



Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun

Sérrit 2016 – Námsrými félagslegs réttlætis og menntunar án aðgreiningar/Learning spaces for inclusion and social justice

Menntavísindasvið Háskóli Íslands

Ritrynd grein birt 31. desember 2016

►► Yfirlit greina

Hafdís Guðjónsdóttir, Edda Óskarsdóttir, Anna Katarzyna Wozniczka og Karen Rut Gísladóttir

Námsrými byggð á auðlindum nemenda

► Um höfunda ► Efnisorð

Aukið flæði fólks á milli landa hefur leitt til vaxandi fjölbreytileika nemenda í íslenskum skólum. Sú þróun hefur áhrif á störf skóla sem þurfa að koma til móts við nemendur með ólíkan menningarbakgrunn, tungumál og trúarbrögð. Þessi breyting kallar einnig á fjölmennarlega kennsluhætti þar sem auðlindir nemenda eru nýttar og þeir studdir til að verða hamingjusamir einstaklingar, þroska með sér forvitni, njóta þess að læra og þjálfast í gagnrýnni hugsun. Fræðilegur rammi rannsóknarinnar sem hér er fjallað um er byggður á hugmyndafræði menningarnæmrar kennslu, hugmyndum um námsrými og notkun félags- og menningarlegra auðlinda nemenda til að koma til móts við þá í námi og félagslegum aðstæðum.

Í greininni er sagt frá eigindlegri rannsókn. Tilgangurinn var að kanna hvernig kennarar í þremur grunnskólum skapa námsrými sem byggist á auðlindum nemenda af erlendum uppruna. Markmiðið var að bæta skilning á því hvernig félags- og menningarlegar auðlindir nemenda verða greindar og nýttar til að skipuleggja nám og kennslu fyrir nemendur af erlendum uppruna. Rannsóknarspurningin var: Hvernig birtast námsrými í kennslu sem byggist á félags- og menningarlegum auðlindum nemenda af erlendum uppruna? Þátttakendur í rannsókninni voru kennarar í þremur grunnskólum og nemendur þeirra. Gagna var aflað með vettvangsathugunum og viðtölum.

Niðurstöður benda til þess að kennarar og fagfólk í skólunum leggi sig fram um að skapa námsrými fyrir nemendur þar sem þeir fá tækifæri til að vinna og læra og eru hvattir til þátttöku, samræðna og ígrundunar. Lausnamiðaðir kennsluhættir, hvatning til að nota móðurmál og hlý móttaka nemenda stuðla að góðum árangri skóla í að skapa námsrými þar sem námið hefur gildi fyrir nemendur með ólíkan bakgrunn og tengist áhugasviði þeirra.

Learning spaces built on students' resources

► About the authors ► Key words

In the last few decades, technological, social and cultural changes have brought the education systems of the world new challenges to deal with. In this context, global migration between countries, as well as increased emphasis on the school policy of inclusive education has attracted people to an awareness of the diversity of students and the expectations of families and communities towards education. One of the biggest challenges in education in modern times is to find pedagogies and ways to accommodate this diversity.

Our vision is based on the idea that teachers create learning environments to support students and give them space to strengthen their minds and develop their skills. Empowering students can occur when teaching methods are based on social and democratic accountability and social justice, with trust and diversity prevailing in school. In such an environment teachers have the possibility of creating a learning space that supports students to participate actively (Duckworth, 2006; Gee, 2004; González, Moll, & Amanti, 2005).

The purpose of this study was to explore how teachers design learning spaces based on the resources of immigrant students. Immigrant students, in this study, are students who were born abroad or whose parents were born abroad (Hanna Ragnarsdóttir, 2015). The aim of the study is to develop a better understanding of how social and cultural resources of students are analysed and used to plan teaching and learning for students of foreign origin. The research question is: How do learning spaces emerge based on the social and cultural resources of immigrant students?

The theoretical framework builds on a culturally responsive pedagogy and a critical education and pedagogy, emphasizing the importance of human intervention in transforming education. One way of empowering children through education is by noticing and making use of their cultural and linguistic resources. Rodriguez (2007) characterises resources as personal strengths and qualities, which emerge from and shape life experiences. We use these ideas to understand how teachers are working with their students and how they design their teaching. Finally, we explore the concept of learning spaces that allows us to investigate how the issues of social justice, equity, democracy, and human rights are embedded in the learning process.

The study is part of a larger Nordic research project, *Learning spaces for inclusion and social justice*. In this article we present the data collected in three compulsory schools in Iceland, two in the capital area and one outside the capital area. Sampling was purposive in that all the participating schools were evaluated as being successful in implementing social justice and creating inclusive learning spaces for all students. Indicators such as average grades, test scores and dropout rates were used for school selection, as well as evaluations of school authorities (Hanna Ragnarsdóttir, 2015). School administrators were asked to nominate teachers for participation who are effective in meeting diverse learners' needs. Twelve teachers and their students participated in the study, all of whom have been given pseudonyms. Qualitative data was collected through field observations and semi-structured interviews with teachers.

Results indicate that teachers set out clear expectations for learning and achievement, while students get space to work and are encouraged to participate, discuss and reflect on their learning. It is understood that solution based teaching, encouragement to use native languages and a warm reception of students all contribute to the success of schools in meeting the diverse backgrounds of students. Thereby, creating a learning space where learning is based on students' resources and relates to their interest allows students to maintain ownership of their learning processes.

Inngangur

Síðustu áratugi hafa tækni-, félags- og menningarlegar breytingar fært menntakerfum heimsins nýjar áskoranir að takast á við. Í því samhengi má sérstaklega nefna að flutningar fólks á milli landa á heimsvísu og aukin áhersla á skólastefnuna skóli án aðgreiningar hefur vakið fólk til vitundar um fjölbreytileika nemenda og væntingar fjölskyldna og samfélaga til menntunar. Ein stærsta áskorunin sem kennarar standa frammi fyrir í skólastarfi er að leita leiða til að mæta þessum fjölbreytileika og þróa kennsluhætti sem koma til móts við ólíkan bakgrunn allra nemenda (Ainscow, 2008; Hafdís Guðjónsdóttir og Edda Óskarsdóttir, 2016; Hafdís Guðjónsdóttir, 2003; Meijer, 2003). Kennsla sem tekur tillit til ólíkra félags- og menningarheima nemenda í öllu námi og fellur að fjölbreyttum nemendahópum þarf að vera í fyrirrúmi (Ladson-Billings, 1998). Í umhverfi

þar sem kennarar leggja samfélags- og lýðræðislega ábyrgð til grundvallar kennsluháttum sínum og félagslegt réttlæti, traust og margbreytileiki ríkir í skólum skapast rými til að efla hugann, þróa hæfni og styðja nemendur til virkrar þátttöku (Duckworth, 2006; Nieto, 2002; Ryan, 2006).

