



Gagnrýni og von

Kenningar og hugmyndir Nieto og Cummins um
fjölmenningarlega menntun og gildi þeirra fyrir íslenskt
skólastarf

Oddný Sturludóttir

Lokaverkefni til B.Ed.-prófs
Kennaradeild



HÁSKÓLI ÍSLANDS
MENNTAVÍSINDASVIÐ

Gagnrýni og von

Kenningar og hugmyndir Nieto og Cummins um fjölmennningarlega menntun og gildi þeirra fyrir íslenskt skólastarf

Oddný Sturludóttir

Lokaverkefni til B.Ed.-prófs í grunnskólakennarafræði

Leiðbeinandi: Brynja Elísabeth Halldórsdóttir

Kennaradeild
Menntavísindasvið Háskóla Íslands
Febrúar 2015

Gagnrýni og von

Ritgerð þessi er 10 eininga lokaverkefni til B.Ed.-prófs
í grunnskólakennarafræði við kennaradeild,
Menntavísindasviði Háskóla Íslands

© Oddný Sturludóttir 2015

Óheimilt að afrita ritgerðina á nokkurn hátt nema með leyfi höfundar.

Prentun: Bóksala kennaranema

Reykjavík, 2015

Ágrip

Í ritgerðinni er fjallað um kenningar og hugmyndir Soniu Nieto og Jims Cummins um fjölmennningarlega menntun. Skrif þeirra snerta marga anga fjölmennningarlegs skólastarfs, allt frá virku tvítyngi til hápólítískra álitamála svo sem stöðu menntunar og skólans sem stofnunar í samfélaginu, kynþáttafordóma, réttlæti og jöfnuð. Bæði nálgast þau fjölmennningarlega menntun sem heildstæða menntun. Þau telja að skólastarf í heild sinni eigi að skoða í samhengi við breytt samfélagsmynstur, fjölmenningu og margbreytileika. Inn í umfjöllunina er fléttað dæmum úr íslensku samfélagi og skólastarfi sem ýmist kallast á við hugmyndir þeirra eða eru í mótsögn við þær. Í ljósi áherslna beggja á gagnrýna fjölmenningarhyggju er varpað ljósi á tölfræði um stöðu barna og ungmenna af erlendum uppruna og viðhorf landans til fjölmenningsarsamfélagsins sem hefur orðið til á Íslandi á tiltölulega skömmum tíma. Umfjöllun um hugmyndafræði *Menningarmóts* Borgarbókasafns er hluti af ritgerðinni sem og viðtal við verkefnastjóra þess sem varpar ljósi á tengsl *Menningarmótsins* við kenningar Nieto og Cummins. Grunnþættir menntunar um lýðræði, mannréttindi og jafnrétti eru bornir saman við kenningarnar og sú eftirgrennslan leiðir í ljós góðan samhljóm. Niðurstöður mínar eru að hugmyndir og kenningar Nieto og Cummins hafi heilmikið gildi fyrir íslenskt skólastarf. Það er áhugavert og aðkallandi verkefni að nýta kraftmiklar kenningar þeirra til að koma betur til móts við börn og ungmenni af erlendum uppruna sem eiga rétt á gæðamenntun á öllum skólastigum. Í dag er raunin sú að staða þeirra er lakari á mörgum sviðum, bæði námslega og félagslega. Það eru því mikil sóknarfæri í því að innleiða nýjar aðferðir og starfshætti og endurskoða viðhorf og væntingar sem gera öllum börnum og ungmönnum kleift að blómstra í skólastarfi.

Efnisyfirlit

Ágrip	3
Myndaskrá	5
Formáli	6
1 Inngangur	7
2 Kenningar og hugmyndafræði Nieto og Cummins	11
2.1 Um Nieto og Cummins	11
2.2 Skólar sem hreyfiafl umbóta	12
2.3 Virkt tvítýngi (BICS, CALP og CUP).....	12
2.4 Ýmis sjónarmið um fjöltýngi og móðurmál	14
2.5 Gagnrýnin fjölmenningarhyggja og gagnrýnin uppeldisfræði.....	16
2.6 Félagslegt réttlæti í menntun	18
3 Fjölmenningarleg menntun og menntun til virks tvítýngis	22
3.1 Kynþáttafordómar	22
3.2 Stofnanabundin mismunun í skipulagi skólastarfs	25
3.3 Yfirborðskennd nálgun í formi hátíða og uppákoma.....	28
3.4 Allir kennarar bera ábyrgð á því að virkja lestraráhuga barna	29
3.5 Skapandi sjálfsmyndarsögur (e. <i>identity texts</i>).....	31
4 Viðhorf og væntingar	35
4.1 Viðhorf til móðurmáls og ábyrgðar á kennslu fjöltýngdra barna	35
4.2 Hjartsláttur skólastarfs er í mannlegum samskiptum	37
4.3 Þegar félagslegar aðstæður verða hækja lítilla væntinga.....	39
4.4 Munur á frammistöðu eða munur á væntingum?.....	41
4.5 Hver á að laga sig að hverju?	43
5 Ísland í ljósi kenninganna	48
5.1 Tveir grunnþættir menntunar í ljósi kenninga Nieto og Cummins	48
5.2 <i>Menningarmót</i> sem tæki til fjölmenningarlegrar menntunar	53
6 Lokaorð	59
Heimildaskrá	62

Myndaskrá

Mynd 1. Jafnrétti og jöfnuður (<i>United Way of the Columbia-Willamette</i>).	19
---	----

Formáli

Ég tileinka þessa ritgerð fyrrum samstarfsfólki mínu á skrifstofu Skóla- og frístundasviðs sem og í leikskólum, frístundamiðstöðvum og grunnskólum Reykjavíkurborgar. Þau samskipti, samræður og samvinna um skóla- og frístundastarf sem ég átti hlutdeild í á árunum 2006-2014 hefur verið mér ómetanlegur innblástur við gerð þessarar ritgerðar. Ég óska þess að umfjöllun um kenningar og hugmyndir Nieto og Cummins verði fagfólki sem starfar með börnum og ungmennum af ólíkum uppruna bæði innblástur og hvatning. Ég vil færa leiðbeinanda mínum, Brynju Elísabethu Halldórsdóttur þakkir fyrir gagnlega leiðsögn og frjóar umræður um efnið. Auði Magndísi Auðardóttur, Írisi Ellenberger og Ingunni Ásdísardóttur vil ég einnig færa kærar þakkir fyrir mikilvægar ábendingar. Fríða Bjarney Jónsdóttir á einnig miklar þakkir skildar fyrir frábært samstarf, fyrir að hafa kynnt fyrir mér skapandi sjálfsmyndarsögur Jims Cummins og komið mér á sporið. Viðmælanda mínum Kristínu R. Vilhjálmsdóttur þakka ég sérstaklega fyrir að ljá ritgerðinni rödd sína. Henni vil ég einnig þakka fyrir ómetanlegt framlag til fjölmenningsborgarsamfélags á síðustu árum. Reykjavík væri litlaus og fátækleg borg án eldhuga eins og hennar.

Þetta lokaverkefni er samið af mér undirritaðri. Ég hef kynnt mér *Síðareglur Háskóla Íslands* (2003, 7. nóvember, <http://www.hi.is/is/skolinn/sidareglur>) og fylgt þeim samkvæmt bestu vitund. Ég vísa til alls efnis sem ég hef sótt til annarra eða fyrri eigin verka, hvort sem um er að ræða ábendingar, myndir, efni eða orðalag. Ég þakka öllum sem lagt hafa mér lið með einum eða öðrum hætti en ber sjálf ábyrgð á því sem missagt kann að vera. Þetta staðfesti ég með undirskrift minni.

Reykjavík, _____._____ 20__

1 Inngangur

Á skömmum tíma hefur íslenskt samfélag breyst úr einsleitu í fjölbreytt. Íbúar af erlendum uppruna voru í byrjun árs 2013 rúmlega 9% af íbúafjöldanum og meðalaldur fólks af erlendum uppruna á Íslandi er lágur. Ríflega fjórir af hverjum fimm einstaklingum sem teljast til annarrar kynslóðar hafa ekki náð tíu ára aldri og einungis sjö af hundraði eru tvítugir eða eldri (Fjölmenningarsetur, 2013). Ætla má að í vel flestum íslenskum leikskólum, grunnskólum og framhaldsskólum séu tví- eða fjöltýngd börn og ungmenni við nám og leik enda voru árið 2013 11% leikskólabarna með annað móðurmál en íslensku og 6% allra grunnskólabarna (Fjölmenningarsetur, 2013). Það gefur því augaleið að menntastofnanir og starfsfólk skóla á öllum skólastigum hafa staðið, og munu áfram standa frammi fyrir þeirri stóru áskorun að koma til móts við námslegar þarfir þessa ört stækkandi hóps og leggja rækt við fjölmenningarlega menntun í breyttu samfélagi. Það er mikilvægt að vel takist til í því verkefni enda eru leikskólar, grunnskólar og framhaldsskólar grunnstofnanir okkar samfélags og skipta höfuðmáli fyrir farsæld barna og ungmenna til framtíðar.

Margt bendir til þess að námsleg og félagsleg staða barna og ungmenna af erlendum uppruna sé áhyggjuefni. Undantekningalítið er sama staða á Íslandi og annars staðar í heiminum að börn af erlendum uppruna standa verr að vígi í námi en börn sem hafa íslensku að móðurmáli. Nýlegt dæmi blasir við í niðurstöðum PISA könnunarinnar frá árinu 2012 en þar má sjá að á sama tíma og börnum af erlendum uppruna hefur fjölgað mikið í íslenskum skólum undanfarinn áratug, hefur lesskilningur þeirra (í íslensku) versnað hlutfallslega meira en hjá ungmönnum sem hafa íslensku að móðurmáli (Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2013). Í doktorsrannsókn sem Eyrún María Rúnarsdóttir, aðjúnkt við Uppeldis- og menntunarfræðideild Háskóla Íslands vinnur nú að, hafa komið fram niðurstöður sem benda til þess að ungmenni af erlendum uppruna njóti síður jákvæðra tengsla við félag og vini en innfædd ungmenni. Þau eigi einnig erfitt með að eignast íslenska vini þrátt fyrir að hafa náð tókum á nýja tungumálinu. Einelti mældist auk þess meira í hópi barna af erlendum uppruna (Eyrún María Rúnarsdóttir, e.d.). Niðurstöður rannsóknarinnar *Heilsa og lífskjör skólanema á höfuðborgarsvæðinu 2006-2010* sem náði til nemenda í 6., 8. og 10. bekk hér á landi sýna einnig að lífsánægja og líðan er síðri meðal barna af erlendum uppruna en íslenskra jafnaldra þeirra. Þar kemur einnig fram að þau eru líklegri en íslensk börn til að drekka áfengi, reykja og stunda kynlíf á meðan grunnskólagöngu stendur (Þóroddur Bjarnason, Andrea Hjálmsdóttir og Ársæll Már Arnarsson, 2010).

Árið 2010 hófu um 80% ungmenna með innflytjendabakgrunn nám í framhaldsskóla samanborið við 96% ungmenna með engan erlendan bakgrunn og hlutfallslega ljúka mun færri innflytjendur framhaldsskólanámi en íslenskir jafnaldrar þeirra (Fjölmenningarsetur, 2013). Í rannsókn Ólafar Garðarsdóttur og Guðjóns Haukssonar (2011) kemur fram að staða ungmenna af erlendum uppruna á Íslandi er mun verri en meðaltal um brotthvarf í Evrópusambands- og EES-löndum gefur til kynna. Til að mynda sýndu niðurstöður þeirra að 60% allra karla í hópi innflytjenda sem bjuggu á Íslandi við lok grunnskóla höfðu ekki lokið námi á framhaldsskólastigi við 22 ára aldur. Það er nærri helmingi hærra hlutfall en hjá íslenskum jafnöldrum þeirra.

En skólar eru varla eyland, þeir hljóta að taka að einhverju leyti mið af þeim viðhorfum sem eru ríkjandi í samfélaginu hverju sinni. Niðurstöður rannsóknar sem Rannsóknamiðstöð Háskólans á Bifröst gerði árið 2008 á viðhorfum íslenskra ríkisborgara til innflytjenda á Íslandi leiddu ýmislegt athyglisvert í ljós. Íslendingar eru jákvæðir í garð innflytjenda í samanburði við aðrar þjóðir Evrópu en þó minnkar sú jákvæðni milli árána 2005 og 2008, á sama tíma og innflytjendum fjölgar hratt (Eva Heiða Önnudóttir og Njörður Sigurjónsson, 2008). Einnig kom fram að fleiri svarendur í könnun ársins 2008 töldu fólk af ólíkum kynþáttum hafa mismunandi greindarfar, tæp 15% miðað við 9% árið 2003 og tæp 36% svarenda töldu innflytjendur líklegri en Íslendinga til að fremja afbrot. Sérstaklega er vert að vekja athygli á þeim útbreiddu skoðunum svarenda að það sé vænlegra fyrir þjóðfélagið að innflytjendur haldi *ekki* sínum siðum og hefðum en 80% svarenda töldu betra fyrir þjóðfélagið í heild að innflytjendur tileinki sér siði þess lands sem þeir flytja til. Samanborið við aðrar þjóðir eru Íslendingar sérstaklega neikvæðir í garð þess að innflytjendur viðhaldi sínum venjum og siðum, einungis tvö lönd í Evrópu hafa neikvæðara viðhorf í þessum efnum (Eva Heiða Önnudóttir og Njörður Sigurjónsson, 2008).

Í rannsókn frá árinu 2007 á fjölmenningarlegri kennslu á Íslandi, í Noregi og í Kanada kom fram munur á viðhorfi íslensku og kanadísku kennaranna til þessa þáttar. Kanadísku kennararnir töldu að skólanum bæri að laga sig að börnum og fjölskyldum þeirra á meðan íslensku kennararnir lögðu áherslu á að börn af erlendum uppruna löguðu sig að skólanum (Kristín Aðalsteinsdóttir, Guðmundur Engilbertsson og Ragnheiður Gunnbjörnsdóttir, 2007). Viðhorf barna og ungmenna eru áhyggjuefni ef marka má niðurstöður rannsóknar frá árinu 2009 á högum innflytjenda á krepputímum. Sú rannsókn leiddi í ljós að fólk af erlendum uppruna taldi sig verða fyrir augljósum og beinum fordómum af hálfu ungmenna og barna sem „hrópuðu glósur á eftir þeim“ (Hallfríður Þórarinsdóttir, Sólveig H. Georgsdóttir og Berglind L. Hafsteinsdóttir, 2009). Alþýðusambandið kannaði hug ungs fólks til vinnumarkaðarins sumarið 2008 og í þeirri rannsókn komu fram rasísk viðhorf ungs fólks á borð við að „þau“ (ungt fólk af erlendum uppruna) megi vinna ef „þau“ taka ekki

frá „okkur“ vinnu. Einnig kom fram hjá rúmlega þriðjungi svarenda að eðlilegt væri að Íslendingar nyttu betri kjara en fólk af erlendum uppruna (Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands, 2008).

Síðastliðin átta ár hef ég verið virkur þátttakandi í stefnumótun og umræðu um skólaþróun í hinni ungu fjölmenningsborg, Reykjavík. Mín reynsla er sú að mörg jákvæð skref hafa verið stigin á þeim tíma. Hæst ber samþykkt stefnu um fjölmenningslegt skóla- og frístundastarf árið 2014, innleiðing matstækis á málkunnáttu barna og ungmenna sem hófst árið 2013 sem og fjölmörg farsæl þróunarverkefni á vettvangi leik- og grunnskóla og frístundamiðstöðva. Á engan er hallað þó tilgreind séu sérstaklega verkefni *Okkar mál og 1, 2 og Fellaskóli* í Breiðholti. Af ríkisins hálfu má nefna gerð og samþykkt grunnþátta menntunar um skólastigin þrjú frá leikskóla til framhaldsskóla sem endurspeglar vel þær breytingar sem hafa orðið á samfélagi okkar síðustu árin, úr einsleitu í margbreytilegt fjölmenningsarsamfélag. En mér hefur einnig þótt sem umræðan einkennist helst af vangaveltum um útfærslur og leiðir, á kostnað umræðu um hugmyndafræði, samfélagsgerð, viðhorf og væntingar. Hér mætti nefna umræðu um kosti og galla nýbúadeilda, hve raunhæft er að standa að móðurmálskenndu, hversu miklum tíma eigi að verja í íslenskukennslu, hversu miklu fé eigi að úthluta til kennslunnar og í hve mörg ár. Allt eru þetta ákaflega mikilvægir liðir í því að koma til móts við tví- og fjöltyngd börn og ungmenni. En ef um þá er ekki fjallað í samhengi við gagnrýna heildarsýn á íslenskt samfélag, skipulag skólastarfs og viðhorf sem óhjákvæmilega lita skólabrag, þá missa þeir hugsanlega marks.

Þessi atriði hafa því vakið áhuga minn á því að fjalla um kenningar og hugmyndir tveggja fræðimanna, Soniu Nieto og Jim Cummins, í því augnamiði að varpa ljósi á hvort kenningar þeirra geti haft gildi fyrir íslenskt skólastarf. Bæði eiga þau að baki langan fræða- og rannsóknarferil á því sviði sem á íslensku kallast fjölmenningsfræði. Ég mun draga fram þær hugmyndir og kenningar þeirra sem ég tel helst geta haft gildi fyrir íslenskt skólasamfélag, þær sem ég met gagnlegastar, mest framandi og jafnvel ögrandi. Skrif þessara tveggja fræðimanna snerta marga anga fjölmenningslegs skólastarfs, allt frá tækninni við að ná tökum á nýju tungumáli til hápólítískra álitamála svo sem stöðu menntunar og skólans sem stofnunar í samfélaginu, kynþáttafordóma, réttlæti og jöfnuð. Bæði nálgast þau fjölmenningslega menntun sem heildstæða menntun, með öðrum orðum telja þau að skólastarf í heild sinni eigi að skoða í samhengi við breytt samfélagsmynstur, fjölmenningu og margbreytileika (Cummins, 1996; Nieto, 2010b; Nieto og Bode, 2012). Góð fjölmenningsleg menntun sé þannig lykill að sanngjörnum tækifærum fyrir öll börn, óháð uppruna, og innleiðing hennar gefi skólum tækifæri til að endurmeta viðhorf sín börnum til heilla. Bæði leggja þau höfuðáherslu á mikilvægi þess að fundnar séu leiðir í skólastarfi til að móðurmál, menning og reynsluheimur barna og ungmenna af erlendum

uppruna fáí notið sín (Cummins og Early, 2011; Nieto, 2010b), það sé þeirra persónulegi og vitsmunalegi fjársjóður.

Ég mun skoða tvo grunnþætti íslenskrar menntastefnu, lýðræði og mannréttindi annars vegar og jafnrétti hins vegar í ljósi kenninga Nieto og Cummins. Ljóst er að andi grunnþáttanna er í góðum samhljómi við kenningar þeirra en rannsókna er þörf á því hvernig og hvort þær áherslur skili sér í skólastarfi. Eftir því sem tilefni gefast til verður dæmum úr íslensku samfélagi og skólastarfi og stefnumótun menntayfirvalda fléttað inn í umfjöllunina og tæpt á möguleikum til frekara mats og rannsókna á mikilvægum þáttum skólastarfs með tilliti til fjölmenningar. Einnig verður fjallað um hið þverfaglega kennsluverkefni *Menningarmót* sem Borgarbókasafn Reykjavíkur stendur fyrir og er kjörið verkfæri til fjölmenningarlegrar menntunar í anda kenninga Nieto og Cummins.

Ritgerðin er byggð upp á þann máta að umfjöllun um fræðimennina tvo er þrískipt. Hún hefst á yfirferð um kenningar og hugmyndafræði fræðimannanna tveggja og þau atriði í kenningum þeirra sem ég tel gagnlegast að varpa ljósi á fyrir íslenskt skólastarf. Því næst verður fjallað um hugmyndir þeirra um farsælar leiðir og aðferðir sem og algengar gryfjur sem ber að varast þegar fjölmenningarleg menntun er í brennidepli. Loks verður áherslum beggja á viðhorf og væntingar helgaður sérstakur kafli. Umfjöllun um tvo grunnþætti íslenskrar menntastefnu er svo að finna í sérstökum kafla, sem og umfjöllun um *Menningarmót*.

Niðurstöður mínar eru að kenningar Nieto og Cummins geti haft heilmikið gildi fyrir íslenskt skólastarf, allt frá leikskóla til framhaldsskóla. Ljóst er að námsleg og félagsleg staða barna og ungmenna af erlendum uppruna á Íslandi er ekki ásættanleg og þær aðferðir sem stuðst hefur verið við síðustu árin hafa ekki skilað nægjanlega góðum árangri. Það eru því sóknarfæri í því að skólar kynni sér og tileinki sér hugmyndafræði og kenningar Nieto og Cummins. Margt í kenningum þeirra er þó efalaust skólafólki vel kunnugt, á meðan annað er framandi og jafnvel ögrandi. Grunnþættir menntunar um lýðræði, mannréttindi og jafnrétti eru í prýðilegum samhljómi við kenningar þeirra, sem og nýsamþykkt stefna Reykjavíkurborgar um fjölmenningarlegt skóla- og frístundastarf. Það er þó ekki hægt að álykta sjálfkrafa að áherslur Nieto og Cummins sem þar er að finna endurspeglast í daglegu skólastarfi. Það er spennandi viðfangsefni að rannsaka frekar og gæti orðið mikilvæg undirstaða að nýrri sókn í skólastarfi þar sem öll börn og ungmenni óháð uppruna fá að blómstra.

2 Kenningar og hugmyndafræði Nieto og Cummins

2.1 Um Nieto og Cummins

Sonia Nieto er Bandaríkjamaður af erlendum uppruna, foreldrar hennar fæddust í Púertó Ríkó. Hún á að baki langan feril sem kennari og fræðimaður. Í bók sinni *The Light in Their Eyes*, lýsir hún þróun sinna hugmynda sem byggist á upplifun hennar sem kennari til margra ára. Nieto hóf ferilinn af mikilli bjartsýni og ætlaði sér að flytja fjöll fyrir sína nemendur. Hún hafði óbilandi trú á eigin getu, jafnt sem getu nemenda sinna. En með tímanum ollu æ fleiri neikvæðir kraftar samfélagsins henni vonbrigðum og vonleysi, svo sem fátækt, ójöfnuður og erfiðar félagslegar aðstæður. Gekk þá í garð tímabil efa og svartsýni og Nieto beindi sjónum sínum mestmegnis að áhrifunum sem félagsleg staða nemenda hafði á velgengni þeirra í skóla. En það kom að því að hún endurheimti fyrri von. Hún skilgreinir þriðja tímabil starfsævi sinnar sem tímabil vonar, blandað gagnrýni (Nieto, 2010b) og þangað er titill ritgerðarinnar sóttur.

Nieto er gagnrýnin á pólitíska stefnumótun er varðar margt annað og meira en bara skólastarf. Hún gagnrýnir aðgerðaleyfi bandarískra stjórnvalda gagnvart atvinnuleysi, fátækt og kynþáttafordómum. Hún vitnar m.a. í David Berliner sem sagði að áhrifaríkasta leiðin til að bæta bandarískt skólastarf væri að draga úr fátækt því hún hafi neikvæð áhrif á fjölskyldur og börn (Nieto og Bode, 2012). Nieto er gagnrýnin á margt það sem aflaga fer í umhverfi barna og ungmenna og hefur áhrif á nám þeirra, allt frá fátækt og öðrum samfélagslegum hindrunum, til skipulags skólastarfs og viðhorfa. Hún telur sig nú hvorki vera „Pollýönnu“ né bölsýnismanneskju. Að hennar mati er von og gagnrýni í jöfnum hlutföllum fódrið sem nærir gott skólastarf þar sem öll börn njóta jafnra tækifæra. Með því á hún við að kennarar og stjórnendur skóla verði að fóstura með sér ríka tilfinningu vonar og væntinga fyrir hönd sinna nemenda. Jafnframt verða þeir að vera gagnrýnir á aðferðir sínar, samfélagið innan skólans sem og veröldina fyrir utan skólastofuna (Nieto, 2010b)

Írinn Jim Cummins á að baki langan feril sem fræðimaður á sviði tungumála og fjölmenningarfræða og hefur gefið út fjölda bóka sem fjalla um fjölmenningarlegt skólastarf, tvítýngi og fjöltyngi og leiðir sem gagnast kennurum til að koma til móts við þarfir nemenda sem hafa annað móðurmál en það sem er ríkjandi á hverjum stað. Í umfjöllun minni mun ég draga fram þá þætti úr viðamiklu ævistarfi Cummins sem ég tel geta orðið að mestu gagni fyrir íslenskt skólastarf. Þar ber að nefna áherslur hans á virkt tvítýngi, náð samband kennara og nemenda og valdeflinguna sem býr í samstarfi beggja, skapandi verkefni byggð á móðurmáli barna og mikilvægi þess að efla lestraráhuga barna og ungmenna. Cummins hefur einnig skrifað mikið um félagslegt, pólitískt og efnahagslegt

samspil skóla og samfélags. Þar á hann töluverða samleið með Nieto í áherslum sínum á jöfnuð, viðhorf og væntingar kennara til nemenda og hvernig skólar geta beitt sér gegn hvers kyns misskiptingu. Ekki verður sérstaklega fjallað um þessa þræði í hugmyndafræði Cummins, þó glitti óhjákvæmilega í þá í umfjöllun um hugmyndir hans.

