

Fjölmenningarleg kennsla í Manitoba í Kanada, í Noregi og á Íslandi

Kristín Aðalsteinsdóttir og Guðmundur Engilbertsson, Háskólanum á Akureyri
Ragnheiður Gunnbjörnsdóttir, Verkmenntaskólanum á Akureyri

Fjölmenningarlegt samfélag er samfélag fólks af ólíku þjóðerni og ólíkum menningar- og trúarlegum uppruna, samfélag fólks sem býr yfir ólíkri reynslu, getu og hæfni. Fjölmenningarleg kennsla tekur til þriggja þátta: kennslufræðilegrar nálgunar, hugmyndafræði og ferlis þar sem leitast er við að mæta lýðræðishugsjónum og námsþörfum nemenda. Markmið þessarar rannsóknar, sem gerð var í Manitoba í Kanada, í Noregi og á Íslandi, var að afla upplýsinga um hvernig kennarar eru undir það búnir að kenna nemendum af erlendum uppruna; hvernig þeir mæta einstaklingsþörfum þessara nemenda og hvernig þeir telja að nemendum gangi að aðlagast nýju menningarsamfélagi. Gögnum var safnað með viðtölum og vettvangsnótum. Niðurstöður sýndu að viðhorf kanadísku kennaranna sem rætt var við til nemenda af erlendum uppruna er frábrugðið viðhorfum norsku og íslensku kennaranna. Í Manitoba virtist skilningur viðmælenda á fjölmenningarlegri kennslu meiri en í hinum löndunum tveimur. Niðurstöður benda til þess að flestir íslensku og norsku kennararnir sem þátt tóku í rannsókninni hafi ekki öðlast þennan skilning og séu ekki nægilega undir það búnir að mæta þörfum barna af erlendum uppruna í skólanum.

Hagnýtt gildi: Það hefur margvíslegt gildi fyrir menntamálayfirvöld og kennara að varpað sé ljósi á fjölmenningarlega kennslu. Það hefur hagnýtt gildi að afla upplýsinga um hvernig kennarar eru undir það búnir að kenna nemendum af ólíkum uppruna, hvernig þeir mæta einstaklingsþörfum nemendanna og hvernig þeir telja að nemendurnir aðlagist nýju samfélagi. Þá er einnig gagnlegt að varpa ljósi á hvernig ytri skilyrði, svo sem stefnur, lög og hefðir, geta mótað viðhorf til fjölmenningarlegrar kennslu og fá innsýn í þróun hennar í mismunandi löndum þar sem skilyrðin eru um sumt lík en um annað ólík.

Með fjölmenningarlegu samfélagi er átt við samfélag fólks af ólíku þjóðerni og af ólíkum menningar- og trúarlegum uppruna, samfélag fólks sem býr yfir ólíkri reynslu, getu og hæfni. Innan samfélagsins er litið á mismunandi verðmætamat, viðhorf og lífsmáta á jákvæðan hátt en umgjörð samfélagsins þurfa allir að viðurkenna. James A. Banks (2002) heldur því fram að fjölmenningarlegt samfélag viðurkenni og lögleiði réttindi og þarfir þegnanna svo þeir geti viðhaldið tengslum og skuldbindingum innan eigin þjóðarbrotis og menningar, sem og innan samfélagsins alls. Fjölmenningarleg kennsla tekur til þriggja þátta: (1) kennslufræðilegrar nálgunar sem miðar að því að skapa jöfn tækifæri til náms

fyrir alla nemendur; (2) hugmyndafræði sem miðar að því að raungera lýðræðishugmyndir, svo sem jafnræði, réttlæti og mannréttindi; (3) litið er á kennsluna sem endalaust ferli eða ferðalag því líklega mun alltaf verða ósamræmi á milli lýðræðishugsjóna og þess sem fram fer í skóla og samfélagi (Banks, 2002:123).

Markmið rannsóknarinnar sem hér er greint frá var að afla upplýsinga um hvernig kennarar í Manitoba í Kanada, í Noregi og á Íslandi eru undir það búnir að kenna nemendum af ólíkum uppruna; hvernig þeir mæta einstaklingsþörfum nemendanna og hvernig þeir telja að þessir nemendur aðlagist nýju samfélagi. Í formlegum viðtölum var spurt um menntun kennaranna, kennslureynslu og hvernig þeir væru undir

Það búnir að kenna nemendum af erlendum uppruna. Einnig var spurt um menningarlegan breytileika innan bekkjar, jöfn tækifæri nemenda og einstaklingsþarfir þeirra, tungumál, tengsl kennara við fjölskyldu nemenda og heimanám. Að auki voru gerðar athuganir í bekk (vettvangsnótur), þar sem aðferðir og viðhorf kennara, atburðir í bekknum og virkni nemenda var skoðuð með tilliti til nemenda af erlendum uppruna.

Þrátt fyrir að löndin þrjú sem rannsóknin tekur til séu ólík eru þau öll vestræn lönd á norðurslóðum. Í Kanada hefur lengi ríkt margbreytileg menning og þar búa margar þjóðir sem tala fjölbreytileg tungumál. Þar er Manitoba engin undantekning. Þegar Evrópubúar flyktust til Kanada á átjándu öld bjuggu þegar 56 þjóðir frumbyggja í landinu (Canadian Heritage, 2007) og varð Kanada fyrst þjóða, árið 1971, til að samþykkja opinbera stefnu um fjölmenningu, þar sem forsendan er að allir Kanadamenn tilheyri einu samfélagi (McLeod, 1981).

Frá því um 1970 hefur norskt samfélag verið á hraðri leið til fjölmenningar. Þar hafa stjórnvöld markað skýra stefnu í málefnum innflytjenda sem felst m.a. í því að tryggja jafnvægi í hagkerfinu og félagslega þróun (NOU, 2006).

Á síðustu árum hefur innflytjendum fjölgað verulega á Íslandi og haustið 2005 var stofnað innflytjendaráð, sem fjallaði um aðlögun útlendinga að íslensku samfélagi. Það setti fram tillögur um aðgerðir og forgangsroðun framkvæmda. Stefna íslenskra yfirvalda í málefnum innflytjenda var birt í ársbyrjun 2007 (Stefna ríkisstjórnarinnar um aðlögun innflytjenda, 2007).

Í löndunum þremur sem rannsóknin tók til er misjafnlega löng reynsla af opinberri stefnu um málefni innflytjenda og því áhugavert að skoða fjölmenningarlega kennslu í þessum löndum og bera saman eftir því sem kostur er.

Áður en gerð verður grein fyrir rannsókninni og niðurstöðum hennar verður hér gerð nokkur grein fyrir fjölmenningarlegri stöðu í hverju þessara landa fyrir sig, þ.e. stefnu stjórnvalda

í málefnum innflytjenda og hvernig stofnanir sem mennta kennara búa nema undir fjölmenningarlega kennslu. Þá verða fræðilegum hugmyndum um nám án aðgreiningar gerð nokkur skil, fjallað um hugmyndir um nám og kennslu í fjölmenningarlegu samhengi og loks um tengsl foreldra og skóla.

Kanada

Í Kanada búa ríflega 33 milljónir manna. Innflytjendur í Kanada komu áður fyrr flestir frá Evrópu en nú koma þeir fæstir þaðan, heldur hafa þeir á síðustu áratugum flust víða annars staðar að úr heiminum. Fyrsta þriðjung ársins 2005 fékk 75.951 innflytjandi ríkisborgararétt í Kanada, sem er 16% fjölgun frá sama tíma árið áður. Flestir þessara innflytjenda komu frá Kína (11.161), frá Indlandi komu 9.142, þar á eftir fylgja Filippseyingar (5.353), og loks Pakistanar (4.188) (Citizenship and Immigration Canada, 2006).

Árið 1971 var fjölmennung kanadísku þjóðarinnar fyrst viðurkennd í reynd þegar Trudeau forsætisráðherra gerði kunna þá stefnu stjórnar sinnar að aðskilnaði þjóðarbrotta væri afdráttarlaust hafnað. Þótt íbúar Kanada væru skyldugir til að búa við tvö opinber tungumál (ensku og frönsku) var það sjónarmið stjórnar Trudeau að ekki skyldi ríkja ein ákveðin menning í landinu. Kanada ætti að verða tvítyngt fjölmenningarríki og öll þjóðarbrot skyldu eiga kost á að leita stuðnings stjórnarinnar vegna menningar sinnar og málefna (McRoberts, 2000).

Þá hefur það löngum verið viðurkennt sjónarmið stjórnarmálanna í Kanada að fjölmennung sé dýrmæt og hún auðgi líf þjóðarinnar (Mallea, 1990). Jonathan Young (2006a) segir að viðurkenna þurfi enn betur aðstæður ýmissa þjóðarbrotta, sérstaklega þeirra sem augljóslega tilheyra minnihlutahópum, þ.e. þeirra sem ekki eru „hvítir“. Hann heldur því fram að staða frumbyggja sé erfið og sérstaða þeirra ekki enn viðurkennd. Þeir búi við samkomulag eða málamiðlun sem ríkjandi meirihluti gnæfi yfir og hugsjónin um hina fullkomnu fjölmennungu hafi því ekki ræst.

Þó að hinum tvítyngda ramma hafi verið hafnað í lögum ríkjasambandsins frá árinu 1988 og áhersla verið lögð á fjölmenningu hefur aðeins ensku- og frönskumælandi fólk þann rétt að börn þeirra fái kennslu á eigin tungumáli. Í Kanada ríkir fjölmennning en innan ramma tveggja tungumála (Young, 2006a). Í þeim efnum er litið fram hjá þjóðabrotum sem eru verulega stór hluti Kanadamanna, svo sem Þjóðverjum, Ítölum og Úkraínúmönnum (Aoki, Werner, Dahlie og Connors, 1999). Segja má að markmið síðari ára sé að laga líf innflytjenda að ríkjandi aðstæðum.

Eftir að fjölmenningarlegri stefnu stjórnvalda var komið á í Kanada kom í ljós að fylkin sem bera ábyrgð á menntamálum brugðust við með mismunandi hætti og á ólíkum tíma. Úrræðin endurspegluðu gjarnan sögu fylkjanna í málefnum innflytjenda. Í nokkrum fylkjum, svo sem Saskatchewan, Manitoba, Ontario og Alberta, voru sett á laggirnar ítarleg þróunarverkefni, en í öðrum fylkjum, t.d. á austurströndinni, var þróunin hægari, m.a. vegna þess að þar voru innflytjendur færri (Young, 1995).

