



RADDIR MARGBREY TILEIKANS

SÖGUR ÚR SKÓLASTARFI

RADDIR

MARGBREYTLEIKANS

SÖGUR ÚR SKÓLASTARFI

RITSTJÓRAR

Edda Óskarsdóttir, Hanna Ragnarsdóttir og Samúel Lefever

Ritstjórar: Edda Óskarsdóttir, Hanna Ragnarsdóttir og Samúel Lefever

Höfundar efnis: Anna Katarzyna Wozniczka, Börkur Hansen, Edda Óskarsdóttir, Friða Bjarney Jónsdóttir, Hafðís Guðjónsdóttir, Hanna Ragnarsdóttir, Helgi Þorbjörn Svavarsson, Hildur Björk Svavarsdóttir, Karen Rut Gísladóttir, Renata Emilsson Pesková, Samúel Lefever

ISBN: 978-9935-468-19-2

Útgefendur: Menntavísindastofnun Háskóla Íslands
og Rannsóknarstofa í fjölmennningarfræðum

2019

Kápu og bókarhönnun: Hringbrot

Ljósmyndari: Snorri Gunnarsson. Ljósmynd á kápu er tekin í Gerðubergi með góðfúslegu leyfi Söguhrings kvenna.

Prentun: Svansprent

Kennslumálasjóður Háskóla Íslands styrkti útgáfu þessarar bókar

Í minningu Roberts Berman,
vinar okkar og samstarfsmanns

1949-2016

EFNISYFIRLIT

Inngangur	7
Að skapa námsrými félagslegs réttlætis:	
Fræðilegur bakgrunnur bókar.....	15
1. Nýr í bekknum.....	29
2. Elsku amma og afi.....	35
3. Þær vilja ekki vera með.....	41
4. Það þarf tvo í tangó!	47
5. Ætlum við að læra íslensku endalaust?.....	55
6. Ég tel að við eigum ekki að íslenska alla – Vangaveltur framhaldsskólakennara	59
7. Að styðja við málþroska.....	65
8. Tungumálin okkar	73
9. Ég vil blanda saman - það er ég.....	81
10. Veggur - V-e-g-u-r	87
11. Hann fær alltaf nesti heima!.....	95
12. Það er ekkert mikilvægara en traust	101
13. Við þurfum að bæta upplýsingaflæði.....	109
14. Að finna upp hjólið.....	115
15. Þau læra íslensku betur og eignast vini	121
16. Allir krakkar lesa einu sinni í viku fyrir kennarann.....	127
17. Hér tölum við íslensku.....	133
18. Eru allir um borð?	139
19. Ný stefna tekin	145
20. Að sofna ekki á verðinum!.....	151

Raddir margbreytileikans: Sögur úr skólastarfi

INNGANGUR

Kennslubókin *Raddir margbreytileikans: Sögur úr skólastarfi* inniheldur safn af reynslusögum tengdum skólastarfi sem byggjast á rannsóknargögnum og niðurstöðum íslenskra rannsókna. Tilgangur bókarinnar er að styðja kennara og aðra í að ígrunda nám og starf í skóla margbreytileikans. Sögnum í bókinni er ætlað að varpa ljósi á raunverulegar aðstæður og hvernig vinna má úr ýmsum tækifærum og áskorunum sem upp koma í skólastarfi. Þær geta því nýst starfandi kennurum og stjórnendum sem leiðarljós í daglegu starfi. Sögurnar eru settar saman úr ýmsum rannsóknum sem höfundar þessarar bókar hafa komið að en flestar eru þó upprunnar úr nýlegu rannsóknarverkefni sem ber heitið *Námsrými félagslegs réttlætis og menntunar án aðgreiningar: Frásagnir um velgengni nemenda af erlendum uppruna og skóla á fjórum Norðurlöndum (Learning Spaces for Inclusion and Social Justice: Success Stories from Immigrant Students and School Communities in Four Nordic Countries (LSP))* og var styrkt af Nord-Forsk og Rannís.¹

1. Sjá niðurstöður í sérriti Netlu 2016 (http://netla.hi.is/?page_id=4047). Lokaskýrslu verkefnisins má finna hér (<http://lsp2015.hi.is>) og umfjöllun um niðurstöður í bókinni *Learning Spaces for Inclusion and Social Justice: Success Stories from Four Nordic Countries* (Ragnarsdóttir og Kulbrandstad, 2018).

Markmið bókarinnar er að hvetja til samræðu um málefni tengd fjölmennningarlegu skólastarfi í skóla margbreytileikans og þannig stuðla að aukinni þekkingu og skilningi. Bókinni er skipt í fimm hluta sem tengjast hver öðrum innbyrðis. Hver hluti fjallar um ákveðið þema eða svið tengt fjölmennningarlegu skólastarfi:

- 1. hluti:** Móttaka og aðlögun
- 2. hluti:** Menningarmiðaðir starfs- og kennsluhættir
- 3. hluti:** Tungumál sem auðlindir
- 4. hluti:** Samstarf og tengsl
- 5. hluti:** Stjórnun og stefnumörkun

Hverri dæmisögu innan þemanna fylgja tveir þættir: Annars vegar *Rýnt í starfshætti* og hins vegar *Dæmisagan greind*. Rýnt í starfshætti er safn af spurningum sem ætlað er að styðja við ígrundun og umræður um dæmisögurnar. Ef dæmisagan er lesin með öðrum þá geta spurningarnar verið kveikja að umræðum og vangaveltum og einnig verið hvatning til þess að bæta við spurningum um önnur atriði sem kvikna við lestur dæmisaganna.

Dæmisagan greind er stutt greining þar sem ýmsum fræðilegum sjónarhornum er beitt til að skoða dæmisögurnar. Þessi greining er engan veginn sú eina heldur er hún fyrst og fremst hugsuð sem dæmi um hvernig fræðin geta varpað ljósi á það sem fram kemur í sögunum. Ennfremur er greiningin hugsuð sem tækifæri til að koma á framfæri fræðum eða fræðimönnum sem fróðlegt getur verið fyrir lesendur að kynna sér nánar.

Um notkun bókarinnar

Dæmisögunum í bókinni var safnað saman með það fyrir augum að vera uppspretta ígrundunar sem nýtist í kennara-

menntun, framhaldsmenntun stjórnenda og við starfsþróun fagstétta. Raddir kennara, stjórnenda, foreldra og nemenda fá að njóta sín í dæmunum sem koma frá þremur skólastigum, leik-, grunn- og framhaldsskólum. Með því að koma á framfæri sjónarmiðum og reynslu þessara hópa er leitast við að gefa einstakt innsæi í skóla margbreytileikans og þannig stuðla að auknum skilningi á málefnum sem honum tengjast.

Hér hefur verið safnað saman tuttugu dæmisögum til þess að varpa ljósi á tækifæri og áskoranir sem upp geta komið í skóla margbreytileikans. Þeim er ætlað að velta upp ýmsum hliðum skólastarfs og eru oft af siðferðilegum toga. Lesendum er boðið að nýta reynslu sína og skilning til að takast á við dæmisögurnar út frá hugmyndafræðilegum sjónarhornum, svo sem siðferði, réttlæti, jafnræði, lýðræði, kennslufræði og forystu.

Yfirlit yfir dæmisögurnar

Dæmisögum í bókinni hefur verið raðað upp í töflu til að auðvelda yfirsýn yfir efni þeirra. Í töflunni kemur fram heiti sögunnar, áhersluatriðin í Rýnt í starfshætti og helstu lykillugtök í Dæmisagan greind. Töflunni er ætlað að vera lesendum og notendum bókarinnar leiðarvísir í að velja sér dæmisögur.

Kaflí	Rýnt í starfshætti	Hugtök
Móttaka og aðlögun		
1. Nýr í bekknum Grunnskóli	Kennsluhættir; Fagleg þekking og viðhorf; Móttaka nýrra nemenda	Námsrými; Kennslufræði skóla margbreytileikans; Stærðfræðikennsla; Samvinnunám; Aðlindir nemenda; Móttaka nemenda.
2. Elsku amma og afi... Grunnskóli	Móttaka og aðlögun nýrra nemenda; Móttaka foreldra nemenda af erlendum uppruna (að byggja upp foreldrasamstarf); Siðferðilegar hliðar.	Móttaka og aðlögun nemenda af erlendum uppruna (og fjölskyldna þeirra); Líðan nemenda; Umhyggja kennara.
3. Þær vilja ekki vera með Grunnskóli	Viðhorf og gildi; Fagleg þekking og starfshættir; Þátttaka og samskipti; Siðferðilegar hliðar.	Menningarnæmi; Fjölmenn-ingarleg færni; Félagsleg sam-skipti; Foreldrasamstarf.
Menningarmiðaðir starfs- og kennsluhættir		
4. Það þarf tvo í tangó! Leikskóli	Viðhorf og gildi; Fagleg þekking og starfshættir; Foreldrasamstarf; Siðferðilegar hliðar.	Foreldrasamstarf/stuðningur við foreldra; Tvítýngi; Fag-mennska; Þverþjóðleg hæfni.
5. Ætlum við að læra íslensku endalaust? Framhaldsskóli	Viðhorf og gildi; Fagleg þekking og starfshættir.	Íslenska sem annað mál; Skólaþróun; Starfsþróun.

Kafli	Rýnt í starfshætti	Hugtök
6. Ég tel að við eigum ekki að íslenska alla Framhaldsskóli	Viðhorf og gildi; Menningarnæmi; Nám án aðgreiningar og fjölmenningarleg menntun; Þátttaka og samskipti.	Nám án aðgreiningar; Fjölmenningarleg menntun; Námsrými; Menningarmiðaðir kennsluhættir; Samskipti milli kennara og nemenda.
7. Að styðja við málþroska Leikskóli	Viðhorf og gildi; Fagleg þekking og starfshættir; Siðferðilegar hliðar.	Að efla málþroska; Málörvun í daglegu starfi; Þögla tímabilið; Orðaforði.
Tungumál sem auðlindir		
8. Tungumálin okkar Leikskóli	Viðhorf og gildi; Fagleg þekking og starfshættir; Siðferðilegar hliðar.	Fjöltyngi; Móðurmál; Íslenska sem annað mál; Málþroski; Kennsluauðferðir; Félagsfærni.
9. Ég vil blanda saman, það er ég Framhaldsskóli	Viðhorf og gildi; Þátttaka og samskipti; Tungumál og nám; Fagleg þekking og starfshættir.	Íslenska sem annað mál; Fjöltyngi; Málfærni; Krosstynging; Menningarheimar.
10. Veggur - V-e-g-u-r Grunnskóli	Kennsluhættir; Fagleg þekking og viðhorf; Móðurmál og fjöltyngi.	Tungumálaauðlindir; Móðurmál; Námsrými.

Kafli	Rýnt í starfshætti	Hugtök
Samstarf og tengsl		
11. Hann fær alltaf nesti heima! Grunnskóli	Viðhorf og gildi; Foreldrasamstarf; Siðferðilegar hliðar.	Öðrun; Félagslegt réttlæti; Foreldrasamstarf; Fordómar; Jaðarsetning.
12. Það er ekkert mikilvægara en traust Leikskóli	Viðhorf og gildi; Foreldrasamstarf; Fagleg þekking og starfshættir; Siðferðilegar hliðar.	Menningarmiðaðir kennsluhættir; Fjölmenningarleg færni; Traust; Lýðræði; Foreldrasamstarf; Félagsfærni; Sjálfs-traust; Velliðan; Menningarnæmi.
13. Við þurfum að bæta upplýsingaflæði Grunnskóli	Viðhorf og gildi; Þátttaka og samskipti; Fagleg þekking og starfshættir; Siðferðilegar hliðar.	Samstarf foreldra, skóla og frístundaheimila; Upplýsingaflæði.
14. Að finna upp hjólið Grunnskóli	Skólamenning, viðhorf og gildi; Fagmennska kennara; Að skapa námsumhverfi án aðgreiningar; Siðferðilegar hliðar.	Fagmennska; Menningarnæmi; Stuðningur frá skólastjórnendum og samstarfsfólki; Samvinna og samábyrgð.
15. Þau læra íslensku betur og eignast vini Grunnskóli	Viðhorf og gildi; Þátttaka og samskipti; Fagleg þekking og starfshættir; Siðferðilegar hliðar.	Félagstengsl; Samskipti; Aðlögun; Félags- og efnahagsleg staða.

Kafli	Rýnt í starfshætti	Hugtök
16. Allir krakkar lesa einu sinni í viku fyrir kennarann Grunnskóli	Viðhorf og gildi; Samstarf; Vinnubrögð og fagmennska.	Foreldrasamstarf; Sveigjanleiki í skólastarfi; Stuðningur við nemendur af erlendum uppruna; Kennslu-hættir; Fagmennska; Viðhorf.
Stjórnun og stefnumörkun		
17. Hér tölum við íslensku Grunnskóli	Viðhorf og gildi; Fagleg þekking og viðhorf; Móðurmál og fjöltyngi; Siðferðilegar hliðar.	Tvítýngi (fjöltyngi); Íslenska sem annað mál.
18. Eru allir um borð? Grunnskóli	Viðhorf og gildi; Samskipti stjórnenda og starfsfólks; Siðferðilegar hliðar.	Forysta; Áhersluatriði skólastjóra; Tengsl við starfsfólk; Stefnumörkun og framkvæmd.
19. Ný stefna tekin Grunnskóli	Forsendur og viðhorf; Forysta.	Skipulag; Stefnumörkun; Fagþekking; Gagnkvæm aðlögun.
20. Að sofna ekki á verðinum! Leikskóli	Viðhorf og gildi; Starfsþróun og stöðugleiki; Siðferðilegar hliðar.	Stöðugleiki og forysta; Starfsþróun; Mannaskipti.

Raddir margbreytileikans: Sögur úr skólastarfi

AÐ SKAPA NÁMSRÝMI FÉLAGSLEGS RÉTTLÆTIS: FRÆÐILEGUR BAKGRUNNUR

Sjónarhorn gagnrýnninnar fjölmenningarfræði (e. *critical multiculturalism*) er lagt til grundvallar fræðilegri umgjörð bókarinnar. Gagnrýnin fjölmenningarfræði fjallar á gagnrýninn hátt um stöðu og reynslu einstaklinga og hópa, m.a. í menntakerfum. Jafnrétti, félagslegt réttlæti og valdefling einstaklinga (e. *empowerment*) eru þar lykilhugtök (May og Sleeter, 2010). Skólar sem styðjast við gagnrýna fjölmenningarfræði í starfi sínu beina sjónum að stöðu minnihlutahópa og leitast við að skapa aðstæður fyrir jöfnuð, virka þátttöku og valdeflingu allra nemenda (Banks, 2013; Nieto, 2010). Að mati Nieto (2010) felst í valdeflingu endurskoðun tengsla milli kennara, nemenda, foreldra og stjórnenda. Nemendur verða virkir þátttakendur í stað þess að vera þiggjendur og kennarar byggja kennslu sína markvisst á þekkingu og hæfni allra nemenda.

Fjölmenningarleg menntun þar sem gagnrýnin fjölmenningarfræði er lögð til grundvallar hefur verið viðfangsefni fjölmargra fræðimanna undanfarna áratugi og má þar m.a. nefna James Banks (2011, 2013) og Soniu Nieto (2010). Banks (2013) hefur m.a. þróað líkan til að lýsa fjölmenningarlegri

menntun þar sem meginþættir eru valdeflandi skólamenning, uppeldisfræði jöfnuðar, að tengja inntak menntunar við margs konar menningu, að stuðla að fordómalausni skólastarfi og að hjálpa nemendum að skilja hvernig þekking mótask og að hún er aldrei hlutlaus. Nieto (2010) leggur áherslu á mótun fjölmennningarlegra skólasamfélaga þar sem hver nemandi fái tækifæri til að tengja námið reynslu sinni og þekkingu og byggt sé á framlagi hvers nemanda í kennslu. Hún telur afar mikilvægt að stuðla að valdeflingu nemenda og vinna gegn hvers kyns mismunun í menntakerfum. Umfjöllun Gay (2000) um menningarmiðaða kennslu (e. *culturally responsive teaching*) beinist á svipaðan hátt að því að kennarar skilji ólíkan menningarlegan grunn nemenda og byggi skólastarfið á menningu þeirra. Í menningarmiðuðum kennsluháttum felst m.a. að viðurkenna ólíka menningu, leitast við að byggja brýr milli heimila og skóla þar sem inntak námsins er tengt veruleika og reynslu nemenda, svo og milli fræða og raunveruleika nemenda, nota fjölbreyttar kennsluaðferðir, kenna nemendum að meta eigin menningu og uppruna og að fjölmennningarlegar upplýsingar og námsgögn séu fyrir hendi í öllum námsgreinum.

Þrátt fyrir mikla grósku í rannsóknum og þróun skólastarfs undanfarin ár, þar sem hugmyndafræði fjölmennningarlegrar menntunar er lögð til grundvallar, hafa rannsóknir í ýmsum löndum bent til þess að innflytjendabörn séu í mörgum tilvikum jaðarsett í skólum, þátttaka þeirra sé takmörkuð og árangur þeirra – námslegur og félagslegur – verri en annarra barna (Brooker, 2002; Gundara, 2000; Hernandez, 2004; Nieto, 2010; Rumbaut og Portes, 2001). Niðurstöður rannsókna á Norðurlöndum bera almennt að sama brunni. Námsárangur innflytjendabarna er verri en annarra barna samkvæmt niðurstöðum PISA-rannsókna (Almar M. Halldórsson

o.fl., 2012) og þau eru í mörgum tilvikum jaðarsett, félagslega einangruð og njóta minni virðingar en önnur börn (Elsa Sigríður Jónsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir, 2010; Holm og Londen, 2010; Horst og Gitz-Johansen, 2010; von Brömssen og Rodell Olgaç, 2010; Þórdís Þórðardóttir, 2015).

Fjallað hefur verið um ýmsar ástæður fyrir jaðarstöðu innflytjendabarna, svo sem að menntakerfi og menntastefna geri ekki ráð fyrir fjölbreyttum nemendahópum, eftirfylgni skorti þar sem menntastefna geri ráð fyrir fjölbreyttum nemendahópum og þar af leiðandi skorti þekkingu á málefnum þeirra í skólum, börnin hafi ekki náð nægilega góðum tókum á meirihlutamáli samfélagsins, menning og gildi heimila og skóla séu ólík, viðhorf til menntunar og uppeldis séu mismunandi og að hlutverk og ábyrgð barna í fjölskyldum séu ólík (Brooker, 2002; Hanna Ragnarsdóttir, 2008; Horst og Gitz-Johansen, 2010; Nieto, 2010; Ogbu, 2003). Í tengslum við þessa umræðu hafa einnig verið gerðar ýmsar rannsóknir undanfarin ár á Norðurlöndum og víðar sem fjalla um kennara af erlendum uppruna í leik- og grunnskólum (Björk Helle Lassen, 2007; Gitz-Johansen, 2006; Hanna Ragnarsdóttir, 2010; Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal, 2007, 2010; Kulbrandstad, 2009; Ringen og Kjørven, 2009; Samúel Lefever, Robert Berman, Hafðís Guðjónsdóttir og Karen Rut Gísladóttir, 2014; Talib og Horoya, 2010). Niðurstöður þessara rannsókna benda m.a. til þess að kennarar af erlendum uppruna upplifi hindranir innan menntakerfanna, svo sem jaðarstöðu vegna ónógrar kunnáttu í meirihlutamáli, menntun þeirra og þekking sé vanmetin og þeir fái ekki störf og hlutverk við hæfi. Að mati ýmissa fræðimanna er fjölbreyttur kennarahópur mikilvægur í starfi með fjölbreyttum nemendahópum vegna þeirrar margvíslegu þekkingar og reynslu sem býr í slíkum hópi, svo sem tungumálaþekking, reynsla af menntun og

störfum í ýmsum löndum, svo og reynsla af búferlaflutningum milli landa (Björk Helle Lassen, 2007; Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal, 2007; Ladson-Billings, 2001; Lumby og Coleman, 2007; Schmidt og Block, 2010).

Undanfarin ár hefur verið fjallað mikið um tungumál í skólastarfi og hvernig byggja megi skólastarf markvissar á fjölbreyttum móðurmálum nemenda. Fjölmargar rannsóknir liggja fyrir sem sýna fram á mikilvægi þess að móðurmál nemenda séu sýnileg og töluð í skólum. Þannig er talið brýnt að nota móðurmál nemenda markvisst í skólastarfi og tengja móðurmál við meirihlutamál í daglegri kennslu. Margir fræðimenn telja að notkun móðurmáls í skólum sé sjálfsögð mannréttindi (Skutnabb-Kangas o.fl., 2009). Cummins (2004) hefur haldið því fram að þrátt fyrir mikla fjölgun tví- og fjöltyngdra nemenda víða um heim séu menntastefna, námskrár, kennsluhættir og námsmat fyrst og fremst miðuð við ein-tyngda nemendur, þ.e. nemendur sem eiga meirihlutamál viðkomandi samfélags sem móðurmál. Nýjar áherslur sem fram hafa komið undanfarin ár og gjarnan eru kenndar við fjöltyngi (e. *the multilingual turn*) miða m.a. að því að fjöltyngi sé reglan fremur en undantekningin, ólík tungumál séu notuð í daglegu skólastarfi, markvisst samstarf sé við hina ýmsu málahópa foreldra, námsmat sé miðað við fjöltyngda nemendur og síðast en ekki síst séu kennarar menntaðir og þjálfaðir fyrir fjöltyngt skólastarf (Conteh og Meier, 2014; García og Kleifgen, 2010; García og Wei, 2014; May, 2014; Trifonas og Aravossitas, 2014).

Þó að lýðræði og mannréttindi séu grundvallaratriði og gildi í menntun á Norðurlöndum og komi fram í lögum og námskrám (Kulbrandstad o.fl., 2018; Wagner og Jóhanna Einarsdóttir, 2006) hafa fjölmennningarlegar áherslur í menntun ekki verið staðfestar opinberlega sem stefna á Norðurlöndum og þeim

hefur því almennt ekki verið hrint í framkvæmd þó að skólar beri samkvæmt lögum ábyrgð á að veita öllum nemendum sínum gæðamenntun (Elsa Sigríður Jónsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir, 2010; Hanna Ragnarsdóttir, 2008; Holm og Londen, 2010; Horst og Gitz-Johansen, 2010; von Brömssen og Rodell Olgaç, 2010). Þrátt fyrir þetta hafa margir skólar á Norðurlöndum haft frumkvæði að því að þróa markvisst starf í anda fjölmennningarlegrar menntunar og LSP-rannsóknarverkefnið beinir einmitt athyglinni að slíkum skólum.

Lykilhugtök sem fram koma í bókinni

Önnur hugtök sem beitt er í bókinni eru námsrými (e. *learning spaces*), menntun án aðgreiningar (e. *inclusion*), félagslegt réttlæti (e. *social justice*) og velgengni (e. *success*). Hér verður fjallað um þau í stuttu máli.

Námsrými

Námsrými vísa til skólasamfélaga og annars námsumhverfis og starfshátta sem geta verið mikilvæg og hjálpleg fyrir þátttöku og árangur ungra innflytjenda. Hægt er að þróa ýmis námsrými innan skólans og í hverri kennslustofu geta bæði kennarar og nemendur búið til eða opnað slík rými. Námsrýmin taka til félagslegs umhverfis, neta og úrræða sem hvetja til lærdóms, þróa hann og hlúa að honum, styðja nemendur til að verða þátttakendur í eigin símenntun og virkir þátttakendur í samfélaginu. Hugtakið námsrými hjálpar okkur að kanna hvernig málefni félagslegs réttlætis og jöfnuðar eru byggð inn í námsferlið (Banks, 2013; Gee, 2004).

Menntun án aðgreiningar

Í menntun án aðgreiningar er lögð áhersla á fjölbreytileika og hvernig skólar koma til móts við fjölbreytta nemendahópa. Meginmarkmið menntunar án aðgreiningar er að beina athygli að misrétti sem birtist í útilokun og mismunun á grundvelli fjölbreytileika, svo sem félagslegrar stöðu, uppruna, trúar, kyns og getu nemenda og fjölskyldna þeirra. Menntun án aðgreiningar er talin vera virkt ferli og þar er lögð mikil áhersla á aukna þátttöku í menntun fyrir alla sem hlut eiga að máli (Booth, 2010). Skóli án aðgreiningar leitar leiða til að allir nemendur hljóti menntun. Hann vinnur gegn mismunun og leiðir til réttláts samfélags þar sem allir eru gildir þátttakendur (Slee, 2011; UNESCO, 1994). Í þemahefti um jafnrétti sem grunnþátt í menntun á öllum skólastigum (Kristín Dýrfjörð o.fl., 2013) kemur fram að markmið skóla án aðgreiningar sé að allir eigi raunverulega hlutdeild í skólastarfinu, taki þar virkan þátt og búi við jafnrétti, hver svo sem aldur, félagsleg staða, uppruni, kyn eða lífsskoðun þeirra kunni að vera. Enn fremur taki skóli án aðgreiningar sérstaklega til allra þeirra hópa sem á einhvern hátt geta átt undir högg að sækja eða átt á hættu að fá ekki fulla hlutdeild í skólalífinu. Stefnan byggist á þeirri hugmynd að menntun sé réttur allra og að það sé samfélagsins að tryggja öllum menntun við hæfi.

Félagslegt réttlæti

Að mati Ryan og Rottmann (2007) er jafnrétti oft ranglega tengt félagslegu réttlæti hvað varðar skilning á mun. Samkvæmt jafnrétti ætti að koma til móts við einstaklinga og hópa í samræmi við þörf þeirra. Með því að stefna að réttlæti fyrir einstaklinga fremur en jafnrétti verði mögulegt að vinna gegn ranglátum mun. Þeir sem berjast fyrir félagslegu réttlæti vilja skapa veröld sem er sanngjörn og réttlát fyrir alla en ekki ver-

öld þar sem allir fá það sama til að ná sömu markmiðum (Ryan og Rottmann, 2007). Í þemahefti um jafnrétti sem grunnþátt í menntun (Kristín Dýrfjörð o.fl., 2013) kemur fram að hugtakið jafnrétti sé nátengt hugtökunum mismunun og misrétti, jafnréttishugtakið gangi gegn mismunun og geri ráð fyrir að sambærileg tilvik fái sambærilega meðferð. Í þemaheftinu eru hugtökin jafnræði og jafnrétti lögð að jöfnu.

Velgengni

Velgengni er almennt lýst sem því að ná settum persónulegum, pólitískum eða félagslegum markmiðum og getur því verið ýmist huglæg eða hlutlæg. Huglæg velgengni tengist sjónarmiðum og viðhorfum nemenda, það er að segja að þeir upplifi árangur tengdan persónulegum markmiðum, svo sem varðandi velferð og fjölskyldu. Hlutlæg velgengni tengist á hinn bóginn pólitískum og félagslegum árangri sem snertir meira menntun og atvinnu, efnisleg gæði og stöðu og er byggð á stöðluðu eða mælanlegu viðhorfi til þess hvað felst í því að ná árangri sem einstaklingur, skóli eða samfélag (Waye, Layne, Dervin og Janhonen-Abruquah, 2015).

Heimildir

Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson. (2012). *Helstu niðurstöður PISA 2012. Læsi nemenda á stærðfræði og náttúrufræði og lesskilningur*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.

Banks, J. A. (ritstjóri). (2011). *The Routledge international companion to multicultural education*. New York: Routledge.

Banks, J. A. (2013). Multicultural education: Characteristics and goals. Í J. A. Banks og C. A. M. Banks (ritstjórar),

Multicultural education. Issues and perspectives (8. útgáfa, bls. 3-23). New York: John Wiley.

Björk Helle Lassen. (2007). *Í tveimur menningarheimum: Reynsla og upplifun kennara af erlendum uppruna af því að starfa í grunnskólum á Íslandi* (óútgefin M.Ed.-ritgerð). Háskóli Íslands, Reykjavík.

Booth, T. (2010). *How should we live together? Inclusion as a framework of values for educational development*. Ritgerð dreift á ráðstefnu Kinderwelten, Berlín. Sótt af http://www.kinderwelten.net/pdf/tagung2010/07_tony_booth_keynote_engl.pdf

Brooker, L. (2002). *Starting school: Young children learning cultures*. Buckingham: Open University Press.

Conteh, J. og Meier, G. (ritstjórar). (2014). *The multilingual turn in languages education: Opportunities and challenges*. Bristol: Multilingual matters.

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

Elsa Sigríður Jónsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir. (2010). Multicultural education in Iceland: Vision or reality? *Intercultural Education*, 21(2), 153-167.

García, O. og Kleifgen, J. A. (2010). *Educating emergent bilinguals: Policies, programs, and practices for English language learners*. New York: Teachers College Press.

García, O. og Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Hampshire: Palgrave Macmillan.

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

Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.

Gitz-Johansen, T. (2006). Minoriteter i Danmark. Í M. S. Karrebæk (ritstjóri), *Tosprogede børn i det danske samfund* (bls. 75-97). Hans Reitzel: København.

