

*”Gjest i virkeligheten”
- Sju dagers ”punktpraksis” i 4. skoleåret 2004-2005*

Margrethe Haug Syversen

TITTEL "Gjest i virkeligheten" - 7 dager "punktpraksis" i 4.klasse skoleåret 2004-2005	NOTATNR. 12/05	DATO 07.11.05
PROSJEKTTITTEL Hospitering i praksisfeltet på småskolesteget ved byskole i fylket	TILGJENGE åpen	TAL SIDER 16 + vedlegg
FORFATTAR Margrethe Haug Syversen	PROSJEKTLEIAR/-ANSVARLEG Margrethe Haug Syversen	
OPPDRAGSGJEVAR HSF-ALI Prosjektmidler fra UFD	EMNEORD Hospitering Samarbeid teori-praksis Flerkulturell klasse	
SAMANDRAG Notatet er en oppsummering av erfaringer der en av de tilsatte ved høghskolen sporadisk hospitererte i praksisfeltet i en klasse på småskolesteget gjennom skoleåret 2004-2005. Målet var å knytte teori- og praksisfelt bedre sammen. Fra teorifeltet var det også et behov for oppdatering på hva som foregår i grunnskolen, sett fra praksissida. Dessuten var det et ønske om å få innsikt i utfordringer fra skolehverdagen i en flerkulturell klasse. Håpet var også å få bidra med teori, slik at grunnskole og høghskole kunne få en felles forståelse for nytten av samarbeid med tanke på egen utvikling.		
PRIS 40 kr	ISSN 0806-1696	ANSVARLEG SIGNATUR

Innhold

Forord	s. 3
Bakgrunn for prosjektet	s. 4
Hvilke mål skulle være styrende for hospiteringa?	s. 5
Deltakende observasjon og fleksible rammer	s. 6
Med klasse 4C, fra september til juni	s. 6
”Kem e du bestemor tel?”	
Første møte med skolen	
Førjulstid i klassen	
Fem minutter spisepause med ei innvandrerjente	
Observasjon, i klasserom og skolegård	
Vinter i 4C	
Forberedelse til fest	
”Ugla må vere veldig god i matematikk...”	
Skolens visjoner, planer og tiltak	s.10
Hvordan er det å være elev i 4C?	s.12
Intervju av 9 elever	
Teori og metode som grunnlag for videre refleksjon	s.13
Forsøk på konklusjon	s.14
Litteratur	s.16
Etterord	s.16
Vedlegg: Prosjektplan	

Forord

Etter 10 år i arbeid som høgskolelektor i pedagogikk ved allmennlærerutdanninga, og før det mer enn 20 år som grunnskolelærer, var tida moden for en oppdatering i praksisfeltet.

Takk til høgskolen som godkjente hospiteringsplanen min, og ga meg støtte til gjennomføringa! Jeg gir også min anerkjennelse til barneskolen, først og fremst klassestyrer/kontaktlærer med sine 19 herlige fjerdeklassinger, og til rektor som ”slapp meg innenfor”. Han spanderte av sin dyrebare tid til å informere meg om skolens organisering og satsingsområder.

Det er krav til fagtilsatte i høgre utdanning om at vi skal drive forskningsbasert undervisning. Erfaringsmaterialet fra dette fou-prosjektet vil få betydning i mitt arbeid som lærerutdanner.

Tilsatte ved grunnskole og høgskole synes å ha mye til felles i sin arbeidssituasjon, med krav om tilpasning i forhold til stadige endringer, etter hvert som flere og flere oppgaver settes på våre forpliktende planer. De ønskede 10 dager, skulle vise seg å skrumpe inn til 6 hele, med en delvis 7.dag, på post ved denne grunnskolen. Tidsrammene og muligheter til felles dager ble etter hvert den største begrensning i prosjektet. Nysgjerrighet og velvilje i forhold til hverandres arbeidssituasjon var inspirerende faktorer, men ikke nok til å få den struktur over prosjektet som kunne være ønskelig.

Takk for spennende dager på gjesteopptreden i skolevirkeligheten!.

Sogndal, 1.juli 2005

Margrethe Haug Syversen

Bakgrunn for prosjektet

Lærerutdanninga har vært i fokus de siste åra, særlig med tanke på hvordan den kan styrkes. Det er forventninger til at undervisningen i grunnskolen dermed skal bli bedre, med de nye lærerne som uteksamineres. Både fra sentralt hold og i det enkelte lærerutdanningsmiljø stilles det spørsmål til avstanden mellom teori- og praksisfelt. Studentene påpeker dette spesielt, ofte i tilknytning til nylig avslutta praksis. Det antydes at ved høgskolen dyrker vi teorien, blir normative og virkelighetsfjerne. Skolehverdagen har helt andre ingredienser, med utfordringer som studentene er lite forberedt på når de møter ”praksissjokket” som ferdigutdannet. Hvordan kan sammenhengen og overføringsverdien mellom teori og praksisfelt forbedres?

Som en investering i lærerutdanninga, og videreføring av St.melding 30 (2003/2004), kom det en ekstrabevilgning over statsbudsjettet, annonsert for de tilsatte ved HSF-ALI i august 2004. Det gjaldt i første rekke videreutvikling av kompetansen til fagpersonalet. Midlene skulle gå til prosjekt nær knytta til yrkesfeltet, og bidra til høgre kvalitet i lærerutdanninga. Samarbeid med kommune, skole eller barnehage var et av hovedkriteriene for å komme i betraktning.

Dette kunne være en mulighet til å gjenoppfriske og oppdatere praksiskunnskapene. Det burde få betydning for min undervisning i høgskolen. Samtidig håpet jeg at min bakgrunn også kunne være en ressurs for det skolemiljø jeg fikk delta i. Kontakt ble opprettet med en skole som jeg kjente til gjennom deltakelse i Samtakprosjekt de to foregående år. Jeg hadde ikke tidligere arbeidet direkte inn mot denne skolen, slik jeg tilsvarende hadde vært involvert i utviklingsarbeid ved andre barneskoler i regionen. Rektor ved den påtenkte barneskolen åpnet umiddelbart for hospiteringsmulighet. Han ville finne en klasse / lærer til meg, til tross for at det tydelig var mye ekstra skolen var engasjert i på denne tida. Jeg søkte min egen institusjon om midler, og fikk tilsagn om et mindre beløp til reise og opphold, knytta til ”hospiteringsprosjekt” ved en grunnskole i fylket. Se prosjektplan, datert 7.10.04 (vedlegg).

En del av bildet er også at denne barneskolen har innslag av multikulturelt miljø. Jeg har i år deltatt i utvikling av et nytt studium ved høgskolen: ”Fleirkulturell forståing”, og ønsket å se nærmere på hvilke utfordringer lærerne i distriktet møter i forhold til slike spørsmål. Et av mine fou-områder i den seinere tida er ”heim-skole-samarbeid”, og håpet var også å få innblikk i hva skolens folk opplever når det gjelder foreldresamarbeidet rundt flerspråklige elever. Hvilke konkrete problemområder oppstår i skolehverdagen, som lærerne må finne løsninger på, både umiddelbart, og på sikt? Hvordan utvikle gode planer for elevenes læring, der foreldrene blir verdsatt som støttespillere?

