



Greinaflokkur um kennaramenntun til heiðurs Ólafi J. Proppé sjötugum á tíu ára afmæli *Netlu – Vef tímarits um uppeldi og menntun*

Ritrynd grein birt 8. mars 2012

Hanna Ragnarsdóttir

Kennarar í fjölmeningarsamfélagi Aðgengi fjölbreyttra nemendahópa að kennaranámi á Íslandi

Greinin fjallar um kennara í fjölmeningarsamfélagi og aðgengi fjölbreyttra nemendahópa að kennaranámi á Íslandi. Markmið greinarinnar er að sýna fram á mikilvægi þess að kennaramenntun á Íslandi sé aðgengileg fjölbreyttum nemendahópum. Fjallað er um niðurstöður þriggja rannsókna meðal erlendra nemenda í kennaranámi við Kennaraháskóla Íslands¹ og alþjóðlegu námi í menntunarfræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Helstu niðurstöður rannsókna eru þær að fjölbreyttir nemendahópar njóta sín betur í námi á sviði menntunarfræða þar sem áhersla er lögð á alþjóðlega sýn og unnið er á grundvelli hugmyndafræði um fjölmeningarlega menntun og að þar nýtist þekking hinna erlendu nemenda betur en í hefðbundnara kennaranámi. Í greininni er enn fremur vísað í erlendar rannsóknir og skýrslur um þróun kennaramenntunar á tímum hnattvæðingar, örra samfélagsbreytinga og aukins fjölbreytileika nútímasamfélaga.

Höfundur er dósent í Uppeldis- og menntunarfræðideild á Menntavísindasviði Háskóla Íslands.

Teachers in a Multicultural Society:

Access of Diverse Student Groups to Teacher Education in Iceland

The paper discusses teacher education and teachers in a multicultural society. The aim of the paper is to illuminate the importance of teacher education which is accessible to and acknowledges ethnically diverse student groups. The paper introduces the findings of three studies among ethnically diverse students in teacher education at the Iceland University of Education and international studies in education at the School of Education, University of Iceland. The main findings of the studies reveal that a diverse group of students benefits more from educational studies where the focus is international and built on multicultural scholarship rather than in more traditional teacher education programs. The paper also discusses research in other countries as well as international reports on the development of teacher education in times of globalization, rapid societal changes and increasing diversity in modern societies. The author is associate professor at the Faculty of Education Studies, School of Education, University of Iceland.

¹ Kennaraháskóli Íslands og Háskóli Íslands sameinuðust árið 2008 og myndar sá fyrrnefndi nú stofninn að Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Um leið var nám í uppeldis- og menntunarfræði í Félagsvísindadeild Háskóla Íslands færð á Menntavísindasvið.

Inngangur

Í vestrænum samfélögum stunda flest börn nám frá unga aldri og fram á unglingsár og í OECD-löndunum stunda flest börn formlegt nám um a.m.k. 13 ára skeið (OECD, 2011). Það gefur því auga leið að kennarar hafa mikilvægu en jafnframt vandasömu hlutverki að gegna sem áhrifavaldar nemenda sinna (Ladson-Billings, 2001; Nieto, 2010). Að sama skapi skipta inntak og meginstoðir kennaramenntunar miklu máli í því að undirbúa kennara til starfa við skóla í fjölbreyttum samfélögum nútímans.

Nemendahópar á Íslandi verða sífellt fjölbreyttari. Uppruni, tungumál og trúarbrögð eru ólík og börn eiga margvísleg samskipti þvert á landamæri og menningarheima. Að sama skapi eru hópar háskólanema fjölbreyttir, m.a. hópar kennaranema (Hanna Ragnarsdóttir, 2010a). Undanfarin ár hefur farið fram viðtæk umræða um hvernig skólar á öllum stigum geti brugðist við þessum veruleika, byggt á fjölbreyttri reynslu nemenda og kennaranema í þróun skólastarfs og kennaranáms (Bartolo og Smyth, 2009; Grant og Gibson, 2011; Santoro, 2007; Schmidt og Block, 2010). Enn fremur hefur verið fjallað um mikilvægi þess að kennarahópar séu fjölbreyttir til að þeir geti mætt fjölbreyttum nemendahópum (Hanna Ragnarsdóttir, 2010a).

Á tímum örra samfélagsbreytinga er vandasamt verk að skipuleggja kennaramenntun. Kennaramenntun þarf að undirbúa verðandi kennara fyrir störf í fjölbreyttum og hnattvæddum samfélögum og að kenna nemendahópum með margvíslega reynslu, þarfir og væntingar. Eins og áður segir er markmið greinarinnar að sýna fram á mikilvægi þess að kennaramenntun á Íslandi sé aðgengileg fjölbreyttum nemendahópum. Í því sambandi er fjallað um niðurstöður þriggja rannsókna með nemendum af erlendum uppruna í kennaranámi við Kennaraháskóla Íslands og nemendum í alþjóðlegu námi í menntunarfræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Í greininni er áhersla lögð á mikilvægi kennaramenntunar sem vettvangs sem þjálfar og undirbýr einstaklinga fyrir líf og störf í íslensku og alþjóðlegu samfélagi. Ekki verður staldrað við umræðuna um hvaða tilteknu námsgreinar þarf að kenna og hversu stór hluti þær þurfa að vera af kennaranámi, heldur er athygli fyrst og fremst beint að meginstoðum og áherslum kennaramenntunar í nútímasamfélagi en einnig hverjum kennaranám er ætlað. Fjallað er um niðurstöður þriggja rannsókna með erlendum háskólanemum á Íslandi um reynslu þeirra af kennaranámi og alþjóðlegu námi í menntunarfræðum og þær settar í fræðilegt samhengi.

Nútímasamfélög, hreyfanleiki og menntun

Nútímasamfélög einkennast öðru fremur af hreyfanleika og sveigjanleika, losnað hefur um fyrri tengsl milli fólks og stöðugleika en um leið hefur ójöfnuður aukist (Bauman, 2007; Elliott og Urry, 2010). Af þessu leiðir m.a. að umfjöllun um samfélög þurfi að beinast að margs konar tengslum fólks, hreyfanleika, ímyndum og tengslanetum fremur en landfræðilegri staðsetningu samfélaga. Enn fremur er bent á að mikill fjöldi jarðarbúa, ekki síst flóttamenn, eru ekki sjálfráða þátttakandur í hinum sveigjanlegu nútímasamfélögum heldur hrekjast um af ástæðum sem þeir fá engu um ráðið (Singh og Doherty, 2008; Urry, 2000).

