

" Våre elever, et felles ansvar"

Hva kjennetegner læringsmiljøet ved en skole med en stor andel minoritetsspråklige elever, og som oppnår gode skolefaglige resultater?

Birgitte Vorhaug

Masteroppgave i spesialpedagogikk ved NTNU

Pedagogisk institutt
TRONDHEIM
Oktober 2014

FORORD

Det har vært en spennende og krevende prosess å skrive masteroppgave i spesialpedagogikk. Det som inspirerte meg til å ta fatt på oppgaven var nysgjerrigheten på hva som kjennetegner læringsmiljøet ved en skole med overvekt av minoritetsspråklige elever og som lyktes i sin opplæring. Jeg er opptatt av det forebyggende arbeidet innenfor det spesialpedagogiske feltet, derfor var det naturlig å formulere en problemstilling med positiv vinkling.

Jeg vil rette en stor takk til mine informanter som stilte opp i en hektisk hverdag. Takk for at dere delte deres erfaringer og opplevelser med meg.

Jeg vil også takke min veileder Marit Honerød Hoveid ved pedagogisk institutt NTNU.

Tusen takk for trivelige samtaler med faglige innspill og veiledning. Du ga meg konstruktiv tilbakemelding slik at jeg fikk ryddet litt i hodet og kom meg videre i prosessen.

Trondheim, oktober 2014.

Birgitte Vorhaug

SAMMENDRAG

Denne studien har som hovedproblemstilling "Hva kjennetegner læringsmiljøet ved en skole med en stor andel minoritetsspråklige elever og som oppnår gode skolefaglige resultater?"

For å få svar på hovedproblemstillingen formulerte jeg også to delproblemstillinger, "hvordan organiseres undervisningen i en klasse med en stor andel minoritetsspråklige elever, og hvordan tilrettelegges språkopplæringen i klasserommet?"

Studien har en kvalitativ tilnærming og empirien er hentet fra en privatskole i en norsk storby. Skolen har en mangfoldig elevmasse med ca.40 forskjellige nasjonaliteter, og ca. 70 % minoritetsspråklige elever. Utvalget består av tre lærere og en rektor. Som metode benyttet jeg meg av semi-strukturert intervju og noen timers observasjon i klasserommet. Studien bygger på et sosiokulturelt læringssyn hvor grunnlaget for læring skjer i et sosialt felleskap. Det teoretiske rammeverket er blant annet valgt med utgangspunkt i tidligere forskning, med hovedvekt på NOVA rapporten fra 2007 utarbeidet av Anders Bakken "Virksomheter av tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever". Områder som organisering, læringsmiljø, klasseledelse, undervisningsmetoder, samt noen nasjonale føringer er sentrale områder i det teoretiske rammeverket.

Det empiriske datamaterialet er analysert og tolket gjennom en abduktiv tilnærming, der både informantenes uttalelser og oppgavens teoretiske utgangspunkt vekselvis ble sett i lys av hverandre. Jeg hadde en induktiv tilnærming til feltet, men det var mine antagelser, tidligere forskning og teorien jeg leste som ble benyttet for å forstå og tolke empirien. Studien forsøker å finne mening, sammenheng og mønster fra det empiriske materialet som passer sammen med mønster fra tidligere forskning og teoretiske antagelser. Gjennom det empiriske materialet får vi kjennskap til hva informantene opplevde som kvaliteter ved skolen og hva som ble vektlagt i opplæringen. De fleste minoritetsspråklige var andregenerasjons innvandrere eller flyktninger. På bakgrunn av elevenes norskkunnskaper hadde skolen valgt en opplæringsmodell med særskilt norskopplæring som en del av det ordinære opplæringstilbudet. Skolens ledelse så verdien og nytten i å prioritert tidlig innsats gjennom blant annet høy og stabil lærertetthet. En del av opplæringen ble organisert i større og mindre grupper hvor elevene fikk formidlet og bearbeidet fagstoffet på ulike måter. Lærerne var opptatt av at språkinnlæring og fagopplæring gikk hånd i hånd. Skolen hadde implementert undervisningsmetoder hvor elevenes forforståelse, bearbeiding av fagstoff, læring av ulike

lesestrategier, samt vurdering var høyt prioritert. Ut ifra min tolkning var både lærerinformantene og rektor genuint opptatt av å se enkeltelevenes forutsetninger, ressurser og læringspotensialet. Sentralt i klasseromskonteksten var lærerne opptatt av å skape et forutsigbart og trygt læringsmiljø. Atmosfæren var preget av toleranse og inkludering og mangfoldet i elevmassen var etter min oppfatning unik. Forventninger til faglig innsats og sosial atferd ble tydelig formidlet. De ansatte jobbet mot felles mål, og menneskesynet, holdningene og verdiene som skolen vektla, fikk jeg følelsen av satt i veggene.

Ved å sette fokus på faktorer i opplæringstilbudet som kan virke positivt inn på elevenes læringsutbytte, håper jeg at funnene kan bidra til refleksjon og bevisstgjøring hos andre lignende kontekst.

INNHALDSFORTEGNELSE

Forord.....	II
Sammendrag	III
1. Innledning	1
1.1. Oppgavens formål.....	1
1.2. Problemstillinger	2
1.3. Oppgavens oppbygging	3
1.4. Tidligere forskning	3
2. Teori.....	5
2.1. Nasjonale føringer	5
2.2. Tilpassa opplæring.....	6
2.3. Læringsmiljø og klasseledelse.....	9
2.4. Vokabularets betydning for læring og leseforståelse	15
3. Metode	18
3.1. Min forforståelse.....	18
3.2. Metodevalg	19
3.3. Forskningsdesign	19
3.4. Kriterier og utvalg	20
3.5. Fremgangsmåte.....	21
3.5.1. Intervju.....	23
3.5.2. Observasjon	24
3.5.3. Analyse og tolkning.....	26
3.6. Reliabilitet og validitet	28
3.7 Etikk.....	30
4. Empiri	31
4.1. Presentasjon av det empiriske feltet	31

4.2. Funn og tolkning.....	33
4.2.1. Verdier og kulturelt mangfold.....	34
4.2.2. Organisering og tilrettelegging.....	40
4.2.3. Undervisning, vurdering og læring.	45
5. Sammenfatning	53
5.1 Sammenfatning	53
5.2. Andre faktorer.....	56
5.3. Styrker og svakheter i rapporten	56
5.4. Avsluttende kommentar.....	57

1. INNLEDNING

Innledningsvis vil jeg presentere tema for oppgaven og formålet med studien. Deretter vil jeg redegjøre for problemstillingene og oppgavens oppbygging. Tilslutt i dette kapitlet vil jeg referere til forskning som kan relateres til studiens hovedproblemstilling.

1.1. Oppgavens formål

Jeg skriver min masteroppgave innenfor det spesialpedagogiske feltet, og som spesialpedagog er jeg opptatt av at den ordinære undervisningen bør tilrettelegges slik at alle elever oppnår et godt læringsutbytte i et fellesskap med sine medelever. Fokus i denne studien er minoritetsspråklige elever i norsk skole. Jeg har valgt å se nærmere på hva som kjennetegner læringsmiljøet i en skole med mange minoritetsspråklige elever og som oppnår et godt læringsutbytte.

I norsk skole står tilpasset opplæring sentralt. Tilpasset opplæring innebærer at skolen skal ta hensyn til den enkelte elevs behov og forutsetninger. Et stadig økende antall skolebarn som starter i norsk skolen har et annet morsmål enn norsk. Opplæring av språklige minoriteter har blitt et sentralt tema innenfor skolefeltet og samfunnsdebatten generelt. Tall hentet fra utdanningsdirektoratet forteller at andelen barn med innvandrerbakgrunn er nær 13 prosent i Norge. I Oslo har ca. 40 prosent av elevene et annet morsmål enn norsk og samisk i grunnskolen.

Å gi alle elever en inkluderende, likeverdig og tilpasset opplæring er en viktig målsetning. *”En viktig oppgave for norsk utdanning er å sikre at minoritetsspråklige elever får likeverdig opplæring og tilbys et læringsmiljø som gir dem mulighet for best mulig læringsutbytte”*(Aukrust Grøver, Rydland, & Solbrekke Dyrdal, 2009 s.243).

Å gi minoritetsspråklige elever et like godt opplæringstilbud som norskspråklige elever tilbys, er det fagpolitisk enighet om. Men vi trenger mer systematisk forskning på feltet, da det er varierende oppfatninger om hvilke opplæringsbetingelser som gir denne elevgruppen det beste læringsutbytte. Rydland (2007) avslutter sin artikkel om minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner med, *” Vi vet relativt lite om hva som bidrar til skolesuksess for minoritetsspråklige elever. Spesielt i norsk sammenheng er det behov for studier som fokuserer på hvordan vi kan gi denne elevgruppen de redskapene de trenger for å lykkes”*(Rydland, 2007 s.17)

Formålet med kvalitativ forskning kan være å bidra med kunnskap som kan ha overføringsverdi eller nytteverdi for andre i lignende kontekst. I min forskning var et av målene å beskrive den implisitte praksisen, som ofte er ubevist og automatisert kunnskap. Det kan være holdninger og verdier man har opparbeidet seg gjennom lang erfaring og som påvirker de handlingene som utføres. Disse handlingene er vanskelig å sette ord på, da de ofte ligger i underbevisstheten og er integrert i praksisen til de det gjelder. Det er da forskerens oppgave å belyse denne kunnskapen gjennom analyse og tolkning av datamateriale som innhentes i felten (Moen & Ragnheiður, 2011).

1.2. Problemstillinger

Mange skoler består av en sammensatt elevmasse med både norskspråklige og minoritetsspråklige elever. Det er skolens plikt å tilpasse seg enkelteleven og elevsammensetningen. Dersom den ordinære opplæringen i et flerkulturelt klasserom ikke tilrettelegges med tanke på at mange av elevene ikke mestrer det norske språket så godt, kan det påføre de minoritetsspråklige elevene spesialpedagogiske behov. Som spesialpedagog er jeg opptatt av å studere hvordan et godt læringsmiljø i mange tilfeller kan forebygge eventuelle behov for spesialpedagogisk tiltak.

Følgende hovedproblemstilling ble valgt:

Hva kjennetegner læringsmiljøet ved en skole med en stor andel minoritetsspråklige elever og som oppnår gode skolefaglige resultater?

For å få svar på min hovedproblemstilling har jeg valgt to delproblemstillinger. Disse mener jeg kan fange opp sentrale kjennetegn ved læringsmiljøet

Delproblemstillinger:

Hvordan organiseres undervisningen i en klasse med en stor andel minoritetsspråklige elever?

Hvordan tilrettelegges språkopplæringen i klasserommet?

Læringsmiljø er et komplekst begrep, men i denne oppgaven er faktorer som organisering, undervisningsmetoder, vurderingsformer, det sosiale klima og lærernes atferd og forventninger faktorer som vektlegges.

Minoritetsspråklige er ingen homogen gruppe, men de har alle to- eller flerspråklig oppvekst. I denne studien er skolespråket norsk og morsmålet som elevene bruker hjemme er et annet.

Hovedproblemstillingen ble avgjørende for valg av forskningsmetode. Jeg valgte kvalitativ metode, hvor en skole ble mitt studiefelt og tre lærer og rektor ble mine informanter. Min forskningstilnærming ble en etnografisk kasusstudie.

1.3. Oppgavens oppbygging

Det skriftlige arbeidet presenteres i fem kapitel. Jeg starter kapitel 1 med å si noe om oppgavens formål, valg av problemstillinger og forskningstilnærming, oppgavens oppbygging, og litt om tidligere forskning. I kapitel 2 redegjør jeg for teori som kan knyttes opp mot hva forskning og faglitteratur sier når det gjelder faktorer i opplæringstilbudet som virker positivt inn på minoritetsspråklige elever skoleprestasjoner. Jeg gir også en kort redegjørelse for noen av de nasjonale retningslinjene. Kapittel 3 er metodekapitlet og her redegjør jeg for min forforståelse, deretter begrunnes valg av forskningsdesign og metode, samt fremgangsmåte i forskningsprosessen: utvalgs-kriterier, datainnsamlingsmetoder og analysemetode. Avslutningsvis i metodekapitlet har jeg skrevet om reliabilitet, validitet og etikk. I kapittel 4 presenteres det empiriske datamaterialet. Her gir jeg først en kort beskrivelse av det jeg observerte under oppstarten av en ordinær skoledag, samt litt informasjon om informantene. Deretter presenterer jeg mine funn i temarelaterte kapitel, som igjen er inndelt i delkapitel. Min tolkning av funnene kommer under hvert delkapitel. I kapittel 5 vil funnene fra i det empiriske grunnlaget sammenfattes. Jeg vil se om mine funn matcher med mine teoretiske antagelser og forskningen jeg henviser til i oppgaven. Avslutningsvis vil jeg nevne andre faktorer som kan ha betydning for funnene jeg kom fram til, samt belyse styrker og svakheter i rapporten.

1.4. Tidligere forskning

Det foreligger mye forskning om hvordan minoritetsspråklige elever presterer i norsk skole, og forskningen viser at minoritetselever ofte presterer lavere enn majoritetselever. Forskning om hva som kjennetegner gode klasserom for denne elevgruppen og hva som virker positivt inn på elevens langsiktige læringsutbytte i skolen finnes det mindre av. Det mangler studier på tiltak som virker og hva det eventuelt er ved tiltakene som gjør at de fungerer. Nova rapporten (2007)"Virkinger av tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever" som viser til internasjonal forskning, belyser både faktorer som er å finne i skolen og faktorer som har med elevenes hjemmemiljø og gjøre. Jeg vil redegjøre for de mest sentrale faktorene som kan

knyttet til skolen som opplæringsarena. Flere forskere på feltet (jfr: NOVA rapporten 2007) mener at nøkkelen for minoritetsspråkliges skolemessige framgang ligger i kvaliteten på undervisningen. I rapporten henvises det blant annet til August & Hakuta (1997), som hevder at det ikke er noen mening i å finne den optimale opplæringsmodellen. Selv om flere forskere hevder at de tospråklige opplæringsmodellene viser til positive resultater, er det alltid en mulighet for at disse ikke fungerer dersom modellene ikke er faglig forankret og det ikke stilles forventninger til elevene. De anbefaler en strategi som forsøker å trekke ut nøkkelkomponenter i opplæringen som kan fungere i en lokal praksis ut ifra elevsammensetningen, skolens målsetninger og ressurser.

”Skoler som gjør det godt er kjennetegnet ved at skolen har en ansvarlig og involverende ledelse, lærere med høye forventninger til hva elevene skal prestere, målrettet fokus på at elevene utvikler grunnleggende ferdigheter, et skolemiljø som oppleves som trygt og forutsigbart og hvor elevenes kunnskapsutvikling følges opp gjennom jevnlig vurderinger og planer. Mye av dette er grunnleggende kunnskap som også har gyldighet i forhold til å skape et utviklende læringsmiljø for minoritetsspråklige elever. (Bakken, 2007 s.84). I samme rapport kommer det også fram at skolens ressursituasjon, motiverte lærere med høy kompetanse, egenskaper hos elevene, forventninger fra foreldre eller sammensetning av elevmassen også kan være utslagsgivende for de faglige resultatene.

Veslemøy Rydland (2007) har i sin rapport om minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner påpekt viktigheten av tekstforståelse. Og strategier for hvordan elevene kan jobbe med tekst og tekstforståelse er i høyeste grad et tema som berører en skole med mange minoritetsspråklige elever. *”Forskere er i dag enig om at tekstforståelse er en nødvendighet, om ikke en tilstrekkelig, betingelse for tilegnelse av kunnskaper i skolefagene. For å hente ut mening og konstruere forståelse av en naturfaglig tekst for eksempel, må eleven ha kjennskap til den spesielle genren teksten er skrevet innenfor for å vite hvordan de skal lese teksten, de må sannsynligvis kunne noe om temaet fra før for å relatere det de leser til en annen kunnskap og de må dra veksler på et relativt avansert vokabular”.* (Rydland, 2007 s.2) I en studie hvor formålet er å se nærmere på hva som kjennetegner læringsmiljøet i en skole med mange minoritetsspråklige elever og som oppnår et godt læringsutbytte, er dette forskning som er interessant å relatere til de empiriske funn og tolkninger.

2. TEORI

Denne studien tar utgangspunkt i et sosiokulturelt læringssyn som bygger på en antakelse om at læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i et sosialt felleskap. Mitt teoretiske rammeverk tar utgangspunkt i hva teori og forskning sier om hva som har betydning for elevers skoleprestasjoner, med hovedfokus på minoritetsspråklige elever. Følgende områder vektlegges i det teoretiske rammeverket: Nasjonale føringer, tilpassa opplæring, læringsmiljø og klasseledelse, språk og begrepsinnlæring.

2.1. Nasjonale føringer

Den norske grunnskolen bygger på prinsippet om likeverdige og tilpasset opplæring i en inkluderende fellesskole hvor alle elever skal oppnå grunnleggende ferdigheter og oppleve mestring og utfordring. Elever ved privatskoler har samme rettigheter som elever ved den offentlige skolen. Jeg vil gi en kort redegjørelse for føringer som ligger i opplæringsloven og læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK -06), og som har betydning for organiseringen og opplæringen. Tilpassa opplæring og tidlig innsats står sentralt i norsk skole, og fra 1. til 4. trinn skal det sørges for høyere lærertetthet rettet mot elever som trenger tettere oppfølging i fagene matematikk og norsk eller samisk.

Elever som har annet morsmål enn norsk har rett til særskilt norskopplæring dersom de ikke har tilstrekkelige norskspråklige ferdigheter til å følge den ordinære undervisningen. Om nødvendig har de også rett til morsmålsopplæring, tospråklig fagopplæring eller begge deler. Vurderingen av elevenes språkferdigheter skal foretas av det pedagogisk personalet på skolen. Elever som ikke har et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett på spesialundervisning. Spesialundervisning kan for minoritetsspråklige elever komme i tillegg til særskilt norskopplæring eller tospråklig opplæring. At lovverket bruker begrepet tilpassa opplæring bør først og fremst forstås som en understreking av viktigheten av hensynet til mangfoldet i elevgruppa når man organiserer og gjennomfører opplæringen. I Nova rapporten fra 2007 "Virkninger av tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever" ble det konkludert med at tilretteleggingen av opplæringen måtte ta hensyn til konteksten skolen befinner seg i (Bakken, 2007). Dette innebærer blant annet å vurdere hvilke opplæringsmodeller som passer den elevmassen skolen har, med utgangspunkt i de behov som finnes hos den enkelte elev. Skolen og lærerne må sikre seg at de minoritetsspråklige elevene får et fullverdig utbytte av opplæringen. Opplæringsmodellen skolen velger å benytte i sin

kontekst bør være sterk forankret i ledelsen og kollegiet. Når det gjelder minoritetsspråklige elevers opplæringstilbud, kan det å fokusere på hvilket språk opplæringen skal foregå på være et blindspor, ifølge NOVA rapporten (2007). Et grunnleggende pedagogisk poeng er at opplæringen må tilpasses slik at den enkelte elev forstår hva læreren sier. Lærerens kompetanse er dermed av stor betydning for å sikre at de minoritetsspråklige elevene skal få en fullverdig opplæring (Bakken, 2007).

2.2. Tilpassa opplæring

Hensikten med tilpassa opplæring er å sikre at den legges pedagogisk, metodisk og organisatorisk til rette på en måte som gjøre det mulig å oppnå et tilfredsstillende læringsutbytte i den ordinære opplæringen. Tilpasset opplæring er et allmennpedagogisk prinsipp, der alle elevene skal møte utfordringer de kan strekke seg mot (Øzerk, 2011). Et av målene med tilpassa opplæring er at eleven skal oppleve mestring, motivasjon, utvikle seg og sette seg realistiske mål. For den enkelte elev kjennetegnes tilpasset opplæring ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organiseringen og intensitet i opplæringen. Dette handler om differensiering som går ut på håndtering av forskjellighet. Det kan være organisatorisk differensiering eller pedagogisk differensiering. Pedagogisk differensiering kan kategoriseres i innhold-, tempo- og metodisk differensiering. Alle typer differensiering må faglig begrunnes.

Den russiske psykologen Vygotskys teori om barnets nærmeste utviklingssone og LK-06's krav om tilpasset opplæring kan ses i sammenheng. Tilpasset opplæring dreier seg om hva eleven kan mestre ved hjelp av støtte og tilrettelegging. Det skal tilrettelegges både for mestring og utvikling innenfor elevens nærmeste utviklingssone. En god undervisning omfatter opplæringsaktiviteter og lærestoff som ligger et hakk foran elevens utvikling, men innenfor hans rekkevidde. "*Det som et barn kan gjøre med litt hjelp i dag, kan hun gjøre selv i morgen*" uttrykte Vygotsky (Selj & Ryen, 2008 s 24). I alle former for læring kan utviklingen følges fra det elementære til det spesialiserte og fra det konkrete til det abstrakte. Den voksen bør støtte og oppmuntre eleven i læringsprosessen og denne støtten bør tilpasses hver enkelt elev og bidra til at eleven opplever faglig utvikling. Vygotsky var mer opptatt av å definere elevenes videre potensial enn å kartlegge hva de kunne eller ikke kunne. Han mente det var elevens læringspotensial som var avgjørende for hvordan undervisningen skulle tilrettelegges (Bråten et al., 1996). For at elevene skal kunne oppleve mestring og motivasjon, bør opplæringen være tilpasset elevenes evner og forutsetninger slik at de kan sette seg realistiske

mål. Gjennom tilpassa opplæring kan elevene sette seg individuelle mål, oppleve faglig utvikling og erfare at arbeidsinnsats gir resultater. Tilpasset opplæring er en forutsetning for at det skal være mulig å fokusere på forståelse og mening. Veiledningen som elevene bør få, skal si noe om hva eleven bør arbeide mer med og hvilke strategier som er best egnet for å oppnå best mulig læringsutbytte ut ifra det læringspotensialet elevene har. Veiledning skal kunne motivere, skape forventning og tro på egen mestring, og dermed bidra til positiv selvvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Den resurssøkende læreren ser det relative i prestasjoner, et lite gjennombrudd fra en elev som lærer sakte, skal kunne vekke like mye interesse som forbedringer hos en elev som ligger på et høyt faglig nivå (Roland, 1995).

