

ÞEGAR ENGINN ER Á MÓTI ER ERFITT AÐ VEGA SALT: REYNSLA NEMENDA AF ERLEND- UM UPPRUNA AF ÍSLENSKUM GRUNNSKÓLA

Frá síðustu aldamótum hefur íslenskt samfélag tekið hröðum breytingum og hefur hlutfall íbúa sem teljast innflytjendur aukist úr 2,6% árið 2000 í 15% árið 2020 (Hagstofa Íslands, e.d.). Markmið rannsóknarinnar sem hér er greint frá var að öðlast skilning á upplifun, samskiptum og félagslegri þátttöku nemenda af erlendum uppruna í íslenskum grunnskólum með það að leiðarljósi að koma betur til móts við náms- og félagslegar þarfir þessa nemendahóps. Tekin voru viðtöl við átta grunnskólanemendur af erlendum uppruna í 6., 7., 9. og 10. bekk í einum skóla á landsbyggðinni. Leitast var við að skilja hvernig skólinn mætti þörfum þeirra og á hvaða hátt hann styddi nemendur í daglegu lífi ásamt því að skoða hvernig tengslum þeirra við aðra nemendur skólans af íslenskum uppruna væri háttáð. Fjallað verður um niðurstöður rannsóknarinnar út frá eftirfarandi þemum: móðurmál og mikilvægi þess; að upplifa sig öðruvísi; stuðningur í námi; samskipti og félagsleg þátttaka. Lærdómur rannsóknarinnar fyrir skólastarf er meðal annars sá að til að þessi nemendahópur fái betur notið sín og styrkleika sinna er mikilvægt að skólinn hafi frumkvæði að því að skilja og greina þarfir nemendanna.

Efnisorð: Nemendur af erlendum uppruna, fjölmening, félagsleg og námsleg hlutdeild, fjölyngi, móðurmál

INNGANGUR

Frá síðustu aldamótum hefur íslenskt samfélag tekið hröðum breytingum og hlutfall íbúa sem teljast innflytjendur aukist úr 2,6% árið 2000 í 15% árið 2020 (Hagstofa Íslands, e.d.). Fjölgun barna af erlendum uppruna í skólum landsins hefur haft þau áhrif að hugmyndafræðin um fjölmennarlegan skóla og kennslufræði hefur fengið aukna athygli samhliða hugmyndum um skóla án aðgreiningar (e. inclusive school) og mikilvægi þess að minnihlutahópar og jaðarsettir einstaklingar njóti jafnræðis (Nieto, 2010). Í menntastefnu sem byggist á hugmyndafræði skóla án aðgreiningar eru almenn mannréttindi útgangspunktur og sjónum beint að stöðu jaðarhópa innan skólanna en það er mikilvægt að skólinn sé hvorki sniðinn að þörfum ákveðinna samfélagshópa né einkennist af þeim viðhorfum sem

ríkja meðal þeirra (Skóla- og frístundasvið Reykjavíkurborgar, 2012). Í aðalnámskrá grunnskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013) kemur fram álíka skilningur á hugtakinu skóli án aðgreiningar:

Með skóla án aðgreiningar er átt við grunnskóla í heimabyggð eða nærumhverfi nemenda þar sem komið er til móts við náms- og félagslegar þarfir hvers og eins með manngildi, lýðræði og félagslegt réttlæti að leiðarljósi. (bls. 43)

Íslenskar rannsóknir hafa sýnt að nemendur af erlendum uppruna eru gjarnan félagslega einangraðir, þeim líður verr en öðrum jafnöldrum, eiga færri vini, er frekar strítt og taka síður þátt í íþrótt- og tólmundastarfi (Eyrún María Rúnarsdóttir og Rúnar Vilhjálmsson, 2015; Hrefna Guðmundsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir, 2013; Ingibjörg Eva Þórisdóttir, 2018; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2020a). Því er afar mikilvægt að skólar leggi áherslu á að bæta félagslega stöðu nemenda af erlendum uppruna til að koma í veg fyrir einangrun bæði í skólanum og samfélaginu yfirleitt.

Markmið rannsóknarinnar sem hér er greint frá var að öðlast skilning á upplifun, samskiptum og félagslegri þátttöku nemenda af erlendum uppruna í íslenskum grunnskóla. Í því augnamiði voru tekin viðtöl við átta grunnskólanemendur af erlendum uppruna í 6., 7., 9. og 10. bekk í einum skóla á landsbyggðinni. Eftirfarandi rannsóknarspurningar leiddu rannsóknina: Hver er upplifun nemenda af erlendum uppruna af námi og veru í íslenskum grunnskóla? Hvers eðlis eru og hvernig ganga samskipti við aðra nemendur skólans? Hvernig er félagslegri þátttöku nemenda í samfélaginu háttað?

FRÆÐILEGT SAMHENGI RANNSÓKNARINNAR

Fræðilegt bakland rannsóknarinnar verður hér tíundað undir fimm efnisflokkum: aðlögun að nýju samfélagi; fordómar og útilokun; móðurmál; fjölyngi og nám á nýju tungumáli; samskipti og félagsleg tengsl nemenda af erlendum uppruna.

Aðlögun að nýju samfélagi

Núgildandi stefna ríkisstjórnar Íslands um aðlögun innflytjenda að íslensku samfélagi er frá árinu 2007, en þá var slík stefna sett fram í fyrsta sinn. Markmiðið með stefnunni er að tryggja að allir þegnar landsins fái jöfn tækifæri og verði virkir þátttakendur í samfélaginu (Félagsmálaráðuneytið, 2007). Aðlögun að nýju samfélagi er margþætt ferli sem felur meðal annars í sér að kynnast staðhættum, reglum og viðmiðum á nýja staðnum (Hanna Ragnarsdóttir, 2011). Mannréttindi, lýðræði, samábyrgð og einstaklingsfrelsi eru hornsteinn hvers samfélags og því ber stjórnvöldum að hafa þau gildi að leiðarljósi í aðlögun innflytjenda að samfélaginu, en í því felst meðal annars að ólík sjónarmið og viðhorf séu viðurkennd og að fólk hafi tækifæri til að koma þeim á framfæri (Félagsmálaráðuneytið, 2007).

Við flutninga til nýs lands á sér stað ferli sem allir innflytjendur fara í gegnum (Börzel og Risse, 2018) en það getur hins vegar tekið á sig ýmsar myndir og haft bæði jákvæðar og neikvæðar afleiðingar fyrir bæði innflytjandann og samfélagið. Fyrri rannsóknir víða

um heim (sjá t.d. Berry, 2005) sýna að hvorki samlögun (e. assimilation) né einangrun (e. marginality) hefur gefið góða raun til framtíðar, hvort heldur sem er fyrir einstaklinga eða samfélög. Það er kallað samlögun þegar innflytjendur tileinka sér nýja menningu og tungumál en segja jafnframt skilið við upprunamenningu og leggja ekki áherslu á að viðhalda eigin móðurmáli og tapa því jafnvel. Orðið samlögun felur í sér að menningarsérkenni innflytjenda hverfa og renna saman við heimamenninguna; samfélög verða þannig einsleitari. Þegar aðlögunarferlið þróast út í einangrun myndast lítil sem engin tengsl milli innflytjenda og þeirra sem fyrir eru, og innflytjendur viðhalda hvorki sinni eigin menningu né tileinka sér hina nýju menningu. Aðskilnaður (e. separation) er síðan það sem getur gerst þegar minnihlutahópar aðgreinast frá meirihlutanum og engin aðlögun á sér stað. Hópurinn sem slíkur heldur sig þá jafnan út af fyrir sig og heldur einnig fast í eigin siði og venjur án þess að verða fyrir áhrifum ríkjandi menningar. Sú staða sem er talin hvað ákjósanlegust er kölluð samþætting (e. integration) og felur í sér að minnihlutahópur leggur ríka áherslu á að viðhalda eigin menningu, sérkennum og móðurmáli en tileinkar sér jafnframt menningu og siði sem eru við lýði í nýja landinu. Þessar hugmyndir fela því í sér ákveðna viðurkenningu á uppruna og fjölbreytileika fólks innan þjóðríkis (Unnur Dís Skaptadóttir og Helga Ólafsdóttir, 2010). Við þessar kringumstæður öðlast einstaklingar færni tveggja menningarheima án þess að útiloka annan hvorn. Stuðningur af ýmsu tagi er veigamikill þáttur ef þetta á að ganga að óskum en samþætting gerir þá kröfu til allra íbúa samfélagsins að viðurkenna menningu og sérkenni hvers og eins (Berry, 2005; Félagsmálaráðuneytið, 2005; Unnur Dís Skaptadóttir og Helga Ólafsdóttir, 2010). Samþætting er þannig tvíhliða ferli þar sem bæði innflytjendur og þeir sem fyrir eru í landinu taka þátt í aðlögunarferlinu.