Den foreløpige problemstillingen som jeg annonserte med søknaden i september 2004 var: *”Korleis inkludere alle elevar og foreldre i ei fleirkulturell elevgruppe?”*

Problemstillingen favnet vidt, og måtte bearbeides underveis, da det viste seg at den planlagte empiri-innsamling ikke gikk som tenkt. Jeg valgte å konsentrere meg om klassen og det som foregikk der, da kontakt med foreldrene ikke var så lett å få til.

Min egen erfaring som klassestyrer på barnetrinnet i Osloskolen med enkelte spredte innslag av flerkulturelle elever (1978), til nær halvparten av klassen (1994) med røtter i minst to land, var også et utgangspunkt som kom til å styre noe av kursen. Før den tid hadde jeg en periode i en flerspråklig kommune i Finnmark (samisk–norsk–finsk) bak meg, som lærer ved en kombinert barne- og ungdomsskole. Derfra hadde jeg hentet spennende erfaringer når det gjaldt møter mellom språk og kulturer. Variert praksis, både fra sentrale strøk og distrikts-Norge, hadde gitt kunnskap og videre utforskningstrang som jeg ønsket å gå videre med

gjennom dette prosjektet. Direkte sammenligning skulle aldri bli målet, men inspirasjonen på tvers av praksisarenaer var klar.

Jeg var åpen for oppdatering på alt som skjedde i skolen. Forhåpningen var å få innblikk i alles perspektiv, vite noe om ressurs og vanske, med spesielt blikk for det flerkulturelle skolemiljø. Et spørsmål var med meg hele tida: Hvilken rolle kan teorien spille her?

På 80-tallet økte prosentandelen innvandringsbarn på min arbeidsplass i barneskolen, og jeg opplevde et aktivt kollegium, som søkte videre kompetanse på feltet. Rammene var relativt romslige, diskusjonene gikk høylydt, og pedagogisk teori var godt verktøy. Hvordan er situasjonen i flerkulturelle klasser 15-20 år senere? Hva med norskferdighetene? Morsmålets betydning? Det sosiale fellesskap i blandingsklasser? Spørsmålene var mange, og ikke alt skulle jeg finne svar på gjennom dette avgrensede prosjektet. Men i starten lå alt åpent.

Hvilke mål skulle være styrende for hospiteringa?

Fra departementets og høgskolens side ble det lagt vekt på at praktisering i yrkeslivet vi utdanner for skulle være et overordnet krav ved disse prosjektene. Samarbeid med yrkesutøvere i praksisfeltet på ulike nivå var også en av intensjonene.

Mine prosjektmål gikk i fire retninger:

- *Knytte lærerutdanning og grunnskole tettere sammen.*

Hvordan kan teori og praksiskunnskap utfylle hverandre, ”gjøre hverandre gode”?

- *Egen oppdatering.*

Hva skjer i norsk skole i dag, med denne skolen som eksempel, når det gjelder regelverk, arbeidsmåter, fag, utfordringer, muligheter?

- *Være en ressurs for skolen.*

Etter veiledningsopplæring gjennom IMTEC, der skolen også deltok i Samtak-prosjekt, håpet jeg å få en mulighet til å delta i utviklingsarbeid, som veileder/”kritisk venn”.

- *Samle erfaringer fra skole med flerkulturelt læringsmiljø i vårt fylke.*

Vi forberedte nytt studium, og ønsket å innhente dagsaktuelle data fra relevant praksisfelt.

Målgruppe: Alle i skolesamfunnet som er involvert i det flerkulturelle.

Dette vil i praksis si alle brukere av skolen, først og fremst elever og foreldre, men også alle ansatte, alle yrkesgrupper med tilknytning til skolehverdagen.

Hvilke samarbeidspartnere jeg skulle forholde meg til var relativt åpent. Jeg ble raskt koblet til en kontaktlærer, og hennes klasse, på småskolesteget. Her møtte jeg romslighet og vilje til å dele noen skoledager med meg gjennom året. Starten fikk meg til å tenke på den svenske journalisten som kom med ei oppsiktsvekkende bok for få år siden. Hun deltok som ”Gåst i ovårkligheten” gjennom å gå inn som ”elev” et skoleår på ungdomstrinnet. Mitt opphold i denne klassen skulle på ingen måte bli tilsvarende sjokkpreget. Jeg gikk verken inn i elev- eller lærerrolle, det ble uten traumatiske opplevelser underveis for noen av oss, slik jeg opplevde det.

Dagene ble spredt ut over skoleåret, men vi ble fort kjent med hverandre. Sammenhengen mellom de ulike besøk i klassen var ikke så tydelig. Jeg forholdt meg til det som foregikk der og da. Kalenderen og skolens periodeplaner styrte innholdet ved de ulike møter.

Det skulle bli rom for 6-7 dager sammen med klassen gjennom året:

28. september, 13. desember, 20.-21.januar, 3.mars og 9.-10.juni.

Deltakende observasjon og fleksible rammer

Hospitering handler om å være tilstede. Spørsmål som måtte avklares var om jeg skulle være passiv tilskuer eller aktiv deltaker. Hva blir mitt forhold til undervisningen? Skal jeg delta, gå inn i lærerens rolle? Forventes det at jeg kommer med forslag? Skal jeg vurdere det som foregår? Jeg måtte avklare min rolle som våken og undrende gjest i klasserommet.

Det dreier seg i alle fall om observasjon, registrere det som skjer, mest mulig objektivt. På bakgrunn av dette kommer mine egne spørsmål og refleksjoner. Jeg må hele tida være bevisst på at jeg er her av hensyn til min egen læring, og være forsiktig med vurderinger, siden det er jeg som har bedt om å få komme. Jeg prøvde å drøfte begrepet hospitering, men fant fort ut at strategien måtte jeg finne ut av selv. Løsningen ble ”veien blir til mens du går.” Metoden ble deltakende observasjon, med alle muligheter for fleksibilitet underveis. Når jeg fant noe spennende, kunne jeg velge å gå dypere inn på dette, og endre kursen etter hvert som jeg oppfattet noe interessant.

Gjennom deltakende observasjon som metode, ville jeg prøve å strukturere mine fokus og dager i samarbeid med lærer og rektor. Dersom skolen hadde tatt imot utfordringa, ville det vært naturlig med aksjonsforskningstilnærming, noe jeg forlot raskt. Vi gjorde avtaler fra gang til gang, som også måtte endres underveis pga. uforutsette andre oppdrag eller sykdom. Eks: 21.januar deltok jeg parallelt på et seminar om flerkulturelle spørsmål som ble holdt i samme kommune som skolen. Dagen ble derfor amputert i forhold til klassen, da jeg skulle delta i drøfting av minoritetsspråklige tema i annen sammenheng. I mars måtte jeg fylle et akutt behov for å dra på besøk til ei studentgruppe i praksis, som jeg hadde spesielt ansvar for å følge opp. Dermed mistet jeg nok en dag på prosjektskolen. I april hadde vi også planlagt to dager i trekk, men det ble sykdom på skolen, og besøket måtte avlyses. Her omdisponerte jeg en av dagene, og fikk slippe til på min gamle arbeidsplass i storbyen. Interessant nok, men ikke direkte til prosjektmålene her. Likevel fikk jeg et bilde av forandringene ved den store barneskolen over en tiårsperiode. Det ga grunnlag for nye spørsmål ved neste møte med prosjektklassen, i byen her vest.