Gundara, J. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. London: Paul Chapman.

Hanna Ragnarsdóttir. (2008). *Collisions and continuities: Ten immigrant families and their children in Icelandic society and schools*. Saarbrücken: VDM.

Hanna Ragnarsdóttir. (2010). Internationally educated teachers and student teachers in Iceland: Two qualitative studies. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100 (Special Issue: Educational policy and internationally educated teachers). Sótt af <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/iet-toc.html>

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 og Hildur Blöndal. (2010). Skólamenning og fjölbreyttir starfsmannahópar í leikskólum. Í Hanna Ragnarsdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir (ritstjórar), *Fjölmennning og skólastarf* (bls. 131-154). Reykjavík: Rannsóknastofa í fjölmenningarfræðum Menntavísindasviði HÍ og Háskólaútgáfan.

Hernandez, D. J. (2004). Children and youth in immigrant families. Demographic, social, and educational issues. Í J. A. Banks og C. A. M. Banks (ritstjórar), *Handbook of research on multicultural education* (2. útgáfa, bls. 404-419). San Francisco: Jossey-Bass.

Holm, G. og Londen, M. (2010). The discourse on multicultural education in Finland: Education for whom? *Intercultural Education*, 21(2), 107-120.

Horst, C. og Gitz-Johansen, T. (2010). Education of ethnic minority children in Denmark: Monocultural hegemony and counter positions. *Intercultural Education*, 21(2), 137-151.

Kristín Dýrfjörð, Þórður Kristinsson og Berglind Rós Magnúsdóttir. (2013). *Jafnrétti: Grunnþáttur í menntun á öllum skólastigum*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.

Kulbrandstad, L. A. (2009). Introduction: Multilingualism in school and kindergarten. Í O.K. Kjørven, B.-K. Ringen og A. Gagné (ritstjórar), *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education* (bls. 177-182). Vallset: Oplandske bokforlag.

Kulbrandstad, L. A., Layne, H., Paavola, H., Hellman, A. og Ragnarsdóttir, H. (2018). Immigrant students in Nordic educational policy documents. Í Ragnarsdóttir, H. og Kulbrandstad, L. A. (ritstjórar), *Learning spaces for inclusion and social justice: Success stories from four Nordic countries* (bls. 32-68). Newcastle upon Tyne: Cambridge scholars publishing.

Ladson-Billings, G. (2001). *Crossing over to Canaan: The journey of new teachers in diverse classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lumby, J. og Coleman, M. (2007). *Leadership and diversity: Challenging theory and practice in education*. London: Sage.

May, S. (ritstjóri). (2014). *The multilingual turn: Implications for SLA, TESOL and bilingual education*. New York: Routledge.

May, S. og Sleeter, C. (2010). Introduction. Í S. May og C. E. Sleeter (ritstjórar), *Critical multiculturalism: Theory and praxis* (bls. 1-16). New York: Routledge.

Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (10 ára afmælisútgáfa). New York: Teachers College Press.

Ogbu, J. U. (2003). *Black American students in an affluent suburb: A study of academic disengagement*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.

Ringen, B.-K. og Kjørven, O. K. (2009). The design of a teacher education program for bilingual teachers in Norway. Í O.K. Kjørven, B.-K. Ringen og A. Gagné (ritstjórar), *Teacher diversity in diverse schools: Challenges and opportunities for teacher education* (bls. 131-143). Vallset: Oplandske bokforlag.

Rumbaut, R. G. og Portes, A. (2001). Introduction – Ethnogenesis: Coming of age in immigrant America. Í R. G. Rumbaut og A. Portes (ritstjórar), *Ethnicities: Children of immigrants in America* (bls. 1-19). Berkeley: University of California Press.

Ryan, J. og Rottmann, C. (2007). Educational leadership and policy approaches to critical social justice. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 18(1-2), 9-23.

Samúel Lefever, Robert Berman, Hafdís Guðjónsdóttir og Karen Rut Gísladóttir. (2014, 31. desember). Professional identities of teachers with an immigrant background. *Netla*

– *Veftímarit um uppeldi og menntun: Sérrit 2014 – Diversity in Education: Teachers and Learners*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2014/diversity_in_education/004.pdf

Schmidt, C. og Block, L. A. (2010). Without and within: The implications of employment and ethnocultural equity policies for internationally educated teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100 (Special Issue: Educational policy and internationally educated teachers). Sótt af <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/iet-toc.html>

Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty, A. K. og Panda, M. (ritstjórar). (2009). *Social justice through multilingual education*. Bristol: Multilingual Matters.

Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.

Talib, M.-T. og Horoya, S. (2010). Preservice teachers' intercultural competence: Japan and Finland. Í D. Mattheou (ritstjóri), *Changing educational landscapes* (bls. 241-260). New York: Springer.

Trifonas, P. P. og Aravossitas, T. (ritstjórar). (2014). *Rethinking heritage language education*. Cambridge: Cambridge University Press.

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: UNESCO.

von Brömssen, K. og Rodell Olgaç, C. (2010). Intercultural education in Sweden through the lenses of the national minorities and of religious education. *Intercultural Education*, 21(2), 121-135.

Wagner, J. T. og Jóhanna Einarsdóttir. (2006). Nordic ideals as reflected in Nordic childhoods and early education. Í Jóhanna Einarsdóttir og Judith T. Wagner (ritstjórar), *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway and Sweden* (bls. 1-12). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Waye, M., Layne, H., Dervin, F. og Janhonen-Abreuquah, H. (2015). *Voices from young people with a migrant background on success and sense of belonging in Finland*. Erindi flutt á NERA í Gautaborg, 4.–6. mars.

Þórdís Þórðardóttir. (2015). Virðingarsess leikskólabarna: Þekking á barnaefni, kynjun og lagskipting í tveimur leikskólum. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2015/ryn/001.pdf>

Raddir margbreytileikans: Sögur úr skólastarfi

1.

NÝR Í BEKKNUM

Ég lít á piltinn. Hann er ósköp lágvaxinn og grannur. Hann virðist vera óöruggur og feiminn, enda nýr í skólanum og það er ekki auðvelt að byrja í 9. bekk í nýjum skóla í nýju landi. Ég tek í höndina á honum og býð hann velkominn á íslensku, brosi til hans og reyni að láta hann finna að ég sé ánægð að fá hann í bekkinn. Ég kalla á Lukas: „Heyrðu Lukas, þetta er hann Matis. Hann er nýr í skólanum okkar og er frá Litháen eins og þú. Ertu til í að leyfa honum að sitja hjá þér og hjálpa honum aðeins á meðan hann er að koma sér fyrir?“ Lukas brosir: „Já, ekkert mál. Hann getur setið á móti mér... þarf ég að hjálpa honum með stærðfræðina?“ „Nei,“ segi ég, „við skulum byrja á að sjá hvar hann stendur, en það er gott fyrir hann að geta leitað til þín þegar hann skilur ekki hvað er um að vera í bekknum.“

Matis er nemandi númer tvö sem kemur nýr í bekkinn frá skólabyrjun. Reglan í skólanum er að nemendur komi beint í stærðfræðina til mín, þó svo þeir séu ekki komnir vel á veg í íslenskunni. Það er alltaf áskorun að fá nýjan nemanda og sérstaklega þegar tungumálið er nýtt fyrir þeim. Ég velti fyrir mér hvernig muni ganga með Matis.

Kennslustundin er að byrja. Ég er að fara að fjalla um horna-föll og byrja tímann á innlögn. Ég vil ekki að Matis sé þarna

eins og illa gerður hlutur svo að ég sæki fyrir hann Stjörnubók og bið hann að vinna fyrstu blaðsíðurnar í tímanum – ég fer yfir það síðar í dag til að sjá hvar hann er staddur og ákveða næstu skref. Krakkarnir eru mættir og sitja öll í sínum hópum, við skiptum síðast í hópa þegar við byrjuðum á kaflanum um annars stigs jöfnur og þau sitja í þessum hópum þangað til við byrjum á næsta kafla. Við förum yfir dæmi á töflunni, ég reyni að nota liti til að þau átti sig betur á ferlinu og til að undirstrika orðaforðann svo hann festist betur í minni. Ég kalla á Davi og bið hann að sýna mér hvar núllstöðvarnar eru, eftir að hafa útskýrt hugtakið. Davi segist ekki vita það svo ég spyr Hönnu sessunaut hans og hún kemur upp að töflu og sýnir okkur.

Þegar ég er búin að fara yfir nokkur dæmi á töflunni þá set ég fyrir heimavinnu, minni nemendur á að ég fæ bækurnar þeirra í hendurnar í apríl til að fara yfir og meta vinnu þeirra þannig að þau verði að vera samviskusöm. Ég set Pavel, Árnýju, Suri og Sif fyrir aukalega í framhaldsskólastærðfræðinni. Ég býð síðan nemendum að nota það sem eftir er tímans til að vinna heimavinnuna og minni þau á að hjálpast að og spyrja hvert annað því það sé alltaf einhver í kringum þau sem viti.

Sigrún tekur fyrirsmæli mín greinilega til sín og útskýrir fyrir sessunautum sínum hvað „orkunotkun kálfs“ þýðir. Patrick og Jakub ræða það sín á milli á pólsku og ég sé að Suri og Indra bera saman bækur sínar á sínu máli. Svo fara þau að leysa dæmið sameiginlega. Ég geri lítið tákni hjá mér í dagbókina mína til að muna að þessi hópur er að vinna vel saman, ég tek þessi tákni svo saman í voreinkunnina; samvinnan gildir 10%.

Ég horfi yfir hópinn, Matis er að vinna á fullu í Stjörnubókinni, hann er búinn með tvær blaðsíður nú þegar. Pavel er að hjálpa Þór vini sínum og nýtur þess augljóslega að vera í stærðfræði

Þó annað í skólanum vefjist töluvert fyrir honum. Bekkjarfélagarnir eru duglegir að leita til hans, enda er hann góður í að útskýra fyrir öðrum. Það er alveg magnað að sjá hvað hann hefur náð góðum tókum á íslenskunni eftir þennan stutta tíma, ég vona að Matis verði líka á þeim stað eftir tvö ár.

Rýnt í starfshætti

Kennsluhættir

- Greinið hvað einkennir kennsluhættina í dæmisögunni
- Skoðið hvernig aðferðir og viðmót kennarans geta ýtt undir eða takmarkað að nemendur nýti auðlindir sínar í námi
- Greinið hvaða leiðir kennarinn nýtir til að virkja nemendur og auðlindir þeirra

Fagleg þekking og viðhorf

- Greinið faglega þekkingu og aðferðir kennarans í sögunni
- Ræðið skilning kennarans á fjölmennningarlegum kennsluháttum
- Ræðið hvernig viðhorf kennarans endurspeglast í ákvörðunum og athöfnum innan kennslustundarinnar

Móttaka nýrra nemenda

- Greinið hvaða leiðir kennarinn fer til að koma til móts við Matis þegar hún tekur á móti honum í bekkinn
- Dragið fram leiðirnar sem kennarinn fer til að Matis sé þátttakandi í stærðfræðitímanum
- Ræðið hvaða leiðir þið mynduð fara við móttöku nemenda af erlendum uppruna

Dæmisagan greind

Hugtök: Námsrými, Kennslufræði skóla margbreytileikans; Auðlindir nemenda; Stærðfræðikennsla; Samvinnunám; Móttaka nemenda

Í þessu dæmi má sjá stærðfræðikennara á unglingastigi sem er vel meðvitaður um stöðu nemenda og næm á þarfir þeirra. Þegar nýr nemandi kemur inn í bekkinn lætur hún hann sitja hjá nemanda af sama þjóðerni til að hann geti hjálpað þeim nýkomna að átta sig á aðstæðum og námsefninu á sameiginlegu tungumáli þeirra. Þá gerir hún ekkert úr því þegar nemandi getur ekki svarað spurningum hennar um efnið heldur snýr sér að næsta nemanda. Þannig gefur hún til kynna að það sé eðlilegt að nemendur skilji efnið misvel og að ábyrgðin á að öðlast skilning á námsefninu liggi bæði hjá nemanda og kennara (Hafdís Guðjónsdóttir og Edda Óskarsdóttir, 2016). Enginn er neyddur til að taka þátt.

Hugmyndin um námsrými er ólík hugtakinu námsumhverfi (e. learning environment) sem vísar frekar til staðsetningar, aðstæðna og menningar þar sem nemendur læra. Segja má að mörg námsrými verði til innan hvers skóla og í hverri skólastofu og þau séu hluti af námsumhverfinu. Innan skólaumhverfisins hafa bæði nemendur og kennarar tækifæri til að skapa slík rými og opna þau. Þegar best lætur leiðir virk þátttaka nemenda innan þessara rýma til þess að þeir finni það sterklega að þeir tilheyri í skólanum og samfélaginu (Banks, 2007; Booth, 2010; Gee, 2004). Í þessu sambandi er mikilvægt að tryggja að nemendur fái að takast á við verkefni sem skipta þá máli og þeir hafa áhuga á (Gee, 2004).

Í sögunni hér að framan má sjá dæmi um heildstætt námsrými sem einkennist af ábyrgð kennarans gagnvart nemendum, af samvinnunámi og nýtingu auðlinda nemenda. Námið er hér

sameiginlegt verkefni kennarans og nemendanna og er samvinnunámið mikilvæg leið til að styðja nemendur í að dýpka skilning sinn á bæði stærðfræði og tungumálinu um leið og félagsleg tengsl milli þeirra eru eflað. Með því að biðja nemendur að útskýra mismunandi hugtök stærðfræðinnar hver fyrir öðrum og hvetja þá til að nýta móðurmál og/eða íslensku til þess virkjar kennarinn nemendur í að skapa minni námsrými til að hver og einn geti nýtt auðlindir sínar við lausn verkefna (Gonzalez, Moll og Amanti, 2005; Hafdís Guðjónsdóttir o.fl. , 2016). Þegar nemendur vinna í hópum endurspeglast þessi samvinna í því hvernig þeir hjálpa hver öðrum og verður þessi samvinna þannig auðlind í námi (Freire, 2007).

Heimildir

Banks, J. A. (2007). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. ERIC.

Booth, T. (2010). *How should we live together? Inclusion as a framework of values for educational development*. Presented at the Kinderwelten Conference, Berlin.

Freire, P. (2007). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy and civic courage*. Lanham, Md.: Rowman & Littlefield.

Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.

Gonzalez, N., Moll, L. C. og Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge*. New York: Routledge.

Hafdís Guðjónsdóttir og Edda Óskarsdóttir. (2016). Inclusive education, pedagogy and practice. Í S. Markic og S. Abels (ritstjórar.), *Science education towards inclusion*. New York: Nova Science Publishers, Inc.

Hafdís Guðjónsdóttir, Edda Óskarsdóttir, Anna Katarzyna Wozniczka og Karen Rut Gísladóttir. (2016). Námsrými byggð á auðlindum nemenda. *Netla*, 2016. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2016/namsrymi_felagslegs_rettlaetis_og_menntunar_an_adgreiningar_learning_spaces_for_inclusion_and_social_justice/003.pdf

2.

ELSKU AMMA OG AFI

Vá, hvað það er skrítið að byrja í nýjum skóla. Og hvað þá á Íslandi. Við erum nýflutt hingað, varla tvær vikur síðan, en mér finnst svo margt hafa gerst á síðustu dögum. Ég fór í skólann í fyrsta skiptið á mánudaginn var. Hann er stór og þar eru mjög margir krakkar og það eru allskonar verkefni frá þeim út um allt. Það má ekki vera í skónum inni. Þar hitti ég kennarann minn, hún heitir Fjóla. Ég fór á skrifstofu til kennarans með mömmu og pabba. Og svo var ein kona að túlka fyrir okkur. Frú Fjóla var að skrifa allskonar um mig í svona möppu sem var merkt með mínu nafni. Hún var að spyrja um gamla skólann minn, hvað ég lærði. En líka hvað mér finnst gaman að gera. Ég sagði að mér fyndist gaman að spila tölvuleiki. Og líka að lesa skrímslasögur. Ég fékk líka að sjá stundaskrána en hún er frekar flókin. Samt er skólinn búinn svo snemma, hvað á ég að gera á eftir? Mamma og pabbi eru að vinna svo lengi. Svo fór kennarinn að tala eitthvað um að skólinn gæti verið lokaður ef það er óveður. Ég hef aldrei heyrt um svoleiðis. En svo sýndi frú Fjóla okkur bækurnar sem ég á að læra. Ég fékk að skoða þær aðeins en ég skil ekkert í þeim. En hún lofaði mér að eftir nokkrar vikur yrði þetta auðveldara. Ég veit það nú ekki.

Svo átti ég að koma aftur á fimmtudaginn og bara byrja. Ég kom í skólann og þá var frú Fjóla að bíða eftir mér og svo fórum við saman að hitta krakka úr mínum bekk. En ég er samt ekki alveg í þessum bekk, ef ég skil það rétt, bara stundum. Stundum er ég með öðrum krökkum sem eru líka nýflutt til Íslands. Þeir eru allstaðar frá en enginn frá Portúgal. Krakkarnir sögðu *Bem-vindo Marco* og síðan eitthvað meira sem ég skildi ekki. Þeir hljóta að hafa lært það af því að þeir vissu að ég væri að koma og hvaða tungumál ég tala. Ég sagði bara tak, því ég er búinn að læra að það þýðir að þakka fyrir sig.

Frú Fjóla skrifaði fullt af orðum á svona gula miða sem hún límði á allskonar hluti út um alla kennslustofu. Þar stóð bord með svona skritnu d og eitthvað fleira. Ég þarflíka að fara heim með bók með myndum af ávöxtum, dýrum, fötum og fleiru og þar á ég að skrifa hvað hlutirnir heita, bæði á portúgölsku og íslensku. En það var líka annað sem var svolítið skemmtilegt. Frú Fjóla talaði aðeins við einn strák úr bekknum. Hann var mjór og hávaxinn, hærri en ég og með gleraugu. Hann kom til mín og sagðist heita Kristján og sýndi mér límmiða með nafninu sínu á bolnum. Kristján, það hljómar næstum því eins og á portúgölsku. Hann fór með mér um allan skólann og sýndi mér hvar allt væri, eins og klósettin og matsalurinn og íþróttasalurinn. Og svo er stór leikvöllur úti með fótboltavelli. Síðan kom annar kennari, frú Inga, sem á að hjálpa mér að læra íslensku. Ég fór með henni í aðra kennslustofu sem var mjög flott, með allskonar fánum og myndum á veggjunum. Og þar sátu nokkrir krakkar við borð, sumir mjög litlir. Frú Inga var örugglega að kynna mig og sagði eitthvað *Marco* og síðan skildi ég bara *Portúgal* og krakkarnir sögðu *hay Marco*. Ég veit ekki hvernig á að skrifa þetta en þetta hlýtur að vera *Olá*. Síðan mátti ég fara heim. Ég var svo þreyttur, það var erfitt

að reyna að hlusta allan tímann og skilja ekki neitt. En allir voru samt brosandi til mín.

En ég lofa að ég verð búinn að læra eitthvað meira næst þegar ég skrifa ykkur, kannski jafnvel á íslensku! Ég sakna ykkar!

Ykkar Marco

Rýnt í starfshætti

Móttaka og aðlögun nýrra nemenda

- Ræðið hvaða þætti þarf að hafa í huga við undirbúningsferli og móttöku nemenda af erlendum uppruna
- Greinið hvort og hvernig skólinn kemur til móts við Marco
- Ræðið um mismunandi leiðir í móttöku nemenda af erlendum uppruna í skólum (sérstakar deildir/teymi o.s.fr.)

Móttaka foreldra nemenda af erlendum uppruna (að byggja upp foreldrasamstarf)

- Ræðið um mikilvægi umhyggju í þessari dæmisögu
- Ræðið leiðir til að stuðla að áframhaldandi þátttöku foreldra Marcos í námi hans
- Ræðið um áskoranir og leiðir að árangursríkum samskiptum kennara við foreldra af erlendum uppruna

Siðferðilegar hliðar

- Dragið fram siðferðilegar hliðar sögunnar

Dæmisagan greind

Hugtök: Móttaka og aðlögun nemenda af erlendum uppruna og fjölskyldna þeirra; Líðan nemanda; Umhyggja kennara

Saga Marcos sýnir hversu margþætt ferli það er að flytja til nýs lands og byrja þar í skóla. Þess vegna er mjög mikilvægt að bæði skólinn, sem og bekkur nemandans, byggi á fjölmenn-ingarlegri kennslu. Fyrstu dagar í skólanum eru einkum mikilvægir. Að kynna nýja nemendur vel og hjálpa þeim að mynda félagsleg tengsl við samnemendur og starfsmenn skólans er fjárfesting til framtíðar (Skóla- og frístundasvið Reykjavíkur, 2014). Marco fannst gaman að heyra móðurmál sitt hljóma í skólanum og að skoða sig um með nýjum samnemanda.

Mismunandi nálganir og skoðanir eru ríkjandi bæði í skólum erlendis og á Íslandi þegar kemur að móttöku og aðlögunarferli fyrir nýja nema af erlendum uppruna, allt frá því að setja nýflutt börn í almenna bekki til sérstakra móttökudeilda. Það sem skiptir þó mestu máli er að starfsmenn skólans og nemendurnir séu opnir fyrir samfélagsbreytingum og tilbúnir að laga sig að nýjum nemanda eins og hann er tilbúinn að takast á við þetta stóra verkefni. Slík aðlögun kallast því gagnkvæm félagsleg aðlögun og er samvinna skólans, nemanda og fjölskyldu hans (Hulda Karen Daníelsdóttir, Ari Klængur Jónsson og Hilma Hólmfríður Sigurðardóttir, 2010).

Margar reglur samfélagsins, og þar á meðal skólans, eru óskrifaðar og því geta þær valdið óöryggi, misskilningi eða streitu hjá einstaklingum sem flytja til nýs lands. Þættir á borð við frístundastarf, foreldraviðtöl eða barnaafmæli fara fram með mjög ólíkum hætti eða jafnvel tíðkast ekki í heimalandi þeirra. Því er mjög mikilvægt að nemendur af erlendum uppruna og foreldrar þeirra fái upplýsingar og þann stuðning

sem þau þurfa og finni fyrir öryggi, því skólinn er oft fyrsti tengiliður fjölskyldunnar við nýja samfélagið (Gay, 2010).

Heimildir

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2. útgáfa). New York: Teachers College Press.

Hulda Karen Daniélsdóttir, Ari Klængur Jónsson og Hilma Hólmfríður Sigurðardóttir. (2010). *Nemendur með íslensku sem annað tungumál í grunnskólum – upplifun fagfólks skólanna*. Reykjavík: Þjónustumiðstöð Miðborgar og Hlíða.

Skóla- og frístundasvið Reykjavíkur. (2014). *Heimurinn er hér. Stefna skóla- og frístundasviðs Reykjavíkur um fjölmenningslegt skóla- og frístundastarf*. Reykjavík: Höfundur.

Raddir margbreytileikans: Sögur úr skólastarfi

3.

ÞÆR VILJA EKKI VERA MEÐ

Frænkurnar skáru sig úr frá því þær komu í skólann að sögn kennarans. Krakkarnir höfðu ekki vanist því að stelpur bæru slæðu. Fjölskyldur þeirra höfðu verið á flótta vegna stríðs í heimalandinu um nokkurt skeið áður en þær komu til Íslands. Skólastjórinn bað mig að koma á fund til að veita kennara stelpnanna stuðning og ráðgjöf. Þær voru báðar á unglingsaldri.

Kennarinn sagði að þrátt fyrir að stelpurnar væru með slæðu hefðu krakkarnir samt verið mjög almennilegir við þær og boðið þær velkomnar, en einhvern veginn næðu þær ekki að tengjast. Búið væri að ræða reglulega við foreldra þeirra sem vildu að stelpurnar eignuðust vini og tækju þátt í sem mestu í skólanum og félagslífinu. Nú var liðið ár frá komu þeirra og lítið þokaðist félagslega og námið gekk líka hægt að sögn kennarans.

Stelpurnar voru illa staddar námslega við komuna til landsins og hafa því fengið töluverða sérkennslu í litlum hóp en verið með bekkjum sínum í sumum námsgreinum, t.d. í listgreinum og íþróttum. Þær hafa gaman að íþróttum en vilja ekki fara í sund og íþróttir með strákum og eru því í sérstökum sundtímum með öðrum stelpum.

Þegar ég ræddi við kennarann sagðist hún hafa áhyggjur af því hvað frænkurnar væru daprar og einangraðar félagslega. Hún var ekki viss um hver ástæðan væri af því að foreldrarnir vilja að stelpurnar taki þátt. Kennarinn sagði: „Við erum búin að reyna allt mögulegt til að hvetja þær til þátttöku og styðja þær en þær vilja ekki vera með og taka þátt í félagslífinu.“ Foreldrarnir hafi áhyggjur af einangrun stelpnanna og telji að þær séu alltof mikið heima. En foreldrarnir nefni líka að e.t.v. skorti á skilning milli kennaranna og nemendanna og hugsanlega hafi kennararnir ekki nægilega þekkingu á menningu þeirra og trúarbrögðum. Kennarinn segir hins vegar að þau hafi hugsað mikið um menningarlegan og trúarlegan mun í skólanum og reynt að finna leiðir til að hvetja stelpurnar til þátttöku. Að auki sé mikill munur á hegðun strákanna af sama uppruna og stelpnanna. Strákarnir séu t.d. mun frjálslægri í hegðun og sjálfsöruggari en stelpurnar. Kennarinn segir að þau vilji jafna þennan mun milli kynjanna.

Foreldrarnir hafa upplifað mikil áföll í upprunalandi sínu og tekið hefur langan tíma að vinna úr þeim. Mikil vanlíðan er á heimilinu, bæði hjá börnum og foreldrum. Enn fremur hefur að sögn foreldra gengið fremur illa að eiga samskipti við skólann þar sem arabískumælandi aðstoðarmaður sem ráðinn var til skólans hefur ekki getað stutt börnin og fjölskylduna sem skyldi.

Foreldrar stelpnanna eru mjög ánægðir með tækifærin sem börnin hafa í frístundastarfinu og skilja hve mikilvægt það er fyrir börnin til að kynnast öðrum börnum og læra íslensku. Foreldrarnir segja líka að börnin þeirra séu ánægð með frístundastarfið og vilji taka þátt í því. Þeir nefna þó að frístundastarfið sé dýrt og þau þurfi að sjá fyrir stórum barnahópum og geti því ekki borgað fyrir allt sem börnin vilja prófa.

Rýnt í starfshætti

Viðhorf og gildi

- Skoðið hvaða viðhorf og gildi liggja til grundvallar afstöðu kennarans til stelpnanna
- Ræðið hvaða önnur viðhorf og gildi gætu komið til greina gagnvart börnunum og menningu þeirra og trúarbrögðum

Þátttaka og samskipti

- Skoðið gagnrýnum augum hvaða afstöðu kennarinn hefur til menningar og trúarbragða barnanna
- Ræðið hvaða leiðir kennarinn vill fara til að hvetja til þátttöku stelpnanna og hvort aðrar leiðir séu færar í því sambandi
- Ræðið hvernig nýta mætti betur þau tækifæri sem fyrir hendi eru í frístundastarfi og virkja stelpurnar til þátttöku þar
- Ræðið leiðir til að stuðla að góðum samskiptum og þátttöku foreldra

Fagleg þekking og starfshættir

- Greinið starfshætti kennarans út frá fjölmennningarlegu sjónarhorni

Siðferðilegar hliðar

- Dragið fram siðferðilegar hliðar sögunnar. Er eitthvað sem betur má fara?

Dæmisagan greind

Hugtök: Menningarnæmi; Fjölmennningarleg færni; Félagsleg samskipti; Foreldrasamstarf

Í sögunni koma fram mismunandi sjónarhorn kennara, foreldra og barna á þátttöku barnanna í skóla- og frístundastarfi. Gagnrýnið fjölmennningarfræðilegt sjónarhorn á menntun og þátttöku er mikilvægt í þessu samhengi en þar er lögð áhersla á réttindi minnihlutahópa í menntun og samfélögum og hvernig hægt er að draga úr ójöfnuði og útilokun með nýjum áherslum (Banks, 2013; Nieto, 2010). Mörg flóttabörn eiga átakanlega reynslu að baki sem haft getur áhrif á líf þeirra og nám. Fjölskyldur sumra þeirra hafa sundrast og þau hafa upplifað mikinn missi og miklar breytingar sem haft geta áhrif á sjálfsmynd þeirra (Richman, 1998). Rannsóknir hafa sýnt að menntun og skólaumhverfi er afar mikilvægt til að styðja aðlögun að nýrri menningu og þátttöku flóttabarna (Block, Cross, Riggs og Gibbs, 2014).