2.2 Skólar sem hreyfiafl umbóta

Rauður þráður í skrifum Nieto um skólastarf er að menntun og skipulag menntakerfisins sé aldrei pólitískt hlutlaust. Pólitískir, efnahagslegir og félagslegir straumar og viðhorf móti á einn eða annan hátt stefnu um menntun. Að mati Nieto er fjölmennningarleg menntun, eða menntun yfirleitt, aldrei í tómarúmi, hún verður aldrei aðskilin frá samfélaginu. Skólar eru lítið annað en spegilmynd af samfélaginu, sem í bráð og lengd hefur einkennst af óréttlæti, misskiptingu, kynþáttafordómum og ójöfnum tækifærum. Meðvitað og ómeðvitað hneigjast samfélög til þess að líta ráðandi menningu öðrum og jákvæðari augum en ókunnuga og framandi menningu. Af þeim sökum spyr Nieto þeirrar spurningar hví skólinn ætti ekki að hafa sömu tilhneigingu og samfélagið sem hann tilheyrir (Nieto og Bode, 2012).

Ef við göngum út frá því að skólar séu spegilmynd samfélagsins þá eru líkur á því að neikvæð viðhorf í garð tiltekinna menningarsamfélaga, tungumála og þjóðfélagshópa ríki þar. Starfsfólk skóla og nemendur eru ekki annarrar gerðar en fólk almennt í samfélaginu og ómeðvitað bera þeir með sér viðhorf í skólann sem þrífast hverju sinni. Eins og kom fram í inngangi benda niðurstöður rannsóknar Rannsóknamiðstöðvarinnar á Bifröst til þess að viðhorf Íslendinga til innflytjenda séu neikvæð að mörgu leyti. Að mati Nieto geta skólar - og *eiga* - að taka meðvitaða afstöðu gegn slíku viðhorfi. Hún telur að skólar eigi að fjalla á gagnrýnin hátt um slík viðhorf og vera það hreyfiafl sem tryggir börnum jöfn tækifæri til að öðlast gæðamenntun óháð uppruna þeirra og stöðu í samfélaginu (Nieto, 2010b).

Með einarðri afstöðu af þessu tagi geti skólar búið nemendur sína undir að vera sjálfir máttugir og gagnrýnir þátttakendur í samfélagi sem þarfnast umbótasinnaðs fólks til að knýja fram breytingar svo að samfélagið einkennist af meira réttlæti. Áhrif þessarar afstöðu séu því bæði innhverf og úthverf; innan skólans fá börn góða menntun sem einkennist af réttlæti, utan skólans uppskeri samfélagið gagnrýna og virka einstaklinga sem séu meðvitaðir um gangvirki samfélagsins – og hafi fengið hvatningu til að umbreyta því (Nieto, 2010b).

2.3 Virkt tvítyngi (BICS, CALP og CUP)

Cummins hefur alla sína löngu starfsævi lagt megináherslu á virkt tvítyngi. Í örstuttu máli má segja að Cummins hafi fært rök fyrir því að virkt tvítyngi hafi jákvæð áhrif á nám barna

og að kunnátta í móðurmáli eða upprunamáli sé mikilvæg sem traustur grunnur fyrir nám í öðru tungumáli. Þessu til grundvallar hefur hann stuðst við þrjú fyrirbæri tengd tungumálanámi barna. Í fyrsta lagi hvernig börn læra samskiptamál eða BICS (e. *basic interpersonal communication skills*), í öðru lagi hvernig börn læra skólamálið (hugtök og orðaforða sem er að finna í skólabókum og námsumhverfinu almennt) eða CALP (e. *cognitive-academic language proficiency*) og í þriðja lagi hve mikilvæg kunnátta í móðurmáli er fyrir nám á fleiri tungumálum eða CUP (e. *common underlying proficiency*) (Cummins, 1996, 2000).

Samskiptamálið er auðveldara að tileinka sér en skólamálið er formlegra og lærist iðulega í skóla eða formlegu umhverfi. Það tekur um það bil eitt til tvö ár að læra samskiptamál en að minnsta kosti fimm ár að ná jafnöldrum í færni skólamáls (Cummins, 1996). Ef fjöltyngt barn nær ekki góðum tókum á neinu móðurmáli á CALP-stigi þá hefur það alvarlegar afleiðingar fyrir skólagöngu þess og námsárangur í framtíðinni (Cummins, 1996). Samskiptamálið þróast hraðar vegna þess að það er þrungið samhengi, með öðrum orðum það þróast helst í samskiptum við annað fólk, t.d. vini og félagi í frjálsum leik. Samhengið verður skýrt því endurgjöfin er rík af hálfu hinna sem taka þátt í leiknum eða samtalinu. Skólamálið er þyngra í vöfum og lærist hægar því samhengið er oft óljóst í augum nemandans og vísbendingarnar færri. Hér gæti verið um að ræða texta í skólabók um hugtök og fyrirbæri sem krefjast óhlutbundinnar hugsunar, oft án samhengis (Cummins, 1996).

Vegna þess hve fjöltyngd börn læra samskiptamálið hratt hafa kennarar ríka tilhneigingu til að ofmeta kunnáttu þeirra í skólamálinu (Cummins, 2000). Það getur leitt til þess að nemendur fái ekki þá gæðamenntun sem þeir þurfa og eiga rétt á. Leiða má að því líkum að þessi tilhneiging hafi veruleg áhrif á námsárangur þeirra, og geti jafnframt verið ástæða minni ásóknar ungmenna af erlendum uppruna í framhaldsskólanám og herra hlutfalls brotthvarfs í þeirra röðum.

Samskiptamálið lærist, eðli máls samkvæmt, mestmegnis í samskiptum og frjálsum leik barnanna. Það er því mikilvægt að fjölga þeim stundum sem börn leika sér saman og hafa samskipti hvert við annað, hvort sem er í frímínútum eða samvinnunámi, hópverkefnum og við aðrar þær aðstæður sem skapast yfir skóladaginn. Í þessu samhengi er vert að impra lítillga á mikilvægi frístundaheimila (oft nefnt dægradvöl eða tólmstundaheimili) fyrir börn á yngsta stigi grunnskólans þar sem sérstök áhersla er lögð á félagsfærni, fjölbreytt viðfangsefni og skapandi starf. Þar gefast ákaflega mörg tækifæri til að þróa samskiptamál fjöltyngdra barna svo ekki sé minnst á mikilvægi þess að eiga vini og félagi, kynnast og leika sér saman. Reykjavíkurborg hefur á þessum grunni staðið fyrir þróunarverkefni í Fellaskóla, þar sem skóladagur barna í 1. og 2. bekk hefur verið lengdur með því að samþætta skóla- og frístundastarf. Fagfólk úr frístundageiranum vinnur þar

samhliða kennurum við að skapa heildstæðan skóladag barna þar sem nám, leikur og félagsleg færni haldast í hendur (Heimasíða Reykjavíkurborgar, 2012). Eins leggur nýleg stefna Reykjavíkurborgar um fjölmennningarlegt skóla- og frístundstarf ríka áherslu á mikilvægt hlutverk frístundastarfs fyrir börn af erlendum uppruna sem hafa einatt sótt minna í skipulagt frístundastarf en önnur börn (Skóla- og frístundasvið Reykjavíkurborgar, 2014).

Til að styðja betur við þróun skólamálsins telur Cummins (1996) margt hjálplegt geta nýst kennurum, t.d. að nýta myndræna framsetningu námsefnis í hvítvetna, myndir af fyrirbærum, töflur og gröf. Hér má benda á notkun snjalltækja sem hafa gefið góða raun í Hagaskóla í Reykjavík. Með snjalltæki hafa nemendur sem hafa annað móðurmál en íslensku innan seilingar bæði orðabók og á örskömmum tíma er hægt að finna fyrirbæri og hugtök sett fram á ólíkan hátt á ýmsum upplýsingaveitum, í myndrænu formi eða í texta. Fram kemur á heimasíðu Hagaskóla að skólinn vill síður taka nemendur út úr kennslustundum eða útvega þeim sérstakt léttara námsefni, frekar eigi þeir að fá sams konar viðfangsefni og aðrir nemendur með aðstoð snjalltækja. Á heimasíðunni kemur fram að „með spjaldtölvum geta nemendur hvar sem er nýtt sér móðurmál sitt til skilnings á því efni sem þeim er ætlað að læra. Ef nemendur fá ekki tækifæri til þess að þroska hugsun sína á móðurmálinu er hætt á að þeir staðni og nái hvorki tökum á því né nýja málinu“ (Hagaskóli, e.d.).

Stefna Hagaskóla rímar vel við áherslu Cummins (1996) á tengsl móðurmálsins og nýja málsins (CUP) sem er galdurinn á bakvið það að læra nýtt tungumál. Því mætti lýsa myndrænt sem ísjaka hvers tindar tveir rísa upp frá yfirborðinu. Neðansjávar lúrir mikið flæmi íss sem táknar hina breiðu þekkingu sem málin tvö deila í sameiningu, sameiginlegan grunn þekkingar sem nýtist nemanda bæði í móðurmálskunnáttu og námi hins nýja máls.

2.4 Ýmis sjónarmið um fjöltyngi og móðurmál

Stöldrúm nú við hugtakið *móðurmál* og umfjöllun ýmissa fræðimanna um tví- og fjöltyngi. Á Íslandi er skilgreining á hugtakinu *móðurmál* oft nokkuð þokukennd, a.m.k. þegar móðurmál er rætt í tengslum við tví- og fjöltyngi. Flestir taka því sem gefnu að átt sé við móðurmál flestra Íslendinga, þ.e.a.s. íslensku. *Hvítbók* mennta- og menningarmálaráðherra vísar t.a.m. eingöngu til móðurmáls sem íslensku (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2014). Í faghópum er oft talað um *annað móðurmál en íslensku*. Ensk tunga er geysirík af orðum um *önnur móðurmál: native language, mother language, parent language, first language, heritage language* eða *community language*. Á íslensku er orðinu *móðurmál* ætlað hið stóra verkefni að teygja sig yfir móðurmál foreldra, annað (og hugsanlega þriðja

eða fjórða) móðurmál barna, móðurmál stórfjölskyldu og tungumál menningarhópsins sem barn tilheyrir.

Notkun hugtaksins móðurmál er þannig margvísleg og tengist ýmist því í hvaða tímaröð tungumálin banka upp á í lífi barnsins, félagslegum eða persónulegum skilningi, færni og notkun. Einstaklingur getur haft fleiri móðurmál en eitt og jafnvel getur eitt móðurmál leyst annað af hólmi á lífsleiðinni, ef horft er á skilgreiningu út frá færni, notkun eða félagslegum og persónulegum skilningi. Hugtakið móðurmál er því ýmist notað í skilningi uppruna, samsömunar, færni eða hlutverks. Óháð skilningi á hugtakinu telst barnið vera tví- eða fjöltyngt (Skutnabb-Kangas, 2014).

Á Íslandi er ráðandi skilningur á hugtakinu tengdur upprunamerkingunni. Þá er gengið út frá því að barnið læri og noti upprunamálið í samskiptum við fjölskyldu, en ráðandi tungumál samfélagsins í formlugu umhverfi skólans. Að mati Banks er upprunamálið eða erfðamálið oft veikara tungumál en hið ráðandi tungumál sem skólinn notar (Banks, 2012). Það er því engin vanþörf á því að styðja við móðurmál barna með ráðum og dád. Hugtökin tvítyngi og fjöltyngi lýsa því þegar einstaklingur býr yfir hæfni til að nota fleiri en eitt tungumál. Banks (2012) skilgreinir tvítyngi á þann veg að einstaklingur noti tvö tungumál á persónulegum eða félagslegum vettvangi og færni viðkomandi sé svipuð í þeim báðum. Eitt helsta einkenni tvítyngis er stöðugur breytileiki. Það er erfitt að mæla færni í tungumálunum tveimur því hún breytist sífellt með breyttum persónulegum og félagslegum kringumstæðum.

Bretinn Colin Baker er þekktur fræðimaður á sviði tvítyngis og hefur þróað líkan sem lýsir þremur stigum þess (Baker, 1998). Samkvæmt því eru börn sem nota tvö tungumál, en hafa ekki þróað færni sem samsvarar færni jafnaldra, líkleg til að verða illa sett á menntaveginum. Læsi þeirra og tungumálaþróun mun hægja á námsárangri þeirra. Börn sem nota tvö tungumál og færni í öðru þeirra samsvarar færni jafnaldra, eru jafn vel sett og eintyngd börn. Börn sem búa yfir færni sem er samsvarandi jafnöldrum í báðum tungumálum og halda áfram að þróa jöfnum höndum bæði tungumálin eru líkleg til að ná bæði vitsmunalegum og námslegum ávinningi. Við þær aðstæður skapast svokallað jafnvægistvítyngi (e. *balanced bilingualism*).

Fjöltyngi er hægt að lýsa á ýmsa vegu, á svipaðan hátt og móðurmáli. Fjöltyngi getur verið virkt eða óvirkt, annað tungumálið er iðulega ríkjandi og tungumálið sem er minna (eða ekki) notað getur glatast hratt hjá börnum yngri en 9-10 ára. Þá getur fjöltyngi bæði verið persónubundið og félagslegt (Baker, 1998). Fjöltyngd börn og ungmenni búa við ýmsar aðstæður, þeirra heimamenning og tungumál foreldra getur verið annað en tungumál samfélags og skóla og sum börn fá stuðning við upprunamálið, önnur ekki. Samt sem áður eru öll móðurmál sem einstaklingur býr yfir hluti af menningu hans og skipta máli við

mótun persónulegrar sjálfsmyndar. Til að læra nýtt tungumál og nota móðurmál sem stuðning við námið þurfa börn að fá mikinn stuðning frá umhverfinu, bæði í skóla og frá fjölskyldu sinni.

Það er erfitt að skilja við umfjöllun um móðurmál og tungumálanotkun þegar Cummins er annars vegar, án þess að fjalla um harða gagnrýni hans á þá stefnu að virða móðurmál barna lítils. Allan síðari hluta síðustu aldar tókust í Bandaríkjunum á andstæð öfl um leiðir til að koma til móts við nám tví- og fjöltyngdra barna (Cummins, 1996). Talsmenn virks tvítyngis lögðu áherslu á jafnvægi milli kunnáttu í móðurmáli og nýja tungumálinu, bæði vegna náms- og vitsmunalegra þátta, sem og tilfinningalegra. Á öndverðum meiði voru þeir sem héldu fram þeirri skoðun að nálgast bæri nám fjöltyngdra barna með ofuráherslu á kennslu í ensku. Talsmenn þess sjónarmiðs töldu að áhersla á móðurmál barna myndi hamla því að þau næðu tökum á nýja tungumálinu.

Cummins telur slík málskipti hafa neikvæðar afleiðingar fyrir persónulega sjálfsmynd nemenda, auk þess að vinna gegn tungumálafærni, sbr. kenninguna um CUP (Cummins, 1996). Persónuleg sjálfsmynd og stolt barna bíður hnekki því tungumál þeirra er veigamikill hluti af sjálfsmyndinni. Það ýtir undir jaðarsetningu þeirra í skólanum og viðheldur því að þau eigi sér ekki rödd, upplifi sig ekki megnug og hluta af skólasamfélaginu. Allt hefur þetta neikvæð áhrif á nám þeirra. Eins telur Cummins að með því að draga ályktanir um frammistöðu tví- og fjöltyngdra barna í námi út frá niðurstöðum staðlaðra prófa sé bæði horft framhjá samfélagslegum þáttum sem hafa víðtæk áhrif á gengi barna í skóla (Cummins, 1996) og einnig skipulagi skólustarfsins sem gegnir ávallt stóru hlutverki. Hversu sanngjarnt getur það verið að meta stöðu tví- og fjöltyngdra barna út frá stöðluðum prófum, þegar sýnt hefur verið fram á að það taki börn a.m.k. fimm ár að ná jafnöldrum sínum í færni í nýja málinu?

Hér eru snertifletir við hugmyndir Nieto allmargir. Cummins og Nieto eru skoðanasystkin hvað það varðar að skólar verða að taka skref í átt til tví- og fjöltyngdra barna og skilgreina hlutverk sitt að nýju til að þau fái notið gæðamenntunar. Það er ekki hlutverk barnanna að laga sig að stöðluðum prófum og óbilgjörnu námsmati sem hefur í gegnum tíðina mótast af ráðandi stéttum samfélagsins sem búa yfir forréttindum í tungumálakunnáttu og auði, bæði efnahagslegum og menningarbundnum.

2.5 Gagnrýnin fjölmennningarhyggja og gagnrýnin uppeldisfræði

Nieto aðhyllist hugmyndir um gagnrýna fjölmennningarhyggju (e. *critical multiculturalism*) og gagnrýna uppeldisfræði (e. *critical pedagogy*). Gagnrýnin fjölmennningarhyggja einkennist m.a. af því að staða ýmissa minnihlutahópa er greind út frá gagnrýninni heildarsýn á viðkomandi samfélög og menntakerfi þeirra. Spurt er að því hvaða þættir í formgerð samfélaga orsaka og viðhalda ólíkri félagslegri stöðu (Banks, 2007; Nieto,

2010b). Hugmyndafræðin hefur þróast sem andsvar við frjálsslyndri fjölmenningshyggju (e. *liberal multi-culturalism*) sem talsmenn gagnrýnnar fjölmenningshyggju telja að setji kíkin fyrir blinda augað þegar kemur að fátækt, mismunun og kynþáttafordómum. Gagnrýnendur frjálsslyndrar fjölmenningshyggju telja að með því að leggja áherslu á að viðurkenna og virða ólíka menningu í skólum, án þess að beita sjónarhorni gagnrýnnar hugsunar, verði jöfnuði og virðingu í skólastarfi ekki náð (May og Sleeter, 2010).

Gagnrýnin uppeldisfræði er að mati Nieto hvorki verkfærakista fyllt með ákveðnum aðferðum til kennslu, né verkefnabanki með stöðluðum æfingum. Gagnrýnin uppeldisfræði er hugmyndafræði og hugsunarháttur sem temur sér að hugsa um nám á opinn og gagnrýninn máta (Nieto, 2010b). Gagnrýnin uppeldisfræði tekur mið af stöðu nemendans, reynslu hans, þekkingu og félagslegri stöðu í samfélaginu. Hún notar raunverulegar aðstæður nemandans sem grunn fyrir nám hans, gerir hvorki lítið úr né hundsar hvað nemandinn veit og kann, aukinheldur hver hann er og hvaðan hann kemur.

Hér glittir í hinn sterka rauða þráð sem einkennir hugmyndir Nieto um nám og kennslu, að hlutverk skólans sé að ávarpa tilveruna eins og hún er og hvetja nemendur til að taka afstöðu gegn óréttlæti. Ef skólinn hundsar undirliggjandi átök og vandamál, hvort sem þau er að finna innan skólans eða utan, þá er ekki unnið undir gunnfána gagnrýnnar uppeldisfræði eða fjölmenningshyggju.

Þegar Nieto bregður ljósi á skólastarf og stöðu skólans í samfélaginu er hún ávallt með gjörvallan nemendahópinn í huga. Ljósgeislarnir falla tíðar á nemendur af erlendum uppruna og nemendur sem búa við fátækt, en að hennar mati snertir gagnrýnin fjölmenningsleg menntun öll börn skólans, óháð uppruna, stétt og náms- og félagslegri stöðu (Nieto, 2010b). Fjölmenningsleg menntun er þannig í anda hugmyndafræðinnar um skóla án aðgreiningar. Skilgreining Nieto á góðri menntun er að kennarar taki nám nemenda sinna alvarlega og geri væntingar til þeirra, námið skal byggt á reynslu þeirra sem grunni fyrir frekara nám og örvar þá til að verða upplýstir, gagnrýnt þenkjandi, öflugir og sjálfsöruggir borgarar (Nieto, 2010b).

Hvað er fjölmenningslegt við það, gæti einhver spurt. Í fjölmenningslegu samfélagi okkar daga verður góð menntun að taka mið af margbreytileika nemendahópsins. Oft er spurt hvort fjölmenningsleg menntun sé jafn nauðsynleg í Norðlingaholti eins og í Efra-Breiðholti. Spurningunni er allt eins hægt að svara með annarri spurningu: Er einhver nemendahópur einsleitur, nokkurn tímann? Þó að hann líti út fyrir það á yfirborðinu þá eru í hverjum einasta skóla nemendur með mismunandi getu og hæfileika, styrkleika og veikleika, kynhneigð, menningarauð, líkamlega og andlega burði og annan þann margbreytileika sem einkennir manneskjur allra samfélaga.

Heimurinn, að áliti Nieto (2010a), þróast í átt að sífellt meiri samþættingu og hnattrænum tengslum og öll börn og ungmenni verða að fá tækifæri til að skilja hvert hlutverk þeirra er og verður í breyttum heimi. Ekki bara í Fossvoginum, Reykjavík eða á Íslandi, heldur líka í Asíu, Svíþjóð og Bandaríkjunum. Fjölmenningarleg menntun er ferli sem tekur mið af miklu stærri vettvangi en rúmast innan einnar þjóðar í einu landi, hvað sem líður örum breytingum á lýðfræði þess samfélags. Fjölmenningarleg menntun er því kraftmikil sýn á menntun í veröld sem breytist í sífellu (Nieto, 2010a).

Samandregið má því segja að trú Nieto sé sú að skólar séu hreyfiafl umbóta og gagnrýnin fjölmenningarleg menntun og uppeldisfræði sé til hagsbóta fyrir alla nemendur skólans, óháð uppruna þeirra. Þegar hér er komið sögu er eðlilegt að fjalla um hlutverk skólans þegar kemur að félagslegu réttlæti. Í þeim hugmyndum kristallast sýn Nieto á mikilvægi gagnrýninnar uppeldisfræði.

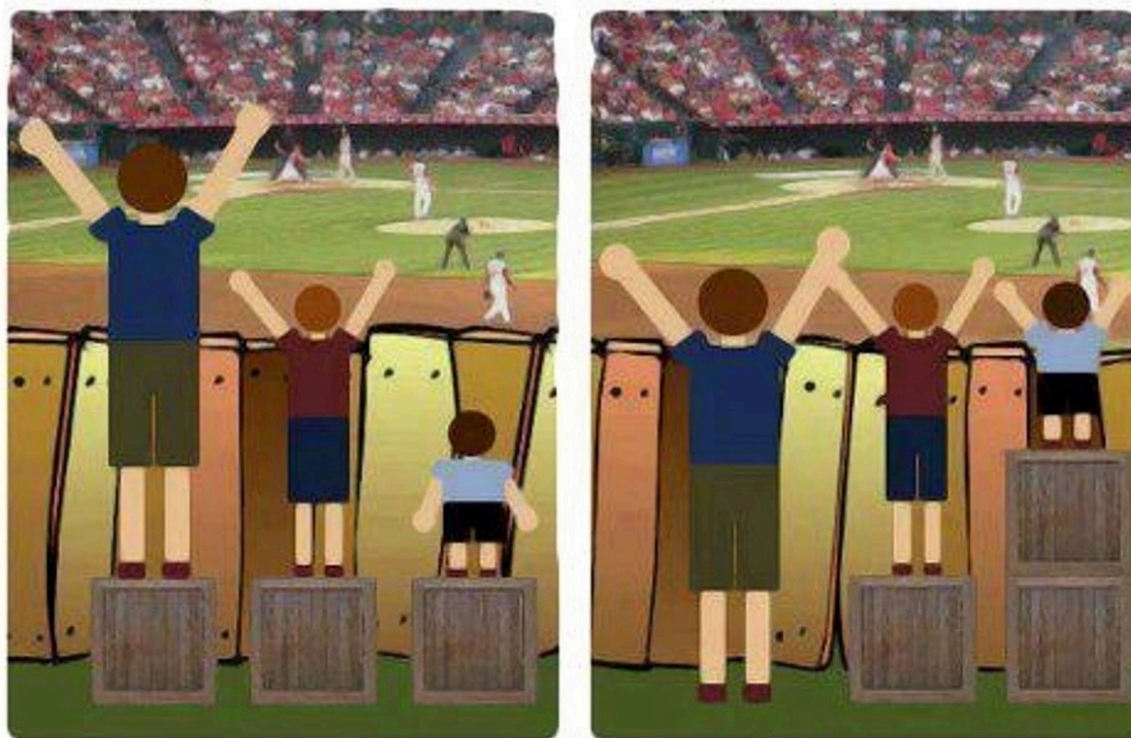
2.6 Félagslegt réttlæti í menntun

Nieto lítur á félagslegt réttlæti sem grunn allrar menntunar. Hún skilgreinir félagslegt réttlæti sem hugmyndafræði, nálgun og aðgerðir sem leitist við að koma fram við allar manneskjur af sanngirni, virðingu, reisu og örlæti (Nieto, 2010a). Ekki þarf að koma á óvart að hún tekur sterka afstöðu með almennum skólum (e. *public education*). Hún er gagnrýnin á stefnumótun bandarískra stjórnvalda frá árinu 2001 sem kölluð hefur verið *No Child Left Behind*. Að mati Nieto og fleiri fræðimanna (Cummins, 1996; Ravitch, 2010) hefur þessi stefna leitt til meiri einkareksturs, prófmiðaðs skólastarfs og síður en svo dregið úr bilinu milli barna sem ná árangri í námi og hinna sem dragast aftur úr. Að mati Nieto er almenna skólakerfið, með öllum sínum kostum og göllum, besta og stundum eina tækifærið fyrir fjölmennan hóp barna og ungmenna til að öðlast farsæld til framtíðar, byggða á félagslegu réttlæti (Nieto, 2010a).

Tvö hugtök er nauðsynlegt að skilgreina í tengslum við hugmyndir Nieto um félagslegt réttlæti í skólastarfi, hugtökin jafnrétti (e. *equality*) og jöfnuður (e. *equity*). Margir kannast við mynd sem lýsir muninum á jafnrétti og jöfnuði vel. Myndin sýnir þrjú börn, mishá í loftinu, sem standa við girðingu og fylgjast með kappleik. Börnin standa öll á jafn stórum kössum sem eiga að stuðla að því að þau geti fylgst með leiknum. En sá stutti sér alls ekki neitt inn á völinn, til þess þarf hann hærri kassa. Hávaxna barnið hins vegar sér stórvel, enda gnæfir það yfir girðinguna. Til að fyllsta jöfnuðar sé gætt þyrfti lágvaxna barnið að fá hærri kassa, barnið í miðjunni nógu háan kassa til að geta séð vel yfir girðinguna og hávaxna barnið þarf ekki kassa til að sjá vel. Þannig gætu öll börnin fylgst mun betur með kappleiknum, óháð stærð.