Að flytja til nýs lands er mikil áskorun og fyrir börn og ungmenni á skólaaldri er það jafnvel enn meiri áskorun að hefja nám í nýjum skóla, þar sem þau eiga sér ekkert félagslegt bakland og tala hvorki né skilja nýja tungumálið. Stuðningur frá skólasamfélaginu er því forsenda þess að nemendur geti fótað sig í nýjum veruleika (Anna Katarzyna Wozniczka og Hafdís Guðjónsdóttir, 2019). Bent hefur verið á að til þess að börnum líði vel og upplifi að þau tilheyri þurfi þau að finna fyrir öryggi í nýju umhverfi (OECD, 2018). Fyrri rannsóknir benda til þess að tengsl innflytjenda við upprunamenningu sína skipti máli fyrir farsæld þeirra og þátttöku í nýju samfélagi (Unnur Dís Skaptadóttir, 2010). Jákvalt viðmót og áhugi kennara og nemenda getur stuðlað að öryggiskennd barna og þátttaka í íþrótt- og tómsundastarfi getur verið mikilvægur þáttur í aðlögun að skólum og samfélagi. Rannsóknir á Íslandi hafa gefið til kynna að börn innflytjenda taki síður þátt í skipulögðu íþrótt- og tómsundastarfi en önnur börn (sjá t.d. Eyrúnu Maríu Rúnarsdóttur og Rúnar Vilhjálmsson, 2015), en meðal ástæðna er feimni og það að börnunum finnst erfitt að byrja í íþróttastarfi með ókunnugum. Einnig hefur komið fram að í menningu margra er ekki hefð fyrir almenningsíþróttum í heimalandinu, heldur að fjölskyldur noti frekar tímann til að vera saman heima hjá sér (Sólveig H. Georgsdóttir og Hallfríður Þórarinsdóttir, 2008).

Fordómar og útilokun

Einstaklingar sem bera með sér annars konar menningu en tíðkast í samfélaginu geta upplifað neikvæð og meiðandi viðbrögð samfélagsins. Slíkar neikvæðar hugmyndir um fjölbreytileika fólks birtast stundum í mismunun og fordómum. Hugtakið fordóma má

skilgreina á ýmsa vegu en í mannréttindastefnu Reykjavíkurborgar (2016) eru fordómar útskýrðir þannig:

Fyrirframgefna hugmyndir sem ekki byggja á rökum eða reynslu. Fordómar geta verið jákvæðir eða neikvæðir og byggja oft á staðalmyndum um hópa. Fordómar og mismunun haldast venjulega í hendur og geta leitt til félagslegrar útskúfunar og undirokunar ákveðinna hópa. Fordómar liggja því oft til grundvallar því misrétti og mismunun sem fólk er beitt. (bls. 19)

Birtingarmynd fordóma getur verið sýnileg eða ósýnileg. Sýnilegir fordómar eru til dæmis kynþáttafordómar og árásir, líkamlegar og andlegar, en ósýnilegir fordómar, meðvitaðir eða ómeðvitaðir, eru til dæmis þegar fólk sýnir öðrum fyrirleitningu í orðalagi eða hunsar einstaklinga. Þeir sem verða fyrir ósýnilegum fordómum eiga oft erfitt með að átta sig á að um fordóma er að ræða og sjá atburðinn ekki sem slíkan fyrr en reynslusögur annarra og lýsingar benda augljóslega til að svo sé. Á sama hátt getur einstaklingur sem hefur fordóma gagnvart öðrum verið sér ómeðvitaður um eigin fordóma, vegna vanþekkingar eða vanhugsaðs orðalags (Toshiki Toma, 2007).

Í rannsókn Guðrúnar Pétursdóttir (2013) um birtingarmyndir dulinna fordóma og mismununar í garð innflytjenda á Íslandi kom í ljós marktækur munur á milli íslenskra þátttakenda og fólks af erlendum uppruna; 93% þátttakenda af erlendum uppruna upplifðu einu sinni eða oftár fordómfulla hegðun gagnvart sér á fjórtán daga tímabili en einungis 35% Íslendinga.

Afleiðingar hvers konar fordóma í garð einstaklinga geta orðið til þess að viðkomandi upplifi félagslega útilokun (e. social exclusion) sem hindrar eða útilokar þátttöku hans í samfélaginu. Skortur á þjónustu, til dæmis menntastofnana, og skortur á tækifærum til að láta rödd sína heyrast og eiga í samskiptum við aðra er einnig dæmi um félagslega útilokun (UN DESA, 2016).

Móðurmál, fjöltyngi og nám á nýju tungumáli

Þegar fólk flytur til annars lands þar sem annað tungumál en móðurmál þess er talað þarf það að takast á við það krefjandi verkefni að læra nýja málið. Margt hefur áhrif á það hvernig til tekst, til að mynda aldur við komuna til landsins, forsendur til náms, þekking á öðrum tungumálum og persónulegir þættir eins og viðhorf og þarfir (Samúel Lefever og Inga Karlsdóttir, 2010). Móðurmál er gjarnan skilgreint sem það mál sem barn lærir í bernsku, er talað af foreldrum þess eða að staðaldri á heimilinu og það mál sem barnið binst tilfinningaböndum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2020b). Mikilvægt er að börnum gefist tækifæri til að viðhalda móðurmáli sínu samhliða máltöku nýja málsins, en það er reyndar skýlaus réttur tvítyngdra barna samkvæmt Barnasáttmála Sameinuðu þjóðanna (Sameinuðu þjóðirnar, 1990).

Einstaklingar geta orðið tvítyngdir eða fjöltyngdir með ýmsum hætti en gjarnan er talað um jafnhliða tvítyngi (e. simultaneous bilingualism) þegar barn lærir tvö tungumál jöfnum höndum frá frumbersku, og áunnið tvítyngi (e. successive bilingualism) þegar einstaklingur lærir annað tungumál seinna á lífsleiðinni (Þórdís Gísladóttir, 2004). Það er afar jákvætt fyrir börn og samfélagið í heild þegar stuðlað er að virku fjöltyngi en það getur hins vegar haft neikvæð áhrif á náms- og vitsmunaproska barna þegar eitt mál kemur

í stað annars. Samband við fjölskyldu og vini í heimalandinu getur líka verið í hættu ef færni í móðurmálinu minnkar eða verður að engu (Nieto, 2010). Mikilvægt er að barn finni að móðurmálið þyki mikilvægur hluti af kunnáttu þess, ekki síst fyrir sjálfsmyndina. Það er dýrmætt fyrir börn að geta tjáð sig á fleiri en einu tungumáli og mjög mikilvægt að skólinn, nemendur og fjölskyldur rækti móðurmál nemenda og stuðli þannig að virku fjöltyngi (lög um grunnskóla nr. 91/2008; Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013).

Nauðsynlegar aðstæður fjöltyngdra barna eru þær sömu og aðstæður eintyngdra barna, en það er umfram allt hvatning og örvun til að læra málin. Máltaka fjöltyngdra barna dreifist á fleiri en eitt tungumál og því skiptir máli hversu miklum tíma er varið í hvert mál fyrir sig. Af þeirri ástæðu eru fjöltyngd börn lengur að tileinka sér málin en eintyngd börn sem læra einungis eitt mál (Aneta Figlarska o.fl., 2017). Ávinningur af því að hafa þekkingu og færni á fleiri en einu tungumáli er meðal annars sá að einstaklingar öðlast þannig viðbótar málakunnáttu og innsýn í menningarheima viðkomandi tungumála sem veitir þeim menningarfærni umfram eintyngda einstaklinga (Elín Þöll Þórðardóttir, 2007). Mikilvægt er að skólar nýti þessa viðbótarfærni barna og hagi kennslu þannig að nemendur geti nýtt sér öll málin sín við nám. Aðferðir byggðar á krosstyngingu (e. translanguaging) eru tiltölulega ný kennslunálgun miðuð að fjöltyngdum nemendum og eru byggðar á þeirri forsendu að öll tungumál fjöltyngdra einstaklinga séu hluti af tungumálaforða þeirra (e. language repertoire) og þess vegna sé eðlilegt að nýta þau og gera sýnileg í kennslu og námi nemenda. Kunnátta í íslensku er forsenda farsællar skólagöngu og þátttöku í íslensku samfélagi, en móðurmál fjöltyngdra barna eru undirstaða tengsla þeirra við foreldra, ættingja og vini á Íslandi og í öðrum löndum (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2020b).

Samskipti og félagsleg tengsl nemenda af erlendum uppruna

Fjölbreyttir nemendahópar, þar sem nemendur koma úr ólíkum menningarheimum, kalla á breyttar áherslur í skólastarfi, bæði hvað varðar kennslufræði og félagsleg samskipti. Þessar áherslur birtast í aðalnámskrá grunnskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013), en þar kemur fram að samskiptahæfni, virðing og umburðarlyndi séu mikilvægir þættir sem nemendur þurfi að tileinka sér til að verða virkir þátttakendur í lýðræðisþjóðfélagi og skólar þurfi að leggja áherslu á að skapa nemendum tækifæri til virkrar þátttöku í skólastarfi til að efla félagsfærni þeirra (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013). Þátttaka er hins vegar flókið fyrirbæri og hefur verið skilgreind á ýmsan hátt, en samkvæmt World Health Organisation felur þátttaka í sér félagslega aðild að daglegu lífi, svo sem að sinna tilteknum skyldum, viðhalda tengslum og stunda nám, vinnu eða tómstundaiðju og vera þátttakandi í samfélaginu. Lykilþáttur er samspil einstaklings og samfélags (World Health Organisation [WHO], 2007). Í rannsókn Helgu Þorleifsdóttur (2017) á þátttöku einhverfra barna og ungmenna á heimili, í skóla og frítíma fjallar hún um mikilvægi þess að gera greinarmun á hlutlægi og huglægi vídd þátttöku. Ef horft er hlutlægt á þátttöku mætti til dæmis telja hversu oft einstaklingurinn tekur þátt í ákveðnum atburðum og aðstæðum. Huglæg upplifun af þátttöku snýr hins vegar að ánægju og mikilvægi þátttökunnar fyrir einstaklinginn, sem og því hvort hann upplifir viðurkenningu með þátttökunni.