Dolby og Rizvi (2008) hafa fjallað um aukinn hreyfanleika ungs fólks og áhrif hans á þróun sjálfsmýndar þeirra. Þau halda því fram að ungmenni sem hafa reynslu af hreyfanleika og tilfinningu fyrir því að tilheyra mörgum stöðum líti hvorki á sig sem innflytjendur né ferðamenn. Þeim finnst þau tilheyra gjörólíku rúmi og jafnvel mörgum stöðum samtímis. Þannig verði til reynsla af hreyfanleika og ferðum sem skapi margvíslega nýja þekkingu. Þó að ofangreind lýsing eigi ekki við um ungmenni í öllum heimshlutum hefur reynsla fjölmargra barna og ungmenna af hreyfanleika viðtæk áhrif á líf þeirra. Ungmenni sem

ekki hafa slíka reynslu af eiginlegum hreyfanleika hafa mörg reynslu af alþjóðlegum vettvangi í gegnum margs konar miðla. Menntun í því umhverfi sem hér er lýst hlýtur að þurfa að taka mið af og byggja á fjölbreyttri reynslu og sýn barna og ungmenna á lífið og tilveruna. En hvernig verður slík menntun best útfærð og hverjar þurfa að vera grundvallarstoðir hennar?

Banks (2008) hefur fjallað um þörfina fyrir borgaramenntun í nútímasamfélögum sem undirbýr einstaklinga fyrir líf í fjölmeningarlegum samfélögum. Hann telur að slík menntun þurfi að virða og viðurkenna menningarlegan bakgrunn allra nemenda, vinna gegn ójöfnuði, þróa heimsborgaraleg gildi og viðhorf og vinna markvisst að réttlátum og lýðræðislegum fjölmeningarlegum samfélögum.

Santoro (2007) tekur í sama streng er hún leggur áherslu á að fjölga þurfi kennurum úr minnihlutahópum í skólum og viðurkenna dýrmætt framlag þeirra til menntunar minnihlutahópa, sem og hæfileika þeirra sem þvermenningarlegra leiðbeinenda. Bartolo og Smyth (2009) og Santoro (2007) eru sammála um að kennaramenntun verði að fela í sér skilning og viðurkenningu á fjölbreytileikanum og byggja markvisst á fjölbreyttri reynslu og þekkingu kennaranema. Að sama skapi hefur verið fjallað um mikilvægi þverþjóðlegrar hæfni í nútímasamfélögum, en í henni felst að einstaklingar geta verið virkir þátttakendur með ýmsum hætti í ólíkum samfélögum og menningarheimum (Vertovec, 2009).

Í nýlegri skýrslu OECD, *Education at a glance* (2011), kemur fram að vegna þess að hagkerfi ríkja heims verði stöðugt tengdari, líti ríkisstjórnir til háskólastigsins í því skyni að víkka sjóndeildarhring nemenda og hjálpa þeim að skilja betur tungumál, menningu og viðskiptahætti ríkja heims.

Í stefnumótun á alþjóðlegum vettvangi hefur einnig verið brugðist við vaxandi fjölbreytileika samfélaga. Þannig hafa Sameinuðu þjóðirnar helgað áratuginn 2005–2014 menntun til sjálfbærrar þróunar. Áherslupættir þar eru m.a. virðing fyrir fjölbreytileika og ólíkri menningu, hvatning til að nota fjölbreytt tungumál í menntun og samþætting ólíkra skoðana, auk áherslu á jafnrétti og mannréttindi (UNESCO, 2011).

Í nýlegri skýrslu OECD, *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge* (2010), kemur fram að vandi fjölmeningarlegra samfélaga sé í vaxandi mæli mismunun á grundvelli uppruna, félags- og efnahagslegs bakgrunns nemenda í menntakerfum. Bent er á að áhrif uppruna, stéttar og stöðu innflytjenda á frammistöðu nemenda séu meiri en áhrif skólans. Sú staða birtist skýrt í rannsóknum, svo sem PISA (Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson, Óskar H. Nielsson og Júlíus K. Björnsson, 2010; OECD, 2011). Jafnframt er bent á að skólar og menntakerfi þurfi að vinna gegn ójöfnuði og virkja þá hæfileika og reynslu sem nemendur og kennarar af ólíkum uppruna búa yfir. Í skýrslunni er einnig fjallað um þörfina á að laða að fleiri kennaranema af ólíkum uppruna, hvernig mennta þurfi kennara sem kenna kennaranemum og að kennaranemar þurfi að kynnast fjölbreytileikanum í skólum í vettvangsnámi sínu. Einnig er því haldið fram að það sé verkefni menntakerfa að vinna gegn mismunun og jafnframt að virkja þann auð sem nemendur og kennarar af ólíkum uppruna bera með sér.

Kennaramenntun

Í ýmsum löndum hefur verið brugðist við þróun í átt til menningarlegs fjölbreytileika samfélaga með umfangsmikilli umræðu og stefnumótun í menntamálum. Hér verður greint frá nokkrum dæmum um stefnu og viðmið í menntamálum á alþjóðavettvangi.

Í nýlegri skýrslu frá menntamálaráðuneytinu í Finnlandi (Ministry of Education, 2007) kemur fram að þrátt fyrir yfirlýsingar á alþjóðavettvangi um að jöfnuður, mannréttindi og friður séu viðurkennd sem grundvallargildi og markmið alþjóðatengsla og félagslegrar

stefnu (einnig í menntun), hafi ójöfnuður aukist innan margra ríkja. Fjölbreytileiki geti stuðlað að gagnkvæmri virðingu og ánægju, en einnig mismunun og átökum. Á vettvangi skóla og menntastofnana sé því afar mikilvægt að búa nemendur undir fjölmenningslegan veruleika og stuðla að fjölmenningslegri menntun.

Í nýjum viðmiðum frá löndunum á vestanverðum Balkanskaga (European Training Foundation, 2011) er undirstrikuð nauðsyn þess að stuðla að menntun fyrir alla. Þar kemur fram að hugmyndafræði um menntun fyrir alla (e. inclusive education) sé gjarnan mis-skilin og vanþekking kennara á sviðinu stuðli jafnvel að meiri útilokun og aðskilnaði minnihlutahópa. Einnig sé innflytjendum og fólki af erlendum uppruna haldið frá kennaramenntun.

