



Grein birt 31. desember 2011

Hildur Blöndal og Hanna Ragnarsdóttir

Menntun í alþjóðlegu samhengi Nemendur með alþjóðlega reynslu

Í greininni er fjallað um nemendur með alþjóðlega reynslu, menntunarlegar þarfir þeirra og menntun í alþjóðlegu samhengi. Markmiðið er að skilgreina helstu hugtök í ljósi fyrirbyggjandi skrifa fræðimanna, m.a. á sviði fjölmeningarfræða, gagnrýnna uppeldisfræða, hnattvæðingar og alþjóðlegra menntunarfræða. Tilgangurinn er að vekja athygli á reynslu þessa tiltekna hóps, sem er um margt fjölbreyttur en býr þrátt fyrir það yfir sameiginlegri færni sem er vert að gefa gaum í ljósi hnattvæðingarinnar og breyttra áherslna í nýrri aðalnámskrá grunnskóla.

Hanna Ragnarsdóttir er dósent við Uppeldis- og menntunarfræðideild á Menntavísindasviði Háskóla Íslands. Hildur Blöndal er doktorsnemi við sömu deild.

Education in an international context: Students with an international dimension in their lives

This paper defines and discusses what an international dimension in one's life entails for a student. What are the educational implications for students with this kind of background and how does it tie in with the broader discussion of international education? The aim is to define the issues in light of scholarly work in the fields of multicultural education, critical pedagogy, globalization studies and international education. The intention is to give voice to a group that is diverse, yet shares a common competence that in reference to globalization is worth exploring, especially on the basis of recent changes in the national curriculum for compulsory schools in Iceland.

Hanna Ragnarsdóttir is associate professor, and Hildur Blöndal is doctoral student, both at the Faculty of Pedagogy and Education, School of Education, University of Iceland.

Inngangur

Efni þessarar greinar byggist á þeim hugmyndafræðilega grunni sem liggur til grundvallar umræðu um einstaklinga sem búa yfir alþjóðlegri reynslu í lífi sínu. Reynt er að varpa ljósi á menntun í alþjóðlegu samhengi. Hluti umfjöllunarinnar felur í sér umræðu um styrkleika og færni þeirra sem hafa slíkan bakgrunn. Í framhaldi af því spyrjum við hvort ástæða sé til að alþjóðavæða námskrár og kennaranám á Íslandi. Viðfangsefnið hefur víða skírskotun og komið verður inn á fjölmarga ólíka þætti, svo sem menningarlegan margbreytileika og hvernig hann tengist umræðunni um hina alþjóðlegu reynslu. Einn þeirra þátta sem sérstaklega eru til umfjöllunar í þessari grein og skýrt hefur komið fram í fjölmörgum rannsóknum, þar á meðal rannsókn Hildar Blöndal (2009, 2010), er að einstaklingar sem hafa

reynslu af því að flytja á milli landa og hafa verið búsettir í fleiri en einu landi búa yfir einstakri færni – sem af fræðimönnum eins og t.d. Vertovec (2009) hefur verið skilgreind sem þverþjóðleg færni eða hæfni.

Walker (2006) og Korsgaard (2002, 2004) ítreka að það mikilvæga félagsmótunarverkefni, að læra að lifa saman og eiga samskipti, sé sannarlega ekki einskorðað við alþjóðlega skóla eða alþjóðlegt nám heldur sé þetta viðfangsefni allra skóla. Vissulega má læra af reynslu þeirra sem starfa í alþjóðlegu samhengi og nýta þá reynslu til að aðstoða og leiðbeina þeim sem starfa í almennum skólum við að glíma við þau stóru viðfangsefni sem fylgt hafa hnattvæðingunni. Nú dugar ekki lengur að hugsa bara um menntun í þröngu samhengi þjóðríkisins því alþjóðavæðingin nær nú líka inn í skólastofur á Íslandi, hvort sem okkur líkar betur eða verr og við því verður að bregðast. Markmiðið er að opna augu fólks og auka þekkingu, ekki síst kennara, á þessari merkilegu reynslu og stuðla þannig að því að tekinn verði útgangspunktur í nemendum, eða eins og Ólafur Páll Jónsson vill orða það: „Ef útgangspunktur okkar er börnin sjálf, þá kallar það á að við skoðum skólastarf með hagsmuni barnanna í huga“ (2011, bls. 155).

Þegar umfjöllunarefnið er alþjóðleg reynsla er mikilvægt að hafa í huga að einstaklingarnir og hóparnir sem í hlut eiga eru margir og ólíkir. Nægir að nefna nokkur dæmi, svo sem námsmenn, flóttamenn, sjálfboðaliða, trúboða, starfsmenn alþjóðastofnana, fyrirtækja og ríkisstjórna, ferðamenn og landnema (Carr, 2010). Sú staðreynd að hóparnir sem og einstaklingarnir sem þeim tilheyra eru jafn fjölbreyttir og raun ber vitni gerir viðfangsefnið og umræðurnar mun þarfari og mikilvægari.

Samfélag á tímamótum

Nútímasamfélög sem byggjast á lýðræðislegum grunni eru háð virkri þátttöku borgara sinna. Þetta er nátengt umræðum um borgaravitund og borgaralegar skyldur og er þessi þátttaka ekki síst mikilvæg vegna örra breytinga á okkar tímum. Mikilvægur eiginleiki við slíkar kringumstæður er hæfileikinn til að tileinka sér nýja þekkingu og aðlagast breyttum aðstæðum (Bauman, 2000). Tækifæri til virkrar þátttöku þurfa vissulega að vera fyrir hendi og það er eitt af þeim mikilvægu verkefnum sem skólar nútímans þurfa að sinna. Þeir þurfa að undirbúa og mennta einstaklinga til virkrar þátttöku og gera þeim ljós þau hlutverk og þær skyldur sem hún felur í sér.

