



Menningarmiðaðar kennsluáðferðir: Reynsla íslenskra kennaranema

Artëm Ingmar Benediktsson

► Abstract ► Um höfund ► About the author ► Heimildir

Aukinn fjölbreytileiki í íslenskum grunnskólum skapar mörg tækifæri fyrir kennara til þess að nýta menningu, reynslu og tungumál nemenda í kennslu. Menningarmiðaðar kennsluáðferðir, sem byggja á kenningum um fjölmennningarlega menntun, bjóða upp á hagnýtan ramma til að skapa fjölbreytt og valdeflandi námsumhverfi fyrir öll börn. Markmið þessarar greinar er að kanna viðhorf íslenskra kennaranema til menningarmiðaðra kennsluáðferða og rannsaka reynslu þeirra af vinnu með grunnskólabörnum með fjölbreyttan tungumála- og menningarbakgrunn. Auk þess verða vangaveltur þeirra um stöðu fjölmennningarlegrar menntunar innan kennaranámsins skoðaðar. Gögnum var safnað með ítarlegum einstaklingsviðtölum við tíu nema sem leggja stund á meistaranám til kennsluréttinda við tvo íslenska háskóla en við úrvinnslu gagnanna var þemagreining notuð. Niðurstöður gáfu vísbendingar um að viðkomandi háskólar legðu ekki nægilega áherslu á þróun fjölmenningarhæfni kennaranema. Þrátt fyrir jákvætt viðhorf þátttakenda gagnvart menningarmiðuðum kennsluáðferðum, þá skorti þátttakendur dýpri skilning á hugmyndafræðinni sem liggur að baki slíkum áðferðum. Þátttakendur virtust aðallega leggja áherslu á íslenskukennslu og innleiðingu fjölbreytts námsefnis frá mismunandi menningarheimum. Enn fremur gagnrýndu margir þátttakendanna hve lítið vægi fjölmennningarleg menntun hefði innan kennaranámsins, þrátt fyrir aukinn fjölbreytileika barna í grunnskólum. Draga má þá ályktun að mikilvægt sé fyrir háskóla sem bjóða upp á kennaramenntun að efla verðandi kennara með heildrænni þekkingu á fjölbreytileika skólabarna, sem og þekkingu á viðeigandi kennsluáðferðum sem styðja við þennan fjölbreytileika.

Efnisorð: fjölmennningarleg menntun, fjöltyngi, kennaramenntun, háskólanám, eigindleg rannsókn

Inngangur

Menningar- og tungumálafjölbreytileiki í íslenskum grunnskólum er tiltölulega nýtt fyrirbæri. Árið 1997 voru aðeins 377 börn með annað móðurmál en íslensku í grunnskólum Íslands, sem var 0,9% af heildarfjölda nemenda (Hagstofa Íslands, e.d.-a, e.d.-b). Rúmlega tveimur áratugum síðar, haustið 2022, höfðu 6.570 grunnskólabörn annað móðurmál en íslensku eða 13,9% nemenda (Hagstofa Íslands, e.d.-a, e.d.-b, 2023). Rannsóknir sýna að aukinn fjölbreytileiki í skólum skapar mörg tækifæri en hann getur til dæmis aukið fjölmenningarhæfni nemenda og kennara, dregið úr fordómum og stuðlað að uppbyggingu á valdeflandi skólamenntun (Grápin o.fl., 2019; Vervæet o.fl., 2018). Þrátt

fyrir að auknum fjölbreytileika fylgi ýmis tækifæri þá tekst skólastarfsfólk, þar á meðal kennarar, á við ýmsar áskoranir. Til að mynda er skortur á viðeigandi námsefni, ásamt fræðilegri og verklegri þekkingu á kennsluáðferðum sem henta börnum með fjölbreyttan menningarbakgrunn (sjá t.d. Friðborg Jónsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2024; Hermína Gunnþórsdóttir o.fl., 2017).

Í greininni verður hugtakið *fjölbreyttur menningarbakgrunnur* notað til að lýsa fyrstu kynslóðar innflytjendum og einstaklingum sem eru fæddir hérlendis en eiga eitt eða fleiri foreldri sem eru fædd annars staðar en á Íslandi eða eiga annað móðurmál en íslensku. Þetta fólk er stundum kallað einstaklingar af erlendum uppruna, einstaklingar af erlendu bergi brotnir, innflytjendur eða önnur kynslóð innflytjenda.

Markmið þessarar greinar er að kanna viðhorf íslenskra kennaranema til menningarmiðaðra kennsluáðferða, sem og fræðilega og verklega þekkingu á þeirri fjölmennningarlegu menntun sem þeir fengu í kennaranáminu. Einnig fjallar greinin um reynslu kennaranemanna af störfum með grunnskólanemum með fjölbreyttan menningarbakgrunn. Meginrannsóknarspurningarnar eru eftirfarandi:

- Hver er reynsla kennaranema í íslenskum háskólum af menningarmiðuðum kennsluáðferðum sem leggja áherslu á að nýta menningu og tungumál barna í kennslu?
- Hvernig undirbýr kennaranámið kennaranema til að beita menningarmiðuðum kennsluáðferðum að þeirra eigin mati?

Í 16. gr. núgildandi laga nr. 91/2008 um grunnskóla kemur fram að „nemendur með annað móðurmál en íslensku eiga rétt á kennslu í íslensku sem öðru tungumáli. Með kennslunni er stefnt að virku tvítyngi þessara nemenda“. Vilja stjórnvalda til að styrkja nemendur með annað móðurmál en íslensku má líka sjá í breytingu á aðalnámskrá grunnskóla sem kynnt var þann 30. september 2021 (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2021). Þessi breyting miðaði sérstaklega að því „að tryggja börnum með annað tungumál en íslensku og öðrum fjöltyngdum börnum betri menntun sem undirbýr þau undir önnur skólastig og virka þátttöku í samfélaginu“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2021). Í nýjum köflum aðalnámskrár er litið á viðhald virks fjöltyngis sem hagsmunamál bæði fyrir börn og samfélagið í heild sinni og grunnskólar hvattir til að móta sér tungumálastefnu sem höfð verði að leiðarljósi fyrir starfsfólk og nemendur. Enn fremur gaf Mennta- og menningarmálaráðuneytið (2020) út bækling sem ber heitið *Leiðarvísir um stuðning við móðurmál og virkt fjöltyngi í skóla- og frístundastarfi*. Bæklingurinn er aðgengilegur á íslensku, ensku og pólsku og inniheldur fjölda hagnýtra hugmynda fyrir skóla, frístundaheimili og fjölskyldur, um kennsluhætti sem stuðla að virku fjöltyngi barna. Margt gefur því til kynna áhuga stjórnvalda á þessum málum. Hins vegar hafa rannsóknir sýnt fram á að stefnur og yfirlýsingar skili litlu ef skortur er á stuðningi við kennara, viðeigandi námsefni og skýrum leiðbeiningum um kennsluáðferðir í grunnskólum (Hafðís Guðjónsdóttir og Edda Óskarsdóttir, 2020; Kalpana Vijayarathan-R og Edda Óskarsdóttir, 2023).

Háskólar sem bjóða upp á kennaramenntun verða að bregðast við breytingum í samfélaginu og tryggja að framtíðarkennarar séu vel undirbúnir og færir um að beita kennsluáðferðum sem henta fjölbreyttum nemendahópi. Tilgangur rannsóknarinnar, sem kynnt er í þessari grein, er að veita háskólakennurum innsýn í upplifun og reynslu kennaranema. Þeir geta síðan notað þessa innsýn til að aðlaga kennaranámið að þörfum framtíðarkennara. Enn fremur eru niðurstöðurnar gagnlegar starfsfólki grunnskóla sem getur tekið upplýstar ákvarðanir um kennsluáðferðir sem stuðla að uppbyggingu valdeflandi námsumhverfis þar sem allir nemendur fá tækifæri til að nýta styrkleika sína, þar á meðal tungumál og menningu.

Fræðilegur bakgrunnur

Kenningar um fjölmennningarlega menntun (e. multicultural education) eru notaðar sem útgangspunktur fyrir fræðilegan bakgrunn þessarar rannsóknar. Markmið fjölmennningarlegrar menntunar er að skapa jákvæðar aðstæður í samfélögum til að veita öllum jöfn tækifæri til menntunar óháð uppruna, búsetu, stétt, trúarbrögðum eða öðrum félagslegum einkennum (Banks, 2009; Parekh,

2006). Fimm víddir fjölmenningarlegrar menntunar voru skilgreindar af Banks (2009) en þær eru samþætting inntaks, þekkingarsmíði, minnkun fordóma, uppeldisfræði réttlætis og valdeflandi skólamenning.

Banks (2009) lýsir þessum víddum á eftirfarandi hátt: Samþætting inntaks er aðferð þar sem náms-efni sem endurspeglar fjölbreytileika í skólum er innleitt í kennsluna með það markmið að auðga námið og láta það höfða til nemenda með ólíkan bakgrunn. Leiðir til þess eru meðal annars notkun dæma, mynda og upplýsinga úr mismunandi menningarheimum. Þekkingarsmíði vísar til þess ferlis þegar nemendur og kennarar vinna saman að því að skapa nýja þekkingu með gagnrýnum hætti, sem tekur mið af fjölbreyttum sjónarhornum. Minnkun fordóma felur í sér kennsluáðferðir sem stefna að því að draga úr neikvæðum viðhorfum og fordómum gegn fólki sem kemur frá ólíkum menningar- og félagslegum hópum. Uppeldisfræði réttlætis snýst um að mæta þörfum allra nemenda með því að stuðla að jafnrétti og réttlæti innan skólans. Valdeflandi skólamenning er þegar menningin, sem ríkir innan skólans, hvetur til þátttöku allra nemenda, styður við fjölbreytileika og eflir nemendur til að taka virkan þátt í eigin námi. Banks (2009) undirstrikar samtengingu víddanna og jafnt mikilvægi þeirra fyrir skólastarf sem tekur mið af fjölmenningarlegri menntun.