Jafnrétti til náms þýðir að allir nemendur fá sömu tækifæri. En það er ekki nóg, að mati Nieto. Jöfnuður til náms teygir sig lengra en jafnrétti til náms. Félagslegt réttlæti í

menntun barna þýðir að öll börn fái notið *raunverulegra* tækifæra til að nýta hæfileika sína. Það tryggir að allir fái jafnan aðgang að gæðum, þjónustu og félagslegum og menningarlegum auði samfélagsins. En það þýðir einnig að samfélagið og skólinn viðurkenni menningu og hæfileika hvers og eins og einnig hópsins sem hann tilheyrir og samsamar sig með (Nieto og Bode, 2012).



Mynd 1. Jafnrétti og jöfnuður (*United Way of the Columbia-Willamette*).

Nieto skilgreinir félagslegt réttlæti í skólastarfi á fimm vegu. Fyrst er að nefna það sem félagslegt réttlæti snýst *ekki* um. Það snýst ekki um að starfsfólk skóla leggi höfuðáherslu á að vera notalegur og góðlegur við nemendur af erlendum uppruna, klappa þeim á bakið og hrósa. Kennarar sem kenna sig við félagslegt réttlæti teygja sig lengra en svo og nýta hvert tækifæri sem gefst í skólastofunni til að benda á félagslegt óréttlæti. Þeir hvetja nemendur sína til að taka afstöðu og vinna að jafnrétti og réttlæti, bæði innan skólans sem og utan. Tækifærin sem kennarar geta nýtt eru víða: í skólabókum, í fjölmiðlum, í samfélagslegri umræðu og í þeim málum sem koma upp innan skóla sem og utan og nemendur tengja við reynslu sína og upplifun (Nieto og Bode, 2012).

Í öðru lagi þýðir félagslegt réttlæti í skólastarfi að hver og einn nemandi fái allar nauðsynlegar bjargar og stuðning til að hámarka möguleika sína og virkja hæfileika sína. Bjargar að mati Nieto geta verið veraldlegar á borð við bækur og námsgögn og fjárhagslegan stuðning. En bjargar geta líka verið huglægar og viðhorfsbundnar eins og að

hafa trú á því að hver nemandi sé verðmætur og getumikill, að þykja vænt um nemendur, bæði sem einstaklinga og sem námsmenn og að gera ríkulegar kröfur og væntingar jafnt til allra nemenda. Þessar þjargir eru algjört grundvallaratriði að mati Nieto og fleiri fræðimanna (Nieto og Bode, 2012). Þjargir eru einnig bundnar félagslegu og menningarlegu auðmagni. Franski félagsvísindamaðurinn Pierre Bourdieu taldi menningarauð hvers einstaklings vera „fólginn í menntun hans, þekkingu og færni á sviði menningar. Auðurinn er því bundinn við einstaklinga en er jafnframt samfélagslegur að því leyti að hann byggist á samfélagslegri viðurkenningu“ (Gestur Guðmundsson, 2012, bls. 76). Það gefur augaleið að það er ekki á færi einstakra kennara að tryggja allar þessar þjargir. Félagslegar aðstæður í lífi og tilveru nemandans skipta máli en einnig hvernig stjórnvöld og stjórnendur skóla skipuleggja ytri og innri umgjörð skólastarfs, þar á meðal fyrirkomulag námsmats, vægi einkunna og prófa, aðgreiningu nemenda eftir námsgetu, hlutdeild foreldra og fjölskyldna í skólastarfinu og margt fleira (Nieto og Bode, 2012).

Í þriðja lagi byggir félagslegt réttlæti í skólastarfi á því að nýta styrkleika nemenda, þá hæfileika og sérkenni sem þeir hafa meðferðis í skólann. Nieto heldur því fram að þessu markmiði verði ógerlegt að ná nema skólar láti af því að nálgast fjölmennarlega menntun frá því fyrirframgefna sjónarhorni að það *halli á* nemendur af erlendum uppruna. Með öðrum orðum, ekki eigi að líta svo á að tví- og fjöltyngda nemendur skorti hitt eða þetta, fremur eigi að nálgast nemendur frá því sjónarhorni að þeir hafi meðferðis í skólann mikilvæga reynslu, tungumálakunnáttu og menningarauð, sem sé mikilvæg undirstaða náms þeirra.

Í fjórða lagi líta skólar sem samþætta hugsunina um félagslegt réttlæti skólastarfinu, svo á að þeir séu lærdómssamfélag. Í því samfélagi ríkir andrúmsloft sem örvar gagnrýna hugsun, þar sem málin eru rædd og stutt er við umræðu sem leiðir til félagslegra umbóta. Slíkur skóli nestar nemendur með samkennd og ábyrgðartilfinningu sem gagnast nemendum fyrir virka þátttöku í samfélaginu síðar á lífsleiðinni (Nieto og Bode, 2012).

Vert er að staldra hér við og bera hugmyndir Nieto saman við kenningar bandaríska heimspekingsins John Rawls. Bók hans *Kenning um réttlæti* (e. *Theory of Justice*) kom út árið 1971 og er vönduð vörn fyrir mannréttindi, réttlæti og sanngirni. Hugmynd Rawls um sanngirni snertir „bæði aðgang borgaranna að gæðum samfélagsins og hlutdeild þeirra í því að skapa gæði samfélagsins“ (Ólafur Páll Jónsson, 2011, bls. 83). Borgararnir eru því virtir sem bæði gerendur og þiggjendur sem er lykilatriði fyrir alla umræðu um jafnræði, hvort sem er kynjafnrétti, stöðu útlendinga eða skóla án aðgreiningar (Ólafur Páll Jónsson, 2011). Þessa hugsun mætti yfirfæra á sýn bæði Cummins og Nieto á valdeflingu og virkni nemenda og þá áherslu sem þau leggja á að allt skólastarf ætti að miða að því að efla skilning, skoða viðhorf og ýta undir hæfni nemenda til þátttöku í lýðræðissamfélagi (Cummins, 1996; Nieto, 2010).

Hluti af réttlætiskeningu Rawls er hugmyndin um hvaða gæði skipta máli fyrir lífskjör fólks og hvert innbyrðis vægi þeirra er. Samkvæmt Rawls skiptir dreifing tiltekinna frumgæða mestu máli þegar lífskjör eru metin. Frumgæði eru gæði sem hverri manneskju eru nauðsynleg vilji hún lifa vel, hver svo sem staða hennar er í samfélaginu. Segja má að menntun sé ein tegund frumgæða og forsenda þess að fólk geti notið þeirra réttinda sem réttlætislög málið krefst. Það felur í sér að réttlátt samfélag verður að tryggja öllum borgurum sanngjörn tækifæri til menntunar, óháð efnahag og félagslegri stöðu (Ólafur Páll Jónsson, 2012). Í því ljósi er vert að velta fyrir sér tækifærum ungmenna til menntunar í framhaldsskólum hér á landi. Hlutfallslega færri fjöltyngd ungmenni skrá sig í framhaldsnám, samanborið við jafnaldra þeirra sem hafa íslensku að móðurmáli og hlutfallslega fleiri fjöltyngd ungmenni hverfa brott frá framhaldsnámi. Samkvæmt réttlætiskeningu Rawls má því draga verulega í efa að menntunartækifæri í íslensku samfélagi séu jöfn. Að hans mati verður að meta dreifingu gæða í samfélaginu til að meta virkni grunnstofnanna samfélagsins. Skóli er grunnstofnun og þá verður sú spurning áleitin hvort skólar skapi hópum eða einstaklingum jöfn tækifæri (Ólafur Páll Jónsson, 2012).

Það má vel draga þá ályktun að Nieto sækir innblástur sinn í réttlætiskeningu Rawls þegar hún lýsir sýn sinni á mikilvægi félagslegs réttlætis í skólastarfi. Snertifletirnir eru margir, bæði hvað varðar áherslur á hlutverk skóla sem lýðræðislega stofnana og þá áherslu sem þau bæði leggja á reynslu, lífsgildi og bakgrunn hvers og eins. Rawls er áfram um að skólar efla lýðræðislega hugsun og umræðu sem ávallt skal einkennast af virðingu fyrir lífsgildum annarra. Að sama skapi telur Nieto að skólar eigi að virða reynsluheim fjöltyngdra barna í skólastarfinu og nýta hann til að brjóta á bak aftur misrétti og ójöfnuð (Nieto, 2010b).

3 Fjölmenningarleg menntun og menntun til virks tvítyngis

Í þessum kafla er fjallað um nokkur atriði í hugmyndafræði Nieto og Cummins sem tengjast leiðum, útfærslum og aðferðum í skólastarfi. Annars vegar er fjallað um aðferðir og leiðir sem tryggja góða fjölmenningarlega menntun og menntun til virks tvítyngis og hins vegar leiðir og aðferðir sem ber að varast enda ýti þær frekar undir jaðarsetningu barna af erlendum uppruna í skólastarfi. Eftir því sem tilefni gefast til eru tekin dæmi úr íslensku samfélagi og skólastarfi.

3.1 Kynþáttafordómar

Það er gagnlegt að fjalla jöfnum höndum um það sem Nieto telur að geti – og geti *ekki* - flokkast undir fjölmenningarlega menntun. Nánar tiltekið telur hún ýmislegt það sem skólar innleiða í góðri trú ekki *nægja* eitt og sér til að standa undir nafni sem fjölmenningarleg menntun. Áður hefur verið fjallað um að Nieto aðhyllist gagnrýna fjölmenningarhyggju og gagnrýna uppeldisfræði og þá skoðun hennar að við vissar aðstæður missi fjölmenningarleg menntun marks, þá helst þegar broddurinn fer úr henni og hún verður gagnrýnislaus.

Viðurkenning ólíkra tungumála og ólíkrar menningar nemenda er nauðsynlegur grunnur fjölmenningarlegs skólastarfs (Nieto og Bode, 2012). Algengt er að skólar tileinki sér einkunnarorð á borð við „Virðum margbreytileikann“ og „Við erum öll ólík“ sem gefa til kynna að önnur menning en sú sem er ríkjandi í viðkomandi samfélagi sé jafnrétt há. Slík viðurkenning er góð fyrir nemendur, eflir árangur þeirra og velferð í skóla (Nieto, 2010b). En ef tungumál og menning eru ekki gaumgæfð og greind frá gagnrýnu sjónarhorni jöfnuðar og félagslegs réttlætis, hefur slík viðurkenning engin raunveruleg áhrif til breytinga. Hún ristir grunnt, að mati Nieto, ef gangvirki samfélagsins eru ekki samtímis gagnrýnd og kynþáttafordómar ekki ræddir á hispurlausan hátt. Nemendur verði að fá tækifæri til að greina og ræða óréttlátt skipulag, stefnur og starfshætti, jafnt síns eigin skóla sem og allar hliðar óréttlætis sem birtast ljóslifandi í lífi og tilveru nemenda á hverjum degi utan skólans (Nieto, 2010b; Nieto og Bode, 2012).

Margir fræðimenn (Banks, 2006; Cummins, 1996; Nieto, 2010b) á sviði fjölmenningar hafa talað fyrir mikilvægi þess að umræða og fræðsla um kynþáttafordóma sé fléttuð inn í skólastarf. Að mati Nieto eiga kennarar í erfiðleikum með að nálgast þetta eldheita umfjöllunarefni. Samkvæmt henni vilja þeir heldur beina umræðunni inn á brautir mismununar eftir stétt eða kyni (Nieto og Bode, 2012). Í sjálfu sér er það skiljanlegt í ljósi þess lands sem Nieto býr og starfar í. Þegar saga Bandaríkjanna er skoðuð með tilliti til

kynþáttamismununar er óhætt að segja að hún sé blóðug. Sú saga verður aldrei sögð án þess að fjalla með kinnroða um ofbeldi, yfiringang og óréttlæti sem hvítir Evrópubúar í Bandaríkjunum hafa sýnt öðrum kynþáttum í gegnum aldirnar. Nieto telur að kennurum og stjórnendum sé ekki stætt á öðru en að öðlast skilning á eðli kynþáttamismununar í sögu þjóðarinnar. Að öðrum kosti sé hvorki hægt að skilja þörfina á fjölmenningslegri menntun né hægt að byggja hana upp sem fastan og virkan (e. *inclusive*) hluta skólastarfsins (Nieto og Bode, 2012).

Þörfin er síst minni á Íslandi en í öðrum löndum. Þó svo að niðurstöður rannsókna hafi bent til þess að viðhorf Íslendinga séu jákvæð í garð innflytjenda, þá hefur sú jákvæðni minnkað eftir því sem margbreytileikinn í samsetningu þjóðarinnar verður meiri. Það er áhyggjuefni að viðhorf Íslendinga virðast benda til þess að þeir telji greindarfar mismunandi eftir kynþáttum. Það er einnig áhyggjuefni hversu neikvætt viðhorf Íslendingar hafa til þess að fólk af erlendum uppruna haldi í siði sína og venjur, einungis tvær Evrópuþjóðir virðast hafa neikvæðara viðhorf í þeim efnum (Eva Heiða Önnudóttir og Njörður Sigurjónsson, 2008). Það er því full þörf á því að viðhorf af þessu tagi séu höfð í huga í skólastarfi, sérstaklega við innleiðingu grunnþáttarins um lýðræði og mannréttindi sem beinlínis kveður á um mikilvægi þess að ræða fordóma við börn og ungmenni í skólum, eins og nánar verður fjallað um síðar.

Að mati Nieto eru kynþáttafordómar og mismunun innbyggð í skólakerfið og hefur verið svo um langt skeið. Menntastefnur og námskrár eru samdar af fólki sem tilheyrir valdastétt eða menntastétt sem notið hefur velmegunar og velvildar í samfélaginu og er hluti af ráðandi menningu samfélagsins. Fólk af erlendum uppruna og fólk sem hefur mátt þola mismunun í gegnum árin hefur ekki átt sæti við það borð. Af þeim sökum leggur Nieto áherslu á að mismunun og valdamisvægi utan skólans birtist oft í einhverri mynd innan skólans (Nieto, 2010b).

Fleiri fræðimenn á sviði fjölmenningslegrar hafa talað fyrir mikilvægu hlutverki skóla í baráttunni gegn viðhorfum sem litast af kynþáttafordómum, James A. Banks þar á meðal. Banks er óhætt að kalla einn af brautryðjendum fjölmenningslegrar menntunar. Í skrifum sínum skilgreinir hann fimm stöðir fjölmenningslegrar menntunar og ein þeirra fjallar um hvernig skólar geta dregið úr fordómum. Að mati Banks felst fjölmenningsleg menntun í uppeldi gegn kynþáttafordómum alla skólagöngu barna. Hann vitnar í niðurstöður bandarískra rannsókna máli sínu til stuðnings sem sýndu fram á að fjögurra ára gömul börn voru meðvituð um kynþáttamismun (e. *racial differences*) og gerðu greinarmun á hvítum börnum og öðrum kynþáttum, hvítum börnum í vil (Banks, 2006). Samkvæmt Banks læra börn ekki samkennd, fordómaleysi og samstöðu í eitt skipti fyrir öll heldur þurfi skólinn að leggja sig fram um að þróa þá eiginleika með nemendum sínum jafnt og þétt. Hann leggur

einnig áherslu á mikilvægi samvinnunáms sem lið í því að draga úr fordómum hjá börnum og skapa virðingu þeirra á milli (Banks, 2006).

Árið 1995 kom út bókin *Other People's Children* eftir Lisa Delpit en þar lýsir hún reynslu sinni af bandarísku skólasterfi en sjálf er hún kennari af afrískum uppruna. Hún telur skólaþróun- og umbætur taka of mikið mið af *hvítum* veruleika, kennsluáferðir gagnist ekki börnum sem komi úr annarri menningu en þeirri sem kennararnir sjálfir tilheyra. Delpit leggur áherslu á að til að nemendur nái að tileinka sér færni í námi verði námið að vera í samhengi við gagnrýnið og skapandi hugarfar. Námið verði að hafa merkingu fyrir nemandann og skólar verði að skapa andrúmsloft valdeflingar þar sem nemandinn hefur vægi og rödd og að sjónarmið hans heyrir. Hún lýsir reynslu sinni sem svört kona í kennarastétt sem að miklum meirihluta er skipuð hvítum kennurum. Hún telur mikið skorta á að hlustað sé á sjónarmið kennara af öðrum uppruna sem sé synd því oft búi þeir yfir dýrmætum skilningi á því hvernig námslegum og félagslegum þörfum barna af erlendum uppruna er mætt. Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal (2007) hafa fjallað um þá staðreynd að reynsla kennara úr minnihlutahópum eigi margt sameiginlegt með reynslu nemenda úr minnihlutahópum, í skólum á öllum stigum. Þeir upplifi sig í jaðarstöðu og að þeir séu útilokaðir á einhvern hátt frá skólasamfélaginu. Delpit vísar til *samtalsins sem þaggað var niður* (e. *the silenced dialogue*) og að kennarar af erlendum uppruna upplifi hin *hvítu* viðhorf sem allsráðandi í þróun skólasterfs sem hefur lítið gert fyrir námslegar framfarir svartra barna (Delpit, 1995). Delpit leggur ríka áherslu á valdeflingu nemenda og að kennarar séu meðvitaðir um að í samfélaginu sé til staðar ákveðin *valdmenning* (e. *culture of power*). Kennarar verði að átta sig á valdmenningunni, misskiptingu valds, forréttindum sínum, viðhorfum sínum og sambandi sínu og tengslum við nemandann (Delpit, 1995). Ljóst er að margbreytileiki nemenda í íslenskum skólum er meiri en svo að hægt sé að skipta honum í tvo hópa, svarta og hvíta. Hægt er að færa fyrir því rök að styðjast megi við skrif Delpit engu að síður og heimfæra á annars vegar börn sem hafa íslensku að móðurmáli og hins vegar börn sem hafa annað móðurmál. Margir snertifletir eru milli skrifa Delpit, Nieto og Cummins og áhugavert að skoða fjölmennningarlega menntun frá sjónarhóli kennara af erlendum uppruna, þó að dýpra verði ekki farið í þá sálma að þessu sinni.

Með því að leggja ríka áherslu á mismunun og kynþáttafordóma sem eru til staðar í hverju samfélagi í skrifum sínum, vill Nieto opna augu kennara og hvetja þá til að ígrunda veruleikann í sínu samfélagi. Hún hvetur kennara til að vera gagnrýnir og greina þau öfl sem leggja grunn að skólasterfi. Taki kennarar þeirri áskorun geti þeir haft áhrif á innviði og skipulag síns skóla, þ.m.t. inngróna mismunun og valdamisvægi (Nieto, 2010b; Nieto og Bode, 2012).

3.2 Stofnanabundin mismunun í skipulagi skólastarfs

Sem dæmi um inngróna mismunun sem leiðir til óréttlætis fyrir ákveðna hópa í skólasamfélaginu nefnir Nieto tvennt: Annars vegar að skipta nemendum í hópa eftir getu þeirra og hins vegar prófmiðað skólastarf (Nieto & Bode, 2012). Rannsóknir hafa sýnt að kennarar, rétt eins og aðrir borgarar í samfélaginu, falla í þá gryfju að draga ályktanir um fólk sem byggjast á staðalmyndum um tiltekna hópa í samfélaginu (Cummins, 1996; Nieto, 2010b). Þær ályktanir geta haft bein áhrif á það hvernig skólastarf er skipulagt og ljóst er að í þeim löndum þar sem raðað er í námshópa eftir getu barna, geta viðhorf og staðalmyndir haft áhrif á nám og velferð barna af erlendum uppruna.

Leiðarljós *aðalnámskrár grunnskóla á Íslandi* (2011) er hugmyndafræðin um skóla án aðgreiningar, fjölbreytta kennsluhætti og jafnrétti til náms. Af því leiðir að nemendum ætti almennt ekki að skipta í bekkir eftir getu. Þó eru til þeir skólar sem skipta nemendum í hópa eftir getu, sérstaklega á unglingastigi. Velta má vöngum yfir því hvort þá sé haft í huga að fordást beri þá tilhneigingu að staðalmyndir og viðhorf kennara og stjórnenda geti stýrt þeirri skiptingu, börnum og ungmönnum af erlendum uppruna í óhag. Rétt er að nefna að í skrifum sínum tekur Nieto skýrt fram að slík viðhorf eru meira og minna ómeðvituð. Skólar séu hins vegar aldrei hlutlaus svæði og í þeim starfi fólk sem er þverskurður af samfélaginu og lifir og hrærist í þeim fordómum og staðalmyndum sem lifa góðu lífi þar (Nieto, 2010b).

Með prófmiðuðu skólastarfi á Nieto við það þegar skipulag skólastarfs tekur í of miklum mæli mið af prófum og niðurstöðum þeirra. Með öðrum orðum, þegar prófin stýra námi og kennslu, ekki öfugt. Þetta er eilíft þrætuepli í íslensku samfélagi, ýmist finnst fólk of mikil eða of lítil áhersla lögð á próf. Eins eru ólík sjónarmið uppi um hvaða augum skuli líta niðurstöðurnar og hvernig þær beri að nýta. Það hefur hins vegar ríkt þokkaleg sátt um það skipulag skólastarfs að nemendum sé ekki refsað með því að láta þá endurtaka heilt námsár, ef þeir ná ekki viðunandi árangri á prófum að vori. Skólar hafa heldur ekki farið þá leið að láta nemendur gjalda fyrir slægan árangur með því að takmarka möguleika á námsleiðum við ungan aldur, gjarnan strax á miðstigi. Slíkt skipulag skólastarfs er veruleiki margra bandarískra barna og ungmenna (Nieto, 2010b) sem og stórra Evrópuþjóða á borð við Þýskaland. Nieto er einnig mjög gagnrýnin á það skipulag bandarískis skólakerfis að útkoma á prófum og fjármögnun skóla er nátengt og bitnar það oft en ekki á námi barna og ungmenna sem síst mega við minni stuðningi, björgum og úrræðum (Nieto, 2010b). Til allrar lukku er slík tenging fjármagns við útkomu í prófum ekki til staðar á Íslandi.

Er þá fátt í skipulagi íslensks skólastarfs sem myndi að mati Nieto flokkast undir stofnanabundna mismunun? Leiða má að því líkum að skipulag skólastarfs á Íslandi sé manneskjulegra samanborið við margar aðrar þjóðir. Hið minnsta gefa íslensk ungmenni

skólanum sínum góða einkunn þegar kemur að ýmsum mannlegum þáttum. Í PISA könnun ársins 2012 kemur fram að stuðningur kennara, samband þeirra við nemendur og samsömun nemenda við nemendahópinn er áberandi betri í íslenskum skólum en almennt í OECD ríkjunum (Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2013). Fjölbreytileiki nemendahópsins gæti líka skipt máli hér en hann er einn sá mesti um víða veröld í íslenskum skólum þar sem yfirgnæfandi meirihluti nemenda gengur í sinn hverfisskóla óháð uppruna og atgervi í anda hugmyndafræðinnar um skóla án aðgreiningar. Stórar bandarískar rannsóknir hafa sýnt fram á margvísleg jákvæð áhrif þess að nemendahópar skóla séu sem fjölbreytilegastir. Það eykur gæði menntunar hjá öllum nemendum, dregur úr fordómum, eykur sjálfstraust og gagnrýna hugsun og vitsmunanáproski nemenda eykst hraðar. Jákvæð áhrif hafa einnig mælst á skólabrag og borgaravitund nemenda en hvoru tveggja telja rannsakendur nauðsynlegt fyrir leiðtogahæfni og faglega þróun. Þessar niðurstöður voru dregnar saman úr mörgum viðamiklum eigindlegum og megindlegum bandarískum rannsóknum sem Menntarannsóknarsamtök Bandaríkjanna (AERA, e.d.) tók saman fyrir hæstarétt Bandaríkjanna. Tveimur álitamálum má þó gjarnan velta upp þegar skoðað er hvort mismunur sé greipt inn í skipulag íslensks skólustarfs. Hið fyrra tengist fyrirkomulagi inntöku í íslenska framhaldsskóla og hið seinna varðar sérstakar *nýbúadeildir* sem hafa verið starfræktar við grunnskóla.

Ljóst er að framhaldsskólastigið einkennist í minni mæli af hugmyndafræðinni um skóla án aðgreiningar sem leikskóla- og grunnskólastigið hefur innleitt síðustu árin. PISA-kannanir OECD ríkjanna hafa leitt í ljós að mikill jöfnuður einkennir íslenska grunnskóla, þ.e.a.s. að mismunur á milli skóla er ekki mikill. Getustig nemenda hins vegar er „eitt það fjölbreytilegasta sem gerist í heiminum, hver skóli hefur bæði mjög sterka og mjög slaka nemendur“ (Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson, 2013, bls. 67). Með öðrum orðum þá stunda börn með ólíka getu og færni nám í sama grunnskóla, óháð stöðu, uppruna og efnahag. Þessu er ekki að heilsa þegar kemur að framhaldsskólanum. Inntökukerfi þeirra flestra felur í sér stofnanabundna mismunur og byggir beinlínis á samkeppni um bestu einkunnirnar. Í ljósi umfjöllunar hér á undan um stöðu nemenda má spyrja þeirrar spurningar hvernig ungmennum af erlendum uppruna vegnar í þeirri samkeppni. Það er því áleitin spurning hvort fyrirkomulag innritunar í framhaldsskóla samræmist hugmyndum Nieto, Cummins, Rawls og fleiri um jöfnuð, lýðræði og félagslegt réttlæti.

