



Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun

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

Menntavísindasvið Háskóli Íslands

Ritrynd grein birt 31. desember 2016

►► Yfirlit greina

Hanna Ragnarsdóttir, Friða Bjarney Jónsdóttir og Hildur Blöndal Sveinsdóttir

Fjölmennningarlegt leikskólastarf

Þátttaka, samskipti og umhyggja í þremur íslenskum leikskólum

► Um höfunda ► Efnisorð

Markmið greinarinnar er að fjalla um áherslur í leikskólastarfi þar sem vel hefur tekist að mæta þörfum barna og foreldra af erlendum uppruna. Greinin er byggð á rannsóknarniðurstöðum úr íslenskum leikskólahluta rannsóknarverkefnisins *Learning Spaces for Inclusion and Social Justice* (LSP). Fjallað verður um námsrými þar sem unnið er markvisst að því að virkja börn og foreldra af erlendum uppruna til þátttöku, en slíkt umhverfi er hvetjandi fyrir öll börn, óháð uppruna, tungumáli eða getu. Eins og fram kemur í inngangsgrein vísa námsrými í rannsóknarverkefninu til skólasamfélaga og annars námsumhverfis og starfsháttá sem geta eflt mjög þátttöku og árangur ungra innflytjenda (sjá inngangsgrein). Bæði kennarar og nemendur geta þróað margs konar námsrými sem taka til félagslegs umhverfis, neta og úrræða sem hvetja til lærdóms, þróa hann og hlúa að honum og styðja börn til virkrar þátttöku (Banks, 2010; Gee, 2004). Í greininni verður leitað svara við spurningunni: Með hvaða hætti skapa leikskólar námsrými fyrir fjölbreytta barnahópa og hvetja börn og foreldra til þátttöku? Í greininni er fjallað um ýmsa þætti skólastarfsins sem stuðla að virkri þátttöku allra barna, með sérstaka áherslu á börn af erlendum uppruna.

Hugmyndafræðilegur grunnur LSP-rannsóknarinnar (sjá inngangsgrein) er að mestu sóttur í smiðju fræðimanna á sviði fjölmennningarlegrar menntunar, gagnrýnnar uppeldisfræði og fjölmennningarhyggju (Banks, 2010; Brooker, 2002; Gay, 2010; May og Sleeter, 2010; Parekh, 2006). Auk þess er þessi grein byggð á kenningum um félags- og menningarlega sýn á máltöku og læsi fjöltyngdra barna (Chumak-Horbatsch, 2012; Cummins, 2004; García og Wei, 2014) sem og kenningum um siðfræði umhyggju (e. care) (Noddings, 1988, 2005a). Hugtökin *skólastarf án aðgreiningar* (e. inclusion) og *félagslegt réttlæti* (e. social justice) eru tvö af þeim lykilhugtökum sem gengið var út frá í rannsókninni (sjá inngangsgrein).

Gögnum var safnað frá hausti 2013 til vors 2014 með viðtölum við leikskólastjóra, leikskólakennara og annað lykilstarfsfólk og foreldra í þremur leikskólum á Íslandi. Einnig fóru fram vettvangsathuganir í skólunum þar sem m.a. voru teknar myndir og myndbönd. Við gagnagreiningu var beitt eigindlegum greiningaraðferðum, svo sem innihaldsgreiningu (e. content analysis), þemalyklun (e. coding) og stöðugum samanburði (e. constant comparison) á rannsóknargögnum.

Meginniðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að allir þáttökuskólarnir hafi forsendur til að þróa þroskandi og eflandi námsrými fyrir börn af erlendum uppruna. Skólarnir eru komnir mislangt í að þróa aðferðir og námsumhverfi þar sem leitast er við að virkja öll börn til þátttöku og mæta þörfum þeirra. Munur á skólunum virðist einkum felast í mismikilli þekkingu starfsfólks á starfsháttum með fjölbreyttum og fjöltyngdum barnahópum og að misvel sé hugað að því að yfirfæra þá þekkingu sem er til staðar til nýs starfsfólks. Þá komu fram skýrar vísbendingar um að þegar best lætur geti leikskólinn verið lykilli að virkri samfélagsþátttöku fjölskyldna af erlendum uppruna, nokkurs konar gátt inn í samfélagið.

Multicultural preschool practices: Participation, communication and care in three Icelandic preschools

► About the authors ► Key words

Linguistic and cultural diversity among preschool children and families in preschools in Iceland has been steadily growing over the past few years and today around 11% of all preschool children are plurilingual (Hagstofa Íslands [Iceland Statistics], 2016). In some preschools in Iceland the ratio of immigrant children reaches 50-80% (Skóla- og frístundasvið Reykjavíkurborgar [Reykjavik School and Recreational Centre], 2015). In this article we introduce and discuss findings from case studies in three Icelandic preschools that are part of the Nordic research project; *Learning Spaces for Inclusion and Social Justice: Success Stories from Immigrant Students and School Communities in Four Nordic Countries*. The aims of the research were: 1) to understand and learn from the experiences of immigrant students and children who have succeeded academically and socially; and 2) to explore and understand how social justice is implemented in equitable and successful diverse Nordic school contexts and other learning spaces. Research methods included interviews with principals, teachers and parents of immigrant backgrounds, as well as observations as supplementary data. Learning spaces refer to school communities as well as other learning environments and practices than schools which may be important or instrumental for the young immigrants' participation and success. In the project, students' success is defined as social as well as academic (Banks, 2010; Gee, 2004).

The research is grounded in theories of critical multicultural education and culturally responsive pedagogy (Banks, 2010; Nieto, 2010). The focus is also on education and care where cultural and linguistic diversity within the group of children and families is met with inclusive and empowering strategies (Banks, 2010; Brooker, 2002; Cummins, 2004; Noddings, 1988, 2008). Inclusion and social justice are two main concepts applied in the research project.

The aims of this article are to explore preschool practices where the needs of diverse groups of children and their parents are met and where socially just and inclusive learning spaces are developed.

The main research question is: How do preschools develop learning spaces for diverse groups of children and encourage children and their parents to participate? The article deals with different aspects of preschool practices which contribute to active participation of all children, with special emphasis on immigrant children.

Findings from our research reveal that the preschools participating in the research emphasize democracy, equality and diversity in their daily practices and communication. The three preschools are succeeding in creating communities where children and families feel welcome and included. Findings from interviews with teachers and principals in the preschools indicate that learning spaces are developed where the needs of all children are met and a myriad of educational practices and care is implemented to ensure a supportive educational and nurturing environment. Each of the preschools has developed practices based on principles of inclusion and social justice, while reflecting different school cultures and emphases.

Findings from interviews with parents of immigrant backgrounds reveal many examples of how the parents experience the preschools and how teachers and principals have managed to develop practices which support diversity and welcome all parents and children. Findings from observations indicate that many teachers in the preschools show care and culturally responsive pedagogy is implemented in communication with the children and parents. However, some challenges were observed in the preschools, including missed learning opportunities and lack of communication.

Inngangur

Námsumhverfi íslenskra leikskólubarna hefur tekið miklum breytingum á liðnum árum og er nú svo komið að 11% barna í íslenskum leikskólum eru tví- **eða fjöltyngd (Hagstofa Íslands, 2016)**. Þá eru dæmi um leikskóla, m.a. á höfuðborgarsvæðinu, þar sem hlutfall barna af erlendum uppruna er **á bilinu 50–80%** (Skóla- og frístundasvið Reykjavíkurborgar, 2015). Nám og þroski ungra barna á sér ekki stað í tómarúmi heldur í nánú samstarfi og samvinnu þeirra aðila sem næst börnunum standa, innan fjölskyldunnar, leikskólans og samfélagsins í heild (Brooker, 2002; Siraj-Blatchford, 2003). Ung börn hafa ríka þörf fyrir að finna sig velkomin og að þau séu fullgildir **þátttakendur í því samfélagi sem þau tilheyra hverju sinni**. Hið sama á við um fjölskyldur barnanna, ekki síst þær sem búa við annað móðurmál en er ríkjandi í leikskólanum (Brooker, 2002; Siraj-Blatchford, 2003). Markmið LSP-rannsóknarinnar var að skoða og læra af reynslu leikskóla sem hafa náð góðum árangri í að skapa náms- og leikrými sem mætir þörfum fjölbreyttra barnahópa. Í vali á skólum var byggt á hlutfalli barna af erlendum uppruna, matsskýrslum og álitum sérfræðinga og hafa allir leikskólarnir náð árangri í að skapa námsumhverfi sem einkennist af félagslegu réttlæti (sjá inngangsgrein). Markmið greinarinnar er að fjalla um áherslur í leikskólastarfi í þremur íslenskum leikskólum þar sem vel hefur tekist að mæta þörfum barna og foreldra af erlendum uppruna og hvetja þau til þátttöku.

Fræðilegur bakgrunnur

Hugmyndafræðilegur grunnur LSP-rannsóknarinnar (sjá inngangsgrein) er að mestu sóttur í smiðju fræðimanna á sviði fjölmennningarlegrar menntunar, gagnrýnnar uppeldisfræði og fjölmennningarhyggju (Banks, 2010; Brooker, 2002; Gay, 2010; May og Sleeter, 2010; Parekh, 2006). Auk þess er greinin byggð á kenningum um félags- og menningarlega sýn á máltöku og læsi fjöltyngdra barna (Chumak-Horbatsch, 2012; Cummins, 2004; García og Wei, 2014) og kenningum um siðfræði umhyggju (e. care) (Noddings, 1988, 2005a), en fjallað verður nánar um þær hér á eftir.

Í ljósi fyrrgreindrar hugmyndafræði og kenninga var skoðað hvernig kennarar og stjórnendur í leikskólunum þremur skapa námsrými jöfnuðar, valdeflingar og virkrar þátttöku, en það er talið grundvallaratriði í þróun fjölmennningarlegs skólustarfs (Banks, 2010; Nieto, 2010; Parekh, 2006). Með uppeldisfræði jöfnuðar (Banks, 2010) er komið til móts við fjölbreyttar þarfir einstaklinga og hópa með þeim stuðningi sem þörf er á hverju sinni. Með því að tryggja jöfnuð er skapaður möguleiki á því að draga úr eða koma í veg fyrir mismunun á milli einstaklinga og hópa (Banks, 2010; Nieto, 2010). Þeir sem berjast fyrir félagslegu réttlæti vilja skapa veröld sem er sanngjörn og réttlát fyrir alla, en ekki veröld þar sem allir fá það sama til að ná sömu markmiðum (Ryan og Rottmann, 2007).

