



Brothættir menntunarmöguleikar nemenda af erlendum uppruna við lok grunnskóla: Málamiðlun framtíðarvona

Eva Dögg Sigurðardóttir

► Abstract ► Um höfund ► About the author ► Heimildir

Síðastliðna þrjú áratugi hefur einstaklingum af erlendum uppruna fjölgað hratt á Íslandi og hefur samfélagið þróast frá því að vera fremur einsleitt yfir í að vera fjölbjóðlegt. Slíkum breytingum fylgja áskoranir fyrir íslenskt skólakerfi sem þarf að mæta. Nemendum af erlendum uppruna hefur vegnað verr í skóla og brottfall úr framhaldsskóla er hlutfallslega meira meðal þeirra en nemenda af íslenskum uppruna. Vekur það spurningar um hversu opið íslenskt skólakerfi er í raun, það er hvort börn fái að blómstra í gegnum nám sitt, á eigin forsendum og óháð uppruna. Markmið þessarar rannsóknar er að skilja framtíðarvæntingar unglinga af erlendum uppruna til náms eftir grunnskóla. Tilgangur rannsóknarinnar er að bera kennsl á mögulegar hindranir nemenda með erlendan bakgrunn þegar marka á sér framtíðarstefnu og skilja hvar breytinga er þörf svo hægt sé að mæta þörfum þeirra og veita stuðning. Í þessari rannsókn er leitast við að svara tveimur rannsóknarspurningum: Hvernig birtast framtíðarvæntingar til náms hjá nemendum af erlendum uppruna í efstu bekkjum grunnskóla á Íslandi? Hvaða menntunarmöguleika telja þau sig eiga, að teknu tilliti til búsetu, upplifunar á gengi í íslensku í skóla, eigin tungumálakunnáttu og stöðu fjölskyldunnar í íslensku samfélagi? Rannsóknin er með blönduðu sniði og byggist annars vegar á spurningakönnun sem 860 nemendur með íslenskan og erlendan bakgrunn í 17 grunnskólum svöruðu, og hins vegar á viðtölum við 32 nemendur með erlendan bakgrunn. Niðurstöður sýna hvernig framtíðaráform nemenda af erlendum uppruna eru afurð málamiðlana, mótuð m.a. af hugmyndum þeirra um skort á eigin tungumálagetu, bæði í námi og almennt, og hvar á landinu þau búa. Rannsóknin varpar ljósi á hve brothætt framtíðaráform nemenda geta verið, þar sem nemendur meta tækifæri sín eftir því hvernig þau upplifa stöðu sína í íslensku samfélagi.

Efnisorð: framtíðarvæntingar, menntun, erlendum uppruni, skóli fyrir alla

Inngangur

Íslenskt samfélag hefur gengið í gegnum miklar og hraðar breytingar á síðastliðnum þremur áratugum. Einstaklingum af erlendum uppruna hefur fjölgað hratt og hefur samfélagið farið frá því að vera fremur einsleitt yfir í að vera fjölbjóðlegt (Hagstofa Íslands, e.d.-b, e.d.-c). Fyrir inngöngu Íslendinga í Evrópska efnahagssvæðið árið 1994 voru einstaklingar af öðru þjóðerni en íslensku um og innan við 2% af allri þjóðinni en eru nú tæplega 17% (Hagstofa Íslands, e.d.-b).

Um síðustu aldamót komu flestir innflytjendur hingað til lands vegna vinnu og hefur börnum með erlendan bakgrunn, það er börn undir 18 ára sem eru fyrsta eða önnur kynslóð innflytjenda eða af blönduðum bakgrunni, fjölgað hratt samhliða. Árið 2002 voru börn af erlendum uppruna, það er fyrsta eða önnur kynslóð eða með blandaðan bakgrunn, 8,8% allra barna undir 18 ára en árið 2023 var hlutfallið orðið 25,6%, sem þýðir að eitt af hverjum fjórum börnum á Íslandi er með erlendan bakgrunn (Hagstofa Íslands, e.d.-c). Það er því ljóst að miklar og hraðar breytingar hafa orðið á félagslegri samsetningu nemenda í íslenskum skólum. Slíkum breytingum geta fylgt ýmsar nýjar

áskoranir fyrir skólakerfið í heild ef skólar eiga að sinna því hlutverki sínu að mæta nemendum í „sem fyllstu samræmi við stöðu og þarfir“ þeirra, líkt og segir í lögum um grunnskóla (nr. 91/2008, 2. gr.).

Slíkum áskorunum verður ekki einungis mætt innan veggja menntastofnana og menntakerfið verður ekki til í tómarúmi. Því þarf að líta á þróun þess sem sameiginlegt verkefni þar sem sáttmáli samfélagsins um hlutverk menntunar er litinn gagnrýnum augum og horft til þess hvaða tækifæri bíða nemenda að loknu námi.

Meginmarkmið þessarar rannsóknar er að skilja framtíðaráform, vonir og væntingar unglunga af erlendum uppruna til náms (e. educational aspirations) eftir grunnskóla. Hér er sjónum beint að mikilvægi þess að skilja hvernig framtíðaráform mótast meðal nemenda með erlendan bakgrunn, til að koma auga á þær hindranir sem kunna að vera á vegi þeirra þegar marka á sér framtíðarstefnu, og skilja hvar breytinga er þörf svo hægt sé að mæta þörfum þeirra og veita stuðning.

Í þessari rannsókn er spurt: Hvernig birtast framtíðarvæntingar til náms hjá nemendum af erlendum uppruna í efstu bekkjum grunnskóla á Íslandi? Hvaða menntunarmöguleika telja þau sig eiga, að teknu tilliti til búsetu, upplifunar á gengi í íslensku í skóla, eigin tungumálakunnáttu og stöðu fjölskyldunnar í íslensku samfélagi?

Í fyrsta hluta greinarinnar verður farið yfir stöðu barna með erlendan bakgrunn með tilliti til námsgengis, brottfalls og brautskráningar auk þess sem farið verður yfir fræðilegt samhengi þessarar rannsóknar. Næst verður aðferðafræði rannsóknarinnar lýst og síðan eru niðurstöður kynntar. Í síðasta hluta greinarinnar verða niðurstöður ræddar og dregnar saman með tilliti til fyrirbyggjandi þekkingar og ályktað út frá niðurstöðum rannsóknarinnar.

Staða þekkingar

Sömu tækifæri fyrir alla, óháð bakgrunni?

Í alþjóðlegum samanburði má gjarnan sjá það mynstur að nemendur sem eru fyrstu kynslóðar innflytjendur standi verr að vígi námslega en innfæddir (OECD, 2016, 2019). Frammistöðumun á milli nemenda með íslenskan og erlendan bakgrunn má sjá í alþjóðlegum samanburði PISA-kannananna. Til að mynda jafngilti slíkur óútskýrður munur í lesskilningi á milli fyrstu kynslóðar innflytjenda og nemenda með íslenskan bakgrunn árið 2018, þegar stjórnad hafði verið fyrir félags- og efnahagsbakgrunni nemandans og skólans, tveimur skólaárum. Er það mikið bil, sé miðað við önnur OECD-lönd. Þá mátti sjá svipaðan mun eftir bakgrunni í læsi í stærðfræði (sem jafngilti um 1,5 til 2 skólaárum) og læsi í náttúruvísindum (sem jafngilti um tveimur skólaárum) (Menntamálastofnun, 2019; OECD, 2019). Mikilvægt er að mæta þörfum nemenda með erlendan bakgrunn þar sem þau eru stödd en í fyrstu aðgerðaáætlun Menntastofnu 2030, fyrir árin 2021–2024, er til að mynda lagt til að stórauka útgáfu námsefnis fyrir nemendur með erlendan bakgrunn, auk stuðningsefnis fyrir bæði nemendur og kennara (Mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2021).

Í skólavali má einnig sjá mun á milli nemenda eftir bakgrunni. Síðastliðin 10 ár hafa á milli 80–90% nemenda af íslenskum og blönduðum bakgrunni valið bóknám fram yfir iðnnám. Þetta hlutfall hefur verið töluvert lægra á meðal fyrstu kynslóðar innflytjenda, og í raun virðist það fara minnkandi á síðastliðnum árum. Árið 2007 völdu um 75% nemenda, sem voru fyrstu kynslóðar innflytjendur, bóknám en það hlutfall var komið niður í 62% árið 2017. Þessi munur er enn meiri ef tekið er tillit til kyns nemanda, en hlutfall drengja sem eru fyrstu kynslóðar innflytjendur hefur farið ört minnkandi í bóknámi á síðastliðnum árum, öfugt við það mynstur sem má sjá á meðal drengja af íslenskum og blönduðum bakgrunni (Hagstofa Íslands, e.d.-d).

Brottfall nemenda úr framhaldsskólanámi á Íslandi hefur löngum verið áhyggjuefni og er nokkuð vel rannsakað. Meðal annars benda opinber gögn til þess að brottfall sé meira á meðal nemenda á landsbyggðinni en á höfuðborgarsvæðinu en nemendur sem eiga háskólamenntað foreldri eru líklegri til að útskrifast úr framhaldsskóla en nemendur þar sem hvorugt foreldra er með háskólamenntun. Þá

er brottfall úr framhaldsskóla meira á meðal nemenda með erlendan bakgrunn en á meðal innfæddra, mynstur sem sjá má á Íslandi sem og meðal margra annarra OECD-landa (Hagstofa Íslands, 2018, 2020; OECD, 2012, 2016).

Á meðal fyrstu kynslóðar innflytjenda hér á landi sem hófu nám sitt á árunum 2006–2008 má sjá að um það bil tveir af hverjum þremur höfðu hætt námi í framhaldsskóla fjórum árum seinna. Þetta hlutfall var rétt undir helmingi árið 2021 (á meðal nemenda sem hófu nám árið 2017). Brottfallshlutfall nemenda sem eru fyrsta kynslóð innflytjenda virðist því fara minnkandi en er þó enn miklu hærri en á meðal nemenda með íslenskan eða blandaðan bakgrunn. Brottfallshlutfall nemenda með íslenskan bakgrunn var tæplega 18% árið 2021 en tæplega 23% á meðal nemenda með blandaðan bakgrunn.

Almennt séð er brottfallshlutfall meðal drengja hærri en hjá stúlkum. Til að mynda höfðu þrír af hverjum fjórum drengjum af fyrstu kynslóð innflytjenda, sem höfðu hafið nám árið 2007, hætt námi að fjórum árum liðnum, samanborið við tvær af hverjum þremur stúlkum. Þótt dregið hafi úr brottfalli hjá báðum hópum hafði yfir helmingur drengja (52,5%) fallið úr námi árið 2021 (sem hóf nám árið 2017), samanborið við 46,6% brottfallshlutfall stúlkna af fyrstu kynslóð innflytjenda (Hagstofa Íslands, e.d.-a).

Árið 2014 gaf Mennta- og menningarmálaráðuneytið út *Hvítbók um umbætur í menntun* þar sem fjallað er um brottfallsvanda allra nemenda. Þar voru sett markmið um að árið 2018 skyldu 60% nemenda hafa útskrifast á tilsettum tíma. Ef miðað er við fjögurra ára tímaramma náðist það markmið árið 2019 hjá nemendum með íslenskan bakgrunn, en sambærilegt hlutfall var tæplega 36% á meðal nemenda sem eru fyrstu kynslóðar innflytjendur. Það var komið upp í 41% árið 2020, en hafði lækkað ári síðar (Hagstofa Íslands, e.d.-a).

Í framkvæmdaáætlun í málefnum innflytjenda fyrir árin 2016–2019 var eitt markmiða að hlutfall brautskráðra nemenda af erlendum uppruna yrði jafnt og annarra hópa árið 2019 (þingskjal nr. 1692/2015–2016). Brautskráningarhlutfall er ólíkt á milli drengja og stúlkna, en árið 2021 höfðu um 32% drengja, sem voru fyrsta kynslóð innflytjenda, útskrifast, fjórum árum eftir að hafa hafið nám, samanborið við um 40% stúlkna. Þetta er töluvert lægra hlutfall en á meðal nemenda af íslenskum uppruna, en úr þeim hópi höfðu tæplega 56% drengja og rúmlega 75% stúlkna útskrifast fjórum árum eftir upphaf náms (Hagstofa Íslands, e.d.-a)¹. Það er því ljóst að langt er í land þar til sambærilegt markmið nást fyrir alla nemendur, óháð bakgrunni.