Rannsóknin sem hér er fjallað um er hluti af stærri rannsókn, en í þessum hluta verður því lýst hvernig námsrými sem byggjast á auðlindum nemenda af erlendum uppruna verða til. Þegar fjallað er um auðlindir nemenda er vísað til styrkleika þeirra og þeirrar menningar, reynslu, þekkingar og hæfni sem býr þar að baki (Rodriguez, 2007). Með nemendum af erlendum uppruna er átt við nemendur sem fæddir eru erlendis eða eiga foreldra sem eru fæddir erlendis (Hanna Ragnarsdóttir, 2015). Markmið rannsóknarinnar var að þróa skilning og þekkingu á því hvernig félags- og menningarlegar auðlindir nemenda eru greindar og nýttar til að skipuleggja nám og kennslu fyrir nemendur af erlendum uppruna. Í brennidepli var nám og kennsla og skoðað var hvernig kennarar og nemendur skapa námsrými þar sem félagslegt réttlæti, jafnræði, lýðræði og mannréttindi eru höfð að leiðarljósi. Rannsóknarspurningin sem leitast var við að svara er: Hvernig birtast námsrými í kennslu sem byggist á félags- og menningarlegum auðlindum nemenda af erlendum uppruna? Rannsóknin var eigindleg. Í greininni er fjallað um kennslu nemenda af erlendum uppruna og fyrst og fremst stuðst við niðurstöður úr vettvangsathugunum en þær styrktar með niðurstöðum úr viðtölum og samræðum við kennarana sem tóku þátt í rannsókninni.

Fræðileg umgjörð

Námsrými (e. learning spaces) eru rými sem verða til við ákveðnar aðstæður og mótast af umhverfinu hverju sinni. Þau fela í sér félagslegar aðstæður sem gefa tækifæri til gagnvirkra samskipta ásamt því að hlúð er að þáttum sem hvetja, þroska og örva nám og styðja einstaklinga til að taka virkan þátt í námi og samfélagi (Gee, 2004; González, Moll og Amanti, 2005). Samkvæmt gagnrýnum kenningum (e. critical theory) um námsrými geta þau ekki verið hlutlaus. Til að þau stuðli að félagslegu réttlæti, jafnræði, lýðræði og mannréttindum er mikilvægt að námið dragi fram og byggist á auðlindum nemenda (Banks, 2007; Gee, 2004). Þannig er komið fram við einstaklinga í samræmi við áhuga þeirra, styrkleika, hæfni og þarfir. Í því felst jafnræði en ekki í því að koma fram við alla á nákvæmlega sama hátt (Ryan og Rottmann, 2007).

Hugmyndin um námsrými er ólík hugtakinu námsumhverfi (e. learning environment) sem vísar frekar til staðsetningar, aðstæðna og menningar þar sem nemendur læra. Segja má að mörg námsrými verði til innan hvers skóla og í hverri skólastofu og þau séu hluti af námsumhverfinu. Námsrými er ekki einungis að finna í sjálfu skólaumhverfinu. Þau er einnig að finna í daglegu lífi fólks. Innan skólaumhverfisins hafa bæði nemendur og kennarar tækifæri til að skapa slík rými og opna þau. Þegar best lætur verður þátttaka nemenda innan þessara rýma og tilfinningin fyrir því að þeir tilheyri í skólanum og samfélaginu sterkari (Banks, 2007; Booth, 2010; Gee, 2004). Í þessu sambandi er mikilvægt að nemendur fái að takast á við verkefni sem skipta þá máli og þeir hafa áhuga á (Gee, 2004). Við notum hugmyndir um námsrými til að draga fram hvernig námið byggist á félags- og menningarlegum auðlindum nemenda.

Til að valdefla nemendur er mikilvægt að nám þeirra sé byggt á þeim auðlindum (e. resources) sem þeir koma með í skólann (Freire, 2007). Hugtakið auðlindir hefur síðustu áratugi þróast innan kennslufræðinnar og er m.a. byggt á hugmyndum Moll, Amanti, Neff og González (1992) sem og González og samstarfsfélaga (2005) um þekkingarsjóði (e. funds of knowledge) nemenda. Auðlindir tengjast umræðum um styrkleika nemenda en hafa víðari skírskotun (Rodriguez, 2007). Styrkleikar eru auðlindir sem hægt er að koma auga á og nýta sem slíka, en ekki er litið á allar auðlindir sem styrkleika. Í sumum tilvikum eru auðlindir ýmist duldar öðrum eða jafnvel taldar til veikleika. Þannig að *styrkleikar* og *veikleikar* eru hugtök háð aðstæðum og viðhorfum á meðan auðlindir bara *eru* og bíða eftir því að verða virkjaðar. Horfa verður á auðlindir nemenda sem styrkleika til að hægt sé að skapa aðstæður þar sem þær eru þáttur í námi einstaklingsins. Hefðir og venjur innan menningarsamfélaga móta auðlindir einstaklinga sem verða að verkfærum sem fólk þróar við ólíkar aðstæður og nýtir til að skilja og takast á við það umhverfi sem það lifir í (Wertch, 1998). Í skólastarfi er mikilvægt að kennarar leggi sig fram um að koma auga á og virkja auðlindir nemenda. Slík næmni getur styrkt sjálfsmýnd nemenda og auðvelað þeim að falla inn í nemendahópa í gegnum dagleg samskipti við þá (Harrell-Levy og Kerpelman, 2010). Ein leið til að valdefla nemendur er að veita menningarlegum auðlindum þeirra eftirtekt og hvetja þá til að nýta þær í námi og starfi.

Til að skoða ólík námsrými notum við hugmyndafræði menningarnæmrar kennslu (e. culturally responsive pedagogy) sem stundum er kölluð menningarmiðuð kennsla. Slík kennsla byggist á því að kortleggja þekkingu og reynslu nemenda og nota hana sem undirstöðu fyrir frekara nám (Ladson-Billings, 1998; Villegas og Lucas, 2002). Kennarar sem standa frammi fyrir því að þróa slíka kennslu verða að varast að falla í þá gryfju að byggja kennsluna á staðalímyndum um mismunandi menningarheima. Kennararnir þurfa því að vera félagslega meðvitaðir og leggja áherslu á virðingu fyrir fjölbreytileikanum. Það er hægt að gera með því að læra um líf, kunnáttu, lífssýn og viðhorf nemenda, horfa á þá sem færa einstaklinga og taka að sér það hlutverk að vera talsmaður þeirra allra (Nieto, 2002; Palmer og Martinez, 2013; Riojas-Cortez, 2001; Sandhu, 2012). Bent hefur verið á ýmsar aðferðir sem hægt er að nota til að draga fram styrkleika nemenda, allt frá hlutverkaleikjum með yngstu nemendum eða leikskólabörnum (Riojas-Cortez, 2001) upp í menningarnæmt læsi (e. culturally relevant literacy) með eldri nemendum (Sandhu, 2012). Þannig opna kennarar rými þar sem menningarheimar nemenda verða efniviður í kennslu (Riojas-Cortez, 2001).

Með hugmyndafræði menningarnæmrar kennslu er sýnt hvernig kennarar geta nýtt auðlindir nemenda með erlendan bakgrunn til að styðja nám þeirra og félagslega hlutdeild í skólaumhverfinu. Hugmyndafræðin gefur jafnframt tækifæri til að skoða hvernig kennarar og nemendur geta samræmt sögulega, stofnanalega og pólitíska strauma sem eru samofnir þeim rýmum þar sem nám á sér stað (Giroux, 2001). Menntun og kennslufræði er ekki einungis til að læra um aðra, heldur til að koma auga á og vinna með eigin viðhorf til annarra og átta sig á hvernig þau hafa áhrif á skilning okkar á skólaumhverfinu og því starfi sem þar fer fram. Með því að átta sig á viðhorfum sínum til mismunandi tungumála, trúarbragða, menningar, þjóðernis og stöðu ólíkra hópa í þjóðfélaginu geta kennarar þróað félagslega meðvitund og unnið gegn mismunun. Nálgun menningarnæmrar kennslu krefst fjölbreytni og hugmyndaauðgi í kennsluháttum sem brýtur upp hefðir og endurskilgreinir valdastöður með það fyrir augum að takast á við þann raunveruleika sem nemendur búa við (Erickson, 1986).

