



Sýrlenskir nemendur í íslenskum grunnskólum: Upplifun nemenda, foreldra og kennara¹

Hermína Gunnþórsdóttir, Kheirie El Hariri og Markus Meckl

► Abstract ► Um höfundana ► About the authors ► Heimildir

Árið 2016 tók Ísland á móti hópi sýrlenskra kvótaflóttamanna í samstarfi við Flóttamannastofnun Sameinuðu þjóðanna. Í þessari eigindlegu rannsókn er upplifun hluta þessa hóps, kennara hans og foreldra, af grunnskólanámi á Íslandi könnuð. Til gagnaöflunar voru notuð hálfstöðluð viðtöl. Þátttakendur voru alls sautján; foreldrar og börn úr þremur fjölskyldum og fimm kennarar, og voru tekin viðtöl einu sinni, vorið 2018. Einstaklingsviðtöl voru tekin við kennara og foreldra en hópviðtöl tekin við nemendur. Demagreining var notuð við að greina gögnin. Niðurstöður eru kynntar undir þremur meginþemum: (1) Að skilja ný viðmið um nám og kennslu, (2) Hlutverk samskipta og ábyrgð, og (3) Er Ísland hluti af framtíðinni? Þemun þrjú eiga sér sameiginlegan þráð sem ræddur verður sérstaklega en það er menningarmunur sem birtist þó með ólíkum hætti í máli viðmælenda. Niðurstöður benda til þess að menningarleg gildi hafi haft áhrif á menntunarferlið sem varð til þess að samskipti heimilis og skóla urðu ómarkkviss. Það leiddi meðal annars til þess að foreldrar báru ekki fullt traust til íslenskra skóla barna sinna. Kennara virtist skorta viðeigandi stuðning og þjálfun til að takast á við aðstæður þessa tiltekna nemendahóps. Þrátt fyrir þetta sögðust nemendur sjálfir vera ánægðir með skólann sinn og eiga í góðu sambandi við kennara sína.

Efnisorð: Íslenskir grunnskólar, menntun, fjölmennning, flóttamenn

Inngangur

Árið 2016 tók Ísland, í samstarfi við Flóttamannastofnun Sameinuðu þjóðanna, á móti hópi sýrlenskra kvótaflóttamanna sem dvalið höfðu í flóttamannabúðum í Líbanon. Í hópnum voru fjölskyldur með börn á skólaaldri. Mikilvægur þáttur í aðlögunarferli flóttafólks er menntun, en hún er lykilvettvangur fyrir íbúa móttökulandsins og komandi íbúa að læra hvorir um aðra (Hannah, 2007; Lerner, 2012). Því er mikilvægt að menntastefna og starfshættir skóla taki mið af stöðu flóttafólks. Með því að rannsaka upplifun nemenda, foreldra, kennara og þeirra sem að námsferlinu koma má öðlast dýrmætar upplýsingar til að efla aðlögun og námsferli þessa hóps.

Þessari rannsókn er ætlað að stuðla að betri skilningi á reynslu sýrlenskra flóttabarna og foreldra þeirra varðandi íslenska grunnskóla, sem og á reynslu kennara af samskiptum við þennan hóp. Fáar íslenskar rannsóknir hafa verið gerðar sem fjalla um sýrlensk börn í íslensku skólakerfi sem jafnframt eru flóttamenn en hér má þó til dæmis benda á rannsókn Hönnu Ragnarsdóttur og Susan Rafík Hama (2018), þar sem sjónum var beint að fyrsta ári þeirra á Íslandi. Þennan skort á rannsóknum má rekja til þess að aðeins eru þrjú ár síðan fyrstu sýrlensku flóttamennirnir komu til landsins.

¹ Rannsóknin var styrkt af Rannsóknamiðstöð Íslands (Rannís) og Byggingastofnun.

Þessi rannsókn var framkvæmd með þátttöku fjölskyldna sem búsettar eru utan höfuðborgarsvæðisins, en þar eru mjög fáir íbúar af arabískum uppruna. Tilgangur þessarar rannsóknar er að styrkja mótun og framkvæmd menntastefnu fyrir flóttafólk með því að draga fram sjónarmið nemenda úr hópi þess, sem og foreldra þeirra og kennara. Meginmarkmiðið er að fá innsýn í reynslu sýrlensku nemendanna, foreldra þeirra og kennara í grunnskóla, með því að rýna í sjónarhorn þeirra, vonir og áskoranir. Leitast verður við að svara eftirfarandi rannsóknarspurningu: Hvaða áskoranir birtast sýrlenskum nemendum, foreldrum þeirra og kennurum vegna náms og kennslu í íslenskum grunnskóla? Rannsóknin mun þannig veita kennurum og skólakerfinu almennt upplýsingar til að skilja þarfir foreldra og nemenda sem koma sem flóttamenn auk þess að gagnast skólástjórnendum til að styðja við samstarf og efla samskipti og samræður milli heimilis og skóla.

Greinin er í fjórum hlutum. Fyrsti hluti felur í sér fræðilega samantekt um rannsóknarefnið og í öðrum hluta er gerð grein fyrir aðferðafræði og gagnagreiningu rannsóknarinnar auk siðferðilegra sjónarmiða. Þriðji hluti inniheldur niðurstöður rannsóknarinnar og í þeim fjórða eru umræður um niðurstöðurnar.

Rannsóknir og fræðilegur bakgrunnur

Þegar flóttafólk kemur til móttökulands er algengt að það komi í hópum. Það gerir fólkið að augljósum minnihlutahópi, ekki síst ef hópurinn ber einkenni frá heimalandinu, til dæmis varðandi tungumál og menningu (Anderson, 2003). Ýmsar kenningar eru um það ferli sem flóttamenn fara í gegnum þegar þeir flytja búferlum til móttökulandsins og er aðlögunarkenning Berry (2005) ein þeirra. Hann bendir á fjórar aðlögunaraðferðir sem tengjast tveimur meginatriðum, annars vegar hversu framarlega fólk forgangsraðar því að viðhalda menningarlegum síðum sínum og menningarlegri sjálfsmynd og hins vegar vilja viðkomandi til að taka þátt í hinu stærra samfélagi ásamt öðrum þjóðfélagshópum. Hvað varðar flóttamennina er talað um að samlögun (e. assimilation) eigi sér stað þegar einstaklingar leggja ekki ofuráherslu á að viðhalda móðurmáli og menningarlegri sjálfsmynd og hafna henni jafnvel og sækjast frekar eftir að tileinka sér menningu móttökusamfélagsins. Aðskilnaður (e. separation) verður hins vegar þegar einstaklingar halda í eigin hefðir og forðast samneyti við aðra menningu (Berry, 2005). Í seinna tilfellinu tileinkar viðkomandi sér ekki ríkjandi tungumál eða gildi móttökulandsins heldur varðveitir frekar menningarlega síði sína (Anderson, 2003). Samþætting (e. integration) á sér stað þegar áhugi er fyrir að viðhalda eigin menningu en tileinka sér jafnframt menningu móttökusamfélagsins og eiga í daglegum samskiptum við aðra menningarhópa. Samþætting er talin vera sá kosturinn sem gefur jákvæðustu útkomuna. Sísti aðlögunarkosturinn er jadarsetning eða aðskilnaður sem á sér stað þegar lítill sem enginn áhugi er fyrir að eiga samskipti við aðra hópa (Berry, 2005; Sheikh og Anderson, 2018). Í nýlegri rannsókn Evu Harðardóttur og Berglindar Rósar Magnúsdóttur (2018), um ríkjandi stefnur og strauma um ungt flóttafólk í íslenska grunn- og framhaldsskólakerfinu, kom fram að í stefnuskjölum birtist hugtakið aðlögun fyrst og fremst í formi aðgerða um að flóttafólk aðlagist íslenskum aðstæðum og samfélagi án þess að gert sé ráð fyrir gagnkvæmri aðlögun íslensks samfélags. Slíkar áherslur eru í anda samlögunar (e. assimilation). Þá benda niðurstöður þeirra til þess að skilningur á fjölbreytileika einstaklinga og samfélaga sé einsleitur, hópar skilgreindir á grundvelli trúar, menningar eða þjóðernis og þannig aðgreindir sem sérstakir hópar.

Einn meginhvati að aðlögun að samfélagi eru skólar, þar sem þeir miðla gildum, venjum og verkfærum tiltekinnar menningar. Að auki eru skólar aðaltengiliðir milli innflytjenda og móttökusamfélagsins. Tveir þættir sem geta haft áhrif á ferli aðlögunar í skólum eru væntingar um hvernig eigi að haga sér í skólum og hversu lík eða ólík menning heimalandsins er menningu móttökusamfélagsins (Anderson, 2003). Þessari rannsókn er ætlað að stuðla að betri skilningi á reynslu sýrlenskra flóttabarna og foreldra þeirra varðandi íslenska grunnskóla, sem og á reynslu kennara af samskiptum við þennan hóp.

Í þessari grein er litið svo á að fjölmening sé hugmynd sem felur í sér jafnrétti, hvetur til þess að menningarleg sjálfsmynd dafni og tryggir að einn hópur ríki ekki yfir öðrum (Castles, 2009). Hægt er að líta á skóla sem örmenningu sem samanstendur af ríkjandi menningu og ýmsum menningarkimurum sem hafa sérstök viðmið, gildi og markmið (Banks, 2009).

