



Ritrynd grein birt 31. desember 2010

Hanna Ragnarsdóttir

## Fjölbreyttir kennarahópar og fjölbreyttir nemendahópar

Markmið með greininni eru annars vegar að varpa ljósi á mikilvægi fjölbreyttra kennarahópa fyrir fjölbreytta nemendahópa og hins vegar að fjalla um mikilvægi þess að í skólastarfi sé litið á fjölbreytileikann sem auðlind á tímum fólksflutninga og hnattvæðingar. Meginspurningar sem leitast er við að svara eru hvaða hag fjölbreyttir nemendahópar hafa af fjölbreyttum kennarahópum og hvernig margvísleg reynsla fjölbreyttra nemenda- og kennarahópa nýtist í skólastarfi. Með hugtakinu fjölbreyttir er hér vísað til fjölbreyttrar menningar, tungumála og trúarbragða sérstaklega, auk þess fjölbreytileika sem almennt býr í kennarahópum. Meginniðurstöður greinarinnar eru að fjölbreyttir kennarahópar og fjölbreyttir nemendahópar á Íslandi upplifi jaðarstöðu og að framlag þeirra til skólastarfs sé vanmetið. Byggja þurfi á þeim auð sem nemendur af ólíkum uppruna flytja með sér inn í skólakerfið og á sama hátt þurfi að leggja áherslu á mikilvægi þverþjóðlegrar hæfni meðal kennara. Enn fremur skorti heildstæða sýn í kennaramenntun þar sem þarfir fjölmenningsamfélags eru lagðar til grundvallar og tekið mið af hnattvæðingu.

Höfundur er dósent við Uppeldis- og menntunarfræðideild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands.

### Diverse Teachers for Diverse Learners

The aim of the paper is firstly, to emphasize the importance of diverse teachers for diverse learners and secondly, to discuss the importance of considering diversity as a resource in times of migration and globalization. The main questions are how diverse teachers benefit diverse learners and how schools can build on the varied experience of diverse learners and teachers. In the paper, diverse refers to diverse cultures, languages and religions particularly. The main findings in the paper are that diverse teachers and diverse learners in Iceland experience marginalization and that their contributions to schools are underrated. Resources that diverse learners bring to schools should be harnessed, as should transnational competences among teachers. Finally, teacher education lacks a general vision which takes into account the multiculturalism of society and globalization.

### Inngangur

Þótt fólksflutningar hafi átt sér stað frá örófi alda eru þeir í dag frábrugðnir á þann hátt að þeir eiga sér stað samtímis um alla jörðina í miklum mæli og áhrifa þeirra gætir á margvíslegan hátt í innlendum og alþjóðlegum stjórnmálum, hagkerfum og samfélögum

(Castles og Miller, 2009). Á tímum mikilla fólksflutninga og hnattvæðingar er fjölbreytt reynsla, þekking, menning, tungumál og trúarbrögð kennara skólasamfélögum mikilvæg auðlind. Mannauð sem býr í fjölbreyttum kennarahópi má nýta skólastarfi til framdráttar. Margþætt reynsla kennara af ólíkum uppruna er mikilvæg í skólum þar sem nemendahópar eru fjölbreyttir hvað varðar menningu, tungumál og trúarbrögð, auk þess sem fjölbreyttir kennarahópar fela í sér fyrirmyndir fyrir fjölbreytta nemendahópa. Í greininni er athygli beint að samspieli fjölbreyttra nemendahópa og fjölbreyttra kennarahópa. Markmið með greininni eru annars vegar að varpa ljósi á mikilvægi fjölbreyttra kennarahópa fyrir fjölbreytta nemendahópa og hins vegar að fjalla um mikilvægi þess að í skólastarfi sé litið á fjölbreytileika sem auðlind á tímum fólksflutninga og hnattvæðingar. Meginspurningar sem leitast er við að svara eru hvaða hag fjölbreyttir nemendahópar hafa af fjölbreyttum kennarahópum og hvernig margvísleg reynsla fjölbreyttra nemenda- og kennarahópa hefur nýst og getur nýst í skólastarfi. Með hugtakinu fjölbreyttir er hér vísað til fjölbreyttrar menningar, tungumála og trúarbragða sérstaklega, auk þess fjölbreytileika sem almennt býr í kennarahópum. Grundvallarþættir í umfjölluninni í greininni eru jöfnuður og þátttaka í skólastarfi. Vísað er til nýlegra íslenskra og erlendra rannsókna á sviðinu og þær settar í fræðilegt samhengi.

## **Fjölbreyttir kennarahópar og fjölbreyttir nemendahópar**

Vaxandi fjölbreytileiki í menntastofnunum víða um heim hefur verið umfjöllunarefni ýmissa fræðimanna undanfarin ár. Rætt hefur verið að hvaða leyti menntastofnanir þurfi að laga sig að nýjum veruleika. Ýmis álitamál koma upp í þeirri umræðu sem snerta m.a. ólík menningar- og trúarleg gildi og áhrif þeirra á mótun skólamenningar, hvernig ná megi mestum jöfnuði í skólastarfi og koma í veg fyrir jaðarstöðu minnihlutahópa í skólasamfélögum (sjá Börkur Hansen og Hanna Ragnarsdóttir, 2010).

Fræðimenn hafa beint athygli að þeirri stöðu í ýmsum löndum að meirihluti kennara tilheyri menningarlegum meirihlutahóp á meðan nemendurnir eru fjölbreyttir hvað varðar menningu, tungumál og trúarbrögð. Þannig sé misræmi milli fjölbreytileika meðal nemenda annars vegar og kennara hins vegar (Ladson-Billings, 2001; Lumby og Coleman, 2007; Schmidt og Block, 2010). Spyrja má hvort slíkt misræmi skapi vanda og þá hvers konar. Að mati Schmidt og Block (2010) geta börn upplifað útilokun fáí þau ekki tækifæri til að spegla sig í námsumhverfi sínu og nái ekki að samsama sig við það. Þá hafa ýmsir fræðimenn haldið því fram að skólar þar sem kennarahópar eru einsleitir hafi ekki þann ávinning sem fæst af fjölbreyttri reynslu, styrkleikum og innsýn kennara af menningarlega og trúarlega fjölbreyttum uppruna (Bartolo og Smyth, 2009; Björk Helle Lassen, 2007, 2010; Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal, 2007, 2010; Howard, 1999; Ladson-Billings, 1994, 2001; Lumby and Coleman, 2007; Santoro, 2007; Schmidt og Block, 2010).

Umræða fræðimanna um fjölbreytta kennarahópa og fjölbreytta nemendahópa hefur að miklu leyti snúist um jöfnuð, þátttöku og hindranir fyrir þátttöku. Rætt hefur verið um jafnan rétt nemenda og kennara til þátttöku í skólastarfi og jöfn námstækifæri fyrir alla nemendur (Banks, 2007; Gundara, 2000; Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal, 2007, 2010; Ladson-Billings, 1994, 2001; Nieto, 1999; Schmidt og Block, 2010). Einnig hafa fræðimenn fjallað um aðgengi nemenda og kennara af ólíkum uppruna að menntastofnunum. Þessu tengd er svo umræða um þróun kennaramenntunar þar sem fjölbreytileiki er viðurkenndur og gengið út frá honum í heildarskipulagi. Loks hafa fræðimenn fjallað um hvernig ryðja má hindrunum úr vegi, m.a. með nýrri sýn á skólastarf og breyttu skipulagi menntastofnana (Banks, 2007; Gundara, 2000; Hanna Ragnarsdóttir, 2008; Nieto, 1999; Santoro, 2007; Schmidt og Block, 2010).

Um þessa þætti verður fjallað nánar hér á eftir og vísað í íslenskar og erlendar rannsóknir. Fyrst verður þó sjónum beint að nokkrum fræðilegum nálgunum sem nýtast í umfjöllun um fjölmeningarsamfélög og skóla, þ.e. gagnrýninni fjölmeningarhyggju (e. *critical multiculturalism*) og gagnrýninni uppeldisfræði (e. *critical pedagogy*), heimsborgarahyggju (e. *cosmopolitanism*) og þverþjóðleika (e. *transnationalism*).

