

Bachelorgradsoppgave

<<Bedre læringsmiljø>>: En analyse av ivaretagelsen av det flerkulturelle i et skoleutviklingsprosjekt

<<Better learning environment>>: An analysis of safeguarding multiculturalism in a schooldevelopmentproject

Forfatter: André Nordli Nordholm

Emne: GLU 360

Studieretning: Grunnskolelærerutdanning 5 – 10. trinn

Årstall: 2013

Avdelingsnavn: Lærerutdanning





SAMTYKKE TIL HØGSKOLENS BRUK AV BACHELOROPPGAVE

Forfatter: André Nordli Nordholm

Norsk tittel: <<Bedre læringsmiljø>>

Engelsk tittel: <<Better learning environment>>

Kryss av:

Jeg samtykker i at oppgaven gjøres tilgjengelig på høgskolens bibliotek og at den kan publiseres på internett i fulltekst via BIBSYS Brage, HiNTs åpne arkiv

Min oppgave inneholder taushetsbelagte opplysninger og må derfor ikke gjøres tilgjengelig for andre
Kan frigis fra: _____

Dato:

André Nordli Nordholm
underskrift

Innhold

1.1	PROSJEKTET <<BEDRE LÆRINGSMILJØ>>.....	3
1.2	PROBLEMSTILLING	4
2.	TEORI	5
2.1	HVA KJENNETEGNER EN FLERKULTURELL SKOLE?	5
2.2	HVORDAN IVARETA DET FLERKULTURELLE PÅ SKOLEN?.....	6
2.3	HOLDNINGER	7
2.4	SKOLE – HJEM SAMARBEID	8
3.	METODE	10
3.1	VALG AV METODE.....	10
3.2	GJENNOMFØRING AV GRUPPEINTERVJUENE.....	12
4.	ANALYSE OG DRØFTING	13
4.1	HVORDAN BLIR DET FLERKULTURELLE IVARETATT VED EN SKOLE?	13
4.2	HAR SKOLEN ET RESSURSORIENTERT ELLER ET PROBLEMORIENTERT SYN PÅ DET FLERKULTURELLE?	18
4.3	HVORDAN KUNNE <<BEDRE LÆRINGSMILJØ>> HA MØTT DE NEGATIVE HOLDNINGENE? 19	
4.4	AVSLUTNING.....	21

1. INNLEDNING

Først vil jeg takke min veileder Hege Myhre for veiledning og støtte under arbeidet med denne bacheloroppgaven. Det har virkelig vært til stor hjelp.

Norge er i dag et flerkulturelt samfunn med ulike bakgrunner og etnisiteter. Dette kan gi utfordringer for samfunnet og skoler. Det flerkulturelle er noe vi må ta innover oss og ikke kan gå bort ifra. For å forstå verden, er det viktig med kunnskap om andre religioner og kulturer, og at vi spiller på lag med hverandre. Mennesker har ulike meninger og trosoppfatninger. Det har blitt utviklet flere prosjekter på politiske nivå. Blant annet prosjektet <<Bedre læringsmiljø>>. Hva kan dette prosjektet gjøre for det flerkulturelle? Alle skoler bør tenke i en slik retning, i hvertfall ta stilling til det flerkulturelle. Både når det gjelder ulike prosjekter, men også ellers. Det er på grunn av dette jeg vil skrive denne oppgaven. I tillegg til dette, kan en også si at en slik type oppgave også er aktuell. Det flerkulturelle vil alltid bestå, så derfor kan det være interessant å kople det opp mot et dokument fra utdanningsdirektoratet. Nærmere bestemt prosjektet <<Bedre læringsmiljø>>.

Mangfold i kultur og språk er et kjennetegn i dagens norske grunnskole. En slik form for mangfold er en kilde til innsikter og kunnskaper som er større enn det som preget skolen bare for noen tiår siden. Dette gir også utfordringer. Dette krever fornyet kunnskap og nye pedagogiske tilnærminger hos lærere og andre som skal jobbe med det flerkulturelle. Disse skal sørge for at alle elever får muligheter til å bruke sine ressurser. Læreren må ha kunnskaper om hvordan elever lærer et andrespråk, og hvilke utfordringer som kan oppstå ved å tilegne seg fagkunnskaper på et språk en ikke behersker fullt ut (Selj og Ryen, 2008, s. 5).

1.1 PROSJEKTET <<BEDRE LÆRINGSMILJØ>>

Utdanningsdirektoratet startet høsten 2009 den femårige satsningen <<Bedre læringsmiljø>>. Blant annet har denne satsningen et formål om å trygge et inkluderende og godt læringsmiljø. Dette skal igjen fremme trivsel, god helse og læring for alle elever i den videregående skole og i grunnskolen. Formålet med <<Bedre læringsmiljø>> er knyttet opp mot Opplæringsloven kapittel 9a, og der står det ”alle elever i grunnskolar og i videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring.” For å oppnå dette har prosjektet tre delmål. Det første målet er at det skal være et forsvarlig system, som skal sikre elevens rettigheter i Opplæringslovens kapittel 9a i alle kommuner,

fylkeskommuner og hos alle skoleledere. Nummer to er at skoleledere har ansvaret for at skolene deres driver kontinuerlig, systematisk og kunnskapsbasert arbeid for å fremme målene læring, trivsel og helse hos elevene. Det tredje målet er at skolene skal ha en praksis i å opprettholde og utvikle et inkluderende og godt læringsmiljø. Prosjektet <<Bedre læringsmiljø>> er trukket frem som et virkemiddel for å nå målsettingene om mindre kjønnsmessig og sosial forskjell i læringsresultatene, økt læringsutbytte og bedre gjennomføring i videregående skole. Skolene kan frivillig ta i bruk veiledningsmateriell på nett i arbeidet sitt om å sikre elevenes rett til et psykososialt og fysisk læringsmiljø. Den andre hoveddelen i satsningen <<Bedre læringsmiljø>> består av utlysning og initiering av midler til lokale prosjekter for arbeid med læringsmiljøet i skoler og hos skoleeier. Prosjektbeskrivelsene skal ha virkemidler, målsettinger og forventede resultater i samsvar med satsingens intensjoner (Helgøy og Homme, udatert, s. 1).

På utdanningsdirektoratets sine sider er ikke det flerkulturelle nevnt. I følge utdanningsdirektoratet er det overordnede målet, at alle elever skal få oppleve et inkluderende og godt læringsmiljø som fremmer deres helse, trivsel, trygghet og læring (Utdanningsdirektoratet, 2011). I prosjektbeskrivelsen <<Bedre læringsmiljø>> for Levanger kommune er det formulert flere mål, et hovedmål og flere delmål. Denne prosjektbeskrivelsen gjelder for én konkret mottaksskole i Levanger kommune (Levanger kommune, udatert, s. 4). Hovedmålet i prosjektbeskrivelsen er:

Levanger kommune: ”Utvikle ansattes kunnskap, ferdigheter og handlingskompetanse innen klasseledelse og relasjonsbygging. Deltakere skal beherske og benytte metoder i samarbeid med kolleger som bedrer holdninger, atferd og resultater. Samkjøre de ansattes forståelse for læringsmiljø og handlingskompetanse mellom barne- og ungdomstrinn ved skolen.”

I tillegg til dette har prosjektbeskrivelsen flere delmål for å oppnå hovedmålet. Men delmålene vil bli tatt opp senere i oppgaven.

I dette dokumentet er det heller ikke nevnt noe om det flerkulturelle - bortsett fra rent informativt – hvor det står at skolen er en mottaksskole og består av 10 % minoritetsspråklige.

1.2 PROBLEMSTILLING

Hva gjøres og hvordan kan prosjektet << Bedre læringsmiljø>> arbeide for det flerkulturelle ved Frol oppvekstsenter?

