ályktun af orðum barnanna að þau treysti sér ekki til að eiga munnleg samskipti við íslenska jafnaldra vegna þess að þau séu ekki „nógu góð“ í íslensku að eigin mati, þau vilji læra hana betur og fá tækifæri til að tala hana við íslenska jafnaldra. Börnin ætla í áframhaldandi nám eftir grunnskólann og þrjú telja að þau muni búa á Íslandi í framtíðinni, vegna þess að hér sé gott að eiga heima.

6 Lokaorð

Í þessu verkefni hef ég fjallað um rannsókn mína á munnlegum samskiptum fjögurra barna með annað móðurmál en íslensku við íslenska jafnaldra í unglingsdeild grunnskóla.

Upplifun og reynsla barnanna af samskiptum við íslenska jafnaldra er langt frá upplifun erlendu nemendanna í rannsókn Hönnu Ragnarsdóttur og Hildar Blöndal (2007) sem greina frá áhugaleysi samnemenda ekki síst í hópastarfi og umræðum og lýsa reynslu sinni af þöggun og einangrun. Niðurstöður rannsóknarinnar gefa skólafólki vísbendingu um að munnleg samskipti barna fari alls ekki alltaf fram að sjálfu sér og ýmsar ástæður séu fyrir því s.s vegna innri múra sem börnin bera með sér og ytri múra sem felast í skipulagi og aðstæðum á vettvangi. Einnig má líta á þessar niðurstöður sem tækifæri til að auka munnleg samskipti ólíkra hópa með því að vinna reglulega með samræðuformið og virkt samvinnunám.

Mikilvægt er að gera sér grein fyrir því að ekki er hægt að alhæfa niðurstöður í eiginlegri rannsókn eins og hér hefur verið lýst á stærri hópa vegna þess að reynsla hvers einstaklings er alltaf einstök, þrátt fyrir að í rannsókninni hafi verið mikill samhljómur í upplifun, á vettvangi og í dagbóarskrifum barnanna. Einnig verður að hafa í huga að rannsóknina gerði ég á eigin vettvangi þar sem margar siðferðilegar spurningar komu upp í hugann á meðan á rannsókninni stóð t.d. hvort ég hafi verið nægilega hlutlaus þegar ég fór úr hlutverki sérstaks íslenskukennara barnanna yfir í hlutverk rannsakandans. Ég reyndi samt að hafa þessi siðferðilegu atriði uppi á borðinu á meðan á rannsókninni stóð og ganga faglega til verka með rannsóknargögnin að vopni.

Rökin fyrir því að gera rannsóknina á eigin vettvangi voru þau að ég vildi að niðurstöður hennar gætu nýst skólanum og börnunum. Þess vegna upplýsti ég bæði skólastjórnendur og kennara viðkomandi barna um það sem kom í ljós við úrvinnslu gagnanna s.s. að munnleg samskipti væru lítil sem engin, börnin töluðu jákvætt um bekkjarfélagana og segðu að sér liði vel, en þau væru óvirk í hópavinnu. Enn fremur ákvað ég sem sérstakur íslenskukennari í móttökudeild skólans að fara í átak með munnlega þáttinn í íslenskukennslunni, ræða við börnin um líðan og munnleg samskipti þeirra við íslenska jafnaldra, hvetja þau til að æfa sig í

að tala íslensku og fá þeim í hendur fleiri verkefni sem gera kröfur til munnlegra samskipti við fleiri aðila en mig og hvert annað.

Veganesti rannsóknarinnar er að kennarar og annað starfsfólk skólanna eigi mikið og flókið starf fyrir höndum. Góð samvinna allra sem koma að aðlögun og menntun barna með annað móðurmál en íslensku er mikilvæg. Nauðsynlegt er að skapa fjölbreytt tækifæri til munnlegra samskipta og efla félagslega stöðu erlendra barna í grunnskólanum. Almenn þarf jafnframt að rækta jákvæð viðhorf, víðsýni og umburðarlyndi í garð fólks af erlendum uppruna í samfélaginu og líta á erlend börn sem auð og hluta af fjölmennningarlegu samfélagi eins og önnur börn. Gera þarf öll börn fær um að lifa og starfa saman í síbreytilegu nútímaþjóðfélagi þar sem fjölbreytileikinn fær notið sín og allir eru virkir og viðurkenndir.

