



Ritrýnd grein birt 31. desember 2010

Sólveig Karvelsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir

Raddir kennara sem kenna fjölbreyttum nemendahópum

Kennarastarfið er fjölbreytt og yfirgripsmikið og tekur stöðugum breytingum. Meðal þess sem hefur áhrif á starf kennara er þróun samfélagsins. Talsverðar breytingar hafa orðið á íslensku samfélagi síðustu áratugina, m.a. hefur fjölbreytni í nemendahópum varðandi reynslu, tungumál, trúarbrögð, menningu og þjóðerni aukist. Markmiðið rannsóknarinnar var að skoða áhrif fjölbreyttra nemendahópa á starf grunnskólakennara. Rannsóknin var eigindleg og leitað til kennara sem kenna börnum innflytjenda er koma úr ólíkum menningarheimum og málumhverfi. Rætt var við þá í rýnihópum og í einstaklingsviðtölum. Niðurstöður leiddu í ljós að umhyggja er fyrir nemendum og vilji til að koma til móts við fjölbreyttar þarfir þeirra. Umræða um tungumálið og tungumálakennslu er mjög áberandi og telja kennarar að ákveðin færni í íslensku sé frumskilyrði til að ná árangri í skóla og til að eiga samskipti við skólafélaga og kennara. Einnig kom í ljós að margir nemendur í þessum hópi eigi erfitt með að tengjast íslenskum skólafélögum.

Sólveig Karvelsdóttir er lektor og Hafdís Guðjónsdóttir dósent. Þær starfa við Kennaradeild á Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

Teachers' voices: Teaching diverse learners

Teaching is diverse and comprehensive and continually changing. Among other things that effect teaching are changes within society. Icelandic society has gone through substantial changes in the last decades. The diversity in students groups considering students experiences, languages, religion, culture and nationality is growing. The goal was to study the effect of culturally diverse students on teachers' job and the participants were teachers of multicultural groups of student. This was a qualitative research and data collection occurred through interviews that took place both in focus groups and individually. Findings show that teachers are concerned for the well being of their students and their willingness to respond to their needs is strong. Their concern for students' ability to learn Icelandic is prominent and they find good skills in Icelandic essential for students to be able to communicate with schoolmates and teachers. They are also concerned that many of the immigrant children do not connect easily with their school peers.

Inngangur

Kennarastarfið er bæði fjölbreytt og yfirgripsmikið, kennarar eru leiðtogar, fræðarar og uppalendur. Margir kennarar tala um að hlutverk þeirra sé ávallt það sama en um leið

segja þeir að það taki stöðugum breytingum og verði æ flóknara. Þeir telja að væntingar til þeirra hafi breyst og aukist. Meðal þess sem hefur áhrif á starfið og hefur breytt því er þróun samfélagsins. Ísland var lengi vel frekar einsleitt samfélag, fáir sem bjuggu hér af öðru þjóðerni, töluðu annað tungumál eða tengdust mismunandi trúarbrögðum. Talsverðar breytingar hafa orðið á íslensku samfélagi síðustu tvo áratugina og hefur það á flestan hátt orðið fjölbreyttara. Það sama má segja um skólasamfélagið sem endurspeglar samfélagið, en þar hefur bæði starfsmanna- og nemendahópurinn breyst og orðið fjölbreyttari varðandi reynslu, tungumál, trúarbrögð, menningu og þjóðerni (Hanna Ragnarsdóttir, 2007; Hrönn Bergþórsdóttir, 2010). Ekki er ástæða til að halda annað en að þessi þróun haldi áfram og því er nauðsynlegt að skoða hvaða áhrif þessar breytingar hafa haft á starf kennara og hvernig hægt er eða ætti að bregðast við.

Rannsóknin sem hér er fjallað um er hluti af stærra rannsóknarverkefni. Í fyrsta lagi er hún hluti af íslenskri langtíma rannsókn *Fjölbreyttir nemendur – fjölbreyttir kennarar* og í öðru lagi er íslenska rannsóknin hluti af alþjóðlegri langtíma samanburðarrannsókn. Alþjóðlega rannsóknarverkefnið er kallað *Diverse teachers for diverse learners* og eru samstarfsaðilar rannsóknarnet fræðimanna frá University of Toronto, University of Manitoba og Universty of Strathclyde. Rannsóknarverkefnið byggist á sjálfstæðum rannsóknarverkefnum sem unnin eru af rannsakendum í nokkrum löndum. Í verkefnum er athyglinni beint að fjölbreyttum kennarahópum og fjölbreyttum nemendahópum frá gagnrýnu sjónarhorni fjölmenningsfræða.

Meginmarkmið alþjóðlega verkefnisins er að kanna hvaða hag fjölbreyttir nemendahópar hafa af fjölbreyttum kennarahópum og hvernig mannauður sem býr í fjölbreyttri reynslu, þekkingu, menningu, tungumálum og trúarbrögðum kennara nýtist í skólasamhengi. Íslensku meginverkefnin eru fjögur; *Forysta og skólamenning: Lýðræðisleg þátttaka kennara í íslenskum leik- og grunnskólum*, *Fjölbreytileiki í skólum: Nemendur með alþjóðlega vídd í lífi sínu og kennararnir sem þeir þurfa*, *Kennarar sem kenna fjölbreyttum nemendahópum* og *Viðhorf til tungumála*. Meginverkefnin fjögur skiptast niður í smærri verkefni.

Í þessari grein verður fjallað um verkefnið *Kennarar sem kenna fjölbreyttum nemendahópum*. Sagt verður frá starfi kennara sem allir kenna fjölbreyttum nemendahópum, sem í eru börn innflytjenda er koma úr ólíkum menningarheimum, málumhverfi og tengjast mismunandi trúarbrögðum. Í greininni notum við hugtakið fjölbreyttir nemendahópar og eigum þá við hópa sem eru samsettir af nemendum með ólíkan bakgrunn varðandi þjóðerni, uppruna, móðurmál, menningu eða trúarbrögð. Við leggjum áherslu á að leyfa röddum kennara að hljóma er þeir segja frá því hvernig þeir bregðast við í kennslu sinni er þeir kenna þessum nemendum. Byggt er á niðurstöðum úr eigindlegri rannsókn þar sem rætt var við kennara í rýnihópum og með einstaklingsviðtölum.