Med klasse 4C, fra september til juni

Når kunne tida være moden for besøk? Inspektør ga klarsignal ved første telefonhenvendelse, og spent dro jeg på skolebesøk tirsdag 28.september 2004. Jeg hadde enda ikke fått svar på søknaden om prosjektmidler, men var fast bestemt på å bruke noe av min egen fou-tid til å få et blick innenfor i dagens skole, uansett ressurstilgang ellers.

”Kem e’ du bestemor tel?”

Da elevene oppdaget en fremmed dame sammen med sin lærer, var det tydelig at de var vant til å ha besøk, og tok det som en selvfølge at det var en som hørte til klassen. Jeg forklarte fort at riktignok var jeg bestemor, men ikke for noen i denne klassen.

Jeg møtte en livlig ungflokk på 19 elever i 4. klasse, 8 gutter og 11 jenter, sammen med en godt voksen og erfaren kvinnelig lærer. I alt 9 av elevene hadde tilknytning til et annet land, ved siden av Norge, og til sammen var 7 land representert i klassen. Av de ni med flerkulturell bakgrunn var en gutt og åtte jenter. Klasserommet fortalte om fellesskap og aktiviteter, både nå og tidligere. Her var bursdagsoversikt som viste at alle var født samme år, i 1995. De fleste hadde gått i klassen fra første skoledag i 2001. Bildene på veggene rundt i rommet presenterte klassen for meg. Det var flagg og globus og kart, noe som sikkert finnes i de fleste klasserom, men her var mye av dette laget av barna selv. Formingsoppgaver dekorerte tavler og dører i et trivelig rom som bar preg av at her ble det jobbet. Elevene satt på rekke, og

dagens program sto på tavla. Rutiner var innøvd. Læreren var en tydelig leder, med klare spilleregler: ”Den som hører meg no, sjå hit! Den som hører meg no, gjer slik!” Ingen tvil om hvem som hadde kommandoen.

Jeg var på jakt etter dilemmaer i skolehverdagen, innimellom alt som læreren hadde planlagt, hva kunne være vanskelig å takle for læreren? Dagen gikk som en røyk, ungene var glødende interessert, full fart hele tida. Ethvert opplegg så ut til å være vellykka, ingen meldte seg synlig ut. Elevene var vant til å hjelpe hverandre, og læreren var våken for alle, kontinuerlig veileder. Alle var opptatt av det samme, fulgte klassens program. Jeg registrerte noen små unntak med individuelt tilrettelagt opplæring, eks. ei kort økt med lesetrening for en enkeltelev utenfor klassen. Ei jente med flerspråklig bakgrunn fikk ekstra matematikktrening i friminuttet. Etter litt forklaring og beskjed fra lærer, fullførte hun lekse på egen hånd.

Første møte med skolen

Det handlet om å bli kjent, lære navn på elevene, observasjon i klasse og friminutt. Jeg fikk adgang til de ansattes møteplasser, på personalrom og arbeidsplasser i teamsammenheng. Klassestyrer, som hadde fulgt elevene fra 1.klasse, ble min faste kontakt ved skolen. Døra til rektor var alltid åpen. Det var lett å få kontakt, hvis han var tilstede. En tydelig stolt rektor introduserte skolens nettside for meg. Han fortalte om skoleportal og nasjonale prøver, dagens situasjon og framtidsperspektiver, bl.a. byggeplaner. Som et resultat av Samtak-programmets vekt på systemtenkning hadde de gjennomgått organisasjonsutvikling. I den sammenheng var det skjedd en endring i ledelsesstruktur. Det forteller om en skole med vilje til nytenkning, for meg et positivt signal om at de kunne dra nytte av veiledning utenfra.

De er i gang med utforming av Comeniussøknad, der temaet er barnas fritidsinteresser. Dette er i tråd med sentrale skolepolitiske føringer i tida. Det blir oppmuntret til prosjektsamarbeid på tvers av landegrenser, og sentral ressursinnsprøyting øker. Mitt spørsmål går på i hvilken grad hele kollegiet på denne skolen er medvirkende i avgjørelser og aktivitet. Hva betyr det f.eks. i hverdagen at skolen engasjerer seg internasjonalt? Hvem har eierforhold? Rektor er tydelig inspirator, mens lærerne ellers kan synes mer avventende.

Mitt håp var å komme nærmere inn på elevmiljøet: Hva slags roller hadde de enkelte barn i klassen på barnesteget, hvordan var samspillet? Og hva med foreldrene i forhold til klassen? Fulgte de opp foreldresamtaler, deltok alle ved felles tilstelninger? Jeg prøvde å fokusere på inkludering, med et spesielt blikk for de minoritetsspråklige, i første omgang barna.

Førjulstid i klassen

St. Lucia-dagen kom jeg på neste besøk. Full av forventning til førjulsstemning og adventstid i klassen, ankom jeg med mine observasjonsskjema. Mye av dagen kom til å dreie seg om å registrere mest mulig av det som foregikk i klasserommet. Når jeg spurte om dette var en spesiell dag på skolen, forklarte de at 1.-klassene hadde hatt opptog med sang på morgenen rett før jeg kom. Men det var de ferdige med. Ingen i denne klassen nevnte Lucia videre.

Parallellklassen kom inn til sangstund, der noen av julesangene ble sunget i fellesskap. Programmet var et samarbeid mellom lærere, med 4 voksne og 36 elever i rommet. Noen av de flerkulturelle jentene skulle ikke være med, og var plassert i datakroken med aktiviteter, delvis skjermet for resten av klassen. De var opptatt av spill, som de så ut til å kjenne godt fra før, men vendte seg stadig til klassestyrer for å få hjelp eller anerkjennelse for sine resultater. Jeg la merke til at elevene oppførte seg annerledes i denne situasjonen enn i en ordinær time. Når klassen var i aksjon med arbeidsoppgaver, var disse jentene stille og nesten ikke til å

merke. Nå var det småbråk og latter rundt datamaskinen, og stadige henvendelser til læreren. De hang over skjermen rundt datakroken, vendt mot klassen og læreren, og påkalte oppmerksomheten. Min tolkning av situasjonen og videre spørsmål ble: De ser ut til å være nysgjerrige på hva som foregår i klassen. Hvorfor kan de ikke delta sammen med de andre?

Det var ikke spesielt religiøse sanger som ble brukt, mer viser for hverdag og fest, eks: ”Julekveldsvisa”, ”Det lyser i stille grender”, ”En himmel full av stjerner”, og sanger som ungene kjente fra barnetv. Og burde det ikke vært krav om respekt for det som foregikk ellers i klassen? Lærerne var nøye med at resten av elevene måtte holde arbeidsro. Det var barn med flerkulturell bakgrunn i den andre klassen også, som deltok i fellesskapet. Det gjaldt også majoriteten av de minoritetspråklige i denne klassen. Hvorfor denne forskjellsbehandlinga?