Vinnan við rannsóknina hefur verið lærdómsrík og gefið mér sem manneskju mikla ánægju, þó að stundum hafi mér líðið eins og ég væri villt í stórborg eða að lesa dagbækur ókunnugra sem olli ráðaleysi og vanlíðan. Ég vil taka undir orð erlendu nemendanna í rannsókn Hönnu Ragnarsdóttur og Hildar Blöndal (2007) sem sögðu að þrátt fyrir erfiðleikana hafi reynslan verið jákvæð.

Heimildaskrá

- Aðalnámskrá grunnskóla, íslenska.* (2007). Reykjavík : Menntamálaráðuneytið.
- Árni Böðvarsson (ritstjóri). (1992). *Íslensk orðabók handa skólum og almennungi* (2. útg.). Reykjavík: Bókaútgáfa Menningarsjóðs.
- Brooker, L. (2002). *Starting School – Young Children learning cultures.* Buckingham /Philadelphia: Open University Press.
- Bruner, J. (1990). *Acts of Meaning* (bls. 1 – 32). Cambridge Ma.: Harvard University Press.
- Bruner, J. (1996). *The Culture of Education* (bls. 3, 25 – 28). Cambridge Ma.: Harvard University Press.
- Cummins, J. (2000) *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire.* Clevedon et al.: Multilingual Matters LTD.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education – An Introduction to the Philosophy of Education.* New York: A Division of the Macmillan Company.
- Elín Þöll Þórðardóttir. (2007). Móðurmál og tvítyngi. Í Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir og Magnús Þorkell Bernharðsson (ritstjórar). *Fjölmennung á Íslandi*, (bls.101 – 128). Reykjavík: Rannsóknarstofa í fjölmenningsfræðum KHÍ og Háskólaútgáfan.
- Erickson, F. (2007). Culture in Society and in Educational Practices. Í J. A. Banks, og C. A. M. Banks, (ritstjórar). *Multicultural Education. Issues and Perspectives* (6. útgáfa). New York: John Wiley and Sons, Inc.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to learn* (2. útgáfa). Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Flick, U. (2006). *A Introduction o qualitative research.* London: SAGE Publications Ltd.
- Hafþór Guðjónsson. (2005). (Einstaklingsmiðað) NÁM. *Netla. Vef tímarit um uppeldi og menntun.* Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. Sótt 12. júní 2009 af <http://netla.khi.is/greinar/2005/009/prent/index.htm>.

- Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal. (2007). Háskólastigið í ljósi hnattvæðingar: Rannsókn á stöðu og reynslu erlendra nemenda við Kennaraháskóla Íslands. *Uppeldi og Menntun*, 16(2), 161 – 182.
- Hanna Ragnarsdóttir. (2007a). *Collision and Continuities: Ten Immigrant Families and Their Children in Icelandic Society and Schools*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Hanna Ragnarsdóttir. (2007b). Börn og fjölskyldur í fjölmennningarlegu samfélagi og skólum. Í Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir og Magnús Þorkell Bernharðsson (ritstjórar), *Fjölmenning á Íslandi*, (bls.249 – 270). Reykjavík: Rannsóknarstofa í fjölmenningarfræðum KHÍ og Háskólaútgáfan.
- Helga Jónsdóttir. (2003). Viðtöl sem gagnasöfnunaraðferð. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknnum í heilbrigðisvísindum*, (bls. 67 – 84). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Hilma H. Sigurðardóttir. (2007). Jákvæð sjálfsmynd: Fræðilegur grundvöllur Framtíðar í nýju landi. Í *Framtíð í nýju landi* (bls. 16 – 18). Reykjavík: Þjónustumiðstöð Miðborgar og Hlíða.
- Hitchcock, G. og Hughes, D. (1995). *Research and the teacher, A qualitative introduction to school-based research*. (bls. 316 – 329). (2. útg.). New York: Routledge.
- Kristín Aðalsteinsdóttir, Guðmundur Engilbertsson, Ragnheiður Gunnbjörnsdóttir. (2007). Fjölmennningarleg kennsla í Manitoba í Kanada, í Noregi og á Íslandi. *Tímarit um menntarannsóknir*, 4, 137 – 156.
- Lára Jóna Þorsteinsdóttir. (2008). „Mig langar að læra...“ *Nám og líðan unglingsstúlkna af erlendum uppruna í íslenskum grunnskóla*. Meistaraprófverkefni: Kennaraháskóli Íslands.
- McMillan, J. , H. og Schumacher, S. (2006). *Research in education: evidence – based inquiry*. Boston: Pearson/ Allyn and Bacon.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (1995). *Fjölgun kennslustunda í grunnskólum. Ný viðmiðunarstundaskrá*. Sótt 7. mars 2010 af <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefing-efni/Frettabref/nr/1299>.
- Rúnar Helgi Andrasen. (2003). Tilfellarannsóknir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í*

aðferðafræði og rannsóknnum í heilbrigðisvísindum, (bls. 281 – 293).
Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

Sigurður Konráðsson. (2007). Íslenska: Móðurmál og annað mál. Í Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir og Magnús Þorkell Bernharðsson (ritstjórar), *Fjölmennning á Íslandi*, (bls.249 – 270). Reykjavík: Rannsóknarstofa í fjölmenningsfræðum KHÍ og Háskólaútgáfan.