## Gagnrýnin fjölmeningarhyggja og uppeldisfræði

Gagnrýnin fjölmeningarhyggja felur m.a. í sér greiningu á stöðu ýmissa minnihlutahópa tiltekinnna samfélaga út frá gagnrýninni heildarsýn á viðkomandi samfélög og menntakerfi og athugað er hvaða þættir í formgerð samfélaga valda og viðhalda ólíkri félagslegri stöðu (sjá Banks, 2007; May og Sleeter, 2010; Nieto, 1999; Parekh, 2006). Hugmyndafræðin hefur þróast sem viðbrögð við frjálslyndri fjölmeningarhyggju (e. *liberal multiculturalism*) sem að mati talsmanna gagnrýninnar fjölmeningarhyggju hefur litið fram hjá ójöfnuði í formgerð samfélaga, svo sem rasisma, fátækt og mismunun og lagt áherslu á að viðurkenna og virða ólíka menningu í skólum og miðað námskrárgerð við fjölbreytta menningu (May og Sleeter, 2010). May og Sleeter (2010) gagnrýna frjálslynda fjölmeningarhyggju í menntun fyrir að ofmeta áhrif námskrárbreytinga og vanmeta eða leiða hjá sér hindranir í formgerð samfélaga og skóla, svo sem valdamun, mismunun og rasisma sem hafi áhrif á líf nemenda í minnihlutahópum. Frjálslynd fjölmeningarhyggja hafi því í raun ekki skilað tilsettum árangri í að skapa jöfnuð og virðingu í skólastarfi.

Parekh (2006) fjallar í skrifum sínum um endurskoðun fjölmeningarhyggju um hvernig stuðla megi að jöfnuði í fjölmeningarsamfélögum. Hann bendir á að erfitt sé að ná jöfnuði að fullu þar sem í hverju samfélagi sé eitt eða fleiri meirihlutatungumál og ekkert tungumál né samfélag sé menningarlega hlutlaust. Erfitt sé að gefa tungumálum minnihluta jafna stöðu þar sem hvert samfélag þurfi að hafa virkt eða virk samskiptamál. Hvert samfélag hafi einnig tiltekna sögulega og menningarlega formgerð. Hann leggur áherslu á að fjölmeningarsamfélög þurfi hvert og eitt að finna sitt jafnvægi með virkum samræðum og samningum hópa og einstaklinga án þess að nauðsynleg samloðun þess glatist. Aðalatriðið að mati Parekh er að tryggja jöfn tækifæri og aðgengi. Sömu rök má færa fyrir skólastarfi í fjölmeningarsamfélögum.

Gagnrýnin uppeldisfræði leggur áherslu á hugtök svo sem rödd, samræðu, jöfnuð, valdeflingu og félagslegt réttlæti (Cummins, 2003; Freire, 1998, 2005; Giroux, 2009; McLaren, 2009; Trifonas, 2003). Gengið er út frá því að þekking sé aldrei hlutlaus og skólastarf taki ávallt mið af tilteknum félagslegum, sögulegum og pólitískum aðstæðum. Cummins (2003) nefnir að í sögu menntunar í nánast hverju landi hafi meirihlutinn, þ.e. hinir ráðandi hópar kerfisbundið skipulagt menntun þannig að litið sé á fjölbreytileika hvað varðar t.d. uppruna, kyn, stétt og tungumál sem skort og síðan skírskotað til hans til skýringar á slæmu námsgengi viðkomandi nemenda. Hið svonefnda hallalíkan (e. *deficit model*) er þannig notað sem skýringarmynd fyrir slæmt námsgengi einstakra nemenda í stað þess að beina athygli að formgerð skólakerfa. Cummins (2003) fjallar einnig um hvernig valda kerfi samfélaga hafi áhrif á skilgreiningu á hlutverkum kennara, þ.e. hugsunarhátt þeirra, væntingar og viðhorf, svo og skipulag skólastarfs, svo sem námskrá, námsmat og tungumál kennslu. Cummins telur að meginvandinn sé að þegar fjallað er um slæmt námsgengi og vöntun nemenda, sé litið fram hjá menningu, tungumáli, sjálfsmynd, vitsmunum og hugmyndaflugi nemendanna. Hann heldur því fram að síðarnefndu þættina sé heldur ekki að finna í hugmyndum um góða kennara, né í stefnumótun varðandi kennslu.

Cummins (2003) telur að í samskiptum kennara og nemenda mótist stöðugt þrenns konar myndir, þ.e. sjálfsmynd kennara, mögulegar sjálfsmyndir nemenda sem kennarar draga fram fyrir þá og mynd af samfélaginu sem nemendur geta tekið þátt í að móta. Myndirnar

ráðast að mati Cummins af formgerð og umgjörð menntakerfisins. Cummins telur því brýnt fyrsta skref að í menntakerfum sé allur sá auður sem nemendur koma með viðurkenndur og byggt sé á honum í námskrám, kennslu og menntun kennara.

Nieto (1999) nefnir að ekki þurfi að deila um þörfina fyrir að nemendur af erlendum uppruna aðlagist skólum og læri meirihlutamál samfélagsins. Hins vegar sé jafn mikilvægt að vinna gegn ójöfnuði í skólum. Ójöfnuður geti komið fram m.a. í því hvernig farið er með tungumál og mállýskur nemenda í skólum. Dæmi um slíkan ójöfnuð er þegar nemendum er bannað að tala móðurmál sitt í skólum eða þegar gert er grín að framburði nemenda. Að móðurmál tiltekinnar nemendahópa séu ekki notuð í skólum getur gefið þau skilaboð að þau séu léttvægari en meirihlutamálið og ekki nothæf til samskipta. Í skólustarfi þarf því að mati Nieto að tryggja að virðing sé borin fyrir móðurmálum nemenda og að nemendur fái tækifæri til að nýta móðurmál sín eins og kostur er. Ýmsar leiðir eru færar í því sambandi. Um leið þarf að leggja áherslu á að nemendur öðlist færni í meirihlutamáli samfélagsins til að tryggja að þau hafi aðgang og geti verið virkir þátttakendur í skólustarfi og samfélagi.

Skipulag kennslu getur falið í sér ójöfnuð. Ef miðað er við reynslu og þekkingu meirihluta nemenda í kennslu og umfjöllun er hætt við að nemendur úr minnihlutahópum, t.d. af erlendum uppruna eigi erfitt með að samsama sig við það sem um er rætt. Hér má t.d. nefna kennslu sem byggir á menningarlegri hefð og þekkingu sem meirihluti nemenda hefur en minnihluti nemenda hefur ekki. Gay (2000) og Ladson-Billings (1994) leggja áherslu á að í kennslu þurfi að byggja á þeim grunni sem hver nemandi kemur með í skólann. Þannig sé litið á reynslu og þekkingu hvers nemanda sem auð og styrkleika sem byggja má frekara nám á. Einnig fái nemendahópurinn með því þau skilaboð að reynsla og þekking hvers nemanda sé mikilvæg. Þar með séu nemendur úr minnihlutahópum ekki metnir á grundvelli skorts eða vöntunar, heldur á grunni styrkleika og hæfileika. Að byggja mat á því sem skortir hjá nemendum hefur stundum verið nefnt hallalíkan (e. *deficit model*). Á Íslandi eru þannig dæmi um að kunnátta í íslensku hafi verið notuð sem helsti mælikvarði á styrkleika erlendra nemenda en um leið hafi verið litið fram hjá margvíslegum öðrum styrkleikum þeirra (Hanna Ragnarsdóttir, 2008). Á sama hátt hafa ýmsar rannsóknir sýnt að ekki sé litið á kunnáttu í eigin móðurmáli sem styrkleika eða auð ef það er annað en meirihlutamálið (sjá Bhatti, 1999; Brooker, 2002; Gundara, 2000; Nieto, 1999).

Eins og hér hefur verið rakið, gefa gagnrýnin fjölmenningarhyggja og gagnrýnin uppeldisfræði gagnlega innsýn í hugsanlegar hindranir fyrir því að jöfnuður náist í skólustarfi, hindranir sem falist geta í formgerð samfélaga og skóla. Hér á eftir verður hins vegar fjallað um hvaða hæfni og undirbúning nemenda fræðimenn telja mikilvæga í nútímasamfélögum.