2. TEORI

2.1 HVA KJENNETEGNER EN FLERKULTURELL SKOLE?

En flerkulturell skole er en skole med minoritetsspråklige elever. Som regel benyttes benevnelsen flerkulturell informativt, at en del av skolen består av minoritetsspråklige. Hvis skolen øker antall elever som er minoritetsspråklige, er skolen ”mer flerkulturell”. Bare det at de minoritetsspråklige er ved skolen er nok til å kunne snakke om den flerkulturelle skolen. Når de minoritetsspråklige elevene ikke har den kompetansen tilpasset skolens tilbud, oppfattes det som et problem. Dette fører blant annet til at det settes i gang kompensatoriske tiltak for at eleven skal tilpasses. Den ordinære virksomheten blir mange steder ikke endret eller gjort lite med. På andre skoler igjen er fokuset satt til hva elevene kan, og hva de har med seg av bagasje til skolen. Tiltakene som skolen har er godt integrerte tilbud, og det er dette som er den felleskulturelle skolen. Dermed er det to forskjellige typer skoler, men begge kaller seg flerkulturelle og har forskjellig tolkning av hvordan en ivaretar mangfoldet på skolen (Hauge, 2009, s. 21 – 22).

Hauge (2009, s. 23) operer med to forskjellige måter å forklare og forstå den flerkulturelle skolen på. Den ene er problemorientert og beskrivende, mens den andre er handlingsbasert og ressursorientert. Ingen skoler er enten eller, men ligger en plass i mellom punktene. Skoler som påpeker at de har minoritetsspråklige elever, har et problemorientert forhold til det flerkulturelle. Virksomheten i skolen er basert på en likhetsideologi, og elevene må selv kjempe for retten til ulikhet. Det flerkulturelle er noe som ikke er ment å vare. Det blir sett på som en overgangsfase til det er over. Enkelte kjennetegn ved en problemorientert skole, er at skolebygninger med utsmykninger både på det ytre og det indre kun signaliserer det norske. Lærerne er etnisk norske og læremidlene er norske. Inkludering og integrering ved slike skoler snakker en om å gjøre lik, hvor assimilering – ikke integrering – er det egentlige som skjer. Minoritetsspråklige elever som glir lettest inn i skolen og er ”enklere å integrere”, er de som likner mest på de etnisk norske. Hvis forskjellene er for store i en klasse i forhold til språk, bakgrunn og kultur er dette en belastning for læreren, og det som blir sett på som vanskelig å håndtere er annerledeshet (Hauge, 2009, s. 23, 25 – 26).

Skoler som stadig vurderer hva som må gjøres for å imøtekomme elevenes behov, har et likeverdsbasert og ressursorientert syn på at skolen er flerkulturell. Skolen er opptatt av rettighetene til elevene som gruppe og som individ, i tillegg til individuell tilrettelegging og

mangfold. Disse skolene er det vi kaller for ressursorienterte flerkulturelle skoler. Mangfoldet tas på alvor. Den kulturelle og språklige bakgrunnen til foreldrene og elevene gis en likeverdig status på skolen. En tar også internasjonalisering alvorlig, og skolen skal tilpasses til elevene sine behov (Hauge, 2009, s. 27).

2.2 HVORDAN IVARETA DET FLERKULTURELLE PÅ SKOLEN?

Norske statsborgere har mer enn før tilhørt en annen etnisk gruppering enn flertallet i befolkningen - den norsketniske befolkningen – den som tradisjonelt blir oppfattet som norsk. Dette har ført til at det er flere måter å være norsk på. Flere i befolkningen har normer og verdier, handle- og tenkemåter, vurderinger og vaner som går bort fra det som en har vært vant til å se på som norske. Mange har et annet morsmål enn norsk (Aasen, 2003, s. 13). Det flerkulturelle gjelder oss alle, det er ikke bare knyttet til flyktninger eller innvandrere. Men ved språklige, religiøse, etniske og andre minoriteter i skolen blir omfanget i det flerkulturelle miljøet større. Det er praksisen på institusjonen som er avgjørende for at skolen er en flerkulturell institusjon, ikke antall barn i barnehagen eller i skolen. Det vil si om ansatte i skolen eller i barnehagen fremmer en institusjon hvor alle skal bli mest mulig lik, eller fremmer det flerkulturelle som en naturlig del av fellesskapet der mangfoldet og annerledesheten blir tatt vare på (Brenna, 2004, s. 26). For lærere er det viktig å se at såkalt minoritetsspråklig barn i en klasse både er gutt/jente, barn, seksåring, menneske og elev med tanker, følelser og behov, før det er minoritetsspråklig. Mange skoleledere og lærere sier typisk: <<Vi har en flerkulturell skole hvor 45 % er minoritetsspråklige.>> Hvorfor setter skoleledere og lærere skiller blant elevene på denne måten? Alle sammen er elever, med forskjellige forutsetninger, uavhengig av religiøs og kulturell bakgrunn. En skole med 300 elever er heller ikke en homogen gruppe personer med like forutsetninger, verdier, holdninger og så videre (Brenna, 2004, s. 26, 29).

På flerkulturelle skoler er en opptatt av at alle elever skal kunne identifisere seg med skolen og kjenne seg igjen. Ved at skolen gjør dette, innebærer det at en anerkjenner annerledeshet og ulikhet. Det innebærer også at skolen signaliserer det flerkulturelle. Dermed blir ikke det flerkulturelle noe en fokuserer på i en periode. En kan ikke se seg fornøyd med å gjennomføre internasjonal temauke, og dermed ha god samvittighet til ikke å forholde seg til det flerkulturelle resten av året. Skolen må sørge for at det flerkulturelle markeres visuelt på skolen. I tillegg til dette må opplæringen tilpasses elevenes behov for tospråklig opplæring. Noe som kan brukes for å visualisere det flerkulturelle, er skolens korridorer. Her kan en blant

annet henge opp flerkulturelle markører. Dette kan være forskjellige plakater fra ulike land, noe en kan få ved å henvende seg til ulike organisasjoner eller reisebyråer. En kan også benytte seg av flagg for å markere det flerkulturelle. Det kan være stoff – flagg eller flagg som elever har laget selv. Dette gir et signal til foreldre, elever og besøkende på skolen om at skolen har en flerkulturell og internasjonal profil. En annen form for synliggjøring av det flerkulturelle er å ha skjønnlitteratur på flere språk i klasserommet. Minoritetsspråklige elever vil da oppleve at deres språk anerkjennes på skolen. Majoritetsspråklige elever kan få et naturlig forhold til det å kunne flere språk, og noen får også muligens lyst til å lese bøkene (Hauge, 2009, s. 159, 162).

Skoler som ignorerer eller underkommuniserer forskjellighet, tar ikke integrering på alvor. Resultatet av dette kan være segregering, assimilering eller marginalisering. Målet til skolen bør være at forskjellighet er det normale, og at det synliggjøres i hverdagen. Ledelsen i skolen har et ansvar for at alle lærerne har kunnskap om det flerkulturelle, og at holdningsarbeid prioriteres blant elever og personalet. Det kreves flerkulturell kompetanse og kunnskap, systematisk arbeid, og en ledelse som er tydelig på hvordan skolen skal bli en flerkulturell skole for å endre holdninger. Dette må synliggjøres i tiltak og mål i skolens planer. Ved en flerkulturell skole blir alle elevene omtalt ved navn av lærerne, slik at ingen representerer en gruppe. Lærerne må være bevisste på sin egen holdning og at elevenes holdning ikke representerer en << vi og de andre >> tenkning, men at alle i klassen er i vi – et. På skolen og i klassen er det naturlig å være ulik, men ingen kulturer eller personer er mer ”normal” enn andre. Det som også er nødvendig blant elevene er holdningsskapende arbeid.