Snæfríður Þóra Egilson (2016) hefur í rannsóknum sínum með fötluðum börnum og ungmennum bent á að hugtakið hlutdeild (e. involvement) geti útskýrt frekar huglæga upplifun af þátttöku, en í skólasterfi sé gjarnan einblínt á einkenni hlutlægrar þátttöku, svo sem að fylgja hópnum og að gera eins og aðrir í bekknum, í stað þess að rýna í það hvernig nemendur upplifa þátttökuna. Íslenskar rannsóknir hafa sýnt að hlutdeild nemenda af erlendum uppruna í þátttöku í skólasterfi virðist einkennast af takmörkuðum samskiptum við jafnaldra, þeir eru til dæmis sjaldan með vinum sínum eftir skóla á virkum dögum og þeir stunda síður íþróttir eða taka þátt í skipulögðu félags- og tómsundastarfi en jafnaldrar af íslenskum uppruna (Hrefna Guðmundsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir, 2012; Ingibjörg Eva Þórisdóttir, 2018). Umhverfi nemenda, eins og skólaumhverfið, getur þannig bæði hamlað og hindrað þátttöku (OECD, 2018), en það að upplifa sig tilheyrta (e. belonging) og finna fyrir stuðningi umhverfisins er mikilvægur áhrifabáttur í árangursríkri skólagöngu (van Ryzin o.fl., 2009). Ýmsar rannsóknir í gegnum tíðina hafa sýnt að beinn stuðningur frá kennara eykur áhuga, þátttöku og árangur í skóla (sjá t.d. OECD, 2018; Wentzel, 1998).

Banks (2020) er einn af þeim fræðimönnum sem hafa fjallað hvað mest um fjölmenn- ingarlega menntun. Hann leggur áherslu á að skólar tileinki sér kennslufræði jöfnuðar og réttlætis, þannig að kennslan endurspegli fjölmenningarleg málefni og í skólum ríki skóla- menning sem eflir og stuðlar að jafnrétti kynjanna og nemenda af erlendum uppruna. Í kennslustundum ættu því nemendur að fá tækifæri til að þróa með sér jákvætt viðhorf til ólíkra kynþáttahópa, þjóðernis- og menningarhópa en slík kennslufræði sé til þess fallin að minnka fordóma.

Af framansögðu má ljóst vera að aðlögun að nýju samfélagi er flókið ferli sem getur reynst einstaklingum erfitt ef ekki kemur til nægur samfélagslegur stuðningur (OECD, 2018). Fordómar geta leitt til félagslegrar útilokunar sem hindrar þátttöku og virkni í sam- félaginu (Toshiki Toma, 2007). Börn og ungmenni eru sérstaklega viðkvæmur hópur inn- flytjenda og auk þess að þurfa að takast á við að læra nýtt tungumál er þeim mikilvægt að finna að uppruni þeirra, menning og tungumál njóti virðingar og þeim auðnist að eignast vini á jafnréttisgrunni (Nieto, 2010). Leiðarljós þessarar rannsóknar er að öðlast skilning á samskiptum og félagslegri þátttöku nemenda af erlendum uppruna og upplifun þeirra af því að ganga í íslenskan grunnskóla, í þeim tilgangi að koma betur til móts við náms- og félagslegar þarfir þessa nemendahóps.

AÐFERÐ OG ÞÁTTTAKENDUR

Til þess að fá innsýn í veruleika nemenda og öðlast skilning á reynsluheimi þeirra varð eigindleg viðtalsrannsókn fyrir valinu (Creswell, 2012). Tekin voru hálfstöðluð einstakl- ingsviðtöl (e. semi-structured) (Helga Jónsdóttir, 2013) við fjórar stúlkur og fjóra drengi af erlendum uppruna sem búa í þéttbýli í sveitarfélagi utan höfuðborgarsvæðisins með um 2.000 íbúa. Nemendurnir eru í 6., 7., 9. og 10. bekk í eina grunnskóla sveitarfélagsins. Eftir að tilskilin leyfi fengust frá yfirmanni fræðslumála í sveitarfélaginu aðstoðuðu skóla- stjóri og umsjónarkennarar við að finna þátttakendur innan skólans. Nemendurnir eru upprunalega frá ólíkum löndum innan Evrópu og eiga sér því ólíkan bakgrunn. Misjafnt er hversu langa skólagöngu nemendurnir eiga að baki í íslenska skólakerfinu, styst tæp- lega tvö ár en aðrir byrjuðu í fyrsta bekk. Af persónuverndarástæðum verður hvorki þátt-

takendum né aðstæðum þeirra lýst frekar. Nemendurnir hafa allir fengið íslensk gervinöfn til að dylja enn frekar uppruna þeirra. Hvert viðtal var 15–30 mínútur að lengd og hljóðritað á upptökutæki. Viðtölin fóru fram í skóla nemendanna. Spurningar til nemenda mótuðust af rannsóknarspurningunum: Hver er upplifun nemenda af erlendum uppruna af námi og veru í íslenskum grunnskóla? Hvers eðlis eru og hvernig ganga samskipti við aðra nemendur skólans? Hvernig er félagslegri þátttöku nemenda í samfélaginu háttað? Gögnin voru afrituð og greind með aðferð þemagreiningar (Creswell, 2012) og fólst ferlið í eftirfarandi stigum: Fyrst var opinni kóðun beitt á hvert viðtal fyrir sig, þá voru þau öll samlesin og kóðunin samræmd og að lokum voru mynduð sameiginleg þemu á grunni kóðunarinnar. Við greiningu gagnanna var sérstök áhersla lögð á að draga fram raddir nemendanna og öðlast þannig skilning á upplifun þeirra. Niðurstöðurnar leiddu í ljós eftirfarandi fjögur þemu: móðurmál og mikilvægi þess; að upplifa sig öðruvísi; stuðningur í námi; samskipti og félagsleg þátttaka.

Siðferðisleg álitamál og viðmið

Rannsóknin var unnin í samræmi við lög um persónuvernd og vinnslu persónuupplýsinga (nr. 90/2018). Þar sem viðmælendur eru einstaklingar undir átján ára aldri og þeir og foreldrar þeirra hafa ekki íslensku að móðurmáli var þess gætt í kynningu á rannsókninni, sem var bæði á íslensku og ensku, að markmið og framvinda rannsóknarinnar væri öllum ljós (Creswell, 2012). Óskað var eftir skriflegu leyfi fyrir þátttöku nemenda frá foreldrum í ljósi þess að nemendur eru allir undir 18 ára aldri. Að auki var tekið fram á leyfisblaði og rætt áður en viðtölin hófust að þátttakendur hefðu fullt frelsi til að hafna eða hætta þátttöku sem hafin væri, hver svo sem ástæðan kynni að vera (Sigurður Kristinsson, 2013). Viðtölin fóru fram á íslensku og ensku en móðurmál nemendanna er ekki íslenska og færni þeirra í íslensku er misjöfn. Sumir hafa góða færni í ensku og kusu að nota ensku, þrátt fyrir að hún væri ekki móðurmál þeirra.

Í viðtölunum var komið inn á ýmis persónuleg og jafnvel viðkvæm mál og því var lögð á það áhersla að skapa traust gagnvart rannsakandanum varðandi meðferð gagna og persónuupplýsingar. Við framsetningu niðurstaðna var þess gætt að ekki yrði hægt að rekja þær til einstaka viðmælenda. Rannsóknin takmarkast af umfangi hennar, viðtölum við átta nemendur. Viðtölin voru heldur ekki löng og staða nemendanna (unglingar og viðtal sem er ekki á móðurmáli þeirra) kann að hafa haft áhrif. Þeir búa í litlu samfélagi og endurspegla því nokkuð stóran hóp nemenda af erlendum uppruna innan þess. Sjónarmið þeirra og reynsla getur eftir sem áður verið gagnleg undirstaða frekari rannsókna og breytinga í skólum. Rannsakendur þekktu ekki til þessara nemenda og höfðu ekki haft tengsl við þá fyrir rannsóknina. Fræðsluyfirvöldum í sveitarfélaginu var boðin kynning á niðurstöðum rannsóknarinnar (sbr. velgjörðarregluna, sjá Sigurður Kristinsson, 2013) og samtal um nýtingu þeirra í skólasamfélaginu.

NIÐURSTÖÐUR

Fjallað verður um niðurstöður rannsóknarinnar út frá eftirfarandi meginþemum: móðurmál og mikilvægi þess; að upplifa sig öðruvísi; stuðningur í námi; samskipti og félagsleg þátttaka.