## Hnattvæðing, þverþjóðleiki og heimsborgarahyggja

Popkewitz og Rizvi (2009) telja að fjalla þurfi um menntun í mun víðara samhengi en tíðkast hefur. Þeir nefna að í nútímaríkjum flytji menntakerfi sögu þjóða. Menntun hafi því haft mikið menningarlegt mikilvægi í nútímaríkjum. Hnattvæðing hagkerfa og stjórnmála sé á margvíslegan hátt tengd menntun. Þó að menntakerfi þjóni enn margvíslegum tilgangi í að viðhalda hugmyndum, merkingu, goðsögnum og siðum þjóðríkja séu líf einstaklinga nú tengd menningu fjarlæggra ríkja á ýmsan hátt. Vegna hnattrænna samskipta hafi hin hefðbundnu tengsl svæðis og sjálfsmyndar rofnað. Sjálfsmynd einstaklinga geti því þróast óháð tíma, stað og hefðum ef þeir svo kjósa. Popkewitz og Rizvi telja að menntun þurfi að taka mið af þessum veruleika og búa nemendur undir hann.

Vertovec (2009) er sama sinnis í sínum skrifum, en hann hefur fjallað um þverþjóðleika (e. transnationalism) og mikilvægi þverþjóðlegrar hæfni (e. transnational competence). Slík hæfni felur í sér tiltekna reynslu og kunnáttu sem fengist hefur með þverþjóðlegri reynslu og gerir einstaklingum kleyft að vera virkir þátttakendur í ólíkum menningarheimum og þvert á landamæri ríkja. Þverþjóðlega hæfni má flokka í nokkrar víddir, þ.e. *greinandi vídd*, *tilfinningalega vídd*, *skapandi vídd*, *samskiptavídd* og *hagnýta vídd*. Greinandi vídd felur t.d. í sér skilning á grundvallar trú, skoðunum, gildum og siðum annarrar menningar og samfélags og hæfni til að tengja og yfirfæra þann skilning á eigin menningu og samfélag. Tilfinningaleg vídd felur m.a. í sér að vera opin fyrir og sýna ólíkri menningu, reynslu, hefðum og gildum áhuga og virðingu. Í skapandi vídd felst m.a. hæfileiki til að nýta sér möguleika ólíkrar menningar til lausnaleyta og innblásturs. Samskiptavídd felur t.d. í sér færni í ólíkum tungumálum og færni í samskiptum þvert á menningu. Í hagnýtri vídd felst m.a. hæfni til að byggja sambönd þvert á menningu.

Ef tekið er mið af hugmyndum Vertovec má vera ljóst mikilvægi þess að sem flestir kennarar hafi þverþjóðlega hæfni á þeim nótum sem hann fjallar um. Líklegt er að fjölbreyttir kennarahópar hvað varðar menningu, tungumál og trúarbrögð búi yfir slíkri hæfni í meira mæli en einsleitari kennarahópar, þó vissulega búi hjá þeim síðarnefndu margvísleg persónuleg reynsla og hæfni. Hér er einnig mikilvægt að hafa í huga að á tímum mikilla og margvíslegra samskipta þvert á menningarheima hlýtur þverþjóðleg hæfni að vera mikilvægur kostur fyrir alla nemendur.

Á svipuðum nótum og Vertovec fjallar Hansen (2010) um heimsborgaralega heimspeki menntunar (e. *cosmopolitan philosophy of education*). Slík menntun getur að mati Hansen fengist í gegnum lífsreynslu eða skóla, en best sé að hún fái úr hvoru tveggja. Hún leggur rækt við virðingu fyrir opnum hug og hreinskilni, og að læra af öðrum. Heimsborgarahyggja leggur þannig samkvæmt Hansen (2010) til grundvallar menningarlega samþættingu og varðveislu menningar í breytilegum heimi. Hún gengur út frá menningarlegum margbreytileika frekar en að koma í staðinn fyrir hann.

Hér hefur verið rætt um mikilvægi þverþjóðlegrar hæfni og heimsborgarahyggju í menntun á tímum hnattvæðingar. Áhugavert er að athuga í þessu samhengi hvernig litið er á fjölbreytileika nemenda í íslenskum lögum um skóla.

## Jöfnuður, þátttaka og hindranir í skólastarfi

Í lögum um leik-, grunn- og framhaldsskóla (Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008; Lög um grunnskóla nr. 91/2008; Lög um leikskóla nr. 90/2008) kemur fram sú grundvallarhugsun að starfshættir skuli mótast af jafnrétti. Í því felst m.a. að skólarnir skuli leitast við að bjóða hverjum nemanda nám við hæfi, haga störfum sínum í sem fyllstu samræmi við stöðu og þarfir nemenda og stuðla að alhliða þroska, velferð og menntun hvers og eins. Í lögnum er þó ekki fjallað sérstaklega um margbreytileika nemenda á sama hátt og gert hefur verið á alþjóðlegum vettvangi, t.d. í áherslum hjá OECD (2010) og UNESCO (2010), heldur eru sérstakar greinar í lögnum um nemendur með sérþarfir og nemendur með annað móðurmál en íslensku.

Í skýrslu OECD, *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge* (OECD, 2010) kemur fram að bakgrunnur nemenda, hvort sem hann er menningarlega eða efnahagslega frábrugðinn svonefndum meirihluta nemenda, hefur afgerandi áhrif á námsárangur nemenda. Í skýrslunni er áhersla lögð á mikilvægi þess að menntakerfi tryggi öllum nemendum jafnrétti til náms og að litið sé á margbreytileika meðal nemenda og kennara sem auðlind í skólastarfi. Í rannsóknnum hafa komið fram ýmsar hindranir hvað varðar aðgengi og þátttöku nemenda úr minnihlutahópum í skólastarfi. Hindranir geta t.d. falist í tungu-



málum skóla, skipulagi kennslu og kennsluháttum, námsmati og námsefni (sjá t.d. Hanna Ragnarsdóttir, 2005; Hanna Ragnarsdóttir og Kristín Loftsdóttir, 2010). Í nýlegum rannsóknum hefur komið fram að nemendur og kennarar úr minnihlutahópum hafa upplifað jaðarstöðu og útilokun og að þeir séu ekki virkir þátttakendur á við aðra í skólasamfélögum (sjá t.d. Hanna Ragnarsdóttir, 2008, 2010; Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal, 2007, 2010; Jónsson og Rubinstein-Reich, 2006; Santoro, 2007; Schmidt og Block, 2010). Hér á eftir verður fjallað um nokkrar nýlegar rannsóknir sem varpa ljósi á jöfnuð, þátttöku og hindranir í skólastarfi og hvernig kennarar og nemendur af ólíkum uppruna upplifa skólastarf. Einnig verður getið rannsóknar sem snýr að viðhorfum kennara til fjölbreyttra nemendahópa og rannsóknar um fjölmenningarlega skóla.

## Fjölbreyttir kennarahópar

Undanfarin ár hefur athygli í rannsóknum í nokkrum löndum verið beint að fjölbreyttum kennarahópum. Markmið rannsóknar Bjarkar Helle Lassen (2007, 2010) meðal erlendra grunnskólakennara á Íslandi var að segja sögu kennaranna og að varpa ljósi á reynslu og upplifun þeirra af íslenskum grunnskólum. Í gegnum samtölin var upplifun kennaranna af samspili menningarheima skoðuð til þess að geta skilið aðstæður þeirra og hvaða áhrif þær hafa haft á líf þeirra og starf. Helstu niðurstöður rannsóknar Bjarkar Helle voru þær að kennararnir líktust öðrum grunnskólakennurum á Íslandi en fjölbreytnin í menntun þeirra og hátt menntunarstig varð til þess að veita þeim greiðan aðgang að íslensku samfélagi. Enn fremur kemur fram í niðurstöðum rannsóknarinnar að flestir kennaranna töluðu um að upplifun þeirra af skólameningunni hafi verið jákvæð við fyrstu kynni og að það hafi skipt miklu máli fyrir áframhaldandi starf. Þá kemur fram að hjá öðrum var fyrsta árið í kennslu erfitt og þeir sem töluðu um einangrun í starfi síðar höfðu í fyrstu haft neikvæða upplifun af starfinu, auk þess sem tungumálaerfiðleikar bættust við.