Diskriminerende atferd og rasistiske ytringer skal det være nulltoleranse for. Alle må gjøres kjent med hva som ikke tolereres, og hvilke eventuelle konsekvenser det får. Det må også arbeides for et likeverdig tilbud blant elevene for å fremme likeverd i skolen. Skolen må blant annet da være i stand å forstå hvilket behov den enkelte elev har, men også krav om ressurser i form av læremateriell og læretimer. Synliggjøring av mangfoldet i skolens planer, vil føre til bevissthet blant foreldre, elever og lærere, slik at mangfoldet blir en naturlig del av skolehverdagen. Religiøse høytidsmarkeringer bør inn i skolens planer, slik at kveldsaktivitet som blant annet foreldremøter ikke kolliderer med høytidsdager (Spernes, 2012, s. 197 - 200).

2.3 HOLDNINGER

Holdninger som læreren har, preger læringsmiljøet. På grunn av dette så må lærere være bevisst på sine holdninger (Brenna, 2004, s. 27). Holdninger vises gjennom toneleie eller måten du lytter på, kroppsspråk, stiller eller svarer spørsmål på (Brenna, 2008, s. 22). Det som

er avgjørende for hvordan elevene finner sin plass i samfunnet og i skoleklassen, er hvordan læreren møter elever som representerer ulike holdninger og verdier. Det gjelder også ulik atferd og bakgrunn. Dette får stor betydning for hvordan elevene mestrer samspillet med de andre elevene og undervisningssituasjonen. Hvis læreren har negative holdninger til den gruppen det settes fokus på, hjelper det fint lite med holdningsskapende arbeid mot diskriminering og rasisme blant elevene. Hvis ikke lærerne har den riktige innstillingen, vil aldri handlingsplaner som er utviklet på et politisk nivå, ha noen reell effekt (Brenna, 2004, 27 – 28).

En god leder skal sikre kvalitet både i tilpasset opplæring, det pedagogiske innholdet i skolen, og gode pedagoger som har evne til å sette pris på hver enkelt elev og mangfoldet (Brenna, 2008, s. 22). Holdningsendring krever først og fremst en bevisstgjøring og opprydding i den enkeltes sinn, før en kan hjelpe andre. Hvis læreren har gode holdninger selv, kan de endre eller påvirke negative holdninger hos kolleger, elever og andre (Brenna, 2004, s. 28). Ulike holdninger finner vi også i foreldregruppen. Mangfoldet i lokalmiljøet gjenspeiler barnehagen og skolen. Dette innebærer også at verdier og holdninger som foreldrene har, utfordres hver eneste dag gjennom deres egne barn. Hvis skolen skal kunne realisere visjonen om å skape et godt læringsmiljø, må skolen eller barnehagen legge til rette for at foreldrene også jobber mot et felles mål (Brenna, 2008, s. 23).

Brenna (2004, s. 28) peker på at holdningene til læreren ikke vises bare i lærerværelset, i klasserommet eller på foreldremøter. Holdningene er også synlige i skolegården, de uformelle møtene i gangene, i nabolaget og blant familie og venner. Læreren tar med seg holdningene overalt, de er de samme både i arbeidslivet og i privatlivet. Hvilke holdninger læreren har, er av stor betydning for det miljøet de skaper rundt seg. Videre sier Brenna (2004, s. 30) at når skolen er med på å skape skiller mellom elevene, blir også elevene og andre innstilt på å skape avstand mellom elevgrupper. Hvis slike holdninger fremmes på foreldremøter og felles elevsamlinger der skolen skal jobbe med holdninger til medmennesker, er det spesielt betenkelig.

2.4 SKOLE – HJEM SAMARBEID

Samarbeid, gode måltider og samtaler trenger for å bedre forholdet mellom skolen og minoritetselvers foreldre. Det er mange norske foreldre som sliter å forstå skolen, men utfordringene er mye større for nye landsmenn. Enkelte skoler i Norge har gode tendenser på

bedre inkludering i fremtidens norske skole. Tøyen skole har for eksempel lærere som snakker flere språk, dette er blant annet for å sikre god dialog med foreldrene. Det er den språklige barrieren som gjør at en del foreldre ikke dukker opp på foreldremøter. Ved at foreldrene har mulighet til å kunne snakke sitt eget språk, vil det bli enklere å ta opp ting en ikke forstår og komme med egne synspunkter. Det arrangeres også egne møter for foreldre i samme språkgruppe ved Tøyen skole. Disse møtene brukes til å ta opp de mer prinsipielle sidene ved skolen, som blant annet likestilling og respekt. Deler av informasjonen har direkte betydning for barna, blant annet hvordan foreldrene skal forholde seg til oppfølging og hjemmelekser. Frokost og matpakke er en del av den norske tradisjonen og dette er noe som viderefremmes til nye landsmenn (Kristiansen, 2004, s. 144 – 145). Det er viktig å tenke på at det er like stor forskjell mellom minoritetsspråklige foreldre, som blant majoritetsspråklige (Hauge, 2009, s. 241). Men på den annen side er det viktig i møte med kulturelle og språklige minoriteter, å ta utgangspunkt i gruppens forskjellighet og imøtekomme forskjelligheten (Kristjánsdóttir, 1995, s. 48).

For at foreldre skal samarbeide med skolen er det viktig at foreldrene har tillit til læreren. Det som er avgjørende for at foreldrene får etablert tillit til læreren, er lærerens syn og holdninger på foreldre og kommunikasjonsform. Eleven vil komme styrket ut av et gjensidig tillitsforhold mellom lærer og foreldre. For å bygge opp tillitsforholdet, kan hjemmebesøk i starten av skole – hjem møtene fungere godt. Det vil også kunne lette kommunikasjonen mellom partene fordi de får en mulighet til å vise læreren hvem de er, uten å være en del av en større gruppe. For at barnet skal lykkes på skolen kan læreren på et hjemmemøte understreke hvor viktig et godt skole – hjem samarbeid er. Et annet mulig tiltak er foreldrekurs. Dette kan avholdes én eller to dager før skolestart. Hvis enkelte ikke behersker norsk, vil det være lurt å bestille tolk. Her kan skolen informere foreldrene om blant annet skole – hjem samarbeid, skolens visjon og deres plikter og rettigheter som foreldre. I mange land er det ikke tradisjon for at foreldrene skal blande seg inn i skolen, og heller ikke vanlig med foreldremøter. Derfor kan det bli en høy terskel for mange foreldre å blande seg inn. De forstår ikke at de kan bidra med noe, for å kunne endre dette synet er det viktig at det utvikles et tett samarbeid med hjemmet. På denne måten kan også foreldrene lære å forstå kulturforskjellene bedre og håndtere forskjellene til det beste for barna. Barn kan komme i en lojalitetskonflikt mellom hjemmet og skolen. Men er det bare skolen eller barnehagen sitt ansvar å informere foreldrene om viktigheten med et skole – hjem samarbeid? Hva med andre instanser innen offentlig- og privat sektor som foreldrene har kontakt med som blant annet voksenopplæringen, sosialkontoret og innvandrerkontoret? En del personer med minoritetsbakgrunn er vant med fra sine hjemland å

få informasjon muntlig, ikke skriftlig. Disse opplysningene formidles gjennom bilder, lyder og fortellinger. Hvordan informasjonen formidles, er avgjørende for hva foreldrene forstår av innholdet. Dette er noe lærere må være klare over i møte med foreldre med lav eller ingen utdanning (Brenna, 2004, s. 98, 100, 101, 104 – 107).

3. METODE

3.1 VALG AV METODE

For å kunne besvare min problemstilling best mulig er det flere muligheter jeg kunne ha valgt, men jeg har tatt det som jeg mener er mest hensiktsmessig for å kunne besvare problemstillingen min best mulig.