Fræðilegur rammi

Í greinargerð frá Efnahags- og framfarastofnun Evrópu (OECD) *Kennarar skipta máli* (e. *Teachers Matter*) er bent á að kröfur til skóla og kennara hafa orðið flóknari með árunum, m.a. vegna þess að samfélagið væntir þess að kennarar bregðist við einstaklingsmun, séu næmir á menningarleg málefni og taki á árangursríkan hátt á mismunandi bakgrunni nemenda. Þess er vænst að kennarar stuðli að umburðarlyndi og félagslegri samkennd og bregðist á viðeigandi hátt við nemendum í félags-, náms- eða hegðunarerfiðleikum. Gert er ráð fyrir að kennarar haldi í við þróun þekkingar, símenntun sé stöðugt á dagskrá og að þeir noti nýjustu tækni. Til þess að geta komið til móts við þá áskorun sem kennarar standa frammi fyrir þurfa þeir að hafa trú á eigin hæfileikum, þekkingu og færni (OECD, 2005).

Í raun er ákveðinn margbreytileiki í öllum nemendahópum þótt hann sé mismikill. Með því að viðurkenna það og gera sér grein fyrir því hvað það merkir t.d. að nemendur tilheyri ákveðnu samfélagi og menningu og að taka þurfi tillit til þess í kennslu, taka kennarar sín fyrstu skref í að þróa með sér kennslu í fjölmennningarlegum nemendahópum sem bregst við fjölbreyttri þekkingu, færni, reynslu og þörfum nemenda. Viðbragðssnjöll framkvæmd (e. *Responsive practice*) er þá í fyrirrúmi (Hafdís Guðjónsdóttir, 2000; Richard, Brown og Forde, 2007). Niðurstöður margra rannsókna benda til þess að vinnan með nemendum, að sjá þá vaxa og þroskast og hafa áhrif á líf og nám þeirra sé lykilatriði þegar kennsla er valin sem ævistarf (sjá m.a.: Brunetti, 2001; Hafdís Guðjónsdóttir og Sólveig Karvelsdóttir, 2009; Lyons, 2004; Nieto, 2003; Wang, 2004). Þessar niðurstöður endurspeglar þá skoðun fræðimanna að siðferðilegur tilgangur menntunar sé að hafa áhrif á líf nemenda (Fullan, 2003; Meyer, 2006) og að mikilvægt sé að virða þá þekkingu og reynslu sem hver nemandi býr yfir (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2010; Tomlinson og McTighe, 2006). Kennarar bera ábyrgð á því að allir nemendur þeirra fái jafngild tækifæri til að ná sínum besta mögulega árangri (Menntamálaráðuneytið, 2006; Richard, Brown og Forde, 2007).

Samkvæmt Banks (2007) hefur kennari sem byggir á hugmyndum um fjölmenningarlega kennslu þætti eins og fjölbreytni, mannréttindi og virðingu að leiðarljósi. Kennarinn viðurkennir mismunandi menningu og tungumál og kynnir sér samfélagið sem nemendur koma úr. Áhersla er lögð á ígrundun og að nemendur læri að rökstyðja mál sitt. Kennarinn bregst við fjölbreyttum nemendahópum með því að skilgreina það sem er líkt og ólíkt með nemendum, hlúir að samstöðu meðal nemenda og hefur að markmiði að gera þá félagslega meðvitaða (Banks, 2007). Til að koma til móts við þær kröfur sem gerðar eru til kennara þurfa þeir að beita, ekki einungis fræðilegum kenningum um fjölmenningu, heldur kennsluháttum sem bregðast við fjölmenningu (e. *culturally responsive teaching*) þar sem menningarmunur er viðurkenndur og brugðist er við með því að virða í raun mismunandi eiginleika samfélagsins og nýta ólíka menningu og tungumál nemenda í kennslunni. Þá er lögð áhersla á að skapa bekkjarmenningu þar sem allir nemendur án tillits til menningarlegs bakgrunns eða tungumáls eru boðnir velkomnir, fá stuðning og eru veittar góðar aðstæður til náms (Richard, Brown og Forde, 2007). Meginspurningar kennara fjölmenningarlegra nemendahópa snúast því oft um það hvernig hægt er að skilgreina bakgrunn nemenda og koma til móts við hvern og einn um leið og hugað er að öllum nemendahópnum (Hafdís Guðjónsdóttir, 2000). Menningarlega viðbragðssnjöll kennsla greiðir fyrir og styður velgengi hjá öllum nemendum. Í kennslustofu sem byggir á þessum hugmyndum fer fram nemendamiðuð kennsla og hugmyndir eru sóttar í menningarauðlindir nemenda. Sá styrkur (reynsla, þekking, færni, áhugi) sem nemendur koma með í skólann er skilgreindur, hlúð er að honum, og hann nýttur til að styðja við og efla gengi nemenda (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2009; Jacobsen, Christiansen og Jespersen, 2003; Jóhanna Karlsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir, 2009; Richard, Brown og Forde, 2007; Tomlinson og McTighe, 2006).

Til að styðja kennara við að skipuleggja nám og kennslu í fjölmenningarlegum nemendahópum hefur meðal annars verið bent á hugmyndir um altæka hönnun náms (e. *Universal design for learning*). Altæk hönnun er skipulagsrammi sem byggir á sveigjanleika í kennslu þar sem gengið er út frá því að í öllum nemendahópum séu nemendur með fjölbreyttan bakgrunn og mismunandi hæfileika. Allt frá upphafi skipulagsins er gert ráð fyrir þessari samsetningu nemendahópa og skólastarfið skipulagt þannig að sem flestir rúmist innan þess (Gargiulo og Metcalf, 2008).