For å vite hvor elevene er til enhver tid i læringsprosessen kreves jevnlig og kontinuerlig vurdering av kunnskapsutviklingen. Professor i pedagogikk Olga Dysthe har skrevet en artikkel (2008) om hvor viktig det er med en kontinuerlig og systematisk vurdering i klasserommet. Slik læringsfremmende vurderingen skal kunne gi elevene signal om hva som er viktig. Dysthe henviser til internasjonal forskning som ganske entydig viser at samspill mellom elev og lærer og den kontinuerlige vurderingen lærerne gir som en integrert del av den ordinære undervisningen har mest uttelling på elevprestasjoner. Klasseromsvurdering handler blant annet om å samtale om og å tolke læringsmåla i fagene, slik at målene blir meningsfylt for elevene. Læreren bør innarbeide gode rutiner for vurdering av hva elevene har av forkunnskaper om et tema og hva de kan mestre av faglige utfordringer underveis i læringsprosessen. Det handler om å gi elevene tilbakemeldinger som fører elevene framover i læringsprosessen og øve elevene til å bruke tilbakemeldingene og selv vurdere sin egen læring. Intensjon med vurdering for læring er å skaffe informasjon som kan gjøre undervisningen og veiledningen bedre for den enkelte elev og dermed fremme et større læringsutbytte. Det bør innarbeides gode rutiner hvor det kontinuerlig vurderes om klassen og enkelteleven forstår og henger med, for å kunne tilpasse undervisningen. Dette krever også en evne til å "lese" elevene. Som Dysthe uttrykker er dette den tause ekspertisen mange lærere utvikler. En type vurdering som er viktig for læring er å ta utgangspunkt i forkunnskapene til elevene ved gjennomgang av nytt stoff. Å kartlegge elevenes forkunnskaper er avgjørende for hvordan man skal starte undervisningen. Vellykket læring er ofte avhengig av evnen til å identifisere og ta fram de mest relevante kunnskapsenheter som allerede eksisterer i minne, og deretter bruke disse for å lære noe nytt. Nytt stoff læres ved å integrere det nye i det vi vet fra før (Dysthe, 2008). Roland sier at repetisjon er all god lærings mor, og repetisjon skaper en struktur. Dersom timer kan organiseres ved at det gamle bindes sammen med nytt stoff, vil elevene lære mer, det vil pirre elevenes interesse og skape en faglig struktur som skaper

mening. Roland hevder også at faglig struktur er et ledd i den sosiale strukturen i klassen, da faglig kaos i stor grad kan føre til uro i en klasse (Roland, 1995).

Lærerne trenger flere typer vurderingsredskaper og metoder for å gjennomføre intensjonene om vurdering for læring, dette kan være både muntlig, skriftlig, individuelt og i fellesskap. Gjennom kontinuerlig vurdering kan læreren avdekke manglende forståing på et tidlig tidspunkt slik at det også er mulighet for å sette inn tiltak på et tidlig tidspunkt. Elevene må også kjenne til kriteriene for et godt arbeid og vurderingen må brukes aktivt av både lærer og elev for videre læring. Det beste er når kommentarene fra en prøve holdes atskilt fra karakteren, da karakterer kan ta interessen bort fra vurderingskommentaren. Skal vurdering for læring bedre elevprestasjonene krever dette systematisk arbeid over lang tid og stor grad av elevinvolvering fra første stund (Dysthe, 2008). Den utfordringen som ligger i å strekke seg etter å bruke sine ressurser til stadig mer avanserte oppgaver, har en positiv innvirkning på motivasjon, så lenge oppgavene er meningsfulle, relevante og tilpasset elevenes mestringsnivå. Når oppgaver er formulert slik at de krever tenkning og forståelse av elevene kan de være læringsfremmende.

Å tilrettelegge for tilpasset opplæring i en mangfoldig klasse kan ofte være krevende. Tilpasset opplæring kan ikke forstås som ren individbasert opplæring. Det skal være en balanse mellom tilpasset opplæring for den enkelte og opplæring i fellesskap. Skolen bør kontinuerlig vurderer, varierer og endrer sin egen praksis etter elevenes behov.

Å imøtekomme kravet om tilpassa opplæringer kan oppleves som en utfordring i skolen, spesielt i opplærings situasjoner hvor fagstoff skal formidles og forklares når en stor klasse er samlet. Tilpasset opplæring dreier seg både om organisatorisk differensiering, hvor opplæringen kan foregå i ulike grupperinger, og pedagogisk differensiering som innebære at elevene arbeider med fagstoffet på ulike måter (Øzerk, 2010). Forsterket lærertetthet kan være en faktor som kan ha betydning for hvordan man klarer å imøtekomme behovet for differensiering. Lærerne og skoleledelsen bør jevnlig reflektere over hvilke opplæringsmodell, læringsmiljø og metodiske tilnærminger som gir elevene de beste mulighetene til både aktiv deltakelse og faglig og språklig utvikling.

2.3. Læringsmiljø og klasseledelse

Denne studien bygger på et sosiokulturelt læringssyn som tar utgangspunkt i at grunnlaget for læring etableres i et sosialt fellesskap, blant annet gjennom bruk av språket i ulike sosiale kontekster. Dette synet på læring ble introdusert av Vygotsky, som mente menneskets tenkning måtte ses i sammenheng med den sosiale virksomheten det var en del av. Hans syn på at læring skjer i et sosialt fellesskap kan ses i sammenheng med hvordan læringsmiljøet og opplæringen i skolen tilrettelegges. I følge Vygotsky er det interaksjonen mellom lærer og elev og mellom elevene som fungerer som drivkraften i barnets faglige og kognitive utvikling. Opplæringen må først og fremst forstås som en sosial og dialogisk prosess, og den pedagogiske virksomheten som foregår i fellesskapets opplærings situasjon er den viktigste drivkraften i elevenes læringssprosesser. (Bråten et al., 1996).

Skolen er en arena hvor både den sosiale og faglige utviklingen foregår i fellesskap med andre. Det er viktig å utvikle et godt sosialt klima og læringsmiljø. Dette læringsmiljøet kjennetegnes ved blant annet en god atmosfære preget av åpenhet, nysgjerrighet på forskjellighet, samhold og solidaritet. Alle må kunne bidra med sitt og alles bidrag til fellesskapet bør bli anerkjent og likeverdig mottatt. For å skape og opprettholde et godt læringsmiljø, bør lærerne være gode modeller gjennom sine holdninger og gjennom hva de sier og gjør. Gjennom sin væremåte overfor sine kollegaer og i samspill med sine elever formidler lærerne sine holdninger (Hauge, 2004). Når elever svarer uriktig på spørsmål fra læreren er det noen lærere som evner å ta vare på det uriktige svaret ved å dvele ved det og vise at det hadde noen skjulte kvaliteter. Dette krever personlig omtanke og faglig oversikt. Medelevene merker seg da støtten enkelte elever får fra læreren og dette bidrar til positive lærer-elev relasjoner, men det kan også ha virkning på forholdet mellom elevene (Roland, 1995). Dette kan være med på å øke respekten for hverandres særegenheter og ulikheter. En skole og en klasseromskultur som preges av anerkjennelse hvor alle verdsettes for den de er og hvor alle er integrert i skolens aktiviteter er av betydning for det sosiale miljøet.

At elevene mestrer det å samarbeide er også et vilkår for god opplæring. Opplæring er ikke et individuelt anliggende, men fellesskapets anliggende, selv om læring skjer hos den enkelte. Både tenkning og læring er resultat av sosiale aktiviteter som elevene deltar i (Øzerk, 2011). Forskning viser (jfr Skaalvik & Skaalvik, 2013) at det er høy korrelasjon mellom oppgaveorientering og samarbeidsorientering. Elever som er oppgaveorientert eller har læringsorienterte mål er mer opptatt av å samarbeide med andre elever enn ego-orienterte elever. De ego-orienterte er mer opptatt av sammenligning og ser på skoleprestasjoner som en

konkurransen. Når man sammenligner disse to elevgruppene er de oppgaveorienterte elevene generelt mer interesserte i skolearbeidet. De ser på evner som forandelige gjennom innsats, de attribuerer prestasjoner etter innsats, de søker optimale utfordringer og har stor utholdenhet når de møter utfordringer (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Å få elevene oppgaveorienterte er derfor en faktor som bidrar til et godt læringsmiljø hvor elevene kan samarbeide, støtte og se verdien av hverandres kompetanse og ressurser.

De sosiale relasjonene i en klasse har både et kognitivt og emosjonelt aspekt. Det kognitive knytter seg til den betydning dialogen mellom elevene har for læringsprosessen. Her kan forståelsen av stoffet klargjøres og dialogen aktiverer ulike kunnskapsstrukturer hos den enkelte elev, den letter bearbeidingen av stoffet og hjelper elevene til å se nye sammenhenger. Det emosjonelle aspektet knytter seg til betydningen av trivsel, trygghet, tilhørighet, bekymringer eller angst. Dette handler om elevenes velvære og er av avgjørende betydning for elevenes motivasjon og evne til faglig konsentrasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

For å kunne benytte begrepet en dyktig lærer eller klasseleder må elevenes læringsutbytte og læringsresultater være gode. Basert på forskning (jfr. Øzerk 2010) er det fire ulike kompetanser alle lærere bør beherske. Det er fagkompetanse, didaktisk kompetanse, relasjonskompetanse og ledelseskompetanse som også omtales som klasseledelse. Læreren må kunne sitt fagområde og opplæringen bør gjennomføres med struktur og engasjement. En lærer som evner å motivere sine elever til læring er av stor betydning for elevenes utvikling. Læring er noe som oppnås eller fremmes gjennom erfaring, opplevelser, verditilegnelse og forståelse. Elevenes forståelse er kjernen i opplæringen (Øzerk, 2010). Dyktige lærere utvikler seg faglig og personlig gjennom yrkeslivet og er aktive bidragsyttere i et profesjonelt fellesskap som bidrar til utvikling av skolens læringsmiljø. En god klasseleder driver gode opplæringsaktiviteter der elevene utvikler seg i samsvar med sine evner, forutsetninger, behov og de faglige læringskravene de møter på skolen. Dyktige lærere gir tydelige signaler til elevene hva som forventes av oppførsel, innsats og faglig arbeid, og læringsmiljø preges av struktur, oversikt og forutsigbarhet (Roland, 1995; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Øzerk, 2010). En dyktig lærer bør også ha en autoritet i forhold til sine elever. Autoritet betyr i denne sammenheng at elevene følger lærerens råd av egen fri vilje. Elevene stoler på læreren og har tillit til at læreren vet deres beste. Denne autoritetsposisjonen kan medføre en trygghet for elevene. Dersom læreren ikke klarer å innta den empatiske og medmenneskelige autoriteten en lærer bør ha, kan en eller flere elever innta autoritetsrollen (Roland, 1995). Dette kan føre til et klassemiljø preget av usunne roller hvor enkelte elever kan få mye makt over sosiale

relasjoner og læringsmiljøet generelt. Det er lærerens oppgave å opparbeide en viss autoritet i klasserommet og dette er avgjørende for en vellykket opplæring og undervisning.

Utgangspunktet for en vellykket undervisning i et mangfoldig og flerkulturelt klasserom er i følge Pennington (Engen, 1996) at lærerne har et optimistisk perspektiv og en empatisk holdning til elevene. Dette innebærer blant annet at minoritetselvenes språk, kultur, kunnskaper og erfaringer ses på som en ressurs i skolearbeidet og legges til grunn for språk- og kunnskapsutviklingen i skolen. Studier viser at barn som tillates og oppfordres til å bruke sin doble språk- og kulturkompetanse, oppviser større kreativitet og fleksibilitet i sin tenkning. De har lettere for å se flere løsninger på spørsmål og problemstillinger. Elevene i en klasse hvor mangfoldet blir sett på som en ressurs har til sammen en mengde kulturelle erfaringer som kan gjøre klasseseksjonene mer interessante og de kan utvide både elevenes og lærernes perspektiver. I et inkluderende klasserom hvor alle anerkjennes for den de er, kan de ha bedre forutsetninger for å forstå og respektere de ulike verdiene som finnes i klassen (Engen, 1996). En felleskulturell skole er en skole som klarer å tilpasse opplæringen til elevenes behov og hvor tiltakene ikke er kompensatoriske, men ordinære integrerte tilbud. Den skal være inkluderende og likeverdsbasert og fokuset skal være knyttet til hvilke konsekvenser de minoritetsspråklige elevene har på skolens opplæringstilbud. Skolen må tilpasses elevgruppens behov, og man må ta mangfoldet på alvor og se på heterogenitet som normaltilstand. En felleskulturell skole bør være ressursorientert i den forstand at det åpnes for kulturell og språklig refleksjon. Ulike synspunkt og erfaringer bør ses på som en berikelse for fellesskapet. Elevene skal på en positiv måte merke at gruppa er flerkulturell og lærerne bør mestrer å utnytte mangfoldet i den pedagogiske sammenhengen (Hauge, 2004). For å lykkes i opplæringen av denne elevgruppa bør lærerne organiseres i arbeidslag hvor det jobbes langsiktig ut fra et felles syn på minoritetselvenes språk og kunnskapsutvikling.

Det er viktig å se at elevenes utvikling dreier seg både om å lære norsk og å lære fag (Engen, 1996; Hauge, 2004). Variasjon i undervisningen og bruk av flere innfallsvinkler i opplæringen vil kunne øke sjansen for at elevene vil møte en opplæringsmåte som passer best for den enkelte (Golden, 2009). En god opplæring er en læringsfremmende undervisning, og her er undervisningsmetodene et sentralt element. Forskning viser (jfr. Øzerk 2010) at lærere som behersker og bruker flere undervisningsmetoder, har elever som oppnår bedre resultater. Ved siden av metoder tar kyndige pedagoger en rekke pedagogiske prinsipper, strategier og arbeidsmåter i bruk. De organiserer og presenterer lærestoffet i samsvar med målgruppas forutsetninger og utgangspunkt, men også ut fra hensynet til lærestoffets karakteristiske trekk og vanskelighetsgrad (Øzerk, 2010).

Det kan skilles mellom tre typer kriterier for en inkluderende skole, rammekriterier, prosesskriterier og opplevelseskriterier (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Rammekriterier innebærer blant annet økonomi og lærerressurser. Prosesskriterier handler om organisering og gjennomføring av undervisningen. Det er viktig at opplæringen er tilrettelagt på en slik måte at elevene føler seg som deltakere i det sosiale og faglige fellesskapet. Opplevelseskriteriet handler blant annet om hvordan elevene opplever skolen, sosialt, kognitivt og emosjonelt. Mestringserfaringer, forventninger, motivasjon, selvverd og om man trives på skolen er alle faktorer som påvirker elevenes opplevelse av skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Oppgaver som innebærer utfordringer, klare instruksjoner, høye forventninger og nøye spesifiserte krav til oppgavens utførelse har vist seg å kjennetegne vellykket opplæring for minoritetsspråklige elever (Engen, 1996). Læreren bør være på vakt mot holdninger hvor man stiller lavere faglige krav til de minoritetsspråklige elevene. Forventninger om lavere faglige prestasjoner kan føre til lavere ambisjoner og mindre pågangsmot hos elevene (Hauge, 2004).

Elevene må ha troen på egen mestring og se på utvikling som resultat av egen innsats. Selvoppfatning og motivasjon er viktige betingelser for læring og er begge et resultat av mestringserfaringer. De daglige erfaringene med mestring eller mangel på mestring er ofte kilden til utvikling av forventninger om mestring i fremtiden, og det er lærerens oppgave å sørge for at elevene får mestringserfaringer. En forutsetning for at elevene skal oppleve mestring er tilpasset opplæring (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En sentral pedagogisk oppgave for en lærer er å formidle til eleven at han stadig er i utvikling, slik at han får tillit til egne evner (Øzerk, 2010). Dersom en elev har en dårlig selvoppfatning mister han fort motivasjonen, derfor bør lærerne kommentere de positive fremfor de negative sidene ved elevens arbeid. Flere forskere (jfr. Roland) påpeker at elever som opplever læreren som varm og omtenkssom viser større motivasjon. Empati fra læreren skaper kontakt og tilliten til læreren øker. Krav kan få større betydning når de kommer fra en som har vist empati. Det kan være vanskelig å oppnå kontakt og tillit dersom en ikke markerer grenser for hva som kan tillates og ikke. Anerkjennelse og omsorg blir lite betydningsfullt uten en fasthet, hevder Roland (Roland, 1995)

Tilhørighet, emosjonell støtte og et positivt forhold mellom lærer og elev kan fremme motivasjon for skolearbeidet. Det betyr at elever som får støtte og veiledning også får en større mulighet til å utvide sin kompetanse, slik at de etter hvert vil kunne stille større forventninger til seg selv. Hvilke signaler skolen og lærerne sender elevene om hva som er viktig er av betydning. Skolen bør gi signaler om at det er viktig og utvikle seg, ha framgang og gjøre sitt beste. Forskning viser (Jfr. Skaalvik & Skaalvik) at denne type signaler fremmer

oppgaveorientering hos elevene. De signalene lærerne gir elevene kan omtales som skolens målstruktur. En skole med en læringsorientert og oppgaveorientert målstruktur legger vekt på kunnskap og forståelse, på individuell forbedring og innsats. Og som tidligere nevnt er motivasjon og mestringsopplevelser avgjørende for elevenes innsats. En læringsorientert målstruktur stimulerer oppgaveorientering hos elevene. Elevene oppfordres og hjelpes til å sette seg mål, og resultatene vurderes ut ifra målene og tidligere ferdigheter og resultater. Da fokuseres det på elevenes mestringserfaringer, fremgang og forbedringspotensialet. Elevene gis optimale utfordringer ut i fra sitt utviklingspotensial og veiledes til å utvikle og bruke effektive læringsstrategier.

I grupper som er lite effektive kan negative følelser spre seg fort, dette vil skape mistriivsel som igjen kan reduserer gruppas læringsutbytte. Effektiviteten kan dermed påvirke trivselen og omvendt. Stadige avbrytelser kan også være forstyrrende, spesielt for elever som strever med oppmerksomhet og konsentrasjon. Å holde flyt i undervisningen kan forebygge uro, negative konfrontasjoner og destruktiv atferd (Roland, 1995). Forskning viser (jfr, Øzerk, 2011) at det er sammenheng mellom elevens skolefaglig læring og tiden som blir brukt på innholdsfokusert læringsaktiviteter. Det er viktig at læreren reflekterer over hvordan tiden best mulig kan utnyttes. Jo mere lærestoff fokusering og innholdsorientert opplæring desto høyere er læringsutbytte. Men for at elevene skal nyttiggjøre seg den tilmålte tiden de har på skolen er det en forutsetning at læreren sørger for at deres muntlige budskap og fagbøkens innhold blir forstått av elevene.

Den amerikanske pedagogen James L. Mursell utarbeidet noen prinsipper for vellykket opplæring. Skandinaviske pedagoger ble inspirert av Mursell og utarbeidet MAKIS-prinsippene, som står for motivering, aktivisering, konkretisering, individualisering og samarbeid. MAKIS-prinsippene er praksisrettede opplæringsprinsipper der hensikten er å styrke vilkåret for elevers læring i timene, slik at skolen oppleves som en sosial arena der læringsfellesskap er mulig. Jeg vil her presentere noen av prinsippene i korte trekk punktvis.

- Læreren må så langt det lar seg gjøre eksemplifisere og konkretisere sentrale begreper som benyttes i opplæringen.
- Elevenes forkunnskaper, referanseramme og lokalmiljøet må være opplæringens utgangspunkt for å etablere sammenheng mellom fag og elevenes hverdag.
- Elever med ulike forutsetninger og ulik etnisk og kulturell bakgrunn må bli inkludert i det læringsfremmende fellesskapet.

- Læreren skal legge opp til arbeidsmåter, metoder, kommunikasjons- og presentasjonsformer som passer for hver enkelt elevs forutsetninger og potensialet.
- For å styrke tilpasningen til hver enkelt elev må opplæringsaktivitetene gi rom for variasjon med hensyn til organisering, arbeidsformer, representasjonsformer o.l.
- Elevene må få tilbakemelding på sitt arbeid og utvikling.

Opplæringsformene bør skape vilkår for tilpasset opplæring, slik at den enkelte gis mulighet til å forstå og ha et godt læringsutbytte (Øzerk, 2011).