Framtíðarvæntingar til náms

Framtíðarvæntingar til náms eru alla jafna álitnar veigamikill þáttur í þeirri vegferð sem leiðir einstaklinginn inn á seinni námsbrautir og starfsvettvang (Hart 2012, 2016; Ray, 2006). Lent og fleiri (1994) lýsa framtíðarvæntingum sem hluta af markmiðssetningu, þ.e. hvernig markmið eru metin fram í tímann, án þess að einstaklingurinn hugi að því hvað sé honum raunverulega mögulegt eða hvers konar skuldbindingar slík markmið feli í sér. Þannig eru takmarkanir framtíðarvæntinga, samkvæmt Lent, aðeins hversu langt draumarnir ná. Slíkum skilgreiningum hefur verið mótmælt á þeim grunni að þær geri ráð fyrir jöfnuði þar sem allir hafi sömu tækifæri, óháð samfélags- eða efnahagsstöðu. Í þeim anda lýsir Hart (2016) framtíðarvæntingum sem marglaga og framtíðarbundnum, keyrðum áfram af hvötum, hvort sem einstaklingurinn geri sér grein fyrir þeim eða ekki. Hart (2012) leggur þannig áherslu á að huga þurfi að því frelsi sem einstaklingurinn telur sig hafa til að eiga þá framtíð sem hann vill og sér gildi í. Appadurai (2004) vísar til þessa sem *möguleika til að hafa væntingar* (e. capacity to aspire) og heldur því fram að ekki hafi allir sömu tækifæri til þess að setja sér markmið, ná þeim og láta þar með framtíðarvæntingar sínar rætast í stéttskiptu samfélagi. Tækifærin eru þar með í höndum þeirra sem búa yfir meiri gæðum eða auði. Vegferðin á milli væntinga og raunveruleika er greiðfærari þeim sem forréttinda njóta en illfærari öðrum. Ray (2006) tekur í sama streng en samkvæmt honum fara möguleikar einstaklingsins til að láta framtíðarvæntingar sínar rætast eftir því hve stórt bil er á milli núverandi stöðu hans og óskastöðu. Ef einstaklingurinn upplifir að helstu

¹ Hagstofa Íslands birtir fjölda nemenda sem hafa lokið námi fjórum árum eftir upphaf náms, hvort sem þau luku á þremur eða fjórum árum (Hagstofa Íslands, e.d.-a).

draumar séu innan seilingar reynir hann að vinna að markmiðum sínum en í þeim tilvikum þar sem bilið er of mikið eða of lítið, er hvatinn enginn. Í svipuðum anda líktu Jencks, Crouse og Mueser (1983) vali á framhaldsskóla við kostnaðargreiningu þar sem nemandinn vegur og metur þær afleiðingar sem val hans hefur fyrir framtíðina.

Það er því mikilvægt að gera greinarmun á *löngunum* (e. idealistic aspirations) og því sem nemendur telja sig eiga raunverulega möguleika á, þ.e. *raunhæfum væntingum* (e. realistic aspirations; Trebbels, 2014). Til að mynda benda rannsóknir til þess að nemendur sem búa við lakari fjárhag kunni að hafa væntingar til framtíðarinnar umfram það sem þau telji raunhæft fyrir sig að uppfylla (Boxer o.fl., 2011), en þurfa sífellt að endurskoða og endurmeta væntingar sínar (Baker, 2019). Fræðimenn hafa einnig bent á þversögn í samspili væntinga og árangurs á meðal barna með erlendan bakgrunn. Þetta mynstur birtist í kenningum Mickelson (1990, 2008) um þversögn væntinga og árangurs (e. aspiration-achievement paradox), en í rannsóknum sínum lýsti hún hvernig nemendur af afrísk-amerískum uppruna í Bandaríkjunum hefðu marglaga viðhorf gagnvart menntun og gildi hennar. Annars vegar voru nemendur með óhlutbundnar framtíðarvæntingar um óljósa framtíð, þar sem þau mátu menntun sem lykilþátt fyrir framtíð sína, en varðandi skýr framtíðarmarkmið byggðu þau hugmyndir sínar og ákvarðanir frekar á reynslu og tækifærum annarra í kringum sig. D'hondt og fleiri (2016) lýstu sams konar niðurstöðum í belgískri rannsókn, og bentu jafnframt á hvernig nemendur með erlendan bakgrunn mátu framtíðarvæntingar sínar í samræmi við stöðu á atvinnumarkaði. Það birtist annaðhvort í að nemendur voru staðráðnir í að sanna sig, eða það dró úr þeim þannig að þau íhuguðu aðra valkosti en formlega menntun til að eiga möguleika á velgengni. Niðurstöður Gölz og Wohlkinger (2019) lýsa einnig hvernig framtíðarvæntingar nemenda eru undir áhrifum þess hvaða þjóðfélagsstétt þau telja sig og fjölskyldu sína tilheyra og viðhorf þeirra litast af aðgangi að gæðum á borð við félagslegan eða menningarlegan auð. Niðurstöður íslenskra rannsókna þar sem fjallað er um *bjartsýni innflytjenda* (e. immigrant optimism) eru í samræmi við þetta (Kolbeinn Hólmar Stefánsson, 2023). Hugtakið vísar til metnaðarfullra áforma nemenda með erlendan bakgrunn um áframhaldandi nám, þrátt fyrir að námsárangur sé jafnan slakari en á meðal innfæddra nemenda. Niðurstöður rannsóknarinnar bentu ekki til að slík bjartsýni í námsvali væri ríkjandi hjá nemendum sem voru innflytjendur á Íslandi við lok grunnskóla. Aftur á móti kom fram að munur var á milli nemendahópa og að mismunandi bakgrunnur innflytjenda hafði áhrif á námsval þeirra. Þannig mátti til að mynda sjá að á meðal nemenda frá öðrum Evrópulöndum en Póllandi voru það einkum tekjur og ýmsir félagslegir þættir sem höfðu áhrif á ákvörðun nemenda, en á meðal nemenda með pólskan bakgrunn var það einkum námsárangur og heimilistekjur (Kolbeinn Hólmar Stefánsson, 2023).

Vandinn við málamiðlanir framtíðarvona og væntinga er að draumar og markmið geta tapast, eða eins og Hart (2012) lýsir:

Hættan við að afskrifa framtíðarvæntingar of snemma er að þá geta þær glatast. Um leið og lína hefur verið dregin í sandinn, og eitthvað hefur verið álitid ómögulegt, er ólíklegt að þær væntingar verði endurskoðaðar. (Hart, 2012, bls. 196, þýðing höfundar)

Framtíðarvæntingar eru samspil drauma og tækifæra, undir áhrifum innri og ytri hvata og hindrana. Það er sú framtíð sem einstaklingurinn sér fyrir sér, sem og hvernig hann skynjar eigin gerendahæfni á þeirri vegferð. Munur kann að vera á hvernig framtíðarvæntingar eru skilgreindar; þær geta verið byggðar á hugsjónum, verið raunsæjar væntingar eða einhvers staðar þar á milli. Það er einmitt í þessum mismun sem annmarkar samfélagsins felast: Hverjir þurfa að slá af væntingum sínum til framtíðarinnar með tilliti til þess sem þeir telja sig eiga raunverulega möguleika á, og hverjir geta leyft sér að stefna að draumum sínum.

Hindranir í vegi framtíðarvæntinga

Líkt og hér hefur verið rakið eru framtíðarvæntingar ekki einungis einstaklingsbundnar heldur félagsleg afurð, mótaðar af stéttarstöðu, menningaraudi eða samskiptum við stofnanir samfélagsins eða einstaklinga. Þá er mikilvægt að gera greinarmun á vonum einstaklingsins og því sem hann telur

síð eiga raunverulega möguleika á, en í þeim mismun geta leynst hindranir sem einstaklingurinn telur sig þurfa að yfirlíta. Hvað varðar búsetu nemenda hefur gjarnan verið dregin upp sú mynd að ungmenni úr dreifbýli stefni síður á áframhaldandi nám og í því samhengi hefur verið haldið fram að skólar í dreifbýli undirbúi nemendur ekki eins vel (Howley, 2006). Þorlákur Axel Jónsson (2019) bendir á hvernig heyrna má slíkt stef varðandi mismunandi námsárangur eftir búsetu á Íslandi en að slíkur samanburður hafi ekki gert ráð fyrir mismunandi þjóðfélagsstöðu nemenda. Niðurstöður rannsóknar hans á frammistöðu nemenda í PISA sýndu hvernig munur eftir búsetu varð lítill eða hvarf að mestu þegar stjórnað hafði verið fyrir þjóðfélagsstöðu. Samspil félagslegs auðs og framtíðarvæntinga ungmenna sem búa í dreifbýli var viðfangsefni rannsóknar Byun og fleiri (2012) og meðal niðurstaðna var að hvatning foreldra og kennara til áframhaldandi náms hefði jákvæð áhrif á framtíðarvæntingar nemenda, burtséð frá félags- og efnahagslegum bakgrunni. Nemendur í dreifbýli standa auk þess frammi fyrir vali sem jafnaldrar þeirra í stærri sveitarfélögum þurfa ekki að huga að þegar þau velja sér framhaldsskóla, sem er að þurfa að flytja frá foreldrum sínum til að sækja það nám sem þá dreymir um, ellegar hvika frá framtíðarvæntingum sínum. Væntingar um ákveðið nám eða starfsvettvang spila stórt hlutverk í slíku vali samkvæmt íslenskri rannsókn, þar sem ungmenni úr litlum samfélögum á landsbyggðinni gerðu ráð fyrir að þurfa að flytja til að halda áfram námi (Þóroddur Bjarnason og Þórólfur Þórlindsson, 2006).

Hvað tungumálið varðar hefur kunnátta í íslensku jafnan verið nefnd *lykillinn* að íslensku samfélagi en í fyrstu heildstæðu stefnu í málefnum innflytjenda segir að „[k]unnátta í íslenskri tungu er lykillinn að íslensku samfélagi og getur ráðið úrslitum um aðlögun innflytjenda að íslensku samfélagi“ (Félagsmálaráðuneytið, 2007, bls. 2), stef sem má enn heyrna óma í stefnumótun, sem og almennri umræðu. Slíku viðhorfi hefur verið mótmælt á þeim grunni að tungumálakunnátta í móttökulandinu tryggir ekki ein og sér farsæla inngildingu. Í rannsókn sinni á íslenskum vinnumarkaði benda Unnur Dís Skaptadóttir og Pamela Innes (2017) á hvernig fullorðnir innflytjendur, sem lært hafa íslensku, upplifa íslenska tungumálið frekar sem hindrun en lykil að fullri þátttöku og að tilheyrna í íslensku samfélagi. Slíkar niðurstöður benda á mikilvægi þess að líta á tækifæri til notkunar á tungumálinu í félagslegu samhengi og rými sem innfæddir jafnt sem aðfluttir hafa aðgang að.