Niðurstöður rannsókna benda til að með því að hlúa að menningu og tungumáli nemenda með það að markmiði að auka virðingu fyrir ólíkum siðum og venjum geti skólinn betur unnið með mannréttindi, jafnrétti, lýðræði og réttlæti, en einnig virðingu, umburðarlyndi,

víðsýni, samkennd og tillissemi (Banks, J. A., 2007; Meyer, H., 2006; Richard, Brown og Forde, 2007). Fjölhyggja og fjölbreytileiki hafa marga kosti og geta stuðlað að ákveðnum krafti og sköpun í samfélaginu. Fjölbreyttir samstarfshópar ná oft góðum árangri, eru skapandi í að leysa ýmis verkefni og duglegir að beita siðferðilegum rökstuðningi til að ná fram sínum málum (Johnson og Johnson, 1998). Í fjölmennningarlegum skólum fá nemendur og kennarar tækifæri til að meta að verðleikum kraftinn sem felst í margbreytileikanum, nýta sér hann til að leysa fleiri verkefni á skapandi hátt og innleiða sameiginlega reynslu ólíkra nemendahópa.

Til þess að átta okkur betur á því hvernig grunnskólakennarar hafa undanfarin ár brugðist við æ fjölbreyttari nemendahópum ákváðum við að leita til þeirra sjálfra og fá þá til að rýna í starf sitt með okkur.

Rannsóknaraðferð

Markmið þessa rannsóknarverkefnis, sem unnið var fyrri hluta árs 2010, var að skoða áhrif fjölbreyttra nemendahópa á starf kennara. Meginrannsóknarspurningin var:

Hvað segja kennarar um starf sitt með fjölbreyttum nemendahópum?

Undirspurningar voru:

1. Hvernig skilgreina þeir starfið og viðhorf til fjölbreyttra nemendahópa?
2. Hvaða áhrif hefur fjölbreytnin á starf þeirra, skipulag og framkvæmd?

Valin var eigindleg nálgun til þess að fá svör við rannsóknarspurningum þar sem megintilgangurinn var að reyna að skilja hvers konar áhrif það hefur á starf kennara að kenna nemendahópum sem hafa fjölbreyttan menningarlegan bakgrunn, tala margs konar tungumál, aðhyllast fjölbreytt trúarbrögð og hafa margvíslega reynslu. Markmiðið var að reyna að gera sér grein fyrir því hvernig kennarar koma til móts við nemendur sína, hvers konar stuðning þeir fá og hvernig samstarfi við kennara, annað starfsfólk skólans og foreldra er háttað. Niðurstöður eru skoðaðar frá sjónarhorni fjölmenningarfræða. Reynslu kennara er lýst með því að láta raddir þeirra hljóma sem oftast þegar gerð er grein fyrir starfi þeirra. Við erum báðar reyndir kennarar og hjálpaði það okkur í umræðunum sem við áttum við kennarana um starf þeirra, en um leið vorum við meðvitaðar um að reynsla hvers kennara er einstök og verður ekki yfirfærð eða endurtekin.

Val á þátttakendum var markmiðabundið og sóttumst við eftir kennurum sem hafa reynslu af að kenna nemendahópum þar sem eru nemendur af öðru þjóðerni en íslensku og með íslensku sem annað tungumál. Við leituðum til tveggja skóla á suðvesturhorninu þar sem við vissum að nemendur með fjölbreyttan bakgrunn stunduðu nám og reynsla var af kennslu þessa nemendahóps. Skólastjórnendur bentu á kennarana tíu sem þátt tóku í rannsókninni, en þeir kenna nemendum á aldrinum 6 til 16 ára.

Staða kennaranna í skólunum er mismunandi, sumir sjá um að skipuleggja kennslu nemenda með íslensku sem annað tungumál og kenna mismunandi hópum nemenda íslensku. Aðrir eru umsjónarkennarar og hafa fengið nemendahópa sem í eru nemendur af ólíku þjóðerni og með íslensku sem annað tungumál. Ákveðinn hópur kennara hefur valið sér þetta starf en öðrum verið úthlutað það vegna þess að þá vantaði tíma til að fylla inn í stundaskrá.

Þar sem við vildum fyrst og fremst fá innsýn og hugmyndir kennara um eigið starf með fjölbreyttum nemendahópum völdum við að afla gagna með viðtölum, í rýnihópum og við einstaklinga. Allir þátttakendur voru konur og þess vegna notum við stundum kvenkyns fornafn þegar við vísum til þeirra. Það var ekki markmið okkar að ræða einungis við konur

en þar sem þær sinntu þessu starfi í þeim skólum sem við heimsóttum þá kom það af sjálfu sér.

Með því að fá kennara sem þekktust til að ræða saman um starfið vonuðumst við til að öðlast innsýn í starf og viðhorf þeirra þar sem þeir ræddu málin á eðlilegan hátt í hópi sem þekktist vel. Umræðurnar í rýnihópunum fóru fram í skólum þátttakenda og voru hálf-skipulagðar þar sem ákveðinn rammi var settur utan um þær. Leitað var eftir því að kennararnir ræddu um það hvernig þeir skipulögðu kennslu, áherslur í kennslu og framkvæmd hennar og samstarf við starfsfólk skólans og heimilin. Áhersla var á að umræður kennaranna færu fram á forsendum þeirra. Þeir fengu tækifæri til að ræða fram og til baka um starfið, en einni og einni spurningu var varpað fram til að ýta undir þær umræður sem voru í gangi hverju sinni og til að fá umræður um þá þætti sem gætu svarað rannsóknar-spurningunum. Umræðurnar í rýnihópunum tveimur tóku um 90 mínútur og voru fimm kennarar í öðrum hópunum og þrír í hinum. Til þess að eiga auðveldara með að greina umræðurnar við afritun gáfum við hverjum kennara númer og báðum þá um að nefna það þegar þeir tóku til máls. Það gekk mjög vel og auðveldaði alla úrvinnslu gagna.