Skoleledelsen har også betydning for kvaliteten på opplæringen og læringsmiljøet. Ledelsen bør ha innsikt i det faglige og pedagogiske arbeidet, og de bør kjenne til ulike pedagogiske tilnærmingene. De bør vise interesse og være støttespiller for lærerne, uten å legge for store føringer på hvordan opplæringen skal gjennomføres. Skoler som har gode resultater kjennetegnes ved at ledelsen og lærerne jobber mot felles mål, at de har kunnskap om læreplanarbeid og vurdering. At ledelsen etablerer og følger opp regler for orden og oppførsel er også av betydning. Sosiale prosesser i skolen spiller en betydelig rolle når det gjelder læringsmiljøet og elevenes skolebaserte læring og utvikling. Øzerk (2011) henviser til forskning som hevder at det er sammenheng mellom et positiv skoleklima og elevenes skoleprestasjoner.

Det er også karakteristiske trekk ved lærerpersonalet som må til for å oppnå gode resultater. Lærerne må ha stor tro på at alle elever kan lære, og at det er skolen som er ansvarlig for deres læring. Lærernes innsats, undervisningsstil, opplæringsaktiviteter og deres sosiale og faglige orientering, samt høye forventninger til eleven er faktorer som har betydning. I tillegg er følelse av kollegialitet blant personalet, bevissthet om sin akademiske oppgave og bevisst utnyttelse av undervisningstimene til læringsaktiviteter karakteristiske trekk. Personalets konsentrasjon om elevenes opplæring og læring, der forholdene legges til rette i et fellesskap er kjennetegn på velfungerende skoler (Øzerk, 2010). Som tidligere nevnt bygger denne studien på synet om at læring skjer i et sosialt fellesskap hvor læring skjer gjennom bruk av språk og deltakelse i et sosialt fellesskap. I skoler hvor det er mange minoritetsspråklige elever bør kommunikasjon og språkopplæringen ha høy prioritet og all undervisning bør være språkutviklende.

2.4. Vokabularet betydning for læring og leseforståelse

Språk er viktig for blant annet å kunne tilegne seg kunnskap og delta i det sosiale liv.

Utvikling av ordforrådet er en sammensatt prosess. Ut i fra et sosiokulturelt læringssyn vil læring av ord og begreper skje når læreren tilrettelegger for samhandling og elevene deltar aktivt i kommunikasjonen i klasserommet. Begrep kan presenteres og bearbeides både direkte og indirekte gjennom mange og varierte metoder, gjennom høytlesing, samtaler om tekst, lytting eller forklaring. Begrepsinnlæring er en faktor som knyttes til både avkodningsferdigheter og utvikling av leseforståelse.

Barnet møter i skolen med et repertoar av ferdigheter som det har tilegnet seg gjennom uformell samhandling i sitt miljø. Møte med skolens læringsarena innebærer innføring og læring av nye begreper. Når det gjelder læring av andrespråk mente Vygotsky at morsmålet og andrespråket er i et gjensidig påvirkningsforhold til hverandre, da språkferdighetene utvikler seg parallelt og støtter hverandre i prosessen. Individets morsmål er de spontane begreper som tilhører hverdagen, mens de akademiske begrepene er de barnet møter i skolens undervisning og som utvikles i andrespråket (Bråten et al., 1996). På samme måte som det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom morsmål og andrespråket er det også et påvirkningsforhold mellom spontane og akademiske begreper. Mens man lærer et fremmedspråk blir morsmålet brukt som en støtte. Man bruker de meninger som allerede er lært som et fundament. Morsmålet kan altså ha en sentral funksjon som støtte for både andrespråkinnlæringen og kunnskapstilegnelsen. Tilegnelsesprosessen går raskere når morsmålet og andrespråket bygger på hverandre. Norskundervisningen bør ta utgangspunkt i allerede etablerte begreper. Dette handler om å hente fram elevenes bakgrunnskunnskaper og forforståelse (Hauge, 2004). Samtaleanalytiske studier (jfr, Rydland, 2007) har vist hvordan minoritetsspråklige elever alternerer mellom sine to eller flere språk. Dette gjør de på måter som er meningsfulle i den gitte situasjonen, og de kan benytte språkene som ressurs for videre læring og utvikling.

Sosiale kontakter og språklige erfaringer i et inkluderende og aksepterende sosialt miljø er viktig for språktilegnelse (Bråten et al., 1996). Dysthe (2008) som bygger på Vygotsky, påpeker at den språklige formuleringen er nøkkelen til elevenes språk- og kunnskapsutviklingen. All undervisning i en klasse med minoritetsspråklige elever bør være språkutviklende og tilpasses etter minoritetselvenes spesielle behov av konkretisering og kontekstualisering. Læreren bør bevisst planlegge undervisningen slik at elevene får muligheter til å uttrykke seg både muntlig og skriftlig. Kommunikasjonenes rolle i

innlæringsprosessen er viktig, derfor bør det tilrettelegges for gruppeaktiviteter som bygger på samarbeid mellom elevene. En forutsetning for at innlæring av dypere mening skal skje, er at elevene kan få mulighet til å bruke språket aktivt (Dysthe, 2008). Elevene bør få muligheten til å bruke språket i en utforskende funksjon, det vil si bruke språket til å oppdage og tolke virkeligheten, organisere sin tanke- og handlemåte, og omforme sine kunnskaper gjennom samarbeid i grupper. De bør få bruke språket som et tankeredskap, tenke høyt og reflektere over ny kunnskap og relatere den til sin forforståelse når de kommuniserer med medelever om løsninger. Undersøkelser viser at arbeidet i mindre grupper øker elevenes engasjement og individuelle aktivitet. I mindre grupper kan de få forklare for medelever, begrunne sine standpunkt, uttrykke hva de har lært med egne ord o.s.v. På denne måten kan de få en dypere bearbeiding og forståelse av innholdet i undervisningen (Engen, 1996).

Undervisning kan sies å være en språklig aktivitet og lærerens språkbruk står sentralt i undervisningen. Språket er lærerens viktigste læremiddel, og måten læreren snakker på betyr mye for undervisningens og opplæringens kvalitet. Læreren bør tilpasse talen etter det nivået elevene er på, og dette er spesielt viktig i valg av ord og begreper. Minoritetsspråklige elever møter stadig nye ord og begreper og disse kan forklares ved å bruke nye ord, synonymer eller antonymer. Verb kan forklares og gis betydning gjennom konkrete handlinger. Ord kan også gis mening ved å benytte gjenstander og bilder (Selj & Ryen, 2008). Den språkutviklingen som skjer i skolen handler i stor grad om å lære seg et situasjonsuavhengig språk. Noen ganger kan kommunikasjonen rundt ords mening blir vektlagt i større grad enn andre. I denne sammenhengen anbefaler Seal (1991 i Golden, 2009) en metode som på norsk kalles OSV-metoden. O står for overføring, og med det menes at betydningen av begrepet skal overføres til elevene ved blant annet å bruke synonymer, mime eller peke. S står for sjekk, som betyr at læreren må sjekke om betydningen er forstått, og V står for videreføring, som betyr at læreren må få eleven til å koble ordet eller begrepet til andre kontekster eller erfaringer slik at betydningen blir forsterket (Golden, 2009) Språket er som nevnt et middel for tenkning og læring, og dette innebærer at elevene bør få muligheten til å bruke andrespråket til å formulere og omformulere kunnskapene sine i ulike typer språkutviklende aktiviteter. Når elever skal fortelle kan de mangle en del ord og uttrykk og da kan læreren opptre med samtalestøtte. Læreren kan tolke og bidra med de ord og uttrykk som han tror eleven leter etter og omformulere og bekrefte elevenes replikker. Etter hvert kan det forventes at eleven skal uttrykke seg så presist og så adekvat som mulig, og når dette kreves kan språkutvikling virkelig oppnås. Læreren må gjøre elevene oppmerksom på språkets formside. To eller

flerspråklige elever kan dermed utvikle en høy grad av metaspråklig bevissthet (Engen, 1996; Selj & Ryen, 2008).

Språkopplæringen bør være meningsfylt, det vil si at den bør knyttes til tema som elevene skal tilegne seg kunnskap om. Å drive språkopplæring uten at det knyttes opp mot meningsfylt innhold kan virke demotiverende på eleven. Optimal språkutvikling kan skje når språk og fagundervisning går hånd i hånd. Uten et fornuftig innhold skjer det ingen språkinnlæring, og uten et utviklet språk skjer det liten eller ingen kunnskapsutvikling. Dette krever en langsiktig satsing på språkopplæring fra skolens side, da det kan ta fra fem til sju år for minoritetsspråklige å nå samme nivå som de norskspråklige elevene. Faglærere bør alltid fokusere på hvordan de skal prioritere, presentere og bearbeide innholdet i sin undervisning for at denne elevgruppen skal kunne oppnå best mulig forståelse (Engen, 1996).

Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO) har utarbeidet en liste over gode prinsipper for andrespråkopplæring i alle fag. De foreslår at det jobbes med fag og språkopplæring parallelt. Elevens morsmål og forkunnskaper bør benyttes som en ressurs i undervisningen. Læreren må være sikker på at undervisningen og målene er forståelige og tydelige for alle, og det bør tas utgangspunkt i elevenes språkbeherskelse når kompetansemålene skal utarbeides. Elevene bør hjelpes til å gå fra kontekstavhengig språk til kontekstuvhengig språk. Det bør tilrettelegges for samspill og kommunikasjon hvor fagspesifikt og akademisk språk benyttes. I tillegg bør det tilrettelegges for utforskende samtaler hvor alle kan komme til ordet. Elevene bør gjennom muntlige ferdigheter i trygge omgivelser få muligheten til å utvikle en språklig selvtillit og trygghet. Vektlegging av muntlige ferdigheter på andrespråket kan være en faktor som fremmer minoritetsspråklige elevers leseforståelse. I en undervisningstime bør det derfor være en balanse mellom reseptive(lese og lytte) og produktive(tale og skrive) ferdigheter. Det bør legges til rette for et systematisk og langvarig arbeid med ordforråd i alle fag. Elevene bør få lære strategier for læring, vurdering og egenvurdering (Kilde NAFO 2014).

Leseopplæring og utvikling av elevens leseferdigheter er blant de viktigste oppgavene en lærer står overfor i opplæringen. Derfor bør opplæring av ulike lesestrategier stå sentralt i alle fag, slik at de lærer seg ulike strategier for hvordan de skal angripe litteratur på forskjellige måter (Øzerk, 2011). Lese- og læringsstrategier er fremgangsmåter, metoder og teknikker som kan brukes for å organisere egen læring. Det er strategier for å planlegge, gjennomføre og vurdere eget arbeid for og nå læringsmål. Det innebærer også refleksjon over nyervervet kunnskap som kan overføres til nye situasjoner. Å videreutvikle leseferdighetene handler om å lære å nyttiggjøre seg leseforståelsesstrategier i møte med ulike tekster, slik at

lesingen skaper forståelse og blir effektiv for eleven. Det er derfor en sentral oppgave i all undervisning å bruke mye tid på lesestrategier, tekstforståelse og bearbeiding av lærestoff (Selj & Ryen, 2008).

3. METODE

I dette kapitlet starter jeg med å redegjøre for min forforståelse. Deretter beskriver jeg metode, forskningsdesign, og hvilke fremgangsmåter jeg benyttet meg av i studien.

3.1. Min forforståelse

Som forsker har man en eller annen forforståelse for temaet man skal studere og forske på. Ingen kommer tomhendt til en forskningsprosess. Min egen forforståelse var preget av at jeg hadde jobbet i grunnskolen i 15 år, og jobber nå med nyankomne flyktninger i en barnehage. Min interesse for det flerkulturelle feltet har blitt tydeligere for meg de siste årene. Men undervisning og enkeltbarnets behov for tilpasning har stått sentralt i min arbeidshverdag i alle år. Gjennom erfaring og utdanning har jeg fått en viss form for innsikt i tilpassa opplæring. Jeg har mine tanker og meninger om opplæring og undervisning av elever som trenger ekstra oppfølging i skolen. Jeg er opptatt av hvordan den ordinære undervisningen kan tilrettelegges med tanke på å nå flest mulig elever. Gjennom min erfaring vet jeg at barn med et godt utviklet morsmål kan dra nytte av morsmålet i opplæringen av andre-språket og at språkforståelse har betydning for skoleprestasjonene.

Da jeg startet var jeg klar over at forforståelsen kunne hemme forskningen og min åpenhet overfor problemstillingen som skulle studeres. Dette kunne skje ved at det som ble vektlagt i forskningen og som kom fram ble farget av min tidligere erfaring eller teoretisk ståsted. Bevissthet rundt forforståelsens påvirkning av forskningen er derfor svært viktig. Som forsker må man være åpen for nyansene i datamaterialet og prøve å være sensitiv for det informantene forteller. Det er informantenes stemme som skal frem i en kvalitativ studie som jeg har gjennomført. Det er deres opplevelser, erfaringer og refleksjoner som skal belyses. I en kvalitativ studie er forskeren selv forskningsinstrumentet, og i den sammenheng er det spesielt tre egenskaper som har betydning. For det første en åpenhet for det uventede. Som forsker må du ha toleranse for ambivalens og flertydighet. For det andre må du være sensitiv, du må lytte og være åpen for alle nyanser i datamaterialet og for det tredje må du som kvalitativ forsker ha visse kommunikative ferdigheter. I tillegg må man som forsker kunne opparbeide tillit og

trygghet, og utvikle en god relasjon til forskningsdeltakerne (Nilssen, 2012).

Et fenomen ved kvalitative studier er at forskeren i for stor grad kan identifisere seg med informantene. Jeg som tidligere lærer var bevisst på dette i min studie.

3.2. Metodevalg

Forskning går ut på å stille og besvare spørsmål. Det starter med en undring eller et spørsmål, og fortsetter med en aktivitet som har som formål å besvare eller belyse spørsmålet (Kleven, Hjordemaal, & Tveit, 2011). Mitt spørsmål og min undring var i utgangspunktet å se på hva som kjennetegner læringsmiljøet ved en skole med mange minoritetsspråklige elever og som oppnår gode faglige resultater. Etter å ha formulert min hovedproblemstilling måtte jeg ta et valg med tanke på hvilken fremgangsmåte, hvilket forskningsdesign og hvilken metode skulle jeg velge. Min hovedproblemstilling var av en slik art at jeg valgte kvalitativ forskningsmetode. Kvalitativ forskning handler om å forstå deltakernes perspektiv (Aukrust Grøver et al., 2009; Postholm, 2010). Som Pål Repstad skriver, er kvalitativ forskning opptatt av å beskrive helheter - hele konkrete miljøer og hele personer (Repstad, 2007). Som hovedkilde for datainnsamling ville jeg benytte meg av intervju av ansatte ved skolen. Intervjudataene skulle kunne si noe om erfaringer, motiver og holdninger. I tillegg ville jeg benytte meg av å observere klasseromskonteksten i noen timer. Her kunne jeg få et lite innblikk i hvordan holdninger og verdier kom til syne i tilretteleggingen av opplæringen og i samspillet med elevene.

3.3. Forskningsdesign

Jeg har valgt en etnografisk kasestudie som design for min forskning. En etnografisk studie kan ha som mål å beskrive en kultur, en sosial enhet. Jeg ville studere og beskrive læringsmiljøet ved en skole. Jeg ønsket å finne meningen og hensikten med atferdsmønstre. Gjennom analysen ville jeg prøve å avdekke, finne mønstre og kategorier som kunne beskrive læringsmiljøets mest sentrale kjennetegn. En etnografisk studie innebærer også at forskeren skal studere hverdagslivet over en lengre periode gjennom intervju og observasjon (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2010). Som masterstudent hadde jeg ikke anledning til å oppholde meg på feltet over en lengre periode, men i løpet av tre dager fikk jeg gjennomført intervju og noen timer observasjon. Å kombinere metoder eller datakilder gir et bredere datagrunnlag og en sikrere basis for tolkning (Repstad, 2007).

Kasusstudie kjennetegnes ved at forskeren innhenter mye informasjon fra noen få enheter over lengre eller kortere tid. Det kan være utforskning av handlinger i hverdagslivet i en klasse eller skole. Å velge kun en skole var viktig for å kunne gå i dybden, være nær og bruke få informanter i datainnsamlingen. Jeg ville belyse og løfte frem læringsmiljøet og praksisen ved skolen. Det som ofte styrer en kasusstudie er at problemstillinger og spørsmål omhandler prosesser, hvorfor eller hvordan noe skjer, og spørsmål som handler om forståelse, hva skjer. (Johannessen et al., 2010). I min studie vil jeg prøve å redegjøre for hvilke tanker som lå bak tilretteleggingen av opplæringen. Hva var det i relasjonene eller handlingene i klasserommet som kunne ha betydning for læringsutbytte for elevene? Jeg var interessert å se om det var andre faktorer i skolekonteksten enn bare tilretteleggingen av opplæringen som kunne ha betydning for elevenes skolefaglige prestasjoner. Jeg var nysgjerrig på om jeg som forsker i løpet av noen få timers observasjon i felten og gjennom mine informanter kunne få et innblikk i skolens holdninger og verdier som lå bak undervisningstradisjonen ved skolen? En kasusstudie fordrer forskjellige datainnsamlingsmetoder. Jeg valgte å innhente datamateriale hovedsaklig fra intervju. Observasjon i klasserommene ville jeg bruke som kilde for å støtte opp om intervjuutsagnene og de analyser jeg gjorde meg underveis i prosessen. Et essensielt trekk ved kasusstudie er at tilstrekkelig data blir samlet inn slik at forskeren kan gjøres i stand til å utforske viktige trekk og tolke det som blir studert (Postholm, 2010). Jeg valgte både intervju og feltnotater fra observasjon som kilder til det empiriske materiale. I tillegg kunne jeg også få adgang til å lese skolens generelle informasjonsskriv som lå på skolens hjemmeside.

3.4. Kriterier og utvalg

For å få svar på min hovedproblemstilling måtte jeg finne en skole som kunne vise til gode skolefaglige resultater og som hadde en stor andel minoritetsspråklige elever. Jeg gjorde et strategisk utvalg i forhold til problemstillingen, og valgte en skole som kunne oppfylle de kvaliteter og kriterier som jeg var på jakt etter. Et av kriteriene var at skolen måtte kunne vise til gode resultater på nasjonale prøver. Det andre kriteriet var at skolen måtte ha en stor andel minoritetsspråklige elever, over 30 %. Jeg ville intervju tre lærere og rektor, samt observere noen timers undervisning sammen med disse lærerne. Jeg mente det var viktigere med færre informanter som kunne bidra med betydningsfull informasjon enn med mange informanter. Med mange informanter kunne datamaterialet bli for stort i omfang, da tiden i en masterstudie er en faktor man må ta hensyn til. Jeg ønsket også at lærerne hadde jobbet ved skolen i noen

år, slik at de kunne fortelle litt om hvilke kultur som lå i undervisningstradisjonen ved enheten. Hvilket trinn de jobbet på hadde egentlig liten betydning, men jeg ønsket fortrinnsvis mellomtrinnet. Dette fordi jeg ønsket å se nærmere på opplæringen og undervisningen til elever som hadde en viss kompetanse innen lesing og leseforståelse. Å forstå innholdet i en tekst man leser er avgjørende for læringsutbytte i de fleste teoretiske fag. Når elevene skal forholde seg til abstrakte problemstillinger og mer krevende lærestoff og den abstrakte kunnskapen må forstås uavhengig av kontekst, oppstår vanskene (Bakken, 2007). Da leseforståelse har betydning for læringsutbytte var det viktig for studien å få innsikt i hvordan skolen jobbet med begrepsinnlæring og leseforståelse når elevene var på mellomtrinnet. Jeg fant raskt fram til en skole som utpekte seg som interessant for min problemstilling. Skolen kunne vise til noe varierende resultater på de ulike trinnene, men i sin helhet utpekte den seg som en av de beste i landet når det gjaldt resultatene på nasjonale prøver. De kunne også vise til jevnt over gode resultater over flere år. I media hadde skolen blitt omtalt som en såkalt " God skole". Hva var det unike med denne skolen, og kunne faktorene for deres "suksess" vise seg å være gode eksempler for andre enheter?

Det empiriske feltet i min forskning ble en kristen privat 1-10 skole med ca.550 elever med bakgrunn fra ca.40 forskjellige nasjonaliteter, og med ca. 70 % minoritetsspråklige elever. Da jeg var på mitt feltarbeid var det ingen ledige elevplasser ved skolen. Det var 52 elever på alle småskoletrinn og 60 elever på de tre ungdomsskoletrinnene. De fleste av de minoritetsspråklige var andregenerasjons innvandrere eller flyktninger, det vil si barn født i Norge av utenlandske foreldre. Men det var også elever som var kommet til Norge som barn, og som hadde svært liten erfaring med norsk språk da de startet ved skolen. Med en så stor andel minoritetsspråklige fra så mange forskjellige kulturer hadde denne skolen et stort mangfold. Dette var en skole med et ganske unikt miljø etter min mening, og som Pål Repstad skriver, er det ut i fra en vitenskaplig synsvinkel særlig interessant med kasusstudier av ekstreme eller unike miljøer. Og sjansen for å vinne ny kunnskap kan i slike tilfeller være stor (Repstad, 2007).