Í þessari rannsókn skoðum við dæmi um námsrými þar sem kennsla er byggð á auðlindum nemenda og kennara. Dæmin eru tekin til að auka skilning á samskiptum, athöfnum og orðum sem stuðla að og skapa kennslufræði sem hefur félagslegt réttlæti að markmiði.

Rannsóknaraðferð

Hér er um að ræða eigindlega rannsókn sem ætlað var að auka skilning á námsrýmum sem kennarar og nemendur skapa í daglegum samskiptum og samveru. Tilgangurinn var að kanna námsrýmin sem birtast í kennslu þar sem kennarar vinna út frá auðlindum nemenda með erlendan bakgrunn. Markmiðið var að þróa betri skilning á því hvernig greina má og nýta menningar- og félagslegar auðlindir nemenda. Rannsóknarspurningin var: Hvernig birtast námsrými í kennslu sem byggist á félags- og menningarlegum auðlindum nemenda af erlendum uppruna?

Rannsóknin var tilkynnt til Persónuverndar og samþykkt þar. Upplýst samþykki, sem þýtt var á nokkur tungumál, var fengið frá öllum þátttakendum; kennurum, nemendum og foreldrum eða löglegum forráðamönnum nemenda. Helsta áskorunin í rannsókninni var að nýta ólíkan bakgrunn og þekkingu rannsakenda í gagnaöflunar- og gagnagreiningarferlinu. Við teljum þann margbreytileika sem bjó í rannsóknarhópnum einnig vera einn helsta styrk rannsóknarinnar. Til að tryggja trúverðugleika rannsóknarinnar var gagna aflað á fjölbreyttan hátt, yfir tvö skólaár, og fjórir rannsakendur tóku þátt í öflun þeirra og úrvinnslu (Taylor og Bogdan, 1998).

Þátttakendur

Rannsóknin er hluti af norrænu rannsóknarverkefni, *Learning spaces for inclusion and social justice*. Þessa grein byggjum við á gögnum sem safnað var í þremur grunnskólum á Íslandi, tveimur á höfuðborgarsvæðinu og einum utan þess. Skólarnir sem tóku þátt voru valdir með markmiðsúrtaki sem byggðist á fjölda erlendra nemenda í skólanum, góðum árangri á samræmdum prófum og jákvæðu ytra og innra mati. Auk þess var skólanámskrá og stefnuskrá skólanna höfð í huga og tekið tilliti til þátta er varða félagslegt réttlæti og skóla án aðgreiningar. Skólar þar sem þessi þættir voru ríkjandi voru valdir. Stjórnendur skólanna voru beðnir að tilnefna til þátttöku kennara sem þeir töldu að gengi vel að sinna nemendum af erlendum uppruna. Tólf kennarar, með íslenskan og erlendan bakgrunn, og nemendur þeirra tóku þátt í þessum hluta rannsóknarinnar. Kennararnir

kenndu ýmist í móttökudeild, íslensku sem annað tungumál, einstakar námsgreinar eða voru umsjónarkennarar í almennum bekk. Kennurum og nemendum eru gefin dulnefni í greininni.

Gagnasöfnun

Rannsóknin var eigindleg og var gögnum safnað með ýmsum hætti. Í þessari grein eru niðurstöður fyrst og fremst byggðar á gögnum sem söfnuðust í vettvangsathugunum og í formlegum og óformlegum viðtölum við kennara.

Rannsakendur fóru á vettvang og söfnuðu gögnum með fjórtán þátttökuathugunum í níu skólastofum. Vettvangsathuganirnar tóku allt frá tveimur klukkustundum til sex klukkustunda. Gagnasöfnun á vettvangi fór fram með skráningu, með hljóð- og myndbandsupptökum ásamt því að teknar voru ljósmyndir af kennslustofum og verkefnum nemenda. Vettvangsnótur urðu til með myndbandsupptökum, myndatökum og skráningu rannsakenda. Til að athugunin væri sem eðlilegust tóku rannsakendur þátt í kennslunni með því að aðstoða nemendur eins og þurfti og fengu þannig frá fyrstu hendi tækifæri til að upplifa kennsluhætti kennara og þátttöku nemenda.

Auk þátttökuathugana voru tekin 12 hálfopin viðtöl við kennara sem hvert um sig tók eina til tvær klukkustundir og síðan óformleg samtöl þar sem fylgt var gögnum sem safnast höfðu í vettvangsathugunum. Hálfopin viðtöl voru valin til að ná fram lýsingum og hugmyndum viðmælenda um eigin kennslu og einstaka atburði sem áttu sér stað á sem skýrastan og nákvæmasta hátt (Flick, 2006; Kvale, 2007). Þessi nálgun gerði rannsakendum kleift að skipuleggja innihald viðtalanna um leið og hún gaf tækifæri fyrir opnar umræður. Þátttakendur voru beðnir að lýsa því hvernig þeir ynnu og lærðu og segja frá tækifærum og áskorunum sem þeir tækjust á við í starfi. Öll viðtölin voru hljóðrituð og afrituð orðrétt til að ná frásögnum kennaranna. Óformlegar samræður voru skráðar lauslega fyrst og síðan af meiri nákvæmni en þó eftir minni.

Gagnagreining

Gögnin voru greind með aðferðafræði eigindlegra rannsókna, nánar tiltekið með þemagreiningu, innihaldsgreiningu, kóðun og sífelldum samanburði (Braun og Clarke, 2006, 2013). Í fyrstu skoðuðum við og lásum gögnin hver fyrir sig og kóðuðum þau. Í næstu umferð unnum við fjórar saman og greindum gögnin nánar með aðferðafræði frásagnarýni (e. narrative inquiry) (Clandinin og Connelly, 2000). Áhersla var lögð á að draga fram atvik sem vörpuðu ljósi á sem flestar birtingarmyndir námsrýmis í menningarnæmri kennslu (Braun og Clarke, 2006, 2013). Við nýttum einnig forritið Atlas.ti við gagnagreininguna til að ná fram og kanna þýðingarmiklar upplýsingar sem finna má í stóru gagnasafni. Markmiðið með gagnagreiningunni var að greina það hvernig auðlindir nemenda af erlendum uppruna eru virkjaðar til að skapa námsrými sem eykur þátttöku þeirra og valdeflir þá.

Námsrými fyrir alla

Í þessum kafla verður fjallað um menningarnæma kennslu og þau þrjú meginþemu sem birtust í þátttökuathugunum, verkefnum nemenda og viðtölum við kennara. Fyrsta þemað lýsir því hvernig kennarar taka eftir og nýta auðlindir nemenda, þar með talið tungumál þeirra, menningu og þekkingu, til að skapa námsrými þar sem fjölbreyttir kennsluhættir eru hafðir í fyrirrími. Annað þemað lýsir samvinnu milli kennara og nemenda og hvernig kennarar skapa námsrými þar sem nemendur geta stutt hver annan í námi. Þriðja þemað lýsir næmni kennara á ólík tungumál og menningarheima og hvernig hann nýtir það til að skapa merkingarbært nám. Þemun birtast í frásögnum úr skólastofunum og eru þau dæmi um það hvernig félags- og menningarlegar auðlindir nemenda nýttust til að skipuleggja nám og kennslu fyrir nemendur af erlendum uppruna og hvernig námsrýmin urðu til.