Móðurmál og mikilvægi þess

Allir nemendurnir voru jákvæðir gagnvart því að tala eigið móðurmál og nefndu mikilvægi móðurmálsins vegna samskipta við ættingja og vini í heimalandinu. Guðmundur sagði:

Ég þarf að vita tungumálið mitt svo ég geti talað við ömmu mína sko, ég tala oft við hana og svo förum við stundum til heimalandsins og ég þarf alltaf að vita móðurmálið mitt svo ég geti talað við fólkið mitt, skilurðu.

Þeir virtust ekki tengja móðurmál sitt við Ísland að öðru leyti og voru ekki meðvitaðir um að þeir gætu fengið móðurmálið metið, til dæmis í framhaldsskóla. Þórdís sagði:

Ég var svo glöð þegar kennarinn minn sagði mér að ég græði á því að kunna annað tungumál þegar ég fer í framhaldsskóla, eða sko, mér finnst ég ekki vera að græða neitt á því hérna en ég fæ víst extra kredit ef ég kann annað tungumál í framhaldsskóla.

Innan hópsins virtist það vera mjög mismunandi hvort nemendurnir væru með námsefni á móðurmálinu heima og voru skiptar skoðanir um mikilvægi þess. Ronja sagði að sér fyndist gaman að fá alls konar efni heima, af því að í skólanum væri auðvitað allt á íslensku og hún væri góð í báðum tungumálunum. Albert sagði um þetta: „Ég tala alltaf okkar tungumál við fjölskylduna mína en heima les ég bækur, horfi á sjónvarpið og finn kannski verkefni í tölvunni til að gera sjálfur.“

Nemendur á unglíngastigi töluðu allir um að íslenskan væri stærsta hindrunin í skólanum og að þeir hefðu áhuga á að nota móðurmál sitt samhliða því að læra íslensku. Þeir segjast allir tala móðurmál sitt heima, þrátt fyrir að hafa mismikil tök á því.

Högni sagðist alltaf nota móðurmál sitt heima því mamma hans segði honum að gera það en hann vildi það líka alveg sjálfur. Einn nemendanna sagði að hann biði nú óþreyjufullur eftir því að komast í framhaldsskóla því þar væri móðurmálið viðurkennt, en upplifun hans af grunnskólanum var sú að móðurmálið virtist ekki mikilvægt innan veggja skólans.

Að upplifa sig öðruvísi

Viðhorf nemenda til skólans var almennt frekar gott og þeim fannst rólegt og gott andrúmsloft ríkja innan veggja skólans. Albert nefndi að sér þætti erfitt að allt færi fram á íslensku í skólanum, hann yrði gjarnan þreyttur í höfðinu því honum þætti erfitt að skilja lítið sem ekkert í íslensku. Skólinn á Íslandi væri frekar auðveldur en í heimalandinu væri skólinn erfiðari, kröfurnar miklu meiri og kennararnir miklu strangari. Hann sagði: „Mér finnst líka eiginlega auðveldara að fara eftir reglum hér, því þær eru ekki svo margar.“

Fjórir af átta viðmælendum sögðust upplifa sig á einhvern hátt öðruvísi en aðra nemendur í skólanum, einkum vegna ólíks bakgrunns þeirra, en Þórdís nefndi einnig þetta:

Já, mér líður eins og ég sé öðruvísi en hinir, en ég þarf líka að gera eitthvað öðruvísi en þau [...] Foreldrar mínir eru strangari en foreldrar þeirra, skilurðu, ég þríf húsið okkar, ég elda fyrir fjölskylduna og fleira sem hinir krakkarnir eru ekki að gera. En ég held að krökkunum finnst ég ekki öðruvísi heldur eitthvað sem ég hugsa bara, en ég vil ekki vera öðruvísi.

Tungumálaörðugleikar voru einnig ástæða þess að sumir nemendur upplifðu sig öðruvísi. Albert sagði til dæmis að hann yrði að ná tökum á íslenskunni til að komast inn í hópinn og þá myndi hann síður upplifa sig frábrugðinn öðrum. Honum fannst líka að aðrir nemendur þyrftu að sýna meira umburðarlyndi. Þátttakendur töldu að þeir hefðu ekki orðið fyrir fordómum í skólanum en þegar nánar var spurt kom í ljós að tveir höfðu orðið fyrir stríðni og fengið særandi athugasemdir í sinn garð sökum uppruna síns. Þórdís sagði um þetta:

Ég hef ekki beint fundið fyrir fordómum hérna í skólanum, eða sko, ég hef oft heyrt krakkana kannski segja brandara um heimalandið mitt, en þetta á bara að vera grín. Oftast þegar krakkarnir eru að gera svona grín, þá hlæ ég bara með til að gera þetta minna vandræðalegt, skilurðu. Þykist bara hlæja með.

Þórdís sagði að sér finnst þetta ekki fyndið en hún reyni bara að hugsa sem minnst um þetta. Arna sagði að krakkarnir í skólanum kölluðu hana stundum túrista og Albert sagði aðra nemendur oft sýna honum lítinn áhuga og að hann upplifði hunsun meðal annarra nemenda.

Stuðningur í námi

Fjórir þátttakendur af átta fá stuðning í námsveri en hinir eru með jafnöldrum í kennslustundum. Í viðtölum kom í ljós að Ari vissi stundum ekki til hvers ætlast væri af honum í kennslustundum og sæti hann því gjarnan aðgerðalaus. Nemendur virðast eiga í erfiðleikum með að tjá sig og leita því síður eftir aðstoð en ella. Ari sagði að í námsverinu væri bæði rólegt og gott að vera og hann færi oft niður í námsverið að læra, því hann vissi ekkert hvað væri í gangi í tímum: „Svo sit ég kannski bara og geri ekki neitt eða, jú, horfi á klukkuna og bíð eftir að tíminn líði.“ Hann sagðist stundum vera feiminn við að biðja um aðstoð í tíma þegar allir krakkarnir heyrðu til. Þeir nemendur sem komu til landsins sem unglingar töluðu um óöryggi í kennslustofunni, sérstaklega þegar kennarinn spyrði spurninga fyrir framan hópinn, en þá yrðu þeir gjarnan óöruggir og hræddir við að fá á sig gagnrýni frá öðrum nemendum. Ari sagði þó að bekkurinn væri skemmtilegur og hann væri ekki að setja út á hann en það væri samt erfitt að vera nemandinn sem „ekkert skilur“. Arna var sú eina sem sagði að íslenska væri í mestu uppáhaldi í skólanum en hinir nefndu ensku, stærðfræði eða íþróttir.

Þrír nemendur á unglingastigi höfðu orð á því að of lítil áhersla væri á samræður í kennslustundum og of mikil áhersla væri á bókina. Þeir vildu gjarnan æfa sig með því að tala meira saman og æfa þannig framburð. Sumir nemendanna upplifa óöryggi sem verður til þess að þeir vilja síður nota íslenskuna til að eiga í samskiptum við aðra og skortir hugrekki til að byrja að tala. Þeir fá aukatíma í íslensku einu sinni í viku en myndu gjarnan vilja meira. Albert sagði:

Mér finnst ég alltaf vera að gera verkefni í bók eða tölvu, í staðinn fyrir að tala, en þannig læri ég miklu betur. Ég læri íslensku þegar ég heyrir aðra tala. Svona samskipti, eins og hvað segi ég í búðinni, pósthúsinu eða sjoppunni, skilurðu, þannig.

Nemendum fannst erfitt að fá ekki aðstoð heima, en einungis fjórir nemendur af átta sögðu að foreldrar þeirra fylgdust með heimanámi þeirra. Nemendurnir töluðu um að þeim fyndist erfitt að hafa engan heima sem gæti lesið yfir og hjálpað með stafsetningu og fleira sem aðrir nemendur gætu fengið aðstoð með heima. Þeir voru allir sammála um að fjölmening væri alls ekki sýnileg innan skólans og að ekkert í skólanum benti til þess að þar væru nemendur af erlendum uppruna. Guðmundur sagði um þetta:

Kannski einu sinni til tvisvar í mánuði er talað um landið mitt og lönd aðra krakka. Ekkert oft sko, en ég langar að kennarinn tali meira um landið mitt og til að fræðast meira um löndin okkar, þá vita krakkarnir hvaðan við komum, hvaðan foreldrar okkar koma og svoleiðis [...]. Eða sko, það er landakort í skólanum en það er sko ekki til að sýna löndin okkar heldur bara kóróna-vírusinn.

Nemendur á miðstigi töluðu meira en nemendur á unglíngastigi um mikilvægi þess að hafa eitthvað sýnilegt í kennslustofunni frá sínu landi og þau vildu gjarnan að kennarinn talaði um landið þeirra og bakgrunn því þannig öðluðust þau einnig sjálfstraust til að segja frá heimalandinu og menningu þess.