Í tilfelli barna og unglínga gegnir tungumál móttökulandsins tvenns konar hlutverki; annars vegar er það hið akademíska tungumál og hins vegar það tungumál sem þau nota jafnan til félagslegra samskipta (Frese o.fl., 2015). Hin mismunandi hlutverk tungumálsins, með tilliti til framtíðarvæntinga, má glögglega sjá í spænskri rannsókn á meðal innflytjenda, þar sem bæði katalónska og spænska er töluð. Þar má sjá hvernig kunnátta í katalónsku, hinu félagslega tungumáli, hefur sterkari tengsl við framtíðarvæntingar en hið akademíska tungumál, spænska (Lapresta-Rey o.fl., 2023). Miyamoto og fleiri (2020) taka í sama streng og benda á hvernig tungumálið gegnir mismunandi hlutverki hjá innfæddum nemendum og þeim sem eru með erlendan bakgrunn. Þversögn væntinga og árangurs getur þannig birst í að tengsl lesskílnings og stefnu í námsvali eru veikari á meðal nemenda með erlendan bakgrunn en innfæddra. Aftur á móti bendir sama rannsókn til mikilvægis þess að nemendur noti tungumálið í daglegum samskiptum um framtíðarvæntingar og styður enn frekar mikilvægi þess að líta til hins félagslega hlutverks tungumáls móttökulandsins.

Aðferð og þátttakendur

Gögn og gagnaöflun

Rannsókn þessi byggist á gögnum sem safnað var í tengslum við stærri rannsókn um framtíðarvæntingar barna af erlendum uppruna á Íslandi (Eva Dögg Sigurðardóttir, 2021). Rannsóknin er með blönduðu sniði og byggist annars vegar á spurningalistakönnun meðal nemenda með íslenskan og erlendan bakgrunn og hins vegar á viðtölum við nemendur með erlendan bakgrunn. Settar voru fram tvær rannsóknarspurningar: Hvernig birtast framtíðarvæntingar til náms hjá nemendum af erlendum uppruna í efstu bekkjum grunnskóla á Íslandi? Hvaða menntunarmöguleika telja þau sig eiga, að teknu tilliti til búsetu, upplifunar á gengi í íslensku í skóla, eigin tungumálakunnáttu og stöðu fjölskyldunnar í íslensku samfélagi? Til að svara þessum rannsóknarspurningum voru annars vegar

greindar niðurstöður spurningalistakönnunar sem lögð var fyrir unglunga með íslenskan og erlendan bakgrunn til að kanna hvort munur væri á framtíðarvæntingum þeirra. Hins vegar voru greind einstaklingsviðtöl við nemendur með erlendan bakgrunn til að fá dýpri skilning á hugmyndum þeirra um hvaða leiðir þau teldu sér mögulegar að loknu grunnskólanámi.

Í lok árs 2017 og byrjun árs 2018 var haft samband við öll sveitarfélög landsins, sem ráku skóla fyrir nemendur í 8., 9. og 10. bekk, og beðið um leyfi til að hafa samband við viðkomandi skóla vegna fyrrnefndrar rannsóknar. Flest sveitarfélög gáfu leyfi og var í framhaldi haft samband við skólana. Í heildina samþykktu 17 skólar þátttöku, og að undangengnu leyfi frá foreldrum fór megindelega gagnaoðflunin fram á vormánuðum 2018. Viðtölin voru tekin næsta skólaár á eftir.

Rafrænum spurningalista, í formi tengils og QR-kóða, var dreift á meðal allra nemenda sem voru mætt í skóla þann daginn, bæði nemenda með íslenskan og erlendan bakgrunn. Nemendur gátu svarað spurningalistanum í tölvu, spjaldtölvu eða eigin símtæki og bauðst þeim að svara á íslensku eða ensku. Áður en spurningalista var svarað þurftu nemendur að gefa samþykki sitt fyrir þátttöku en alls svöruðu 860 nemendur. Næsta skólaár var haft samband við sex þeirra skóla sem þegar höfðu tekið þátt og sóst eftir að fá að taka viðtöl við nemendur af erlendum uppruna.

Fyrir viðtölin var notað markmiðsúrtak til að velja byggðarlag og skóla. Skólarnir voru valdir með hliðsjón af eftirfarandi viðmiðum:

1. Þátttökuskólar væru bæði af höfuðborgarsvæðinu sem og landsbyggðinni,
2. Þátttökuskólar væru misjafnlega fjölmennir,
3. Þátttakendur byggju bæði þar sem væri framhaldsskóli og þar sem væri ekki framhaldsskóli,
4. Í þátttökuskólum væri bæði hátt og lágt hlutfall nemenda með erlendan bakgrunn.
5. Upplýsingar um síðasta atriðið fengust úr spurningakönnuninni.

Viðtölin voru tekin skólaárið 2018–2019 og alls voru tekin einstaklingsviðtöl við 32 nemendur með erlendan bakgrunn. Viðtölin voru hljóðrituð. Úrtak nemenda var valið með viðmiðunarúrtaksaðferð (e. criterion sampling method). Skólastjórnendur, eða starfsfólk á þeirra vegum, voru beðnir um að velja nemendur og var lögð áhersla á að taka viðtal við nemendur sem væru fyrsta eða önnur kynslóð eða með blandaðan bakgrunn, óháð íslenskukunnáttu, hvort sem þau stefndu á að fara í framhaldsskóla eða ekki. Í flestum skólum voru tekin viðtöl við alla nemendur skólans með erlendan bakgrunn, sem voru mætt í skólann þegar viðtölin fóru fram. Þriðjungur viðmælenda gekk í skóla á höfuðborgarsvæðinu, þriðjungur gekk í skóla þar sem var lítill framhaldsskóli og hátt hlutfall nemenda af erlendum uppruna og þriðjungur viðmælenda gekk í skóla sem voru annaðhvort mjög fámennir eða þar sem var lágt hlutfall nemenda með erlendan bakgrunn. Áður en viðtölin fóru fram voru foreldrar beðnir um skriflegt leyfi fyrir þátttöku barnanna. Þá var einnig lögð rík áhersla á að fá upplýst samþykki frá nemendunum sjálfum. Viðtölin byggðu á viðtalsramma og smásögu. Öll viðtöl voru tekin upp, með leyfi frá foreldrum og nemendum, og afrituð orðrétt áður en upptökum var eytt.

Þátttakendur

Í spurningakönnuninni voru þátttakendur m.a. spurðir hvort þau væru fædd á Íslandi eða í öðru landi. Jafnframt voru þau spurð hvort foreldrar þeirra fæddust á Íslandi eða í öðru landi. Voru svörin notuð til grundvallar í skiptingu á bakgrunni og var miðað við tvískiptan bakgrunn; íslenskan og erlendan. Íslenskur bakgrunnur er skilgreindur sem svo að báðir foreldrar barns séu fæddir á Íslandi. Erlendur bakgrunnur á því við um börn sem eiga foreldri, annað eða bæði, sem fæddir eru í öðru landi en Íslandi. Slík skipting getur verið vandkvæðum bundin en þótti nauðsynleg sökum smæðar á úrtaki.

Viðtölin gáfu tækifæri til að fá betri mynd af bakgrunni þátttakenda. Nemendur voru spurðir hvar þau og foreldrar þeirra fæddust og gáfu þær upplýsingar aukna dýpt og skilning á mynstri sem birtist í bæði megindelega og eigindlega hluta rannsóknarinnar.

Mælingar og greining

Rannsóknin er með skýrandi raðsniði (e. explanatory sequential design) þar sem megindegum gögnum var fyrst safnað og síðan eigindlegum (Creswell, 2015). Slíkt rannsóknarsnið hentar vel til að kafa ofan í málefni og skilja hvar breytinga er þörf fyrir jaðarsetta hópa (Creswell og Creswell, 2018).

Þegar fyrstu niðurstöður spurningalistans lágu fyrir tók við gerð viðtalsramma með það markmið að kafa dýpra ofan í málefni sem stóðu upp úr. Viðtölin voru því að sumu leyti leidd áfram af niðurstöðum spurningakönnunarinnar, en auk spurninga var smásaga (e. vignette) einnig lögð fyrir nemendum. Hún sagði frá Alex, nemanda í 10. bekk, sem langaði að fara í háskóla í framtíðinni. Foreldrar Alex áttu í fjárhagsvandræðum því faðirinn hafði misst vinnuna og Alex stóð frammi fyrir því vali að fara annaðhvort í framhaldsskóla eða fresta námi í eitt til tvö ár og hjálpa foreldrunum. Smásagan var stutt, hálf blaðsíða, á einföldu máli og var í boði bæði á íslensku og ensku. Nemendum bauðst að lesa sjálfum eða að sagan væri lesin fyrir þau. Smásögur í rannsóknum henta vel þegar rannsaka á viðkvæm málefni, þar sem viðmælandi er spurður út í aðstæður ókunnugra, og rannsakandi fær innsýn í skoðanir einstaklingsins áður en hann er beðinn um að setja sig í spor þess sem um ræðir (Bryman, 2012).

Við greiningu á viðtölunum var beitt þemagreiningu en það er sveigjanleg aðferð til greiningar á eigindlegum gögnum (Braun og Clarke, 2006, 2013; O'Reilly og Dogra, 2017).

Í megindega hluta rannsóknarinnar voru t-próf notuð til samanburðar á meðaltölum en meginhlutagreining (e. principal component analysis) til að meta fjölda vídda (Field, 2013).

Tvö hugtök gegndu lykilhlutverki í þessari rannsókn:

Framtíðarvæntingar: Í spurningakönnuninni voru framtíðarvæntingar mældar, annars vegar með því að spyrja nemendur hversu líklegt væri að þau ætluðu í framhaldsskóla strax að loknum grunnskóla, mælt á 10 atriða Likert-skala þar sem hærra gildi merkti að þau væru viss um að ætla strax í nám að loknum grunnskóla. Flestir nemendur, óháð bakgrunni, voru nokkuð vissir þar um og var meðaltalið því um og yfir 8 (8,4 hjá nemendum með íslenskan bakgrunn, 8 hjá nemendum með erlendan bakgrunn). Vegna skekkju var ákveðið að endurkóða breytuna í tvíhliða nafnbreytu með 8 sem hæsta punkt fyrir nemendur sem voru ekki alveg vissir, og nemendur sem höfðu valið 9 og 10 og sögðust mjög viss, voru hópuð saman.

Nemendur voru einnig spurðir út í hæstu prófgráðu sem þau stefndu á að ljúka, annars vegar þar sem þau voru beðin um að nefna hvað þau *langaði* og hins vegar hvað þau teldu vera *raunhæft* að þau myndu klára. Báðar spurningar buðu upp á sömu valmöguleika; prófgráður sem spönnuðu frá grunnskólaprófi upp í framhaldsnám á háskólastigi, auk opins valmöguleika sem var kóðaður eins og hægt var. Báðum breytum var breytt í tvíhliða nafnbreytu; ljúka háskólaprófi eða ljúka ekki háskólaprófi.

Viðtölin gáfu nánari innsýn í hugmyndir nemenda um vonir þeirra og væntingar og þau tækifæri sem þau töldu standa sér til boða. Nemendur voru spurðir hvaða skóla eða nám þau vildu fara í, auk þess sem þau voru beðin um að lýsa vonum og væntingum sínum og hvað þau teldu að gæti staðið í vegi fyrir að þau gætu látið drauma sína rætast.

Tungumálakunnátta: Til grundvallar mælingum á tungumálakunnáttu í spurningakönnuninni var farin sú leið að mæla upplifun nemenda á eigin tungumálakunnáttu í íslensku. Notaðar voru tvær mismunandi leiðir, annars vegar þar sem nemendur voru spurðir hversu vel þau töldu sig standa í íslensku í skólanum miðað við jafnaldra sína, á kvarðanum einn til tíu þar sem hærra tala merkir að nemendur meti að þau standi sig betur en jafnaldrarnir. Þá voru nemendur einnig beðnir að svara spurningum á fyrirliggjandi skala, Self-Perceived Communication Competence Scale (SPCC), sem mælir upplifun einstaklings til að tjá sig á tilteknu tungumáli, í þessu tilviki íslensku við mismunandi viðmælendur og í mismunandi aðstæðum. SPCC samanstendur af 12 spurningum sem eru mældar á skalanum núll til hundrað (McCroskey og McCroskey, 1988). Skalinn á að sýna sjö

þætti, eftir tengslum við viðmælendur og hversu streituvaldandi aðstæður geta verið. Hann hefur sýnt góðan innri áreiðanleika (Croucher, 2013; McCroskey og McCroskey, 1988; McCroskey o.fl., 1990; Samvati og Golaghaei, 2017). Cronbach's alpha allra sjö þátta var reiknað fyrir nemendur með íslenskan og erlendan bakgrunn sérstaklega, og var á bilinu 0,740 til 0,911. Því var ákveðið að halda öllum sjö þáttum, þ.e. að tala á meðal almennings, í stórum hópi, í minni hópi, eiga tveggja manna samtál, eða að ræða við ókunnuga, kunningja eða vin.

