

Fjölmenningarlegt námssamfélag: Reynsla nemenda af alþjóðlegu námi í menntunarfræði við Háskóla Íslands

Í greininni eru kynntar niðurstöður rannsóknar sem gerð var árið 2011 á áhrifum náms sem byggt er upp og mótað á grunni gagnrýnnar uppeldisfræði og með útgangspunkt í styrkleikum nemenda í fjölbreyttum alþjóðlegum hópi. Markmið rannsóknarinnar var að athuga hvaða áhrif þátttaka í alþjóðlegu námi í menntunarfræði við Háskóla Íslands hefur haft á líf og störf sjö nemenda af erlendum uppruna. Þátttakendur voru konur á aldrinum 23–46 ára sem höfðu nýlokið alþjóðlegu námi í menntunarfræði við Háskóla Íslands, Menntavísindasvið eða voru langt komnar í náminu. Rannsóknin var tvíþætt: Nemendunum var annars vegar skipt í tvo rýnihópa og hins vegar voru þeir beðnir um að skrifa frásögn um reynslu sína af náminu. Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að þátttakendur hafi upplifað valdeflingu í námi sínu og fjölmenningarlegt námssamfélag í reynd. Konurnar lýstu því hvornig námið hefur gefið þeim ný tækifæri, nýjar hugmyndir, opnað þeim nýjar leiðir og aukið sjálfstraust þeirra. Einnig benda niðurstöðurnar til þess að hugmyndafræði námsleiðarinnar hafi skilað sér til þátttakenda.

Efnisorð: Gagnrýnin uppeldisfræði, alþjóðlegt nám í menntunarfræði, nemendur af erlendum uppruna, valdefling, fjölmenningarleg námssamfélög

INNGANGUR

Með hnattvæðingu hefur hreyfanleiki fólks aukist og mörg samfélög eru menningarlega fjölbreyttari en fyrir nokkrum áratugum. Slíkum breytingum fylgja nýjar áskoranir sem hafa mikil áhrif á líf fólks (Süssmuth, 2007) og ná ekki aðeins til þeirra sem sjálfir eru virkir þátttakendur heldur líka þeirra sem aldrei færa sig um set (Suárez-Orozco og Qin-Hillard, 2004). Þessar samfélagslegu breytingar eru hvetjandi fyrir menntarannsóknir, þar sem hlutverk skóla tekur breytingum í takt við þá samfélagslegu þróun sem á sér stað. Breytingarnar skapa tækifæri og nýjar rannsóknarhugmyndir,

m.a. þar sem „hnattvæðing er marghliða ferli með efnahagslegar, félagslegar, pólitískar og menningarlegar afleiðingar fyrir menntun á háskólastigi“ (UNESCO, 2004, bls. 6, íslensk þýðing greinarhöfunda). Auknum hreyfanleika fólks fylgja þannig ný tækifæri til menntunar. Í nýlegri bók sinni, þar sem hún fjallar m.a. um margvísleg áhrif hnattvæðingar á menntun, kallar Darling-Hammond (2010) eftir valdeflandi menntun, menntun sem gerir fólki kleift að hugsa á gagnrýninn og áhrifamikinn hátt, að taka stjórn á námi sínu og ákveða hlutskipti sitt, fremur en að fylgja eingöngu fyrir-mælum sem aðrir móta.

Í greininni eru kynntar niðurstöður rannsóknar sem gerð var árið 2011 á áhrifum náms sem byggt er upp og mótað á grunni gagnrýninnar uppeldisfræði, með útgangspunkt í styrkleikum nemenda í fjölbreyttum alþjóðlegum hópi og með valdeflingu sem leiðarstef (Darling-Hammond, 2010). Markmið rannsóknarinnar var að athuga hvaða áhrif þátttaka í alþjóðlegu námi í menntunarfræði (*International Studies in Education*) við Háskóla Íslands (2013a, 2013b) hefur haft á líf og störf sjö nemenda af erlendum uppruna. Námið var fyrst boðið haustið 2008 á Menntavísindasviði HÍ. Það er nýjung á Menntavísindasviði að tvennu leyti. Annars vegar er í fyrsta skipti á sviðinu heildstæð námsleið í boði þar sem kennt er á ensku. Hins vegar er námið byggt á hugmyndafræði og kenningum um fjölmennningarlega menntun (Banks, 2007) og menningarmiðaða menntun (Gay, 2000) auk gagnrýninnar uppeldisfræði í anda Freire (1985, 1999, 2007) en jafnframt er reynt að skapa alþjóðlegt og fjölmennningarlegt námssamfélag (Nieto, 2010) með áherslu á valdeflingu (Darling-Hammond, 2010). Alþjóðlegt nám í menntunarfræði við HÍ var m.a. þróað til að bregðast við fjölgun nemenda af erlendum uppruna í háskólanámi á Íslandi, sem ekki höfðu möguleika á að stunda nám á íslensku, og til að skapa alþjóðlegra umhverfi náms á sviði menntunarfræða en verið hafði í boði á Íslandi fram að þeim tíma (Hanna Ragnarsdóttir, 2012; Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal, 2007).

Fyrirliggjandi rannsóknum á náminu eða einstaka námskeiðum þess hafa þegar verið gerð nokkur skil. Helstu niðurstöður í rannsókn Allyson Macdonald og Auður Pálsdóttur (2011) leiddu í ljós aukna meðvitund nemenda um þau áhrif sem þau sjálf höfðu á mótun og þróun námsins. Meirihluti þeirra kennara sem tók þátt í mótun, þróun og kennslu á fyrstu árum námsins deildi þessari hugmyndafræði (Allyson Macdonald og Auður Pálsdóttir, 2011; Books, Hanna Ragnarsdóttir, Ólafur Páll Jónsson og Allyson Macdonald, 2011; Hanna Ragnarsdóttir, 2012). Hvorki reynsla kvenna, né reynsla nemenda sem lokið hafa náminu hefur fram að þessu verið rannsökuð sérstaklega og er með þeirri rannsókn sem hér er greint frá leitast við að bæta úr því.

FRÆÐILEGUR BAKGRUNNUR

Fræðilegur bakgrunnur rannsóknarinnar fellur vel að hugmyndafræðilegum grunni alþjóðlega námsins í menntunarfræði, en megináherslur eru á gagnrýna uppeldisfræði (e. critical pedagogy), gagnrýna fjölmennningarhyggju (e. critical multiculturalism) og hugmyndafræði fjölmennningarlegrar menntunar (e. multicultural education) sem fræðilegan grunn rannsóknarinnar og námsins. Einnig er fjallað um þróun

fjölmenningarlegra námssamfélaga (e. multicultural learning communities) og valdeflingu (e. empowerment) í menntun.

Gagnrýnar kenningar – gagnrýnin uppeldisfræði

Eftir einn helsta fulltrúa Frankfurtskólans, Habermas, liggja margar greinar og bækur þar sem hann fer ítarlega í gegnum hugmyndafræðilegan grunn gagnrýninna kenninga (e. critical theory). Sjálf hugmyndafræðin hefur tekið töluverðum breytingum í tímans rás þegar ólíkir fræðimenn hafa reynt að varpa ljósi á hvernig bregðast má við ójöfnuði og misrétti í samfélaginu, t.d. í gegnum menntun (McCarthy, 1996). Gagnrýnin uppeldisfræði Freire byggir á grunni gagnrýninna kenninga. Í mjög stuttu máli má segja að leiðarstef hjá bæði Habermas og Freire sé óskín um að aflétta því oki sem samfélagið leggur fólki á herðar á hverjum tíma. Um er að ræða ákveðna sýn á einstaklinginn og stöðu hans innan samfélagsins (Freire, 1985, 1999; McCarthy, 1996) og trúna á að einstaklingar verði að öðlast ákveðið frelsi til að koma auga á og nýta mannauð sinn og talar Freire í því samhengi um gagnrýna vitundarvakningu (e. critical consciousness).