Borgaravitund (dk. *medborgerskab*, e. *citizenship education*) er eitt þeirra hugtaka sem notað er yfir þá eiginleika sem rækta þarf og þroska með nemendum. En hvað felur það í sér? Í nýrri aðalnámskrá grunnskóla er hugtakið borgaravitund skilgreint sem „viðhorf og hæfni fólks til að vera virkir þátttakendur í lýðræðislegu samfélagi í samræmi við réttindi sín og skyldur“ (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 26). Greina má samhljóm á milli þessara orða og skrifa danska heimspekingsins Ove Korsgaard (2002, 2004). Þungamiðjan í þessari umræðu er að hans mati hvernig við lærum að búa saman í samfélagi sem er byggt á lýðræðislegum grunni og því líkir hann við lærdómsferli. Hann telur mikilvægt að missa ekki sjónar á því hvernig við ætlum að tryggja farsæla sambúð ólíkra einstaklinga í samfélaginu. Hann bendir á misræmi á milli ákvarðanatöku þings og stjórnvalda annars vegar, þegar veitt eru landvistarleyfi til lengri eða skemmri tíma og hins vegar þeim áherslum sem við sjáum í grunnskólanámi, þar sem nemendum er kennd nauðsynleg færni svo þeir geti talist nýtir þjóðfélagsþegnar. Þetta nám þarf að hans mati að skilgreina og útfæra betur og viðurkenna að hlutverk borgaranna breytast með tímanum í takt við aðrar breytingar, innan samfélagsins sem og utan þess. Það skiptir máli að borgararnir upplifi sig sem virka og mikilvæga þátttakendur en ekki sem raddlausan hóp á jaðri samfélagsins sem nær ekki athygli þeirra sem hafa ákvörðunarvaldið í samfélaginu.

Alþjóðleg reynsla nemenda

Við hvað er átt þegar talað er um alþjóðlega reynslu nemenda? Til að fyrirbyggja mis- skilning er mikilvægt að skilgreina hugtakið eins og því er beitt í þessari umræðu. Alþjóð- leg reynsla er hér skilgreind m.a. sem skólaganga í alþjóðlegan skóla eða skóla sem býður upp á alþjóðlegt nám (til dæmis alþjóðlegt stúdentspróf, alþjóðlegt nám í mennt- unarfræðum til BA- og MA-gráðu) auk reynslu af búsetu utan upprunalands (Hayden, 2006; Hicks og Holden, 2007; Rizvi, 2009; Suarez og Orozco, 2007; Walker, 2006).

George Walker (2006) skilgreinir þessa alþjóðlegu skírskotun í menntun og námi sem annað en breytingu á nafni skóla úr, til dæmis Hlíðaskóla, í Alþjóðlega skólann í Hlíða- hverfi. Það eitt og sér er ekki nóg, raunverulegar breytingar á innihaldi námsins þurfa að fylgja. Hann telur heldur ekki nóg að taka upp alþjóðlega námskrá, eins og *IB* (e. *inter- national baccalaureate program*) eða *IPC* (e. *international primary curriculum*) heldur skipti mestu að rækta með nemendum færni til að verða ábyrgir „þegnar“ (e. *citizens*) meðvitaðir um umhverfi sitt, samfélag og þá pólitísku vinda sem um þá leika. Þetta er sambærilegt við það sem Ove Korsgaard fjallar um í skrifum sínum um borgaravítund.

Aðrir eiginleikar sem er ekki síður mikilvægt að þroska með nemendum eru hugmyndir um samvinnu, réttlæti og innsæi, auk hugmynda um mikilvægi þess að leggja sitt af mörk- um til að tryggja frið í heiminum. Það er á þessum hugmyndafræðilega grunni sem elsti alþjóðlegi skólinn í heiminum var stofnaður árið 1924 í Genf í Sviss (Walker, 2009).

Walker heldur því fram að til að ná þessum markmiðum sé ákjósanlegast að tryggja nem- endum af ólíkum uppruna tækifæri til tengjast í gegnum leik og starf. Spyrja má hvort hið sama eigi ekki við um kennara? Svárið er jú. Þess vegna er mikilvægt að gæta að þessari alþjóðlegu tengingu, ekki bara í skólum almennt heldur líka í kennaramenntun. Ein fær leið er að hvetja kennaranema til þess að taka hluta af námi sínu utan heimalands síns eins og Mahon (2006) og fleiri hafa lagt áherslu á í sínum skrifum, eða bjóða upp á al- þjóðlegt nám í menntunarfræðum líkt og er gert á Menntavísindasviði Háskóla Íslands (Books, Ragnarsdóttir, Jónsson og Macdonald, 2011). Með slíku námi gefst einstakling- um með ólíkan bakgrunn og móðurmál tækifæri til að tvinna saman alþjóðlega reynslu sína eða áhuga og menntun í alþjóðlegu samhengi. Orð eins nemanda úr rannsókn Books o.fl. (2011) á alþjóðlega náminu við Háskóla Íslands er lýsandi fyrir þær áherslur námsins að allir, nemendur og kennarar, hafi eitthvað mikilvægt fram að færa: „Each person is the source of knowledge and information. Studies are not about just reading a book, but learning from each other, teachers, and students“ (bls. 131). Cushner og Mahon (2002) hafa í rannsóknnum sínum bent á jákvæð áhrif af þátttöku kennaranema í skiptinámi (e. *student exchange programs*) þar sem þeir verja hluta námstímans í öðru landi. Slíkt virðist styrkja þvermenningarlega færni nemanna sem síðan leiðir af sér varan- lega breytingu á kennsluháttum þeirra.

Reynslan sem fylgir því að flytja á milli landa og þurfa að aðlagast nýjum aðstæðum, kynnast og vinna með fólki af ólíkum uppruna leiðir til þess að kennaranemarnir eru betur í stakk búnir til að eiga farsælt þvermenningarlegt samstarf (Cushner og Mahon, 2002). Þeir skilja líka betur hin flóknu en mikilvægu tengsl milli menningar og tungumáls og geta síðan yfirfært þessa þekkingu í starfi sínu sem kennarar.

Með tilvísun í nýja aðalnámskrá grunnskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011) verður að gera ráð fyrir að breytinga sé þörf á inntaki námsins að einhverju leyti til að mæta breyttum áherslum og þannig undirbúa nýja kennara fyrir þann menningarlega margbreytilega skóla sem bíður þeirra á vettvangi. Það er ekki síður mikilvægt að tryggja fjölbreytileika innan kennarahópsins þannig að hann endurspegli veruleika skólastofunn-

ar. Hlúa þarf að kennaranemum sem hafa annað móðurmál en íslensku eða hafa reynslu af ólíkri menningu og búsetu utan Íslands.