Einangrun í starfi og tungumálaerfiðleikar koma einnig fram í niðurstöðum eigindlegar rannsóknar Hönnu Ragnarsdóttur og Hildar Blöndal (2010) meðal fjölbreyttra starfsmannahópa leikskóla. Meginmarkmið rannsóknarinnar voru annars vegar að athuga sameiginlega og einstaklingsbundna reynslu kennara og annars starfsfólks úr minnihlutahópum af starfi sínu í íslenskum leikskólum og viðhorf þeirra til starfsvettvangsins. Hins vegar var markmiðið að athuga hvernig stjórnunarhættir skólustjóra og almenn viðhorf þeirra til menningarlegs margbreytileika birtust í skólabrag og skólameningu í daglegu starfi skólanna. Niðurstöður rannsóknarinnar varpa ljósi á sameiginlega, svo og ólíka reynslu starfsmannanna svo og hindranir fyrir þátttöku, helstu átök um gildi og hvort stjórnunarhættir styðja menningarlegan margbreytileika og jöfnuð. Niðurstöðurnar sýna tilteknar hindranir í aðlögun starfsfólksins í leikskólunum og tengsl starfsánægju þeirra við skólameningu, viðhorf og þekkingu leikskólustjóra. Hindranirnar sem fram koma felast m.a. í jaðarsetningu og vantrausts samstarfsfólks vegna ónógrar íslenskukunnáttu þeirra.

Töluverðan samhljóm er að finna í niðurstöðum annarra íslenskra rannsókna. Helstu niðurstöður eigindlegar rannsóknar Hönnu Ragnarsdóttur og Hildar Blöndal á stöðu og reynslu nemenda af erlendum uppruna við Kennaraháskóla Íslands sem gerð var fyrri hluta árs 2006 (Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal, 2007) benda þannig til þess að þó að aðgengi erlendra nemenda að skólanum virðist gott, blasi ýmsir erfiðleikar við þegar nám er hafið. Þeir erfiðleikar felast ekki síst í því að skólinn er að ýmsu leyti lítt undirbúinn fyrir fjölbreyttan nemendahóp. Þátttakendur fjalla í viðtölum um skort á umburðarlyndi gagnvart þeim sem skera sig úr, hvort sem það er vegna uppruna, tungumáls, fötlunar, kynhneigðar eða aldurs. Þeir nefna að þetta komi ekki síst fram í samvinnu og hópastarfi. Hin fjölmörgu tungumál sem nemendurnir í rannsókninni hafa á valdi sínu virðast lítills virði í nemenda- og kennarahópnum, þar sem frekar virðist horft á veikleika þeirra en styrkleika. Mannauðurinn sem felst í margvíslegri og dýrmætri reynslu og þekkingu þessa fjölbreytta hóps virðist frekar gera þá utanveltu, en veita þeim sterka stöðu.

Áhugavert er að skoða niðurstöður erlendra rannsókna í samanburði við þær íslensku. Niðurstöður rannsóknar Jónsson og Rubenstein Reich (2006) meðal kennara af erlendum uppruna í Svíþjóð eru að nokkru leyti samhljóma ofangreindum niðurstöðum og benda til hindrana fyrir fullri þátttöku kennaranna í skólum. Þegar skólastjórar skóla í rannsókninni þar sem fjölbreyttir kennarahópar störfuðu voru beðnir um að nefna jákvæðar og neikvæðar hliðar þess að stjórna fjölbreyttum kennarahópum, voru allflestir sammála um að það sem helst teldist jákvætt tengdist nemendum af erlendum uppruna. Með öðrum orðum, fjölbreyttur kennarahópur var að þeirra mati fyrst og fremst auðlind sem nýttist erlendu nemendum og sem nýttist í samstarfi við erlenda foreldra. Ekki var litið á aðra þætti í störfum þeirra sem styrkleika.

Algengt virðist vera samkvæmt rannsóknum að kennarar úr minnihlutahópum fái fyrst og fremst þau hlutverk í skólum að styðja nemendur úr minnihlutahópum í námi og er mikilvægt að velja fyrir sér hvaða skilaboð felast í því um skólastarfið og viðhorf til kennara og nemenda úr minnihlutahópum. Í rannsóknum hefur þó komið fram að litið sé á fjölbreyttan kennarahóp sem styrk skóla og auðlind, án tillits til fjölda eða uppruna nemenda úr minnihlutahópum. Í niðurstöðum rannsóknar Santoro (2007) kemur þannig fram hvernig menningarleg þekking og reynsla kennara úr hópum frumbyggja í Ástralíu nýtist fjölbreyttum nemendahópum. Enn fremur kemur fram í rannsókn Santoro að kennarar úr hópi frumbyggja hafa mun betri skilning á þörfum nemenda úr minnihlutahópum almennt en kennarar úr meirihlutahópi samfélagsins.

Í niðurstöðum rannsóknar Þóroddar Helgasonar (2008, 2010) í þremur skólum á Íslandi, í Danmörku og í Skotlandi kemur á sama hátt fram að í skólunum er litið á fjölbreytta kennarahópa sem auðlind. Skólarnir í rannsókninni eru þekktir fyrir fjölmenningsstarf og mikla reynslu af kennslu innflytjendabarna er athygli annars vegar beint að móttöku og þjónustu við innflytjendur, hins vegar að fjölmenningslegri menntastefnu skólanna. Tilgangurinn með rannsókninni var að sýna hvernig fyrrgreindir skólar stæðu að málum og miðla reynslu þeirra til íslenskra skóla. Í niðurstöðum koma fram ýmis sameiginleg einkenni skólanna. Þau helstu eru sýn stjórnenda á skólastarf og fjölmenningu, en allir leggja þeir áherslu á jöfn tækifæri til menntunar, án tillits til uppruna eða efnahagslegrar og félagslegrar stöðu. Stjórnendurnir líta svo á að hugtakið fjölmennig nái ekki aðeins yfir innflytjendur heldur alla og tryggja beri jafnrétti, virðingu, umburðarlyndi og lýðræðislega starfshætti. Virðing fyrir mannréttindum, ólíkri menningu, hefðum, tungumálum og trú er einnig sameiginleg einkenni. Hæft starfsfólks einkennir líka alla skólana, en skólarnir festa fjölmenningsstefnu í sessi með því að ráða starfsfólk með sérþekkingu og útvega öðru starfsfólki fræðslu um fjölmenningslega menntun og kennslu tvítyngdra nemenda. Í öllum skólunum er tvítyngt starfsfólk sem kemur að starfi með tvítyngdum nemendum, svo og öðrum nemendum. Í öllum skólum ríkir mikill metnaður fyrir hönd nemendanna, þeir gera kröfur og vilja sjá árangur. Það einkenni líka skólana að mikil áhersla er á samvinnunám, samkennd og góðan bekkjaranda. Áhersla er einnig í öllum skólum lögð á gott samstarf við foreldra og skólarnir hafa frumkvæði í samstarfi heimilis og skóla. Það sem greinir skólana að er einkum hvernig fyrirkomulag kennslu í móðurmáli innflytjenda er háttað og hvort slík kennsla er fyrir hendi, en hið síðarnefnda ræðst af stuðningi menntamálayfirvalda í viðkomandi löndum. Það sem er enn fremur ólíkt í skólunum er móttaka innflytjendabarna og stoðkerfi skólanna er snýr að innflytjendabörnum.

Nýleg íslensk könnun meðal fagfólks skóla um nemendur með íslensku sem annað tungumál í grunnskólum (Hulda Karen Daniélsdóttir, Ari Klængur Jónsson og Hilma Hólmfríður Sigurðardóttir, 2010) varpar ljósi á fjölda erlendra starfsmanna í grunnskólum á Íslandi. Þar kemur fram að í 65% af 122 grunnskólum í könnuninni störfuðu tvítyngdir starfsmenn, þ.e. sem kennarar, stuðningsfulltrúar, skólaliðar eða í öðrum störfum. Þátttakendur voru spurðir hvort tvítyngdu starfsmennirnir væru með kennararéttindi frá upp-

runalandi og um 42% þeirra sögðu suma eða alla starfsmenn hafa kennararéttindi frá upprunalandi sínu. Flestir tvítýngdu starfsmannanna áttu samkvæmt könnuninni pólsku að móðurmáli en einnig voru nefnd alls 12 önnur tungumál starfsmanna. Þegar spurt var hvernig tvítýngdu starfsmennirnir ynnu á vettvangi sögðu flestir (25) þá styðja nemendur í námi með því að brúa bilið milli móðurmáls viðkomandi nemanda og íslenskunnar, að starfsmennirnir væru greina-, bekkja- eða umsjónarkennarar innan skólans (23). 22 sögðu þá sinna öðrum störfum.