Fjölmeningarleg menntun er leið til að bregðast við takmarkaðri aðlögun og aðskilnaði nemenda í skólakerfinu og greina hvaða áhrifavaldar það eru sem birtast með neikvæðum formerkjum í menntakerfinu. Með því að nota slíka nálgun er leitast við að nýta möguleika nemenda og viðurkenna ólíka stöðu þeirra með því að flétta saman og viðurkenna ólíka menningu ásamt að stuðla að auknu jafnrétti (Castles, 2009).

Að mati Banks (2013) felur fjölmeningarleg menntun í sér umbætur sem stuðla að jafnari tækifærum til menntunar fyrir ýmsa menningar-, þjóðernis- og efnahagslega hópa. Líta má á valdeflingu aðila í skólastarfi sem lið í slíkum umbótum, til dæmis samskipti og samstarf kennara, nemenda og foreldra (Nieto, 2009). Markvisst þarf að vinna að því að efla nemendur og hjálpa þeim að verða virkir í skólasamfélaginu, og byggja á þekkingu og hæfni þeirra í kennslu, til dæmis mállegum og menningarlegum þáttum sem þeir búa yfir. Í nýlegri íslenskri rannsókn (Anh-Dao Tran og Samúel Lefever, 2018) meðal nemenda af erlendum uppruna kemur fram að skólinn gerir lítið með þann mállega auð sem nemendur búa yfir í skólastarfinu og hann er ekki nýttur þeim til framdráttar í námi. Þessu nátengt eru hugmyndir Gay (2010) um menningarmiðaða kennslu (e. culturally responsive teaching) en hún felur í sér að kennarar geri sér grein fyrir og skilji menningarlegan bakgrunn nemenda sinna og nýti sér hann í kennslu. Menningarmiðuð kennsla er auk þess tækifæri til að byggja brú milli heimila og skóla og skapa vettvang til að skilja staðbundna menningu skólans og fjölbreytileika heimilanna.

Ein leið til að efla menningarlegan skilning er að líta til starfs Hofstede um þjóðmenningu (Hofstede, 2011; Hofstede Insights, e.d.) en þjóðmenningarviddir hans lýsa hvernig menning samfélags hefur áhrif á gildi meðlima þess og hvernig þau gildi birtast síðan í hegðun. Rannsóknir Hofstede eru gagnlegt tæki til að skilja og bera saman viðbrögð þátttakenda varðandi menntakerfið og námsumhverfið í tengslum við menningu. Hann bendir á sex viddir sem nota má til að skilja menningarleg gildi fólks sem tilheyra ólíkum þjóðlöndum (Hofstede, 2011). Þær eru valdafjarlægð, (e. power distance), undanlátssemi/agi (e. indulgence/restraint), karllægni/kvenlægni (e. masculinity/femininity), einstaklingshyggja/heildarhyggja (e. collectivism/individualism), langtímahyggja/skammtímahyggja (e. long/short term orientation) og óvissuhliðrun (e. uncertainty avoidance).

Hvað menntakerfið varðar eru valdafjarlægð og karllægni/kvenlægni góð dæmi til að skilja betur hvernig menningarviddir Hofstede geta birst. Í löndum þar sem mikil valdafjarlægð ríkir, til dæmis í Sírylandi, er menntun gjarnan kennaramiðuð, samband kennara og nemenda er formlagt og komið er fram við kennara af virðingu eða jafnvel ótta (G. Hofstede, G.J. Hofstede og Minkov, 2010). Í löndum þar sem valdafjarlægð er hins vegar lítil, til dæmis á Íslandi, er menntakerfið miðað að nemendum, litið er á kennara og nemendur sem jafningja og nám er tvíhliða samskiptaferli (Hofstede o.fl., 2010). Í karllægum samfélögum er samkeppni mikil milli nemenda, afreksfólki á sviði menntunar er umbunað, sigur er mikilvægur og mistök ekki leyfð. Aftur á móti er samkeppni síður í hávegum höfð í kvenlægum samfélögum, mistök eru viðurkennd og þeir sem þurfa stuðning eða eru „minni máttar“ eru metnir að verðleikum (Hofstede, 2011; Hofstede o.fl., 2010). Ísland og Síryland eru dæmi um andstæður hvað þetta varðar.

Dróun á skýrum samskiptaleiðum milli heimilis og skóla getur dregið úr árekstrum vegna menningargilda og væntinga þegar flóttamenn eða fólk frá ólíkum menningarsvæðum byrjar í skóla (Hermína Gunnþórsdóttir, Barillé og Meckl, 2018; McGee Banks, 2010). Rannsóknir hafa sýnt að þátttaka foreldra í skólastarfi eykst í beinu hlutfalli við aukið aðgengi að skýrum samskiptaleiðum (Hamilton, 2003). Ýmis gögn og rannsóknir leggja áherslu á hið mikilvæga hlutverk sem samvinna heimilis og skóla og þátttaka foreldra leikur í velgengni flóttabarna

(Block, Cross, Riggs og Gibbs, 2014; Ficarra, 2017; McBrien, 2005; Taylor og Sidhu, 2012; Thomas, 2016). Að auki er einn mikilvægasti þátturinn í að ná fram endurbótum í skólum og fjölmenningslegri menntun þátttaka þeirra sem standa nemendum næst í kennslu- og námsferlinu (Banks, 2009; Nieto og Bode, 2010). Í nýlegri norrænni rannsókn (Hanna Ragnarsdóttir, 2015) sögðust nemendur af erlendum uppruna í íslenskum grunnskólum eiga jákvæð samskipti við kennara sína og fannst þeir velkomnir. Nemendur lýstu kennurum sínum sem umhyggjusömum, hjálplegum og góðum.

Aðferðafræði

Rannsóknin er eigindleg viðtalsrannsókn (Creswell, 2012) og tekin voru hálfstöðluð viðtöl (e. semi-structured) (Helga Jónsdóttir, 2013) við þrjár sýrlenskar fjölskyldur og kennara barnanna. Hálfstöðluð viðtöl voru notuð þar sem sú aðferð nær vel markmiði rannsóknarinnar um að skoða reynslu þátttakenda og gaf þeim jafnframt tækifæri til að tjá skoðanir sínar og hugmyndir með eigin orðum (Esterberg, 2002).

Þátttakendur

Þrjár sýrlenskar fjölskyldur, sem búa í sama sveitarfélagi og samanstanda af þremur feðrum, þremur mæðrum og sex börnum, tóku þátt sem sjálfboðaliðar á grundvelli eftirfarandi viðmiða: (1) teljast til kvótaflóttamanna, (2) búa utan höfuðborgarsvæðisins og (3) eiga að minnsta kosti eitt barn sem skráð er í grunnskóla á Íslandi. Allir feðurnir höfðu lokið framhaldsskólanámi í heimalandi sínu en mæðurnar höfðu takmarkaða menntun, ýmist óformlega eða grunnskólamenntun. Allir feðurnir og tvær mæður voru í vinnu þegar rannsóknin fór fram. Börnin, ein stúlka og fimm drengir, voru á aldrinum átta til 15 ára. Í fyrstu var leitað óformlega til foreldra, annaðhvort augliti til auglitis eða í gegnum síma, þar sem rannsóknarmarkmið voru rædd og munnlegt samþykki þeirra fengið fyrir þátttöku í rannsókninni. Eftir að munnlegt samþykki hafði fengist var foreldrum kynnt arabísk útgáfa af viljayfirlýsingu og skjali um upplýst samþykki. Börnin voru aðeins tekin í viðtöl eftir að samþykki þeirra sjálfra hafði fengist, auk samþykkis foreldra þeirra. Af persónuverndarástæðum verður fjölskyldunum og aðstæðum þeirra ekki lýst frekar.

Skólastjórar voru beðnir um að benda á kennara sem kenndu sýrlenskum nemendum á grunnskólastigi. Tekin voru viðtöl við fimm kennara; fjórar konur og einn karl. Aðeins einn kennari hafði fyrri reynslu af að kenna flóttamönnum sem ekki voru skráðir formlega í skóla. Leyfi skólayfirvalda var fengið áður en samband var haft við skólastjóra. Kennarar fengu enska útgáfu af viljayfirlýsingu sem og skjal um upplýst samþykki. Staðsetning viðtala var val hvers kennara, ýmist skólastofa eða kaffihús.

Gagnasöfnun og greining

Sautján þátttakendur; þrír feður, þrjár mæður, sex börn og fimm kennarar, voru teknir í viðtöl einu sinni, vorið 2018. Einstaklingsviðtöl voru tekin við kennara og foreldra en hópviðtöl tekin við nemendur, þar sem börn hafa tilhneigingu til að verða feimin í einstaklingsviðtölum og finnast slíkar aðstæður yfirþyrmandi eða óþægilegar (Fife, 2005). Systkini innan sömu fjölskyldu voru ýmist tvö eða þrjú í hverjum hópi nema að einn nemandi var þó tekinn í einstaklingsviðtal þar sem hann var sá eini í sinni fjölskyldu. Viðtöl við nemendur og foreldra fóru fram á arabísku á heimilum þeirra en viðtöl við kennara fóru fram á ensku í skólunum, þar sem sá rannsakandi sem tók viðtölin er ekki mælandi á íslensku en talar hins vegar ensku og arabísku.