Enn fremur er þróun fjölmenningarhæfni (e. multicultural competence) talin vera mikilvægt atriði fyrir einstaklinga sem starfa í fjölmenningarlegu umhverfi, og þá sérstaklega í fjölmenningarlegum skólum (Bennett, 2001). Þróun fjölmenningarlegrar hæfni er flókið ferli sem samanstendur af ígrundun um menningarlega sjálfsvitund, eigin fordóma og staðalmyndir, og áhrif þeirra á samskipti við fólk með fjölbreyttan menningarbakgrunn. Nauðsynlegt er að öðlast þekkingu á gildum, viðhorfum og venjum mismunandi menningarhópa og eiga regluleg samskipti við einstaklinga úr þeim hópum (Bennett, 2001). Jafnframt er mikilvægt að nemendur og kennarar fræðist um sögulega og núverandi fordóma sem mismunandi menningarhópar hafa orðið fyrir (Bennett, 2001).

Menningarmiðaðri kennslu (e. culturally responsive teaching) er lýst af Gay (2000) sem nemendamíðaðri nálgun á kennslu sem hefur það markmið að skapa fjölbreytt og valdeflandi námsumhverfi þar sem menning, reynsla og tungumál hvers nemanda eru virt og nýtt í kennslu. Litið er á kennsluferlið sem þekkingarsmíði og þekkingarskipti milli nemenda og kennara, þar sem allir taka virkan þátt í að skapa nýja þekkingu og víkka sjónarhornið (Barrio, 2021; Gay, 2000). Menningarmiðaðir kennarar þróa fjölmenningarhæfni sína með því að afla sér þekkingar á fjölbreytni nemendahópsins, í gegnum samskipti við nemendur og fjölskyldur þeirra (Gay, 2000). Enn fremur velja kennarar fjölbreyttar kennslu- og matsaðferðir sem hvetja nemendur til að nota menningar- og tungumálaauðlindir sínar (Carter Andrews, 2021; Slee, 2010; Yu, 2022).

Því miður er ekki til uppskrift að menningarmiðaðri kennslu sem myndi henta öllum nemendahópum. Eins og Gay (2000) bendir á, er menningarmiðuð kennsla í raun hugarfar sem kennarar verða að styðjast við til að skapa jöfn tækifæri fyrir alla nemendur. Hvað varðar hagnýt ráð er oft mælt með samþættingu inntaks og aðlögun kennsluefnis að þörfum einstakra nemenda (Brown, 2017; Mensah, 2021). Fræðin undirstrika þó að samþætting inntaks er eitt og sér ekki nóg og að það sé nauðsynlegt að hefja umræður í kennslustofum um jafnrétti, félagslegt réttlæti og stöðu mismunandi minnihlutahópa í samfélaginu (Gay, 2000; Nieto, 2010). Fyrri rannsóknir leggja einnig áherslu á mikilvægi virkrar samvinnu við fjölskyldur nemenda til að byggja brýr á milli heimamenningar og skólamenningar, sem getur aukið traust og haft jákvæð áhrif á námsárangur (Bishop, 2010; Hauge, 2014). Enn fremur eru kennarar hvattir til að styðja við virkt fjöltyngi nemenda með því að nýta móðurmál þeirra í námslegum tilgangi. Til að nefna dæmi þá er hægt að láta nemendur lesa texta á móðurmáli sínu, tengja námsorðaforða á íslensku við orðaforða nemenda á móðurmálinu, búa til fjöltyngdar bækur og margt fleira (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2020).

Þrátt fyrir að hugmyndir um menningarmiðaða kennslu og fjölmenningarlega menntun séu vel þekktar í hinum vestræna heimi, þá hafa þeir kennarar sem segjast vera menningarmiðaðir hlotið gagnrýni. Dixson (2021) og Ladson-Billings (2014) gagnrýna suma kennara fyrir að mistúlka fræðilegar kenningar á bak við menningarmiðaða kennslu og fjölmenningarlega menntun, og fyrir að beita

þeim á yfirborðskenndan hátt. Þetta getur leitt til þess að menningarmiðuð kennsla verður ekki eins áhrifarík og hún gæti verið. Gagnrýnin felur í sér að sumir kennarar hafa tilhneigingu til að leggja of mikla áherslu á samþættingu inntaks, án djúps skilnings á menningarlegu samhengi. Til þess að geta unnið markvisst gegn félagslegu óréttlæti þurfa kennarar að leggja verkefni fyrir nemendur sem krefjast gagnrýninnar hugsunar, í stað þess að fara í yfirborðskennda ferð út um allan heim með því að flétta námsefni úr mismunandi heimshornum inn í kennsluna (Dixson, 2021; Ladson-Billings, 2014). Enn fremur hefur sú tilhneiging, að líta á menntun sem hlutlaust ferli laust við pólitísk áhrif, verið gagnrýnd og bent á að það sé vanmetið hversu órjúfanleg tengsl menntun hefur við vald og pólitík (Gorski og Parekh, 2020; Ladson-Billings, 2014). Að líta framhjá þessu samhengi getur dregið úr getu menntunar til að takast á við óréttlæti og fordóma í menntakerfinu og samfélaginu.

Menningarmiðaðar kennsluáðferðir hafa einnig verið gagnrýndar af kennurum. Young (2010) og Morrison o.fl. (2008) gerðu rannsóknir til að kanna notagildi menningarmiðaðra kennsluáðferða. Niðurstöður þeirra gáfu til kynna að kennarar teldu það erfitt og í sumum tilfellum jafnvel ómögulegt að nota menningarmiðaðar kennsluáðferðir. Kennarar í grein Young (2010) litu aðallega á menningarmiðaðar kennsluáðferðir sem aukna vinnu og viðbót við hefðbundna kennslu. Vegna þrýstings á að komast hratt yfir skyldunámsefni, höfðu kennarar ekki möguleika á að kafa á dýptina í menningarmiðuðum kennsluáðferðum. Í staðinn völdu kennarar frekar yfirborðskennda nálgun eins og samþættingu inntaks og hunsuðu aðrar víddir menningarmiðaðrar kennslu (Young, 2010). Morrison o.fl. (2008) undirstrika að slíkar kennsluáðferðir krefjist teymisvinnu sem er ekki alltaf möguleg vegna tímatakmarkana og skorts á áhuga meðal kennara. Enn fremur benda rannsakendurnir á að kennarar þurfi almennt mikinn tíma til að byggja upp tengsl við nemendur og fjölskyldur þeirra, sem getur reynst erfitt ef margir nemendur eru í hverjum bekk (Morrison o.fl., 2008; Young, 2010).

Gagnrýnin fjölmennningarfræði (e. critical multiculturalism) varð til sem mótsvar við yfirborðskenndum birtingarmyndum fjölmennningarlegrar menntunar sem voru ofnotaðar af kennurum (May og Sleeter, 2010). Dæmi um yfirborðskenndar birtingarmyndir eru ofuráhersla á samþættingu inntaks, alþjóðlegar matarhátíðir, kennslustofuskreytingar með fánum og orðum á ýmsum tungumálum, og annað slíkt sem hefur lítið valdeflandi gildi (Laine, 2016; May og Sleeter, 2010; Sharma, 2010). Gagnrýnin fjölmennningarfræði viðurkennir mikilvægi menningar og fyrri reynslu fyrir mótun sjálfsmýndar og sjónarhorns fólks, og leggur mikla áherslu á að menning sé síbreytilegt og pólitískt fyrirbæri (May og Sleeter, 2010; Vavrus, 2010). Skólar sem byggja starf sitt á þessari hugmyndafræði hvetja ungt fólk til gagnrýninnar hugsunar um flokkaskiptingu sem samfélagið notar til að takmarka aðgang fólks að tækifærum, til dæmis vegna stéttar, kyns eða uppruna, frekar en að styrkja það (Gorski og Parekh, 2020; May og Sleeter, 2010). Markmiðið er að byggja upp réttlátara samfélag með því að virkja samræður og auka skilning og virðingu milli ólíkra menningarhópa. Einnig er leitast við að jafna valddreifingu og útrýma almennum og kerfisbundnum fordómum í samfélögum og menntastofnunum, með því að styðja við félagslegt réttlæti og mannréttindi (Gorski og Parekh, 2020; Vavrus, 2010).

Rannsóknir á sviði fjölmennningarlegrar menntunar og gagnrýninnar fjölmennningarfræði benda einnig til þess að nauðsynlegt sé að leggja áherslu á að byggja upp jákvæða sjálfsmýnd hjá nemendum með fjölbreyttan menningarbakgrunn (Byrd, 2016; Dunn o.fl., 2022; Kristensen, 2022; Samuels, 2018). Það má gera með því að beita menningarmiðuðum kennsluáðferðum með markvissum hætti (Gay, 2000; Samuels, 2018). Hins vegar þurfa grunnskólakennarar aukinn stuðning í að vinna með upprunasjálfsmýnd nemenda og auka vitund um kynþáttafordóma, enda reynist það svið oft flókið og krefjandi fyrir kennara að ræða í kennslustofum (Byrd, 2016; Samuels, 2018). Dæmi um verkefni til að styrkja jákvæða sjálfsmýnd nemenda má finna í grein eftir Dunn o.fl. (2022) sem rannsakandi hvernig afrískættaðir bandarískir unglingar börðust gegn kynþáttafordómum innan skólakerfisins með því að búa til mótsögur í formi listaverka líkt og teikninga og ljóða.

Hvað varðar kennaramenntun leggur Carter Andrews (2021) áherslu á að kennsluskrár háskóla, sem miða að réttlæti og jafnrétti, þurfi að flétta inn fjölmennningarlegri menntun sem rauðum þræði frekar en að afmarka hana í stökum námskeiðum. Rannsóknir sem gerðar voru með kennaranem-

um í Belgíu og Danmörku um sjónarhorn þeirra leiddu í ljós að þrátt fyrir vilja þeirra til að mæta menningarlegum fjölbreytileika í fjölmennigarlegum kennslustofum, þá skorti kennslufræðilegan grunn sem byggði á viðeigandi kenningum eins og menningarmiðaðri kennslu (Artëm Ingmar Benediktsson, 2024; Smits og Janssenswillen, 2020). Dönsku kennaranemarnir sögðust einnig vera illa undirbúnir til að takast á við og vinna gegn mismunun og fordómum í fjölmennigarlegum kennslustofum á skilvirkan hátt (Artëm Ingmar Benediktsson, 2024).