Rannsókn meðal kennaranema af erlendum uppruna á Íslandi hefur leitt í ljós að þeir upplifa jaðarstöðu, að framlag þeirra til sameiginlegra verkefna er ekki metið að verðleikum og að þeir vantroysta sér til að stunda hefðbundna bekkjarkennslu af ótta við að gera málfarsvillur (Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal, 2007). Nú þegar sjáum við mikla aukningu í fjölda starfsmanna af erlendum uppruna bæði í leik- og grunnskólum hér á landi (sjá t.d. Björk Helle Lassen, 2010; Hanna Ragnarsdóttir, 2010a, 2010b; Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal, 2010, 2011) og því er mikilvægt að huga að þeim áskorunum og úrlausnarefnum sem við blasa.

Til að öðlast betri þekkingu á því hvaða áhrif það hefur á skólastarfið og stjórnunarhætti þegar samsetningin í starfsmannahópnum breytist þá hafa rannsóknir á þessu sviði ótvírátt gildi og geta verið skólastjórnum ákveðinn vegvísir (Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal, 2011).

Sú hugsun og þær áherslur sem hér var lýst heyra til umræðum um breyttar áherslur í menntamálum og ríma við skrif eftir fjölda fræðimanna sem hafa fjallað um menntun á 21. öldinni (Darling-Hammond, 2006; Dolby og Rizvi, 2008; Hayden, 2006; Rizvi, 2009; Spariosu, 2004; Vertovec, 2009). Sjá má alþjóðlegar áherslur í skrifum flestra ef ekki allra þessara fræðimanna. Spariosu bendir á að „samningaumleitani“ á milli hins alþjóðlega (e. *global*) og hins staðbundna (e. *local*) geti vissulega leitt til átaka en þau séu í raun bara af hinu góða. Átökin leiði til umræðu um það sem skiptir máli. Gagnkvæm virðing og vilji til að leita lausna með friðsömum hætti geti leitt til þess að hægt sé finna samannlegan grundvöll þar sem allir eiga sinn stað (Spariosu, 2004).

Um leið og horft er inn á við og hlúð að því sem gerir okkur einstök sem Íslendinga er ekki síður mikilvægt að horfa út á við. Þessi umræða er ekki ný af nálíni. Hannes Hafstein sá ekki ástæðu til að Alþingi veitti Guðmundi Finnbogasyni styrk við upphaf síðustu aldar til að kynna sér skólamál í öðrum löndum. Honum fannst nær að nota lægri upphæð í að skoða þau mál á Íslandi (Jörgen Pind, 2006). Það er ekki þar með sagt að við þurfum alltaf að fara yfir lækinn til að sækja vatnið en við megum ekki láta *Akureyrarheilkenið* ná yfirhöndinni og trúa því að hið illa komi að utan, svo vísað sé í einstaka myndlistarsýningu Þorvaldar Þorsteinssonar *Börnin eru best á Akureyri* sem var í Gallerí Gersemi árið 2002.

En hvernig getum við unnið okkur út úr þeim kotungshætti (Ólafur Páll Jónsson, 2008) sem slíkt hugarfar endurspeglar? Ein fær leið er að hvetja nema og ekki síst kennaranema til að taka hluta af námi sínu utan heimalands eins og Mahon (2006) og fleiri hafa lagt áherslu á, bjóða upp á alþjóðlegt nám og námskeið í menntunarfræðum (Books o.fl., 2011). Í gegnum slíkt nám gefst einstaklingum með ólíkan bakgrunn og móðurmál m.a. tækifæri til að tvinna saman alþjóðlega reynslu sína eða áhuga og menntun í alþjóðlegu samhengi. Almenn umræða um menningarlegan margbreytileika, þar sem vísað er til hugtaksins í sinni víðustu mynd, getur veitt þeim sem hafa ekki persónulega reynslu af slíkum margbreytileika nýja sýn. Fötlun, kynhneigð, tungumál, menning, trúarbrögð, trúleysi, þjóðfélagsstaða, lífsviðhorf og uppruni eru meðal þeirra fjölmörgu viðfangsefna sem glímt er við og með fyrirlestum og verkefnum af ýmsu tagi er hægt að gefa nemendum tækifæri til að setja sig í spor annarra. Eða eins og segir í bæn Sioux-indíána: „oh great spirit, keep me from ever judging a man until I have walked in his moccasins“ (PBS, 1985).

Í kjölfar hnattvæðingarinnar og hnattræns hreyfanleika, sem vikið verður nánar að síðar, koma nýjar áskoranir fram, ekki síst fyrir unga fólknið okkar (Süssmuth, 2007). Suárez-Orozco, Suárez-Orozco og Qin-Hillard (2004) hafa bent á að hnattvæðingin hafi ekki að-

eins áhrif á sjálfsmynd þeirra sem flytja á milli staða heldur líka á þá sem verða eftir. Veruleiki beggja breytist, fólk fer í burtu og nýir koma í staðinn. Í kjölfar slíkra samfélagsbreytinga er mikilvægt að skólinn styðji við bakið á nemendum, hjálpi þeim að skilja breytingarnar og þann alþjóðlega veruleika sem þau búa við og draga þannig úr hræðslu og fordómum gagnvart margbreytileikanum (Süssmuth, 2007). Í ljósi þessa er mikilvægt að huga að áherslum í kennaranámi á Íslandi líkt og m.a. má sjá í skrifum Darling-Hammond (2006), því það hefur ekki aðeins þýðingu fyrir einstaklinginn heldur fyrir samfélagið í heild. Ef rýnt er í tölur frá Hagstofu Íslands kemur í ljós að Ísland er ekki eins einsleitt og það var fyrir t.d. fimmtán árum.