Fjölskyldurnar voru fyrst teknar í viðtöl og eftir fyrsta stigs greiningu á þeim viðtölum voru þau lögð til grundvallar við gerð viðtalsramma fyrir kennarana. Reynt var að einfalda spurningar til barnanna og myndir og kvarðar notuð til að auðvelda þeim að svara. Sem dæmi voru nemendur beðnir að velja milli ýmissa andlita (til dæmis hamingjusams andlits eða sorgmædds andlits) sem

gæfu til kynna líðan þeirra í skólanum. Þeir voru einnig beðnir að teikna hvernig þeir vildu hafa draumaskólastofuna sína (til dæmis sætaskipan).

Öll viðtöl stóðu yfir í 30 til 60 mínútur og voru hljóðrituð. Viðtöl við foreldra og nemendur, sem voru á arabísku, voru þýdd strax og umrituð yfir á ensku.

Gögnin voru greind með þemagreiningu (Vaismoradi, Turunen og Bondas, 2013) þar sem leitast var við að fanga raunveruleika þátttakenda (Braun og Clarke, 2006). Við fyrsta yfirllestur var opinni kóðun beitt, sem felur í sér að leita eftir sameiginlegum þráðum í frásögn viðmælenda sem höfðu samsvörun við markmið rannsóknarinnar og rannsóknarspurninguna. Því næst voru sjónarmiðin sem fram komu við kóðunina flokkuð saman og meginþemu mynduð þvert á viðtölin.

Síðferðileg sjónarmið og áskoranir

Allir þátttakendur voru upplýstir um að þátttaka þeirra væri valfrjáls og að þeir gætu hætt þátttöku hvenær sem væri. Þeim var einnig tilkynnt um hljóðritunina. Útprintuð eintök af yfirlýsingum um upplýst samþykki og viljayfirlýsingum voru skilin eftir í höndum foreldranna en rannsakendur héldu eftir stafrænum afritum. Í tilfelli kennaranna var það öfugt; upplýst samþykki var skannað og það sent til þeirra með tölvupósti. Fyrir viðtölin fengu kennararnir einnig senda viljayfirlýsingu með tölvupósti.

Rannsakendur voru meðvitaðir um að í öllu rannsóknarferlinu og í niðurstöðum yrði ekki hægt að bera kennsl á þátttakendur. Dulnefni voru þess vegna notuð um þátttakendur. Rannsakendur forðuðust einnig að nefna atriði eins og nöfn á skólum, tímabil sem þátttakendur bjuggu í Líbanon og hver fæðingarborg þeirra væri. Í þágu nafnleyndar var litið á alla nemendur sem karlkyns og alla kennara sem konur þegar gögnin voru greind, þar sem kyn var ekki breyta í þessari rannsókn. Vísað var til foreldra með gerviaættarnöfnum. Þau eru: Herra og frú Faraj, herra og frú Loutfi og herra og frú Zain. Bæði nemendur og kennarar fengu gervinöfn. Nöfnin sem nemendunum voru gefin voru Adam, Alaa, Bilal, Moussa, Nadim og Wael og nöfnin sem kennararnir fengu voru Dagmar, Dana, Emma, Kristín og Lísá.

Nokkrar áskoranir komu fram varðandi tungumálanotkun þegar reynt var að varðveita ákveðna merkingu í orðalagi, til dæmis arabísk spakmæli. Brugðist var við þessum takmörkunum með því að skrifa minnisþykki til að skýra merkinguna. Annað atriði varðandi tungumálanotkun var að sá rannsakandi sem tók viðtölin talar arabísku og ensku og notaði arabísku við foreldra og börn en ensku í viðtölunum við kennarana.

Niðurstöður

Í þessum hluta eru niðurstöður rannsóknarinnar kynntar undir þremur meginþemum: (1) Að skilja ný viðmið um nám og kennslu, (2) Hlutverk samskipta og ábyrgð, og (3) Er Ísland hluti af framtíðinni? Fyrsta þemað samanstendur af þremur undirþemum, sem eru: Einstaklingsmiðuð kennsla og námsárangur, Gildi list- og verkgreina, og Agi, heimanám og virðing sem grunnur að námi.

Að skilja ný viðmið um nám og kennslu

Undir þessu þema birtust nokkur undirþemu sem hafa frekari skírskotun til þess hvernig viðmælendur upplifðu og skildu ýmsa grunnþætti í námi og kennslu.

Einstaklingsmiðuð kennsla og námsárangur

Á Íslandi er opinber menntastefna byggð á hugmyndafræðinni um skóla án aðgreiningar og leitast er við að einstaklingsmiða kennslu. Nemendur vinna að markmiðum sínum og fá til þess viðeigandi aðstoð. Í öllum viðtölunum við foreldrana kom fram að þeim fannst erfitt að skilja hvernig nám án aðgreiningar, einstaklingsmiðuð kennsla og mat á námsárangri virkaði. Frú Loutfi fannst til dæmis erfitt að skilja það fyrirkomulag að hafa alla nemendur saman í einni skólastofu þrátt fyrir mismunandi eiginleika þeirra, getu og færni.

Foreldrunum, sem voru vanir annars konar matskerfi, til dæmis tölueinkunnunum og prófum, fannst sérstakt að sett voru einstök markmið fyrir hvern nemanda. Herra Loutfi sagði að hann „þyrfti að sjá árangur barna sinna“ og velti því fyrir sér að ef „það er eitthvað sem kallast próf, könnun eða annað álíka (...) hvar er árangurinn?“. Herra Faraj efaðist þess vegna um námsmat kennaranna.

Þar sem ekkert talnaeinkunnakerfi er notað upplifa foreldrarnir sig týnda þegar kemur að eftirliti með námsframvindu barna sinna. Enn fremur leggja foreldrarnir áherslu á mikilvægi samkeppni til að hvetja nemendur til að leggja meira á sig. Frú Faraj útskýrði þetta með því að segja:

Við [með vísan til sýrlenska og arabíska samfélagsins] höfum keppnisskap, til dæmis, ef einn nemandi fær einkunnina 10 þá mun hinn nemandinn vilja fá sömu einkunn (...) svo barnið vill leggja meira á sig og læra heima.

Herra Zain nefndi þetta atriði einnig með því að bera það saman við heimalandið:

Þetta var svona í Sýrlandi, til dæmis, verðlaunið fyrstu tíu, þá munu þeir sem eru verðlaunaðir alltaf bæta sig og vinir þeirra reyna að halda í við efstu nemendurnar (...) og þetta hafa þau ekki hér.

Foreldrarnir upplifðu skort á samkeppni sem veikleika kerfisins þar sem nemendur gætu ekki fallið um skólaár, eða líkt og herra Loutfi lýsti því: „Það er ekkert mat“ vegna þess að „nemandinn, hvað sem hann er, hann mun standast [flytjast upp um bekk].“

Börnin nefndu hins vegar engar truflanir eða áskoranir varðandi þennan þátt. Þau töldu kennara sína hjálplega. Aðspurð um hvernig tengsl þeirra væru við kennara sína voru sum svör þeirra á þessa leið:

Bilal: Gott ef ég vil fá hjálp, hjálpa þeir mér.

Moussa: Framkoma þeirra er mjög góð (...) þeir koma einir til mín og hjálpa mér, ef mig vantar eitthvað.

Þegar Alaa var sýndur kvarði af broskörpum, og var beðinn um að benda á það andlit sem best gæfi til kynna hversu ánægður hann væri með kennara sinn, valdi hann sömuleiðis mjög gláðan broskar. Skýring hans á þessu var „[vegna þess að] þeir hjálpa mér“ eða, eins og Nadim sagði, „þeir koma mjög vel fram við mig.“ Sumir foreldranna kunna einnig að meta þetta, eins og herra Faraj benti á:

Til dæmis taka þeir tillit til þess ef hann [sýrlenski nemandinn] er veikur eða á við sálræn vandamál að stríða (...) þeir [kennararnir] skilja nemandann ekki eftir einan (...) þeir finna lausn fyrir hann.

Gildi list- og verkgreina

Í *Aðalnámskrá grunnskóla* á Íslandi er vikulegt hlutfall list- og verkgreina 15,48%, sem er hærra en hlutfall stærðfræði (14,88%) og náttúruvísinda (8,33%). List- og verkgreinar eru skilgreindar sem

hér segir: „Undir listgreinar heyrja tónmennt, sjónlistir og sviðslistir. Undir verkgreinar heyrja hönnun og smíði, textílmennt og heimilisfræði“ (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013, bls. 52).

Þegar rætt var um námsgreinarnar við foreldra kom í ljós að þeir höfðu annan skilning á hlutverki list- og verkgreina en fram kemur í aðalnámskránni. Frú Loutfi hafði þá skoðun að þessar greinar væru „afþreying“, sem „gagnast ekkert“ miðað við námsgreinar, svo sem ensku, sem veittu meiri „þekkingu“. Á sama hátt lýsti herra Zain eftirfarandi yfir: „(...) vísindagreinarnar, það lítur út fyrir að þeir [skólar á Íslandi] hafi ekki áhuga á þeim.“ Hann varði þessa yfirlýsingu sína með því að bera skólann saman við þann í Sírylandi og sagði:

Ég er að tala um stöðuna í Sírylandi – eðlisfræði og efnafræði voru góð og þau einbeittu sér mikið að þeim. Núna er staða barna minna verri (...) þau eru enn ung. En [til dæmis] í landafræði og landfræðilegum hnitum (...) komdu með kort og spurðu barnið hvar er Bretland og hann mun ekki vita hvar, en í Sírylandi þetta var í kennslutímum (...), þeir settu kortið og sögðu okkur þetta er Egyptaland (...) við vissum hvernig ætti að staðsetja allt á kortinu. Ég er viss um að enginn veit núna hvernig á að staðsetja neitt á korti.