Eitt af því sem einkennir gagnrýna uppeldisfræði er að hún tekur til umfjöllunar vald, virðingu og þann möguleika sem einstaklingar hafa til að láta rödd sína og skoðanir heyrast, hvort sem um er að ræða í samskiptum milli nemenda og kennara, við stofnanir eða í samfélaginu almennt (Giroux, 1994). Þá varpar hún enn fremur ljósi á tengsl þekkingar, yfirvalda og valds (Giroux, 1994) og hvetur jafnframt bæði kennara og kennismiði til að horfa gagnrýnum augum á kennsluáðferðir sem og starfshætti skóla.

Þessu tengdar eru hugmyndir feministans hooks (1994) sem eru undir sterkum áhrifum frá hugmyndafræði Freire og boða mikilvægi þess að skapa námssamfélag sem dregur úr stigveldi valds og áhrifa en byggir þess í stað á réttlæti og jöfnuði. Hlutverk kennara í þessu samhengi er gríðarlega mikilvægt og krefst þess að þeir séu meðvitaðir um stöðu sína og áhrif vilji þeir stuðla að menntun gegn mismunun. Einkenni kennara sem byggja starfskenningu sína á slíkri hugmyndafræði lýsa sér í því að þeir koma fram við nemendur af virðingu og líta á þá sem verðuga samstarfsaðila en ekki sem óvirka viðtakendur. Þeir gera miklar kröfur til nemenda en sýna bakgrunni þeirra og reynslu jafnframt áhuga og líta á hann sem mannauð (Darling-Hammond, 2010; Gay, 2000; Nieto, 2010). Þá telur hooks (1994) enn fremur mikilvægt að hvetja nemendur og kennara til gagnrýninnar vitundarvakningar. Í augum bæði hooks (2003) og Giroux (1994) er kennslustofan vettvangur þroska og sameiginlegrar framþróunar nemenda og kennara. Í þessu samhengi er ekki síður mikilvægt að skapa nemendum tækifæri til þess að spegla skoðanir sínar í viðhorfum annarra og læra þannig að skoða ólík málefni frá mörgum hliðum. Að mati Habermas er þannig hægt að öðlast ákveðið jafnræði sem aðeins næst í gegnum skoðanaskipti þar sem beita þarf rökþugsun þegar afstaða er tekin til ákveðinna hugtaka og beitingu þeirra. Þannig mótast viðhorf okkar til sannleiksgildis þeirra og/eða réttlætis (Skirbekk og Gilje, 1999).

Skapandi og gagnrýnin hugsun eru grunnstef í hugmyndafræði fjölmenningarlegrar menntunar (Sleeter, 2002) og miðar hún að því að virkja nemendur til þess að horfa

með gagnrýnum augum á námið og skipulag þess, sem og þau tækifæri sem það skapar til virkrar þátttöku og þroska. Þetta sjónarmið var ríkjandi í alþjóðlega náminu eins og áður segir (Books o.fl., 2011), en einnig í rannsókninni sem hér er fjallað um. Shor (1996) fjallar um mikilvægi þess að nemendur fá tækifæri í námi sínu til að tjá eigin skoðanir og reynslu, bæði í ræðu og riti vegna þess að með þeim hætti öðlist þeir betri innsýn í eigin viðhorf og skilji betur samspil reynslu og skoðana. Þátttaka með þessum hætti getur reynt mjög á nemendur, ekki síst ef fyrirkomulag námsins felur í sér flata valddreifingu. Nemendur fá þá aukið vald en um leið aukna ábyrð á eigin námi. Sumum nemendum líkar þetta fyrirkomulag afar illa eins og sjá má af skrifum Shor (1996), bregðast reiðir við þessum tilraunum kennara og vilja láta segja sér nákvæmlega til hvers er ætlast af þeim. Meginhugmyndir gagnrýnnar uppeldisfræði eru eins og áður segir nátengdar hugmyndum gagnrýnnar fjölmeningarhyggju og hugmyndafræði fjölmeningarlegrar menntunar sem fjallað verður um hér á eftir (sjá Allyson Macdonald og Auður Pálsdóttir, 2011; Books o.fl., 2011; Hanna Ragnarsdóttir, 2012).

Gagnrýnin fjölmeningarhyggja, fjölmeningarleg menntun og alþjóðlegt nám

May (1999a, 1999b) er einn þeirra höfunda sem tengt hefur gagnrýna fjölmeningarhyggju við mótun menntastefnu. Hann telur að hafa þurfi í huga hvernig félagsleg gildi, skipulag og stofnanir samfélagsins eru endursköpuð í skólum og öðrum menntastofnunum. Að mati May nægir ekki að gera breytingar á námskrám til að koma til móts við samfélagsbreytingar í átt að fjölmeningarlegri samfélögum, heldur þurfi að horfa á mismunun sem felist í formgerð samfélaga. Gagnrýnin fjölmeningarhyggja og gagnrýnin fjölmeningarleg menntun tengjast m.a. skrifum Freire (1998) sem undirstrikar mikilvægi þess að fólk taki þátt í umbreytingum í menntun og hvetur til gagnrýnnar ígrundunar. Freire (2007) telur þörf vera á menntun til vitundarvakningar (e. education for critical consciousness) sem geri fólki kleift að fjalla um vandamál í umhverfi sínu og grípa inn í þegar við á.

Fjölmeningarleg menntun er margt í senn; hugmyndafræði, stefna, umbótahreyfing í menntun og ferli, svo nokkuð sé nefnt (Banks, 2007; Nieto, 2010). Að mati Banks (2007) felur hún í sér þá hugmynd að allir nemendur, óháð kyni þeirra, stétt, menningu og uppruna, eigi að hafa jöfn tækifæri til menntunar. Banks (2007) og Nieto (2010) hafa gagnrýnt að skólastarf sé miðað við þarfir meirihlutahóps eða -hópa samfélagsins og reynsla, menning og saga annarra menningar-, tungumála- eða trúarhópa sé hunsuð. Þetta leiði til mismununar og vinni gegn jafnrétti. Enn fremur hefur Nieto (2010) bent á að væntingar til ákveðinna nemendahópa (t.d. nemenda af erlendum uppruna) séu minni en til annarra hópa (meirihlutahópa samfélagsins) og þannig sé mismunun haldið við og stuðlað að jaðarsetningu.

Í mótun alþjóðlegs náms, ekki síst á háskólastigi, er að mati ýmissa fræðimanna mikilvægt að byggja á þeirri margvíslegu þekkingu sem nemendahópar koma með og leitast við að þróa fjölmeningarlegt námssamfélag þar sem reynt er að virkja fjölbreytta nemendahópa til þátttöku (Carroll og Ryan, 2005; Gundara, 2000). Margt er

Því skylt með hugmyndum um þróun alþjóðlegs náms og þróun fjölmenningarlegrar menntunar.

Nokkur helstu grundvallarhugtök gagnrýninnar fjölmenningarhyggju í menntun, svo sem jafnrétti og valdefling, eru talin mikilvæg í skólaumbótum í fjölmenningarlegum samfélögum.

Fjölmenningarleg námssamfélög og valdefling

Um tengsl valdeflingar og gagnrýninnar uppeldisfræði má segja að þetta tvennt haldist í hendur. Valdefling snýst m.a. um vald og getu til að hafa stjórn á eigin lífi og menntun, styrkingu sjálfsmyndar og áhrif (Heng, 1996; Nieto, 2010). Markmið gagnrýninnar uppeldisfræði er að efla, styðja og styrkja einstaklinga til virkrar þátttöku í gegnum nám. Það er í gegnum námið sem jaðarsettur nemandi á möguleika á því að finna styrk sinn og rödd (Freire, 1985, 1999; Nieto, 2010). Nieto (2010) talar enn fremur um valdeflingu sem bæði tilgang og afleiðingu gagnrýninnar uppeldisfræði.