Sagan endurspeglar vanda sem komið getur upp í námi og þátttöku flóttabarna, svo og annarra barna sem læra í nýju skólaumhverfi. Mikilvægt er að samstarf skóla og fjölskyldna sé gott til að stuðla að þátttöku og námi barna í nýju skólaumhverfi (Richman, 1998). Delpit (2006) nefnir að ósamræmi milli skólaumhverfis og heimilis geti leitt til aðstæðna þar sem kennarar misskilja hæfni, áhugahvöt og ásetning nemenda sinna og getur þetta tengst mismunandi kennslu- og samskiptaaðferðum. Haboush (2007) bendir á dæmi um að innflytjendabörnum gangi illa þegar kennarar þeirra þekki ekki heimamenningu þeirra. Richman (1998) telur skapandi starf veita börnum gleði og styðja við félagsfærni þeirra og jákvæða sjálfsmynd. Í því samhengi er mikilvægt að huga að tækifærum sem gefast börnum til þátttöku og óformlegs náms

í frístundastarfi (Steingerður Kristjánsdóttir og Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2017).

Þegar fjölskyldur flytja til nýs lands þurfa allir fjölskyldumeðlimir að laga sig að nýjum hlutverkum. Þetta getur leitt til þess að þeir missa hlutverk og virðingu og staða þeirra versnar sem getur svo leitt til þunglyndis eða annarra heilsufarserfiðleika. Hlutverk kvenna breytist stundum og sumar þeirra eru óvanar því að fara einar út eða vera meðal ókunnugra og vilja því ekki mæta á viðburði þar sem karlar eru (Richman, 1998). Rannsóknir hafa sýnt að margar leiðir eru færar til að þróa námsrými fyrir fjölbreytta nemendahópa, m.a. flóttabörn, þar sem áhersla er lögð á félagslegt réttlæti og jöfnuð (Hanna Ragnarsdóttir og Schmidt, 2014). Keddíe (2012), sem kannaði hvernig brugðist er við flóttabörnum í skólum, leggur áherslu á að til að þau njóti velgengni þurfi að skapa þeim umhverfi án aðgreiningar þar sem menning þeirra og sjálfsmynd sé viðurkennd.

Heimildir

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

Block, K., Cross, S., Riggs, E. og Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337-1355. Sótt af <http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2014.899636>

Delpit, L. (2006). *Other people's children*. New York, NY: The New Press.

Haboush, K. L. (2007). Working with Arab American families: Culturally competent practice for school psychologists. *Psychology in the Schools*, 44(2), 183-198. Sótt af <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/pits.20215/abstract>

Hanna Ragnarsdóttir og Clea Schmidt (ritstjórar). (2014). *Learning spaces for social justice: International perspectives on exemplary practices from preschool to secondary school*. London: A Trentham Book. IOE Press.

Jones, C. og Rutter, J. (ritstjórar). (1998). *Refugee education: Mapping the field*. Stoke on Trent: Trentham.

Keddie, A. (2012). Pursuing justice for refugee students: Addressing issues of cultural (mis)recognition. *International Journal of Inclusive Education*, 16(12), 1295-1310. Sótt af <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/13603116.2011.560687?src=recsys>

Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (10 ára afmælisútgáfa). New York: Teachers College Press.

Richman, N. (1998). *In the midst of the whirlwind: A manual for helping refugee children*. Stoke on Trent: Trentham.

Steingerður Kristjánsdóttir og Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2017). Frístundaheimili: Vettvangur barnanna. Í Alfa Aradóttir, Eygló Rúnarsdóttir og Hulda Valdís Valdimarsdóttir (ritstjórar), *Frístundir og fagmennska: Rit um málefni frítímans* (bls. 99-107). Reykjavík: Félag fagfólks í frítímaþjónustu, Félag íþrótta-, æskulýðs- og tómstundafræðum á Íslandi og Rannsóknarstofa í tómstundafræðum. Sótt af http://menntavisindastofnun.hi.is/sites/menntavisindastofnun.hi.is/files/fristundir_og_fagmennska_utgafa.pdf

4.

ÞAÐ ÞARF TVO Í TANGÓ!

„Já, en þú verður að sjá að samstarfið við foreldra er ólíkt þegar þú ert með mjög mikið af börnum af erlendum uppruna,“ sagði ég við Olgu, nýja leikskólakennarann á deildinni minni þar sem ég er deildarstjóri. Við vorum að fara yfir hvernig hefði gengið fyrstu dagana og það kom henni á óvart hve margt var ólíkt hjá okkur og í leikskólanum þar sem hún vann áður. Olgu langaði til að breyta til og fannst áhugavert að koma til okkar því að hún vissi að hjá okkur voru mörg fjöltyngd börn sem henni fannst spennandi enda hafði hún verið að bæta við sig framhaldsnámi þar sem hún hafði m.a. lagt sig eftir að skoða fjölmenningu. Eftir nokkra daga hafði ég fundið að þó að hún væri mjög áhugasöm og langaði til að eiga samskipti við foreldra sem töluðu ekki mikla íslensku þá var hún hikandi og örugg.

Einn daginn höfðum við verið á leiðinni í vettvangsferð í skógarlundinn okkar og foreldrarnir áttu að sækja börnin þangað en ekki í leikskólann. Þó að við værum búin að hengja upp auglýsingu um ferðina og senda heim upplýsingar vissi ég að Alexia, mamma hennar Rosu, var ein af þeim sem þurfti nánari útskýringar og hafði því beðið Olgu um að útskýra þetta fyrir henni. Olga sagðist ekki alveg skilja af hverju foreldrar gætu ekki bara lesið auglýsingarnar sem voru á íslensku

og ensku, svo værum við líka búin að setja þetta á heimasíðu leikskólans og senda heim í föstudagspóstinum. Ég útskýrði fyrir Olgu að þetta væri eitt af því sem við í leikskólanum hefðum oft talað um. Við höfum séð að þegar við gætum þess að allir foreldrar fá góðar upplýsingar er miklu auðveldara að eiga samstarf við þá. Við gerum líka samskiptasamning við alla foreldra og fáum að vita hvernig henti þeim best að fá skilaboð. Áður en við byrjuðum á þessu sendum við alltaf föstudagspósta á alla og hengdum upp auglýsingar en vorum ekkert að spá í hverjir fengu póstinn eða lásu auglýsingarnar. Samt voru alltaf einhverjir starfsmenn pirraðir á því að hitt eða þetta foreldrið vissi ekki hvað var í gangi. Eftir að við tókum upp þetta fyrirkomulag höfum við fundið breytingu á foreldrasamstarfinu. Foreldrar eru ánægðari og sambandið við þá er nánara. Foreldrar verða mjög þakklátir þegar þeir upplifa að við erum að hugsa um þá og að okkur finnist mikilvægt að þeir fái upplýsingar. Það hefur þau áhrif að þeir verða glaðari og gefa á móti. Það er eins og þeir upplifi að um leið og við bjóðum þeim upp í dans með þessum hætti geti þeir alveg boðið okkur upp í dans líka og þeir þora frekar að spyrja.

Olga varð dálítið skritin á svipinn og sagði svo: „Já, en Alexia talar enga íslensku, ég skil ekkert hvað hún segir þegar hún kemur með Rosu í leikskólann, hvernig á ég að geta útskýrt þetta fyrir henni?“ Ég sagði henni að Alexia væri að læra að tala íslensku; þegar hún byrjaði með Rosu í leikskólanum talaði hún enga íslensku og eiginlega enga ensku heldur. Hún var samt búin að búa á Íslandi í nokkur ár en sagði okkur í túlkuðu foreldrasamtali að hún hefði ekki þurft að nota íslensku í vinnunni og væri óvön því að tala íslensku. Hún sagði líka að í leikskólanum sem Rosa var í áður, hefði verið starfsmaður sem talaði úkraínsku eins og þær og það hefði eiginlega enginn annar talað við hana þar. Það væri ekki

Þetta andrúmsloft eins og hér, sagði Alexia okkur en hún hafði fljótt upplifað að hér var enginn hræddur við að reyna að tala við hana eða koma skilaboðum á framfæri og allir sýndu henni og Rosu áhuga. Við reynum að leggja okkur fram um að eiga í sem mestum samskiptum við hana á hverjum degi, notum myndir til sýna henni hvað Rosa gerir í leikskólanum og smátt og smátt hefur hún farið að tala meiri íslensku. Svo höfum við notað allskonar látbragð, google translate sem er oft ótrúlega fyndið, og þá hlæjum við bara að því.

„Þetta kemur smátt og smátt, vertu viss,“ sagði ég, „en það skiptir líka máli að æfa sig í að eiga samskipti við foreldra sem tala íslensku með miklum hreim eða mjög óskýrt. Maður lærir inn á það og nú finnst mér ég skilja marga foreldra ótrúlega vel, miklu betur en áður. Þegar ég er til dæmis að tala við pabba hans Mykos, sem er frá Japan og talar með ótrúlega sterkum japönskum hreim, eða mömmu hans Achmeds, sem er frá Jemen og talar mjög óskýrt, hlusta ég á ólíkan hátt. En fyrirgefðu að ég skyldi ekki undirbúa þig betur undir þetta og gera þetta með þér í fyrstu skiptin á meðan þú ert að æfa þig og prófa. Sjáðu til Olga, það er nefnilega líka mikilvægt fyrir mig að allir sem koma inn í þennan leikskóla upplifi vellíðan, það á við um okkur öll, börnin, foreldrana og okkur starfsfólkið. Þannig færðu líka innsýn í ólíka menningarheima og lærir meira í gegnum það að eiga samskipti við foreldra af erlendum uppruna.“

Rýnt í starfshætti

Viðhorf og gildi

- Skoðið hvaða viðhorf eru hér undirliggjandi
- Hvaða áhrif hefur eigin bakgrunnur og reynsla á viðhorf okkar og gildi?

Fagleg þekking og starfshættir

- Greinið starfshætti deildarstjórans út frá fjölmeningarlegu sjónarhorni
- Ræðið muninn á „jákvæðum“ viðhorfum og „getu til aðgerða“ eða hæfninni til að bregðast við og þróa nýja starfshætti sem koma til móts við fjölbreytta barna- og foreldrahópa
- Ræðið hvernig deildarstjórinn hefði getað undirbúið Olgu á annan hátt en þann sem lýst er í sögunni

Foreldrasamstarf

- Hversu mikilvægt teljið þið vera að mynda traust í samskiptum við foreldra og hjá hverjum liggur ábyrgðin?
- Dragið fram mikilvæg atriði í framkomu deildarstjórans við Olgu
- Ræðið leiðir til að stuðla að góðum samskiptum við foreldra

Siðferðilegar hliðar

- Hvaða siðferðilegu hliðar þarf að hafa í huga þegar þetta dæmi er lesið?

Dæmisagan greind

Hugtök: Foreldrasamstarf/stuðningur við foreldra;
Tvítyngi; Fagmennska; Þverþjóðleg hæfni

Í þessari dæmisögu fer deildarstjórinn yfir það með Olgu hversu mikilvægt það sé að vera í góðum samskiptum við alla foreldra og byggja upp traust. Deildarstjórinn hefur mikla reynslu af því að vera í samskiptum við foreldra sem tala litla eða enga íslensku og lítur ekki á það sem vandamál. Olga hefur litla reynslu af slíkum samskiptum sem veldur henni ákveðnum vanda þegar kemur að því að spjalla við Alexiu mömmu Rosu. Bent hefur verið á mikilvægi þess að kennarar í fjölbreyttum barnahópum búi yfir eiginleikum sem tengjast menningarlegri hæfni þeirra, næmi fyrir ólíkum þörfum annarra og hugrekki til þess að takast á við áskoranir í starfi (Gay, 2010; Ladson-Billings, 1994; Nieto, 2010). Hanna Ragnarsdóttir (2010) hefur skrifað um þverþjóðlega hæfni kennara (e. transnational competence) en slík hæfni þróast smátt og smátt með aukinni þekkingu, jákvæðum viðhorfum og síðast en ekki síst reynslu af samskiptum þvert á menningu og tungumál. Í sögunni má sjá að þekking og jákvætt viðhorf nægja ekki til góðra verka heldur þarf líka að æfa sig og öðlast reynslu í samskiptum.

Á leikskólaárunum gefast mörg og ómetanleg tækifæri til þess að byggja upp árangursríkt samstarf við foreldra, jafnvel betri tækifæri en síðar í skólakerfinu. Fræðimenn, sem rannsakað hafa nám ungra barna úr fjölbreyttum fjölskyldum, hafa bent á að með því að þróa gott samstarf við foreldra ungra barna gefist tækifæri til að auka árangur, vellíðan og þroska þeirra til framtíðar (Brooker, 2002; Hanna H. Leifsdóttir, 2014; Siraj-Blatchford, 2003; Whalley, 2007).

Brooker (2002) telur afar brýnt að hugað sé að gagnvirku samstarfi við foreldra á þann hátt að þeir verði raunverulegir samstarfsaðilar kennara í menntun barna sinna. Allir foreldrar vilja börnunum sínum það besta, segir hún, en það er á ábyrgð og að frumkvæði hvers kennara að tryggja að foreldrar séu upplýstir. Ekki nægi þó að opna dyr skólans og segja að foreldrar séu „alltaf velkomnir“ heldur þurfa að fylgja raunverulegar aðgerðir sem beinast að því að ná sambandi við alla foreldra, líka þá sem hafa önnur gildi og viðmið en ríkja hjá kennaranum og í samfélaginu (Brooker, 2002). Í dæmisögunni má sjá að með því að hafa frumkvæði að samskiptum við foreldra og upplýsa þá um atriði sem skipta máli er verið að gefa þeim hlutdeild í námi barna sinna og um leið skilaboðin: „Þú og barnið þitt skipta máli og við viljum að þú upplifir að þú sért velkomin.“

Rannsóknir Brooker (2002) leiddu í ljós að þrátt fyrir að skólinn væri með skýra stefnu um samstarf við alla foreldra áttu margir kennarar í erfiðleikum með að ná góðu sambandi við foreldra og virkja þá í samstarfi. Sérstaklega átti það við um samstarf við foreldra sem höfðu annan menningarbakgrunn en kennararnir. Foreldrar sem voru óöruggir í samskiptum við leikskólastarfsfólk fóru að upplifa sig á neikvæðan hátt, litu jafnvel á sig sem slæmt foreldri og forðuðust samskipti við leikskólann. Mikilvægt er að leikskólakennarar átti sig á ábyrgð sinni og hlutverki í foreldrasamstarfinu og því að oft þarf að æfa sig og fara út fyrir þægindarammann til þess að eiga samskipti, sérstaklega í fyrstu. Góð samskipti við foreldra hafa bein jákvæð áhrif á nám, þroska og vellíðan barna þeirra (Brooker, 2002; Hanna H. Leifsdóttir, 2014; Siraj-Blatchford, 2003; Whalley, 2007).

Heimildir

Brooker, L. (2002). *Starting school: Young children learning cultures*. Buckingham: Open University Press.

Gay, G. (2010). Classroom practices for teaching diversity: An example from Washington State (United States). *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge*. Paris: OECD. Sótt af <http://www.oecd.org/education/ceri/educatingteachersfordiversitymeetingthechallenge.htm>

Hanna H. Leifsdóttir (2014). „Þetta er bara partur af menningunni hér og maður verður bara að synda með“: Reynsla erlendra foreldra af því að byrja með barn í íslenskum leikskóla (óbirt M.Ed. ritgerð). Menntavísindasvið HÍ Reykjavík. Sótt af: <http://skemman.is/handle/1946/17434>

Hanna Ragnarsdóttir. (2010). Fjölbreyttir kennarahópar og fjölbreyttir nemendahópar. *Netla, veftímarit um menntun*. Sótt af <http://netla.khi.is/menntakvika2010/012.pdf>

Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers. Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.

Nieto, S. (2010). *The light in their eyes. Creating multicultural learning communities* (10 ára afmælisútgáfa). New York: Teachers College Press.

Siraj-Blatchford, I. (2003). *The early years. Laying the foundations for racial equality*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Whalley, M. (2007). *Involving parents in their children's learning*. London: Paul Chapman.

Raddir margbreytileikans: Sögur úr skólastarfi

5.

ÆTLUM VIÐ AÐ LÆRA ÍSLENSKU ENDALAUST?

Kennari í framhaldsskóla er ósáttur við að nám fyrir nemendum af erlendum uppruna mæti ekki þörfum þeirra.

Ég er miður mín. Ég þurfti að vísa tveimur erlendum nemendum úr námskeiðinu mínu af því að þeir kunnu ekki nægilega mikla íslensku. Þeir vildu læra meira á tölvur vegna þess að það gerir þá færari til þátttöku í samfélaginu og auðveldar þeim að fá vinnu á vinnumarkaðnum. En ég þurfti að segja þeim að þeir þyrftu að koma aftur þegar þeir kynnu meiri íslensku og gætu lesið leiðbeiningar og unnið sjálfstætt.

Mér finnst þetta leiðinlegt af því að ég veit í hversu erfiðri stöðu unglingar eru sem ljúka grunnskóla án þess að kunna næga íslensku. Þeir sjá ekki neinn tilgang í því að læra eingöngu íslensku í framhaldsnáminu og spyrja: „Ætlum við að læra íslensku endalaust?“ Nei, þau vilja læra ensku, stærðfræði og eitthvað sem styður þau í að halda áfram í námi. Já, þannig að ég hef áhyggjur af unglingunum sem að koma upp úr grunnskólanum til okkar og ég er skíthrædd um að við missum þá út úr skólakerfinu af því að þetta er frekar vonlaust framhald.

Við þurfum að koma til móts við þeirra þarfir með raunverulegu námsframboði. Við verðum að koma með tillögur og breyta því hvernig hlutirnir eru í dag.

En þó er ekki allt vonlaust. Nemendur geta fengið aðstoð við námið ef þeir vilja, hér eru þeir með aðgang að tölvu og fagfólki. Mér finnst líka alveg merkilegt hvað allt er opið hérna og ég hef aldrei fundið fyrir fordómum gagnvart nemendum af erlendum uppruna hjá starfsfólkinu. En ég hef stundum á tilfinningunni að ég sé ekki með nægilega sérþekkingu í því hvernig á að kenna útlendingum, á annan hátt heldur en með þessari venjulegu kennslufræði sem ég hef.

Rýnt í starfshætti

Viðhorf og gildi

- Skoðið hvaða viðhorf og gildi liggja til grundvallar stefnu skólans varðandi íslenskukunnáttu nemenda af erlendum uppruna

Fagleg þekking og starfshættir

- Greinið hvað býr að baki ákvörðun kennarans um að vísa erlendum nemendum úr námskeiðinu
- Ræðið um hvaða leiðir eru í boði fyrir framhaldsskóla-nemendur sem eru að læra íslensku sem annað mál
- Ræðið um mikilvægi fjölmennningarlegrar menntunar fyrir kennara
- Hvernig getur framhaldsskólinn staðið betur að námi nemenda af erlendum uppruna?

Dæmisagan greind

Hugtök: Íslenska sem annað mál; Starfsþróun; Skólastefna

Samkvæmt Aðalnámskrá framhaldsskóla er hlutverk framhaldsskóla að „búa nemendur undir þátttöku í atvinnulífinu og frekara nám“ (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2011, bls. 29). Námið þarf að taka mið af þörfum nemenda og stuðla að virkri þátttöku þeirra í þjóðfélaginu. Kennarinn sem hér um ræðir er óánægður með stöðu sína gagnvart nemendum af erlendum uppruna sem vilja læra en skortir kunnáttu í íslensku. Kennarinn hefur samúð með nemendunum en á hinn bóginn þykist hann vita að þeir myndu ekki geta náð markmiðum námskeiðsins í faggreinum. Að hans mati er skólinn (kerfið) ekki að mæta þörfum þeirra. Íslenskan virðist vera flöskuháls sem heldur nemendum frá því að komast áfram í námi. Hún hindri þau í að fá þá þjálfun sem þau þurfa til að öðlast starfsréttindi eða fara í framhaldsnám.

Það getur verið vandasamt að ákveða námsgetu nemenda út frá færni þeirra í skólamálinu. Cummins (2008) bendir á að oft ríki misskilningur um eðli máltöku annars máls. Einn misskilningur er að halda að skortur á færni í íslensku úti- loki að nemandi geti tekið þátt í námi sem krefst rökhuðunar og ígrundunar. Annar er að nemandi sem talar góða íslensku geti stundað nám til jafns við nemendur sem hafa íslensku sem móðurmál. Í báðum tilfellum þurfa nemendur á sértækum stuðningi að halda.

Cummins (2005) bendir á að það taki mislangan tíma að koma upp akademískri færni í skólamálinu en námsvilji og seigla gegnir stóru hlutverki í námsframvindu nemenda. Nauðsynlegt er að styðja vel við nemendur og slíkur stuðningur getur verið fölginn í því að viðurkenna þekkingu og bakgrunn þeirra en líka með því að hjálpa nemendum að nýta móðurmál sitt

og aðra tungumálakunnáttu til betri skilnings í námi. Þetta felur í sér að skólar viðurkenni fjölbeygni sem auðlind en ekki vandamál.

Kennaranum finnst hann skorta þekkingu í kennsluaðferðum sem henta nemendum sem eru að læra íslensku sem annað mál og eru komnir á framhaldsskólastig. Hann sér að þarfir nemenda eru meira en bara að læra íslensku, þeir þurfa að öðlast hagnýta þekkingu sem hjálpar þeim að fóta sig á vinnumarkaði eða í frekari námi. Umhyggja og opið umhverfi skólans dugar ekki eitt og sér til að hjálpa nemendum ná námsmarkmiðum sínum. En að eigin mati skortir kennarann sérhæfða menntun til þess að geta sinnt starfi sínu á faglegan og árangursríkan hátt. Það bendir til þess að skólayfirvöld þurfi að leggja meiri áherslu á starfsþróun kennara og styðja þá í að auka þekkingu sína í menningarmiðuðum kennsluháttum.

Heimildir

Cummins, J. 2005. Language proficiency, bilingualism, and academic achievement. Í Patricia Richard-Amato og Marguerite Ann Snow (ritstjórar) *Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers* (bls. 76-86). White Plains: Pearson Education.

Cummins, J. 2008. BICS and CALP: Empirical and theoretical status of the distinction. Í Brian V. Street og Nancy H. Hornberger (ritstjórar) *Literacy: Encyclopedia of language and education*: 2. bindi (bls. 71-83). New York: Springer.

Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). Aðalnámskrá framhaldsskóla. Sótt af <https://namskra.is/framhaldsskoli>

6.

ÉG TEL AÐ VIÐ EIGUM EKKI AÐ ÍSLENSKA ALLA – VANGAVELTUR FRAMHALDSSKÓLAKENNARA

Mjög oft kynnast nemendur kennurum sínum ekki sem persónum heldur einvörðungu sem akademískum leiðbeinendum. Ef sú staðalímynd er brotin niður má byggja upp þá hugmynd að kennarar búi yfir ýmiss konar reynslu. Þannig gætu nemendur byrjað að hlusta þegar maður byrjar að fjalla um þá færni og þekkingu sem þeir þurfa á að halda til að komast á næsta stig í skólakerfinu eða á námsbrautinni sem þau eru á. Ég vil að þeir séu meðvitaðir um hvað þeir eru að læra og hvers vegna þeir eru að læra það og hvort það sé eitthvað sem getur nýst þeim í lífinu. Þetta er það sem ég er að reyna að gera. Ég veit ekki hvort það virkar, ég gæti verið bara einhver gaur sem er að segja þeim sögur.

Skólastefnan í skólanum mínum er nám án aðgreiningar (e. inclusive education) – það varðar ekki aðeins kennsluefni heldur líka nemendur. Þetta er fjölbrautaskóli og við tökum inn alls konar nemendur. Við nálgumst alla á sama hátt og við reynum að gera það með því að búa til „verkfærakassa“

fyrir nemendur, til dæmis með því að bjóða upp á námskeið um íslenskt samfélag fyrir nemendur af erlendum uppruna.

Ég veit að fjöldi kennara og örugglega fjöldi nemenda hafa ólíkan menningarbakgrunn. Hvort sem um er að ræða filippíska, austur-evrópska, norður-ameríska nemendur eða skiptinema, prófa ég alltaf að taka inn eitthvað af bakgrunni þeirra, menningu, tungumáli eða hverju sem er inn í kennsluna. Ég spyr þá út í lífið í upprunalandi þeirra og hvað sé gert þar – til að staðfesta og viðurkenna þekkingu þeirra og bakgrunn. Þannig fá þau tækifæri til að vera í kastljósinu af og til. Ég bendi þeim á að þau séu ólík, að þau séu frá mismunandi stöðum og ég tala mikið um mína eigin reynslu og við teygjum okkur í lífsreynslu okkar. Það er slæmt ef það er ekki gert, ef þessu er sópað undir teppi, af því að við eigum að fagna því að vera ólík. Ég reyni að fá nemendurna til að vera stolta af bakgrunni sínum og nýta allt sem þau geta úr lífsreynslu sinni.

Við erum með ákveðin svæði innan skólans þar sem erlendum nemendum er safnað saman en það hafa orðið breytingar á síðustu árum, þetta er að breytast, það er hreyfing í þá átt að allir séu einfaldlega nemendur skólans frekar en að þeir tilheyri einhverjum hópi eða klíku eða þannig.

Ég tel að við eigum ekki að íslenska alla, að ætlast til að allir taki upp íslenska siði og tali íslensku nánast eins og innfæddir. En mér finnst samt að þegar fólk kemur í nýtt land þá ætti það að læra tungumálið. Það ætti að læra á menninguna að einhverju leyti; ekki taka hana upp en að læra um hana og þekkja hana og kannski fræða um sína eigin menningu á sama tíma þannig að allir geti lært hver af öðrum.

Ég held að við ættum að reyna að fjarlægja kerfin og reglurnar sem búa til gjá á milli kennara og nemanda, milli nemenda,

og milli ólíkra menningaheima. Ég álít að í fjölmenningarlegum skóla ætti fókusinn ekki endilega að vera á fjölmenningarhyggju (e. multiculturalism), hann ætti einfaldlega að vera á skóla fyrir alla menningarkima og fagna öllu sem hver og einn hefur fram að færa, óháð því hver hann er. Stundum verðum við að vera aðeins meira meðvituð um heiminn í kringum okkur og að allir eru hluti af honum og þetta er það sem við sjáum í mörgum af þessum bekkjum, að hver og einn einstaklingur hefur eitthvað fram að færa út frá ólíkum sjónarmiðum. Ég tel því að hinn fullkomni skóli sé minna fjölmenningarlegur (e. multicultural) og meira bara skóli fyrir alla (e. inclusive).

Rýnt í starfshætti

Viðhorf og gildi

- Skoðið hvaða viðhorf og gildi liggja til grundvallar afstöðu kennarans til skólastarfs
- Ræðið hvaða önnur viðhorf og gildi gætu komið til greina gagnvart nemendum og menningu þeirra

Menningarnæmi

- Hvaða verkfæri þurfa nemendur að hafa til að verða tilbúnir til að læra og stunda nám á árangursríkan hátt?
- Hvernig „námsrými“ styður við nemendur af erlendum uppruna?

Nám án aðgreiningar og fjölmennningarleg menntun

- Hvaða kerfi og reglur sem skapa gjá, vísar kennarinn í?
- Hvað á kennarinn við með því að „íslenska“ alla?
- Hvernig skilur kennarinn hugtökin fjölmennning og skóli fyrir alla?

Þátttaka og samskipti

- Ræðið hvaða leiðir kennarinn vill fara til að hvetja til þátttöku nemenda og hvort aðrar leiðir væru færar í því sambandi

Dæmisagan greind

Hugtök: Nám án aðgreiningar; Fjölmennningarleg menntun; Námsrými; Menningarmiðaðir kennsluhættir; Samskipti milli kennara og nemenda

Kennarinn sem hér talar kennir í framhaldsskóla sem tekur á móti fjölda nema af erlendum uppruna. Hann ber hag þeirra fyrir brjósti og er mjög hugsí yfir því hvernig best er að nálgast þá og aðstoða þá við námið. Hann leggur áherslu á að skapa nemendum námsrými sem styður við þá og mætir þörfum þeirra. Hann vill „brjóta niður múra“ milli nemenda og kennara þannig að nemendur geta leitað til kennara sinna og treyst þeim. Opin samskipti milli kennara og nemenda eru hvetjandi og gefa nemendum meira sjálfstraust og eru líkleg til að bæta líðan þeirra í skólanum (Cummins, 1996). Þannig eru meiri líkur á því að nemendur „finni sig“ í skólanum, að þeir sjái tilganginn með náminu, finni mátt sinn og eflist sem námsmenn (Nieto og Bode, 2008). Kennarinn tekur fram að námið þurfi að veita nemendum þekkingu og færni sem nýtist þeim í víðara samhengi og í lífinu almennt.