Young (2006b) heldur því fram að kanadískir kennarar séu ekki undir það búnir að kenna ólíkum nemendum, og það eigi við um Manitoba jafnt og önnur fylki landsins. Hann segir kennara þurfa að þekkja menningarlegan bakgrunn nemenda sinna en ekki síður að þekkja sig sjálfa, eigin menningu, hugsunarhátt og viðhorf. Þá hafa Orlikow og Young (2000) sýnt fram á að kennaramenntunardeildir háskóla hafi haft lítið fram að færa í baráttunni fyrir jafnræði innan skólakerfisins og í fræðilegri umfjöllun hafi athyglinni ekki verið beint að málefnum sem snúa að fjölmenningu. Auk þess segir Young (2006b) að margar kennaramenntunardeildir við háskóla, t.d. í Manitoba, hafi ekki sérfræðinga sem ráði við að búa kennaranema undir það að kenna nemendum af ólíkum uppruna. Þó megi finna undantekningar, svo sem við Háskólann í Bristish Columbia og Háskólann í Toronto, þar sem námskeið um fjölmenningarlega kennslu hafa verið

þættir í námskrá síðustu áratugi. Young telur mikla þörf á sérstökum námskeiðum um fjölmenningu fyrir kennaranema en einnig þurfi að fella kennsluna að almennri námskrá kennaranáms.

Noregur

Samkvæmt upplýsingum frá Hagstofu Noregs fengu 12.655 innflytjendur norskan ríkisborgararétt árið 2005, en 5.050 árið 1991. Hlutfall erlendra ríkisborgara í Noregi af mannfjölda árið 2005 var alls 8,3%. Það ár bjuggu í Noregi 387.000 erlendir ríkisborgarar, en alls voru íbúar landsins þá um 4,7 milljónir (Statistisk sentralbyrå, 2006).

Norsk stjórnvöld hafa markað skýra stefnu í málefnum innflytjenda sem felst m.a. í því að tryggja jafnvægi í hagkerfinu og félagslega þróun. Jafnframt er haft í huga að uppfylla alþjóðlegar skyldur, koma til móts við þörf fyrir erlent vinnuafli og að vinna að fræðslu- og menningarmálum (Arbeids- og Inkluderingsdepartementet, 2006). Yfirvöld hafa lýst því yfir að allir, óháð uppruna eða kyni, skuli hafa sömu möguleika, réttindi og skyldur í samfélaginu til að nýta krafta sína. Til að ná þessu markmiði þurfi að vinna gegn kynþáttahatri og mismunun í landinu (NOU, 2006).

Skólakerfið í Noregi hefur tekið miklum breytingum í heild sinni síðasta áratug og hefur almenn kennaramenntun verið lengd úr þremur árum í fjögur. Í nýlegri þingsályktun Stórþingsins um breytingatillögur í menntun kennara er lögð áhersla á að hlutverk kennara sé að sinna hverjum einstökum nemanda svo hann fái að njóta sín í hvívetna. Þar segir að félagsleg hæfni kennara felist í að taka börn alvarlega, eiga tjáskipti við þau og eiga gott samstarf við nemendur, samstarfsfólk og foreldra. Til þess þarf kennarinn að vera þroskaður og opinn einstaklingur sem vill bera ábyrgð og deila þeirri ábyrgð. Þetta gerir kröfur til kennarans um innsæi og þekkingu á uppeldisaðstæðum nemenda, á menningu þeirra og áhrifum menningar á nám og allar aðstæður (St.meld, 2002).

Kennaranemum í Noregi er kennt að takast á við fjölmenningarlega kennslu, en það er gert með ólíkum hætti í hinum ýmsu kennaramenntunarstofnunum landsins. Í opinberri námskrá er lögð áhersla á þær miklu breytingar sem orðið hafa í þjóðfélaginu og að kennaramenntun þurfi að taka mið af þeim breytingum. Háskólinn í Osló býður síðan upp á meistaranám með áherslu á fjölmenningarlegan skóla og menntun og þróun í alþjóðlegu samhengi. Þetta er eina námsframboðið af þessu tagi í landinu. Námið á að búa nemendur undir að takast á við þróunarstörf, bæði innanlands og erlendis, og efla þekkingu þeirra á ólíkum samfélögum og hvernig vinna megi að alþjóðlegum og fjölmenningarlegum málefnum út frá uppeldis- og kennslufræðilegum sjónarmiðum (Högskolen i Oslo, 2006).

Ísland

Ísland er um 300.000 manna smáþjóð. Þjóðin hefur lengi verið einsleit en á síðustu árum hefur innflytjendum fjölgað hratt og menningin orðið litríkari. Samkvæmt upplýsingum frá Hagstofu Íslands (2006a) fengu 726 manns af erlendum uppruna íslenskan ríkisborgararétt árið 2005, en 161 árið 1991. Hlutfall erlendra ríkisborgara af mannfjölda í landinu árið 2005 var 4,6%. Í upplýsingum Hagstofunnar kemur fram að alls hafa 13.778 manns fengið hér ríkisborgararétt frá árinu 1981. Flestir hafa komið frá Póllandi eða 3.221. Hins vegar hefur fjöldi fólks frá öðrum löndum verið svipaður á þessu árabili, t.d. komu 903 frá Danmörku, 781 frá Pýskalandi, 771 frá Filippseyjum og 703 frá fyrrum Júgóslavíu (Hagstofa Íslands, 2006b).

Íslensk stjórnvöld hafa nýverið (2007) mótað stefnu í málum innflytjenda. Í lögum um leikskóla, grunnskóla og framhaldsskóla hefur verið lögð áhersla á að hlutverk skólanna sé að efla alhliða þroska allra nemenda svo að þeir verði sem best búnir undir að taka virkan þátt í sibreytilegu lýðræðisþjóðfélagi (Lög um leikskóla, 1994; Lög um grunnskóla, 1995; Lög um framhaldsskóla, 1996). Um skyldur kennara segir m.a. að kennarar skuli

temja nemendum víðsýni og efla skilning þeirra á kjörum fólks og umhverfi. Þess skal sérstaklega gætt að allir nemendur fái sem jöfnust tækifæri til náms og komið skal í veg fyrir mismunun vegna uppruna, kyns, búsetu, stéttar, trúarbragða eða fötlunar (Lög um grunnskóla, 1995).

Stutt virðist síðan kennaramenntunarstofnanir hér á landi fóru að búa nemendur undir fjölmenningarlega kennslu. Haustið 2002 hófst í fyrsta sinn kennsla um fjölmenningu með sérstökum námskeiðum við framhaldsdeild Kennaraháskóla Íslands (KHÍ). Kennslan hófst með 15 eininga námi á námsbrautinni Fjölmennung. Haustið 2004 var boðið upp á sérhæfingu í fjölmenningu (30 einingar) á sömu námsbraut. Um þessar mundir er námskeiðið sérstök námsleið í nýju M.Ed. námi í uppeldis- og menntunarfræðum við KHÍ. Þetta eru framfarir, en um leið er ljóst að þetta nám nær aðeins til afar fárra nemenda. Í grunndeild KHÍ er kennt um afmarkaða þætti fjölmenningsamfélagsins og skóla í ýmsum skyldunámskeiðum, auk þess er hægt að sérhæfa sig frekar á valnámskeiðum. Unnið er nú (2006) að því að festa enn frekar í sessi kennslu um fjölmenningu í grunndeild kennaranáms (Hanna Ragnarsdóttir, 2006). Ekki eru í boði sérstök námskeið um fjölmenningu við kennaradeild Háskólans á Akureyri, en málefni barna af erlendum uppruna eru þáttur í ýmsum námskeiðum, svo sem námskeiðinu Nútímasamfélagið.

Skóli án aðgreiningar

Í hugmyndinni um skóla án aðgreiningar felst meðal annars það að allir nemendur eigi kost á námi við hæfi. Það á einnig við um nemendur frá öðrum löndum, nemendur af erlendum uppruna. Ef vinna á samkvæmt hugmyndum skóla án aðgreiningar getur það falið í sér að breyta þurfi hefðbundnu fyrirkomulagi og hugsun innan skólans, endurmeta starfsvenjur hans og stefnu og vinna skipulega að breytingum þannig að skólinn verði raunverulega fyrir alla. Litið er á námskrá í víðri merkingu og kennarar vinna sameiginlega að markmiðum

skólans sem þurfa að þjóna öllum nemendum og taka þarf fullt tillit til uppruna, hæfni og getu allra barna (Ainscow, 1991; Ainscow og Hart, 1992; Kristín Aðalsteinsdóttir, 1992; Ramasut, 1989).

Hvert barn hefur sín einkenni sem greinir það frá öðrum börnum, hvert barn býr yfir sínum hæfileikum og persónueinkennum. Það er ekki einungis geta þeirra og hæfni sem er ólík heldur einnig reynsla þeirra, áhugi og viðhorf. Öll börn hafa sömu grunnþarfir en þroskast með ólíkum hætti og afla sér þekkingar með ýmsu móti (Boland, Letschert, Stevens og Veen, 1999; Tomlinson, 1995). Nemendur temja sér ákveðnar námsvenjur og þær geta meðal annars farið eftir ólíkum uppruna þeirra og menningu (Davidman og Davidman, 2001). Í umræðunni um skóla án aðgreiningar hefur mikil áhersla verið lögð á að öll börn fái jöfn tækifæri til að þroska persónulega hæfni sína og getu, hvert á sínum forsendum, sem felur í sér mikla skuldbindingu af hálfu skóla.

Rannsóknir sýna að ef nemendur þekkja vel uppruna sinn eflir það sjálfsvirðingu og dregur úr fordómum. Slík þekking er til þess fallin að auka umburðarlyndi gagnvart öðrum og eyða fordómum og hatri; kunnáttan leiðir til aukinnar víðsýni og hæfileika til að taka þátt í fjölmennningarlegu lýðræðisþjóðfélagi (Davidman og Davidman, 2001; Tiedt og Tiedt, 2002). Gay (2000) heldur því fram að markmiðum í námi nemenda af erlendum uppruna verði aðeins náð ef tekið er tillit til þess sem þeir hafi fram að færa, bæði sögulega og menningarlega og litið sé til kringumstæðna þeirra eins og þær blasa við hverju sinni. Davidman og Davidman (2001) segja að til þess að svo megi verða þurfi kennarar að virða bæði einstaklinginn og þann félagslega hóp sem hann tilheyrir. Pollard og Tann (1993) telja að slík vitneskja auki öryggi kennara við val á viðfangsefnum og geti stuðlað að innihalds- og árangursríkari samskiptum milli heimilis og skóla.