3.5. Fremgangsmåte

Jeg tok først uformell kontakt med skolen via e-post hvor jeg fortalte om min interesse og min hensikt med å se nærmere på deres praksis. Etter noen dager ringte jeg, og de sa seg villig til å delta dersom noen lærere hadde anledning og lyst til å stille opp. Jeg sendte så et informasjonsskriv til aktuelle informanter og fikk en kontaktperson som ble min portvakt.

Portvakter er personer med innflytelse i et miljø og som kan hjelpe en forsker til å opprette kontakt med aktuelle informanter (Dalen, 2011). Rektor sa seg villig til å stille til intervju, samt tre lærere fra henholdsvis sjette, sjuende og åttende trinn. Det viste seg at alle informantene hadde god kjennskap til skolen, da alle hadde jobbet flere år ved enheten. De var alle kvinner, men i ulik alder og med spredning i antall års jobberfaring. Jeg sendte så et informasjonsskriv som skulle gis til foresatte om mitt besøk og min hensikt med oppholdet. Foresatte kunne reservere seg mot lydopptak og filming dersom dette skulle bli aktuelt.

Designet innenfor kvalitativ forskning kan være eksplorerende. Det vil si at designet kan endres underveis på bakgrunn av kunnskap som kommer fram gjennom forskningsprosessen. Jeg hadde undersøkelsesspørsmål som gjenspeilet mine antagelser og min forforståelse. Men jeg var inneforstått med at disse antagelsene kunne endres underveis i prosessen (Postholm, 2010). Jeg hadde lest teori om opplæring av minoritetsspråklige elever, og noe av denne litteraturen ga meg et inntrykk av at tospråklig opplæring og morsmålsundervisning var av betydning for denne elevgruppen. Men det viste seg at denne skolen ikke hadde morsmålsopplæring eller tospråklig opplæring, men hadde valgt særskilt norskopplæring som en del av den ordinære opplæringen. Som kvalitativ forsker hadde jeg et avgrenset forskningsområdet, men feltarbeidet og sensitiviteten i forskningsprosessen kunne bidra til at problemstillingen kunne endres og videreutvikles (Moen & Ragnheiður, 2011).

Jeg valgte en delvis induktiv tilnærming til forskningsfeltet. Målet med induktiv tilnærming er blant annet å få tak i informantenes perspektiv. Som et av kjennetegnene ved kvalitativ forskning, startet analysen allerede etter noen timer i feltet og pågikk gjennom hele skriveprosessen, fra den første kreative skrivingen under feltarbeidet til sluttproduktet var ferdig (Nilssen, 2012). I den kreative skriveprosessen lot jeg ideene og refleksjonene rundt mine observasjoner komme ned på papiret. Allerede etter andre dag i feltet erkjente jeg at jeg sannsynligvis ville endre litt på ordlyden i hovedproblemstilling. I kvalitative studier er det legitimt å endre problemstilling underveis i prosessen. Ikke sjelden går man inn i et felt og en studie med en foreløpig problemstilling, og blir underveis gradvis mer klar over hva som er interessant å studere og se nærmere på (Repstad, 2007).

Min opprinnelige problemstilling da jeg startet feltarbeidet var *"Hva kjennetegner undervisningen ved en skole med en stor andel minoritetsspråklige elever, og som oppnår gode skolefaglige resultater"*. Etter endt feltarbeid kom jeg hjem med mange inntrykk som måtte fordøyes. Jeg satt igjen med en følelse av at det også var andre faktorer enn bare undervisningen ved skolen som var interessant. Skolens verdigrunnlag og læringsmiljøet i sin helhet pirret min nysgjerrighet. Alle informantene hadde sine tanker om skolen som

læringsarena, og de hadde også meninger om at holdninger og verdier hadde betydning for skolens læringsmiljø og virksomhet. Derfor ble min problemstilling endret til *"Hva kjennetegner læringsmiljøet ved en skole med en stor andel minoritetsspråklige elever, og som oppnår gode skolefaglige resultater?"*

3.5.1. Intervju

Ved å benytte meg av intervju som metode hadde jeg som mål å fremskaffe fyldig og beskrivende informasjon om hvordan informantene opplevde sin hverdag ved skolen. Intervju kan betegnes som en utveksling av synspunkter mellom to personer som samtaler om et tema som opptar dem begge. *Det kvalitative intervjuet er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser* (Dalen, 2011 s.15).

Jeg valgte begrepet informant, da en informant er en som kan informere om noe. Dette "noe" er en virkelighet som informanten kjenner til og som han eller hun kan gi opplysninger om. (Postholm, 2010). Dalen mener at en god intervjuer er en genuin, interessert og god lytter. Det er en forutsetning at forskeren skal kunne tone seg inn til informanten (Dalen, 2011). Målet var å oppnå et støttende, genuint og lyttende klima, hvor informantenes synspunkt skulle komme frem. Min opptreden kunne påvirke informanten og dermed også kvaliteten av intervjuet. Men som et voksent menneske med folkeskikk og ydmykhet for andres holdninger og meninger så jeg ikke på dette som en stor utfordring.

Jeg bestemte meg for å gjennomføre et semi-strukturert intervju hvor jeg utarbeidet en overordnet intervjuguide som tok utgangspunkt i min problemstilling. Gjennom å benytte en semi-strukturert intervju kunne jeg lettere sammenligne intervjuutsagnene og analysere materialet på tvers av de ulike informantene. Formålet med intervjuene var å få fram informantenes opplevelser, erfaringer og refleksjoner rundt egen undervisning og rundt skolens læringsmiljø. Jeg prøvde å utarbeide spørsmål som ga informantene mulighet til å komme med innholdsrike og fyldige uttalelser. Gode spørsmål styrker validiteten i datamaterialet (Dalen, 2011). Intervjuguiden var ferdig utarbeidet i midten av januar og 22.jan. sendte jeg søknad til NSD hvor jeg informerte om mitt forskningsprosjekt. Søknaden ble godkjent 7.feb.-14. og mitt feltarbeid ble gjennomført 24,25 og 26 februar-14.

Jeg benyttet meg av lydopptak under intervjuene. Jeg orienterte informantene om at lydopptakene skulle slettes når jeg hadde fått transkribert intervjuene. Jeg informerte også at de ville bli omtalt som mine informanter ved fiktive navn i oppgaven. Mitt besøk skulle ikke medføre noen merbelastning for de som stilte opp, derfor fikk de bestemme tidspunkt for

intervju og observasjon. Tre av intervjuene ble gjennomført på grupperom og et på lærerens kontor. Jeg informerte om antatt varighet på 45-60 minutter til lærerne og 30-45 min for rektor. Varigheten ble 55-60 minutter på lærerne og 35 min på rektor. Jeg fortalte kort om mitt formål med besøket, og henviste til informasjonen som sto i informasjonsskrivet de hadde fått. Vi startet intervjuet ved at informantene fikk fortelle litt om seg selv, da jeg ville at spørsmålene i starten skulle virke utløsende på informantenes fortellinger. Jeg ønsket at de skulle fortelle om egne erfaringer uten at jeg stilte ledende spørsmål. Jeg ønsket å få tak i deres refleksjoner og begrunnelser for undervisningspraksisen. Derfor valgte jeg ganske åpne spørsmålsstillinger, hva tenker du om..... , kan du beskrive....., hvordan opplever du.....? Jeg var bevisst på at pauser var tid for refleksjon for informantene, og jeg stilte oppfølgings spørsmål der det var naturlig. Jeg som forsker opplevde en avslappet atmosfære under intervjuene og jeg opplevde at informantene fritt fortalte sine hverdags historier. De fortalte om erfaringer de opplevde å mestre og erfaringer som bøy på utfordringer i hverdagen. Jeg brukte ikke intervjuguiden slavisk, den fungerte mer som en huskeliste slik at temaene jeg ville berøre i forhold til problemstillingen ble tatt med.

Jeg transkribert alle intervjuene selv og dette var en møysommelig prosess. Jeg hørte først igjennom hele intervjuet. Så startet transkriberingsprosessen. Jeg var ferdig med transkriberingen uka etter feltarbeidet. Flere av informantene snakket østlandsk dialekt, derfor var transkribering på bokmål mest naturlig. I løpet av transkriberingsprosessen ble jeg godt kjent med materialet. Ideer, tanker og refleksjoner som dukket opp i denne prosessen ble notert. Ord som gjentok seg og viktige setninger ble synlige og etter hvert som transkriberingen skred frem, gjorde jeg meg tanker om hva som var særegent ved denne skolen. Mønster og sammenhenger mellom informantene ble synlig og min analyseprosess følte jeg var godt i gang. Jeg markerte pauser ved, og uttrykk med mmm, eee. Dette erfarte jeg som viktig, da teksten på en måte ble levende igjen når jeg skulle analysere.

3.5.2. Observasjon

"Observasjon innebærer at forskeren er til stede i situasjoner som er relevant for studien, og registrere sine iakttagelser på bakgrunn av sanseinntrykk, først og fremst ved å erfare, se og lytte (Johannessen et al., 2010 s.119)". Jeg vil betegne min tilstedeværelse som fullstendig observatør. Gold(1958) i Postholm betegner en fullstendig observatør som en som er tilstedet i settingen hvor handlingene pågår uten å være deltaker i handlingsprosessene (Postholm, 2010). Observasjon kan være hensiktsmessig i forskning på skole og spesielt når man ønsker å

kartlegge faktorer som interaksjon og organisering av undervisning. Når observasjon brukes som datainnsamlingsmetode er det forskeren selv som registrerer og vurderer hva som skal ned i feltnotatene. Som observatør forstår vi det vi observerer gjennom våre subjektive, individuelle teorier, det som innebærer tidligere erfaringer og opplevelser (Postholm, 2010). Dette stiller store krav til sensitivitet og evne til å se, høre, føle og tolke opplevelser og inntrykk. Jeg ville benytte meg av observasjon som en supplerende metode for å få svar på min problemstilling, derfor måtte det som skulle vektlegges i observasjonene være relevant for problemstillingen. Observasjon kunne gi tilgang til informasjon som var vanskelig å få fram i intervjuene. Observasjon hadde den verdi at den kunne gi meg som forsker et mer direkte inntak av sosial interaksjon og sosiale prosesser (Repstad, 2007). For å eksemplifisere og se grad av samsvar mellom det de sa i intervjuene og klasseromspraksisen, så jeg utbytte av å relatere observerte handlinger til intervjuutsagnene. Jeg ønsket å være tilstedet i klasseromskonteksten til de tre lærerne jeg intervjuet. Jeg hadde i utgangspunktet planer om å filme noen av mine observasjonsøkter. Men jeg bestemte meg allerede i løpet av de første timene på feltet for å sløyfe filmingen. Da jeg ikke rakk å bli så godt kjent med elevgruppa, var jeg litt bekymret for at filming skulle virke forstyrrende på elevene og deres interaksjon og atferd i klasserommet. I tillegg var det noen elever og en informant som reservert seg fra filming.

I løpet av de tre dagene jeg var på skolen, observerte jeg en time i 8., to timer i 6. og fem timer i 7. klasse. Jeg noterte antall elever, det fysiske miljøet som plassering, organisering av materiell og lignende. Jeg tok også bilder av plakater og elevarbeid som hang i klasserommene for bedre å kunne huske det fysiske miljøet. Når elevene jobbet individuelt eller i gruppe kunne også læreren komme å fortelle meg ting hun mente var relevant informasjon for meg. Jeg var opptatt av å observere aktiviteter i sin naturlige setting, samtidig som jeg også ville være sensitiv overfor stemningen og miljøet i klasserommet. Jeg ville prøve å fange opp noen av de sosiale prosessene i klasserommet, den sosiale konteksten, samhandlingen og relasjonene mellom elevene og elevene og læreren. De verbale så vel som de ikke-verbale samhandlingssituasjonene. Hvordan plasserte læreren seg i rommet, hvordan henvente hun seg til elevene og hvilket kroppsspråk ble signalisert.

I første klasseromsøkt jeg var tilstedet presenterte lærerne meg, og jeg fortalte hvem jeg var og hvorfor jeg var der. Jeg sa også noe om at jeg ikke skulle delta i det som foregikk i klasserommet, kun sitte på sidelinjen og observere. Jeg fortalte at det var lærerens formidling og undervisning som var mitt fokusområde under observasjonen. På denne måten visste både mine informanter og elevene hva min rolle var, og dette førte kanskje til at arbeidsprosessene

i klasserommet ikke ble noe særlig påvirket av min tilstedeværelse. Under observasjon skrev jeg ned iakttagelser og refleksjoner, som i litteraturen ofte omtales som feltnotater og analytiske notater eller memos (Dalen, 2011). Trinn, dato og klokkeslett ble skrevet som overskrift. Jeg noterte stikkord og korte setninger fortløpende, og var opptatt av hvordan og hva læreren formidlet og hvordan elevene responderte. Under observasjonene skjedde det en fortolkning og utvelgelse fra min side av hva som var relevant å få nedfelt i feltnotatene. Jeg så som tidligere nevnt etter eksempler på det som fremkom i intervjuene, for å se graden av samsvar mellom det de fortalte i intervjuene og det som kjennetegnet klasseromspraksisen. Jeg vil understreke at de timene jeg observerte kun ga et glimt av hverdagen i klasserommet, og at det dermed utgjør kun en liten del av helheten.

3.5.3. Analyse og tolkning

I kvalitative studier er det menneskelige språklige ytringer og handlinger som studeres, og en kvalitativ studie gir derfor muligheter for flere gyldige tolkninger. En sentral del av arbeidet består av å tolke de empiriske funnene i lys av teori som er relevant for å belyse forskningsspørsmålene. Som en kvalitativ forsker var formålet å få frem informantenes stemmer. Informantenes perspektiv omtales ofte i litteraturen som det emiske perspektiv, det vil si informantenes oppfatninger og forestillinger av sin egen verden.”*Beskrivelser av deltakernes forestillinger er det viktigste formålet med all kvalitativ forskning*” (Moen & Ragnheiður, 2011s.18).

Jeg som forsker hadde mine fordommer, antagelser, holdninger og forutsetninger som ville farge min tolkning av datamaterialet. Dersom jeg som forsker ikke var bevisst på disse forholdene vil det kunne føre til feiltolkning av datamaterialet. Jeg hadde mine antagelser uti fra den teorien jeg hadde lest meg opp på. Jeg hadde fokus på hva som kunne være av betydning for minoritetsspråklige elevers læringsutbytte. Var det samsvar mellom det teorien fortalte og skolens læringsmiljø og undervisningskultur?

Analyse kan sies å være prosessen der man prøver å ordne og sortere data slik at vi får fram mønster, slik at materialet og teksten blir lettere tilgjengelig for fortolkning (Repstad, 2007). I analyseprosessen kommer forskeren fram til funn, mens tolkningsprosessen hjelper forskeren å skape mening i funnene, gi forklaring og trekke noen slutninger. Analysen er avhengig av å stille gode og effektive spørsmål til datamaterialet. Dette for å generere ideer og stimulere tenkningen til hva som ligger bak handlingene og utsagnene.

All kvalitativ forskning er systematisk og strukturert prosess som krever disiplin. (Nilssen, 2012). Informasjon som innhentes i feltet skal fortolkes. Fortolkningen bygger i første rekke på informantenes uttalelser, og videreutvikles gjennom forskerens dialog med det empiriske datamaterialet. I denne dialogen vil forskerens for forståelse og relevant teori om temaet påvirke fortolkningen (Dalen, 2011). Teorien er et analytisk og fortolkende rammeverk som hjelper forskeren med å forstå og forklare betydningen av informantenes atferd og handlinger, samt det de har fortalt i intervjuene. Tolkningen innebærer å forklare og ramme inn ideene i relasjon til teori, annen forskning og vise hvorfor funnene er viktige og gjøre dem forståelig. Teorien blir brukt som et redskap til forståelse og innsikt (Nilssen, 2012) I en etnografisk analyse er det forskerens fortolkninger av dataene og forskerens oppfatning av hva datamaterialet forteller oss som er av størst betydning. I en etnografisk tradisjon innebærer tolkning av data at forskeren må se utover datamaterialet (Johannessen et al., 2010) Robert K Yin (2007) opererer med to generelle analysestrategier i casestudier. Det er analyse basert på teoretiske antagelser og beskrivende casestudier. Jeg valgte og benyttet meg av analyse basert på teoretiske antagelser, som dreier seg om analyse basert på de teoretiske antagelsene og la disse styre analyseprosessen. Jeg har så valgt metoden mønstermatching, som dreier seg om å søke etter mening og sammenheng. Hvis et mønster fra datamaterialet passer sammen med mønster og antagelser forskeren hadde før feltarbeidet, foreligger det en høy mønstermatching ifølge Yin (2007). Dersom antagelsene ikke følger det mønsteret forskeren har ut ifra sine teoretiske antagelser, må man sette spørsmålstegne ved de teoretiske antagelser (Johannessen et al., 2010).

Som forsker er du under hele forskningsprosessen i interaksjon mellom teori som leses og data som innhentes på forskningsfeltet (Postholm, 2010). Jeg leste teori under hele forskningsprosessen og det jeg leste i forkant av feltarbeidet dannet noe av grunnlag for mine antagelser. Noe av denne teorien ble naturlig å knytte til empirien, mens noe også ble uvesentlig i forhold til det empiriske materiale. Selv om jeg var åpen for nye og overraskende funn i det empiriske datamateriale var det de teoretiske forventningene som var styrende i min analyse. Etter hvert som jeg leste mer teori knyttet til problemstillingene så jeg tydeligere sammenhengen mellom empirien og det teoretisk rammeverket som jeg valgte å benytte. Hyppigheten av informantenes tanker, holdninger og refleksjoner, samt mine observasjoner var avgjørende for tematiseringen i analysen. På en induktiv måte er det vektlegging og hyppighet i materialet som inviterer til selve tematiseringen i analysen. (Repstad, 2007). Da jeg valgte en analysestrategi basert på teoretiske antagelser kan man si at det empiriske

datamaterialet er analysert og tolket gjennom en abduktiv tilnærming, der både informantenes uttalelser og oppgavens teoretiske utgangspunkt vekselvis ble sett i lys av hverandre. Jeg hadde en induktiv tilnærming til feltet, men det var mine antagelser, tidligere forskning og teorien jeg leste som ble benyttet for å forstå og tolke empirien. Ut ifra de teoretiske antagelsene jeg hadde, var det viktig å finne de uttalelsene som fikk frem kjernen i de temaene som skulle belyses. Antall uttalelser gir en pekepinn i retning av hva som er de viktigste temaene og hvor tyngden i analysen bør ligge. I denne prosessen jobbes det med å sortere dataene og gå flere runder med lesing og leting etter informasjon. En viktig hensikt i denne fasen er å finne egnede kategorier som gir muligheter for å forstå innholdet på et mer fortolkende og teoretisk nivå (Dalen, 2011).

Jeg leste igjennom alle fire intervjuene og så på sammenhengen og mønstrene i det informantene uttrykte. Dette for å se hva informantene hadde felles oppfatning og opplevelse av, og hva de hadde delte meninger om. Jeg plukket intervjuene fra hverandre og puslet sammen de utsagnene som var relevante for min problemstilling inn i de kategoriene jeg trodde ville bli tema og perspektiver jeg skulle reflektere over. Etter hvert kom jeg frem til at uttalelsene kunne deles inn i tre hovedkategorier, som til sammen ga en fyldig dekning av problemstillingen om hva som kjennetegnet læringsmiljøet ved skolen. Denne måten å fremstille data på kalles tematisering (Dalen, 2011). På bakgrunn av hva datamaterialet fortalte ble det endelige teorigrunnlaget som ville støtte opp om empirien valgt, og ut i fra det valgte teorigrunnlag ble tematiseringen enda mer synlig. Jeg har gjennom mine analyser prøvd å beskrive læringsmiljøet ved skolen. Jeg har ledd etter perspektiver i datamaterialet som har gitt meg en forståelse av hva som ligger bak atferdsmønstrene og tankene til informantene og læringsmiljøet ved skolen. Jeg har ledd etter fellesnevnerne og identifisert mønster.

3.6. Reliabilitet og validitet

Når vi snakker om reliabilitet og validitet er det snakk om kvalitetskriterier av forskning. Validitet kan oversettes med begrepet gyldighet. I forskning dreier dette seg om vi faktisk har målt det vi ønsker å måle. Om den empiriske studien kaster lys over den problemstillingen vi har ønsket å belyse. Om det er samsvar mellom våre forskningsspørsmål og den informasjonen vi gjør bruk av når vi refererer til funn og trekker våre konklusjoner. Reliabilitet blir ofte oversatt til pålitelighet. Er den metodiske tilnærming, datainnsamlingsmetoden tilpasset den aktuelle studiens problemstilling (Repstad, 2007). Noen konkrete eksempler på reliabilitet i min studie er blant annet at de sitat som jeg henviser til i

rapporten er pålitelige og presise, da jeg benyttet meg av lydopptak under intervjuene. Transkriberingen ble sendt informantene umiddelbart etter transkribering for eventuelle kommentarer. Ulike kvalitative metoder kan med fordel kombineres for å sikre reliabiliteten i en studie. Gjennom observasjon kunne jeg få et innblikk i om det var samsvar mellom det informantene sa og hva de gjorde. Når informantenes utsagn sammenlignes opp mot observasjon styrker dette reliabiliteten. Å observere flere, i mitt tilfelle hovedsaklig to klasseromskontekster ville styrke validiteten. Det ville bidra til at jeg fikk en bredere og dypere forståelse av fenomenet ved å få mer informasjon og sammenligne funnene. Kun en metode kan lettere føre til skjevhet i forskningsresultat. Å samle inn data fra flere kilder slik at dataene kan bekrefte eller avkrefte hverandre kan fremme kvaliteten på studiet. I min studie har jeg valgt intervju som hovedkilde, men observasjoner vil bekrefte eller avkrefte om informantenes utsagn stemmer med praksis og skolens intensjoner.