Kennarinn leggur mikla áherslu á að viðurkenna bakgrunn nemenda og þá fjölbreyttu færni sem þeir hafa fram að færa en það er í takt við menningarmiðaða kennsluhætti (Gay, 2000; Nieto og Bode, 2008). Í hans augum er fjölbreytileiki þeirra og lífsreynsla fjársjóður sem allir geta notið góðs af. Kennarinn hvetur nemendur til að deila þekkingu sinni með samnemendum og byggja á henni. Jafnframt telur hann mikilvægt að nemendur læri um íslenska menningu og tungumálið en það þýðir ekki að þeir þurfi að afneita sínum eigin bakgrunni og menningu. Hann leggur áherslu á að það er hægt að læra íslensku án þess að afneita eigin tungumáli og menningu og hvetur nemendur til að kynna sína menningu fyrir öðrum og vera stolta af henni.

Kennarinn telur að það gagnist þessum fjölbreytta nemendahópi skólans að skilgreina sig út frá því að vera nemendur skólans frekar en að einangra sig í litlum þjóðarhópum eða klíkum. Þeim líði betur ef þeir upplifi sig sem þátttakendur og að þeir tilheyri skólanum. Skilningur kennara og nemenda á því að allir séu sérstakir og á sinn hátt öðruvísi er eflandi og gefur rými til að viðurkenna hvern og einn á sínum eigin forsendum.

Sýn kennarans á nám fyrir alla (e. inclusive education) er sú að allir séu sérstakir og ólíkir á sinn hátt. Í skóla án aðgreiningar er hver og einn viðurkenndur á eigin forsendum. Kennarinn telur að fjölbreytni ætti að vera normið í stað fyrir að líta á það sem eitthvað óvenjulegt. Vertovec (2007) talar um superdiversity sem blöndun mikillar fjölbreytni þar sem þjóðerni er aðeins ein breyta en hún skarast við aðrar breytur, svo sem félagslega stöðu eða trúarbrögð.

Ein leið til að styrkja nemendur er að viðurkenna bakgrunn þeirra og þá fjölbreyttu færni sem þeir hafa fram að færa.

Kennarar sem starfa í anda menningarmiðaðra kennsluhátta (e. *culturally responsive teaching*) stefna að námsárangri nemenda en þróa á sama tíma félagslega meðvitund og gagnrýna hugsun þeirra (Gay, 2002). Þeir viðurkenna menningarfærni nemenda og byggja upp námssamfélag þar sem persónutengsl, sjálfsmynd nemenda, og umhyggja eru í fyrirrúmi. Þeir kenna námsgreinar, ferla og færni, með því að sýna og nýta þekkingu, skilning og menningu nemenda þannig að gild þekking um mismunandi menningu er kennd í öllum greinum og námsþáttum. Menningarmiðaðir kennsluhættir styðja við samvinnu, samskipti, gagnkvæma ábyrgð á námi nemenda og á milli nemenda og kennara og eiga við allar námsgreinar og allt nám.

Heimildir

Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (bls. 1-368). Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.

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

Gay, G. (2002). *Preparing for culturally responsive teaching*. *Journal of teacher education*, 53(2), 106-116.

7.

AÐ STYÐJA VIÐ MÁLÞROSKA

Igor er einn af strákunum á elstu deildinni. Líkt og þeir flestir hafði hann byrjað í leikskólanum hjá okkur rúmlega tveggja ára. Igor er 4 ára, fæddur á Íslandi og býr ásamt systur sinni hjá pólskumælandi mömmu þeirra sem er einstæð móðir. Igor er nýfluttur yfir á deildina til mín af yngri deildinni ásamt öllum barnahópnum þar. Deildarstjórinn á þeirri deild lét mig vita að það hefði ekki gengið mjög vel hjá honum áður. Honum gengi illa að tengjast hinum börnunum félagslega, væri nánast ekkert farinn að tala íslensku og hefði lítið frumkvæði að samskiptum við fullorðna. Hún sagði líka að hann væri mikið fyrir ærsl og læti og það þyrfti stundum að stoppa hann af. Ákveðið hafði verið að setja hann í málörvun tvisvar í viku en það væri ekkert að skila miklu.

Mín tilfinning eftir samtalið við hana var sú að umræðan í kringum Igor væri frekar neikvæð og smitaðist um leikskólann. Það var eins og búið væri að ákveða fyrirfram að honum gengi illa að læra íslensku og fáir höfðu mikla trú á getu hans. Mér fannst þetta viðhorf jafnvel hafa skilað sér inn á deild til okkar og væntingar til hans voru ekki miklar. Igor var í litlum samskiptum við bæði börn og fullorðna og mikið einn að ráfa um. Ég ákvað að skoða hvort við gætum unnið eitthvað í því að virkja hann betur til þátttöku í barnahópnum og velti fyrir

mér hvort það væri eitthvað sem við gætum gert öðruvísi til að ná betur til hans í daglegu starfi.

Í leikskólastarfinu höfðum við alltaf lagt mikla áherslu á það að hlusta á börnin og nýta áhuga þeirra til að byggja á en þarna var drengur sem var augljóst að okkur hafði ekki tekist að ná til. Ég fór að gera mér far um að veita honum mikla og jákvæða athygli og fara oft til hans að fyrra bragði til að spjalla við hann um það sem hann var að gera. Ég fann strax að hann þyrsti í athygli, hann langaði að vera með en fékk fá tækifæri til þess. Í eitt af þessum skiptum ákvað ég að taka upp samtalið á milli okkar til þess að reyna að átta mig á því hvernig ég gæti betur reynt að styðja við samskiptin. Við höfðum verið að skoða myndskreytta bók um Rauðhettu inni á deildinni og Anna, ein af stelpunum, kom og vildi vera með en eitt af því sem mér fannst líka athyglisvert var að það var líklegra að hinir krakkarnir kæmu til að vera með ef ég sýndi Igor athygli eða því sem hann var að gera. Með talsvert mikilli aðstoð frá mér tókst Igor að segja söguna af Rauðhettu og þegar ég hlustaði á upptökuna rann það upp fyrir mér að kannski væri samtalið eitt það helsta sem hann vantaði til að ná framförum í íslensku. Ég ákvað að skrá niður dæmi úr samtali okkar og á næsta deildarfundi sýndi ég starfsfólkinu hvernig okkur hafði tekist að eiga samtál um Rauðhettu og það sem meira var að hann hafði átt í samskiptum við Önnu sem hafði komið til okkar af fyrra bragði.

Igor bendir á myndina af húsinu og segir: Hvað þetta?

Ég bendi á sömu myndina af húsi ömmu í skóginum og endurtek: Hvað er þetta?

Hús segir Igor, ég ekki vita hvað er þetta.

Hús, já, rétt hjá þér, segi ég, og hvað heitir stelpan?

Ég veit ekki, segir Igor.

Ég sé að Anna er komin til okkar
og segi: Viltu spyrja Önnu?
Igor bregst ekki við því og ég spyr Önnu: Hvað heitir
þessi stelpa? um leið og ég bendi á hana á myndinni.
Anna svarar um leið: Rauðhetta.
Igor heldur áfram, bendir á myndina
af úlfinum og segir: Úlfur.
Já þetta er úlfurinn segi ég og brosi til hans.
Igor er orðinn ákafur að halda áfram að
skoða bókina og bendir á næstu mynd: Þetta
er úlfur, fara á húsi og úlfur og úlfur ...
Igor er að reyna að lýsa því að úlfurinn hafi
étið ömmu en finnur ekki orðin til þess.
Ég spyr: Og hvað er úlfurinn að gera?
Anna svarar um hæl: Hann er að þykjast vera amman.
Já hann er að þykjast vera amman,
segi ég og þá grípur Igor fram í:
Hér amma, segir Igor og bendir á myndina af ömmu.
Og hér er Rauðhetta, segir Anna og þá er Igor
komin með næstu setningu og segir:
Og hér er amma líka, bendir á næstu
mynd: Og hér er úlfur dauður, og bendir
á myndina þar sem úlfurinn sefur.

Á deildarfundinum settumst við niður og ég sagði frá því hvað
athuganir mínar hefðu leitt í ljós, Igor þyrfti miklu fleiri tæki-
færi frá okkur til að æfa sig í íslensku og dæmið um Rauðhettu
sýndi svo vel hvað hann er áhugasamur. Við ákváðum að setja
niður áætlun um hvernig við gætum stutt betur við málþroska
hans með því að vera miklu betur vakandi fyrir því að tala
meira við hann.

Rýnt í starfshætti

Viðhorf og gildi

- Skoðið hvaða viðhorf og sýn liggur hér til grundvallar varðandi málþroska barna með annað móðurmál en íslensku
- Ræðið viðhorf og sýn leikskólakennara á eigið hlutverk varðandi málörvun íslensku sem annars máls
- Ræðið hugsanleg áhrif þess á líðan, sjálfsmynd, félagsþroska og málþroska barns að vera ekki virkur þátttakandi í leik annarra barna

Fagleg þekking og starfshættir

- Greinið starfshætti kennaranna út frá mikilvægi þess að efla færni leikskólabarna í íslensku sem öðru máli
- Kannið leiðir til að efla þekkingu, hæfni og viðhorf kennaranna í sögunni
- Hvernig gæti samstarfi við móðurina verið háttað þannig að það ýti undir meiri þroska og vellíðan Igors?
- Hefur kunnátta Igors á eigin móðurmáli einhver áhrif hér og þá með hvaða hætti?

Siðferðilegar hliðar

- Dragið fram siðferðileg atriði sem koma fram í sögunni
- Greinið siðferðilega þætti sem ekki voru hafðir í heiðri í sögunni

Dæmisagan greind

Hugtök: Að efla málþroska; Málörvun í daglegu starfi; „Þögla tímabilið“; Orðaforði

Dæmisagan fjallar um Igor, ungan dreng með annað móðurmál en íslensku. Igor hefur verið í leikskóla á Íslandi í meira en 2 ár en er ekki farinn að nota íslensku nema að mjög litlu leyti. Í dæmisögunni má velta fyrir sér hvort hallalíkanið (e. *deficit model*) leiði starfshætti leikskólans í vinnu með málþroska drengsins á íslensku, þ.e. að ekki sé litið til styrkleika hans, áhugasviðs og þekkingar. Litið er fyrst og fremst til kunnáttuleysis hans í íslensku. Tekið er fram að hann fái málörvun tvisvar í viku en það er eins og aðrir en deildarstjórinn á nýju deildinni líti ekki á það sem sitt hlutverk að nýta námstækifærin í daglegu starfi til að efla íslenskukunnáttu hans. Rannsóknir á orðaforða grunnskólanemenda með annað móðurmál en íslensku hafa sýnt fram á að þrátt fyrir að börn séu fædd á Íslandi og gangi í íslenskan leikskóla hafi þau verulega þörf fyrir aukinn stuðning í íslensku sem öðru máli á grunnskólaaldri og vinna þurfi markvisst með þau strax á leikskólaaldri og upp allan grunnskólann (Elín Þöll Þórðardóttir, 2017; Sigríður Ólafsdóttir, 2015; Sigríður Ólafsdóttir ofl., 2016).

Það má velta því fyrir sér hvernig leikskólinn skipuleggur vinnu með íslensku sem annað mál og hvernig hann býr starfsfólk undir að efla málþroska fjöltyngdra barna. Getur verið að það sé litið svo á að það sé fyrst og fremst hlutverk sérkennarans eða þess aðila sem sinnir málörvunarstundunum að efla íslenskukunnáttu Igors? Getur líka verið að ekki hafi verið miklar væntingar til Igors í upphafi þegar hann byrjaði í leikskólanum og að starfsfólk hafi bara leyft honum að fylgja með án þess að veita honum sérstaka athygli, leiðsögn eða örvun í íslensku? Rannsakendur (Chumak-Horbatsch, 2012; Roberts,

2014) hafa bent á að kenningar um máltöku barna með annað móðurmál hafi verið oftúlkaðar, ekki síst í tengslum við það stig máltökunnar sem kallað hefur verið „þögult tímabil“ en það er tímabilið þegar barnið sjálft er ekki farið að nota orð í nýja tungumálinu. Því hefur verið velt upp hvort viðurkenn- ing á að eitt stig máltökunnar, tímabilið sem börn eru ekki farin að nota nýja málið (þögla tímabilið) hafi hugsanlega þró- ast út í að bara sé beðið eftir því að barnið fari að tala og ekki gerðar kröfur um virka þátttöku í daglegu starfi leikskólans á meðan það tímabil gangi yfir. Elsa Sigríður Jónsdóttir gerði úttekt á sérkennslu í leikskólum Reykjavíkurborgar árið 2011 og spurði þar m.a. um nám leikskólabarna með annað móður- mál en íslensku. Þar kom fram að margir litu svo á að börnin vildu ekki leika við önnur börn, þau veldu að leika sér ein og hefðu þörf fyrir meiri sérkennslu, jafnvel að þau glímdu við kjörþögli. Þetta gefur tilefni til að velta fyrir sér því sem sagði hér að ofan um „þögla tímabilið“ og hlutverk fullorðinna við að virkja þátttöku barna í leikskólastarfinu.

Það tekur langan tíma að ná tökum á nýju tungumáli og mikilvægt er að þeir sem vinna með ungum börnum þekki leiðir til að styðja við og efla íslensku sem annað mál í öllum aðstæðum. Dæmið um samtalið sem deildarstjórinn tók upp þar sem þau barnið voru að ræða um Rauðhettu sýnir hversu mikla málörvun og stuðning Igor þarf í daglegu starfi. Það má spyrja hvort ekki væri hægt að veita honum tíðari og rík- ari málörvun en gert er í þessari dæmisögu og hvort deildar- sjóranum takist að fá starfsfólk deildarinnar í lið með sér við að fjölga námstækifærunum. Þá má ekki gleyma því að börn læra mikið hvert af öðru og með því að vera í samskiptum og leik með öðrum börnum fær Igor enn fleiri tækifæri til að æfa sig í íslensku eins og raunin var þegar Anna tók þátt í spjall- inu um Rauðhettu.

Heimildir

Chumak-Horbatsch, R. (2012). *Linguistically appropriate practice. A guide for working with young immigrant children*. Toronto: University of Toronto Press.

Elin Thordardottir. (2017). Are background variables good predictors of need for L2 assistance in school? Effects of age, L1, amount, and timing of exposure on Icelandic language and nonword repetition scores. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. DOI: [10.1080/13670050.2017.1358695](https://doi.org/10.1080/13670050.2017.1358695)

Elsa Sigríður Jónsdóttir (2011). *Úttekt á sérkennslu í Leikskólum Reykjavíkur*. Óbirt skýrsla.

Roberts, T. (2014). Not so silent after all: Examination and analysis of the silent stage in childhood second language acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(1), 22-40. DOI: 10.1016/j.ecresq.2013.09.001

Sigríður Ólafsdóttir (2015). *The development of vocabulary and reading comprehension among Icelandic second language learners* (óbirt doktorsritgerð). Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Sigríður Ólafsdóttir, Freyja Birgisdóttir, Hrafnhildur Ragnarsdóttir og Sigurgrímur Skúlason. (2016). Orðaforði og lesskilningur hjá börnum með íslensku sem annað mál. Áhrif aldurs við komuna til Íslands. *Netla, Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2016/um_laesi/03_16_laesi.pdf

Raddir margbreytileikans: Sögur úr skólastarfi

8.

TUNGUMÁLIN OKKAR

Börnin í leikskólanum tala alls 20 ólík móðurmál. Það er stundum erfitt að ná til þeirra allra þar sem þau eru önnur kafin við að læra tvö eða fleiri tungumál í einu. Ég er í vettvangsnámi í leikskóla og hef mikinn áhuga á að læra um góða starfshætti í slíku umhverfi. Leiðsagnarkennarinn minn, sem er leikskólakennari, er mjög áhugasamur um að styðja börn af erlendum uppruna til þátttöku í leikskólastarfinu og hefur ýmsar hugmyndir um hvernig hægt sé að stuðla að því að þau verði virkir þátttakendur. Hann vill að þau hafi tækifæri til að nota móðurmálin sín í skólanum og leitast við að skapa vettvang til þess en efla þau jafnframt í íslensku.

Í daglegu starfi notar hann endurtekningar, víkkar út (e. extend) málnotkun barnanna á íslensku, fjölgar orðunum sem notuð eru í samskiptum og styður (e. scaffold) á fjölbreyttan hátt.

Barn: Hér, stinga

Kennari: Viltu stinga nálinni hér niður og sauma?

Barn: Já, sauma

Kennari: Þá tókum við nálina og stingum henni niður og upp til að sauma

Barn: Sauma

Kennari: Já, þá ertu búin að sauma með nál-inni og stinga henni upp og svo niður.

Á meðan þetta fer fram er kennarinn aftur og aftur að sýna nálina og endurtaka athöfnina og segja orðin sem eiga við, auk þess sem hann lýsir því líka mjög vel með orðum hvað barnið er að gera á meðan það endurtekur athöfnina

Ég spyr: „Hvernig notarðu móðurmál barnanna þegar þú kannt þau ekki sjálfur?“

Leikskólakennarinn segir: „Það eru margar leiðir til þess. Við lærum nokkur orð á móðurmáli barnanna og lærum að syngja lög á móðurmáli þeirra líka. Og til að fá foreldrana í lið með okkur notum við samskiptabækur þar sem við setjum inn myndir af barninu og því sem við erum að gera í leikskólanum og skrifum á íslensku hvað við erum að gera. Foreldrar skrifa svo á móðurmálinu um það sama og setja jafnvel myndir að heiman í bókina líka.“

Foreldrarnir koma líka í leikskólann og lesa fyrir börnin á móðurmáli þeirra og stundum líka nemendur úr grunnskólanum í hverfinu.

Þannig verður tungumálaumhverfi leikskólans fjölbreytt og notkun margra tungumála og fjöltyngi verður eðlilegur hluti leikskólastarfsins. Foreldrarnir eru líka hvattir til að tala móðurmálið við börnin og styðja þannig við málþroska þeirra á móðurmálinu.

Leikskólakennarinn vill fyrst og fremst efla börnin, styðja þau til þátttöku og auka sjálfsöryggi þeirra. Hann hefur ekki miklar áhyggjur af því að það taki tíma fyrir þau að læra íslensku því hann segir: „Það sem skiptir máli er að það fari beinn einstaklingur héðan út sem á vini og sem getur tengst krökkum, sem þorir að spyrja, þorir að koma inn í leik – það er

Það sem skiptir máli. Það er ekki að þú þekkir alla stafina eða kunnir að lesa eitthvað smá, það kemur, það er félagsfærnin sem mér finnst skipta öllu máli af því að það er svo erfitt að koma inn í nýjar aðstæður og þú þorir ekki, ert svo brotinn að þú þorir ekki að horfa í augun á fólki, þorir ekki að spyrja ef þú skilur ekki eitthvað og svona, það er það sem þú þarft að hafa áhyggjur af, frekar en að þú kunnir ekki alla stafina og vitir ekkert hvað 2+2 eru, það kemur.“

Rýnt í starfshætti

Viðhorf og gildi

- Skoðið hvaða viðhorf og gildi liggja til grundvallar afstöðu leikskólakennarans til barnanna og móðurmáls þeirra
- Ræðið hvaða önnur viðhorf og gildi gætu komið til greina gagnvart börnunum
- Ræðið hvernig hægt væri að bregðast við því ef leikskólakennarar og foreldrar hafa ólíkar skoðanir á því hvort mikilvægara sé að undirbúa lestur en eiga vini

Fagleg þekking og starfshættir

- Ræðið hvaða leiðir leikskólakennarinn velur til að styðja við málþroska barnanna og hvers vegna og hvort aðrar leiðir væru færar í því sambandi
- Ræðið leiðir til að stuðla að góðum málþroska tvítyngdra eða fjöltyngdra barna
- Greinið starfshætti leikskólakennarans út frá fjölmenningarlegu sjónarhorni

Siðferðilegar hliðar

- Dragið fram siðferðileg atriði sögunnar.
Er eitthvað sem betur má fara?

Dæmisagan greind

Hugtök: Fjöltyngi; Móðurmál; Íslenska sem annað mál;
Málþroski; Kennsluaðferðir; Félagsfærni

Leikskólakennarinn í sögunni vill að börn af erlendum uppruna hafi tækifæri til að nota móðurmál sitt í leikskólanum og leitast við að skapa vettvang til þess en jafnframt vill hann efla þau í íslensku og styðja þau til þátttöku í leikskólastarfinu. Með því að endurtaka athafnir sínar og segja orð sem eiga við þær og athafnir barnsins skapar kennarinn vettvang til virkrar þátttöku og eflingar. Samskipti leikskólakennarans og barnsins auka líkurnar á því að barnið tengi saman athöfn og orð og festi smátt og smátt orðin í huga sínum. Þannig fær-ist þekking frá hendi til hugar en slík vinnubrögð eru talin gagnleg til að efla orðaforða og skilning barna. Vinnubrögð kennarans lýsa bæði umhyggju og menningarnæmum starfsháttum auk þekkingar á því hvernig tungumálið er örvað og skilningur aukinn. Sagan tengist kenningum um félags- og menningarlega sýn á máltöku og læsi fjöltyngrdra barna (Cummins, 2004) og kenningum um siðfræði umhyggju (e. care) (Noddings, 2005). Leikskólakennarinn vill skapa námsrými jöfnuðar, valdeflingar og virkrar þátttöku en það er talið grundvallaratriði í þróun fjölmennningarlegs skólastarfs (Nieto, 2010). Með uppeldisfræði jöfnuðar er komið til móts við fjölbreyttar þarfir einstaklinga og hópa með þeim stuðningi sem þörf er á hverju sinni. Með því að tryggja jöfnuð er skapaður möguleiki á því að draga úr eða koma í veg fyrir mis- munun á milli einstaklinga og hópa (Nieto, 2010).

Jim Cummins (2004) fullyrðir að eigi okkur að takast að skapa námsrými þar sem haft er að leiðarljósi að mæta þörfum barna með fjölbreytta menningu og tungumál þurfi að skoða hvernig hægt sé að innleiða jöfn tækifæri og skólastarf án aðgreiningar með markvissri samræðu og samstarfi við foreldra. Rannsóknir hafa sýnt fram á mikilvægi þess að stuðla að virku samstarfi við foreldra enda hafa þeir mikil áhrif á málþroska barna sinna, möguleika til að ná tökum á móðurmálinu og árangur í námi síðar meir. Þetta á ekki síst við um þau börn sem búa við annað móðurmál á heimilinu en talað er í leikskólanum (Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2015). Foreldrar hafa yfirleitt mikinn metnað fyrir hönd barna sinna og telja mikilvægt að þau nái bæði tökum á nýja málinu og haldi áfram að tala móðurmálið (Chumak-Horbatsch, 2012; Mosty, Lefever og Ragnarsdóttir, 2013). Eitt af því sem ræður miklu um möguleika barna til að ná félagslegum og námslegum árangri er kunnátta þeirra í tungumáli skólans og staða í móðurmáli (Birna Arnbjörnsdóttir, 2010; Elín Þöll Þórðardóttir, 2007). Þá getur viðhorf skólasamfélagsins, þ.e. stjórnenda, kennara og annars starfsfólks, til móðurmáls barna og skilningur á mikilvægi þess haft mikil áhrif í þá átt að hvetja þau eða letja til náms. Allt hefur þetta áhrif á þróun sjálfsmyndar en Cummins og félagar hafa í rannsóknum sínum bent á hvernig megi ögra þeim valdalögmálum sem gilda í skólum með fjölbreyttum hópi tví- og fjöltyngdra barna þannig að sjálfsmynd þeirra styrkist og þau fái raunveruleg tækifæri til að vera stolt af eigin menningu og móðurmálskunnáttu (Cummins, Early og Stille, 2011). Í sögunni kemur líka fram umhyggja í anda þess sem Noddings (2005) hefur fjallað um. Slík umhyggja kemur fram í viðhorfum leikskólakennarans til barnanna (Hanna Ragnarsdóttir, Fríða Bjarney Jónsdóttir og Hildur Blöndal, 2016).

Heimildir

Birna Arnbjörnsdóttir. (2010). Skólar og fjölskyldur sem mál-samfélög. Í Hanna Ragnarsdóttir og Elsa Sigríður Jóns-dóttir (ritstjórar), *Fjölmennning og skólastarf* (bls. 315-336). Reykjavík: Rannsóknarstofa í fjölmennningarfræðum KHÍ og Háskólaútgáfan.

Chumak-Horbatsch, R. (2012). *Linguistically appropriate practice: A guide for working with young immigrant children*. Toronto: University of Toronto Press.

Cummins, J. (2004). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (3. útg.). Clevedon: Multilingual Matt-ers.

Cummins, J., Early, M. og Stille, S. (2011). Frames of refer-ence: Identity texts in perspective. Í J. Cummins og M. Early (ritstjórar), *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools* (bls. 21-44). London: Institute of Education Press.

Elín Þöll Þórðardóttir. (2007). Móðurmál og tvítyngi. Í Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir, og Magnús Þorkell Bernharðsson (ritstjórar), *Fjölmennning á Íslandi* (bls. 101-128). Reykjavík: Rannsóknarstofa í fjölmennningarfræðum KHÍ og Háskólaútgáfan.

Hanna Ragnarsdóttir, Fríða Bjarney Jónsdóttir og Hildur Blöndal Sveinsdóttir. (2016). Fjölmennningarlegt leikskólastarf: Þátttaka, samskipti og umhyggja í þremur íslenskum leik-skólum. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Sérít LSP, Menntavísindasvið*. Sótt af <http://netla.hi.is/serrit/2016/nams-rymi felagslegs rettlaetis og menntunar an adgreiningar learning spaces for inclusion and social justice/006.pdf>

Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2015, 31. desember). Málþroski leikskólabarna: Þróun orðaforða, málfræði og hlustunarskilnings milli fjögurra og fimm ára aldurs. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2015/ryn/007.pdf>

Mosty, N. L., Lefever, S. og Ragnarsdóttir, H. (2013). Parents' perspectives towards home language and bilingual development of preschool children. *Netla – sér rit 2013: Rannsóknir og skólastarf*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2013/rannsoknir_og_skolastarf/006.pdf

Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (10 ára afmælisútgáfa). New York: Teachers College Press.

Noddings, N. (2005). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2. útgáfa). New York: Teachers College Press.

Raddir margbreytileikans: Sögur úr skólastarfi

9.

ÉG VIL BLANDA SAMAN – ÞAÐ ER ÉG

Janna fór og hitti námsráðgjafann í framhaldsskólanum sínum. Hana langaði að ræða hvernig hún gæti náð betri árangri. Henni finnst íslenskan sín ekki orðin nóg góð og langar að ræða bæði hentugar aðferðir og mögulega aðstoð sem hún gæti fengið í skólanum sínum. Hún vill standa sig vel og geta t.d. kynnt hugmyndir sínar fyrir bekknum vel á skiljanlegan og skemmtilegan hátt.

Námsráðgjafinn spyr hana fyrst: „Hvernig lærðir þú íslensku?“

Janna svarar: „Ég man það ekki alveg, ég var mjög ung þegar ég kom hingað, ég veit ekki hvort ég lærði fljótt eða hvort það tók mig langan tíma. En við vorum með góðan kennara, við lærðum í gegnum leik, við röðuðum hlutum, kennarinn spurði spurningar og byrjaði á einföldum orðum, stafrófinu og þarna voru einnig myndir. Ég veit að kennarinn hjálpaði mér en ég man ekki hvernig ég lærði.“

Námsráðgjafinn spyr meira: „En hvernig er íslenskan þín í dag?“

Janna: „Ég get lært í skólanum en íslenskan mín er ekki nóg góð. Stundum veit ég ekki orð og þá skrifa ég t.d. á mínu móðurmáli, sem er urdu. Ég skrifa kannski orð eða nokkur orð á

tungumálinu mínu og kennararnir hvetja mig til þess, segja að ég megi gera það.“

Námsráðgjafinn: „Hvers vegna finnst þér íslenskan þín ekki góð?“

Janna: „Ég vil skrifa rétt, nota réttu orðin fyrir kynningarnar og líka til að fólk geti skilið rétt og misskilja ekki það sem ég segi eða skrifa. Það hefur oft komið fyrir. Í sumum fögum þekki ég ekki orð eða hugtök á íslensku. Ég þarf íslensku til að standa mig í skólanum og þó að kennararnir sýna mikinn skilning, það eru líka sumir sem taka engan tillit til erlendra nemenda, tala hratt og útskýra aldrei. Einn stærðfræðikennari var svona og ég og vinkona mín skiptum um hóp til að fá annan kennara. Nýi kennarinn er mjög góður og útskýrir mjög vel. En flestir kennarar taka vel eftir mér, þeir vita alveg að ég sé útlendingur og ekki með sömu hugsun og sömu sjónarhorn á verkefnum. Þeir eru alltaf að hvetja mig, leyfa mér að blanda mínum tungumálum, ég þarf ekki alveg að breyta mér í íslenskumeningu. Ég vil blanda saman, það er ég.“

Námsráðgjafinn: „En hvað finnst þér skipta mestu máli í námi þínu?“

Janna: „Mér finnst mjög gott þegar kennarinn fylgist með mér, hvað ég er að gera, og hann sýnir að hann sé tilbúinn að hjálpa manni. Hann á ekki að vera reiður þegar ég þarf hjálp, hlustar á mig og talar við mig hvernig við getum fundið úr vandamálum. Ég fæ tíma sem ég þarf að til læra.