Viðhorf kennara og það umhverfi sem þeir skapa nemendum skiptir miklu máli. Kennarar eru í lykilstöðu og geta ráðið miklu um hvernig

skólaganga nemenda fer fram. Þeir geta dregið úr fordómum með fjölmennningarlegri kennslu. Það gera þeir með markvissu skipulagi, góðri fyrirmynd, vali á viðeigandi námsefni, jöfnum tækifærum nemenda og samskiptum sem viðurkennd eru í lýðræðissamfélagi (Ainscow, 1999; Banks, 2002; Davidman og Davidman, 2001; Lawrence-Brown, 2004).

Nám og kennsla

Markmið fjölmennningarlegrar kennslu er að stuðla að því að öll börn verði umhyggjusamir, ábyrgðarfullir og virkir einstaklingar í þjóðfélaginu sem þeir búa í (Banks, 2002). Fjölmennningarleg menntun felur í sér ákveðna hugsun og viðhorf. Kennarar þurfa sífellt að spyrja sig hvort kennslan og hugsunin að baki henni sé fjölmennningarleg og örvi nemendur til að þróa og þroska með sér hugsun sem gerir þá færa um að taka þátt í fjölmennningarlegu, lýðræðislegu þjóðfélagi (Davidman og Davidman, 2001). Menntun felur í sér aðstoð við hvern nemanda svo hann megi þroska með sér jákvæða sjálfsvirðingu og samhygd með öðrum og sanngjörn tækifæri fyrir alla (Tiedt og Tiedt, 2002).

Nám er virkast þegar það á sér stað í samhengi við það sem nemendur áður þekkja og þegar um hæfilega áskorun eða hæfilega erfitt námsefni er að ræða. Börn þurfa ögrandi viðfangsefni en þegar nám verður þeim ófyrstíganlegt verður það ógnun. Það sama á við um námsumhverfið, það verður að vera tilfinningalega öruggt. Fjandsamlegt námsumhverfi eða of erfið viðfangsefni valda börnum óöryggi, þau geta fundið fyrir höfnun og athygli þeirra beinst að sjálfsvörn og undanhaldi fremur en námi (Tomlinson, 1999). Því er mikilsvert að búa börnum öruggt en ögrandi námsumhverfi; nám sem fléttar saman námslega og félagslega þætti og styður við alhliða þroska.

Markmið fjölmennningarlegrar kennslu eru uppeldisleg og félagsleg ekki síður en námsleg. Leitast þarf við að þroska fjölmennningarlega vitund og jákvæð tengsl milli nemenda, hvort sem nemendahópurinn er einsleitur

eða fjölbreyttur að gerð. Fjölmenningarleg kennsla byggist gjarnan á samvinnu því kostir samvinnu falla vel að fjölmenningarlegri sýn. Samvinnunám stuðlar að jákvæðum tengslum og samskiptum milli nemenda og það leiðir oft til betri skilnings og viðurkenningar á mismunandi þörfum þeirra. Nám í samvinnu virðist stuðla að auknum félagslegum, sálrænum og vitsmunalegum þroska nemenda (Johnson, Johnson og Holubec, 1994; Davidman og Davidman, 2001).

Tengsl skóla og heimilis

Gott samstarf skóla og heimilis getur verið lykill að farsælu skólastarfi. Margar erlendar rannsóknir sýna að þátttaka foreldra í skólastarfi hefur jákvæð áhrif á nám barna og á skólastarfið í heild. Epstein (1995) heldur því fram að gott samstarf heimilis og skóla leiði til betri tengsla þar á milli, veiti heimilunum stuðning auk þess að styðja við starf kennarans. Slíkt samstarf getur eflt nemendur og haft áhrif á þróun skólastarfs (Ingibjörg Auðunsdóttir, 2007), og það hefur sýnt sig að þátttaka foreldra í námi barna sinna hefur greinileg áhrif á námsárangur til hins betra (sjá t.d. Fullan og Stiegelbauer, 1991; Hoover, Otto og Brissie, 1987).

Rannsóknir benda til að foreldrar vilji taka þátt í námi barna sinna en kunnir þeir ekki nægilega vel. Epstein og Janshorn (2004) telja það hlutverk kennara að skýra fyrir foreldrum helstu markmið námsins, hvaða hlutverki foreldrar gegni í því og hvernig æskilegt sé að samstarfi heimilis og skóla sé háttað. Davidman og Davidman (2001) leggja áherslu á frumkvæði kennara við að mynda sterk tengsl við foreldra og að rík ástæða sé til að hlúa sérstaklega að samskiptum við foreldra barna af erlendum uppruna og rækta þau. Ekki má ganga að því sem vísu að hefð sé fyrir slíku í menningu þeirra. Því getur reynst erfitt að koma slíku samstarfi á. Rökin hníga samt sem áður að því að mikilvægt sé, með hagsmunum barnanna í huga, að koma á sem bestu samstarfi við foreldra. Rækt kennara við slíkt samstarf getur tengt erlendu foreldrana betur því samfélagi og menningu sem þeir búa við.

Aðferð

Markmið rannsóknarinnar var að afla upplýsinga um: (a) hvernig kennarar eru undir það búnir að kenna nemendum af erlendum uppruna, (b) hvernig kennarar mæta einstaklingsþörfum nemenda af erlendum uppruna, (c) hvernig kennarar telja að nemendur af erlendum uppruna aðlagist nýju menningarsamfélagi.

Aðferð og þátttakendur

Ákveðið var að rannsóknin færi fram í tveimur svipuðum vestrænum ríkjum, Íslandi og Noregi, og í Kanada, sem einnig er vestrænt ríki á norðlægum slóðum, en reynsla Kanadamanna af fjölmenningu skilur sig frá hinum löndunum tveimur með afgerandi hætti. Rannsóknin hófst með forkönnun hér á landi, en skipulag og uppbygging spurninga fyrir hana var miðuð við fræðilegan bakgrunn sem snerti: menningarlegan breytileika, jöfn tækifæri, einstaklingsþarfir nemenda, tungumál, tengsl kennara við fjölskyldu nemenda og heimanám. Þá voru tekin formleg viðtöl við kennara og vettvangsathuganir gerðar í bekk. Þemu viðtalanna byggðust á spurningum um undirbúning kennara fyrir fjölmenningarlega kennslu, framangreindum fræðilegum þáttum og niðurstöðum rýnihópanna.

Viðtölin voru tekin við átján kennara, sex í hverju landi: Manitoba í Kanada, í Noregi og á Íslandi. Í öllum löndunum voru valdir tveir kennarar sem höfðu kennt skemur en í fimm ár, tveir sem höfðu kennt í um tíu ár og tveir sem áttu lengri starfsaldur að baki en tuttugu ár. Kennararnir áttu það einnig sammerkt að kenna yngri nemendum, nemendum í 1.–5. bekk (6–11 ára). Í bekkjunum voru börn af erlendum uppruna mismörg. Í Manitoba voru börnin frá fimm til sjö þjóðlöndum en í Noregi og Íslandi frá einu til þremur þjóðlöndum. Í viðtölunum var spurt um menntun kennaranna, kennslureynslu og hvernig þeir væru undir það búnir að kenna nemendum af erlendum uppruna. Einnig var spurt um menningarlegan breytileika innan bekkjar, jöfn tækifæri, einstaklingsþarfir nemenda, tungumál, tengsl kennara við fjölskyldu nemenda og

heimanám. Vettvangsnótur í bekk voru skráðar að viðtölunum loknum; í fyrsta lagi lýsandi upplýsingar (e. descriptive information), svo sem samtöl nemanda og kennara og skýringar á sérstökum atburðum, og í öðru lagi íhugun rannsakenda (e. reflective information) um það sem fyrir bar (Gall, Borg og Gall, 1996).

Framkvæmd

Rannsóknin var unnin af höfundum þessarar greinar. Spurningalisti vegna viðtala var saminn út frá markmiðum rannsóknarinnar og fræðilegum bakgrunni, og forkönnun með rýnihópum. Spurningalistinn var yfirfarinn af dr. Ninu Colwill sem starfaði tímabundið sem rannsóknarráðgjafi við Háskólann á Akureyri.

Forkönnun fór fram með aðstoð tveggja rýnihópa. Í fyrri rýnihópnum voru fjórar konur af erlendum uppruna sem allar áttu börn í skólum á Akureyri, þrjár þeirra áttu tvö börn og ein þrjú börn. Spurt var um tungumálageru og möguleika þeirra á að aðstoða börnin við heimanám, um reynslu af skólakerfinu hér á landi og því landi sem þær komu frá. Rætt var um fordóma og hvernig mæðurnar teldu að breyta þyrfti úrræðum í skólum vegna barna af erlendum uppruna. Í seinni rýnihópnum voru fimm kennarar frá skóla þar sem starfrækt er móttökudeild fyrir nýbúa. Spurt var hvernig skólinn tæki á móti erlendum börnum, um samstarf, tungumál, skipulag náms og námsefni, heimanám, félagslegar aðstæður og menningu.

Spurningalistinn var lagður sem viðtalsgrunnur fyrir kennara í þremur skólum á Akureyri, í sex skólum í Gjövik í Noregi og í tveimur skólum í Manitoba í Kanada. Leitað var til skólastjóra á Akureyri um aðstoð við að finna viðmælendur. Í Noregi lagði Jan Tambs-Lyche rektor í Gjövik beiðni rannsakenda fyrir skólastjórafund til samþykktar. Í Manitoba var umsókn um leyfi til rannsóknar samþykkt af síðanefnd Háskólans í Manitoba og með skilyrðum um upplýst samþykki viðmælenda. Alls staðar var óskað eftir viðmælendum sem hefðu umsjón með bekk þar sem væri a.m.k. einn nemandi af erlendum uppruna sem ekki

hefði verið lengur í bekknum en í eitt ár. Viðtölin, sem tóku um 45 mínútur hvert, voru tekin upp með upptökutæki og afrituð af viðkomandi spyrjanda. Við Háskólann í Manitoba voru einnig tekin tvö viðtöl við dr. Jonathan Young sem lengi vann að skipulagi fjölmenningarlegrar kennslu fyrir stjórnvöld í Kanada. Vettvangsnótur voru skráðar í einni til tveimur kennslustundum hjá þeim kennurum sem þátt tóku í rannsókninni. Rannsakandinn sat þar sem kennari taldi að best væri svo hann truflaði kennsluna og nemendur sem minnst. Rannsakandinn fylgdist með og skráði hjá sér þau atriði sem honum fannst sérstaklega mikilvæg varðandi nemendur af erlendum uppruna og tengdust efni rannsóknarinnar. Voru það atriði eins og samskipti nemenda við aðra nemendur, samskipti nemenda og kennara, námsefni og kennsluaðferðir kennara og viðhorf og viðmót kennara og nemenda.