Det er problemstillingen eller spørsmålet som i stor grad bestemmer hva som skal bli undersøkt og hva som ikke skal undersøkes. Med andre ord er problemstillingen en avgrensning, dette er nødvendig for at en i det hele tatt skal kunne gjennomføre en avgrenset undersøkelse (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 25). For at min problemstilling skal besvares på en best mulig måte, mener jeg at dokumentanalyse og en prosessbasert tilnærming passet best. Den prosessbaserte tilnærmingen setter fokus på i følge Postholm og Jacobsen (2011, s. 33) aktører. Aktørene er sentrale tolker/forstår ting ulikt og reagerer ulikt. Den enkelte person, dermed det unike ved personen blir sentralt. Hvert enkelt individ blir viktig for å skape en forståelse. En går inn og ser det spesielle ved situasjonen (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 33 – 34). Men før jeg kom i gang med selve intervjuene, måtte jeg tenke gjennom hvilke type spørsmål jeg ville stille. For at jeg skulle få mest mulig ut av intervjuene, måtte jeg ha en induktiv inngang. Postholm og Jacobsen (2011, s. 40) skriver at det å være induktiv innebærer at en tar utgangspunkt i hvordan situasjonene er. Forskeren skal ikke ha noen forutinntatte holdninger, men bare legge merke til det som skjer. Forforståelsen skal ikke bestemme hva som blir lagt merke til (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 40). Samtidig som jeg måtte ha en induktiv inngang, mente jeg at en kvalitativ tilnærming med min problemstilling var mest hensiktsmessig. Postholm og Jacobsen (2011, s. 42) mener at kvalitative data er ressurskrevende. På grunn av mange nyanser må en begrense dataomfanget, for eksempel noen få intervjuer, ellers blir det fort uoversiktlig og komplekst (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 42). Forskeren går i dybden på et smalt felt (Andersen, udatert a).

Til datainnsamlingen mente jeg at dokumentanalyse og intervju vil dekke min problemstilling best. Jeg måtte også tenke gjennom hvilken form for intervju som ville passe best, og jeg mener selv at gruppeintervju var det mest fornuftige med tanke på min problemstilling. Blant annet ønsket jeg dialog i intervjuene, mellom meg som intervjuer og intervjuobjektene og mellom intervjuobjektene selv. Postholm og Jacobsen (2011, s. 65) mener at den sterkeste siden ved et gruppeintervju er at det ikke bare er enkeltpersoners meninger og oppfatninger som kommer frem, men at de også blir diskutert. Dette er med på å tvinge frem en refleksjon hos den enkelte. Men enkelte gruppemedlemmer kan dominere gruppeintervjuet, og dette stiller krav til den som utfører gruppeintervjuet (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 65 – 66). Videre måtte jeg tenke på hvem jeg ville intervju. Med tanke på min problemstilling og for å besvare den best mulig, ville jeg ha to gruppeintervjuer med lærere. Et gruppeintervju med lærere innen mottak og et annet med lærere utenfor mottak. Denne inndelingen ble fattet med utgangspunkt i likhetsprinsippet. Ifølge Postholm og Jacobsen (2011, s. 67) er grupper som er tatt ut etter likhetsprinsippet relativt like. Som regel vil man få frem et klart synspunkt, og gruppemedlemmene har en tendens til å støtte opp under hverandre og utdype synspunkt (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 67). Jeg mener også at ansikt – til – ansikt var den beste formen for dialog med tanke på min problemstilling. Postholm og Jacobsen (2011, s. 68) peker på at denne formen øker muligheten for at det oppstår en personlig relasjon mellom intervjueren og de som blir intervjuet. Det at intervjueren er fysisk til stede øker også muligheten for en dypere forståelse ved å studere ansiktsuttrykk og kroppsspråk (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 68). Når jeg skulle tenke på hvordan jeg ville gjennomføre samtalene, mente jeg at det som Postholm og Jacobsen (2011, s. 75) kaller for det halvstrukturerte intervjuet ville passe best til min problemstilling. Jeg ville ha en dialog mellom partene og meg.

Postholm og Jacobsen (2011, s. 75) mener at det halvstrukturerte intervjuet er en datainnsamlingsteknikk som baserer seg på utspørring av flere individer sammen eller individuelt. Intervjueren har forberedt noen spørsmål i forkant, men er åpen for at tema som ikke var planlagt blir tatt opp. Samtidig må intervjueren være åpen for at det som han/hun trodde ville bli relevant, ikke viste seg å bli det (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 75). Når intervjuene skal gjennomføres er det enkelte ting som jeg må tenke gjennom. Blant annet hvordan jeg holder en samtale i gang, slik at jeg får mest mulig ut av intervjuene. Postholm og Jacobsen (2011, s. 79) skriver at det er flere grep lærerforskeren kan ta i bruk for å få mer utfyllende svar. Det kan være at intervjueren må stille oppklarende spørsmål for å forstå hva som egentlig blir sagt. Intervjueren kan også holde en samtale i gang ved å gi et lite <<mm>>.

<<nikk>> eller en liten pause som signaliserer at den som intervjues bare skal fortsette å snakke. Lærerforskeren kan også ta i bruk oppklaringsspørsmål for å få mer utfyllende svar (Postholm og Jacobsen, 2011, s. 79). Under gruppeintervjuene har jeg også valgt å benytte meg av diktafon. Dette har jeg valgt fordi at det blir mye enklere for meg som intervjuer, å være med i diskusjonen enn hvis jeg i tillegg måtte notere det som blir sagt. Jeg transkriberer materialet etterpå.

I tillegg til intervjuene har jeg hatt kvalitativ dokumentanalyse. Grunnen til at jeg har hatt kvalitativ dokumentanalyse er fordi at dokumentet <<Bedre læringsmiljø>> er en stor del av min problemstilling. Andersen (udatert b) skriver at kvalitativ analyse av et dokument, handler om at forskeren skal tolke meningsinnholdet i det som blir skrevet eller sagt (Andersen, udatert b).

3.2 GJENNOMFØRING AV GRUPPEINTERVJUENE

Det er foretatt to gruppeintervjuer. Et gruppeintervju med lærere fra mottaksavdelingen og et med lærere fra den ordinære delen av skolen. Videre i oppgaven vil mottaksavdelingen bli kalt gruppeintervju 2, og lærere fra den ordinære delen av skolen for gruppeintervju 1. Én begrunnelse for å gjennomføre to gruppeintervjuer, var for å se om de ansatte sa og hadde samme syn på det som ble stilt. En annen var for å få mest mulig bredde på intervjuobjektene. Derfor falt det seg naturlig å intervju lærere fra mottak og lærere fra ikke mottak som to forskjellige gruppeintervju for å få den ønskede bredden. På gruppeintervju 1 (ikke mottak) var det to lærere, en mann og en dame. På gruppeintervju 2 (mottak) var det tre lærere, alle damer. Den ene læreren på gruppeintervju 2 kom et stykke ut i intervjuet og skulle egentlig kommet til det første intervjuet (var dobbelbooket), ettersom vedkommende ikke jobbet innen mottak. Intervjuene ble gjennomført den 22. april 2013 ved skolen. Tidsrammen rundt gruppeintervjuene var satt til ca. 30 minutt. I flere dager i forveien fikk lærerne intervjuguiden og prosjektbeskrivelsen <<Bedre læringsmiljø>>, slik at de hadde tid til å sette seg inn i det.