Nýbúadeildir eru starfræktar í nokkrum íslenskum grunnskólum, sérstaklega þar sem hlutfall barna og ungmenna af erlendum uppruna er hátt. Hér verður ekki rakin saga þess hvernig stefnur einstakra sveitarfélaga hafa breyst síðastliðinn áratug varðandi móttöku nemenda af erlendum uppruna. Inn í þá sögu fléttast innleiðing hugmyndafræðinnar um skóla án aðgreiningar sem í grunninn gerir ráð fyrir því að öll börn eigi skýran rétt á því að

ganga í sinn hverfissskóla. Stefna Reykjavíkurborgar gerir ekki ráð fyrir sérstökum móttökuskólum fyrir börn af erlendum uppruna og ekki er í stefnu Skóla- og frístundasviðs um skóla án aðgreiningar gert ráð fyrir slíkum deildum. Þvert á móti er þar almennt gengið út frá því að nemendur fylgi sínum námshóp og að námið sé lagað að þeirra þörfum (Skóla – og frístundasvið, 2012). Hið sama á við um nýlega stefnu skóla- og frístundaráðs Reykjavíkurborgar um fjölmennningarlegt skóla- og frístundastarf sem kallast *Heimurinn er hér* (Skóla- og frístundasvið, 2014).

Það virðist ekki vera til staðar stöðluð skilgreining á því hvað *nýbúadeild* er. Skólar geta vissulega skipulagt skólastarfið með það að leiðarljósi að tví- og fjöltyngd börn séu, rétt eins og önnur börn skólans, þátttakendur í lýðræðislegri umræðu og samvinnu nemenda, samtímis sem þau fá sérstaka kennslu byggða á þeirra þörfum og stöðu í tungumálinu. En *nýbúadeildir* geta einnig verið mjög aðgreinandi og hamlað því að börn séu virkir þátttakendur í skólastarfinu.

Nieto leggur ríka áherslu á að fjölmennningarleg menntun sé heildstæð, gagnist öllum nemendum skólans og að tví- og fjöltyngdir nemendur séu á ábyrgð allra kennara. Kennsla þeirra er hvorki jaðarverkefni né einkamál sérkennara. Nieto andmælir því harkalega að flokka eigi nemendur yfirhöfuð eftir getu, hvað þá móðurmáli eða uppruna (Nieto, 2010b). Nieto rökstyður þessa skoðun sína með niðurstöðum viðamikillar rannsóknar á margvíslegum kennsluáðferðum fyrir tvítyngd börn. Árangursríkustu áðferðirnar voru þær sem byggðu allra mest á því að virkja og nota móðurmál barnanna. Í rannsókninni var árangur allra námsgreina undir smásjóni og þóttu börnin sýna framfarir í þeim öllum, líka nýja tungumálinu. Sú kennsluáðferð sem sýndi minnstan árangur hefur verið nefnd á ensku *pullout programs* en hún gengur út á að nemendur sem hafa annað móðurmál en ensku eru aðgreindir frá sínum námshópum og þeim kennt út af fyrir sig með enskunámið í forgrunni. Áhrifaríkust áðferðanna var sú sem byggði á samvinnu nemenda, gjarnan í því formi að annar nemandinn hafði ráðandi tungumál skólans sem móðurmál en hinn var tví- eða fjöltyngdur (Nieto, 2010b).

Bæði Banks (2006) og Cummins (1996) hafa lagt áherslu á samvinnunám í námshópum þar sem nemendur eru af ólíkum uppruna. Því er erfitt að koma við, nema nemendur vinni saman í þörum eða hópum, óháð tungumálakunnáttu. Hugmyndir Cummins um eflingu móðurmáls með gerð skapandi sjálfsmyndarsagna gera margar ráð fyrir samvinnu nemenda sem búa yfir ólíkri færni og kunnáttu í tungumáli skólans. Að sama skapi er erfitt að sjá fyrir sér að skapandi áðferðir Cummins (Cummins og Early, 2011) sem byggja á styrkleika nemenda í sínu móðurmáli geti virkað sem skyldi ef skólastarf er skipulagt með aðgreinandi úrræðum. Áhersla Nieto (2012) á lýðræðislega samræðu barna og ungmenna þar sem fjallað er um kynþáttafordóma, óréttlæti og mismunun eins og hún birtist í samfélaginu hverju sinni, ætti að gefa vísbendingu um að

aðgreining eftir tungumálakunnáttu eigi ekki við. Það má því leiða að því líkum að sérstakar *nýbúadeildir* séu ekki í anda kenninga og hugmynda Nieto og Cummins.

3.3 Yfirborðskennð nálgun í formi hátíða og uppákoma

Að mati Nieto má skólafólk aldrei falla í þá gryfju að nálgast fjölmenningu sem tískufyrirbrigði, eða „nýjasta nýtt“ í skólaþróun. Fjölmenningarleg menntun getur verið raunverulegt umbótatæki, hreyfiafl breytinga fyrir nemendur í bráð og lengd. En til að ná því marki verður námið að ögra viðteknum venjum og bjóða lagskiptingu birginn, jafnt innan skólans sem utan (Nieto, 2010b).

Tvennt tiltekur Nieto sem algenga og jafnframt yfirborðskennða nálgun skóla sem telja sig starfa í fjölmenningarlegum anda. Þetta eru hátíðir og uppákoma sem helgaðar eru fjölmenningu og bera vott um yfirborðskennða áherslu á umburðarlyndi. Í fyrsta lagi skal fjallað um hátíðir eða uppákoma sem eru helgaðar fjölmenningu sem gjarnan er einn dagur eða vika á ári. Þá er fjölmenningu innan skólans hampað með áherslu á mat, drykk, þjóðbúninga eða sérkenni í menningu viðkomandi þjóða. Einnig er algengt að tiltekinni hetju er helgaður ákveðinn dagur í virðingarskyni við framlag viðkomandi til mannréttindabaráttunnar. Nieto kallar þessa nálgun *Heroes and Holidays* (Nieto, 2010a) og gagnrýnir skóla sem hafa tilhneigingu til að líta svo á að með slíkum þemadegi og/eða dögum sé komið til móts við þá ábyrgð að veita nemendum gagnrýna fjölmenningarlega menntun. Þannig sé ábyrgðinni einfaldlega ekki mætt.

Á Íslandi hafa slíkir dagar stundum verið kallaðir *food and fun* hátíðir og lýsa sér oftast á þann veg að fulltrúar ýmissa menningarheima kynna hluti frá sínu upprunalandi, bjóða upp á mat sem er dæmigerður fyrir landið, spila tónlist eða syngja, klæðast þjóðbúningum og ræða hefðir sinnar þjóðar. Oft líta skólar svo á að slíkir viðburðir uppfylli fjölmenningarlegar „skyldur“ skólans, að með þeim sé fjölmenningu hampað. Nieto (2010b) lítur hins vegar *food and fun* viðburði hornauga, þeir séu yfirborðskennendir og skapi takmarkaða mynd af fjölmenningu.

Nieto telur að skólar verði að gefa börnum tækifæri til að vera stolt af menningu sinni á hverjum degi. Hún telur að skólar verði að nálgast fjölmenningu út frá samfélagslegu og pólitísku sjónarhorni en í því felst m.a. að ræða og kynnast bæði jákvæðum og neikvæðum þáttum í sögu þjóða. Sérstaklega hvetur Nieto til þess að kynþáttafordómar, aðgreining og misrétti af ýmsum toga sé viðfangsefni í gagnrýnni umræðu skólastofunnar, rétt eins og hefðir, siðir, og mismunandi menning í mat og listum (Nieto, 2010b; Nieto og Bode, 2012).

Skólar sem taka hlutverk sitt alvarlega sem fjölmenningarlegir skólar, mega ekki skreyta sig með einstaka fjöðrum einstaka sinnum. Þeir verða að gæta þess að skólastarfið komi til móts við öll börn og ungmenni, óháð reynsluheimi þeirra, móðurmáli og uppruna,

þeir verða að tryggja gagnrýna umræðu um kosti og galla fjölmenningsfélagsins sem er til staðar fyrir utan glugga skólastofunnar og gefa börnum og ungmennum tækifæri til að nýta styrkleika sína og vera stolt af menningu sinni. Vel má hugsa sér að skólar sem starfa í þessum anda, geti með góðu móti gert skólastarfið skemmtilegra með *food and fun* hátíðum. Sér í lagi ef tækifæri eru gripin til að börn skólans fái blómstrað á grunni sinnar eigin reynslu, t.d. með skapandi verkefnum byggðum á þeirra heimameningu. En grundvallarskilyrðið yrði þá að vera að hátíðin eða uppákomman væri hugsuð til viðbótar við innihaldsríka fjölmenningslega menntun.

Í öðru lagi fjallar Nieto um þá viðleitni skóla sem hafa margbreytilegan nemendahóp að leggja áherslu á að börnum komi vel saman, að þeim líði vel í eigin skinni og þyki vænt hverju um annað. Nieto telur það virðingarvert í sjálfu sér og í raun sjálfsgöð áhersla í öllum stofnunum félagsins. En það að predika almenna góðmennsku, tillitssemi og umburðarlyndi risti í sjálfu sér ekki djúpt (Nieto & Bode, 2012.). Með því nýta kennarar ekki dýrmæt tækifæri til að ávarpa nauðsynleg en jafnframt flókin álitamál um ójöfnuð og óréttlæti. Stefna skólans verði gervileg og yfirborðskennd í stað þess að viðurkenna að nemendur hans séu óhjákvæmilega undir áhrifum þeirra félagslegu, efnahagslegu og pólitísku strauma sem samfélag skólans hrærist í. Kennarar geri börnum því bjarnargreiða með því að láta sem samfélagið utan sé réttlátt, á meðan raunveruleiki barnanna og fjölskyldna þeirra er sannarlega oft annar (Nieto, 2010b; Nieto og Bode, 2012).

Það er því að mörgu að hyggja þegar skólar innleiða fjölmenningslega kennsluhætti og aðferðir. Ef fjölmenningslega menntun á að skila árangri verður að horfa til raunverulegrar stöðu ýmissa hópa í samfélagi nútímans með tilliti til mismununar og síðast en ekki síst, kynþáttafordóma (Nieto, 2012).

3.4 Allir kennarar bera ábyrgð á því að virkja lestraráhuga barna

Í áherslum Cummins (1996) kemur skýrt fram að kennarar allra námsgreina verði að tileinka sér kennsluhætti sem komi til móts við nemendur með annað móðurmál. Sérstaklega bendir Cummins á mikilvægi lesturs og læsis en hann er gagnrýninn á kennsluhætti sem leggja ofuráherslu á hljóðaaðferð, að umskrá hljóð í orð. Hann aðhyllist samþættar lestraraðferðir þar sem tæknilegar aðferðir eru ekki í forgrunni heldur hluti af stærra samhengi og nýttar sem nauðsynleg undirstaða svo að augu nemenda geti opnast fyrir gagnsemi lesturs, ánægju af lestri og leyndardómi góðra bóka og sagna. Cummins (1996; Cummins og Early, 2011) leggur höfuðáherslu á að börn fái ótal tækifæri í skólanum til að njóta lesturs og góðra bóka. Í því skyni mælir hann með því að allt umhverfi skólans sé lestrarhvetjandi, frá sýnileika prentaðs máls til aðgengis að fjölbreyttum bókakosti. Skipulag skólastarfsins eigi einnig að vera lestrarhvetjandi með

áherslu á tækifæri til lestrarstunda þar sem ýtt er undir yndislestur. Lestur heima fyrir, með foreldrum og fjölskyldu er einnig mjög mikilvægur til að þroska lestur og læsi nemenda.

Cummins (1996) vísar í niðurstöður viðamikillar rannsóknar Postlethwaite og Ross frá árinu 1992 þar sem skoðuð voru áhrif ýmissa breyta á lestrarárangur barna hjá 32 þjóðum. Breytan sem hafði mest áhrif á lesskilning var þátttaka foreldra, sem endurspeglast að einhverju marki í félags- og efnahagslegum þáttum. Önnur áhrifaríkasta breytan var sá tími sem nemendur sögðust verja í frjálsan lestur eða yndislestur. Aðrar áhrifaríkar breytur sem allar tengjast lestrartengdum athöfnum voru *lestur í bekkjartíma* (nr. 3), *úrval lesefnis í skólanum* (nr. 8), *bókasafn í skólanum* (nr. 11) og *fjöldi útlána í skólabókasafninu* (nr. 12). Hvað viðkemur aðferðum reyndist áhersla á lesskilning (e. *comprehension instruction*) vera áhrifaríkust aðferðanna, eða í 9. sæti og *áhersla á bókmenntir* var í 17. sæti. Hljóðaaðferðin sem einangruð aðferð var í 41. sæti.

Cummins metur það svo að samþættar aðferðir séu best til þess fallnar að efla læsi barna, einnig tví- og fjöltyngdra barna. Aðferðir sem miða að því að halda bókum í sem mestum mæli að fjöltyngdum börnum og örva jafnt sem hvetja til lesturs í skóla og heima fyrir, séu áhrifaríkastar fyrir nám barnanna, bæði almennt og í nýja tungumálinu. Það blasir við að slíka nálgun á nám barna verður að tengja öllum námsgreinum skólans, með þátttöku allra kennara. En undirstaðan er áhugi barnanna sjálfra á verkefninu, áhuginn sem heldur börnum að bókum og texta. Cummins telur lestraráhuga (e. *literacy engagement*) vera algeran grundvöll að framförum nemenda í læsi, sérstaklega tví- og fjöltyngdra nemenda en einnig nemenda sem standa illa námslega.

Cummins (2011) telur að það sé bæði rökrétt og fræðilega rökstutt að leggja ríka áherslu á að efla lestraráhuga tví- og fjöltyngdra barna. Rökrétt er að með miklum lestri og góðu aðgengi að bókum og texta þjálfist færni í skólamálinu. Börn fá ekki tækifæri til að þjálfra þá færni í samskiptamálinu í hversdagslegum samskiptum við félag og kennara. Á fræðasviðinu hafi tengsl lestraráhuga við lestrarfærni og lesskilning verið rannsökuð síðastliðin 30 ár (Cummins, 2011) en eins hafi niðurstöður úr PISA könnunum árin 2004 og 2010 leitt í ljós að lestraráhugi er meiri áhrifavaldur á lestrarfærni til framtíðar en breytur á borð við félagslegan bakgrunn nemanda og fjölskyldu hans. Enn forvitnilegri eru þær niðurstöður úr PISA könnunum að lestraráhugi barna er sterkari áhrifavaldur en þættir sem hefur verið litið á sem „hefðbundnar“ hindranir, s.s. kyn nemenda, menntun foreldra og tekjur þeirra (Cummins, 2011).

Að mati Cummins (2011) gefa sterk tengsl milli lestraráhuga og framfara barna til kynna að skólar verði að tryggja fjöltyngdum börnum og ungmennum – sem og nemendum almennt sem ekki standa sterkt námslega – gnægð tækifæra og hvatningar til að lesa mikið. Lestur eigi að fara fram bæði heima og í skólanum, nemendur eigi að lesa fjölbreytt efni og

góðar bókmenntir og skólar eigi að skapa tækifæri fyrir nemendur til að ræða lestrarupplifun sína við kennara og jafningja.

Grunnur að lestraráhuga er lagður snemma. Cummins (2011) mælir með því að frá upphafi leikskólanáms og langt fram á unglingsár ættu börn og ungmenni að fá dagleg tækifæri til að hlusta á og ræða um sögur. Kennarar ættu ekki eingöngu að leggja áherslu á að lesa sögur upphátt fyrir börn, heldur hvetja þau til að bregðast við: Hvað ætli gerist næst? Slíkar vangaveltur styðja við lesskilning þeirra síðar á námsleiðinni því lestraráhugahvötin er samsett úr mörgum ólíkum þáttum. Hún sprettur allt eins mikið úr stemningu og andrúmslofti bóklesturs og þeim félagslegu athöfnum sem honum tengjast. Áhugahvötin kviknar út frá hugmyndum sem bóklestur örvar. Í skólastarfi á að mati Cummins (2011) að leggja áherslu á umræður og rökræður um félagslegan og siðferðilegan boðskap sem má finna bæði í skáldskap og námsbókum. Slíkar umræður eru sem bensín fyrir ritun og skapandi skrif.

Til að sú aðferð nái fram að ganga verður þó fyrst að skoða við hvaða aðstæður hún getur skotið rótum og verið raunverulegt hreyfiafl til umbóta í skólastarfi. Hvaða jarðvegur þarf að vera til staðar af hálfu kennara til að persónuleg sjálfsmynd tví- og fjöltyngdra nemenda styrkist og þeir taki framförum?

3.5 Skapandi sjálfsmyndarsögur (e. *identity texts*)

Tví- og fjöltyngdir nemendur hafa löngum - og eru í sumum tilvikum enn - verið skilgreindir út frá því sem þeir kunna ekki eða eru ekki. Þeir eru nýbúar, minnihlutahópur, þeir hafa ekki íslensku að móðurmáli, þeir standa höllum fæti og fleiri dæmi mætti nefna. Þessi tilhneiging hefur verið nefnt hallalíkanið (e. *deficiency model*). Þá er vísað til þess að horft sé á börn og fjölskyldur þeirra frá því sjónarhorni að það *vanti* eitthvað, eða *skorti*. Bæði Cummins og Nieto telja mikilvægt að barist sé gegn slíkum viðhorfum í skólastarfi (Cummins, 1996; Cummins og Early, 2011; Nieto, 2010b). Áriðandi sé að líta fjöltyngd börn og ungmenni þeim augum að þau séu megnug, hæfileikarík og skapandi. Ásamt samstarfskonu sinni Margaret Early hefur Cummins fjallað mikið um eina aðferð sem hefur reynst farsæl til að viðurkenna og virða reynsluheim fjöltyngdra barna, efla lestraráhuga þeirra og þar með lesskilning og draga fram styrkleika þeirra (Cummins og Early, 2011). Þessi aðferð byggist á notkun skapandi sjálfsmyndarsagna.

Skapandi sjálfsmyndarsögur byggja á því að móðurmál nemenda er nýtt sem kveikja að áhuga á skólamálinu og samtímis styður aðferðin við móðurmálið. Þessi sköpunarverk nemenda fara fram innan skólans, undir stýringu kennara (Cummins og Early, 2011). Cummins og Early hafa dregið saman það sem helst einkennir skóla sem lagt hafa áherslu á skapandi sjálfsmyndarsögur í skólastarfinu. Þeir skólar setja tvennt í öndvegi: Þeir líta á

fjölyngi sem bæði persónulegan og vitsmunalegan fjársjóð barna og þeir leitast við að efla sjálfsmynd þeirra í gegnum menningu og skapandi starf.

Hugmyndafræði skapandi sjálfsmyndarsagna gengur út á að útvíkka hefðbundna skilgreiningu á læsi með því að líta á það sem margþætt (*e. multiple*). Hugtakið *identity texts* var fyrst notað í verkefninu *From literacy to multiliteracies* sem stóð yfir á árunum 2002-2006 í Kanada. Verkefnið var rannsakað í samvinnu við kennarana sem tóku þátt. Markmið þess var að horfa á læsi á viðtækari hátt en lestur og ritun í ráðandi tungumáli samfélagsins og skólans. Beiting ólíkra tungumála og notkun upplýsingatækni og nýmiðla voru í brennidepli í verkefninu. Sögur nemenda geta verið fluttar munnlega, skrifaðar, myndrænar, lagrænar, leiknar eða þeim komið á framfæri með blandaðri aðferð ólíkra miðla. Móðurmál nemenda er nýtt eins og kostur er (Cummins og Early, 2011). Með sögunum endurspeglar nemendur sína persónulegu sjálfsmynd, hvernig þeir sjá og skilgreina sig og sinn reynsluheim. „Með skapandi sjálfsmyndarsögum gefst nemendum tækifæri til að spegla sig, sína sjálfsmynd og uppruna, í jákvæðu ljósi“ (Cummins, 2011).

Með þessum vinnubrögðum og aðferðum gefst nemendum tækifæri til að nýta hæfni sína, tungumálakunnáttu og listræna hæfileika. Það fleytir þeim áfram í tungumálanáminu eins og kom fram í rannsókn á kanadíska verkefninu. Sérstaklega þóttu verk tví- og fjölyngdra nemenda sem voru unnin samtímis á móðurmálinu og nýja málinu benda til jákvæðra breytinga á bæði sjálfsmynd þeirra og námi. Niðurstöður bentu til þess að skapandi sjálfsmyndarsögur virkuðu sem hvati á nemendur til að tengja nýja hæfni og upplýsingar við fyrri þekkingu, þær gerðu nemendum kleift að vinna dýpri læsistengd verkefni á skólamálinu, þær juku þekkingu í skólamálinu í hugtökum sem tengdust faggreinum námsins, þær ýttu undir sjálfsmynd nemenda og hömпуðu þeim sem klárum og hugmyndaríkum tungumálaseníum og þær gerðu nemendur meðvitaðri um tengslin milli móðurmáls þeirra og skólamálsins (Cummins og Early, 2011).

Cummins og Early (2011) leggja álíka þunga áherslu á mikilvægi þess að börn fái að flytja verk sín fyrir framan áhorfendur, eins og á ferlið sjálft; að vinna að skapandi sjálfsmyndarsögum í skólastarfi. Markmið þess að koma fram fyrir framan aðra er að efla stolt barna yfir uppruna sínum og móðurmáli sem óhjákvæmilega er jákvæð afleiðing þess að flytja sköpunarverk sín fyrir jafnaldra sína, fjölskyldu, kennara og vini. Börnin fá jákvæð viðbrögð en einnig viðurkenningu á því hver þau eru og fyrir hvað þau standa.

Fleiri verkefni sem byggja á skapandi sjálfsmyndarsögum hafa verið rannsökuð. Má þar nefna verkefna í Miami með þátttöku 1000 barna og fjölskyldna þeirra. Rúmlega 3.000 frumsamdar sögubækur voru samdar af börnum, kennurum, starfsmönnum daggæslu og foreldrum. Efnistöð bókanna byggðu á reynslu og áhugasviði barnanna sem og sögu fjölskyldna þeirra, bakgrunni, uppruna eða sögum sem tengdust menningu þeirra. Flestar

bókanna voru á tveimur tungumálum, móðurmáli barnsins og fjölskyldunnar sem átti í hlut, sem og ensku. Niðurstöður rannsóknar á verkefninu leiddu í ljós að læsi barnanna og tungumálakunnátta eflidist við þátttöku í verkefninu samanborið við hóp barna sem ekki tók þátt. Sjálfstraust þeirra jókst einnig til muna (Cummins og Early, 2011). Fjöldi rannsókna liggur fyrir um þann aflvaka sem móðurmál barna er í námi og læsi á nýju máli (Cummins og Early, 2011).

Cummins hefur bent á að skólastarf sem gefur nemendum tækifæri til að njóta styrkleika sinna með notkun móðurmálsins verður til þess að efla sjálfstraust þeirra og sjálfsmynd. Velta má því upp hvort vinna með móðurmál hjálpi í baráttu gegn fordómum og auki skilning og virðingu milli nemenda. Cummins hefur leitt rök að því að ef unnið er með nemendum af ólíkum uppruna geti skapandi sjálfsmyndarsögur gefið börnum önnur og fjölbreyttari tækifæri til að láta ljós sitt skína, með hæfileika sína og styrkleika í forgrunni. Það hefur áhrif á viðhorf og viðmót skólasystkina og getur dregið úr fordómum og staðalmyndum (Cummins og Early, 2011).

Á sama hátt dýpkar vinna með skapandi sjálfsmyndarsögur þekkingu nemenda á tilteknum sviðum námsins og getur stuðlað að miklum framförum, jafnvel þó að kunnátta þeirra í skólamálinu sé lítil sem engin. Áður hefur verið fjallað um áherslu Cummins (2011) á að efla lestraráhuga barna. Hann leiðir að því líkum að lestraráhugi sé forsenda þess að börn þrói með sér læsi og náí tókum á lestri. En álíka mikilvægt er að hlúa að persónulegri sjálfsmynd nemenda, sem helst í hendur við endurskilgreiningu hlutverkanna sem kennari og nemandi gegna. Læsisrammann (e. *the literacy expertise framework*) kynnti Cummins fyrst í bók sinni *Negotiating Identities* árið 1996. Ramminn dregur vel saman þá þræði sem kennarar verða að hafa í huga við skipulag náms og kennslu tví- og fjöltýngdra barna og ungmenna.

Læsisramminn byggir á því að samskipti kennara og nemenda miði ávallt að jafnvægi milli þess að hámarka lestraráhuga barns og viðurkenna þann fjársjóð sem býr í persónulegri sjálfsmynd þess (uppruna, móðurmáli, reynsluheimi, menningu). Ramminn byggir á þremur hornsteinum: Merkingu, tungumáli og gagnsemi. Með merkingu á Cummins við að inntak náms sé merkingarþætt fyrir nemandann og að hæfni nemandans sé þroskuð til gagnrýns læsis. Með tungumáli vill Cummins leggja áherslu á að nemendum séu kynntar ólíkar formgerðir og notkun tungumála en einnig að þeim sé gefið tækifæri til að greina þessar formgerðir og notkun tungumála á gagnrýninn hátt. Að síðustu leggur Cummins áherslu á gagnsemi (e. *use*) tungumála og telur að draga eigi fram gagnsemi tungumálsins á eftirfarandi sviðum: Að skapa nýja þekkingu, að skapa bókmenntir og listræn verk og bregðast við félagslegum veruleika (Cummins og Early, 2011).