Nýlegar rannsóknir á Íslandi

Rannsóknir á kennaramenntun á Íslandi eru fáar, sérstaklega þær sem snúa að stöðu fjölmennigarlegrar menntunar. Nýleg rannsókn Hafdísar Guðjónsdóttur o.fl. (2024) leiðir í ljós að þótt háskóla-kennarar séu almennt meðvitaðir um mikilvægi fjölmennigarlegrar menntunar, skorti þá djúpan skilning á kenningum um fyrirbærið. Áhersla á félagslegt réttlæti og jafnrétti í fjölmennigarlegum kennslustofum var misjöfn meðal þátttakenda og byggðist frekar á góðvild og persónulegri reynslu en á fræðilegri þekkingu.

Aftur á móti hafa margar rannsóknir á fjölmennigarlegri menntun verið framkvæmdar í íslenskum leik-, grunn- og framhaldsskólum, í samstarfi við nemendur, foreldra, kennara, skólustjórnendur og stefnumótandi aðila. Fleiri nýlegar rannsóknir fjalla um fullgildi (e. belonging) barna og foreldra með fjölbreyttan menningarbakgrunn. Jóhanna Einarsdóttir og Eyrún María Rúnarsdóttir (2022) rannsökuðu sýn foreldra á fullgildi og stöðu barna í leikskóla og leiddu niðurstöður þeirra í ljós að sumir foreldrar höfðu áhyggjur af félagslegri stöðu barnanna og óttuðust útilokun vegna menningar eða tungumáls. Enn fremur álykta rannsakendurnir að þessar fjölskyldur þurfi betri stuðning sem tekur mið af þeirra fyrri reynslu og bakgrunni (Jóhanna Einarsdóttir og Eyrún María Rúnarsdóttir, 2022). Þessar niðurstöður eru í samræmi við aðrar rannsóknir í íslenskum leikskólum, sem benda til veikrar félagslegrar stöðu foreldra og barna með fjölbreyttan menningarbakgrunn, ásamt að þau upplifi sig oft vera jaðarsett (Björn Rúnar Egilsson o.fl., 2021; Kristín Karlsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2020).

Félagslegt fullgildi grunnskólanema var rannsakað af Hermínu Gunnþórsdóttur og Lilju Rós Aradóttur (2021) sem tóku viðtöl við unglinga með fjölbreyttan menningarbakgrunn. Nokkrir þátttakendur í rannsókninni áttu í erfiðleikum með að mynda félagsleg tengsl við jafnaldra sína í skólanum og leituðu því frekar í félagsskap unglinga frá upprunalandi sínu, með rafrænum samskiptum. Rannsókn Anh-Đào Trãn og Samúels Lefever (2018) fjallaði um fræðilegan og félagslegan árangur grunnskólanema með fjölbreyttan menningarbakgrunn sem fæddir eru á Íslandi. Niðurstöður þeirra bentu til þess að þrátt fyrir að um helmingur nemendanna hefði upplifað stríðni vegna uppruna síns, fannst þeim flestum félagsleg staða sín vera góð og voru þeir bjartsýnir varðandi framtíð sína. Á hinn bóginn voru nemendurnir meðvitaðir um þá fínu línu sem lá á milli saklausrar stríðni annars vegar og fordóma hins vegar. Þessi rannsókn gaf einnig vísbendingar um *öráreitni* í íslenskum grunnskólum. Hugtakið öráreitni (e. micro-aggressions) á við um fordóma sem oft eru taldir óskaðlegir og duldir (Brynja Elisabeth Halldórsdóttir, 2016). Þó að gerandinn upplifi hegðun sína ekki sem árás, getur slík öráreitni haft skaðleg áhrif á þolandann. Brynja bendir á að það sé sérstaklega mikilvægt fyrir starfsfólk skóla að stunda sjálfsgrundun, gera sér grein fyrir meðvitundum og ómeðvitundum fordómum sínum og hvaða áhrif þeir geta haft á samskipti við börn og fjölskyldur með fjölbreyttan menningarlegan bakgrunn.

Friðborg Jónsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir (2024) greindu aðferðir sem leik- og grunnskólakennarar notuðu í kennslu barna með fjölbreyttan menningarbakgrunn. Niðurstæða þeirra var sú að skólaumhverfið og kennsluáferðir sýndu fá einkenni menningarmiðaðrar nálgunar og snerust aðallega um að kenna íslensku sem annað tungumál. Greining Huldu Karenar Daníelsdóttur og Huldu Skogland (2018) á stöðu grunnskólanema með íslensku sem annað mál leiddi í ljós að lítið er til af viðeigandi námsefni og stuðningi fyrir þennan hóp. Þær undirstrikuðu að grunnskólakennarar kölluðu einnig eftir skýrari upplýsingum um kennsluáferðir sem byggja á fyrri reynslu og fjölbreyttum menn-

ingarbakgrunni nemendanna. Rannsókn Renötu Emilsson Pesková (2022) bendir til þess að grunn-skólakennarar þurfi að vera meðvitaðri um tungumálaauðlindir nemenda sinna og horfa á fjölbreytningu sem styrkleika í náminu. Enn fremur leggur Renata áherslu á mikilvægi samskipta milli móðurmálskennara og bekkjarkennara, til að styðja betur við nám barnanna og heildrænan þroska þeirra.

Margt bendir til þess að þrátt fyrir jákvæðar áherslur á fjölmenningu í lögum, aðalnámskrá grunn-skóla og stefnu stjórnvalda í menntamálum, þá skorti kennara viðeigandi stuðning til að nýta þær kennsluáferðir sem hvetja nemendur til að nota sína fyrri reynslu ásamt tungumála- og menningarauðlindum (Friðborg Jónsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2024; Hulda Karen Daníelsdóttir og Hulda Skogland, 2018; Kalpana Vijayarathan-R og Edda Óskarsdóttir, 2023). Af því má leiða að eðlilegt sé að beina athyglinni að kennaranáminu og greina hvort það veiti þá þekkingu, kunnáttu og hæfni sem framtíðarkennarar þurfa til að vinna í skólakerfi nútímans.

Aðferð

Rannsóknin sem fjallað er um í þessari grein er hluti af samanburðarrannsóknarverkefni sem er styrkt af Høgskolen i Innlandet, Noregi og ber heitið *Fjölmenningarleg menntun: Útópía eða hagnýtur rammi fyrir árangursríkar kennsluáferðir? (2021–2024)*. Verkefnið er eigindleg rannsókn sem felur í sér greiningu á viðtölum við kennaranema í þremur löndum; Íslandi, Danmörku og Noregi. Markmið verkefnisins er að kanna vangaveltur kennaranema um fræðilega og verklega þekkingu á þeirri fjölmenningarlegu menntun sem þeir fengu í náminu. Einnig er reynsla þeirra af að vinna með nemendum með fjölbreyttan menningarbakgrunn skoðuð.

Á Íslandi fór gagnasöfnunin fram á vorönn 2022. Gögnum var safnað með eigindlegum hálfopnum einstaklingsviðtölum við meistaranema í tveimur háskólum, sem bjóða upp á kennaranám; Háskóla Íslands og Háskólann á Akureyri. Þessi aðferð var valin vegna þeirra möguleika sem hún býður upp á til að dýpka skilning á persónulegri reynslu og sjónarhornum einstaklinganna (Brinkmann og Kvale, 2015). Slík viðtöl henta sérstaklega vel fyrir rannsóknarefni sem krefjast náinnar skoðunar á flóknum hugtökum líkt og fjölmenningarlegri menntun og menningarmiðaðum kennsluáferðum. Einnig var leitast við að fá fjölbreytt dæmi af reynslu þátttakenda af vinnu í fjölmenningarlegum kennslustofum. Í viðtölunum var stuðst við viðtalsramma með opnum spurningum. Viðtalsramm-inn myndaði ákveðna stefnu en hafði þó rúm fyrir nægan sveigjanleika til að kafa dýpra í efnið eftir þörfum hvers og eins viðmælanda (Braun og Clarke, 2013; Lichtman, 2013).

Þátttakendur

Samkvæmt þeim skilyrðum sem úrtak rannsóknarverkefnisins kvað á um urðu þátttakendur að vera meistaranemar á öðru ári í kennaranámi (M.Ed. eða M.T.) og hafa klárað flest þeirra námskeiða sem viðkomandi námsleið krafðist. Rannsakandinn hafði samband við kennara í ofangreindum tveimur háskólum, sem síðan sendu tölvupóst með upplýsingum um rannsóknina til nemenda sinna. Tíu meistaranemar sem uppfylltu úrtaksskilyrðin sýndu rannsókninni áhuga og samþykktu að taka þátt. Meðalaldur þátttakenda var 39 ár. Allir þátttakendur höfðu farið í vettvangsnám og unnið í grunn-skólum á Íslandi, og hafði sú reynsla varað allt frá nokkrum árum upp í meira en áratug.

Ástæður þátttakenda fyrir því að leggja stund á kennaranám voru mismunandi. Sumir þátttakendur höfðu það aðallega að markmiði að öðlast kennsluréttindi, á meðan aðrir, og þá sérstaklega þeir sem höfðu mikla starfsreynslu, leituðust við að efla faglega hæfni sína til að mæta þörfum nemenda sinna. Fyrri reynsla þátttakenda af skólastarfi var talin vera mikill kostur við rannsóknina. Reynslan gaf þátttakendum möguleika á að velta fyrir sér notagildi fræðilegra kenninga í skólastarfi. Upplýsingar um þátttakendurna má sjá í *Töflu 1* hér fyrir neðan.