4. ANALYSE OG DRØFTING

4.1 HVORDAN BLIR DET FLERKULTURELLE IVARETATT VED EN SKOLE?

Etter åpningsspørsmålet i intervjuet om hvordan det flerkulturelle blir ivaretatt? svarte lærer 1 på gruppeintervju 1:

Lærer 1: ”Som mottaksskole tror jeg vi jobber bra. Du har en del lærere som har jobbet med det i flere år.”

Videre i gruppeintervju 1, ble det sagt fra lærer 1 at det er en del som begynner å ha erfaring med det flerkulturelle. Denne kompetansen lå i følge lærer 1 bare i mottak. Lærer 2 mente at lærerne hadde høy erfaring, og systemet i rundt er bra og profesjonelt som driver med oppfølging av enkelteleven og hjemmene. Under det samme spørsmålet sa lærer 2 blant annet:

Lærer 2: ”Det er ikke med å gjør at vi jobber bedre flerkulturelt, men det er med å bidra til at de (familien) som kommer hit blir tryggere på hvordan vi gjør det i skolen. Kanskje gjennom det så blir de tryggere på hva de kan bidra med sin kultur. Vi driver egentlig ikke flerkulturelt.”

Lærer 1 nevner videre at lærerne ikke er flinke nok til å bruke kompetansen som minoritetsspråklige elever har. Lærer 2 peker blant annet på at lærere som ikke jobber i mottak, bare har minoritetsspråklige når de begynner i klassene. Videre nevner lærer 2 at det blant annet ikke er bare å bruke de i timene, uten å ha snakket med elevene i forkant. I gruppeintervju 2 om samme spørsmål – på hvilken måte vil dere si at det flerkulturelle blir ivaretatt på skolen? - sier lærer 4 at alle elevene er klare over at skolen er en mottaksskole. Lærer 4 sier hvordan lærere og medelever tar i mot de minoritetsspråklige kan forbedres, det er alltid noe som kan forbedres sier lærer 4. Lærer 4 hadde noe spesielt å peke på etter oppfølgingsspørsmål om lærer 4 hadde noe tips til noe konkret som kunne forbedres, noe som ikke var bra:

Lærer 4: ”Det er en del ting som aldri kommer til å bli forbedret og det er holdninger til folk. De kan endre seg ja. De elevene som går her, da er det foreldrene sine

holdninger som de har med seg. Da tenker jeg på medelevene, de etnisk norske. Også lærerassistenter, hvem er vi? Det er det vanskeligste.”

Lærer 4 påpeker at de jobber med holdninger hver dag og mener selv det blir bedre for hver dag og hver uke som går. Ved et oppfølgingsspørsmål om skolen har bilder, bøker, flagg og lignende som gjenspeiler elevmangfoldet på skolen, var svaret fra gruppeintervjuet 1 at skolen generelt har lite bilder. Men det kom frem at de har to bilder på skolen som viser at de har elever fra andre nasjoner. Lærer 2 nevnte at bøkene på.. (navnet på skolen), var de samme lærebøkene som andre skoler bruker. Videre ble det sagt fra lærer 2 at de har kun det norske flagget ved skolen. Lærer 2 nevner at ved 6. februar så er det norske flagget det eneste som heiset opp. Videre i intervjuet spurte intervjueren om det ikke var det internasjonale som kom frem. Jeg rakk ikke å stille ferdig spørsmålet før svaret kom:

Lærer 2: ”Nei. Det er hvis det er noen tilstelninger, da hender det at vi har frem litt ekstra med det. Men ellers i det daglige så er det lite i klassene”.

Lærer 1 fulgte videre opp med å si at når en kommer til..(navnet på skolen deres), så ser en ikke at dette er en flerkulturell skole. I gruppeintervjuet 2 om skolen hadde bøker, flagg og lignende som gjenspeilet elevmangfoldet ble det sagt fra lærer 5 at de har to bilder ved skolen som gjenspeiler mangfoldet blant elevene. Angående bøker på et annet språk svarte lærer 4 at de har på barnetrinnet og litt til. Men dette var ikke mye. Lærer 5 sa også at det var lite bøker på et annet språk enn norsk, og mente at hvis elevene ville ha bøker på et annet språk enn norsk, fikk de gå til biblioteket. Videre kunne lærer 5 fortelle at fokuset i mottak først og fremst lå på norskopplæring. Det kom også frem at de har ansatte på skolen som kan arabisk og enkelte afrikanske språk som er fast ansatt. Men disse ansatte har bare rundt tjue – tretti prosent stilling og jobber kun i enkelttimer ved skolen.

I spørsmålet om hvordan lærerne ville beskrive sitt eget forhold til minoritetsspråklige elevene, kunne lærer 2 fra gruppeintervju 1 svare at det ikke var noen forskjell til dem, i forhold til de norsk fødte. Lærer 2 pekte mer til skole – hjem samarbeid som mer utfordrende. Grunnen til det, var ifølge lærer 2 behovet for tolk. Lærer 1 vektlegger betydningen av språket, at det er kjempeviktig kommunikasjonen mellom elever og mellom lærer og elev. Lærer 1 mener det oppstår en del misforståelser, ettersom det minoritetsspråklige ikke forstår alt av begrep. Videre kunne lærer 1 fortelle at det ble brukt mer tid på å forklare begrep. I

gruppeintervju 2 om det samme spørsmålet var svaret fra alle at de hadde et meget godt forhold til elevene. Lærer 4 kunne gi et godt bilde på hvor godt forholdet er.

Lærer 4: ”Vi er nok nærere til mottakselevne. På en måte er vi som mor og bestemor for de. Vi er jo som en omsorgsperson da, fordi vi er nødt til å være det.”

Lærer 3 og 5 kunne også bekrefte at relasjonen var annerledes til de minoritetsspråklige elevene. Alle hadde ordinære klasser i tillegg til å være inne i ordinære klasser.

Etter hvert kom vi inn på forholdet mellom majoritets- og minoritetslevne. I gruppeintervju 1 spurte intervjueren om det var noen gruppedannelser mellom majoritets- og minoritetslever. Om det var slik at vi ”norske” henger en del i lag, eller de som kommer fra andre steder henger i lag. Lærer 1 mente at det nok ikke var slik at det var vi norske, men mer vi utenlandske. Videre kunne lærer 2 fortelle at de minoritetsspråklige føler seg alene etter at de er ferdige med mottak, og at det mer vanlig at de minoritetsspråklige trekker seg unna enn at majoritetsspråklige gjør det. Lærer 1 peker på noe annet ved forholdet:

Lærer 1: ”Norske elever har nærmiljøet sitt og så har de aktiviteter de holder på med. Mens fremmedspråklige... Det tar litt tid før de kommer inn i aktiviteter på kveldstid. De har heller ikke nabogutten eller naboenta. Alle bor ikke i nærmiljøet heller. Så derfor har de ikke...”

Ved et oppfølgingsspørsmål om skolen hadde lagt noe til rette for aktiviteter for å bli kjent svarte lærer 2 at det gjøres bestandig i klassene, men at det var en utfordring at elevene kunne komme et godt stykke ut i semesteret. Det blir heller ikke gjort noe spesielt når elevene kommer inn i ordinære klasser ifølge lærer 2. Videre sier lærer 2 at det vises i friminuttene og spesielt etter skoletid at de minoritetsspråklige ikke er med på de samme aktivitetene. I gruppeintervju 2 om samme spørsmål – forholdet mellom majoritets- og minoritetslever – mener lærer 5 at elever i mottaksgruppen holder en del i lag. Lærer 4 mener dette har med trygghet å gjøre. Lærer 3 sier at de ansatte innen mottak er flinke til å snakke med de minoritetsspråklige om å komme ut av den trygge gruppen.