Í smiðju bandaríska fræðimannsins Jerome S. Bruner er að finna samhljóm við hugmyndir Cummins, sérstaklega hugmyndir hans um meðvitund og merkingu. Bruner taldi að meðvitundin væri marksækin, með öðrum orðum þá leitast maðurinn við að gefa tilveru sinni merkingu. Hlutverk meðvitundarinnar er að skapa mynd af stöðu okkar í heiminum, sem og aðstæðum okkar hverju sinni. Vitund okkar helst í hendur við reynslu okkar af umheiminum, reynslu sem tekur sífelldum breytingum (Bruner, 1996). Draga má þá ályktun af þessum hugmyndum Bruner að það geti varla verið skynsamlegt að neita tví- og fjöltyngdum nemendum að leita markvisst í brunn sinnar eigin upprunamenningar í viðleitni til að skapa merkingarbæra sýn á lífið og tilveruna.

Bruner fjallar um frásöguna sem mikilvægan þátt í námi og lífi barna. Frásagan skapar ákveðna mynd af tilverunni sem barnið fyllir svo inn í með auknum þroska. Í skólastarfi skapar því barnið merkingu með því að tengja líf sitt og reynsluheim þeirri menningu sem það lifir og hrærist í. Frásagan hjálpar nemandanum að sjá hlutina í samhengi (Bruner, 1987/1996). Bruner notaði orðið *artefacts* eða verkfæri yfir þau tól sem maðurinn styðst við til að skilja tengsl sín við umheiminn. Verkfærin verða ekki til úr engu, menningin skapar þau hverju sinni. Maðurinn þróar stöðugt ný verkfæri því hann vill ólmur skilja heiminn í kringum sig. Tungumálið er mikilvægt verkfæri og það er frásagan líka. Hún hjálpar börnum að hugsa og skapa merkingu í tilveruna (Bruner, 1987/1996). Skapandi sjálfsmyndarsögur í anda Cummins ættu að geta verið slíkt verkfæri enda byggja þær á reynslu barna og móta og skapa persónulega sjálfsmynd þeirra sem auðveldar þeim að átta sig á stöðu sinni og aðstæðum. Þannig gefur barnið tilveru sinni merkingu.

Í stuttu máli, þá geta vinnubrögð í skólastarfi sem byggja á skapandi sjálfsmyndarsögum verið öflugt tól í verkfærakistu kennara. Þau veita fjöltyngdum nemendum tækifæri til að eflast og þroskast, bæði í námi og persónulega. Tengsl kennara og nemenda skipta miklu máli: „Hjartslátturinn í námi barna og ungmenna er hin mannlegu samskipti“ (Cummins, 1996, bls. 1). Allt ber hér að sama brunni. Ef kennarar skapa rými fyrir samtali um skilgreiningu persónulegrar sjálfsmyndar og endurskilgreiningu hlutverka kennara og nemenda, skapast andrúmsloft í skólastofunni sem byggir á virðingu og trausti. Í slíku andrúmslofti verða til tækifæri fyrir samvinnu nemenda og kennara í verkefnum á borð við skapandi sjálfsmyndarsögur og slík vinna leysir úr læðingi kraft sem virkar sem valdefling á nemandann. Slík umbreyting á viðhorfum og skipulagi skólastarfs skorar á hólmi óréttlæti og ójöfnuð sem er að finna utan sem innan veggja skólans. Fólk af erlendum uppruna hefur um langt skeið verið meira útsett fyrir óréttlæti í samfélagsgerðum. Það er því til mikils að vinna að skerpa á tækifærum skólans til að hafa jákvæð áhrif á samfélagið sem nemendur hans munu byggja.

4 Viðhorf og væntingar

4.1 Viðhorf til móðurmáls og ábyrgðar á kennslu fjöltyngdra barna

Í skólasögu margra þjóða má í bráð og lengd finna dæmi þess að börnum er meinað að tala móðurmál sitt innan veggja skólans, hvort sem er í skólastofunni eða úti á leikvelli (Cummins, 1996, 2000). Þessari stefnu hefur gjarnan fylgt ráðgjöf til foreldra af erlendum uppruna að þeir láti af því að hafa samskipti við sín börn á móðurmálinu og taki þess í stað alfarið upp nýja málið í nýja landinu. Cummins (1996) hefur lýst afleiðingum þessa í sínum skrifum en slík málskipti geta haft verulega alvarlegar afleiðingar fyrir máltöku og málþroska barna, svo ekki sé talað um niðurlæginguna sem því fylgir að vera svipt jafn ríkum þætti af persónulegri sjálfsmynd hvers og eins sem móðurmálið er. Leita má í smiðju meistara Dewey að rökum gegn stefnu sem þessari. Í riti sínu *Reynsla og menntun* (e. *Experience and education*) kemst hann svo að orði: „Reynsla sem hefur þær afleiðingar að stöðva eða afskræma frekari þroska hefur neikvætt menntunargildi“ (Dewey, 1938/2000, bls. 35-36).

Í íslenskri löggjöf og námskrám kemur hvergi fram að börn megi ekki nota móðurmál sitt innan veggja skólans og ekki er tilefni til þess að ætla að slíkt bann sé almennt í gildi í íslenskum skólum. Þetta er þó ekki hægt að útiloka eins og kom fram í viðtali Ríkisútvarpsins við Renötu Emilsson Peskova, formann *Móðurmáls*, félags um móðurmálskennslu tvítyngdra barna á vormánuðum 2014. Þar nefnir hún að dæmi séu um að börnum af erlendum uppruna sé bannað að tala saman á móðurmáli sínu í skólum hér á landi, þeim sé meinað að koma með bækur á sínu móðurmáli í skólann og að sumir nemendur geti fengið móðurmál sitt metið en aðrir ekki (Börnum mismunað í íslenskum skólum, 2014). Á pólitíska sviðinu hefur öfgaflokkum sem eru neikvæðir í garð innflytjenda og fjölmennningar vaxið ásmegin, hérlendis sem erlendis. Þar hafa blossað upp sjónarmið á borð við þau sem systurflokkur Kristilegra demókrata, CSU, í Þýskalandi opinberaði í tillöguflutningi sínum. Tillagan, sem leggja átti fyrir flokksþing CSU, gengur út á að koma í veg fyrir að innflytjendur geti talað móðurmál sitt innan veggja heimilisins (Vilja að innflytjendur tali þýsku, 2014).

Þó svo að íslenskar aðalnámskrár (2011) séu almennt jákvæðar í garð stuðnings við móðurmál barna er sá stuðningur heldur máttlaus. Í aðalnámskrá grunnskóla (2013) segir að hægt sé að veita undanþágu og viðurkenna móðurmálskennslu. Ekki er tilgreint frekar hvaða forsendur eigi að vera að baki slíkri kennslu eða hvaða skilyrði kennarar skuli uppfylla. Það er því nokkuð undir skólastjóra og kennara komið hvernig unnið er að því að viðurkenna – og kenna – móðurmál barna í skólum. Aðalnámskráin ein og sér tryggir því

ekki að hvergi séu neikvæð viðhorf til móðurmáls barna ríkjandi hjá fagfólki og jafnvel stærri hópi í skólum, sérfræðiþjónustu skóla eða öðrum kimum samfélagsins. Það væri einnar messu virði að rannsaka þau viðhorf enn frekar. Aðalnámskráin tryggir heldur ekki að skólar gangi í gegnum nauðsynlega umbreytingu: frá því að einblína á frammistöðu barnsins í nýja málinu yfir í að taka fleiri þætti á borð við persónulega sjálfsmynd þess, styrkleika, þekkingu og reynslu með í reikninginn (Cummins, 1996). Það verður þrautinni þyngra að tryggja gæðamenntun tví- og fjöltyngdra barna ef slík umbreyting á sér ekki stað.

Til að svo megi vera er lykilatriði að viðurkenna að tví- og fjöltyngd börn búa yfir tungumálhæfileikum, þekkingu og reynslu. Það er hins vegar margt í umgjörð skólans og skipulagi náms og aðferða sem gerir þeim erfitt fyrir að nýta þá þekkingu sína til að læra nýtt mál (Cummins, 1996). Í skrifum Cummins (1996, 2000) kemur fram sú skoðun hans að ábyrgð á námi og kennslu tví- og fjöltyngdra nemenda hvíli ekki eingöngu á herðum umsjónarkennara, sérkennara eða kennara sem staðsettir eru í sérstökum *nýbúadeildum* heldur allra sem starfa í skólanum. Í því samhengi er athyglisvert að skoða niðurstöður könnunar sem Þjónustumiðstöð Miðborgar og Hlíða gerði árið 2010 á upplifun fagfólks skóla á skipulagi skólastarfs með fjöltyngda nemendur í huga. Þar kemur fram að nokkuð algengt er að litið sé á kennslu í íslensku sem öðru tungumáli sem afbrigði af sérkennslu. Tæp 63% kennara töldu svo vera. Eins virtist algengt að fjöltyngdum nemendum væri kennt í sérstökum hópum utan bekkjartíma. Rétt tæpur þriðjungur kennara sagði slíkt vera háttinn í sínum skóla og rúmur helmingur svaraði því til að stundum væri nemendum kennt í sérhópum utan bekkjartíma (Hulda Karen Daníelsdóttir, Ari Klængur Jónsson og Hilma Hólmsfríður Sigurðardóttir, 2010).

Þegar spurt var hver það væri sem helst bæri ábyrgð á nemendum sem læra íslensku sem annað tungumál, töldu 98% kennara það vera umsjónarkennara, 60% sérkennara, 26% kennara í sérstakri deild og 13% aðra. Í svörum sínum gátu kennarar merkt við fleiri en einn svarmöguleika og því er ljóst að í mörgum tilvikum er um einhvers konar samvinnu kennara að ræða (Hulda Karen Daníelsdóttir, Ari Klængur Jónsson og Hilma Hólmsfríður Sigurðardóttir, 2010). Gagnrýna má að í könnuninni var ekki boðið upp á svarmöguleikann *allir kennarar skólans*. Það er því erfitt að dæma af þessum niðurstöðum hvort sjónarmið Cummins séu ofan á þegar kemur að viðhorfum íslenskra kennara til ábyrgðar á námi og kennslu eða hvort þau séu órafjarri.

Elín Þöll Þórðardóttir hefur varað við of mikilli áherslu á sérkennslu í námi tví- og fjöltyngdra barna. Hún telur að sérsniðnar aðferðir geri oftár grikk en greiða og leggur frekar áherslu á almennar aðferðir sem tengjast málörvun í kennslu. Elín leggur áherslu á að „tvítyngd börn eru fyrst og fremst bara börn og máltaka á tveimur málum lýtur í grundvallaratriðum sömu lögmálum og máltaka á einu máli“ (Elín Þöll Þórðardóttir, 2007,

bls. 102). Ný stefna um fjölmennningarlegt skóla- og frístundastarf í Reykjavík tekur mið af rannsóknum um virkt tvítyngi og mikilvægi samspils náms og leiks í leik- og grunnskólum, sem og frístundastarfi. Rauður þráður stefnunnar er að ábyrgð á máluppeldi barna og ungmenna sé á herðum alls starfsfólks í skóla- og frístundastarfi. Við gerð stefnunnar var leitað í smiðju Banks, Nieto, Cummins auk íslenskra fræðikvonna, s.s. Elínar Pallar Þórðardóttur, Birnu Arnbjörnsdóttur og Hönnu Ragnarsdóttur. Hanna Ragnarsdóttir ljáir stefnunni orð sín í tengslum við ábyrgð á námi barna af erlendum uppruna: „Ef sérkennarinn er sá sem einn ber ábyrgð á málefnum barna af erlendum uppruna firra aðrir kennarar sig ábyrgð.“ (Skóla- og frístundasvið Reykjavíkurborgar, 2014, bls. 6).

4.2 Hjartsláttur skólustarfs er í mannlegum samskiptum

Cummins hefur í verkum sínum beint kastljósinu að þeim áhrifum sem kennarar hafa á mótun sjálfsmýndar barna og ungmenna (Cummins 1996; Cummins og Early, 2011). Þau áhrif geta verið bæði neikvæð og jákvæð. Með öðrum orðum, þá er slíkt vald vandmeðfarið. Viðhorf og vinnubrögð kennara hafa áhrif á hvort nemandi skilgreini sig út frá takmörkunum sínum eða möguleikum, hæfileikum og styrkleikum (Cummins og Early, 2011). Hér er jöfnum höndum átt við tungumálhæfni, vitsmuni og námsgetu.

En samfélagið býr einnig yfir heilmiklum áhrifamætti, t.a.m. með orðanotkun og skilgreiningum. Hvernig er talað um tví- og fjöltyngd börn og ungmenni? Er dreginn fram sá fjársjóður sem þau búa yfir, sem er að kunna fleiri tungumál en íslensku, eða er lögð áhersla á það sem þau skortir, íslenskukunnáttuna? Vísunum við til þeirra sem barna sem hafa annað móðurmál en íslensku (áhersla á það sem þau skortir), eða vísunum við til tvítyngdra og fjöltyngdra barna? Áhugavert er að velta fyrir sér orðunum *nýbúadeild* og *nýbúabörn* í þessu samhengi. Velta má því fyrir sér hvort heppilegra væri að beina athyglinni að fjársjóðnum sem tví- og fjöltyngd börn búa yfir, í stað þess að draga fram að þau séu *ný*. Betra væri að kalla nýbúadeildir *tungumálaver*, sem væri í raun meira lýsandi því í þeim fer sannarlega fram mikilvægt tungumálanám. Orðið *nýbúi* dregur harkalega fram að viðkomandi er sannarlega ekki íbúi. Hvenær verður þá nýbúi íbúi? Eftir fyrsta árið eða fyrsta misserið? Barnið býr jú í tilteknu hverfi, við götu og í íbúð eða húsi. Það hlýtur því að vera íbúi, ekki nýbúi. Ekki má heldur gleyma því að fleiri börn en einungis þau sem eru nýflutt til landsins geta þurft stuðning vegna tungumálanáms í skólum. Efast má um að íslensk börn sem flytja til landsins eftir áralanga dvöl erlendis séu skilgreind sem nýbúar.

Cummins, eins og Nieto, álítur að samfélagsgerðin sé lituð af mismunun og ójafnri skiptingu valds milli samfélags- og menningarhópa. Þessi misskipting valds endurspeglar í samskiptum kennara og nemenda í skólastofum, nema kennarar taki meðvitaða ákvörðun um að breyta því. Röksemdafærsla Cummins er að nemendur af erlendum uppruna séu jafnsettir í menntakerfinu á svipaðan hátt og samfélög þeirra og fjölskyldur hafi verið

jaðarsettar og lítils metnar um langt skeið í samskiptum sínum við stofnanir samfélagsins (Cummins 1996; Cummins og Early, 2011).

Cummins nálgast viðfangsefnið frá tveimur hliðum, sálfræðilegri og félagslegri. Hann telur að til þess að skapa andrúmsloft sem einkennist af eflingu sjálfsmyndar og jákvæðum samskiptum í skólastofunni verði tvennt að koma til. Annars vegar þurfi að tryggja virðingu, traust og viðurkenningu svo bæði nemendur og kennarar geti fjallað á gagnrýninn hátt um sinn reynsluheim, persónulegu sjálfsmynd og uppruna. Hins vegar þurfi að skapa tækifæri fyrir nemendur og kennara til að gagnrýna mismunun og óréttlæti sem fólk af erlendum uppruna upplifir gjarnan í samfélaginu, þá gjarnan þegar menning þeirra og uppruni er vanmetinn og fundinn léttvægur (Cummins, 1996; Cummins og Early, 2011).

Galdurinn, að mati Cummins, er að kennarar sjái í gegnum viðmiðin sem skólar (sem stofnanir) setja í skólastarfinu. Oft eru þau viðmið byggð á einstrengingslegu mati á framförum og árangri og taka lítið tillit til reynsluheims barns sem á sér annan uppruna en þann sem er ríkjandi í hverju samfélagi (Cummins og Early, 2011). Hér er sterkur samhljómur við hugmyndir Nieto um að hlutverk skólans sé að taka afstöðu með nemendum sínum, gegn óréttlátu samfélagsskipulagi sem smýgur með óbeinum eða beinum hætti inn í skólastofnanir og litar þar viðhorf, skipulag og vinnubrögð (Nieto, 2010b; Nieto og Bode, 2012). Cummins og Nieto eru með öðrum orðum einhuga um að skólaumbætur sem hafa það að markmiði að draga úr frammistöðumun milli nemenda og skapa réttlátara skólasamfélag verða að ögra viðteknum venjum og þvingaðri valdmenningu í skólum.

Í umfjöllun um Nieto er fjallað um þau áhrif sem væntingar kennara til nemenda sinna hafa og ljóst er að Cummins (Cummins og Early, 2011) er þar um margt sammála. Hann varar einnig við því að kennarar hafi þau viðhorf til fjölskyldna af erlendum uppruna að þær séu áhugalausar um menntun barna sinna. Ástæða meints áhugaleysis liggur allt eins í fráhrindandi skipulagi skólans, þekkingarleysi, feimni eða ólíkri menningu. Það er mikilvægt að tryggja að skólinn teygi sig í átt til foreldra og fjölskyldna barna af erlendum uppruna svo samstarf um nám og velferð barnsins verði eins og best verður á kosið.

Cummins fjallar jöfnum höndum um þátt væntinga til barna sem og foreldra en málur breiðari strokum í skrifum sínum um samband kennara og nemenda. Máli sínu til stuðnings vísar hann í rannsóknarniðurstöður sem hafa sýnt fram á tengsl milli uppruna barna við námsárangur (Cummins og Early, 2011). Þessar niðurstöður benda til þess að félagslegir þættir, sérstaklega samfélagsleg valdatengsl (e. *societal power relations*) hafi áhrif á hvernig kennari skilgreinir hlutverk sitt og stöðu. En samfélagsleg valdatengsl hafa líka áhrif á það hvernig skólastarfið er skipulagt, t.d. með tilliti til námskráa og námsmats. Það hefur síðan keðjuverkandi áhrif á það hvaða augum kennarinn lítur nemendur af erlendum

uppruna og hvernig samskiptum þeirra er háttað (Cummins og Early, 2011). Cummins leiðir að því líkum að samskiptin skapi rými þar sem nám á sér stað og þekking verður til. En í þessu rými gerist einnig annað ekki síður mikilvægt: þar mótast hin persónulega sjálfsmynd, þar kemur fram hver nemandinn er, og getur orðið í augum kennarans. Þetta ferli kallar Cummins *identity negotiations* og tekur annars vegar til þess ferlis að komast að sameiginlegri niðurstöðu um persónulega sjálfsmynd hvers og eins og hins vegar þess að endurskilgreina hlutverkin sem kennarar og nemendur gegna (Cummins 1996; Cummins og Early, 2011).

Að mati Cummins ættu þessi tengsl, eða samvinna kennara og nemenda, að miða að því að skora á hólm gamalgróið mynstur um valdaleysi ákveðinna hópa í samfélaginu. Það sé forsenda þess að skólar og samfélög geti raunverulega breytt því mynstri brotthvarfs og lakari árangurs sem hefur einkennt skólagöngu barna af erlendum uppruna. Þessi samvinna skapar mikilvæg tengsl milli kennara og nemenda og samvinnan leysir úr læðingi ákveðinn kraft eða afl. En ef ekki tekst vel að þróa samskiptin á þann máta að hlutverkin séu endurskilgreind, þá viðheldur skólinn því ójafnvægi sem er falið í misskiptingu valds. Birtingarmynd þess gæti verið sú að yfirráð tungumáls meirihlutans eru áfram algjör og önnur tungumál fá ekki þá virðingu sem þeim ber eða að skólinn teygi sig ekki í átt til nemenda og fjölskyldna af erlendum uppruna í viðleitni til að kynnast menningu þeirra og reynsluheimi.

Samskipti kennara og nemenda byggja á sameiginlegum skilningi á hlutverki hvors um sig. Samband og tengsl kennara og nemenda eiga að mati Cummins (1996) að efla börn til að gera og geta meira, að gefa þeim mörg tækifæri til að upplifa sig megnug. Í þessum samskiptum kennara og nemenda ákvarðast hvort nemendur nái árangri, eða hvort skólagangan verði þeim torsótt. Í skólum þar sem þessi tengsl myndast er lögð áhersla á að styrkja og miðla þörf nemenda til að tjá sig. Sú tjáning getur verið af ýmsum toga og hvort heldur er á móðurmáli barnanna eða nýja málinu.

4.3 Þegar félagslegar aðstæður verða hækja lítilla væntinga

Nieto heldur því fram að viðbrögð skólasamfélaga við mun á árangri nemenda í námi eru oft á þann veg að hann megi rekja til félagslegra breyta; fátæktar, menntunarskorts foreldra og fleiri þátta. Sjaldnast er horft til þeirra áhrifa sem skólar geta haft (Nieto, 2010b; Nieto og Bode, 2012). Það mætti túlka þessa staðhæfingu Nieto sem þversögn en hún leggur þunga áherslu á að menntun barna verði aldrei skilin frá þeim aðstæðum sem þau búa við, félagslegum og menningarbundnum. Samtímis varar hún þó við því að kennarar og stjórnendur líti á þær aðstæður sem hálfildings afsökun fyrir því að árangur nemenda sé ekki betri en raun ber vitni. Hættan er fólgin í því að félagslegu aðstæðurnar verði eins

konar hækja fyrir skólann sem á sama tíma slakar á kröfum og væntingum til tví- og fjöltyngdra nemenda.

Það er ekkert launungarmál að margir nemendur glíma daglega við erfiðar aðstæður bæði heima fyrir og persónulega. Því miður líta kennarar og skólar oft svo á að þessar aðstæður réttlæti minni væntingar til náms og árangurs til nemenda (Delpit, 1995; Nieto, 2010a). Lykilatriði er að kennarinn geri það að frumforsendu sinni að byggja á styrkleikum nemenda (Nieto, 2010b). Að byggja á styrkleikum nemenda þýðir fyrst og fremst að viðurkenna að þeir búa yfir mikilvægri og einstakri reynslu, innsæi og hæfileikum. Það er kennarans að finna leiðir til að nýta þá í skólastarfinu. Nieto telur vænlegt að kennarar og stjórnendur losi sig við þessa hækju því augljóslega geti kennarar og stjórnendur haft takmörkuð áhrif á félagslegar aðstæður nemenda utan skólans. Þar af leiðandi ætti að einblína á áhrifamátt skóla á velferð og árangur nemenda því þar *geta* skólar sannarlega lagt sitt af mörkum. Þrennt virðist einkenna skóla sem ná árangri með nemendum af erlendum uppruna, sem og nemendum frá efnaminni heimilum: þeir hafa á að skipa vel menntuðum og áhugasömum kennurum sem hafa djúpa þekkingu á sinni faggrein, námskrá þeirra tekur mið af fjölmenningu, margbreytileika og mismunandi gildum og gerir ríkulegar námslegar kröfur í samræmi við bestu viðmið og þeir hlúa að skólamenningu sem setur hágæðamenntun og árangur allra nemenda í öndvegi (Nieto, 2010a).

Nieto (2010b) fjallar um rannsókn sem gerð var á skólum í umbótaferli undir einkunnarorðunum „Árangur fyrir alla“. Þau orð voru sett fram í góðri trú en þegar betur var að gáð trúðu kennararnir þessu bara í orði, ekki á borði. Þeir skilgreindu *árangur* á ólíka vegu. Nemendur frá ráðandi menningarheimi áttu að þeirra mati að ná góðum akademískum árangri. Nemendur af erlendum uppruna áttu að ná árangri í öðrum þáttum, þeir áttu að tileinka sér jákvætt viðhorf til skólans, læra reglur skólans og laga sig að þeim og væntingum kennara og eiga jákvæð samskipti við fullorðna. Í tilfellum nemenda af erlendum uppruna var þessi árangursskilgreining sérstaklega áberandi ef fjölskylduadstæður nemendanna voru erfiðar eða ef þeir áttu við hegðunarvandamál að stríða (Nieto, 2010b).

Í stuttu máli er því ljóst að kennarar verða að hafa metnaðarfullar væntingar til náms tví- og fjöltyngdra nemenda sinna. Það vill oft verða stærri vandi hvað skólar og kennarar gera litlar kröfur og hafa litlar væntingar til fjöltyngdra nemenda, heldur en hið vandasama verkefni að mennta nemendur sem hafa annað móðurmál en það sem er ríkjandi í skólanum (Nieto, 2010b). Nieto tekur sterka afstöðu með kennurum í skrifum sínum. Hún leggur ríka áherslu á að kennarar sinna krefjandi starfi, þeir vilji vel og ósanngjarnt væri að álasa þeim fyrir sín störf. Enn fremur séu aðstæður nemenda oft flóknar og margbreytileiki nemendahópanna verði sífellt meiri. Að hennar mati eru kennarar sjaldnast meðvitaðir um að þeir gera litlar eða minni væntingar til barna af erlendum uppruna. Þá skorti oft

nauðsynlega þekkingu á aðstæðum nemenda sinna, menningu þeirra og uppruna enda hafi þeir sjaldnast sjálfir fjölmennningarlegan bakgrunn. Þeir hafi ekki fengið tilhlýðilega fræðslu og stuðning í kennaranáminu sem leiði þá inn á réttar brautir (Delpit, 1995; Nieto og Bode, 2012).

En kennarar eru bara einn hluti af gangvirki skólakerfisins. Stór áhrifaþáttur er einnig hvernig skólakerfinu og skipulagi þess er háttað. Nieto gagnrýnir að kennarar séu ekki þátttakendur í stefnumótun því þeir sem móti stefnu séu oft fjarri veruleikanum í skólastofunni (Nieto og Bode, 2012). Þetta stef er gamalkunnugt og heyrst oft í menntapólitískri umræðu á Íslandi. Það er því óhjákvæmilegt að fjalla um það jöfnum höndum hvernig kennarar og skólar innleiða fjölmennningarlega menntun, hvaða umbreyting þarf að eiga sér stað á stofnanagrunni sem og persónulegum grunni kennara í starfi.