Jeg blir straks nysgjerrig: Handler det om forskjellig religion, eller ulike kulturelle tradisjoner? Er det læreren, elevene eller foreldrene som ikke vil at de skal delta i slike felles stunder? Eller var det mer tilfeldig? Ble ikke hensynet til disse barna litt for påfallende? Spørsmålene er stilt med tanke på den foreløpige problemstilling som fokuserer inkludering av alle elever i klassen. Hvor gjennomtenkt var denne organiseringa? Var det viktigere å skille ut enn å skape fellesskap? Arrangementet varte en skoletime.

På spørsmål etter timen forklarte læreren at innvandrerbarna som deltok i sangstunda var kristne, mens de som hadde eget opplegg i datakroken var muslimer eller uten religiøs tilhørighet. Var dette et ønske fra foreldrene, eller skolens tilrettelegging for å skjerme egen kultur og unngå påvirkning fra norsk kultur? Dette skulle jeg gjerne diskutert mer, nå ble det først og fremst en konstatering av segresjon, riktignok innen klasserommet.

Fem minutter spisepause med ei innvandrerjente

Det er tid for mat, før et lengre friminutt. Selv når elevene spiser er ulike aktiviteter i gang rundt i klassen. De sitter i hesteko, jenter og gutter om hverandre, og bestevenner er plassert i god avstand fra hverandre, for å skape ro. Ordenselevne henter melk og fordeler. Alle skal vaske hendene, og det er kø ved vasken.

Jeg konsentrerer meg om ei mørk jente gjennom noen minutter. Hun sitter med matboks og melk, spiser og drikker, ser og ser rundt seg. Hun favner hele rommet med sitt blikk, spesielt følger hun læreren med øynene. Hun vender hodet i retning av de som snakker i rommet. Så merker hun at jeg er oppmerksom på henne, og smiler til meg.

På tavla styrer tre elever en ordlek, som klassen er kjent med. De fleste svarer spontant, ofte i munnen på hverandre. Denne jenta rekker opp hånda, blir ikke spurt, tar den ned igjen, opp igjen ved neste ord, blir ikke spurt nå heller. En annen svarer feil, men hennes hånd blir oversett. Hun følger med i alle retninger, men ingen får vite hva hun tenker, om hun har et riktig svar. Så er matboks og melkekartong tom. Hun rydder pulten, noe skal ned i sekken, noe til søplekassa. De fleste er på vei ut av klassen. Hun løper ut i det hun smiler til meg. Det har vært støyende minutter, men ikke et ord fra hennes munn, ingen gjensidig kontakt med noen. Inkludert? Ja, hun er en del av fellesskapet, følger alle regler, veloppdragen og våken, uten å kreve noe som helst. Denne jenta deltok i den støyende datagrappa under julesangen..

Observasjon, i klasserom og skolegård

Klassen er konsentrert om arbeidet sitt, og jeg har tribune plass bakerst. Støynivået er lavt, det ser ut til at kun meningsfylt samarbeid foregår rundt oppgavene. Jeg oppfatter at her er mye

kontakt på kryss og tvers, uten talens bruk. Det signaliseres via kroppsspråk og fine antenner tar i mot. Jenter og gutter sitter om hverandre i rommet, men så snart de forflytter seg fra faste plasser, grupperer de seg etter kjønn. Det er også forskjell på jenter og gutter når det gjelder utholdenhet, og hva som foregår mens de venter på tur. Læreren har øyne i alle retninger, og har forklart grundig på forhånd, slik at det som kunne blitt problem, løses før det oppstår. Guttene er mer tydelige i sin henvendelse. Jentene finner på noe annet i det stille, eller finner løsningen sammen med en annen, hvis de står fast. Det er ingen tvil om at guttene får mer av lærerens tid, selv om de er i mindretall i klassen. De fleste minoritetsspråklige er jenter, og skulle av den grunn kanskje ha behov for mer forklaring?

I friminuttet skjer mye av det samme. Guttene forsvinner i retning fotballbanen, de fleste er med. De fordeler seg over et større område, og veksler mer ut og inn av grupper og leker. Den ene flerspråklige gutten følger guttene i klassen. Han er ingen leder, men er en i flokken, og følger med på alt som skjer i de korte øktene jeg observerer han. Guttene tar hele skolegården i bruk, og både høres og sees. Jentene har mer sine faste venninner, går sammen i små flokker. Minoritetsjentene ser ut til å søke sine språkgrupper. De kommer sammen fra flere klasser, og nå har de fått ”stemmer”, snakker høylydt på sitt eget språk, leker og ler.

Ei innvandrerjente går mer for seg selv. Hun virker selvstendig og tenksom, og tar gjerne kontakt med voksne i skolegården. Jeg fikk dette spørsmålet i et friminutt en fredag, da familien antagelig skulle ut å reise: ”Når det tek fire timar å køyre til Bergen, kor langt er det eigentleg då?” Innen jeg kom i gang med å forklare, var jenta opptatt av noe annet. Ordforrådet var godt, men begrep som fart og forhold var ikke på plass enda. Det er vel heller ikke så vanlig å ha slik oversikt i 4.klasse? Det ble et eksempel på en trygg 9-åring, som ikke vegrer seg for å spørre, men svaret er ikke så viktig. Hun tenker på hva som skal skje i helga, og den lange kjøreturen til Bergen. Så slutter hun seg til leken med de andre, som hopper tau.

Vinter i 4C

Da jeg kom tilbake etter jul, var det skikkelig uvær, med våte og bråkete unger, full fart i skolegård og klasserom. Klassens halvårsplan for våren med første tema: ”En himmel full av stjerner” var iverksatt. Samarbeidet på trinnet ga mulighet til blanding av elever, og det ble flere lærere til å fordele tema. Jeg ble med ei gruppe som hadde heimkunnskap. De stekte pannekaker og rørte sitt eget syltetøy, og delte villig med gjesten. I det hele tatt synes dette å være unger som er fornøyd med alt lærerne finner på. Og gjensidig kan en antagelig si at lærerne kjenner elevene og alderssteget så godt at de vet hva elevene liker. Barna er utvilsomt i en ”god” alder, har gått lenge nok på skolen til å ha funnet ”koden”, og har litt tid igjen før puberteten slår til. Men hva med elevenes medvirkning? Blir de vant til at programmet er ferdig ”spikret”, innstiller seg på bare å ta imot beskjeder, og innordner seg deretter? Spørsmålet om i hvilken grad elevene får slippe til i planlegging var med meg fra gang til gang. Blir læreren så tydelig at all aktivitet blant barna blir styrt fra henne? Neste gang jeg kom i klassen skulle det vise seg at elevenes kreativitet så absolutt ble tatt på alvor.

Forberedelse til fest

Våren var rett rundt hjørnet, og årets fest sammen med parallellklassen og foreldrene skulle planlegges. Elevene jobba med ideer og kulisser, kostymer og replikker. Alt laget de selv. Jenter og gutter holdt på hver for seg i grupper. Noen var nesten ferdige, mens andre var i starten, eller hadde begynt på ny runde. De var tydelig inspirert av hva de hadde lært i fagene gjennom året, og særlig var det populært å snakke engelsk. Det var en selvfølge at alle skulle være med, og ansvars grensene var klare. Tre gutter malte på pappmontasjer så malinga skvatt.