Samskipti og félagsleg þátttaka

Allir nemendurnir sögðust eiga í góðum samskiptum við umsjónarkennara og Þórdís nefndi að kennararnir í skólanum væru almennt góðir og rólegir í samskiptum. Ari og Albert sögðu að í byrjun hefði verið erfitt að tala við kennarana en mikill munur virtist vera á reynslu þeirra af skólakerfinu á Íslandi og í heimalandinu. Með tímanum urðu þeir öruggari og þorðu frekar að fá aðstoð. Ari sagði:

Ég er ekki vanur svona kennurum, í heimalandinu þá geri ég bara mitt og kennarinn gerir sitt og búið, við erum ekkert að spjalla saman. Eins og núna í skólanum, hér tala nemendur og kennarar saman um eitthvað sem tengist ekki einu sinni náminu.

Ari og Albert sögðu að í heimalandinu væri borin meiri virðing fyrir kennurum og að þar kæmu kennarar ekki fram við nemendur sína á jafnréttisgrundvelli. Nokkrir nemendur nefndu að þeir ættu í betri samskiptum við kennara en nemendur skólans. Erfitt væri að eignast íslenska vini. Fjórir af átta nemendum töluðu um hversu erfitt það væri að kynnst samnemendum sínum en allir nefndu mikilvægi þess að eignast vini í skólanum. Þeir nefndu helst feimni og skort á sjálfstrausti sem kæmi í veg fyrir að vinskapur myndaðist og sögðu að skólinn mætti leggja meiri áherslu á að aðstoða nemendur í félagslegum samskiptum því stundum væru nemendur of feimnir til að brjóta ísinn sjálfir. Nokkrir nemendanna nefndu að skólinn væri góður vettvangur til að hitta aðra krakka en þeim fyndist erfitt að komast inn í hópinn. Þórdís orðaði þetta svona:

Mér finnst erfitt að læra íslensku og svo hanga allir krakkarnir alltaf í símanum, stundum langar mig að tala við krakkana en ég þori því ekki. Eða sko, mér finnst ég þá bara vera að trufla, en það eru ekkert allir í símanum, bara mjög margir.

Þórdís nefndi að jafnvel hefði mátt brjóta oftari upp sätaskipan í kennslustofunni, sérstaklega þegar hún var ný í bekknum, til að auðvelda þeim að kynnst, og nokkrir töluðu

um að það skipti þá miklu máli að þekkingu samnemendur sína vel og einnig að aðrir nemendur gæfu sér tíma til að kynna þeim. Heilt yfir var félagsleg þátttaka nemenda í samfélaginu frekar dræm. Fimm nemendur af átta sögðust fara beint heim eftir skóla, yfirleitt einir. Þrír eru í tónlistarskóla, tveir stunda íþróttir með íþróttafélagi og einn sagðist stunda líkamsrækt eftir skóla. Nemendur á unglingsstigi sögðust ekki fara í félagsmiðstöð en nemendur á miðstigi höfðu orð á því hve sjaldan félagsmiðstöðin væri í boði fyrir þann aldurshóp og að þau myndu gjarnan vilja fara oftar. Albert sagði:

Ég æfi ekki neitt, langar að byrja í ræktinni kannski eftir skóla en ég fer alltaf bara heim að sofa frekar eða spila tölvuleiki. Ég fer ekki í félagsmiðstöðina, nei, er ekki mikið fyrir að mæta þangað eða í eitthvað svoleiðis, skilurðu.

Pórdís sagði um þetta:

Ég nenni ekki í félagsmiðstöðina, ég hef farið og það voru allir að hanga í símanum og þau tala eiginlega ekkert saman. Ég get allveg eins verið heima hjá mér. En ég nenni hvort sem er ekki að fara þangað svona oft í viku.

Nokkrir nemendur sögðu að stundum væri erfitt að mæta einn í félagsmiðstöðina, að það væri auðveldara að mæta með einhverjum. Ari sagðist ekki gera neitt eftir skóla nema spila tölvuleiki við vini sína í heimalandinu.

UMRÆÐUR

Í niðurstöðunum heyrast raddir og sjónarmið átta nemenda sem eru af erlendum uppruna og sækja nám í sama skóla í 6., 7., 9. og 10. bekk. Í þessum kafla verður fjallað um niðurstöðurnar í ljósi upplifunar þeirra af skólanum, samskiptum og félagslegri þátttöku. Gegnumgangandi þráður í niðurstöðunum er upplifun þeirra af því að vera þátttakandi en tilheyra samt ekki. Þessi upplifun hefur á sér nokkrar hliðar og birtist þannig með ýmsum hætti sem rýnt verður í með hliðsjón af fræðilegri umræðu og fyrri rannsóknum.

Að vera þátttakandi en tilheyra samt ekki

Það er gegnumgangandi stef í viðtölunum að nemendurnir eru frekar jákvæðir gagnvart skólanum sínum og eiga góð samskipti við kennara sína. Þeir leggja sig fram við að eiga félagsleg samskipti við samnemendur en finnst það erfitt af ýmsum ástæðum og halda sig frekar heima eftir skóla. Hér verður fjallað um það hvernig þessi birtingarmynd, að vera þátttakandi en tilheyra samt ekki, endurtekur sig með ólíkum formerkjum.

Sterkt bakland í móðurmáli og fjölskyldutengslum en lítið gert með það í náminu

Nemendurnir eru ólíkir einstaklingar víðs vegar að úr Evrópu en eiga það allir sameiginlegt að leggja rækt við móðurmál sitt og fá til þess virkt aðhald frá foreldrum sínum. Þessar niðurstöður eru jákvæðar, því rannsóknir hafa sýnt að móðurmálið er undirstaða þess að börn geti tileinkað sér ný tungumál í framtíðinni (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2020b). Móðurmálið er ekki einungis mikilvægt í mállegu tilliti; menningarhlutverk þess er ekki síður mikilvægt til að styrkja og viðhalda sjálfsmynd og þroskast sem persóna í

tveimur menningarheimum (Nieto, 2010). Í niðurstöðunum var ljóst að móðurmál nemendanna var þeim dýrmætt og þeir töldu mikilvægt að viðhalda því, fyrst og fremst til að geta verið í samskiptum við fjölskyldu og vini.

Í aðalnámskrá grunnskóla (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2013) og lögum um grunnskóla (nr. 91/2008) er getið um mikilvægi þess að skólar leggi áherslu á að nemendur af erlendum uppruna viðhaldi eigin móðurmáli og rækti það og stuðli þannig að virku tvítyngi eða fjöltyngi þessara nemenda og efli sjálfsmynd þeirra. Í tilfalli þessara átta nemenda, sem allir ganga í sama skóla í litlu bæjarfélagi, kom þó fram að lítil sem engin viðleitni væri af hálfu skólans til að kynna sér eða nota móðurmál þeirra í námi og kennslu. Samkvæmt 16. grein laga um grunnskóla (nr. 91/2008) er þeim heimilt að viðurkenna kunnáttu nemenda í móðurmáli sínu sem hluta af skyldunámi, til dæmis í öðru erlendu tungumáli. Með því að nýta aðferðir í kennslu sem byggjast á krosstyngi (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2020b) mætti skapa tækifæri til að vinna með öll tungumál nemenda við ólíkar aðstæður innan sama námsrýmis.

Fjölmenningarlegur bakgrunnur lítt sýnilegur innan skólans

Nemendurnir telja að lítið sé unnið með þá staðreynd að í skólanum séu nemendur af erlendum uppruna og þess sjái heldur ekki stað innan veggja skólans, nema í einu landakorti sem hafi reyndar verið sett upp vegna útbreiðslu kórónuveirunnar. Þeim finnst lítið vera gert til að tengja námið við móðurmál þeirra og bakgrunn. Það myndu þau hins vegar vilja gera, því þá gætu þau sagt samnemendum frá landinu sínu og aðrir nemendur lært um landið þeirra.

Í umræðu nemendanna endurspegladist virðing og væntumþykja þeirra gagnvart uppruna sínum og löngun til að deila þeirri upplifun með öðrum nemendum og kennara sínum. Upplifun og reynsla nemendanna í þessari rannsókn er samt sem áður sambærileg því sem niðurstöður margra fyrri íslenskra rannsókna benda til, að í íslenskum skólum sé ekki markvisst unnið með menningar- og tungumálabakgrunn nemenda og nemendum séu ekki sköpuð tækifæri til að nota móðurmál sitt í námi (Anh-Dao Tran og Samúel Lefever, 2018; Hanna Ragnarsdóttir og Susan Rafik Hama, 2018; Sigríður Björk Einarsdóttir og Renata Emilsson Peskova, 2019). Í rannsókn Hafdísar Guðjónsdóttur, Eddu Óskarsdóttur, Önnu Katarzynu Wozniczka og Karenar Rutar Gísladóttur (2016) voru þó dæmi um skólastarf þar sem unnið var markvisst með fjölbreyttan bakgrunn nemenda á uppbyggilegan hátt.