Skólasamfélagið í heild sinni verður samkvæmt Nieto (2010b) að styðja við kennarann í umbótaferlinu. Skólar sem innleiða fjölmennningarlegar áherslur verða að skapa aðstæður til þess að kennarinn geti gengið í gegnum persónulega umbreytingu í starfi sínu. Umbreyting er ávallt samspil persónulegra og stofnanabundinna þátta. Sem dæmi má nefna að viðhorf kennara til ólíkra fjölskyldna eða fjölskylduaðstæðna nemenda sinna getur haft áhrif á stefnu skólans þegar kemur að foreldrasamstarfi, ýmist á jákvæðan eða neikvæðan hátt. Á sama hátt getur skipulag skólustarfs sem gengur út á að skipta nemendum í hópa eftir getu, þjóðerni eða tungumálakunnáttu, haft áhrif á viðhorf kennarans til námsgetu og hæfileika nemenda, bæði á neikvæðan og jákvæðan hátt (Nieto, 2010b). Hlutverk stjórnenda í slíkri umbreytingu er veigamikill og algjört lykilatriði eigi að lánast að innleiða fjölmennningarlega kennsluhætti og umbótastarf byggt á gagnrýnni fjölmennningarhyggju og uppeldisfræði.

4.4 Munur á frammistöðu eða munur á væntingum?

Eins og fram hefur komið er bandarískt skólakerfi viðfangsefni Nieto í skrifum hennar. Hún fjallar um tölfræði af ýmsum toga um stöðu barna og ungmenna af erlendum uppruna í námi (Nieto, 2010b; Nieto og Bode, 2012) og margt er líkt með stöðu tví- og fjöltyngdra nemenda í skólum hérlendis og vestanhafs. Eins og sjá má í umfjöllun um stöðu nemenda af erlendum uppruna í íslenskum skólum benda niðurstöður í heildina litið til þess að það sé munur á tví- og fjöltyngdum nemendum og þeim sem hafa íslensku að móðurmáli, bæði í námi og félagslegum þáttum. Um brotthvarf gegnir sama máli í Bandaríkjunum og Íslandi þegar kemur að ungmennum af erlendum uppruna: hærra hlutfall lýkur ekki framhaldsnámi miðað við ungmenni sem hafa skólamálið að móðurmáli (Nieto og Bode, 2012).

Nieto heldur því fram að ósanngirni sé fólgin í því að nálgast misjafna stöðu nemenda eins og um mun á frammistöðu sé að ræða (e. *achievement gap*). Hún telur að með því sé

ásakandi fingri beint að nemendum sjálfum, rétt eins og ábyrgðin hvíli á þeim. Hún vill beina kastljósinu frá nemendum, að *kerfinu*. Undir þeim hatti er samfélagið með sín ójöfnu tækifæri, sem og skólinn sem ber ábyrgð á að veita nemendum góða menntun. Nieto vill nálgast staðreyndir um misjafna frammistöðu nemenda sem mun á væntingum (e. *expectations gap*) eða mun á aðstæðum og/eða björgum (e. *resource gap*). Frammistaða nemenda verður aldrei til úr engu, hún er háð fjölmörgum breytum (Nieto og Bode, 2012).

Í greininni *The Achievement Gap: Myths and Reality* veltir Mano Singham upp þeirri spurningu hvort umfjöllun um ástæður frammistöðumunar á milli svartra og hvíttra nemenda sé á villigötum. Í gegnum tíðina hafi fræðimenn bent á mýmarga þætti sem hafi áhrif á frammistöðu barna af erlendum uppruna í Bandaríkjunum, svo sem samræmd próf, próf sem henta ekki námsstíl allra barna, að minna fé fari til skóla þar sem nemendur af erlendum uppruna eru í meirihluta, þessi börn fái minni fjölskyldustuðning og félagslegar og efnahagslegar aðstæður séu oft erfiðari, svo dæmi séu nefnd. Singham telur að allar þessar ástæður svo og umbótaáætlanir sem settar hafa verið fram í kjölfarið, hafi eitthvað til síns máls. En Singham spyr sig jafnframt hverju það sæti þá að frammistöðumunurinn hafi ekki minnkað, þrátt fyrir allar þessar greiningar á ástandinu (Singham, 2003).

Singham telur að til að minnka muninn, jafnvel eyða honum alveg, verði að hætta að einblína á muninn sjálfan. Þess í stað eigi að beina athyglinni að gæðum kennslunnar og gildi væntinga. Singham vísar í farsælar skólaumbætur sem virðast hafa leitt til þess að munur á frammistöðu milli barna af ólíkum uppruna minnkaði, jafnvel hvarf. Umbæturnar settu fagmennsku kennara, samvinnu nemenda, fjölbreyttar námsaðferðir sem byggja á tilraunum og verklegri kennslu í öndvegi. Frumforsendan var þó þær miklu væntingar sem kennarar höfðu til nemenda sinna (Singham, 2003).

Í grein Fergusons (2003) *Teachers' Perceptions and Expectations and the Black-White Test Score Gap* er umfjöllun um fjölda rannsóknarniðurstaðna sem varða áhrif staðalmynda og hlutdrægni (e. *bias*) af hálfu kennara á börn af erlendum uppruna. Þar er fjallað um niðurstöður sem benda til þess að væntingar kennara um árangur nemenda sinna hafi þrefalt meiri áhrif á svört börn en hvít. Í rannsókninni söfnuðu rannsakendur saman mati kennara snemma vetrar á 12 ára nemendum þeirra í stærðfræði. Kennarar voru beðnir um að meta núverandi stöðu barnsins í stærðfræði, stærðfræðihæfileika þeirra og elju (e. *effort*) í faginu. Þegar börnin tóku próf í stærðfræði um vorið kom í ljós að mat kennaranna frá því fyrir um veturinn hafði þrefalt meira að segja fyrir útkomu svartra barna en hvíttra. Með öðrum orðum benda niðurstöðurnar til þess að væntingar kennaranna frá því um haustið hafi átt þátt í verri árangri svartra barna í prófinu um vorið (Ferguson, 2003).

Ljóst er að margbreytileiki nemenda í íslenskum skólum er meiri en svo að hægt sé að skipta honum í tvo hópa. Vel er þó hægt að velta fyrir sér hvort slíkar niðurstöður mætti

heimfæra annars vegar upp á börn sem hafa íslensku að móðurmáli og hins vegar börn sem hafa annað móðurmál. Allténd eru þetta uggvænlegar niðurstöður í ljósi þess að í sömu grein vitnar Ferguson (2003) í fleiri niðurstöður sem benda til þess að væntingar kennara til nemenda séu ólíkar eftir uppruna barnanna. Aftur má spyrja sig að því hvort sami væntingarmunur birtist í íslenskum skólum og gæti einhverju leyti gætu útskýrt frammistöðumuninn sem er til staðar samkvæmt mælingum.

Erfitt er að horfa framhjá þessum staðreyndum þegar fjallað er um fjölmennningarlega menntun og hvað þarf að hafa í huga eigi að lánast að skapa skóla sem eru góðir skólar fyrir öll börnin sem þar stunda nám. Bæði Singham (2003) og Ferguson (2003) eru sammála Nieto og Cummins um að nám barna og ungmenna af erlendum uppruna sé ekki jaðarverkefni eða sértækt verkefni sem kemur öðrum börnum skólans ekki við. Nieto (2010b) telur væntingar og viðhorf kennara til barna af erlendum uppruna vera grundvallaratriði eigi þau að ná árangri í skóla. Bæði Nieto og Cummins (1996) telja kennslu almennt verða markvissari með slíkri endurskoðun viðhorfa og væntinga sem hefur í för með sér að öll börnin nái betri árangri. Góður fjölmennningarlegur skóli er þannig góður skóli fyrir öll börnin sem stunda þar nám og það er á ábyrgð sérhvers kennara að innleiða breytt viðhorf og þar með talið væntingar (Nieto, 2010b).

Það gengur eins og rauður þráður í gegnum skrif Nieto að fjölmennningarleg menntun er heildstæð, hún snertir allt skólastarfið og hvert og eitt einasta barn, óháð uppruna þess (Nieto, 2010b). En hvort sem um mun á frammistöðu er að ræða, eða mun á væntingum er algengt sjónarmið að orsakirnar felist í breytum sem skólinn sjálfur hefur lítil áhrif á, þ.e. félagslegum og efnahagslegum breytum. Nieto (Nieto og Bode, 2012) varar við því að skólar einblíni um of á vægi þeirra, hættan er sú að frammistöðumunurinn festi sig rækilegar í sessi. Hvert og eitt skólasamfélag verður því að spyrja sig þeirrar spurningar hvaða viðhorf séu ríkjandi í skólanum. Hvernig er tekið á móti börnum, ungmenum og foreldrum af erlendum uppruna? Er litið til þess að ólík menning og reynsluheimur fjölskyldunnar sé fjársjóður fyrir skólastarfið eða er lögð áhersla á að fjölskyldan lagi sig að skólanum og menningu hans?

4.5 Hver á að laga sig að hverju?

Í umræðu um innflytjendur í heimi sem einkennist af sífellt meira flæði fólks á milli landa og heimsálfa, koma oft fram sjónarmið um *aðlögun og samlögun*. Síðustu árin hefur sjónarmiðum um *sambættingu* vaxið fiskur um hrygg; í þeim felst að það sé ekki einkamál og höfuðverkur innflytjenda að laga sig að íslensku samfélagi. Íslenskt samfélag verður að taka þátt í því verkefni með þeim enda hefur það öðlast sess sem fjölmennningarlegt samfélag fyrir margt löngu.

Í bók Nieto (2010b) *The Light in Their Eyes* segir af rannsókn Gibson þar sem mikilvæg sjónarmið um aðlögun nemenda að nýju skólasamfélagi voru kynnt til sögunnar. Áður var talið að algjör samlögun nemenda að skólanum þyrfti að eiga sér stað til að nám gæti farið fram og verið árangursríkt. Með því er átt við að nemendur skilji við sína menningu og lagi sig alfarið að annarri menningu, lögð er höfuðáhersla á nýja tungumálið á kostnað móðurmálsins og svo framvegis. Rannsókn Gibsons sýndi fram á hið gagnstæða: að nemenda gæti farið fram og verið árangursríkt án þess að nemendur „afmenningarvæddu sig”, þ.e. að þeir snéru baki við sinni menningu til að taka upp þá menningu sem er ráðandi í nýja samfélaginu. Í rannsókninni komu fram sterk tengsl milli þess hversu mikið skólinn þrýsti á að enska tæki spænsku (móðurmál barnanna) yfir og hættunnar á brotthvarfi. Með öðrum orðum þá leið nemendum eins og þeir þyrftu að velja á milli þess að afneita uppruna sínum og ná árangri í skóla eða halda tryggð við uppruna sinn en hætta í skóla af þeim sökum (Nieto, 2010b).

En hver á að laga sig að hverju? Að mati Nieto er hér ekki um einhliða ferli að ræða. Hún leggur áherslu á að persónuleg sjálfsmynd nemenda, þ.e. hvernig þeir skilgreina sjálfa sig og uppruna sinn, sé dýrmætur fjársjóður hvers og eins. Aldrei eigi að horfa á annað móðurmál eða ólíkan uppruna sem skort eða hamlandi breytu því slíkt dregur barn niður í náminu (Nieto, 2010b). Frekar eigi að líta á það sem styrk og frábæra viðbót. Ef skortsviðhorfið er ríkjandi er hættan sú að félagslegar aðstæður eða skortur á kunnáttu barna í skólamálinu verði notaðar sem hækja lítilla væntinga. Nieto lítur í raun svo á að spurningin um hver eigi að laga sig að hverju, sé röng og eigi ekki við. Nám og kennsla lýtur ekki þeim lögmálum að einn lagi sig að öðrum, skóli eða nemandi. Verkefnið er miklu fremur að líta á nám og kennslu nemenda með annað móðurmál og aðra heimamenningu og bakgrunn sem samkomulag, eða samning (*e. negotiation*). Þetta samkomulag er á milli barns, skóla, kennara og fjölskyldna. Allir þessir aðilar verða að koma að gerð samkomulagsins (Nieto, 2010b). Það er mjög áleitinn spurning hvaða viðhorf ríkja í skólum til þessa þáttar, í ljósi þess að samkvæmt rannsókn Rannsóknarmiðstöðvar háskólans á Bifröst frá árinu 2008 svara 80% Íslendinga því til að fólk af erlendum uppruna eigi *ekki* að viðhalda síðum sínum og venjum (Eva Heiða Önnudóttir og Njörður Sigurjónsson, 2008).

Við gerð slíks samkomulags gegnir kennarinn veigamiklu hlutverki. Hann er brú milli menningarheima (Nieto, 2010b) en fyrst verður hann að opna augu sín fyrir því hvað er ólíkt með fólki eftir uppruna þess. Að mati Nieto er misskilningur að einblína á það hvað sameinar fólk og hvað það á sameiginlegt. Með því er augunum lokað fyrir því að manneskjur þessa heims eru sannarlega ólíkar og menning þeirra er ólík. Þessa augljósu staðreynd ætti frekar að nýta sem útgangspunkt í kennslu, í stað þess að streða í misskilinni góðmennsku um að „uppruni skipti ekki máli”.

Brú er ágæt samlíking í þessu samhengi. Brú tengir eina strönd við aðra, oft ólíka. Það gerir brúin án þess að loka leiðinni til baka. Brú hefur stólpa sem eru kyrfilega festir við jörð, en teygja sig í átt til himins. Hún tengir saman tvo heima sem áður voru hver öðrum framandi og hefðu án brúarinnar aldrei fengið að kynnast. Aðalkostur brúarinnar er að hana þarf aldrei að brenna að baki sér. Þvert á móti styrkist hún og mikilvægi hennar eykst með hverju ári sem líður. Hlutverk hennar verður sífellt mikilvægara því að þeir sem ganga yfir brúnna, í báðar áttir, verða sífellt betur heima í hvorum heimi fyrir sig (Nieto, 2010b). Þetta er myndlíking um samþættingu í sinni tærustu mynd.

Fjölytyngd börn eru í tveimur eða fleiri heimum. Þau búa beggja megin við brúna. Í skólastarfi verður oft tilhneiging til þess að líta svo á að annar heimurinn, sá sem geymir móðurmálið, menninguna og siðina, sé bara tímabundinn á meðan barnið sé að ná tökum á nýja málinu, menningunni og siðunum. En barnið má aldrei rjúfa tengslin við sinn upprunaheim, hann verður alltaf að vera til staðar eigi nám þess og velferð í skóla að vera tryggð (Nieto, 2010b). Þetta er eflaust auðveldara um að tala, en í að komast. Hvernig tileinka kennarar sér það að vera brú milli menningarheima og aðilar að samkomulagi milli barns, skóla, kennara og fjölskyldna? Nieto er með nokkur hollráð til kennara í þeim efnum.

Kennsla er margslungið starf. Hún snýst um færni í kennslufræðum, árangursríkum aðferðum og námsmati. En eins og allir kennarar vita þá snýst hún fyrst og fremst um samskipti og tengsl milli þeirra sem dvelja í skólastofunni hverju sinni. Það hvernig gildi og sýn kennarans speglast í aðferðum hans og hegðun, hefur ómæld áhrif á börnin sem hann kennir (Nieto, 2010b). Af þessum sökum er kennarastarfið eitt áhrifaríkasta starfið á vinnumarkaðnum í dag. En nám og kennsla snýst ekki einungis um tengsl og samskipti. Brasilíski kennarinn og menntunarfræðingurinn Paulo Freire hélt því fram að menntun væri pólitískur gjörningur (Freire, 1985), þó ekki í merkingunni flokkspólitískur, heldur af samfélagslegum toga. *Hverjum kennum við? Hvað kennum við? Hvernig kennum við það?* Allar þessar spurningar eru rammpólitískar því svörin geyma álitamál um völd, forréttindi og aðgengi (Nieto, 2010b).

Nieto hvetur kennara til að greina sína eigin persónulegu sjálfsmynd með meðvitundum hætti í því skyni að verða færari kennarar í fjölmennningarlegu tilliti (Nieto, 2010b). Staðreyndin er sú að á Íslandi eru kennarar í miklum meirihluta íslenskir að uppruna og engin leið að ætlast til þess að þeir skilji alla heimsins menningu af góðum hug einum saman. Vandinn er þó yfirstíganlegur. Farsæl aðferð er að kennarar verði nemendur nemanda sinna í skólastofunni (Nieto, 2010b).

Kennarar geta notað ýmsar aðferðir til að kynna nemendum sínum, uppruna þeirra og menningu betur. Til þess að það sé gerlegt þurfa þeir að skapa svigrúm í annasamri

kennsluvikunni til að læra með nemendum sínum. Eins og áður hefur komið fram eru kennarar ekkert öðruvísi en annað fólk (Nieto, 2010b). Þeir eru þverskurður þjóðarinnar, hugsanlega haldnir fordómum og litaðir af staðalmyndum um ákveðna hópa í samfélaginu. Kennurum er sérstaklega mikilvægt, umfram aðrar stéttir, að skoða sín eigin viðhorf. Nieto heldur því fram að börn og ungmenni séu sérstaklega næm fyrir neikvæðu viðmóti í garð þeirra eða fjölskyldu þeirra, siða og venja. Það er borin von að slíkt sé hægt að dylja (Nieto, 2010b).

Af þeim sökum verður áhugi kennarans á menningu og uppruna nemenda sinna að vera ekta. Ekki er nóg að tileinka sér nokkrar góðar aðferðir eða fáeina athyglisverða fróðleiksmola um menningu annarra þjóða. Kennarinn verður að reyna að skilja menninguna og hafa einlægan áhuga á henni. Hann verður að skilja hvernig nemandinn skilgreinir sig og hvaða reynslu hann byggir á. Ísjakinn er ágæt myndlíking hér, því menning og viðhorf, siðir og venjur eru gjarnan að litlu leyti sjáanlegar. Kennarinn þarf því að kafa undir yfirborðið, bæði varðandi sína menningu og menningu skólans, sem og að vera eilíflega forvitinn um reynsluheim annarra. Ótal leiðir má fara í þessu efni og varla sú námsgrein sem ekki er hægt að tengja við menningu barnanna í bekknum á einn eða annan hátt. Hér er nærtækt að vísa í John Dewey og kenningu hans um óslitinn þráð reynslunnar og samfellu í námi. Ef kenning Dewey er í hávegum höfð þá má halda því fram að nám geti vart átt sér stað nema kennarar skilji reynsluheim barna og hvaðan reynslan kemur (Dewey, 1938/2000).

Er þetta gerlegt? Já, það er gerlegt ef kennarinn viðurkennir að hann sé einnig nemandi sem vill læra af sínum nemendum. Í hinni merku bók *Pedagogy of the oppressed* eftir Freire segir hann að nám og kennslu verði að hugsa sem gagnkvæmt ferli þar sem kennarar verða nemendur og nemendur kennarar (Freire, 1970). Að mati Nieto er þetta ferli sérstaklega mikilvægt í skólastarfi samtímans þar sem margbreytileiki nemendahópsins hefur aukist gríðarlega, á sama tíma og samsetning kennarahópsins er áfram tiltölulega einsleit (Nieto, 2010b).

Aftur spyr ég: Er þetta gerlegt? Svarið er já, en að mati Nieto (2010b) einvörðungu ef kennarinn er fjölmenningslega sinnuð manneskja. Það er ekki endilega meðfæddur eiginleiki en allir geta með ígrundun og meðvitaðri hugsun orðið fjölmenningsmenn. Það verður að vera gegnheil tilfinning því börn sjá frá unga aldri í gegnum fals. Nieto vitnar í Cummins (1996) sem sagði að innleiðing raunverulegra umbóta í menntun, sem hefði það að markmiði að vinna gegn óréttlæti og mismunun, krefðist þess að kennarar endurskilgreindu samband sitt við nemendur sína.

Ef vel tekst til í þessháttar tengslamyndun kennara og nemenda sem Nieto, Cummins og Freire hvetja til, má ætla að útkoman verði gjöfult samband trausts og umhyggju í

skólanum. Í slíku andrúmslofti upplifa nemendur kjark og þor til að segja sína skoðun og njóta sín í námi, öllu skólasamfélaginu til hagsbóta. Þeir upplifa að kennarar þekki reynslu þeirra og bakgrunn, samsami sig þeim að einhverju leyti og byggi á styrkleikum þeirra. Með þessu viðhorfi skora kennarar á hólm inngróið óréttlæti sem er til staðar í samfélaginu öllu, þar með talið skólanum. Þessi umbreyting getur kostað kennarann blóð, svita og tár. Hún krefst þess að kennarinn beini sjónum sínum að mörgum ólíkum þáttum í skólastarfinu – og verður aldrei átakalaus. Freire sagði að óþarfi væri að hræðast átök á borð við þessi, átökin væru nauðsynleg til að öðlast dýpri skilning og þekkingu. „Átök eru nauðsynleg eigi breytingar að nást fram: [...] átök eru ljósmóðir meðvitundarinnar.“ (Shor og Freire, 1987, bls. 176).

5 Ísland í ljósi kenninganna

Margar leiðir eru færar til að skoða íslenskt skólastarf út frá kenningum Nieto og Cummins. Beita þarf bæði rannsóknum og fjölbreyttu mati sem og innleiðingu kennsluáferða og vinnubragða. Fyrst og síðast þarf eining og samhugur að ríkja í sveitarfélögum og skólum sem ætla sér að innleiða aðferðir sem styðja við virkt tvítyngi barna og ungmenna og gagnrýna uppeldisfræði í anda gagnrýninnar fjölmenningsrhyggju. Fagleg forysta stjórnenda, sem lítið var fjallað um í ritgerð þessari, er óumdeilanlega mjög mikilvæg svo að kennarar upplifi stuðning og hvatningu til að skoða sín eigin viðhorf, persónulegu sjálfsmynd og í kjölfarið taka upp ný vinnubrögð og aðferðir. Dæmin sem hafa verið tekin í þessari ritgerð, t.a.m. um inntökukerfi framhaldsskóla, viðhorf kennara til ábyrgðar á námi barna af erlendum uppruna og *nýbúadeildir* eru langt í frá tæmandi. Hlutverk þeirra er að tengja við íslenskan veruleika og spegla kenningar Cummins og Nieto í honum. Dæmin eru margfalt fleiri og það er brýnt verkefni fyrir skólasamfélagið að rýna aðferðir sínar í ljósi kenninga Cummins og Nieto og leggja mat á gagnsemi þeirra. Við ritgerðarsmíð þessa voru tveir grunnþættir menntunar í íslenskri menntastefnu skoðaðir í ljósi kenninga Nieto og Cummins sem og þverfaglegt kennsluverkefni Borgarbókasafns Reykjavíkur sem heitir *Menningarmót*.

5.1 Tveir grunnþættir menntunar í ljósi kenninga Nieto og Cummins

Þau nýmæli urðu með nýjum aðalnámskrám leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla árið 2011 að lagðir voru fram sex grunnþættir menntunar fyrir íslenskt skólastarf frá leikskóla til framhaldsskóla. Grunnþættirnir eru læsi, sjálfbærni, heilbrigði og velferð, lýðræði og mannréttindi, jafnrétti og sköpun. Grunnþáttum menntunar er ætlað að tryggja samfellu í skólakerfinu, þeir snerta starfshætti, námsumhverfi og inntak náms og leiks og hugmyndir að baki þeim eiga að „endurspeglast í starfsháttum skóla, samskiptum og skólalag“ (Aðalnámskrá leikskóla, 2011, bls. 15).

Tengsl kenninga Nieto og Cummins eru að mínu mati hvað sterkust við þá grunnþætti menntunar sem fjalla um lýðræði og mannréttindi annars vegar, og jafnrétti hins vegar. Sannarlega eru einnig snertifletir við aðra grunnþætti, enda segir í Þemahefti um lýðræði að grunnþættir tengist innbyrðis í menntun og skólastarfi „og eru háðir hver öðrum“ (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012, bls. 6). Það býður þó betri tíma að greina þau líkindi við kenningar Cummins og Nieto.

Í grunnþætti menntunar um lýðræði og mannréttindi (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012) kemur fram að menntun til lýðræðis- og mannréttinda hefur

Það markmið að „börn og ungmenni skilji samfélagið eins og það er og hefur þróast. Jafnframt miðar þessi menntun að því að börn og ungmenni verði fær um að taka þátt í að móta samfélagið og öðlist þannig sýn til framtíðarinnar og hugsjónir til að beita sér fyrir“ (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012, bls. 6). Eins er vikið að því að í lýðræði taki einstaklingar „afstöðu til siðferðilegra álitamála og virkan þátt í mótun samfélagsins“ (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012, bls. 7). Þessa lýsingu á lýðræði er einnig að finna í almennum hluta aðalnámskráa (2011) leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla. Eins er ítrekað að slík menntun felist ekki bara í fræðslu um margvíslegar staðreyndir sem tengjast mismunun og forréttindum heldur þurfi „nemendur að skilja að þessi félagslegi veruleiki er þeim ekki óviðkomandi og snertir þá beint“ (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012, bls. 28). Einnig kemur fram að börn verði að læra að þekkja athafnir og viðhorf sem tengjast mismunun „og spyrja sig hverju þurfi að breyta til að hægt sé að byggja upp samfélag þar sem jafnrétti ríkir“ (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012, bls. 28). Í Þemahefti um jafnrétti kemur fram að jafnréttismenntun sé ein undirstaða lýðræðis og mannréttinda í skólastarfi og einnig að mannréttindi og jafnrétti séu samofin (Kristín Dýrfjörð, Þórður Kristinsson og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2013). Í almennum hluta aðalnámskráa (2011) leik-, grunn- og framhaldsskóla er kveðið á um að jafnréttismenntun skuli fela í sér „gagnrýna skoðun á viðteknum hugmyndum í samfélaginu og stofnunum þess í því augnamiði að kenna börnum og unglingum að greina aðstæður sem leiða til mismununar sumra og forréttinda annarra“.