Þema 1: Fjölbreytt kennsla

Í vinnu með nemendum af erlendum uppruna þurfa kennarar að búa yfir ólíkum leiðum í kennslu til að bregðast við nemendum á merkingarbæran hátt. Elsa, kennari á yngsta og miðstigi í móttökudeild, leggur sig fram um að finna leiðir til að byggja námið á reynslu og þekkingu nemenda eins og sjá má í eftirfarandi dæmi.

Á dimmum janúarmorgni 2015 tekur Elsa á móti fimmtán nemendum. Þeir eru á mismunandi aldri og búnir að búa mismengi á Íslandi. Í stofunni hangir mikið af myndrænu efni á veggjum. Þar eru meðal annars upplýsingar um hvernig styrkja megi tvítyngi í kennslu og gefnar eru nokkrar ábendingar, eins og að kenna nemendum hvernig þeir geti nýtt sér það tungumál sem þeir kunna til að læra fleiri tungumál, að sýna að það sé hægt að leika sér með tungumálin og að vekja athygli allra nemenda á hversu dýrmætt það er að kunna tungumál. Þar eru einnig stafróf á nokkrum tungumálum og sömuleiðis upplýsingar um íslenska jólasveina. Þennan janúarmorgun eru nemendur að læra um lýsingarorð. Níu nemendur sitja saman við þrjú borð – fjórir við eitt borðið, þrír við annað borð og tveir saman við það þriðja. Þeir eru að vinna einstaklingsverkefni í *Vinnubók: Listin að lesa og skrifa*. Fimm nemendur sitja við kringlótt borð og eru að spila *Lestrarspil*. Spilið samanstendur af spjöldum með myndum, orðmyndum og setningum og skiptist í fjóra hluta í samræmi við vinnubækurnar. Markmið spilsins er að þjálfra hljóðgreiningu, lestur stakra orða og stuttra setninga á fjölbreytilegan hátt. Francis, 8 ára nemandi frá Filippseyjum, situr einn við borð og er með blað með árstíðum fyrir framan sig. Verkefnið hans er að teikna myndir sem tengjast árstíðunum.

„Ég skil þetta ekki,“ kallar hann til Elsu. Elsa kemur til hans og sest hjá honum. Hún byrjar að útskýra orðin *vor*, *sumar*, *haust* og *vetur*. Hún sýnir honum verkefni eftir aðra nemendur og spyr,

„Viltu finna hvar er vor?“ „Hvar er hlýtt?“

„Hvar eru blómin að vaxa?“

„Hvernig eru trén á litinn á haustin?“

Francis situr hljóður.

Elsa sýnir honum mynd af vetri: „En gaman á skautum“ segir hún. „Já, ég elska að prófa,“ svarar Francis. Elsa ákveður að nota tölvu til að hjálpa Francis að tengja við viðfangsefnið og færir sig að henni ásamt honum. Í tölvunni skoða þau myndband um árstíðir. Elsa fer aftur yfir orðaforðann með áherslu á lýsingarorð. Hún vísar í mismunandi myndir sem birtast á skjánum – *hús*, *tré*, *gras*. Út frá þessum nafnorðum fer hún að spyrja um lýsingarorð,

„Hvernig eru tré á litinn?“ spyr Elsa.

„Gult, rautt, brúnt. Hér, þetta er brúnt“ svarar Francis og bendir á tré.

„En hvernig er húsið, er það stórt?“ heldur Elsa áfram að spyrja.

„Nei, ekki stórt. Lítið,“ svarar hann.

Francis spyr líka mikið þegar hann bendir sjálfur á myndirnar: „Hvað kallast þetta?“ Allt í einu birtist íkorni á skjánum. Francis brosir.

„Kannast þú við hann?“ spyr hún. Francis jánkur.

„Veistu hvað hann heitir?“ spyr hún.

„Nei,“ svarar Francis.

„Þetta er íkorni,“ útskýrir Elsa. Francis endurtekur: „Íkorni.“

„Hvenær sérðu íkorna?“ spyr Elsa. Francis hugsar aðeins.

„Haust,“ svarar hann.

Þau fara að tala um íkorna á Filippseyjum og reyna að tengja árstíðir þar og á Íslandi. Francis er spenntur að segja frá veðráttu og náttúru í sínu heimalandi. Eftir þessi sam-

skipti yfir tölvunni sest Francis aftur við borðið sitt. Hann tekur blaðið og velur liti og byrjar að teikna árstíðarmyndirnar. Það er rólegt í kennslustofunni og nemendurnir vinna í verkefnum sínum. „Jess,“ heyrir öðru hverju þegar einhver vinnur í *Lestrarspílinu*. Elsa er á ferð um stofuna og athugar hvernig öllum gengur. Í lok kennslustundarinnar fara allir í flöskustút til að æfa lýsingarorð. Þá setjast allir nemendur og kennarinn í hring. Fyrir framan hvern nemanda eru blöð á hvolfi með myndum af manneskjum. Einn nemandinn snýr flöskunni og sá sem flöskustútur lendir á þarf að útskýra það sem er á myndinni með því að nota lýsingarorð en án þess að segja hvað er á myndinni. Það eru myndir af fjölbreyttum einstaklingum á blöðunum. Hinir nemendurnir eiga að giska á hverju verið er að lýsa. Ef nemendur eiga erfitt með að útskýra lýsingarorðin á íslensku mega þeir nota líkamann eða orð á eigin móðurmáli til að tjá sig. Allir nemendurnir eru spenntir að giska á orðin og Elsa gætir þess að allir komist að og fái að tjá sig (Vettvangsathugun, 25. janúar 2015).

Þegar litið er inn í kennslustundina má sjá hvernig Elsa leggur sig fram um að skapa hlýlegt og þægilegt andrúmsloft með því að nálgast nemendur á fjölbreyttan hátt. Hún fylgist vel með hvort og þá hvernig nemendur læra. Þegar hún tekur eftir að Francis á erfitt með að skilja orðin á blaðinu beitir hún ýmsum kennsluáðferðum til að styðja hann. Hún byrjar á að setjast niður hjá honum þannig að þau sitji í sömu hæð og útskýrir verkefnið. Þegar hún sér að það hefur ekki tilætluð áhrif ákveður hún að nota tölvuna. Myndbandið með íkornanum kveikir áhuga Francis. Elsa tekur strax eftir því og grípur tækifærið til að draga fram auðlindir Francis og nýta þá reynslu og þekkingu sem hann býr yfir. Hún spyr hvort hann viti hvað dýrið heiti og þegar hann neitar því gefur hún honum íslenska orðið yfir það. Í gegnum þessi samskipti eflist Francis og hann nær að vinna verkefnið sjálfstætt. Það sem einkennir þessa kennslustund er næmni Elsu og hæfni hennar til að skapa fjölbreytt námsrými sem koma til móts við ólíka stöðu og þarfir nemenda.