Erlendir ríkisborgarar eru nú 6,6% af heildarmannfjölda (Hagstofan, 2011a) en vert er að hafa í huga að sú tala segir aðeins lítinn hluta sannleikans um margbreytilegan menningarbakgrunn fólks sem er til staðar á Íslandi í dag. Það er því áhugavert að skoða tölurnar í *Töflu 1*.

Tafla 1 – Mannfjöldi eftir uppruna, kyni, aldri og ríkisfangi 2011.						
Aldur	Enginn erlendur bakgrunnur	Fædd/ur erlendis, íslenskur bakgrunnur	Inn-flytjandi	Önnur kynslóð inn-flytjenda	Fædd/ur á Íslandi: annað foreldri erlent	Fædd/ur erlendis: annað foreldri erlent
6 ára	3.477	176	143	113	354	94
7 ára	3.388	161	121	105	339	101
8 ára	3.274	158	110	93	352	94
9 ára	3.430	145	147	72	306	98
10 ára	3.610	144	169	52	329	116
11 ára	3.502	137	160	47	267	105
12 ára	3.616	156	151	26	270	95
13 ára	3.610	164	166	27	239	139
14 ára	3.805	141	169	15	248	127
15 ára	3.769	138	181	18	213	104
16 ára	3.936	144	190	13	222	111

Í *Töflu 1* sjáum við nemendur á skólaskyldualdri á Íslandi árið 2011. Það er áhugavert að rýna í þessar tölur og sjá til dæmis að í hópi 6 ára barna eru 176 fædd erlendis af íslenskum foreldrum en 354 eru fædd hér á landi en eiga erlent foreldri. Þó að þessar tölur séu langt frá því að vera tæmandi upplýsingar um þann margbreytileika sem býr í hópi barna á skólaskyldualdri á Íslandi árið 2011 getur verið gagnlegt að hafa þær til hliðsjónar. Hlutfall þeirra sem hafa alþjóðlegan bakgrunn fer samkvæmt þessum tölum vaxandi, er tæp 12% í elsta hópnum en orðinn rúm 16% í hópi sex ára barna.

Nú er tíminn til að bregðast við og fara hugsa fyrir því með ápreifanlegum hætti hvernig menntun 21. aldarinnar á að vera. Linda Darling-Hammond, sem nýlega heimsótti Ísland og flutti hér áhugaverðan fyrirlestur, hefur í skrifum sínum lengi bent á nauðsyn þess að skýr grein sé gerð fyrir áherslum í kennaranámi og hvernig þær samræmast menntunarkröfum nútíðar sem og framtíðar. Því til stuðnings bendir hún á þær augljósu breytingar sem orðið hafa á almennri menntun, frá þeim tíma þegar aðeins útvildir gátu gengið menntavegin til dagsins í dag þar sem lögum samkvæmt ber að tryggja öllum lágmarks menntun (2006). Um leið og fleirum hefur verið gefið tækifæri til aukinnar menntunar hefur margbreytileiki hópsins líka aukist (Darling-Hammond, 2006; Nieto, 2010; Sleeter, 2002) og inn í þá umræðu fléttast hugmyndafræði fjölmenningarlegrar menntunar.

Fjölmenningarleg menntun – þverþjóðleg hæfni

Fjölmenningarleg menntun sem hér er skilgreind í samræmi við hugmyndafræði James A. Banks (2010) er víðtækt ferli sem nær til allra þátta skólastarfsins en er ekki sérstakt fag. Hugmyndafræði fjölmenningarlegrar menntunar hafnar hugmyndum um einsleitni (Nieto, 2000) en lítur á fjölbreytileikann sem nýjan útgangspunkt (Rizvi, 2010). Um er að ræða hugmyndafræði sem felur í sér sterka kröfu um gagngera endurskoðun á menntastefnu og miðar að því að allir nemendur hafi jafnan rétt til menntunar (Banks, 2010), sbr. ákvæði sem við sjáum skýrt í greinum 28, 29 og 30 í Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna (e. *UN General Assembly*, 1989). Hugmyndafræði fjölmenningarlegrar menntunar hvetur enn fremur til þess að rækta með nemendum gagnrýna og skapandi hugsun (Sleeter, 2002), stef sem eru áberandi í nýrri aðalnámskrá grunnskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011).

Það gefur tilefni til bjartsýni að sú nýja menntastefna sem boðuð er í nýrri aðalnámskrá grunnskóla felur í sér áherslur sem samrýmast um margt þeim áherslum sem við sjáum í skrifum fjölmargra fræðimanna og rannsakenda á sviði fjölmenningarlegrar menntunnar (Banks, 2010; Gay, 2000; Hanna Ragnarsdóttir, 2008, 2010a, 2010b; Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal, 2007, 2010; Ladson-Billings, 1994, 2002; Nieto, 2010) og alþjóðlegrar menntunar og millilandaflutninga (Dolby og Rizvi, 2008; Hayden, 2006; Hildur Blöndal, 2009, 2010; Rizvi, 2009; Vertovec, 2009).

Fjallað er sérstaklega um hæfni til að axla þá ábyrgð sem því fylgir að búa í lýðræðisþjóðfélagi í nýju námskránni. Menntun í flóknu nútímasamfélagi lýtur að því að styðja nemendur til sjálfsskilnings (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011, bls. 17) og búa þá undir þau margvíslegu verkefni sem bíða þeirra. Hjálpa þeim að skilja það samfélag sem þeir búa í og samspil þess við náttúruna og flókin heim hugmynda. Nemendum er nauðsynlegt að vita til hvers er ætlast af þeim og fá til þess viðeigandi leiðsögn og þjálfun. Það er ekki síður mikilvægt að nemendur þroski með sér sjálfstæði til að vera færir um að afla sér þekkingar og upplýsinga með gagnrýnu hugarfari og geti síðan beitt þessari nýju þekkingu með ábyrgum hætti (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2011). Í umræðum sínum um hnattvæðinguna og þá færni sem nauðsynleg er til að njóta velgengni í breyttum heimi ræðir Bauman (1998) um þessa sömu hæfileika, að geta tileinkað sér nýja þekkingu og nýtt sér hana til framdráttar.