Einnig voru tekin einstaklingsviðtöl í 90 mínútur við tvo kennara, einu sinni við hvorn þeirra. Annað viðtalið fór fram á skrifstofu okkar og hitt í kennslustofu viðkomandi kennara. Viðtölin voru hálf-skipulögð, en ákveðinn viðtalsrammi var hafður til hliðsjónar þannig að viðræðurnar væru innan marka rannsóknar. Leitað var eftir frásögnum af skipulagi og framkvæmd kennslu og samstarfi. Lögð var áhersla á að viðmælendur hefðu ákveðið svigrúm til að ræða reynslu sína og viðhorf. Spurningar voru opnar en fylgt eftir þegar þör var á nánari útskýringum. Með þessu skipulagi gátum við leitað eftir dýpri svörum en ef við hefðum haldið okkur við fyrirfram ákveðnar spurningar (Wolcott, 2005).

Öll viðtölin voru hljóðrituð og afrituð. Greining gagna hefur haldist í hendur við öflun þeirra. Eftir hvert viðtal hlustuðum við á það aftur og aftur til að fá tilfinningu fyrir andrúmsloftinu í umræðunum og skráðum hjá okkur athyglisverð atriði. Í næsta kafla verða niðurstöður kynntar, en við höfum flokkað þær í hlutverk og framkvæmd, viðhorf og væntingar og að lokum samskipti.

Niðurstöður

Hér verða dregnar saman helstu niðurstöður og er umfjöllun skipt eftir helstu þemum sem komu fram við greiningu gagna en þau voru hlutverk og framkvæmd, viðhorf og væntingar og samskipti við heimilin.

Þegar rætt var um hvaða hugtak kennarar notuðu um þennan ákveðna nemendahóp sem hér er fjallað um hikuðu þeir og sögðust fyrst og fremst nota nöfn nemenda. Þeim fannst erfitt að skilgreina orðanotkun sína en töldu að orðið nýbúi væri „þjált og gott orð sem skólastjórinn notar“ en að „ýmsir fordómar eru í gangi gagnvart þessum hópi nemenda sem hefur yfirferst á orðið og þess vegna er það komið með neikvæða merkingu.“ Ýmis önnur dæmi voru síðan gefin um orðanotkun eins og: „nemendur af erlendum uppruna, nemendur með íslensku sem annað tungumál, móttökudeild og móttökudeildarnemendur.“ Þeir sögðu einnig að orðið nýbúi ætti ekki alltaf við því að mörg börn með íslensku sem annað tungumál væru fædd á Íslandi og sum bera íslensk nöfn. Hópurinn væri líka það margbreytilegur að erfitt væri að nota eitt orð yfir alla, „þetta eru ólíkir einstaklingar með mismunandi bakgrunn og þarfir sem erfitt er að nota eitt orð yfir“ var lokaniðurstaða kennaranna.

Hlutverk og framkvæmd

Kennurum fannst erfitt að átta sig á fjölda nemenda af öðru þjóðerni en íslensku eða með íslensku sem annað tungumál í skólanum. Þeir bentu á að ef einungis væri horft á þá

sem fá úthlutað stuðningstímumværi auðvelt að tilgreina fjölda en það segði samt langt í frá alla söguna. Þegar reynt er að meta þörf á stuðningi er beðið um upplýsingar um ákveðna þætti, en þeir ná engan veginn yfir allar þarfir þessa nemendahóps. Margir nemendur fá stuðning þótt hann sé ekki skráður, „fljóta með þeim sem fá stuðning,“ en þannig er reynt að nýta úrræðin sem eru í boði eins vel og mögulegt er. Nemendur koma víðs vegar að frá löndum Evrópu, Ameríku, Asíu og Afríku sem þýðir að reynsla, menning og tungumál eru fjölbreytt og þarfirnar þar með. Eða eins og einn deildarstjórinn sagði:

Það þarf að skipuleggja kennsluna út frá hverjum og einum einstaklingi og allt skólaárið vegna þess að nemendur eru að koma til landsins allt árið. Við erum með lifandi stundatöflu og ég er stanslaust að finna leiðir til að sem flestir fái þann stuðning sem þeir þurfa.

Allir kennararnir lýstu yfir ánægju með að fá að kenna þessum nemendahópi, tala um að þetta sé mikið brautryðjendastarf og að þeir séu að læra um leið og þeir kenna. Með stuðningi frá stjórnendum og samkennurum segjast þeir reyna sitt besta þó að þeir séu hræddir um að það dugi ef til vill ekki alltaf og að þeir þyrftu bæði meiri tíma og stuðning.

Allir kennararnir tala mikið um íslenskukennslu, áherslu og aðferðir og greinilegt er að allir eru mjög uppteknir af þessum þætti. Kennari, þar sem fjórir af 17 nemendum eru með íslensku sem annað mál, segir að nemendur eigi ekki endilega rétt á aðstoð en með góðu skipulagi hafi náðst nokkrir tímar á viku fyrir þá. „Ég er svo lánsöm að það eru leifar af móttökudeild hér í skólanum og ég get leitað til þeirra kennara sem sáu um hana og fengið ráðleggingar.“ Í skólanum eru myndaðir litlir hópar sem fá sértíma í hverri viku og þar er lögð áhersla á íslensku, sérstaklega á framsögn. Annar kennari, sem sér fyrst og fremst um að kenna íslensku sem annað tungumál, sagðist fá nemendur til sín þegar bekkurinn væri í íslensku og dönsku og það gætu verið allt að átta til níu kennslustundir á viku. Einnig kæmu nemendur oftast til hennar ef þeir væru með eyður í stundatöflunni. Ef um er að ræða yngri börn þá sagði hún að þau fengju oftast stuðning frá stuðningsfulltrúa sem væri inn í bekknum með þeim, hún veitti síðan stuðningsfulltrúum og kennurum stuðning eftir þörfum.