Í nýlegu riti um rannsóknartengda kennaramenntun í Finnlandi kemur fram að eitt mikilvægasta hlutverk kennara sé að opna leiðir að menningarlegum auði og skilningi (Niemi og Jakku-Sihvonen, 2006). Einnig er því haldið fram að auk þekkingar og rannsókna á faggreinum þurfi kennarar á öllum skólastigum – og ekki síst þeir sem sjá um menntun kennara – að vera ábyrgir kennarar í fjölmenningslegu samfélagi. Þörfin á að skilja ólíka menningu, trúarbrögð og gildi setji nýjar og erfiðar kröfur á kennara og kennaramenntun. Fjölmenningsleg menntun sé mikilvæg fyrir hvern einstakling í öllum menningarheimum í hnattvæddum heimi. Að auki þurfi kennarar að hafa trausta þekkingu á sögu og menningarlegum rótum til að geta stuðlað að þvermenningarlegum skilningi (Niemi og Jakku-Sihvonen, 2006). Í umfjöllun um félagsleg og siðferðileg gildi í kennaramenntun kemur fram að kennaramenntun sé nátengd markmiðum tiltekinna þjóða og samfélaga en einnig þurfi kennarar að opna dyr að menningarlegum auði og hjálpa nemendum að skilja aðra og menningarlegt umhverfi þeirra. Kennarar séu þannig lykilpersónur í því að stuðla að mannréttindum, réttlæti og lýðræði í hnattvæddum samfélögum nútímans og þjálfa um leið ungt fólk jafnt og fullorðna í því að takast á við breytingar (Niemi og Jakku-Sihvonen, 2006).

Gundara (2000) tekur í sama streng. Hann telur að ein helsta áskorun Evrópu sé að þróa góða fjölmenningslega kennaramenntun. Hann leggur áherslu á að kennarar þarfnist menntunar sem undirbýr þá fyrir fjölbreytta skóla, þannig að þeir geti tekist á við mismunun og fordóma af fagmennsku. Einnig þurfi kennarar að geta skipulagt kennslu þannig að börn með ólíkar þarfir og af ólíkum uppruna geti lært hvert af öðru. Loks þurfi kennarar að vera meðvitaðir um hina ólíku menningarlegu reynslu sem nemendur þeirra koma með í skólann og vera gagnrýnir á eigin viðhorf. Þannig telur Gundara að kennsla geti orðið samvinnuverkefni sem geti skapað nýja innsýn og veitt bæði kennurum og nemendum innihaldsríkari skilning á eigin samfélagi.

Gundara (2000) hefur einnig haldið fram mikilvægi þess að fjölbreytt nútímasamfélög og menntakerfi þeirra móti sér ramma er byggist á grundvallargildum. Hann telur slíkan ramma krefjast virðingar fyrir mannréttindum, menningu og menningarlegri fjölbreytni og jörðinni. Gundara hefur m.a. gagnrýnt evrópsk samfélög og menntakerfi fyrir að bregðast ungum innflytjendum. Að hans mati nægir ekki að hugmyndafræði fjölmenningslegrar menntunar, þar sem áhersla er lögð á jöfnuð og félagslegt réttlæti fyrir alla, hafi verið innleidd á ýmsum skólastigum. Hann telur að til þess að hugmyndafræðin hafi raunveruleg áhrif þurfi skólar að hafa fjölbreytta nemendahópa og fjölbreytta kennarahópa. Gundara telur með öðrum orðum mikilvægt að einstaklingar úr menningarlegum minnihlutahópum hljóti kennaramenntun. Hann gagnrýnir það að fáir einstaklingar sem sinna kennaramenntun kunni tungumál minnihlutahópa og telur að það myndi auka skilning milli ólíkra hópa innan samfélaga og stuðla að jöfnuði ef háskólakennarar kynnu tungumál minnihlutahópanna. Einnig myndi það auka almenna þekkingu kennaranna á umheiminum.

Að mati Darling-Hammond (2006) þurfa kennaramenntunarstofnanir að þróa nám sem hjálpar tilvonandi kennurum að skilja fjölmarga og fjölbreytta þætti náms, félags- og menningarlegs umhverfis og kennslu. Þeir þurfa síðan að geta nýtt þessa þekkingu með sífellt fjölbreyttari nemendahópum. Darling-Hammond leggur áherslu á að kennaranemar fái þjálfun á vettvangi skóla þar sem þeir læra að vinna með fjölbreyttum nemendahópum og takast á við ólíka menningu, reynslu og lífsskoðanir nemenda. Auk þekkingar og skilnings á ýmsum þáttum fjölbreytileikans hefur áhersla einnig verið lögð á að í kennaramenntun þurfi að þjálfna kennaranema í kennsluaðferðum og í að takast á við ýmis álíta-mál sem upp geta komið í samskiptum og starfi með fjölbreyttum nemendahópum (Darvin, 2011; Gay, 2000; Nieto, 2010).

Í grein sinni *Diversity and teacher education* benda Grant og Gibson (2011) á að þegar fjölbreytileiki í skólum sé til umræðu sé yfirleitt rætt um fjölbreytileika meðal barna, ekki kennara. Þau gagnrýna það að fjölbreytileiki meðal kennara sé lítið til umræðu. Einnig hefur verið dregið í efa að nægilegt sé að hugmyndafræði fjölmeningarlegrar menntunar sé til umfjöllunar í kennaranámi til að kennarar verði hæfir til að kenna nemendum sem hafa margvíslegan uppruna, tungumál og trúarbrögð. Því er haldið fram að ólík reynsla, hugmyndafræði og menningarleg viðmið kennara, sem flestir eru „hvítar“ konur, annars vegar og fjölbreyttra nemendahópa hins vegar skapi bil sem erfitt sé að brúa. Með öðrum orðum séu reynsluheimar kennara og nemenda svo ólíkir að ekki nægi að auka þekkingu kennaranna. Ýmsar rannsóknir hafa sýnt að fjölbreyttir kennarahópar með margvíslega reynslu og fjölbreyttan uppruna eru ekki síður mikilvægir til að brúa þetta bil (Grant og Gibson, 2011; Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal, 2010; Hollins og Guzman, 2008; Jönsson og Rubinstein-Reich, 2006; Sleeter og Milner IV, 2011).

Sleeter og Milner IV (2011) telja að þróa þurfi kennaramenntun markvisst til að laða að fjölbreytta nemendahópa. Þau halda því fram að flestar námsleiðir í kennaramenntun séu skipulagðar fyrir hvíta nemendur á tilteknum aldri eða nemendur úr meirihlutahópum samfélaga. Þær áherslur verði ósýnilegar þeim sem tilheyra þessum tilteknu nemendahópum en mjög sýnilegar þeim nemendum sem finnst þeir ekki tilheyra þeim hópi.

En hvernig er þessum málum háttað á Íslandi? Hverjir kenna fjölbreyttum nemendahópum í skólum landsins, hverjir sækja kennaranám og hvernig hentar það fjölbreyttum nemendahópum? Hér á eftir verður fjallað um rannsóknir sem gerðar voru í Kennaraháskóla Íslands og á Menntavísindasviði Háskóla Íslands, annars vegar með nemendum af erlendum uppruna í kennaranámi við Kennaraháskólann og hins vegar með erlendum nemendum í alþjóðlegu námi í menntunarfræði við Menntavísindasvið.