Starfsaðferðir sem byggjast á gagnrýnni fjölmennningarhyggju beinast að stöðu minnihlutahópa í samfélaginu út frá gagnrýnu sjónarhorni á viðkomandi samfélög og menntakerfi þeirra. Með slíku sjónarhorni skapast tækifæri til að skoða hvaða þættir í þróun samfélagsins valda og viðhalda ójafnvægi í félagslegri stöðu barna og foreldra (Banks, 2010; May og Sleeter, 2010; Nieto, 2010; Parekh, 2006). Fyrri rannsóknir hafa sýnt fram á jaðarsetningu foreldra og barna af erlendum uppruna í skólum og bent hefur verið á að foreldra skorti tækifæri til virkrar þátttöku þegar kemur að menntun og velferð barna þeirra (Brooker, 2002; Hanna Ragnarsdóttir, 2008). Þá hefur nýleg íslensk rannsókn sýnt fram á jaðarsetningu barna af erlendum uppruna í leikskóla í viðfangsefnum sem tengjast samskiptum barna um barnamenningu og menningarläsi (Þórdís Þórðardóttir, 2012). Þrátt fyrir þetta er einnig að finna vísbendingar um að ákveðnum leikskólum hafi tekist að þróa leiðir til að vinna með fjölbreytta barna- og foreldrahópa í anda þeirrar hugmyndafræði sem lögð er áhersla á í kenningum um gagnrýna fjölmennningarhyggju og menntun (Alstad, 2013; Chumak-Horbatsch, 2012; Fríða B. Jónsdóttir, 2011).

Parekh (2006) hefur bent á að innan hvers samfélags þurfi að leita jafnvægis með virkri samræðu og þátttöku einstaklinga og hópa. Sams konar áskoranir blasa við skólum í fjölmennningarlegum samfélögum en Banks (2010) og Nieto (2010) segja að innan þeirra þurfi að mæta ójöfnuði á gagnrýnan hátt með því að tryggja valdeflingu, samræðu, jafnræði og félagslegt réttlæti þar sem raddir allra nemenda, foreldra og kennara fái að heyrast. Banks (2010) hefur bent á að til þess að þróa fjölmennningarlegt skólustarf þurfi að skoða alla þætti þess. Til glöggvunar hefur hann sett

fram fimm viðmið í skólastarfi sem nauðsynlegt er að huga að í þróun fjölmenningarlegrar menntunar. Þessir þættir lúta að inntaki náms, uppbyggingu nýrrar þekkingar, vörnum gegn fordómum og viðbrögðum við þeim, uppeldisfræði sem byggist á jöfnuði og skólastarfi sem miðar að valdeflingu. Á sama hátt hefur Nieto (2010) lagt áherslu á mikilvægi valdeflingar í þróun skólastarfs í fjölmenningarlegu samfélagi.

Hugtökin *skólastarf án aðgreiningar* (e. inclusion) og *félagslegt réttlæti* (e. social justice) eru tvö af þeim lykilhugtökum sem byggt var á í rannsókninni. Skólar sem starfa án aðgreiningar leitast við að innleiða og þróa aðferðir og kennsluhætti sem leiða af sér góðar framfarir allra barna í skólanum, bæði félagslegar og í námi. Með slíkum starfsháttum er lagður hornsteinn að þróun samfélags sem tryggir jafnræði allra þegna og samfélagslega þátttöku án aðgreiningar (Slee, 2011; UNESCO, 1994). Dæmi um þetta er þegar börnum gefst tækifæri til að byggja námið á fyrri reynslu sinni eða þekkingu, t.d. með því að virkja móðurmál sitt í náminu á fjölbreyttan hátt. Ef hugtakið skólastarf án aðgreiningar er skilgreint í sinni víðustu mynd felur það í sér þá sýn að öll börn búi við jöfnuð og hafi gott aðgengi að skólastarfinu. Í skólasamfélaginu er þá leitast við að byggja markvisst upp þekkingu og færni þeirra sem þar starfa, meðal annars með því að byggja á fjölbreytilegri reynslu, sýn og getu. Með skólastarfi án aðgreiningar er leitast við að vinna gegn ójafnræði og jaðarsetningu barna sem mögulega verður vart vegna ólíkrar félagslegrar stöðu, uppruna, trúar og getu þeirra eða foreldra þeirra. Með virku skólastarfi án aðgreiningar er lögð áhersla á að þróa leiðir til að tryggja aðkomu allra barna að daglegu starfi og lítið er svo á að sú þróun sé stöðugt í gangi og taki mið af þeim barnahópi sem er í skólanum hverju sinni (Booth, 2010). Banks (2010) og Gee (2004) hafa lýst því hvernig bæði kennarar og nemendur geta þróað margs konar námsrými sem taka til félagslegs umhverfis, neta og úrræða sem hvetja til lærdóms, þróa hann og hlúa að honum og styðja börn til virkrar þátttöku. Slík námsrými geta eftt mjög þátttöku og árangur ungra innflytjenda (sjá inngangsgrein). Jim Cummins (2004) hefur bent á nauðsyn þess að byggja upp félagslegt réttlæti í skólastarfi og rannsaka hvernig stefnumótun, viðhorf og væntingar skólasamfélagsins stýra því hverjir eru velkomnir og hverjir eru útilokaðir. Cummins fullyrðir að ef okkur á að takast að skapa námsrými þar sem haft er að leiðarljósi að mæta þörfum barna með fjölbreytta menningu og tungumál þurfi að skoða hvernig hægt sé að innleiða jöfn tækifæri og skólastarf án aðgreiningar með markvissri samræðu og samstarfi við foreldra.

Fjöl margar rannsóknir fræðimanna sýna fram á mikilvægi þess að stuðla að virku samstarfi við foreldra enda hafa þeir mikil áhrif á málproska barna sinna, möguleika til að ná tökum á móðurmálinu og árangur í námi síðar meir. Þetta á ekki síst við þau börn sem búa við annað móðurmál á heimilinu en talað er í leikskólanum (Birna Arnbjörnsdóttir, 2008; Brooker, 2002; Chumak-Horbatsch, 2012; Cummins, 2004; Hrafnhildur Ragnarsdóttir, 2015; Nanna Kristín Christiansen, 2011). Foreldrar hafa yfirleitt mikinn metnað fyrir hönd barna sinna og telja mikilvægt að þau nái bæði tökum á nýja málinu og haldi áfram að tala móðurmálið (Chumak-Horbatsch, 2012; Mosty, 2013). Eitt af því sem ræður miklu um möguleika barna til að ná félagslegum og námslegum árangri er kunnátta þeirra í tungumáli skólans og staða í móðurmáli (Banks, 2010; Birna Arnbjörnsdóttir, 2010; Cummins, 2004; Elín Þóll Þórðardóttir, 2007; Neaum, 2012). Þá getur viðhorf skólasamfélagsins, þ.e. stjórnenda, kennara og annars starfsfólks, til móðurmáls barna og skilningur á mikilvægi þess haft mikil áhrif í þá átt að hvetja þau eða letja til náms (García og Wei, 2014). Allt hefur þetta áhrif á þróun sjálfsmyndar en Cummins og félagar hafa í rannsóknum sínum bent á hvernig megi ögra þeim valdalögmálum sem gilda í skólum með fjölbreyttum hópi tví- og fjöltyngdra barna þannig að sjálfsmynd þeirra styrkist og þau fái raunveruleg tækifæri til að vera stolt af eigin menningu og móðurmálskunnáttu (Cummins, Early og Stille, 2011). Hugtakið *sjálfsmyndartextar* (e. identity texts) er notað til að lýsa sköpun nemenda eða viðfangsefnum sem kennari setur upp í tengslum við verkefni um mál og læsi. Skapandi sjálfsmyndartextar tengjast alltaf áhugamálum barna og reynslu og eru farvegur fyrir fjölbreytta miðlun upplýsinga, sögugerð og frásagnir, oft samhliða á móðurmáli þeirra og tungumáli skólans. Slík vinnubrögð gefa tilefni til valdeflingar, þar sem nemendum gefst tækifæri til virkrar þátttöku frá fyrstu dögum skólagönguunnar þó að þeir tali ekki tungumál skólans (Cummins, Early og Stille, 2011). Rannsóknir hafa sýnt að árangur barna eykst þegar kennarar nýta bakgrunn þeirra, þekkingu og færni í náminu og er móðurmál barnanna þar ekki undanskilið (Brooker, 2002; Chumak-Horbatsch, 2012; García og Wei, 2014; Samúel Lefever og Inga Karlsdóttir, 2010; Siraj-Blatchford, 2003). Nauðsynlegt er að huga sérstaklega vel að þessu þegar börn byrja í leikskóla vegna þess að ef ekki er unnið að áframhaldandi örvun móðurmálsins samhliða því að börn læra íslensku getur tekið mjög stuttan