Námsráðgjafi: „Það virðist ganga vel hjá þér. Hvað er það sem þú vilt bæta?“

Janna: „Já, ég geri mitt besta, en mitt besta er ekki nógu gott, vegna þess að ég er ekki mjög góð í íslensku...“

Rýnt í starfshætti

Viðhorf og gildi

- Skoðið hvaða viðhorf og gildi liggja til grundvallar afstöðu nemandans til náms

Þátttaka og samskipti

- Hvernig lýsir nemandinn námi sínu og samskiptum við kennara í skólanum?

Tungumál og nám

- Hvaða hlutverk hafa íslenska sem annað mál og móðurmálið urdu í námi Jönnu?
- Hvernig gengur Jönnu að stunda nám og læra íslensku á sama tíma?

Fagleg þekking og starfshættir

- Greinið starfshætti kennara Jönnu út frá fjölmenningarlegu sjónarhorni

Dæmisagan greind

Hugtök: Íslenska sem annað mál; Fjöltyngi; Málfærni; Krosstynging; Menningarheimar

Nemandinn í þessari sögu, Janna, er á framhaldsskólastigi. Hún er metnaðarfullur nemandi sem langar að standa sig vel í stærðfræði, kynningum og öðrum verkefnum í skólanum. Hún hefur lært íslensku sem annað mál að því marki að hún skilur kennslu og kennsluefni en henni finnst sig vanta orðaforða og færni sem hún þarf til að flytja kynningar á skiljanlegan hátt.

Janna er meðvituð um ýmis úrræði sem standa henni til boða, til dæmis að fara til námsráðgjafa. Hún hefur fundið kennara sem styðja við hana og virða hennar getu og þarfir. Þessir kennarar leyfa henni að nota móðurmál sitt sem brú yfir í nýja tungumálið. Tungumálalabakgrunnur hennar er henni mikilvægur. Hana langar samt að fá meiri aðstoð til að komast áfram í íslenskunámi og geta þannig betur stundað nám.

Hægt er að segja að Janna sé „í góðum málum“ því henni gengur nokkuð vel að læra og kennararnir sýna henni skilning og leyfa henni að nýta úrræði sem gera henni kleift að klára verkefni. Rannsóknir hafa sýnt að það sem oft stendur nemendum af erlendum uppruna fyrir þrifum í námi er m.a. skortur á sérhæfðum orðaforða fyrir námsgreinar eins og félagsfræði, sögu, stærðfræði og náttúrufræði.

Jim Cummins (2005) skiptir tungumálafærni í tvo meginflokka. Þegar einstaklingur býr yfir grunnorðaforða og málfræðikunnáttu og hefur nógu góðan framburð til að geta gert sig skiljanlegan í daglegum samskiptum hefur hann náð valdi á því sem Cummins kallar félagsleg og samskiptaleg málfærni (e. basic interpersonal communication skills). Þessi færni getur dugað til að skilja og tala við vini og kennara en jafnvel þó að neminn hljómi nánast eins og innfæddur getur hann átt í erfiðleikum með skólanámið. Til að geta náð árangri í greinabundnu námi þurfa nemendur á annarri tegund tungumálafærni að halda. Cummins nefnir það akademíska málfærni (e. cognitive academic language proficiency) sem felur í sér að geta lesið og skilið námsefni, skrifað mismunandi tegundir af textum, leyst stærðfræðidæmi, beitt rök hugsun og skilið óhlutbundin hugtök. Rannsóknir hafa sýnt að það taki einstaklinga mislangan tíma að ná þeirri færni í skólamálinu (markmálinu) sem þarf til að ganga vel í skóla (frá fimm til

tíu ár) og það er ekki sjálfgefið að allir nái þeirri færni (Wong, Fillmore og Snow, 2005).

Það er mjög algengt að nemendur af erlendum uppruna tali fleiri en eitt tungumál. Oft læra þau tungumál foreldra sinna fyrst og byrja ekki að læra íslensku fyrr en þau fara í leik- eða grunnskóla. Algengt er að fleiri en eitt tungumál séu töluð á heimilinu og oft er tungumálunum blandað saman á mismunandi vegu. Þessi tegund af tjáskiptum er kölluð krosstynging (e. translanguaging) af García (2009). Krosstynging er notuð af fjöltyngdum einstaklingum til að tjá sig á sem hagkvæmasta hátt á því tungumáli sem hentar best hverju sinni. García og Wei (2014) hafa sýnt fram á að það hjálpar nemendum að skilja hugtök, sjá tengingar á milli atriða og tjá sig með skýrari hætti í kennslustundum ef þeir geta valið að nota móðurmál sitt til að styðja við nám. Dæmi um þetta er þegar kennarar Jönnu hvetja hana til þess að nota móðurmálið sitt, urdu, til að glósa eða styðja sig í náminu á annan hátt.

Fyrir Jönnu skiptir námið, íslenskufærnin og kunnátta í móðurmálinu, urdu, miklu máli. Það sem drífur hana áfram er (innri) hvatinn til að ná námsárangri. Stuðningurinn sem hún fær í skólanum er henni mjög mikilvægur. Janna segir að hún vilji blanda tungumálum, að „það sé hún.“ Þar á hún við að hún vilji nota bæði tungumálin sem hún hefur færni í, íslensku og urdu, sem hjálpartæki í námi sínu. Í hennar augum tilheyrir hún tveimur menningarheimum. Hún vill ekki fórna uppruna sínum til að geta aðlagast eða til að verða þátttakandi í íslensku námsumhverfi og samfélagi.

Heimildir:

Cummins, J. (2005). Language proficiency, bilingualism, and academic achievement. Í P. A. Richard-Amato og M. A. Snow (ritstjórar), *Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers* (bls. 76-86). White Plains: Pearson Education.

García, O. (2009). Education, multilingualism and translanguaging in the 21st century. Í Ajit Mohanty, Minati Panda, Robert Phillipson, og Tove Skutnabb-Kangas (ritstjórar) *Multilingual education for social justice: Globalising the local* (bls. 128-45). Nýju Delhi: Orient Blackswan.

García, O. og Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism, and education*. London: Palgrave Macmillan.

Wong Fillmore, L. og Snow, C. E. (2005). What teachers need to know about language. Í P. A. Richard-Amato og M. A. Snow (ritstjórar), *Academic success for English language learners: Strategies for K-12 mainstream teachers* (bls. 47-75). White Plains: Pearson Education.

10.

VEGGUR – V–E–G–U–R

María er kennari af pólskum uppruna. Hún starfar í nýbúa-deild í grunnskóla á höfuðborgarsvæðinu. Við fylgjumst með henni á dimmum vetrarmorgni í desember þar sem hún er að kenna fjórum nemendum á unglingastigi um meltingarkerfi líkamans. Þetta eru þrír drengir og ein stúlka. Tomek og Bartek eru frá Póllandi, Aamina er frá Sýrlandi og Hainad er frá Thailandi. Aamina er alin upp við að nota þrjú tungumál, arabísku, búlgörsku og ensku. Nemendur eru komnir mislangt í íslenskunámi.

Á meðan á kennslustund stendur notar María margvíslegar leiðir til að koma viðfangsefninu til skila. Þegar hún talar um meltingarvegin, notar hún bæði myndir og líkan af beina-grind til að útskýra heiti líffæra og sýna hvar þau eru staðsett í líkamanum. María kennir á íslensku en hvetur nemendur til að finna fagorð á eigin tungumáli á sama tíma og þeir læra þau á íslensku. María hvetur þau einnig til að vinna saman og nota tölvu við námið ef það hentar. Hún hvetur nemendur stöðugt til að nota móðurmálið sitt, sama hvaða aðferð þeir nýta sér við námið.

Í byrjun tímans útskýrir María að í dag munu þau læra um meltinguna. Hún lætur nemendur búa til smáorðabók og leiðbeinir þeim um að búa til tvo dálka á blaðsíðurnar. Í fyrri

dálkinn eiga þeir að skrifa fagorðin á íslensku. Í seinni dálkinn eiga þeir að skrifa orðin á þeim tungumálum sem þeir kunna. Eftir að hafa útskýrt þetta fyrir nemendum les hún upp nokkur orð sem hún hefur skrifað á töfluna; að melta, melting, meltingarvegur, og biður nemendur um að byrja á að skrifa þessi orð í orðabókina. Þegar nemendur hafa lokið þessari vinnu heldur hún áfram. „Þegar ég borða morgunmat fer morgunmaturinn minn hér ... og ég þarf að melta hann,“ útskýrir María um leið og hún bendir upp í munninn og notar eigin líkama til að benda á leiðina ofan í maga. Hún snýr sér að Aaminu og spyr; „veistu hvað það mundi vera á búlgörsku?“ „Smilam,“ svarar Aamina. María gengur að tússtöflu og gerir sig líklega til að skrifa orðið á töfluna með kyrillísku lettri. Hún hefur ekki notað það lengi og biður Aaminu um að endurtaka orðið og hallar sér fram til að heyra betur framburð hennar um leið og hún skrifar orðið á töfluna: смилам. „Svona?“ spyr hún og bendir á orðið. Hún fær jákvæð viðbrögð frá Aaminu. María brosir um leið og hún biður Aaminu um að koma upp og skrifa arabíska orðið yfir meltingu á töfluna því hún sjálf sé ekki búin að ná tökum á því tungumáli. Aamina kemur að töflunni og skrifar orðið á arabísku. María biður hana að lesa það. „Hljómar vel,“ segir hún þegar Aamina hefur lesið orðið.

Á sama tíma horfa pólsku strákarnir á töfluna og ræða sín í milli á pólsku. María snýr sér að þeim og bendir á orðið „melting“. „Vitið þið hvað þetta er?“ spyr hún. Þeir kinka kolli og um leið og þeir segja orðið skrifar María það á töfluna: „trawienie“.

„Ókei, flott,“ segir hún, „en hvað er þá meltingarvegur?“ Hún horfir á strákana. Þeir gefa sér smá tíma til að hugsa.

„Proces trawienia,“ svarar Bartek.

„Nei, ekki alveg,“ segir María hvetjandi „meltingarvegur, hvað er vegur?“ Hún brýtur orðið niður til að gefa strákunum frekari vísbendingar um merkingu þess.

„Sciana,“ giskar Tomek.

„Nei,“ svarar María.

„Scianka,“ segir Bartek.

„Nei,“ svarar María, „veggur sciana. V-e-g-u-r, eins og Laugavegur, Reykjanesvegur.“ Hún leggur ríka áherslu á að gera greinarmun á að í fyrra orðinu er lokhljóð og í seinna orðinu er önghljóð. Bartek prófar sig áfram. „To jest ulica,“ segir hann hikandi. María gengur um og gefur nemendum tíma til að hugsa.

„Segir það ykkur ekkert?“ spyr María, „Nýbýlavegur, meltingarvegur“. Hún leggur áherslu á orðið vegur. Allt í einu virðist kvikna ljós hjá Bartek.

„Droga pokarmowa,“ svarar hann. María segir ekkert, en brosir til Bartek.

„Já, vegur er það sem við keyrum eða löbbum, svona,“ segir María um leið og hún setur báða handleggja beint fram til að mynda veg. „Melting, þið vitið hvað það er. Meltingarvegur er vegurinn hér,“ segir María og notar sjálfa sig til að sýna leið meltingarvegarins frá munni og ofan í maga. „Tomek, vilt þú sýna mér hér hvar meltingarvegurinn er?“ spyr María um leið og hún bendir á beinagrindina. Hún bíður eftir viðbrögðum. Eftir smástund endurtekur hún spurninguna „Viltu sýna mér?“ Tomek stendur upp og gengur að beinagrindinni, bendir á hálsinn og fer svo niður eftir meltingarveginum á sama tíma og hann segir; „Zaczyna się od gardła, tutaj leci

tedy, do zoladka, potem przez zoladek do flaki, pozniej przez grube jelito, cienkie i dolem.“ „Ókei,“ segir María og Tomek sest aftur í sætið sitt.

Rýnt í starfshætti

Kennsluhættir

- Ræðið hvernig viðhorf kennarans endurspeglast í athöfnum og orðum innan kennslustundarinnar
- Kannið hvernig kennarinn í sögunni skilur námskrá og nám
- Greinið hvernig kennarinn byggir kennsluna á tungumálaauðlindum nemenda

Fagleg þekking og viðhorf

- Ræðið skilning kennarans á fjölmenningarlegum kennsluháttum og mikilvægi þess að skapa rými fyrir tungumál nemenda í námi
- Skoðið hvernig aðferðir og viðmót kennarans gagnvart tungumálaauðlindum nemenda geta haft áhrif á nemendur og annað starfsfólk skólans
- Greinið bæði gildi og áskoranir sem fylgja því að skapa rými fyrir nemendur sem byggir á reynsluheimi og tungumálaauðlindum nemenda

Móðurmál og fjöltyngi

- Greinið hvernig kennarinn leggur sig fram um að skapa rými fyrir tungumálaauðlindir nemenda í kennslu
- Dragið fram leiðirnar sem kennarinn nýtir til að auka skilning nemenda á því viðfangsefni sem verið er að ræða

- Ræðið hvaða leiðir þið gætuð nýtt til að nýta tungumálaauðlindir nemenda í námi
- Ræðið hvaða hugmyndir um tvítyngiskennslu og nemendur af erlendum uppruna birtast í kennsluháttum þessa kennara

Dæmisagan greind

Hugtök: Tungumálaauðlindir; Móðurmál; Námsrými

Samskipti Maríu við nemendur sýna hvernig hún virkjar þá með því að gefa móðurmáli þeirra sérstakt gildi þegar hún kannar bakgrunnsþekkingu þeirra á því viðfangsefni sem þeir eru að fást við, í þessu tilviki meltingunni. Með því að draga fram tungumálaauðlindir nemenda á þennan hátt og þróa þær áfram um leið og nemendur byggja upp frekari skilning, þekkingu og orðaforða á þessu fagsviði á íslensku beinir María athygli nemenda að því að þeir búi bæði yfir ákveðinni grunnþekkingu og tungumálaauðlindum á eigin móðurmálum sem þeir geta nýtt til frekara náms (Cole, 2019, Gonzalez o.fl., 2005).

María sýnir tungumálum nemenda áhuga og virðingu. Þetta má sjá í samskiptum hennar við Aaminu þar sem hún leggur sig fram um að skrifa orð sem Aamina nefnir á þeim tungumálum sem hún kann á töfluna. Í samskiptum við pólsku drengina má sjá hvernig kunnátta og þekking Maríu á íslensku og pólsku og þeim menningarheimum sem liggja að baki þessum tungumálum hjálpar henni að greina og bregðast við þeirri merkingu sem drengirnir leggja í orð og hugtök og þannig þróa skilning þeirra á orðræðu faggreinarinnar. Þegar Bartek dregur orðasambandið „proces trawienia“, sem á íslensku yrði þýtt sem meltingarferli, inn í samræð-

urnar getur hún sagt honum að hann sé nálægt réttu merkingunni. Það vanti aðeins örlítið upp á, og hún gefur honum vísbendingar með því að leggja sérstaka áherslu á orðið vegur í meltingarvegur. Tomek giskar á orðið sciana sem á íslensku þýðir veggur. Þegar María svarar því neitandi kemur Bartek með orðið scianka sem á íslensku þýðir lítill veggur. María áttar sig á hvað nemendur eru að gera. Þeir eru að reyna að þýða orðið vegur yfir á pólsku en vandi þeirra liggur í að gera mun á framburði lokhljóðsins í orðinu veggur og önghljóðsins í orðinu vegur því slíkur greinarmunur er ekki til í pólsku. Þeir þekkja greinilega orðið veggur á íslensku og koma því með pólska þýðingu á því orði inn í umræðuna. Þegar María áttar sig á í hverju vandi nemenda liggur staðfestir hún að orðið veggur sé sciana á pólsku en þau séu að leita að þýðingu á orðinu vegur og hún leggur ríka áherslu á framburð lokhljóðsins í vegur. Með því að vinna svona með hljóðkerfisvitund nemenda tekst henni að samþætta íslenskunám nemenda og náttúrufræðikennsluna á merkingarbæran hátt. Í kjölfarið dregur hún fram götuheitin Laugavegur og Reykjanesvegur til að gefa vísbendingu um hvernig orðið vegur er notað til að tákna einhverja leið. Bartek prófar sig áfram út frá þeirri vísbendingu með því að setja inn orðastrenginn to jest ulica en á íslensku þýðir það hér er gata. Í Póllandi er orðið ulica oft notað í lok gatnaheita og er því rökrétt að hann prófi að nota það orð til að þýða íslenska orðið vegur. María gefur nemendum bæði tíma til að hugsa og hvatningu og vísbendingar til að giska í leit að réttri merkingu. Að lokum kemur Bartek með pólska orðasambandið droga pokarmowa sem þýðir meltingarvegur. María samþykkir það og dregur svo umræðuna saman með því að biðja Tomek að sýna sér á beinagrindinni hvar meltingarvegurinn liggur.

Í gegnum þetta dæmi má sjá hvernig María skapar nemendum námsrými sem gefur nemendum bæði tíma og svigrúm til að skoða fyrri þekkingu á því viðfangsefni sem fengist er við og tengja hana á merkingarbæran hátt við þau verkefni sem lögð eru fyrir nemendur (Hafdís Guðjónsdóttir ofl., 2016; Souto-Manning, 2010).

Heimildir

Cole, M. W. (2019). *Translanguaging in every classroom*. *Language Arts*, 94(4), bls. 244-249.

Gonzalez, N., Moll, L. C., og Amanti, C. (2005). *Funds of knowledge: Theorizing practices in households, communities, and classrooms*. New Jersey: Lawrence Earlbaum Associates, Inc.

Hafdís Guðjónsdóttir, Edda Óskarsdóttir, Anna Katarzyna Wozniczka, og Karen Rut Gísladóttir. (2016). Námsrými byggð á auðlindum nemenda. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/serrit/2016/namsrymi-felagslegs-rettlætis-og-menntunar-an-adgreiningar-learning-spaces-for-inclusion-and-social-justice/003.pdf>

Souto-Manning, M. (2010). Teaching English learners: Building on cultural and linguistic strengths. *English Education*, 42(3), bls 249-263.

Raddir margbreytileikans: Sögur úr skólastarfi

II.

HANN FÆR ALLTAF NESTI HEIMA!

Hér erum við saman komnar á fundi til að ræða málefni Roberts sem er í 4. bekk. Ég, sem deildarstjóri stoðþjónustu, set fundinn og býð alla velkomna. Þessir fundir hafa alltaf verið erfiðir, sérstaklega fyrir hana Blessed, mömmu Roberts, sem situr þarna ein og hefur Jónu félagsráðgjafa sér til stuðnings. Túlkurinn boðaði forföll á síðustu stundu svo Jóna ætlar að taka það hlutverk að sér.

„Sko, við höfum áhyggjur af því að Robert er ekki með nesti og hann virðist ekki borða morgunmat heldur áður en hann kemur í skólann,“ segir Bjarney umsjónarkennari í kvörtunartóni og horfir Jónu um leið og hún talar. Blessed ætlar að segja eitthvað en félagsráðgjafinn grípur fram í: „Og hvað gerið þið í því, er ekki hægt að lofa honum að fá ávexti?“ spyr hún. „Jú, en þau eru nú ekki í áskrift og hann segist ekki borða svona ávexti,“ segir Dagný sem kennir íslensku sem annað mál. Rán námsráðgjafi snýr sér að móðurinni og segir hlýlega: „Hann Robert segir okkur að það sé ekkert til að borða heima og hann er kominn upp á bragðið með að koma daglega inn á kennarastofu og biðja um brauð með osti og helst vatn með gosi úr vélinni með, og það eiginlega gengur ekki upp að hann fái svona sérmeðferð á hverjum degi. Þess vegna vildum við ræða nestismálin við þig.“

Ég er þakklát Rán fyrir að sýna móðurinni hlýleika og þá virðingu að horfa á hana þegar hún talar við hana; hinar virðast ekki geta horfst í augu við móðurina enda eru þær greinilega búnar að afgreiða hana sem vanhæfa. Blessed á erfitt með að halda aftur af tárunum og segir grátandi: „Þið talið aldrei við mig. Ég veit ekkert um þetta fyrr en núna. Ég skil ekki íslensku, ég les ekki tölvupóstinn sem þið sendið á íslensku heim, maðurinn minn vinnur á nóttunni og sefur á daginn og hann kannski gleymir að segja mér það sem stendur í póstinum. Þið hringið bara í félagsþjónustuna en talið ekki við mig!“

Mig langaði að sökkva niður í stólnum. Hvar hafði ég brugðist? Vorum við svona fordómafull? Hvernig hafði þetta mál komist á þetta stig? Við vorum vissulega ekki von því að vera með börn af erlendum uppruna í skólanum en ég, sem stjórnandi, treysti því að teymið hefði verið að vanda sig í þessu máli. Jóna strauk móðurinni um bakið og rétti henni þurrku. Móðirin snýtti sér og hélt áfram: „Robert fær morgunmat á hverjum degi, hann er samt ekki alltaf svangur þegar hann vaknar og svo bara rýkur hann af stað í skólann án þess að borða. Við erum búin að kaupa alls konar nesti fyrir hann. Honum finnst eitt gott í dag en svo er það ómögulegt næsta dag en við útbúum alltaf nesti fyrir hann og systur hans. Hann skilur það stundum eftir heima.“

Ég leit á móðurina og sagði: „Blessed, við höfum ekki staðið okkur vel í að vera í samskiptum við þig. Mig langar að biðjast afsökunar á því fyrir okkar allra hönd. Hvað finnst þér að við ættum að gera næst í þessu máli?“

Rýnt í starfshætti

Viðhorf og gildi

- Skoðið hvaða viðhorf og gildi hafa leitt til þessa fundar
- Ræðið hvernig ólík viðhorf og gildi mætast í sögunni
- Greinið hvaða viðhorf og gildi leiða umræðuna á fundinum

Foreldrasamstarf

- Skoðið gagnrýnum augum samstarfið við foreldri sem kemur fram á fundinum
- Dragið fram þætti um mikilvægi trausts í þessari dæmisögu
- Ræðið leiðir til að stuðla að betri samskiptum við foreldra

Siðferðilegar hliðar

- Dragið fram siðferðileg atriði sem koma fram í sögunni
- Greinið siðferðilega þætti sem ekki voru hafðir í heiðri í sögunni

Dæmisagan greind

Hugtök: Öðrun; Félagslegt réttlæti; Foreldrasamstarf; Fordómar; Jaðarsetning

Dæmisagan gefur hér mynd af fundi með móður þar sem rætt er um að sonur hennar fái ákveðna sérmeðferð vegna þess að hann kemur ekki með nesti að heiman. Á fundinum má greina að ákveðin spenna, jafnvel ásökun liggur í loftinu. Ásökun starfsfólksins gagnvart móðurinni er um vanrækslu, að hún sjái ekki til þess að drengurinn komi með nesti í skólann. Öllu þyngrri er ásökun móðurinnar gagnvart skólanum um samskiptaleysi: Að skólinn tali aldrei við hana, sendi tölvupósta

á íslensku sem hún ekki skilur og hringi bara í félagsþjónustuna þegar eitthvað kemur upp á.

Í þessum ásökunum virðist birtast ákveðin afstaða gagnvart móðurinni og skortur á gagnkvæmu trausti og virðingu. Samskiptin einkennast af því sem kallað hefur verið hinun eða öðrun (e. Othering). Öðrun á sér stað í samskiptum milli manna þegar litið er á einhvern aðila að samskiptunum sem „öðruvísi,“ að hann tilheyri ekki eða sé hluti af meirihluthópi. Þetta getur líka átt við ef einstaklingur fellur ekki undir skilgreind „norm“ og sá sem verður fyrir öðrun er í raun jaðarsettur í samskiptunum (Dervin, 2012).

Í dæminu kemur öðrunin meðal annars fram í því hvernig starfsfólkið virðist í upphafi fundarins tala eins og móðirin sé ekki á fundinum – eða sé ekki þátttakandi. Þetta á bæði við um félagsráðgjafann sem talar fyrir móðurina og starfsfólk skólans sem ekki lítur á móðurina þegar það talar við hana. Öðrunina má líka sjá í því að starfsfólkið hefur ekki haft samband beint við móðurina og virðist ekki treysta henni sem uppalanda.

Í erlendra rannsókn þar sem tekin voru viðtöl við mæður barna með námsörðugleika um samstarf þeirra við skóla kom í ljós að kynþáttur móður, stétt, menningarbakgrunnur og kyn hafði áhrif á gæði samskipta við starfsfólk skóla (Valle, 2011), það er að segja að starfsfólkið kom oft fram við mæðurnar sem „aðra“ og samstarfið skorti traust og samvinnu á jafningjagrundvelli (partnership). Að sjálfsögðu hafa foreldrar og starfsfólk mismunandi hlutverk gagnvart börnum og afstaða þeirra getur verið mjög ólík. Þrátt fyrir það er mikilvægt að leitast við að jafna valdaójafnvægi sem byggist á ólíku aðgengi

að félagslegum eða persónulegum auði, og gera foreldra að þátttakendum sem sérfræðingar í lífi barna sinna og treysta þeim í samstarfi.

Heimildir

Dervin, F. (2012). Cultural identity, representation and othering. In J. Jackson (ritstjóri), *The Routledge handbook of language and intercultural communication* (pp. 37-52). London: Routledge.

Valle, J. W. (2011). Down the rabbit hole: A commentary about research on parents and special education. *Learning Disability Quarterly*, 34(3), 183-190.

Raddir margbreytileikans: Sögur úr skólastarfi

12.

ÞAÐ ER EKKERT MIKILVÆGARA EN TRAUST

Ég er að ræða við leikskólastjórann um áherslur í vinnu með foreldrum af erlendum uppruna. Við erum stjórnendur í leikskólum í sama hverfi og hittumst reglulega til að eiga samráð um ýmis málefni, m.a. börn og foreldra af erlendum uppruna. Hún hefur sterkar skoðanir á málinu og mikla reynslu. Henni er mjög umhugað um að skapa traust með foreldrunum frá fyrsta degi. Um þetta segir hún:

Ég meina að þetta er ekki bara traust til þess að tala við mig. Þau skilja börnin sín eftir hérna í átta tíma á dag. Það er ekkert mikilvægara en traust. Það er eitt af því fyrsta sem ég segi við þau.

Í leikskólanum þar sem um 85% barnanna eiga annað móðurmál en íslensku er í mörg horn að líta. Stærstu verkefnið að mati leikskólastjórans sem vitnað er í, eru að skapa fjöltyngt leikskólasamfélag þar sem gagnkvæmt traust ríkir. Hvaða leiðir fer hún að því marki? Hvernig er best að byggja upp traust og öryggi í svo fjölbreyttu leikskólasamfélagi og hvað reynir mest á í því samhengi?

Leikskólastjórinn segir frá því hvernig hún lítur á málið:

Leikskólamál geta verið svolítið flókin ... Þegar þú ert með allskonar menningu, þegar sumt fólk kemur frá landi kannski þar sem er ekkert mjög kalt: „Það er alltof kalt. Hann verður að vera inni í dag.“ En náttúrulega hér á Íslandi segjum við: „Það er ekki veðrið, það er klæðnaðurinn.“ Og það er mjög erfitt að fá þau til þess að skilja. Og það sem ég segi fyrst og fremst er: „Þú átt að treysta mér, ég er móðir. Ég myndi aldrei, aldrei gera neitt við barnið þitt sem ég myndi ekki vilja gera við barnið mitt.“ Og ég horfi í augun ... Og ég skil alveg það sem þau eru að biðja mig um en þau verða að treysta mér. Og ég treysti þeim og ég reyni og þetta er mjög mikilvægt held ég.

Leikskólastjórinn leggur áherslu á að skapa lýðræðislegan vettvang sem foreldrar eiga aðild að og fá tækifæri til að leggja sitt af mörkum. Í því skyni hefur hún breytt aðlögunarferli barnanna í upphafi leikskólagöngu og skapað börnum og foreldrum tækifæri til þátttöku strax frá fyrsta degi. Þetta byrjar allt í fataklefanum segir hún:

... við breytum okkar aðlögunarferli algjörlega með foreldrum, við mætum þeim þar sem þau eru ... við erum alveg tilbúin að koma heim [til þeirra], ég veit alveg hvernig það er að koma út í vont veður með barn. Við höfum hluti þýdda á nokkrum tungumálum og þegar þau eru hér þá erum við bara ótrúlega afslöppuð og við vinnum saman, við vinnum saman við að koma börnunum fyrir í leikskólanum, foreldrar útbúa hólfið fyrir barnið sitt á meðan við spjöllum um hvað það er, ég segi frá skemmtilegum og leiðinlegum reglum um skólann og þá sitjum við saman að fönðra hólfið og merkja föt fyrir börnin og við erum í alvöru samstarfi og við tölum ensku ef við þurfum og íslensku

og ef þú getur talað pólsku þá er ég alveg tilbúin að hafa túlk hjá mér en þetta er alltaf svona afslappað.