Greining gagna

Við greiningu gagna var unnið samkvæmt aðferð Kvale (1996) um merkingargreiningu. Kvale gerir grein fyrir fimm mögulegum aðferðum í því skyni; samþjöppun, flokkun, söguskoðun, túlkun og greiningu í sérstöku augnamiði. Ákveðið var að beita samþjöppun sem felur í sér að rannsakendur leita að meginþáttum í viðtölunum, greina þætti sem ganga í gegnum gögnin og draga ályktanir um merkingu þeirra. Að því loknu er dregin fram heildarmynd af hverjum þætti og allar niðurstöður bornar saman, ræddar og komist að sameiginlegri ályktun. Markmiðið með þessu er að tryggja sem best trúverðuleika greiningarinnar (Kvale, 1996:201–204). Niðurstöður rannsakenda voru í flestum tilfellum samhljóða. Við greiningu á vettvangsnótum var ákveðið að nota túlkandi greiningu; ályktanir sem dregnar voru af gögnunum voru vandlega skoðaðar með það í huga að finna ákveðna uppbyggingu, þemu og snið sem gætu lýst því sem fram fór í bekkjunum (Gall, Borg og Gall, 1996).

Niðurstöður

Undirbúningur kennara

Enginn kennaranna átján í löndunum þremur sagðist hafa fengið kennslu um fjölmenningu eða fjölmenningarlega kennslu í kennaranámi sínu en margir þeirra töldu sig hafa öðlast þekkingu um málið, vegna uppruna síns, af eigin reynslu, með annarri menntun og á námskeiðum.

Í Manitoba höfðu tveir kennarar af sex sótt námskeið um frumbyggja og fjölmenningu, annars voru kanadísku kennararnir sammála um að þeir hefðu lært mest af því að vinna og búa í fjölmenningarlegu umhverfi. Tveir þessara kennara voru innflytjendur og einn var úr frumbyggjafjölskyldu. Þeir töldu allir þrír að reynsla sín og upplifun af því að vera í minnihlutahópi gerði þá færari um að skilja og koma til móts við þarfir barna af hvaða þjóðerni sem væri.

Í Noregi höfðu tveir kennaranna menntun í sérkennslufræðum sem þeir töldu nýtast vel við fjölmenningarlega kennslu og hafði annar þeirra sótt námskeið um uppeldisfræði fyrir innflytjendur. Á Íslandi höfðu tveir kennaranna sótt námskeið sem þeir töldu að hefðu gagnast við fjölmenningarlega kennslu. Bæði norsku og íslensku kennararnir töldu að lífsreynsla og reynsla af því að vinna með ólíkum börnum hefði gagnast sér best við að koma til móts við þarfir allra nemenda, en þeir voru sammála um að nauðsynlegt hefði verið að fjalla um fjölmenningu í grunnámi þeirra.

Margbreytileg menning

Í svörum kanadísku kennaranna kom fram augljós ábyrgðartilfinning. Þeim bar yfirleitt saman og sögðu að í Kanada mynduðu ólíkir menningarheimar sérstaka heild. Ljóst var af svörum þeirra að þeim þótti fjölbreytileiki mannlífsins það mikill að það væri nánast ekki sérstakt lengur að vera af erlendum uppruna. Þeir greindu samt sem áður skil á milli nemenda sem fæddir væru í Kanada og þeirra sem nýlega hefðu flutt til landsins. Þeir fyrrnefndu lifðu auðveldara lífi, tungumálið

væri þeim síður fjötur um fót og þeir hefðu meira fé á milli handanna. Þeim bar saman um að börn af erlendum uppruna hefðu mikla aðlögunarhæfileika, væru metnaðarfull og dugleg þrátt fyrir tungumálaerfiðleika í upphafi. Það sem helst væri ólíkt og fram kæmi í skólanum tengdist þjóðlegum venjum, mat, hátíðum og klæðnaði.

Þessum kennurum bar saman um að nauðsynlegt væri að stuðla að því að hvert og eitt barn gæti verið stolt af uppruna sínum. Þeir töldu að kennarar þyrftu að þekkja ólíka menningu og skólinn þyrfti að gera ráðstafanir til að mæta þörfum allra barna. Námskráin þyrfti að höfða til allra og sérstaka áherslu þyrfti að leggja á tungumálanám nemenda sem ekki hefðu náð tókum á opinberu tungumálunum. „Börn af ólíku þjóðerni bera sömu tilfinningar og önnur börn og þurfa öll siðferðilegt uppeldi,“ sagði einn kennaranna. Því þyrfti bekkjarbragurinn að einkennast af viðurkenningu, virðingu og hjálpsemi. Kennararnir voru sammála um að tekið væri á siðfræðinni með ýmsu móti og með margs konar námsefni og var það staðfest í vettvangsathugunum.

Viðtölin við norsku kennarana sýndu ólík viðbrögð við spurningum um margbreytilega menningu innan skóla og fram komu vísbendingar um að kennarar fríu sig ábyrgð gagnvart börnum af erlendum uppruna. Nokkuð bar á mótsögnum í svörum kennaranna en einnig á milli kennara. Á meðan einn kennari sagði að hann liti á það sem sjálfsagðan hlut að nemendur kæmu frá öðrum löndum sagðist annar ekki sjá gildi þess að fólk af ólíkum uppruna byggji saman. Þessi síðarnefndi kennari virtist áhugalaus um að mæta þörfum nemenda af erlendum uppruna og sagði það skyldu annarra innan skólans. Hann bætti því við að þessir nemendur ættu að aðlagast norskri menningu.

Fjórir kennarar töluðu um að skil væru á milli „þessa fólks“ og Norðmanna. Þá var miðað við efnahagslega stöðu, en kennararnir töluðu allir um að fólk af erlendum uppruna byggji við verri efnahag en Norðmenn. Kennari sem taldi börn af erlendum uppruna hafa jákvæð áhrif á aðra

nemendur taldi gott að ræða menningarlegan mun út frá ólíkum trúarbrögðum og siðum, þar kæmi munur á sjónarmiðum einna skýrast fram.

Fram kom hjá norsku viðmælendum að skólakerfið stæði sig ekki nógu vel gagnvart börnum af erlendum uppruna. Þó töldu þeir flestir að nemendur af erlendum uppruna hefðu aðlagast vel lífinu í Noregi en helmingur kennaranna talaði um að viðurkenna þyrfti betur menningu þeirra og stöðu. Tveir kennaranna töldu sig gera það með því að ræða um menningarlegan mun og setja námskröfur í samræmi við getu nemenda.

Allir íslensku kennararnir töldu börn af erlendum uppruna aðlagast vel lífi hér á landi. Aðlögunin virtist einkum metin út frá efnahagslegum viðmiðum, ef foreldrar barnanna áttu hús og bíl var talið að aðlögun hefði átt sér stað. Einn kennaranna sagði aðlögunina ganga ótrúlega vel, mun betur en hann sæi íslenskar fjölskyldur gera á svo skömmum tíma. Þrír kennaranna sögðust fjalla um siði og venjur þess lands sem nemendurnir kæmu frá. Hins vegar kom fram óryggi og skortur á skilningi hjá hinum kennurunum þremur á margbreytilegri menningu. Þetta sýndi sig í því að þeir svörðu ekki spurningum, virtust ekki tengja aðstæður barnsins við námið og samskipti þeirra við foreldra virtust einkennast af ábyrgðarleysi.

Jöfn tækifæri

Kennararnir í Manitoba (Kanada) virtust mjög meðvitaðir um að lykilatriði væri að styrkja sem best sjálfmynd barna af erlendum uppruna. „Þegar sjálfstraustið er ekki í góðu lagi taka þau síður þátt í námslegum sem félagslegum athöfnum, þau tjá sig sjaldnar og draga sig í skel,“ sagði einn kennaranna; „og oft tekur það þau mörg ár að rétta úr kútnum ef þau verða undir að þessu leyti.“ Fram kom að börn af erlendum uppruna sæktust eftir félagsskap barna af sama uppruna og einangruðu sig þannig frá öðrum. Allir þessir kennarar sögðust reyna að koma á námsumhverfi sem einkenndist af samkennd

og virðingu og þrír þeirra sögðu að skólinn brygðist við margbreytileikanum, með sérstöku námsefni sem notað væri í skólanum í heild en það kallast PEACE (P=polite (kurteisi) E=empathy (samhygð), A=act of kindness (góðvild), C=cooperation (samvinnu), E=Everyone counts (allir skipta máli) (sjá t.d. Gordon, 2005)). Í vettvangsathugunum kom í ljós að börnin voru hvött á ýmsan hátt til að vinna með öðrum, beinlínis var unnið að því að efla samskipti, sjálfsvitund og sjálfsmýnd barnanna.

Fjórir norsku kennaranna voru sammála um að sjálfsmýnd barna af erlendum uppruna væri ekki góð og sama ætti við um sjálfsmýnd foreldra þeirra. Þeir töldu mikilvægt að nemendur lærðu samvinnu og að unnið væri með félagslega þætti til að styrkja þá. Finna mátti mótsögn í ýmsu sem kom fram í viðtölunum, t.d. er erfitt að taka undir með kennara sem sagði frá stigvaxandi trúðslátum nemanda af erlendum uppruna en taldi sjálfsmýnd hans góða. Fimm norsku kennaranna lýstu þeirri skoðun sinni að agi og reglufesta væru forsendur bekkjarbrags. Viðbrögð við erfiðleikum barnanna báru þess stundum merki að reynt væri að skapa næði fremur en að styrkja félagsleg tengsl og virkni. Vettvangsathuganirnar sýndu að nemendur af erlendum uppruna virtust taka þátt í daglegum athöfnum en vera fálátir. Fram kom að slök færni í tungumálinu reynist þeim bæði námsleg og félagsleg hindrun.

Þegar íslensku kennararnir voru spurðir um jöfn tækifæri nemenda til náms virtust þeir ekki nægilega meðvitaðir um stöðu nemenda af erlendum uppruna. Hjá þremur kennurum kom fram að erfiðleikar væru í bekkjarstarfinu og hjá fjórum þeirra mátti greina aðgerðaleysi, ekkert var aðhafst þegar tilefni virtist til. Íslensku kennararnir notuðu hugtökin sjálfstraust og sjálfsmýnd en virtust fremur eiga við hugtakið sjálfsstjórn. Svör kennara bera þess merki að þeir líti fram hjá vanda nemenda í stað þess að vinna með hann. Gott dæmi um það kom fram hjá kennara sem sagði að barn af erlendum uppruna í sinni umsjón ætti erfitt með að fylgjast með, yrði

barnalegt og spyrdi óviðeigandi spurninga. Kennarinn taldi nemandann skorta eðlilega sjálfsstjórn til að „loka munnum“.