Andstætt við sjónarmið foreldranna lögðu kennararnir áherslu á mikilvægi list- og verkgreina meðal annars til að auka sköpunargáfu og að kenna börnunum að hugsa um sig sjálf. Kristín útskýrði þetta með því að segja:

Okkur finnst mjög mikilvægt að kenna þeim það [listir og verkgreinar]. Með því kennum við þeim að vera skapandi, búa til eitthvað, fá hugmyndir, vera ekki bara eins og tölvur og gera aðeins það sem kennararnir segja þér. Vera skapandi. Hugsa sjálfstætt.

Að auki lögðu kennarar áherslu á gildi list- og verkgreina þegar kæmi að því að uppgötva sjálfan sig. Lísa útskýrði það nánar með því að segja:

Nemendur eru bara fólk með mjög mismunandi hæfileika. Ég hef fengið nemendur sem eru ófærir um að vinna stærðfræði, þeir hafa ekki getu til þess, það er mjög erfitt, en á sama tíma eru þeir framúrskarandi í íþróttum, dansi eða öðru. Það er bara þannig að styrkleikar fólks eru mismunandi og í grunnskóla er mikilvægt að fá tækifæri til að vinna bæði með huga og hönd. Til að finna hvar styrkleikar þínir liggja.

Allir nemendurnir höfðu gaman af list- og verkgreininum. Til dæmis tjáði Nadim sig um það að hans hugmynd um fullkominn skóla væri „eins og skólinn okkar [núverandi skóli]“. Þegar hann var spurður hvers vegna það væri útskýrði hann:

Það er saumað, smíði, teikning og þannig. Hlutir eins og leir. Það er tónlist, íþróttir. Hvað sem þú vilt að sé. Það er eldað.

Á sama hátt benti Alaa á að það sem hvetur hann til að læra er „trésmíði og saumar,“ og Wael lýsti hvernig honum líkaði núverandi skóli með því að bera hann saman við skóla í Sírylandi: „Ekki eins og Síryland. Síryland [snýst] allt um að læra. Það eru engir saumar, smíðar“.

Agi, heimanám og virðing sem grunnur að námi

Agi er annað dæmi sem endurspeglar hugmyndir foreldranna um hvernig skóli á að vera. Sírylensku foreldrarnir töldu að íslensku skólana skorti aga og reglu og að nemendur sýndu kennurum sínum litla virðingu. Til dæmis nefndi frú Faraj að þau „finni ekki fyrir reglunni“ og báru skólann saman við þá í Sírylandi og Líbanon með því að segja:

Það er ekki eins og í Líbanon (...) það er regla [í Líbanon], barnið er hreint og fínt. Hann gengur í skóla klæddur einkennisbúningi skólans og hárið snyrtilegt og vel greitt, neglurnar klipptar og fötin straujuð og hrein. Hér er ekkert slíkt.

Að auki lýsti eiginmaður hennar, herra Faraj, því yfir að skólakerfið á Íslandi væri „mjög mikið frjálst“ í samanburði við Sýrland, þar sem það er „strangara“. Þegar hann var spurður hvað hann meinti með því útskýrði hann:

Til dæmis, ef nemandinn er ekki undirbúinn, veit hann að honum verður refsað. Svo hann vinnur betur og gætir betur að sér. Hér, til dæmis, hvort sem hann er undirbúinn eða óundirbúinn veit hann að niðurstaðan verður sú sama.

Síendurtekin dæmi, sem nokkrir foreldrar gáfu til að lýsa ætlaðri vanvirðingu nemendanna við kennara sinn, svipaði til þessarar tilvitnunar í orð frú Faraj:

Í okkar landi situr nemandinn og sýnir virðingu og mannasiði, hér situr nemandinn og setur fæturna upp á borð fyrir framan kennarann og vini sína. Þetta er eðlilegt fyrir þeim. Við höfum þetta ekki. Í okkar landi þurfa nemendur (...) að sitja og hegða sér vel og beina athygli sinni að kennaranum á meðan hann útskýrir verkefni.

Aðeins einn nemandi, Moussa, minntist á meintan skort á aga í viðtölunum. Moussa sagði að „kennslan“ væri staður framfara í skólanum. Þegar hann var beðinn að útskýra þetta betur svaraði hann því að „til dæmis, þegar við eigum að vera að læra er einn nemandi að leika sér, annar í símanum og enn annar ekki að skrifa“. Hann sagði jafnframt að hann saknaði „barsmíðanna [líkamlegra refsinga]“ í Sýrlandi, vegna þess að þannig „lærir einstaklingurinn tafarlaust“.

Andstætt svörum þessa nemanda gáfu allir hinir nemendurnir til kynna að þeir veldu íslensku kennarana fram yfir þá í Sýrlandi og Líbanon, þar sem barsmíðum var beitt. Nadim lýsti því yfir að „áður hataði hann það sem kallað var skóli,“ vegna þess að það var „endalaust að læra og þar var barið.“ Einnig útskýrði Bilal að honum líkaði mjög vel við núverandi kennara sinn af því að „hún verður ekki reið og óskrar“.

Kennarar voru meðvitaðir um viðhorf foreldranna til kennsluáferða sem byggja til dæmis á utanbókarlærdómi og einstaklingsprófum. Þeir sögðust ekki vera hlyntir slíkum kennsluáferðum en vildu þess heldur leggja áherslu á að byggja upp traust og skapa opin samskipti við nemendurna. Kristín lýsti skoðun sinni með því að segja:

Við erum að reyna að (...) láta þeim líða vel. Láta þá treysta okkur og láta þeim finnast þeir velkomnir (...) fyrir börnin ef það kemur ekki frá þeim sjálfum, læra þeir það ekki, það er mjög erfitt að láta suma [nemendur] læra eitthvað sem þeir vilja ekki læra (...). Mitt álit er að reyna að skapa góða manneskju, ekki láta fólk hlýða með því að hræðast þig. Láttu þau langa að fylgja reglunum, af því það er betra.

Lísa lýsti andstöðu sinni varðandi skoðanir foreldranna á aga á sama hátt og lagði áherslu á samskipti til að leysa átök á milli nemenda með því að fullyrða:

Þeir [sýrlensku foreldrarnir] telja að við séum ekki nógu ströng þegar kemur að aga og halda að við tökum ekki nógu vel á því þegar hann [sýrlenski flóttamaðurinn] hefur verið lagður í einelti eða eitthvað. En, ég er ósammála, vegna þess að nemandi minn hafði það viðhorf að ef að einhver var að abbast upp á hann, eða einhver var að berja, mætti hann berja til baka, en við vorum að reyna að innprenta hjá honum að við reynum að nota orð og við reynum að tala um hlutina og leysa þá án þess að berja til baka.

Mismunandi sjónarmið foreldra og kennara endurspeglar því ólíkar skoðanir varðandi áherslur í námi og kennslu.

Allir foreldrarnir létu í ljós þá löngun sína að börn þeirra fengju heimanám og töldu það nauðsynlegt til að fylgjast með námi þeirra og til að vera fullvissir um að börnin væru að læra. Sem dæmi nefndi frú Faraj að heimanám væri mikilvægt til að tryggja að „hugmyndinni verði sáð í huga hans [nemandans]“.

Að auki sagðist hún hafa nokkrum sinnum óskað eftir heimanámi, en samkvæmt henni væru „þeir ekki að gefa þeim heimanám.“ Hún bætti síðan við: „Þau sögðu að hér á Íslandi sé þetta svona. Það [námið] er nóg í skólanum, og heima stunda þeir [nemendurnir] aðra afþreyingu“.

Kennararnir lögðu áherslu á mikilvægi þess að nemendur eyddu tíma sínum eftir skóla með fjölskyldum sínum og í afþreyingu. Lísa útskýrði þetta með því að bera saman skóla og venjulegt starf. Hún sagði:

Við höfum [þá skoðun að] þetta er þeirra [nemendanna] vinna, og vegna þess að ég vil ekki taka vinnuna mína með heim sendi ég þá ekki heim með sína vinnu.

Þrátt fyrir að foreldrar hafi talið að börn þeirra fengju lítið sem ekkert heimanám kom í ljós í viðtölum við kennara að þeir úthluta nemendum verkefnum til að vinna heima. Kennarar bentu á að gert væri ráð fyrir að nemendur lykju þeim verkefnum heima sem ekki er lokið í kennslustofunni. Enn fremur bentu allir kennararnir á að börnin yrðu að lesa heima, þar sem Dagmar nefndi að „þau væntu þess að foreldrar létu þau [nemendurna] lesa upphátt á hverjum degi“ og Kristín sagði að „foreldrarnir þyrftu að skrifa nöfn sín [til að segja að] þau hlustuðu á þá lesa.“ Foreldrarnir virtust ekki telja þetta til heimanáms.