Þema 2: Samvinna

Samvinna er leið sem mikilvægt er að nýta, bæði til að dýpka þekkingu og skilning á ólíkum viðfangsefnum og efla félagsleg tengsl milli nemenda. Þekking á kennsluáðferðinni *samvinnunám* getur komið að góðu gagni þegar hópvinna er skipulögð. Með því að fá nemendum ákveðin hlutverk og ábyrgð er hægt að auka samvinnuna og gildi og árangur hópinnar verður markvissari. Margrét, stærðfræðikennari á unglíngastigi, leggur mikið upp úr samskiptum nemenda í að finna lausnir á stærðfræðiverkefnum sem nemendur fást við, eins og eftirfarandi dæmi ber vitni um.

Um leið og gengið er inn í kennslustofu Margrétar má finna leiðbeiningar til nemenda á veggjum um hvernig þeir geta unnið saman og aðstoðað hvern annan. Í stærðfræðitíma hjá 10. bekk byrjar Margrét kennslustundina á að fara yfir markmið dagsins. Í dag verður unnið með annars stígs jöfnur. Hún byrjar á að vinna með jöfnu sem nemendur áttu að gera heima. Fer yfir öll skrefin og teiknar upp fallið í hnitakerfi og um leið skráir hún á töfluna. Hún biður nemendur um að gæta þess að vera með allar teikningarnar sínar í stílabókinni því þær séu mikilvægar til að skilja hvað þeir eru að gera. Í bekknum eru 18 nemendur, ellefu eru tvítýngdir og átta þeirra eru af fyrstu kynslóð innflytjenda.

„Ég ætla að byrja á því að útskýra dæmið hérna fyrir ykkur og þið verðið bara að vera dugleg að hlusta,“ segir Margrét yfir hópinn. Hún skrifar dæmi á töfluna og teiknar gröf, spyr nemendur reglulega út í næstu skref og talar um ákveðin hugtök sem hún útskýrir sérstaklega. Hún notar orð eins og lóðrétt lína, samhverfur, speglun og núllstöðvar. Það eru aðallega tveir til þrjú nemendur sem svara þegar hún spyr út í bekkinn, tvisvar kallar hún á aðra nemendur með nafni að svara. Þegar þeir geta ekki svarað kallar hún bara á annan – gerir ekkert mál úr því að sá fyrri hafi ekki svar á reiðum höndum. Ef nemendur biðja um útskýringu þá bakkar hún og fer betur í það sem hún var að gera.

Þegar Margrét er búin að fara yfir innlögn á töflunni setur hún fyrir heimavinnu og skrifar á töfluna hvaða dæmi á að vinna heima. Sum dæmin segir hún að séu þung og að hún ætli þeim sem eru í framhaldsskólaáfanganum að taka þau – hinir megi reyna við þau ef þeir vilja. Margrét minnir á að hún eigi eftir að fá bækkarnar þeirra í hendurnar í apríl til að fara yfir og meta vinnu þeirra þannig að þau verði að vera samvisskusöm.

Nemendurnir byrja að vinna og Margrét gengur á milli og aðstoðar, minnir þá á að hjálpast að og spyrja næsta mann því það sé alltaf einhver nærri sem veit. Stofan er skipulögð þannig að nemendur sitja þrír til fimm saman í hópum og segir Margrét að hún raði í nýja hópa á þriggja vikna fresti. Við eitt borðið sitja Agnieszka, Monika, Darma, Patrick og Saraswati og ræða saman um dæmið sem þau eru að vinna. Þau hjálpast að við að útskýra hvað orðin pýða, grípa stundum til móðurmálsins til að útskýra fyrir hvert öðru, og komast síðan að niðurstöðu um hvaða leið sé best að fara við lausn verkefnisins. Nálægt kennaraborðinu situr Matas og er með aðra námsbók, svokallaða *Stjörnuþók*. Margrét segir mér að hann sé nýkominn frá Litháen og sé ekkert kominn inn í málið og því gott fyrir hana að sjá stöðuna á honum í bók sem er ekki með texta. Hann situr á móti Andrius sem er líka frá Litháen en er kominn lengra í málinu og þeir spjalla saman (Vettvangsathugun, 24. febrúar 2014).

Af þessu dæmi má sjá að Margrét er vel meðvituð um stöðu nemenda og næm á þarfir þeirra. Þegar nýr nemandi kemur inn í bekkinn reynir hún að setja hann hjá nemanda af sama þjóðerni til að hann geti hjálpað honum að átta sig á aðstæðum og námsefninu á sameiginlegu tungumáli þeirra. Þá gerir hún ekkert úr því þegar nemandi getur ekki svarað spurningum hennar um efnid heldur snýr sér að næsta nemanda. Þannig gefur hún til kynna að það sé eðlilegt að nemendur skilji efnid misvel og að ábyrgðin á að öðlast skilning á námsefninu liggja bæði hjá nemandanum og henni. Enginn er þíndur til að taka þátt. Margrét hvetur nemendur til að leita hver til annars ef þeir þurfa aðstoð því það sé alltaf einhver sem viti hvernig eigi að leysa verkefnið, og með því sýnir hún nemendum traust og virðingu. Þeir sem eru góðir í stærðfræði aðstoða aðra og Margrét segir að nýir nemendur sem eru sterkir í stærðfræði séu býsna fljótir að aðlagast hópnum því hinum nemendunum þyki gott að láta þá hjálpa sér. Í viðtali tók hún algebru sérstaklega sem dæmi því ef nemendur eru sterkir þar þá séu þeir fljótir að blómstra í stærðfræðinni þar sem áherslan er á *samvinnunám*. Í kennslustundinni mátti finna hvernig nemendahópurinn og Margrét mynduðu heildstætt námssamfélag; að kennarinn sýnir ábyrgð gagnvart nemendum og ber hagsmuni þeirra fyrir brjósti. Námið verður sameiginlegt verkefni kennarans og nemendanna.

Þema 3: Menningarnæmni

Næmni kennara fyrir ólíkum tungumálum og þeim menningarheimum sem liggja þar að baki gerir þeim kleift að skapa námsrými þar sem nemendur geta tengt saman ólík tungumál og menningu á merkingarbæran hátt. Það er þó ekki þar með sagt að kennarar þurfi að hafa þekkingu á móðurmáli nemenda til að gera þessar auðlindir sýnilegar. Námsrými sem byggjast á því að athygli er beint að auðlindum nemenda grundvallast á virðingu og trausti þannig að nemendur ekki aðeins þora að vera þeir sjálfir, heldur eru stoltir af bakgrunni sínum og skilja hvernig þeir geta nýtt hann til náms. Dæmi um slíka menningarnæmni má finna í kennsluháttum Maríu eins og eftirfarandi frásögn sýnir.

Snemma í desember 2013 hitti María fjóra nemendur af erlendum uppruna til að kenna þeim um meltingarkerfi líkamans. Þetta voru þrír drengir og ein stúlka. Tomek og Bartek frá Póllandi, Aamina frá Sírlandi og Hainad frá Thailandi. Aamina var alin upp við að nota þrjú tungumál, arabísku, búlgörsku og ensku. Nemendur voru komnir mislangt í íslenskunámi. María er sjálf af pólskum uppruna. Á meðan á kennslustundinni stóð notaði María ólíkar leiðir til að koma viðfangsefninu til skila. Hún talaði um meltingarvegin og notaði bæði myndir og líkan af beinagrind til að útskýra heiti líffæra og sýna hvar þau væru staðsett í líkamanum. María talaði íslensku allan tímann en nemendur voru hvattir til að finna fagorð á eigin tungumáli á sama tíma og þeir lærðu heitin á íslensku. Einnig benti María þeim á að vinna saman og nota tölvu við námið ef það hentaði. Hún hvatti nemendur í hvívetna til að nota móðurmálið sitt, sama hvaða aðferð þeir nýttu sér við námið.