Greinilegur munur var á viðhorfum kennaranna í löndunum þremur. Kennararnir í Manitoba virtust bæði í viðtölunum og í vettvangsathugunum meðvitaðir um stöðu nemenda og vinna markvisst að því að jafna hana sem best. Ekki er með því ætlast til að allir séu eins eða lagi sig að tiltekinni menningu heldur að allir geti gefið og þegið, verið stoltir af sér og uppruna sínum og lagt þannig sitt til nýrrar kanadískrar menningar. Í Noregi og á Íslandi bar annars vegar á að lagt væri kapp á að laga börnin að háttum skólustarfs og samfélags og hins vegar virtist sem aðgerðaleysi ríkti varðandi stöðu þeirra.

Einstaklingsþarfir nemenda

Í Manitoba útbjuggu kennararnir yfirleitt ekki einstaklingsnámskrá vegna tungumálaerfiðleika barnanna. Hins vegar fá nemendur stuðning sem fer yfirleitt fram inni í bekk. Kennararnir töldu að vegna tungumálsins og erfiðleika við að læra það hefðu nemendur af erlendum uppruna öðruvísi þarfir en aðrir nemendur í bekknum. Þeir þyrftu t.d. aðstoð við að læra um ríkjandi venjur og siði og best væri að aðstoða nemendur með ýmiss konar samvinnuverkefnum og fjölbreyttu vali. Fram kom að nemendur með takmarkaða enskukunnáttu fengju einstaka sinnum sérstaka tungumálakennslu í upphafi skólagöngu og færu þá stundum út úr bekk í sérkennslu en það væru mótsagnakennd skilaboð í skóla án aðgreiningar þar sem áhersla er á samkennd og virðingu fyrir einstaklingsmun.

Mikil áhersla er lögð á að nemendur af erlendum uppruna í Noregi læri norsku. Kennslan fer oftast fram innan bekkjarins en stundum eru nemendur teknir úr bekk í sérkennslu. Skiptar skoðanir voru meðal kennaranna á því hvort væri betra fyrir nemandann. Tveir kennaranna sögðu að gerð væri einstaklingsnámskrá fyrir nemendurna og þeir sögðust gera minni námslegar kröfur til barna af erlendum uppruna til að byrja með og aðlaga viðfangsefni og kröfur. Það sýndi sig

í vettvangsathugunum að nemendur unnu oft saman í hópum þó ekki væru þeim beinlínis kennd vinnubrögð samvinnunáms. Einn kennaranna taldi betra fyrir nemandann að vinna einn meðan hann hefði ekki náð tökum á málinu en í ljós kom að nemandinn dró sig í hlé félagslega. Allir norsku kennararnir sögðu að sjálfsmynd nemenda af erlendum uppruna væri léleg, þeim fyndist þeir ekkert geta og væru hræddir um að gera vitleysu. Ekkert kom fram sem benti til að markvisst væri tekið á þessum vanda.

Íslensku kennararnir sögðust yfirleitt ekki gera einstaklingsnámskrá fyrir nemendur af erlendum uppruna en þegar þeir væru í sérstakri málþjálfun hjá sérkennara væru þeir með séráætlun þar. Kennararnir virtust ekki þekkja velt til þeirra áætlana. Einn kennari gerði einstaklingsnámskrá í samvinnu við annan kennara með áherslu á tungumálið. Flestir kennaranna sögðust oft aðlaga verkefni jafnóðum og gera minni kröfur til þessara nemenda. Einn kennari hafði ekki upplýsingar um gengi nemanda síns í öðrum greinum en þeim sem hann kenndi sjálfur og hafði ekki upplýsingar frá foreldrum þó vandræði væru með heimanámið. Kennarar virtust oft ekki átta sig á því að þessir nemendur hefðu aðrar þarfir en hinn almenni nemandi. Einn kennari sagði að það væri hans skoðun að það væri gott fyrir börn af erlendum uppruna að taka þátt í samvinnunámi, það væri leið til tjáningar og þannig lærðist tungumálið. Þessir kennarar kváðust flestir nota fjölbreyttar kennsluáðferðir og hópvinna en oft væri vandasamt að velja í hópa. Ekki kom fram af hverju svo væri. Fram kom sú skoðun hjá aðeins einum kennara að hann teldi að gott væri fyrir nemandann að vera í mikilli samvinnu og samskiptum, tengjast öðrum og læra málið. Vettvangsathuganirnar í Noregi og á Íslandi sýndu að það sem í fljótu bragði leit út fyrir að vera samvinnunám (því nemendur sátu saman í hópum) var í raun einstaklingsvinna og hver og einn vann út af fyrir sig.

Tungumál

Í skólunum sem heimsóttir voru í Manitoba

var ekki lagt formlegt mat á stöðu eða getu nemenda í ensku. Kennarar meta sjálfir stöðu nemenda ef þeir greina merki um námsvanda. Fram kom einnig að í skólunum eru fagaðilar, greiningaraðilar sem eru færir um að meta stöðu nemenda þegar talin er þörf á því. Allir kennararnir voru vel meðvitaðir um að slakur málskilningur barna af erlendum uppruna væri vandamál. Læsi þeirra væri gjarnan minna en innfæddra og það birtist greinilega í erfiðleikum með að „lesa milli lína“, eins og sagt var, og að átta sig á merkingu ritaðs eða talaðs máls. Þessum einstaklingum reyndist gjarnan erfitt að skilja orðaleiki eða húmor þar sem reyndi á málskilning. Kennararnir sögðu að orðaforði þeirra væri slakur, þau þekktu ekki orðin eða áttuðu sig ekki á fjölbreyttri merkingu þeirra eftir aðstæðum. Orðaforða þeirra skorti þannig breidd (fjöldi orða) og dýpt (mismunandi merkingarmöguleika). Kennararnir sögðu að nemendur lærðu ensku í skólanum og móðurmál sitt annaðhvort í skólanum eða heima.

Allir norsku kennararnir sögðu að málskilningur erlendu barnanna væri slakur. Börnin þyrftu töluverðar útskýringar og aðstoð við orð og hugtök. Þau væru oft í þeirri stöðu að þurfa að geta sér til um merkingu orða eða texta og að vitund þeirra um eigin færni væri lítil. Kennararnir sögðu að af þessum sökum væri lögð áhersla á að vinna með orðaforða og hugtök í skólanum. Í viðtölum við kennarana kom í ljós að þrátt fyrir merki um slakan orðaforða og skilning hefði ekki verið lagt formlegt mat á skilning barnanna. Þá var eftirtektarvert að flestir kennararnir slógu ýmsa varnagla í mati sínu, notuðu gjarnan orð eins og „ég tel“ og „ég held“ en voru ekki vissir í sinni sök. Af viðtölunum að dæma virtust þeir hafa veikar forsendur til að byggja á markvisst tungumálanám. Þá mátti einnig greina tengslaleysi milli kennaranna í skólanum, þeir virtust ekki gera sér fulla grein fyrir því hvað hver og einn gerði í stöðunni.

Margt svipað kom fram hjá íslensku kennurunum og þeim norsku varðandi tungumálið. Þeir sögðu allir að skilningur barnanna væri slakur, þau vantaði oft orð til

að tjá hugsun sína og hugtakaskilningur væri almennt slakur. Í einu tilviki hafði orðaforði verið metinn formlega af talmeinafræðingi og í öðru hafði nemandi farið í próf hjá sérkennara, annars byggðist matið á skoðun kennaranna sjálfra. Einn kennaranna sagði að orðaforði nemanda af erlendum uppruna væri slakur en að mati kennarans var nemandinn af þeim sökum „á mörkum dyslexíu“. Matið byggðist ekki á viðeigandi greiningu og kennarinn hafði ekki gert neinar ráðstafanir til að leggja slíka greiningu fyrir. Í viðtölunum mátti greina merki tengsla- og samskiptaleysis hjá flestum kennaranna, t.d. umsjónarkennara barnanna, annarra kennara sem kenndu þeim og sérkennara. Af viðtölunum var ekki að skilja að vinnubrögð kennara væru markviss að þessu leyti.

Merki um slakan skilning og orðaforða nemenda af erlendum uppruna komu fram í löndunum þremur og úrræðin voru að mörgu leyti af sama meidi. Í skólunum á Íslandi og í Noregi þar sem gagna var aflað voru færri einstaklingar (1–3 nemendur) af erlendum uppruna í bekkjum sem heimsóttir voru og það kann að vera skýringin á því að úrræðin voru önnur, en þau fólust í „sérkennslu“ eða sérstökum stuðningi. Í Manitoba voru nemendur af erlendum uppruna í bekkjum sem heimsóttir voru mun fleiri, eða 5–7 nemendur. Þar bar minna á slíkri sérstöðu nemenda og má álíta að það hafi verið vegna þess hve almenn hún er.

Tengsl við fjölskyldu

Tengsl kennaranna í löndum þremur við fjölskyldur nemenda af erlendum uppruna virðast vera með nokkuð ólíku móti. Í skólunum sem heimsóttir voru í Manitoba eru fastir viðtalstímar þrisvar á vetri. Tengsl kennara við foreldra eru einnig eftir hentugleikum, t.d. í lok skóladagsins, og fyrir kemur að kennarar fara heim til nemenda, t.d. þegar veikindi koma upp. Þótt kennararnir sýndu foreldrum nemenda sinna greinilegan skilning töluðu þeir um að það væri ekki þeirra hlutverk að taka á vanda sem kæmi upp í fjölskyldunni, t.d. áhyggjum eða einangrun. Það væri hlutverk

annarra innan skólans, svo sem skólaráðgjafa. Samt sem áður töluðu allir kennararnir um mikilvægi tengsla við foreldra. Í orðum eins kennarans kom fram að hann nyti þess að vinna með foreldrum og að sú vinna væri forsenda þess að barni liði vel í skólanum.

Kanadísku kennararnir sögðu að foreldrarnir væru næmir fyrir viðhorfum og viðurkenningu samfélagsins, þeir væru oft áhyggjufullir og hræddir um að barnið þeirra skæri sig úr, og þeir hefðu það í huga. Kennararnir sögðu að börnin væru oft mjög dugleg í námi og metnaðarfull, fjölskyldur þeirra bæru virðingu fyrir náminu og legðu því að börnum sínum að standa sig. Foreldrarnir kæmu gjarnan til Kanada til þess að veita börnum sínum betri námstækifæri en þeir stæðu frammi fyrir margs konar erfiðleikum í nýju landi. Þeir fengju oft ekki störf sem hæfðu menntun þeirra og væri tungumálið helsta hindrunin. Þetta ástand einangrar fjölskyldur og virðast mæður eiga sérstaklega erfitt uppdráttar og oft vera lokaðar inni á heimilum. Þó kom skýrt fram að fólk sem flytur til Kanada gengur gjarnan inn í samfélag þjóðar sinnar í landinu og fær þar stuðning, annaðhvort frá eigin stórfjölskyldu eða öðrum í samfélaginu. Þetta er fólkinu augljóslega afar mikilvægur styrkur.