tíma fyrir þau að tapa móðurmálinu. Í þessu samhengi er vert að rifja upp ákvæði í Barnasáttmála sameinuðu þjóðanna (Barnasáttmálinn, e.d.) sem lögfestur var á Íslandi árið 2013 (Lög nr. 19/2013). Þau eiga að tryggja börnum sérstök réttindi, svo sem vernd, þátttöku og umönnun, auk þess sem vikið er sérstaklega að réttinum til menningarlegrar arfleifðar og tungu (samanber 8. grein, 29. grein lið c og 30. grein). Jim Cummins (2001) heldur því fram að þegar komið sé í veg fyrir að börn þrói móðurmál sitt og viðhaldi því sé það í mótsögn við grunngildi menntunar og geti jafnvel haft þær afleiðingar að félagsleg tengsl þeirra við fjölskyldumeðlimi glatist. Chumak-Horbatsch (2012) hefur bent á að ung börn í máltöku annars máls eru *verðandi tvítyngd börn* (e. emergent bilinguals) sem koma í leikskólann með talsverða þekkingu og skilning á tungumáli og undirstöðupáttum læsis og mikilvægt sé að líta á það sem styrk en ekki veikleika. Ef barn hefur skólagöngu í leikskólaumhverfi sem hvorki samræmist fyrri tungumálaþekkingu þess né nýtir þá reynslu og þekkingu sem það hefur á eigin tungumáli getur það haft neikvæð áhrif á framfarir þess í málproska og læsi ef ekkert er að gert (Chumak-Horbatsch, 2012; Roberts, 2014). Í grein sinni „Not so silent after all: Examination and analysis of the silent stage in childhood second language acquisition“ skoðar Roberts (2014) rannsóknir fræðimanna sem allar eiga það sameiginlegt að litið er á þögla tímabilið (e. silent stage) sem eðlilegt stig í máltöku annars máls. Roberts gagnrýnir þessar niðurstöður og leggur áherslu á að það sé ungum börnum ekki eiginlegt að vera þögul, viðurkenna þurfi virkni þeirra, fjölbreytt tungumál og tjáningu. Þó að börn séu ekki farin að nota skólamálið séu þau ekki þögul, ekki beri að líta á þetta sem lið í máltöku annars máls og með því að viðurkenna það sé hætta á að kennarar og önnur börn verði þögul á móti á meðan beðið sé eftir því að barnið fari að tala skólamálið. Chumak-Horbatsch (2012) og Roberts (2014) hafa bent á að mögulega sé viðurkenning á þögla tímabilinu afsprengi aðferða í skólastarfi sem útiloka fyrri reynslu og þekkingu barna, viðurkenna ekki mikilvægi kunnáttu þeirra í móðurmálinu og biða eftir því að þau læri skólamálið til að geta orðið virkir þátttakendur. Þá bendir Roberts (2014) á að mögulega geti einhliða áhersla á *eintyngisstarfsaðferðir* (e. monolingual practices) í fjöltyngdu námsumhverfi ungra barna valdið því að börnin verði þögul, óvirk og útundan en slíkt getur haft ófyrirséðar afleiðingar fyrir þróun máls og læsis barnanna. Oft er talað um að börn læri á heiminn með því að *prófa og gera sjálf* (e. hands on) en þegar börn kunna hvorki orð yfir athafnir né hluti þurfa þau alltaf á stuðningi við tungumálið að halda þar sem hinn fullorðni merkir hluti og athafnir með orðum og tryggir sameiginlegan skilning (Brooker, 2002). Þegar kennarar leita leiða til að viðurkenna móðurmál barnsins og fjölbreyttan tjáningarmáta og leggja jafnframt áherslu á að tryggja sameiginlegan skilning eru líkur auknar á því að barnið verði virkur þátttakandi í leikskólastarfinu.

Menningarnæmi (e. culturally responsive teaching) og *fjölmennningarleg færni* (e. intercultural competence) kennara í kennslu ungra barna með fjölbreyttan menningar- og tungumálabakgrunn tryggir það að þeir byggja á fyrri reynslu barnanna, trú á getu þeirra og leggja áherslu á að þróa alla möguleika þeirra og færni (Alstad, 2013; Gay, 2010; Ladson-Billings, 1994). Slíkir kennarar hafa heildræna sýn á getu barna og proska og sérþekkingu á starfsháttum sem byggjast á fjölbreyttum tungumálum, menningu og reynslu barna í stað þess að einblína á takmarkaða eða skerta getu barnanna út frá sýn *hallalíkansins* (e. deficit model), þar sem fyrst og fremst er horft á það sem barnið kann ekki í stað þess að líta á styrkleika þess. Kennari sem horfir á barnið út frá hallalíkaninu telur að hlutverk sitt sé fyrst og fremst að laga eða lækna barnið, þannig að það geti tekið þátt í skólastarfinu (Birna Arnbjörnsdóttir, 2010; Elsa Sigríður Jónsdóttir, 2010; Gay, 2010; Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal, 2014; Nieto, 2010). Santoro (2007) telur slíkt viðhorf auka hættuna á því að kennarar og börn byggja ómeðvitað upp samskipti sem fela í sér fordóma og neikvæða sýn á ákveðin börn í hópnum. Kennari sem ekki trúir því að barn geti lært skapar auk þess vítahring lítilla væntinga og slakrar frammistöðu. Smátt og smátt mótast þá viðhorf skóla-samfélagsins gagnvart ákveðnum hópi barna af litlum væntingum og lítilli trú á getu þeirra, m.a. það viðhorf að börn af erlendum uppruna standi sig verr en önnur börn.

Jones (1998) bendir á þá mikilvægu staðreynd að góðan árangur barna megi ekki síst þakka skólum og kennurum sem neita að líta á félagslegan bakgrunn þeirra sem ávísun á slakt gengi og eitthvað sem ekki verður umflúið. Þessi nálgun einkennist af *umhyggju sem felur í sér raunverulega menntun* í anda þess sem Nel Noddings (1984, 1988, 2005a, 2005b, 2008) hefur skrifað um. Í umhyggjukenningu sinni tekur Noddings til umfjöllunar það sem hún telur vera sammannlega reynslu af því að þiggja og veita umhyggju (Noddings, 2005b). Sá sem sýnir umhyggjuna getur sýnt *virka nærveru* (e. engrossment) en það er hugtak sem Noddings (1984) notar yfir aðstæður þar sem t.d. barn nýtur fullrar athygli kennara og sá hinn sami er jafnframt móttækilegur fyrir til-

finningum barnsins án þess að fella um það einhverja dóma. Slíkt þýðir þó ekki að barnið fái allar sínar óskir uppfylltar, aðeins að kennarinn sé meðvitaður um þær og taki tillit til þeirra eftir því sem við á eða nýti aðstæðurnar til að beina barninu inn á nýja braut (Noddings, 2005a). En til þess að ná árangri þarf að mati Gay (2010) að innleiða menningarnæma kennsluhætti, þar sem menningarlegur bakgrunnur og reynsluheimur barna er hafður til viðmiðunar og lagður til grundvallar í daglegu starfi í stað þess að gefa honum aðeins gaum á hátíðis- og tyllidögum.

Til þess að tryggja að börn nái árangri, hvort heldur sem er í námi eða félagslega, þarf að taka mið af flóknu samspili fjölmargra þátta í daglegu lífi þeirra sem hefur áhrif á velgengni þeirra, svo sem tilfinningalegra, líkamlegra og félagslegra þarfa (Noddings, 2005b).

Noddings (2005b) hefur gengið svo langt að fullyrða að í skólum þar sem umhyggjuþættinum er ekki gefinn gaumur fari í raun ekki fram menntun. Náin gagnkvæm tengsl þess sem veitir umhyggju og þess sem þiggur hana einkenni traust og góð samskipti. Þegar kemur að yngstu börnunum þarf að mati Noddings að huga að tengslum þeirra við kennara sína og foreldra en þar gegnir samstarf heimilis og skóla veigamiklu hlutverki. Noddings tekur fram að það að sýna umhyggju snúist um að bregðast við þörfum og slíkar þarfir nái vissulega inn fyrir þröskuldinn á menntastofnunum. Fjölmenningarleg menntun þar sem umhyggja er lögð til grundvallar stuðlar að þátttöku og valdeflingu allra sem að skólasamfélaginu koma og er í raun það sem Noddings kallar raunverulega menntun.

Aðferð

Í þessari grein eru kynntar niðurstöður íslensku rannsóknarinnar á leikskólastiginu í LSP-verkefni (sjá inngangsgrein). Þrjú leikskólar tóku þátt, tveir af höfuðborgarsvæðinu og einn af landsbyggðinni. Vegna persónuverndarsjónarmiða verður ekki gerð nákvæmari grein fyrir leikskólunum, svo sem staðsetningu og fjölda barna. Gögnum var safnað með viðtölum við leikskólastjóra, leikskólakennara og annað lykilstarfsfólk, svo sem deildarstjóra, sérkennara, íþróttakennara og foreldra, og með vettvangsathugunum. Markmið greinarinnar er að fjalla um áherslur í leikskólastarfi þar sem vel hefur tekist að mæta þörfum barna og foreldra af erlendum uppruna og skapa námsrými þar sem markvisst er unnið að því að virkja þau til þátttöku. Leitast er við að svara spurningunni: Með hvaða hætti skapa leikskólar námsrými fyrir fjölbreytta barnahópa og hvetja börn og foreldra til þátttöku?

Leikskólastjórar voru valdir til þátttöku vegna þess lykilhlutverks sem þeir gegna en þeir voru jafnframt milligöngumenn um þátttöku leikskólakennara og annars starfsfólks og foreldra. Samtals voru tekin 29 hálfopin viðtöl í leikskólunum þremur, sjö við leikskólastjóra, tíu við leikskólakennara og annað lykilstarfsfólk og tólf við foreldra af erlendum uppruna. Þá fóru fram vettvangsathuganir í öllum leikskólunum sem ætlað var að varpa skýrara ljósi á starfshætti og skólabrag. Viðtölin fóru fram á íslensku eða ensku eða blöndu af hvoru tveggja, allt eftir óskum viðmælenda, og voru þau að meðaltali um klukkustund að lengd. Hálfopin viðtöl urðu fyrir valinu þar sem sú aðferð er vel til þess fallin að fá fram með skýrum hætti sjónarmið viðmælenda (Flick, 2006; Kvale, 2007). Aðferðin gefur rannsakanda færi á að skipuleggja viðtalið fyrirfram en býður um leið upp á sveigjanleika til að bregðast við svörum viðmælenda og opnar þannig á áhugaverðar umræður um rannsóknarefnið. Í viðmiðunarspurningum til leikskólastjóra og leikskólakennara voru þeir beðnir að lýsa starfsháttum sínum. Með frásögnum af faglegrí reynslu sinni buðust þeim tækifæri til að segja sögu sína sem fagmenn (Clandinin og Connelly, 2000). Foreldrar voru beðnir að lýsa reynslu sinni af leikskólagöngu barna sinna og samstarfi sínu við leikskólann og starfsfólk hans. Í vettvangsathugunum var gögnum safnað í leikskólunum þremur með skriflegum vettvangsnótum, myndbandsupptökum með iPad og ljósmyndum þar sem sérstaklega var skoðað námsumhverfi barnanna, skipulag og samskipti í barnahópnum og við kennara. Athuganirnar voru mislangar í leikskólunum, frá sex klukkustundum á einum degi í einum skólanum til tólf klukkustunda á tveim dögum í öðrum. Í flestum tilvikum voru tveir rannsakendur á staðnum hverju sinni og skráðu vettvangsnótur á mismunandi stöðum í leikskólanum. Þessi gögn voru nýtt til viðbótar gögnum úr viðtölum til að fá skýrari mynd af hverjum skóla fyrir sig og því starfi sem þar fer fram.

Öll viðtölin voru hljóðrituð og afrituð orðrétt. Við gagnagreiningu var beitt eigindlegum greiningaraðferðum, svo sem *innihaldsgreiningu* (e. content analysis), *þemalyklun* (e. coding) og *stöðugum samanburði* (e. constant comparison) á rannsóknargögnum. Í gegnum allt greiningar-

ferlið höfðu höfundar að leiðarljósi umhyggju myndir Noddings (1984, 2005a, 2005b) en það fólst í því að leita að umhyggju í samskiptum og umhverfi eða aðstæðum sem höfðu hana að leiðarljósi. Athygli var beint að því hvort og þá hvernig viðkomandi leikskólakennari, stjórnandi eða starfsmaður sýndi börnum og foreldrum umhyggju.