Eðli samskipta og ábyrgð

Í viðtölum foreldra og kennara kom í ljós að samskipti milli foreldra og skóla áttu sér helst stað á reglulegum fundum foreldra og kennara, sem fram fara tvisvar á ári. Tvær fjölskyldur sögðust halda sambandi við skólann með tölvupósti. Faraj-fjölskyldan nefndi að hún hefði ekki fengið tölvupóst og frú Faraj sagði að þau héldu sér upplýstum í gegnum „tölvupóst barna sinna; til dæmis, ef það er frí senda þeir [upplýsingarnar] í tölvupóst barnanna“.

Kennarar vildu meina að foreldrarnir svörðu ekki tölvupóstunum og efuðust jafnvel um að þeir hefðu lesið þá. Þeir sögðust nota ensku í tölvupóstunum og gerðu þess vegna ráð fyrir að þeir gætu skilið póstana en fengju engin svör til baka. Túlkar væru notaðir takmarkað en Dana sagðist hafa reynt það tvisvar. Kennararnir virtust efast um að foreldrarnir skildu hvað væri skrifað í tölvupóstunum. Emma sagðist gjarnan vilja að foreldrar tækju meiri þátt í skólanum og tengdi skort á þátttöku þeirra við skort á tungumálakunnáttu. Kristín taldi muninn á menningarlegum gildum vera hindrun í samskiptum og þegar hún ræddi um leiðir til að efla skilning foreldra á íslenska kerfinu sagði hún:

(...) Það gagnast ekkert að reyna að láta hann [sýrlenskan föður] skilja (...). Túlkurinn okkar er mjög góður í að hjálpa honum að skilja reglurnar okkar, og það er mikið auðveldara fyrir hann að gera það, af því hann er karlmaður. Það er líka menningarmunur (...) maðurinn ræður á sínu heimili. Þannig er það ekki á Íslandi, við reynum að vera jafningjar, en þegar maður segir eitthvað svona við mann, þá er betra fyrir manninn að segja honum frá. Ég veit að hann er ekki að fara að hlusta á mig. Svo ég brosi bara.

Að mati kennaranna voru mæðurnar hlutlausari en feðurnir í samskiptum við þá, jafnvel þó að túlkur væri til staðar á fundum, en þetta samræmist því sem mæðurnar nefndu sjálfar um að feðurnir væru ábyrgir fyrir tölvupóstinum.

Afhálfu skólans og kennara virtust engin önnur úrræði en að fá túlk vera notuð til að efla samskipti við foreldrana. Aðspurð hvort skólinn hefði gert einhverjar frekari ráðstafanir til að fá foreldrana til að taka þátt svaraði Emma „nei.“ Hún sagði því næst að það væri aðeins ein manneskja sem hétí Anna (dulnefni) og væri tilnefnd af sveitarfélaginu sem „sæi um þær“ [sýrlensku fjölskyldurnar]“ og að allt sem viðkæmi flóttamönnunum væri „bara hennar ábyrgð.“ Hún taldi að Anna væri „samskiptamanneskjan“ sem starfsfólk skólans sendi tölvupóst þegar það lenti í vandræðum með flóttamennina en einnig varðandi námsefni. Kristín nefndi að foreldrarnir væru alltaf velkomnir í skólann og þau byðu foreldrum að koma og sjá hvað þau væru að gera. Í byrjun hefðu þeir

komið oft en það hefði breyst. Allir foreldrarnir fullyrtu að þeir væru ekki í neinu sambandi við foreldra bekkjarsystkina barna sinna, nema hinna sýrlensku barnanna. Aðeins einn kennari, Emma, minntist á mikilvægi þess að vera í sambandi við aðra foreldra og sagði:

Við hugsum að kannski af því að þeir eru að reyna að verða hluti að samfélaginu ættu þeir kannski að koma. Eins með vini fyrir börnin eftir að skóladegi lýkur, þá þarftu að kynnast hinum foreldrunum. Þess vegna verður þú að koma í skólann.

Ábyrgð foreldranna um að taka þátt virðist vera varpað yfir á þá. Kennarar nefndu að gott væri ef foreldrarnir heimsæktu skólann oft og ættu í samskiptum við íslenska foreldra, en ekki var þó bent á neinar sérstakar leiðir til að auka samskipti þeirra.

Er Ísland hluti af framtíðinni?

Foreldrar voru ekki vissir um hvort þeir sæju börn sín fyrir sér í íslenskum háskólum í framtíðinni. Helsta ástæða þess tengdist vantrausti þeirra til íslenska menntakerfisins. Til dæmis lagði frú Loutfi áherslu á að börn hennar yrðu ekki í íslenskum háskólum. Eiginmaður hennar sagðist hafa áhyggjur af óvissu með framtíð barna sinna í tengslum við skort á skipulagi í íslenskum skólum. Hann rökstuddi það svona:

Hvenær munu þau [börnin hans] komast í háskóla, við vitum það ekki, vegna þess að handhafi áætlunarinnar [sem þýðir kennarinn eða skólastjóri] veit það ekki (...) Nú [ef] ég fer (...) í framhaldsskólann og spyr hann [kennarann] hvenær munu þeir klára, hann svarar hreinskilnislega að hann viti það ekki (...). Það ætti að vera þannig varðandi flóttamenn (...) er vitað [að eftir] þrjú ár hann [nemandinn] mun klára þetta stig, fjögur ár þetta stig og svo fimm ár þetta stig, svo hann [nemandinn] viti hvernig hann getur skipulagt líf sitt.

Að auki, þegar hann var spurður hvar hann sæi fyrir sér að börn hans yrðu eftir fimm til sjö ár héðan í frá, fullyrti herra Faraj að „á Íslandi [er það] erfitt (...) fyrir skólana, fyrir tungumálið, fyrir allt. Þeir segjast vera ofarlega um heim allan fyrir kennslu[gæði], en við sjáum þetta ekki. Til dæmis, lækarnir [á Íslandi] þeir hafa allir lært í Kanada, Ameríku, í Bretlandi“.

Löngun foreldranna til að börn þeirra yrðu langskólagengin í öðrum löndum en á Íslandi skýrir áherslu þeirra á mikilvægi þess að læra ensku. Frú Zain nefndi að „þau [börnin hennar] ættu að taka ensku“ vegna þess að „þetta tungumál er það besta hvert sem þú ferð.“ Enn fremur lýsti frú Loutfi vonbrigðum sínum yfir því að ekki væri næg áhersla lögð á ensku í skólanum: „Þeir vilja ekki að hann tali ensku í skólanum, þeir vilja íslensku.“

Kennararnir voru meðvitaðir um löngun foreldranna til að yfirgefa Ísland í framtíðinni. Engu að síður komu þeir ekki auga á að vantraust foreldranna á íslensku skólakerfi væri meginástæða þess að þeir vildu yfirgefa landið, heldur væru það áhrif tungumálsins og nærsamfélagsins. Til dæmis benti Lísu á að ástæðan fyrir því að sýrlensku fjölskyldurnar vildu fara væri sú að „arabíska samfélagið er ekki (...) stórt“ og þær þráðu að vera í landi þar sem „þær eiga (...) ættingja.“ Emma benti einnig á að sýrlensku fjölskyldurnar gæti langað að fara til lands þar sem „þær geta talað ensku“, svo sem til Englands.

Allir nemendurnir nema einn sögðust vilja flytja til annars lands en fóru ekki náð út í ástæður þess að þeir vildu gera það. Aðeins tveir nemendanna sögðu frá ástæðum löngunnar sinnar til að fara, en þær voru tengdar tungumálinu og umhverfinu. Alaa sagðist langa að flytja til „Ástralíu“ þar sem „þau [fólkið] tala ensku“ og Nadim sagðist ekki vilja vera á Íslandi þar sem það væri svo „kalt“.

Umræða

Demun sem sett voru fram í niðurstöðunum eiga sér sameiginlegan þráð sem ræddur verður sérstaklega en það er menningarmunur sem birtist þó með ólíkum hætti í máli viðmælenda. Þessar birtingarmyndir verða ræddar í ljósi kenninga og fræðilegra skrifa.

Ólík viðhorf til náms og kennslu

Það kom berlega fram í viðtölum við þátttakendur að væntingar foreldranna til skólakerfisins eru ólíkar ríkjandi skipulagi og vinnubrögðum í skólum nemendanna. Væntingar foreldranna áttu sér rætur í samanburði þeirra á menntakerfi Íslands annars vegar og heimalands þeirra, þ.e. Sírlands eða Líbanons, hins vegar. Í viðtölunum við nemendur kom þessi samanburður einnig fram en öfugt við foreldra sína kusu nemendurnir íslensku skólana umfram þá sírlensku. Þeim líkaði betur hvernig íslensku kennararnir komu fram við þá, sögðu þá umhyggjusamari og ekki eins stranga og þeir nutu námsgreina á borð við list- og verkgreina, en foreldrarnir töldu hins vegar að slíkar greinar hefðu lítið gildi fyrir menntun barna sinna. Ánægja nemendanna rímar vel við fyrri niðurstöður um jákvæð samskipti nemenda og kennara og líðan nemenda (Hanna Ragnarsdóttir, 2015).