Troverdighet er et kvalitetskriterium i kvalitative studier. Innledningsvis har jeg redegjort for min forforståelse om temaet. Gjennom min redegjørelse av forforståelsen skal leseren kunne ha en mulighet til å vurdere kritisk hvilke forhold som kan ha påvirket tolkningen av mine funn. En åpenhet om metoder og en dokumentert forskningsprosess hvor leseren vil kunne følge veien fra feltarbeid til funn, vil være en faktor som kan gjøre resultatet av forskningen tilgjengelig for kritikk. Forskeren må framstille forskningen på en slik måte at leseren kan avgjøre om funnene er overførbare fra en situasjon til en annen. Analyseprosessen må gjøres transparent for at leseren kan avgjøre om funnene er troverdig og overførbare (Nilssen, 2012) For å avgjøre om forskningens funn kan overføres til en annen kontekst er gode, tykke beskrivelser av situert kunnskap fra informantene en forutsetning. Overføringsverdien av funnene kan dermed evalueres kritisk av andre forskere og lekfolk (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009).

Min problemstilling ble endret etter påbegynt feltarbeid. Fleksibiliteten ved at veivalgene gjøres underveis i prosessen etter hvert som ny kjennskap og kunnskap til feltet erfares, er et av fortrinnene ved kvalitativ tilnærming. Jeg ble underveis oppmerksom på fenomener som kunne ha betydning for elevenes læringsutbytte utover selve undervisningen. Dersom alle valg er tatt på forhånd kan dette utgjøre en trussel mot kvaliteten. Eksplorerende design kan åpne for ny og uventet kunnskap som senere kan danne grunnlag for nye problemstillinger og fokusområder. Dette kan bidra til å bringe fram i lyset fenomener som har fått lite oppmerksomhet tidligere.

For at vi skal følge forskeren må analyseprosessen komme tydelig fram for leseren. Er man for partisk subjektiv til teksten er forskningen upålitelig. Forskeren ser da bare bevis som støtter deres egne meninger, velger tolkninger og rapporterer bare det som kan begrunne deres egne konklusjoner, og ignorerer andre faktorer som kan gi andre fortolkninger og konklusjoner. Når en forsker er bevisst dette og velger ulike perspektiv og stiller ulike spørsmål til den samme teksten oppstår en perspektivisk subjektivitet hos forskeren (Kvale et al., 2009).

3.7 Etikk

I all forskning er det viktig at informantenes personvern ivaretas. I min studie informerte jeg rektor om at anonymisering av skolen kunne bli vanskelig. Dette fordi det i min rapport står at det er en kristen privatskole med en stor andel minoritetsspråklige elever. Dette var rektor inneforstått med og vi ble enig om at jeg skulle ta kontakt med skolen dersom jeg opplevde at noe jeg ville ta med i rapporten ville føre til problemer på noen måte. Eventuelt støte eller berøre informantene på en negativ måte. Bogdan og Biklen (2003) har to grunnleggende etiske prinsipp når målet er å få tak i forskningsdeltakerens perspektiv. Dette er informert samtykke som sikrer at deltakerne deltar frivillig og å unngå skade og merbelastning (Nilssen, 2012).

Som forsker kan man komme i et etisk dilemma dersom man kun beholder noen få poeng fra intervjuene. Informantene har utlevert seg og fortalt mye om sin hverdag. Men som forsker har du ingen plikt til å gjengi alt det informantene sier. Du har derimot en forpliktelse overfor leserne om ikke å drukne dem i uvesentlige detaljer. Lojaliteten overfor informantene går ut på å referere det som er faglig vesentlig for problemstillingen (Repstad, 2007). Jeg var bevisst på at de utsagn jeg ville referere til skulle gi mening og svar på min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

4. EMPIRI

I starten av dette kapitlet har jeg valgt å gi en enkel beskrivelse av en det fysiske miljøet i klasserommet, elevgruppas mangfold samt min opplevelse av stemningen i en av klassen ved oppstart av en skoledag. Jeg vil også presentere lærerinformantene som blir omtalt med de fiktive navnene Astrid, Anita og Grete, mens rektor omtales som rektor. I teksten benytter jeg begrepene informanter og lærere om hverandre.

4.1. Presentasjon av det empiriske feltet

Et godt utgangspunkt for en etnografisk analyse er å beskrive en sosial virkelighet eller kultur på en enkel og ukomplisert måte. De nedskrevne observasjonene inneholder en tolkning i og med at jeg som forsker har bestemt hva som er viktig å få ned på papiret i forhold til problemstillingen, derfor blir ikke teksten en nøyaktig beskrivelse av alt som skjer i klasserommet. Gjennom min beskrivelse håper jeg leseren får oppleve klasseromskonteksten så nær opptil slik jeg som forsker opplevde den ved mitt møte med skolen (Johannessen et al., 2010).

Litteratur som omhandler etnografisk forskning opererer med uttrykket "tykke beskrivelser", når det skrives om å gi beskrivelser av en sosial virkelighet. Dette handler om å beskrive miljø og handlinger, men også om meningen og hensikten bak handlingene må komme fram. Samlet kan denne type beskrivelsen gi leseren mulighet til å vurdere overførbarheten til egen kontekst (Nilssen, 2012). Konteksten forskningen gjennomføres i og en annen lignende kontekst blir aldri helt identisk. Men beskrivelsen av konteksten og hensikten bak handlingene, skal kunne gi leseren mulighet til å vurdere om han kan ha nytte av funnene, og eventuelt anvende og overføre noen av funnene til lignende kontekst.

Skolen som ble mitt forskningsfelt lå midt i en norsk storby. Rektor ved skolen hadde jobbet der i 15 år, de tre siste som rektor. Hun hadde lærerutdanning i bunn, samt master i skoleledelse. Denne skolen var ingen typisk nærmiljøskole, de fleste elevene tok offentlig kommunikasjon eller ble kjørt til skolen. Ifølge informantene kom elevene fra alle deler av byen, og fra alle samfunnslag. Skolen var en kristen privatskole, men den hadde et mangfold av religioner representert i elevmassen, og det var stor overvekt av minoritetsspråklige elever med en annen kulturbakgrunn enn norsk. Da jeg møtte opp på skolen første dag ble jeg mottatt av Anita som hadde vært min døråpner og ble en av mine informanter. Anita var en voksen dame som også hadde annen yrkesbakgrunn å se tilbake på. Hun var

universitetsutdannet lektor med norsk som hovedfag og hun hadde tatt praktisk-pedagogisk utdanning. Hun hadde kontaktlærerfunksjon i 8. klasse, og hadde jobbet ved skolen i fire år. Informant Grete var en forholdsvis ung lærer med kontaktlærerfunksjon for 6. klasse. Hun hadde selv vært elev ved skolen og hadde jobbet der i 5 år. Hennes utdannelsesbakgrunn var lektor og adjunkt programmet ved universitetet, med fagene norsk språk og litteratur, norsk som andrespråk og i tillegg hadde hun en års-enhet i spesialpedagogikk.

Astrid var min fjerde informant og hun var kontaktlærer for 7. klasse. Astrid hadde jobbet ved skolen i 25 år, og hadde mange års yrkeserfaring som pedagog. Hun hadde lærerutdanning og erfaring fra undervisning i utlandet, samt studie i migrasjonspedagogikk.

Mine observasjoner ble hovedsaklig gjennomført i en 6. og en 7. klasse. De to klasserommene var ganske identisk i størrelse og møblering. Rommene var forholdsvis små, så muligheten for ulike møbleringsalternativ var liten.

Jeg vil nå beskrive oppstarten av en skoledag sammen med Astrid og 7. klasse. Det klang godt i veggene når skoleklokka ringte i den gamle fleretasjes murbygningen. Den store, åpne trappoppgangen ga på en måte ekko fra seg når elevene kom inn i store flokker, for så å gå videre inne til sine garderober og klasserom. De gikk inn i klasserommet i små gjenger, og Astrid sto ved døra og tok imot dem. Det var livlig prat mellom elevene og jeg registrerte at tre, fire stykker var opptatt av å snakke om en matematikkoppgave de hadde hatt som hjemmeoppgave. De diskuterte hvor vanskelig den var og var nysgjerrig på om de hadde fått samme svar. Det var trangt mellom rekkene og med vennskaplig dulting i hverandre gikk alle til sine faste plasser, der de satt sammen to og to eller i rekke på tre. De stilte seg opp ved pulten og småpratet med sidemannen mens de ventet på at alle skulle komme på plass. Når alle var kommet inn, stilte læreren seg foran tavla vendt mot elevene, hun så utover elevgruppa og i løpet av noen sekunder stilnet småprattingen. Jeg opplevde en god atmosfære i rommet, det var en fin oppstart på dagen og det var tydelig at rutinene som gjaldt hvilke atferd som ble forventet ved oppstart av skoledagen var godt innarbeidet. Læreren sa god dag til elevene og elevene sa god dag til læreren i kor. Så ble det nesten helt stille, kun noen stoler som skrapte i golvet hørtes. Alle vendte ansiktet mot et krusifiks som hang på veggen, så ba de en kort bønn og sang en salme før de satte seg på plassen sin. Deretter fortalte læreren hva de skulle gjøre i kommende time, og hvilke bøker de trengte. Elevene gikk mellom de trange passasjene mellom pultene for å hente bøkene som lå i elevhyller bakerst eller fremst i rommet. Det hadde gått bare noen få minutter siden skoleklokka ringte, og fokuset var fra nå rettet mot timens fagstoff. Jeg merket meg allerede ved mitt første møte at det var et stort

mangfold av kulturer og personligheter representert i elevgruppa. Det var ikke noen bestemt ”kleskode”, slik man kan observere ved mange skoler, her hadde alle sin stil.

Klasserommene var som nevnt ganske identiske i møblering. De hadde begge en bokhylle med faktabøker og skjønnlitterære bøker for utlån, og mange av elevene hadde bøker liggende på pulten sin til stillelesingsøker. Noen foretrakk engelske skjønnlitterære bøker. De hadde også muligheten til å lese i tegneserier og Aftenposten junior hvis de ikke hadde funnet seg en spennende bok. De hadde både en krittavle og en interaktiv tavle. Den interaktive tavla ble brukt som en vanlig tavle, og jeg observerte at de brukte den til å finne fagstoff på internett. I et hjørne av rommet sto lærerens arbeidsbord med materiell og bøker. Skolens verdiplakat og klassereglene hang på oppslagstavla ved døra. Klassereglene hadde elevene utformet sammen med læreren. Ellers var oppslagstavlene dekket med temarelaterte plansjer som var laget i fagene samfunnsfag og musikk. Sjette klasse hadde kroppen som tema i denne perioden, så på deres rom hang en stor tredimensjonal plakat av en menneskekropp i hel størrelse. Den hadde fått påklistret indre kroppsorganer laget av stoff og annet gjenbruksmateriale.

4.2. Funn og tolkning

Jeg har benyttet meg av en tematisert inndeling av det empiriske materialet. Det var hyppigheten av informantenes tanker, holdninger og refleksjoner, samt mine observasjoner som var avgjørende for tematiseringen. Temaene fungerer som overskrifter og knyttes opp mot problemstillingene. Hvert tema har underkategorier eller delkapitler hvor jeg først gir en beskrivelse av funnene, og deretter redegjør jeg for min tolkning av disse. Da jeg valgte å benytte meg av analyse og tolkning basert på teoretiske antagelser, var mine teoretiske forventninger styrende i analysen.

Det er informantenes stemme som skal komme frem i en kvalitativ studie, derfor falt det seg naturlig å benytte seg av direkte sitat og meningsfortetting i det empiriske kapitlet (Nilssen, 2012). Sitatene belyser informantenes opplevelser, erfaringer og refleksjoner som har referanse til oppgavens problemstillinger. Jeg reduserte noen lengre intervjuutsagn til kortere formuleringer slik at innholdet skulle kunne relateres til problemstillingene. Det var viktig å finne de uttalelsene som fikk frem kjernen og essensen i temaene som belyste problemstillingen (Dalen, 2011). De tre temaene som vil belyse mine funn har fått overskriftene verdier og kulturelt mangfold, organisering og tilrettelegging, undervisning, vurdering og læring. Alle temaene belyser informantenes meninger om hva som kjennetegnet læringsmiljøet ved skolen. Alle sitat fra informantene er skrevet i kursiv.

4.2.1. Verdier og kulturelt mangfold.

Jeg vil under dette temaet redegjøre for hva jeg gjennom intervju og observasjon tolket som de mest sentrale kjennetegn ved læringsmiljøet ved skolen. Det er hovedsakelig informantenes verdigrunnlag, holdninger og menneskesyn vil bli belyst i dette kapitlet. Andre forhold som anerkjennelse, relasjoner, mangfold og inkludering vil også bli omtalt.

Verdigrunnlaget

Verdigrunnlaget og verdiplakaten hadde en sentral rolle i skolens pedagogiske grunnsyn. Alle, både elever, ansatte og foresatte måtte lese og underskrive verdiplakaten. *"Vi sender hjem verdiplakaten hvert år. På side to står det hva slags forventninger vi har til foreldrene og denne må underskrives av foresatte og elever"*(Rektor). Hensikten med dette var at verdiplakatens budskap skulle få en viktig og betydningsfull rolle for alle med tilknytning til skolen. Ved å underskrive verdiplakaten fikk foreldre og elever snakke sammen om skolens verdigrunnlag. Skolen fikk tydeliggjort forventningene til foreldrene og foreldrene forpliktet seg til oppfølging av elevenes skolearbeid. Verdigrunnlaget sa mye om skolens menneskesyn. *"Verdigrunnlaget ligger i bunnen. Det at man ser hver enkelt elev, finne ut hva du skal gjøre for å mestre, at alle har muligheter og vi skal prøve å løfte deg så høyt du kan"*(Rektor). Alle informantene uttrykte at verdigrunnlaget hadde et godt rotfeste og fungerte som et grunnsyn ved skolen. Ved nyansettelse og på personalmøter ble skolens holdninger og verdier diskutert og gjennomgått. Rektor mente grunnholdningene gjenspeilte hvordan de ansatte var mot hverandre, og dette igjen gjenspeilte seg i forholdet til elevene. *"Hvis du har et positivt menneskesyn, hvor utgangspunktet er at alle kan, at alle har en verdi. Hvis det ligger i bunn, så gjør det noe med hvordan du underviser og hvordan du er overfor elever og hvordan man tar tak i elevsaker"*(Rektor).

Verdiplakatens hovedbudskap var å utvikle hele mennesket, og informant Grete uttrykte at dette var skolen virkelig god på. De hadde som målsetning å utvikle hele mennesket ved å gi elevene grunnleggende kunnskaper om kristne verdier og holdninger. Elevene skulle kunne utnytte sine kreative evner og det skulle tilrettelegges for allsidig aktivitet. Å utvikle empati, samarbeidsevne, respekt for medmennesker og ha nulltoleranse for vold og mobbing var også sentrale punkt på verdiplakaten. Å jobbe med holdninger var en sentral faktor med tanke på det å skape et godt læringsmiljø og for å utvikle elevenes evne til å ta gode verdivalg og ansvar for egne handlinger. Elevenes skulle i løpet av sin skolegang innarbeide faglig kunnskap samt verdier og holdninger som de skulle ta med seg inn i det

voksne liv. Sosiale ferdigheter og forventet atferd skulle læres på lik linje som de typiske skolefagene.

Det var gjennomgående for alle intervjuene at de ansatte uttrykte et positivt menneskesyn som en grunnleggende holdning, alle ville elevens beste. Dette samsvarer med det Pennington (i Engen 1996) skriver om at utgangspunktet for en vellykket undervisning i et mangfoldig klasserom er at lærerne har et optimistisk perspektiv og en empatisk holdning til elevene. Mitt empiriske materiale viser at lærerne hadde en felles forståelse av hva som lå i verdigrunnlaget for skolen, og dette hadde en sterk forankring i personalet, slik jeg tolket dem. Felles holdninger og menneskesyn blant lærerne kan ha en positiv betydning for læringsmiljøet. I samsvar med det Hauge (2004) uttrykker, kunne lærerne gjennom sitt menneskesyn, sin væremåte og i samspill med kollegaer og elever formidle sine holdninger og samtidig være gode rollemodeller overfor sine elever. Lærerne viste gjennom sitt menneskesyn empatiske holdninger til elevene, og dette hadde sannsynligvis betydning i relasjonsbygging.

Våre elever, et felles ansvar.

Forutsigbare og konsekvente reaksjoner på uønsket atferd, regelbrudd og situasjoner hvor elever strevde sosialt ble en trygghetsfaktor for både elever og lærere ved skolen. Det knyttet seg forventninger om positiv atferd, og når uønsket atferd forekom ble det tatt tak i umiddelbart. *”Vi tar tingene veldig, veldig raskt og løfter det opp, og ikke har det bare innad i teamet. Alle må være obs på han, han går mye alene. Det er ikke bare lærerne på teamet, men alle ansatte blir involvert, og det tror jeg gjør mye, vi tar felles ansvar. Terskelen for å komme til rektors kontor er veldig, veldig liten her” (Anita).* Alle visste hvordan uønsket atferd skulle håndteres, og dette ble tett og konsekvent fulgt opp av de ansatte. Ved uønsket atferd var det også tett samarbeid med hjemmet. Læreren informerte foreldrene om hendelsen og hvilke konsekvenser og tiltak som var satt i verk, og skolen forventet da at foreldrene snakket med barna sine. Ved gjentatte hendelser med uønsket atferd eller ved tegn på mistriivsel, ble foreldrene innkalt til møte for å samtale om elevens utfordring og hva som eventuelt måtte iverksettes av tiltak for å bedre situasjonen for alle parter. Skolen hadde en egen sosialseksjon som fulgte opp enkeltelever eller grupper som strevde med sosial tilhørighet, men alle lærerne hadde her et ansvar. *”Fellesnevneren som kanskje preger oss mest, er at vi er flink til å se alle elevene, ikke bare våre egne. Det tror jeg har mye å si for miljøet” (Anita).*

Min erfaring tilsier at et av kjennetegnene hos velfungerende grupper kan være at alle har en felles forståelse og er enig om hva som er normer for ønsket atferd. Ut i fra mine tolkning var lærerne svært bevisst sin oppgave når det gjaldt ansvaret for elevenes læringsmiljø, og dermed elevenes sosiale velvære i klasserommet og skolegården. Alle informantene nevnte at det å ta tak i uønsket atferd ved roten var en forebyggende faktor med tanke på å skape og opprettholde et godt og trygt læringsmiljøet, både i klasserommet og i skolegården. Som Skaalvik og Skaalvik (2013) hevder har de sosiale relasjonene et emosjonelt aspekt som knytter seg til blant annet trivsel og trygghet. Trivsel og trygghet er avgjørende faktorer for både faglig og sosial utvikling. Det var læreren som hadde den naturlige autoriteten, og som Roland (1995) påpeker handler denne autoriteten om en autoritetsposisjon som omhandler trygghet. Dersom læreren hadde bygd opp tillit til elevene, visste sannsynligvis elevene at læreren var en person som ville dem godt. Lærernes tydelige holdninger til forventet atferd førte til at elevene stolte på lærerne. Dette skapte forutsigbarhet, trygghet og gode relasjoner, som igjen kunne være signifikante faktorer som forebygget uønsket atferd. Gjennom lærernes holdninger opplevde elevene både anerkjennelse og omsorg. Dette hevder Roland kan føre til at elevene har større respekt for lærerens krav og forventninger.

Mens jeg var tilstedet var jeg ikke vitne til noen form for det som betegnes som uønsket adferd. Jeg tenker da på adferd som også omtales som problematferd eller disiplinære utfordringer. Lærernes konsekvente reaksjoner på uakseptabel atferd og ledelsens involvering i oppfølging av å skape et godt læringsmiljøets kan være faktorer som forebygget uønsket atferd. Dette er også i tråd med NOVA rapporten (2007) og Øzerk (2010) som sier noe om betydningen av en ansvarlig og involverende ledelse som følger opp regler for orden og oppførsel. *"Det at vi tar fatt i problemene før de har blitt store gjør noe med at vi slipper en del disiplinære problemer"*(Anita). Slik jeg tolket informantene var de opptatt av å utvikle og opprettholde gode sosiale læringsmiljøer, både for å skape gode forutsetninger for læring og som er en effektiv beskyttelsesfaktor mot et dårlig sosialt klima og miljø.