Rannsóknir með erlendum háskólanemum á Íslandi

Tvær rannsóknir sem beinast að nemendum af erlendum uppruna í menntunarfræðum og kennaranámi við íslenska háskóla verða hér til umfjöllunar. Annars vegar verður greint frá helstu niðurstöðum rannsóknar með nemendum af erlendum uppruna í kennaranámi við Kennaraháskóla Íslands, hins vegar nokkrum niðurstöðum rannsókna með nemendum í alþjóðlegu námi í menntunarfræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Rannsókn með erlendum nemendum við Kennaraháskóla Íslands

Rannsóknin sem hér verður greint frá var gerð fyrri hluta árs 2006 (Hanna Ragnarsdóttir, 2010b; Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal, 2007). Markmið rannsóknarinnar voru m.a. að kortleggja hóp nemenda af erlendum uppruna við Kennaraháskóla Íslands þjóð-erni þeirra og móðurmál, kanna stöðu og reynslu þeirra af námi og þjónustu við nemendur við skólann, kanna nýtingu mannauðs í nemendahópnum, t.d. tækifæri nemenda til að nýta færni í öðrum tungumálum en íslensku, svo og fyrri reynslu sína, þekkingu og menntun.

Rannsóknin var eigindleg. Hálfskipulögð viðtöl voru valin með það að markmiði að fá sem best fram sjónarhorn einstaklinga og frásagnir, ekki síst vegna lýðræðislegra áherslna aðferðanna (Bogdan og Biklen, 2003; Denzin og Lincoln, 2005, Flick, 2006; Kvale, 1996).

Þátttakendur í rannsókninni voru nemendur í grunndeild Kennaraháskóla Íslands sem hafa annað móðurmál en íslensku og höfðu dvalið á Íslandi skemur en 15 ár þegar rannsóknin fór fram. Áætlaður fjöldi nemenda sem féll undir þessa skilgreiningu í janúar 2006 var u.þ.b. 40. Af þessum 40 sem leitað var til svöruðu alls 16 nemendur og samþykktu að taka þátt í rannsókninni. Þátttakendur voru sjö nemendur á leikskólabraut, sjö á grunnskólabraut, einn á þroskaþjálfabraut og einn á kennsluréttindabraut. Í rannsókninni voru einnig tekin viðtöl við tvo forstöðumenn námsbrauta í grunndeild og tvo námsráðgjafa.

Í viðtölum voru nemendur m.a. spurðir um ákvörðun þeirra um að hefja nám við Kennaraháskóla Íslands, móttöku og reynslu þeirra af náminu, samskipti þeirra við kennara og annað starfsfólk, sem og við samnemendur, skólabrag og skólamenningu og áform þeirra um störf að námi loknu.

Í viðtölum við forstöðumenn var m.a. spurt hvort námið á þeirri braut er þeir stýrðu hefði tekið breytingum vegna fjölbreyttari nemendahóps, t.d. er varðaði kennsluhætti, námsmat og skipulag. Einnig voru forstöðumenn spurðir hvaða þættir námsins veittust erlendu nemendum erfiðastir og hvort þeir teldu þjónustu sem stæði erlendum nemendum til boða vera fullnægjandi. Forstöðumennirnir voru einnig beðnir um að meta stöðu erlendu nemendanna og hvort þeir teldu þörf á breytingum á námsbrautinni vegna aukins fjölbreytileika í nemendahópnum.

Námsráðgjafar voru í viðtölum spurðir um reynslu sína af samskiptum við nemendur af erlendum uppruna, hvað reyndist nemendum erfiðast í náminu og hvort þeir teldu þjónustu við þennan hóp nemenda fullnægjandi. Þá voru námsráðgjafar spurðir hverju þeir teldu þörf á að breyta í starfi sínu vegna aukins fjölbreytleika nemenda.

Helstu niðurstöður rannsóknarinnar voru þær að nemendurnir voru almennt ánægðir með námið í Kennaraháskóla Íslands og móttökur við upphaf þess. Þeir nefndu m.a. gott skipulag og inntak, góðan skólaanda og persónulega þjónustu. Aftur á móti töluðu þeir um ólíka valdastöðu tungumála og þjóðerna og hvernig íslenskukunnátta væri notuð til að flokka nemendur og meta verðleika þeirra. Í niðurstöðum rannsóknarinnar kom fram að staða nemendanna virtist vera veikari því ólíkari sem menning þeirra og uppruni var hinum íslenska. Nemendur töluðu um erfiðleika sína, einkum í upphafi náms og hvernig sjálfmynd þeirra beið hnekki. Staða skandinavísku nemendanna var áberandi betri og sjálfmynd sterkari en hjá öðrum erlendum nemendum. Erlendu nemendurnir upplifðu sig allir að einhverju leyti í jaðarstöðu í skólasamfélaginu. Sumir nefndu tungumálið sem meginþátt í að ákvarða stöðu þeirra, aðrir menningu sína eða uppruna. Þeir nefndu einnig að það sem þeir hefðu fram að færa og kæmu með, svo sem fyrri reynsla af námi og störfum, hafi lítið haft að segja sem mótvægi gegn því sem þá skorti. Skorturinn (þ.e. að kunna *ekki* íslensku eða vera *ekki* Íslendingur), var að þeirra sögn það sem staðsetti þá á jaðrinum. Nemendurnir nefndu einnig mikilvægi þess að vera fyrirmynd fyrir aðra einstaklinga í minnihlutahópum á Íslandi í námi og störfum og margir þeirra tóku þetta hlutverk sitt mjög alvarlega. Til að undirstrika þetta nefndu nemendur góða reynslu sína af vettvangsnámi og hversu mikilvægt þeim fannst vinnuframlag sitt vera og hve mikil þörf væri fyrir starfskrafta þeirra í skólum. Þannig sögðust þeir m.a. skynja þörfina fyrir kennara með ólík móðurmál í skólunum.

Forstöðumenn námsbrauta og námsráðgjafar töldu allir að æskilegt væri að gera ýmsar breytingar vegna fjölbreyttari nemendahóps. Nefndu þeir m.a. að nemendur þyrftu að hafa betri aðgang að upplýsingum um námið og skólann. Einnig þyrftu betri upplýsingar um nemendur að liggja fyrir frá upphafi náms þeirra, t.d. um móðurmál þeirra og þjóðerni, svo kennarar væru betur upplýstir um nemendahópinn. Forstöðumenn og námsráðgjafar

voru einnig sammála um að hrista þyrfti nemendahópin betur saman í upphafi námsins og þjálfá samskipti meðal nemenda. Þá þyrftu kennarar að verða betur meðvitaðir um ólíkan námsstíl nemenda og þekkja kennsluhætti sem henta fjölbreyttum nemendahópum. Fyrirbyggja þyrfti það viðhorf kennara og nemenda að fjölbreyttur nemendahópur skapaði vandamál. Einnig kom fram sú hugmynd að taka viðtöl við nemendur í upphafi náms til að kanna stöðu þeirra og hafa inntökupróf. Tekið var fram að ekki mætti taka fólk inn í skólann á röngum forsendum og því þyrftu skýrar upplýsingar um námið, tungumál sem kennt væri á og kröfur að liggja fyrir.