Nieto (2010) heldur því fram að eitt af grundvallarskilyrðum í mótun fjölmenningarlegra námssamfélaga sé að gera ráð fyrir að allir komi með mikilvæga reynslu, viðhorf og hegðun inn í nám sitt. Algengt viðhorf sé að sumir nemendur, t.d. nemandur í jaðarhópum samfélagsins, hafi ekki þá tegund reynslu sem þurfi til að ná árangri í námi. Reynsla slíkra nemenda sé gjörólík reynslu nemenda í félags- og menningarlegum meirihlutahópum samfélagsins, en hinir síðarnefndu hafi forskot þar sem þekking þeirra og menningarauður henti vel inn í skólaumhverfið.

Gurin, Dey, Hurtado og Gurin (2002) hafa sett fram viðmið í þremur hlutum þar sem gerð er grein fyrir áhrifum margbreytileikans á nám nemenda. Í fyrsta lagi er um að ræða ytri þætti (e. structural diversity) eins og samsetningu nemendahópsins innan stofnunarinnar. Í öðru lagi skólastofuna sjálfa (e. classroom diversity) og það sem þar fer fram, námskrána og hvort hún tekur mið af menningarlegum margbreytileika. Í þriðja lagi er um að ræða tækifæri nemenda til samskipta (e. interactional diversity) þvert á ólíka menningu og uppruna. Að mati Gurin o.fl. (2002) verður að tryggja áherslu á alla þessa þætti ef komast á hjá stofnanabundinni mismunun auk þess sem slík áhersla hvetur fjölbreytta nemendahópa til virkrar þátttöku í lýðræðissamfélagi. Þeir leggja áherslu á að raddir fjölbreyttra hópa nemenda verði að heyrast og það sé ekki eingöngu á ábyrgð stofnunarinnar að veita þeim aðgang að náminu heldur verði uppbygging þess að taka mið af margbreytileikanum og gera hann að merkingarbærum þætti í náminu á öllum stigum.

Sú samfélagslega ábyrgð sem lögð er á herðar stofnana sem sinna menntun á háskólastigi er að mati Skilbeck (2000) að stuðla að jafnrétti og lýðræði. Hann bendir jafnframt á þá áskorun sem jafnrétti til náms felur í sér, ekki hvað síst í háskólum og hversu mikilvægt það er að tryggja að slík hugsun verði grundvallarþáttur í öllu námi. Í þessu tilliti nægi ekki að horfa til einstakra stofnana heldur þurfi slíkar áherslur að vera til staðar í yfirlýstri mennastefnu jafnt og í skólastofunni. Lykillinn að framförum sé fólgin í því að byggja á því sem vel er gert og nýta það til frekari framþróunar. Brennan og Naidoo (2008) hafa enn fremur fjallað um að hugtök eins og félagslegt réttlæti rati nú í auknum mæli inn í stefnumótandi plögg á háskólastigi,

sem síðan leiði til aukinnar áherslu á þau í rannsóknarsamhengi. En þeir gagnrýna jafnframt að stundum liggja ekki nægilegur skilningur á hugtakinu til grundvallar og það sé þá í raun bara notað til skrauts, ætlað að fegra og mýkja ásýnd stofnunarinnar. Til að bregðast við þessu þurfi að spyrja krefjandi spurninga eins og hvert sé hlutverk háskóla í að tryggja jafnræði og félagslegt réttlæti í samfélaginu. Prennt kemur til að mati Brennan og Naidoo (2008). Í fyrsta lagi er það aðgengi að náminu, í öðru lagi ávinningur einstaklingsins og í þriðja lagi ávinningur samfélagsins (Brennan og Naidoo, 2008).

Menningarmiðuð menntun (e. culturally responsive teaching) (Gay, 2000) er menntun sem byggir á menningarlegri þekkingu, fyrri reynslu, ólíkum tjáningarformum og miðlunarhæfni, þar sem tekið er mið af menningarlegum margbreytileika nemenda. Gay (2000) hefur skrifað mikið um mikilvægi slíkrar menntunar en hún er þeirrar skoðunar að til þess að tryggja öllum nemendum árangursríkt nám við hæfi, verði námið að byggja á styrkleikum nemenda og taka mið af þeim menningarlega bakgunni sem þeir eru sprottnir úr. Menntun byggð á þeim grunni tryggir enn fremur góð tengsl milli heimilis og skóla og kemur þannig í veg fyrir að nemendur upplifi að þeir tilheyri í raun tveimur menningarheimum, einum í skólanum og öðrum heima (Hanna Ragnarsdóttir, 2008). Eftirfarandi sex þættir einkenna menningarmiðaða menntun: Viðurkennandi, umfangsmikil, margþætt, valdeflandi, umbreytandi, frelsandi. Hér eru einkum valdeflingin og umbreytingin til umfjöllunar. Þar sem menningarmiðuð menntun tekur m.a. mið af reynslu nemenda og gerir hana að virkum þætti í lærdómsferlinu er áhugavert að skoða reynslu þeirra kvenna sem tóku þátt í rannsókninni sem hér er til umfjöllunar þar sem námið sem þær stunduðu er m.a. byggt á þessari hugmyndafræði. Nemendur hafa í fjölmörgum námskeiðum tækifæri til að byggja á reynslu sinni og deila henni með öðrum (Allyson Macdonald og Auður Pálsdóttir, 2011; Books o.fl., 2011; Hanna Ragnarsdóttir, 2012).

ALPJÓÐLEGT NÁM Í MENNTUNARFRÆÐI

Í alþjóðlegu námi í menntunarfræði við Háskóla Íslands eru námsleiðir bæði til BA- og MA-gráðu. Námsleiðirnar voru stofnaðar árið 2008 eftir þriggja ára undirbúning (Books o.fl., 2011). Námið var m.a. þróað til að bregðast við auknum fjölbreytileika nemenda, til að stuðla að jafnrétti, jafnræði og til koma í veg fyrir þá jaðarsetningu erlendra nemenda við skólann sem niðurstöður rannsóknar höfðu staðfest (Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal, 2007). Kennsla og nám fer fram á ensku. Grundvallarhugmyndafræði námsins er sótt í gagnrýna fjölmeningarhyggju og gagnrýna uppeldisfræði og í mótun þess voru athugaðar fyrirmyndir alþjóðlegs náms í öðrum löndum.

Í náminu er lögð áhersla á hnattræna og fjölmeningarlega sýn á menntun; að veita háskólanemum innsýn í líf, störf og menntun í ólíkum samfélögum; gefa þeim tækifæri til að rannsaka mismunandi menningu og trúarbrögð; þróa færni á sviði hnattrænnar kennslu í íslenskum og alþjóðlegum skólum; og þróa færni á sviði fjölmeningarfræða og alþjóðlegra tengsla (Hanna Ragnarsdóttir, 2012). Unnið er með þessa þætti í náminu í heild og með mismunandi hætti í hinum ýmsu námskeiðum þess.

Í náminu er lögð áhersla á fjölbreyttar kennslu- og námsmatsaðferðir. Nemendur fara í vettvangsferðir, vinna rannsókn, skipuleggja kennslu, kynna verkefni sín bæði munnlega og skriflega, halda dagbók um eigið nám bæði á móturmáli sínu og á ensku. Virk og gagnrýnin umræða fer fram í smærri og stærri hópum bæði í tímum og einnig á námsneti sem nemendur hafa aðgang að. Haldnir eru fyrirlestrar, sýndar heimildarmyndir, rýnt í námskrár og verkefni unnið í anda samvinnunáms svo fátt eitt sé nefnt. Í allri þessari vinnu eru nemendur hvattir til að ígrunda bæði núverandi og fyrra nám (Háskóli Íslands, 2013a, 2013b).