Viðhorf og hugmyndir nemendanna í þessari rannsókn eru með þeim hætti að fyrirstaðan ætti ekki að vera af þeirra hálfu, því þau sjá tækifæri og skemmtilegar lausnir til að gera námið fjölmenningarlegra. Anna nefndi til dæmis að hún vildi að öll lönd, ekki bara hennar, yrðu sýnilegri í skólanum því þannig gæti hún kynnst því hvaðan aðrir væru, sem hún væri ekki viss um núna. Hana langar að segja frá landinu sínu en skortir til þess hugrekki af því að kennarinn gerir það ekki. Þessi hópur nemenda hefur því alla burði til þess að aðlagast íslensku samfélagi farsælllega á forsendum samþættingar (e. integration) (Berry, 2005; Börzel og Risse, 2018), þar sem þau viðhalda eigin menningu og móðurmáli en tileinka sér jafnframt menningu og siði nýja landsins og öðlast þannig færni tveggja menningarheima án þess að útiloka annan þeirra (Unnur Dís Skaptadóttir og Helga

Ólafsdóttir, 2010). Til þess að ná þessari stöðu þarf hins vegar stuðning, í þessu tilfalli frá skóla og kennurum (Berry, 2005; Félagsmálaráðuneytið, 2005), því samþætting er flókið ferli sem krefst virkrar þátttöku innflytjenda og heimafélks.

Samræður og samskipti til að læra íslensku og efla félagsleg tengsl

Það er óumdeilt að lykkillinn að hverju samfélagi og þátttöku í því er færni einstaklinga til að tjá sig á meirihlutamálinu (Elín Þóll Þórðardóttir, 2007; OECD, 2018). Skólar eru líklega besti vettvangurinn til að læra nýtt tungumál en það gerist hins vegar ekki af sjálfu sér; nemendur þurfa markvissa kennslu, skýr markmið og eftirfylgni og kennsluaðferðir sem hvetja til virkrar notkunar á málinu (Banks, 2020). Krosstynging (e. translanguaging) er aðferð sem felur í sér notkun á öllum þeim málum sem nemendur búa yfir. Áhersla er á samtöl og samskipti í fjölyngdum veruleika nemenda og viðurkenningu á því að öll málin séu hluti af tungumálaforða (e. language repertoire) þeirra sem þeir nýta til samskipta. Nemendurnir í þessari rannsókn vita vel hvað þeir þurfa til að efla færni sína og öðlast öryggi í að tjá sig, því þeir nefna samræður sem dæmi um aðferð sem þeir vildu að væri notuð meira. Þeir segja að of mikil áhersla sé á bókina og verkefnavinnu í bók eða tölvu í stað þess að tala og æfa framburð. Albert orðaði þetta einfaldlega svona: „Ég læri íslensku þegar ég heyri aðra tala.“ Fyrir nemendur sem eru fjölyngdir skiptir afar miklu máli að þeir hafi tækifæri til að vera í umhverfi sem örvar þá til að nota það mál sem þeir eru að tileinka sér, ekki síst ef dýrmætur tími þeirra dreifist á fleiri en eitt mál (Aneta Figlarska o.fl., 2017). Í samræðum eru ótal tækifæri sem snúa ekki eingöngu að tungumálinu, því í gegnum samræður mætti einnig vinna með fordóma sem sumir nemendanna höfðu upplifað.

Þegar enginn situr á móti er erfitt að vega salt – félagsleg aðlögun

Allir nemendurnir sögðust eiga góð samskipti við umsjónarkennara sína. Það hefði verið erfitt í upphafi að tala og tjá sig en með auknu öryggi þegar á leið hefðu þeir þorað að biðja um aðstoð. Þeir vísuðu til þess að nemendur og kennarar störfuðu saman á jafningja-grundvelli, sem væri ólíkt því sem tíðkaðist í þeirra heimalöndum. Þessi jákvæða reynsla af viðmóti kennara er mikilvægur upphafspunktur í skólaumhverfi sem getur eflt þátttöku nemenda og bætt upplifun þeirra af því að tilheyra skólasamfélaginu (OECD, 2018; van Ryzin o.fl., 2009). Meira þarf hins vegar til svo að þessir nemendur öðlist hlutdeild í samfélagi nemenda. Af fræðilegri umfjöllun um þátttöku (Helga Þorleifsdóttir, 2017; WHO, 2007) er ljóst að þátttaka er tvíþætt fyrirbæri sem krefst samspils einstaklings og samfélags. Ef einstaklingar fá ekki stuðning og meðbyr frá samfélaginu er hætt við að áhugi þeirra á þátttöku dvíni og þeir dragi sig í hlé. Í tilfalli nemendanna í þessari rannsókn er þátttaka þeirra hlutlæg frekar en huglæg að því leyti að þeir eru sýnilegir þátttakendur innan tiltekins rýmis en upplifa ekki hlutdeild í samfélagi nemenda og finnst þeir vera utanveltu (Snæfríður Þóra Egilson, 2016). Helmingur nemendanna hafði á orði að það væri erfitt að eignast íslenska vini og kynnast nemendum en allir nefndu mikilvægi þess að eiga vini í skólanum og töldu að skólinn mætti leggja meiri áherslu á að aðstoða nemendur í félagslegum samskiptum því þeir væru einfaldlega stundum of feimnir til að brjóta ísinn sjálfir. Nemendurnir sjá jafnvel sjálfir einfaldar leiðir, eins og Þórdís sem nefndi að til

dæmis mætti brjóta oftar upp sætaskipan í kennslustofunni til að auðvelda nemendum að kynnast.

Sumir nemendanna virtust hafa gefist upp á því að eignast vini og leituðu alfarið í félagsskap samlanda sinna í heimalandinu með rafrænum samskiptum. Heilt yfir var félagsleg þátttaka nemendanna utan og innan skóla dræm, til dæmis í íþróttum og tónlist, og flestir sögðust fara einir heim eftir skóla. Þórdís tiltók áhugaverða ástæðu fyrir því að hún færi ekki í félagsmiðstöðina, en það væri vegna þess að þar væru bara „allir að hanga í símanum og þau tala eiginlega ekkert saman“ og sagðist hún því alveg eins geta verið heima hjá sér. Nemendurnir vildu eiga samskipti við jafnaldra sína augliti til auglitis og geta talað við þá en þeim hugnaðist ekki samvera þar sem allir væru uppteknir í símunum. Slíkar aðstæður eru heldur ekki kjöraðstæður fyrir fjöltyngd börn þar sem lítil málfarsleg örvun á sér stað, en ríkulegt máluhverfi og tækifæri til að nota tungumálið skipta miklu máli fyrir börn sem eru að tileinka sér nýtt tungumál (Aneta Figlarska o.fl., 2017).

Því miður ríma þessar niðurstöður við fyrri íslenskar rannsóknir sem sýna að nemendur af erlendum uppruna eiga í takmörkuðum samskiptum við jafnaldra sína, til dæmis með því að vera með vinum sínum eftir skóla á virkum dögum, og þeir stunda síður íþróttir eða taka þátt í skipulögðu félags- og tómstundastarfi en jafnaldrar af íslenskum uppruna (Eyrún María Rúnarsdóttir og Rúnar Vilhjálmsson, 2015; Hrefna Guðmundsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir, 2012; Ingibjörg Eva Þórisdóttir, 2018).

LOKAORÐ OG ÁLYKTANIR

Markmið rannsóknarinnar sem hér er greint frá var að öðlast skilning á upplifun, samskiptum og félagslegri þátttöku nemenda af erlendum uppruna í íslenskum grunnskóla með það að leiðarljósi að koma betur til móts við náms- og félagslegar þarfar þessa nemendahóps. Rauður þráður í niðurstöðunum var einlægur vilji nemendanna til að verða hluti af því samfélagi sem þeir tilheyra, þar sem þeim líður vel og þeir sjá framtíð sína. Þeir upplifa hins vegar margar hindranir að því marki, bæði félagslegar og námslegar. Þeim finnst til dæmis erfitt að eiga frumkvæði að því að biðja um aðstoð eða stuðla að samskiptum við samnemendur sína. Í máli nemendanna endurspegladist virðing og væntumþykja þeirra gagnvart uppruna sínum og löngun til að deila þeirri upplifun með öðrum nemendum og kennurum sínum. Almennt er reynsla þeirra nokkuð sambærileg því sem fram kemur í skýrslu OECD (2018) um aðlögunarhæfni nemenda með erlendan bakgrunn, en þar eru félagslegir þættir og tungumálið tiltekin sem dæmi um hindranir fyrir aðlögun. Sú mynd sem nemendur draga upp af stuðningi sem þeir fá frá skólanum bendir til að hann sé takmarkaður og gagnist þeim illa við að mynda félagsleg tengsl og öðlast færni í íslensku máli, en þessir tveir mikilvægu þættir hanga augljóslega saman og nemendurnir benda á þá staðreynd að til þess að öðlast öryggi í málinu þurfi þeir að fá tækifæri til að nota það í samskiptum við aðra nemendur.