Anerkjennelse

Informantene uttrykte at skolekulturen bar preg av at alle ble akseptert og anerkjent for den de var. Ifølge Astrid så alle elevene på hverandre som medelever og venner. Rektor hadde en opplevelse av at mangfoldet var en positiv egenskap i skolemiljøet. *"Det er høyt under taket, det er større bredde. Det er lettere å være annerledes her. Det er vanlig å være annerledes"* (Rektor). Skolens ansatte så på heterogenitet som en normaltstand. *"Det er ingen mal som det ofte kan være på andre skoler hvor du går slik eller slik kledd. Om du har blått eller grønt*

hår, så er det ingen som løfter en øyelokk de har en veldig så høy takhøyde da..... så det er en god kvalitet ved skolen"(Anita). Elevene hadde skolen som sin felles referanse. Ifølge Anita kom elevene fra ulike hjemmekulturer, med ulik bakgrunn og fra ulike bostedsområder rundt om i byen.

Jeg observerte gruppearbeid i en av klassene, og når elevene samarbeidet lyttet de til hverandre, de bekreftet hverandres synspunkter, samtlige var med i diskusjonene og bidro med forslag. Innspill ble diskutert og det var ingen støtende kommentarer fra medelever. Elevene var i opplæringsituasjon lydhøre både under formidling, i dialog med lærer og når medelever hadde ordet. Det var ingen form for kommentarer eller uthenging, selv om ikke alle elevuttalelser var like riktig eller representative for temaet de snakket om. Læreren anerkjente elevenes innspill og prøvde å vinkle innspillene slik at de fikk en betydning for videre refleksjon i gruppa. *"Som regel er det noe i det elevene sier som på en måte gir mening, så det går greit å vinkle det sammen med dem"(Astrid).*

Informantene jeg observerte hadde en ganske lik tilnærming til elevene i klasserommet. De snakket med rolig stemme, de var høflige og ga tydelige og konkrete beskjeder til elevene. I opplæringsituasjonen hvor det ble formidlet fagstoff henvendte lærerne seg til elevene på en anerkjennende måte. *"Hvis jeg ser at noen ikke er helt med så kan jeg si, hva var nå det Peter? uten å kjeft. Ingen skal på noen måte henges ut. Jeg kobler de liksom bare på igjen" (Astrid).* Læreren var opptatt av at elevene var konsentrert om det som ble formidlet i klassen. Det var en god og rolig tone, læreren bekreftet elevenes henvendelser på en anerkjennende, men bestemt og konsis måte. Hvis elever sa navnet til læreren når hun gikk rundt i klasserommet, sa læreren, *"Du må huske å rekke opp hånda",* eller *"jeg kommer etterpå, bare et øyeblikk".* Grete uttrykte at hun var opptatt av at elevene skulle sitte med en følelse av at læreren brydde seg om dem, alle skulle bli sett og hørt. Elevene måtte ha det godt med seg selv, ha det trygt sammen med sin lærer og sine medelever for å ha det beste grunnlag for den faglige og sosiale utviklingen, mente Grete. Informant Anita uttrykte det slik *"Så lenge elevene vet at du som lærer bryr deg om dem, så kan du være så streng du vil"(Anita).*

Informantene var bevisst sin autoritet og klasselederrolle. De uttrykte at de ønsket å være tydelig og anerkjennende i sin væremåte overfor elevene. *"Jeg er opptatt av å skape gode relasjoner til hver enkelt elev. Gode relasjoner mellom lærer og elev og mellom elevene er viktig. Jeg er ikke opptatt av å være kompis med elevene, jeg vil ha en autoritet i klassen, men ikke være autoritær"(Grete).*

Jeg oppfattet at lærerne hadde en naturlig autoritet i klasserommet og atmosfæren var god. Det var en stemning som uttrykte at her var det godt å være. Lærernes autoritet og lederrolle så ut til å skape både trygghet og forutsigbarhet for elevene, de visste sannsynligvis hva lærerne forventet gjennom blant annet godt innarbeidede rutiner. Ut ifra mine observasjoner var lærerne gode rollemodeller i sin måte å være på overfor elevene. De henvendte seg til elevene på en empatisk og medmenneskelig måte. Å formidle gode holdninger gjennom å opptre som gode rollemodeller er i tråd med det Hauge (2004) sier om opprettholdelse av et godt sosialt klima som skaper trivsel i en klasse.

Lærerne var anerkjennende og viste respekt for elevene. At læreren klarte å vinkle de fleste elevresponser mot det aktuelle temaet som ble diskutert i klassen er i tråd med det Roland (1995) kaller personlig omtanke. Denne anerkjennelsen og støtten bidro til positive relasjoner både mellom lærer og elev og mellom elevene, og elevene erfarte en empatisk lærer. Den emosjonelle støtten kan også fremme motivasjon for videre læring hos elevene. Det sosiale klimaet under gruppearbeid bar preg av positive følelser elevene seg imellom, da det så ut som at samtlige elever var engasjert i det de jobbet med. Elevenes meninger ble lyttet til og anerkjent av medelevene i den forstand at meningene ble diskutert i gruppa. Et positive klimaet i gruppene er som Hauge (2004) hevder et klima som bidrar til personlig, sosial og faglig utvikling. Ut i fra det informantene uttrykte om det sosiale klimaet elevene i mellom tolket jeg det som at skolen var svært inkluderende. Elevene så på hverandre som medmennesker og enkeltindivider, med ulike interesser, personligheter og særegenheter. Alle ble akseptert som den de var.

Inkludering

Skolen var en kristen privatskole, men elevmassen representerte svært mange religioner. Skolen viste en toleranse og en inkludering på tvers av religioner. Når det kom nye elever til skolen ble det praktisert en fadderordning hvor fadderne skulle ta seg spesielt av de nye. Astrid fortalte at elevene var opptatt av at nye elever skulle bli godt tatt imot.

Klassenes elevmangfold med ulike kulturelle bakgrunner ble sett på som ressurs i opplæringen ifølge informantene. I opplærings situasjoner hvor kultur og religion var tema var det naturlig og fremheve elevenes kompetanse innenfor temaet. Mens jeg var observatør hadde 7. klasse hinduismen som tema. Det var da naturlig å be elever med tilhørighet til denne religionen bidra med å fortelle. Elever kom da med ny kunnskap som læreren ikke hadde formidlet. Å benytte elevenes kunnskap om ulike kulturer var en integrert og naturlig

del av opplæringen. *"I fagene er det mange som har så mange ulike referanser, at de bidrar helt naturlig med det i hverdagen"*(Grete). Informantene påpekte at det var unaturlig å ha et stort fokus på kulturmangfoldet, da disse ressursene ble et naturlig bidrag i hverdagens ordinære opplæring.

Foreldrene var pliktoppfyllende og delaktig når de fikk henvendelser fra skolen, men rektor uttrykte at de ikke var flink nok til å benytte seg av det kulturmangfoldet og ressursene som var i foreldregruppa. Astrid var opptatt av å formidle og fremheve ulike måter å leve på. *"Å dra inn andres måter å tenke på, andre måter å leve på, andre måter å organisere livet sitt på, det er jeg opptatt av. Elevene kan bidra med noe de har opplevd, hørt om fra mamma eller pappa. Jeg har også en utenlandsbakgrunn jeg kan fortelle om. Det er mye godt i det norske levesettet, men det er faktisk andre måter å gjøre ting på også"* (Astrid). Hun fortalte at hensikten med å diskutere kulturelle forskjeller med elevene var at de skulle få innblikk i at det er ulike måter å organisere livene sine på, og at det ikke er noe som er riktig eller galt. Rektor mente at den måten lærerne anerkjente enkelteleven og møtte elevmangfoldet på i undervisningssituasjon, kunne være en sentral faktor som virket inn på læringsmiljøet og resultatene. *"Hvis man klarer å få til en skole med et godt læringsmiljø, hvor alle trives, og elevene opplever og bli verdsatt og sett, så virker det inn på læringsresultatene. Det er en pakke som for oss er vanskelig å sette fingeren på. Det at man ser det gode i hver enkelt elev, og at alle har muligheter, det er et pedagogisk syn også, man har tro på eleven"*(Rektor).

Ut ifra min tolkning var læringsmiljøet og kulturen generelt, både blant elevene og de ansatte preget av raushet. Å være raus innebærer i denne sammenhengen at alle viste respekt og omtanke for hverandre. Skolen hadde tatt det kulturelle og religiøse mangfoldet i elevmassen på alvor, dette var hverdagen og respekten og toleransen for ulikheter var stor. Elevmassens mangfoldige kulturelle og religiøse bakgrunn kunne ha en virkning på følelsen av tilhørighet i det sosiale fellesskapet. De nære båndene disse elevene fikk til ulike kulturer kunne virke beskyttende mot negative erfaringer, da det ofte viser seg at det ukjente kan skape fordommer og diskriminering i storsamfunnet. Et kulturmangfold i skolegården kan dermed ha både en positiv samfunnsmessig og menneskelig effekt på lang sikt. En skole og et klassemiljø som vektlegger toleranse, respekt og jobber for sosial tilhørighet for alle er viktig for utvikling og opprettholdelsen av et godt læringsmiljø. Gjennom å diskutere ulike måter å leve på fikk elevene respekt for hverandres kulturelle bakgrunn, samtidig som de fikk anerkjennelse for sin egen kulturelle tilhørighet. Som Hauge (2004) sier bør en felleskulturell skole være

ressursorientert og se på mangfoldet som en berikelse. Ulike erfaringer, meninger og synspunkt kan skape mange gode diskusjoner og refleksjoner i en gruppe.

4.2.2. Organisering og tilrettelegging.

Kapitlet organisering og tilrettelegging omhandler i hovedsak hvordan undervisningen i en klasse med en stor andel minoritetsspråklige elever organiseres. Skolens opplæringsmodell, forvaltningen av lærerressurser, struktur og tydelige rammer blir omtalt i dette kapitlet.

Opplæringsmodellen

Elevenes behov og norskspråklige ferdigheter dannet utgangspunktet for organiseringen av undervisningen. Denne skolen praktiserte ikke morsmålsundervisning, men fulgte en enspråklig opplæringsmodell hvor all undervisning foregikk på norsk. Ifølge rektor og Astrid hadde morsmålsundervisning vært praktisert for mange år siden, men etter evaluering av dette tilbudet hadde skolens ledelse og ansatte kommet fram til at dagens organisering var en bedre utnyttelse av ressursene for elevmangfoldet ved skolen. Når de praktiserte morsmålsopplæring var det kun et fåtall av elevene som fikk nytte av dette tilbudet og organiseringen var vanskelig, da det var svært mange forskjellige språk ved skolen. En annen årsak til at morsmålsopplæring ikke ble praktisert var at flertallet av elevene var andre generasjons innvandrere og behersket det norske språket forholdsvis godt når de begynte på skolen. Skolen hadde særskilt norsk opplæring som en del av den ordinære opplæringa jfr. Opplæringsloven §2.8.

Når det gjelder opplæringsmodeller for minoritetsspråklige elever har mye av striden i forskningen vært hvor stor betydning den tospråklige opplæring har for å fremme minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Skolen har vurdert at en opplæringsmodell hvor fagopplæring foregår på norsk og særskilt norskopplæring et ordinært tilbud, er den opplæringsmodeller som passer best til den elevmassen skolen har. Å ta et bevisst valg om hvilke opplæringsmodell som tilfredsstillere elevmassens behov, er i tråd med det Bakken blant annet konkluderte med i NOVA rapporten (2007). Skolen og lærerne diskuterte tilretteleggingen og reflekterte rundt den pedagogiske praksisen i fellesskap og på temaene.

Forvaltning av lærerressursene

Alle informantene nevnte at lærertettheten ved skolen kunne være en av faktorene som hadde betydning for læringsutbytte hos elevene. Lærertettheten ved skolen medførte at opplæringene kunne organiseres i mindre grupper. 1.-7.trinn hadde alle 52 elever fordelt på to klasser, mens 8.-10. trinn hadde 60 elever fordelt på to klasser. Det var fire lærere i nesten alle undervisningstimer de første fire skoleårene. Lærertettheten var også forsterket i de fleste basisfagene på trinnene oppover i skoleløpet. Trinnet la fagene parallelt for å kunne dele klassene i blandede grupper. På mellomtrinnet var det tre lærere i alle norsk og mattetimer, pluss delingstimer i fag som kunst og håndverk og gym. På ungdomskolen var det tre lærere i norsk, matematikk og engelsk *”Jeg tror på det med ressursene jeg legger i utgangspunktet og i bunnen, det er viktig. Snakker man om tidlig innsats, så gjør man det”*(Rektor). En del av opplæringa kunne tilrettelegges i grupper, og gruppeinndelingen ble gjennomført på en måte som tilsa at elevene var en del av klassen og trinnets fellesskap. Gruppesammensetningene var ikke statiske, de varierte etter elevenes behov og etter hvilke tema det ble jobbet med innenfor fagene.

Når lærertettheten var større, kunne kravet om tilpassa opplæring imøtekommes på en bedre måte, ifølge informantene. Det ble tilrettelagt for variasjoner i opplæringen ut ifra elevgruppas forutsetninger og etter elevenes behov for tilpassa opplæring. *”Man gjør det samme men på forskjellige måter. Lærer elevene hvordan de best lærer å jobbe selv, ved å ha fokus på forskjellige måter”*(Grete). Informantene uttrykte at kravet om tilpassa undervisningen var vanskeligere å imøtekomme når elevgruppa var stor. *”Jeg merker jo forskjell på når man bare er en lærer. Jeg driver jo språkopplæring i alle fag, så når jeg har naturfag, og det er et fag med mange vanskelige ord og uttrykk, så syns jeg det kan være vanskeligere å ha en hel klasse enn det å ha grupper, du skal jo imøtekomme så mange på en gang... så det å kunne jobbe på ulike måter... de er jo så forskjellige, det er jo en stor fordel når vi har større lærertetthet”*(Grete). Gruppeinndeling i basisfagene var et ordinært integrert tilbud ved skolen. Gruppeantallet kunne variere da det også var elever med enkeltvedtak som utløste spesialpedagogiske ressurser. Spesialpedagogene var øremerket elever med enkeltvedtak og kom i tillegg til faglærerne på alle trinnene. Særskilt norskopplæring (SNOP) var en av gruppene og dette var en del av skolens ordinære undervisning da majoriteten av elevgruppa besto av minoritetsspråklige elever. Når de delte klassene inn i grupper var det en forutsetning at gruppene jobbet med det samme fagstoffet, men formidlingen og metodene som ble brukt i opplæringa varierte. De hadde også mulighet til å variere gruppesammensetningene, og elevene møtte kjent fagstoff ved eventuelt skifte av gruppe.

Grete nevnte også det sosiale aspektet ved å samarbeide på tvers av klassene. Hun mente dette skapte et bedre sosialt miljø på trinnet, og at motivasjonen for læring kunne øke ved at elevene fikk samarbeide med medelever som de foretrakk å jobbe sammen med. I tillegg fikk elevene utnyttet hverandres ressurser i læringssituasjonene. *"Elevene kan settes sammen etter hvem som jobber godt sammen, hvem som har utbytte av å hjelpe hverandre eller hjelpe en annen"* (Grete).

Ifølge Anita var den spesialpedagogiske seksjonen stor i forhold til antall elever ved skolen. På dette feltet var det også tydelig at skolen prioriterte mye av ressursrammen på lærertetthet for å imøtekomme elevenes behov for tilpassa opplæring. På hvert trinn var det en eller to lærere som hadde et spesielt ansvar for oppfølgingen av de minoritetsspråklige elevene og SNOP undervisningen. Elevene i SNOP- gruppa fulgte i utgangspunktet den ordinær læreplan i norsk, men hadde fokus på en forsterket tilpasset norskopplæring. *"Vi bruker ikke den særskilte norskopplæringsplanen, vi tilrettelegger den ordinære norskplanen"*(Astrid). Målet var at alle elevene etter hvert i skoleløpet skulle følge den ordinære norskplanen. Derfor skulle de ha samme grunnlaget som resten av elevene til å delta, videreutvikle seg og vurderes med utgangspunkt i den ordinære læreplanen. Som nevnt var det lærere som hadde et ekstra ansvar i forhold til oppfølging av de minoritetsspråklige, men det ble tydelig poengtert at alle lærerne hadde et ansvar for å gi et tilpasset opplæringstilbud for alle elevene innenfor alle fag. Elevenes utvikling både sosialt og faglig var et felles ansvar.

Når skolen hadde fordelt så mye av lærerressursene i bunnen, førte dette til at noe av ressursene kunne forsvinne fra trinnet dersom det var sykdom i personalet. Ved korttidsfravær ble ikke eksterne vikarer benyttet. Dette ble løst innad på ulike måter avhengig av de ressursene som var tilgjengelig. Gruppedelingene kunne utgå og alle elevene måtte da følge opplæringen i hel klasse. Andre løsninger var at lærere fra andre trinn kunne flyttes på eller lærere med fritimer tok vikartimer. Ifølge informantene hadde denne type utnyttelsen av lærerstaben på huset sine klare fordeler for elevene. Hensikten var blant annet at elevene skulle føle seg trygg på at det var kjente voksne som møtte dem på skolen hver dag. Erfaringsmessig uttykte Anita at innkalling av eksterne vikarer ofte kunne medføre andre utfordringer enn det å sette seg inn i fagene. Enkelte elever kunne bli utrygg når forutsigbarheten ved faste voksne forsvant, og dette kunne medføre blant annet disiplinære utfordringer, eller uønsket atferd. De mente utnyttelsen av faste ansatt førte til forutsigbarhet, som igjen førte til trygghet. *"Det er kjente folk som kommer inn og du får en annen nytteverdi av den vikartimen enn det du gjør ellers"*(Rektor). Alle informantene mente at dette tette samarbeid mellom lærerne også medførte en bedre kontinuitet i opplæringen, da lærerne både

fikk og hadde kjennskap til elevens behov. SNOP og spesialpedagogiske ressurser var øremerkede ressurser, så regelen var at disse ikke ble brukt som vikar.

Jeg oppfattet at skolen tok tidlig innsats på alvor. Tidlig innsats kan ses på som en forebyggende faktor med tanke på å forebygge elevens behov for spesialpedagogisk tilrettelegging senere i skoleløpet. Ut i fra forvaltningen av lærerressursene kunne skolen organisere trinnene i mindre grupper i ulike fag. Lærertettheten førte til en større variasjon i opplæringa og metoder og innhold ble tilpasset elevenes behov innenfor et gruppefelleskap. Inndeling i grupper var en ordinær og integrert del av skolens og klassenes opplæringstilbud, men gruppesammensetningene varierte etter elevenes behov. Dette er i tråd med prinsippet om tilpassa undervisning som skal sikre at undervisningen blir tilpassa elevenes evner og forutsetninger innenfor rammene av klassens fellesskap. Det var variasjon i tilretteleggingen av lærestoffet og arbeidsmåtene som kjennetegnet gruppene. Opplæringen kunne gi rom for variasjon og metodemangfold slik at enkelteleven kunne få mestringsopplevelser og økt selvtillit, noe som er viktig for videre utvikling og motivasjon. Dette er i samsvar med et av MAKSIS-prinsippene som sier noe om hvordan læreren skal tilrettelegge for metodemangfold som passer enkeltelevens forutsetninger og utviklingspotensialet. Gjennom presentasjon av ulike metoder i gruppene, fikk elevene selv erfare hva som ga dem det beste læringsutbytte. Elevene fikk fagstoffet formidlet på en måte som passet dem, og læreren fikk også mer tid til hver enkelt elev. Gjennom organisering i mindre grupper kunne også de ulike elevressursene utnyttes på en konstruktiv måte. Elevene kunne bearbeide stoffet gjennom å forklare for andre eller diskutere stoffet med medelever.

Når skolen tilpasset opplæringen til elevgruppas behov og tiltakene ikke var kompensatoriske men ordinære kunne skolen betegnes som en felleskulturell skole, i følge Hauge (2004).

Ut ifra min tolkning var skolens ledelse og ansatte svært opptatt av å gi elevene en god opplæring preget av stabilitet, progresjon og kontinuitet, da de mente dette hadde betydning for læringsmiljøet og elevenes læringsutbytte. Dette ble blant annet ivarettatt ved utnyttelsen av faste ansatte ved fravær. *Om gruppene blir større, så er det i hvert fall oss faste som har dem, og kjenner dem” (Anita)*. De fikk en opplæring som var planlagt av en lærer som kjente til progresjonen i opplæringen, de møtte en lærer som hadde de samme forventningene av oppførsel og innsats, og det var en struktur og en forutsigbarhet som elevene kjente. Dette mener både Roland (1995) Øzerk (2010) og Skaalvik og Skaalvik (2013) er sentrale områder når man snakker om hva som fremmer et godt læringsmiljø. Gjennom forvaltningen og

utnyttelsen av lærerressursene på denne måten fikk elevene hver dag møte lærere som hadde de samme rutinene, forventningene og holdningene.