Áhugavert er að kanna viðhorf íslenskra kennara til fjölbreyttra nemendahópa. Markmið eigindlegar rannsóknar Rósu Guðbjartsdóttur á sjónarhornum grunnskólakennara á fjölbreytilegan nemendahóp (Rósa Guðbjartsdóttir, 2009; Rósa Guðbjartsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir, 2010) var m.a. að varpa ljósi á sjónarhorn viðmælenda, upplifun þeirra og reynslu af kennslu í fjölbreyttum nemendahópi, með sérstöku tilliti til innflytjendabarna, og þær áskoranir og hindranir sem þeir stæðu frammi fyrir í slíkri kennslu. Niðurstöður rannsóknar Rósu gáfu meðal annars til kynna að þátttakendur álitu að faglegur undirbúningur væri mikilvægur fyrir kennslu innflytjendabarna því sú kennsla væri ólík annarri kennslu, sérstaklega íslenskukennslan. Einnig kom fram að kennarar töldu að námsver væru mikilvæg sem stuðningur við erlenda nemendur meðan þeir aðlöguðust nýju skólaumhverfi. Að auki kom fram í niðurstöðum sú skoðun að fela þyrfti foreldrum barna af erlendum uppruna meiri ábyrgð og gefa þeim tækifæri til að kynnast íslenskri skólamenningu.

Hér hafa verið kynntar niðurstöður ýmissa rannsókna um fjölbreytta kennarahópa. Mikilvægt er að athuga á sama hátt hlið fjölbreyttra nemendahópa og verður því athygli næst beint að rannsóknum á reynslu þeirra í skólum á Íslandi.

## Fjölbreyttir nemendahópar

Reynsla nemenda af erlendum uppruna í grunnskólum á Íslandi hefur verið athuguð í mörgum rannsóknum (sjá Ragna Lára Jakobsdóttir, 2007). Hér verður fjallað um niðurstöður nokkurra þeirra.

Helstu niðurstöður langtímarannsóknar Hönnu Ragnarsdóttur (2007, 2008) á samspili heimameningar og skólameningar barna af erlendum uppruna á Íslandi 2002-2005 benda til þess að aðstæðum í skólum barnanna sé víða ábótavant hvað varðar þekkingu og skipulag til að mæta þörfum barnanna, svo og hinum fjölmennigarlega veruleika almennt. Samkvæmt niðurstöðum skortir þekkingu og skilning meðal kennara á aðstæðum barna, menningu þeirra, trúarbrögðum og tungumáli, þó vissulega séu undantekningar frá því. Skólarnir mæta börnunum á nokkuð ólíkan hátt og virðist það fara eftir þekkingu og reynslu einstakra kennara og stjórnenda, fremur en eftir heildarsýn og skólastefnu. Einnig kemur fram að samskipti og gagnkvæmur skilningur milli heimila og skóla sé takmarkaður. Ólíkar hugmyndir ríkja eða eru viðteknar annars vegar í skólum og hins vegar á heimilum t.d. um ábyrgð, hlutverk og reglur. Mikilvægustu ályktanir sem draga má af rannsókninni eru þær að nauðsynlegt sé að þróa leiðir til að efla stöðu innflytjenda og annarra minnihlutahópa í íslensku samfélagi og skólum, og almennt þurfi að bregðast við sífellt fjölbreyttari nemendahóp. Endurskoða þurfi skólastarf í nokkrum meginatriðum til að koma til móts við nýjan veruleika.

Niðurstöður eigindlegar rannsóknar Nínu Magnúsdóttur (2010) eru áþekkar niðurstöðum ofangreindrar rannsóknar. Markmið rannsóknar Nínu var að varpa ljósi á þá duldu náms- og félagslegu mismunun sem hún telur erlenda nemendur verða fyrir í íslenskum grunn- og framhaldsskóla og nýta kenningar fræðimanna og þær rannsóknir sem gerðar hafa verið á þessu sviði til að varpa ljósi á helstu hindranir á vegi erlendra nemenda til fullrar þátttöku í íslensku skólakerfi. Í viðtölum við 27 erlenda unglunga, bæði nýkomna og þá sem höfðu verið lengur á landinu leitaði hún svara við því hvaða hindrunum þeir mættu í



Íslenska skólakerfinu og hvort menntun foreldra og heimamening nemenda skipti þar miklu. Einnig leitaðist hún við að svara hvort það skipti máli að menning heimalands nemenda væri líkari íslenskrri menningu, hvað mætti betur fara við kennslu erlendra nemenda í íslensku skólakerfi og hvort þau upplifa höfnun eða afskiptaleyzi innlendra samnemenda. Meginniðurstaða rannsóknar Nínu er að félagsleg einangrun sé sá þáttur sem reynist erlendum nemendum erfiðastur. Niðurstöðurnar sýna að lítil íslenskukunnátta vegi einnig þungt, en aukin færni í íslensku tryggir ekki aðgang að íslenskum vinahópi.

Viðtalsrannsókn Svanhildar Daníelsdóttur (2009) með sex erlendum ungmönnum sem þá voru á aldrinum 18–19 ára og reynslu þeirra af skólagöngu í efri bekkjum grunnskólans leiddi í ljós að skólagangan reyndist þessum nemendum ekki eins erfið og höfundur hafði haldið, þeim gekk öllum vel í grunnskólanum og bera kennurum og samnemendum sínum afar vel söguna. Um var að ræða frásagnir sex ungmenna af því hvernig reynsla það var að koma frá ólíku heimalandi og skólaumhverfi inn í íslenska skólakerfið. Þrátt fyrir ánægju nemenda með grunnskólann, kennara og samnemendur kom fram í niðurstöðum að lítið sem ekkert hafi verið sýnilegt í skólunum sem gaf til kynna að þar væru nemendur frá öðrum þjóðlöndum og lítið sem ekkert gert af því að fá foreldra eða aðra til að koma í kennslustundir og kynna löndin, menninguna o.þ.h. Allir nemendur töluðu um að lítil sem engin áhersla hafi verið lögð á samræður, hóp- eða samvinnunám í kennslunni og allir nefndu að erfitt hefði verið að átta sig á hugtökum og orðum í samfélags- og náttúrufræði. Enginn nemendanna átti kost á að iðka móðurmál sitt að neinu marki í grunnskólanum. Niðurstöður rannsóknar Svanhildar eru því nokkuð samhljóða niðurstöðum ofangreindra rannsókna.

Í niðurstöðum eigindlegar rannsóknar Ulrike Schubert (2010) með 14 nemendum af erlendum uppruna í grunnskóla kemur fram að ekki virðist vera markvisst byggt á fjölbreyttri reynslu og hæfni nemendanna í skólanum. Enn fremur kemur fram að tengsl við vinahóp skipta miklu máli í aðlögun að nýju skólaumhverfi. Aðgangur að móðurmáli hefur jákvæð áhrif á aðlögunarferlið. Þá kemur fram að tengsl nemendanna við íslenska jafnaldra og kennara einkennast af vissu öryggi og erfiðleikum í samskiptum. Samskipti erlendu nemendanna við íslenska samnemendur eru mjög takmörkuð í skólaumhverfinu, bæði vegna tungumálaerfiðleika og einnig vegna skorts á umræðu um erlendu nemendurna, þ.e. tilvísir þeirra í skólanum virðist ekki vera viðurkennd né til umfjöllunar.

Í niðurstöðum ofangreindra rannsókna um reynslu nemenda af erlendum uppruna er töluverður samhljómur. Áhugavert er í þessu samhengi að athuga hvort íslenskir nemendur sem koma í íslenskt skólakerfi eftir búsetu erlendis hafa sambærilega reynslu.

Hildur Blöndal (2009, 2010) rannsakaði reynslu íslenskra nemenda sem búsettir höfðu verið erlendis af skólagöngu í grunnskólum á Íslandi með viðtölum. Helstu niðurstöður rannsóknar Hildar benda til þess að einstaklingar sem alast upp við þessar alþjóðlegu aðstæður búi yfir ákveðinni færni og viðhorfum til lífsins sem mótast hafi af skólagöngu í alþjóðlegum skóla og reynslunni af flutningum milli landa. Hildur telur þessa þætti vera t.d. jákvæðni, samskiptahæfni, víðsýni og umburðarlyndi. Í niðurstöðum rannsóknarinnar kemur fram að sárasta reynsla ungmennanna tengist vinamissi og birtist í eins konar sorgarferli. Niðurstöður rannsóknarinnar sýna enn fremur vonbrigði foreldranna vegna úrræðaleyfis íslenskra skóla við heimkomu og nefna að lítinn eða engan stuðning sé að fá í íslenskrri tungumálakennslu fyrir þessa nemendur sem annars standa sig vel í skóla. Að öðru leyti eru þátttakendur sammála um að búseta erlendis hafi styrkt fjölskylduböndin og að reynslan af búsetu og skólagöngu erlendis hafi í senn verið þroskandi og mannbætandi. Hvað skólana varðar er töluverður samhljómur í niðurstöðum rannsóknar Hildar og niðurstöðum ofangreindra rannsókna um reynslu nemenda af erlendum uppruna.