Sigurður Kristinsson. (2003). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknnum í heilbrigðisvísindum*, (bls.161 – 179). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.

Skutnabb – Kangas, T. (2002). Review or emotional reaction? A rejoinder. *Applied Linguistics*, 23 (4), 536 – 541.

Viðaukar

Viðauki 1 – Viðtalsrammi og spurningar	bls. 65
Viðauki 2 – Dagbókarfærslur um samskipti.....	bls. 67
Viðauki 3 – Eyðublöð úr vettvangsathugunum	bls. 71

Viðauki 1

Viðtalsrammi og spurningar

1. hluti:

- *Kyn , aldur*
- *Fjölskyldan*
- *Samskipti í heimalandinu*
- *Búsetan á Íslandi*
- *Samskipti innan fjölskyldunnar og fjölskyldunnar við umheiminn*
- *Sérstök áhugamál*
- *Daglegt líf*

- 1) Hvenær ertu fædd/-ur? (fæðingadagur og ár)
- 2) Hverjir eru í fjölskyldunni þinni? (heimilisfólkið)
(ættingjar í heimlandinu áður, samskipti við þá áður en fjölskyldan kom til Íslands)
- 3) Átt þú vini í heimalandinu? (skólanum, bekknum, margir/fáir)
- 4) Hvað gerðir þú með vinum þínum? (í skólanum, eftir skóla, um helgar, í fríum)
- 5) Stundaðir þú íþróttir/tómstundir? (hvaða)
- 6) Hvenær fluttir þú til Íslands ?
- 7) Hvernig líður þér á Íslandi? (ástæður)
- 8) Talið þið í fjölskyldunni íslensku? (hvar, við hverja, af hverju)
- 9) Hafði þið samskipti við ættingja/ vini/ aðra á Íslandi/ annars staðar? (tungumál)
- 10) Hvernig er venjulegur dagur í lífi þínu?
- 11) Er eitthvað meira um fjölskyldulífið sem þú vilt segja okkur frá?

2. hluti:

- *Tungumál*
- *Skólinn*
- *Samskipti í bekknum/ við bekkjarfélaga*

-*Vinir*

-*Tómstundir*

-*Samskipti utan skólans*

- 1) Hvaða tungumál kanntu og hvenær notar þú þau? (kunnátta, móðurmál, heima, í skólanum, fyrir utan skólann, með vinum)
- 2) Hvernig líður þér í skólanum? (bekknum, vinir, hverjir)
- 3) Hvernig gengur að læra íslensku? (geta, þörf á aðstoð/ núverandi aðstoð/ meiri aðstoð)
- 4) Hvernig gengur þér í skólanum? (almennt nám, ástæður)
- 5) Við hverja talar þú ?/ Hverjir tala við þig? (í bekknum, frímínútum/ tungumál, umræðuefni)
- 6) Viltu tala við íslensku krakkana inni í kennslustundum, frímínútum
- 7) Biður þú íslenska krakka hjálpa þér í kennslustundum ?
- 8) Við hverja talar þú heima? (annars staðar)
- 9) Hver/hverjir tala við þig utan skólans? (samtöl, sími, sms og netið)
- 10) Ferðu á bekkjarskemmtanir, böll, annað (með hverjum?)
- 11) Hverjir eru vinir þínir? (athafnir, áhugamál, íþróttir, tómstundir)
- 12) Viltu kynna íslenskum krökkum? (hverjum, hvernig)
- 13) Veistu um einhverja sem geta hjálpað þér? (hvernig)
- 14) Er eitthvað annað sem þú vilt segja mér frá?

3. hluti:

- *Framtíðarsýn og væntingar*

- 1) Hvernig heldur þú að framtíðin verði hjá þér?
- 2) Heldur þú að þú munir eiga heima á Íslandi? Annars staðar? Hvar?
- 3) Viltu breyta einhverju í samskiptum þínum við íslensku krakkana? Hverju?
- 4) Viltu bæta einhverju við?