Í skipulagningu námsins var gengið út frá því að háskólar þurfi að stuðla að eflingu fjölbreyttra nemendahópa, m.a. á sviði menntunarfræða, sem munu vinna með fjölbreyttum hópum nemenda á ýmsum skólastigum. Eitt af markmiðum með alþjóðlega náminu var að efla fjölbreytta nemendahópa og hvetja nemendur til að leggja af mörkum til íslenska skólakerfisins með því að byggja á margvíslegri þekkingu þeirra og reynslu (Books o.fl., 2011; Hanna Ragnarsdóttir, 2012).

Við kennslu í alþjóðlega náminu er gengið út frá virkri þátttöku nemenda og skólastofan skapar þannig tækifæri fyrir bæði nemendur og kennara til að auka þroska sinn í anda þess sem bæði hooks (2003) og Giroux (1994) hafa bent á. Meirihluti kennara leggur sig fram um að kynna sér ólíkan bakgrunn og fyrri reynslu nemenda (Books o.fl., 2011; Hanna Ragnarsdóttir, 2012; Nieto, 2010) og skapa nemendum tækifæri til að vinna með þá reynslu og þekkingu. Slík vinna er auðvitað háð viðfangsefnum þeirra námskeiða sem nemendur taka. Byggt er á fjölbreyttri reynslu nemenda og kennsluhættir byggjast á þeirri hugsun að skilningur og þekking verði til í samskiptum (Hanna Ragnarsdóttir, 2012; Skirbekk og Gilje, 1999; Watkins, Carnell og Lodge, 2007). Kennarinn er því í hlutverki stuðnings- eða aðstoðarmanns (e. facilitator), sem heldur utan um og styður við umræður þannig að ný þekking geti orðið til (Hanna Ragnarsdóttir, 2012; Usher, 2009).

AÐFERÐ

Markmið rannsóknarinnar var að athuga hvaða áhrif þátttaka í alþjóðlegu námi í menntunarfræði við Háskóla Íslands hefur haft á líf og störf sjö nemenda af erlendum uppruna.

Rannsóknarspurningar voru eftirfarandi:

- Á hvaða hátt getur menntun verið lykilþáttur í valdeflingu nemenda af erlendum uppruna og veitt þeim þau tæki sem þeir þurfa til að virkja hæfileika sína til fulls?
- Hvert sækja nemendurnir stuðning?
- Hvernig stuðlar nám sem byggir á hugmyndafræði gagnrýnnar uppeldisfræði að valdeflingu nemenda af erlendum uppruna?

Við val á þátttakendum var beitt markmiðsúrtaki þar sem falast var eftir þátttöku þeirra nemenda í alþjóðlega náminu sem rannsakendur töldu best til þess fallna að veita svör við rannsóknarspurningunum (Cohen, Manion og Morrison, 2000).

Þátttakendur voru sjö nemendur af erlendum uppruna á aldrinum 23–46 ára í alþjóðlegu námi í menntunarfræði við Háskóla Íslands, Menntavísindasvið. Vegna persónuverndarsjónarmiða verða nemendurnir ekki kynntir sérstaklega sem einstaklingar en þeir áttu það sameiginlegt að vera langt komnir í náminu eða hafa nýlokið því. Nemendum hafa verið gefin eftirfarandi dulnefni til aðgreiningar: Vivienne, Vanda, Vera, Vada, Valerie, Vida og Viola. Allir þátttakendur voru konur sem skýrist af því að enginn karlmaður gaf kost á sér. Gagnanna var aflað árið 2011. Uppruni nemendanna er í tveimur Evrópulöndum, þremur Asíulöndum, einu Afríkulandi og einu landi í Suður-Ameríku. Allir nemendurnir hafa ágæta enskukunnáttu, enda höfðu þeir verið virkir þátttakendur í náminu og voru nálægt námslokum eins og fyrr segir.

Rannsóknin var tvíþætt. Nemendunum var annars vegar skipt í tvo rýnihópa þar sem fram fóru viðtöl á ensku er byggðust á rannsóknarspurningunum. Hins vegar skrifuðu nemendur frásögn (e. narrative) frá eigin brjósti um reynslu sína af náminu sem þeir sendu rannsakendum. Nemendum var kynnt rannsóknin, markmið hennar og rannsóknarspurningar og upplýst samþykkið var aflað frá öllum þátttakendum og þeim var tjáð að þeir þyrftu ekki að svara spurningum ef þeir svo kysu og gætu hætt þátttöku hvenær sem væri (Kvale, 1996). Kostir rýnihópaviðtala eru helst þeir að í þeim er hægt að fylgjast með ítarlegri umræðu um ákveðin viðfangsefni innan ákveðins tímaramma. Auk þess geta samtöl um sameiginlega reynslu hvatt viðmælendur til þátttöku umfram það sem væri t.d. í einstaklingsviðtölum (Flick, 2006; Morgan, 1997).

Auk bakgrunnsupplýsinga sem aflað var ræddu nemendurnir í viðtölunum hvers vegna þeir hefðu sótt um námið, hver hefði verið aðdragandinn að því, hvort námið hefði staðið undir væntingum, hvort eitthvað hafi komið þeim á óvart í náminu persónulega og faglega, hvort námið hafi haft áhrif á þá persónulega, hvaða áætlanir þeir hefðu um framtíðina, hvaða tækifæri þeir teldu sig hafa til að nýta sér þá færni sem þeir hefðu öðlast í gegnum námið og hvert væri draumastarf þeirra að náminu loknu. Í frásögnunum veltu nemendurnir fyrir sér og skrifuðu um reynslu sína af náminu í heild sem og reynsluna af þátttöku í rýnihópaviðtölunum.

Viðtölin sem voru 90–120 mín. að lengd voru afrituð, marglesin og lykluð. Við gagnagreininguna var þemalyklun beitt og leitað að meginsteffjum í gögnunum (Flick, 2006; Kvale, 1996) sem voru jöfnuður, valdefling og áhrif náms á líf nemendanna, framtíðarsýn og áform, en gerð verður nákvæmari grein fyrir þeim í niðurstöðukaflunum.

Rannsakendur lásu frásagnir þátttakenda og var frásagnargreiningu (e. narrative analysis) beitt við greiningu frásagnanna. Frásagnargreining gefur rannsakendum tækifæri til að öðlast þekkingu eða skilning á mikilvægi ákveðinna aðstæðna og athafna og til að finna innbyrðis tengsl sem gefa heilsteypta mynd af fyrirbærinu sem er til rannsóknar (Polkinghorne, 1995). Textinn var síðan túlkaður út frá félagsmenningarlegri (e. sociocultural) nálgun, en hún miðar að því að greina frásagnir þátttakenda í víðari skilningi en þeim sem einstaklingurinn notar til að skýra frá eða túlka tiltekin atvik í lífi sínu (Grbich, 2007). Í greininni hafa beinar tilvitnanir úr viðtölunum verið þýddar yfir á íslensku.

NIÐURSTÖÐUR

Í þessum hluta verður gerð grein fyrir niðurstöðum rannsóknarinnar og er þeim skipt niður í kafla eftir þeim sem fram komu í gögnunum, bæði í rýnihópaviðtölunum og skrifuðum frásögnum nemendanna. Þemun eru: Jöfnuður og valdefling, framtíðarsýn og áform.