Men isteden for å reagere med skjenn og problemfokus, ordna læreren opp, kom med vaskeutstyr, og elevene fikk trening i å takle en kaossituasjon.

Jeg hadde håpet å få mulighet til å være tilstede under forestillingen, men pga. endring i tidspunkt som jeg ikke kunne følge opp, mistet jeg sjansen. Til gjengjeld fikk jeg se et videoopptak av det hele, og inntrykket var suksess fra først til sist. Jeg hadde håpet å få kontakt med noen foreldre i tilknytning til dette, men det nærmeste jeg kom var å få se en fars videoopptak, som var gjort tilgjengelig for meg. Det skjedde ved siste besøk i klassen i juni.

”Ugla må vere veldig god i matematikk, når ho kan rekne ut avstanden til musa.”

Det var sommer, og 4C var på ekskursjon sammen med parallellklassen, på museumsutstilling der ugler var tema. De hadde fått forklart om uglas gode hørsel, som til og med førte til at den visste hvor langt nede i bakken musa låg og sov. Dermed kunne rovfuglen lett få tak i sitt bytte. Konsentrasjonen var på topp, og alt var spennende. De svarte og spurte og hadde stadige tilleggskommentarer til museumslærerens framstilling. Her var det mye som kunne utforskes, med nysgjerrighet og undring på topp. Forklaringer og fortellinger ble slukt.

De dro ut på sporlek i museumsskogen. Gruppene ble satt opp tilfeldig uten innvirkning fra de to klassestyrerne, ingen protester. Godt fornøyde kom de søkkvåte tilbake, rebusen var løst. Men aller mest gøy var leken i vannkanten til slutt. Her var alle med, like stor interesse, uansett kjønn og nasjonalitet. Ekstra artig var det med småfisken, som lot seg skremme, men hele tida kom tilbake. Museet ga kunnskap og opplevelse både fra natur og kultur.

Siste dagen med klassen var det bare få dager igjen av skoleåret. Fredagens uketest ble gjennomført som vanlig, en rutine som hadde fulgt undervisningen gjennom hele året. Alle skreiv egenvurdering i loggboka. Bøkene var fulle av betroelser. De ble levert direkte til læreren, som leste raskt igjennom, og ga umiddelbart sitt svar tilbake i boka. Her ble alle sett og tatt på alvor. Hva hadde de vært flinke til denne uka, og hva kunne de bli bedre på?

Det ble ryddet og forberedt til neste år. Læreren fortalte meg at hun skulle følge klassen videre, kanskje helt ut 7. klasse, og virket fornøyd med det. Det var ingen selvfølge på denne skolen at lærer og elever hadde så mange år sammen. Jeg fikk tilbud om å komme tilbake i klassen de senere år, og det kommer jeg til å gjøre. Å følge en klasse over lengre tid vil gi en bredere innfallsvinkel enn noen spredte dager gjennom mindre enn et skoleår. Sporadisk har jeg fulgt klassen i sin utvikling gjennom dette året. Blant annet har det vært spennende å se forandringene i skrift fra gang til gang, når jeg har bedt dem om å fylle ut klassekart. Dette ble tydelig siden det gikk relativt lang tid mellom hver gang jeg så dem. Vil den arbeidsomme gjengen bevare gnisten? Dette gir meg også mulighet til å innhente noe av det jeg ikke har fått gjort i år.

Skolens visjoner, planer og tiltak

Jeg hadde fått god informasjon om skolens satsingsområder gjennom utviklingsplanen som ble lagt fram i første møte med rektor. ”Ein god skule for alle elevar” er skolens visjon, med vekt på medvirkning fra elever og i samarbeid med foreldre. Fremmedspråklige elever skal raskt inkluderes, og tilpasses norsk skole og samfunnsniv. De skal få opplæring i tråd med egne forutsetninger, og skolen skal sørge for rask hjelp til bearbeiding av traumer, der det er behov. Dette siste skal skje i samarbeid med helsetjenesten.

Når det gjelder lærernes kompetanseoppbygging gjennom Kunnskapsløftet, er samtlige skoler i kommunen i gang med et flerårig konsulentopplegg som satser mye på opplæring av interne

krefter, med skolering og tilgang på nyttige verktøy for lærerne. Både lærere og rektor omtaler dette programmet med stor entusiasme. Det innfrir tydelige behov hos de tilsatte.

Skolen har også en egen plan for undervisning og integrasjon av fremmedspråklige elever. Det er et omfattende og spennende dokument. Med utgangspunkt i overordnede mål legges planer for organisering og retningslinjer i denne undervisningen. Bl.a. har morsmålsopplæring og foreldresamarbeid fått sentral plass. Forslag til danning av skolenettverk rundt det flerspråklige, og tilsvarende kompetansebygging i personalet blir skissert. Nettverkstenkninga ble initiert fra skolen, men hadde møtt hindringer underveis, slik at den foreløpig var lagt på is. Det skulle dreie seg om å lære av hverandre, erfaringsutveksling, finne fram til felles ressurser og verktøy.

Planen for undervisning av de minoritetsspråklige munner ut i en gjennomgang av tema som skal tas opp, hva slags arbeidsmåter som skal brukes, og avrundes med en idebank til lese-skribe opplæringen for disse elevene. Mine spørsmål blir umiddelbart: Når ble planen laget? Av hvem? Hvor forpliktende er den, og når tas den opp til vurdering? Hvordan brukes planen og hva har den betydd for opplæringa av de flerkulturelle? Og hva med nettverkstenkninga i flerkulturell sammenheng, hvordan videreutvikle denne gode ideen? Det ble spørsmål til ettertanke, mer enn mulighet til å finne svar.

Skolen har en egen ”norsk-klasse”. Det er en første stasjon for de nye i landet, som strever språklig, uavhengig av klassetrinn. Etter hvert får elevene herfra klassetilhørighet i de fleste fag og timer, med innslag av styrket norskopplæring gjennom videre opplegg i denne gruppa. Om lag 10% av elevene på skolen har tilhørighet til to land. De fleste er fullt integrert i ordinære klasser, med mulighet til ekstra norskundervisning med tildelte timer i norskklassen.

På våren fikk jeg en time sammen med lærer og dagens gruppe på 3 elever i mottaksklassen. De hadde et stort klasserom, der kommunikasjonen foregikk på alle tenkelige måter, gjennom en blanding av kroppsspråk og verbalt. Tre jenter kom fra tre forskjellige kanter av verden, De var i ulik alder og ganske nyankomne til landet. De var nysgjerrige på hvem jeg var. Etter at jeg hadde svart på spørsmål om navn, hvor gammel jeg var, og hvor jeg bodde, var det greit. Rommet kunne minne om et miniverksted, med stasjoner og utstyr som inviterte til lek og utprøving. Læreren ga dem lekemuligheter i den stunda jeg var der. Det ble raskt oppfatta, og tydelig fornøyd over å få lov til å velge selv, var de i gang med dukker og spill og alt de hadde lyst til. Det tydet på at dette var et brudd i forhold til de vanlige strukturerte timene. Respekten for lærerens beskjeder og innordning etter gruppas arbeidsrutiner var klar.