Struktur og forventninger

I følge informantene skulle skolens voksenmiljø blant annet kjennetegnes av lojalitet overfor felles beslutninger av tiltak og planer som det var enighet om i personalet. Alle lærerne var forpliktet til å gjennomføre de samme ritualene ved oppstart og avslutning av skoledagen. Når elevene kom inn i klasserommet gikk de til sin plass eller hylla for å hente bøker. I de klassene jeg observerte stilte læreren seg vendt mot klassen, dersom elevene ikke kom til ro innen få sekunder klappet læreren i hendene og fikk dermed elevenes oppmerksomhet. Dette var et signal om at nå var timen i gang. Ut ifra mine observasjoner tok det kun få minutter fra skoleklokka ringte til elevene hadde fokus på læreren. Læreren informerte så om hva de skulle gjennomgå og gjøre i timen. *"Det er viktig med varierte planlagte timer, som har et mål og en mening"*(Anita). Astrid skrev dagsplan på tavla, og før friminuttene noterte hun på tavla hvilke bøker elevene skulle ta fram til neste time. Dette førte til effektive overganger, da de fleste ryddet og hentet neste times fagbok før de gikk ut til friminutt. Da jeg snakket med Grete og Astrid om det jeg observerte i overgangssituasjonene hadde de et reflektert forhold til hvordan de utnyttet tiden elevene var på skolen. Det var god flyt i undervisningen uten for mange avbrytelser. Også under matpausen hadde de læring i fokus, elevene fikk se forrige dags sending av supernytt. Astrid fortalte at gjennom adgang til aftenposten junior og supernytt fikk elevene presentert sjangeren nyheter på en meningsfull og alderstilpasset måte.

Lojalitet og forpliktelsene til felles beslutninger skapte en forutsigbarhet og trygghet både hos lærerne som visste hva som ble forventet av dem som pedagoger og klasseledere, og hos elevene som møtte voksne med samme holdninger og forventninger.

Under de timene jeg observerte fikk jeg inntrykk av at lærerne var godt forberedt til undervisningstimene. Lærerne hadde et mål med timen, de var tydelige i beskjedene, formidlet forventninger og de hadde en god struktur og flyt i form av ulike aktiviteter. God flyt kan virke inn på både på konsentrasjon og forebygge uro i gruppa. De neste faktorene er kvaliteter en god klasseleder skal inneha ifølge Roland(1995) Skaalvik og Skaalvik (2013) og Øzerk (2010). Som observatør så jeg på Astrid sin organisering av overganger som en målrettet effektivisering av tiden, slik at neste timens læringsfokus skulle få starte opp så raskt som mulig, samtidig som det ga elevene en forutsigbarhet. Måltidssituasjonen med visning av Super-nytt, bekreftet også lærernes bevisste utnyttelse av den tilmålte skoletiden til aktiviteter

som ga elevene et læringsutbytte. I følge Roland (1995) er en bevisst, effektiv og målrettet bruk av den tildelte tiden til faget viktig med tanke på læringsutbytte. Jo mer læringsfokusert og innholdsorientert den tildelte tiden til opplæringen er, desto høyere grad av læringsutbytte oppnås blant elevene. Lærerens forventninger til elevene i overgangssituasjoner skaper også en forutsigbarhet, som igjen påvirker elevenes trivsel. Dette støttes også av Roland, som mener at effektiv læringstid kan påvirke elevenes generelle trivsel på skolen.

4.2.3. Undervisning, vurdering og læring.

Jeg vil her redegjøre for hva informantene var opptatt av å vektlegge i opplæringen, slik jeg tolket det. Elevenes forforståelse, læringsstrategier, veiledning og vurdering, språk og begrepsinnlæring samt forventninger er tema som belyses.

Elevenes forkunnskaper og læringsstrategier

Jeg observerte undervisningstimer til to av informantene. Det som kjennetegnet begge informantenes praksis var at de startet de fleste timene på samme måte. De ventet med og gi beskjeder til det ble helt stille i gruppa, de forventet at elevene var oppmerksomme, det ble gitt tydelige beskjeder og lærerne fremsto som godt forberedt. Dersom klassen skulle deles inn i grupper ble dette gjort raskt og effektivt. De fortalte så elevgruppa om timens tema, hva de skulle lære om og hvilke aktiviteter de skulle ha. ”*De vet hvor de skal, de vet hvilket mål, hva er det vi skal lære i dag, hvor er det vi skal komme og har vi kommet dit?*”(Anita).

De startet nesten alltid med en påkobling av det elevene satt med av forkunnskaper om temaet de skulle jobbe med. Dette ble gjort på ulike måter, avhengig av om temaet var gjennomgått tidligere eller om det var oppstart av et helt nytt tema. ”*Det er viktig å få fram elevenes forkunnskaper, og de aller fleste sitter inne med ganske mye forkunnskaper. Så en typisk oppstart av et nytt tema er å lage et tankekart sammen. Gjerne få elevene til å snakke sammen to og to noen minutter. Da har alle som regel noe å si, enten det er du som har kommet på det eller du har fått det fra den andre. Jeg tror det er en trygghet for mange å se at dette er noe vi kan en del om*”(Grete). Det ble skrevet både individuelle og felles tankekart. For å repeterer og sjekke hva elevene husket fra forrige time i et fag, kunne læreren stille spørsmål og elevene fikk noen minutter til refleksjon individuelt eller sammen to og to, før de gjennomgikk dette i plenum. I slutten av en time ble det også benyttet ulike metoder for bearbeidning og oppsummering av fagstoffet. Elevene kunne få beskjed om å skrive ned faktasetninger, svare på spørsmål eller skrive ned det de hadde lært. Læreren skrev ned

nøkkelord eller setninger på tavla når dette ble gjennomgått i fellesskap. Jeg observerte at Astrid ved flere anledninger oppfordret elevene til å formulere setningene med egne ord. ”*De må formulere den selv, jeg sier de må bruke egne ord, og skrive hele setninger, ikke bare ja eller nei. De skal ikke bare finne den i boka. Også pleier jeg da å spørre hva har du skrevet, hva har du skrevet.... og hvis det har vært noen misforståelser så snakker vi mer om det*”(Astrid).

Andre strategier som ble benyttet når elevene skulle starte med nytt stoff var for eksempel å gjøre seg kjent med læreboka. ”*Jeg pleier å ha, bli kjent med kapitelet. Vi kan ta et bisonoverblikk, se på under- og overtitler, studere bildene, lese den første setningen i hvert avsnitt, finne begreper de ikke kan , letelese De skal lære å bruke boka hensiktsmessig. Slå opp bak i boka hvor det står forklaring på begreper*” (Anita). Anita var også opptatt av at elevene skulle lære å bruke boka som et oppslagsverk. Elevene skulle få erfare at selve læreboka kun var et verktøy for å oppnå kompetansemålene i faget. ”*Elevene vet at det ikke er læreboka som er pensum, men kompetansemålene. Vi jobber mye med lesestrategier. Poenget er ikke at de skal lese de og de sidene, poenget er at de skal lære det og det. Og det kan være mange forskjellige måter å gjøre det på. De må stille spørsmål til seg selv, de må letelese, skrive sammendrag, altså prøve ulike strategier slik at de lærer stoffet. Når de skal øve til prøver skal de sitte med vurderingskriteriene*” (Anita). Elevene kunne også bearbeide og snakke om fagstoffet to og to eller i mindre grupper. Informantene påpekte at det var viktig at gruppene ikke ble for stor, da et sentralt poeng var at alle elevene skulle ta ordet og delta i samtalen. Elevene fikk bruke det muntlige språket gjennom å diskutere og forklare for andre. ”*Det å lære elevene å forklare, eller å drøfte og diskutere sammen, det er kjempeviktig. Mange av verbene i læreplanen har fokus på muntlig aktivitet, også tror jeg den muntlige aktiviteten kan forsterke skriveopplæringen. Å ha det muntlige som hjelp når du skal skrive tror jeg er viktig*” (Grete). Grete var opptatt av å benytte metoder hvor den muntlige aktiviteten ble vektlagt. Hun mente at fokus på å styrke de muntlige ferdighetene også var viktig med tanke på skriveopplæringen.

Grete påpekte også utfordringer når det gjaldt å motivere elevene til friskrivning. ”*Jeg prøver å ta tak i de glimtene av glede som de har rundt for eksempel skrivning , og prøver å ta det med videre. At de kan se tilbake på at det vi gjorde da, opplevde jeg som stor motivasjon, eller her opplevde jeg mestring*”(Grete). Hun mente at det å ta tak i elevenes mestringserfaringer var en kilde for videre motivasjon. Gjennom å være fleksibel kunne hun ta tak i det elevene viste interesse for og bygge videre på dette i skriveopplæringen. Grete var også opptatt av å lære elevene ulike strategier og teknikker de kunne benytte når de jobbet

alene uten noen form for lærerstøtte. *"Det er viktig å lære elevene strategier som det å slå opp i en ordbok, finne hjelpemidler på nett, det er ikke alltid en voksen som kan hjelpe dem når de trenger veiledning"* (Grete). Å veilede elevene i å bruke de redskaper som finnes, er viktig med tanke på at de skal kunne nyttiggjøre seg de ulike kunnskapsbasene som finnes tilgjengelig.

Informantenes fokus på å hente fram elevenes forkunnskaper og det som allerede er i minnet, er i tråd med det Dysthe (2008) hevder er veien til vellykket læring. Repetisjon er all god lærings mor hevder Roland som også er opptatt av at det gamle bør bindes sammen med det nye. Ved å ta utgangspunkt i elevenes faglige ståsted og elevenes forkunnskaper fikk lærerne også en pekepinn på hvor de skulle ta fatt i formidlingen av nytt stoff. Når elevene fikk formidlet sine forkunnskaper i starten av et nytt tema, hadde ofte en hel klasse mye å bidra med i samtalene og elevene kunne få en følelse av at dette vet jeg allerede noe om. Dette kunne ha betydning både for motivasjon og mestringsfølelsen. Kunnskapen som enkeltelever delte med sine medelever var også en ressurs for alle i opplæringa. Noe av denne kunnskapen kunne være kulturelt betinget, dette mener Engen (2009) kunne utvide elevenes perspektiver og gjøre samtalene i klassen mer spennende .

Å benytte ulike metoder hvor elevene fikk uttrykke seg både muntlig og skriftlig var kanskje også med på å ufarliggjør bruken av det norske språket i opplæringen. Å jobbe i mindre grupper kunne føre til økt engasjementet hos elevene, de fikk bruke språket til refleksjon og bearbeiding, til å uttrykke seg gjennom å forklare og begrunne og de kunne oppnå en dypere forståelse av innholdet i fagstoffet. Dette mener både Engen(2009) og Dysthe (2008) er et sentralt poeng i språkutviklingen. De bekrefter dermed betydningen av at den muntlige bearbeidingen er med på å fremme språkforståelsen og dermed også elevenes skoleprestasjoner. Å utfordre elevene kognitivt i samtaler karakterisert av forklaringer og diskusjoner hvor de måtte benytte et rikt vokabular bidro til å styrke språkferdighetene både muntlig og skriftlig. I NAFOS liste over gode prinsipper for andrespråkoplæring vises det til at gode muntlige ferdigheter på andrespråket er en faktor som fremmer minoritetsspråklige elevers leseforståelse. Når elevene og læreren oppsummerte fagstoffet sammen, kunne læreren noterte de mest sentrale poengene på tavla. Elevene fikk da selv sjekke og vurdere hva de faktisk hadde fått med seg, og ut ifra elevenes innspill fikk læreren en pekepinn på hva hun måtte ta tak i videre. Dette fungerte som en vurdering og et sjekkpunkt både for læreren og elevene.

Gjennom presentasjon av ulike lese- og læringsstrategier kunne elevene selv få erfaring i strategier de selv mente var gode teknikker for å organisere sin egen læring. Dette innebar også bevisstgjøring rundt hvordan tidligere kunnskap kunne nyttiggjøres når ny kunnskap skulle erverves, og at nyervervet kunnskap kunne overføres til nye situasjoner. Ifølge Selj & Ryen (2008) er det en sentral oppgave i opplæringen å bruke tid på å lære ulike lesestrategier, jobbe med tekstforståelse og lære teknikker for hvordan man kan bearbeide fagstoff.

Elevenes nærmeste utviklingszone, veiledning og vurdering.

Alle informantene var opptatt av å gi elevene utfordringer tilpassa deres nærmeste utviklingszone. "Jeg har fokus på at det jeg kan støtte dem på i en sammenheng kan hjelpe dem til å gjøre det alene en annen gang, og det tror jeg er veldig viktig. Det er viktig å støtte elevene så lenge de trenger og vurdere dette underveis. Jeg tar utgangspunkt i det de mestrer og pusher videre derfra"(Grete). Når elevene fikk støtte og mestrings erfaringer kunne læreren etter hvert stille nye forventninger og krav. Når elevene fikk skriftlige oppgaver var lærerne opptatt av å formulere oppgavene slik at alle fikk utfordringer tilpassa deres utviklingsnivå, samtidig som de fikk en mestringsopplevelse. Oppgavene kunne derfor være ulikt formulert. "Å stille spørsmål som er konkrete nok til de svake og reflekterende spørsmål til de sterke. Det er viktig at man gir alle noe å strekke seg til, det må man være bevisst på"(Anita). Anita påpekte at alle elevene måtte få mål å strekke seg etter. Gjennom klare instruksjoner, ulik utforming av oppgavene og at elevene visste vurderingskriteriene visste elevene hvilke forventninger som ble stilt til dem, mente Anita.

For å kunne tilpasse og sikre at elevene hadde utbytte av opplæringen måtte læreren med jevne mellomrom benytte ulike vurderingsredskaper. Informant Grete fortalte om en metode hun ofte benyttet i undervisningen for å få en tilbakemelding fra elevene om de forsto når fagstoff ble presentert i klassen. "Jeg tar aldri forgitt at de skjønner det de skal gjøre eller det vi snakker om, uten at jeg har fått en eller annen form for bekreftelse på det. Enten de har en egen vurdering på seg selv eller at jeg har vært og spurt. I utgangspunktet tror jeg jo jeg har et veldig fokus på at jeg skal ha med meg alle. Jeg har en egen vurderingsmetode som jeg ofte bruker. Når vi er ferdig med en gjennomgang eller en instruksjon, og jeg vil sikre at alle er med, så kan jeg be dem lukke øynene og be dem vurdere seg selv om de vet hva de skal gjøre, og da vil jeg at de viser tommelen opp. Hvis de er litt usikre så går tommelen til siden og hvis de ikke skjønner noen ting så peker de tommelen rett ned..."(Grete).

Dette var en effektiv metode for læreren å få en rask tilbakemelding på egen formidling. Men denne type vurdering hadde ingen garanti for at elevene var ærlige. *"Det er klart at kan man diskutere hvorvidt de tør å vise tommelen rett ned, men det viser seg at det er flere som gjør det,..... og så må jeg vurdere, hvis det er halvparten som er usikre eller viser at de ikke skjønner, da må jeg ta det en gang til. Hvis det er bare et par, tre stykker så er det de elevene jeg første går bort til...."* (Grete). Metoden var effektiv og Grete kunne raskt orientere seg om hvilke elever hun ville prioritere å bruke tid på først, når de skulle jobbe individuelt.

Læreren hadde en aktiv veilederrolle når elevene jobbet individuelt eller i gruppe. *"Jeg går rundt, veileder, svarer på spørsmål, kommer med enkelte innspill og stiller eventuelt spørsmål som, hva mente du med dette"* (Astrid). Alle informantene var bevisst sin veilederrolle i forhold til å følge opp elevens arbeid underveis i læringsprosessen. Det kunne for eksempel være å forklare hva som mentes med en oppgavetekst, forklaringer av vanskelige ord og begreper, og de ga forslag til mer presise uttrykk både i elevenes muntlig og skriftlig formidling. Under repetisjon av fagstoff stilte Astrid elevene spørsmål relatert til temaet. Når en elev svarte litt kort og upresist, bekreftet hun elevens svar positivt, med å gjenta svaret og eventuelt hjelpe eleven i å finne ord han lette etter. *"Ja, Ole.....men kan vi si det på en annen måte også, er det noen som har noen forslag?"* Astrid anerkjente innspill og svar, men utfordret elevene til å bruke språket mer konkret og utfyllende.

Lærerne både oppmuntret og forventet at elevene skulle prøve å skrive med egne ord og skrive hele setninger. *"Jeg går alltid rundt å ser på det de har skrevet, jeg gir tilbakemeldinger, veileder, spør: hva mente du med det, det var fint at du skrev det på den måten. Jeg prøver hele tiden å oppmuntre og gi positiv tilbakemelding"* (Astrid). Gjennom underveisvurdering fikk læreren umiddelbar kunnskap om hvor elevene lå i sin faglige utvikling og elevene fikk tilbakemelding som kunne føre dem videre i læringsprosessen der og da. *"Jeg ser tydelig sammenheng mellom muntlige tilbakemeldinger og motivasjon. Det kan være vanskelig å ordlegge seg skriftlig på en måte slik at elevene skjønner hva de skal jobbe videre med. Man kan utrykke seg på mange måter på kort tid og på en enklere måte for elevene"* (Grete).

Lærerteamene på hvert trinn sørget for kartlegging av elevens behov for tilpasning, de foretok jevnlig vurderinger og diskuterte forslag til tiltak. Astrid fortalte at lærerne samarbeidet godt om elevene faglige utvikling. Lærerne som jobbet i team delte positive og negative erfaringer når det gjaldt både metodevalg, tilrettelegging og vurderingsverktøy. Informantene så det som en sentral oppgave å veilede elevene til å bli selvstendig i sin egen vurdering og sin læringsprosess. For at elevene skulle kunne ta medansvar for egen

læring var lærerne opptatt av at kompetansemålene og vurderingskriteriene skulle være tydelige for elevene. *Jeg leverer ikke tilbake prøver med karakter først. De får de tilbake med vurderingsskjema med kommentarer, så går vi igjennom den. Hadde de fått karakteren med en gang, så hadde de bare sett den og ikke vurdert arbeidet de har gjort (Anita).* På denne måten fikk elevene reflektert over det de hadde skrevet ut i fra kriteriene og kommentarene fra læreren. Astrid nevnte også at hun var bevisst på å gjennomgå prøvene i plenum før hun leverte de tilbake. Hun begrunnet dette valget med at hun opplevde elevene konsentrert under gjennomgangen, de tenkte tilbake på sine egne besvarelser, samt at kunnskapen ble repetert og bearbeidet på nytt. *"De skal jo ikke lære for prøven, de skal lære for livet."(Astrid)*

Ut ifra min tolkning var alle informantene opptatt av at opplæringen skulle tilpasses elevenes nærmeste utviklingszone, det vil si være tilpasset deres individuelle intellektuelle forutsetninger, samtidig som de skulle strekke seg mot nye utviklingsnivå. Når læreren tok utgangspunkt i elevenes faglige ståsted, formidlet framgang, oppmuntret dem, ga positive tilbakemeldinger og gjorde dem oppmerksom på at innsats lønner seg, kunne dette være en av drivkreftene for videre innsats. Ifølge både Øzerk (2011) og Skaalvik og Skaalvik (2013) øker sannsynligvis motivasjonen for videre innsats når eleven opplever mestring og opplæringen ligger et lite hakk foran elevens utviklingsnivå. At læreren var støttende og empatisk i responderingen fra elevene kunne også bidra til faglig utvikling og dermed øke sannsynligheten for videre innsats. Måten elevenes utsagn blir møtt og fulgt opp er av betydning. I følge Selj og Ryen (2008) kan det skje en språkutvikling hos elevene når læreren både bekrefter og omformulerer elevenes utsagn og replikker slik at språket blir mer presist.

Gjennom fokus på hvordan spørsmål ble utformet, ble det tilrettelagt for både mestring og utfordringene etter elevenes nærmeste utviklingszone. Når elevene som de mente var faglig sterke fikk spørsmål som krevde tenkning, forståelse og refleksjon kunne spørsmålene være læringsfremmende for disse elevene.

Grete benyttet ofte håndsopprekking som underveisvurdering i klasserommet. Hun fikk da en rask tilbakemelding på om elevene skjønt stoffet eller oppgaven som ble presentert. På denne måten fikk hun avdekke manglende forståing på et tidlig tidspunkt, slik at hun kunne ta tak i det ved roten. Denne formen for vurdering krevde også en evne til å kunne "lese" elevene, da det ikke var noen garanti for at elevene var ærlige. At læreren kjenner elevene og at de er trygge i relasjonen er en forutsetning for ærlige tilbakemeldinger til læreren. Både Astrid og Anita var opptatt av at elevene skulle vurdere eget arbeid ut ifra vurderingsskjema og lærerens

kommentarer når de fikk tilbake oppgaver og prøver de hadde jobbet med. At elevene viste fremgang og gjorde sitt beste var det viktigste. Tilbakemeldingene elevene fikk skulle ha fokus på forbedringspotensialet og føre dem framover i læringsprosessen. Gjennom fokus på kompetansemålene skulle elevene få signal om hva det var viktig å legge vekt på. Dysthe (2008) omtaler vurdering som kontinuerlige, systematiske og jevnlig tilbakemelding til elevene om hva de skal vektlegge for å komme seg videre i læringsprosessen og øve dem i å bruke tilbakemeldingene til selv å vurdere egen læring.