Siðferðisleg atriði

Valdamisræmi fullorðinna rannsakenda og ungra þátttakenda er óhjákvæmilegt en ekki óyfirstíganlegt. Því skiptir máli að rannsakandi sé meðvitaður um að samþykki foreldris sé ekki einungis aflað heldur einnig að nemandi veiti upplýst samþykki um þátttöku. Við undirbúning rannsóknarinnar fékkst leyfi fyrir hana frá skólasviði hvers sveitarfélags þar sem rannsóknin fór fram, skólustjórnendum, foreldrum og nemendum. Upplýst samþykki nemenda, í báðum hlutum rannsóknarinnar, var tryggt með bréfi með einföldum upplýsingum um rannsóknina og rannsakanda og að samþykki mætti draga til baka hvenær sem væri. Í aðdraganda viðtalanna gaf rannsakandi sér einnig tíma til að spjalla við nemendur, þar sem þau gátu spurt spurninga. Rannsakandi var meðvitaður um að ungir viðmælendur geta dregið upplýst samþykki sitt til baka á fleiri vegu en með beinum orðum. Þannig geta þeir til dæmis neitað að svara spurningum, svarað stuttlega eða beðið um að mega fara (Gallagher o.fl., 2010; Morrow, 2005). Viðmælendum var því reglulega boðið að taka hlé, stoppa upptöku, eða hætta ef þörf var talin á. Í niðurstöðum er gætt að því að engir persónugreinanlegir þættir komi fram til að tryggja að ekki megi rekja einstaka atriði til ákveðinna einstaklinga. Nemendum, sem viðtöl voru tekin við, voru gefin tilbúin nöfn.

Niðurstöður

Í næstu þremur undirköflum verða kynntar niðurstöður greininga á eigindlegu og meginlegu gögnunum um framtíðarvæntingar nemenda með erlendan bakgrunn á Íslandi til náms eftir grunnskóla. Í ljós kom hvernig áætlanir nemenda voru oft niðurstaða málamiðlana um framtíðarvæntingar þeirra til náms. Þar stóðu hæst þrír þættir: Upplifun af eigin tungumálakunnáttu, búseta og hvernig þau upplifðu stöðu fjölskyldunnar í íslensku samfélagi. Hér á eftir verður farið yfir hvernig þessar málamiðlanir lýstu sér.

Upplifun á eigin tungumálakunnáttu í íslensku

Tungumálakunnátta, eða í raun sú upplifun að tala ekki nógu góða íslensku, spilaði stórt hlutverk hjá nemendum þegar þau hugsuðu um framtíðaráform sín. Það kom skýrt fram bæði í spurningakönnuninni og viðtölunum.

Í spurningakönnuninni var upplifun nemenda á eigin tungumálakunnáttu í íslensku annars vegar mæld með því að spyrja nemendur hversu vel þau töldu sig hafa staðið í íslensku í skóla, samanborið við jafnaldra sína, og hins vegar mæld með fyrirbyggjandi skala (SPCC).

Samanborið við nemendur með íslenskan bakgrunn, í spurningakönnuninni, mátu nemendur með erlendan bakgrunn sér ganga að jafnaði verr í íslensku í skólanum og var munurinn tölfræðilega marktækur ($t_{(775)}=3,961$, $p<0,001$). Sama mynstur mátti finna þegar þau voru spurð hvernig þau mátu eigin getu til að tala íslensku við mismunandi aðstæður, þar voru nemendur með íslenskan bakgrunn með herra meðaltal en nemendur með erlendan bakgrunn á öllum þáttum SPCC-skalans, og var munurinn einnig tölfræðilega marktækur við allar þær aðstæður sem nefndar voru (almennigur $t_{(644)}=3,626$, $p<0,001$; stærri hópur $t_{(647)}=4,110$, $p<0,001$; minni hópur $t_{(646)}=3,301$, $p<0,01$; samtál $t_{(647)}=3,337$, $p<0,01$; ókunnugur $t_{(644)}=3,686$, $p<0,001$; kunningi $t_{(645)}=3,357$, $p<0,01$; vinur $t_{(638)}=3,631$, $p<0,001$; SPCC-heild $t_{(627)}=3,877$, $p<0,001$).

Greining á samspili upplifunar á eigin tungumálakunnáttu, það er að tala íslensku, og framtíðarvæntinga á meðal nemenda með erlendan bakgrunn var hreint ekki einföld, eins og mátti sjá í báðum hlutum rannsóknarinnar. Í spurningakönnuninni voru nemendur spurðir hvort þau stefndu á frekara nám strax að loknum grunnskóla. Skoðaðar voru niðurstöður um nemendur með erlendan bakgrunn sérstaklega. Í *Töflu 1* má sjá að munur á milli nemenda með erlendan bakgrunn sem stefndu á nám strax að loknum grunnskóla á breytunni sem mældi upplifun þeirra á námsárangri í íslensku, samanborið við þau sem stefndu ekki strax á nám að loknum grunnskóla, var ekki tölfræðilega marktækur. Nemendur voru einnig spurðir hvert væri hæsta skólastig sem þau vildu klára og var breytan tvíhliða: Þau sem vildu klára eitthvað nám á háskólastigi og þau sem langaði ekki að klára háskólagráðu. Þar mátti sjá sama mynstur og þegar spurt var um framhaldsskólanám, þ.e. að ekki kom fram tölfræðilega marktækur munur á milli nemenda sem *vildu* klára háskólanám og hinna sem vildu ekki klára háskólanám. Annað var upp á teningnum þegar nemendur voru spurðir hvort þau teldu sig eiga *raunhæfan* möguleika á að klára háskólanám eða ekki, en þar skoraði fyrrnefndi hópurinn að meðaltali 0,9 stigi hærra og var sá munur tölfræðilega marktækur.

Tafla 1

Nemendur með erlendan bakgrunn: Samanburður á upplifun nemenda á námsárangri í íslensku. Breytan var mæld á kvarðanum 1 til 10 þar sem hærri tala merkir að nemendur meti að þau standi sig vel í íslensku. Hér eru bornir saman nemendur eftir því hvort þau stefndu á framhaldsskólanám strax að loknum grunnskóla eða ekki, langaði að klára háskólanám eða ekki og svo þau sem töldu sig eiga raunhæfa möguleika á að klára háskólanám eða ekki

	Upplifun á námsárangri í íslensku miðað við jafnaldra		
	N	meðaltal	staðalfrávik
Ætlar strax í framhaldsskólanám	48	6,4	1,99
Ætlar ekki strax í framhaldsskólanám	44	6,0	1,70

Vill klára háskólagráðu	49	6,6	1,73
Vill ekki klára háskólagráðu	37	5,9	1,79

Raunhæft að klári háskólagráðu *	42	6,7	1,88
Ekki raunhæft að klári háskólagráðu*	43	5,8	1,71

*($p < 0,05$); **($p < 0,01$); ***($p < 0,001$)

Sömu mælingar á framtíðarvæntingum voru lagðar til grundvallar þegar borin voru saman meðaltöl nemenda með erlendan bakgrunn á SPCC-kvarðanum. Kvarðinn lítur út fyrir veggi skólastofunnar og nemendur eru beðnir um að meta eigin getu til að tala íslensku við ýmsar aðstæður og við mismunandi viðmælendur. Fyrst voru bornir saman nemendur sem stefndu á framhaldsskólanám strax að loknum grunnskóla og þau sem voru ekki eins viss (*Tafla 2*). Þar mátti sjá tölfræðilega marktækkan mun á meðaltali nemenda þegar þau töluðu í stærrí hópum, áttu í samtali við einn annan einstakling og þegar viðmælendur voru vinir. Þá var einnig tölfræðilega marktækur munur á heildarmælingu SPCC-kvarðans.

Tafla 2

Nemendur með erlendan bakgrunn: Samanburður á meðaltali SPCC-kvarða, um upplifun á eigin getu til að tala íslensku, á milli nemenda sem ætluðu strax í framhaldsskóla að loknum grunnskóla og þeirra sem voru ekki ákveðin í að ætla strax í framhaldsskóla

	Ætlar strax í framhaldsskólanám			Ætlar ekki strax í framhaldsskólanám		
	N	meðaltal	staðalfrávik	N	meðaltal	staðalfrávik
Almenningur	46	65,1	26,96	36	54,9	23,29
Stærri hópur*	45	62,8	25,68	37	51,6	22,23
Minni hópur	45	68,3	25,07	37	58,5	23,93
Samtal***	44	71,8	23,53	36	57,4	22,99
Ókunnugur	44	57,2	27,40	37	47,3	23,97
Kunningi	46	66,4	26,85	36	55,6	23,48
Vinur***	45	77,9	23,32	36	63,9	22,81
SPCC-heild*	43	67,3	24,04	36	55,7	22,02

*($p < 0,05$); **($p < 0,01$); ***($p < 0,001$)

Næst voru bornir saman nemendur með erlendan bakgrunn eftir því hvort þau vildu klára háskólagráðu og þau sem vildu ekki klára háskólagráðu. Upplifun þessara tveggja hópa á getu sinni til að tala íslensku var borin saman, en ekki var tölfræðilega marktækur munur á meðal nemenda með erlendan bakgrunn. Þá var upplifun nemenda á eigin tungumálakunnáttu metin eftir því hvort nemendur töldu sig eiga raunhæfa möguleika á að klára háskóla samanborið við nemendur sem töldu sig ekki eiga raunhæfa möguleika á að klára háskóla (*Tafla 3*).

Tafla 3

Nemendur með erlendan bakgrunn: Samanburður á meðaltali SPCC-kvarða, um upplifun á eigin getu til að tala íslensku, á milli nemenda sem töldu sig eiga raunhæfa möguleika til að klára háskóla og þeirra sem töldu sig ekki eiga þann möguleika

	Ekki raunhæft að klári háskólanám*			Raunhæft að klári háskólanám*		
	N	meðaltal	staðalfrávik	N	meðaltal	staðalfrávik
Almenningur***	41	51,9	24,62	35	72,5	24,17
Stærri hópur**	41	50,3	22,91	35	68,0	25,03
Minni hópur**	41	57,7	24,48	35	72,9	23,61
Samtal**	41	58,2	23,96	33	76,6	21,03
Ókunnugur***	41	43,7	24,48	34	64,9	25,61
Kunningi**	41	53,8	24,58	35	72,9	24,5
Vinur**	41	66,0	24,59	34	80,7	21,19
SPCC-heild**	41	54,5	22,72	32	73,6	21,93

*($p < 0,05$); **($p < 0,01$); ***($p < 0,001$)

Eins og sjá má í *Töflu 3* breyttist myndin talsvert þegar nemendur voru spurðir um raunhæfa möguleika á að klára háskólagráðu með hliðsjón af upplifun á eigin getu í íslensku. Nemendur sem töldu sig eiga raunhæfa möguleika á að klára háskólagráðu voru að meðaltali 15–21 stigi hærri á SPCC-kvarðanum en aðrir nemendur sem töldu sig ekki geta klárað háskólagráðu. Hér má sjá hvernig nemendur með erlendan bakgrunn, sem töldu sig eiga raunhæfa möguleika á að klára háskóla, voru einnig nemendur sem töldu sig, að meðaltali, eiga auðveldara með að tala íslensku við hinar ýmsu aðstæður.