Í nútímasamfélagi þar sem tekinn er útgangspunktur í margbreytileikanum, líkt og Rizvi (2010) vill gera, verður að huga að samskiptafærni. Milton Bennett (1993) fjallar á áhuga-verðan hátt um þann eiginleika sem einstaklingar geta þróað með sér og eykur færni þeirra til að eiga samskipti þvert á ólíka menningu (e. intercultural sensitivity). Hann minnir okkur á að þetta sé ekki færni sem einstaklingar fæðast með, heldur þroskastig sem einstaklingurinn verður að fara í gegnum til að öðlast. Þetta er ekki ósvipað þeim þroskastigum sem við sjáum í kenningu Piaget (1971, Friðrik H. Jónsson, 1990; Piaget og Inhelder, 1973). Þessi færni sem Bennett talar um felur m.a. í sér eiginleika sem verða

sífelld mikilvægari í breyttum heimi. Þessir eiginleikar fela í sér dýpri skilning á þeim veruleika sem við búum við, hæfileika til að skilja að heimurinn er ekki svartur eða hvítur, heldur flókið og fjölbreytt fyrirbæri sem ekki er hægt að alhæfa um. Það sem ræður hins vegar afstöðu einstaklingsins er sá veruleiki sem hann er vaxinn úr (Bennett, 1993): Nærumhverfi, uppeldi, menntun og lífsreynsla. Kjarninn í þessari þvermenningarlegu næmni er persónulegur þroski sem er mjög einstaklingsbundinn. Það er líka mikilvægt að hafa í huga að menningarmunur getur haft veruleg áhrif á heimsmynd og viðhorf einstaklingsins (bls. 22).

Hildur Blöndal vann eigindlega viðtalsrannsókn 2007–2008 um reynslu íslenskra ungmenna af búsetu og skólagöngu erlendis, með þátttöku fimm fjölskyldna (2010). Sú rannsókn leiddi meðal annars í ljós að skólasamfélagið býr yfir takmarkaðri þekkingu á reynslu nemenda með slíkan bakgrunn. Hefur þessi skortur á upplýsingum meðal annars leitt til þessa að þeir fá oft ekki notið hæfileika sinna til fulls. Hugmyndafræðilegur grunnur rannsóknarinnar er að mestu sóttur í gagnrýnar kenningar (e. *critical theory*) og gagnrýna uppeldisfræði (e. *critical pedagogy*). Kjarni þeirrar hugmyndafræði felst í óskinni um breytingar á menntakerfinu til að tryggja jöfnuð og réttlæti. Mikilvægt er að tryggja öllum tækifæri til náms um leið og kynþáttur, stéttarstaða, trúarbrögð, kyn og menning einstaklingsins er höfð að leiðarljósi (Freire, 1999; Kincheloe, 2008; Nieto, 2010).

Niðurstöður rannsóknar Hildar (2010) leiddu í ljós þessi meginþemu: Eiginleikar og viðhorf, tengsl við Ísland og önnur lönd, tungumál, aðlögun og móttökur, vinátta og sorg, skólaganga og menntun, fjölskylda og lífsstíll. Vert er að minnast á þá staðreynd að móttökurnar voru ekki í samræmi við væntingar foreldranna þegar börnin hófu skólagöngu á Íslandi. Þeim fannst skorta skilning á bakgrunni barna sinna og fannst þau ekki fá aðstoð við hæfi, né notið hæfileika sinna til fulls. Eiginleikar og viðhorf er einnig áhuga-vert þema sem gera má að umtalsefni. Víðsýni og umburðarlyndi krakkanna sem tóku þátt í rannsókninni komu sterkt fram. Auk þess voru þau bæði meðvituð um umheiminn og alþjóðlega þenkjandi sem er skýrt dæmi um þvermenningarlega færni þeirra. Bæði foreldrarir og krakkarnir sjálfir telja þessa eiginleika helstu styrkleika þeirra (Hildur Blöndal, 2009, 2010).

Fjölmargar rannsóknir hafa bent á þau neikvæðu áhrif sem skilningsleysi kennara á menningarlegum margbreytileika nemenda hafa og vanhæfni þeirra til að skapa námsumhverfi við hæfi (Darling-Hammond, 2006; Gay, 2000; Gibson, 2004; Ladson-Billings, 1994, 2002; Mahon, 2006; Nieto, 2010). Kennari sem ekki áttar sig á áhrifum bakgrunns nemenda á lærdómsferlið getur ekki verið í stakk búinn til að mæta nemandanum þar sem hann er staddur og því ekki hlúð að styrkleikum og brugðist við veikleikum. Líkur eru á að slíkur kennari taki útgangspunkt í svokölluðu hallalíkani (e. *deficiency model*) og sé uppteknari af því sem nemandann skortir en því sem hann hefur fram að færa (Ladson-Billings, 1994, 2002; Nieto, 2010).

Ef litið er til Bandaríkjanna má sjá að einsleitni og skortur á undirbúningi eru í forgrunni í umræðu um skóla margbreytileikans. 80% kennara í almennum skólum (e. *public schools*) þar eru hvítar millistéttarkonur af evrópskum uppruna, sem alist hafa upp í út-hverfum eða dreifbýli og eiga það sameiginlegt að hafa hvorki þekkingu né persónulega reynslu af menningarlegum margbreytileika (FERENCE og Bell, 2004; Gibson, 2004). Sonia Nieto (2010) lýsir einnig áhyggjum sínum af þeirri staðreynd að á meðan margbreytileiki eykst í hópi nemenda verði kennararnir sífelld einsleitnari.

Frumskilyrði þess að kennarar séu færir um að skapa aðstæður sem taka mið af margbreytileika skólastofunnar er að þeir búi yfir því sem Bennett (1993) kallar menningarnæmi (e. *intercultural sensitivity*) eða þverþjóðlegri hæfni (e. *transcultural competence*) eins og Vertovec (2009) kys að kalla hæfileika einstaklinga til að eiga gagnleg og upp-

byggileg samskipti þvert á ólíka menningu. Rannsókn Koehn og Rosenau (2002) skilgreinir ítarlega þessa þverþjóðlegu hæfni sem Vertovec fjallar um. Í rannsókninni er komið inn á ólíka þætti sem eru undirstaða þessara hæfileika. Þeir fela m.a. í sér tiltekna þekkingu, færni og viðhorf. Í stuttu máli skipta Koehn og Rosenau þessum þáttum í fimm hluta.