Afrituðu gögnin voru marglesin og athuguð af rannsóknarteyminu (höfundum) og fór gagnagreiningin fram í nánú samstarfi og samtali þar sem leitað var að meginþemum í viðtölum og vettvangsathugunum og þau borin saman við rannsóknargögn. *Margþrófun* (e. triangulation) (Flick, 2006) fór fram með því að nýta og greina fjölbreytt gögn úr viðtölum við leikskólastjóra, leikskólakennara og annað lykilstarfsfólk og foreldra, svo og gögn úr vettvangsathugunum.

Í rannsókn sem þessari geta komið upp margvísleg siðferðileg álitaefni, ekki síst þar sem um er að ræða rannsókn á veruleika stjórnenda, kennara, foreldra og ungra barna. Rannsóknin var tilkynnt til Persónuverndar og upplýsts samþykkis var aflað frá öllum þátttakendum og þeim jafnframt heitið nafnleýnd. Í rannsókninni var leitast við að skapa traust á milli rannsakenda og þátttakenda en það var m.a. gert með því að fá aðgang að vettvangi með skriflegu leyfi þeirra sem tóku beinan þátt í rannsókninni. Þá voru þátttakendur upplýstir um að dulkóðun yrði beitt í meðferð gagna og nöfnum þátttakenda og leikskóla yrði breytt. Silverman (2013) bendir á að ekki sé hægt að nota sama samþykkis- og kynningarbréf til allra þátttakenda. Kynningar- og samþykkisbréf til foreldra, kennara og stjórnenda voru því ólík. Í rannsóknnum á vettvangi barna skiptir máli að leita eftir samþykki þeirra, þó að foreldrar hafi veitt leyfi (Silverman, 2013). Rannsakendur útskýrðu alltaf fyrir börnunum hvað þeir voru að gera og báðu um leyfi til að taka myndir og myndbönd. Mikilvægt er að huga að valdajafnvægi milli rannsakenda og þátttakenda eins og kostur er, og einnig er mikilvægt að hafa það í huga við túlkun niðurstaðna að mögulega hafði bakgrunnur rannsakenda áhrif á það sem sagt var og gert í viðtölum og vettvangsathugunum.

Niðurstöður

Niðurstöðurnar úr leikskólunum þremur byggjast einkum á viðtölum við foreldra, kennara og stjórnendur, eins og áður segir, en örfá dæmi eru úr niðurstöðum úr vettvangsathugunum sem skapa heillegri mynd af starfsemi leikskólanna þriggja. Við greiningu gagna komu eftirfarandi meginþemu fram: Umhyggja og menningarnæmi í samskiptum; tungumál; og námsrými fyrir fjölbreytta barnahópa.

Meginniðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að íslensku þátttökuskólunum hafi á **margan hátt** tekist að koma á gagnvirkum samskiptum og samstarfi við börn og foreldra af erlendum uppruna sem byggjast á trausti, virkri þátttöku, menningarnæmi og umhyggju. Skólarnir hafa, hver um sig og í samstarfi við foreldra, **þróað sínar eigin aðferðir sem byggjast á námi án aðgreiningar og félagslegu réttlæti** en endurspeglar jafnframt **ólíka skólamenningu og áherslur**. Í viðtölum við foreldra, kennara og skólastjórnendur komu fram mörg dæmi um það hvernig foreldrar upplifa leikskólann og hvernig kennarar og skólastjórnendur hafa þróað viðhorf sín, vinnubrögð og næmi fyrir ólíkri menningu og byggt upp skólamenningu þar sem allir eru boðnir velkomnir. Í vettvangsathugunum kom fram að margir kennarar sýna umhyggju og menningarnæmi í samskiptum við börn og foreldra. Þó að niðurstöður rannsóknarinnar bendi til þess að mjög margt sé vel gert, þá má ekki líta framhjá því að ávallt er tilefni til úrbóta. Slík dæmi má t.d. finna í vettvangsathugunum þar sem greina mátti visst rof í samskiptum kennara við börn og foreldra, og átti þetta sérstaklega við í einum leikskólanum. Niðurstöður greiningar á gögnum úr þeim athugunum sýndu fram á töpuð námstækifæri og skort á upplýsingagjöf til foreldra en nánar verður fjallað um það hér á eftir.

Umhyggja og menningarnæmi í samskiptum

Í viðtölum við meirihluta foreldra kom fram að ein af frumforsendum góðra samskipta væri að eiga sameiginlegt tungumál, eins og faðir í einum leikskólanum sagði. Dóttirin Maya, var nýbyrjuð í leikskólanum og Marta var starfsmaður sem átti sama móðurmál og þau. Konan hans talaði ekki íslensku en gat átt samskipti við kennara á sínu móðurmáli: „... eins og konan mín til dæmis en þegar hún kemur að ná í Mayu og þær geta spjallað við Mörtu og þá veit hún bara beint hvað hefur gerst og svona.“ Í sama streng tók móðir drengs í öðrum leikskóla sem sagði:

Ein af ástæðunum fyrir því að það gengur svona vel í leikskólanum er að þegar við komum hingað og hún (kennarinn) byrjaði að tala móðurmálið okkar leið honum eins og; „o.k. þetta er bara sami söngurinn og það er svo frábært,“ og ég meina, ég held að þetta sé það besta.

Þrátt fyrir þetta voru líka foreldrar sem töldu sameiginlegt tungumál ekki nægja, það þyrfti meira til. Ein móðir lýsti því að áður hefði dóttir hennar verið í öðrum leikskóla en hún væri í núna. Þar hefði verið kennari sem talaði móðurmál þeirra og þær hefðu átt góð samskipti og kennarinn auk þess verið dugleg að tala við dótturina á móðurmáli þeirra. Þetta fannst móðurinni mjög jákvætt en það nægði samt ekki eitt og sér, það þyrfti meira að koma til: „Ég átti ekki mikil samskipti við aðra kennara og þetta var ekki sama góða andrúmsloftið og ríkir hér.“ Með því átti hún við að skólamenningin eða skólabragurinn í leikskólanum sem dóttirin væri í núna væri ánægjulegri. Í gamla leikskólanum töluðu ekki margir aðrir við hana en kennarinn sem átti sama móðurmál en í nýja leikskólanum voru allir duglegir að eiga jákvæð og uppbyggjandi samskipti við hana og dóttur hennar þvert á tungumál, án þess þó að kunna móðurmál þeirra mæðgna. Í nýja leikskólanum störfuðu þannig vel menntaðir kennarar sem virtust hafa tileinkað sér menningarnæma starfshætti. Niðurstöður úr viðtölum við kennara og stjórnendur í leikskólunum þremur endurspeglu menningarnæmi í samskiptum, umhyggju og þá hæfni að geta sett sig í spor annarra. Stjórnendur lýstu því hversu mikilvægt það væri að átta sig á stöðu foreldra og barna en eina leiðin til að tryggja jafnræði og velgengni allra væri að koma til móts við hvern og einn. Einn leikskólastjóri sagði:

Ég hugsa eiginlega ekki eins og aðrir sem segja „við þurfum að gera það sama fyrir alla.“ Bara, við verðum að mæta hverjum og einum þar sem hann er! ... Allir fá tækifæri, öll börn. Hvað þurfum við til að gefa þeim tækifæri? Og þetta gildir líka fyrir foreldrana.

Þá lýsti einn leikskólastjórinn því hversu flókin leikskólamála geta verið. Foreldrar koma í leikskólann með ólíka menningu:

... til dæmis þegar sumir foreldrar koma frá löndum þar sem loftslagið er miklu heitara en hér og barnið verður að fara út í kuldann. Þá horfi ég í augu foreldra og reyni að skilja þá, þeir vita frá upphafi að þeir geta treyst mér og ég treysti þeim.

Þessar áherslur á traust og skilning, sem eru kannski kjarni menningarnæmis, endurspeglast jafnframt í viðtölum við foreldra. Leikskólakennarinn er í þessu tilviki að leitast við að ná athygli og trausti foreldra.

Í viðtali rannsakanda við föður kom fram að hann treysti leikskólanum og öllum kennurum þar en hann var jafnframt beðinn að lýsa því hvað einkenndi góðan kennara:

Ég er bara mjög ánægður með alla kennarana, ... mér finnst ég öruggur ... ég veit að þeir myndu fara mjög varlega með barnið mitt, þú veist, 100% ... þeir passa það mjög vel, eins og maður væri að fara með barnið til mömmu sinnar, þú veist ...

Faðirinn nefndi jafnframt hvað upplýsingagjöf væri mikil og góð frá leikskólanum og hversu vinsamlegt starfsfólkið væri, sumt væri jafnvel fullkomið fyrir starfið.

Umhyggja og menningarnæmi kennara og stjórnenda kom víða fram í viðtölum við þá. Einn leikskólastjórinn lýsti því hversu mikilvægt það væri fyrir hann að allir sem kæmu inn í leikskólann upplifðu vellíðan og það ætti við um börn, foreldra og samstarfsfólk: „Því ef þú upplifir ekki vellíðan þá muntu aldrei standa með sjálfum þér. Þér verður að líða vel og það er þar sem við byrjum!“

Umhyggja og athygli var sýnd í verki, m.a. með því að eiga frumkvæði að samskiptum við foreldra við upphaf og lok leikskóladagsins, veita upplýsingar á fjölbreyttum tungumálum og nýta fésbókarsíðu til samskipta. Þá voru skapaðar aðstæður í leikskólanum þar sem foreldrar fengu að hittast og eiga samskipti, eins og kemur betur fram hér á eftir. Einn leikskólakennari lýsti því hversu mikilvægt það væri að átta sig á að þegar foreldra- og barnahópurinn væri fjölbreyttur nægði ekki að beita sömu aðferðum og þar sem hópurinn væri einsleitari. Sérstaklega væri samstarfið við foreldrana ólíkt og einhvern veginn nánara:

Þú verður að tala við foreldra augliti til auglitis, það nægir ekki að hengja einhverjar upplýsingar upp á vegg og hugsa, já, nú er þetta komið, þetta er bara á þeirra ábyrgð eins og allra annarra foreldra.