Í upphafi tímans sagði María nemendum að í dag ætluðu þau að læra um meltinguna.

Hún lét nemendur búa til smáorðabók og leiðbeindi þeim um að búa til tvo dálka á blaðsíðurnar. Í fyrri dálkinn áttu þeir að skrifa fagorðin á íslensku. Í aftari dálkinn áttu þeir að skrifa orðin á þeim tungumálum sem þeir búa yfir. Eftir að hafa útskýrt þetta fyrir nemendum las hún upp nokkur orð sem hún hafði skrifað á töfluna; *að melta, melting, meltingarvegur*, og bað nemendur um að byrja á að skrifa þessi orð í orðabókina.

„Þegar ég borða morgunmat fer morgunmaturinn minn hér ... og ég þarf að melta hann,“ útskýrir María um leið og hún bendir upp í munninn og notar eigin líkama til að benda á leiðina ofan í maga. Hún snýr sér að Aaminu og spyr; „veistu hvað það mundi vera á búlgörsku?“

“Smilam“ svarar Aamina. María gengur að tússtöflu og gerir sig líklega til að skrifa orðið á töfluna með kyrillísku lettri. Hún hefur ekki notað það lengi og biður Aaminu um að endurtaka orðið og hallar sér fram til að heyra betur framburð hennar um leið og hún skrifar orðið á töfluna: *смилам*.

„Svona?“ spyr hún og bendir á orðið. Hún fær jákvæð viðbrögð frá Aaminu. María brosir um leið og hún biður Aaminu um að skrifa arabíska orðið yfir meltingu því hún sjálf sé ekki búin að ná tökum á því tungumáli. Aamina kemur að töflunni og skrifar orðið á arabísku. María biður hana að lesa það. „Hljómar vel,“ segir hún þegar Aamina hefur lesið orðið. Á sama tíma horfa pólsku strákarnir á töfluna og ræða saman. María snýr sér að þeim og bendir á orðið „melting“.

„Vitið þið hvað þetta er?“ spyr hún. Þeir kinka kolli og um leið og þeir segja orðið skrifar María það á töfluna. „Ókei, flott,“ segir hún, „en hvað er þá *meltingarvegur*?“ Hún horfir á strákana. Þeir gefa sér smá tíma til að hugsa.

„*Proces trawienia*,“ svarar Bartek.

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

„*Sciana*,“ giskar Tomek.

„Nei,“ svarar María.

„*Scianka*,“ segir Bartek.

„Nei,“ svarar María, „*veggur sciana*. *V-e-g-u-r*, eins og Laugavegur, Reykjanesvegur.“ Hún leggur ríka áherslu á að gera greinarmun á að í fyrra orðinu er lokhljóð/ og í seinna orðinu er öngljóð.

Bartek prófar sig áfram.

„To jest *ulica*,“ segir hann hikandi. María gengur um og gefur nemendum tíma til að hugsa.

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

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

„Já, vegur er það sem við keyrum eða löbbum, svona,“ segir María um leið og hún setur báða handleggi beint fram til að mynda veg.

„Melting, þið vitið hvað það er. Meltingarvegur er vegurinn hér,“ segir María og notar sjálfa sig til að sýna leið meltingarvegarins frá munnni og ofan í maga.

„Tomek, vilt þú sýna mér hér hvar meltingarvegurinn er?“ spyr María um leið og hún bendir á beinagrindina. Hún biður eftir viðbrögðum. Eftir smástund endurtekur hún spurninguna „Viltu sýna mér?“ Tomek stendur upp og gengur að beinagrindinni, bendir á hálsinn og fer svo niður eftir meltingarveginum á sama tíma og hann segir; „*Zaczyna sie od gardla, tutaj leci tedy, do zoladka, potem przez zoladek do flaki, pozniej przez grube jelito, cienkie i dolem*.“

„Ókei,“ segir María og Tomek sest aftur í sætið sitt (Vettvangsathugun, 2. desember 2013).

Samskipti Maríu við nemendur sýna hvernig hún virkjar þá með því að gefa móðurmáli þeirra sérstakt gildi þegar hún kannar bakgrunnsþekkingu þeirra á viðfangsefninu sem þeir eru að fást við, í þessu tilviki meltingunni. Með því að draga fram tungumálaauðlindir nemenda á þennan hátt og þróa þær áfram um leið og nemendur eru að byggja upp skilning, þekkingu og orðaforða á þessu fagsviði á íslensku beinir María athygli nemenda að því að þeir kunna heilmikið þó þeir kunni ekki allt. Þeir búa yfir ákveðinni grunnþekkingu sem þeir geta nýtt til frekara náms. María sýnir tungumálum nemenda áhuga og virðingu. Þetta má sjá í samskiptum hennar við Aaminu þar sem hún leggur sig fram um að skrifa orðin sem hún kemur með á töfluna. Í samskiptum við pólsku drengina má sjá hvernig kunnátta og þekking Maríu á íslensku og pólsku og þeim menningarheimum sem liggja að baki þessum tungumálum hjálpar henni að greina og bregðast við þeirri merkingu sem drengirnir leggja í orð og draga fram í gegnum samræður. Þegar Bartek dregur orðasambandið „proces trawienia“, sem á íslensku yrði þýtt sem *meltingarferli*, inn í samræðurnar getur hún sagt honum að hann sé nálægt réttu merkingunni. Það vanti aðeins örlítið upp á, og hún gefur honum vísbendingar með því að leggja sérstaka áherslu á orðið *vegur* í *meltingarvegur*. Tomek giskar á orðið *sciana* sem á íslensku þýðir *veggur*. Þegar María svarar því neitandi kemur Bartek með orðið *scianka* sem á íslensku þýðir *lítill veggur*. María áttar sig á hvað nemendur eru að gera. Þeir eru að reyna að þýða orðið *vegur* yfir á pólsku en vandi þeirra liggur í að gera mun á framburði lokhljóðsins í orðinu *veggur* og önghljóðsins í orðinu *vegur* því slíkur greinarmunur er ekki til í pólsku. Þeir þekkja greinilega orðið *veggur* á íslensku og koma því með pólska þýðingu á því orði inn í umræðuna. Þegar María áttar sig á í hverju vandi nemenda liggur staðfestir hún að orðið *veggur* sé *sciana* á pólsku en þau séu að leita að þýðingu á orðinu *vegur* og hún leggur ríka áherslu á framburð lokhljóðsins í *vegur*. Með því að vinna svona með hljóðkerfisvitund nemenda tekst henni að samþætta íslenskunám nemenda og náttúrufræðikennsluna á merkingarbæran hátt. Í kjölfarið dregur hún fram götuheitin Laugavegur og Reykjanesvegur til að gefa vísbendingu um hvernig orðið *vegur* er notað til að tákna einhverja leið. Bartek prófar sig áfram út frá þeirri vísbendingu með því að setja inn orðastrenginn *to jest ulica* en á íslensku þýðir það *hér er gata*. Í Póllandi er orðið *ulica* oft notað í lok gatnaheita og er því rökrétt að hann prófi að nota það orð til að þýða íslenska orðið *vegur*. María gefur nemendum bæði tíma til að hugsa og hvatningu og vísbendingar til að giska í leit að réttri merkingu. Að lokum kemur Bartek með pólska orðasambandið *droga pokarmowa* sem þýðir *meltingarvegur*. María samþykkir það og dregur svo umræðuna saman með því að biðja Tomek að sýna sér á beinagrindinni hvar meltingarvegurinn liggur.