Auk fyrstu kynna þar sem traust er skapað leggur leikskólastjórinn áherslu á lýðræði í öllu starfinu og að byggja traustan grunn með börnunum og sterka einstaklinga. Áhersla sveitarfélagsins er á læsi og tungumál og lögð er áhersla á þetta í leikskólanum líka en leikskólastjórinn segir annað skipta máli líka:

Ég er ekki lengur að berjast fyrir að öll börn mæti viðmiðum fyrir íslensk börn en frekar að við séum að undirbúa börn fyrir alla þá áskorun sem bíður þeirra með því að efla þau félagslega. Að gera sterkari einstaklinga hérna inni sem eru ánægðir með að vera þeir sjálfir. Ég er, ég get, ég vil. Svolítið þessi hugsun. Og með því að innleiða hugtök eins og lýðræði á þann hátt að þau fái að njóta sín.

Að auki vill leikskólastjórinn skapa rými fyrir börnin til að fara um leikskólann, velja sér svæði og bera ábyrgð:

Ég reyni að taka mark á þeim eins og nú erum við búin að innleiða kerfi sem heitir svæðisflæði þar sem börnin eru frjáls til þess að fara um á morgnana. Það krefst þess að starfsfólk hlusti á það sem börn vilja gera. Og þeim er gert kleift að segja og þau þori að segja: „Ég vil ekki gera þetta, ég vil fá þetta.“ Þau eiga ekki að vera hrædd við að spyrja leikskólastjórans. Og önnur gildi eins og vellíðan. Það er mjög mikilvægt fyrir mig að öllum sem koma að þessum skóla líði vel, foreldrum, börnum og starfsfólki vegna þess að ef þér líður ekki vel þá muntu aldrei standa upp og gera það sem þú vilt gera. Þér þarf að líða vel og við byrjum þar.

Jafnrétti er enn eitt lykilhugtakið í starfinu og að mæta öllum þar sem þeir eru og byggja á því. Þannig fá börnin jöfn tækifæri að mati leikskólastjórans.

En það reynir oft á samskipti starfsfólks og foreldra þar sem margs konar menning og viðhorf eru fyrir hendi. Leikskólastjórinn segir mér sögu um slík samskipti. Einn morguninn kom foreldri með barnið sitt í leikskólann og sagði: „Hann fer ekkert út, hann var að hósta um helgina.“ Barnið vildi þó fara út og leikskólastjórinn hringdi í móðurina og sagði henni það. Leikskólastjórinn sagði við móðurina: „Við verðum að hlusta á hann vegna þess að við vitum að það að vera inni er ekkert fyrirbyggjandi.“ Þá hló móðirin og samþykkti að barnið færi út með því skilyrði að hann væri vel klæddur.

Leikskólastjórinn nefnir þó að foreldrar séu ekki að hafa sig mikið í frammi og skilji e.t.v. ekki að það sé leyfilegt að láta í sér heyra. Hún telur að það gæti verið menningartengt og kannski séu þau vön ákveðinni gerð skólastofnana. Þess vegna segir hún að það sé eilífðarverkefni að gefa foreldrum aðgang og virkja þá til þátttöku: „Við erum að reyna að opna meira og fá þau inn til að vera hluti af samfélaginu og hurðin hjá mér er næstum því alltaf opin. Þau fá eins mikinn aðgang að mér og hægt er, ég hlusta og reyni.“ Menningarnæmi starfsfólks leikskóla getur þannig stuðlað að meiri þátttöku og vellíðan barna og foreldra.

Rýnt í starfshætti

Viðhorf og gildi

- Skoðið hvaða viðhorf og gildi liggja til grundvallar afstöðu leikskólastjórans til foreldra
- Ræðið hvernig ólík viðhorf og gildi mætast í sögunni

Foreldrasamstarf

- Skoðið gagnrýnum augum hvaða afstöðu leikskólastjóri hefur til samstarfs við foreldra af erlendum uppruna
- Ræðið hvaða leiðir leikskólastjóri vill fara í samstarfi við foreldra af erlendum uppruna og hvort aðrar leiðir væru færar í því sambandi

Fagleg þekking og starfshættir

- Greinið starfshætti leikskólastjórans út frá fjölmennningarlegu sjónarhorni

Siðferðilegar hliðar

- Dragið fram siðferðilegar hliðar sögunnar.
Er eitthvað sem betur má fara?

Dæmisagan greind

Hugtök: Menningarmiðaðir kennsluhættir; Fjölmennningarleg færni; Menningarnæmi; Traust; Lýðræði; Foreldrasamstarf; Félagsfærni; Sjálfstraust; Velliðan

Í sögunni koma fram skýr merki um menningarmiðaða kennsluhætti (e. culturally responsive teaching), menningarnæmi og fjölmennningarlega færni (e. intercultural competence) leikskólastjórans en menningarnæmi kennara í kennslu ungra barna með fjölbreyttan menningar- og tungumálabak-

grunn tryggir að þeir byggja á fyrri reynslu barnanna, trú á getu þeirra og leggja áherslu á að þróa alla möguleika þeirra og færni (Alstad, 2013; Gay, 2010; Ladson-Billings, 1994). Slíkir kennarar hafa heildræna sýn á getu barna og þroska og sérþekkingu á starfsháttum sem byggjast á fjölbreyttum tungumálum, menningu og reynslu barna í stað þess að einblína á takmarkaða eða skerta getu barnanna út frá sýn hallalíkansins (e. deficit model), þar sem fyrst og fremst er horft á það sem barnið kann ekki í stað þess að líta á styrkleika þess. Á sama hátt byggir menningarnæmi í samskiptum við foreldra á reynslu þeirra og virðir sjónarmið þeirra.

Menningarnæmi er því mikilvægt til að skapa traust, byggja upp samstarf við foreldra á jafningjagrundvelli og skapa vellíðan barna og foreldra. Leikskólastjórinn í sögunni hefur skýra sýn hvað þetta varðar og þekkingu á menningarnæmi í samskiptum við foreldrana. Jafnframt miðlar leikskólastjórinn í sögunni upplýsingum til foreldra af umhyggju og virðingu. Kenningar Noddings (2005a) um umhyggju í menntun eiga hér vel við en Noddings (1984) fjallar um aðstæður þar sem barn nýtur fullrar athygli kennara og sá hinn sami er jafnframt móttækilegur fyrir tilfinningum barnsins án þess að fella um það einhverja dóma. Slíkt þýðir þó ekki að barnið fái allar sínar óskir uppfylltar, aðeins að kennarinn sé meðvitadur um þær og taki tillit til þeirra eftir því sem við á eða nýti aðstæðurnar til að beina barninu inn á nýja braut (Noddings, 2005b). Slíka umhyggju má heimfæra á viðhorf og samskipti leikskólastjórans við foreldrana í sögunni (Hanna Ragnarsdóttir, Fríða Bjarney Jónsdóttir og Hildur Blöndal, 2016).

Heimildir

Alstad, G. T. (2013). *Barnehaugen som språklæringsarena. En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser* (doktorsritgerð). University of Oslo, Norway.

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2. útgáfa). New York: Teachers College Press.

Hanna Ragnarsdóttir, Fríða Bjarney Jónsdóttir og Hildur Blöndal Sveinsdóttir. (2016). Fjölmennningarlegt leikskólastarf: Þátttaka, samskipti og umhyggja í þremur íslenskum leikskólum. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Sérít LSP, Menntavísindasvið*. Sótt af <http://netla.hi.is/serit/2016/namsrymi-felagslegs-rettlætis-og-menntunar-an-adgreiningar-learning-spaces-for-inclusion-and-social-justice/006.pdf>

Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.

Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.

Noddings, N. (2005a). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2. útgáfa). New York: Teachers College Press.

Noddings, N. (2005b). *Caring in education. The encyclopedia of informal education*. Sótt af <http://infed.org/mobi/caring-in-education/>

Raddir margbreytileikans: Sögur úr skólastarfi

13.

VIÐ ÞURFUM AÐ BÆTA UPPLÝSINGAFLÆÐI

Nokkuð hefur borið á því upplýsingaflæði milli skóla, frístundaheimila og fjölskyldna sé ábótavant. Stundum virðist stjórnendum frístundaheimila erfitt að koma skilaboðum um hversdagslegt starf frístundaheimilanna áleiðis. Þegar fjölskyldur innflytjenda og flóttafólks eiga í hlut er afar mikilvægt að upplýsingaflæði sé gott milli allra aðila.

Við forstöðumenn frístundaheimila höfum áhyggjur af því að upplýsingaflæði sé ekki nógu gott til innflytjenda og flóttafólks. Á nýlegum fundi forstöðumanna frístundaheimila kom fram að samskipti við fjölskyldur flóttafólks eru mjög mismunandi. Ein fjölskylda flóttafólks var t.d. í reglulegu sambandi við einn forstöðumann frístundaheimilisins á meðan tvær þekktu ekki til starfsemi þess og höfðu ekki verið í neinum samskiptum við stjórnendur. Á öllum frístundaheimilunum var það aðallega á ábyrgð forstöðumanns að vera í sambandi við fjölskyldur barnanna. Einn forstöðumaður var í reglulegum samskiptum við fjölskylduna og sagði það skipta sköpum að faðirinn talaði ensku. Á öðru frístundaheimili hafði forstöðumaður verið í orlofi þegar undirbúnings tímabilið var og mætti til starfa með enga þekkingu um stöðu

flóttabarnanna á frístundaheimilinu. Hann hafði áhyggjur af því að mikilvægar upplýsingar lægju ekki fyrir þar sem engin umsókn var fyrir hendi fyrir börnin:

... mér fannst þetta alltaf rosalega óþægilegt, eins og þegar ég kem til baka úr orlofinu þá eru þessir strákar hérna tveir ... og ég náttúrulega býst við að það sé umsókn, fer að leita, þá er ekkert þannig. Ég heyrði í þeim frá sveitarfélaginu ... þá vissi hún heldur ekki að það væri ekki umsókn og ætlaði að fara að redda því en þá kom í ljós að þeir væru að fara að hætta þannig það gerðist aldrei neitt meira.

Þetta þótti viðkomandi forstöðumanni óþægilegt þar sem skráning annarra barna á frístundaheimilinu var á vegum sveitarfélagsins. Starfsmenn frístundaheimilisins hafa því almennt aðgang að nauðsynlegum upplýsingum um tengiliði og mikilvægar upplýsingar um viðkomandi barn. Spurð um hvað vantaði upp á svarar hún:

... að vera með eitthvað í höndunum, einhverja tengiliði sem ég get náð í og einhver regla á því hvenær börnin eiga að fara heim. Ekki bara þau mega labba hérna út þegar þau vilja. Mér finnst það ekki hentugt fyrir barnið heldur. Ég hefði viljað fá einhverjar upplýsingar.

Forstöðumaðurinn er almennt ánægður með samstarf skólans og frístundaheimilisins en stundum virðast skilaboðin varðandi flóttabörnin ekki berast sem skyldi. Forstöðumaðurinn nefndi dæmi um slíkt og að það gæti haft slæm áhrif á líðan barns ef upplýsingaflæði væri ófullnægjandi. Hún sagði:

... þessi börn eru ekki hjá okkur í gegnum hefðbundnar leiðir, þá erum við ekki með rétt netföng, við erum kannski ekki alltaf með réttar upplýsingar

hvernig við eigum að komast í samband við þau og af því þau eru kannski ekki, tala hvorki ensku né íslensku þá hefur þetta svolítið verið þínu flókið og það hefur stundum gerst að s.s. eins og í þessu tilfelli sem ég vísaði í áðan þegar ég átti samband við félagsþjónustuna, þá hafði eitthvað klikkað í upplýsingaflæðinu frá skólanum til fjölskyldunnar að það væri ekki skóli.

Samstarf milli skóla og frístundaheimilia eru þannig mismikil. Stundum fá stjórnendur frístundaheimila upplýsingar um börnin frá sveitarfélögum, skólum eða foreldrunum sjálfum áður en þau koma en það er ekki algilt. Stjórnendur reyna því margir að vera í beinu sambandi við fjölskyldurnar án þess að skólinn eða sveitarfélagið sé milliliður.

Rýnt í starfshætti

Viðhorf og gildi

- Skoðið hvaða viðhorf og gildi liggja til grundvallar afstöðu starfsfólks frístundaheimila

Þátttaka og samskipti

- Skoðið gagnrýnum augum hvaða afstöðu starfsfólk frístundaheimila hefur til flóttabarnanna og fjölskyldna þeirra
- Ræðið hvaða leiðir eru færar til að bæta samskipti og upplýsingaflæði milli frístundaheimila, skóla og foreldra

Fagleg þekking og starfshættir

- Ræðið hvað mætti betur fara í samstarfi stofnana sem hlut eiga að máli
- Ræðið mikilvægi upplýsingagjafar milli skóla, frístundaheimila og foreldra

Siðferðilegar hliðar

- Dragið fram siðferðilegar hliðar sögunnar.
Er eitthvað sem betur má fara?

Dæmisagan greind

Hugtök: Samstarf foreldra; Skóla og frístundaheimila; Upplýsingaflæði

Hrefna Guðmundsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir (2013) telja nauðsynlegt að skipuleggjendur frítímastarfs kynni starfsemi sína betur fyrir innflytjendahópum og benda á að hægt sé að koma upplýsingum í gegnum skóla, foreldrafélög, félög innflytjenda og eftir öðrum leiðum. Einnig benda þær á að þau sveitarfélög sem niðurgreiði frítímastarf kynni slíkt vel og bjóði þær upplýsingar á nokkrum tungumálum. Í rannsókn Sólveigar H. Georgsdóttur og Hallfríðar Þórarinsdóttur (2008) kemur skýrt fram að almennar upplýsingar um tómstundastarfsemi og um niðurgreiðslu vefjist fyrir innflytjendum og komist illa til skila sem skilaði sér í dræmri þátttöku barna af erlendum uppruna.

Í rannsókn Hönnu Ragnarsdóttur og Hrefnu Guðmundsdóttur (2013) mæla höfundar með að sveitarfélög nýti þær leiðir sem til greina koma, svo sem í gegnum skóla, foreldrafélög, félög innflytjenda og aðra. Einnig er mikilvægt að Reykjavíkurborg og önnur sveitarfélög sem niðurgreiða þátttöku barna í frí-

stundastarfi kynni vandlega fyrir foreldrum hvernig nýta má niðurgreiðsluna. Þannig þurfa upplýsingar að vera aðgengi-
legar á nokkrum tungumálum um það hvernig nýta má slíkt
og benda má á aðila sem geta hjálpað við skráningu.

Steingerður Kristjánsdóttir og Kolbrún Þ. Pálsdóttir (2017)
telja að auka þurfi vitund og þekkingu á gildi óformlegs
náms og því menntunarhlutverki sem frístundaheimilin geta
gegnst. Jakob Frímann Þorsteinsson (2017) telur á sama hátt
að í umræðu um menntamál sé mikilvægt að takmarka hana
ekki við skólakerfið því þá missum við sjónar af öðrum og ekki
síður mikilvægum leiðum til að skapa menntað samfélag og
tækifæri fyrir alla til að menntast.

Heimildir

Hrefna Guðmundsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir. (2013).
Líðan, félagsleg tengsl og þátttaka nemenda í 5.-7. bekk
grunnskóla í frístundastarfi: Samanburður á svörum barna
eftir móðurmáli töluðu heima. *Tímarit um menntarannsóknir*,
10, 123-140.

Jakob Frímann Þorsteinsson. (2017). Tómsundur og menntun.
Í Alfa Aradóttir, Eygló Rúnarsdóttir og Hulda Valdís Valdi-
marsdóttir (ritstjórar), *Frístundir og fagmennska: Rit um
málefni frítímans* (bls. 49-63). Reykjavík: Félag fagfólks í
frítímaþjónustu, Félag íþrótta-, æskulýðs- og tómsunda-
fulltrúa á Íslandi og Rannsóknarstofa í tómsundafræðum.
Sótt af: http://menntavisindastofnun.hi.is/sites/menntavis-indastofnun.hi.is/files/fristundir_og_fagmennska_utgafa.pdf

Sólveig H. Georgsdóttir og Hallfríður Þórarinsdóttir. (2008).
*Innan vallar eða utan? Rannsókn á þátttöku í skipulögðu
íþrótta- og tómsundastarfi*. Reykjavík: MIRRA. Sótt af http://www.mirra.is/Innan_vallar_eda_utan.pdf

Steingerður Kristjánsdóttir og Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2017). Frístundaheimili: Vettvangur barnanna. Í Alfa Aradóttir, Eygló Rúnarsdóttir og Hulda Valdís Valdimarsdóttir (ritstjórar), *Frístundir og fagmennska: Rit um málefni frítímans* (bls. 99-107). Reykjavík: Félag fagfólks í frítímaþjónustu, Félag íþrótta-, æskulýðs- og tómstundafulltrúa á Íslandi og Rannsóknarstofa í tómstundafræðum. Sótt af http://menntavisindastofnun.hi.is/sites/menntavisindastofnun.hi.is/files/fristundir_og_fagmennska_utgafa.pdf

14.

AÐ FINNA UPP HJÓLIÐ

Það er komið að starfsdegi í október í Norðurljósaskóla og dagurinn byrjar á starfsmannafundi. Það er búið að vera mikið að gera síðan skólaárið hófst auk þess sem það höfðu orðið töluverðar breytingar á starfsmannahópnum frá skóla-byrjun. Stína, íslenskukennari með áratuga reynslu sem byrjaði að vinna við skólann í haust, biður um orðið fyrst og segir: „Ég verð að viðurkenna að þessar síðustu vikur eru búnar að vera mikil áskorun fyrir mig. Ég næ ekki að gera allt sem mig langar að gera. Mig vantar úrræði fyrir þessi mállausu börn. Hvernig á ég að geta kennt þeim og haldið utan um allt annað sem ég þarf að gera í bekknum?“

Ragga, náttúrufræðikennari, stígur inn og segir: „Stína, þú getur ekki sagt að þessi börn séu mállaus. Hann Leo til dæmis talar tvö tungumál – rúmensku og spænsku. Ég skil samt alveg að þér finnist þetta vera mikil áskorun. Þú þarft bara að leita til okkar sem höfum unnið hér lengur, við erum með alls konar leiðir í gangi. Það eru til dæmis vefsíður sem gætu hjálpað, eins og Tungumálatorgið. Ég hef notað þær mikið með mínum nemendum. Ég hvet alla nemendur til að fara á netið og finna hugtökin og lesa sér til á sínu eigin móðurmáli. Þó að það sé auka vinna fyrir þau og mig þá horfi ég á þetta sem fjárfestingu til framtíðar og reyni að smita því

viðhorf til þeirra. Ég reyni að sýna þeim að það að geta talað nokkur tungumál sé styrkleiki þeirra.“

Stína svarar: „Ég meinti bara að þau tala ekki íslensku, veit alveg að þau eru ekki mállaus. En ég hef bara ekkert vitað af þessum vefsíðum. Það væri kannski gott ef þið sem hafið reynsluna mynduð deila því hér á fundum eða safna saman, svo að ég þyrfti ekki að finna upp hjólið.“

Hjördís, skólastjóri, grípur inn í: „Já, það er eitthvað sem er mjög brýnt, þetta þarf ekki að vera flókið.“

Ragga bættir við: „Já, ég get útbúið skjal á sameiginlega svæðinu þar sem við getum safnað saman hugmyndum til að nota í kennslunni.“

Umræður halda áfram og kennarar deila reynslusögum sínum. Nanna, samfélagsfræðikennari, segir: „Ég lenti í smá vandræðum nýlega í 7. bekk þegar ég var að fjalla um flóttamannastrauminn til Evrópu. Hún Amira frá Sýrlandi er hjá mér. Og ég sá alveg á henni að henni fannst það ekki þægilegt, hún var mjög þögul. Ég vissi ekki alveg hvernig ég ætti að taka á þessu – hvort ég ætti að draga hana inn í umræðuna eða hvort ég ætti bara að hætta að tala um þetta mál.“

Allir starfsmenn eru mjög hugsí yfir þessari dæmisögu en á endanum segir Hjördís: „Ég skil áhyggjur ykkar mjög vel. En fyrst og fremst þá þurfum við að vanda okkur – þá er ég að meina bæði hvernig við tölum um börn og hvernig við nálgumst þau. Það er engin ein rétt leið. Við getum ekki gert þetta alein en það er farsælast að vinna þetta í sameiningu, hjálpast að. Það er hins vegar mjög mikilvægt að við séum öll með sömu sýn, það er að öll börnin séu velkomin hér og að við tökum tillit til og virkjum styrkleika þeirra allra. En munum að hjálp-

ast að, nýta okkur þekkingu hvert annars, deila reynslu og upplýsingum.“

„Má ég bæta við einu?“ spyr Vignir kennari. Hjördís gefur honum orðið og hann heldur áfram: „Ég fór nýlega á málstofu á Menntakviku þar sem var fjallað um kennsluhætti sem hafa reynst vel í einum skóla á höfuðborgarsvæðinu. Kannski gætum við fengið kennara frá þessum skóla til að koma í heim-sókn og deila því sem þau gera?“

Hjördís segir í lokin: „Það er frábær hugmynd. Við skulum reyna að fá hann til að koma með erindi á næsta starfsmannafund okkar.“

Rýnt í starfshætti

Skólamenning, viðhorf og gildi

- Ræðið hvernig ólík viðhorf og gildi mætast í sögunni
- Greinið hvernig getur skólamenning og orðræða haft áhrif á viðhorf til nemenda af erlendum uppruna og skóla án aðgreiningar
- Greinið hvaða áhrif viðbrögð skólastjórans hafa á orðræðu og menningu

Fagmennska kennara

- Ræðið um hlutverk og mikilvægi fagmennsku
- Skoðið gagnrýnum augum samskipti kennara og (ó)öryggi þeirra
- Ræðið hvernig er hægt að efla fagmennsku kennara

Að skapa námsumhverfi án aðgreiningar

- Ræðið hvaða þætti þarf að hafa í huga við að skapa öruggt og uppbyggjandi námsumhverfi fyrir alla
- Ræðið hvaða leiðir þið mynduð fara við að skapa skóla það sem þetta er að takast
- Ræðið hvar er hægt að leita að upplýsingum um kennslu-hætti sem geta nýst í starfi með fjölbreyttan nemendahóp

Siðferðilegar hliðar

- Dragið fram siðferðilegar hliðar sögunnar
Er eitthvað sem betur má fara?

Dæmisagan greind

Hugtök: Fagmennska; Menningarnæmi; Stuðningur frá skóla-stjórnendum og samstarfsfólki; Samvinna og samábyrgð

Dæmisagan gefur hér mynd af aðstæðum þar sem kennarar vinna í því fjölmennningarlega samfélagi sem Ísland er orðið. Í sögunni má finna fyrir ööryggi starfsmanna, jafnvel með áratuga reynslu, eins og íslenskukennarinn Stína, en á sama tíma vilja til að takast á við áskoranir í sameiningu. Starf kennara er í sífelldri þróun af því að aðstæður breytast og þar með kröfurnar sem gerðar eru til þeirra. Margir kennarar, einkum á Íslandi, telja að með breytingunum hafi starfið orðið flóknara og væntingar til þeirra aukist (Hafdís Guðjónsdóttir, 2000). Góður kennari í samfélagi margbreytileikans sameinar í eitt námsefni, náms- og kennslufræði og kennslu-færni út frá nemendahópnum hverju sinni og þróar með sér menningarnæmi (Hafdís Guðjónsdóttir, Edda Óskarsdóttir, Anna Katarzyna Wozniczka og Karen Rut Gísladóttir, 2016). Hann gerir sér grein fyrir að allir þessir þættir hafa áhrif

og skipta máli í starfi með nemendum en í dæmisögunni er Nanna, samfélagsfræðikennari, mjög meðvituð um það þegar nýi nemandinn frá Sýrlandi byrjar í hennar bekk. Megindrifkrafturinn í starfi kennara er möguleikinn til að hafa áhrif á líf og nám nemenda, að sjá þá vaxa og þroskast. Starfshæfni þeirra byggist bæði á faglegri og persónulegri hæfni. Fagleg starfshæfni snýr að því hvernig kennarinn nýtir kunnáttu sína og færni en persónuleg starfshæfni að sjálfsþekkingu og trú á eigin getu til að ráða við starfið (Ragnhildur Bjarnadóttir, 2016). Þrátt fyrir að góð þekking á kennslufræði og tiltekinni námsgrein sé mikilvæg, þá er það einlæg tilfinning gagnvart starfinu, eldmóðurinn og ábyrgðin sem leiðir til þess að bæði kennari og nemendur vilja læra alla sína ævi (Day og Gu, 2010; Nieto, 2005).

Að hafa trú á því að geta gert hlutina, vera óhræddur við að gera mistök og vera tilbúinn til að prófa sig áfram tengist árangri og seiglu í starfi (Day og Gu 2010; Hafdís Guðjónsdóttir, 2000). Það sést hins vegar vel í dæmisögunni að stuðningur frá skólastjórnendum og samstarfsfólki getur skipt sköpum í að helga sig starfinu og öðlast seiglu í kennslu. Til að kennarar nái að vaxa í starfi þarf að huga að andlegri og líkamlegri vellíðan þeirra, tilfinningum og félagslegu umhverfi (Day og Gu, 2010). Nám á sér stað við félagslegar aðstæður og menning hvers samfélags og hvers skóla, viðhorfin og orðræðan hafa öll áhrif á reynslu og störf kennara. Kennarinn lærir af þeim samskiptum sem þróast í skólasamfélaginu og þau samskipti setja mark sitt á sjálfsmynd hans og fagmennsku (Hafdís Guðjónsdóttir, 2000). Kennarar þurfa því tíma og rými til að ræða saman, deila reynslu og styrkja hver annan því að menntun fyrir alla getur einungis þróast og dafnað með samvinnu og samábyrgð að leiðarljósi.

Heimildir:

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

Hafdís Guðjónsdóttir. (2000). *Responsive professional practice: Teachers analyze the theoretical and ethical dimensions of their work in diverse classrooms* (óbirt doktorsritgerð). University of Oregon, Eugene.

Hafdís Guðjónsdóttir, Edda Óskarsdóttir, Anna Katarzyna Wozniczka og Karen Rut Gísladóttir. (2016). Námsrými byggt á auðlindum nemenda. *Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2016 – Námsrými félagslegs réttlætis og menntunar án aðgreiningar*. Sótt af <http://netla.hi.is/ser-rit/2016/namsrymi-felagslegs-rettlætis-og-menntunar-an-adgreiningar-learning-spaces-for-inclusion-and-social-justice/003.pdf>

Nieto, S. (2005). *Why we teach*. New York: Teachers College Press.

Ragnhildur Bjarnadóttir. (2016). *Leiðsögn: Lykill að starfsmenntun og skólaþróun*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

15.

ÞAU LÆRA ÍSLENSKU BETUR OG EIGNAST VINI

Mörgum foreldrum innflytjendabarna og flóttabarna finnst mikilvægt að börnin þeirra taki þátt í frístundastarfi, svo að þau fái tækifæri til þess að eignast vini og efla félagstengsl, læra íslensku og skemmta sér.

Foreldrar Fatimu, sem er átta ára glaðlynd stúlka, eru afar þakklátir fyrir þau tækifæri sem hún fær til að hitta önnur börn og leika sér eftir skólann. Þau eru flóttafólk og hafa búið á Íslandi í tvö ár. Ég kynntist þeim í gegnum börnin mín sem eru vinir barna þeirra. Fjölskylda þeirra er barnmörg og að mörgu að huga á stóru heimili. Kostnaður við frístundastarf barnanna er jafnfamt mikill sem hefur leitt til þess að foreldrarnir hafa þurft að stytta tíma Fatimu í frístundastarfinu í skólanum. Foreldrarnir segja að hún sé mjög ósátt við þetta og skilji ekki hvers vegna hún er sótt í skólann þegar hin börnin fara í frístundastarfið. Faðirinn segir um börnin sín:

Já, frístundaheimili. Við drógum þátttöku þeirra til baka því við þurfum að borga í ár, en við getum það ekki, þú veist, við erum með tvö börn á leikskóla og við þurfum að borga. Við þurfum einnig að borga fyrir mat hinna tveggja í grunnskólanum, þannig við höfum

ekki efni á frístundaheimilinu. Ef við borgum frístundaheimilið og leiguna þá er enginn peningur eftir. Þeir voru ekki ánægðir með ákvörðun okkar en eins og ég sagði þér, þá höfum við ekki efni á því lengur.