Áhugavert er að athuga niðurstöður alþjóðlegra rannsókna um frammistöðu fjölbreyttra

nemendahópa. Munur á frammistöðu innflytjendabarna og innfæddra í grunnskólum á Íslandi kemur skýrt fram í niðurstöðum PISA (Programme for International Student Assessment) á Íslandi. Rannsóknin er á vegum OECD (Efnahags- og framfarastofnunarinnar). Alls taka 32 þjóðir þátt í rannsókninni, þar af 28 aðildarríki OECD (Námsmatsstofnun, 2010). Í skýrslu Námsmatsstofnunar um niðurstöður PISA á Íslandi, *Færni og þekking nemenda við lok grunnskóla. Helstu niðurstöður PISA 2006 í náttúrufræði, stærðfræði og lesskilningi* (Almar Miðvík Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2007) kemur fram að frammistaða barna sem flytjast til Íslands með foreldrum sínum á unga aldri sé mikilvæg vísbending um árangur grunnskólanna í að taka á móti innflytjendum. Megin niðurstaðan sem fjallað er um í skýrslunni er að mikill munur er á færni í öllum greinunum milli innflytjenda og innfæddra, mun minni þó í stærðfræði en í lesskilningi og náttúrufræði. Í skýrslunni kemur fram að ástæður þess að munurinn milli innfæddra og innflytjenda er minni í stærðfræði en í lesskilningi og í náttúrufræði gætu verið þær að tungumálið, íslenskan, komi minna við sögu í stærðfræðinámi en í lesskilningi og í náttúrufræði. Einnig er þess getið að ástæður þessa mismunar gætu átt rætur að rekja til skólakerfisins sem þessir nemendur koma úr. Í skýrslunni kemur fram að í mörgum þátttökulöndum PISA hafi niðurstöður sýnt mun á frammistöðu milli innflytjenda og innfæddra.

Það er þó ekki eingöngu í frammistöðu sem munur milli innflytjenda og innfæddra birtist í rannsóknunum á Íslandi. Rannsókn Þóroddar Bjarnasonar (2006) á líðan barna hefur m.a. leitt í ljós að börn sem eiga báða foreldra erlenda líður verr í skóla og eru líklegri til að hafa orðið fyrir einelti en börn sem eiga báða foreldra íslenska.

Ofangreindar rannsóknir gefa skýrar vísbendingar um að ýmislegt má betur fara í íslensku skólakerfi hvað varðar jöfnuð og þátttöku og að tiltekna hindranir eru fyrir hendi sem ekki er rúm til að fjalla nánar um hér. Ljóst má þó telja að ekki er byggt á fjölbreytileikanum í skólalærni nema að mjög takmörkuðu leyti og jaðarstaða kennara og nemenda úr hópum innflytjenda er staðreynd. Vert er í þessu samhengi að huga að menntun kennara og undirbúningi þeirra fyrir starf með fjölbreyttum nemendahópum.

## Kennaramenntun

Líklegt er að hver kennari muni í starfi sínu a.m.k. á einhverju tímabili kenna fjölbreyttum nemendahópum hvað varðar menningu, tungumál og trúarbrögð. Einnig er líklegt að kennarahópar verði fjölbreyttari í náinni framtíð og að í skólum verði þannig til fjölbreyttari reynsla og þekking en áður. Mikilvægt að hver kennari hafi grundvallarþekkingu á málefnum og þróun fjölmenningslegra samfélaga og grundvallar hugmyndafræði og gildum í kennslu fjölbreyttra nemendahópa. Einnig er ljóst að fjölmenningslegt umhverfi skóla kallar á breyttar áherslur í stjórnun (Börkur Hansen og Hanna Ragnarsdóttir, 2010). Að sama skapi þarf kennaramenntun að taka mið af fjölbreyttum veruleika skóla, bæði hvað varðar nemenda- og kennarahópa. Um þann þátt verður fjallað nánar hér á eftir.

Í nýrri skýrslu OECD, *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge* (2010) kemur fram að uppruni, stétt og staða innflytjenda sé helsti áhrifavaldur hvað varðar frammistöðu nemenda, mun meiri en skólinn. Í skýrslunni er lögð áhersla á að skólar og menntakerfi vinni gegn ójöfnuði og virki um leið þann auð sem nemendur og kennarar af ólíkum uppruna búa yfir. OECD-skýrslan er byggð á verkefninu *Teacher Education for Diversity (TED)* frá 2007-2009 þar sem athugað var hvernig kennarar eru undirbúnir fyrir kennslu stöðugt fjölbreyttari nemendahópa. Markmið verkefnisins voru m.a. að athuga sameiginlegar áskoranir í kennaramenntun ólíkra ríkja sem viðbrögð við aukinni menningarlegru fjölbreytni og árangur lausna sem hafa verið lagðar til. Í skýrslunni er athuguð þörfin á að tengja betur kennaramenntun og vettvangsnám og nauðsyn þess að fylla inn í þær eyður sem fyrir hendi eru, svo sem að laða að fleiri kennaranema af ólíkum uppruna. Einnig er fjallað um hvernig best sé að mennta kennara sem kenna kennaranemum. Í

skýrslunni eru líka kannaðir kennsluhættir í mismunandi löndum. Gegnumgangandi þema í skýrslunni er að fjölbreytileiki sé kostur fyrir kennara og samfélög almennt og að unnið skuli að því að nýta sem best þann mikla auð sem felst í fjölbreytileikanum. Þetta sjónarhorn er andstætt sjónarhorni sem lítur á fjölbreytileika sem vandamál sem ber að forðast, eða, ef það er ekki mögulegt, þá vandamál sem þarf að „leysa“ (OECD, 2010, bls. 13).

Skrif fræðimanna á sviði fjölmenningsfræða um kennaramenntun eru gjarnan á sömu nótum og ofangreind OECD-skýrsla. Gundara (2000) heldur því þannig fram að menntun í fjölmenningslegum samfélögum geri kröfur um aukna þekkingu kennara á fjölbreytileikanum en einnig fjölbreyttari kennarahópa. Hann telur mikilvægt að nýta þekkingu sem býr hjá kennurum af fjölbreyttum uppruna, ekki síst tungumálaþekkingu. Auk þess telur hann að þekking á fjölbreyttum menningarheimum og gildum þeirra í kennarahópum geti aukið skilning, stuðlað að mótun merkingarbærra sameiginlegra gilda og bætt samskipti hópa og einstaklinga. Undir þetta tekur Ladson-Billings (2001) sem leggur einnig áherslu á að það sé ábyrgð kennara að læra um menningu og samfélög nemenda sinna og byggja á þeim grunni í námi þeirra. Delpit (1988) undirstrikar þetta sjónarhorn þegar hún heldur því fram að við sjáum í raun hvorki með augum okkar né heyrum með eyrum okkar, heldur með skoðunum okkar eða hugmyndum. Með öðrum orðum, skoðanir okkar og hugmyndir um aðra móti þá mynd sem við höfum af öðrum.

Ýmsir fræðimenn hafa lagt áherslu á mikilvægi þess að fjölbreyttir nemendahópar sæki kennaranám. Santoro (2007) leggur þannig áherslu á að virkja þurfi fleiri kennara úr minnihlutahópum eða af erlendum uppruna í skólum og viðurkenna dýrmætt framlag þeirra til menntunar minnihlutahópa, svo og hæfileika þeirra sem þvermenningarlegra leiðbeinenda kennara úr meirihlutahópum. Santoro telur að í kennaramenntun þurfi að hafa þessa þætti í huga. Hún bendir þó á að ekki megi fela kennurum úr minnihlutahópum alla ábyrgð á nemendum úr minnihlutahópum. Slík ábyrgð geti takmarkað möguleika þeirra til að taka að sér önnur hlutverk í skólunum og þróa fagmennsku sína á breiðari grundvelli. Að fela kennurum úr minnihlutahópum slíka ábyrgð geti einnig valdið því að kennarar úr meirihlutahópum losi sig við ábyrgðina á að þróa fjölmenningslega stefnu og móta skólustarf þar sem fjölbreytileikinn er í fyrirrúmi.