Framangreind dæmi sýna hvernig þau námsrými sem verða til og þróast á milli kennara og nemenda einkennast af umburðarlyndi og trausti. Nemendur þora að prófa sig áfram, gera mistök og ræða hlutina. Við undirbúning kennslu er aðeins hægt að skipuleggja stóra rammann í kringum svona námsrými, þ.e. að ákveða viðfangsefni og undirbúa verkefni sem nemendur takast á við. Í kennslunni þarf kennarinn svo að nýta innsæi sitt og þekkingu til að skapa aðstæður sem hvetja nemendur til að nýta eigin auðlindir svo að merkingarbært nám geti átt sér stað.

Umræður

Í niðurstöðum höfum við dregið fram hvernig kennarar skapa námsrými fyrir nemendur af erlendum uppruna út frá félags- og menningarlegum auðlindum nemenda. Ef horft er með gleraugum menningarnæmrar kennslu á námsrýmin sem kennararnir sköpuðu innan kennslustofu sinnar má sjá hvernig þeir leggja sig fram um að nýta auðlindir nemenda í námi og kennslu til valdeflingar (Florian og Linklater, 2010; Freire, 2009; Giroux, 1997, 2001). Kennararnir nota þá þekkingu og faglega reynslu sem þeir búa yfir, sýna nemendum af erlendum uppruna áhuga og nálgast kennslu sína og viðfangsefni á skapandi hátt. Þegar þeir koma inn í kennslustofuna eru þeir vel skipulagðir og með skýr markmið til að byggja á en um leið meðvitaðir um að vera vel vakandi og nýta innsæi sitt til að bregðast við aðstæðum hér og nú. Til að koma til móts við ólíkan bakgrunn nemenda nýta þeir fjölbreyttar leiðir í kennslunni, eins og sjá má í kennsluháttum Elsu þar sem nemendur takast á við ólík viðfangsefni á margvíslegan hátt þegar þeir vinna með lýsingarorð (Hafdís Guðjónsdóttir og Edda Óskarsdóttir, 2016).

Námsumhverfið einkenndist af hlýju, þolinmæði og umburðarlyndi og við það sköpuðust námsrými fyrir nemendur til að prófa sig áfram, læra nýja hluti og æfa sig. Samvinna kennara og nemenda sem og nemenda á milli var stór þáttur í að skapa þessar aðstæður. Dæmi um samspil kennara og nemenda birtist í vinnu Margrétar þegar hún vann með allan hópinn í einu. Með upp-

röðun í skólastofunni og með því að biðja nemendur að hjálpa sér að útskýra mismunandi hugtök stærðfræðinnar virkjar hún ólíkar auðlindir við lausn verkefna. Þegar nemendur vinna í hópum endurspeglast þessi samvinna í því hvernig þeir hjálpa hver öðrum og verða þannig auðlindir í námi (Banks, 2007; Freire, 2007).

Kennarar tengja þekkingu og reynslu nemenda við námið og ná þannig meiri dýpt í kennslunni (Riojas-Cortez, 2001; Villegas og Lucas, 2002). Næmni kennara og ábyrgðartilfinning gagnvart nemendum var sýnileg. Dæmi um þetta birtist í kennsluháttum Maríu þegar hún vinnur með tveimur drengjum af pólskum uppruna. Þar sjáum við hvernig hún greinir og bregst við tilraunum nemenda til að leggja merkingu í hugtök náttúrufræðinnar út frá þekkingu sinni á pólsku og íslensku og menningarheimunum sem liggja þar að baki. Öll dæmin sýna að móðurmál nemenda eiga greiðan aðgang að kennslunni og eru nýtt til að byggja undir grunnþekkingu nemenda á hugtökum eða til-tæku efni og kennararnir hvetja nemendur til að ræða við samnemendur á sínu móðurmáli. Meðvitund kennaranna um mikilvægi þess að nýta auðlindir nemenda, reynslu, tungumál, áhugamál, hæfileika, styrkleika gerir þessi námsrými að góðum dæmum um kennslu sem hægt er að læra af.

Fyrri rannsóknir benda til þess að kennsla virðist einblína um of á vankunnáttu nemenda af erlendum uppruna í ríkjandi máli og vanþekkingu á menningu komulandsins (Niето, 1996, Tran, 2015). Það sem einkennir hinsvegar námsrýmin í þessari rannsókn er að kennararnir hafa skýrar væntingar til nemenda um nám og árangur um leið og þeir gefa nemendum rými til að vinna og hvetja þá til þátttöku, ígrundunar, umræðna og samvinnu. Þannig er opnað á margvísleg námsrými í skólasamfélaginu sem eru byggð á hugmyndafræði félagslegs réttlætis þar sem nemendur eru hvattir til að taka ábyrgð á eigin námi og þroska (Villegas og Lucas, 2002).

Við vonum að dæmin í þessari grein verði hvatning fyrir aðra til að ígrunda og prófa sig áfram í því að koma til móts við margbreytilega nemendahópa í margvíslegum aðstæðum.

Heimildir

Ainscow, M. (2008). Teaching for diversity: The next big challenge. Í F. M. Connelly, M. F. He, og J. A. Phillion (ritstjórar), *The SAGE handbook of curriculum and instruction*. Los Angeles: Sage Publications.

Banks, J. A. (2007). *Diversity and citizenship education: Global perspectives*. Indianapolis, IN: Jossey-Bass Publishing.

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

Braun, V., og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

Braun, V., og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. London: Sage Publication.

Clandinin, D. J., og Connelly, F. M. (2000). *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San-Francisco: Jossey-Bass Publishing

Duckworth, E. R. (2006). *“The having of wonderful ideas” and other essays on teaching and learning*. New York: Teachers College Press.

Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Í M. C. Wittrock (ritstjóri) *Handbook of Research on Teaching* (3. útgáfa, bls. 119 –161). Sótt af http://courses.education.illinois.edu/ci550/course_materials/Frederick_Erickson_Article.pdf

Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research*. London: Sage Publication.

Florian, L., og Linklater, H. (2010). Preparing teachers for inclusive education: Using inclusive

pedagogy to enhance teaching and learning for all. *Cambridge Journal of Education*, 40(4), 369–386.

Freire, P. (2009). *Pedagogy of the oppressed* (4. útgáfa). New York: The Continuum International Publishing Group Inc.

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

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

Giroux, H. A. (2001). *Theory and resistance in education: Towards a pedagogy for the opposition*. Westport: Bergin & Garvey.

Giroux, H. A. (1997). *Pedagogy and the politics of hope*. Boulder, CO: Westview Press.