Ofangreindar niðurstöður gefa góða innsýn í hugmyndir nemenda með erlendan bakgrunn, upplifun þeirra á eigin íslenskukunnáttu, hvort sem er í námi eða almennt, og hvaða möguleika þau telja sig eiga í menntakerfinu. Þegar nemendur horfðu til næsta skólastigs; framhaldsskóla, virtist ekki munur á milli þess hvernig þau mátu þáverandi stöðu sína í íslensku í námi. Aftur á móti skipti frekar máli hvernig þau upplifðu almenna íslenskukunnáttu sína, þ.e. hversu örugg þau voru að tala við mismunandi aðstæður. Þegar þau voru spurð um næsta skólastig þar á eftir; háskóla, virtist upplifun á eigin tungumálakunnáttu ekki skipta máli þegar þau voru spurð um hvað þau *vildu* gera, en þegar átti að meta hvað þau teldu sig eiga *raunhæfan* möguleika á var orðinn tölfræðilega marktækur munur á nemendum sem töldu sig geta lokið háskólanámi eða ekki. Þarna birtast tvær hliðar framtíðarvæntinga, þar sem nemendur annars vegar leyfa sér að láta sig dreyma og hins vegar hvernig þau meta möguleika sína út frá núverandi stöðu. Getu slíkar niðurstöður bent til þess að skortur á sjálfstrausti við að tala íslensku dragi úr nemendum þegar þau meta framtíðarmöguleika sína í íslensku menntakerfi þar sem tungumálið er hindrun fremur en lykill að framtíðinni.

Viðtölin við nemendur með erlendan bakgrunn gáfu nánari innsýn í hvernig tungumálið (íslenskan) gat reynst hindrun, bæði í námi sem og framtíðarvæntingum þeirra. Georg, nemandi í 10. bekk með blandaðan bakgrunn, lýsti hvernig honum fyndist öll sú vinna sem hann legði í að læra heima skila sér illa: „Ég ... ég lærði eins mikið og ég physically gat. Eee ... ég veit það ekki bara, þú veist, ég er kannski ekki nógu klár.“ Frammistaða hans í skólanum var farin að hafa áhrif á sjálfsmat hans, þar sem hann lýsti sjálfum sér sem *algjörum fávita, heimskum og lötum*. Georg taldi íslenskukunnáttu sína vera rót vandans, sem hefði síðan áhrif á öll önnur fög:

Og svo allt í einu út af því við erum flutt aftur til Íslands og það bara algjörlega rústaði náminu mínu. Það bara ... splundraðist. [...] íslenskan mín var að hindra mig í stærðfræðinni og íslenskan var að hindra mig í náttúrufræðinni. (Georg)

Georg lýsti jafnframt hvernig hann hefði hætt við að sækja um í skólann sem hann langaði í af því að það væri ekki raunhæft fyrir einhvern með einkunnir eins og sig. Hann hafði ekki fengið aðstoð frá starfsmanni skóla við að taka þessa ákvörðun heldur var hún byggð á eigin mati á hvað væri innan seilingar fyrir hann.

Ég var að tékka út [námsleið] námið í [Skóli A] en bara, það er ekki raunhæft svo ég bara fór í [Skóli B]. [...] ég ákvað að einbeita mér að eitthvað sem var meira raunhæft. (Georg)

Þau skilaboð sem hann fékk frá skólanum, að hans mati, var að *hans besta* [frammistaða] var ekki nógu góð og því varð úr að hann gerði málamiðlanir um námsbraut og skóla.

Saga Georgs var svo sannarlega ekki einsdæmi og margir viðmælenda, og þá sérstaklega drengir, lýstu því hvernig þeirra helsti veikleiki væri íslenska, og oft sú hindrun sem þau töldu geta komið í veg fyrir að þau kæmst í draumaskólann eða draumanámið. Slíkt gat skilið þau eftir með kvíða. Allir viðmælendur voru spurðir hvernig þeim líði þegar þau hugsuðu um framtíðina:

Marek: Ég er ekki að hugsa um framtíðina núna. [...] Þetta er of erfitt. Finnst ekki vita hvað ég er að gera í næsta ári.

Marcus: Stressandi.

Karim: [hik] mmm ... stundum hræddur. Fari eitthvað úrskaiðis.

Gabriel: Ég hef áhyggjur [...] Kannski af því að ég get ekki gert það sem ég vil gera. Til dæmis að ég geti ekki farið í háskóla. [þýtt úr ensku]

Helstu áhyggjur drengjanna voru að einkunnir þeirra væru ekki nægilega góðar og að frammistaða þeirra í skólanum hefði áhrif á framtíðina. Staðlaðar aðferðir til að meta frammistöðu í skóla sýndu nemendum að frammistaðan væri ekki nægilega góð, sama hversu mikið þau lögðu á sig, sem skilaði sér í kvíða vegna framtíðarinnar. Þau upplifðu að þeim væru gefin sömu verkfæri og samnemendum þeirra með íslenskan bakgrunn, en þeirra verkfæri gáfu ekki sömu niðurstöðu. Í þeirra huga hlaut munurinn að liggja í þeirra eigin annmörkum.

Búseta

Þegar nemendur veiga og meta hvað þau vilji gera eftir grunnskóla getur sú ákvörðun verið byggð á hinum ýmsu utanaðkomandi þáttum. Einn slíkra þátta er búseta og hvort það sé framhaldsskóli í nágrenninu. Flestir nemenda sem svöruðu spurningakönnuninni (74%) bjuggu í borg, bæ eða þorpi með framhaldsskóla en hlutfallslega bjuggu fleiri nemendur með erlendan bakgrunn í bæjum eða þorpum með engan framhaldsskóla ($\chi^2(1) = 14,43, p < 0,001$).

Nemendur sem bjuggu innan við 30 kílómetra frá næsta framhaldsskóla voru þá bornir saman við nemendur sem bjuggu lengra frá, með tilliti til þess hvort þau stefndu á frekara nám að loknum grunnskóla. Ekki kom fram marktækur munur á milli þessara hópa og átti það jafnt við um nemendur með íslenskan og erlendan bakgrunn (íslenskur bakgrunnur: $\chi^2(1) = 0,39, p = 0,532$; erlendir bakgrunnur $\chi^2(1) = 0,25, p = 0,618$).

Út frá niðurstöðum spurningakönnunarinnar er ekki unnt að greina nánar framtíðarvæntingar nemendanna sem hér um ræðir. Viðtölin leiddu aftur á móti í ljós hinar ýmsu vangaveltur nemenda um framtíðarvæntingar sínar. Meðal annars mátu þau út frá búsetu möguleika sína á að fara í skóla eða geta valið þá námsleið sem þeim hugnaðist og gæti leitt þau inn á þær brautir sem þau vildu feta í framtíðinni.

Viðmælendum í viðtölunum mátti skipta í þrjá flokka með tilliti til búsetu:

- nemendur sem bjuggu í nánd við eða í ökuferlögð frá stórum bæ/borg þar sem var val um framhaldsskóla,
- nemendur sem þurftu að flytja til að fara í framhaldsskóla,
- nemendur sem bjuggu í nálægð við lítinn framhaldsskóla með takmörkuðu vali.

Fyrsti hópurinn er sá sem hafði mesta valið og tækifærin til að læra það sem þau langaði. Það þýddi ekki að þau veldu alltaf skólann sem hentaði þeirra framtíðarhugmyndum heldur völdu þau stundum þann skóla sem vinir eða skólafélagar ætluðu líka í eða var í hentugri fjarlægð frá heimili. Hvað sem því líður er meginmunurinn á milli þessa hóps og hinna að þau höfðu val.

Í öðrum hópnum voru nemendur sem vissu að ef þau ætluðu í framhaldsskóla þyrftu þau að flytja frá fjölskyldu og bæjarfélagi. Val þessara nemenda var oftast bundið möguleikum á húsnæði, svo sem heimavist. Aðspurð um val á framhaldsskóla ræddu þessir nemendur því frekar um hvernig hentugleiki stýrði ferðinni fremur en framtíðarvæntingar þeirra.

Þriðji hópurinn voru nemendur sem bjuggu í þorpum úti á landi þar sem lítill framhaldsskóli var nálægt. Þessir framhaldsskólar buðu ekki endilega upp á námsbrautir við hæfi fyrir framtíðarvæntingar nemendanna, sem takmarkaði val þeirra.

Í raun höfðu því hópur tvö og þrjú ekki raunverulegt val um námsframboð og menntun en það er einmitt vegna skorts á raunverulegu vali sem staða nemenda með erlendan bakgrunn sker sig frá stöðu annarra nemenda. Vissulega mun það alltaf draga úr raunverulegu vali nemenda sem búa þar sem er takmarkað eða ekkert framboð á námsleiðum á framhaldsskólástigi. Aftur á móti var staða margra viðmælenda sú að fjölskyldan var einnig án nokkurs eða teljandi félagsnets í kringum sig. Hér skaraðist námsval og búseta þátttakenda við félagslegt net fjölskyldunnar, og ákvarðanir þurfti að taka með tilliti til þeirrar stöðu.

Nemendur sem vissu frá upphafi að þau þyrftu að flytja (annar hópurinn) til að fara í framhaldsskóla, virtust eiga auðveldara með að tala um framtíðaráætlanir sínar. Samkvæmt þeim stefndu aðrir jafnaldrar einnig á næsta stóra framhaldsskóla sem bauð upp á heimavist, og í flestum tilvikum sáu þau sig feta sömu braut. Sú ákvörðun, þrátt fyrir að vera bundið val, var því eðlilegt næsta skref þar sem möguleikarnir voru *menntun eða ekki menntun*. Þriðji hópurinn, sem bjó nálægt litlum framhaldsskóla, virtist eiga erfðara með að sætta sig við þetta bundna val, hið minnsta þau sem höfðu skýra stefnu um hvað þau vildu læra í framtíðinni.

María var viðmælandi sem tilheyrði þriðja hópnum. Hún var með blandaðan bakgrunn en bjó með móður og stjúpföður í þorpi á landsbyggðinni og þekkti ekki blóðföður sinn sem bjó á höfuðborgarsvæðinu. María hafði skýra framtíðarsýn og hafði kynnt sér vel hvað hún vildi fá út úr framhaldsskólanáminu: Hún vildi fara í framhaldsskóla með bekkjakerfi frekar en áfangakerfi og stefndi á námsleið sem samræmdest þeirri línu sem hana langaði að læra í háskóla og seinna starfa við. Sá skóli sem hún stefndi á var á höfuðborgarsvæðinu, hugmynd sem móðir hennar studdi þótt þau sæju ekki hvernig væri mögulegt að uppfylla fyrr en í fyrsta lagi við átján ára aldur. Þrátt fyrir að eiga blóðföður á höfuðborgarsvæðinu var ljóst að raunastæður hennar voru þannig að hún átti ekki fjölskyldu eða stærra net á höfuðborgarsvæðinu sem hún gæti búið hjá eða treyst á.

María: En pabbi ... hérna, er með húsnæði og við þurfum bara að fara, við þurfum bara að tala við ríkisstjórnina í Reykjavík og bara ... fá húsnæði út af því að mamma treystir ekki, ég treysti mér heldur ekki til að vera með pabba, af því ... maður veit aldrei hvað gerist [vandráðalegur hlátur].

[...]

Rannsakandi: Það er eitthvað sem að þér svona líst ekki á að búa með honum, eða?

María: Já af því ég þekki hann ekki en bara út af framhaldsskóla, þá myndi ég gera hvað sem er, fattarðu?

María lýsir þarna yfir að hún vilji gera hvað sem er til að geta uppfyllt vonir sínar og þrjár og stunda það nám sem hana dremir um en þrátt fyrir það er ljóst að hún geri sér grein fyrir að draumur hennar um áframhaldandi nám sé aðeins draumur. Seinna í viðtalinu lýsir María því yfir að hún muni líklega stunda nám í sveitarfélaginu, en hún vissi ekki hvað hún myndi læra þar eða hvernig það kæmi til með að nýttast henni.