Sá fyrsti er hæfni til að ígrunda/greina (e. *analytic competence*), sem felur í sér skilning á grundvallarviðhorfum, gildum og þversögnum samfélaga, menningar og pólitíkur. Sá sem býr yfir þessum hæfileika getur enn fremur yfirfært þekkingu í nýtt samhengi og aðstæður og getur lagt mat á flókin menningarfyribæri og skilið áhrif þeirra á viðhorf og ákvarðanatöku. Viðkomandi býr yfir sjálfskilningi og hefur hæfileika til að læra af fyrri velgengni og mistökum.

Tilfinningaleg færni (e. *emotional competence*) felur í sér hvata og færni til að taka á móti mismunandi lífsreynslu og menningaráhrifum. Einnig hæfileika til að sýna raunverulegan áhuga á og viðhalda virðingu fyrir ólíkum viðmiðum, gildum, hefðum, reynslu og áskorunum. Það felur í sér að vera fær um að sýna menningarlega viðeigandi hluttekningu og skilning á að einstaklingur getur búið yfir og haft fullt vald á fleiri en einni sjálfmynd (e. *multiple identities*). Og að geta skilið hin mörgu og oft flóknu menningarbundnu hlutverk ólíkra einstaklinga sem tengjast t.d. kyni, stétt, þjóðerni, atvinnu og trúarbrögðum svo nokkur séu nefnd.

Sköpunarhæfileiki (e. *creative/imaginative*) er eiginleiki til að spá fyrir um samverkandi þætti sem leitt geta til úrlausnar á flóknum viðfangsefnum sem eiga rætur að rekja til menningarlegs margbreytileika. Hæfileiki til að vinna í samstarfi við aðra að því að auka þá þekkingu sem fyrir liggur og bæta við nýjum þáttum sem byggja á þvermenningarlegum grunni. Auk þess færni til að sækja innblástur í menningarlegan margbreytileika og að sjá fyrir hagkvæma valmöguleika sem eru ásættanlegir fyrir alla sem hlut eiga að máli.

Samskiptahæfni (e. *behavioral competence/communicative facility*) felur í sér tungumála-færni í öðrum tungumálum en móðurmáli og hæfileika til að túlka/þýða og nýta sér þjónustu túlka. Hæfni til að greina og nema menningarlega margbreytileg skilaboð og geta jafnframt beitt óyrstum skilaboðum og vísbendingum með viðeigandi hætti. Hæfileika til þátttöku í merkingarbærum samræðum og að hafa milligöngu um gagnkvæma miðlun. Færni til að forðast og/eða leiða til farsælla lykta misskilning sem rekja má til ólíkrar menningar.

Hagnýtir eiginleikar (e. *functional adroitness*) lúta að því að kunna að hegða sér með menningarlega viðeigandi hætti. Til dæmis að geta leitt tiltekin verkefni til lykta og geta í því samhengi átt uppbyggileg og gefandi samskipti við annað fólk þrátt fyrir ólíka menningu. Þessi hæfileiki að mynda sterk og merkingarbær tengsl við einstaklinga með annan menningarbakgrunn er einn mikilvægasti þátturinn í því að þróa og þroska með sér þverþjóðlega færni (Koehn og Rosenau, 2002).

Skorti kennara trú á getu nemanda af erlendum uppruna getur það haft afar neikvæðar afleiðingar í för með sér og er í raun svik við hann (Niето, 2010). Svipaðar áherslur sjáum við í skrifum Genevu Gay (2000) og Gloríu Ladson-Billings (2002). Sú síðarnefnda fjallar t.d. um þrjá meginþræði þess sem hún kallar menningarlega viðeigandi menntun (e. *culturally relevant teaching*). Í fyrsta lagi nefnir hún afburðamenntun sem tekur útgangspunkt í getu, í öðru lagi menningarlega færni sem felur í sér þekkingu og virðingu fyrir menningarlegum bakgrunni og veruleika nemenda og í þriðja lagi gagnrýna meðvitund (e. *critical consciousness*) um það misrétti sem er inngróið í formgerð samfélagsins og ríkjandi skólamenningu. Hér spilar reynsla kennaranna sjálfra líka inn í. Hafa þeir reynt á eigin skinni að flytja á milli landa, læra nýtt tungumál eða hafa þeir þurft að aðlagast

menningu sem er gjörólík þeirra eigin? Freeman (2002) hefur meðal annarra gert reynslu kennara að umtalsefni í sínum skrifum og fjallar um hana sem duldan eða ósýnilegan áhrifavald á starfskenningu kennara.

Hnattrænn hreyfanleiki

Líkt og fjöldi fræðimanna hefur áður bent á eru fólksflutningar á milli landa ekki nýir af nálinni þó svo að margir tengi þennan hreyfanleika fólks, fjármagns, tækninýjunga og hugmynda við hnattvæðinguna (Bauman, 1998; Giddens, 2003; Rizvi, 2010, Vertovec, 2009).

Rizvi og Lindgard (2010) skilgreina hnattvæðinguna sem fyrirbæri lauslega tengdra hugmynda sem er ætlað að varpa ljósi á nýja tegund stjórnskipulags. Hér er átt við bæði pólitíska sem og efnahagslega tengingu á milli ólíkra landa. Því hefur verið haldið fram að hreyfanleikann sem við tengjum hnattvæðingunni megi rekja allt aftur til upphafs mannsins á jörðinni eða frá þeim tíma er fornmennirnir tóku að yfirgefa sigdalinn mikla (e. *Great Rift Valley*) í Austur-Afríku (Carr, 2010). Staða mála í dag er hins vegar sú að aldrei fyrr í sögunni hafa fleiri einstaklingar verið á ferðinni (Carr, 2010; Rizvi, 2009).