Rannsóknir með erlendum nemendum í alþjóðlegu námi í menntunarfræði við Háskóla Íslands

Tvær rannsóknir hafa verið gerðar með nemendum af erlendum uppruna í alþjóðlegu námi í menntunarfræði við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og verður fjallað um helstu niðurstöður þeirra hér á eftir.

Námsleiðir til BA- og MA-gráðu í alþjóðlegu námi í menntunarfræði (Háskóli Íslands, 2011a, 2011b) voru fyrst boðnar árið 2008 eftir nokkurra ára undirbúningstíma. Námið var að hluta til skipulagt fyrir fjölbreytta nemendahópa og nemendur sem ekki höfðu tök á að stunda nám á íslensku en á þessum námsleiðum fer öll kennsla fram á ensku. Meginmarkmið með náminu var að búa til námssamfélag með alþjóðlegar áherslur og sýn þar sem fjölbreytt reynsla og styrkleikar allra nemenda væru virtir og námið byggt á þeim. Um leið var ætlunin að efla erlenda nemendur sem virka þátttakendur í íslensku samfélagi og skólum (Books, Ragnarsdóttir, Jónsson og Macdonald, 2011; Hanna Ragnarsdóttir, í prentun).

Skipulag og uppbygging námsins er að mörgu leyti lík hefðbundnu kennaranámi, með námskeiðum um nám og þroska, uppeldisfræði, félagsfræði og sögu og rannsóknir í menntavísindum, ásamt einu ári í námi í tungumálum og kennslufræði tungumála á BA-stigi námsins. Enn fremur eru námskeið um samanburðarmenntunarfræði og hnattvæðingu. Það sem skilur námið frá hefðbundnara kennaranámi er einkum inntak námskeiðanna, þ.e. alþjóðlegar áherslur í hverju námskeiði og grundvallarhugmyndafræði þess og kennsluaðferðir.

Hugmyndafræði fjölmeningarlegrar menntunar (Banks, 2007) var lögð til grundvallar í þróun námsins. Í henni felst m.a. sú sýn að byggja skuli á styrkleikum, þekkingu og reynslu sem hver nemandi kemur með, vinna skuli með nemendum af ólíkum uppruna á jafnréttisgrundvelli og markvisst gegn fordómum og mismunun. Kennsluaðferðir voru að mestu í anda svonefndra menningarlega viðeigandi kennsluhátta (e. *culturally responsive teaching*), þar sem áhersla er lögð á að byggja á fyrri reynslu og styrkleikum nemenda og nýta menningarlegan bakgrunn þeirra í kennslunni (Gay, 2000).

Hér á eftir verður hugtakið „alþjóðlegt nám“ notað til hagræðingar um ofangreindar námsleiðir.

Viðtalsrannsókn með nemendum og kennurum í alþjóðlega náminu

Fyrri rannsóknin var eigindleg viðtalsrannsókn sem fram fór haustið 2009. Tekin voru viðtöl við átta nemendur frá átta löndum (frá fjórum Evrópulöndum, tveimur löndum í Asíu og tveimur í Afríku) sem hófu alþjóðlegt nám í menntunarfræðum haustið 2008. Einnig var rætt við fjóra kennara í náminu og tvo stjórnendur (Books, Ragnarsdóttir, Jónsson og Macdonald, 2011).

Helstu niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að í alþjóðlega náminu hafi tekist að virkja styrkleika og þekkingu nemendanna og byggja á menningarlegum bakgrunni þeirra. Nemendurnir töluðu um að námið hefði verið einstakt tækifæri og opnað þeim leið til

menntunar. Þó að margir þeirra hefðu verið búsettir á Íslandi um nokkurra ára skeið töldu þeir sig ekki hafa nægilega íslenskukunnáttu til að stunda háskólanám á íslensku og því var alþjóðlega námið þeim kærkomið tækifæri til menntunar.

Nemendur töluðu um hvernig sjálfstraust þeirra hefði aukist í náminu. Einn þeirra sagðist m.a. hafa fundið sjálfan sig í náminu. Nemendurnir töldu að víðsýni þeirra hefði aukist til muna við námið, þeir væru meðvitaðri en áður um menntun í alþjóðlegu samhengi, ábyrg- ari og ákveðnari í að láta að sér kveða á vettvangi menntunar, en jafnframt gagnrýnni á menntun. Einn nemendanna sagðist vilja stofna skóla með fjölmenningslegum áherslum í heimalandi sínu í Afríku: „Ég sé fyrir mér að ég muni vilja breyta miklu.“ Annar nemandi sagði að námið hefði breytt sýn hans á hvað hann gæti gert og hvað hann þyrfti að gera: „Ég hef eitthvað til málanna að leggja og mér ber skylda til þess.“ Í samanburði við fyrri reynslu sína af menntun í öðrum löndum töldu þau alþjóðanámið bera af sem vettvang samræðu, gagnrýnninnar hugsunar og valdeflingar (Hanna Ragnarsdóttir, í prentun).

Kennarar töluðu um að hafa upplifað valdeflingu nemendanna í alþjóðlega náminu og hvernig þeir styrktust þegar leið á námið. Þeir nefndu einstök atvik og samræður um mál- efni, svo sem trúarbrögð og siðfræði, þar sem öflugar umræður fóru fram. Einnig sögðu þeir frá breytingum á nemendahópnum frá þöglum og hikandi nemendum í upphafi náms, yfir í kraftmikla einstaklinga sem voru stoltir af uppruna sínum, reynslu og þekkingu.

Því má bæta við að stór hluti nemendahópsins ákvað að halda áfram námi að BA-náminu loknu og nokkrir ætla sér í doktorsnám. Nemendur sem hófu alþjóðlega námið tóku einnig þegar frá leið að sækja námskeið sem kennd voru á íslensku, einkum námskeið sem tengdust málefnum fjölmenningsarsamfélaga og skóla án aðgreiningar. Þeir sögðu að al- þjóðlega námið hefði veitt þeim nægilegt sjálfstraust til að takast á við nám á íslensku, sem þeir hefðu ekki lagt í að skráð sig í áður en þeir hófu alþjóðlega námið. Þeim var gert kleift að skila verkefnum á ensku en að öðru leyti sóttu þeir tíma og tóku þátt eins og aðr- ir nemendur í íslensku námskeiðunum (Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal, 2011).