Foreldrarnir óskuðu eftir námsumhverfi þar sem meiri agi og regla ríkti. Þeim fannst íslensku skólarnir mjög „frjálsir“, í þeirri merkingu að agi og reglufesta væri lítil, og töldu kennarana ekki nógu stranga. Að auki óskuðu þeir eftir kerfi sem hvetti til samkeppni milli nemenda og byggðist á hugmyndinni um að lakur árangur leiddi til falls og að nemendur þyrftu jafnvel að endurtaka bekk. Foreldrarnir vildu umbuna afreksnemendum og/eða hafa refsikerfi sem hvatningu til náms. Þetta endurspegladist einnig í væntingum eins nemanda, sem óskaði eftir líkamlegri refsingu því það myndi hvetja nemendur til að læra meira. Þvert á móti lögðu kennararnir áherslu á að nemendur lærðu vegna innri ánægju. Þeir voru andsnúnir hugmyndum um samspil frammistöðu og samkeppni, sýndu hverjum nemanda hluttekningu og töldu ósanngjarnt að bera nemendur saman. Að auki lögðu kennarar áherslu á mikilvægi opinna samskipta til að leysa vandamál frekar en að beita refsingum og höfnuðu algerlega hugmyndinni um líkamlega refsingu.

Þessi andstæðu sjónarmið varðandi námsumhverfið endurspeglast í þjóðmenningarvídum Hofstede, en samkvæmt þeim einkennist menningin á Íslandi af lítilli valdafjarlægð og lítilli karllægni í samanburði við Sírland sem mælist mjög karllægt og hefur mikla valdafjarlægð í líkani Hofstede (Hofstede Insights, e.d.). Samkvæmt Hofstede o.fl. (2010) eru mistök frekar viðurkennd í kvenlægum samfélögum (það er löndum með litla karllægni), almennt ekki hvatt til samkeppni og þeir sem teljast „minni máttar“ virtir að verðleikum. Hins vegar er gjarnan hvatt til samkeppni í karllægum samfélögum, mistök eru síður samþykkt og afreksfólki er umbunað (Hofstede o.fl., 2010). Enn fremur má sjá í löndum með litla valdafjarlægð að námsferlið einkennist af tvíhliða samskiptum, þar sem nemendur og kennarar eru jafningjar, líkamlegar refsingar eru ekki liðnar og teljast brot á lögum gagnvart börnum. Aftur á móti er frekar komið fram við kennara af virðingu og ótta í löndum með mikla valdafjarlægð, líkamlegar refsingar eru viðurkenndar og strangar reglur gilda í kennslustofum (Hofstede o.fl., 2010).

Auk gagnrýni foreldranna á námsumhverfið voru þeir óánægðir með hve mikil áhersla var lögð á list- og verkgreinar, fannst þær vera „aukánámsefni“ og vildu að skólarnir einbeittu sér meira að námsgreinum sem veittu „þekkingu“ að þeirra mati, líkt og ensku og raungreinum. Þeir töldu að kröfur til nemenda væru almennt ekki miklar. Kennarar mátu list- og verkgreinar hins vegar mikils og lögðu áherslu á vægi þeirra fyrir nemendur til að uppgötva styrkleika sína og auka sköpunargleði og sjálfstæði. Á þetta er lögð áhersla í Aðalnámskrá grunnskóla, þar sem sköpun er ein af þeim sex stöðum sem liggja til grundvallar skólasterfi og opinberri menntastefnu. Í námskránni er lögð áhersla á mikilvægi þess að skapa sjálfstæða einstaklinga og þróa hæfileika og hæfni hvers nemanda (mennta- og menningarmálaráðuneyti, 2013).

Í íslenska skólakerfinu er því lögð áhersla á að nemendur séu sjálfstæðir og uppgötvi eigin vitsmunalegar leiðir að námi en samkvæmt (Hofstede o.fl., 2010) er það einkenni á menningu landa sem eru með litla valdafjarlægð. Sjónarmið foreldranna endurspeglar hins vegar ekki slíkar áherslur og eiginleika og mat þeirra á gildi þessara námsgreina fyrir börn sín er andstætt mati kennaranna. Sýrland er land með sterka óvissuhliðrun og formgerð, og skýrleiki og reglur eru mikilvægir þættir fyrir einstaklinga í slíku samfélagi á meðan ófyrirsjáanlegar og óljósar aðstæður eru óþægilegar (Hofstede, 2011; Hofstede o.fl., 2010). Margt í líkani Hofstede er því gagnlegt til að skilja sjónarmið og kröfur foreldranna, til dæmis um aga, námsárangur og heimanám, en meginástæða foreldranna fyrir því að vilja fá aukid heimanám er að „fylgja eftir“ og ganga úr skugga um að börn þeirra séu að læra. Það getur einnig skýrt kvíða eins föðursins um námslega framtíð barna hans og gremju hans vegna skorts á skýrri langtímaáætlun frá kennurunum og skólunum um námsframvindu og námslok.

Samskipti sem tækifæri til samþættingar

Niðurstöðurnar endurspeglar hvernig menning samfélags getur haft áhrif á menntun, viðhorf og gildi einstaklinga. Menning er dynamísk, sem þýðir að hún er í stöðugri þróun vegna pólitískra, félagslegra og ýmissa annarra þátta í umhverfi mannsins (Nieto, 2009). Menningarviddir Hofstede eru aðeins ein leið að menningarlegum skilningi (Hofstede, 2011) en mikilvægt er jafnframt að vera gagnrýninn á túlkunina og forðast að skapa staðalímyndir þegar vísað er til þeirra.

Sjónarmið foreldranna um nám og kennslu og hlutverk menntakerfisins eru hugsanlega ein ástæða þess að foreldrarnir bera takmarkað traust til íslenska skólakerfisins. Þessi staða getur leitt til neikvæðs aðlögunarferlis og haft í för með sér að flóttamannafjölskyldurnar annaðhvort einangrast eða verða jaðarsettar (Berry, 2005; Sheikh and Anderson, 2018). Í viðhorfum foreldranna endurspeglar ákveðnar efasemdir um mikilvægi þess að læra íslensku, sérstaklega í ljósi þess að þeir sjá ekki fyrir sér að búa á Íslandi til lengri tíma. Að auki geta skoðanir foreldranna haft áhrif á viðhorf barnanna (McBrien, 2005), sem gæti skýrt væntingar sumra þeirra um að flytja til annarra landa.

Skólar, sem gegna mikilvægu hlutverki í að auðvelda aðlögunarferli að nýju samfélagi, þurfa þess vegna að taka frumkvæði og ábyrgð við að hlúa að samþættingu og draga úr neikvæðum áhrifum menningarlegrar aðlögunar (McGee Banks, 2010). Samkvæmt Berry er heppilegasta leiðin til að ná samþættingu sú að fylgja fjölmennningarlegri nálgun (Berry, 2005) en hún krefst þess að kennarar fái þjálfun til að takast á við fjölbreytileika (Anderson, 2003) og læra um menningarlegan bakgrunn og aðstæður flóttamanna. Niðurstöður þessarar rannsóknar benda hins vegar til þess að kennararnir hafi ófullnægjandi þekkingu á menningu flóttafólksins, sem getur hindrað námslega aðlögun flóttabarnanna (Lerner, 2012). Niðurstöðurnar benda til þess að kennarar varpi ábyrgðinni á foreldrana og að hindranir í samskiptum séu einhliða tengdar foreldrunum, til dæmis vegna menningarmunar og skorts á tungumálakunnáttu. Nauðsynlegur þáttur fjölmennningarlegrar menntunar er að skólar axli ábyrgð og komi á skýrum samskiptaleiðum milli heimilis og skóla (McGee Banks, 2010). Enn fremur getur það dregið úr menningarlegum árekstrum (Hamilton, 2003) ef kennarar leggja sig fram um að kynnast og skilja menningu nemenda og foreldra. Kennarar nefna að þeir vilji læra meira um menninguna enda viti þeir mjög lítið um sýrlenska menningu, eins og fram komi í máli Emmu sem sagði: „Kannski vitum við ekki nógu mikið um menninguna. Kannski ættum við að læra meira“.

Hamilton (2003) fjallar um mikilvægi þátttöku foreldra við að koma á skýrum samskiptaleiðum milli heimilis og skóla. Hann lýsir þessum tengslum sem gagnkvæmum þar sem aukin þátttaka foreldra getur leitt til traustari samskipta. Í skrifum Hamilton (2003) er bent á að því meiri sem þátttaka foreldra er innan skóla, því betri verður skilningur þeirra á skólanum og starfsháttum hans. Niðurstöður þessarar rannsóknar sýna að þátttaka foreldra í skólanum er takmörkuð, sem getur verið ein ástæða þess að foreldra skortir traust á íslensku skólakerfi.

Í nokkrum rannsóknum (Hamilton, 2003; McBrien, 2011) er bent á að ein meginorsök fyrir takmarkaðri þátttöku foreldra í skólastarfi séu tungumálhindranir sem birtast meðal annars í viðhorfum kennara sem efuðust um að foreldrarnir skildu eða vissu hvernig ætti að nálgast tölvupóst sem foreldrum var sendur frá skólanum. Tölvupóstur er hins vegar dæmi um einhliða samskiptaleið og ef foreldrarnir eiga í tungumálaerfiðleikum er mjög líklegt að þeir missi af tækifærum til að spyrjast fyrir um skólann og frammistöðu barna sinna (Hermína Gunnþórsdóttir o.fl., 2018).