Læreren fortalte at elevene ble gjerne et par måneder i denne klassen, og hadde i perioden samme timetall som på klassetrinnet. Det kom også barn fra andre skoler i kommunen hit i startfasen. De ble etter hvert overført til skoler nær bolig, når kommunikasjonen fungerte godt nok til å følge undervisning i klasse. Når barna kom til norskklassen første gang, fulgte både foreldre og senere påtenkt kontaktlærer med, og vanligvis tolk. De ble vist rundt og fikk informasjon. Ungen begynte gjerne i gruppa neste dag. Foreldremøte ble holdt et par ganger i året, men pga. flytting, både mellom kommuner og innen denne, ble det lite kontinuitet.

Mine spørsmål i etterhånd dreide seg mest om kommunikasjon mellom skolen og hjemmet: Hva slags informasjon sendes hjem? Blir det oversatt til deres språk? Hva forstår foreldrene om hva den norske skolen tilbyr, forventer og krever?

Jeg spurte læreren om hva hun ville prioritere hvis hun fikk myndighet til det, og svaret kom raskt: "Morsmål!" Barna trenger støtte og hjelp til å forstå. Da må de først finne begrepene på sitt første språk. Det hjelper ikke å pøse på med norsk hvis de ikke har ordene.

Overalt i klasserommet var det utstyrt med ordlapper: Dør, skap, vindu, spring, vask, tavle osv. Burde det ikke også vært oversatt til barnas morsmål, men det var det ingen som kunne? Kanskje var bokstavene også annerledes? Noen av barna hadde heller ikke knekt lesekode. På hvilket språk burde det være mest naturlig å drive leseopplæring? Det forteller jo også hvor viktig en morsmålslærer kunne være som bindeledd mellom språk og kulturer. Det flerkulturelle har forpliktende formuleringer i de skriftlige planer for skolen, men hva betyr slike setninger og prioriterte mål for det daglige arbeid i klasserommet?

I løpet av dette året traff jeg aldri noen morsmålslærer på skolen. Det kunne være tilfeldig, men kan også si noe om morsmålets plass i innvandrerbarnas skolegang.

Hvordan er det å være elev i 4C?

Elever og lærer synes å være fornøyd både med hverandre og med klassen. Mye foregikk i fellesskap, med individuell innsats som grunnlag. Men hva med det enkelte barn, hva tenker de om klassen sin? Og er alle inkludert?

Intervju av 9 elever

For å finne ut noe om hvordan barna opplevde tilhørighet i klassefellesskapet, planla jeg en liten intervjurunde. Skolen, ved rektor, sendte brev hjem til hver enkelt elev, hvor det ble redegjort for min deltagelse i klassen, og bedt om foreldrenes tillatelse til individuell samtale med deres barn. Spørsmålene skulle dreie seg om hvordan det var å gå i en flerkulturell klasse. Midtveis i skoleåret hadde en av de minoritetsspråklige flyttet fra stedet, mens en norsk av samme kjønn kom flyttende til klassen. Det totale elevtall var konstant, og det var samme antall jenter og gutter som før, men altså mindre innslag fra andre land.

14 av klassens 19 elever fikk underskrift på svarskjema, 10 ga tillatelse til samtale, derav 3 fra tospråklig hjem. 4 svarte nei, derav to minoritetsspråklige. 5 svarte ikke i det hele tatt, derav 3 med bakgrunn i andre land. Det ble ikke purret på svar, men det kunne vært interessant å vite noe om hvorfor de valgte barna bort fra en intervjusituasjon, knyttet til det å være med i et flerkulturelt fellesskap. Ble temaet oppfattet som truende eller stemplende? De som ikke svarte, hadde kanskje ikke forstått innholdet, eller avviste det ved å la være å mene noe om det? Det siste kunne jo også gjelde de norske. Flere av de som ikke skulle delta i samtale, var faktisk mest ivrige etter å få være med, tydelig skuffet når jeg måtte begrense. Det var viktig å være som de andre.

En av de ti som hadde fått tillatelse til å delta i intervju var syk når dagen kom, og slik ble det ni som jeg fikk kontakt med på tomannshånd. Det var om lag halvparten av klassen som ble intervjuet, og derav tre av minoritetsbarna.

Hva kom fram i samtale? Alle var klar over fødselsdager og venner, fortalte hva de gjorde på fritida, og hvem de pleide å være sammen med. De snakket spontant om familien, og om klassen, hva de likte på skolen og hva som var vanskelig. Noen i klassen hadde bursdag med få dagers mellomrom, slo selskapene sammen, og inviterte alle. Men alle kom ikke. At de bodde langt fra hverandre kunne være en årsak. Invitasjonen ble i hvert fall ikke fulgt opp. Skoletiden var felles, mens fritida syntes å høre familien til for minoritetsbarna. Noen av de norske hadde vært på besøk der ute en gang, men de fleste fra andre land bodde så langt unna.

Når vi snakket om klassen, var alt bare veldig kjekt. Det beste av alt var læreren, ”ho e så grei”. Og klassen, der alle var så snille mot hverandre. Om det var en liten krangel ble de fort venner igjen. Når jeg spurte om noe var vanskelig på skolen, kom de opp med fag, ”litt matematikk, særlig desimeter”. Engelsk kan være vrient, men er for mange det beste faget, særlig jentene var opptatt av det. En gutt synes matematikk er mest artig, ”så lenge det ikkje er prøve!” Data og heimkunnskap var populært, men aller best var det å leke med venner. Flere jenter er inne på at ”gutane oppfører seg ikkje så bra”. Jeg prøvde å finne ut hva de mente med det, men da endret omtalen seg til, ”dei er egentleg ganske hyggelege og”.

Når jeg spurte hva slags yrke de hadde planer om, var det flere av gutta som skulle bli bonde, som onkel eller bestefar. Noen jenter ville bli lærere, som deres egen. Ambisjonene var klare, ei flerspråklig jente ville bli lege. Ei hadde litt lyst til å bli journalist, eller kanskje banksjef. Dette var i perioden med klargjøring av fest for klassen. Alt programmet hadde de laget selv, og foreldrene skulle komme. Nå gikk de inn i rollene fra forestillingen, og planla framtidens yrke i tråd med det. Hun som skulle være banksjef i dramatiseringen hadde funnet sin rolle.

Ei jente med bakgrunn i flere land tenkte lenge før hun svarte: ”Det kjem an på kor eg skal bu. Men eg har mest lyst til å arbeide med noko der eg kan ha det gøy.” Når jeg prøvde å finne ut hva det kunne være, var det ikke noe mer spesielt enn å få jobbe i lag med andre. Her var det i hvert fall ikke noe i veien med språk og forståelse. Et generelt inntrykk av klassen er at ordforrådet er stort, noe som gjør at kommunikasjonen glir godt. De er også raske til å forklare hverandre, hvis noen faller ut.