Rýnihóparannsókn með erlendum konum í alþjóðlega náminu

Síðari rannsóknin var rýnihóparannsókn sem gerð var með tveimur hópum alls sjö kvenna á aldrinum 23 til 46 ára sem voru langt komnar í alþjóðlega náminu í menntunar- fræðum sumarið 2011 (Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal, 2011). Konurnar eru ætt- aðar frá sjö löndum (tveimur Evrópulöndum, þremur Asíulöndum, einu landi í Afríku og einu í Suður-Ameríku). Meginmarkmið rannsóknarinnar var að athuga reynslu kvennanna af alþjóðlega náminu og hvort valdefling þeirra ætti sér stað á námstímanum. Um mark- miðsúrtak var að ræða (Flick, 2006) þar sem konurnar voru valdar með það í huga að þær væru komnar nálægt námslokum. Rýnihóparannsókn varð fyrir valinu sem rannsókn- araðferð þar sem hún hentar vel til að fá fram sjónarmið þeirra sem hafa sameiginlega reynslu eða þekkingu á ákveðnum þáttum. Viðhorf þeirra og reynsla er athuguð út frá við- fangsefni rannsóknarinnar. Helsta markmið rýnihóparannsóknarinnar er að ná fram um- ræðu meðal þátttakenda og sem virkastrí þátttöku allra (Sóley S. Bender, 2003). Aðrir kostir rýnihóparannsókna eru þeir að unnt er að fylgjast með samskiptum þátttakenda og umræðu þeirra um ákveðin viðfangsefni innan tiltekins tímaramma. Þá geta samræður um sameiginlega reynslu hvatt viðmælendur til þátttöku og þannig stuðlað að meiri virkni en mögulegt væri í einstaklingsviðtölum (Morgan, 1997).

Tvö ítarleg rýnihópaviðtöl, sem tóku allt að tvær klukkustundir hvort, voru tekin við kon- urnar. Í viðtölunum voru þær m.a. spurðar hvers vegna þær hefðu sótt um námið, hver hefði verið aðdragandi þess, hvort námið hefði uppfyllt væntingar þeirra, hvort eitthvað hefði komið þeim á óvart í náminu, hvort það hefði haft áhrif á þær sem einstaklinga og loks var spurt um framtíðaráætlanir þeirra að náminu loknu.

Að rýnihópaviðtölunum loknum voru þátttakendur beðnir um að skrifa frásögn um reynslu sína af náminu og af rýnihóparannsóknninni út frá nokkrum lykilspurningum. Spurningarnar snerust m.a. um reynslu kvennanna af náminu, líf þeirra fyrir og eftir námið, framtíðar-áætlanir, hugmyndir um frekara nám og störf og loks reynsluna af þátttökunni í sjálfri rýnihóparannsóknninni.

Fyrstu niðurstöður rannsóknarinnar benda eindregið til þess að í náminu hafi valdefling kvennanna átt sér stað. Þær lýstu því einnig að námið hefði hjálpað þeim að skilja fjölbreytta og fjölmennigarlega reynslu sína af lífi, námi og störfum í ólíkum löndum. Konurnar töluðu um að námið hefði verið erfitt og mikið hafi reynt á þær, en um leið hafi verið til staðar mikil hvatning kennara til að ljúka verkefnum. Enn fremur töluðu þær um góðan samstarfsanda og hjálpsemi sem myndast hefði í nemendahópnum. Nokkrar kvennanna í hópnum voru ungar mæður sem töldu að þær hefðu ekki getað stundað nám í slíkri aðstöðu í sínum heimalöndum. Ein þeirra sagði: „Það er gott við þetta land, maður getur haldið áfram námi þó að maður eigi barn. Í þessu landi er góður grunnur fyrir valdeflingu kvenna. Menntun fyrir valdeflingu kvenna.“

Önnur kona bar fyrra háskólanám sitt í heimalandi sínu saman við alþjóðlega námið og sagði:

... þar fór leiðbeinandi minn með mig eins og ég væri ósjálfbjarga. En nú líður mér eins og ég geti prófað ýmislegt sem mig dreymdi áður ekki um að ég gæti gert í lífi mínu, svo sem að fara í framhaldsnám og doktorsnám. Ég hef lært að enginn stöðvar mann og að maður er sjálfur ábyrgur fyrir eigin árangri. Ég fann fyrir gífurlegum menningarlegum mun.

Konurnar höfðu allar skýrar hugmyndir um hvað þær vildu gera að námi loknu. Flestar snerust hugmyndir þeirra um að stuðla að breytingum og umbótum, ýmist í sínum heimalöndum eða á Íslandi. Nokkrar þeirra sögðust þegar vera byrjaðar að gera breytingar á vinnustöðum sínum, í skólum á Íslandi og sögðu að hugmyndum þeirra væri almennt vel tekið. Ein kvennanna lýsti áhuga sínum á að stofna einhvers konar vettvang þar sem erlend ungmenni fengju hvatningu til náms og starfa í íslensku samfélagi: „Ég vil skapa alþjóðlegt námssamfélag ... Ég vil dreifa einhverju af þeirri þekkingu sem ég hef öðlast og þá getum við öll lært saman.“ Tvær þeirra sögðust vilja stofna skóla byggðan á hugmyndafræði fjölmennigarlegrar menntunar í sínu heimalandi og nýta þannig þekkingu sína úr alþjóðlega náminu til góðs.

Í viðtölunum kom skýrt fram að konurnar töldu alþjóðlega námið hafa gefið þeim tækifæri til að hefja nám á Íslandi sem þær hefðu ella ekki haft. En alþjóðlega námið hafði líka orðið þeim hvatning til frekara náms, einnig til að læra íslensku betur og koma þannig í veg fyrir einangrun í íslensku samfélagi. Ein þeirra sagði um þetta: „Það mætti ráðleggja nemendum að taka íslensk námskeið líka. Ekki alltaf búa til sína eigin eyju.“

Umræður og lokaorð

Í greininni hefur verið fjallað um kennaramenntun á tímum hnattvæðingar, örra samfélagsbreytinga og aukins fjölbreytileika samfélaga. Enn fremur hefur verið fjallað um þrjár rannsóknir með fjölbreyttum nemendahópum á háskólastigi.

Á Menntavísindasviði eru og hafa verið fjölbreyttir nemendahópar, m.a. í kennaranámi. Í niðurstöðum þeirra rannsókna sem kynntar hafa verið kemur fram að þátttakendur telja að í kennaranámi sé ekki tekið nægilegt tillit til fjölbreyttra nemendahópa og ekki gert ráð fyrir margvíslegu framlagi þeirra, reynslu og þekkingu til námsins og þar með samfélagsins. Á hinn bóginn hefur verið lögð áhersla á að byggja markvisst á margvíslegri reynslu

og þekkingu fjölbreyttra nemendahópa í alþjóðlegu námi í menntunarfræðum og hefur það gefið góða raun samkvæmt niðurstöðum rannsóknanna.