Í skólunum sex í Noregi kom fram að fyrir liggur ákveðið skipulag innan skólanna um hátt samskipta við foreldra. Fjórir kennaranna töluðu um að haldnir væru reglulegir fundir að hausti, bæði með foreldrum bekkjarins en einnig með einkaviðtölum. Með samskiptabók á að stuðla að gagnkvæmum samskiptum. Samt sem áður kom fram hjá þessum fjórum kennurum að tengslin eiga sér einungis stað með þessum formlega hætti og virtist sem kennararnir héldu ákveðinni fjarlægð frá foreldrunum. Í viðtölunum kom fram að foreldrarnir stæðu oft utan við hefðbundið samfélag og ætti tungumálið stærstan þátt í því, sérstaklega virtist þetta eiga við um mæðurnar. Algengt virtist vera að foreldrarnir gerðu ekki kröfur til skólans, jafnvel þótt þeir gerðu kröfur til barna sinna. Tveir kennaranna sögðust engin samskipti hafa við foreldrana.

Svo virtist sem flestir íslensku kennararnir sýndu ábyrgðarleysi í samskiptum sínum við foreldra nemenda. Fjórir kennaranna sögðust aldrei leita upplýsinga um nemendur hjá foreldrum og þrír þeirra höfðu engin svör við spurningum sem vörðuðu samstarf við foreldra. Foreldraviðtöl voru haldin tvisvar á ári en ekki virtist vera annað ákveðið skipulag af hendi skólans á samskiptum kennara og foreldra. Fjórir kennaranna sögðust ekki hafa frumkvæði að samskiptum við foreldrana. Þeir höfðu allir litlar upplýsingar um væntingar foreldra til skólans, hvernig foreldrar teldu að börnum þeirra liði í skólanum eða hvort þeir hefðu áhyggjur af skólagöngu barna sinna. Einn kennaranna kvaðst hafa mikið og gott samband við móður nemanda síns og hitta hana oft í viku þegar hún kæmi í skólann.

Heimanám

Í kanadísku skólunum tveimur er ætlast til sama heimanáms hjá öllum nemendum hvort sem þeir eru af erlendum uppruna eða innfæddir. Kennararnir voru sammála um að það væri upp og ofan hvort foreldrar veittu börnunum hjálp við heimanámið, almennt virtust kennararnir ekki reiða sig á það. Ekki virtist um mikla heimavinnu að ræða enda sögðu kennararnir að almennt þýddi lítið að setja meira fyrir í heimanámi en lestur og létt verkefni, svo sem réttitunar- eða stafsetningarverkefni.

Í Noregi er lögd töluverð áhersla á heimanám í skólunum sex sem farið var í. Í flestum tilvikum er ætlast til daglegs heimanáms og gjarnan er heimanámið sett fyrir tiltekna daga eða gerð vinnuáætlun til ákveðins tíma og nemendur skipuleggja sjálfir hvenær þeir ljúka vinnu sinni. Sumir kennararnir ætlast til að foreldrar hjálpi börnum sínum en aðrir sögðust ekki geta gert kröfu til þess. Þess ber að geta að í boði er aðstoð við heimanám í skólanum. Þá kom fram að í einhverjum tilfellum stendur til boða að móðurmálskennarar fari heim til nemenda og veiti aðstoð þar við námið.

Í íslensku skólunum þremur er yfirleitt gefin út heimavinnuáætlun. Nemendur eiga að ljúka heimanámi fyrir vikulok og foreldrar kvitta þegar vinnu er lokið. Börn sem eru í skólavistun

vinna hluta af heimaverkefnum þar og fá aðstoð. Almennt voru kennararnir sammála um að foreldrar veittu aðeins takmarkaða aðstoð við heimanámið og því væri erfitt að ætlast til mikils heimanáms. Í einu tilviki sagði kennari að móðir legði sig fram um að hjálpa syni sínum og hringja í skólann eftir aðstoð ef þyrfti og í öðru tilviki sagðist kennari hafa lagt mikla áherslu á að sannfæra foreldra um að hafa barnið í skólavistun til að styðja betur við námið.

Ákveðinn samhljóm má finna hjá kennurunum í löndunum þremur varðandi reynslu þeirra af heimanámi. Heimanám strandar á aðstoð eða aðhaldi heima fyrir. Lausnin virðist fólgin í aukinni aðstoð í skólanum, aukatímum, aðstoð í skólavistun eða jafnvel því að senda kennara heim til barnanna. Íslensku kennararnir skera sig nokkuð úr að því leyti að þeir virðast ekki eins meðvitaðir og kennararnir í hinum löndunum um aðstæður eða getu foreldranna til að aðstoða börnin við heimanámið. Í íslensku skólunum virðist þannig oft skorta gagnvirk samskipti heimilis og skóla.

Umræða

Markmið rannsóknarinnar var að afla upplýsinga um það hvernig kennarar í Manitoba (Kanada), í Noregi og hér á landi eru undir það búnir að kenna nemendum af erlendum uppruna; hvernig þeir mæta einstaklingsþörfum þeirra og hvernig þeir telja að nemendurnir aðlagist nýju menningarsamfélagi. Í þeim tilgangi var sérstaklega leitað svara við sýn kennara á ólíka menningu, stöðu nemenda í bekk, hvernig tungumálanámi nemenda er háttað og hver tengsl kennara eru við foreldra og á kröfur um heimanám. Í skólunum á Íslandi og í Noregi voru einn til þrjú nemendur í bekkjunum sem heimsóttir voru innflytjendur en í Manitoba (Kanada) voru þeir fimm til sjö.

Tekin voru viðtöl við sex kennara í hverju landanna þriggja, samtals 18 kennara. Það reyndist flókið að fá leyfi fyrir rannsókninni í Kanada. Aðeins var unnt að heimsækja tvo skóla og vinna rannsóknina með sex kennurum. Af þessum ástæðum, meðal annars, var ákveðið

að ræða aðeins við sex kennara í hverju landi um sig, en hafa ber í huga að í hverju landi voru kennararnir valdir eftir starfsaldri; tveir sem höfðu kennt skemur en í fimm ár, tveir sem höfðu kennt í um tíu ár og starfsaldur tveggja var lengri en tuttugu ár. Þrátt fyrir það er úrtakið lítið og ekki víst að það sé dæmigert fyrir þýðið á hverjum stað eða í hverju landi.

Enginn kennaranna átján í löndunum þremur sagðist hafa hlotið undirbúning í grunnnámi sínu til að takast á við fjölmenningarlega kennslu, en allir kanadísku kennararnir, þrjú norsku kennaranna og tveir íslensku kennaranna töldu að þeir hefðu öðlast reynslu af slíkri kennslu með eigin lífsreynslu, annarri menntun eða á styttri námskeiðum. Verulegur munur virtist vera á viðhorfum, skipulagi og hæfni kennaranna til að takast á við fjölmenningarlega kennslu. Kanadísku kennararnir virtust standa best hvað undirbúning varðar, viðhorf þeirra voru mótaðri og þeir virtust sýna meiri ábyrgð í kennslunni en norsku og íslensku kennararnir. Hins vegar má draga þá ályktun að hæfni flestra norsku og íslensku kennaranna sem rætt var við til að kenna börnum af erlendum uppruna falli ekki að þeim kröfum sem settar hafa verið af yfirvöldum (St.meld., 2002; Lög um grunnskóla, 1995). Wiest (1998) sýnir fram á mikilvægi þess að tekið sé á fjölmenningarlegum þáttum í grunnnámi kennara en bendir jafnframt á mikilvægi þess að kennarar kynni sér menningu annarra þjóða með ýmsu móti, svo sem vettvangsferðum, námskeiðum, sjálfbodaliðastarfi og almennt virkum samskiptum við fólk af erlendum uppruna.

Námsúrræðin í Manitoba (Kanada) felast í almennri kennslu. Því var haldið fram að best væri að mæta einstaklingsþörfum nemenda inni í bekk með samvinnu og fjölbreyttum námsúrræðum. Í Noregi var lögð áhersla á sérkennslu nemenda af erlendum uppruna, sem fer bæði fram í bekk og utan bekkjar. Íslensku kennararnir virtust vísa erfiðleikum nemendanna frá sér eða hreinlega ekki vita hver úrræðin væru. Bæði á Íslandi og í Noregi eru gerðar minni námskröfur til erlendra nemenda

í upphafi skólavistar.

Segja má að nám sé lífsgæði og lykill að framtíð. Nám þarf að vera hæfilega krefjandi fyrir hvern og einn (Tomlinson, 1999) og því hljóta minni námskröfur til nemenda af erlendum uppruna að rýra lífsgæði þeirra samanborið við innfædda. Ákvarðanir um minni námskröfur virðast hvíla annars vegar á slakri tungumálakunnáttu nemenda og hins vegar erfiðleikum í samstarfi heimilis og skóla um námið. Í stað þess að rýra möguleika nemenda til náms og lífsgæða þarf að hlúa sérstaklega að þessum tveimur þáttum. Fræðimenn hafa sýnt fram á nauðsyn þess að skólar og kennarar tileinki sér þau auðæfi sem felast í fjölbreytileikanum, vinni úr þeim og kunni að meta menningarlega fjölhyggju. Þeir tala um að ekki megi eyða menningarlegri fjölbreytni eða umbera hana með semingi. Fjölmenningarleg kennsla á ekki að vera viðbót eða útfærsla sem byggir á fyrri hugsun um menntun. Hún verður að vera forsenda og meginmarkmið menntunar. Markmið fjölmenningarlegrar kennslu nást ekki ef henni er eingöngu beitt sem íhlutun vegna erfiðleika eða menningarmismunar (Parekh, 2006; Tiedt og Tiedt, 2002).

Í skólunum í Manitoba (Kanada) var námsumhverfið mótað í þeim tilgangi að styrkja sjálfsmynd nemenda af erlendum uppruna og nemendur beinlínis hvattir til að taka þátt í sem flestu í félags- og skólastarfi. Kennararnir áttuðu sig betur á stöðu nemenda en íslensku og norsku kennararnir og unnu markvisst að því að jafna hana sem best, m.a. með sérsniðum áætlunum (Gordon, 2005). Íslensku og norsku kennararnir gerðu sér grein fyrir því að sjálfsmynd barna af erlendum uppruna væri slök. Norsku kennararnir töluðu um mikilvægi þess að nemendur lærðu samvinnu og að unnið væri með félagslega þætti. Hins vegar mátti greina mótsagnir í orðum þeirra og gjörðum því í vettvangsathugunum kom fram að lítil áhersla virtist lögð á samvinnu í kennslunni. Ainscow (1999) hefur sýnt fram á að nemendur geta lagt mikið af mörkum með því að vinna saman og hjálpa hver öðrum. Stuðningur nemenda hver

við annan er oft vannýtt afl sem getur fjarlægð hindranir og aukið möguleika allra til betra náms og aukins skilnings. Aðalatriðið er færni kennara til að virkja þessa ónotuðu orku og skipuleggja kennsluna þannig að hún ýti undir félagslegan þátt námsins.