Í byrjun kennslunnar er fyrst og fremst lögð áhersla á að ræða við nemendur og þjálfva þá í töluðu máli þannig að þeir geti bjargað sér í bekknum. Kennari, sem kenndi nemendum sem voru nýkomnir til landsins, sagði:

Ég reyndi að fá þau til að tala, kenndi þeim litina og orð yfir hluti í skólastofunni þannig að þau gætu bjargað sér í bekk og jafnvel í frímínútum. Gætu talað við bekkjarsystkini sín og sagt: „Viltu koma að leika.“ Ég kenndi þeim að telja og síðan orð úr umhverfinu og bara allt í kringum okkur eins og gluggar, tré, greni-tré, sendibíll, hjól.

Annar kennari, sem sagðist fyrst og fremst vera bekkjarkennari og hefði þess vegna litla reynslu af því að kenna nemendum íslensku nema í hóp, fékk í vetur tækifæri til að kenna einum nemanda sinna einstaklingslega. Hún sagði svo frá:

Ég byrjaði á því að kanna stöðuna svo ég gæti séð hvar ég þyrfti að leggja áhersluna í lestri sem var hlustun og lestur. Ég notaði smábarnabækurnar, las eina bók og spurði út úr. Hann átti ekki auðvelt með að svara í byrjun, en við vorum að allan veturinn, og hann fylgdist orðið mjög vel með og svaraði öllum spurningum sem fyrir hann voru lagðar. Þegar ég var búin að lesa söguna, lét ég hann lesa í bók sem hann var að lesa eina til tvær blaðsíður. Og skrifa orð upp úr textanum sem hann var að lesa. Þetta var fastmótað ferli. Barnið hafði

alveg ótrúlega gott af að fá þessa tíma. Ég skráði allt niður sem við gerðum, fulla stílabók, hvað var gert í hverjum tíma, þetta eru núna heimildir.

Bekkjarkennararnir tóku undir með það hve gott væri að fá þetta tækifæri til að vinna með einum og einum nemanda, kynnast honum vel og geta undirbúið hann fyrir það sem gerist í bekknum. Kennari sem hefur það hlutverk að styðja nemendur utan bekkjarkennslu sagðist aðstoða eldri nemendur við námið með því að lesa námsgreinarnar með þeim, taka fyrir hugtök og útskýra, strika undir meginmál og jafnvel draga það saman. Hún sagðist nota tölvur mikið, en fyrst og fremst aðlagar hún námsefnið að hverjum og einum og hjálpar nemendum að ná tókum á inntakinu.

Enn annar kennari taldi mikilvægt að efla sjálfstraust nemenda þannig að þeir hefðu þor til að tjá sig á íslensku, gætu sagt frá atburðum og tjáð tilfinningar sínar.

Það verður að passa sig á að ætla þeim ekki að geta gert málfræðiatríði sem krakkarnir eru að vinna með í 5.–7. bekk þegar þau eiga fullt í fangi með að segja frá því sem gerist og að tjá tilfinningar sínar. Að vera ekki að hugsa um hvort þau tali í rétttri tíð, falli eða kyni, þau eru ekki komin þangað. Auðvitað æfum við málfræði en samtalið er ofboðslega mikilvægt. Ég nota allar mögulegar leiðir og mismunandi á hverjum tíma. Nota lífsleikni bækur og leikræna tjáningu til vinna með tilfinningahugtök. Þau leika og það er rosalega gaman að nefna orð yfir tilfinningu og svo leika þau hvað getur gerst í kringum svona tilfinningu. Og svo leika þau og þannig skilja þau. Já, einhver skilur alveg og annar minna og svo reyna þau að hjálpa hvert öðru. Það er svo skemmtilegt.

Hjá þessum kennara er áherslan á sjálfsmynd nemenda að þeir öðlist þann styrk að þeir hafi þor til að tjá sig á íslensku. Til þess að ná þessum markmiðum notar hún margs konar leiðir og ekki hvað síst leikinn og leikræna tjáningu því þá „losnar um öll bönd, börnin gleyma sér og láta ýmislegt flakka.“

Stundum eiga nemendur erfitt með að ná samhengi úr textanum þó þeir skilji orðin og eiga því erfitt með að skilja texta, fyrirmæli og leiðbeiningar. Þá þarf að grípa til ýmissa leiða eða eins og einn kennarinn sagði: „Oft þarf ég að umorða, nota hendur og benda allt þar til þær [nemendur hennar] vita hvað þær eiga að gera eða hafa náð merkingunni.“ Nemendur hennar sem eru í fjórða bekk tóku samræmd próf og sagði hún að nú biði hún spennt eftir niðurstöðunum en hún hafði engin tók á því að leiðbeina þeim í prófinu eða útskýra spurningar og fyrirmæli eins og nemendur hennar eru vanir að hún geri. Hún sagði einnig frá nemanda sem skrifar dagbók á hverjum degi á móðurmáli sínu en bekkjarfélagar frá sama landi túlka og útskýra textann þannig að kennarinn skilji um hvað hann er. Þarna læra allir því það reynir ekki síður á þær sem þýða textann en nemandann sem reynir að bæta við orðaforða og skilning sinn með því að byrja á eigin tungumáli.

Viðhorf og væntingar

Umhyggja fyrir nemendum og velferð þeirra kemur mjög skýrt fram í öllum umræðum kennara um starf sitt. Þetta á ekki bara við þegar þeir ræða um mikilvægi þess að nemendur nái tókum á tungumálinu. Kennarar segja að nemendur þeirra fari almennt ekki mikið út fyrir heimabyggð sína og hafi lítið séð af landinu. Þeim finnst þurfa að bæta úr þessu og hafa brugðist við með ýmsum hætti.

Ég tók strætó með bekkinn minn, sem í eru fjögur innflytjendabörn, þar af þrjár stúlkur frá sama landi og við fórum í fjallgöngu. Á leiðinni upp fjallið sáum við ber og þær komust ekkert áfram því þeim fannst svo spennandi að tína berin og lögðu meira að segja á sig að læra nafnið á fjallinu svo þær gætu farið þangað með fjölskyldunni sinni.