Í niðurstöðum rannsóknar með nemendum af erlendum uppruna í kennaranámi við Kennaraháskóla Íslands kom fram að þeim hafi ekki fundist þeir og framlag þeirra nægilega metið að verðleikum í náminu. Enn fremur upplifðu þeir sig allir að einhverju leyti í jaðarstöðu í skólasamfélaginu. Niðurstöður rannsókna með nemendum í alþjóðlegu námi í menntunarfræðum á Menntavísindasviði sýna aftur á móti að þeir hafa fundið sig heima í því fjölmenningslega umhverfi og andrúmslofti sem þeir sögðu ríkja þar, enda styður það við alþjóðlega sýn þeirra og reynslu af hreyfanleika (Dolby og Rizvi, 2008; Singh og Doherty, 2008; Urry, 2000). Enn fremur töldu þeir námið hafa stutt sig á starfsvettvangi sínum í skólum, í að hafa áhrif og láta til sín taka í íslensku samfélagi og á alþjóðavettvangi. Þar sem um fámennan hóp þátttakenda er að ræða í rannsóknunum er ekki hægt alhæfa út frá niðurstöðum þeirra. Niðurstöðurnar gefa þó vísbendingar um hvernig nýta má betur þekkingu og reynslu fjölbreyttra nemenda- og kennarahópa. Eins og áður hefur komið fram er margvísleg reynsla og þekking fjölbreyttra kennarahópa talin mikilvæg til að auka skilning og bæta samskipti í fjölbreyttum nemendahópum á öllum skólastigum (Bartolo og Smyth, 2009; Grant og Gibson, 2011; Hanna Ragnarsdóttir, 2010a; Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal, 2010; Hollins og Guzman, 2008; Jónsson og Rubinstein-Reich, 2006; Santoro, 2007; Schmidt og Block, 2010; Sleeter og Milner IV, 2011). Að sama skapi hefur þverþjóðleg eða þvermenningarleg hæfni verið talin afar mikilvæg í nútímasamfélögum (Santoro, 2007; Vertovec, 2009).

Í nútímasamfélögum er mikilvægt að kennaramenntunarstofnanir undirbúi nemendur sína fyrir vettvang þar sem fjölbreyttir nemendahópar stunda nám (Darling-Hammond, 2006; Darwin, 2011; Gay, 2000; Nieto, 2010). Í niðurstöðum rannsóknar með nemendum af erlendum uppruna í kennaranámi við Kennaraháskólann kemur fram að þeim fannst margvísleg reynsla sín og þekking ekki nýtast í náminu sjálfu. Aftur á móti fundu þeir fyrir mikilli þörf fyrir framlag sitt á vettvangi, þ.e. í skólunum. Nemendur í alþjóðlegu náminu á Menntavísindasviði töldu sig á hinn bóginn geta nýtt reynslu sína og þekkingu í náminu og töldu þekkingu sína og reynslu úr náminu hafa nýst þeim vel í störfum sínum í skólum, ekki síst þar sem þeir höfðu góðan skilning á aðstæðum fjölbreyttra nemendahópa. Að mati Ladson-Billings (2001) og Nieto (2010) er hætta á að kennarar geti ekki sinnt vandasömu hlutverki sínu nægilega vel ef skilningur á þörfum hinna fjölbreyttu nemendahópa er ekki fyrir hendi og ekki má gleyma stöðu kennara sem áhrifavalda nemenda sinna.

Kennaramenntun á Íslandi gæti byggt á sömu meginþáttum og alþjóðlegt nám í menntunarfræðum við Menntavísindasvið hefur gert og mótað sér áþekk markmið, þ.e. að stuðla að valdeflingu fyrir fjölbreytta hópa nemenda og þar með stuðlað að enn fjölbreyttari reynslu og þekkingu brautskráðra kennaranema. Fjöldi fyrirmýnda er að finna í stefnumótun á alþjóðavísu sem nýta má í þeirri vinnu (Ministry of Education, 2007; OECD, 2010, 2011; UNESCO, 2011) eins og áður er nefnt. Í skólum í fjölmenningsarsamfélagi á Íslandi er brýn þörf fyrir margvíslega reynslu, þekkingu og ekki síst fjölbreytt tungumál kennara. Reynsla sem fengist hefur af alþjóðlegu námi í menntunarfræðum hefur sýnt fram á mikilvægi þess mannauðs sem felst í fjölbreyttum hópum nemenda á háskólastigi og hvernig virkja má margvíslega reynslu þeirra og þekkingu (Banks, 2008; Gundara, 2000). Eitt mikilvægasta hlutverk kennara að mati Niemi og Jakku-Sihvonen (2006) er að opna leiðir að menningarlegum auði og skilningi. Slíkt er vandasamt verk og af ofangreindum rannsóknum að dæma má ætla að kennarahópar með einsleitun uppruna og reynslu hafi takmarkaðri skilning á menningarlegum auði en fjölbreyttari kennarahópar. Því er mikilvægt að fjölbreyttir nemendahópar hafi aðgang að kennaranámi og að margvísleg reynsla þeirra sé metin á þeim vettvangi.