Tafla 1*Upplýsingar um þátttakendur*

Háskóli	Þátttakandi	Námsleið	Starfsreynsla
HA	Íris	Kennsla á grunnskólastigi	1–5 ár í grunnskóla á Íslandi
HA	Ísbjörg	Kennsla á grunnskólastigi	10–15 ár í grunnskóla á Íslandi
HÍ	Ída	Kennslufræði yngri barna í grunnskóla	1–5 ár í grunnskóla á Íslandi
HÍ	Ísveig	Grunnskólakennsla yngri barna	1–5 ár í leik- og grunnskóla á Íslandi
HÍ	Íshildur	Grunnskólakennsla yngri barna	1–5 ár í grunnskóla á Íslandi og erlendis
HÍ	Ína	Grunnskólakennsla yngri barna	1–5 ár í leik- og grunnskóla á Íslandi
HÍ	Ísak	Kennsla erlendra tungumála	1–5 ár í grunnskóla á Íslandi og erlendis
HÍ	Ísabella	Sérkennslufræði og skóli margbreytileikans	5–10 ár í grunnskóla á Íslandi
HÍ	Ísgerður	Sérkennslufræði og skóli margbreytileikans	15+ ár í grunnskóla á Íslandi
HÍ	Ísadóra	Sérkennslufræði og skóli margbreytileikans	15+ ár í grunnskóla á Íslandi

Í viðtölunum voru þátttakendur beðnir um að deila viðhorfum sínum til fjölmenningarlegrar menntunar, sem og vangaveltum sínum um stöðu hennar í kennaranáminu. Þeir voru einnig spurðir út í sína persónulegu reynslu af vinnu með nemendum með fjölbreyttan menningarbakgrunn. Þátttakendur voru sérstaklega beðnir um að deila sjónarhorni sínu og reynslu af þeim kennsluaðferðum sem gætu stutt við fjölbreytileikann í skólum og byggt upp jákvæða sjálfsmynd barna með fjölbreyttan menningarbakgrunn. Þátttakendur voru einnig hvattir til að koma með lýsandi dæmi sem styddu við vangaveltur þeirra.

Siðferðisleg álitamál

Þar sem rannsóknarverkefnið var framkvæmt af rannsakanda starfandi við norskan háskóla, var NSD (Norsk senter for forskningsdata) tilkynnt um það. NSD fór yfir markmið verkefnisins, viðtalsrammann og önnur gögn sem sneru að gagnasöfnum og meðhöndlun persónuupplýsinga. Að mati loknu gaf NSD jákvæða umsögn um verkefnið. Gögnin voru unnin í trúnaði og í samræmi við íslensk lög nr. 90/2018 um persónuvernd og vinnslu persónuupplýsinga. Þátttakendalisti og samskiptaupplýsingar voru geymdar sér og voru aðskilin frá hinum gögnunum. Nöfnum þátttakenda var skipt út fyrir gervinöfn strax í upphafi verkefnis en þess var einnig gætt að ekki væri hægt að rekja svörin til þátttakenda.

Allir þátttakendur fengu tölvupóst með PDF-skjali sem innihélt upplýsingar um markmið verkefnisins og þátttöku meistaranemana í því. Einnig skrifuðu allir þátttakendur undir upplýst samþykki. Þátttakendur voru upplýstir um að þeir gætu hætt þátttöku fyrirvaralaust og án þess að þurfa að tilgreina hver ástæðan væri. Rannsakandinn þekkti engan þátttakanda persónulega og starfaði ekki í ofangreindum háskólum á tímabilinu sem rannsóknin fór fram á. Ítrekað var að þátttakan, sem og

niðurstöður rannsóknarinnar, myndu ekki hafa nein áhrif á háskólagöngu þátttakendanna. Hverjum þátttakanda var boðið að koma í viðtal og var valfrjálst hvort viðtalið færi fram á háskólasvæðinu eða í gegnum fjarfundabúnað. Átta af tíu þátttakendum kusu viðtal í fjarfundi. Viðtölin fóru fram á íslensku og var meðallengd þeirra 48 mínútur. Öll viðtöl voru hljóðrituð.

Úrvinnsla gagna

Við úrvinnslu gagna var notuð þemagreining eins og lýst er af Braun og Clarke (2013). Viðtölin voru afrituð orðrétt og marglesin til að tryggja nákvæmni og dýpt í greiningunni. Þar næst var kóðabók unnin út frá fræðilegum kenningum og athugasemdum sem gerðar voru við lestur gagnanna. Gögnin voru svo fullkóðuð með Atlas.ti-greiningarhugbúnaði. Fleiri kóðum var bætt við eftir þörfum, til að greina öll einkenni gagnanna.

Áframhaldandi greining fól í sér vandlega endurskoðun á kóðunum, þar sem þeir voru flokkaðir eftir merkingu og innbyrðis tengslum. Þemu voru síðan mótuð út frá þeim flokkum. Tvö þemu voru valin sem meginþemu fyrir umfjöllun þessarar greinar. Í fyrsta lagi viðhorf og reynsla kennaranema af notkun menningarmiðaðra kennsluáðferða, með sérstakri áherslu á notkun tungumála og menningar barnanna í kennslu. Í öðru lagi vangaveltur kennaranema um eigið nám og hvernig fjölmennningarleg menntun væri meðhöndluð innan kennaranámsins. Upplýsingar um þemun, sem og dæmi um kóða tengda þeim, má sjá í *Töflu 2* hér fyrir neðan.

Tafla 2

Þemu og dæmi um kóða

Þema	Lýsing	Dæmi um kóða
Reynsla kennaranema af notkun tungumála og menningar barna í kennslu.	Þetta þema fjallar um verklega reynslu þátttakenda af menningarmiðuðum um kennsluáðferðum.	Reynsla af notkun tungumála barna í kennslu. Reynsla af notkun menningar barna í kennslu. Sjónarhorn þátttakenda um notagildi menningarmiðaðra kennsluáðferða.
Staða fjölmennningarlegrar menntunar innan kennaranáms.	Þetta þema lýsir vangaveltum þátttakenda um hvort kennaramenntun hafi veitt þeim nauðsynlega fræðilega þekkingu á fjölmennningarlegri menntun.	Námsefni sem hentar fjölmennningarlegum nemendahópum. Þekking kennaranema á fræðilegum ramma um fjölmennningarlega menntun. Námskeið sem fjalla um eða innihalda hugmyndir fjölmennningarlegrar menntunar. Menningarmiðaðar kennsluáðferðir í kennaranámi.

Niðurstöður

Þessum kafla er skipt í tvo undirkafla þar sem hvort þema um sig er rætt. Í fyrri undirkaflanum eru kynntar niðurstöður sem lýsa viðhorfi og reynslu þátttakenda af notkun menningarmiðaðra kennsluáðferða. Í seinni undirkaflanum eru vangaveltur kennaranemanna um stöðu fjölmennningarlegrar menntunar innan kennaranáms greindar.

Reynsla kennaranema af notkun tungumála og menningar barna í kennslu

Þrátt fyrir að allir þátttakendur hefðu kannast við hugmyndir um menningarmiðaðar kennslu-aðferðir, var skilningur þeirra á fræðilega grunninum mjög misjafn og fór í raun eftir áherslum í námsleið viðkomandi og persónulegum áhuga á efninu. Niðurstöður greiningarinnar bentu til þess að þeir þátttakendur sem áttu maka, vini eða kollega með fjölbreyttan menningarbakgrunn, hefðu meiri áhuga og betri þekkingu á fjölmennningarlegri menntun. Þeir þátttakendur sem voru skráðir í námsleiðina *sérkennslufræði og skóli margbreytileikans*, lýstu því jafnframt að málefni innflytjenda og fjöltyngdra barna væru frekar sýnileg í náminu, sem leiddi til betri skilnings á fræðilegum undirstöðum kenninganna um fjölmennningarlega menntun.

Allir þátttakendur nefndu að öll tungumál væru velkomin í kennslustofum þeirra og þeir hefðu ekki bannað börnum að nota móðurmál sitt í skólanum. Þeir lögðu mikla áherslu á að fyrst og fremst þyrfti að þróa læsi og lestrarfærni barna með fjölbreyttan menningarbakgrunn og var þá átt við á íslensku. Ísbjörg hafði til dæmis margra ára reynslu af að kenna í grunnskóla. Í viðtalinu við hana beindi hún athygli að því að það skorti námsefni sem væri viðeigandi fyrir fjöltyngd börn. Hún sagði að kennarar þyrftu oft að aðlaga námsefnið, sem væri nú þegar til staðar, að þörfum fjöltyngdu barnanna:

Við erum að kenna lestur og læsi [...] og þá hérna hefur alveg komið inn í til dæmis hvernig námsefni getur nýst okkur í kennslu til þess að ná að kenna hópum sem eru kannski mállausir á íslensku? Og hvernig getum aðlagð það námsefni að þeim og gert þannig að þeir geti tekið meiri þátt? Af því að oft lendir maður í því að fá börn sem eru bara alveg mállaus og tala ekki ensku og hvað getur þú gert fyrir þau? (Ísbjörg)

Annar þátttakandi, Ísgerður, gagnrýndi notkun lýsingarorðsins *mállaus* til að lýsa nemendum sem væru nýbyrjaðir í íslenskum grunnskóla. Ísgerður sérhæfði sig í sérkennslufræði og hún lagði áherslu á að kennarar þyrftu að viðurkenna mikilvægi tungumála og menningar barnanna. Samkvæmt henni mátti greina ákveðna öræreitni í lýsingarorðinu *mállaus*, sem rýrði gildi þeirrar þekkingar sem börnin byggju nú þegar yfir:

Þetta til dæmis að einhver sé *mállaus*, mér finnst það sé eitthvað sem fólk á í rauninni ekki að nota. Það er það sem maður heyrir... En mér finnst það er verið að minnka sko að „við tölum bara íslensku hér“ eða þú veist. Að það er í raun bara svona virðing fyrir öðru tungumáli og annarri menningu. Ég held að það sé lykillinn. (Ísgerður)

Enn fremur hafði Ísgerður tekið eftir því að margt samstarfsfólk hennar hafði áhyggjur af notagildi menningarmiðaðra kennsluáðferða. Að mati Ísgerðar áttu áhyggjur þeirra rætur sínar að rekja til rangtúlkana á þeim kenningum sem liggja að baki menningarmiðuðum kennsluáðferðum. Ísgerður benti seinna í viðtalinu á að kennurum fyndist þeir stundum þurfa að læra tungumál nemenda áður en þeir gætu notað þau í kennslu:

Ég held að fjölmennningarleg menntun snúist einmitt um það að þú fái tækifæri til að nýta og nota það sem þú ert með í þínum bakpoka og þar með þitt tungumál og menningu fjölskyldunnar. Fjölskyldan og menning hennar eigi sér rödd innan skólans. En það er akkúrat það sem ég held kannski að fólk sé svona hrætt af því að maður heyrir þetta: „Ég kann ekki öll tungumál! Hvernig á ég sem kennari að aðstoða þennan nemanda?“ (Ísgerður)

Annar þátttakandi, Ísveig, sem sérhæfði sig í kennslu yngri barna, benti einnig á að kennarar ættu augljóslega ekki að taka að sér það ómögulega verkefni að læra öll þau tungumál sem nemendur töluðu, heldur einfaldlega sýna þeim áhuga. Ísveig sagði að ef kennari kynni aðeins örfá orð á móðurmáli nemanda, þá gæti það haft gríðarlega mikil áhrif:

Það var einmitt eitt barn bara beint frá sínu heimalandi [...] En foreldrar [barnsins] voru sem sagt bara vel menntað fólk og kunni góða ensku og allt þetta. Þannig að það var auðvelt fyrir mig að hafa samskipti við þau. Ég skrifaði orð á ensku og bað þau um að þýða yfir á sitt móðurmál. Þannig að til að láta [barninu] líða betur. [Barnið] var náttúrulega óörugg[t] og grét mikið. Þá hérna gat ég reynt eftir bestu getu að segja alls konar orð á móðurmáli [barnsins] eins og bara með útiföt, skilurðu. Þá skildi [barnið] aðeins og fattaði – „já ókei“ – „ókei hérna“ [...] Það gekk bara vel og svo var [barnið] bara árinu seinna fari[ð] að tala mjög góða íslensku. (Ísveig)

Fleiri þátttakendur reyndu að læra stök orð á móðurmálum barnanna, fyrst og fremst til þess að geta heilsað þeim og foreldrum þeirra. Þýðingarforrit voru jafnframt nefnd sem gott hjálpartæki í samskiptum, sérstaklega við börn sem væru nýkomin til landsins. Þegar þátttakendur voru beðnir um að nefna aðrar leiðir til að flétta tungumáli nemenda inn í kennslu, gátu þeir nefnt eftirfarandi dæmi út frá eigin reynslu: Sumir notuðu orð og setningar á mismunandi tungumálum til að skreyta kennslustofurnar sínar. Tveir nefndu orðalista, orðaleiki og tvítyngdar bækur sem búnar voru til í samvinnu við foreldra barnanna en var það námsefni aðallega notað í því markmiði að kenna börnunum íslensku. Einn þátttakandi, Íshildur, sýndi mikinn áhuga á fjölmenningu. Hún leitaði sjálf að upplýsingum um menningarmiðaðar kennsluáðferðir en hafði enn ekki haft tækifæri til að nota þær. Íshildur nefndi þó áhugaverða hugmynd sem hún fékk, sem sneri að notkun erlendra tungumála barnanna í kennslustundum, til að auka meðvitund barnanna um móðurmál samnemenda sinna:

Ég myndi kannski fá alla krakkana í bekknum til að fara heim á föstudegi og finna eitt orð á tungumálinu [sómölsku] með aðstoð foreldra sinna. Og koma aftur á mánudaginn og allir væru komnir með eitt orð og við myndum ræða hvernig er það á sómölsku og hvernig er það á íslensku. Til dæmis, halda því kannski áfram vikulega í nokkrar vikur. (Íshildur)

Hvað varðar notkun á menningu barnanna í kennslu, nefndu flestir þátttakendur samþættingu inntaks og snerist hún aðallega um að finna texta frá upprunalöndum barnanna, lesa þá í tímum eða hafa sem heimaverkefni. Ísak sérhæfði sig í kennslu erlendra tungumála og hafði starfað í nokkur ár í grunnskóla. Í viðtalinu sagði hann frá því að hann nýtti sveigjanleikann sem íslenska aðalnámskráin býður upp á og reyndi því að aðlaga námsefnið að nemendahópnum sínum. Hann fór auk þess skrefinu lengra í samþættingu inntaks og leyfði nemendum sínum að hafa áhrif á þemað í námsefninu sem var tekið fyrir:

Ég er ekkert rosalega hlynntur kennslubókum. Maður er kannski svolítið dekraður á Íslandi af því að aðalnámskrá er mjög opin á Íslandi. Þannig að ég er svolítið duglegur að búa bara til mitt eigið efni út frá nemendum sem ég er með. Og sérstaklega með miðstig þá leyfi ég þeim stundum alveg að hafa áhrif á þemu í lotum. (Ísak)

Greining viðtalanna leiddi í ljós að áherslur í vettvangsnámi hafa mikil áhrif á áhuga og þekkingu kennaranema á fjölmenningarlegri menntun. Ísabella stundaði vettvangsnám við fjölmenningardeild grunnskóla sem leggur áherslu á fjölmenningu í starfi. Hún lýsti þeirri reynslu sem dýrmætri og mannbreytandi. Líkt og Ísak þá undirstrikaði Ísabella mikilvægi valddreifingar í kennslustofum og sagði nemendur leggja sig mun meira fram þegar þeir fengu að velja námsefni sem tengdist þeirra menningu. Hún deildi reynslu sinni af því að halda fjölmenningarþemavikur og hvernig hún fléttaði menningu nemenda inn í kennsluna:

Svo til dæmis var Rúmenía og þar var verið að tala um hann þarna Drakúla. Og svo voru svona rúmenskar myndir, svona kirkjumyndir og vorum að leita að alls konar náttúruundrum og allt mögulegt og þarna voru allir að blómstra á sinn hátt. (Ísabella)

Ída sérhæfði sig í kennslu yngri barna. Hún var sjálf með fjölbreyttan menningarbakgrunn og nefndi að skólar þyrftu einnig að stuðla að menningarlegum fjölbreytileika með því að ráða fjöltýngt starfsfólk. Ída hafði reynslu af að vinna í skóla þar sem nemendahópurinn var fjölbreyttur og taldi hún að kennarar með fjölbreyttan menningarbakgrunn hjálpuðu ekki eingöngu við túlkun, heldur byggðu þeir líka brýr milli menningarheima:

Skólinn þarf að vera fyrirmynd. Þannig að það eru ekki bara Íslendingar heldur líka starfsfólk frá öðrum löndum og öðrum menningum – skólinn, skólastjórinn, aðstoðarskólastjóri þurfa að vera fyrirmyndir [...] Og hvetja umsjónarkennara og aðra kennara að hlusta á nemendur og fólk sem eru af erlendum uppruna og viðurkenna auðlindir og styrkleika þeirra. (Ída)

Almennt voru allir þátttakendur jákvæðir gagnvart menningarlegum fjölbreytileika í skólum. Þeir undirstrikuðu mikilvægi virðingar í garð tungumála og menningar barnanna og töldu að skólinn þyrfti að vera fyrirmynd í þeim málum. Þeir höfðu áhuga á menningarmiðuðum kennsluáferðum og einnig leiddum til þess að nota tungumál og menningu barnanna í kennslu. Hins vegar bentu þátttakendur á að skortur væri á viðeigandi námsefni fyrir fjöltyngd börn í grunnskólum. Hvað varðaði fræðilegan skilning þátttakenda á menningarmiðuðum kennsluáferðum þá var hann mjög misjafn og enginn þátttakenda sagðist hafa heildræna mynd af þeim kenningum sem lágu að baki slíkum áferðum. Í næsta undirkafla verða vangaveltur þátttakenda um kennaranám kynntar, með áherslu á að greina stöðu fjölmennningarlegrar menntunar innan kennaranámsins.

Staða fjölmennningarlegrar menntunar innan kennaranáms

Í viðtölunum voru þátttakendur beðnir um að velja fyrir sér stöðu fjölmennningarlegrar menntunar innan kennaranámsins. Upplifun margra þátttakenda var sú að háskólakennarar þeirra færu sjaldan djúpt í fjölmennningarlega menntun. Að þeirra sögn var þó kostur að vera í námi og vinnu þar sem tækifæri gæfust til að prófa þessar kennslu- og matsaðferðir og ræða notagildi þeirra við samstarfsfólk sitt. Þeir þátttakendur sem sérhæfðu sig í sérkennslufræði voru ánægðastir með námið og töldu sig vera vel undirbúna til að vinna með fjölmennningarlegum nemendahópum. Ísadóra hafði margra ára reynslu af að starfa í grunnskóla og að hennar mati var námið í sérkennslufræði mjög gagnlegt:

Ég er svo rosalega glöð að fara í þetta nám vegna þess að það er... Ég hef aldrei verið eins góður nemandi eins og núna. Þetta er bara svo mikilvægt fyrir kennara að fara í svona nám. Þetta er búið að auka mitt víðsýni [...] Við þurfum að aðlaga okkur að nemendum, ekki nemendum að okkur, skilurðu. Það verður þannig [...] Ég er allavega ótrúlega þakklát fyrir að fara í nám. Það er búið að vera mjög gagnlegt fyrir mig sko – bæði að fá góð ráð og líka bara svona opna augu mín. (Ísadóra)

Almennt séð voru þátttakendur misánægðir með kennaranámið og komu bæði með tillögur að breytingum og gagnrýni á framfæri. Að þeirra mati hafði fjölmennningarleg menntun og menningarmiðuð kennsla sjaldan verið rædd í gegnum kennaranámið, að námsleiðinni *sérkennslufræði og skóli margbreytileikans* undanskilinni, en meira fór fyrir fjölmennningarlegri menntun þar en í hinum námsleiðunum. Þeir þátttakendur sem ekki sérhæfðu sig í sérkennslufræði sögðu frá því að fjölmennningarleg menntun hefði verið meira eins og viðbótarnámsefni en undirstöðuatriði í náminu. Ína sérhæfði sig í kennslu yngri barna og hafði mikinn áhuga á fjölmennningarlegri menntun. Hún hafði búið í útlöndum og átti maka og vini með fjölbreyttan menningarbakgrunn. Í viðtalinu deildi Ína því að hún hefði sjálf þurft að afla sér upplýsinga um menningarmiðaðar kennsluáferðir með því að leita að viðeigandi námsefni á netinu. Hún óskaði þess að meiri áhersla hefði verið lögð á fjölmennningarlega menntun og menningarmiðaðar kennsluáferðir í kennaranáminu, þar sem fjölbreytileiki nemenda í grunnskólum á Íslandi ykist stöðugt og kennarar þyrftu betri þekkingu á kennsluáferðum sem hentuðu fjölbreyttum hópi nemenda:

Mér finnst það vanta að koma inn bæði meira um tvítyngi og erlenda nemendur. Mér finnst það bara vanta – það þarf bara svo mikið að gera í þessu finnst mér. Og meira til dæmis eins og félagsfærni [...] Hvað gerum við í foreldrasamstarfi? Það er orðið mjög erfitt núna – foreldrasamstarfið – þetta er svo fjölbreyttur hópur! [...] Sem kennari ertu að takast á við svo margt. Mér finnst ég er ekkert endilega tilbúin eftir fimm ára nám í margt. Ég myndi vilja vita meira hands-on bara hvernig. (Ína)

Nokkrir þátttakendur voru sammála skoðunum Ínu varðandi skort á þekkingu um foreldrasamstarf. Þeir lögðu áherslu á að foreldrasamstarfið næði lengra en að bjóða foreldrum í viðtal nokkrum sinnum á ári, sérstaklega fyrir nýaðfluttar fjölskyldur með fjölbreyttan menningarbakgrunn, en skólinn er yfirleitt fyrsta tenging þeirra við íslenskt samfélag.