Annar kennari sem ekki er bekkjarkennari sagði: „Ég hef smalað þeim inn í bílinn minn um helgar og farið á Þingvöll, Gullfoss og Geysi.“

Kennararnir tala um að væntingar foreldra og nemenda til náms og vinnu séu mismunandi. Einn sagði frá nemendum sínum sem hefðu komið til landins með fjölskyldu sinni sem taldi að hér væru betri möguleikar á því að börnin þeirra fengju að mennta sig en í heimalandinu. „Markmiðið var augljóst,“ sagði kennarinn „og allan tímann var stefnt að því.“ Í dæminu hér að neðan má sjá hvaða vinnu kennarar þurfa að taka sér á hendur til að sá draumur sem foreldrar bera í brjósti sér megi verða að veruleika.

Tvær systur sem fluttu hingað með foreldrum sínum voru tilbúnar til að leggja ótrúlega mikið á sig. Þær ætluðu að komast í framhaldsskóla og þaðan í háskóla. Ég reyndi eins og ég gat að styðja þær og meðal annars endurskrifaði ég námsefnið svo þær ættu möguleika á að skilja það. Að lokum fékk ég styrk til að vinna að því. Nú er það jafnvel notað sem megin efni fyrir alla nemendur. Það voru ekki bara erlendu nemendurnir sem áttu erfitt með frumefnið heldur þeir íslensku líka svo að þessi vinna kom mörgum nemendum til góða.

Þarna var markmiðið um að öðlast góða menntun augljóst, foreldrar, nemendur og kennarar voru allir meðvitaðir um það og tóku aldrei augun af því. Þetta vel skilgreinda markmið fjölskyldunnar hafði örvandi áhrif á kennarann sem lagði heilmikið á sig svo það gæti ræst.

Allir kennararnir töluðu mikið um það hvernig nemendum gengi að samlagast öðrum börnum, sérstaklega erfiðleikana sem mörg glíma við að eignast íslenska vini. Nemendum gengur misvel að samlagast bekkjarfélögum sínum. Sumir kennararnir töldu að það væri heilmikið undir kennaranum komið hvernig það gengi, en aðrir töldu að það væri ekki alltaf auðvelt, eða eins og einn bekkjarkennarinn sagði: „Mig langar til að koma þeim betur inn í bekkjarsamfélagið en ég veit ekki alveg hvernig ég á að fara að því.“ Þessi kennari hafði reynt ýmislegt en nemendur hennar, þrjár stúlkur frá sama landi, halda hópinn og sækja ekki mikið í að vera með öðrum bekkjarfélögum sínum. Það er regla hjá öllum þeim kennurum sem tjáðu sig að nemendur fái ekki að bjóða bekkjarfélögum í afmæli í skólanum nema öllum í bekknum sé boðið eða að minnsta kosti öllum af sama kyni. Þá er boðsmiðum dreift en það er mjög mismunandi hvort þessir nemendur þiggja boðið og mæta í afmælin. Og eftir því sem þeir eru eða verða eldri dregur oftast úr þátttökunni. Gert er ráð fyrir því að allir nemendur fari í skólaferðalög en kennarar sögðu að það væri upp og ofan hvort þessi nemendahópur færi með. Sjaldnast gerðist það sjálfkrafa, kennarar þyrftu að fylgja því eftir að nemendur kæmu með. Oft leituðu kennarar til skólastjórnenda um fjárhagslegan stuðning við nemendur og þá væri fargjald greitt fyrir þá. Kennarar töldu þó að fjárhagsleg staða væri sjaldnast fyrirstaða og ekki væri hægt að merkja að hún væri almennt erfið.

Ég er ekki með bekk en ef ég skipulegg félagslega samkundu fyrir hópinn minn þá koma allir og þá láta þau alveg eins og vitleysingar – breytast þegar þau eru ekki í nálægð við íslensku krakkana. Haggast ekki inn í bekk en hegðunarmynstrið breytist þegar það eru bara þau og ég.

Þegar kemur að umræðu um tómsundurir eru niðurstöðurnar í svipuðum dúr, að mati kennaranna taka fæst börn innflytjenda einhvern þátt í tómsundastarfi, á meðan mörg ef ekki flest íslensk börn gera það. Telja kennararnir að félagsmynstur þessa nemendahóps sé ólíkt félagsmynstri þessu leyti sé þessi nemendahópur mjög ólíkur íslenskra jafnaldra þeirra. Kennararnir voru með ýmsar vangaveltur um ástæður þessa, meðal annars að samskipti jafnaldra, sérstaklega eftir skóla, væru öðruvísi í því landi sem þau koma frá en hér á landi. Þótt þau hafi ekki búið þar búa foreldrar yfir ákveðinni reynslu eða venjum og

Það hefur áhrif. Einnig gætu tómsstundir sem börn stunda eða áhugamál verið önnur en hér tíðkast. Fyrst og fremst voru þetta þó vangaveltur kennara og er sennilega mál sem þarf að kanna og skoða hvort um er að ræða menningarmun, aðstöðu, þekkingu, áhugaleysi eða eitthvað annað.

Samskipti við foreldra

Flestum kennurunum finnst erfitt að fá fjölskyldur til samstarfs við skólann og tala um að foreldrar komi ekki öðruvísi en að það sé ýtt á þá og eigi lítið eða ekkert frumkvæði að samskiptum við skólann. Samstarf við heimilin er byggt upp á sama hátt og samstarf við önnur heimili. Skilaboð virðast berast illa og þær aðferðir sem almennt eru notaðar t.d. miðar eða tölvusamskipti duga yfirleitt ekki. Túlkar eru dýrir og þess vegna lítið nýttir. Eldri systkini fá oft það hlutverk að vera túlkar á fundum og þegar koma þarf boðum á milli kennara og foreldra. „En það er bara ekki nógu gott. Það er ekki eðlilegt að börn þurfi að taka þátt í umræðum um systkini sín og koma skilaboðum til skila til foreldra. Jafnvel þótt þau séu jákvæð,“ sagði einn kennarinn. Stundum er leitað til starfsfólks skólans ef það kemur frá sama landi en kennurum finnst það ekki góður kostur þar sem það er ekki í verkahring þessa fólks að vera túlkar.