Sá menningarlegi bakgrunnur sem nemendur bera með sér úr heimameningu sinni og tungumáli er hvorki sýnilegur né nýttur í skólastarfinu, en þeir vildu gjarnan að kennarar ynnu meira með þann bakgrunn því þannig gætu þeir gefið öðrum nemendum inn-sýn í menningu sína, heimaland og tungumál. Það er áhugavert en jafnframt dapurlegt

að sjá að nemendur eru vel meðvitaðir um það hvaða þarf til að verða hluti af samfélagi og tilheyra hópi og þeir hafa allir lagt sig fram um að stíga skref sem gætu vel leitt til samþættingar (e. integration) þeirra í samfélaginu. Þeir virðast hins vegar ekki fá þann stuðning sem þarf frá skólaumhverfinu til að þau skref verði árangursrík og margt bendir til að sumir þeirra þrói með sér einangrun (e. marginality) eða jafnvel aðskilnað (e. separation) frá samfélaginu. Góð samskipti nemendanna við kennara sína ættu þó að geta verið góður grunnur að því að styðja betur þennan hóp nemenda þannig að þeir verði fullgildir þátttakendur í skóla og samfélagi. Nýlegur Leiðarvísir um stuðning við móðurmál og virkt fjölyngi í skóla og frístundastarfi (Mennta- og menningarmálaráðuneytið, 2020b) er dæmi um stuðningsefni fyrir skóla sem gæti gagnast vel í þessum efnum.

Lærdómur þessarar rannsóknar fyrir skólastarfið er að til þess að þessi nemendahópur fái betur notið sín og styrkleika sinna er mikilvægt að skólinn hafi *frumkvæði* að því að skilja og greina þarfir nemendanna, til dæmis með því að miða skólastarf út frá áherslum fjölmenningarlegrar menntunar (Banks, 2020, Nieto, 2010). Nemendurnir þurfa markvissan stuðning í námi og félagslífi sem miðar að því að læra íslensku í gegnum samræður, og veitir þeim jafnframt aukni öryggi til að hafa félagsleg samskipti við skólafélaga. Skólar þurfa að stíga skref í þá átt að gera þennan nemendahóp og það sem hann hefur fram að færa sýnilegri innan skólans. Nemendur þurfa að finna að þeir skipti máli.

HEIMILDIR

- Aneta Figlarska, Rannveig Oddsdóttir, Samúel Lefever og Hrafnhildur Ragnarsdóttir. (2017). Pólskur og íslenskur orðaforði tvítyngdra leikskólabarna. Málumhverfi heima og í leikskóla. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2017*. https://netla.hi.is/serrit/2017/menntakvika_2017/007.pdf
- Anh-Dao Tran og Samúel Lefever. (2018). Icelandic-born students of immigrant background: How are they faring in compulsory school? Í Hanna Ragnarsdóttir og Samúel Lefever (ritstjórar), *Icelandic studies on diversity and social justice in education* (bls. 39–59). Cambridge Scholars Publishing.
- Anna Katarzyna Wozniczka og Hafdís Guðjónsdóttir. (2019). Working together for the inclusion of immigrant pupils: A case study of a rural community in Iceland. *Education in the North*, 26(2), 18–36. <https://doi.org/10.26203/hbxt-e765>
- Banks, J. A. (2020). Multicultural education: Characteristics and goals. Í J. A. Banks og C. A. M. Banks (ritstjórar), *Multicultural education. Issues and perspectives* (10. útgáfa) (bls. 3–25). John Wiley & Sons.
- Berry, J. W. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2005.07.013>
- Börkur Hansen og Hanna Ragnarsdóttir. (2010). Fjölmennning og þróun skóla. Í Hanna Ragnarsdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir (ritstjórar), *Fjölmennning og skólastarf* (bls. 17–36). Rannsóknastofa í fjölmenningarfræðum og Háskólaútgáfan.
- Börzel, T. A. og Risse, T. (2018). From the euro to the Schengen crises: European integration theories, politicization, and identity politics. *Journal of European Public Policy*, 25(1), 83–108. <https://doi.org/10.1080/13501763.2017.1310281>

- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. útgáfa). Pearson.
- Elín Þöll Þórðardóttir. (2007). Móðurmál og tvítýngi. Í Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir og Magnús Þorkell Bernharðsson (ritstjórar), *Fjölmennning á Íslandi* (bls. 101–128). Rannsóknarstofa í fjölmenningsfræðum, KHÍ; Háskólaútgáfan.
- Eyrún María Rúnarsdóttir og Rúnar Vilhjálmsson. (2015). Ethnic differences in youth well-being: The role of sociodemographic background and social support. *Scandinavian Journal of Public Health*, 43(6), 580–587. <https://doi.org/10.1177/1403494815588644>
- Félagsmálaráðuneytið. (2007). Stefna ríkisstjórnarinnar um aðlögun innflytjenda. https://www.stjornarradid.is/media/velferdarraduneyti-media/media/acrobat-skjol/Stefna_um_adlogun_innflytjenda.pdf
- Guðrún Pétursdóttir. (2013). Birtingarmyndir dulinna fordóma og mismunur í garð innflytjenda á Íslandi. *Íslenska þjóðfélagið*, 4, 27–38. <https://www.thjodfelagid.is/index.php/Th/article/view/53>
- Hafdís Guðjónsdóttir, Edda Óskarsdóttir, Anna Katarzyna Wozniczka og Karen Rut Gísladóttir. (2016). Námsrými byggð á auðlindum nemenda. *Sérrit Netlu 2016 – Námsrými félagslegs réttlætis og menntunar án aðgreiningar*. https://netla.hi.is/serrit/2016/namsrymi_felagslegs_rettlaetis_og_menntunar_an_adgreiningar_learning_spaces_for_inclusion_and_social_justice/003.pdf
- Hagstofa Íslands. (e.d.). Erlendir ríkisborgarar 1950–2019. https://px.hagstofa.is/pxis/pxweb/is/lbuar/lbuar__mannfjoldi__3_bakgrunnur__Rikisfang/MAN04001.px/table/tableViewLayout1/?rxid=7960f499-7feb-4103-9337-12f024449320
- Hanna Ragnarsdóttir. (2011). Líf og störf ungra innflytjenda: Reynsla ungmenna af tíu ára búsetu á Íslandi. *Uppeldi og menntun*, 20(2), 53–70
- Hanna Ragnarsdóttir og Susan Rafik Hama. (2018). Flóttabörn í íslenskum skólum. Móttaka, skólustarf og samstarf við fjölskyldur. *Glæður*, 28(1), 57–66.
- Helga Jónsdóttir. (2013). Viðtöl í eigindlegum og megindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 137–153). Háskólinn á Akureyri.
- Helga Þorleifsdóttir. (2017). *Baráttan um að tilheyra: Upplifun og reynsla getumikilla einhverfra barna og ungmenna af þátttöku á heimili, í skóla og í frítíma* (óútfengin meistararitgerð). <http://hdl.handle.net/1946/28918>
- Hrefna Guðmundsdóttir og Hanna Ragnarsdóttir. (2013). Líðan, félagsleg tengsl og þátttaka nemenda í 5.–7. bekk grunnskóla í frístundastarfi: Samanburður á svörum barna eftir móðurmáli töluðu heima. *Tímarit um menntarannsóknir*, 10, 123–140.
- Ingibjörg Eva Þórisdóttir. (2018). *Staða nemenda af erlendum uppruna: Niðurstöður úr Ungt fólk rannsóknum á meðal nemenda 10–18 ára*. Rannsóknir og greining. Lög um grunnskóla nr. 91/2008.
- Lög um persónuvernd og vinnslu persónuupplýsinga nr. 90/2018.
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013*. <https://www.stjornarradid.is/default.aspx?PageID=47080c0c-c37e-11e6-9409-005056bc4d74#Tab0>
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2020a). *Drög að stefnu. Menntun barna og ungmenna með fjölbreyttan tungumála- og menningarbakgrunn*. <https://www.ki.is/media/>