Ástæður og aðstæður þeirra sem standa í þessum flutningum spannar allt litrófið. Allt frá þeim sem í krafti hæfileika eða ríkidæmis geta valið sér eftirsóknarverða staði til að búa á, til þeirra sem allra minnst mega sín og eiga einskis annars úrkostar en að leggja upp í erfiða ferð án fyrirséðs endis. Nærtækt dæmi eru þeir fjölmörgu sem hafa mátt flýja hungursneyð, þurrka og uppskerubrest í Austur-Afríku á þessu ári. Í tölum frá Flóttamannastofnun Sameinuðu þjóðanna (UNHCR, 2011) voru 910.000 Sómalir skráðir flóttamenn í nágrannalöndunum Kenía, Díbútí, Jemen og Eþíópíu. Þetta eru óhugnanlegar tölur en um leið þörf áminning um hversu flókinn og margslungin umræðan um hnattrænan hreyfanleika er.

Líkt og vikið var að í inngangi er mikilvægt að hafa í huga þann margbreytileika sem er til staðar innan þess hóps sem hér hefur verið til umfjöllunar. Trúboðar, ferðamenn og landnemar, flóttamenn, sjálfbóðaliðar, starfsmenn alþjóðastofnana, fyrirtækja og ríkisstjórna, ferðamenn og landnemar eru afar fjölbreyttur hópur sem þó á margt sameiginlegt (Carr, 2010), t.d. fjölbreytta og margslungna alþjóðlega reynslu.

Lokaorð

Í þessari grein höfum við reynt að skilgreina hvað alþjóðleg reynsla nemenda felur í sér og hvernig sú umræða hefur víðari skírskotun til fjölmenningsfræða, alþjóðlegrar menntunar og hnattvæðingar. Við höfum sér í lagi beint sjónum okkar að skilgreindum færniþáttum sem einstaklingar með slíkan bakgrunn búa yfir. Inn í umræðuna fléttast síðan vangaveltur um nýja aðalnámskrá grunnskóla og mikilvægi kennaramenntunar þegar horft er til menningarlega margbreytilegra hópa í samfélaginu.

Við stöndum að mati Süssmuth (2007) á tímamótum. Það er kominn tími til að ýta til hliðar eldri viðteknum viðhorfum til menntunar (e. *educational paradigms*) og stíga skrefið í átt að menntastefnu sem tekur mið af þeim hnattvædda veruleika sem við búum við. Niðurstaða okkar er að vissulega sé kominn tími til þess að stíga mikilvægt skref í átt að alþjóðlegri áherslum í menntamálum á Íslandi, hvort sem um er að ræða grunnskóla, framhaldsskóla eða háskóla, ekki síst í kennaramenntun. Námsefnið sem við berum á borð fyrir nemendur verður að endurspeglar veruleika nemenda og búa þá með sem bestum hætti undir framtíðina. Dewey (2000) benti réttilega á að námsefni er afurð ríkjandi menningar „sem gengur út frá því að framtíðin yrði nánast eins og fortíðin, og samt er það notað sem menntunarfóður í samfélagi þar sem breyting er regla en ekki undantekning“ (bls. 29). Í ljósi þessara vitneskju ber okkur þá ekki skylda til að bregðast við með viðeigandi hætti, með því að horfa til framtíðar?

Það er jákvæð þróun að sjá í nýju námskránni fyrir grunnskóla að fjölmörgum færniþáttum er gert hátt undir höfði. Slíkar áherslur gefa tilefni til aukinnar bjartsýni um að komið verði betur til móts við sífellt margbreytilegri hóp nemenda í íslenskum skólastofum og að kennaranemum verði í námi sínu tryggð nauðsynleg þjálfun og færni til að mæta breyttum áherslum og aðstæðum á vettvangi. Orð eru til alls fyrst!

Heimildir

Banks, J.A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. Í J. A. Banks og C. A. M. Banks (ritstjórar), *Multicultural education: Issues and perspectives* (7. útgáfa, bls. 3–30). Hoboken, NJ: Wiley.

Bauman, Z. (1998). *Globalization: The human consequences*. Cambridge: Polity Press.

Bauman, Z. (2000). *Liquid modernity*. Maden, Oxford: Blackwell.

Bennett, M. (1993). Towards ethnorelativism: A developmental model of intercultural sensitivity. Í M. Paige (ritstjóri), *Education for the intercultural experience* (bls. 21–73). Yarmouth: Intercultural Press.

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

Books, S.; Ragnarsdóttir, H.; Jónsson, Ó. og Macdonald, A. (2011). A university program with “the whole world as a focus”: An Icelandic response to globalization. *Innovative Higher Education*, 36, 125–139.

Carr, S. (2010). Introduction: The Psychology of Global Mobility. Í S. Carr (ritstjóri), *The Psychology of Global Mobility* (bls. 1–23). New York: Springer.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57(3). Sótt 16. september 2011 af <http://chalkboardproject.org/wp-content/uploads/2010/12/Constructing-21st-Century-Tchr-Ed.pdf>

Dewey, J. (2000) *Reynsla og menntun*. (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands.

Dolby, N. og Rizvi, F. (2008). Introduction: Youth, mobility and identity. Í N. Dolby og F. Rizvi (ritstjórar), *Youth moves: Identities and education in global perspective* (bls. 1–14). New York: Routledge.

Ference, R. A. og Bell, S. (2004). A cross-cultural immersion in the U.S.: Changing preservice teacher attitudes toward Latino ESOL students. *Equity and Excellence in Education*, 37, 343–350.

Freeman, D. (2002). The hidden side of the work: Teacher knowledge and learning to teach – review article. *Language Teaching*, 35, 1–13.

Freire, P. (1999). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.

Friðrik H. Jónsson. (1990). Eru þroskastig Piaget algild? *Sálfræðiritið – Tímarit sálfræðingafélags Íslands*, 1, 27–36.

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

Gibson, C. (2004). Multicultural pre-service education: Promising multicultural pre-service teacher education initiatives. *Radical Pedagogy*, 6(1), 36–42. Sótt 17. september 2011 af http://radicalpedagogy.icaap.org/content/issue6_1/gibson.html

Giddens, A. (2003). *Runaway world: How globalization is reshaping our lives*. New York: Routledge.