Jöfnuður og valdefling

Í viðtölunum kom fram hjá Vivienne, Vöndu og Veru að fyrirkomulagið og sá jöfnuður sem ríkti milli nemenda og kennara hafi komið þeim spáskt fyrir sjónir. Þá nefndu Vivienne, Valerie, Vera og Vanda í rýnihópaviðtölinu að þeim hafi reynst mjög erfitt að tjá reynslu sína við upphaf námsins og að þær hafi átt erfitt með að sjá hvernig sú umræða tengdist náminu. Þegar leið á námið voru þessir sömu nemendur mjög jákvæðir og höfðu áttað sig á mikilvægi þess að byggja á reynslu nemenda til að gæða umræðuna og viðfangsefnið lífi og merkingu. Sá jöfnuður sem þátttakendur gera að umtalsefni snýr í raun að því jafnrétti og þeim lýðræðislegu vinnubrögum sem eru ástunduð í náminu en þau stuðla enn fremur að því að efla trú nemenda á eigin getu og auka gagnrýna hugsun og sjálfstæði. Þetta er einmitt megininntakið í hugmyndafræði Freire (1998, 1999) og í því er fólgið frelsi til að taka ákvarðanir um eigið líf og framtíð. Það að flestir kennarar á námsleiðinni samsami sig mjög vel þeirri hugmyndafræði (Books o.fl., 2011; Hanna Ragnarsdóttir, 2012) sem lögð er til grundvallar kemur skýrt í ljós í umræðum í rýnihópunum og í rituðum frásögnum þátttakenda í rannsókninni. Þátttakendur nefndu líka að mikið jafnræði og samstaða hefði ríkt í nemendahópnum og sterk vináttubönd myndast. Eitt dæmi um þetta er þegar Vanda varð að vera rúmliggjandi um tíma þá kom hópur nemenda heim til hennar til að miðla því sem fram fór í tímum, færa henni glósur og aðstoða við verkefnavinnu.

Vada, Vida, Viola og Vivienne nefndu að þær hefðu verið undrandi á áherslum námsins í upphafi, þ.e. kröfunni um virka þátttöku nemenda og að byggt væri á reynslu þeirra, en síðan hafi þær skilið mikilvægi þess. Vivienne lýsti þessu þannig:

Fyrst var þetta erfitt, ég vildi ekki heyra um reynslu annarra og mér fannst eitthvað vanta. Ég vildi læra meira, ekki bara tala um hvað ég hafði gert áður – en svo skildi ég hversu mikilvægt þetta var og ég held að ég hafi breyst við þetta.

Valerie sagðist hafa verið óörugg með hverju hún ætti að miðla um sjálfa sig, fannst hún ekki vera góður sögumaður og hafði fram að þessu fengið kvíðaköst þegar hún þurfti að tala fyrir framan hóp. Hún gaf þá skýringu að ástæðan væri sennilega sú að hún væri ekki alin upp við mjög munnlega menningu. En eftir því sem leið á námið fór henni að líða betur og þá varð þetta henni eðlilegt. Hún fór að njóta þess að tjá sig um það sem henni bjó í brjósti og gat þess sérstaklega hversu hvetjandi það hafi verið að hlusta á sjónarmið annarra.

Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að allar konurnar hafi upplifað valdeflingu í námi sínu. Þær lýstu því hvernig námið hefur gefið þeim ný tækifæri, nýjar hugmyndir, opnað þeim nýjar leiðir og aukið sjálfstraust þeirra. Í frásögn Valerie kom eftirfarandi fram:

Að mínu mati verður góð menntun alltaf að vera valdeflandi fyrir alla – ekki eingöngu fyrir konur. Það væri hin fullkomna staða. Alþjóðlega námið var að því leyti meira valdeflandi fyrir mig en annað nám sem ég hef stundað að ég lærði fyrst og fremst að treysta á sjálfa mig. Ég fékk á tilfinninguna að „Já, ég get það!“ Ég fann hvar styrkleikar mínir lágu og einnig veikleikar og ég veit að ég get þroskast enn meira. Að auki er gott að uppgötva að maður er ekki einn og getur talað um það (þ.e. að vera útlendingur) og það er valdeflandi líka.

Vida lýsti því sérstaklega að hún upplifði Ísland sem land sem styðji við valdeflingu kvenna, ekki síst í gegnum menntun. Á Íslandi búum við við jafnrétti til náms, strákar og stelpur geta valið að stunda að stunda það nám sem þau kjósa og jafnræðisregla stjórnarskrárinnar (65. grein) tryggir enn fremur jafnan rétt og möguleika einstaklingsins óháð stöðu eða uppruna (Stjórnarskrá lýðveldisins Íslands nr. 33/1944, útgáfa 143a). Í rýnihópaviðtölunum og frásögnum sínum fjölluðu þátttakendur ítarlega um reynslu sína af náminu og hvernig þær efldust við virka þátttöku í þeim fjölbreyttu og krefjandi verkefnum sem þær þurfu að leysa. Þær lýstu því jafnframt að víðsýni þeirra hefði aukist strax á fyrsta ári í náminu. Viola lýsti reynslunni af því að vera útlendingur og hversu miklu máli það hefði skipt hana að fá tækifæri til að hitta aðra innflytjendur á Íslandi og læra af reynslu þeirra. Viola talaði um mikilvægi þess að fá staðfestingu í gegnum samskipti við samnemendur að hún væri ekki ein um að eiga stundum erfitt með íslenskuna og að skilja ekki til fullnustu ýmislegt í íslensku samfélagi. Áhrif námsins voru að hennar mati bæði persónuleg og fagleg og spáði hún því að langtímaáhrifin gætu jafnvel verið enn mikilvægari en hún gæti ímyndað sér á þessum tímapunkti.

Vivienne tók í svipaðan streng og taldi sig ekki aðeins hafa lært heilmikið um menntun heldur líka um fjölmenningshyggju og að það hafi opnað augu hennar. Hún lýsti enn fremur ánægju sinni með að fá tækifæri til að stunda nám og læra með fólki alls staðar að úr heiminum og losa sig þannig við ákveðnar staðalmyndir sem hún sagðist í þröngsýni sinni hafa alið á og ættu sér rætur í því menntunarumhverfi sem hún hafði fram að þessu verið mótuð af í heimalandi sínu. Vivienne lýsti reynslunni þannig:

Ég hef aldrei fundið eins mikla umbun og gleði eins og að vera í náminu og hitta fólk af ólíkum uppruna. Að auki snúast námskeiðin öll um alþjóðlega menntun og að byggja á reynslu sinni og færa hana í menntunarlegt samhengi.

Hún bætti við að þegar hún hafi ígrundað líf sitt áður en hún hóf námið, þá hafi hún í raun bælt niður fyrri reynslu þar sem hún virtist einskis virði. Sá menningarheimur sem hún var sprottin úr hafi þannig að mati hennar sjálfrar verið lítils virði og ósiðmenntaður.

Að sögn kvennanna er menntun mikilvæg leið til að stuðla að jafnrétti í samfélögum. Vanda orðaði þetta þannig: „Menntun veitir jöfn tækifæri og er staður til að koma saman.“

Þátttakendur lýstu enn fremur nokkrum vanköntum á náminu og hvað mætti betur fara, einkum þeir þátttakendur sem sóttu námskeið fyrsta árið sem námið var

boðið. Vada sagði: „Við skildum ekki hvað var verið að kenna. Það var skrytið fyrir okkur. En með tímanum náðum við því. En það hefði mátt gera það öðruvísi.“ Aðspurðar um hvaða umbætur þær teldu að helst þyrfti að gera á náminu, nefndu þær m.a. að mikilvægt væri að nemendur í alþjóðlega náminu og aðrir nemendur væru að hluta til saman í námskeiðum. Viola sagði um þetta: „Ekki alltaf búa til þína eigin eyju.“ Hún vísar hér til þeirrar hættu að nemendur í alþjóðlega náminu einangrist og fari á mis við mikilvæg samskipti við aðra nemendur skólans.

Framtíðarsýn og áform: Að láta gott af sér leiða

Margar kvennanna höfðu áform um hvernig þær vildu byggja á reynslu sinni af náminu og nýrri þekkingu í því að skapa öðrum tækifæri. Valerie vildi aðstoða ungmenni: „Ég vil skapa alþjóðlegt lærdómssamfélag. Hjálpa ungu fólki að finna sig. Ég vil miðla einhverju af þeim upplýsingum sem ég hef og þannig getum við öll lært saman.“ Vada lýsti framtíðaráformum sínum þannig að hún sæi fyrir sé tvær ólíkar leiðir að loknu meistaranáminu. Önnur væri að starfa við menntarannsóknir og kennslu í háskóla því hún væri sannfærð um að það nám sem hún átti að baki væri líka mikilvægt fyrir aðra og að hún gæti ekki samvisku sinnar vegna haldið því út af fyrir sig. Hin leiðin væri pólitískari þar sem hún vildi gjarnan starfa t.d. með frjálsum félagasamtökum sem sinna menntamálum og var ástæðan að hennar sögn:

Alþjóðlega námið hefur haft dálítið undarleg áhrif á hvöt mína til að halda áfram námi; ég fæ sífellt meira á tilfinninguna að ég vilji gera ‘eitthvað raunverulegt’, gera eitthvað fyrir aðra og ekki eingöngu fyrir sjálfa mig!