Senere i intervjuene spurte intervjueren om skolen hadde endret måte å jobbe med det flerkulturelle etter at de ble med i prosjektet <<Bedre læringsmiljø>>. Begge lærerne på gruppeintervju 1 mente at de ikke merket noen forskjell å jobbe på. Lærer 2 mente at prosjektet ikke gikk spesifikt ut på minoritetsspråklige, men fokuserte mer på klasseledelse og

tilrettelegging. I gruppeintervju 2 mente lærerne at de ikke hadde merket noen endring på mottak. Men lærer 4 sier at de har brukt en del tips som de kan bruke i mottak. Lærer 5 fremhever at holdningene har blitt bedre enn det var før. Lærer 3 mener at ansatte har blitt flinkere til å ta seg av elevene, og at flere ansatte ser på elevene som ”våre” og ikke ”mine og dine.” I oppfølgingsspørsmålet om lærerne tror det finne noen grunn til at de minoritetsspråklige ikke er nevnt som et eget punkt svarer lærerne fra gruppeintervju 1 at grunnen til det er at det var flere skoler som var med i prosjektet. Lærer 1 og 2 mener at beskrivelsen skulle passe alle skolene. Ingen av lærerne kan huske at det har blitt nevnt noe om det flerkulturelle og skolen. I gruppeintervju 2 sier lærerne at de ikke kan komme på at det var noen økter om det flerkulturelle. Lærer 4 sier dette om spørsmålet:

Lærer 4: ”Vi som jobber på mottak har sagt veldig mange ganger at vi markedsføres jo som en mottaksskole. Men, vi er jo det... Ja vi er det... Men det er mye igjen ja. Hehe. Det er mye igjen.”

Intervjueren spør videre om at det sikkert finnes andre planer som dekker det flerkulturelle. I gruppeintervju 1 sier lærer 2 at det finnes planer og maler for oppfølging mens elevene er i mottaksklassen, men etter at elevene kommer i ordinære klasser blir det ikke gjort eller tatt spesielle hensyn. Lærer 1 har følgende å si om spørsmålet:

Lærer 1: ”Du får ikke ekstra ressurser i klassen når du har, du har jo en klasse med masse.. minoritetsspråklige.”

I gruppeintervju 2 svarer lærer 5 med at hun ikke har sett noe. Videre fikk lærerne spørsmål om hvordan de ville beskrive forholdet mellom de som lærere og minoritetsspråklige foreldre. I gruppeintervju 1 svarte lærer 2 at den største forskjellen var først og fremst at foreldrene til minoritets elever var mer takknemlig over jobben som skolen gjør for ungene.

Minoritetsforeldrene uttrykker glede over jobben som lærerne gjør sier lærer 2. Lærer 2 forteller at det ikke er noe de opplever mye blant majoritetsforeldrene. I gruppeintervju 2 forteller lærerne at de har veldig god kontakt med foreldrene. Lærer 5 kan fortelle at mottak har foreldrekonferanser og en månedlig foreldreforret, hvor oppmøtet er hundre prosent. Lærer 4 sier videre at det er forskjellige temaer på disse møtene og at de lærer av hverandre. Neste emne var om forholdet mellom majoritets- og minoritetsforeldrene. Lærer 5 på gruppeintervju 2 forteller at svært få minoritetsforeldre møter opp på storforeldremøter. Ved

oppfølgingsspørsmål om lærerne kan tenke seg noen grunner til at det er slik, svarer én av lærerne følgende:

Lærer 4: ”Det er jo holdninger. Det går tilbake til holdninger, at det er skummelt og fælt. Du må huske på at det du skal skrive en oppgave opp mot ungdomsskolen, i henhold til prosjektet. Det er på en måte veldig klikkete da. Det blir på en måte at vi er med dem å.. Vi trekker inn dem. Når våre elever skal integreres inn i klassen, så... er det en del klikker som er veldig hard altså. Og da...”

Lærer 5 bruker språkbarriere som en annen forklaring til forholdet mellom majoritets- og minoritetsleven. Både lærer 4 og 5 uttrykker at det er veldig vanskelig på ungdomsskolen. I gruppeintervju 1 tror både lærer 1 og 2 at det er lite kontakt mellom foreldrene. Lærer 2 mener at begge sidene vegrer seg for å ta kontakt, mens lærer 1 sier at foreldrene har forholdsvis få treffpunkt. Videre ut i samtalen kan begge lærerne i gruppeintervju 1 fortelle at det er et godt forhold mellom majoritets- og minoritetslevnene. Lærerne fikk et spørsmål hvor de skulle svare på om foreldrene var trukket mer inn i skoledagen i henhold til prosjektet <<Bedre læringsmiljø>>. I gruppeintervju 1 kan lærer 2 fortelle at det generelt er vanskelig å få foreldre til å komme. Videre sier lærer 2 at de stadig blir oppfordret til å komme, men de uteblir uansett hvor de kommer ifra. På gruppeintervju 2 kan de fortelle at minoritetsforeldrene dukker opp når de blir spurt om det, utenom store møter hvor flere er involvert.

Det siste emnet var om aksjonslæring – BOV metoden. Denne metoden skulle være sentral i måte å jobbe på i prosjektet. BOV – metoden går ut på en lærer noe nytt, prøver det ut, reflekterer og deler erfaringene systematisk. Erfaringene deles ved faglige samlinger med jevne mellomrom (Levanger kommune, udatert, s. 5). I gruppeintervju 1 kunne lærer 1 berette at metoden var bra, men tidkrevende. Videre sier lærer 1 at møtetiden er kort, og at dette er noe de da måtte ha gjennomført da. Lærer 2 er enig at metoden er tidkrevende, og at de må gi avkall på noe annet hvis de skal gjennomføre dette. I gruppeintervju 2 kan lærerne fortelle at metoden var bra, men for tidkrevende. Lærer 5 forteller at de må være flere som er tilgjengelig for å kunne ta metoden helt ut, og at det er dette som er utfordringen. Lærer 3 og 5 forteller at de tar en kjappversjon av BOV, hvor de samles raskt i noen minutter og diskuterer.

4.2 HAR SKOLEN ET RESSURSORIENTERT ELLER ET PROBLEMIORIENTERT SYN PÅ DET FLERKULTURELLE?

I hvilken retning – ressursorientert eller problemorientert – går mottaksskolen? Under gruppeintervju 2 kunne lærer 5 fortelle at de hadde personell som snakket andre språk enn norsk. Disse voksne personene hadde ifølge lærer 5 en svært liten stilling. I tillegg kunne lærerne fortelle at de hadde få bilder som gjenspeilet mangfoldet blant elevene. Bøker på andre språk var også en mangelvare. Lærer 5 i gruppeintervju 2 sa at det var lite bøker på et annet språk enn norsk, og mente at hvis elevene ville ha bøker på et annet språk enn norsk, fikk de gå til biblioteket. Hauge (2009, s. 25) skriver at kjennetegn på en problemorientert skole er at læremidlene er norske, personalet er norske og at skolebygningen både i bygget og utenfor viser kun det norske. Videre sier Hauge (2009, s.159) skriver at det flerkulturelle må markeres visuelt, det holder ikke å gjennomføre en internasjonal temauke for så ikke å forholde seg til det flerkulturelle resten av året. En kan blant annet ta i bruk korridorene ved skolen for å signalisere det flerkulturelle fellesskapet, eller ta i bruk flagg. Dette vil gi et signal til besøkende, elever og foreldre på skolen om at skolen har flerkulturell og internasjonal profil (Hauge, 2009, s. 159). I gruppeintervju 1 kunne lærer 2 fortelle at de har kun det norske flagget ved skolen. Det ble sagt fra lærer 1 at det vises ikke ved skolen at den er flerkulturell. Det ble også påpekt at lærerne måtte bruke lengre tid på blant annet begrepsavklaring enn vanlig og lærer 3 fra gruppeintervju 2 kunne fortelle at hvis ikke tilgangen på assistenter var der, kunne minoritetsspråklige risikere å sitte alene. Utover i gruppeintervju 1 ville blant annet lærer 1 dele sin frustrasjon:

Lærer 1: ”Du får ikke ekstra ressurser i klassen når du har, du har jo en klasse med masse.. minoritetsspråklige.”