Hagstofan. (2011a). *Erlendir ríkisborgarar 1996–2011*. Sótt 3. október 2011 af <http://hagstofa.is/?PageID=2593&src=/temp/Dialog/varval.asp?ma=MAN04001%26ti=Erlendir+%EDkisborgarar+1950%2D2011++%26path=../Database/mannfjoldi/Rikisfang/%26lang=3%26units=fjoldi>

Hagstofan. (2011b). *Mannfjöldi eftir uppruna, kyni, aldri og ríkisfangi 1996–2011*. Sótt 3. október 2011 af <http://hagstofa.is/?PageID=2593&src=/temp/Dialog/varval.asp?-ma=MAN43000%26ti=Mannfj%F6ldi+eftir+uppruna%2C+kyni%2C+aldri+og+r%EDkisfangi+1996%2D2011++++++%26path=../Database/mannfjoldi/Uppruni/%26lang=3%26units=Fjoldi>

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

Hanna Ragnarsdóttir. (2010a). Fjölbreyttir kennarahópar og fjölbreyttir nemendahópar. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Sótt 25. september 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 25. september 2011 af <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/iet-toc.html>

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

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

Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal. (2011). Lýðræðisleg þátttaka kennara af erlendum uppruna í leik- og grunnskólum. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

Hayden, M. (2006). *Introduction to international education: International schools and their communities*. London: Sage.

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

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

Jørgen Pind. (2006). *Frá sál til sálar: Ævi og verk Guðmundar Finnbogasonar sálfræðings*. Reykavík: Hið Íslenska Bókmenntafélag.

Kincheloe, J. (2008). *Knowledge and critical pedagogy: An introduction*. Dordrecht, London: Springer.

Koehn, P. og Rosenau, J. (2002). Transnational competence in an emergent epoch. *International Studies Perspectives* 3, 105–127. Sótt 5. október 2011 af http://people.cas.sc.edu/coate/readings/koehn_and_rosenau.pdf

Korsgaard, O. (2002). Hvorfor master i medborgerskab? *Undervisningsministeriets tidsskrift Uddannelse nr. 8*. Sótt 19. september 2011 af <http://udd.uvm.dk/200208/udd200208-01.htm?menuid=4515>.

Korsgaard, O. (2004). *Medborgerskab som nøgle*. Sótt 15. september 2011 af http://www.respublica.dk/2004_artikler/medborgerskab.htm

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

Ladson-Billings, G. (2002). I ain't writin' nuttin': Permissions to fail and demands to succeed in urban classrooms. Í L. Delpit (ritstjóri), *Skin that we speak* (bls. 107–120). New York: The New Press.

Cushner, K. og Mahon, J. (2002). Overseas Student Teaching: Affecting Personal, Professional, and Global Competencies in an Age of Globalization. *Journal of Studies in International Education*, 6(1), 44–58. Sótt 5. október 2011 af <http://jsi.sagepub.com/content/6/1/44.full.pdf>

Mahon, J. (2006). Under the invisibility cloak? Teacher understanding of cultural difference. *Intercultural Education*, 17(4), 391–405.

Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2011). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið.

Nieto, S. (2000). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education*. New York: Longman.

Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (10 ára afmælisútgáfa). New York: Teaches College Press.

Ólafur Páll Jónsson. (2008). Víðsýni eða andlegur kotungsskapur? Menntun í samfélagi þjóða. *Málþing í Kennaraháskóla Íslands* 27. mars. Sótt 4. október 2011 af <http://www.utanrikisraduneyti.is/haskolafundarod/test/erindi/nr/4269>

Ólafur Páll Jónsson. (2011). *Lýðræði, réttlæti og menntun*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.

PBS. (1985). *A class divided: Transcript*. Frontline. Sótt 3. september 2011 af <http://www.pbs.org/wgbh/pages/frontline/shows/divided/etc/script.html>

Piaget, J. (1971). *Structuralism*. London: Routledge and Kegan Paul.

Piaget, J. og Inhelder, B. (1973). *The psychology of the child*. London: Routledge and Kegan Paul.

- Rizvi, F. (2009). Global mobility and the challenges of educational research and policy. Í T.S. Popkewitz og F. Rizvi (ritstjórar), *Globalization and the study of education* (bls. 268–289). Malden: Wiley-Blackwell.
- Rizvi, F. (2010) *Experiences of diversity within the context of an emergent transnationalism*. (Keynote at ECER 2010). Sótt 10. september 2011 af <http://www.eera.de/index.php?id=853>
- Rizvi, F. og Lingard, B. (2010). *Globalizing educational policy*. New York: Routledge.
- Sleeter, C. E. (2002). *Culture, difference and power*. New York: Teacher College Press.
- Spariosu, M. (2004). *Global intelligence and human development: Toward an ecology of global learning*. Cambridge: The MIT Press.
- Süssmuth, R. (2007). On the need for teaching intercultural skills. Challenges for education in a globalizing world. Í M. Suárez-Orozco (ritstjóri), *Learning in the global era: International perspectives on globalization and education* (bls. 195–212). Los Angeles, London: University of California.
- Suárez-Orozco, M.; Suárez-Orozco, C. og Qin-Hillard, D. (2004). Minding the global: Education, culture and globalization in the new millennium. Í M. Suárez-Orozco og D. Qin-Hillard (ritstjórar), *Globalization: Culture and education in the new millennium*. Berkeley, Los Angeles: University of California.
- UN General Assembly. (1989). *Convention on the rights of the child*. United Nations, Treaty Series, vol. 1577.
- UNHCR. (2011). *East & Horn of Africa update Somali displacement crisis at a glance*. Sótt 25. september 2011 af <http://www.unhcr.org/4e79d4e69.html>
- Vertovec, S. (2009). *Transnationalism*. New York: Routledge.
- Walker, G. (2006). *Educating the global citizen*. Suffolk: John Catt Educational.
- Þorvaldur Þorsteinsson. (2002). *Börnin eru best á Akureyri*. Gallerí Gersemi. Akureyri. Sótt 29. september 2011 af <http://www.umm.is/UMMIS/Listamenn/Listamadur/92>



Hildur Blöndal og Hanna Ragnarsdóttir. (2011).
Menntun í alþjóðlegu samhengi: Nemendur með alþjóðlega reynslu.
Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/alm/005.pdf>