Svör þátttakenda við spurningum er snerta aðlögun nemenda af erlendum uppruna að nýju menningarsamfélagi benda til þess að þar séu talsverðir erfiðleikar á ferð, sérstaklega kom þetta fram hjá norsku og íslensku kennurunum. Tungumálið er mörgum þessara nemenda fjötur um fót og tengsl kennara við foreldra virðast oft lítil eða engin. Kanadísku kennararnir virtust átta sig vel á því hvernig nemendur af erlendum uppruna aðlagast nýju menningarsamfélagi. Þeir segja ríka hefð fyrir því að innflytjendur séu stoltir af menningu sinni og síðum, sem m.a. getur helgast af því að menningu nemenda er gert hátt undir höfði í skólunum. Norsku og íslensku kennararnir virtust hins vegar fría sig ábyrgð gagnvart börnum af erlendum uppruna. Þeir töluðu um „þetta fólk“ og „öðruvísi fólk“ og töluðu um skil á milli Norðmanna eða Íslendinga og innflytjenda. Slíkar yfirlýsingar geta bent til fordóma eða þekkingarskorts og verið hindrun í samskiptum (sjá t.d. Banks, 2002; Gay, 2000). Þessir kennarar töldu það ekki sitt hlutverk að stuðla að aðlögun nemendanna að nýju samfélagi og þeir virtust ekki vita hvernig þeir aðlagast norsku eða íslensku samfélagi. Fram kom hjá einum norsku kennaranna að hann sæi ekki gildi þess að fólk af ólíkum þjóðarbrotum byggi í sama landi. Svo virðist sem þessa kennara skorti skilning og innsæi á þessu sviði.

Í öllum löndunum kom fram að nemendur af erlendum uppruna eiga í erfiðleikum með tungumálið og málskilning, merking ritads og talaðs máls er þeim fjötur um fót, sérstaklega fyrstu árin eftir að þeir koma til landsins. Kanadísku kennararnir lögðu sjálfir mat á stöðu nemenda sinna en gátu einnig leitað til fagaðila innan skólans. Í Noregi var ekki lagt formlegt mat á tungumálakunnáttu erlendu nemendanna í skólunum sem farið var í og því

eru forsendur til að byggja tungumálanámið á veikar. Áberandi óvissa einkenndi svör íslensku kennaranna um það hvernig færni nemenda í tungumálinu væri metin eða til hvaða úrræða hægt væri að grípa. Athyglisvert er að íslensku kennararnir virðast ekki skynja ábyrgð sína á málakunnáttu barnanna og ákveðið tengslaleysi er á milli bekkjarkennara og annarra kennara. Námið, námsreynslan og þekking sem af skapast tengist orðum og orðaforða sterkum böndum og því er mikilvægt að vinna markvisst og af ábyrgð að eflingu tungumálsins. Þekking er að mestu bundin orðum svo markviss efling orðaforða er lykkill að námi (Marzano, 2004).

Mikill munur virtist á sýn kennaranna í löndunum þremur á mikilvægi samskipta við foreldra. Í Manitoba (Kanada) virtust samskiptin áreynslulaus en óformleg, án samskipta við foreldra gengi skólastarfið ekki. Kennararnir töldu vinnu með foreldrum grundvöll þess að barni liði vel í skóla. Í Noregi er formlegt samstarf við foreldra til staðar, tæki eins og samskiptabók og fastir fundir eru hluti af skólastarfinu. Hins vegar virtist sem norsku kennararnir héldu ákveðinni fjarlægð frá foreldrum og þeir báru því m.a. við að þeir næðu „hvort sem er ekki sambandi vegna tungumálaerfiðleika“. Í íslensku skólunum kom fram greinilegt ábyrgðarleysi í samskiptum við foreldra. Fjórir kennaranna sögðust aldrei hafa samband við foreldra umræddra barna og þrír þeirra höfðu engin svör um slíkt samstarf. Þeir vissu ekki hvort foreldrar hefðu áhyggjur, hvernig foreldrar héldu að börnunum liði í skólanum eða hvaða væntingar þeir hefðu til skólans. Þetta er í mótsögn við það sem fræðimenn hafa fundið út og segja eina af forsendum fjölmenningarlegrar kennslu. Þeir segja að kennurum beri að hafa frumkvæði að tengslum skóla og heimilis (Davidman og Davidman, 2001). Epstein (1995) hefur sýnt fram á að gott samstarf heimilis og skóla leiði til betri tengsla þar á milli, veiti heimilunum stuðning og styðji auk þess við starf kennarans. Skólinn er hluti samfélagsins og tenging skóla við heimilin getur opnað foreldrunum vissan

aðgang að samfélaginu. Tengingin getur að minnsta kosti aukið gagnkvæman skilning kennara og foreldra.

Fram kom í viðtölunum í Manitoba (Kanada) og í Noregi að kennararnir telja mæður barnanna einangraðar á heimilunum, þær ráði ekki við tungumálið og hafi ekki fengið störf við hæfi. Þetta sjónarmið kom fram í öðrum rýnihópnum sem rætt var við hér á landi. Þrjár mæðranna fjögurra virtust hafa áhyggjur af þessum þætti. Þá töluðu þær allar um að þær ættu í erfiðleikum með að aðstoða börn sín við heimanám, einnig þær tvær sem áttu að baki háskólanám. Þessi skoðun kom ekki fram í rýnihópi með kennurum. Epstein og Janshorn (2004) segja rannsóknir sýna að foreldrar vilji taka þátt í námi barna sinna en kunni það ekki. Því sé það hlutverk kennarans að skýra markmið heimanáms, ræða við foreldra um hlutverk þeirra og aðstoða þá við að rækja það.

Reynsla kennaranna í löndunum þremur af heimanámi var svipuð. Heimanámið strandar gjarnan á eftirfylgni heima fyrir og því erfitt að koma á skipulögðu heimanámi. Þetta virðist leyst að nokkru leyti með því að færa heimanámið í skólann, t.d. í skólavistun eða með aukatímum, jafnvel með aðstoð frá skólanum inn á heimili. Í samanburði skera íslensku kennararnir sig úr að því leyti að þeir virðast ekki eins meðvitaðir og kennararnir í hinum löndunum um aðstæður heima fyrir. Íslensku kennararnir hafa ekki ræktað tengsl við heimilin og þar skortir á gagnvirk samskipti milli heimilis og kennara.

Segja má að rannsóknin gefi til kynna að enn skorti á að faglegur undirbúningur þátttakenda í rannsókninni til að sinna fjölmenningarlegri kennslu sé nægilegur, því enginn þeirra sagðist hafa hlotið fjölmenningarlega menntun í grunnnámi sínu. Hins vegar felst grundvallarmunurinn á undirbúningi kennaranna í löndunum þremur í því að kanadíska kennararnir hafa búið í rótgrónu fjölmenningarsamfélagi þar sem réttindi og þarfir innflytjenda voru lögleidd fyrir en í Noregi og á Íslandi. Slík lög telur

Banks (2002) vera skilyrði þess að þegnarnir geti viðhaldið tengslum innan samfélagsins og innan eigin þjóðarbrotta. Í fjölmenningarlegu samfélagi þarf hver og einn að geta tekið þátt í mismunandi menningu án þess að missa sjónar á eigin uppruna og menningu, sem þýðir að hver og einn þarf að sýna ákveðna ábyrgð, skilning og virðingu (sjá t.d. Banks, 2002; McLeod, 1981). Kanadísku kennararnir höfðu oft á orði hve reynsla þeirra af fjölmenningu væri stór þáttur í öllum þeirra samskiptum og störfum. Fræðimenn (sjá t.d. Gay, 2000; Hare, 1993; Kristín Aðalsteinsdóttir, 2000 og 2002) hafa sýnt fram á að færir kennarar hafa ótvíræða trú á mannlegri reisn og hæfni nemenda. Þeir veita nemendum stuðning og byggja brýr milli nemenda af ólíkum uppruna. Þeir stuðla að vönduðu námi fyrir nemendur sína með því að taka tillit til þessa í námskránni, kennslunni sjálfri, við mat á starfinu og með framkomu sinni við nemendur. Þeir íhuga álitamál og stuðla að samræðum og þátttöku til að auðvelda nemendum námið. Sjálfsagt er talið að allir nemendur geti náð árangri. Í samskiptum við nemendur sýna þessir kennarar hlýju, eru styðjandi, persónulegir, áhugasamir, skilningsríkir og sveigjanlegir, en krefjast þess jafnframt að nemendur beri ábyrgð á námi sínu og sýni árangur.

Abstract - Summary

Multicultural teaching in Manitoba (Canada), Norway and Iceland.

Multiculturalism is a characteristic of communities comprised of people of varied nationalities and cultural and religious leanings, with different experiences, aptitudes and skills. Within a society, different values are regarded including attitudes and positive lifestyles but everyone has to recognise a community's setting. Schooling has to reflect these ideas. Multicultural teaching encompasses teaching methodology, ideology and a process by which attempts are made to meet the requirements set forth by demographic institutions and the students' learning needs.

Teachers' attitudes and the environment that is created for the students are of the utmost importance. Teachers are in a prime position and really control how students' schooling progresses. They can minimise prejudice with multicultural teaching. This is done with systematic methods, setting good examples, appropriate choice of educational material, equalising students' opportunities and using recognised communications of a democracy. (Ainscow, 1999; Banks, 2002; Davidman and Davidman, 2001; Lawrence-Brown, 2004). The object of this present research, which was conducted in Manitoba, Canada, Norway and Iceland, was to examine teachers' preparation for teaching culturally diverse learners, how they meet the individuals needs and teachers' perceptions of how culturally diverse learners adapt to a new cultural community. These three countries possess various amounts of experience of public policies regarding immigrant issues, providing an interesting research base for multicultural teaching followed by a comparison of the countries.

Methods

Research for this study was first explored in Iceland. The design and structure of questions for the study were modelled on theoretical background that touches cultural changes, equal opportunity, individual needs of students, language, the teacher's relations with students' families and homework. Formal interviews were taken with the teachers and observations conducted in the classroom. The theme of the interviews was based on questions regarding the teacher's preparation for multicultural teaching, the aforementioned theoretical factors and the results of two focus groups.