Þátttaka getur haft ólík birtingarform en samkvæmt Hamilton (2003) fer það eftir því um hvaða markhóp er að ræða hvernig hún er skilgreind og það er mikilvægt að skólar geri ekki sömu væntingar um þátttöku til allra foreldra í skólanum, óháð þörfum þeirra. Þess vegna þurfa skólar að vera menningarlega næmir í viðleitni sinni til að fá foreldra til þátttöku. Skólarnir sem koma við sögu í þessari rannsókn virðast ekki vinna út frá menningarlegum þáttum og rýna þannig í samskipti og þátttöku. Einn kennari ræddi opinskátt um stöðu sína við að eiga samskipti við sýrlenska foreldra vegna menningarlegra árekstra. Hún gerði ráð fyrir því að einn feðranna myndi ekki hlusta á hana þar sem hún er kona og þar af leiðandi lagði hún sig ekki frekar fram við að auka samskipti. Að grípa til gagnrýninnar fjölmenningshyggju gæti hjálpað við að leysa slíka stöðu þar sem sú nálgun felur í sér að kennarar fá þjálfun í að iðka sjálfsskoðun og koma auga á eigin hlutdrægni (May, 2009). Í rannsókn Hermínu Gunnþórsdóttir o.fl. (2018) er bent á að brestur í samskiptum tengist gjarnan skorti á þjálfun kennara í hvernig eigi að kenna og vinna með nemendum sem eru innflytjendur og með annan menningarlegan bakgrunn en innfæddir nemendur. Það má leiða að því líkum að það gagnist kennurum að fræðast um væntingar foreldranna til menntunar barna sinna, móðurmál þeirra, gildi og viðmið, og hvernig börnum var kennt í heimalandi þeirra. Í þessari rannsókn gáfu flestir kennararnir til kynna að þeir fengju ekki næga þjálfun í að takast á við kennslu nemenda sem eru flóttamenn og að þeir vildu læra meira um menninguna og tungumálið. McGee Banks (2010) hefur lagt áherslu á þá staðreynd að kennarar þurfi að nálgast foreldrana að fyrri bragði í stað þess að bíða eftir að þeir taki þátt. Jafnvel þó kennararnir í þessari rannsókn hafi sýnt af sér vinalegt og þægilegt viðmót gagnvart nemendum og foreldrum sýna niðurstöðurnar að þeir hvöttu foreldrana ekki sérstaklega til að taka meiri þátt en nauðsynlegt var.

Niðurstaða og ábendingar

Fjölmenningsleg hugmyndafræði er talin áhrifarík nálgun til að koma á árangursríku samþættingarferli. Skólar eru kjörinn staður til að vinna með fjölmenningslega menntun en hún snýst ekki eingöngu um námsefni og námskrá, heldur líka um viðtækara markmið um umbætur í skólum sem miða að öllum og öllu innan skólakerfisins (Banks, 2009). Íslenskir skólar eiga enn nokkuð í land með að vinna að og innleiða fjölmenningslega menntun. Áherslur skóla þurfa að vera skýrar um hvernig eigi að koma á fjölmenningslegri menntun og hvernig eigi að vinna með nemendum og fjölskyldum með mismunandi menningarlegan bakgrunn. Óaðskiljanlegur hluti fjölmenningslegrar menntunar er þátttaka foreldra, að koma á skýrum samskiptum heimilis og skóla og að undirbúa kennara til að takast á við fjölbreytileika.

Eins og sést í þessari rannsókn vantar talsvert upp á að þessi atriði séu markvisst til staðar. Til að auka samskipti heimilis og skóla og auka þátttöku foreldra er mikilvægt að kennarar og starfsmenn skólans séu þjálfaðir í hvernig eigi að beita fjölmenningslegri menntun, fái upplýsingar um menningu og tungumál fjölskyldnanna, og þjálfist í að vinna með ólíkar birtingarmyndir mismunandi menningar. Kennarar þurfa að virkja foreldra til þátttöku og veita þeim viðtækar upplýsingar um skólakerfið og menntun barna þeirra. Það er jákvætt og ánægjulegt að sjá að bæði nemendur og foreldrar bera kennurum vel söguna í viðleitni þeirra til að koma til móts við nemendur á jafnréttisgrunni. Sjónarmið og sýn kennara er að nemandinn njóti og efli styrkleika sína og fái tækifæri til að vera skapandi, og að áhugi á námi komi innan frá.

Að endingu er mikilvægt að taka viðtöl við fjölskyldurnar aftur eftir nokkur ár, til að skilja betur aðlögunarferli þeirra. Til að skilja aðlögunarferli flóttamannanemenda innan skólakerfisins þarf að gera frekari rannsóknir, svo sem tengdar félagslífi þeirra og máltöku. Auk þess eru sambærilegar rannsóknir með flóttamannafjölskyldum sem búa á mismunandi stöðum á Íslandi nauðsynlegar til að auka skilning á menntun flóttamanna á Íslandi í heild sinni og eftir landshlutum ásamt ólíkum aðstæðum.

Syrian students in Icelandic compulsory schools: The experiences of students, parents and teachers

In 2016 Iceland, in cooperation with the United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR), received a group of Syrian quota refugees who had been stationed in Lebanese refugee camps. The group included families with school age children. Education is an important aspect of refugees' adaptation process, as it is a key venue of mutual learning, both for the inhabitants of the receiving country and its prospective residents (Hannah, 2007). The purpose of this research is to improve education policies and practices relating to refugees by highlighting refugee students' voices, as well as those of their parents and teachers. The main objectives involve assessing the experiences of the Syrian students and their parents and teachers at compulsory school level, by focusing on their personal perspectives, aspirations and challenges.

By investigating the experiences and impressions of students, parents, teachers and others who participate in the study process, valuable information may be gathered for the purpose of facilitating this group's adaptation and learning.

This research was conducted with the participation of families residing outside the capital, in areas where only a small number of residents are of Arab origin.

Refugees often arrive in groups in their host country and as a result become obvious minority groups, especially if they exhibit characteristics from their home country such as language and culture (Anderson, 2003).

Various theories outline the adjustment process of refugees when moving to their host country, one of those being Berry's (2005) theory of acculturation where he defines four adaptation approaches linked to two main premises; on the one hand, how strongly people prioritise the preservation of their cultural customs and self-image and, on the other, their readiness to participate in the larger community together with other social groups.

Regarding the refugees' (the minority group), adjustment is considered to occur when individuals no longer emphasise the conservation of their cultural self-image but prefer daily relationships within the host country's cultural environment. Separation, however, takes place when individuals hold on to their own customs and traditions, avoiding participation in another culture (Berry, 2005). In the latter instance the person concerned does not adopt the dominant language or values of the host country, but preserves his/her own cultural traits (Anderson, 2003). Integration occurs when there is a wish to preserve own culture and at the same time participate in everyday contacts with other groups. Integration is regarded as the option that carries the strongest positive results. The least desirable outcome is marginalisation when there is but little interest in own cultural customs (for various reasons, for example "enforced cultural loss") as well as reluctance to socialise with other groups (for reasons such as exclusion and discrimination) (Berry, 2005).

Recent research by Eva Harðardóttir and Berglind Rós Magnúsdóttir (2018) on mainstream trends and policies regarding young refugees in Icelandic primary and secondary schools indicated that the concept of adaptation focuses, first and foremost, on measures to help refugees adapt to Icelandic conditions and society, without assuming any mutual adjustment of Icelandic society. This focus is in the spirit of assimilation. The conclusions of their research also suggest that the comprehension of diversity is of a somewhat rigid and uniform nature, defining and separating groups on the basis of religion, culture or nationality. This distinction between separate cultures was found, for example, in research interviews with teachers.

Three Syrian families, consisting of three fathers, three mothers and six children, volunteered to participate on the basis of the following criteria: (1) are classified as quota refugees, (2) live outside the capital area, and (3) have at least one child registered in an Icelandic primary school. Semi-structured interviews (Fife, 2005) were carried out with parents, students and five teachers – four female and one male – in the spring of 2018. Individual interviews were conducted with parents and teachers and group interviews with students. All interviews lasted 30–60 minutes and were sound-recorded upon agreement by participants. After each interview the recording was transcribed verbatim in English. Interviews in Arabic with parents and students were translated into English. The interviews were construed in accordance with the principles of thematic analysis and the data processed by means of descriptive content analysis (Vaismoradi et al., 2013).

The results indicate that cultural values have affected the education process and the relationship between home and school. As a consequence parents did not fully trust the Icelandic schools their children attended. It was also found that teachers lacked the appropriate support and training to get to grips with this particular group of students. Nevertheless, the students themselves state that they are happy at school and have a positive relationship with their teachers.

Key words: Icelandic compulsory schools, education, multicultural education, refugees

Um höfundana

Hermína Gunnþórsdóttir (hermina@unak.is) er prófessor við Háskólann á Akureyri. Hún lauk doktorsprófi frá Háskóla Íslands 2014 og hefur starfað við leik-, grunn- og framhaldsskóla. Helstu viðfangsefni hennar í kennslu og rannsóknum tengjast félagslegu réttlæti í menntun, skóla og námi án aðgreiningar, fjölmenningu og menntun, fötlunarfræði, menntastefnu og framkvæmd. Hermína er virk í norrænum og evrópskum samstarfsnetum um menntun án aðgreiningar, QUINT, norrænu öndvegissetri um gæði náms og ýmsum rannsóknarhópum á Íslandi og erlendis.

Kheirie El Hariri (kheirie.elhariri@gmail.com) útskrifaðist vorið 2019 með MA-próf í félagsvísindum frá Háskólanum á Akureyri. Hún hefur kennt sýrlenskum flóttabörnum á grunnskólaaldri í Líbanon og leiðbeint kennurum við að takast á við kennslu nemenda með erfiðan og flókinn bakgrunn, t.d. nemendur með stöðu flóttafólks og lága efnahags- og félagslega stöðu.