Sami grunntónn er í umfjöllun um rannsóknir á undirbúningi kennara fyrir fjölbreytta nemendahópa í Bandaríkjunum, en þar nefna Hollins og Guzman (2008) að niðurstöður rannsókna hafi sýnt að gæði og fagmennska kennara sé sá þáttur sem mest áhrif hafi á námsárangur nemenda. Þær vísa í rannsóknir sem sýna að þrátt fyrir að rætt hafi verið í áratugi um að breytingar þyrftu að eiga sér stað í kennaramenntun sem viðbrögð við auknum fjölbreytileika nemendahópa, hafi grundvallarbreytingar ekki enn átt sér stað. Málefni fjölbreytileika og fjölmennings hafi almennt verið aðskilin frá kennaramenntun og umfjöllun um fjölbreytileika eða fjölmenningu hafi þannig einkum boðist í valnámskeiðum.

Á sama hátt nefna Bartolo og Smyth (2009) að vegna bætts aðgengis að háskólum og aukins hreyfanleika séu hópar kennaranema víða í Evrópu að verða fjölbreyttari. Þessi staðreynd geri kröfur til kennaramenntunar um að viðurkenna, virða og bregðast við fjölbreytileika kennaranema með auknum skilningi og með því að byggja á þeim fjölbreytta grunni sem þeir hafa.

Niðurstöður umfjöllunar hér að ofan bera allar að sama brunni, að í kennaramenntun þurfi að bregðast við fjölbreyttum nemenda- og kennarahópum með markvissum hætti og að grundvallarbreyting þurfi þar að eiga sér stað. Þetta sjónarmið er undirstrikað af UNESCO (2010). Áratugurinn 2005-2014 er helgaður menntun til sjálfbærrar þróunar hjá UNESCO, en í henni felst m.a. áhersla á jafnrétti, mannréttindi og menntun fyrir alla. Einn liður í menntun til sjálfbærrar þróunar er virðing fyrir fjölbreytileikanum, hvatning til að nota hin ýmsu tungumál í menntun, virðing fyrir ólíkri menningu og samþætting ólíkra skoðana.

## Fjölbreyttir kennarahópar og fjölbreyttir nemendahópar: Framtíðarsýn

Í grein þessari hefur verið fjallað um fjölbreytileika meðal kennara og nemenda og hvers konar breytingar aukinn menningarlegur, trúarlegur og tungumálalegur fjölbreytileiki kalli á í skólastarfi. Rakin hafa verið ýmis fræðileg sjónarhorn á fjölbreytileika í skólastarfi og hvaða grundvallarviðmið þurfi að hafa í heiðri í skólastarfi auk þess sem fjallað hefur verið um rannsóknir þar sem fram koma skýrar niðurstöður um hvað betur má fara í íslensku skólakerfi.

Í skólum á Íslandi eru þegar mjög fjölbreyttir kennarahópar og fjölbreyttir nemendahópar eins og fram hefur komið. Niðurstöður rannsókna meðal fjölbreyttra kennarahópa hvað varðar menningu og tungumál á Íslandi hafa bent til þess að þeir upplifi jaðarstöðu og að framlag þeirra til skólastarfs sé vanmetið. Niðurstöður rannsókna meðal fjölbreyttra nemendahópa eru samhljóma. Ljóst er því að átaks er þörf í íslensku skólakerfi. Í lagaramma um skólastarf er fjölbreytileikanum ekki gert hátt undir höfði, þó að megináhersla sé á jafnrétti, en fjallað þess í stað um nemendur með sérþarfir í einstökum greinum laganna (*Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008; Lög um grunnskóla nr. 91/2008; Lög um leikskóla nr. 90/2008*). Að mati höfundar skortir sýn á skólastarf á Íslandi þar sem gengið er út frá fjölbreytileikanum í stað þess að flokka tegundir hans í sérþarfir. Í þessu samhengi má vísa til þeirra fjölmörgu fræðimanna sem hafa eins og áður er nefnt bent á mikilvægi þess að virða og byggja á öllum þeim auð sem nemendur af ólíkum uppruna flytja með sér inn í skólakerfið, og forðast að líta fram hjá menningu, tungumáli, sjálfsmynd, vitsmunum og hugmyndaflugi nemendanna (Cummins, 2003). Á sama hátt má leggja áherslu á mikilvægi þverþjóðlegrar hæfni meðal kennara, en slík hæfni felur í sér tiltekna reynslu og kunnáttu sem fengist hefur með þverþjóðlegri reynslu og gerir einstaklingum kleift að vera virkir þátttakendur í ólíkum menningarheimum og þvert á landamæri ríkja (Vertovec, 2009).

Á Íslandi hefur að vissu leyti skort heildstæða sýn í kennaramenntun þar sem þarfir fjölmenningsamfélagsins eru lagðar til grundvallar og gengið út frá hnattvæðingu. Að mati höfundar þarf í menntun kennara að ganga út frá fjölbreytileikanum og tryggja að allir brautskráðir kennarar séu reiðubúnir til starfa með fjölbreyttum nemendahópum, auk þess sem virkja þarf fjölbreytta nemendahópa í kennaranám. Mikilvægt er að í öllu skólastarfi sé stöðugt hugað að félagslegu réttlæti og jafnrétti og öllum nemendum þannig tryggð jöfn tækifæri, eins og fram kemur í lögum um skóla (*Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008; Lög um grunnskóla nr. 91/2008; Lög um leikskóla nr. 90/2008*). Þrátt fyrir þessar áherslur í lögnum sýna niðurstöður ýmissa rannsókna mismunun og jaðarstöðu nemenda af erlendum uppruna í skólum á Íslandi eins og áður er nefnt. Þá kemur fram mikill munur á færni í öllum greinunum milli innflytjenda og innfæddra í niðurstöðum nýlegrar PISA-könnunar (Almar Miðvík Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2007). Ljóst er því að mikið verk er óunnið í skólum landsins í því að jafna stöðu barna í námi.

Rannsóknir um áhrif fjölbreytts kennarahóps á fjölbreytta nemendahópa eru fáar, en fræðileg skrif og umræður á alþjóðavettvangi (OECD, 2010; UNESCO, 2010) eru samhljóma hvað varðar mikilvægi þess að í allri menntun sé gengið út frá fjölbreytileika meðal kennara og nemenda. Framtíð nemenda um allan heim felur í sér þátttöku í fjölmenningsamfélögum og margvíslega alþjóðlega þátttöku í hnattvæddum heimi. Það hlýtur því að vera lykilatriði að menntakerfi, jafnt á Íslandi sem og í öðrum löndum undirbúi nemendur fyrir slíka þátttöku með því að virkja það afl sem býr í fjölbreytileika kennara og nemenda og þjálfar með nemendum þverþjóðlega hæfni.

## Heimildir

Almar Miðvík Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson. (2007). *Færni og þekking nemenda við lok grunnskóla. Helstu niðurstöður PISA 2006 í náttúrufræði, stærðfræði og lesskilningi*. Reykjavík: Námsmatsstofnun.

Banks, J. A. (2007). Multicultural education: Characteristics and goals. Í J. A. Banks og C. A. M. Banks (ritstjórar), *Multicultural education. Issues and perspectives* (6. útgáfa) (bls. 3–30). New York: John Wiley & Sons.

Bartolo, P. og Smyth, G. (2009). Teacher education for diversity. Í A. Swennen og M. van der Klink (ritstjórar), *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators* (bls. 117–132). Amsterdam: Springer.

Bhatti, G. (1999). *Asian children at home and at school. An ethnographic study*. London: Routledge.

Björk Helle Lassen. (2007). *Í tveimur menningarheimum: Reynsla og upplifun kennara af erlendum uppruna af því að starfa í grunnskólum á Íslandi*. Óbirt meistaritgerð: Kennaraháskóli Íslands.

Björk Helle Lassen. (2010). Erlendir kennarar í grunnskólum á Íslandi. Í Hanna Ragnarsdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir (ritstjórar), *Fjölmening og skólastarf* (bls. 157–182). Reykjavík: Rannsóknastofa í fjölmenningsfræðum og Háskólaútgáfan.