Hvað varðar kennsluáðferðir í kennaranáminu þá gagnrýndu nokkrir þátttakendur þá staðreynd að sumir háskólakennarar notuðu sjálfir aðallega kennaramiðaðar kennsluáðferðir, líkt og fyrirlestra, í þeim námskeiðum þar sem þeir voru að kenna fjölbreytta nálgun í kennslu. Íris sagði í viðtalinu að þrátt fyrir nokkurra ára reynslu af grunnskólastarfi og fimm ára kennaranám, hefði hún ófullnægjandi þekkingu á menningarmiðuðum kennsluáðferðum. Hún óskaði þess að háskólakennarar myndu nota slíkar kennsluáðferðir oftar í sínum tímum, til þess að leyfa kennaranemum að upplifa áðferðirnar í alvörinni, frekar en að hlusta einungis á fyrirlestra um kosti kennsluáðferðanna:

Mér finnst svolítið skrítið að það er verið að kenna okkur fjölbreyttar kennsluáðferðir en svo eru þau bara með fyrirlestra. Þegar við sem kennarar komum út á vettvang þá er mjög mikilvægt að við höfum þekkingu og reynslu til þess að koma til móts við þarfir allra nemenda. Nemendur eru eins ólíkir og við erum ólík. Hvernig kenni ég nemandan sem hefur íslensku sem annað tungumál? Ég hef ekki fengið góða kennslu í því. Ég hef bara lært á vinnustaðnum mínum og þurfti bara að leita að því sjálf sko. (Íris)

Þegar á heildina er litið lögðu þátttakendur áherslu á að þörf væri fyrir aukna fræðilega umfjöllun og aukinn stuðning í tengslum við fjöltyngi og fjölbreytileika í grunnskólum. Mikilvægt er þó að benda á hversu jákvæðir þátttakendur voru gagnvart fjölmenningslegri menntun og hversu viljugir þeir voru að aðlaga kennsluáðferðir sínar til að koma til móts við grunnskólabörn með fjölbreyttan menningarbakgrunn. Í næsta kafla verða niðurstöður ræddar nánar, með fræðilegar kenningar og fyrri rannsóknir á fjölmenningslegri menntun til hliðsjónar.

Umræða

Niðurstöður rannsóknarinnar gefa til kynna að íslenskir háskólar, sem bjóða upp á kennaranám, leggi ekki nægilega áherslu á að þróa fjölmenningshæfni kennaranema. Þrátt fyrir að allir þátttakendur hafi kannast við menningarmiðaðar kennsluáðferðir og hafi jákvætt viðhorf gagnvart þeim, gátu þeir ekki notið góðs af slíkum áðferðum þar sem fræðileg þekking þeirra var ekki nægileg að mati kennaranemanna sjálfra. Þessum niðurstöðum til stuðnings má líta til skrifna Ladson-Billings (2014) og Dixson (2021), sem undirstrika að ekki sé nóg að kannast við menningarmiðaðar kennsluáðferðir en yfirborðskennð þekking á þessum áðferðum geti leitt til ranghugmynda og efasemda um notagildi þeirra. Sjá má vísbendingar í niðurstöðum þessarar rannsóknar um slíkar ranghugmyndir, þar sem einn þátttakandi nefndi að kollegar hans efuðust um notagildi kennsluáðferða sem fléttuðu tungumál nemenda inn í kennslu, með þeim rökstuðningi að það væri ómögulegt að kunna öll tungumál.

Allir þátttakendur nefndu að þeir reyndu að flétta tungumál og menningu barnanna inn í kennsluna. Hins vegar beindust kennsluáðferðirnar að mestu leyti að íslenskukennslu. Það að tileinka sér færni í íslensku hefur svo sannarlega mikla þýðingu fyrir nemendur með fjölbreyttan menningarbakgrunn, t.d. til að geta átt samskipti við jafnaldrá sína, öðlast nýja þekkingu og geta stundað frekara nám í framtíðinni (Hermína Gunnþórsdóttir og Lilja Rós Aradóttir, 2021; Hulda Karen Danielsdóttir og Hulda Skogland, 2018). Stuðningur við virkt fjöltyngi er þó ekki síður mikilvægur fyrir heildrænan þroska barnanna (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2020, 2021; Renata Emilsson Pesková, 2022). Eins og niðurstöður þessarar rannsóknar sýndu á þessi stuðningur hins vegar til að gleymast, þrátt fyrir áherslur í opinberum skjölum og stefnum, þar með talið aðalnámskrá grunnskóla (Menntamálastofnun, e.d.; Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2020, 2021). Þó svo að það sé mikilvægt að taka fram að öll tungumál séu velkomin og skreyta kennslustofur með fánum og orðum á ýmsum tungumálum, þá er það einfaldlega ekki nóg þar sem slíkt framtak hefur ekki valdeflandi gildi.

Samkvæmt Gay (2000) þá hvetja menningarmiðaðar kennsluáðferðir nemendur til þess að nota og þróa menningu sína með virkum hætti. Þátttakendur nefndu einungis fá dæmi um notkun slíkra áðferða, t.a.m. fjölmenningsþemavikur og samþættingu inntaks í sumum námsgreinum. Það samræmist niðurstöðum fyrri rannsókna á Íslandi, þar sem bent var á að kennsluáðferðir í íslenskum skólum sýndu fá einkenni menningarmiðaðra kennsluáðferða og að nemendur hefðu takmarkaða möguleika til að nota móðurmál sitt í náminu (sjá t.d. Friðborg Jónsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir, 2024; Hermína Gunnþórsdóttir og Lilja Rós Aradóttir, 2021).

Mennta- og menningarmálaráðuneytið gaf þó út leiðarvísi árið 2020 með upplýsingum fyrir skólastarfsfólk sem vinnur með fjöltyngdum börnum. Leiðarvísirinn inniheldur meðal annars fimm blaðsíður með hugmyndum að leiðum til að styðja við móðurmál nemenda og stuðla að virku fjöltyngi í skóla- og frístundastarfi. Áhugavert er að nokkrir þátttakendur þessarar rannsóknar nefndu einhverjar af þeim leiðum sem finna má í leiðarvísinum, til dæmis að hvetja bekkinn til að læra nokkur orð á móðurmáli bekkjarsystkina sinna og hafa það sem vikulegt verkefni. Mikilvægt er þó að nefna að fræðin og fyrri rannsóknir benda til þess að slíkar áðferðir eigi ekki að vera tilviljunarkenndar, heldur þurfi kennarar að beita þeim reglulega og markvisst til þess að ná góðum árangri (Dixon, 2021; Gay, 2000; Yu, 2022).

Það er ákveðin kúnt að styðja nemendur í að viðhalda menningu sinni og móðurmáli, og tryggja á sama tíma aðgang þeirra að ríkjandi menningu og tungumáli samfélagsins. Kenningin um gagnrýna fjölmenningsfræði leggur einmitt áherslu á að stuðningur við fjölskyldumeningu og ríkjandi menningu eigi að vera tveir þættir góðrar menntunar sem kennarar þurfi að samþætta á heildstæðan og samræmdan hátt (Gorski og Parekh, 2020; May og Sleeter, 2010; Vavrus, 2010). Þrátt fyrir skort á fræðilegri þekkingu þá deildu nokkrir þátttakendur reynslu sinni og hugmyndum sem líktust hugmyndafræðinni sem liggur að baki gagnrýninni fjölmenningsfræði. Til dæmis gagnrýndi einn þátttakandi að börn, sem væru nýkomin til landsins, væru stimpluð sem mállaus. Slíkt orðfæri má flokka sem birtingarmynd öræreitni og átta kennarar sig oft sig ekki á að notkun þess geti haft skaðleg áhrif á sjálfsmynd nemenda (Brynja Elisabeth Halldórsdóttir, 2016). Rétt eins og fræðilegar hugmyndir hafa bent á þá upplifði þátttakandinn að sá stimpill rýrði gildi fyrri þekkingar barnanna.

Til þess að fjölmenningsleg menntun geti haft meiri áhrif og vægi í menntastofnunum eiga hugmyndir hennar að vera lagðar til grundvallar í kennaranenntun. Að mati kennaranemanna sem rætt var við þá er fjölmenningsleg menntun oft meðhöndluð sem viðbótarefni í hinu almenna kennaranámi. Stök námskeið sem fjalla um fjölmenningu eru oft sett fram sem bundið val eða valnámskeið, eða a.m.k. í flestum námsleiðum sem ekki snúa beint að sérkennslufræði og skóla margbreytileikans. Samkvæmt fræðilegum kenningum er það heldur ekki markmiðið að innleidd séu mörg skyldunámskeið í kennaranenntun sem eingöngu fjalli um fjölmenningu, heldur að hugmyndir um fjölmenningu og umræður um jafnrétti verði að rauðum þræði í gegnum námið (Carter Andrews, 2021; Dixon, 2021; Ladson-Billings, 2014; Vavrus, 2010).