Þessi leikskólakennari taldi margar ástæður geta legið að baki þessu, bæði þekking foreldra á íslensku og leikskólastarfinu en einnig væri það mögulega þannig að sumir foreldrar væru ekki læsir á íslenskt ritmál:

...og því verður að eiga í samskiptum við foreldra og sýna þessa umhyggju, jafnvel þó að þið skiljið ekki hvort annað nægilega vel. Þeir verða að finna að þeir eru velkomnir.

Þessi viðhorf kennara eru til marks um menningarnæmi þeirra og umhyggju en einnig eru þau merki um næmi fyrir félagslegu réttlæti og jafnræði þar sem komið er til móts við ólíkar þarfir með viðeigandi stuðningi.

Fleiri foreldrar lýstu því hvernig kennarar og stjórnendur væru alltaf tilbúnir að koma til móts við þarfir þeirra og leggja sig eftir að kynnast hverjum og einum. Eitt foreldri sagði í þessu samhengi: „...og ég held að hún viti meira og minna allt um flesta foreldra og hvað þeir eru að ganga í gegnum.“ Þá voru dæmi um það að foreldrar hefðu upplifað aðferðir leikskólans við að tengja foreldra hverja við aðra og við samfélag leikskólans sem leið til þess að tengja þá betur við samfélagið í heild:

Hún (leikskólastjórinn) er mjög opin gagnvart foreldrum, og það er alltaf foreldrakaffi, foreldravöld, jólaball, hvað sem er til að foreldrar og börn geti hist saman og talað saman, ég held að hún geri þetta til þess að taka okkur innflytjendur inn í samfélagið!

Foreldrar í einum leikskólanum sögðu frá því hversu opinn leikskólinn væri fyrir alla foreldra, þeir væru alltaf velkomnir að koma inn í leikskólann og upplifðu að leikskólinn væri opinn fyrir þá og börnin þeirra. Foreldrar lýstu góðum kennara þannig að hann þyrfti að vera persónulegur, ánægður, sveigjanlegur, afslappaður og áhugasamur um börnin og fjölskyldur þeirra. „Þetta snýst allt um brosið“ sagði ein mamman og bætti við að kennarar þyrftu að finna að þetta væri starf fyrir þá „því það er mjög erfitt að vinna með börnum, alveg sama hvort þú ert karl eða kona.“

Tungumál

Niðurstöður leiddu í ljós að flestir af þeim foreldrum sem rætt var við voru mjög meðvitaðir um sinn þátt og ábyrgð á að efla móðurmál og læsi barna sinna og töldu mjög mikilvægt að leikskólinn ynni markvisst með íslensku sem annað mál. Foreldrarnir höfðu sumir fengið fræðslu í leikskólunum um mikilvægi móðurmálsins en öðrum var þetta vel ljóst áður. Foreldrum fannst líka mikilvægt að börnin hefðu tækifæri til að tjá sig og gera sig skiljanleg á móðurmáli sínu, ekki síst í upphafi leikskólagöngunnar, en mörg dæmi voru um það að foreldrar teldu það auka öryggi barnanna og um leið traust sitt á leikskólanum. Þá kom fram í viðtölum við foreldra, kennara og stjórnendur að mikilvægt væri að leikskólinn og foreldrar ættu samtál um málþroska barnanna, ekki síst til að skerpa á því að það væri sameiginleg ábyrgð allra að barnið næði góðum tókum á íslensku um leið og það fengi raunveruleg tækifæri til að þróa móðurmál sitt. Dæmi voru um að foreldrar gætu sótt íslenskukennslu í leikskólanum og þeir töldu það afar gefandi og gagnlegt, og ein móðirin lýsti því að hún hefði ekki haft mikil tók á því fyrr að læra íslensku en nú væri hún á öðru námskeiði sínu í leikskólanum og væri meira að segja farin að kenna öðrum foreldrum:

M: Kona sem er nýbyrjuð að vera á Íslandi, hún talar ekki neitt, ég tala eitthvað og það virkar. Ég geri eitthvað annað, hún gerir eitthvað annað, ég hjálpa henni og hún er bara með okkur og þetta er flott, hún er bara mjög ánægð.

R: Já, þannig að þú ert líka, þá ert þú farin að kenna líka?

M: Já.

R: Já, frábært.

M: Ég er mjög dugleg (hlær við).

Þá lýsti annað foreldri því hvernig aðferðir leikskólans í tungumálavinnunni með börnunum, þ.e. að virða og leggja áherslu á móðurmál en líka íslensku sem annað mál og samræða við foreldra um málproska og læsi barnanna hefði áhrif á samskiptin við börnin:

Þegar ég kem í leikskólann, ég reyni að tala íslensku, og þegar ég segi eitthvað sem er kannski auðvelt fyrir hana, ekki alltaf auðvelt fyrir mig, þá læri ég og hún lærir og við lærum saman.

Niðurstöðurnar sýna að leikskólarnir fara ólíkar leiðir í samstarfi um móðurmál, læsi og íslensku, en eftirfarandi dæmi um aðferðir sem notaðar voru sýna fjölbreyttar áherslur skólanna:

- Sendir eru heim bakpokar sem í eru bækur og spil ásamt leiðbeiningum á nokkrum tungumálum til foreldra um það hvernig þeir geti tekið stutta stund á hverjum degi til að lesa fyrir barnið og leika við það á móðurmálinu.
- Rætt er um mál og læsi barnanna, hlutverk foreldra og hlutverk leikskólans í foreldraviðtölum.
- Notaðar eru tvítyngisbækur, eða myndrænar samskiptabækur, sérstaklega í aðlögun, þar sem settar eru myndir af barninu og viðfangsefnum þess í leikskólanum og skrifað undir á íslensku hvað verið er að gera. Foreldrar skrifa einnig í bækurnar, en á móðurmálinu. Sumir foreldrar setja líka myndir að heiman inn í sömu bækur.
- Leikskólakennararnir læra nokkur orð á móðumáli barnsins eða læra að syngja lög á tungumáli þess og nota í leikskólanum.
- Foreldrar eða nemendur úr grunnskólum heimsækja leikskólann og lesa fyrir börnin á móðurmáli þeirra.
- Boðið er upp á íslenskukennslu í leikskólanum fyrir foreldra þar sem viðfangsefni kennslunnar byggjast á þeim verkefnum sem börnin eru að vinna í leikskólanum.
- Í fyrsta viðtali við foreldra er markvisst talað um mikilvægi móðurmálsins og þess að barnið nái góðum tókum á íslensku.
- Fræðsla um málproska og læsi á foreldrafundum.
- Tvítyngdir kennarar sem tala móðurmál barnsins og íslensku styðja aðlögun þess og samstarf við foreldra.
- Börn sem tala sama móðurmál fá tækifæri til þess að tala saman á móðurmáli sínu um leið og lögð er áhersla á að þau tengist einnig vel barnahópnum í heild.
- Foreldrar fá upplýsingar um þau orð eða það þemastarf sem verið er að vinna í leikskólanum þannig að þeir geti unnið með sömu eða sams konar orð á móðurmálinu.
- Myndrænt umhverfi og tákni með tali notað til að auðvelda börnum sem eru byrjendur í leikskólanum að vera virkir þátttakendur frá upphafi.

Hér að ofan er yfirlit yfir aðferðir og leiðir sem leikskólarnir þrír notuðu til að styðja mál og læsi barnanna. Rannsóknin gaf ekki svigrúm til þess að meta þessar aðferðir eða fylgjast með hvort þær skiluðu beinum árangri hjá börnunum. Niðurstöður benda hins vegar til þess að kennarar telji þessar aðferðir árangursríkar og í viðtölum við foreldra komu fram vísbendingar um að þeir teldu gagn að þeim, svo sem samræðum um mikilvægi móðurmáls og vinnu með íslensku sem annað mál, myndrænu umhverfi, og að hafa kennara sem töluðu móðurmál barnanna.

Í vettvangsathugunum sáum við dæmi um kennara sem voru mjög færir í að styðja börn í samræðu á íslensku með því að nota endurtekningar, *víkka út* (e. extend) málnotkun barnanna, fjölga orðunum sem notuð voru í samskiptum og *styðja* (e. scaffold) á fjölbreyttan hátt. Hér er stutt dæmi þar sem kennari og barn eru að sauma og kennarinn styður barnið í íslenskunni:

Barn: hér, stínga

Kennari: Viltu stínga nálínni hér níður og sauma?

Barn: já, sauma

Kennari: Þá tókum við nálína og stíngum henni níður og upp til að sauma

Barn: sauma

Kennari: já, **þá ertu búin að sauma með nálínni og stínga henni upp og svo níður.**

Á meðan þetta fór fram var kennarinn aftur og aftur að sýna nálína og endurtaka athöfnina og segja orðin sem áttu við, auk þess sem hann lýsti því líka mjög vel með orðum hvað barnið var að gera á meðan það endurtók athöfnina. Slík samskipti auka líkurnar á því að barnið tengi saman athöfn og orð og festi smátt og smátt orðin í huga sínum. Þannig færíst þekking frá hendi til hugar, en slík vinnubrögð eru talin gagnleg til að efla orðaforða og skilning barna. Vinnubrögð kennarans lýstu bæði umhyggju og menningarnæmum starfsháttum auk þekkingar á því hvernig tungumálið er örvað og skilningur aukinn.