Heimildir

- Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson, Óskar H. Nielsson og Júlíus K. Björnsson. (2010). *Íslenskir nemendur við lok grunnskólans: Helstu niðurstöður PISA 2009 rannsóknarinnar um lesskilning og læsi í stærðfræði og náttúrufræði*. Reykjavík: Námsmatsstofnun. Sótt 29. nóvember 2011 af http://www.namsmat.is/vefur/rannsoknir/PISA_2009/pisa_2009_island.pdf
- Banks, J. A. (2007). Multicultural education: Characteristics and goals. Í J. A. Banks og C. A. M. Banks (ritstjórar), *Multicultural education. Issues and perspectives* (6. útgáfa) (bls. 3–30). New York: John Wiley and Sons.
- Banks, J. A. (2008). Diversity, group identity, and citizenship education in a global age. *Educational Researcher*, 37(3), 129–139.
- Bartolo, P. og Smyth, G. (2009). Teacher education for diversity. Í A. Swennen og M. van der Klink (ritstjórar), *Becoming a teacher educator. Theory and practice for teacher educators* (bls. 117–132). Amsterdam: Springer.
- Bauman, Z. (2007). *Liquid times: Living in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity.
- Bogdan, R. C. og Biklen, S. K. (2003). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (4. útgáfa). Boston o.fl.: Allyn and Bacon.
- Books, S.; Ragnarsdóttir, H.; Jónsson, Ó. P. og Macdonald, A. (2011). A university program with “the whole world as a focus”: An Icelandic response to globalization. *Innovative Higher Education*, 36(2), 125–139.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3), 300–314.
- Darvin, J. (2011). “I would rather feel uncomfortable in an education class than at the school where I teach”: Cultural and political vignettes as a pedagogical approach in teacher education. Í A. Cohan og A. Honigsfeld (ritstjórar), *Breaking the mold of pre-service and inservice teacher education: Innovative and successful practices for the 21st century* (bls 15–33). Lanham: Rowman and Littlefield Education.
- Denzin, N. K. og Lincoln, Y. S. (2005). Introduction. The discipline and practice of qualitative research. Í N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (ritstjórar), *The Sage handbook of qualitative research* (3. útgáfa, bls. 1–32). Thousand Oaks, London og New Delhi: Sage Publications.
- Dolby, N. og Rizvi, F. (2008). Introduction. Í N. Dolby og F. Rizvi (ritstjórar), *Youth moves: Identities and education in global perspective* (bls. 1–14). New York: Routledge.
- Elliott, A. og Urry, J. (2010). *Mobile lives*. London: Routledge.
- European Training Foundation. (2011). *Teachers for the future: Teacher development for inclusive education in the West Balkans*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research* (3. útgáfa). London: Sage.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching. Theory, research and practice*. New York og London: Teachers College Press.
- Grant, C. og Gibson, M. (2011). Diversity and teacher education: A historical perspective

on research and policy. Í A. F. Ball og C. A. Tyson (ritstjórar), *Studying diversity in teacher education* (bls. 19–61). Lanham: Rowman and Littlefield.

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

Hanna Ragnarsdóttir. (2010a). Fjölbreyttir kennarahópar og fjölbreyttir nemendahópar. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt 29. nóvember 2011 af <http://netla.khi.is/menntakvika2010/012.pdf>

Hanna Ragnarsdóttir. (2010b). Internationally educated teachers and student teachers in Iceland: Two qualitative studies. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100, grein 7. Sótt 29. nóvember 2011 af <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/iet-toc.html>

Hanna Ragnarsdóttir. (Í prentun). Empowering diverse teachers for diverse learners: A program in International Studies in Education and its implications for diverse school settings. Í A. Honigsfeld og A. Cohan (ritstjórar), *Breaking the mold of education for culturally and linguistically diverse students: Innovative and successful practices for the 21st century*. Rowman og Littlefield.

Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal. (2007). Háskólastigið í ljósi hnattvæðingar. Rannsókn á stöðu og reynslu erlendra nemenda við Kennaraháskóla Íslands. *Uppeldi og menntun*, 16(2), 161–182.

Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal. (2010). Skólamenning og fjölbreyttir starfsmannahópar í leikskólum. Í Hanna Ragnarsdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir (ritstjórar), *Fjölmennning og skólustarf* (bls. 131–154). Reykjavík: Rannsóknastofa í fjölmenningsfræðum og Háskólaútgáfan.

Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal. (2011). Women's empowerment through education: The case of the *International Studies in Education* Program at the University of Iceland. Erindi haldið á alþjóðlegri afmælisráðstefnu Rannsóknastofu í kvenna- og kynjafræðum: Þræðir og fléttur: Menning, samfélag og umhverfi, Háskóla Íslands, 4.–5. nóvember 2011.

Háskóli Íslands. (2011a). *Alþjóðlegt nám í menntunarfræði BA*. Sótt 30. nóvember 2011 af <https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=skoli&chapter=content&id=23524>

Háskóli Íslands. (2011b). *Alþjóðlegt nám í menntunarfræði MA*. Sótt 30. nóvember 2011 af <https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=skoli&chapter=content&id=23558&kennsluar=2011>

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

Kvale, S. (1996). *Interviews. An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.

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

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

- Ministry of Education, Department for Education and Science. (2007). *Education for global responsibility – Finnish perspectives*. Sótt 29. nóvember 2011 af <http://www.minedu.fi/export/sites/default/OPM/Julkaisut/2007/liitteet/opm31.pdf?lang=fi>
- Morgan, D. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2. útgáfa). Thousand Oaks: Sage.
- Niemi, H. og Jakku-Sihvonen, R. (2006). Research-based teacher education. Í R. Jakku-Sihvonen og H. Niemi (ritstjórar), *Research-based teacher education in Finland: Reflections by Finnish teacher educators* (bls. 31–50). Turku: Finnish Educational Research Association.
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (10 ára afmælisútgáfa). New York: Teachers College Press.
- OECD. Centre for Educational Research and Innovation (CERI). (2010). *Educating teachers for diversity. Meeting the challenge*. Sótt 29. nóvember 2011 af http://www.oecd.org/document/38/0,3343,en_2649_35845581_44572006_1_1_1_1,00.html#3
- OECD. (2011). *Education at a glance 2011: OECD indicators*. Sótt 29. nóvember 2011 af <http://www.oecd.org/dataoecd/61/2/48631582.pdf>
- Santoro, N. (2007). 'Outsiders' and 'others': 'different' teachers teaching in culturally diverse classrooms. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13, 81–97.
- Schmidt, C. og Block, L. A. (2010). Without and within: The implications of employment and ethnocultural equity policies for internationally educated teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100, grein 8. Sótt 29. nóvember 2011 af <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/iet-toc.html>
- Singh, P. og Doherty, C. (2008). Mobile students in liquid modernity: Negotiating the politics of transnational identities. Í N. Dolby og F. Rizvi (ritstjórar), *Youth moves: Identities and education in global perspective* (bls. 115–130). New York: Routledge.
- Sleeter, C. E. og Milner IV, H. R. (2011). Researching successful efforts in teacher education to diversity teachers. Í A. F. Ball og C. A. Tyson (ritstjórar), *Studying diversity in teacher education* (bls. 81–103). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Sóley S. Bender. (2003). Rýnihópar. Í Sigríður Halldórsdóttir og Kristján Kristjánsson (ritstjórar), *Handbók í aðferðafræði og rannsóknum í heilbrigðisvísindum* (1. útgáfa, bls. 85–99). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- UNESCO. (2011). *Education for sustainable development*. Sótt 30. nóvember 2011 af <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-sustainable-development/>
- Urry, J. (2000). *Sociology beyond societies: Mobilities for the twenty-first century*. London: Routledge.
- Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. London: Routledge.



Hanna Ragnarsdóttir. (2011).
Kennarar í fjölmenningsáttíð: Aðgengi fjölbreyttra nemendahópa að kennaranámi á Íslandi.
Netla – Vefitímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
Greinaflokkur um kennaramenntun til heiðurs Ólafi J. Proppé sjötugum.
Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2012/ryn/002.pdf>