Önnur hjón, Ali og Fahima eiga tvo drengi á grunnskólaaldri. Þeir sóttu báðir frístundaheimili við heimaskólann sinn en hættu eftir að fjölskylda þeirra fékk ekki lengur fjárhagsaðstoð þegar eitt ár af dvöl þeirra á Íslandi var liðið. Þeir eiga íslenska vini en móðir þeirra lýsir þó yfir áhyggjum yfir því að þeir tengist ekki bekkjarfélögum sínum nógu vel:

Þeir eiga vini en þú veist, íslensku krakkarnir eru ekki mjög tengdir okkar krökkum. Þeir spyrja mig oft hvers vegna svo sé og ég segi þeim, það er út af tungumálinu, þið eruð ekki með fullkomið tungumál, þið talið íslensku en það er ekki nóg.

Þeim finnst mikilvægt að börnin fái tækifæri til þess að eiga í samskiptum við önnur börn til þess að auka íslenskukunnáttu sína:

Allt félagsstarf hjálpar til þess að aðlagast meira og læra tungumálið betur. Ég vil að þau taki þátt. Meira að segja núna eru þau góð í tungumálinu. Þau lærðu að sjálfsögðu íslensku í gegnum samskipti þeirra við aðra.

Hjónin Aya og Adnan eru á sömu skoðun og telja mikilvægt að börn sín fái að njóta sín í frítíma sínum og fái tækifæri til þess að eignast vini. Aðspurð hvort þau hafi áhyggjur af þeim þegar þau taki þátt í frítímastarfi svarar Adnan:

Þvert á móti, þau læra íslensku betur og eignast vini ... Þau læra heilmikið, við viljum að þau taki þátt. Við hvetjum þau alltaf til þess að eign-

ast góða vini ... Þú veist, þeir geta þá einnig hjálpað þeim með tungumálið og þau læra af þeim.

Starfsfólk skóla og frístundaheimila er sammála foreldrum um mikilvægi þess fyrir félagsleg tengsl og íslenskukunnáttu barnanna að þau taki þátt í frístundastarfinu en skilja að kostnaðurinn er fjölskyldunum þungur baggi. Erfitt hefur reynst að fá fjárhagslegan stuðning frá sumum sveitarfélögum til að börnin geti tekið fullan þátt í frístundastarfinu.

Rýnt í starfshætti

Viðhorf og gildi

- Skoðið hvaða viðhorf og gildi liggja til grundvallar afstöðu foreldra annars vegar og starfsfólks frístundamiðstöðva hins vegar um mikilvægi frístundastarfs fyrir börn

Þátttaka og samskipti

- Ræðið hvaða leiðir eru færar til að auka þátttöku flóttabarna í frístundastarfi
- Ræðið hvaða tækifæri önnur en þátttaka í frístundastarfi bjóðast börnum til að auka samskipti þeirra við jafnaldra

Fagleg þekking og starfshættir

- Ræðið mikilvægi frístundastarfs fyrir innflytjendabörn og flóttabörn

Siðferðilegar hliðar

- Dragið fram siðferðilegar hliðar sögunnar.
Er eitthvað sem betur má fara?

Dæmisagan greind

Hugtök: Félagstengsl; Samskipti; Aðlögun;
Félags- og efnahagsleg staða

Örsögur foreldranna fjalla um þátttöku flóttabarna í frítíma-
starfi á höfuðborgarsvæðinu og hvaða hlutverki það gegnir í
aðlögunarferli barnanna í endurbúsetuferlinu. Lítil þekking
er til um málefni flóttabarna í frítímastarfi hérlandis en fyrri
rannsóknir benda til þess að þau standi höllum fæti í sam-
anburði við íslenska jafnaldra sína. Niðurstöður rannsókna
sem unnar hafa verið í þessum málaflokki benda til þess að
flóttabörnum gangi illa að feta sig áfram í frítímastarfi (Guð-
björg Ottósdóttir og Helena N. Wolimbwa, 2011). Íslenskar
rannsóknir á félagsmiðstöðvum (Eygló Rúnarsdóttir, 2011)
og frístundaheimilum (Kolbrún Þ. Pálsdóttir, 2012) benda til
þess að frítímastarf geti gegnt jákvæðu hlutverki í lífi barna
og ungmenna, ekki síst félagslegu hlutverki. Frístundaheim-
ilin veita börnum tækifæri til að verja stórum hluta dags í
íslensku málumhverfi og hátt hlutfall barna, sérstaklega í 1.
og 2. bekk, fer þangað beint eftir að skóladegi lýkur. Frítíma-
starf gegnir einnig mikilvægu hlutverki í menntun ungra
barna. Þar á sér stað óformlegt nám en frá uppeldisfræðilegu
sjónarhorni bjóða tómstundir börnum upp á ýmis tækifæri til
þess að læra, mynda félagsleg tengsl og þroskast (Kolbrún Þ.
Pálsdóttir, 2012; Morrissey og Werner-Wilson, 2005).

Enn fremur hefur komið fram í nýlegri rannsókn að augin
þátttaka í frístundastarfi, sem var hluti af þróunarverkefni í
Fellaskóla, „auðveldaði, að mati starfsfólks og foreldra, börn-
unum sem áður fóru heim að mynda vináttubönd og styrkja
tengsl, sem er í takt við fyrri rannsóknir“ (Kolbrún Páls-
dóttir, Brynja Elísabeth Halldórsdóttir og Ester Helga Líneyj-
ardóttir, 2014).

Niðurstöður rannsóknar Hrefnu Guðmundsdóttur og Hönnu Ragnarsdóttur (2013) á líðan, félagslegum tengslum og þátttöku nemenda í 5.-7. bekk í grunnskóla eru m.a. þær að börn sem búa á heimili þar sem a.m.k. annað foreldrið talar annað mál en íslensku standa höllum fæti félagslega. Auk þess líður þeim verr en jafnöldrum sínum, er frekar strítt, eyða minni tíma með jafnöldrum og eiga auk þess færri vini. Þau taka síður þátt í skipulögðu frítímastarfi en jafnaldrar þeirra sem búa á heimilum þar sem íslenska er töluð. Enn fremur telja þær að börn sem búa á heimilum þar sem hvorugt foreldri talar íslensku séu í enn meiri áhættuhóp hvað varðar vanlíðan og stríðni (Hrefna Guðmundsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir, 2013). Ýmsar rannsóknir benda þannig til þess að þátttaka flóttabarna og barna af erlendum uppruna í frístundastarfi sé afar mikilvæg.

Heimildir

Eygló Rúnarsdóttir. (2011). „*Maður lærir líka að vera góður*“: *Sýn unglinga á félagsmiðstöðvar og eigin þátttöku í starfi þeirra* (lokaverkefni til MA-gráðu). Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <https://skemman.is/handle/1946/7715>

Guðbjörg Ottósdóttir og Helena N. Wolimbwa. (2011). *Flóttabörn á Íslandi. Rannsókn á viðhorfum og reynslu flóttabarna*. Ritroð um rannsóknarverkefni á sviði félagsráðgjafar (fjórða hefti). Rannsóknastofnun í barna- og fjölskylduvernd. Sótt af <https://skemman.is/bitstream/1946/10778/1/ritrodIV-2-LOKA%C3%9ATG%C3%81FA.pdf>

Hrefna Guðmundsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir. (2013). Líðan, félagsleg tengsl og þátttaka nemenda í 5.-7. bekk grunnskóla í frístundastarfi: Samanburður á svörum barna eftir móðurmáli töluðu heima. *Tímarit um menntarannsóknir*,

10, 123-140. Sótt af http://timarit.is/view_page_init.jsp?pageId=6689508

Kolbrún Þ. Pálsdóttir. (2012). *Care, learning and leisure: The organisational identity of after-school centres for six-to nine-year old children in Reykjavík* (doktorsritgerð). Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <https://skemman.is/handle/1946/16754>

Kolbrún Þ. Pálsdóttir, Brynja Elísabeth Halldórsdóttir og Ester Helga Líneyjardóttir. (2014). Viðhorf til samþættingar skóla- og frístundastarfs í fjölmenningskóla. *Tímarit um menntarannsóknir*, 11, 110-132.

Morrissey, M. K., og Werner-Wilson, R. J. (2005). The relationship between out-of-school activities and positive youth development: An investigation of the influences of communities and family. *Adolescence*, 40 (157), 67-85.

16.

ALLIR KRAKKAR LESA EINU SINNI Í VIKU FYRIR KENNARANN

Yngsti sonur minn Bjarki og Asiri besti vinur hans horfa ábúðarfullir á mig þegar ég kem heim úr vinnunni. „Mamma hans Asiri þarf að tala við þig,“ segir Bjarki. Jæja, hugsa ég. Ætli Bjarki hafi gert eitthvað af sér þarna heima hjá þeim. Subaja, mamma Asiri, hefur kíkt til mín nokkrum sinnum til að spjalla um daginn og veginn, hún talar smávegis íslensku en það sem hamlar því mest að ég skilji hana er að hún er hól-góma sem ekki hefur verið lagað og það hefur mikil áhrif á framburðinn. „Ég átti að hringja í hana þegar þú værir komin heim,“ segir Asiri og grípur símann. Asiri er 8 ára, jafnaldri Bjarka en þeir eru hvor í sínum bekknum.

Subaja kemur að vörmu spori, ég býð henni te og við setjumst við borðstofuborðið. „Ég var í foreldraviðtali í dag,“ segir Subaja „og kennarinn sagði að Asiri væri orðinn svolítið óþekkur svo ég á að banna honum að vera í tölvunni. Ég veit ekki alveg hvernig ég á að gera það því stundum er ég að vinna mikið í eldhúsinu á spítalanum og þá er ég ekki heima til að passa það.“ Ég samsinni henni með að það geti einmitt verið erfitt að hafa stjórn á þessu og það séu margir krakkar sem fara mikið í tölvuna. Ég sting uppá að kannski væri hægt að gera

einhverja stundaskrá fyrir Asiri til að fara eftir, ég er þó ekki alveg viss um að Subaja skilji hvað ég er að fara. Ég held að þessi ljúfi drengur sé nú ekki á neinum jaðri með tölvunotkun fram yfir jafnaldra, hann fer t.d. í frístundaheimili alla daga til kl. 17 meðan margir á þessum aldri fara einir heim. Svo ég spyr um hvað annað hafi komið fram í viðtalinu. „Asiri hefur líka farið mikið aftur í lestri. Ég á líka erfitt með að láta hann lesa heima því ég skil ekki mikið íslensku og ég held að hann segi stundum ekki rétt þegar hann segir að hann sé búinn að lesa blaðsíðurnar.“ Þetta finnst mér ekki gott að heyra og mig langar virkilega til að reyna að aðstoða hana með þetta. „En spurðir þú kennarann hvort hann gæti þá kannski lesið oftast fyrir hana í staðinn?“ Subaja játar því, „En hún sagði að allir krakkar lesi bara einu sinni í viku fyrir kennarann.“ Ég verð eiginlega orðlaus, hvernig má það vera að foreldri af erlendum uppruna sem biður um stuðning við lestur barnsins fái svona svar. „Þetta finnst mér skrítið svar,“ segi ég um leið og ég reyni að hugsa upp einhverjar leiðir til að benda henni á. „Hvað með frístundaheimilið? Væri hægt að spyrja hvort þar væri hægt að láta hann lesa stöku sinnum?“ Þó það væri bara vikulega þá væri það samt heilmikil viðbót við eina skiptið sem hann les fyrir kennarann. Subaja tekur jákvætt í þetta en segist ekki treysta sér til að ræða við frístundaheimilið svo ég býðst til þess að gera það og fæ leyfi til þess. Við kveðjumst að loknu spjalli, ég finn að Subaja er leið yfir deginum og ég finn að orð kennarans hafa mikil áhrif á hana.

Daginn eftir fer ég sjálf í foreldraviðtal og ákveð að mæta snemma og heyra aðeins í aðstoðarskólastjóranum um hvort þetta svar sem kennarinn gaf Subaju geti kannski verið misskilningur. „Þetta er rétt skilið hjá henni, svona er bara staðan hjá okkur. Það væri kannski hægt að benda þeim á heimanámsaðstoð Rauða krossins á Borgarbókasafninu á

mánudögum.“ Ég spyr „Stendur til boða að Asiri fái fylgd þangað úr frístundaheimilinu eins og þau fylgja krökkum á fótboltaæfngar í hverfinu?“ Hann segist ekki vita til þess. „En hvað með frístundina sjálfa, heldur þú að ég gæti athugað hjá þeim hvort þau gætu kannski látið hann lesa einu sinni í viku, það ætti nú ekki að taka mikinn tíma?“ Aðstoðarskólastjórinn svarar nokkuð argur í málrómi „Nei, þau eru ekkert í svoleiðis vinnu. En nú ert þú búin að koma með þetta mál til mín svo ég get ekki annað en farið með það áfram. Ég mun ræða við kennarann um hvað þeim fór á milli.“ Þar með endar samtalið.

Rýnt í starfshætti

Viðhorf og gildi

- Veltið fyrir ykkur hvaða viðhorf og gildi einkenna þessa sögu
- Ræðið hvað einkennir afstöðu kennara Asiri til móðurinnar, til Asiri; og afstöðu aðstoðarskólastjórans til málsins
- Veltið fyrir ykkur afstöðu mömmu Bjarka
- Veltið fyrir ykkur sjónarhorni Subaju

Samstarf

- Skoðið gagnrýnum augum hvernig foreldrafundur Subaju og kennarans virðist hafa farið fram
- Dragið fram hvað hefði mátt betur fara
- Setjið fram hvaða ályktanir hægt er að draga af sögunni varðandi samstarf milli heimilis og skóla og milli skólastjórna, kennara og frístundaheimilis
- Ræðir leiðir til að bæta samskipti við foreldra

Vinnubrögð og fagmennska

- Skoðið gagnrýnum augum hvort vinnubrögð kennarans falla undir hugmyndafræði skóla fyrir alla
- Setjið fram hvaða ályktanir hægt er að draga af viðbrögðum kennarans gagnvart Asiri (sbr. pæling um tengingu skjátíma og hegðunar í tímum)
- Veltið fyrir ykkur ástæðu þess að túlkur var ekki viðstaddur í viðtalinu

Dæmisagan greind

Hugtök: Foreldrasamstarf; Sveigjanleiki í skólastarfi; Stuðningur við nemendur af erlendum uppruna; Kennsluhættir; Fagmennska; Viðhorf

Dæmisagan segir frá Subaju, móður Asiri, sem leitar til nágrannakonu, móður Bjarka besta vinar Asiri, eftir stuðningi og samræðu um erfitt foreldraviðtal. Í foreldraviðtalinu skilur Subaja það svo að hún sé beðin um að draga úr tölvu-notkun drengsins af því að hann sé óþægur í skólanum og að hún þurfi að láta hann lesa oftar heima þar sem honum fari ekki nægilega vel fram í lestri. Svo virðist sem hún hafi ekki notið stuðnings túlks í viðtalinu. Þegar nágrannakonnan ræðir síðan við aðstoðarskólastjóra um lausnir virðist ekki vera auðvelt að finna þær.

Í upplifun móðurinnar af fundinum kemur fram ákveðin afstaða skólans til drengsins og móðurinnar. Fyrsta og stærsta umhugsunarefnið er þó að ekki hafi verið túlkur í viðtalinu en samkvæmt Mannréttindastefnu Reykjavíkurborgar á að veita foreldrum af erlendum uppruna túlkapjónustu til að tryggja að þau hafi greiðan aðgang að þjónustu borgarinnar (Skýrsla starfshóps um þýðingar- og túlkapjónustu Reykjavíkurborgar, 2017).

Annað umhugsunarefni er það sem virðist vera skortur á sveigjanleika og lausnarmiðaðri hugsun af hendi kennarans sem ýtir vanda Asiri yfir á móðurina en býður ekki upp á lausnir innan skólans. Sveigjanleiki og lausnamiðuð hugsun er það sem þarf til að menntun fyrir alla gangi upp (Edda Óskarsdóttir, 2017). Auk þess er mikilvægt að skólar séu leiðandi og hvetjandi gagnvart foreldrum þannig að virkt og gagnkvæmt samstarf myndist varðandi nám nemenda (Hermína Gunnþórsdóttir, Stéphanie Barillé og Markus Meckl, 2017)

Viðhorf kennara hefur áhrif á það hversu auðvelt eða flókið það er að koma á skólastarfi sem tekur á móti og styður við alla nemendur (Avramidis, Bayliss og Burden 2000), það er að segja, kennslufræði skóla fyrir alla er mikilvægt hugtak þar sem hún snýst um það hvernig skóli án aðgreiningar lítur út í meðförum kennarans og hvað þarf til að stefnan verði að raunveruleika. Kennslufræði skóla fyrir alla, eða skóla án aðgreiningar, byggir þannig á viðhorfum, hæfni og þekkingu kennara til að láta hugmyndafræðina ganga upp (Florian og Black-Hawkins, 2011). Með þessari kennslufræði er stefnt að því að teygja á því sem myndi kallast almennt nám þannig að það nái til allra nemenda. Enn fremur kemur hér inn hugmyndin um *umbreytileika* (e. transformability) en það er sú hugmynd að geta eða hæfni sé ekki föst heldur að allir nemendur geti þroskast og lært. Þessi nálgun hvetur kennara til að taka ábyrgð og eignarhald á öllum nemendum sínum, námi þeirra og þroska, og til að tileinka sér jákvæð viðhorf og þá trú að allir nemendur geti lært og verið virkir þátttakendur í bekkjarstarfi (Ahmmed, Sharma og Deppeler, 2012).

Heimildir

Ahmmmed, M., Sharma, U., og Deppeler, J. (2012). Variables affecting teachers' attitudes towards Inclusive education in Bangladesh. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 12(3), 132-140.

Edda Óskarsdóttir (2017). *Constructing support as inclusive practice: A self-study* (óbirt doktorsritgerð). University of Iceland, School of Education, Reykjavík. Sótt af <https://opin-visindi.is/handle/20.500.11815/388>

Hermína Gunnþórsdóttir, Stéphanie B. og Markus M. (2017). Nemendur af erlendum uppruna: Reynsla foreldra og kennara af námi og kennslu. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 26(1-2), 1-19.

Florian, L. og Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37, 813-828. Sótt af <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>

Sharma, U. (2018). Preparing to teach in inclusive classrooms. *Oxford research encyclopedia of education*. 20th Dec. 2018. Sótt af <http://oxfordre.com/education/view/10.1093/acrefore/9780190264093.001.0001/acrefore-9780190264093-e-113>

17.

HÉR TÖLUM VIÐ ÍSLENSKU

„Má ég ræða aðeins við þig?“ spurði ég Guðrúnu aðstoðarskólástjóra. Guðrún benti mér að koma inn og loka hurðinni á eftir mér. Ég hafði nú ekki oft rætt við Guðrúnu, var bara búinn að kenna við skólann í hálft ár en ég vonaði að hún gæti leyst úr ákveðnu máli fyrir mig.

„Hvað get ég gert fyrir þig, Finnur minn?“ spurði Guðrún hlýlega.

„Sko, ég er að velta fyrir mér hvort það sé óskrifuð regla hér í skólanum að nemendur eigi bara að tala íslensku í kennslustundum. Ég nefnilega leyfi þeim að nota sín eigin tungumál til að ræða saman og útskýra hvert fyrir öðru í samfélagsfræðinni sem ég kenni en um daginn kom hún Helga til mín og sagði að krakkarnir myndu aldrei ná íslenskunni ef ég leyfði þetta. Hún sagðist vera með skýra reglu hjá sér að það mætti bara tala íslensku í tímum en þau mættu tala sitt mál í frímínútunum. Hún sagði að Hafdís, sem kennir íslensku sem annað mál, legði mikla áherslu á þetta.“

„Já, það var tekin ákvörðun um þetta fyrir nokkrum árum – við höfum ekki sett þetta á blað í skólastefnunni beint en höfum reynt að beina því til kennara að þeir hafi stefnu um að

nemendur tali íslensku í kennslustundum. Við höfum greinilega gleymt að ræða þetta við þig.“

„Já – ég man allavega ekki eftir að hafa heyrt þetta fyrr en nú. Ég á samt erfitt með að sjá hvernig það gengur að banna þeim að tala sitt eigið mál þegar það getur nýst þeim til að skilja íslenskuna – sérstaklega ef þau geta stutt hvert við annað eins og ég sé nemendurna gera hjá mér. Þau þurfa að þróa skilninginn líka á sínu eigin máli til að geta yfirfært þekkinguna. Mér finnst það frekar mikilvægt og ég held að þau verði öruggari með sig ef við viðurkennum þeirra eigin mál.“

„Þetta snýst nú ekki um að viðurkenna þeirra eigið mál. Það er nú ýmislegt gert hérna til að fagna fjölmenningu. En það er reynsla okkar að í sumum bekkjum þar sem eru til dæmis margir pólskir krakkar, að við vitum ekkert hvað þau eru að tala um þegar þau tala saman á pólsku, til dæmis í hópavinnu, og þau trufla bara hina með því að tala á sínu eigin máli. Svo eiga þau að læra íslensku hjá okkur.“

„Er þá gerð krafa um að ég breyti kennsluháttum mínum eða má ég fylgja sannfæringu minni?“

„Ja, þér virðist ganga vel með krakkana og ég hef séð að þú ert vinsæll meðal þeirra en ég bið þig að velta því vel fyrir sér hvort þau eru að nýta eigið mál til að læra eða bara til að spjalla. Þú gætir gert tilraun í eina viku og prófað að leggja áherslu á að það sé eingöngu töluð íslenska í tímum og séð hvernig það gengur. Væri það mögulegt? Við getum svo hist aftur eftir vikuna og rætt hvernig til tókst.“

Rýnt í starfshætti

Viðhorf og gildi

- Skoðið hvaða viðhorf og gildi liggja til grundvallar afstöðu kennarans og aðstoðarskólustjórans (skólans) gagnvart tvítyngi
- Ræðið hvernig ólík viðhorf og gildi mætast í sögunni

Fagleg þekking og viðhorf

- Greinið hvernig traust og samskipti milli kennara og skólustjóra kemur fram í sögunni
- Ræðið hvernig óskrifaðar reglur geta haft áhrif á kennara sem er að byrja á nýjum vinnustað
- Skoðið hvernig sjálfstæði og ábyrgð kennara á eigin kennslu stendur gagnvart stefnu skólans og hvernig hægt er að finna lausn á ágreiningi

Móðurmál og fjöltyngi

- Greinið á hvaða hátt kennarar geta skapað rými fyrir móðurmál nemenda í kennslustofunni með það fyrir augum að styrkja nám þeirra?

Siðferðilegar hliðar

- Ræðið afstöðu ykkar til réttinda barna og málnotkunar þeirra

Dæmisagan greind

Hugtök: Tvítyngi (fjöiltyngi); Íslenska sem annað mál

Dæmisagan hér að ofan fjallar um ólíka afstöðu gagnvart því að nemendur noti móðurmál í kennslustundum. Skólinn sem hér um ræðir hefur tekið þá afstöðu að eingöngu skuli vera töluð íslenska í kennslustundum en nemendur megi tala sín eigin mál þar fyrir utan. Kennarinn er á öðru máli og er afstaða hans sú að það að leyfa nemendum að beita móðurmáli sínu í kennslustundum geti stutt við nám þeirra.

Margir fræðimenn telja að notkun móðurmáls í skólum séu sjálfsögð mannréttindi (Skutnabb-Kangas o. fl., 2009) og niðurstöður rannsókna styðja mikilvægi þess að móðurmál nemenda séu sýnileg og töluð í skólum. Þannig sé svokallað *fjöiltyngi* farsælast í menntun barna sem eru með annað móðurmál en það sem er ráðandi í skólum (meirihlutamál). Rannsóknir sýna að fjöiltyngi styrki og hafi jákvæð áhrif á námsárangur en það hafi neikvæð áhrif að loka á móðurmálið (Birna Arnbjörnsdóttir, 2007).

Í Aðalnámskrá er sérstakur kafli um íslensku sem annað tungumál. Þar er rætt um virkt tvítyngi og hversu mikill fjársjóður býr í hverjum þeim sem hefur móðurmálsfærni í fleiri en einu tungumáli (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013). Talið er brýnt að nota móðurmál nemenda í skólastarfi og tengja það við meirihlutamál í daglegri kennslu. Þannig er álitid að sterk staða í móðurmáli sé grunnur að því að læra nýtt mál, að það styðji við nám í lestri og ritun sem er forsenda þess að geta tileinkað sér námsefni skólans (Íslensk málstefna, 2013). Hér skiptir þó aldur barna og fjöldi ára sem þau hafa búið á Íslandi meginmáli varðandi hvort og hvenær þörf sé fyrir að að þau beiti móðurmáli í skólastarfi.

Fram hefur komið að fræðimenn eru ekki sammála um gagnsemi þess að nota móðurmál í skólum. Sumir vilja meina að það sé skólans að tryggja að nemendur af erlendum uppruna nýti skólatímann í uppbyggilegt íslenskunám (sjá meðal annars Sigríði Ólafsdóttur o. fl., 2016). Í ljósi þessara tveggja sjónarmiða má segja að það sé í höndum hvers kennara að þekkja nemendur sína og kunnáttu þeirra í málinu og að taka ákvörðun um hvenær viðeigandi er að tala annað mál en íslensku í kennslustundum. Hann getur þannig metið stöðuna hverju sinni, jafnvel útbúið bekkjarreglur í samráði við nemendur um undir hvaða kringumstæðum verði að tala íslensku (sjá um þetta m.a. í bók Mariana Souto-Manning og Jessica Martell, 2016, bls. 26-27).

Rannsóknir benda til þess að nemendum af erlendum uppruna líði ekki nógu vel í íslenskum skólum og ungmennti með annað móðurmál en íslensku eru síður líkleg til að fara í framhaldsskóla en þau sem hafa íslensku að móðurmáli. Þau fyrrnefndu eru einnig líklegri til að hverfa úr framhaldsnámi en hingað til hafa tölur varðandi nemendur með erlent móðurmál ekki verið nákvæmlega skráðar hjá íslenskum stofnunum (Hulda Karen Daníelsdóttir og Hulda Skogland, 2018). Það er því mikilvægt að efla sjálfsmynd nemenda með annað móðurmál en íslensku með því að nýta þær auðlindir sem búa í þekkingu þeirra og færni í eigin móðurmáli og að stuðla að því að þeir viðhaldi málinu og fái tækifæri til að nýta það í daglegu skólastarfi (Aðalnámskrá grunnskóla, 2013; Souto-Manning og Martell, 2016).

Heimildir

Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið. (2013). Mennta- og menningarmálaráðuneyti, Reykjavík. Aðgengilegt á <http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefing-efni/namskrar/adalnamskra-grunnskola>

Birna Arnbjörnsdóttir. (2007). Samfélag málnotenda: Íslendingar, innflytjendur og íslenskan. *Ritið*, 1, 63-81.

Hulda Karen Daníelsdóttir og Hulda Skogland. (2018). *Staða grunnskólanemenda með íslensku sem annað tungumál. Greining á stöðu og tillögur um aðgerðir*. Reykjavík: Menntamálastofnun.

Íslensk málnefnd. (2013). *Ályktun um stöðu íslenskrar tungu 2013*. Aðgengilegt á: <https://islenskan.is/images/alyktun-IM-2013.pdf>

Souto-Manning, M. og Martell, J. (2016). *Reading, writing, and talk: Inclusive teaching strategies for diverse learners, K-2*. New York: Teachers College Press

Sigríður Ólafsdóttir, Freyja Birgisdóttir, Hrafnhildur Ragnarsdóttir og Sigurgrímur Skúlason. (2016). Orðaforði og lesskilningur hjá börnum með íslensku sem annað mál: Áhrif aldurs við komuna til Íslands. *Netla, sérrit um læsi*. Sótt af <https://rafhladan.is/bitstream/handle/10802/11882/003.pdf?sequence=1>

Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Panda, M. og Mohanty, A. K. (2009). Multilingual education concepts, goals, needs and expense: English for all or achieving justice? Í Skutnabb-Kangas, T., Phillipson, R., Mohanty, A. K. og Panda, M. (ritstjórar) *Social justice through multilingual education*. Bristol, UK: Multilingual Matters.

18.

ERU ALLIR UM BORD?

„Hvað voðalega er hún þreytt alltaf hún Sigrún,“ hugsar Hallgrímur skólastjóri þegar hann mætir fagstjóra nýbúadeildarinnar við kaffivélina laust fyrir klukkan 8 einn morguninn. Sigrún, fagstjórinn, virðist vera farin að hafa litla ánægju af starfinu síðasta árið. Hallgrímur er búinn að vera skólastjóri við skólann síðastliðin 2 ár og er strax farinn að setja töluvert mark á skólastarfið. Hallgrímur trúir að með því að leggja áherslu á vellíðan nemenda og skýra árangurmælikvarða megi snúa vörn í sókn í skólanum en námsárangur nemenda hefur ekki verið eins góður og væntingar standa til. Áherslur Hallgríms um breytingar og hversu skörulega hann hefur fylgt þeim virðast vera farnar að borga sig. Skólinn hefur sýnt miklar framfarir á samræmdu prófunum á milli ára og allt virðist vera á réttri leið.