Þessi grein gefur vísbendingu um þörf fyrir endurskoðun á stöðu fjölmenningslegrar menntunar í kennaranámi á Íslandi. Fordast ætti að fara á yfirborðskenndan hátt yfir hugmyndir um fjölmenningslega menntun með kennaranemum. Markmiðið verður að vera að þróa heildræna sýn á fjölmenningslega menntun og ekki ætti að líta á hana sem viðbót eða aukavinnu. Hún ætti frekar að vera hugarfar og undirliggjandi hugmynd í náminu.

Lokaorð

Rannsóknin sem hér var kynnt greindi frá sjónarhornum íslenskra kennaranema á menningarmiðaðar kennsluáðferðir og fjallaði um reynslu þeirra af vinnu með börnum með fjölbreyttan menningargrunn. Einnig voru kannaðar vangaveltur kennaranemanna um stöðu fjölmenningslegrar menntunar í kennaranáminu. Niðurstöður greiningarinnar leiddu í ljós að þátttakendur voru jákvæðir gagnvart menningarlegum fjölbreytileika í íslenskum grunnskólum og voru forvitnir um menningarmiðaðar kennsluáðferðir. Sumir þeirra höfðu einnig reynslu af að nota nálgun í kennslu

sem líktist menningarmiðuðum kennsluáðferðum. Á þeim tíma sem rannsóknin var gerð var skilningur þátttakenda á fræðilegum grunni slíkra áðferða þó misjafn og fór mikið eftir persónulegum áhuga þeirra eða áherslum í þeim mismunandi námsleiðum sem þau stunduðu nám á.

Á heildina litið voru þátttakendur misánægðir með þá menntun sem þeir höfðu fengið og í viðtölunum bentu þeir á nokkra galla í náminu. Þar á meðal var skortur á umræðum um fjölbreytileika í skólum á Íslandi og skortur á skýrum leiðbeiningum um áðferðir sem hvetja nemendur til að nýta tungumála- og menningarauðlindir sínar í námi. Draga má þá ályktun að mikilvægt sé fyrir háskóla sem bjóða upp á kennaramenntun að efla framtíðarkennara með heildrænni þekkingu á fjölbreytileika barna í skólum, sem og þekkingu á viðeigandi kennsluáðferðum sem styðja við þennan fjölbreytileika. Til þess að það verði að veruleika þarf kennaramenntun að leggja áherslu á að fjölmennningarleg menntun sé ekki aðeins menntun fyrir minnihlutahópa, heldur einfaldlega góð menntun fyrir alla nemendur. Sú menntun byggir á hugmyndum um jafnrétti, lýðræði og mannréttindi og leggur áherslu á gildi menningar og tungumála til að stuðla að jákvæðri sjálfsmynd nemenda. Þessi þekking og reynsla er nauðsynleg fyrir kennara til að geta byggt valdeflandi skólaumhverfi þar sem ungt fólk er hvatt til að nýta og vera stolt af tungumála- og menningarauðlindum sínum, taka þátt í gagnrýninni umræðu um stöðu minnihlutahópa í samfélaginu og ögra umræðu um mismunun sem hefur áhrif á líf þeirra og annarra, innan sem utan skólans.

Culturally responsive teaching methods: Icelandic student teachers' experiences

The pupil demographics in Icelandic compulsory schools reflect the cultural diversity of Icelandic society. In autumn 2022, 6,570 children in compulsory education in Iceland had a mother tongue other than Icelandic, representing 13.9 % of the entire pupil body (Hagstofa Íslands, n.d.-a, n.d.-b, 2023). Previous studies indicate that increased cultural diversity in schools creates many opportunities – it can, for example, have a positive impact on the multicultural competence of pupils and teachers, reduce existing prejudice and contribute to the development of an empowering school culture (Grapin et al., 2019; Vervaeke et al., 2018). However, despite various opportunities, school personnel (including teachers) face challenges that manifest in a shortage of appropriate teaching and learning materials, as well as a lack of theoretical and practical knowledge of teaching methods that are suitable for children from diverse cultural backgrounds (e.g., Friðborg Jónsdóttir & Jóhanna Einarsdóttir, 2024; Hermína Gunnþórsdóttir et al., 2017). Teacher education, therefore, needs to keep up with changing societal trends and provide an appropriate knowledge base to prepare future teachers to work in multicultural classrooms, a daily reality in Iceland.

This paper investigates Icelandic student teachers' perspectives on culturally responsive teaching methods that motivate children to develop and use their cultural and linguistic resources. It also analyses student teachers' experiences working with children from diverse cultural backgrounds. Based on the student teachers' reflections on the educational process, its advantages, and its limitations, the paper discusses the implications for teacher education in Iceland.

Multicultural education theory is used as a starting point for the theoretical framework of this study. Multicultural education aims to create positive conditions in societies that ensure equal opportunities for education to all people, regardless of ethnicity, race, social status, or any other social characteristics (Banks, 2009; Parekh, 2006). Critical multiculturalism has emerged as a response to liberal manifestations of multicultural education (May & Sleeter, 2010). Critical multiculturalism recognises the importance of culture and past experiences in shaping people's identities and emphasises culture's dynamic and political nature (May & Sleeter, 2010; Vavrus, 2010). Critical multiculturalism

seeks to equalise power distribution and eliminate structural discrimination in societies and educational institutions by standing up for social justice and human rights (May & Sleeter, 2010; Vavrus, 2010).

The data were collected as part of a research project entitled Multicultural Education: A Utopia or a Functional Framework for Successful Teaching Practices (2021–2024). The project is a comparative study that involves student teachers from three Nordic countries: Denmark, Iceland, and Norway. The main goals of this project are to provide insight into student teachers' perceptions of multicultural education and to analyse how well they are prepared to work in multicultural classrooms in the future. In Iceland, data were collected through semi-structured, in-depth individual interviews with ten Master's students in two universities that offer teacher education. According to the selection criteria, the participants had to be in the second year of their Master's studies. They must have completed most courses included in the teacher education programme, and the on-site schoolteacher training before the start of the study. In addition to the on-site schoolteacher training, all participants had work experience from compulsory education in Iceland. The interviews were conducted in Icelandic, and the average length was 48 minutes. Thematic analysis, as described by Braun and Clarke (2013), was applied during the analytical process.

The findings revealed that teacher education programmes did not emphasise the development of student teachers' multicultural competence. Despite having positive attitudes towards culturally responsive teaching methods, the participants could not fully benefit from them as their theoretical and practical knowledge was insufficient. During the interviews, the participants described the methods they used to demonstrate cultural caring to their pupils from diverse cultural backgrounds and to create an atmosphere of trust in their classrooms. Teaching methods were generally focused on teaching Icelandic as a second language. The acquisition of skills in Icelandic is of great value for children from diverse cultural backgrounds because it allows them to communicate with their peers, acquire new knowledge, and gain access to further studies later. However, support for active plurilingualism is no less important, but, as the findings from this study show, this viewpoint tends to be overlooked despite the current emphasis on plurilingualism in Icelandic official documents and policies, including the national curriculum guide for compulsory schools.

This study indicates that universities must review the place of multicultural education in teacher education programmes to develop a holistic view of culturally responsive teaching methods in student teachers' minds. Multicultural education should not be seen as a supplement or extra work but rather as a mindset underlying the principle of good teaching practices.

Keywords: multicultural education, plurilingualism, teacher education, university, qualitative research

Um höfund

Artëm Ingmar Benediktsson (artem.benediktsson@inn.no) er nýdoktor og rannsakandi við deild kennslu- og menntunarfræði í Høgskolen i Innlandet, Noregi. Árið 2020 lauk hann doktorsnámi í menntavísindum frá Háskóla Íslands. Doktorsritgerð hans fjallaði um reynslu innflytjenda af námsumhverfi og kennsluaðferðum í íslenskum háskólum. Núverandi rannsókn hans beinist að því að greina stöðu fjölmennningarlegrar menntunar í kennaramenntun í Danmörku, Noregi og á Íslandi.

About the author

Artëm Ingmar Benediktsson (artem.benediktsson@inn.no) is a Postdoctoral Researcher in the Faculty of Teacher Education and Pedagogy at Inland Norway University of Applied Sciences. He holds a PhD in Educational Sciences from the University of Iceland. In his doctoral dissertation, he explored immigrant students' experiences in learning environments and the teaching methods used in Icelandic universities. His current research investigates multicultural education's place in teacher education in Denmark, Norway, and Iceland.