Analysis of the data was calculated according to the Kvale method (1996) of significance tests and supported by interpretation of meaning. The researchers searched for main themes in all interviews, analysed those themes in the data and drew conclusions on their meanings. In due course, an overall view of each element was discussed. The results were then compared,

discussed and a mutual assumption reached. It was decided to use interpretive analysis regarding the field notes whereby conclusions drawn from the data were carefully inspected with the idea of finding a particular structure, theme and design which could best describe what occurs in the classes. (Gall, Borg and Gall, 1996).

Results

Not a single teacher of the eighteen in the three countries said they had received any education on multi-cultures or multicultural teaching in their courses. Many, though, believed they had acquired expertise on this matter due to their own roots, experience, further training and from courses. The results indicate that the attitude of Canadian teachers towards culturally diverse learners is dissimilar to the attitudes of Norwegian and Icelandic teachers. In Manitoba the understanding of multicultural teaching is deeper than the other two countries. Canadians do not expect everyone to be the same and should act according to a certain culture but rather that everyone is able to give and take, be proud of themselves and their origins and add to the new Canadian culture. On the other hand, Norway and Iceland keenly tried to shape the children to the practices of the school system and community and yet passiveness seems to exist regarding their position. The answer by all participants concerning the question on culturally diverse learners' adaptation to the new culture allude to substantial difficulties en route. This was strongly perceived by Norwegian and Icelandic teachers.

Discussion

All the Canadian teachers, three Norwegian teachers and two Icelandic teachers felt that they have through their own life experience, further studies or short courses acquired skills to address multicultural teaching. It is interesting to note that none of the eighteen teachers of three countries could say they had received grounding as undergraduates for multicultural teaching. There was a real disparity of attitudes, methods and competence

among the teachers to manage multicultural teaching. The Canadian teachers appeared to have the best position regarding preparation, more mature attitudes and demonstrating more responsibility during lessons than their Norwegians or Icelanders counterparts. On the other hand it should be noted- that the skill of the majority of Norwegian or Icelandic participants to teach culturally diverse learners does not fall within their requirements as set by the authorities (St.meld., 2002; Elementary School Law, 1995).

Study resources in Manitoba (Canada) are part of general classes, maintaining that it is best to meet the students' individual needs in the class with co-operation and multi-study strategies. Norway emphasised that culturally diverse learners receive remedial lessons both within and outside of the classroom. Icelandic teachers appeared to dismiss student's difficulties or had no idea what resources were available. Both Iceland and Norway demanded less of culturally diverse learners at the beginning of their school careers.

The results of this research show that the majority of Icelandic and Norwegian participants have not acquired the necessary understanding for multicultural teaching and are not sufficiently prepared to meet the requisites of culturally diverse learners.

Heimildir

- Ainscow, M. (1999). *Understanding the development of inclusive schools*. London: Routledge Falmer.
- Ainscow, M. (1991). Effective schools for all: an alternative approach to special needs in education. *Cambridge Journal of Education*, 21(3), 293–308.
- Ainscow, M. og Hart, S. (1992). Moving practice forward. *Support for learning*, 7(3), 115–120.

- Aoki, T., Werner, W., Dahlie, J. og Connors, B. (1990). Whose culture? Whose heritage? Ethnicity within canadian social studies curricula. Í J.R. Mallea og J. C. Young (Ritstj.), *Cultural diversity and Canadian education* (bls. 265–289). Ottawa: Carleton University Press.
- Arbeids- og Inkluderingsdepartementet (2006). *Handlingsplan mot rasisme og diskriminering*. Sótt þann 16. september 2006 af: <http://odin.dep.no/aid/norsk/tema/innvandring/bn.html>
- Banks, J. A. (2002). *An Introduction to multicultural education*. Boston: Allyn & Bacon.
- Boland, T., Letschert J., Petter, A., Stevens L. og Veen van der R. (1999). *The greater the differences, the better the chances*. Enschede: SLO.
- Canadian Heritage (2007). *Multiculturalism - Canadian diversity: Respecting our differences*. Sótt þann 9. júlí 2007 af: http://www.pch.gc.ca/progs/multi/respect_e.cfm
- Citizenship and Immigration Canada (2006). *New permanent residents*. Sótt þann 11. september 2006 af: <http://www.cic.gc.ca/english/monitor/issue12/02-immigrants.html>
- Davidman, L. og Davidman, P. T. (2001). *Teaching with a multicultural perspective, a practical guide* (3. útg.). New York: Longman.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnership: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701–711.
- Epstein, J. L. og Janshorn, N. R. (2004). School, family and community partnerships link the plan. *The Education Digest*, 69(6), 19–24.
- Fullan, M. G. og Stiegelbauer S. (1991). *The new meaning of educational change*. London: Cassell Educational Ltd.
- Gall, M. D., Borg, W. R. og Gall, J. P. (1996). *Educational research. An Introduction* (6 útg.). London: Longman.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching, theory, research and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gordon, M. (2005). *Roots of empathy. Changing the world child by child*. Toronto: Thomas Allen Publishers.
- Hagstofa Íslands (2006a). Veiting íslensks ríkisfangs eftir fyrra ríkisfangi, kyni og aldri 1991–2005. Sótt þann 11. september 2006 af: <http://www.hagstofa.is/?pageID=95&NewsID=1929>
- Hagstofa Íslands (2006b). Hlutfall erlendra ríkisborgara af mannfjölda 1950–2005. Sótt þann 11. september 2006 af: <http://www.hagstofa.is/?PageID=626>
- Hare, W. (1993). *What makes a good teacher*. Ontario: The Althouse Press.
- Hoover, D. K. V., Otto, C. B. og Brissie, J. S. (1987). Parent involvement. Contributions of teacher efficacy, school socioeconomic status, and other school characteristics. *American Educational Research Journal*, 24(3), 417–435.
- Høgskolen i Oslo (2006). *Masterstudium i flerkulturell og international utdanning*. Sótt þann 16. september 2006 af: <http://www.hio.no/content/view/full/27137>
- Ingibjörg Auðunsdóttir (2007). „Fannst ég geta sagt það sem mér lá á hjarta...“ Próunarverkefni um bætt samstarf heimila og skóla. *Uppeldi og menntun*, 16(1), 33–52.

- Johnson, D. W., Johnson, R. T. og Holubec, E. J. (1994). *Cooperative learning in the classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Kristín Aðalsteinsdóttir (2002). Samskipti, kennsluhættir og viðmót kennara. *Uppeldi og menntun*, 11(2), 101–120.
- Kristín Aðalsteinsdóttir (2000). *Small schools, interaction and empathy. A study of teachers' behaviour and practices, with emphasis on effects on pupils with special needs*. Óbirt doktorsritgerð, University of Bristol, Bristol.
- Kristín Aðalsteinsdóttir (1992). Heiltæk skólastefna: leið til skólaþróunar. *Uppeldi og menntun*, 1(1), 196–206.
- Kvale, S. (1996). *InterViews. An introduction to qualitative research and interviewing*. London: Sage Publications.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. *American Secondary Education*, 32(3), 34–62.
- Lög um framhaldsskóla (1996), nr. 80/1996.
- Lög um grunnskóla (1995), nr. 66/1995.
- Lög um leikskóla (1994), nr. 78/1994.
- Mallea, J. R. (1990). Introduction: Cultural diversity and Canadian education. Í J.R. Mallea og J. C. Young (Ritstj.), *Cultural diversity and Canadian education* (bls. 1–16). Ottawa: Carleton University Press.
- Marzano, R. J. (2004). *Building background knowledge for academic achievement*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McLeod, K. A. (1981). Multiculturalism and Multicultural Education: Policy and Practice. Í D. Dorotich (Ritstj.), *Education and Canadian multiculturalism: Some Problems and Some Solutions* (bls. 12–26). University of Saskatchewan, Saskatoon: Canadian Society for the Study of Education. Eight Yearbook.
- McRoberts, K. (2000). Unfinished business. His vision of Canada produced lasting ruptures. *Macleans's. Special commemorative edition. Trudeau, his life and legacy*. Sérútgafið minningarrit (bls. 100–106). Toronto: Paul Jones.
- NOU (2006). Norges offentlige utredninger. *Indvandring og og inkludering*. Sótt þann 16. september 2006 af: <http://odin.dep.no/aid/norsk/tema/integrering/bn.html>
- Orlikow, L. og Young, J. C. (2000). The struggle for change: Teacher education in Canada. Í A. Rasporich og J. Frideres (Ritstj.), *Canadian ethnic studies/études ethniques au Canada*. Sérirt: Educating citizens for a pluralistic society (bls. 70–88). Ontario: Canadian Ethnic Studies Association.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking multiculturalism. Cultural diversity and political theory* (2. útg.). New York: Palgrave Macmillan.
- Pollard, A. og Tann, S. (1993). *Reflective teaching in the primary school. A handbook for the classroom*. London: Cassell.
- Ramasut, A. (1989). Paving the way to change – Warnock and the 1981 Act. Í A. Ramasut (Ritstj.), *Whole School Approaches to Special Needs* (bls. 5–18). London: Falmer Press

- Statistisk sentralbyrå (2006). *Immigration and immigrants*. Sótt þann 11. september 2006 af: http://www.ssb.no/english/subjects/00/00/10/innvandring_en/
- Stefna ríkisstjórnarinnar um aðlögun innflytjenda (2007). Reykjavík: Félagsmálaráðuneytið. Sótt þann 23. nóvember 2007 af: http://www.felagsmalaraduneyti.is/media/acrobat-skjol/Stefna_um_adlogun_innflytjenda.pdf
- St.meld (2002). *Endringer og nye utfordringer i lærerutdanningen*. Oslo. Utdannings- og Forskingsdepartementet. Sótt þann 16. september 2006 af: <http://odin.dep.no/kd/norsk/dok/regpubl/stmeld/045001-04000/hov003-bn.html>
- Tiedt, P. L. og Tiedt, I. M. (2002). *Multicultural teaching. A handbook of activities, Information and resources*. Boston: Allyn & Bacon.
- Tomlinson, C. A. (1999). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Tomlinson, C. A. (1995). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. Alexandria: VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Young, J. C. (1995). Multicultural and anti-racist teacher education: A comparison of Canadian and British experiences in the 1970s and 1980s. Í S. Joyce (Ritstj.), *Multicultural education – Canada* (bls. 45–64). Ontario: The Ontario Institute for Studies in Education.
- Wiest, L. R. (1998). Using immersion experiences to shake up preservice teachers' views about cultural differences. *Journal of Teacher Education*, 49(5), 358–365.