Það er óhætt að segja að hér sé mikill samhljómur með kenningum Nieto (2010a, 2010b) og grunnþáttunum tveimur. Í skrifum hennar kemur sterkt fram sú áhersla sem hún leggur á að í skólum fái börn og ungmenni tækifæri til að greina, ræða og gagnrýna samfélagið eins og það er hverju sinni (Nieto, 2010a, 2010b; Nieto og Bode, 2012). Til þess að umræðan geri tilskilið gagn þurfa skólar þó að leggja sérstaka og meðvitaða rækt við þennan þátt. Litlar líkur eru til þess að slík meðvituð umræða eigi sér stað nema henni sé fylgt eftir af þunga. Nieto hvetur kennara til að ræða ójöfnuð, mismunun og kynþáttafordóma við nemendur sína og þannig telur hún að skólinn leggi sín lóð á vogarskálarnar til að ungmenni verði árvökulir, meðvitaðir og gagnrýnir borgarar. Einungis með slíkri nálgun er hægt að búast við því að næstu kynslóðir breyti óréttlátu samfélagi í réttlátt. Það sé því misskilin góðmennska að láta sem lífið innan sem utan skólans sé sanngjarnt því rétt eins og samfélagið er skólinn mengaður af mismunun og óréttlátu skipulagi. Hvetja eigi nemendur til að hafa á þessu skoðun, fjalla um það frá sínum sjónarhóli og eflast í því að hugsa um og finna leiðir, smáar og stórar, til að betrubæta samfélagið (Nieto, 2010b). Ekki þarf að fjölyrða um að það þarf kjark til að ræða slíkt opinskátt við börn og ungmenni og tryggja þarf að skólasamfélagið allt með stjórnendur í

broddi fylkingar styðji við kennarahópinn við innleiðingu nálgunar í þessum anda. Cummins (1996; Cummins og Early, 2011) hefur svipaðar áherslur í þessum efnunum.

Í Þemahefti um lýðræði er fjallað um þann vanda sem blasir við þegar lýðræði í skólastarfi er til umræðu. Getur skólinn verið lýðræðisleg stofnun? Nemendur eru jú skyldaðir til að ganga í skóla í tiltekinn tíma, tíu ár í grunnskóla. Leikskólabörn hafa tæpast mikið um það að segja sjálf hvort þau vilji yfirhöfuð stunda leikskólanám og nemendur allra skólastiga hafa engan þátt tekið í því að semja námskrár og lög þau sem skólastarfið byggir á (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012). Þessi „lýðræðishalli“ og sú staðreynd að hugmynd okkar um lýðræði er einatt eilítið þokukennd ætti þó ekki að letja skóla í viðleitninni til að „starfa lýðræðislega og gera lýðræði að einhvers konar markmiði“ (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012, bls. 10). Í Þemahefti um jafnrétti er fjallað um þá staðreynd að á vettvangi skólans hafa einstaklingar mismikil völd og njóta mismikillar virðingar. Þó svo að skólinn sem stofnun starfi almennt undir merkjum jafnræðis og leggi áherslu á þátttöku allra er hann líka „aldursskiptur, kynjaður og stéttskiptur staður þar sem staða hvers einstaklings er að einhverju marki vegin og metin eftir viðteknum hugmyndum hvers tíma“ (Kristín Dýrfjörð, Þórður Kristinsson og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2013, bls. 11). Hér hvarflar hugurinn óneitanlega til bæði Cummins (1996; Cummins og Early, 2011) og Nieto (2010b; Nieto og Bode, 2012) sem skrifað hafa um þennan vanda, það inngróna ójafnvægi og misskiptingu valds sem einkennir skólann sem stofnun. Þau hvetja kennara til að gefa nemendum sínum tækifæri til að ígrunda þetta ójafnvægi, þessa misskiptingu valds sem er til staðar innan sem utan skólans. Nieto telur að aðferðir skólans eigi að einkennast af gagnrýnni og lýðræðislegri umræðu um innviði og skipulag samfélagsins, bæði í skólanum sjálfum sem utan hans (Nieto, 2010b) en Cummins nálgast misskiptingu valds út frá hugmyndum sínum um endurskilgreiningu á sambandi nemenda og kennara, með valdeflingu nemandans að leiðarljósi (Cummins, 1996).

Hugmyndir Nieto um samskipti kennara og nemenda halda áfram að vera í býsna miklum samhljómi við grunnþátt menntunar um lýðræði þegar samræður og rökræður í skólastarfi eru til umfjöllunar og þá sérstaklega þegar umfjöllun um *samræðu jafningja* sem aðferð í kennslu er annars vegar. Nieto fjallar um mikilvægi þess að kennari viðurkenni að hann sé einnig nemandi sem vill læra af sínum nemendum (Nieto, 2010b). Í Þemahefti um grunnþáttinn lýðræði og mannréttindi í menntun er talað um mikilvægi þess að kennari fari úr miðlunarhlutverki sínu og sé „reiðubúinn að læra með nemendum og treysta þeim til að beita eigin dómgreind“ (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012, bls. 15). Hér má vísa í orð verkefnastjóra Menningarmóta Borgarbókasafns Reykjavíkur sem lýsir því að það geti verið vandamál kennara að þora ekki að viðurkenna að þeir séu ekki sérfræðingar í einu og öllu (Kristín R. Vilhjálmisdóttir, munnleg heimild, 2. desember 2014). Þó svo að sjónarhorn Nieto sé á kennarann í þessu

samhengi, á meðan grunnþáttur um lýðræði og mannréttindi einblínr á nám nemandans þá er markmiðið hið sama: að ígrunda hlutverkin í skólastofunni og leita leiða til að breyta þeim, með valdeflingu nemandans að markmiði.

Áherslur grunnþáttar um lýðræði og mannréttindi á viðhorf og gildi eru keimlíkar áherslum Cummins um að hjartslátturinn í skólastarfinu séu samskipti kennara og nemenda (Cummins, 1996). Þar kemur fram að skólinn verði „að stuðla að því að nemendur tileinki sér ákveðið gildismat og gagnrýna hugsun svo viðfangsefnið verði þeim persónulegt og hvati til að efla mannréttindi og virða þau í daglegu lífi [...]“ (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012, bls. 28). En rétt eins og Nieto bendir á, þá er kennarinn mikilvæg fyrirmynd. Hann blekkir ekki nemendur sína sem ávallt munu sjá í gegnum fals ef kennari prédikar eitt, en gerir annað (Nieto, 2010b). Í Þemahefti um jafnrétti er vikið að því vandmeðfarna valdi sem kennaranum er falið og því að persónuleg skoðun hans hefur áhrif á bæði inntak og aðferðir í námi og kennslu (Kristín Dýrfjörð, Þórður Kristinsson og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2013). Í Þemahefti um lýðræði og mannréttindi er fjallað um athafnir skólasamfélagsins og kennarans sem „eru fyrirmynd að gildismati um leið og kennslan þarf að stuðla að þessu gildismati“ (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, bls. 28). Það getur kennarinn gert með því að velta fyrir sér hvaða áhrif hann getur haft á nemendur sem af einhverjum ástæðum taka lítinn þátt í *samfélagi* skólans. Hverjir eru styrkleikar nemandans, hvernig getur hann notið sín á eigin forsendum? (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012).

Áherslur Cummins á að skólanum beri að koma til móts við reynsluheim tví- og fjölvíngdra barna með ráðum og dáð, skína í gegn í umfjölluninni um jafnréttismenntun í Þemahefti um lýðræði og mannréttindi. Bæði er vikið að því að kennari þurfi að „hugsa um þátttöku í víðara samhengi en einungis samræðu; sem tjáningu til þess að deila reynslu og til þess að nálgast aðra“ (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012, bls. 29). Varla er hægt að lýsa skapandi sjálfsmyndarsögum Cummins á betri hátt. Svo vitnað sé áfram í texta Þemaheftis þá eiga „sumir nemendur [...] auðveldara með persónulegar frásagnir en rökræður, sumir tjá sig betur í texta en munnlega eða öfugt, aðrir tjá sig betur um hluti sem þeirra með höndunum, þ.e. með listsköpun eða því sem þeir búa til“ (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, bls. 29).

Í Þemahefti um jafnrétti er höggvið í sama knérunn og fjallað um hinn góða kennara, sem „er næmur á fjölbreytileika í barna- og unglingahópnum og gætir þess að allir taki virkan þátt í námi á eigin forsendum“ (Kristín Dýrfjörð, Þórður Kristinsson og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2013, bls. 60). Lögð er áhersla á að kennarar hafi hugfast hvaða menningu í hópi barna og unglinga þeir gefa tíma og rými og hvernig það er gert (Kristín Dýrfjörð, Þórður Kristinsson og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2013). Þemahefti um lýðræði og mannréttindi gerir grein fyrir þeirri staðreynd að nemendur búa við ólík tækifæri vegna

félagslegrar stöðu sinnar. Þeir taka með sér í skólann „ólíka aðstöðu og viðhorf til sjálfs sín og veruleikans. Þeir burðast með uppruna sinn, útlit, kyn, foreldra og heimilisaðstæður ...“ (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012, bls. 29). Það er verkefni kennarans að taka tillit til þess og rétt eins og Nieto áréttar oftsinnis í sínum skrifum þá er kennarinn í afar mikilvægu og vandasömu hlutverki. Hann er áhrifavaldur í lífi barna og ungmenna og gildismat hans og viðhorf geta haft víðtæk áhrif á þau ævina á enda (Nieto, 2010b).

Nieto, Cummins og Banks hafa öll lagt áherslu á mikilvægi þess að menntun snúist um að vinna bug á fordómum af öllu tagi (Banks, 2006; Cummins, 1996; Nieto, 2010b). Í Þemahefti um lýðræði og mannréttindi er kafli sem nefnist *Fjár sjóður fordómanna*. Þar er róið á sömu mið og erlendu fræðimennirnir og fjallað um fordóma sem kærkomið tækifæri til að taka á ókostum samfélagsins og ígrunda viðhorf og þælingar: „Kennarinn getur notað fordómana til að ýta undir samstarf kennara og nemenda í kennslustofunni og þannig stuðlað að því að nemendur verði gerendur í hversdagslegri og fræðilegri umræðu“ (Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir, 2012, bls. 46). Í raun má segja að umfjöllun Þemaheftis um lýðræði og mannréttindi dragi mjög dóm af gagnrýnni uppeldisfræði og fjölmenningshyggju.

Í Þemahefti um jafnrétti er kafli um menningu, þjóðerni, tungumál, trúarbrögð og lífsskoðanir. Þar koma fram svipaðar hugmyndir og Nieto (2010b) hefur fjallað um og tengjast samspili skóla og samfélags, að skólinn sé aldrei eyland og að skólastarf mótist af menningu eins og samfélagið sjálft. Eins er þar varað við þeirri tilhneigingu að líta svo á að sérstakir þemadagar eða vikur, þar sem fjölmenningu er hampað, geti komið í stað innihaldsríkrar fjölmenningslegrar menntunar, því „sú vinna þarf að vera umfangsmeiri og hafa áhrif á nám, skipulag og starfsemi skólans, skólamenningu, frá degi til dags“ (Kristín Dýrfjörð, Þórður Kristinsson og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2013, bls. 27). Samhljómur við gagnrýni Nieto (2010a, 2010b) blasir hér við, sem og sú sýn hennar að fjölmenningsleg menntun sé heildstæð og altæk, nái út í hvern kima skólastarfsins og snerti alla nemendur skólans (Nieto, 2010b). Þessar áherslur eru einnig ríkjandi í Þemahefti um jafnrétti enda í samhljómi við stefnu íslenskra stjórnvalda. Fyrir utan hið augljósa, að í skóla án aðgreiningar er margbreytileikanum fagnað, er lögð áhersla á að öll börn og ungmenni eigi „raunverulega hlutdeild í skólastarfinu, taki þar virkan þátt og búi við jafnrétti, hver svo sem aldur, félagsleg staða, uppruni, kyn eða lífsskoðun þeirra kann að vera“ (Kristín Dýrfjörð, Þórður Kristinsson og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2013, bls. 10). Áherslur Nieto (2010b) á að skoða skólann sem stofnun og þar með uppbyggingu hans og hver áhrifin á misrétti geta verið eru í afar góðum samhljómi við áherslur grunnþáttar um jafnrétti. Þar er kveðið á um að markmið hugmyndafræðinnar um skóla án aðgreiningar sé að gaumgæfa hvernig stefnur, stofnanir, menning og uppbygging skóla geti dregið úr eða

ýtt undir inngróið misrétti: „Skóli án aðgreiningar á í reynd að vera sáttmáli um réttlátt samfélag“ (Kristín Dýrfjörð, Þórður Kristinsson og Berglind Rós Magnúsdóttir, 2013, bls. 10). Þó svo að Nieto nýti almennt ekki hugtakið *inclusion* í sínum skrifum er augljóst að áherslur hennar á félagslegt réttlæti í menntun og að fjölmennningarleg menntun sé altæk og heildstæð, ríma mjög vel við hugmyndafræðina um skóla án aðgreiningar sem Ísland starfar eftir.

Í stuttu máli eru áherslur grunnþátta menntunar um lýðræði og mannréttindi, og jafnrétti í verulega góðum samhljómi við kenningar Nieto og Cummins. Það segir þó ekki sjálfkrafa til um að á vettvangi sé unnið að öllu leyti eftir þeim áherslum, á þeim þremur skólastigum sem grunnþættirnir snerta. Innleiðing aðalnámskráa og grunnþátta menntunar stendur enn yfir og skólar eru mislangt á veg komnir í því ferli. Forvitnilegt væri að skoða á næstu árum hvernig þessum áherslum reiðir af í daglegu skólastarfi og hvernig skólum vegnar í innleiðingu nýrra viðhorfa um lýðræði, mannréttindi og jafnrétti í skólastarfi. Brýnt er að menntayfirvöld í sveit og á vettvangi ríkisvaldsins, sem og háskólasamfélagið styðji við innleiðingu grunnþáttanna með heildstæðu mati og rannsóknum á áhrifum þeirra á skólastarf.

Í þessu samhengi mætti styðjast við markmið sem þekkingar- og símenntunarmiðstöð Evrópusambandsins (European Union knowledge system for lifelong learning) setti fram árið 2007. Markmiðin voru sett fram sem undirbúningur kennara fyrir kennslu fjölmenningarlegra nemendahópa. Þar kemur fram að kennaranemar, sem og starfandi kennarar þurfi að öðlast færni í að meta viðhorf sín í garð annarrar menningar en sinnar eigin, kynna sér aðferðir til að ræða um fordóma á viðeigandi hátt, þróa með sér tilfinningu fyrir samhygð, öðlast næmi fyrir fjölbreyttri menningu og temja sér að nýta þá styrkleika sem börn úr minnihlutahópum koma með í nemendahópinn. Enn fremur er kveðið á um að kennaranemar og kennarar þurfi að ráða yfir hæfni til samskipta við foreldra af ólíkum uppruna (Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir, 2011). Viðmið af þessu tagi yrðu afar gagnleg við innleiðingu vinnubragða og viðhorfa í fjölmenningarlegu skólastarfi, sem tæki mið af gagnrýnni fjölmenningarhyggju sem og uppeldisfræði.

5.2 Menningarmót sem tæki til fjölmenningarlegrar menntunar

Frá árinu 2008 hefur Borgarbókasafn Reykjavíkur gert leikskólum, grunnskólum og framhaldsskólum kleift að taka þátt í svokölluðu *Menningarmóti*, sem einnig hefur gengið undir nafninu *Fljúgandi teppi*. Á þessu tímabili hafa verið haldin tæplega 80 Menningarmót í 21 leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla. Menningarmót hafa einnig farið fram í starfsmannahópum þeirra skóla sem þátt hafa tekið, sem og hjá samtökunum *Móðurmáli*, félagi um móðurmálskennslu tvítyngdra barna. Verkefnið hefur fengið góða kynningu á ráðstefnum, bæði alþjóðlega sem og á innlendum vettvangi, meðal annars á

ráðstefnu í Kanada árið 2013, sem helguð var ævistarfi Jim Cummins (Kristín R. Vilhjálmssdóttir, munnleg heimild, 2. desember 2014).

Menningarmótsaðferðin er þverfagleg kennsluáferð sem er hugsuð til þess að varpa ljósi á ólíkan menningarheim þátttakenda. Á heimasíðu Borgarbókasafns Reykjavíkur kemur fram að markmið Menningarmóta sé að skapa hvetjandi umhverfi, þar sem börn, foreldrar og starfsfólk hittast og kynnast menningu hvers annars, að stuðla að gagnkvæmri virðingu og skilningi, að skapa vettvang þar sem ungir sem aldnir sem geta undrast og hrifist af því sem er líkt og ólíkt í menningu fólks, að skapa tækifæri til að allir geti mæst í tónlist, dansi, myndlist, bókmenntum, kvikmyndum, matargerð, ævintýrum og goðsögnum, frásagnarlist, leiklist, leik og hreyfingu, að skapa tækifæri fyrir nemendur til að veita öðrum hlutdeild í því stolti og þeirri gleði sem fylgir því að miðla eigin menningu á skapandi hátt, að stuðla að því að einstaklingar verði meðvitaðir um gildi eigin menningar og mikilvægi þess fyrir mótun sjálfsmýndar að veita öðrum innsýn í sinn heim og loks að þátttakendur geri sér ljóst að fjölbreytileiki og ólík tungumál mynda menningarlegt litróf í samfélaginu sem opnar augu okkar gagnvart heiminum (Borgarbókasafn Reykjavíkur, e.d.).

Framkvæmd Menningarmóta er iðulega á þá leið að verkefnisstjóri hittir hópinn sem tekur þátt hverju sinni í nokkur skipti til að kynna verkefnið. Ýmist er það einn árgangur, nokkrir árgangar eða allur skólinn. Undirbúningurinn er sniðinn að aldri og þroska þátttakenda og mikilvæg forsenda verkefnisins er að það taka allir þátt, ekki bara börn og ungmenni af erlendum uppruna (Kristín R. Vilhjálmssdóttir, munnleg heimild, 2. desember 2014). Hugmyndafræði Menningarmóta gengur út á að farsælasta leiðin við að tileinka sér nýtt tungumál er að tengja tungumálið einhverju sem snertir viðkomandi persónulega og sem nýtist strax í samskiptum. Aðferðin hentar þess vegna vel í kennslu í erlendum málum sem og í íslensku sem öðru máli. Með því að virkja þann fjársjóð sem felst í tungumálaforða fjöltyngdra nemenda í kennslunni er hægt að stuðla að áhuga, forvitni og aukinni tungumálakunnáttu annarra nemenda. Menningarmót er ein leið til þess (Borgarbókasafn Reykjavíkur, e.d.).

Með mikilli einföldun má lýsa fyrirkomulagi Menningarmóts svo, að eftir umræðu og undirbúning verkefnastjóra og kennara, er foreldrum og öðrum nemendum skólans boðið á Menningarmótið. Þar koma nemendur fram, ýmist í söng, leik, lestri eða dansi, eða með því að sýna gripi og muni sem tengjast þeirra menningu, áhugasviði og styrkleikum. Gestir ganga á milli borða þátttakenda og fá tækifæri til að spjalla við þau um hlutina sem þau komu með að heiman. Það getur verið uppáhalds leikfang, ljósmyndir af fjölskyldu, peningaseðlar frá upprunalandinu, póstkort, verðlaunagripir eða matur. Höfuðatriðið er að börnin velja sjálf sína hluti út frá því sem gerir þau stolt, því sem þau samsama sig við og sem endurspeglar sjálfsmýnd þeirra (Kristín R. Vilhjálmssdóttir, munnleg heimild, 2.

desember 2014). Þau sem hafa áhuga fá tækifæri til að stíga á stökk og sýna listir sínar, sem er mjög í anda skapandi sjálfsmyndarsagna Jims Cummins. Kristín (munnleg heimild, 2. desember 2014) kemst svo að orði: „Í raun er sama hvað börnin koma með, það er aðalatriðið að fá jákvætt „fídbakk“ og vera í sviðsljósinu“. Hér er samhljómur við hugmyndir Cummins sem telur það að koma fram og fá viðbrögð samfélagsins, álíka mikilvægan hluta af jöfnunni og sjálft ferlið við að skapa sjálfsmyndarsögurnar sjálfar.

Umsagnir stjórnenda og kennara um Menningarmótin sem er að finna á heimasíðu Borgarbókasafns Reykjavíkur (e.d.) eru afar lofsamlegar og í þeim má greina þræði úr hugmyndafræði Nieto og Cummins, einkum það sem snýr að mótun persónulegrar sjálfsmyndar, stolti yfir menningu sinni og tilfinningunni fyrir því að hún skipti máli. Viðbrögð kennara eru gjarnan á þann veg að nemendur þeirra hafi komið þeim á óvart á einhvern hátt. Hugsanlega á hér hlut að máli þáttur væntinga og viðhorfa sem Nieto (2010b) er umhugað um að kennarar hafi sterkelega í huga þegar nemendahópurinn er fjölbreyttur. Eins benda umsagnir um verkefnið til þess að það hafi jákvæð áhrif á samskipti og bekkjaranda og lesa má út úr orðum þátttakenda að skilningur á ólíkri menningu hafi aukist. Einn stjórnenda taldi áhuga starfsfólks á því að vinna menningartengd verkefni með börnunum hafa aukist mikið við þátttökuna (Borgarbókasafn Reykjavíkur, e.d.).

Ég hitti verkefnastjóra Borgarbókasafns Reykjavíkur, Kristínu R. Vilhjálmsdóttur, að máli og fékk hana til að bregðast við þremur þráðum í hugmyndafræði Nieto og Cummins. Kristín var innt eftir því hvaða mat hún legði á áhrif Menningarmótsaðferðarinnar á persónulega sjálfsmynd þátttakenda, hvernig aðferðin ýtti undir notkun móðurmáls þátttakenda og hvaða áhrif verkefnið hefði á viðhorf og væntingar kennara barnanna. Að mati Kristínar hefur verkefnið margþætt jákvæð áhrif á persónulega sjálfsmynd þátttakenda. Í upphafi vinnunnar er þó mikilvægt að leggja mjög ríka áherslu á að þátttakendur eigi að sýna og kynna það sem að þeirra mati er mikilvægt. Það sé ekki *skylda* að sýna eitthvað frá heimalandinu. „Við erum alltaf að rembast við að skilgreina alla, út frá einhverju sérstöku, t.d. heimalandi eða uppruna. En mjög margir kjósa einfaldlega að vera fólk og vilja ekki láta þröngva sér í það hlutverk að þurfa að vera talsmaður sinnar þjóðmenningar. Sum börn hafa kannski litla tengingu við hana og þá verður kynningin yfirborðskennd“ (Kristín R. Vilhjálmsdóttir, munnleg heimild, 2. desember 2014).

Nieto hefur einmitt gagnrýnt viðburði í skólum sem ganga út á að kynna ólíka menningarheima fyrir yfirborðsmennsku. Þeir risti ekki nógu djúpt til að komast hjá hättunni á því að alhæfa um ákveðna hópa í samfélaginu, sem fyrst og síðast eru manneskjur sem vilja njóta virðingar og nýta styrkleika sína. Gagnrýnin fjölmenningshyggja gengur út á að kafa dýpra en sem nemur yfirborðskenndri nálgun, byggðri á skemmtiatriðum (Nieto, 2010a; Nieto og Bode, 2012). Cummins (1996) og Nieto

(2010b) leggja bæði áherslu á að börn fái tækifæri til að finna fyrir stolti yfir uppruna sínum og styrkleikum, á sínum forsendum. Kristín segir það einmitt vera meginmarkmið verkefnisins: „Meginmarkmiðið er að allir þátttakendur finni fyrir stolti, líka íslensk börn. Það gerir að verkum að virðing fyrir öðrum eykst og verður gagnkvæm. Ef barn fær tækifæri til að blómstra í sínum styrkleikum eru meiri líkur á því að barnið skapi rými fyrir aðra til að blómstra í sínum styrkleikum, það eflir þau í fjölmenningsfærni“ (Kristín R. Vilhjálmisdóttir, munnleg heimild, 2. desember 2014). Kristín leggur mikla áherslu á að þau börn sem vilja stíga á stökk með leik, dans, upplestur eða söng hafi hugfast að atriðið tengist tilfinningum, einhverju merkingarbæru og mikilvægu: „Atriðin sem börnin undirbúa og sýna gestum Menningarmótsins eru ekki skemmtiatriði, heldur endurspeglun á því sem þessu barni finnst mikilvægt“ (Kristín R. Vilhjálmisdóttir, munnleg heimild, 2. desember 2014).

Tengingin við skapandi sjálfsmyndarsögur Cummins er augljós. Hann leggur áherslu á að vinna með skapandi sjálfsmyndarsögur geti haft jákvæð á viðhorf annarra barna til að draga úr fordómum og auka virðingu (Cummins og Early, 2011). Cummins leggur einnig áherslu á að með sjálfsmyndarsögum sé barnið að segja sögu, lýsa sér, sinni reynslu, fyrir hvað það stendur, hugsanlega reynsluheimi sem tengist annarri menningu. Cummins lítur á þessa aðferð í kennslu sem langtímaverkefni sem stöðugt er unnið með í skólastarfinu, Menningarmót verða að vera mun tíðari og samþættari skólastarfinu til að þeim markmiðum verði mætt. Grunnhugmyndafræðin er þó sú sama: að barn fái tækifæri til að velja á sínum forsendum, eða eins og verkefnastjóri lýsir því: „Í kennslu á að leggja áherslu á að börn fái að njóta þess að velja, út frá eigin áhugasviði. Við eigum ekki að læsa einstaklinga við tiltekin vegabréf“ (Kristín R. Vilhjálmisdóttir, munnleg heimild, 2. desember 2014).