Í viðtölum við foreldra og í vettvangsathugunum komu fram dæmi um kennara sem nýttu eigin þekkingu á móðurmálum barnanna til þess að skapa sameiginlegan skilning á viðfangsefnum eða til þess að mæta tilfinningalegum þörfum þeirra. Ein móðir sagði frá því í viðtali að það hefði skipt son hennar miklu máli að á deildinni væri kennari sem talaði móðurmál hans en hún taldi það vera eina af meginástæðum þess að honum líði svo vel í leikskólanum: „Þegar hún fór að tala okkar tungumál, þá leið honum, já einmitt, þetta er sami söngurinn og það er svo frábært, það er, ég meina, ég held að þetta sé það besta.“

Þrátt fyrir öflugt starf með mál og læsi í leikskólunum komu líka fram vísbendingar um það sem við höfum ákveðið að kalla „töpuð námstækifæri í daglegu starfi leikskólans“ þar sem ekki var leitast við að virkja börn í samtölum út frá viðfangsefnum, leik eða áhuga barnanna sjálfra með frumkvæði hins fullorðna. Töpuð námstækifæri gátu birst í því að börn voru jaðarsett í viðfangsefnum og leik því enginn gaf þeim gaum. Þá voru dæmi um að kennarar biðu þar til barnið hefði frumkvæði að samskiptum. Einnig sýndu níðurstöður dæmi um litlar væntingar til barns. Átti þetta sérstaklega við í tilfelli drengs sem var á fimmta ári en búinn að vera hátt í tvö ár í leikskólanum. Drengurinn hafði lítið frumkvæði að samskiptum og fékk mjög sjaldan tækifæri til að ræða um það sem hann var að gera nema í aðstæðum sem kennarinn stjórnaði, svo sem eins og við matarborðið eða í skipulögðu starfi. Þegar við vorum við vettvangsathuganir var okkur sagt frá því að hann talaði mjög lítið, gæfi helst frá sér hljóð og hefði lítið frumkvæði að samskiptum. Myndbandsupptökur og vettvangsnótur tveggja rannsakenda sýna að drengurinn var oft útundan og lengi að fylgjast með eða leika einn í hliðarleik þar sem lítil yrt samskipti áttu sér stað við önnur börn og án þess að kennarar færu til hans og leiddu hann inn í leik og samskipti við önnur börn. Dæmi um það var þegar þrír strákar voru í hlutverkaleik með bíla, kubba og aðra smáhluti. Þá var drengurinn á sama leiksvæði í langan tíma án þess að komast inn í leikinn eða eiga samskipti við hina drengina. Hann fylgdist með í fjarska en var óvirkur þátttakandi. Annað dæmi var í samverustund þar sem kennarar voru að spjalla við börnin og syngja með þeim. Í stað þess að skipta samverustundinni í smærri hópa, sem hefði verið möguleiki því að kennararnir voru ekki allir þátttakendur í samverustundinni, þá voru öll börnin á deildinni saman í hóp. Drengurinn sem við vorum að fylgjast með tók ekki þátt í stundinni og virtist ekki skilja það sem fram fór og ekki var reynt að ná til hans sérstaklega eða virkja hann til þátttöku. Aðspurðir sögðu kennararnir að hann færi reglulega í málörvun en hún fór einkum fram á ákveðnum tímum og þá utan deildarinnar eða í meiri ró, þó að stundum væri öðrum börnum boðið með. Einstaka kennarar voru hins vegar mjög faglegir og færir í að örva drenginn til að tala og eiga samskipti við hann þar sem gefinn var tími til að vikka út samtalið og auka samræðu um merkingu. Dæmi um það var við matarborðið þegar kennari lagði sig eftir að útskýra það sem þar fór fram, lagði áherslu á orðaforðann sem tengdist áhöldum og mat og hafði frumkvæði að samskiptum um það sem börnin voru að gera við matarborðið. Með slíkum stuðningi varð færni drengsins til að tjá sig miklu meiri en trú kennara á getu hans benti til. Eins og áður hefur komið fram voru vettvangsathuganir fyrst og fremst nýttar til að fá skýrari mynd af starfinu í leikskólunum þremur. Frekari vettvangsathuganir, viðtöl og eftir-

fylgni yfir lengra tímabil hefði þurft til að fá enn fyllri mynd af starfinu, en ekki var svigrúm til þess í rannsókninni, eins og áður segir.

Námsrými fyrir fjölbreytta barnahópa

Í niðurstöðunum er að finna ýmis dæmi um það hvernig námsrými eru sköpuð fyrir fjölbreytta barnahópa í leikskólunum þremur og hvernig börn eru hvött til þátttöku í daglegu starfi. Námsrými tekur hér til þess umhverfis, samskipta og skólamenningar sem sameiginlega skapar rými eða svæði til mögulegs náms eða þroska. Ekki er um að ræða hlutbundin afmörkuð rými innan leikskólans heldur rými þar sem viðhorf, menningarnæmi, umhyggja, og uppeldisfræðileg þekking ýtir undir eða kemur í veg fyrir að nám fari fram. Þá er litið svo á að samskipti á milli leikskóla og foreldra hafi einnig áhrif á það rými sem skapast til náms hjá börnunum. Þegar foreldrar eru virkjaðir og hvattir til þátttöku, bæði í samskiptum við kennara en einnig aðra foreldra, hefur það áhrif á börnin. Í leikskólunum er byggt á styrkleikum barnanna og þeim er sýnd umhyggja og hvatning, t.d. með því að sýna þeim og foreldrum þeirra virðingu og skilning. Með því teljum við auknar líkur á að leikskólanum takist að skapa samskipti sem einkennast af jafnræði og félagslegu réttlæti. Það hefur bein áhrif á skólamenninguna og um leið hvers konar námsrými skapast fyrir börnin. Einn leikskólakennari sagði eftirfarandi um starfið í leikskólanum:

Ég myndi segja að það er mikil virðing borin fyrir börnunum hérna og þau hafa mikið frelsi upp að vissum punkti, það er líka agi, eins og t.d. með leikinn. Við berum virðingu fyrir leiknum.

Bæði leikskólastjórar og leikskólakennarar leggja áherslu á virðingu í umfjöllun sinni um leikskólana. Einn leikskólakennari sagði um þetta: „... mikil virðing borin fyrir barninu og fyrir einstaklingnum. Mér finnst það alveg skína í gegn og, þú veist, það er í lagi að vera öðruvísi. Það er ekki verið að setja stimpil á alla.“

Í viðtölum við foreldra kom fram að unnið var með menningu þeirra og fjölbreytileika í leikskólanum. Ein móðir lýsti því að unnið hefði verið verkefni með pólskumælandi börnunum í leikskólanum þar sem pólskumælandi starfsmaður vann að því að gera börnin og foreldrana stolt af menningu sinni og uppruna en það skilaði sér í auknum samskiptum foreldra og barna og jákvæðri upplifun af eigin reynslu og uppruna:

Já verkefni með Pólverja, það voru allir komnir með eitthvað frá borg, við erum frá og eitthvað sögu og lesa bók, það var alltaf eitthvað og hún gerði sýning fyrir Pólverja, pólskt fólk, það eru nú flestir Pólverjar hérna í ... og það var bara yndislegt bara, vá ... ég var ekki að hugsa um þetta og krakkarnir voru bara mjög mjög inn í, skilurðu, bara mamma segja mér um Varsjá þú ert frá og við gerum eitthvað og syngja pólska lagið og saga og allt og það var sýning og, já, það var yndislegt.

Í einum leikskólanum hafði verið unnið verkefni með íþróttafélaginu í hverfinu þar sem foreldrar og börn fóru í skrudgöngu og fjölbreytileikanum var fagnað og lögð áhersla á að vinna gegn fordómum og auka virðingu:

Við fórum í svona ... (Íþróttafélag), allir með fáni, krakkar var að gera fána heimalands, við fórum bara allar foreldrar með krakkana með fáni, „stop with racism“ skrifuðum, þetta var flott líka.

Í leikskólunum er einnig lögð áhersla á góð samskipti og gagnkvæman skilning innan skóla og við foreldra, og að skapa traust. Eftirfarandi dæmi úr viðtali við leikskólakennara varpar ljósi á þetta og sýnir að umhyggja og virðing er borin fyrir foreldrum:

Maður hugsar ... vá, þetta er fullorðið fólk, þetta hlýtur að vera rosaleg erfitt, að þurfa að rífa sig svona upp, koma í eitthvað land þar sem þú skilur ekki neitt, þú getur ekki einu sinni farið út í banka, þú veist, ég bara dáist að þessu fólk ...

Leikskólarnir leitast við að skapa umhverfi sem styrkir börnin og valdeflir þau og birtist það m.a. í viðtölum við leikskólakennara og leikskólastjóra. Eftirfarandi dæmi lýsir viðhorfum og sýn á barnið og er nokkuð einkennandi fyrir niðurstöðurnar úr leikskólunum þremur:

Það sem skiptir máli er að það fari beinn einstaklingur héðan út sem á vini og sem getur tengst krökkum, sem þorir að spyrja, þorir að koma inn í leik – það er það sem skiptir máli. Það er ekki að þú þekkir alla stafina eða kunnir að lesa eitthvað smá, það kemur, það er félagsfærnin sem mér finnst skipta öllu máli af því að það er svo erfitt að koma inn í nýjar aðstæður og þú þorir ekki, ert svo brotinn að þú þorir ekki að horfa í augun á fólki, þorir ekki að spyrja ef það er eitthvað sem þú skilur ekki og svona, það er það sem þú þarft að hafa áhyggjur af, meira en það að þú kunnir ekki alla stafina og vitir ekkert hvað 2+2 eru, það kemur.

Hvað foreldrana varðar eru **ýmis dæmi um hvernig þeir hafa verið virkjaðir inn í skólastarfið, bæði í daglegum samskiptum og með sérstökum námskeiðum**, samkomum og fundum. Eitt foreldri sagði eftirfarandi um leikskólann:

Við völdum ekki leikskólann, við bara fengum hann. Við sóttum um og svo talaði ég við ... leikskólastjórann hér. Hún var mjög opin og talaði strax við fjölskylduna og nú eru engin vandamál, alls engin vandamál og það er alltaf ... stöðugt að verða betra. Ég sé það líka. Og leikskólastarfið ... er alltaf að batna, ég er mjög ánægð með það. Ég er ekki sérfræðingur í menntun barna, ... en fyrir mig, ég er mjög ánægð. Ég segi það frá hjarta mínu, ég er mjög ánægð.

Niðurstöður úr íslensku leikskólunum benda til þess að foreldrar séu almennt mjög ánægðir með leikskólana og telji starfið þar faglegt og gott í samanburði við aðra leikskóla sem þeir þekkja til. Traust, öryggi, virðing og fagmennska eru atriði sem fram koma í mörgum viðtölum við foreldra.

Umræður og lokaorð

Því er ekki að neita að það er töluverð áskorun fyrir stjórnendur og starfsfólk leikskóla að koma til móts við þarfir barna og foreldra með annað móðurmál en íslensku og byggja upp námsrými sem einkennist af félagslegu réttlæti og jöfnuði fyrir öll börn. Í greininni höfum við leitað svara við spurningunni um það hvernig leikskólar skapa námsrými fyrir fjölbreytta barnahópa og hvetja börn og foreldra til þátttöku.

Við höfum komist að því að hæfni til að horfa gagnrýnum augum á eigið starf og starfsaðferðir og vilji til stöðugra endurbóta stuðlar að námssamfélagi sem tekur mið af félagslegu réttlæti, jöfnuði og umhyggju. Niðurstöður okkar úr viðtölum við leikskólakennara, annað lykilstarfsfólk og stjórnendur auk vettvangsathugana sýna að þegar vel tekst til á þessu sviði njóta allir hlutaðeigandi góðs af því (Gay, 2010; Jones, 1998; Noddings, 2005a, 2005b). Í leikskólunum í rannsókninni er lögð áhersla á lýðræði, jöfnuð og fjölbreytileika í daglegu starfi og samskiptum. Niðurstöður úr viðtölum við foreldra af erlendum uppruna benda til þess að leikskólunum hafi í flestum tilvikum tekist að virkja þá í skólasamfélaginu og jafnframt hvatt þá til þátttöku í íslensku samfélagi með ýmiss konar stuðningi. Þessar niðurstöður eru í anda hugmynda Nieto (2010) um fjölmennarleg skólasamfélög.