Heimildir

- Anh-Đào Trăn og Samúel Lefever. (2018). Icelandic-born students of immigrant background: How are they faring in compulsory school? Í Hanna Ragnarsdóttir og Samúel Lefever (ritstjórar), *Icelandic studies on diversity and social justice in education* (bls. 39–59). Cambridge Scholars Publishing.
- Artëm Ingmar Benediktsson. (2024). “We have three common enemies”: Student teachers' perspectives on existing prejudice in Danish multicultural schools. Í V. Tavares og T.-A. Skreftsrud (ritstjórar), *Critical and creative engagements with diversity in Nordic education* (bls. 25–44). Lexington Books.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. Í J. A. Banks (ritstjóri), *The Routledge international companion to multicultural education* (bls. 9–32). Routledge.
- Barrio, B. L. (2021). Understanding culturally responsive practices in teacher preparation: An avenue to address disproportionality in special education. *Teaching Education*, 32(4), 437–456. <https://doi.org/10.1080/10476210.2020.1796956>
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171–217. <https://doi.org/10.3102/00346543071002171>
- Bishop, R. (2010). Discursive positioning and educational reform. Í S. May og C. Sleeter (ritstjórar), *Critical multiculturalism: Theory and praxis* (bls. 61–71). Taylor & Francis.
- Björn Rúnar Egilsson, Jóhanna Einarsdóttir og Dockett, S. (2021). Parental experiences of belonging within the preschool community. *International Journal of Early Childhood*, 53(1), 31–47. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00281-z>
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research*. Sage.
- Brinkmann, S. og Kvale, S. (2015). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2. útgáfa). Sage.
- Brown, J. C. (2017). A metasynthesis of the complementarity of culturally responsive and inquiry-based science education in K-12 settings: Implications for advancing equitable science teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(9), 1143–1173. <https://doi.org/10.1002/tea.21401>
- Brynja Elisabeth Halldórsdóttir. (2016). „Ég er að fara á fund með þessari stúlku þarna“: Öráreitni sem birtingarmynd fordóma í íslensku samfélagi. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans: Menntun og manngildi í kjölfar Salamanca* (bls. 185–207). Háskólaútgáfan.
- Byrd, C. M. (2016). Does culturally relevant teaching work? An examination from student perspectives. *SAGE Open*, 6(3). <https://doi.org/10.1177/2158244016660744>
- Carter Andrews, D. J. (2021). Preparing teachers to be culturally multidimensional: Designing and implementing teacher preparation programs for pedagogical relevance, responsiveness, and sustenance. *The Educational Forum*, 85(4), 416–428. <https://doi.org/10.1080/00131725.2021.1957638>
- Dixson, A. D. (2021). But be ye doers of the word: Moving beyond performative professional development on culturally relevant pedagogy. *The Educational Forum*, 85(4), 355–363. <https://doi.org/10.1080/00131725.2021.1957633>
- Dunn, A. H., Neville, M. L. og Vellanki, V. (2022). #UrbanAndMakingIt: Urban youth's visual counternarratives of being #MoreThanAStereotype. *Urban Education*, 57(1), 58–82. <https://doi.org/10.1177/0042085918798065>

- Friðborg Jónsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2024). Pedagogical challenges and practices in multicultural classrooms: A praxeological study. *Educational Action Research*, 32(1), 127–143. <https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2064891>
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. Teachers College Press.
- Gorski, P. C. og Parekh, G. (2020). Supporting critical multicultural teacher educators: Transformative teaching, social justice education, and perceptions of institutional support. *Intercultural Education*, 31(3), 265–285. <https://doi.org/10.1080/14675986.2020.1728497>
- Grapin, S. L., Griffin, C. B., Naser, S. C., Brown, J. M. og Proctor, S. L. (2019). School-based interventions for reducing youths' racial and ethnic prejudice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(2), 154–161. <https://doi.org/10.1177/2372732219863820>
- Hafðís Guðjónsdóttir og Edda Óskarsdóttir. (2020). 'Dealing with diversity': Debating the focus of teacher education for inclusion. *European Journal of Teacher Education*, 43(1), 95–109. <https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1695774>
- Hafðís Guðjónsdóttir, Jónína Vala Kristinsdóttir, Samúel Lefever og Gunnhildur Óskarsdóttir. (2024). Teacher education for inclusion: Preparing student teachers at the School of education in Iceland to work in inclusive multicultural classrooms. Í V. Tavares og T.-A. Skrefsrud (ritstjórar), *Critical and creative engagements with diversity in Nordic education* (bls. 89–106). Lexington Books.
- Hagstofa Íslands. (e.d.-a). *Grunnskólanemendur með erlent móðurmál 1997–2022*. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolestig__0_gsNemendur/SKO02103.px
- Hagstofa Íslands. (e.d.-b). *Nemendur í grunnskólum eftir kyni og landsvæðum 1997–2022*. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__2_grunnskolestig__0_gsNemendur/SKO02101.px
- Hagstofa Íslands. (2023, 18. apríl). *Erlendum grunnskólanemendum fjölgar*. <https://hagstofa.is/utgafur/frettasafn/menntun/nemendur-i-grunnskolum-2022/>
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. útgáfa). Universitetsforlaget.
- Hermína Gunnþórsdóttir og Lilja Rós Aradóttir. (2021). Þegar enginn er á móti er erfitt að veða salt: Reynsla nemenda af erlendum uppruna af íslenskum grunnskóla. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 30(1), 51–70. <https://doi.org/10.24270/tuom.2021.30.3>
- Hermína Gunnþórsdóttir, Stéphanie Barillé og Markus Meckl. (2017). Nemendur af erlendum uppruna: Reynsla foreldra og kennara af námi og kennslu. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 26(1-2), 21–41. <https://doi.org/10.24270/tuom.2017.26.2>
- Hulda Karen Daniélsdóttir og Hulda Skogland. (2018). *Staða grunnskólanemenda með íslensku sem annað tungumál: Greining á stöðu og tillögur um aðgerðir*. Menntamálastofnun. https://mms.is/sites/mms.is/files/isat-nemendur-greining_feb_2018_1.pdf
- Jóhanna Einarsdóttir og Eyrún María Rúnarsdóttir. (2022). Fullgildi leikskólabarna í fjölbreyttum barnahópi: Sýn og reynsla foreldra. *Tímarit um uppeldi og menntun*, 31(1), 43–67. <https://doi.org/10.24270/tuom.2022.31.3>
- Kalpna Vijayarathan-R og Edda Óskarsdóttir. (2023). Analysis of policies supporting teachers to tackle linguistic and cultural diversity and facilitate inclusion from the perspectives of Iceland and the Faroe Islands. Í D. B. Hirshberg, M. C. Beaton, G. Maxwell, T. Turunen og J. Peltokorpi (ritstjórar), *Education, equity and inclusion: Teaching and learning for a sustainable north* (bls. 179–196). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-97460-2_12
- Kristensen, S. B. (2022). »Jeg bliver nødt til at sige vi om dem« – oprør mod racialisering blandt unge i den danske folkeskole. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(1), 60–77. <https://doi.org/10.18261/ntu.3.1.5>
- Kristín Karlsdóttir og Jóhanna Einarsdóttir. (2020). Supporting democracy and agency for all children: The learning stories of two immigrant boys. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 21(4), 325–339. <https://doi.org/10.1177/1463949120978472>
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: aka the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Laine, M. (2016). Culture in sustainability – Defining cultural sustainability in education. *Discourse and Communication for Sustainable Education*, 7(2), 52–67. <https://doi.org/10.1515/dcse-2016-0016>
- Lichtman, M. (2013). *Qualitative research in education* (3. útgáfa). Sage.

- Lög um grunnskóla nr. 91/2008. <https://www.althingi.is/lagas/nuna/2008091.html>
- Lög um persónuvernd og vinnslu persónuupplýsinga nr. 90/2018. <https://www.althingi.is/lagas/nuna/2018090.html>
- May, S. og Sleeter, C. (2010). Critical multiculturalism: Theory and praxis. Í S. May og C. Sleeter (ritstjórar), *Critical multiculturalism: Theory and praxis* (bls. 1–16). Taylor & Francis.
- Menntamálastofnun. (e.d.). *Aðalnámskrá grunnskóla*. <https://adalnamskra.is/adalnamskra-grunnskola>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2020). *Leiðarvísir um stuðning við móðurmál og virkt fjöltyngi í skóla- og frístundastarfi*. <https://www.stjornarradid.is/gogn/rit-og-skyrslur/stakt-rit/2020/10/26/Leiðarvísir-um-stuðning-vid-modurmál-og-virkt-fjöltyngi-i-skóla-og-frístundastarfi/>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2021). *Auglýsing nr. 1238/2021 um breytingu á aðalnámskrá grunnskóla*. <https://www.stjornartidindi.is/Advert.aspx?RecordID=a5799517-7d75-4347-9b8b-e6ea56b31068>
- Mensah, F. M. (2021). Culturally relevant and culturally responsive: Two theories of practice for science teaching. *Science and Children*, 58(4), 10–13. <https://www.nsta.org/science-and-children/science-and-children-marchapril-2021/culturally-relevant-and-culturally>
- Morrison, K. A., Robbins, H. H. og Rose, D. G. (2008). Operationalizing culturally relevant pedagogy: A synthesis of classroom-based research. *Equity & Excellence in Education*, 41(4), 433–452. <https://doi.org/10.1080/10665680802400006>
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities*. Teachers College Press.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory* (2. útgáfa). Palgrave Macmillan.
- Renata Emilsson Pesková. (2022). Kennsluáðferðir og nálganir í tungumálakennslu: Hvernig geta kennarar byggt á fjöltyngi nemenda? *Milli mála*, 14(1), 45–66. <https://doi.org/10.33112/millimala.14.1.3>
- Samuels, A. J. (2018). Exploring culturally responsive pedagogy: Teachers' perspectives on fostering equitable and inclusive classrooms. *SRATE Journal*, 27(1), 22–30. http://www.srate.org/JournalEditions/Volume27-1/Samuels_Manuscript.pdf
- Sharma, S. (2010). Critical multiculturalism and cultural and media studies. Í S. May og C. Sleeter (ritstjórar), *Critical multiculturalism: Theory and praxis* (bls. 113–123). Taylor & Francis.
- Slee, J. (2010). A systemic approach to culturally responsive assessment practices and evaluation. *Higher Education Quarterly*, 64(3), 246–260. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2010.00464.x>
- Smits, T. F. H. og Janssenswillen, P. (2020). Multicultural teacher education: A cross-case exploration of pre-service language teachers' approach to ethnic diversity. *International Journal of Qualitative Studies in Education*, 33(4), 421–445. <https://doi.org/10.1080/09518398.2019.1681536>
- Vavrus, M. (2010). Critical multiculturalism and higher education. Í S. May og C. Sleeter (ritstjórar), *Critical multiculturalism: Theory and praxis* (bls. 19–31). Taylor & Francis.
- Vervaeke, R., van Houtte, M. og Stevens, P. A. J. (2018). Multicultural teaching in Flemish secondary schools: The role of ethnic school composition, track, and teachers' ethnic prejudice. *Education and Urban Society*, 50(3), 274–299. <https://doi.org/10.1177/0013124517704290>
- Young, E. (2010). Challenges to conceptualizing and actualizing culturally relevant pedagogy: How viable is the theory in classroom practice? *Journal of Teacher Education*, 61(3), 248–260. <https://doi.org/10.1177/0022487109359775>
- Yu, E. (2022). The impact of culturally inclusive pedagogy on student achievement in a multicultural urban school setting. *Urban Education*, 57(1), 135–153. <https://doi.org/10.1177/0042085918804013>