Kennsluáðferðir sem ýta undir notkun móðurmálsins og fylla börn stolti yfir því, hvort sem það er sungið, talað eða kynnt með ljóðaflutningi, eru keimlíkar aðferð skapandi sjálfsmyndarsagna Cummins (Cummins og Early, 2011). Að mati Kristínar er fyrirkomulag Menningarmótanna einnig hvetjandi fyrir börn sem eru að læra nýja tungu, íslenskuna. „Við röðum borðum í hring og hvert barn fær sitt borð fyrir sína muni sem það vill sýna gestum og gangandi. Gestir fara á milli og spjalla við þátttakendur og það er mikilvægur hluti Menningarmótsins. Barn hefur yfirleitt mjög mikinn áhuga á því að ræða það sem því tengist, uppáhaldsleikfangið sitt, hljómsveitina, bíómyndina, matinn, fjölskylduna sína eða íþróttina sem það æfir. Í samtalinu sem skapast í rólegheitum milli gesta og þátttakenda vex með barninu kjarkur að koma þessu frá sér á íslensku, jafnvel þó kunnátta þess í íslensku sé lítil“ (Kristín R. Vilhjálmisdóttir, munnleg heimild, 2. desember 2014).

Bæði Cummins og Nieto er hugleikið hið mikilvæga samband og tengsl sem ríkja á milli nemenda og kennara. Að mati Kristínar er augljóst að verkefni á borð við Menningarmót opnar augu kennara fyrir styrkleikum nemenda sinna á nýjan hátt: „Kennararnir verða að „spotta“ þetta augnablik hjá nemandanum, það sem kemur á óvart. Og það kemur þeim oft á óvart hvaða styrkleika nemendur þeirra hafa. Ég hef heyrt kennara segja til dæmis: „Ég hafði ekki hugmynd um að barnið talaði svona mörg tungumál”. Leyndir hæfileikar nemenda hafa komið í ljós við undirbúning Menningarmóta sem hafa skipta sköpum fyrir nám þeirra, viðhorf kennara til þeirra og sjálfstraust nemandans til framtíðar“ (Kristín R. Vilhjálmisdóttir, munnleg heimild, 2. desember 2014).

Nieto mælir með því að kennarar gerist nemendur nemenda sinna (Nieto, 2010b). Kristín segir þetta vel gerlegt og geti skipt sköpum fyrir sjálfstraust barna og viðhorf kennara sem og skólasystkina til þeirra. Bæði Cummins og Nieto tala um að kennarar verði að hafa kjark til að stíga út fyrir rammann, endurskilgreina hlutverk sín og samskipti við nemendur: „Kennarar eru stundum feimnir og hræddir við að virkja og nota móðurmál tví- og fjöltyngdra barna. Ég þekki þetta vel, ég er kennari sjálf og það er vandamál hjá okkur að þora ekki að viðurkenna að við erum ekki sérfræðingar á öllum sviðum“ (Kristín R. Vilhjálmisdóttir, munnleg heimild, 2. desember 2014). Framfarir í upplýsingatækni og notkun snjalltækja geta verið gagnleg hjálpartæki í þessari vinnu, það er hægur leikur að þýða flest heimsins tungumál í einföldum þýðingarforritum, bæði einstök orð og stutta texta. Þannig er hægt að virkja móðurmál nemandans í verkefnum og samskiptum á fljótlegan hátt en þó með það í huga að forritin hafa takmarkaða eiginleika og eru á margan hátt ófullkomin.

Ótal aðrar leiðir eru færar og Kristín er með í bígærð að bjóða kennurum aðgang að hugmynda- og verkefnabanka þar sem verður gnægð verkefna og hugmynda sem kennarar geta sótt í: „Eitt er að nota aðferðina í stórum og smáum myndum, Menningarmótið sjálft. Sjálf nota ég alls konar bækur á mörgum tungumálum í kynningunni fyrir börnin í upphafi. Það þurfa ekki að vera bækur, geta verið ljósmyndir, hlutir, hvað sem er. Ég nota bækur því þær hafa skipt máli í mínu lífi. Ég hef líka fengið börn í lið með mér og talið öll tungumálin sem börnin í bekknum kunna, skrifa þau á töfluna og þau eru oft glettilega mörg, kannski tíu talsins. Þá fögnum við ógurlega, jibbý, svaka fjársjóður! Það sameinar börnin í stolti yfir því sem þau kunna og geta. Og hvetur þau til að hafa móðurmálið sitt sýnilegt á Menningarmótinu, ef þau vilja. Kennarar geta beðið börn sem hafa annað móðurmál um að kenna bekknum – líka kennaranum nokkur ný orð á viku“ (Kristín R. Vilhjálmisdóttir, munnleg heimild, 2. desember 2014). Cummins mælir einnig með þeirri aðferð (Cummins, 1996), sem og að finna sameiginlegar rætur orða í germanska orðastofninum, svo dæmi sé tekið. Allt vekur þetta forvitni barna á tungumálum sem kemur þeim öllum vel, óháð uppruna og fjölda tungumála sem þau búa yfir.

Cummins (1996; Cummins og Early, 2011) talar um að kennarar verði að endurskilgreina hlutverk sitt í skólastofunni, hlutverk sitt og hlutverk nemenda (e. *negotiating identities*). Það getur þegar vel tekst til kollvarpað þvinguðum hlutverkum sem byggja á inngrónu samspili mismununar og misskiptingu valds. Til verður nýtt *samkomulag* milli nemenda og kennara, þar sem traust og virðing ríkir. Kristín segir mörg börn í íslenskum skólum búa yfir mikilli reynslu, sem hugsanlega er mjög lítið nýtt og lítið hampað: „Börn sem hafa mikla reynslu af heiminum, opna þá reynslu upp fyrir aðra til að njóta, kennara líka. Þetta snýst um reynsluheim barnanna, en líka um heimsreynslu þeirra. Við förum á mis við mikið ef við leyfum henni ekki að blómstra” (Kristín R. Vilhjálmisdóttir, munnleg heimild, 2. desember 2014).

Áhrif kennsluaðferðarinnar sem Menningarmótin byggja á, hafa ekki verið könnuð með formlegum hætti. Það er brýnt og spennandi viðfangsefni að kanna áhrif verkefnisins á skólamenningu, bekkjaranda, sjálfsmynd barnanna sem taka þátt og viðhorf kennara. Eins er brýnt að fylgja því eftir að sú þekking sem skapast við framkvæmd Menningarmóts verði áfram nýtt í skólanum og með hópi þátttakenda. Eins væri áhugavert að nota aðferðina markvisst í skólastarfi, flétta hana saman við daglegt skólastarf og meta áhrif þess. Menningarmótið er í dag valfrjáls viðburður sem skólar skrá sig til leiks í og hvert og eitt barn og ungmenni tekur í raun sjaldan á skólagöngunni þátt í verkefninu og mörg hver aldrei. Það gæti því verið örðugt að meta áhrif verkefnisins nema það sé markvisst nýtt sem tæki til fjölmenningarlegrar menntunar í daglegu starfi skóla.

6 Lokaorð

Í þessari ritgerð hef ég fjallað um kenningar og hugmyndir Nieto og Cummins um fjölmennningarlega menntun. Inn í umfjöllunina hef ég einnig fléttað dæmi úr íslensku samfélagi og skólastarfi sem ýmist kallast á við hugmyndir þeirra, eða eru í mótsögn við þær. Í ljósi áherslna beggja á samspil skóla við samfélagið hverju sinni hef ég varpað ljósi á margvíslega tölfræði um stöðu barna og ungmenna af erlendum uppruna og viðhorf landans til fjölmenningsarsamfélagsins sem hefur orðið til á Íslandi á tiltölulega skömmum tíma.

Ég hef þá eindregnu skoðun að hugmyndir og kenningar Nieto og Cummins eigi mikið erindi við íslenskt skólasamfélag, hvort sem er daglegt starf leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla, stefnumótun á vettvangi ríkisvalds og sveitarfélaga eða kennaramenntun. Það er verulega áhugavert viðfangsefni að nýta kenningar Nieto og Cummins til frekari rannsókna og mats á skólastarfi og innleiðingar á vinnubrögðum og starfsháttum sem taka mið af gagnrýnni fjölmennningarlegri menntun og virku tvítýngi. Hæg eru heimatökin við innleiðingu grunnþátta menntunar um lýðræði og mannréttindi, sem og jafnrétti, en meginþræðir þeirra eru mjög í anda kenninga Nieto og Cummins.

Margt hefur áunnist í stefnumótun og starfsháttum skóla undanfarin ár hvað viðkemur börnum og ungmennum af erlendum uppruna. Nægir þar að nefna nýlega stefnu Reykjavíkurborgar um fjölmennningarlegt skóla- og frístundastarf og fjölmörg þróunarverkefni í reykvísku leikskóla-, grunnskóla- og frístundastarfi sem miða að því að efla fjölmennningarlega menntun í leik og námi barna og ungmenna af erlendum uppruna. Grunnþættir menntunar um jafnrétti, lýðræði og mannréttindi eru mikilvægir leiðarvísar fyrir menntun á nýrri öld sem taka verður mið af í því fjölmennningarlega samfélagi sem Ísland er og verður. Menningarmót Borgarbókasafns er mjög góð kennsluaðferð sem vert væri að útvíkka og samþætta daglegu skólastarfi.

Vissir þræðir í hugmyndafræði Nieto og Cummins kalla á endurskoðun og ígrundun viðhorfa á meðan aðrir hvetja til breyttra vinnubragða og aðferða. Þau skref sem ég tel mikilvægast að verði stigin á næstu misserum birtast í eftirfarandi lýsingu minni á skólum sem starfa í góðum samhljómi við kenningar Nieto og Cummins:

Skólar sem starfa undir merkjum gagnrýnninnar fjölmennningarhyggju og uppeldisfræði, líta á sig sem hreyfiafl umbóta, þar sem rætt er um samfélagið eins og það birtist hverju sinni, með öllum sínum kostum og göllum, misrétti, forréttindum og ójafnvægi. Í slíkum

skólum eru fordómar, þar á meðal kynþáttafordómar, ræddir hispurslaust og öllum börnum og ungmennum léð rödd til að móta í sameiningu það samfélag sem lifir og hrærist í skólanum hverju sinni, í því skyni að þau sömu ungmenni verði sterkir, gagnrýnir og virkir borgarar í lýðræðissamfélagi að lokinni skólagöngunni. Í skólum sem kenna sig við gagnrýna fjölmenningshyggju og uppeldisfræði er litið á reynsluheim barna sem fjársjóð þeirra og að ólík menning og tungumálakunnátta sé akkur fyrir skólasamfélagið. Þar er ekki litið svo á að þjóðahátíðir eða strjalar fjölmenningslegar uppákomur nægi til að skólinn standi undir nafni sem fjölmenningslegur skóli. Í slíkum skóla taka kennarar viðhorf sín og væntingar til gagngerðrar endurskoðunar. Þeir líta ekki á félagslegar aðstæður nemenda sem hækju fyrir lélegan árangur, heldur leggja þeir sig eftir því að breyta valdahlutföllum skólastofunnar og læra af nemendum sínum: þeir líta svo á að þeirra sé að laga sig að nemandanum og fjölskyldu hans en ekki öfugt og þeir gera ríkulegar væntingar og kröfur til árangurs og framfara allra nemenda sinna, óháð uppruna.

Skólar sem innleiða vinnubrögð um virkt tvítyngi leita allra leiða til að efla móðurmál barna, bera virðingu fyrir reynsluheimi þeirra og uppruna og nýta skapandi aðferðir í skólastofunni svo að börn fái notið styrkleika sinna á eigin móðurmáli. Í slíkum skólum bera allir kennarar ábyrgð á kennslu tví- og fjöltyngdra barna og ekki er lögð áhersla á sérstakar deildir fyrir börn af erlendum uppruna, eða að sérkennarinn beri ábyrgð á námi þeirra. Kennarar þessara skóla endurskoða viðhorf sín og persónulega sjálfsmynd, leita uppi hugsanlegar staðalmyndir og fordóma sem þeir gætu búið yfir gagnvart einstökum hópum nemenda. Í þessum skólum er alla skólagönguna lögð rík áhersla á að virkja lestraráhuga barna og ungmenna og litið svo á að það sé verkefni allra kennara skólans. Þeir skólar bera virðingu fyrir ólíkri reynslu nemenda, taka tillit til hennar og laga skólastarfið að þeim á kostnað óbilgjarns námsmats og staðlaðra prófa. Síkir skólar starfa í anda hugmyndafræðinnar um skóla án aðgreiningar og flokka ekki nemendur eftir getu eða atgervi, tungumálum eða öðru. Skólar sem þessir veita heildstæða menntun sem byggir á því að öll börn eigi rétt á gæðamenntun, allt frá leikskóla til framhaldsskóla.

Niðurstöður mínar eru að hugmyndir og kenningar Nieto og Cummins hafi heilmikið gildi fyrir íslenskt skólastarf. Það er áhugavert og aðkallandi verkefni að nýta kraftmiklar kenningar þeirra til að koma betur til móts við börn og ungmenni af erlendum uppruna sem eiga rétt á gæðamenntun, frá leikskóla til framhaldsskóla. Í dag er raunin sú að staða þeirra er lakari á mörgum sviðum, bæði námslega og félagslega og því mikil sóknarfæri að innleiða nýjar aðferðir og starfshætti og endurskoða viðhorf og væntingar sem gera öllum börnum og ungmennum kleift að blómstra í skólastarfi.

Grunnþættir íslenskrar menntastefnu eru góð verkfæri til að nýta við innleiðingu vinnubragða og endurskoðun viðhorfa í anda gagnrýnnar fjölmenningshyggju og uppeldisfræði. Sérstaklega er grunnþáttur menntunar um lýðræði og mannréttindi góður stuðningur fyrir kennara sem vilja innleiða fjölmenningslega kennsluhætti sem taka mið af fjölbreytileika nemendahópsins. Menningarmót Borgarbókasafns Reykjavíkur er kennsluáðferð sem mætti nýta markvisst í öllum skólum og samþætta daglegu starfi þeirra. Jákvætt skref verður stigið á árinu 2015 þegar kennsluleiðbeiningar fyrir kennara verða aðgengilegar á nýjum vef Menningarmótsins. Stefna Reykjavíkurborgar um fjölmenningslegt skóla- og frístundastarf er í góðum samhljómi við kenningar Cummins og Nieto. Mikilvægt er að styðja við og meta árangur þróunarverkefna tengd fjölmenningu um land allt svo nauðsynleg framþróun verði í fjölmenningslegu skólastarfi á Íslandi, í öllum skólum á öllum skólastigum.

Þau skref sem verða stigin á næstu árum í skipulagi skólastarfs og skólaþróun munu skipta miklu máli fyrir tví- og fjöltyngd börn og ungmenni í íslenskum skólum, frá upphafi leikskólagöngu til loka framhaldsnáms. Meðalaldur íbúa af erlendum uppruna er lágur á Íslandi og tví- og fjöltyngdum börnum og ungmennum mun því fjölga, sérstaklega á unglingsstigi grunnskóla og í framhaldsskólum. Það er brýnt að þróun íslensks skólastarfs taki mið af margbreytileika nemendahópsins, á öllum skólastigum. Leikskólar, grunnskólar og framhaldsskólar eru grunnstofnanir í hverju samfélagi og skipta veigamiklu máli fyrir farsæld og framtíð barna og ungmenna. Mín von stendur til þess að skilgreining Nieto (2010a) á góðri fjölmenningslegri menntun einkenni íslenskt skólastarf: góð fjölmenningsleg menntun er heildstæð, gagnrýnin og réttlát menntun, kraftmikil sýn á menntun í veröld sem breytist í sífellu.

Heimildaskrá

Aðalnámskrá framhaldsskóla: Almennur hluti 2011/2011

Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti/2011

Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013/2013.

Aðalnámskrá leikskóla 2011/2011

Almar M. Halldórsson, Ragnar F. Ólafsson og Júlíus K. Björnsson. (2013). *Helstu niðurstöður PISA 2012*. Reykjavík: Námsmatsstofnun. Sótt af http://www.namsmat.is/vefur/rannsoknir/pisa/pisa_2012/PISA_2012_island.pdf

American educational research association (AERA) (e.d.). AERA files amicus brief in *Fisher v. University of Texas at Austin*. Sótt af <http://www.aera.net/EducationResearch/ResearchandthePublicGood/AffirmativeActionLegalBriefs/FisherUniversityofTexasatAustin/AERAFilesAmicusBriefinFisher/tabid/13378/Default.aspx>

Baker, C., Jones, S. P. (1998). *Encyclopedia of Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Banks, J.A. (2006). *Race, Culture, and Education: The selected works of James A. Banks*. Oxon: Routledge.

Banks, J.A. (2007). Multicultural Education: Characteristics and goals. Í J.A. Banks og C.A.M. Banks (ritstjórar), *Multicultural Education: Issues and Perspectives* (bls. 3-26). New York: John Wiley and Sons.

Banks, J. A. (2012). *Encyclopedia of diversity in education*, (2. útgáfa). London: Sage Publications.

Borgarbókasafn Reykjavíkur. (e.d.). Fljúgandi teppi – menningarmót í leik-, grunn- og framhaldsskólum. Sótt af http://www.borgarbokasafn.is/desktopdefault.aspx/tabid-3373/5429_read-12893/

Bruner, J. S. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Bruner, J. S. (2006). *In search of pedagogy, vol. II: The selected works of Jerome S. Bruner*. Oxon: Routledge. (Upphaflega kom greinin *Life as narrative* út árið 1987).

Börnum mismunað í íslenskum skólum. (2014, 13. apríl). *Ríkisútvarpið*. Sótt af <http://www.ruv.is/m/frett/611484>

- Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society* (2. útgáfa). Los Angeles: California Association for Bilingual Education (CABE).
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2011). Literacy engagement: Fueling academic growth for english learners. *Reading Teacher*, 65(2), 142-146. doi: 10.1002/TRTR.01022
- Cummins, J. og Early, M. (2011). *Identity Texts: the collaborative creation of power in multilingual schools*. London: Institute of Education Press.
- Delpit, L. (1995). *Other people's children: Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.
- Dewey, J. (2000). *Reynsla og menntun* (Gunnar Ragnarsson þýddi). Reykjavík: Rannsóknarstofnun Kennaraháskóla Íslands. (Upphaflega kom ritið út árið 1938).
- Elín Þöll Þórðardóttir. (2007). Móðurmál og tvítyngi. Í Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir og Magnús Þorkell Bernharðsson (ritstjórar), *Fjölmennning á Íslandi* (bls. 101-128). Reykjavík: Rannsóknarstofa í fjölmenningarfræðum KHÍ og Háskólaútgáfan.
- Eva Heiða Önnudóttir og Njörður Sigurjónsson (2008). *Könnun meðal íslenskra ríkisborgara á kynþáttahyggju og viðhorfum þeirra til innflytjenda á Íslandi*. Sótt af http://rannsoknamidstod.bifrost.is/Files/Skra_0032198.pdf
- Eyrún María Rúnarsdóttir. (e.d.). Börn af erlendum uppruna oftast gerendur og þolendur í einelti. Sótt af http://sjodir.hi.is/visindin/born_af_erlendum_uppruna_ofstar_gerendur_og_tholendur_i_einelti
- Ferguson, R.F. (2003). Teachers' perceptions and expectations and the black-white test score gap. *Urban Education*, 38(4), 460-507. doi: 10.1177/0042085903254970
- Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands. (2008). *Ungt fólk, samfélagið og verkalýðshreyfingin: Viðhorfskönnun í maí til júlí 2008*. Könnun unnin fyrir Alþýðusamband Íslands. Guðlaug J. Sturludóttir og Ívar Snorrason, Margrét Guðmundsdóttir og Friðrik H. Jónsson (ritstjórar).
- Fjölmenningarsetur. (2013). *Tölfræðilegar upplýsingar um erlenda ríkisborgara og innflytjendur á Íslandi*. Sótt af <http://www.mcc.is/media/frettir/Tolfraediskyrsla-2013.pdf>

- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power, and liberation*. New York: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Seabury Press.
- Gestur Guðmundsson. (2012). *Félagsfræði menntunar: Kenningar, hugtök, rannsóknir og sögulegt samhengi* (2. útgáfa). Reykjavík: Skrudda.
- Hafdís Guðjónsdóttir og Jóhanna Karlsdóttir. (2011). Skóli án aðgreiningar og kennaramenntun. *Tímarit um menntarannsóknir*, 9, 132-152.
- Hagaskóli. (e.d.). Ipad fyrir nemendur með annað móðurmál en íslensku í Hagaskóla. Sótt af: <http://www.hagaskoli.is/nemendathjonusta/ipad-fyrir-m2-nemendur/>
- Hallfríður Þórarinsdóttir, Sólveig H. Georgsdóttir og Berglind L. Hafsteinsdóttir. (2009). *Staða innflytjenda á erfiðleikatímum, raddir og viðhorf*. Reykjavík: Miðstöð innflytjendarannsókna Reykjavíkurakademíunni (MIRRA).
- Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal. (2007). Háskólastigið í ljósi hnattvæðingar: Rannsókn á stöðu og reynslu erlendra nemenda við Kennaraháskóla Íslands. *Uppeldi og menntun*, 16(2), 161-182.
- Heimasíða Reykjavíkurborgar. (2012, 28. ágúst). Meiri samþætting og samfelldur skóladagur í Fellahverfi. Sótt af <http://reykjavik.is/frettir/meiri-samthaetting-og-samfelldur-skoladagur-i-fellahverfi>
- Hulda Karen Daníelsdóttir, Ari Klængur Jónsson og Hilma Hólmfríður Sigurðardóttir. (2010). *Nemendur með íslensku sem annað tungumál í grunnskólum: Upplifun fagfólks skólanna*. Sótt af http://eldri.reykjavik.is/Portaldata/1/Resources/Skola_og_fristundasvid/skjol/Nemendur.pdf
- Kristín Aðalsteinsdóttir, Guðmundur Engilbertsson og Ragnheiður Gunnbjörnsdóttir. (2007). Fjölmennningarleg kennsla í Manitoba í Kanada, í Noregi og á Íslandi. *Tímarit um menntarannsóknir*, 4, 137-156.
- Kristín Dýrfjörð, Þórður Kristinsson og Berglind Rós Magnúsdóttir. (2013). Jafnrétti: Grunnþáttur í menntun á öllum skólastigum. Í Aldís Yngvadóttir og Silvía Guðmundsdóttir (ritstjórar ritraðar), *Ritröð um grunnþætti menntunar*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.
- 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*, 1-16. New York: Routledge.

- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2014). *Hvítbók um umbætur í menntun*. Sótt af http://www.menntamalaraduneyti.is/media/frettir/Hvitbik_Umbaetur_i_menntun.pdf
- Nieto, S. (2010a). *Language, culture and teaching: Critical perspectives* (2. útgáfa). New York: Routledge.
- Nieto, S. (2010b). *The light in their eyes: creating multicultural learning communities* (2. útgáfa). New York: Teachers College Press.
- Nieto, S. og Bode, P. (2012). *Affirming diversity: The sociopolitical context of multicultural education* (6. útgáfa). Boston: Pearson.
- Ólafur Páll Jónsson. (2011). *Lýðræði, réttlæti og menntun: Hugleiðingar um skilyrði mennskunnar*. Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Ólafur Páll Jónsson. (2012). Lífskjör og réttlæti. *Stjórnmal og stjórnsýsla*, 8(1), 219-230.
- Ólafur Páll Jónsson og Þóra Björg Sigurðardóttir. (2012). Lýðræði og mannréttindi: Grunnþáttur í menntun á öllum skólastigum. Í Aldís Yngvadóttir og Silvía Guðmundsdóttir (ritstjórar ritraðar), *Ritröð um grunnþætti menntunar*. Reykjavík: Mennta- og menningarmálaráðuneytið og Námsgagnastofnun.
- Ólöf Garðarsdóttir og Guðjón Hauksson. (2011). Ungir innflytjendur og aðrir einstaklingar með erlendan bakgrunn í íslensku samfélagi og íslenskum skólum 1996-2011. *Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/020.pdf>
- Ravitch, D. (2010). *The death and life of the great American school system: how testing and choice are undermining education*. New York: Basic Books.
- Shor, I., og Freire, P. (1987). *A pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. New York: Bergin & Garvey.
- Singham, M. (2003). The achievement gap: Myths and reality. *Phi Delta Kappan* 84(8), 586-591. Sótt af <http://search.proquest.com/docview/218477549?accountid=27513>
- Skóla- og frístundasvið Reykjavíkurborgar. (2012). *Skóli án aðgreiningar og sérstakur stuðningur við nemendur í grunnskólum*. Sótt af http://reykjavik.is/sites/default/files/skjol_thjonustulysingar/Stefna-skolianadgreiningar1.pdf
- Skóla- og frístundasvið Reykjavíkurborgar. (2014). *Heimurinn er hér: Stefna skóla- og frístundasviðs Reykjavíkurborgar um fjölmennningarlegt skóla- og frístundastarf*. Sótt af: http://reykjavik.is/sites/default/files/stefna_sfs_um_fjoelmenningu_n.pdf
- Skutnabb-Kangas, T. (2014). *Short definitions of mother tongue*. Sótt af http://www.tove-skutnabb-kangas.org/en/concept_definitions_for_downloading.html

Vilja að innflytjendur tali þýsku. (2014, 7. desember). *visir.is*. Sótt af

<http://www.visir.is/vilja-ad-innflytjendur-tali-thysku/article/2014141209202>

Póroddur Bjarnason, Andrea Hjálmsdóttir og Ársæll Már Arnarsson. (2010). *Heilsa og lífskjör skólanema á höfuðborgarvæðinu 2006-2010*. Akureyri: Rannsóknasetur forvarna við Háskólann á Akureyri.