Vanda sagðist vilja halda áfram, fara í doktorsnám og gera rannsóknir. Hún sagðist vilja stuðla að umbótum í sínu heimalandi, helst breytingum á menntakerfinu öllu. Vanda sagðist þegar vera búin að hafa samband við aðila í menntakerfinu í sínu heimalandi og viðra hugmyndir sínar við þá. Hún talaði jafnframt um þá hvatningu til náms sem hún hafði alla tíð fengið frá föður sínum sem sé sterkur málsvari þess að hvetja stúlkur til náms, eitthvað sem var ekki sjálfgefið í heimalandinu. Hún sagði:

Hann er ýtin manneskja, hann er alltaf að reka mig áfram. Þegar ég lauk BA-náminu sagði hann: ‘Fínt, en hvenær byrjarðu í MA-náminu?’, svo ég byrjaði á því og nú þegar ég er að ljúka því spyr hann hvenær ég ætli að byrja í doktorsnáminu.

Hún segir hann líka hafa verið duglegan að hvetja aðra feður til að senda dætur sínar í skóla og vísaði hann þá gjarnan til þess hversu vel hans eigin dætrum hafði vegnað máli sínu til stuðnings.

Vera lýsti reynslu sinni þannig að námið hafi algerlega breytt viðhorfum hennar og framtíðaráformum, hún hefði ekkert nema jákvætt að segja um alþjóðlega námið og að hún vildi óska þess að fleiri innflytjendakonur vissu af því.

Konurnar ræddu einnig um hvort þær myndu mæla með náminu við aðra og í frásögn Vidu kom eftirfarandi fram:

Ég myndi mæla með náminu við vini mína af því að með því að stunda það öðlast maður ekki eingöngu akademíska þekkingu, heldur einnig það sem er sennilegra enn

mikilvægara; maður öðlast þekkingu á sjálfum sér (staðalmyndir manns, áhyggjur, ábyrgð og fleira) og þessi reynsla af því að skoða sjálfan sig í speglinum er auðvitað ekki alltaf auðveld og skemmtileg, en mjög dýrmæt.

Vanda tók sterkt til orða þegar hún var spurð hvaða áhrif námið hafi haft á framtíðar-áform hennar og svaraði „Þið getið ekki gert ykkur í hugarlund hvað þið hafið gefið okkur!“

Eins og sjá má af þessari samantekt á helstu niðurstöðum lýsa þátttakendur náminu sem umbreytandi og eflandi og telja reynslu sína af náminu almennt jákvæða þrátt fyrir að áherslurnar í náminu hafi komið þeim mörgum á óvart í upphafi. Það að þær eru tilbúnar til að mæla með náminu við aðra segir meira en mörg orð.

Í frásögnum viðmælenda má sjá skýr merki um þá gagnrýnu vitundarvakingu í tengslum við menntun sem Freire (2007) lýsir en hún felur einmitt í sér að gera fólki kleift að fjalla um og bregðast við áskorunum í umhverfi sínu. Valdefling viðmælenda okkar nær svo sannarlega út fyrir skólstofuna, sem m.a. má sjá í frumkvæði sumra þeirra við að efla og styrkja fjölbreytt móðurmál í gegnum stofnun formlegra samtaka. Aðrir hafa valið að fara í frekara nám til þess að undirbúa sig enn frekar fyrir þátttöku við uppbyggingu og breytingar á menntakerfi upprunalandsins.

UMRÆÐUR OG LOKAORÐ

Í þessum hluta verða meginniðurstöður rannsóknarinnar dregnar saman og gerð grein fyrir helstu þemum auk þess að tengja frásagnir viðmælenda við þann hugmyndafræðilega grunn sem námið byggir á og áður hefur verið fjallað um. Markmið rannsóknarinnar var að athuga hvaða áhrif þátttaka í alþjóðlegu námi í menntunarfræði við Háskóla Íslands hefur haft á líf og störf sjö nemenda af erlendum uppruna.

Niðurstöður rannsóknarinnar benda til þess að alþjóðlega námið hafi haft margvísleg áhrif á þátttakendurna. Konurnar voru allar mjög ánægðar með að fá inngöngu í námið og að hafa tækifæri til að stunda það á ensku. Fæstar þeirra hefðu treyst sér í sambærilegt nám á íslensku að þeirra sögn. Skilbeck (2000) og Brennan og Naidoo (2008) hafa eins og áður hefur komið fram lagt áherslu á mikilvægi þess að stuðla að jafnrétti til náms, félagslegu réttlæti og lýðræði á háskólastigi ekki síður en öðrum skólastigum. Mikilvægt er að gefa þessum atriðum gaum þegar fjallað er um aðgengi að námi og mennastofnunum á Íslandi.

Konurnar nefndu allar að námið hafi styrkt sjálfsmýnd þeirra (Heng, 1996), auk þess sem þær hafi lært að vera virkir og gagnrýnir þátttakendur í eigin námi (Freire, 1998, 2007; Giroux, 1994; hooks, 1994), sem hvort tveggja fellur undir persónulegan ávinning. Einnig virðast áherslur í hugmyndafræði fjölmennningarlegrar menntunar (Banks, 2007; Nieto, 2010; Sleeter, 2002), gagnrýninni fjölmenningarhyggju (May, 1999a, 1999b) og gagnrýninni uppeldisfræði (Freire, 1985, 1999) hafa skilað sér í sterkri upplifun kvennanna af menningarmiðaðri menntun (Gay, 2000) þar sem reynsla þeirra og þekking var nýtt á markvissan hátt, svo og í mótun fjölmenningarlegs náms-samfélags (Nieto, 2010).

Í máli þátttakenda kom enn fremur skýrt fram að þáttunum þremur úr líkani Gurin o.fl. (2002) eru gerð góð skil í náminu þar sem nemendahópurinn er fjölbreyttur og skipulag náms með þeim hætti að raddir nemenda fá að heyrast. Kennsluaðferðir og námsmat er afar fjölbreytt og nemendum eru skapaðar aðstæður til lýðræðislegrar þátttöku.

Niðurstöður rannsóknarinnar sýna fram á mikilvægi þess að virkja nemendur og ekki síst konur af erlendum uppruna til þátttöku í námi og jafnframt að tryggja þeim aðgengi að námsleiðum sem geta eftt þær í lífi og starfi. Ljóst er af niðurstöðum rannsóknarinnar að konur af erlendum uppruna á Íslandi hafa ekki allar tækifæri til að stunda nám á íslensku og því er mikilvægt að nám á ensku sé valkostur. Einnig er mikilvægt að í öllu námi sé hugað að ólíkum uppruna, reynslu og þekkingu nemenda og byggt á því í kennslu (Gay, 2000; Nieto, 2010). Slíkar áherslur eru líklegar til valdeflingar og til að styrkja sjálfsmynd nemenda eins og dæmin úr viðtölunum hér að ofan hafa sýnt. Þátttakendur töluðu enn fremur um mikilvægi þess að láta gott af sér leiða til samfélagsins og sumar lýstu mjög mótuðum hugmyndum um hvernig þær hygðust gera það, t.d. með því að bjóða stuðning við móðurmál barna af erlendum uppruna.