Það hefur samt hjálpað mér að skilja ýmsa hluti þegar ég ræði við erlenda starfsmenn og þeir útskýra þætti sem eru öðruvísi. Eins og þegar einn sagði mér frá því að í þeirra landi væru þau ekki vön að borða allt þetta lambakjöt.

Kennarar eru ekki sáttir við þessi vandkvæði þegar kemur að samskiptum heimilis og skóla en finnst erfitt að breyta þeim og ná til foreldra bæði vegna tungumálaerfiðleika en einnig vegna menningarmunar þar sem þeir hafa á tilfinningunni að margir foreldrar komi úr umhverfi þar sem samstarf heimilis og skóla er ekki mikið.

Nemendur fá heimanám eins og aðrir nemendur en það er misjafnt hvernig nemendum gengur að sinna því. Flestir foreldrar eiga erfitt með að hjálpa börnum sínum við það og treysta á skólann og kennarana. Samstarf er við Rauða krossinn sem býður upp á aðstoð við heimanám og nýta sumir nemendur sér það.

Niðurstöður benda til þess að þeir kennarar sem tóku þátt í rannsókninni leggi sig fram við að sinna þessum nemendum. Sammerkt með þeim öllum er umhyggja fyrir nemendum og kom það fram bæði þegar þeir ræða um undirbúning kennslu og framkvæmd en einnig þegar þeir ræða um félagslega stöðu nemenda. Lítil umræða var um menningu nemenda, sérstöðu þeirra að því leyti eða hvort og þá hvernig fjölbreytt reynsla og þekking nemenda eða fjölskyldna þeirra væri nýtt. Í næsta kafla verða niðurstöður skoðaðar í fræðilegu ljósi.

Umræða

Hér hefur verið fjallað um frásagnir kennara af starfi þeirra með fjölbreyttum nemendahópum og sérstaklega nemendum af öðru þjóðerni en íslensku eða sem hafa íslensku sem annað tungumál. Margt af því sem kemur fram í þessari rannsókn er í samræmi við niðurstöður annarra rannsókna. Umhyggja fyrir nemendum og vilji til að koma til móts við fjölbreyttar þarfir þeirra skín í gegn þegar rætt er við kennara, ekki einungis í því sem þeir segja heldur einnig í því hvernig þeir tala um nemendur sína. Af raddblæ þeirra og orðanotkun má greina hlýju og virðingu. Þetta er í samræmi við niðurstöður fjölda rannsókna sem benda til þess að umhyggja fyrir nemendum og velferð þeirra sé meginástæða þess að kennarar velja kennslu sem ævistarf (Brunetti, 2001; Hafdís Guðjónsdóttir og Sólveig Karvelsdóttir, 2009; Lyons, 2004; Nieto, 2003; Wang, 2004). Samhljómur er með þessum niðurstöðum og því að siðferðilegur tilgangur menntunar sé að hafa áhrif á nemendur þannig að þeir séu færir um að nýta hæfileika sína og taka ábyrgð á eigin lífi og lífi

annarra (Fullan, 2003; Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2010; Tomlinson og McTighe, 2006). Einnig því að það er í höndum kennara að koma auga á þá þekkingu og reynslu sem hver nemandi býr yfir og skapa námsumhverfi sem veitir öllum nemendum tækifæri til að ná sínum besta mögulega árangri (Menntamálaráðuneytið, 2006; Richard, Brown og Forde, 2007). Þetta má sjá aftur og aftur þegar kennarar lýsa starfi sínu, hvernig þeir skipuleggja kennsluna og taka ákvarðanir um inntak, námsgögn og kennsluhætti. Þetta kemur einnig heim og saman við skoðanir Johnson og Johnson (2003) sem telja að fjölbreyttir hópar læri að nýta margbreytileikann til að leysa verkefni á frjóan og skapandi hátt.

Kennurum sem hér var rætt við finnst oft vanta skilning frá yfirvöldum þegar kemur að málaflökki þessa nemendahóps, eins og þegar dregið er úr fjármagni til stuðningskennslu þeirra. Hvaða skilaboð eru það til kennara og nemenda spyrja þeir. En þeir búa yfir vilja til að finna lausnir og vinna úr því sem þeir hafa. Umræða um tungumálið og tungumálakennslu er mjög áberandi. Án ákveðinnar færni í íslensku er erfitt að eiga samskipti við nemendur og fjölskyldur þeirra. Því telja kennarar kennslu í íslensku vera frumskilyrði í námi og kennslu þessa nemendahóps og þá sem annað tungumál. Þeir benda á að íslenskan sé lykillinn að samskiptum bæði við nemendur og foreldra. Á sama tíma kom einnig fram sú skoðun að góð þekking og færni í móðurmáli sé nauðsynleg til að ná góðum tókum á öðru tungumáli. Þessi skoðun var útbreidd meðal kennaranna og kemur alveg heim og saman við helstu strauma í kennslu fjölbreyttra nemendahópa og nemenda sem hafa ekki tækifæri til að læra á móðurmáli sínu en þurfa að læra á öðru tungumáli (sjá m.a. Banks, 2007; Richard, Brown og Forde, 2007; Samúel Lefever og Inga Karlsdóttir, 2010). Einn kennarinn brá á það ráð að láta nemanda sinn sem er tiltölulega nýfluttur til landsins skrifa dagbók á hverjum degi á eigin tungumáli og síðan fékk hún bekkjarsystur til að túlka. Þarna fengu báðir hópar tækifæri til að þjálfast í móðurmálinu, á sama tíma og þeir voru að fíkra sig áfram á nýja málinu en margir hafa bent á mikilvægi þess í tungumálanámi nemenda (Samúel Lefever og Inga Karlsdóttir, 2010).