Erin, fyrstu kynslóðar innflytjandi, lýsti svipaðri stöðu. Þrátt fyrir að vera aðeins í 8. bekk var hún með skýra framtíðarsýn og stefndi á ákveðið nám sem er í boði á höfuðborgarsvæðinu. Hún taldi það bæði gefa sér betri undirbúning fyrir háskólanám en einnig opna möguleika á vali um háskóla. Líkt og María, lýsti Erin því hvernig þeir möguleikar stæðu henni þó ekki til boða þar sem hún ætti enga ættingja á Íslandi, umfram nánustu fjölskyldu. Í raun stæði nám á höfuðborgarsvæðinu henni eingöngu til boða ef aðrir nemendur úr árganginum hennar myndu flytja í höfuðborgina, sem hún gæti búið með. Möguleikar Erin stóðu því og féllu með ákvörðun sammemenda hennar og foreldra þeirra.

Hindranir Maríu og Erin snerust því ekki um hvort þær gætu stundað nám, heldur hvers konar nám stæði þeim til boða. Eins er ljóst að bundið val dró úr framtíðarvæntingum þeirra þar sem áform einkenndust af málamiðlunum vegna skorts á félagslegu neti og búsetuúrræði fyrir unga nemendur á höfuðborgarsvæðinu, þar sem má finna tæplega helming allra framhaldsskóla landsins.

Staða fjölskyldunnar í íslensku samfélagi

Líkt og áður segir eru framtíðaráætlanir, vonir og væntingar til náms gjarnan skilgreindar í því samhengi sem einstaklingurinn býr við en samtímis þarf að taka til greina upplifun einstaklingsins á því frelsi og rými sem hann hefur til að láta drauma sína rætast. Til að skilja upplifun viðmælanda í einstaklingsviðtölunum af því hvers konar tækifæri stæðu þeim til boða voru þau beðin um að lesa smásögu. Eins og fyrr segir sagði smásagan sögu Alex, nemanda í 10. bekk sem langaði í háskóla en vegna bágrar fjárhagsstöðu foreldranna velti Alex fyrir sér möguleikanum að fresta áframhaldandi námi að loknum grunnskóla og fara að vinna í eitt til tvö ár. Spurningar sem fylgdu sögunni sneru að Alex en færðust smám saman að stöðu viðmælanda, þar sem þau voru spurð hvað þau myndu gera í sambærilegri stöðu.

Þemagreining leiddi í ljós þrjú meginþemu um hvernig nemendur mátu mikilvægi menntunar og hvaða hlutverki hún gegndi fyrir framtíð þeirra:

1. Menntun veitir framtíðarmöguleika. Fyrst þarf að huga að okkur sjálfum, svo öðrum.
2. Hugmyndir tækifærissinnans, engin skýr markmið til að vinna að.
3. Fjölskyldan er mikilvægust og fjárhagsvanda þarf að eiga við strax.

Megineinkenni fyrsta hópsins er að þau litu á menntun sem lykil að framtíðinni. Öll minntust þau á mikilvægi menntunar og lýstu því hvernig þau gætu best hjálpað fjölskyldu sinni með því að mennta sig fyrst og þannig fá betur launaða vinnu. Georg lýsti mikilvægi þess að fara rétta leið, að hans mati:

Ég myndi fara í skóla. Það er betra fyrir framtíðina, á hvern einasta hátt. Emm ... Ég myndi þá bara reyna að minnka skaðann eins mikið og ég get og þá er ég kominn, ...eh eldri og, vonandi kemst ég í góðan sk... góða vinnu og þá, þá er skaðinn orðinn vonandi eins lítill og hann getur verið og þá laga ég skaðann. Bara með peningum. (Georg)

Það er ljóst að Georg er að horfa til framtíðar og í hans huga spilar menntun stórt hlutverk í að tryggja sér, og fjölskyldu sinni, öryggi og betri laun.

Margir viðmælenda, sem tilheyrðu fyrsta hópnun, þ.e. þau sem töldu menntun opna framtíðarmöguleika, tengdu við aðalpersónu smásögunnar (Alex) og hans raunir, af hinum ýmsu ástæðum. Sum tengdu við tilfinninguna að standa á krossgötum og vita ekki hvað þau ættu að gera næst. Önnur áætluðu að Alex væri innflytjandi þrátt fyrir að slíkt væri ekki tekið fram, og nefndu það sérstaklega sem ástæðu fyrir mikilvægi þess að sækja sér menntun. Enn aðrir nefndu hvernig þau töldu sig og fjölskyldu sína geta einnig verið í sömu viðkvæmu stöðu og Alex og fjölskylda hans: „Ef ég hugsa um það held ég að ef, að það kannski ... gæti gerst fyrir fjölskylduna mína líka“ (Gabriel, þýtt úr ensku). Hvað sem því líður sáu þessir nemendur fjárhagslega örðugleika ekki sem ástæðu til þess að hætta námi og fara að vinna. Mörg þeirra reyndu frekar að finna lausnir á vanda Alex: Vinna með námi eða greiða úr vanda fjölskyldunnar á annan hátt. Samtímis sýndu þau útsjónarsemi og hve mikils þau mátu menntun.

Annar hópurinn, viðmælendur með hugmyndir tækifærissinnans, samanstóð að megninu til af strákum, sem litu á menntun sem eitthvað sem þau myndu gera ef ekkert annað betra byðist. Þetta voru nemendur eins og Greg sem hafði óljósar hugmyndir um framtíðina og stefndi ekki á neinn ákveðinn starfsvettvang. Aðspurður um hvað kæmi fyrst upp í hugann þegar hann læsi sögu Alex svaraði Greg:

Greg: Af hverju krakkinn ætlar í menntaskóla?

Rannsakandi: Já ok, finnst þér það skrytið að ...

Greg: Já. Ef hann er fimmtán þá þarf hann ekkert að pæla í því fyrr en hann er orðinn sextán sko.

Rannsakandi: Jajajá en, en að hann er í 10. bekk? Í byrjun árs 10. bekkjar finnst þér það skrytið þá að vera farinn að hugsa um menntaskóla??

Greg: Já ég myndi bara gera það í lokin sko.

Viðhorf Gregs var lýsandi fyrir viðmælendur annars hópsins sem sá ekki gildi í að hugsa um framtíðina og hafa fyrirætlanir um hvað tæki við eftir grunnskóla. Raunar lýsti Greg seinna í viðtalinu hvernig hann leit á menntun sem ferðalag að endastöð kunnáttu: „Ef ég myndi kunna allt sem ég á að geta myndi ég sleppa skólanum [...] já ég er hálfnaður með 10. bekk, bara sjá hvað ég þarf að geta í lokin og klára það fljótt og hætta síðan“ (Greg). Svipað viðhorf mátti greina á meðal annarra drengja í hópi tvö, þar sem þeir áttu það allir sameiginlegt að vera óvissir með hvað tæki við að loknum grunnskóla.

Þriðji hópurinn leit svo á að fjölskyldan væri mikilvægust og að fjárhagsvanda þyrfti að eiga við strax. Um það bil þriðjungur viðmælenda tilheyrði þessum hópi og samanstóð að megninu til af nemendum sem stefndu á frekara nám en einnig af nemendum sem voru ekki alveg viss hvað þau

² Orðin menntaskóli, framhaldsskóli, framhaldsnám, fjölbraut komu öll fyrir í þessari rannsókn. Rannsakandi leitaðist við að nota sömu orð og viðmælendi í viðkomandi viðtali.

vildu gera að loknu grunnskólanámi. Það sem allir þessir nemendur áttu sameiginlegt var að þegar talið barst að mögulegum fjárhagsvanda fjölskyldunnar sögðu þau að þau myndu hjálpa fjölskyldu sinni. Sam lýsti afstöðu sinni sem svo:

Sam: Já, mér finnst að hann ætti að gera það [innskot: taka frí frá námi] og hjálpa foreldrum sínum aðeins af því að þau eru fjölskyldan þín og fjölskyldan skiptir mestu máli. Og það er eiginlega mitt plan ef foreldrar mínir lenda í fjárhagsörðugleikum. Að eiginlega hætta í skóla og taka aukavaktir.

Rannsakandi: Og hjálpa þeim?

Sam: Já. Af því að þau hafa gefið þér svo mikið allt þitt líf og þú ættir, þú veist, að gefa það til baka, svo mikið, af því að, getur það kannski ekki af því að þú ert unglingur og peningarnir flæða ekki úr eyrunum á þér, þannig að þú verður bara að fá þér vinnu og hjálpa þeim því þau eru í vanda af því að þau hafa hjálpað þér í gegnum margar erfiðar stundir, svo mér finnst að foreldrarnir eigi það skilið.

(þýðing úr ensku)

Á yfirborðinu virtist þessi hópur viðmælenda eiga fátt sameiginlegt: Hópnun tilheyrðu bæði stúlkur og drengir, með fjölbreyttan þjóðernislegan bakgrunn og voru flest fyrsta eða önnur kynslóð innflytjenda, auk eins viðmælenda með blandaðan bakgrunn. Aftur á móti upplifðu þau, líkt og Sam lýsir hér frammar, að þau skulduðu fjölskyldu sinni aðstoð eða að þau væru siðferðislega skyldug til þess. Öll lýstu þau yfir því að þau myndu fresta námi ef fjölskyldan gengi í gegnum slíka erfiðleika sem lýst var í sögu Alex en að auki áttu þau öll sameiginlegt að þau töldu algengt á Íslandi að fólk byggi við bága stöðu.

Erfitt getur reynst að bera kennsl á þennan hóp nemenda þar sem þau virtust tilheyra fyrsta hópi nemenda – sem töldu að menntun opnaði framtíðarmöguleika: Þau stefndu mörg hver á frekara nám og voru jafnvel ákveðin í hvað þau vildu læra og hvar. Aftur á móti beina þessar niðurstöður sjónum að því hve upplifun nemenda af erlendum uppruna af tækifærum til náms á Íslandi er í raun brothætt, þar sem vonir og framtíðarsýn duga ekki til því þær eru undir áhrifum upplifunar nemenda á fjárhagsöruggi fjölskyldunnar og stöðu hennar í samfélaginu.

Umræða – Málamiðlanir framtíðarvæntinga

Í þessari rannsókn var leitast við að svara annars vegar rannsóknarspurningu um framtíðarvæntingar til náms eins og þær birtast á meðal nemenda af erlendum uppruna í efstu bekkjum grunnskóla á Íslandi. Hins vegar var spurt hvaða menntunarmöguleika þau teldu sig eiga, að teknu tilliti til búsetu, upplifunar á gengi í íslensku í skóla, upplifunar á eigin tungumálakunnáttu og stöðu fjölskyldunnar í íslensku samfélagi. Hér verða dregnar saman niðurstöður rannsóknarinnar varðandi framtíðarvæntingar þeirra og hugsanlega menntunarmöguleika, að teknu tilliti til búsetu og upplifunar á eigin tungumálakunnáttu. Þá er sjónum einnig beint að stöðu fjölskyldna af erlendum uppruna og má sjá hve brothætt framtíðaráform nemenda geta verið, þar sem nemendur meta tækifæri sín eftir því hvernig þau upplifa stöðu sína í íslensku samfélagi.

Brothættir menntunarmöguleikar nemenda með erlendan bakgrunn koma fram á ýmsan hátt, bæði í meginlegum og eigindlegum gögnum rannsóknarinnar. Þessi rannsókn sýnir hvernig nemendur með erlendan bakgrunn upplifa að þau þurfi að gera málamiðlanir á framtíðarvonum sínum vegna bæði innri þátta á borð við upplifun á eigin getu til að tala íslensku en einnig vegna utanaðkomandi þátta líkt og búsetu eða stöðu fjölskyldunnar í íslensku samfélagi. Slíkar niðurstöður falla vel að hugmyndum Appadurai (2004) sem lýsir *möguleikum til að hafa væntingar* (e. capacity to aspire), og bendir á að ekki hafi allir sömu tækifæri til þess að setja sér markmið, ná þeim og uppfylla framtíðarvæntingar í stéttskiptu samfélagi. Ef leiðir eru færar á milli væntinga og raunveruleika eru þær greiðfærari þeim sem forréttinda njóta en illfærari öðrum. Nemendur sem búa við bágan fjárhag kunna að hafa framtíðarvæntingar umfram þær sem þau telja sig eiga möguleika á að ná að uppfylla

(Boxer o.fl., 2011), og þurfa þá jafnframt að endurskoða væntingar sínar svo þær séu raunhæfari en það sem þau kynni annars að dreyma um (Baker, 2019). Í þessari grein eru færð rök fyrir því að slíkt eigi ekki einungis við um fjárhag nemenda heldur hvers kyns gæði eða auð sem nemandinn og fjölskyldan kann að búa yfir. Slík gæði geta verið í formi stórfjölskyldu og ættingja á landinu, fremur en að geta aðeins treyst á eininguna sem nánasta fjölskyldan er, forskoti sem felst í að tala og skilja vel tungumálið í landinu eða hreinlega atvinnuöryggi foreldranna vegna stöðu sinnar á íslenskum atvinnumarkaði.