Helstu niðurstöður þessarar rannsóknar renna stoðum undir þá skoðun og reynslu höfunda að sá hugmyndafræðilegi grunnur sem námið byggir á skili sér í reynd inn í námið og alla þætti þess, hvort sem um er að ræða kennsluaðferðir, námsmat eða virka þátttöku nemenda. Samkvæmt niðurstöðunum eflir námið auk þess nemendur þannig að þeir öðlast meiri trú á eigin getu og vilja til að láta gott af sér leiða. Jafnframt er ljóst að huga þarf betur að nánari samskiptum og samvinnu nemanda í alþjóðlega náminu við aðra nemendur á sviðinu til að koma í veg fyrir einangrun.

Á Íslandi verða nemendahópar á háskólastigi sem og á öðrum skólastigum sífellt fjölbreyttari (Hagstofa Íslands, 2012) og er því brýn þörf á að endurskoða áherslur í námi og kennslu til að bregðast við því. Í því samhengi má líta til reynslu af alþjóðlegu námi í öðrum löndum (Carroll og Ryan, 2005; Gundara, 2000). Jafnframt er mikilvægt að sú margvíslega reynsla og þekking sem býr hjá fólki af ólíkum uppruna sé nýtt samfélaginu og ekki síst menntakerfinu til góðs eins og ýmsir höfundar hafa bent á (Bartolo og Smyth, 2009; Hanna Ragnarsdóttir, 2010; Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal, 2011; Ladson-Billings, 1994, 2001; Lumby og Coleman, 2007; Santoro, 2007; Santoro og Reid, 2006; Schmidt og Block, 2010). Alþjóðlegt nám í menntunarfræði getur þannig verið nokkurs konar lykill að íslensku menntakerfi fyrir fjölbreytta nemendahópa, styrkt þá til frekari menntunar og veitt þeim ný tækifæri, eins og nemendur í ofangreindri rannsókn hafa staðfest. Jafnframt getur reynslan af því nýst við þróun annarra námsleiða á háskólastigi.

HEIMILDIR

- Allyson Macdonald og Auður Pálsdóttir. (2011). Creating educational settings: Designing a university course. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/001.pdf>
- Banks, J. A. (2007). Multicultural education: Characteristics and goals. Í J. A. Banks og C. A. M. Banks (ritstjórar), *Multicultural education: Issues and perspectives* (6. útgáfa, bls. 3–30). Hoboken: Wiley.
- Bartolo, P. og Smyth, G. (2009). Teacher education for diversity. Í A. Swennen og M. van der Klink (ritstjórar), *Becoming a teacher educator: Theory and practice for teacher educators* (bls. 117–132). Dordrecht: Springer.
- Books, S., Hanna Ragnarsdóttir, Ólafur Páll Jónsson og Allyson Macdonald. (2011). A university program with “the whole world as a focus”: An Icelandic response to globalization. *Innovative Higher Education*, 36(2), 125–139. doi:10.1007/s10755-010-9163-7
- Brennan, J. og Naidoo, R. (2008). Higher education and the achievement (and/or prevention) of equity and social justice. *Higher Education*, 56(3), 287–302. doi:10.1007/s10734-008-9127-3
- Brockbank, A. og McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education* (2. útgáfa). Maidenhead: Open University Press.
- Carroll, J. og Ryan, J. (ritstjórar). (2005). *Teaching international students: Improving learning for all*. London: Routledge.
- Cohen, L., Manion, L. og Morrison, K. (2000). *Research methods in education* (5. útgáfa). London: RoutledgeFalmer.
- Darling-Hammond, L. (2010). *The flat world and education: How America’s commitment to equity will determine our future*. New York: Teachers College Press.
- Flick, U. (2006). *An introduction to qualitative research* (3. útgáfa). London: Sage.
- Freire, P. (1985). *The politics of education: Culture, power and liberation*. South Hadley: Bergin & Garvey.
- Freire, P. (1998). *Pedagogy of freedom: Ethics, democracy, and civic courage*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- Freire, P. (1999). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. (2007). *Education for critical consciousness*. New York: Continuum.
- Gay, G. (2000). *Culturally responsive teaching: Theory, research and practice*. New York: Teachers College Press.
- Giroux, H. A. (1994). *Disturbing pleasures: Learning popular culture*. New York: Routledge.
- Grbich, C. (2007). *Qualitative data analysis: An introduction*. London: Sage.
- Gundara, J. S. (2000). *Interculturalism, education and inclusion*. London: Paul Chapman.
- Gurin, P., Dey, E. L., Hurtado, S. og Gurin, G. (2002). Diversity and higher education: Theory and impact on educational outcomes. *Harvard Educational Review*, 72(3), 330–366.
- Hagstofa Íslands. (2012). Skólamálar. Sótt af <http://hagstofa.is/Hagtolar/Skolamal>
- Hanna Ragnarsdóttir. (2008). *Collisions and continuities: Ten immigrant families and their children in Icelandic society and schools*. Saarbrücken: VDM Verlag Dr. Müller.

- Hanna Ragnarsdóttir. (2010). Fjölbreyttir kennarahópar og fjölbreyttir nemendahópar. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2010*. Sótt af <http://netla.khi.is/menntakvika2010/012.pdf>
- Hanna Ragnarsdóttir. (2012). Empowering diverse teachers for diverse learners: A program in International Studies in Education and its implications for diverse school settings. Í A. Honigsfeld og A. Cohan (ritstjórar), *Breaking the mold of education for culturally and linguistically diverse students: Innovative and successful practices for the 21st century* (bls. 229–236). Lanham: Rowman & Littlefield.
- Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal. (2007). Háskólastigið í ljósi hnattvæðingar: Rannsókn á stöðu og reynslu erlendra nemenda við Kennaraháskóla Íslands. *Uppeldi og menntun*, 16(2), 161–182.
- Hanna Ragnarsdóttir og Hildur Blöndal. (2011). Lýðræðisleg þátttaka kennara af erlendum uppruna í leik- og grunnskólum. *Ráðstefnurit Netlu – Menntakvika 2011*. Sótt af <http://netla.hi.is/menntakvika2011/012.pdf>
- Háskóli Íslands. (2013a). Kennsluskrá 2013–2014: Alþjóðlegt nám í menntunarfræði, BA. Sótt af <https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=skoli&chapter=content&id=28016&kennsluar=2013>
- Háskóli Íslands. (2013b). Kennsluskrá 2013–2014: Alþjóðlegt nám í menntunarfræði, MA. Sótt af <https://ugla.hi.is/kennsluskra/index.php?tab=skoli&chapter=content&id=28074>
- Heng, L. (1996). Women talking pain. Í S. Walters og L. Manicom (ritstjórar), *Gender in popular education: Methods for empowerment* (bls. 202–228). London: Zed Books.
- hooks, b. (1994). *Teaching to transgress: Education as the practice of freedom*. London: Routledge.
- hooks, b. (2003). *Teaching community: A pedagogy of hope*. New York: Routledge.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks: Sage.
- Ladson-Billings, G. (1994). *The dreamkeepers: Successful teachers of African American children*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Ladson-Billings, G. (2001). *Crossing over to Canaan: The journey of new teachers in diverse classrooms*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lumby, J. og Coleman, M. (2007). *Leadership and diversity: Challenging theory and practice in education*. London: Sage.
- May, S. (1999a). Critical multiculturalism and cultural difference: Avoiding essentialism. Í S. May (ritstjóri), *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education* (bls. 11–41). London: Falmer.
- May, S. (1999b). Introduction: Towards critical multiculturalism. Í S. May (ritstjóri), *Critical multiculturalism: Rethinking multicultural and antiracist education* (bls. 1–10). London: Falmer.
- McCarthy, T. (1996). *The critical theory of Jürgen Habermas*. Cambridge: MIT Press.
- Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2. útgáfa). Thousand Oaks: Sage.
- Nieto, S. (2010). *The light in their eyes: Creating multicultural learning communities* (10 ára afmælisútgáfa). New York: Teachers College Press.