Hauge (2009, s. 29) skriver at en vil være opptatt av elevenes mangler ved en problemorientert skole. Lærere ser på hvor stor avstanden er mellom elevens kompetanse og bakgrunn og de ferdighetene og erfaringene som oppleves som nødvendige for å gli inn i elevgruppens aktiviteter. Fokuset blir satt på det eleven ikke kan, og det er norsk (Hauge, 2009, s. 29). Lærerne kunne fortelle at de hadde planer og oppfølging for minoritetsspråklige ved skolen, riktignok bare mens elevene er i mottaksklassen. Dette står delvis sammen med det som Hauge (2009, s. 23) kaller for den felleskulturelle (ressursorienterte) skolen. Tiltakene er ikke kompensatoriske, men ordinære integrerte tilbud.

Et annet kjennetegn ved den ressursorienterte skolen ifølge Hauge (2009, s. 30), er at slike skoler skjønner at eleven vil lære seg norsk dersom det er muligheter til samhandling med majoritetsspråklige barn og god norskopplæring. Den ressursorienterte læreren skremmer ikke elevene til å lære norsk, men gir grunner for at eleven skal legge ned en egeninnsats for å lære seg norsk gjennom å pirre de andre elevene på hvem han/hun er. Det vil oppstå et naturlig behov for å lære seg norsk hvis det er et inkluderende miljø i elevmassen, og at eleven opplever at kunnskapene og erfaringene anerkjennes i skolen (Hauge, 2009, s. 30). Selv om datainnsamlingen tyder på at minoritetsspråklige og majoritetsspråklige holder en del for seg selv, så sier lærerne på mottak at de må komme seg ut av den trygge sonen. I tillegg har de norskopplæring og samhandling med majoritetsspråklige, men i hvor stor grad norskopplæringen er god eller ikke (jamfør Hauge, 2009, s. 30) tar ikke denne oppgaven stilling til. Hauge (2009, s. 23) skriver at ingen skoler er bare ressursorienterte eller problemorienterte. De fleste er et sted midt mellom. Det samme gjelder nok for denne mottaksskolen.

4.3 HVORDAN KUNNE <<BEDRE LÆRINGSMILJØ>> HA MØTT DE NEGATIVE HOLDNINGENE?

Datainnsamlingen viser at mottaksskolen har noen utfordringer knyttet til det flerkulturelle. Blant annet kom det frem at det er negative holdninger til det flerkulturelle ved skolen. Dette er kanskje det viktigste punktet som datainnsamlingen viser, og kanskje er også de andre punktene relatert til holdninger. Det var ikke bare holdninger blant de ansatte, men også i foreldregruppen og elevmassen. Dette kan være et underliggende/overliggende punkt for relasjonen mellom lærer og elev, men også for lærer og foreldre. Spørsmålet blir da, hvordan kunne prosjektet <<Bedre læringsmiljø>> møtt de negative holdningene?

I hovedmålet for prosjektbeskrivelsen <<Bedre læringsmiljø>> tas holdninger opp. Følgende står i hovedmålet:

Levanger kommune: ”Deltakere skal beherske og benytte metoder i samarbeid med kolleger som bedrer holdninger, atferd og resultater.”

I <<Bedre læringsmiljø>> står det dermed at holdninger er noe som skal bedres. Lærer 4 i datainnsamlingen peker på at det er et holdningsproblem ved skolen. Ikke er det bare et holdningsproblem, men lærer 4 sier også at dette er noe som vanskelig kan endre seg. Brenna

(2004, s. 27) skriver om holdninger. Hun mener at i møte med andre mennesker må vi være bevisste på våre egne holdninger. Lærerens holdninger påvirker læringsmiljøet. På grunn av dette, må lærere være bevisste på sine egne holdninger. Det som påvirker hva og hvor mye elevene lærer, er hvilket syn læreren har på elevene. Det hjelper lite med holdningskappende arbeid mot diskriminering og rasisme blant elevene, hvis læreren har negative holdninger mot gruppen det settes fokus på. Gode handlingsplaner utarbeidet på politisk nivå vil ikke ha noen effekt, hvis ikke læreren har den riktige innstillingen. Videre sier Brenna (2004, s. 28) at holdningsendring krever først og fremst en bevisstgjøring og opprydding i den enkeltes sinn, før en kan hjelpe andre. Hvis læreren har gode holdninger selv, kan de endre eller påvirke negative holdninger hos kolleger, elever og andre.

Prosjektet <<Bedre læringsmiljø>> har et potensial til å kunne møte de negative holdningene. Prosjektbeskrivelsen har som sagt flere delmål. Blant annet er det et delmål som går ut på foreldresamarbeid og involvering, skole – hjem samarbeid er en viktig del av prosjektet. Under dette punktet står det blant annet at for å styrke foreldrene involvering, skal det legges til rette for at foreldrene skal involveres mer i skolehverdagen. Både i forhold til fagtema, utgangspunkt i eget yrke/kompetanse, observatører i klasserommet og som arrangør av trivselsaktiviteter for klassen (Levanger kommune, udatert, s. 4). I datainnsamlingen kom det frem at foreldrene til de minoritetsspråklige møter opp når det gjelder for innen mottaksklassen, men møter ikke opp på foreldremøter eller andre begivenheter. Her har muligens styrket foreldreinvolvering et uforløst potensial. Foreldrene kunne ha blitt et innslag i hverdagen og samtidig kunne det kanskje vært med på å fjerne stereotypier og fordommer. Dette kunne muligens også styrket forholdet mellom hjem – skole. I begge gruppeintervjuene sier lærerne at foreldrene til de minoritetsspråklige ikke møter opp ved foreldremøter eller andre store begivenheter. Lærerne i mottak forteller at foreldrene dukker opp når ungene deres går i mottaksklassen, men mye mindre når elevene går i ordinære klasser. Spesielt større møter hvor flere er involvert. Lærer 5 ved gruppeintervju 2 sier at mottak har en månedlig foreldreforret og foreldrekonferanser, der er oppmøtet hundre prosent. Brenna (2004, s. 101) nevner at i mange land er det ikke vanlig med foreldremøter, og heller ikke noen tradisjoner for at foreldre skal blande seg i lærerens arbeid. Foreldrene forstår ikke alltid at de har noe å bidra med. Mange personer med minoritetsbakgrunn kommer fra steder hvor de er vant til å få informasjonen muntlig, ikke skriftlig. Opplysningene blir formidlet gjennom lyder, bilder og fortellinger (Brenna, 2004, s. 101 og 106). Hvis skolen hadde styrket samarbeidet mellom skolen og hjemmet, kunne de negative holdningene muligens vært redusert. En annen

innfallsvinkel for å møte de negative holdningene, kunne kanskje være metoden som er sentral i prosjektet.