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

Hafdís Guðjónsdóttir og Edda Óskarsdóttir (2016). Inclusive education, pedagogy and practice. Í S. Markic og S. Abels (ritstjórar) *Science education towards inclusion* (bls. 7–22). New York: Nova Publishers.

Hafdís Guðjónsdóttir. (2003). Responsive professional educators. *Nordisk Tidskrift for Special Pedagogikk*, 2(81), 109–121.

Hanna Ragnarsdóttir (ritstjóri). (2015). *Learning spaces for inclusion and social justice: Success stories from immigrant students and school communities in four Nordic countries*. Report on main findings from Finland, Iceland, Norway and Sweden. Sótt af http://lsp2015.hi.is/final_report

Harrell-Levy, M. K., og Kerpelman, J. L. (2010). Identity process and transformative pedagogy: Teachers as agents of identity formation. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 10(2), 76–91.

Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: Sage Publications.

Ladson-Billings, G. (1998). Just what is critical race theory and what's it doing in a nice field like education? *International Journal of Qualitative Studies in Education*. 11(1), 7–24

Meijer, C. J. W. (ritstjóri) (2003). *Inclusive education and classroom practices*. Odense: European agency for development in special needs education.

Moll, L. C., Amanti, C., Neff, D., og González, N. (1992). Funds of knowledge for teaching: Using a qualitative approach to connect homes and classrooms. *Theory into Practice. Qualitative Issues in Educational Research*, 31(2), 132–141.

Nieto, S. (2002). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives for a new century*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Nieto, S. (1996). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (2. útgáfa). New York: Longman.

Palmer, D., og Martínez, R. A. (2013). Teacher agency in bilingual spaces: A fresh look at preparing teachers to educate Latina/o bilingual children. *Review of Research in Education*, 37(1), 269–297.

Riojas-Cortez, M. (2001). Preschoolers' funds of knowledge displayed through sociodramatic play episodes in a bilingual classroom. *Early Childhood Education Journal*, 29(1), 35–40.

Rodríguez, T. L. (2007). *Language, culture, and resistance as resource: Case studies of bilingual/bicultural Latino prospective elementary teachers and the crafting of teaching practices* (óbirt doktorsritgerð). Madison: University of Wisconsin.

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

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

Sandhu, G. (2012). Creating inclusive classrooms using postcolonial and culturally relevant literacy. *Journal of Critical Race Inquiry*, 2(1), 26–53.

Taylor, S. J. og Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research methods: A guidebook and resource* (3. útgáfa). New York: John Wiley and Sons, Inc.

Tran, A-D. (2015). *Untapped resources or deficient 'foreigners'. Students of Vietnamese background in Icelandic upper secondary schools* (óbert doktorsritgerð). Reykjavík: Háskóli Íslands. Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/23419>

Villegas, A. M. og Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20–32.

Wertch, J. V. (1998). *Mind as action*. New York: Oxford University Press.

Um höfunda

Hafdís Guðjónsdóttir er prófessor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Áður en hún hóf störf þar kenndi hún í 26 ár við grunnskóla og sinnti bæði bekkjar- og sérkennslu. Hafdís leggur áherslu á hugmyndir skóla án aðgreiningar, fjölmenningslega kennslu, þróun námskrár og kennsluhátta í skóla án aðgreiningar, fagmennsku kennara og samstarf þeirra aðila sem koma að skólustarfi. Hafdís hefur tekið þátt í alþjóðlegu samstarfi í Evrópu, Bandaríkjunum og Ástralíu. Hún leggur áherslu á eigindlegar rannsóknir, starfendarannsóknir og faglega sjálfsrýni háskólakennara.

Edda Óskarsdóttir (edo6@hi.is) er doktorsnemi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Edda lauk BEd-prófi frá Kennaraháskóla Íslands 1990 og MA-prófi í sérkennslu við University of Oregon 1993. Edda hóf doktorsnám 2008 og snýr rannsókn hennar að skóla án aðgreiningar og hvernig sérkennsla getur verið án aðgreiningar.

Anna Katarzyna Wozniczka er doktorsnemi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Anna útskrifaðist með MA í menntunarfræðum frá Háskóla Íslands 2011 og með MA í alþjóðasamskiptum frá Viðskiptaháskólanum í Katowice, Póllandi 2006. Anna hóf doktorsnám 2014 og snýr rannsókn hennar að stöðu og framtíðarsýn grunnskólanna af erlendum uppruna í dreifbýli og þéttbýli Íslands.

Karen Rut Gísladóttir er lektor við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Karen Rut er íslenskukennari í grunninn. Hún lauk doktorsprófi frá Háskóla Íslands í mars 2011. Doktorsverkefni hennar var starfendarannsókn þar sem hún reyndi að átta sig á hvernig hún sem íslenskukennari heyrnarlausra nemenda gæti byggt íslenskukennslu á auðlindum nemenda. Rannsóknir Karenar Rutar snúa að læsi í víðum skilningi og fjölmenningslegum kennsluháttum. Hún leggur áherslu á starfendarannsóknir, eigindlegar rannsóknir og faglega sjálfsrýni háskólakennara.

Efnisorð

Námsrými – skóli án aðgreiningar – menningarnæm kennslufræði - auðlindir – valdefling.

About the authors

Hafdís Guðjónsdóttir is a professor of general and special education at the University of Iceland School of Education (IUE). Before working at the university she worked for 26 years as a general classroom teacher and special educator at

compulsory school. Her focus is on inclusion, multicultural education, curriculum development and teaching strategies in inclusive schools, teacher professionalism, and collaboration with families. She has collaborated with colleagues from Europe, Australia and United States, in teacher education and research projects. Her research methodology is qualitative with a focus on school practices, teacher research and self-study of teacher education.

Edda Óskarsdóttir (edo6@hi.is) is a doctoral student at the School of Education at the University of Iceland. She finished her BEd degree as a teacher from Iceland University of Education in 1990 and a MA degree in special needs education from University of Oregon in 1993. Edda began her part time doctoral studies in 2008 and her research focus is on inclusive education and how special needs education can be inclusive.

Anna Katarzyna Wozniczka is a doctoral student at the School of Education at the University of Iceland. She has MA degree in international studies in education from University of Iceland (2011) and MA degree in international relations and global problems from the University of Economics in Katowice, Poland (2006). Anna started her doctoral studies in 2014 and her research focuses on status and prospects of immigrant students in rural and urban schools in Iceland.

Karen Rut Gísladóttir is an assistant professor at the University of Iceland. She is a former elementary teacher. She completed her PhD from the University of Iceland in March 2011. Her theses is an action research where she explored her own practice to understand how she could base students learning on their linguistic and cultural resources. Karen's research interest is in socio-cultural perspective on language and literacy teaching and learning and culturally responsive pedagogy. Her research methodology is action research, qualitative research methodology and self-study.

Key words

Learning spaces – inclusion – culturally responsive pedagogy - resources – empowerment.



Hafðís Guðjónsdóttir, Edda Óskarsdóttir, Anna Katarzyna Wozniczka og Karen Rut Gísladóttir. (2016).

Námsrými byggð á auðlindum nemenda.

Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun: Sérítt 2016 – Námsrými félagslegs réttlætis og menntunar án aðgreiningar/Learning spaces for inclusion and social justice.

Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

http://netla.hi.is/serrit/2016/namsrymi_felagslegs_rettlætis_og_menntunar_an_adgreiningar_learning_spaces_for_inclusion_and_social_justice/003.pdf