Markus Meckl (markus@unak.is) er með doktorspróf frá Tækniháskólanum í Berlín þar sem hann stundaði nám við Miðstöð rannsókna um and-semítisma. Síðan 2004 hefur hann starfað við Háskólann á Akureyri og gegnir þar starfi prófessors í fjölmiðlafræði. Í rannsóknum sínum seinustu árin hefur hann einkum einblínt á

innflytjendamála á Norðurlandi og birt fjölda greina um efnið. Hann tekur virkan þátt í verkefnum sem snúa að innflytjenda- og aðlögunarmálum á Norðurlöndunum og í Eystrasaltlöndunum og byggir þar m.a. á víðtækri reynslu sinni af rannsóknasamstarfi með Háskóla Lettlands í Riga og Lettnesku menningarakademíunni.

About the authors

Hermína Gunnþórsdóttir (hermina@unak.is) is a professor at the University of Akureyri. She holds a PhD from the University of Iceland (2014). She has worked at kindergarten, primary and secondary schools. Her teaching and research interest is related to social justice in education, inclusive school and education, multiculturalism and education, disability studies, educational policy and practice. She is an active member of the Nordic and European Network on Inclusive Education, QUINT - the Nordic Centre of Excellence and numerous research groups in Iceland and abroad.

Kheirie El Hariri (kheirie.elhariri@gmail.com) graduated in spring 2019 from University of Akureyri with an MA in Social Sciences. She has experience in teaching Syrian refugee students at elementary level in Lebanon, and in mentoring teachers dealing with students coming from difficult backgrounds, such as refugees or students from low socio-economic classes.

Markus Meckl (markus@unak.is) holds a Ph.D. from Berlin Technical University where he studied at the Center for Research on Anti-Semitism. Since 2004, he has been working at the University of Akureyri where he is a professor in media studies. In recent years, one of his research interests has focused on immigration issues in the North of Iceland from which a series of articles has been published. Drawing on a broad range of experience, including teaching at the University of Latvia and the Latvian Academy of Culture, he is involved in immigration and integration-related projects in the Nordic and Baltic countries.

Heimildir

- Anderson, A. (2003). Issues of migration. Í R. Hamilton og D. Moore (ritstjórar), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practices* (bls. 64–82). New York, NY: Routledge.
- Anh-Dao Tran og Samúel Lefever. (2018). Icelandic-born students of immigrant background: How are they faring in compulsory schools? Í Hanna Ragnarsdóttir og Samúel Lefever (ritstjórar), *Icelandic studies on diversity and social justice in education* (bls. 39–59). Newcastle upon Tyne: Cambridge Scholars Publishing.
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. Í J. A. Banks (ritstjóri), *The Routledge international companion to multicultural education* (bls. 9–32). New York, NY: Routledge.
- Banks, J. A. (2013). Multicultural education: Characteristics and goals. Í J. A. Banks og C. A. McGee Banks (ritstjórar), *Multicultural education: Issues and perspectives* (8. útgáfa), (bls. 3–23). Hoboken, NJ: Wiley.
- Berry, W. J. (2005). Acculturation: Living successfully in two cultures. *International Journal of Intercultural Relations*, 29(6), 697–712.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E. og Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337–1355. doi:10.1080/13603116.2014.899636
- Braun, V. og Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. doi:10.1191/1478088706qp0630a
- Castles, S. (2009). World population movements, diversity, and education. Í J. A. Banks (ritstjóri), *The Routledge international companion to multicultural education* (bls. 49–61). New York, NY: Routledge.
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (4. útgáfa). Boston: Pearson.

- Esterberg, K. (2002). *Qualitative methods in social sciences*. New York: McGraw Hill.
- Eva Harðardóttir og Berglind Rós Magnúsdóttir. (2018). „Að þreifa sig áfram í myrkrinu“: Ríkjandi stefnur og straumar um ungt flóttafólk í íslensku grunn- og framhaldsskólakerfi. *Stjórnmal og stjórnsýsla*, 14(3), 183–204. doi:10.13177/irpa.a.2018.14.3.2
- Ficarra, J. (2017). Comparative international approaches to better understanding and supporting refugee learners. *Issues in Teacher Education*, 26(1), 73–84.
- Fife, W. (2005). *Doing fieldwork: Ethnographic methods for research in developing countries and beyond*. New York, NY: Palgrave Macmillan.
- Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice* (2. útgáfa). New York, NY: Teachers College Press.
- Hamilton, R. (2003). Schools, teachers and the education of refugee children. Í R. Hamilton og D. Moore (ritstjórar), *Educational interventions for refugee children: Theoretical perspectives and implementing best practices* (bls. 83–96). New York, NY: Routledge.
- Hanna Ragnarsdóttir (ritstjóri). (2015). Learning spaces for inclusion and social justice: Success stories from immigrant students and school communities in four Nordic countries. *Report on main findings from Finland, Iceland, Norway and Sweden*. Sótt af http://lsp2015.hi.is/final_report
- Hanna Ragnarsdóttir og Susan Rafik Hama. (2018). Refugee children in Icelandic schools: Experiences of families and schools. Í Hanna Ragnarsdóttir og Samuel Lefever (ritstjórar), *Icelandic studies on diversity and social justice in education* [Book series: Nordic studies on diversity in education] (bls. 82–104). Cambridge: Cambridge Scholars Publishing.
- Hannah, J. (2007). The role of education and training in the empowerment and inclusion of migrants and refugees. *Education and Society*, 25(1), 5–23. doi:10.7459/es/25.1.02
- Helga Jónsdóttir. (2013). Viðtöl í eiginlegum og megindlegum rannsóknum. Í Sigríður Halldórsdóttir (ritstjóri), *Handbók í aðferðafræði rannsókna* (bls. 137–153). Akureyri: Háskólinn á Akureyri.
- Hermína Gunnþórsdóttir, Barillé, S. og Meckl, M. (2018). The education of students with immigrant background in Iceland: Parents' and teachers' voices. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(4), 605–616. doi:10.1080/00313831.2017.1415966
- Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: Hofstede model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1). doi:10.9707/2307-0919.1014
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. og Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software for the mind* (3. útgáfa). New York, NY: McGraw-Hill.
- Hofstede Insights. (e.d.). *Compare countries*. Sótt af <https://www.hofstede-insights.com/product/compare-countries/>
- Lerner, B. A. (2012). The educational resettlement of refugee children: Examining several theoretical approaches. *Multicultural Education*, 20(1), 9–14.
- May, S. (2009). Critical multiculturalism and education. Í J. A. Banks (ritstjóri), *The Routledge international companion to multicultural education* (bls. 33–48). New York og London: Routledge.
- McBrien, J. L. (2005). Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 75(3), 329–364. doi:10.3102/00346543075003329
- McBrien, J. L. (2011). The importance of context: Vietnamese, Somali, and Iranian refugee mothers discuss their resettled lives and involvement in their children's schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 41(1), 75–90. doi:10.1080/03057925.2010.523168
- McGee Banks, A. C. (2010). Communities, families and educators working together for school improvement. Í J. A. Banks og C. A. McGee Banks (ritstjórar), *Multicultural education: Issues and perspectives* (bls. 417–438). Hoboken, NJ: Wiley.
- Mennta- og menningarmálaráðuneyti. (2013). *Aðalnámskrá grunnskóla: Almennur hluti 2011: Greinasvið 2013*. Sótt af <https://www.stjornarradid.is/default.aspx?PageID=47080c0c-c37e-11e6-9409-005056bc4d74#Tab0>
- Nieto, S. (2009). *Language, culture, and teaching: Critical perspectives* (2. útgáfa). New York, NY og London: Routledge.

- Nieto, S. og Bode, P. (2010). School reform and student learning: A multicultural perspective. Í J. A. Banks og C. A. McGee Banks (ritstjórar), *Multicultural education: Issues and perspectives* (bls. 395–416). Hoboken, NJ: Wiley.
- Sheikh, M. og Anderson, R. J. (2018). Acculturation pattern and education of refugees and asylum seekers: A systematic literature review. *Learning and Individual Differences*, 67(1), 22–32. doi:10.1016/j.lindif.2018.07.003
- Taylor, S. og Sidhu, K. R. (2012). Supporting refugee students in schools: What constitutes inclusive education? *International Journal of Inclusive Education*, 16(1), 39–56. doi:10.1080/13603110903560085
- Thomas, R. L. (2016). The right to quality education for refugee children through social inclusion. *Journal of Human Rights and Social Work*, 1(1), 193–201. doi:10.1007/s41134-016-0022-z
- Vaismoradi, M., Turunen, H. og Bondas, T. (2013). Content analysis and thematic analysis: Implications for conducting a qualitative descriptive study. *Nursing and Health Sciences*, 15(1), 398–405. doi:10.1111/nhs.12048



Hermína Gunnþórsdóttir, Kheirie El Hariri og Markus Meckl. (2020).
Sýrlenskir nemendur í íslenskum grunnskólum: Upplifun nemenda, foreldra og kennara
Netla – Vef tímarit um uppeldi og menntun. Menntavísindasvið Háskóla Íslands.
Sótt af <http://netla.hi.is/greinar/2020/ryn/08>
DOI: <https://doi.org/10.24270/netla.2020.8>