Eitt af því sem fræðimenn telja mikilvægt í vinnu með fjölbreyttum barna- og foreldrahópum er að kennarar og stjórnendur geti tileinkað sér menningarnæmi í samskiptum, umhyggju og þá hæfni að geta sett sig í spor annarra (Gay, 2010; Nieto, 2010; Noddings, 2005b). Niðurstöðurnar benda til þess að leikskólarnir hafi þróað menningarnæma starfshætti eins og Gay (2010) hefur fjallað um og umhyggju í anda skrifa Jones (1998) og Noddings (2005a, 2005b) í starfi sínu og hafi tekist að skapa námsrými sem nýtist öllum, börnum jafnt sem foreldrum.

Niðurstöður viðtala við kennara, lykilstarfsfólk og leikskólastjóra benda til þess að starfshættir í leikskólunum séu árangursríkir hvað varðar tungumál og samskipti, umhverfi annars tungumáls sé byggt á móðurmáli barnanna og skapað sé fjölbreytt umhverfi eins og Alstad (2013) og Kultti (2012) hafa fjallað um í rannsóknum sínum. Að auki er lögð áhersla á virkt samstarf við foreldra til að styðja málproska barna þeirra. Þetta er í samræmi við niðurstöður annarra rannsókna sem bent hafa til mikilvægis þess að byggja á tungumálum og menningarlegri reynslu, sjálfsmýnd og þekkingu barna og fjölskyldna þeirra með menningarmiðaðri uppeldisfræði og kennslu (Banks, 2010; Brooker, 2002; Chumak-Horbatsch, 2012; Cummins, 2001, 2004; Jones, 1998). Niðurstöður vettvangsathugana í einum leikskólanum, sem sýndu dreng sem oft var óvirkur þátttakandi í starfi leikskólans, gætu mögulega bent til þess að þar hafi kennarar litið svo á að hann væri

ekki tilbúinn til að taka þátt í starfinu vegna ónógrar íslenskukunnáttu og nokkurs konar þögult tímabil hafi skapast þar sem kennarar og önnur börn í hópnum höfðu lítil samskipti við drenginn á íslensku. Eins og Roberts (2014) og Chumak-Horbatsch (2012) hafa bent á þarf að endurskoða það að lítið sé á þögla tímabilið sem eðlilegt stig í máltöku annars máls með því að skapa námsrými sem kemur til móts við tungumálaparfir barna sem eru að læra á mörgum tungumálum.

Ekki er hægt að alhæfa um starfsemi leikskólanna út frá þeim vettvangsathugunum sem gerðar voru en þær geta hins vegar gefið ákveðnar vísbendingar sem skoða mætti betur, eins og t.d. hvort nægileg þekking sé til staðar hjá kennurum á því hvernig styðja eigi máltöku og læsi barna sem eru að læra íslensku sem annað mál.

Leikskóli sem nær að innleiða aðferðir sem byggjast á hugmyndafræði skóla án aðgreiningar og menningarnæma starfshætti getur verið mikilvæg brú inn í samfélagið í heild fyrir innflytjendabörn og fjölskyldur þeirra, eins og m.a. Gay (2010) og Nieto (2010) hafa haldið fram. Allir leikskólarnir höfðu burði til að vera slík brú, en mismikla. Þó að þeir legðu allir mikið upp úr góðri samvinnu við foreldra var áberandi að einn leikskólinn lagði sig sérstaklega fram í samvinnu og samræðu við foreldra með því að skapa mörg tækifæri fyrir þá til að koma í heimsókn, sækja viðburði með öðrum foreldrum og vera til staðar í daglegum samskiptum. Þetta sáum við í vettvangsathugunum og það kom einnig skýrt fram í viðtölum við foreldra og starfsfólk. Í öllum leikskólunum sáum við dæmi um viðfangsefni þar sem byggt var á áhuga barnanna eða fyrri reynslu og þau hvött til virkrar þátttöku. Í vettvangsathugunum okkar urðum við vitni að menningarnæmum starfsháttum og umhyggju í samskiptum við foreldra og börn í anda þess sem Noddings (1984, 2005a, 2005b) hefur fjallað um. Áhugaverð dæmi um að upplýsingar væru þýddar fyrir foreldra og túlkar væru nýttir í samskiptum við foreldra voru einnig sýnileg. Þá var áhugavert að sjá kennara byggja brýr í samskiptum við börn og foreldra, t.d. með því að nýta myndrænar samskiptabækur eða með því að nýta tungumálaþekkingu kennara sem áttu sama móðurmál og börnin. Myndrænar samskiptabækur eru nokkurs konar sjálfsmýndatextar, eins og fjallað var um hér að framan, þar sem texti og myndir af barninu eru nýtt til skráningar og frásagnar af því hvað barnið er að gera í leikskólanum. Foreldrar og börn nýta bækurnar til að skapa samræður um reynsluna í leikskólanum og ljá henni orð á móðurmálinu (Cummins, Early og Stille, 2011). Einnig mátti sjá leikskólakennara að störfum sem sýndu góða þekkingu á stuðningi við tungumál barna sem voru að læra íslensku sem annað tungumál í leik og daglegu starfi með því að tengja saman orð og athöfn og skapa sameiginlegan skilning á viðfangsefninu. Dæmi um þetta var þegar kennari endurtók athöfn og sagði orðin sem áttu við auk þess sem hann lýsti því líka mjög vel með orðum hvað barnið var að gera á meðan barnið endurtók athöfnina. Brooker (2002) hefur bent á að slíkur stuðningur sé mikilvægur fyrir börn sem eru að ná tókum á nýju tungumáli. Eins og fram hefur komið voru þó einnig dæmi um töpuð námstækifæri og skort á frumkvæði kennara og annars starfsfólks. Tilfelli drengsins sem fjallað var um hér að framan vekur spurningar um það hvernig best sé að styðja og efla fjölyngd börn í samskiptum og samræðu í daglegu starfi á meðan þau eru að ná tókum á skólamálinu eins og Chumak-Horbatsch (2012) og Roberts (2014) hafa fjallað um.

Eins og fram hefur komið er raunveruleg menntun ávöxtur umhyggju að mati Noddings (2005b) og leikskólarnir í rannsókninni veita slíka menntun með því að virkja alla meðlimi skólasamfélagsins til þátttöku og með því að virða framlag þeirra, eins og dæmin í niðurstöðukaflanum sýna.

Leikskólar sem þróa námsrými byggð á félagslegu réttlæti gera það með stefnu sinni og starfsháttum, í samvinnu við meðlimi skólasamfélaganna, með því að vera gagnrýnir á eigið starf og leita stöðugt leiða til úrbóta. Slíkir skólar líta ekki svo á að þeir hafi fundið fullkomnu leiðina en eru stöðugt að leitast við að mæta þörfum fjölbreyttra hópa barna og foreldra þeirra. Í þátttökuskólunum er að finna umhyggju og menningarnæma starfshætti. Þeir leitast hver á sinn hátt við að skapa námsrými sem einkennast af umhyggju og kærleika, greiða fyrir námi og veita stuðning. Cummins (2004) hefur haldið því fram að skólasamfélög þurfi að leggja áherslu á félagslegt réttlæti og öðlast skilning á því hvernig stefna, viðhorf og væntingar fagni sumum börnum en útiloki önnur. Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að þátttökuskólarnir þróa hafa í stefnu sinni, námskrám og starfsháttum í stórum dráttum tekið mið af því hvernig skapa megi grundvöll náms-tækifæra, námsrýmis og samstarfs sem byggist á félagslegu réttlæti fyrir alla nemendur og fjölskyldur þeirra, þó að umbóta hafi í einhverjum tilvikum verið þörf. Í ljósi þess að tví- og fjölyngdum börnum fjölga jafnt og þétt í leikskólum á Íslandi er þörf á að nýta þá þekkingu og reynslu sem skapast hefur í mörgum leikskólum, m.a. skólunum í rannsókninni, til að tryggja að allir skólar þróa menningarnæma starfshætti og námsrými sem einkennast af félagslegu réttlæti. Með því móti má tryggja betur jöfnuð í fjölbreyttum barnahópum og jöfn námstækifæri fyrir öll börn.

Heimildir

Alstad, G. T. (2013). *Barnehagen som språklæringsarena. En kasusstudie av tre barnehagelæreres andrespråksdidaktiske praksiser* (doktorsritgerð). University of Oslo, Norway.

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). New York: John Wiley & Sons.

Barnasáttmálinn. (e.d). Sótt af <http://www.barnasattmali.is/barnasattmalinn/barnasattmalinn-heildartexti.html>

Birna Arnbjörnsdóttir. (2008). Tvítýngi, annað mál, erlent mál, *Málfríður*, 24(1), 17–23. Sótt af http://malfridur.ismennt.is/vor2008/pdf/malfridur_24-1_17-23.pdf

Birna Arnbjörnsdóttir. (2010). Skólar og fjölskyldur sem málsamfélög. Í Hanna Ragnarsdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir (ritstjórar), *Fjölmennning og skólastarf* (bls. 315–336). Reykjavík: Rannsóknarstofa í fjölmenningsfræðum KHÍ og Háskólaútgáfan.

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

Brooker, L. (2002). *Starting school: Young children learning cultures*. Buckingham: Open University Press.

Chumak-Horbatsch, R. (2012). *Linguistically appropriate practice: A guide for working with young immigrant children*. Toronto: University of Toronto Press.

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

Cummins, J. (2001). Bilingual children's mother tongue: Why is it important for education? *Sprogforum*, 19, 15–20. Sótt af <http://langpolicy.saschina.wikispaces.net/file/view/CumminsENG.pdf>

Cummins, J. (2004). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (3. útg.). Clevedon: Multilingual Matters.

Cummins, J., Early, M. og Stille, S. (2011). Frames of reference: Identity texts in perspective. Í J. Cummins og M. Early (ritstjórar), *Identity texts: The collaborative creation of power in multilingual schools* (bls. 21–44). London: Institute of Education Press.