- Polkinghorne, D. E. (1995). Narrative configuration in qualitative analysis. Í J. A. Hatch og R. Wisniewski (ritstjórar), *Life history and narrative* (bls. 5–23). London: RoutledgeFalmer.
- Santoro, N. (2007). 'Outsiders' and 'others': 'Different' teachers teaching in culturally diverse classrooms. *Teachers and Teaching*, 13(1), 81–97. doi:10.1080/13540600601106104
- Santoro, N. og Reid, J.-A. (2006). 'All things to all people': Indigenous teachers in the Australian teaching profession. *European Journal of Teacher Education*, 29(3), 287–303.
- Schmidt, C. og Block, L. A. (2010). Without and within: The implications of employment and ethnocultural equity policies for internationally educated teachers. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 100, grein 8. Sótt af <http://www.umanitoba.ca/publications/cjeap/articles/iet-toc.html>
- Shor, I. (1996). *When students have power: Negotiating authority in a critical pedagogy*. Chicago: University of Chicago Press.
- Skilbeck, M. (2000). *Access and equity in higher education: An international perspective on issues and strategies*. Dublin: Higher Education Authority.
- Skirbekk, G. og Gilje, N. (1999). *Heimspækisaga*. (Stefán Hjörleifsson þýddi.). Reykjavík: Háskólaútgáfan.
- Sleeter, C. E. (2002). *Culture, difference and power*. New York: Teacher College Press.
- Stjórnarskrá Lýðveldisins Íslands nr. 33/1944. Útgáfa 143a. Sótt af <http://www.althingi.is/lagas/143a/1944033.html>
- Suárez-Orozco, M. M. og Qin-Hillard, D. B. (2004). Globalization: Culture and education in the new millennium. Í M. Suárez-Orozco og D. B. Qin-Hillard (ritstjórar), *Globalization: Culture and education in the new millennium* (bls. 1–37). Berkeley: University of California Press.
- Süssmuth, R. (2007). On the need for teaching intercultural skills: Challenges for education in a globalizing world. Í M. M. Suárez-Orozco (ritstjóri), *Learning in the global era: International perspectives on globalization and education* (bls. 1–37). Los Angeles: University of California Press.
- UNESCO. (2004). Higher education in a globalized society: UNESCO education position paper. Sótt af <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001362/136247e.pdf>
- Usher, R. (2009). Experience, pedagogy and social practices. Í K. Illeris (ritstjóri), *Contemporary theories of learning: Learning theorists ... in their own words* (bls. 169–183). London: Routledge.
- Watkins, C., Carnell, E. og Lodge, C. (2007). *Effective learning in classrooms*. London: Paul Chapman.

Greinin barst 28. febrúar 2013 og var samþykkt til birtingar 14. mars 2014

UM HÖFUNDANA

Hanna Ragnarsdóttir (hannar@hi.is) er prófessor í fjölmeningarfræðum við Menntavísindasvið Háskóla Íslands. Hún lauk B.A.-prófi í mannfræði og sagnfræði frá Háskóla Íslands árið 1984, M.Sc.-prófi í mannfræði frá London School of Economics and Political Science árið 1986 og Dr.philos prófi í menntunarfræði frá Háskólanum í Osló árið 2007. Rannsóknir hennar hafa einkum snúist um börn og fullorðna af erlendum uppruna í íslensku samfélagi og skólum og ýmsa þætti fjölmeningarlegs skólastarfs.

Hildur Blöndal (hildsvei@hi.is) var aðjunkt í fjölmeningarfræðum við Menntavísindasvið Háskóla Íslands og er nú doktorsnemi í menntunarfræði við sama svið. Hún stundaði meistaranám í almennri uppeldisfræði við Danmarks Pædagoghøjskole í Kaupmannahöfn og lauk M.Ed.-gráðu í uppeldis og menntunarfræði frá Háskóla Íslands. Rannsóknir Hildar fjalla um nemendur með alþjóðlega vídd í lífi sínu, hnatt-rænan hreyfanleika, stöðu starfsfólks af erlendum uppruna í leik og grunnskólum, reynslu leikskólastjóra og skólastjóra grunnskóla af stjórnun í fjölbreyttum starfsmannahópum.

Multicultural learning community: Students' experiences of studies in education program at the School of Education, University of Iceland

ABSTRACT

In this research we take a specific look at the International Studies in Education program at the University of Iceland's School of Education where we seek to explore if and how the program and its underlying ideology of critical pedagogy has influenced the lives of seven participating women who all have an immigrant background. Through their stories we learn more about if and how being a part of this particular program has affected them in a personal way. Drawing on the knowledge gained through personal narratives and focus group interviews we seek to answer these key research questions: How can education be a key element in the empowerment of immigrant students and provide them with opportunities to reach their full potential? Where do students seek support and guidance? How can a higher education program based on critical pedagogy facilitate the empowerment of students with an immigrant background? The study has two components, a personal narrative, where participants write about their educational experience in the International Studies in Education program and focus group interviews with 3–4 participants. With globalization we have seen increased global mobility and as a result societies that are more culturally diverse than just a few decades ago. These societal changes are an inspiration for the

educational researcher. They bring with them new opportunities and new ideas for research. "Globalization is a multifaceted process with economic, social, political and cultural implications for higher education" (UNESCO, 2004). Societal changes in Iceland with growing numbers of immigrants in the past 15 years (Hagstofa Íslands, 2012) have led to increasing numbers of immigrant students in Icelandic universities. Some of these students have struggled with pursuing their studies in Icelandic and some previous research findings have indicated their marginalization in these programs (Hanna Ragnarsdóttir & Hildur Blöndal, 2007). As a response to this new reality, the decision was made to develop an international program in education that would be taught in English. Some elements of the program and specific courses have been documented in previous research (see Allyson Macdonald & Auður Pálsdóttir, 2011; Books et al., 2011; Hanna Ragnarsdóttir, 2012). The effects of the critical pedagogy that is the underlying ideology of the program have not been documented before, and neither have the female students' empowerment, experience and thoughts on completing their studies within this program. This research aims to add to this.

Nieto (2010) asks the important question of where empowerment fits into critical pedagogy. And the answer she gives is that empowerment is both the purpose and the outcome of critical pedagogy. The main findings reveal that all the participants experienced a sense of empowerment that they explained resulted from the critical pedagogy of the program. Having teachers that showed interest in their cultural backgrounds and prior experiences, educational and personal, shocked some of them at the beginning but as they gained a better understanding of how this was linked to the educational philosophy of the program and they associated their personal experiences with the theories being taught, they gained a deeper appreciation for the learning community that was being created. The students also expressed a need to reach out to their own communities to make a difference in other people's lives as a result of the experiences and knowledge they had gained in the program. Having had the privilege to watch these students grow as both students and individuals we are thankful that a program like this has survived major budget cuts in the last three years because we firmly believe that, as Brockbank & McGill (2007) have claimed: "Higher education is rightly endeavoring to ensure that students can realize their aspirations after university as well as providing an enriching experience on the path to graduation and post-graduation."

Keywords: Critical pedagogy, international program in education, immigrant students, empowerment, multicultural learning community

ABOUT THE AUTHORS

Hanna Ragnarsdottir (hannar@hi.is) is professor at the University of Iceland, School of Education. She completed a B.A. degree in anthropology and history from the University of Iceland in 1984, an M.Sc. degree in anthropology from the London School of Economics and Political Science in 1986 and a Dr.philos in education from the University of Oslo in 2007. Her research has mainly focused on immigrant children and families in Icelandic society and schools and various aspects of multicultural education and school reform.

Hildur Blondal (hildsvei@hi.is) was adjunct in multicultural education at the University of Iceland, School of Education and is now a doctoral student in education at the same institution. She did her master's studies in pedagogy at the Danish School of Education and received an M.Ed. in educational studies from University of Iceland, School of Education. Her research focus has been on students with an international dimension in their lives, global mobility, multicultural preschools and compulsory schools, school leadership, foreign born staff and school cultures.