Viðauki 2

Dagbókarfærslur um samskipti

Nafn: _____ Dagsetning: _____

Vinsamlegast svaraðu eftirfarandi spurningum:

Morgun (áður en skóli byrjar):

Samtöl á staðnum:

Við hvern/ hverja _____ Á hvaða tungumáli? _____

Hvað voruð þið að tala um _____

Símtöl:

Við hvern/ hverja? _____ Á hvaða tungumáli? _____

Hvað voruð þið að tala um? _____

Sms:

Við hvern/ hverja? _____ Á hvaða tungumáli? _____

Hvað voruð þið að skrifa um? _____

Spjallrásir:

Við hvern/ hverja? _____ Á hvaða tungumáli? _____

Hvað voruð þið að skrifa um? _____

Vinsamlegast svaraðu eftirfarandi spurningum:

Í skólanum:

Samtöl á staðnum:

Við hvern/ hverja? _____ Á hvaða tungumáli? _____

Hvað voruð þið að tala um? _____

Símtöl:

Við hvern/ hverja? _____ Á hvaða tungumáli? _____

Hvað voruð þið að tala um? _____

Sms:

Við hvern/ hverja? _____ Á hvaða tungumáli? _____

Hvað voruð þið að skrifa um? _____

Vinsamlegast svaraðu eftirfarandi spurningum:

Eftir skóla:

Samtöl á staðnum:

Við hvern/ hverja? _____ Á hvaða tungumáli? _____

Hvað voruð þið að tala um? _____

Símtöl:

Við hvern/ hverja? _____ Á hvaða tungumáli? _____

Hvað voruð þið að tala um? _____

Sms:

Við hvern/ hverja? _____ Á hvaða tungumáli? _____

Hvað voruð þið að skrifa um? _____

Spjallrásir:

Við hvern/ hverja? _____ Á hvaða tungumáli? _____

Hvað voruð þið að skrifa um? _____

Vinsamlegast svaraðu eftirfarandi spurningum:

Kvöld:

Samtöl á staðnum:

Við hvern/ hverja? _____ Á hvaða tungumáli? _____

Hvað voruð þið að tala um? _____

Símtöl:

Við hvern/ hverja? _____ Á hvaða tungumáli? _____

Hvað voruð þið að tala um? _____

Sms:

Við hvern/ hverja? _____ Á hvaða tungumáli? _____

Hvað voruð þið að skrifa um? _____

Spjallrásir:

Við hvern/ hverja? _____ Á hvaða tungumáli? _____

Hvað voruð þið að skrifa um? _____

Viðauki 3

Eyðublöð úr vettvangsathugunum

Vettvangsathugun í eina kennslustund (40 mín.) þar sem athugandinn er hlutlaus áhorfandi. Athugunin beinist að munnlegum samskiptum nemenda með annað móðurmál en íslensku við íslenska jafnaldra.

Nemandi: _____ Kennslustund: _____ Dagsetning: _____

Hvemig byrjar kennslustundin? _____

Aðstæður s.s. fjöldi nemenda, uppröðun borða, staðsetning nemandans. Kennsluáferðir s.s. fyrirlestur, einstaklingsvinna, samvinna (para- eða hópvinna). Eru óformleg munnleg samskipti leyfð?

Gátlisti fyrir ákveðnar athafnir nemenda í kennslustundinni:

Athöfn	Já	Nei	Athugasemdir
Nemandinn heilsar samnemendum að fyrri bragði.			
Samnemendur taka undir kveðju nemandans.			
Samnemendur heilsa nemandanum að fyrri bragði			
Nemandinn tekur undir kveðju samnemenda.			
Samnemendur hafa frumkvæði að munnlegum samskiptum við nemandann.			
Nemandinn svarar samnemendum sem yrða á hann.			
Nemandinn hefur frumkvæði í munnlegum samskiptum við samnemendur.			
Nemandinn tekur munnlega þátt í paravinnu.			
Nemandinn tekur munnlega þátt í hópvinnu.			
Nemandinn segir skoðun sína í para- og hópvinnu.			
Nemandinn spilar/ spjallar við samnemendur.			
Nemandinn biður samnemendur um aðstoð s.s. að útskýra, fá hluti lánaða eða annað.			

Gátlisti fyrir önnur munnleg samskipti nemandans við samnemendur:

Hvernig munnleg samskipti?	islenska	timi	enska	timi	Innihald	Athugasemdir