Elín Þóll Þórðardóttir. (2007). Móðurmál og tvítýngi. Í Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir, og Magnús Þorkell Bernharðsson (ritstjórar), *Fjölmennning á Íslandi* (bls. 101–128). Reykjavík: Rannsóknarstofa í fjölmenningsfræðum KHÍ og Háskólaútgáfan.

Elsa Sigríður Jónsdóttir. (2010). Fjölskyldur í fjölmenningsáttmála og samstarf skóla og heimila. Í Hanna Ragnarsdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir (ritstjórar), *Fjölmennning og skólastarf* (bls. 257–285). Reykjavík: Rannsóknarstofa í fjölmenningsfræðum KHÍ og Háskólaútgáfan.

Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research* (3. útgáfa). London: Sage.

Fríða Bjarney Jónsdóttir. (2011). „Allt sem þú þorir ekki að tala um verða fordómar seinna meir“: Rýnt í hlutverk leikskólakennara með fjölbreyttum barnahópi (óbirt meistararitgerð í menntavísindum). Háskóli Íslands, Reykjavík.

García, O. og Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Hampshire: Palgrave MacMillan.

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2. útgáfa). New York: Teachers College Press.

- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning: A critique of traditional schooling*. New York: Routledge.
- Hagstofa Íslands. (2016). Börn í leikskólum með erlent móðurmál eftir aldri og kyni 1998–2015. Sótt af http://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__1_leikskolastig__0_IsNemendur/SKO01104.px/table/tableViewLayout1/?rxid=989576f2-9033-4c7b-886b-6456a217fdab
- Hanna Ragnarsdóttir. (2008). *Collisions and continuities: Ten immigrant families and their children in Icelandic society and schools*. Saarbrücken, Germany: VDM Verlag.
- Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal. (2014). Inclusive practices: Participation and empowerment in a preschool in Iceland. Í H. Ragnarsdóttir og C. Schmidt (ritstjórar), *Learning spaces for social justice: International perspectives on exemplary practices from preschool to secondary school* (bls. 9–25). London: A Trentham Book. Institute of Education Press.
- Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2015, 31. desember). Málþroski leikskólabarna: þróun orðaforða, málfræði og hlustunarskilnings milli fjögurra og fimm ára aldurs. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2015/ryn/007.pdf>
- Jones, E. B. (1998). *Mexican American teachers as cultural mediators: Literacy and literacy contexts through bicultural strengths* (doktorsritgerð). Claremont Graduate School and San Diego State University.
- Kultti, A. (2012). *Flerspråkiga barn í förskolan: Villkor för deltagande och lärande* (doktorsritgerð í menntavísindum). University of Gothenburg. Sótt af <http://hdl.handle.net/2077/29219>.
- Kvale, S. (2007). *Doing interviews*. London: Sage.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lög nr. 19/2013. Samningur Sameinuðu þjóðanna um réttindi barnsins (staðfesting barnasáttmála). Sótt af <http://www.althingi.is/thingstorf/thingmalalistar-efir-thingum/ferill/?ltg=141&mnr=155>
- May, S. og Sleeter, C. E. (2010). Introduction. Critical multiculturalism: Theory and praxis. Í S. May og C. E. Sleeter (ritstjórar), *Critical multiculturalism: Theory and praxis* (bls. 1–16). New York: Routledge.
- Mosty, N. L. (2013). *Where parental perspective, practice, and reasoning meet: The relevance of home language development for parents with bilingual preschool-aged children in Iceland* (óþrúðarritgerð). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/14073>
- Nanna Kristín Christiansen. (2011). *Skóli og skólaforeldrar: Ný sýn á samstarfið um nemandann*. Reykjavík: Iðnú.
- Neaum, S. (2012). *Language and literacy for the early years*. London: Sage.
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (10 ára afmælisútgáfa). New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (1984). *Caring: A feminine approach to ethics and moral education*. Berkeley: University of California Press.
- Noddings, N. (1988). An ethic of caring and its implications for instructional arrangements. *American Journal of Education*, 96(2), 215–230.
- Noddings, N. (2005a). 'Caring in education', *The encyclopedia of informal education*. Sótt af <http://infed.org/mobi/caring-in-education/>

- Noddings, N. (2005b). *The challenge to care in schools: An alternative approach to education* (2. útgáfa). New York: Teachers College Press.
- Noddings, N. (2008). Caring and moral education. Í L. P. Nucci og D. Narvaez (ritstjórar), *Handbook of moral and character education* (bls. 161–174). New York, NY: Routledge.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism: Cultural diversity and political theory* (2. útgáfa). New York: Palgrave Macmillan.
- Roberts, T. (2014). Not so silent after all: Examination and analysis of the silent stage in childhood second language acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 29(1), 22–40. DOI: 10.1016/j.ecresq.2013.09.001
- Ryan, J. og Rottmann, C. (2007). Educational leadership and policy approaches to critical social justice. *Journal of Educational Administration and Foundations*, 18(1-2), 9–23.
- Samúel Lefever og Inga Karlsdóttir. (2010). Kennslufræði annars máls. Í Hanna Ragnarsdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir (ritstjórar), *Fjölmennning og skólustarf* (bls. 109–128). Reykjavík: Rannsóknarstofa í fjölmenningsfræðum KHÍ og Háskólaútgáfan.
- Santoro, N. (2007). 'Outsiders' and 'others': 'Different' teachers teaching in culturally diverse classrooms. *Teachers and Teaching: Theory and practice*, 13, 81–97.
- Silverman, D. (2013). *Doing qualitative research* (4. útgáfa). London: Sage.
- Siraj-Blatchford, I. (2003). *The early years: Laying the foundations for racial equality*. Staffordshire: Stoke on Trent.
- Skóla- og frístundasvið Reykjavíkurborgar. (2015). *Stefna og starfsáætlun skóla- og frístundasviðs Reykjavíkur*. Sótt af http://reykjavik.is/sites/default/files/starfsaetlun_sfs_2015.pdf
- Slee, R. (2011). *The irregular school: Exclusion, schooling and inclusive education*. London: Routledge.
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. Í N. K. Denzin og Y. S. Lincoln (ritstjórar), *The Sage handbook of qualitative research* (3. útgáfa, bls. 443–466). Thousand Oaks: Sage.
- UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. Salamanca: Höf.
- Wagner, J. T. og Einarsdóttir, J. (2006). Nordic ideals as reflected in Nordic childhoods and early education. Í J. Einarsdóttir og J. T. Wagner (ritstjórar), *Nordic childhoods and early education: Philosophy, research, policy, and practice in Denmark, Finland, Iceland, Norway, and Sweden* (bls. 1–12). Greenwich, Connecticut: Information Age.
- Þórdís Þórðardóttir. (2012). *Menningarlæsi: Hlutverk barnaefnis í uppeldi og menntun telpna og drengja í tveimur leikskólum* (doktorsritgerð í menntavísindum). Sótt af <http://hdl.handle.net/1946/13408>

Um höfunda

Hanna Ragnarsdóttir (hannar@hi.is) er prófessor við uppeldis- og menntunarfræðideild Menntavísindasviðs Háskóla Íslands. Hún lauk B.A.-prófi í mannfræði og sagnfræði frá Háskóla Íslands árið 1984, M.Sc.-prófi í mannfræði frá London School of Economics and Political Science árið 1986 og Dr.philos-prófi í menntunarfræði frá Háskólanum í Osló árið 2007. Rannsóknir hennar hafa einkum beinst að börnum og fullorðnum af erlendum uppruna í íslensku samfélagi og skólum og ýmsum þáttum fjölmenningslegs skólustarfs.

Fríða Bjarney Jónsdóttir (frida.b.jonsdottir@reykjavik.is) er doktorsnemi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og verkefnastjóri fjölmenningar í leikskólum Reykjavíkurborgar. Megin rannsóknaráhugi hennar er á sviði fjölmenningarlegs leikskólastarfs með áherslu á máltöku og læsi fjöltyngdra barna og samstarf við foreldra. Fríða útskrifaðist með meistaraþróu í uppeldis- og menntunarfræðum með áherslu á fjölmenningarfræði árið 2011.

Hildur Blöndal Sveinsdóttir (hildsvei@hi.is) er doktorsnemi við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og fyrrverandi aðjúnkt við sviðið. Hún lauk meistaranámi í fjölmenningarfræðum frá Menntavísindasviði árið 2008 og rannsóknir hennar hafa einkum beinst að hnattrænum hreyfanleika, fjölmenningarlegri menntun og málefnum innflytjenda í íslenskum skólum og samfélagi. Hún hefur birt greinar á Íslandi og erlendis um fjölmenningarlega menntun, alþjóðlega menntun og valdeflingu.

Efnisorð

Námsrými – fjölbreyttir barnahópar – samskipti – umhyggja – menningarnæmir starfshættir – valdefling – íslenskir leikskólar.

About the authors

Hanna Ragnarsdóttir (hannar@hi.is) is a professor at the School of Education, University of Iceland. She completed a BA degree in anthropology and history from the University of Iceland in 1984, an MSc degree in anthropology from the London School of Economics and Political Science in 1986, and a Dr.philos in education from the University of Oslo in 2007. Her research has mainly focused on immigrants (children, adults, and families) in Icelandic society and schools, multicultural education, and school reform.

Fríða Bjarney Jónsdóttir (frida.b.jonsdottir@reykjavik.is) is a PhD student at the School of Education, University of Iceland. She is also a project director and consultant for multicultural preschool education at the City of Reykjavík Department of Education and Youth. Her main research interest lies within multicultural early childhood education with a special focus on linguistic development of multilingual children and educational partnership with parents. She graduated with an MEd in Multicultural Education in 2011.

Hildur Blöndal Sveinsdóttir (hildsvei@hi.is) is a doctoral student (PhD) at the University of Iceland, School of Education and a former Adjunct Lecturer. She has an MEd in Multicultural Education and her research has mainly focused on global mobility, multicultural education and immigrant issues in Icelandic schools and society. She has published both nationally and internationally on issues relating to multicultural education, international education and empowerment.

Key words

Learning spaces – diverse groups of children – communication – care – culturally responsive pedagogy – empowerment – Icelandic preschools.



Hanna Ragnarsdóttir, Fríða Bjarney Jónsdóttir og Hildur Blöndal Sveinsdóttir. (2016).

Fjölmenningarlegt leikskólastarf: Þátttaka, samskipti og umhyggja í þremur íslenskum leikskólum.

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

Menntavísindasvið Háskóla Íslands.

http://netla.hi.is/serrit/2016/namsrymi_felagslegs_rettlætis_og_menntunar_an_adgreiningar_learning_spaces_for_inclusion_and_social_justice/006.pdf