„Sigrún, ég hef áhyggjur af þér, þú virðist vera eitthvað svo þreytt upp á síðkastið,“ segir Hallgrímur og horfir áhyggjufullur á Sigrúnu.

„Ég veit, ég þarf að tala við þig“, segir Sigrún. „Ég get ekki lengur sinnt nýbúadeildinni svona, eins og ég er búinn að gera sl. tvö ár.“

„Hvað meinarðu?“ spyr Hallgrímur áhyggjufullur.

„Eftir að deildarstjórastaðan var lögð niður, og stjórnunartímar teknir af mér þá get ég bara ekki sinnt þessu starfi eins og ég hef metnað til,“ segir Sigrún með áherslu.

„Það kemur mér á óvart að þú segir þetta. Ég hélt að þú vissir að ég er að berjast við skólaskrifstofuna til að ná þessum peningum til baka,“ segir Hallgrímur.

„Ég veit það Hallgrímur en ég get ekki sinnt ein öllum þessum börnum. Þau þurfa meira en bara að læra íslensku,“ segir Sigrún.

„Já, en þú ert ekki ein, Sigrún. Ég setti í íslenskukennsluna með þér bæði Gunnar og Höllu. Þið eruð teymi nýbúadeildarinnar og þú ert þeirra fagstjóri. Þið eruð sérfræðingarnir í þessum málum og ég treysti ykkur til að fara með þessi mál. Auk þess erum við enn að fylgja eftir móttökuáætluninni sem var hér áður en ég kom, þannig að ég hélt að þetta væri allt í föstum skorðum.“

Sigrún horfir á Hallgrím, hugsar stutta stund og segir svo: „Já, en málið er að sú stefna, móttökuáætlunin, var gerð með annan strúktúr í huga en við höfum núna. Núna er ég sú eina hérna við skólann sem er að sinna þessum börnum á annan hátt en bara að kenna þeim íslensku. Auk þess sneri móttökuáætlunin að skólanum í heild en ekki eingöngu deildinni. Gunni og Halla eru frábær sem íslenskukennarar en starf nýbúadeildarinnar snýst um annað og meira en að kenna íslensku.“

„Já, ég veit það, þú veist að mín megináhersla er vellíðan nemenda og það á líka við um erlendu nemendurna og fjölskyldur þeirra. Og þú veist líka að ég hef miklar væntingar til árangurs nemendanna. Mér sýnist þetta vera að virka, öll tölfræði skólans sýnir það.“

„Já, ég veit það. En stundum hef ég á tilfinningunni að þú áttir þig ekki á því um hvað fjölmennningarlegt skólastarf snýst í raun og veru.“

„Allt í lagi, ég er til í að hlusta. Hvað eigum við að gera?“

Rýnt í starfshætti

Viðhorf og gildi

- Skoðið hvaða viðhorf og gildi hafa leitt til þessara samskipta
- Ræðið hvernig ólík viðhorf og gildi mætast í sögunni
- Greinið hvaða viðhorf og gildi leiða samtal þeirra

Samskipti stjórnenda og starfsfólks

- Skoðið með gagnrýnum augum samskipti Hallgríms og Sigrúnar
- Dragið fram þætti um mikilvægi skýrrar stefnu í þessari dæmisögu og hversu þýðingarmikið það er fyrir stjórnendur og starfsfólk að móta sameiginlega sýn á skóla án aðgreiningar

Siðferðilegar hliðar

- Dragið fram siðferðileg atriði sem koma fram í sögunni
- Eru einhverjir siðferðilegir þættir sem ekki voru hafðir í heiðri samkvæmt sögunni?

Dæmisagan greind

Hugtök: Forysta; Áhersluatriði skólastjóra; Tengsl við starfsfólk; Stefnumörkun og framkvæmd

Þessi dæmisaga dregur upp mynd af samskiptum skólastjóra og fagstjóra nýbúadeildar. Skólastjórinn hefur augskýrnilega áhyggjur af fagstjóranum, Sigrúnu, og því að hún virðist ekki hafa eins mikla ánægju af starfi sínu og hún hafði áður. Í samtali þeirra má sjá að eitthvað ber í milli í skilningi þeirra hvað varðar starfsemi nýbúadeildarinnar og hvert hlutverk þeirra er sem þar starfa.

Á síðustu 20 árum hafa komið fram hugmyndir í stjórnun og forystu sem halda fram kostum dreifðrar forystu. Meginforsenda dreifðrar forystu er sú trú að það sé ekki á færi eins einstaklings að veita forystu, í þessu tilviki skólastjóra, heldur sé sem flestum veittur möguleiki á að taka þátt í forystu skólans, m.a. til að tryggja að sem flest sjónahorn komi fram (Sergiovanni, 2006; Spillane, 2005). Í framhaldi af þessari hugmyndafræði hefur sú skoðun verið sett fram að meginmarkmið forystu skóla sé að stuðla að félagslegum jöfnuði meðal nemenda með ólíkan bakgrunn (Ryan, 2006, 2016). Þá hefur Woods (2005, 2015) talað fyrir auknu lýðræði í stjórnun og forystu með það að markmiði að koma til móts við aukinn menningarlegan fjölbreytileika í skólum. Bæði Ryan og Woods hafa lagt áherslu á að beina sjónum sérstaklega að minnihlutahópum og reyna að styrkja þá til að setja mark sitt á skólastarfið.

Á síðustu 3 til 4 árum hafa rannsóknir á skólastarfi í auknum mæli beinst að ábyrgri forystu um fjölmennningarleg efni (e. culturally responsive leadership) (Santamaría og Santamaría, 2015). Þessar rannsóknir gefa vísbendingar um mikilvægi þess að skólar geri miklar kröfur um árangur allra nemenda,

flétti sögu, gildi og þætti úr menningu ólíkra nemenda skólans inn í skólanámskrána og stuðli þannig að aukinni meðvitund nemenda og kennara um ójöfnuð í samfélaginu (Santamaría og Santamaría, 2015). Með þessari áherslu er m.a. reynt að stuðla að því að erlendir nemendur öðlist samskonar eignarhald (e. ownership) á skólanum sínum og innlendir nemendur.

Dæmisagan vekur einnig upp spurningu um mikilvægi þess að stjórnendur tengi þær áherslur sem þeir brenna fyrir við aðra þætti, s.s. hvernig megi stuðla að auknum námsárangri allra nemenda. Sagan endurspeglar þannig mikilvægi þess að stjórnendur nái samkomulagi við starfsfólk um þau málefni eða verkefni sem þeir leggja á áherslu á í skólastarfinu. Í því sambandi má benda á skrif Fullan (2016) og Kotter (2012) um mikilvægi þess að stjórnendur reyni að ná samkomulagi um áherslur þannig að til verði sameiginleg sýn á hvað á skuli gera og af hverju.

Heimildir

Fullan, M. (2016). The elusive nature of whole system improvement in education. *Journal of Educational Change*, 17(4), 539-544. <http://dx.doi.org/10.1007/s10833-016-9289-1> Sótt af <https://search.proquest.com/docview/1847546886?accountid=28822>

Kotter, J.P. (2012). *Leading change*. Boston: Harvard Business Review Press.

Santamaría, L. J. og Santamaría, A. P. (2015). Counteracting educational injustice with applied critical leadership: Culturally responsive practices promoting sustainable change. *International Journal of Multicultural Education*, 17(1), 22-41. Sótt af www.scopus.com

Ryan, J. (2006). *Inclusive leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Ryan, J. (2016). Promoting inclusion in Ontario: Principals' work in diverse settings. *International Studies in Educational Administration (Commonwealth Council for Educational Administration & Management (CCEAM))*, 44(2), 77-93.

Sergiovanni, T. J. (2006). *The principalship. A reflective practice perspective* (5. útg.). Boston: Pearson.

Spillane, J. P. (2005). Distributed leadership. *The Educational forum*, 69(2), 143-150.

Woods, P. A. (2005). *Democratic leadership in education*. London: Paul Chapman.

Woods, P. A. (2015). Distributed leadership for equity and learning. *Revista Lusófona de Educação*, 30(30), 175-187.

19.

NÝ STEFNA TEKIN

Þetta var búinn að vera langur fundur í Sléttuskóla, margar tilkynningar og mikið rætt um vorferðalögin sem framundan voru í öllum árgöngum. Fólki var greinilega tilbúið að fara að ljúka skólaárinu, kominn hálfgerður sumarfiðringur í mannskapinn. Ég kveið fyrir næsta lið á dagskránni: Að tilkynna starfsfólkinu breytt fyrirkomulag á móttöku nýbúa í bæjarfélaginu. Ég átti von á að því yrði ekki tekið neitt sérstaklega vel en það þýddi ekki að draga það. Ég þekki mitt fólk enda hef ég verið skólastjóri það lengi að ég gat næstum sagt hver viðbrögðin yrðu hjá hverjum og einum.

„Nú hefur skólanefnd tekið ákvörðun um að leggja niður móttökudeildina í Lautarskóla næsta haust.“ Það mátti heyra nokkra grípa andann á lofti og ég hélt áfram: „Skólanefndin telur að það sé best að börn af erlendum uppruna fari beint í sinn hverfissskóla í stað þess að fara fyrst í Lautarskóla til að læra íslensku. Ástæðurnar eru þær að það er talið betra fyrir þau félagslega að komast sem fyrst inn í skólahverfið sitt. Og svo er það líka talið mjög mikilvægt að íslenskir nemendur venjist því að vera í skóla með fjölbreyttum nemendahópi. Þetta þýðir að við þurfum að undirbúa okkur hér í skólanum varðandi það hvernig við bregðumst við þessari breytingu, búa

okkur undir það að taka á móti erlendum nemendum hingað í skólann um leið og þau koma til landsins.“

Sigrún textílkennari bað um orðið: „Þetta þykja mér slæm tíðindi. Fylgir þessum krökkum eitthvað fjármagn til okkar, erum við að fá starfsfólk með þessu verkefni? Einhverja sem eru með sérmenntun í að kenna þessum nemendum íslensku? Við höfum enga þekkingu eða reynslu af svona.“

Anna íslenskukennari greip orðið: „Ef ég má aðeins grípa hér inn. Mér finnst mikilvægt að það komi fram að nemendurnir sem koma úr Lautarskóla eru að koma mjög vel undirbúnir námslega og margir þeirra standa jafnvel betur en íslensku nemendurnir. Er þetta hreinlega rétt stefna ef við hugsum út frá námslegum þáttum?“

Guðjón aðstoðarskólastjóri tók til máls: „Það stendur nú til að eitthvað af starfsfólkinu frá Lautarskóla gæti jafnvel komið til starfa hjá okkur en það er ekki búið að leysa það mál.“

Alda, umsjónarkennari í 5. bekk, biður um orðið: „Ég veit að þau þarna í Lautarskóla eru búin að byggja upp rosalega gott starf. Hvað verður um alla þekkinguna sem þau eru búin að byggja upp? Getur ein eða tvær manneskjur komið í staðinn fyrir það? Hvað þýðir þetta fyrir kennsluna okkar?“

Ég greip orðið: „Já, einmitt, það er það sem ég vildi ræða um við ykkur. Get ég fengið sjálfboðaliða til að koma í undirbúningsnefnd með mér og Guðjóni? Við þurfum að búa til einhverja áætlun og tillögur um hvernig við getum brugðist við.“

Rýnt í starfshætti

Forsendur og viðhorf

- Ræðið hvaða viðhorf og forsendur koma fram á fundinum um móttöku og kennslu nemenda af erlendum uppruna og hvernig þau móta ákvarðanir og athafnir
- Ræðið um ágæti (kosti og galla) þeirrar ákvörðunar sem hér liggur til grundvallar gagnvart nemendum og kennurum

Forysta

- Leggið mat á hver hugsanleg áhrif ákvörðunar bæjarstjórnar geta orðið á nemendum, kennara og foreldra
- Veltið fyrir ykkur mikilvægi þess að hafa ákveðna sýn til að starfa eftir í málefnum nemenda af erlendum uppruna
- Hvaða þætti þarf skólastjórinn að hafa í huga þegar skólinn byrjar að taka við nemendum af erlendum uppruna?

Dæmisagan greind

Hugtök: Skipulag, stefnumörkun; Fagþekking; Gagnkvæm aðlögun

Í þessari sögu standa skólastjórnendur frammi fyrir því að innleiða nýja stefnu í málefnum nemenda af erlendum uppruna. Í þessu tilfelli er greinilegt að málefnið hefur ekki verið mikið rætt innan skólans. Í ljós kemur að skiptar skoðanir eru innan hópsins og ljóst að margir kennaranna telja sig ekki vera tilbúna til að takast á við verkefnið. Á Íslandi hefur almennt verið fallið frá hugmyndum um móttökuskóla á grundvelli gagnkvæmrar aðlögunar, þ.e. að aðlögunin þurfi ekki síður að eiga sér stað hjá þeim sem fyrir eru í skólunum

en sé ekki eingöngu verkefni þess sem kemur nýr inn (Anh-Dao Tran og Hanna Ragnarsdóttir, 2016).

Styrkleiki móttökuskólanna fólst í því að innan þeirra myndaðist oft á tíðum mikil þekking og reynsla í fjölmenningarlegum málefnum sem kom nemendum til góða þegar kom að því að ná tókum á íslensku og að ná góðum árangri í bóklegum hluta námsins. Veikleiki þeirra var hins vegar fyrst og fremst af félagslegum toga þar sem stafsemin grundvallaðist á aðlögunarhyggju (e. assimilationism) sem samkvæmt Parekh (2006) og Obondo, Lahdenpäre og Sandevärn (2016) stuðlar að einmenningu (e. monoculturalism) í samfélögum, frekar en fjölmenningu.

Það er í takt við stefnuna um skóla án aðgreiningar að allir nemendur fari í sinn hverfis-skóla. Sú menntastefna byggir á því að skólar þurfi að laga starf sitt að fjölbreyttum nemendahópi með því að huga að innra skipulagi og kennsluháttum frekar en að bregðast við með því að útbúa sérúrræði fyrir þá nemendur sem ekki falla að skipulagi skólans. Stefnan kallar á að við skólana starfi stjórnendur og starfsfólk sem starfar í anda félagslegs réttlætis og hugar að þátttöku allra (Ryan, 2006).

Sýnt hefur verið fram á að víða er pottur brotinn í þessum málum og gagnrýnt hefur verið hversu illa skólar eru undirbúnir undir að taka á móti nemendum með fjölbreytilegan bakgrunn (Banks og Banks, 2010; Ladson-Billings, 2001; Wrigley, 2003). Í þessu samhengi er mikilvægt að nemendur af erlendum uppruna og fjölskyldur þeirra verði virkir í skóla-samfélaginu svo að menning þeirra og bakgrunnur fái notið sín í skólastarfinu.

Heimildir

Anh-Dao Tran og Hanna Ragnarsdóttir. (2016). Stefna í mál-efnum nemenda af erlendum uppruna og innleiðing hennar í fjórum sveitarfélögum á Íslandi. *Netla*. Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2016/namsrymi_felagslegs_rettlaetis_og_menntunar_an_adgreiningar_learning_spaces_for_inclusion_and_social_justice/004.pdf

Banks, J. A. og Banks, C. A. M. (2010). *Multicultural education: Issues and perspectives*. Hoboken: Wiley.

Ladson-Billings, G. (2001). *Crossing over to Canaan: The journey of new teachers in diverse classrooms*. San Francisco: Wiley.

Obondo, M. A., Lahdenperä, P. og Sandevärn, P. (2016). Educating the old and newcomers: Perspectives of teachers on teaching in multicultural schools in Sweden. *Multicultural Education Review*, 8(3), 176-194. doi:10.1080/2005615X.2016.1184021

Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory* (2. útg.). New York: Palgrave Macmillan.

Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership & Policy in Schools*, 5(1), 3-18. doi:10.1080/15700760500483995

Wrigley, T. (2003). *Schools of hope: A new agenda for school improvement*. Stoke on Trent: Trentham Books.

Raddir margbreytileikans: Sögur úr skólastarfi

20.

AÐ SOFNA EKKI Á VERÐINUM!

Guðrún sat inni á skrifstofu sinni og velti fyrir sér liðnum árum í skólanum. Leikskólinn sem hún hafði stjórnað í hartnær 30 ár var henni mjög kær og það samfélag sem hann var í. Eins og gengur hafði skólinn gengið í gegnum súrt og sætt á þessum árum. Eitt var það þó sem Guðrún var sérlega stolt af – það var hversu vel skólanum hafði tekist að bregðast við því þegar erlendum börnum fjölgaði í hverfinu. Ásamt starfsfólki sínu hafði hún verið mjög vakandi fyrir því á sínum tíma að vera vel undirbúin fyrir fjölgun þessara barna og í samráði við starfsmannahópinn fengu þau til sín sérfræðinga erlendis frá til að hjálpa til við að undirbúa skólastarfið. Þetta átak fyrir um tíu árum hafði leitt til þess að skólinn hafði nú á að skipa leikskólakennurum sem voru mjög færir sem kennarar í fjölmenningarlegum leikskóla.

Guðrún var ánægð með hvernig til hafði tekist. Horft var til skólans um fjölmenningarlega starfshætti. Leikskólakennararnir höfðu með þessari vinnu öðlast aukið öryggi. Leikskólinn hafði haft skýra stefnu, sérstaklega í málefnum erlendu barnanna og var eftirsóttur sem slíkur. Vegna þessa undirbúnings og stefnumörkunar um málefni barna af erlendum uppruna þá hafði skólinn náð að standa af sér ýmis konar gagnrýni og vandamál sem aðrir skólar í nágrenninu

voru að fást við. Hluti af þessari velgengni fólst í því að starfsmannavelta var ekki mikil í skólanum.

Það er bankað á dyrnar. „Gunna, ertu laus?“ Það er Hörður, aðstoðarleikskólastjóri til margra ára. „Já, komdu inn,“ segir Guðrún.

„Okkur er vandi á höndum.“ segir Hörður. „Eftir að Hildur, deildarstjóri á Bangsadeildinni, hætti í fyrra hafa vanda-mál tengd erlendu börnunum okkar verið að aukast verulega og foreldrar þeirra eru farnir að kvarta. Nú er svo komið að margt af nýja starfsfólkinu er farið að kvarta undan því að það ráði ekki lengur við starfið. Það kvartar undan því að kunna ekki nægilega vel að taka á móti þessu fólki sem talar enga íslensku. Sigga sem við réðum sem staðgengil Hildar vinnur ekki með sama hætti og hún gerði.“

„Nú, hvernig þá?“ segir Guðrún.

„Það gengur illa að eiga samskipti við marga af foreldrunum og sumir þeirra vita ekkert hvað um er að vera í skólanum. Þetta gengur svona ágætlega á hinum deildunum en Bangsadeildin er nánast alveg komin með nýja kennara á síðustu tveimur árum og starfsemin þar hefur bara verið að fara niður á við eftir að Hildur hætti.“

„En við förum í gegnum móttökuáætlunina okkar á hverju ári.“ segir Guðrún.

„Já, en það virðist ekki vera nóg. Sigga hefur enga reynslu í þessum málum og virðist ekki ná að leiða starfið á deildinni nægilega vel með tilliti til fjölmenningarinnar. Hún nær þessu bara ekki. Mannabreytingar hafa heldur ekki hjálpað til. Hildur sá algjörlega um þetta, hún passaði að allt væri vel undirbúið, leiðbeindi nýju fólki og sá til þess að það tileinkaði sér þessa hluti. Það var henni mikið hjartans mál. Ég held að við verðum

að gera eitthvað róttækt til að afstýra því allt fari á versta veg, sér í lagi á í Bangsadeildinni.“ Segir Hörður áhyggjufullur.

Guðrún brosir til hans: „Allt í lagi Hörður. Hvað leggur þú til?“

Rýnt í starfshætti

Viðhorf og gildi

- Ræðið í hvaða stöðu leikskólinn er
- Greinið hvaða viðhorf og gildi móta umræðuna á fundinum

Starfsþróun og stöðugleiki

- Skoðið á gagnrýninn hátt ástæður fyrir því að skólinn er í þeirri stöðu sem fram kemur á fundinum
- Dragið fram atriði í þessari dæmisögu um hversu þýðingarmikil markviss starfsþróun og endurmenntun er fyrir starfsfólk og nemendur í skóla án aðgreiningar
- Ræðið um leiðir sem geta stuðlað að auknum stöðugleika í forystu leikskólans

Siðferðilegar hliðar

- Dragið fram siðferðileg álitamál sem koma fram í sögunni
- Greinið siðferðilega þætti sem ekki voru hafðir í heiðri í sögunni

Dæmisagan greind

Hugtök: Stöðugleiki og forysta; Starfsþróun; Mannaskipti.

Dæmisagan hér að ofan greinir frá breytingum í starfsmannahaldi, þ.e. hvernig starfsmannaskipti eru undirbúin og hvernig nýr deildarstjóri tengist starfsemi skólans.

Eins og Lee (2015) bendir á þá skiptir miklu að stjórnendaskipti séu vel undirbúin. Mat á aðstæðum skiptir miklu máli, s.s. hvort starfsemi skólans sé í góðum farvegi og æskilegt að halda áfram á sömu braut, eða hvort stokka þurfi skólastarfið upp og breyta um áherslur. Vel undirbúnaðar mannabreytingar grundvallast á slíku mati. Í þeim tilvikum er það tilviljunum háð hvort hinn nýi stjórnandi hafi til að bera það sem til þarf í ríkjandi aðstæðum. Lee (2015) minnir á að eftir því sem tenging hins nýja stjórnanda við fyrri aðstæður sé minni, því meiri líkur séu á því að starfsfólk spyrni við fótum gegn því sem hinn nýi stjórnandi sé að beita sér fyrir.

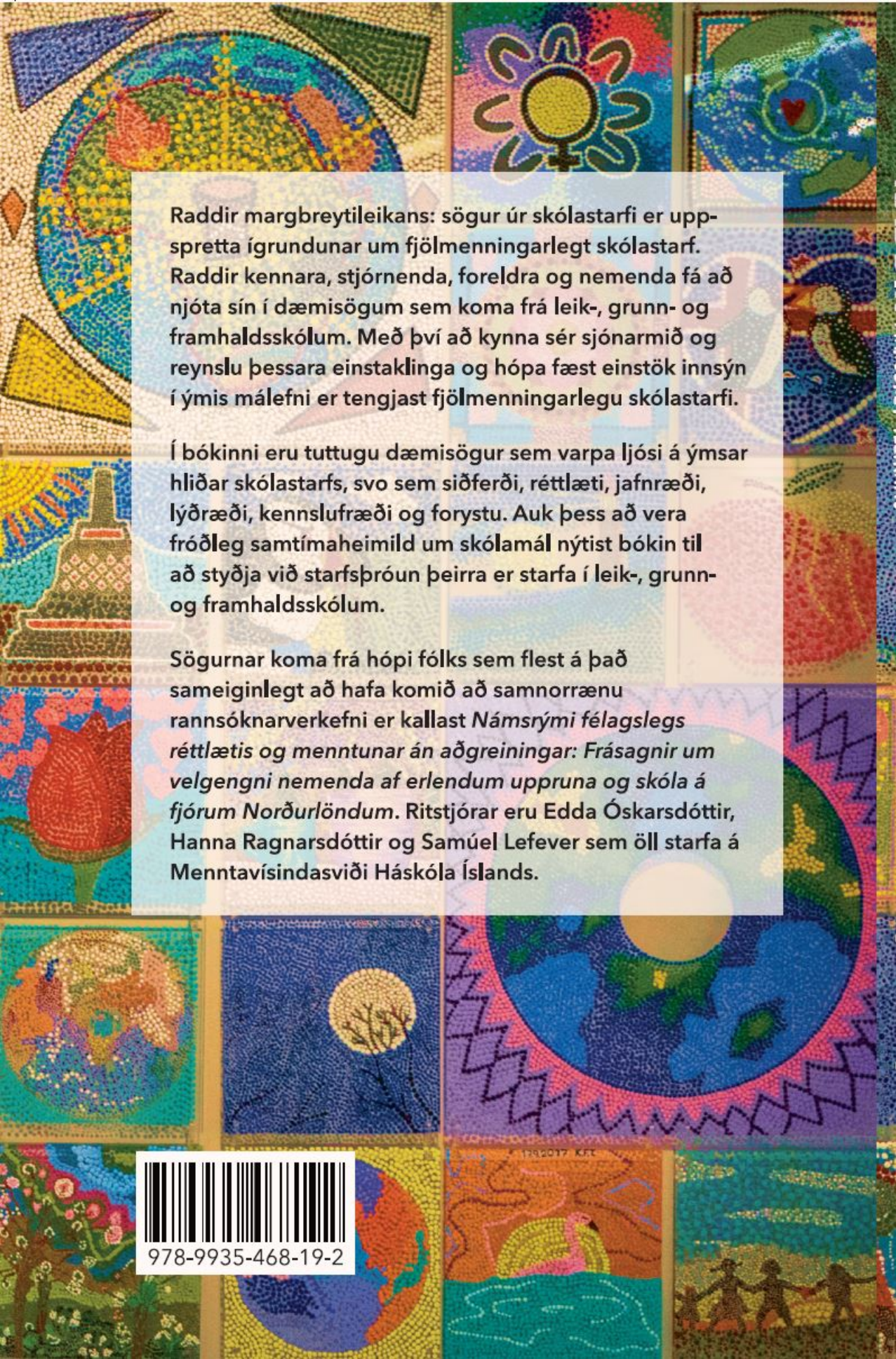
Skólafræðingarnir Hargreaves og Fink (2006) minna á að eitt meginverkefni skólastjórnenda sé að stuðla að breytingum og framþróun. Að þeirra mati er einfalt að gera tillögur um breytingar en bæði flókið og erfitt að koma breytingum í gagnið og viðhalda því sem ávinnist með þeim. Þeir nefna að til sé fjöldi rannsókna á því hvernig góðar hugmyndir komist ekki til framkvæmda sem og um hvernig farsælu skólastarfi fari aftur við mannaskipti. Þeir segja mörg dæmi um að þegar stjórnendur, sem hafa náð miklum árangri með markvissri þróun og breytingum, færa sig til í starfi gerist það oft en ekki að viðkomandi starfsemi dali hratt í þeim skólum sem þeir hurfu frá. Því segja Hargreaves og Fink að það sé afar mikilvægt að stuðla að stöðugleika í forystu við stjórnun í skólum, þ.e. að sú forysta sem stjórnendur veita minnki ekki eða hverfi við mannaskipti, heldur viðhaldist og eflist.

Heimildir

Börkur Hansen, Sigurlaug Hrund Svavarsdóttir, Helgi Þ. Svavarsson og Hanna Ragnarsdóttir (2016). Stöðugleiki í forystu í menntun nemenda af erlendum uppruna. Tilvikslýsingar úr þremur grunnskólum, *Sérít Netla – Veftímarit um uppeldi og menntun: Sérít 2016 – Námsrými félagslegs réttlætis og menntunar án aðgreiningar/Learning spaces for inclusion and social justice*. Sótt af <http://netla.hi.is/serrit/2016/nams-rymi-felagslegs-rettlætis-og-menntunar-an-adgrein>

Hargreaves, A og Fink, D. (2006). *Sustainable leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lee, L. C. (2015). School performance trajectories and the challenges for principal succession. *Journal of Educational Administration*, 53(2), 262-286. [Doi.org/10.1108/JEA-12-2012-0139](https://doi.org/10.1108/JEA-12-2012-0139)



Raddir margbreytileikans: sögur úr skólastarfi er upp-
spretta ígrundunar um fjölmennningarlegt skólastarf.
Raddir kennara, stjórnenda, foreldra og nemenda fá að
njóta sín í dæmisögum sem koma frá leik-, grunn- og
framhaldsskólum. Með því að kynna sér sjónarmið og
reynslu þessara einstaklinga og hópa fæst einstök innsýn
í ýmis málefni er tengjast fjölmennningarlegu skólastarfi.

Í bókinni eru tuttugu dæmisögur sem varpa ljósi á ýmsar
hliðar skólastarfs, svo sem siðferði, réttlæti, jafnræði,
lýðræði, kennslufræði og forystu. Auk þess að vera
fróðleg samtímaheimild um skólamál nýtist bókin til
að styðja við starfsþróun þeirra er starfa í leik-, grunn-
og framhaldsskólum.

Sögurnar koma frá hópi fólks sem flest á það
sameiginlegt að hafa komið að samnorrænu
rannsóknarverkefni er kallast *Námsrými félagslegs
réttlætis og menntunar án aðgreiningar: Frásagnir um
velgengni nemenda af erlendum uppruna og skóla á
fjórum Norðurlöndum*. Ritstjórar eru Edda Óskarsdóttir,
Hanna Ragnarsdóttir og Samúel Lefever sem öll starfa á
Menntavísindasviði Háskóla Íslands.



978-9935-468-19-2