Framtíðarvæntingar um ákveðið nám eða starfsvettvang spila stórt hlutverk í vali nemenda af landsbyggðinni á áframhaldandi námi (Þóroddur Bjarnason og Þórólfur Þórlindsson, 2006). Slík ákvörðun er þó ekki tekin án vandkvæða enda standa þessir nemendur frammi fyrir aðstæðum sem jafnaldrar þeirra í stærri byggðarlögum þurfa ekki að hafa áhyggjur af, þ.e. að þurfa að flytja frá foreldrum sínum til að stunda það nám sem þau langar eða taka aðra stefnu varðandi nám eða framtíðina. Nemendur sem tóku þátt í þessari rannsókn bjuggu ýmist á svæðum þar sem þau höfðu val um framhaldsskóla eða á svæðum þar sem það val var takmarkað eða ekkert. Megindlegi hluti rannsóknarinnar sýndi ekki að munur væri á milli nemenda eftir búsetu varðandi hvort þau stefndu á framhaldsskóla að lokinni skyldu og átti það bæði við um nemendur með íslenskan og erlendan bakgrunn. Aftur á móti sýndu viðtölin við nemendur með erlendan bakgrunn fram á að búseta gat haft áhrif á hvaða möguleika nemandinn hafði eftir grunnskóla, það er hvort þau gátu stundað það nám sem þau töldu mikilvægt fyrir framtíð sína. Viðmælendur lýstu tvenns konar hindrunum; annars vegar skorti á félagslegu neti og hins vegar skorti á viðeigandi húsnæði í nálægð skólanna sem þau myndu vilja sækja nám í. Í einhverjum tilvikum þýddi búseta nemenda að málamiðlanir þurfti að gera á milli framtíðarvæntinga og raunhæfs vals á námi en slíkt takmarkað val gat dregið úr framtíðarvæntingum viðmælenda.

Sjálfsöryggi nemenda vegna upplifunar á eigin íslenskukunnáttu spilaði stórt hlutverk þegar nemendur ræddu framtíðarvæntingar og möguleika. Til að mynda þarf að gera greinarmun á íslensku sem þau læra og nota innan veggja skólans og svo þess hlutverks sem tungumálið gegnir í félagslegu samhengi. Í niðurstöðum spurningakönnunarinnar mátti sjá að ekki var marktækur munur á þeim nemendum sem ætluðu strax í framhaldsskóla að loknum grunnskóla og þeim sem voru ekki eins vissir, eftir því hvernig þau töldu sig standa námslega í íslensku. Hins vegar mátti sjá að nemendur sem ætluðu strax í framhaldsskóla að loknum grunnskóla voru þau sem voru öruggari í að tala íslensku í nánnum samskiptum. Ríma slíkar niðurstöður vel við rannsókn Lapresta-Rey og fleiri (2023) sem benda til að hið félagslega tungumál hafi sterkari tengsl við framtíðarvæntingar en hið akademíska tungumál. Þá er ljóst af niðurstöðum þessarar rannsóknar að mikilvægt er að gera skýran greinarmun á *löngunum* (e. idealistic aspirations) nemenda og *raunhæfum væntingum* (e. realistic aspirations) (Trebbels, 2014). Varðandi hvort nemendur með erlendan bakgrunn langaði að klára háskólanám skipti hvorki máli hvernig upplifun þeirra var af námsgengi í íslensku né upplifun af eigin getu til að tala íslensku almennt, samanborið við þau sem langaði ekki að klára háskólanám. Aftur á móti mátti sjá mun á milli nemenda sem töldu sig eiga *raunhæfa* möguleika á að klára háskólanám og svo þeirra sem töldu sig ekki eiga raunhæfa möguleika á að klára háskólanám, en í fyrrnefnda hópnum voru einnig nemendur sem að jafnaði töldu sig standa betur námslega í íslensku og voru öruggari með að tala íslensku. Í viðtölunum við nemendur af erlendum uppruna kom einnig fram að nemendur sem höfðu áhyggjur af íslenskukunnáttu sinni höfðu áhyggjur af framtíðinni og möguleikum sínum eftir grunnskóla, og það hélt jafnvel aftur af þeim við að velja framhaldsskóla.

Kenningar og rannsóknir Mickelson (1990, 2008), rannsóknir D'hondt og fleiri (2016) og Gözl og Wohlkinger (2019) undirstrika enn frekar mikilvægi þess að gera greinarmun á *löngunum* til náms og *raunhæfra væntinga*, þar sem hið seinna endurspeglar upplifanir nemenda á tækifærum sem þeim standa til boða í samfélaginu. Með aðstoð smásögu í viðtölunum fékkst aukinn skilningur á samspili upplifunar á stöðu fjölskyldunnar í íslensku samfélagi og framtíðarvæntinga nemenda með erlendan bakgrunn. Þar kom fram að þriðjungur nemenda, sem flest hver stefndu á frekara nám að loknum grunnskóla, sögðust myndu hætta í námi ef fjölskyldan þeirra ætti í fjárhagsörðugleikum. Öll voru þau sammála um að algengt væri að eiga í fjárhagsserfiðleikum á Íslandi. Þessar niðurstöður

undirstrika hversu brothættir menntunarmöguleikar og framtíðarvæntingar nemendanna eru, einkum þar sem framtíðarvæntingar eru nátengdar því hvernig nemandinn upplifir stöðu fjölskyldu sinnar innan samfélags.

Jencks, Crouse og Mueser (1983) lýsa vali á framhaldsskólanámi sem ákvarðanatöku þar sem fórn og ávinningur er veginn og metinn, en það er í samræmi við kjarna sem má greina í viðtölunum. Ákvarðanir sem þessar eru ekki teknar í tómarúmi og eru ekki aðeins til marks um helstu langanir og þrjár einstaklingsins. Þvert á móti benda niðurstöður þessarar rannsóknar fremur til þess að upplifun nemenda á þeim leiðum sem eru á milli væntinga og raunveruleika séu illfærar þeim sem búa ekki við sömu gæði og ráðandi hópur í samfélaginu, svo sem vegna búsetu, upplifunar á tungumálakunnáttu og stöðu fjölskyldunnar innan íslensks samfélags.

Frekari rannsókna er þörf þar sem litið er nánar til bakgrunns nemenda og framtíðarvæntinga þeirra. Rannsókn Kolbeins Hólmars Stefánssonar (2023) bendir til að þeir þættir sem hafi áhrif á bjartsýni nemenda í námsvali séu ólíkir eftir þjóðernislegum eða etnískum bakgrunni nemenda. Þannig getur mismunandi upplifun nemenda á stöðu fjölskyldunnar innan samfélagsins og möguleikum til félagslegs hreyfanleika haft áhrif á framtíðarsýn nemenda á möguleikum sínum til velgengni að loknu námi.

Þrátt fyrir að einstaklingum með erlendan bakgrunn hafi farið fjölgandi á Íslandi eru nemendur með erlendan bakgrunn ekki nógu margir til að mögulegt sé að bera saman upplifun nemenda af fyrstu eða annarri kynslóð innflytjenda eða með blandaðan bakgrunn, en slíkt væri áhugavert rannsóknarefni í framtíðinni. Þá má einnig nefna að rannsókn Kolbeins Hólmars Stefánssonar (2023) um bjartsýni í námsvali á meðal nemenda sem voru innflytjendur, sýndi að þó svo að almennt gætti ekki bjartsýni í námsvali á meðal þeirra, gat verið munur á milli nemendahópa eftir því *hvernig* þjóðernislegan bakgrunn þau hafa. Í þessari rannsókn reyndist ómögulegt að greina niðurstöður eftir uppruna nemenda, þ.e. hvar þau eða foreldrar þeirra fæddust, og verður því að hafa í huga að niðurstöður eiga við um mjög fjölbreyttan hóp. Hið sama á við um mismunandi stéttarstöðu. Rannsókn þessari er ætlað að veita yfirsýn og innsýn í atriði þar sem sérstæð reynsla nemenda með erlendan bakgrunn kann að vera önnur en á meðal nemenda með íslenskan bakgrunn.

Með ofangreindar niðurstöður í huga er mikilvægt að litið sé inn á við, til þess samfélags sem ungmennin búa í. Sé vilji til að bjóða nemendum, óháð bakgrunni, upp á samfélag sem veitir þeim jöfn tækifæri og íslenskum nemendum til náms þarf að líta út fyrir þann ramma sem einungis menntakerfið veitir.

The Fragility of Educational Opportunities for Children of a Foreign Background in Iceland: Negotiated Aspirations after Compulsory Education

The foreign population in Iceland has changed rapidly over the past few years, moving from a homogenous population to a more diverse society. Hand in hand with the changing demography, the composition of compulsory Icelandic schools has changed in the past decade, but nowadays, roughly one out of four children in Iceland is of foreign background. These changes pose new challenges if schools are to comply with the inclusive school policy to which they are legally bound.

According to official data, children of foreign background seem to fare worse in school than their native counterparts. There is a clear demographic divide between students who choose subject-based upper secondary schools, with first-generation immigrant boys outnumbering any other groups, and an even more pressing issue is that students of foreign background are far more likely to discontinue their upper secondary studies after four years and are less likely to graduate from upper secondary school. The high drop-out rate from Icelandic secondary schools has long been an issue. It is not unique to students of foreign background. In fact, in their White Paper on education reform, the Ministry of Culture and Education stated that one of their main objectives was to ensure that at least 60% of students would graduate on time. This goal was reached in 2019 – for students of Icelandic background. There is still a long way to go for students of foreign background, particularly first-generation immigrants, further emphasising the role of the students' background when treading the educational path in Iceland. This situation evokes questions about the openness of the school system, and we must ask ourselves: Are we systematically seeing certain groups of children leaving the school system without a baseline level of knowledge and skills?

This study is based on the findings of PhD research and a thesis. It is a mixed methods study based on a survey distributed in 17 schools in Iceland among teenagers of Icelandic and foreign background and 32 interviews with students of foreign background. All data was specifically gathered for this study. The main objective of this survey is to understand the educational aspirations of teenagers in the last three years of compulsory education. This study addresses the question: how do educational aspirations among students of foreign background in Iceland appear? What do they perceive as their educational opportunities regarding where in the country they live, their perceived ability in Icelandic as a subject at school and to communicate in the language, and the positionality of the family?

This study explores how students negotiate their educational aspirations and how they navigate these aspirations despite the barriers they encounter exacerbated by their background. This study shows how students negotiated their future aspirations based on a perceived lack of language skills and where they resided in the country. This study further shows how a group of students, most of whom aimed for further education, explained how they would leave school to work if their family faced financial difficulties. These findings highlight the fragility of educational opportunities, where the aspirations are highly dependent upon the perceived financial security of the family. Moreover, this study highlights the fragility of educational opportunities, where students evaluate their opportunities regarding their perception of the commonality of hardship in Icelandic society. These findings shed light on the perceived positionality of the migrant family in Icelandic society and underline the complexities of the push and pull factors of the educational path.