Teori og metode som grunnlag for videre refleksjon

Problemstillingen måtte forandres i tråd med de data jeg fikk samlet. Reell kontakt med foreldre kom jeg ikke i nærheten av, det ble kun omtalt av lærer. Ved den aller siste kontakt i juni kom det fram at innvandrerforeldrene var noe mer ustabile når det gjaldt deltaking etter invitasjon. Hvordan få til en endring på dette? Må læreren bare akseptere at slik blir, pga. språkvansker? Loveleen Brenna omtaler lignende utfordringer for skolen i boka ”Sangam” (2004). Her beskriver hun det tillitsbyggende arbeidet med hjemmebesøk og bygging av felles verdiplattform. Ut fra ønsket om å gi barna en god utdanning tar vi, lærere og foreldre, oss tid til å bli kjent med hverandre. Videre går vi sammen om å formulere viktige felles meninger og tiltak som kan hjelpe barna framover. På tilsvarende måte legger An-Magritt Hauge(2004) vekt på skolens strategier for samarbeid med minoritetsspråklige foreldre. De trenger innsikt i hva norsk skole står for, da blir det lettere å følge opp skolens forventninger. Det må forklares og understrekes hvordan de kan være ressurser for sine barns læring.

Læreren grunnholdning i forhold til elever og foreldre er dokumentert avgjørende for barnas læringsutbytte. Tittelen på Odd Erik Germundssons bok om flerkulturell pedagogikk i praksis (2000) ”Du er verdifull!” forteller om et positivt menneskesyn. Fra dette hospiteringsåret har jeg fått med meg et sterkt inntrykk av en lærer som legger vekt på at hver enkelt unge blir verdsatt og anerkjent. De omtales som unike med iboende store muligheter,. Hun er tydelig stolt av klassen, og utstråler dermed en trygghet som gir tilhørighet og aksept, i tråd med humanistisk psykologi.

Torlaug Løkensgard Hoel skriver om responsgrupper for læring (Klette,1998), og tar utgangspunkt i Vygotskys nærmeste utviklingszone. Hun legger vekt på elevsamarbeidet i et interaksjonistisk perspektiv og framhever en slik metode som betydningsfull for læringa i klassen. Loggbøkene, som barna leverer hver fredag, gir noe av denne kontakten i forhold til læreren, men hva med samspillet på tvers av klassen? Innøving av en slik responsgruppe-

metode kan være en ide til nyttig redskap for elevenes læring, og kanskje bli en videreføring, dersom den legges inn i progresjonen mot nye alderssteg?

På denne skolen opplevde jeg lite kultur for å avklare begrep som inkludering eller hospitering.. Dette er først og fremst en oppvekker for meg selv. Jeg tar det for gitt at begrepsdrøfting er innbakt i arbeidsmåten, og at dette er en del av bevisstgjøringa, både i forhold til fag og pedagogikk. Er det mer meningsfylt i øyeblikket å søke de konkrete og nære tiltak framfor å arbeide med mål? Kanskje er det nettopp fordi en detaljplanlegger så godt at en ligger i forkant, og dermed forhindrer å havne i dilemmasituasjoner? Kan det bety at læreren eller teamet planlegger så grundig at elevene sjelden opplever noe som er spontant eller uforberedt? Problematiserer vi mer enn nødvendig? Dette ble en tankevekker for meg.

Forsøk på konklusjon

Hva kom det ut av dette?

Utgangspunktet er problemstillingen og målene som skulle styre kursen for prosjektet.

Den endelige problemstilling utviklet seg underveis, og inviterer mer til situasjonsbeskrivelse: *”Hva skjer i ei flerkulturell elevgruppe ved en stor byskole i distrikts-Norge?”*

Det ble mer å beskrive og reise spørsmål, enn å problematisere og trekke konklusjoner. Problemet med tidsbegrensning og tempo i forhold til alt som skulle skje ble ei utfordring. Når jeg tenker tilbake på spredte møter med klassen gjennom dette skoleåret, ser jeg at jeg bare har berørt problemområdet, så vidt blitt kjent før det hele er over. Og det er kanskje et av hovedtrekkene ved dagens skolehverdag, vi dropper innom og haster videre mot nye mål.

Når det gjelder de fire mål for prosjektet:

- Praksis- og teorifelt er knytta tettere sammen, i allefall sett fra min side. Jeg har ikke brukt så mye pedagogisk teori, heller ikke i denne rapporten. Diskusjonen mellom teori og praksis har foregått mest i min egen loggbok. Til mitt videre arbeid i utdanning av lærere har jeg fått påfyll fra ”virkeligheten”, som kan få betydning. Det gjelder først og fremst tverrfaglig tenkning, bruken av læreboka, og utvidelsen av skoledagen, både for lærere og elever. Noe av det som har gjort størst inntrykk, både på godt og vondt, er tempoet. Effektiviteten er stor, men når får en tid til å tenke? Kanskje det foreslåtte nye faget ”Filosofi i skolen” (St.m. 30, kap 4) blir ekstra viktig som innfallsvinkel til danning og ettertanke? Det synes som om faget er tenkt først og fremst for elevene, men kan også inspirere lærere til filosofering rundt grunnleggende verdier. Når og hvordan tar læreren og teamet seg tid til refleksjon?
- Oppdatering av hva som foregår i skolen har nok skjedd, men mer som en bekreftelse på noe jeg kjente til fra før. Jeg er stadig ute i praksisbesøk, men da med fokus på lærerstudentenes læring. Å kunne konsentrere seg om en skoleklasse gjennom et helt skoleår med deres planer og forventninger, temaer og vurderinger, gir et nært og mer levende bilde, i forhold til å lese eller høre om det. Jeg skulle gjerne ha deltatt i diskusjoner av pedagogisk art, men sitter igjen med spørsmål om det har noen mening for skolen? Betyr utvida arbeidstid for lærerne mer detaljplanlegging, uten å prioritere de grunnleggende diskusjoner? Blir planlegginga mer instrumentalistisk orientert inn mot de daglige og nærmeste behov? På hvilket grunnlag foretar lærerne sine bevisste,

selvstendige valg, hva med eierforhold og egenutvikling? Dette blir enda viktigere med Kunnskapsløftet og Læringsplakaten, der mer blir overlatt til lokale avgjørelser (St.m. 30, 2003-2004).

- En ressurs for skolen? Som representant for høgskolen ble jeg tatt godt imot, møtte ingen åpenlys skepsis. Jeg fikk få spørsmål der min kompetanse kunne bety noe for skolen. Det meste dreide seg om informasjon og beskrivelse fra skolens side. De ga mest mulig av sitt. Jeg var kommet for å lære, og kunnskapsoverføringen gikk mest en vei. Foventningsavklaringene burde nok vært sterkere i starten. Prosjektplanen ble lagt fram fra min side tidlig i oktober, men ble nok mer et ensidig innlegg enn det burde være. Skolen var engasjert i mange retninger, og hadde tross alt gitt meg tid, klasse og lærer. For meg var dette en del av fou-arbeidet, som jeg frivillig hadde prioritert og søkt. For skolen kom det ”på toppen av alt”. Mitt opphold kunne trolig ha fått større betydning dersom det hadde vært en øvingsskole, med mer ansvar i begge retninger. Det ville ha gitt forventninger til et mer varig samarbeid, som hadde blitt viktigere å satse på. De spredte dager burde kanskje vært samlet, og plassert på to uker, med bedre sammenheng? I alle fall burde det dreid seg om et lengre samarbeid, og mer konsentrert.
- Jeg har samlet erfaringer fra en flerkulturell skole, dannet meg et bilde av organisering og undervisning, enkeltelever og fellesskap. Jeg endte opp med flere spørsmål enn svar. Skjer inkluderingen gjennom ”normalisering”? Hvordan blir mangfold ivaretatt og synliggjort? Hvilke verdier finnes i en flerkulturell skole, som kan bli et gode for alle? Er vi villige til å gå i en felleskulturell retning, slik An-Magritt Hauge presiserer? Det flerkulturelle må synliggjøres, dermed anerkjennes ulikhet og annerledeshet. Dette stemmer med førsteinntrykket av klasserommet der jeg hospiterte, med alle sine flagg og kart og bilder. Leker og sanger kan bli gode møteplasser mellom kulturer, likedan eventyr, barnelitteratur og filminnslag fra ulike land. Det språklige mangfold kom lite til orde, men det prioriterte mål er jo å bli gode i norsk, der alle så ut til å være i god rute. Inntrykket av lærebøkene er at de i liten grad tar opp det flerkulturelle perspektiv. Dette er også påpekt i strategiplanen fra UFD, ”Likeverdig utdanning i praksis” (2004) Flere andre utfordringer, når det gjelder utdanning av minoritetspråklige i alle aldre, løftes også fram i dette dokumentet. Eksempler er skolerresultater generelt, lærernes kvalifikasjoner, og mobbeproblematikk der innvandrerbarn er involvert.