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

Börkur Hansen og Hanna Ragnarsdóttir. (2010). Fjölmening og þróun skóla. Í Hanna Ragnarsdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir (ritstjórar), *Fjölmening og skólastarf* (bls. 17–36). Reykjavík: Rannsóknastofa í fjölmenningsfræðum og Háskólaútgáfan.

Castles, S. og Miller, M. J. (2009). *The age of migration. International population movements in the modern world* (4. útgáfa). New York: Guilford.

Cummins, J. (2003). Challenging the construction of difference as deficit: Where are identity, intellect, imagination, and power in the new regime of truth? Í P. P. Trifonas (ritstjóri), *Pedagogies of difference: Rethinking education for social change* (bls. 41–60). New York: Routledge Falmer.

Delpit, L. D. (1988). The silenced dialogue: Power and pedagogy in educating other people's children. *Harvard Educational Review*, 58, 280–298.

Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom. Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham: Rowman & Littlefield.

Freire, P. (2005). *Education for critical consciousness*. London: Continuum.

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

Giroux, H. A. (2009). Critical theory and educational practice. Í A. Darder, M. P. Baltodano og R. D. Torres (ritstjórar), *The critical pedagogy reader* (2. útgáfa) (bls. 27–51). New York: Routledge.

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

Hanna Ragnarsdóttir. (2005). Fjölmening í námi við Kennaraháskóla Íslands. Í Gretar L.

Marínósson, Þórunn Blöndal og Þuríður Jóhannsdóttir (ritstjórar), *Nám í nýju samhengi. Erindi á málþingi um framtíðarskipan náms við Kennaraháskóla Íslands 11. og 12. ágúst 2005* (bls. 129–139). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Hanna Ragnarsdóttir. (2007). Börn og fjölskyldur í fjölmennningarlegu samfélagi og skólum. Í Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir og Magnús Þorkell Bernharðsson (ritstjórar), *Fjölmennning á Íslandi* (bls. 249–270). Reykjavík: Rannsóknastofa í fjölmenningarfræðum KHÍ og Háskólaútgáfan.

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

Hanna Ragnarsdóttir. (2010). Internationally educated teachers and student teachers in Iceland: Two qualitative studies. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100, grein 7. Sótt 31. október 2010 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 og Háskólaútgáfan.

Hanna Ragnarsdóttir og Kristín Loftsdóttir. (2010). Námsefni og kennsluhættir í fjölmennningarlegu samfélagi. Í Hanna Ragnarsdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir (ritstjórar), *Fjölmennning og skólastarf* (bls. 209–225). Reykjavík: Rannsóknastofa í fjölmenningarfræðum og Háskólaútgáfan.

Hansen, D. (2010). Chasing butterflies without a net: Interpreting cosmopolitanism. *Studies in the Philosophy of Education*, 29, 151–166.

Hildur Blöndal. (2009). „Maður hugsar öðruvísi þegar maður er búinn að vera úti.“ *Reynsla íslenskra ungmenna af búsetu og skólagöngu erlendis*. Óbirt meistarafræðing: Háskóli Íslands, Menntavísindasvið.

Hildur Blöndal. (2010). Þriðjumenningsbörn: Reynsla íslenskra ungmenna af búsetu og skólagöngu erlendis. Í Hanna Ragnarsdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir (ritstjórar), *Fjölmennning og skólastarf* (bls. 229–251). Reykjavík: Rannsóknastofa í fjölmenningarfræðum og Háskólaútgáfan.

Hollins, E. R. og Guzman, M. T. (2008). Research on preparing teachers for diverse populations. Í M. Cochran-Smith og K. M. Zeichner (ritstjórar), *Studying teacher education. The report of the AERA panel on research and teacher education* (bls. 477–548). Washington: AERA og Lawrence Erlbaum Associates.

Howard, (1999). *We can't teach what we don't know. White teachers, multiracial schools*. New York: Teachers College Press.

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

Jönsson, A. og Rubinstein-Reich, L. (2006). En yrkesidentitet i förändring? Invandrade lärarens möte med den svenska skolan. *Pedagogisk Forskning i Sverige*, 11(2), 81–93.



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

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.

Lög um framhaldsskóla nr. 92/2008.

Lög um grunnskóla nr. 91/2008.

Lög um leikskóla nr. 90/2008.

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

McLaren, P. (2009). Critical pedagogy: A look at the major concepts. Í A. Darder, M. P. Baltodano og R. D. Torres (ritstjórar), *The critical pedagogy reader* (2. útgáfa) (bls. 61–83). New York: Routledge.

Námsmatsstofnun. (2010). *Hvað er PISA?* Sótt 1. nóvember 2010 af <http://www.namsmat.is/vefur/rannsoknir/pisa.html>

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

Nína V. Magnúsdóttir. (2010). „Allir vilja eignast íslenskar vinir.“ *Hverjar eru helstu hindranir á vegi erlendra grunn- og framhaldsskólanemenda í íslensku skólakerfi?* Óbirt meistararitgerð: Háskóli Íslands, Menntavísindasvið.

OECD. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). (2010). *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge*. Sótt 25. mars 2010 af [http://www.oecd.org/document/38/0,3343,en\\_2649\\_35845581\\_44572006\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html#3](http://www.oecd.org/document/38/0,3343,en_2649_35845581_44572006_1_1_1_1,00.html#3)

Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism. Cultural diversity and political theory* (2. útgáfa). Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Popkewitz, T. S. og Rizvi, F. (2009). Globalization and the study of education: An introduction. Í T. S. Popkewitz og F. Rizvi (ritstjórar), *Globalization and the study of education* (bls. 7–28). Malden: Wiley-Blackwell.

Ragna Lára Jakobsdóttir. (2007). Rannsóknir á Íslandi: Fjölmenningsamfélagið. Í Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir og Magnús Þorkell Bernharðsson (ritstjórar), *Fjölmennning á Íslandi* (bls. 185–245). Reykjavík: Rannsóknastofa í fjölmenningsfræðum KHÍ og Háskólaútgáfan.

Rósa Guðbjartsdóttir. (2009). *Kennarastarfið í skóla margbreytileikans*. Óbirt meistararitgerð: Háskóli Íslands, Menntavísindasvið.

Rósa Guðbjartsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir. (2010). Kennarar og kennarastarf í fjölmenningslegu samfélagi: Raddir kennara innflytjendabarna. *Tímarit um menntarannsóknir*, 7, 76–91.

Santoro, N. (2007). ‘Outsiders’ and ‘others’: ‘different’ teachers teaching in culturally diverse classrooms. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 81–97.

Schubert, U. (2010). *Becoming bicultural. A study of migrated adolescents in the school context*. Óbirt meistaritgerð: Háskóli Íslands, Félagsvísindasvið.

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.

Svanhildur Daniélsdóttir. (2009). „Kennararnir eru góðir.“ *Reynslusögur sex erlendra ungmenna af skólagöngu í íslenskum grunnskólum*. Óbirt meistaritgerð: Háskóli Íslands, Menntavísindasvið.

Trifonas, P. P. (2003). Toward a deconstructive pedagogy of difference. Í P. P. Trifonas (ritstjóri), *Pedagogies of difference. Rethinking education for social change* (bls. 220–235). New York: Routledge Falmer.

UNESCO. (2010). *Education*. Sótt 1. nóvember 2010 af <http://www.unesco.org/en/esd/>

Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. London: Routledge.

Þóroddur Bjarnason. (2006). Aðstæður íslenskra skólanema af erlendum uppruna. Í Úlfar Hauksson (ritstjórar), *Rannsóknir í félagsvísindum VII: Félagsvísindadeild* (bls. 391–400). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.

Þóroddur Helgason. (2008). *Fjölmenningarlegir skólar í þremur löndum*. Óbirt meistaritgerð: Kennaraháskóli Íslands.

Þóroddur Helgason. (2010). Fjölmenningarlegir grunnskólar í þremur löndum. Í Hanna Ragnarsdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir (ritstjórar), *Fjölmennig og skólastarf* (bls. 71–103). Reykjavík: Rannsóknastofa í fjölmenningarfræðum og Háskólaútgáfan.



Hanna Ragnarsdóttir. (2010). Fjölbreyttir kennarahópar og fjölbreyttir nemendahópar. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.khi.is/menntakvika2010/012.pdf>