Keywords: aspirations, education, foreign background, inclusive education

Um höfund

Eva Dögg Sigurðardóttir (e.d.sigurdardottir@gmail.com) er sérfræðingur í greiningu tölulegra gagna hjá Barna- og fjölskyldustofu og aðjúnkt við deild Menntunar og margbreytileika við Háskóla Íslands. Hún lauk BA-prófi í félagsráðgjöf árið 2015 frá Háskóla Íslands, MA-gráðu í rannsóknaraðferðum í félagsvísindum árið 2016 og lauk doktorsprófi í félagsfræði árið 2021 frá Háskólanum í Kent. Rannsóknarsvið hennar er meðal annars félagslegt réttlæti menntunar, barnmiðaðar rannsóknir með áherslu á börn og unglinga með erlendan bakgrunn á Íslandi og barnavernd.

About the author

Eva Dögg Sigurðardóttir (e.d.sigurdardottir@gmail.com) is a research specialist at the National Agency for Children and Families and an adjunct at the Faculty of Education and Diversity. She completed a BA in Social Work in 2015 from the University of Iceland, an MA in Methods of Social Research in 2016 and a PhD in sociology from the University of Kent. Her research fields include social justice in education, child-sensitive research with particular focus on children and adolescents of foreign background and child protection.

Heimildir

- Appadurai, A. (2004). The capacity to aspire: Culture and the terms of recognition. Í V. Rao og M. Walton (ritstjórar), *Culture and public action* (bls. 59–84). Stanford University Press.
- Baker, Z. (2019). Priced out: The renegotiation of aspirations and individualized HE 'choices' in England. *International Studies in Sociology of Education*, 28(3-4), 299–325. <https://doi.org/10.1080/09620214.2019.1619471>
- Boxer, P., Goldstein, S. E., DeLorenzo, T., Savoy, S. og Mercado, I. (2011). Educational aspiration-expectation discrepancies: Relation to socioeconomic and academic risk-related factors. *Journal of Adolescence*, 34(4), 609–617. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2010.10.002>
- Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Braun, V. og Clarke, V. (2013). *Successful qualitative research: A practical guide for beginners*. Sage.
- Bryman, A. (2012). *Social research methods* (4. útgáfa). Oxford University Press.
- Byun, S., Meece, J. L. og Hutchins, B. C. (2012). The role of social capital in educational aspirations of rural youth. *Rural Sociology*, 77(3), 355–379. <https://doi.org/10.1111%2Fj.1549-0831.2012.00086.x>
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage.
- Creswell, J. W. og Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative & mixed methods approaches* (5. útgáfa). Sage.
- Croucher, S. M. (2013). Communication apprehension, self-perceived communication competence, and willingness to communicate: A French analysis. *Journal of International and Intercultural Communication*, 6(4), 298–316. <https://doi.org/10.1080/17513057.2013.769615>
- D'hondt, F., van Praag, L., van Houtte, M. og Stevens, P. A. J. (2016). The attitude-achievement paradox in Belgium: An examination of school attitudes of ethnic minority students. *Acta Sociologica*, 59(3), 215–231. <https://doi.org/10.1177/0001699316636944>
- Eva Dögg Sigurðardóttir. (2021). *Children of a foreign background: Aspirations after compulsory education in Iceland* [doktorsritgerð, University of Kent]. Kent Academic Repository. <https://doi.org/10.22024/Uni-Kent%2F01.02.93184>
- Félagsmálaráðuneytið. (2007). *Stefna ríkisstjórnarinnar um aðlögun innflytjenda*. https://www.stjornarradid.is/media/velferdarraduneyti-media/media/acrobat-skjol/Stefna_um_adlogun_innflytjenda.pdf

- Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS statistics* (and sex, drugs and rock 'n'roll) (4. útgáfa). Sage.
- Frese, C., Röder, A. og Ward, M. (2015). *New Irish families: Successes and challenges in heritage language acquisition for second generation migrant children*. Trinity College Dublin.
- Gallagher, M., Haywood, S., Jones, M. og Milne, S. (2010). Negotiating informed consent with children in school-based research: A critical review. *Children and Society*, 24(6), 471–482. <https://doi.org/10.1111/j.1099-0860.2009.00240.x>
- Gölz, N. og Wohlkinger, F. (2019). Determinants of students' idealistic and realistic educational aspirations in elementary schools. *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft*, 22(1), 1397–1431. <https://doi.org/10.1007/s11618-019-00916-x>
- Hagstofa Íslands. (e.d.-a). *Brautskráningarhlutfall og árgangsbrotthvarf af framhaldsskólastigi eftir bakgrunni 1995–2021*. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__3_framhaldsskolastig__1_fs-Prof/SKO03224.px/
- Hagstofa Íslands. (e.d.-b). *Erlendir ríkisborgarar 1950–2024*. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Ibuar/Ibuar__mannfoldi__3_bakgrunnur__Rikisfang/MAN04001.px/
- Hagstofa Íslands. (e.d.-c). *Mannföldi eftir bakgrunni, kyni og aldri 1996–2023*. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Ibuar/Ibuar__mannfoldi__3_bakgrunnur__Uppruni/MAN43000.px/table/tableViewLayout2/
- Hagstofa Íslands. (e.d.-d). *Nýnemar á framhaldsskólastigi eftir kyni, aldri, tegund náms, bakgrunni og kennsluformi 1997–2017*. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/Samfelag/Samfelag__skolamal__3_framhaldsskolastig__0_fsNemendur/SKO03109.px
- Hagstofa Íslands. (2018, 22. júní). *Fleiri nýnemar á framhaldsskólastigi útskrifast eftir fjögur ár*. <https://hagstofa.is/utgafur/frettasafn/menntun/brotthvarf-og-brautskraningarhlutfall-2014-2016/>
- Hagstofa Íslands. (2020, 14. apríl). *Nýnemar á framhaldsskólastigi sem eiga háskólamenntaða foreldra eru líklegri til að útskrifast*. <https://hagstofa.is/utgafur/frettasafn/menntun/nynemar-a-framhaldsskolastigi-sem-eiga-haskolamenntada-foreldra-eru-liklegri-til-ad-utskrifast/>
- Hart, C. S. (2012). *Aspirations, education and social justice: Applying Sen and Bourdieu*. Bloomsbury.
- Hart, C. S. (2016). How do aspirations matter? *Journal of Human Development and Capabilities*, 17(3), 324–341. <https://doi.org/10.1080/19452829.2016.1199540>
- Howley, C. W. (2006). Remote possibilities: Rural children's educational aspirations. *Peabody Journal of Education*, 81(2), 62–80. https://doi.org/10.1207/S15327930pje8102_4
- Jencks, C., Crouse, J. og Mueser, P. (1983). The Wisconsin model of status attainment: A national replication with improved measures of ability and aspiration. *Sociology of Education*, 56(1), 3–19. <https://doi.org/10.2307/2112300>
- Kolbeinn Hólmur Stefánsson. (2023). Námsval innflytjenda við lok grunnskóla. *Tímarit félagsráðgjafa*, 17(1), 13–20. <https://felagsradgjof.is/wp-content/uploads/2023/04/Namsval-innflytjenda.pdf>
- Lapresta-Rey, C., Janés, J. og Alarcón, A. (2023). The differentiated role of language knowledge and linguistic acculturation strategies in the configuration of occupational aspirations: The case of the descendants of migrants in Western Catalonia. *International Journal of Multilingualism*, 20(2), 153–168. <https://doi.org/10.1080/14790718.2021.1898615>
- Lent, R. W., Brown, S. D. og Hackett, G. (1994). Toward a unifying social cognitive theory of career and academic interest, choice, and performance. *Journal of Vocational Behavior*, 45(1), 79–122. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1994.1027>
- Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- McCroskey, J. C. og McCroskey, L. L. (1988). Self-report as an approach to measuring communication competence. *Communication Research Reports*, 5(2), 108–113. <https://doi.org/10.1080/08824098809359810>
- McCroskey, J. C., Burroughs, F., Daun, A. og Richmond, V. P. (1990). Correlates of quietness: Swedish and American perspectives. *Communication Quarterly*, 38(2), 127–137. <https://doi.org/10.1080/01463379009369749>
- Menntamálastofnun. (2019). *PISA 2018: Helstu niðurstöður á Íslandi*. https://mms.is/sites/mms.is/files/pisa_2019_0.pdf
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2014). *Hvítbók um umbætur í menntun*. https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettir/Hvitbik_Umbaetur_i_menntun.pdf

- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2021). *Menntastefna 2030: Fyrsta aðgerðaaætlun 2021–2024*. https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/Menntastefna_2030_fyrsta%20adgerdar%3%a1%3%a6tlun.pdf
- Mickelson, R. A. (1990). The attitude-achievement paradox among black adolescents. *Sociology of Education*, 63(1), 44–61. <https://doi.org/10.2307/2112896>
- Mickelson, R. A. (2008). The structure of opportunity and adolescents' academic achievement attitudes and behaviors. Í J. U. Ogbu (ritstjóri), *Minority status, oppositional culture, & schooling* (bls. 348–373). Routledge.
- Miyamoto, A., Seuring, J. og Kristen, C. (2020). Immigrant students' achievements in light of their educational aspirations and academic motivation. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 46(7), 1348–1370. <https://doi.org/10.1080/1369183X.2018.1538772>
- Morrow, V. (2005). Ethical issues in collaborative research with children. Í A. Farrell (ritstjóri), *Ethical research with children* (bls. 150–165). Open University Press.
- O'Reilly, M. og Dogra, N. (2017). *Interviewing children and young people for research*. Sage.
- OECD. (2012). *Equity and quality in education: Supporting disadvantaged students and schools*. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en>
- OECD. (2016). *PISA 2015 results (volume I): Excellence and equity in education*. <https://doi.org/10.1787/9789264266490-en>
- OECD. (2019). *PISA 2018 results (volume II): Where all students can succeed*. <https://doi.org/10.1787/b5fd1b8f-en>
- Ray, D. (2006). Aspirations, poverty and economic change. Í R. Bè nabou, A. Banerjee og D. Mookherjee (ritstjórar), *Understanding poverty* (bls. 409–422). Oxford University Press.
- Samvati, G. C. og Golaghaei, N. (2017). Iranian EFL learners' willingness to communicate, self-perceived communication competence, and communication apprehension in L1 and L2: A comparative study. *The Journal of English Language Pedagogy and Practice*, 10(20), 50–71. https://journals.iau.ir/article_532469_a3f1df382d78d18dbf0d0afd6b6ddb09.pdf
- Trebels, M. (2014). *The transition at the end of compulsory full-time education: Educational and future career aspirations of native and migrant students*. Springer.
- Unnur Dís Skaptadóttir og Innes, P. (2017). Immigrant experiences of learning Icelandic and connecting with the speaking community. *Nordic Journal of Migration Research*, 7(1), 20–27. <https://doi.org/10.1515/njmr-2017-0001>
- Þingskjal nr. 1692/2015–2016. Þingsályktun um framkvæmdaáætlun í málefnum innflytjenda fyrir árin 2016–2019. <https://www.althingi.is/altext/145/s/1692.html>
- Þorlákur Axel Jónsson. (2019). Er búsetumunur á námsárangri þegar ólík þjóðfélagsstaða er tekin með í reikninginn? *Tímarit um uppeldi og menntun*, 28(1), 63–87. <https://doi.org/10.24270/tuuom.2019.28.4>
- Þóroddur Bjarnason og Þórólfur Þórlindsson. (2006). Should I stay or should I go? Migration expectations among youth in Icelandic fishing and farming communities. *Journal of Rural Studies*, 22(3), 290–300. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2005.09.004>



Eva Dögg Sigurðardóttir. (2024).

Brothættir menntunarmöguleikar nemenda af erlendum uppruna við lok grunnskóla: Málamiðlun framtíðarvona

Netla – Vefúmarit um uppeldi og menntun: Sérít 2024 – Framhaldsskólinn - Menntastefna og félagslegt réttlæti.

Sótt af http://netla.hi.is/serrit/2024/framhaldskolinn_menntastefna_felagslegt_rettlæti/05.pdf

DOI: <https://doi.org/10.24270/serritnetla.2024.5>