Fjölmenningarleg kennsla byggir á fjölbreytni, mannréttindum og virðingu. Áhersla er á jöfn tækifæri til menntunar, réttlæti og umburðarlyndi og víðsýni gagnvart margbreytileika og sérstöðu (Banks, 2007; Börkur Hansen og Hanna Ragnarsdóttir, 2010; Ryan, 2006). Þessi orð eða hugtök koma lítið fyrir í viðtölunum og höfum við velt því fyrir okkur þar sem þau einkenna skrif fræðimanna um þetta efni. Velta kennarar þeim ekki fyrir sér eða finnst þeim svo sjálfsagt að byggja á þeim að ekki þurfi að orða það sérstaklega? Niðurstöður rannsóknarinnar byggjast eingöngu á viðtölum við kennara, og því veltum við því fyrir okkur hvort við hefðum séð þessa þætti birtast í starfi kennaranna ef við hefðum farið á vettvang?

Eins og áður hefur komið fram er þessi rannsókn hluti af stærra rannsóknarverkefni og verða næstu skref notuð til að skoða þetta frekar. Parekh (2006), sem hefur velt fyrir sér þróun fjölmenningarlegra samfélaga telur mikilvægt að lögð sé áhersla á fjölmenningarlega kennslu á öllum skólastigum. Valdefling einstaklinga í fjölmenningarlegum samfélögum þannig að þeir geti orðið fullgildir þátttakendur er mikilvæg og hún á sér stað í menntakerfinu.

Heimildir

Banks, J. A. (2007). *Educating citizens in a multicultural society* (2. útgáfa). New York: Teachers College Press.

Brunetti, G. J. (2001). Why do they teach? A study of job satisfaction among long-term high school teachers. *Teacher Education Quarterly*, 28,(3): 49–74.

- Börkur Hansen og Hanna Ragnarsdóttir. (2010). Fjölmening og þróun skóla. Í Hanna Ragnarsdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir (ritstjórar), *Fjölmening og skólastarf* (bls. 17–38). Reykjavík: Rannsóknarstofa í fjölmeningarfræðum og Háskólaútgáfan.
- Fullan, M. (2003) *Change forces with a vengeance*. London: RoutledgeFalmer.
- Gargiulo, R. M. og Metcalf, D. (2008). *Teaching in today's inclusive classrooms. A universal design for learning approach*. Belmont: Wadsworth Cengage Learning.
- Hafdís Guðjónsdóttir og Sólveig Karvelsdóttir. (2009). Raddir grunnskólakennara. Í Gunnar Þór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (Ritstj), *Rannsóknir í félagsvísindum X. Félags- og mannvísindadeild* (bls. 609–621). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir. (2010). Kennsla í fjölbreyttum nemendahópi. Í Hanna Ragnarsdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir (ritstjórar), *Fjölmening og skólastarf* (bls. 187–209). Reykjavík: Rannsóknarstofa í fjölmeningarfræðum og Háskólaútgáfan.
- Hafdís Guðjónsdóttir. (2000). *Responsive professional practice: Teachers analyze the theoretical and ethical dimensions of their work in diverse classrooms*. Óbirt doktorsritgerð: University of Oregon, Oregon.
- Hanna Ragnarsdóttir. (2007). Grunnildi skólastarfs í fjölmeningarsamfélagi. *Uppeldi og menntun*, 16, 109–112.
- Hrönn Bergþórsdóttir. (2010). Ósýnilegt starfsfólk grunnskóla: *Hvernig upplifa skólaliðar starfsumhverfi sitt?* Óbirt Meistararitgerð: Háskóla Íslands, Menntavísindasvið. Sótt 20. október 2010 af <http://hdl.handle.net/1946/5681>
- Jacobsen, B., Christiansen, I. og Jespersen, C. S. (2003). *Mød eleven: Lærerens vej til demokrati i klassen*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Johnson, D.W. og Johnson, R. T. (1998). Cultural Diversity and Cooperative Learning í JoAnne W. Putnam (ritstjóri), *Cooperative learning and strategies for inclusion*. (2. útgáfa.) (bls. 67–86). Baltimore: Paul H Brooks.
- Jóhanna Karlsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir. (2009). Fjölbreytt nám í skóla án aðgreiningar. Í Gunnar Þór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (ritstjórar), *Rannsóknir í félagsvísindum X. Félags- og mannvísindadeild* (bls. 659–668). Reykjavík: Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Lyons, K. B. (2004). *Specialized recruitment: An examination of the motivations and expectations of pre-service urban educators*. Erindi flutt á ráðstefnu American Educational Research Association, San Diego.
- Menntamálaráðuneytið. (2006). *Aðalnámskrá grunnskóla. Almennur hluti*. Reykjavík: Menntamálaráðuneytið.
- Meyer, H. (2006). Kentegn på god undervisning: Empirisk belæg og didaktiske forslag. Í P. Andersen (ritstjóri), *God undervisning* (bls. 56–82). København: Unge Pædagoger og forfatterne.
- Nieto, S. (2003). *What keeps teachers going?* New York: Teachers College.

OECD. (2005). *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers - Final Report: Teacher matter*. Sótt 22. september 2010 af http://www.oecd.org/-document/52/0,3343,en_2649_39263231_34991988_1_1_1_1,00.html#E

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

Richards, H. V., Brown, A. E., & Forde, T. B. (2007). Addressing diversity in schools: Culturally Responsive Pedagogy. *Teaching Exceptional Children*, 39(3): 64–68.

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

Samúel Lefever og Inga Karlsdóttir. (2010). Kennslufræði annars máls. Í Hanna Ragnarsdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir (ritstjórar), *Fjölmennning og skólastarf* (bls. 109–130). Reykjavík: Rannsóknarstofa í fjölmenningarfræðum og Háskólaútgáfan.

Tomlinson, C. A. og McTighe, J. (2006). *Integrating: Differentiated instruction + understanding by design*. Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.

Wang, H. H. (2004). Why teach science? Graduate science students' perceived motivations for choosing teaching as a career in Taiwan. *International Journal of Science Education*, 26(1): 113–128.

Wolcott, H. (2005). *The art of fieldwork*. (2. útgáfa). Walnut Creek: Altamira Press.



Sólveig Karvelsdóttir og Hafdís Guðjónsdóttir. (2010). Raddir kennara sem kenna fjölbreyttum nemendahópum. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt af <http://netla.khi.is/menntakvika2010/022.pdf>