I prosjektet skal aksjonslæring benyttes som metode. Dette går ut på at en lærer nytt, utprøver, reflekterer og deler erfaringer systematisk. Det skjer ved at en har faglige samlinger med jevne mellomrom og får konkrete arbeidsoppgaver som man utprøver og reflekterer rundt i oppfølgingssamlinger med eksternt kompetansemiljø (Levanger kommune, udatert, s. 5). En kunne kanskje ha endret litt på metoden, og tilpasset den slik at det blir en form for ”renselsesprosess”. Renselsesprosess i den forstand at man kan sitte i grupper og snakke om holdninger, fordommer og stereotypier. Videre kunne en ha muligens tatt steget videre. Da kan man kanskje ha invitert minoritetsspråklige foreldre til å bli med i en slik gruppe. Men dette er nok ikke bare viktig med de ansatte. Det er nok muligens vel så viktig at elever og foreldre blir involvert i slike gruppeprosesser. Brenna (2008, s. 23) hevder blant annet at ulike holdninger finner vi også i foreldregruppen. Mangfoldet i lokalmiljøet gjenspeiler barnehagen og skolen. Dette innebærer også at verdier og holdninger som foreldrene har, utfordres hver eneste dag gjennom deres egne barn. Hvis skolen skal kunne realisere visjonen om å skape et godt læringsmiljø, må skolen eller barnehagen legge til rette for at foreldrene også jobber mot et felles mål. I løpet av datainnsamlingen sa lærer 4 ved gruppeintervju 2, at det ikke bare var et holdningsproblem blant ansatte ved skolen, men også ved elever og foreldre. Ut i fra hva det Brenna skriver, kunne kanskje aksjonslæringen blitt brukt på ansatte, foreldre og elever for å få bukt med de negative holdningene. Utfordringen her ligger i å legge til rette for dette. Lærerne fra begge gruppeintervjuene kunne fortelle at metoden var god, men for tidkrevende. Metoden må muligens endres litt, eller det må settes av tid. Spørsmålet blir muligens, hva skal da bort for at denne metoden kan benyttes for skolen? Det er begrenset med tid og ressurser. Jeg har ikke noe svar på akkurat dette.

4.4 AVSLUTNING

Det jeg ønsket å finne ut av, var om hva gjør og hvordan kan prosjektet <<Bedre læringsmiljø>> gjøre for det flerkulturelle. Jeg har hatt to gruppeintervjuer med lærere fra mottaksavdelingen og fra den ordinære skolen, i tillegg til dokumentanalyse for å se hva prosjektet <<Bedre læringsmiljø>> kan gjøre for det flerkulturelle. Datainnsamlingen viser at det er enkelte utfordringer ved skolen, spesielt holdninger. Prosjektet <<Bedre læringsmiljø>> kunne ha gjort noe med dette. Det står tydelig i hovedmålet at holdninger skal bedres i samarbeid med kolleger. Men utenom dette så nevner ikke prosjektbeskrivelsen noe om holdninger, i hvertfall ikke eksplisitt. Hadde det vært mer synlig i de øvrige målene,

kunne det muligens vært et område som hadde blitt prioritert. Sånn sett kan en kanskje si at dette er en svakhet ved prosjektbeskrivelsen. Men selv om holdninger ikke er nevnt i delmålene – men i hovedmålet – kan prosjektet likevel gjøre noe med de negative holdningene. Det var flere ting i intervjuene som viste at skolen har noen utfordringer med det flerkulturelle. Likevel kan en se de negative holdningene noe som overskygger det andre. Brenna (2004, s. 28) påpeker at hvis lærere ikke har den riktige innstillingen, så vil ikke gode handlingsplaner utarbeidet på et politisk nivå, ha noen reell effekt.

Kanskje ligger det noe i det Brenna nevner? Potensialet i prosjektet er tilstedet. Ved nærmere samarbeid mellom skole – hjem kunne en muligens dempet noe av fordommene. Dermed også kunne tatt fatt i de negative holdningene. Brenna (2004, s. 26) sier videre at det er viktig å se mennesket først. At minoritetsspråklige er jente/gutt og menneske før det er minoritetsspråklig. Det er dette utgangspunktet alle som jobber i skolen trolig bør ha. Muligens burde prosjektmålene vært tydeligere. Men det ligger fortsatt et ubrukt potensial i prosjektet. I dette ligger også hva jeg har lært mest. Prosjektet ser ikke ut til å være en del av det daglige ved skolen, ikke innprentet. Jeg trodde det var et forholdsvis nært forhold mellom skole og hjem. Men det viser seg at negative holdninger ligger imellom. Ingen skoler er tjent med negative holdninger.

LITTERATURLISTE

Andersen, G. (Udatert a). *Valg av forskningsmetode*. Hentet 28.05.2013, fra <http://ndla.no/nb/node/56937>

Andersen, G. (udatert b). *Dokumentanalyser*. Hentet 29.05.2013, fra <http://ndla.no/nb/node/57112>

Brenna, L. R. (2004). *Sangam! – integrering og inkludering*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS

Brenna, L.R. (2008). *Manzil – mangfoldig ledelse og utvikling*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Hauge, A. (2009). *Den felleskulturelle skolen*. 2. opplag. Oslo: Universitetsforlaget AS.

Helgøy, I. og Homme, A. (udatert). *Systematisk analyse av Skolens prosjektbeskrivelser: Mål, Virkemidler og Kriterier for måloppnåelse – Evaluering av satsningen "Bedre læringsmiljø"* Delrapport A. Hentet den 23.01.2013, fra http://www.udir.no/Upload/Rapporter/2011/5/bedre_laringsmiljo_andre.pdf

Kristiansen, T. (2004). *Foreldrene – Skolens nye ressurs. utfordringer til samtale mellom lærere og foreldre*. Oslo: N. W. Damm & Søn.

Kristjánsdóttir, B. (1995). Samarbejde med forældre på tvær saf sprog og kulturer. I P. Arneberg & B. Ravn (Red.), *Mellom hjem og skole – et spørsmål om makt og tillit* (s. 45 – 61.) Oslo: Praxis Forlag.

Levanger kommune. (udatert). *Prosjektplan "Bedre læringsmiljø" – Fokus på utvikling av ansattes kunnskap, ferdigheter og handlingskompetanse innen klasseledelse og relasjonsbygging*. Levanger kommune.

Postholm, M. B. og Jacobsen, D. I. (2011). *Læreren med forskerblick – innføring i vitenskaplig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS

Selj, E. og Ryen, E. (2008). Forord. I E. Selj & E. Ryen (Red.), *Med språklige minoriteter i klassen – språklige og faglige utfordringer* (s. 5 – 6.) Oslo: Cappelen Akademisk Forlag AS.

Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse – teoretiske og praktiske perspektiver*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Bedre læringsmiljø*. Hentet den 11.05 2013 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo2/>

Aasen, J. (2003). *Flerkulturell pedagogikk – en innføring*. Vallset: Oplandske Bokforlag

5. VEDLEGG 1

INTERVJUGUIDE

Tema vi bør komme inn på:

1. Innledningsspørsmål, ivaretagelse av det flerkulturelle:
 - På hvilken måte blir det flerkulturelle ivaretatt på skolen?
 - Oppfølgingsspørsmål: Viser skolen mangfoldet blant elevene? Bøker, bilder, etc.
2. Relasjoner:
 - Hvordan opplever dere kjemien mellom dere og minoritetselvene?
 - Mellom majoritets- og minoritetselvene?
 - Lærere og minoritetsforeldrene
 - Minoritetsforeldre og majoritetsforeldre (Inntrykket deres av forholdet).
 - Oppfølgingsspørsmål: Hvis forholdet er forskjellig, hvilke grunner kan ligge til grunn for det? Hvilken ”funksjon” (i henhold til mål i prosjektet) har foreldrene til de minoritetsspråklige?
3. Prosjektet <<Bedre læringsmiljø>>:
 - Hvordan ble det flerkulturelle ivaretatt etter at prosjektet kom i gang?
 - Skolen er en mottaksskole for minoritetsspråklige som utgjør 10 % av elevantallet. Har dere noen tanker om hvorfor de minoritetsspråklige ikke er nevnt som et eget punkt i <<Bedre læringsmiljø>>?
4. Aksjonslæring, BOV – metoden:
 - Satt av tid til metoden?
 - Fungerte metoden etter intensjonen?
 - Brukes denne metoden i dag?