- hmckd4ba/dr%C3%B6g-a%C3%B0-stefnu_menntun-barna-og-ungmenna-me%C3%B0-fj%C3%B6lbreyttan-tungum%C3%A1la-og-menningarbakgrunn_260520.pdf
- Mennta- og menningarmálaráðuneytið. (2020b). *Leiðarvisir um stuðning við móðurmál og virkt fjöltyngi í skóla- og frístundastarfi*. https://www.stjornarradid.is/library/01--Frettatengt---myndir-og-skrar/MRN/Leidarvisir%20um%20studning%20vid%20mod-urmal_islenska.pdf
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes. Creating multicultural learning communities*. Teachers College Press.
- OECD. (2018). *The resilience of students with an immigrant background. Factors that shape well-being*. https://read.oecd-ilibrary.org/education/the-resilience-of-students-with-an-immigrant-background_9789264292093-en#page1
- Sameinuðu þjóðirnar. (1990). *Convention on the rights of the child*. <http://www.ohchr.org/en/professionalinterest/pages/crc.aspx>
- Samúel Lefever og Inga Karlsdóttir. (2010). Kennslufræði annars máls. Í Hanna Ragnarsdóttir og Elsa Sigríður Jónsdóttir (ritstjórar), *Fjölmennning og skólafarar* (bls. 109–128). Rannsóknarstofa í fjölmennningarfræðum og Háskólaútgáfan.
- Sigríður Björk Einarsdóttir og Renata Emilsson Peskova. (2019). *Allir með – Tölum saman um skólamenningu á Íslandi*. https://fundur.reykjavik.is/sites/default/files/agenda-items/allir_med.pdf
- Sigurður Kristinsson. (2013). Siðfræði rannsókna og siðanefndir. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 71–88). Háskólinn á Akureyri.
- Skóla- og frístundasvið Reykjavíkurborgar. (2012). Skóli án aðgreiningar og sérstakur stuðningur við nemendur í grunnskóla: Stefna skóla- og frístundaráðs Reykjavíkurborgar. Höfundur. <https://rafhladan.is/bitstream/handle/10802/10972/Stefnaskoli-anadgreiningar1.pdf?sequence=1>
- Snæfríður Þóra Egilson. (2016). Skólapátttaka fatlaðra nemenda: Viðvera tryggir ekki þátttöku. Í Dóra S. Bjarnason, Hermína Gunnþórsdóttir og Ólafur Páll Jónsson (ritstjórar), *Skóli margbreytileikans. Menntun og manngildi í kjölfar Salamanca* (bls. 117–135). Háskólaútgáfan.
- Sólveig H. Georgsdóttir og Hallfríður Þórarinsdóttir. (2008). *Innan vallar eða utan? Rannsókn á þátttöku í skipulögðu íþrótta- og tómsundastarfi meðal innflytjendabarna í Breiðholti*. https://reykjavik.is/sites/default/files/ymis_skjol/skjol_utgefid_efni/innan_vallar_eda_utan_2008.pdf
- Toshiki Toma. (2007). Fordómar og starf gegn fordómum. Í Hanna Ragnarsdóttir, Elsa Sigríður Jónsdóttir og Magnús Þorkell Bernharðsson (ritstjórar), *Fjölmennning á Íslandi* (bls. 57–73). Rannsóknarstofa í fjölmennningarfræðum KHÍ og Háskólaútgáfan.
- UN DESA. (2016). *Prejudice and discrimination: Barriers to social inclusion. Report on the world social situation 2016: Leaving no one behind: The imperative of inclusive development*. <https://doi.org/10.18356/1e29ce70-en>
- Unnur Dís Skaptadóttir. (2010). Alþjóðlegir fólksflutningar á tímum efnahagslegs samdráttar. Í Gunnar Þór Jóhannesson og Helga Björnsdóttir (ritstjórar), *Þjóðarspegill. Rannsóknir í félagsvísindum XI* (bls. 314–322). Félagsvísindastofnun Háskóla Íslands.
- Unnur Dís Skaptadóttir og Helga Ólafsdóttir. (2010). Komið til móts við fjölbreytileika:

- Fullorðinsfræðsla fyrir innflytjendur og samþætting. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. <http://hdl.handle.net/1946/7814>
- Van Ryzin, M.J., Gravely, A.A. og Roseth, C.J. (2009). Autonomy, belongingness, and engagement in school as contributors to adolescent psychological well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1–12.
- Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90, 202–209.
- World Health Organization. (2007). *International classification of functioning, disability and health for children and youth (ICF-CY)*.
- Þórdís Gísladóttir. (2004). Hvað er tvítýngi? *Ritið*, 4(1), 143–157.

Greinin barst tímaritinu 20. október 2020 og var samþykkt til birtingar 24. apríl 2021

UM HÖFUNDANA

Hermína Gunnþórsdóttir (hermina@unak.is) er prófessor við kennaradeild Háskólans á Akureyri og Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún er með BA-próf í íslensku og uppeldis- og kennslufræði frá Háskóla Íslands, meistaraþróf frá Kennaraháskóla Íslands (2003) og doktorsþróf frá Háskóla Íslands (2014). Hún hefur starfað við leik-, grunn- og framhaldsskóla. Helstu viðfangsefni hennar í kennslu og rannsóknum eru skóli og nám án aðgreiningar, fjölmening og nám, félagslegt réttlæti í menntun, fötlunarfræði og menntastefna og framkvæmd hennar.

Lilja Rós Aradóttir (liljaros92@gmail.com) er deildarstjóri í Leikskóla Fjallabyggðar. Hún lauk BA-prófi í uppeldis- og menntunarfræði frá Háskóla Íslands (2018) og M.Ed.-prófi í menntunarfræðum frá Háskólanum á Akureyri (2020). Rannsóknin sem þessi grein byggist á var liður í meistaranámi hennar. Áhugi hennar beinist einkum að starfi með börnum af erlendum uppruna, málörvun og börnum sem þurfa stuðning í námi.

It takes two to seesaw: How students of foreign origin experience Icelandic primary school

ABSTRACT

In a multicultural society, families are as varied as they are many. This diversity cannot be traced to different cultural or religious backgrounds alone; family structures also vary. Börkur Hansen and Hanna Ragnarsdóttir (2010) point out that not only immigrants bring diversity to communities, as no two individuals are the same and diversity lies in the very nature of human societies. Since the beginning of the 21st century, Icelandic society has changed rapidly, as the ratio of the country's inhabitants who are defined as immigrants has grown from 2.6% in the year 2000 to 15% in 2020 (Hagstofa Íslands [Iceland Statistics], n.d.).

The growing number of children of foreign origin in Icelandic schools has given wings to the ideology of a multicultural school and pedagogy. Those ideas have gained ground in step with theories relating to inclusive education and the importance of ensuring the equality of minority groups and marginalised individuals (Nieto, 2010). An education policy promoting the ideology of the inclusive school has its foundation in general human rights, focusing on the situation of marginalised groups within the schools. It is a fundamental concern that the schools be neither adapted to the needs of certain social classes, nor characterised by their dominant perceptions (Skóla- og frístundasvið Reykjavíkurborgar [Reykjavík Municipality School and Recreation Department], 2012).

The Icelandic national curriculum guide for compulsory schools (Mennta- og menningarmálaráðuneytið [Ministry of Education, Science and Culture], 2013) expresses a similar understanding of the concept of the inclusive school:

Inclusive school means a compulsory school in the pupils' municipality or local community where the educational and social requirements of each pupil are met with emphasis on respect for human values and social justice (p. 41)

Icelandic research has shown that students of foreign origin are often socially isolated, they feel worse than their peers, have fewer friends, are more likely to be bullied and are less likely to participate in leisure and sports activities (Eyrún María Rúnarsdóttir & Rúnar Vilhjálmsson, 2015; Hrefna Guðmundsdóttir & Hanna Ragnarsdóttir, 2013; Ingibjörg Eva Þórisdóttir, 2018; Ministry of Education, Science and Culture, 2020a). It is, therefore, of utmost importance that schools make an effort to improve the social situation of students of foreign origin to prevent their isolation, both in school and in the community.

The main objective of the present study was to gain an understanding of the circumstances, challenges, experiences and support relating to students of foreign origin in Icelandic schools. For this purpose, interviews were conducted with eight primary school students of foreign origin in grades 6, 7, 9 and 10 in one provincial Icelandic school. The interviews focused on attempting to understand how the school meets their needs and how it supports students in their daily lives, as well as examining their connection with their peers of Icelandic origin.

The conclusions of the research are analysed on the basis of four main themes: native language and its importance, feeling different, support in school, and social participation.

It was clear that the students' native language was precious to them and that they felt its preservation was important, first and foremost to be able to communicate with family and friends in their home country. In the particular instance of those eight students, who all attend the same school in a small township, it was found that the school made little or no effort to become acquainted with, or use, their native language in study and teaching, although Article 16 of the Compulsory School Act (no. 91/2008) authorises schools to recognise students' knowledge in their native language as part of their core study programme, for example in another foreign language. The students explained, however, that their parents fulfilled their role regarding cultivation of the mother tongue and thus supported the students in achieving potential active multilingualism (Ministry of Education, Science and Culture, 2013). The students' attitude to school was generally rather positive; they spoke of a relaxed and positive atmosphere within the school,

but nevertheless some of them hesitated to ask the teacher for help and sometimes remained inactive when they failed to understand what was expected of them. They felt there was too little communication and conversation in the classroom and too much emphasis on problem-solving in exercise books. Thus, they would be grateful for more opportunities to use Icelandic to communicate with their peers. They found it problematic to have no one at home who could read through their work and assist them with spelling and other aspects where their peers could seek help from their parents. The students unanimously agreed that multiculturalism was not at all in evidence within the school and there was nothing to indicate the presence of students of foreign origin. Four out of the eight respondents sensed they were in some way different from other students in the school, especially because of their different background and language problems. The students did not feel they had been victims of prejudice in the school, but said they had been subjected to bullying and unkind comments relating to their origin. All the students said they had a good relationship with their supervising teacher. In general, the students' social participation was rather limited. Five out of the eight students said they went straight home after school, usually alone. Three of them attended music school, but only two practised sports within a sports club.

ABOUT THE AUTHORS

Hermína Gunnþórsdóttir (hermina@unak.is) is a professor at the University of Akureyri and the University of Iceland. She holds a B.A. degree in Icelandic and a teaching certification from the University of Iceland, a master's degree from the Iceland University of Education (2003) and a PhD from the University of Iceland (2014). She has worked at kindergarten, primary and secondary schools. Her teaching and research interest relates to the inclusive school and education, multiculturalism and education, social justice in education, disability studies, educational policy and practice.

Lilja Rós Aradóttir (liljaros92@gmail.com) is head of department in Leikskóli Fjallabyggðar. She completed her B.A. degree in education studies from the University of Iceland (2018) and an M.Ed. degree in educational studies in primary education from the University of Akureyri (2020). This research was conducted in partial fulfilment of her master's degree. Her main interest is related to children with immigrant background, language development, and children who need additional support in their learning.