Erfaringene blir kanskje annerledes for de som arbeider med innvandrerbarn i distriktsNorge? Prosentandelen er mindre, og flere av barna er på flyttefot. Her møter vi sjelden andre/tredje generasjons innvandrere, som er mer vanlig i de større byer. På et mindre sted blir asylsøkere ofte i flertall blant innvandrerne, med usikkerhet om de får bli. Flere må dra, og etter hvert ser det også ut til at de som de får innvilget oppholdstillatelse søker nærmere større sentra, der egen etnisk gruppe er sterkere representert. Migrasjonsutfordringene er tydelige. Hva kan dette bety for barna? Sterkere segregering? Norsk prioriteres i skolen, altså assimilering fortest mulig? Og hva da med inkludering, tilhørighet og aktiv deltaking i fellesskapet?

”Skolen er sannsynligvis den arenaen der det nye mangfoldet i samfunnet kommer sterkest til uttrykk. Målet om en inkluderende skole har skapt et økt mangfold i elevgruppen. Dette innebærer både nye utfordringer og nye muligheter. På den ene side er det langt mer krevende å håndtere og forholde seg til ulikhet enn likhet. På den annen side representerer det store mangfoldet i elevmassen en viktig ressurs. (St.m. 30, 2003-2004”, s. 24).”

Et optimistisk utsagn som krever bearbeiding og utvikling ved den enkelte skole.

Jeg sitter igjen med et bilde av klasse 4C, der mangfoldet stort sett gjør elevene til ressurser for hverandre. Utfordringene er klare, men samholdet og læreren sørger for at dette fungerer.

De registrerte resultater ble preget av situasjonsbeskrivelser som kan bli utgangspunkt for nye spørsmål. Jeg er spent på å møte klassen igjen våren 2006.

Litteratur

- Brenna LR(2004): *Sangam! Integrering og inkludering* Fagbokforlaget
- Germundsen OE(2000): *Du er verdifull Flerkulturell pedagogikk i praksis* Tano
- Hauge AM(2004): *Den felleskulturelle skolen* Universitetsforlaget
- Hoel TL : Læring og sosial praksis i klasserommet I Klette K(1998): *Klasseromsforskning – på norsk* ad Notam Gyldendal
- UFD: St.m. 30 (2003-2004) ”Kultur for læring”
- UFD: *Strategiplan Likeverdige utdanning i praksis!* 2003

Etterord

Det ble mitt eget prosjekt. Skolen var positiv til alle forslag fra meg, men hadde ikke noe eierforhold til opplegget, slik at det ble ikke noe reelt samarbeid. Tidsperspektivet ble en hovedsak. Alle har vi knapphet på timeressurs, og uten at tid og avtale er sikret blir hindringene og endringene for store til at et slikt samarbeid kan sikres.

Et annet aktuelt dilemma kan være:

Er vi, det vil si høgskolens fagtilsatte, flinke nok til å markedsføre hva vi kan bidra med i samarbeidssituasjoner med praksisfeltet? Hva menes egentlig med et samarbeidsprosjekt mellom høgskole og kommune eller skole, slik det var annonsert i utlysinga fra UFD? Det må sikres at det handler om gjensidige behov.

Dette vil bli enda mer aktuelt gjennom videreføring av Kunnskapsløftet fram mot 2008, med nye prosjektutlysinger, og forhåpentligvis felles søknader og gjennomføringer. Her har vi en jobb å gjøre, med synliggjøring av behov og initiering til samarbeid, fra begge sider.

Sogndal, 1.juli / 7.november 2005

Margrethe Haug Syversen

Prosjektplan 2004/05: Hospitering i praksisfeltet, på småskolesteget ved byskole i fylket

Bruker eiga FoU-tid Støtte(UFD / HSF) til reise/oppald/andre utgifter.
Jfr. søknad 17.9.04 og svar 6.10.04. 10 prosjektdagar dette skuleåret
Krav om dokumentasjon til HSF og UFD (innan 010705)*.

- Mål:
1. Knytte lærarutdanning og grunnskule tettare saman: Teori og praksis
 2. Oppdatering Kva skjer i skulen i dag: Regelverk, arbeidsmåtar, fag, utfordringar, moglegheiter
 3. Vere ein ressurs for skulen IMTEC-opplæring: Rettleiar/kritisk venn/ utviklingsarbeid
 4. Samle erfaringar ved fokusskule med fleirkulturelt læringsmiljø Førebu nytt studium

Problemstilling (førebels):

Korleis inkludere alle elevar og foreldre i ei fleirkulturell elevgruppe?

Innhald: I utgangspunktet er eg interessert i alt som skjer i skulen, sett frå alle perspektiv: Tilsette, elevar og foreldre. Kva utfordringar finst? Kva går bra? Kva endring trengs? Etterkvart avgrense til dei minoritetsspråklege, elevar, foreldre og involverte lærarar. Inkludering? Fellesskap? Samarbeid?

Arbeidsmåte: Hospitering Søker informasjon og innsikt Deltakande
Både problemorientert og ressursorientert. Aksjonslæring
Observasjon Samtale Intervju Dokumentanalyse

Rammer: Skulen sine forpliktande planar og regelverk
Andre krav frå skulen si side?

Mi tid og kostnader er dekkja av HSF.

Målgruppe: Alle i skulesamfunnet som er involvert i det fleirkulturelle.
Avgrensa frå skulen si side.

Hovudfokus på minoritetsspråklege elevar og foreldre.
Utgangspunkt i mine egne erfaringar og behov for å finne nye svar.

Vurdering: Med måla som utgangspunkt.
Vurderingslogg etter kvar gong.

I dokumentasjonen vil det bli lagt vekt på:
Kva kom det ut av prosjektet i høve måla?
Kva vart svaret på problemstillinga?

ALI/HSF 7.oktober 2004

Margrethe Haug Syversen

* Første utkast til dokumentasjon vart levert dekan 1.juli 2005, bearbeida til HSF-notat seinare på hausten, og levert 7.11.05.