Vurdering har også blitt tatt inn som forskrift til kapitel 3 i Opplæringslova. Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring (2009). § 3-1. Rett til vurdering, sier blant annet noe om at elever i grunnskolen har rett til både underveisvurdering og sluttvurdering. § 3-2. Formålet med vurdering, sier noe om at underveisvurderingen skal fremme videre læring og uttrykke elevens kompetanse. Tilbakemeldingen skal gi eleven veiledning om hva de bør vektlegge i videre arbeid. Den skal benyttes som et redskap i læringsprosessen, som grunnlag for tilpassa opplæring og bidra til at eleven øker kompetansen i faget. Dette er i samsvar med det skolen vektla i sine vurderinger og tilbakemeldinger. Som utenforstående observatør tolket jeg det slik at alle informantene hadde en genuin interesse om å tilrettelegge for hver enkelt elev slik at de fikk utvikle sitt læringspotensialet. Det ble stilt forventninger og elevene ble utfordret i å strekke seg etter å mestre nye og mer avanserte oppgaver. Astrid utfordret elevene både under muntlig og skriftlig arbeid. Hun forventet etter hvert mer konsist og korrekt språk. Dette opplevde kanskje elevene som meningsfulle tilbakemeldinger da de ifølge Astrid var interessert i å utvikle det norske språket og gjøre sitt beste. Dersom lærerne stiller lave krav og forventninger til faglig prestasjoner kan dette føre til lavere ambisjoner og mindre pågangsmot, ifølge Hauge (2004). Høye forventninger til elevene kjennetegner skoler hvor elevene oppnår gode skolefaglige prestasjoner ifølge forskning jfr Øzerk (2010) og NOVA-rapporten (2007).

Begrepsinnlæring

Informantene var opptatt av morsmålets betydning for innlæring av andrespråket. *"Vi oppfordrer foreldrene til å snakke morsmål med barna, da vi vet at morsmålsutvikling er veldig viktig, også som tankespråk. Det er mye lettere å få tak i begrepene på norsk hvis de har begrepene på morsmålet sitt"* (Astrid). Skolen hadde lang erfaring med en elevmasse sammensatt av i ulike morsmål, derfor var alle informantene tydelig på at begrepsforklaring og begrepsinnlæring sto sentralt i alle fag og i alle situasjoner. *"Å trene inn begreper og jobbe med tekst i et hvilket som helst fag blir sentralt for alle lærere. Så derfor blir dette en så*

vanlig måte å jobbe på, at man tar fram begreper og forklarer, og det har alle sammen godt av”(Rektor). Lærerne var svært bevisst på det å gå i dybden når de formidlet fagstoff. Begrep og nye ord ble snakket om og forklart. Informantene viste evne i å styrke ordforrådet til elevene gjennom å benytte synonymer o.l. i forklaringen av ord. *”Vi må drille og drille og drille. Jeg sier til studentene som jeg har at de gjerne må bruke fremmedord, men dere må forklare dem, og ikke forklare dem med nye fremmedord”*(Anita). Begreper og ord i fagtekstene forklarte de på en utdypende måte og passet på å gjenta dem i ulike sammenhenger. De koblet fagets innhold opp mot elevenes erfaringsbakgrunn og de kunne vise til bilder fra læreboka eller internett under formidling av fagstoff. *”I mange av kunnskapsfagenes tekster er det vanskelige tekster, men lærerne her er bevisst på at elevene trenger forklaring på flere måter. At ting må gjentas og sies på forskjellige måter, slik at elevene får en forståelse gjennom å gå i dybden på tekstene og begrepene* (Astrid).

Anita fortalte at spesialpedagogene brukte tiden sammen med elevene i kunnskapsfagene til å forberede dem på fagstoffet som klassen skulle gjennomgå i tiden framover.

”Spes.pedlærerene er i forkant. Når vi begynner med noe i klassen, så skal de ha kjennskap til det, være litt føre, ha noen begreper og ha en forståelse av det vi snakker om”(Anita).

Hensikten var å være i forkant, slik at elevene fikk en forforståelse og kjennskap til temaet. Elevene hadde ingen tospråklig opplæring ved skolen, men de kunne selvsagt bruke morsmålet hvis det var naturlig elever imellom. Ifølge informantene benyttet størsteparten av elevene norsk i skolesammenheng. De fleste var andregenerasjons innvandrere, så den muntlige dagligtalen var bra utviklet hos de fleste. Informantene var opptatt av at elevene burde snakke morsmål med sine foreldre, da de mente dette hadde betydning for innlæringen av andrespråket. De så verdien av at elevene hadde et godt utviklet begrepsapparat på morsmål, da dette kunne støtte innlæringen av de norske begrepene. Når elevene kom til skolen skulle de også lære mange nye begreper som de ikke nødvendigvis hadde lært på morsmålet i den daglige spontantalen med foreldrene. I kunnskapsfagene ble elevene presentert for mange vanskelige begrep og fremmedord. Det var da en fordel hvis elevene kunne eller lærte morsmålets tilsvarende begrep. Slik kunne språkene utvikles parallelt og elevene fikk et større begrepsrepertoar i språket sitt. Å benytte morsmålet begrepsapparat som en støtte og utvikle språkene parallelt, er i tråd med det Vygotsky (i Bråten 1996) tenkte om tospråklige barns utvikling. Ut ifra min tolkning var informantene opptatt av å bruke et muntlig språk tilpasset elevgruppa. De var bevisst på at nye ord og begrep ikke måtte forklares med nye og andre fremmedord. Når elevene jobbet individuelt eller leste i stillelesingsbøkene sine hadde elevene egne skrivebøker hvor de skrev ned ord de syntes var

vanskelig å forstå. De kunne benytte fremmedordbøker som var tilgjengelige eller de kunne spørre læreren om en forklaring. I en naturfagtime jeg var tilstedet leste klassen en tekst fra læreboka høyt i fellesskap. Det ble da brukt verdifull tid på ord og begrepsforklaring, gjennom at de i fellesskap snakket om begrepene. Nye begreper ble forklart på ulike måter, som er i samsvar med Selj & Ryens (2008) tanker om begrepsinnlæring. De sier noe om hvordan ords mening kan forklares ved å bruke synonymer eller antonymer, gjenstander eller bilder, og at verb kan forklares og gis betydning gjennom konkrete handlinger. Lærerne var bevisst på at all opplæring skulle være både språk- og fagutviklende i den forstand at elevene ble utfordret språklig både muntlig og skriftlig ut ifra sin nærmeste utviklingszone. Dette samsvarer med Engen (1996) som mener språkutviklingen og kunnskapsutviklingen bør gå hånd i hånd. De elevene som gjennomgikk nye begreper sammen med spes.pedlæreren i forkant av timene, kunne møte til klassens fellestime med en forforståelse av temaet. Dette kunne ha betydning både for motivasjon, læringsutbytte og mestringsopplevelsen hos disse elevene.

5. SAMMENFATNING

Med utgangspunkt i hovedproblemstillingen ” *Hva kjennetegner læringsmiljøet ved en skole med en stor andel minoritetspråklige elever og som oppnår gode skolefaglige resultater?*”, vil jeg nå sammenfatte det jeg har tolket som signifikante funn. Jeg vil se om funnene matcher forskningen jeg har henvist til og de teoretiske antagelsene jeg hadde. Sitat fra informantene som jeg synes underbygger og støtter opp om mine funn, vil også få sin plass her. Andre faktorer som kan ha betydning for de funnene som kom fram i det empiriske materialet vil også bli nevnt. Avslutningsvis i kapitlet vil jeg belyse styrker og svakheter i oppgaven, samt komme med en avsluttende kommentar.

5.1 Sammenfatning

Ut ifra forskning jfr. NOVA rapporten (2007) er en av forutsetningene for at elevene skal kunne oppnå et godt læringsutbytte, høy kvalitet i opplæringen. Jeg fikk inntrykk av at alle informantene var genuint opptatt av å gi elevene en opplæring av god kvalitet. ”*Kvalitet handler om å være en god faglig skole*”(Rektor). Skolens ledelse var opptatt på å holde skolens ansatte faglig oppdatert i takt med offentlig skoleutviklingen. Både skolering i

fagkompetanse og pedagogisk kompetanse ble prioritert. Lærerne deltok på etterutdanningskurs og mange studerte ved siden av jobben. De oppdaterte seg innen sitt eget fagfelt eller utvidet fagfeltet sitt.

Elevene kunne gjennom tidlig innsats i form av blant annet høy lærertetthet og tilpassa undervisning få mestringserfaringer. *"Å legge resursene tidlig og jobbe jevnt og trutt, det tror jeg på. Vi er ikke så opptatt av å drille det elevene vil få på eksamen, det er ikke viktig for meg som skole å gå ut med de beste resultatene. Det er viktig at elevene klarer seg godt i livet ellers"* (Rektor). Som informantene så tydelig uttrykte var skolen en arena for å skaffe seg god faglig og sosial kompetanse, men i tillegg skulle de også lære å ta egne valg og opparbeide gode holdninger som de skulle ta med seg inn i det voksne liv.

Ledelsen var også opptatt av elevenes sosiale og faglige læring. Skolens elever var et felles ansvar. De ble omtalt som våre elever, hvor alle hadde et ansvar for oppfølging av enkelteleven. Etablering, felles forståelse og oppfølging av regler for orden og oppførsel var en faktor som de mente hadde betydning for læringsmiljøet. I tillegg var felles rutiner, struktur og forutsigbarhet områder skolen vektla i sitt daglige arbeid.

Slik jeg tolket det, hadde både lærere og ledelse et felles mål om at opplæringen skulle tilrettelegges slik at enkelteleven skulle få mulighet til å utvikle grunnleggende ferdigheter. Lærerne tok utgangspunkt i elevens nærmeste utviklingsone, vurderte den faglige utviklingen undervis i læringsprosessen og så læringspotensialet hos enkelteleven. De formidlet både forventninger og framgang gjennom muntlige og skriftlige vurderinger, og på denne måten ble også elevenes kunnskapsutvikling fulgt opp.

Lærernes fokus på skolen som en læringsarena, hvor de hadde høye forventninger til elevene og hvor den tilmålte tiden ble utnyttet på fag- og læringsfokuserte aktiviteter kan ha bidratt til at elevene ble læringsorientert. *"Jeg tror det med forventninger er veldig viktig, og her på skolen forventer vi det samme av minoritetsspråklige som av de andre. Vi forventer at de skal gjøre det bra, at de skal gjøre sitt beste, at de skal utvikle seg selv og språket. Alle får til en del, og det er det som er viktig"* (Astrid). Dersom skolen har oppnådd å fremme interesse for læring og gode holdninger til skolearbeidet kan dette igjen ha bidratt til at elevene har løftet hverandre i læringsprosessen og dermed skapt et bedre læringsmiljø både for seg selv og sine medelever. Elevene ga uttrykk for at de var læringsorientert i den forstand at de var interessert i å yte sitt beste. Det ble stilt realistiske forventninger etter elevenes faglige ståsted, og de ble utfordret til å yte sitt beste både muntlig og skriftlig. Lærerne mente det var en positiv holdning til læring hos alle ved skolen. *"Jeg opplever at det er en positiv holdning til læring blant elevene. Alle vil det beste, både lærere og elever, det er en god*

kvalitet ved vår skole” (Astrid). Informantene var opptatt av å formidle positive holdninger til skolearbeid og læring, samtidig som de ville formidle til elevene at de hadde troen på dem.

At elevene følte seg sett og anerkjent var områder lærerne vektla i relasjonsbyggingen. Gjennom sin tydelige klasselederrolle anerkjente og viste lærerne omsorg for elevene. Dette påvirket sannsynligvis elevenes holdninger, respekten elevene fikk for læreren og toleransen for medelevenes særegenheter og kulturelle mangfold. Skolen som enhet var stolt av sin mangfoldige elevmasse og var bevisst sitt holdningsskapende arbeid. De ville gi elevene mulighet til å tenke gjennom hvilke verdier de sto for, og gi de selvtillit og mot nok til å stå for sitt verdistandpunkt, samt ta ansvar for egne handlinger.

Manglende ferdigheter i norsk kan føre til faglige vansker på grunn av den manglende språklige kompetansen. Ved denne skolen var de minoritetsspråklige elevene majoriteten i elevmassen. Å fokusere på språk- og fag parallelt var godt implementert i opplæringen, og alle hadde et ansvar for språkopplæring. Funnene slik jeg tolket dem indikerte at lærerne hadde høyt fokus på ord- og begrepsforklaringer i alle fag og de hadde en ganske lik tilnærminger til hvordan de underviste. Opplæring av lese- og læringsstrategier var metoder lærerne vektla i all undervisning. De jobbet systematisk og målrettet med lesestrategier og tekstforståelse. De veiledet elevene i lesestrategier for å oppnå god leseforståelse, og dette ga elevene gode betingelser for videre læring og skolefaglige prestasjoner.

Hvordan skolen organiserte opplæringen og tilpasset seg elevmassen ut ifra de språklige og kulturelle forutsetningene hos elevene var kanskje en av de avgjørende faktorene for kvaliteten på opplæringstilbudet. Ut ifra mine tolkninger var lærerens pedagogiske kompetanse av stor betydning for elevens læring, slik jeg tolket det. En lærer kan være svært faglig dyktig, men dersom han ikke har pedagogisk kompetanse og er en tydelig klasseleder vil han sannsynligvis ha stor utfordringer i opplæringssituasjon. Dette betyr at pedagogisk kompetanse, didaktisk kompetanse og relasjonskompetanse er grunnleggende faktorer som må være tilstedet for å drive en god og faglig opplæring. For å drive god opplæring må læreren sikre seg at elevene har oppnådd forståelse og læring. Opplæringen ved denne skolen var en målrettet aktivitet hvor de la til rette for både kommunikasjon og bearbeiding av fagstoff i et sosialt fellesskap. Elevenes forforståelse og ressurser ble aktivt benyttet som utgangspunkt i opplæringen. Tilpasset opplæring var ikke bare et krav skolen forholdt seg til, tilpasset opplæring var et bevisst virkemiddel for læring. I opplæringen stilte lærerne forventninger og elevene fikk tilpassa utfordringer de kunne strekke seg mot.

Jeg tolket lærernes pedagogiske kompetanse som en signifikant faktor for elevenes læringsutbytte ved denne skolen. Læringsmiljøet var preget av god pedagogisk ledelse, faglig

fokus, trygghet, forutsigbarhet, høye forventninger til innsats, undervisvurdering, språk og begrepsinnlæring i alle fag, metodemangfold, inkludering og toleranse. Både lærere, ledelse og elever var opptatt av å yte sitt beste i løpet av skolehverdagen. Ut ifra mine tolkning foreligger det en forholdsvis høy mønstermatching mellom den tidligere forskningen jeg tok utgangspunkt i, mine teoretiske antagelser og det empiriske feltet.

5.2. Andre faktorer

Det kan være mange faktorer som har betydning for en elevs læring. Jeg vil her nevne noen faktorer som ikke er omtalt og kartlagt i denne studien. Det kan blant annet være egenskaper hos elevene. De fleste elevene ved skolen var andre generasjons innvandrere, dette kan også gi skolen bedre forutsetninger for å oppnå gode skolefaglige resultater på blant annet nasjonale karteleggingsprøver. Resultatene kunne vært annerledes hvis flesteparten av de minoritetsspråklige hadde begynt midt i skoleløpet som nyankomne til Norge.

Foreldrenes økonomiske situasjon, utdanning, forventninger og interesse for barnas skolegang kan også ha betydning for læringsutbytte og holdninger til skolearbeid. Skolen var en privatskole med et godt renommé. Derfor kan man ikke se bort fra at foreldrenes bevisste valg av skole også påvirket elevenes faglige prestasjoner. Høye forventninger fra lærere og foreldre, kan ha motivert både skolens lærere og elever til en ekstra innsats i arbeidet. Å bli anerkjent for den de er, står sentralt i en inkluderende skole. Sammensetningen av elevmassen ved denne skolen kunne være en medvirkende årsak til gode resultater. Sosiale prosesser i et miljø hvor mangfold er det ”normale” kan spille en rolle for læringsmiljøet, et godt skoleklima og elevprestasjoner kan ofte henge sammen.

5.3. Styrker og svakheter i rapporten

En studie har både styrker og svakheter, og utfordringen i en kvalitativ studie kan være å begrense studien. En styrke ved min studie kan sies å være det at jeg gikk i dybden i et lite felt, i tillegg valgte jeg en kombinasjon av intervju og observasjoner. Når jeg observerte kunne jeg se om det var samsvar mellom det informantene formidlet i intervjuene og handlingene som de utførte i klasserommet. At informantene var i alle aldre og med ulik antall års erfaringsbakgrunn i skolen var også en styrke. To av lærerinformantene var forholdsvis nyutdannet, mens den tredje hadde mange års erfaring.

Svakheter ved studiet er blant annet tidsaspektet. Tiden til observasjon kunne med fordel ha vært lengre. Observasjoner over et lengre tidsrom kunne vist flere sider ved opplæringen. Det lave antallet informanter og observasjonstimer som inngår i studien gir derfor kun et lite innblikk i det som skjer ved skolen. Med flere informanter involvert kunne jeg kanskje fått større variasjon i funnene. Samtidig ville funnene ha fremstått som enda mer pålitelig dersom de hadde vist samme tendens. Når det gjelder observasjon må man også anta at de som ble observert, ble mer eller mindre påvirket av min tilstedeværelse. Jeg observerte kun i de ordinære klasserommene hvor mine informanter hadde undervisningsansvaret. Det hadde vært spennende å observere og intervju spesialpedagogene eller de som hadde ansvaret for gjennomføringen av særskilt norskopplæring. Dette kunne også ha ført til mer variasjon i datamaterialet.

5.4. Avsluttende kommentar

Arbeidet med masteroppgaven har vært en lærerik og krevende prosess. Møte med elevene og informantene i deres hverdag var interessant. Det å foreta en empirisk undersøkelse, analysere og tolke resultatene i lys av teori og tidligere forskning har vært spennende. Funnene slik jeg tolket dem, har kommet fram til at eksisterende teori som jeg har benyttet i studiet, er forenelig med skolens kjennetegn når det gjelder læringsmiljø som fremmer et godt læringsutbytte for minoritetsspråklige elever. Dermed kan denne empiriske studien være et lite bidrag til å videreutvikle den eksisterende teorien.

Litteraturliste:

- Aukrust Grøver, Vibeke, Rydland, Veslemøy , & Solbrekke Dyrdal, Tone. (2009). Leder i Norsk pedagogisk tidsskrift 4. 2009.
- Bakken, Anders (2007). Virkninger av tilpasset opplæring for minoritetsspråklige elever (pp. 99). Oslo: NOVA.
- Bråten, Ivar, Bråten, Ivar, Bråten, Ivar, Thurmann-Moe, Anne Cathrine, Øzerk, Kamil, Øzerk, Kamil, . . . Thurmann-Moe, Anne Cathrine. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Dalen, Monica. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Dysthe, Olga (2008). Klasseromsvurdering og læring *Bedre skole nr. 4*.
- Engen, Thor Ola (1996). *Minoritetselever og språkopplæring*. Oslo: Oplanske Bokforlag.
- Golden, Anne. (2009). *Ordforråd, ordbruk og ordlæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Hauge, An-Magritt. (2004). *Den felleskulturelle skolen: pedagogisk arbeid med språklig og kulturelt mangfold*. Oslo: Universitetsforl.
- Johannessen, Asbjørn, Tufte, Per Arne, & Christoffersen, Line. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.
- Kleven, Thor Arnfinn, Hjordemaal, Finn, & Tveit, Knut. (2011). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo] Unipub.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Oslo: Utdanningsdirektoratet.

Kvale, Steinar, Brinkmann, Svend, Anderssen, Tone Margaret, & Rygge, Johan f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Moen, Torill, & Ragnheiður, Karlsdóttir. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir akademisk.

Nettside Nasjonalt senter for flerkulturell opplæring (NAFO)

<http://nafo.hioa.no/grunnskole/undervisningsopplegg/10-prinsipper-for-god-andrespraksinnlaering/>

Nilssen, Vivi Lisbeth. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforl.

Opplæringsloven (1998) Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Sist endret 2010-08-01. 20.juli 201

Postholm, May Britt. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.

Repstad, Pål. (2007). *Mellom nærhet og distanse: kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roland, Erling. (1995). *Elevkollektivet*. Stavanger: Rebell forl.

Rydland, Veslemøy. (2007). Minoritetsspråklige elevers skoleprestasjoner. Hva sier empirisk forskning? : Acta Didactica Norge.

Selj, Elisabeth, & Ryen, Else. (2008). *Med språklige minoriteter i klassen: språklige og faglige utfordringer*. [Oslo]: Cappelen akademisk.

Skaalvik, Einar M., & Skaalvik, Sidsel. (2013). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.

Øzerk, Kamil. (2010). *Pedagogikkens hvordan: lærerens rolle, kompetanse og betydning*. [Oslo]: Cappelen akademisk.

Øzerk, Kamil. (2011). *Pedagogikkens hvordan, 2, Metodiske ideer for å styrke elevens læringsutbytte*. [Oslo]: Cappelen akademisk.

Intervjuguide til lærere

Innledende spørsmål:

Kan du fortelle litt om deg selv og din utdanningsbakgrunn?

Hvor lenge har du jobbet ved denne skolen og hva er din jobb i dag?

Hva var grunnen til at du valgte læreryrket?

Tema: Undervisningen

Når jeg sier ”god undervisning”, hva tenker du da?

Hva tenker du når jeg sier ”god klasseledelse”?

Hvordan ivaretar du norskopplæringen for språklige minoritets elever?

Kan du beskrive undervisningsmetoder som du har erfart gir et godt

læringsutbytte for de minoritetsspråklige elevene?

Hvordan ivaretas den særskilte norskopplæringen, morsmålsopplæringen og den tospråklige fagopplæringen?

Hvilke erfaringer har du?

Kan du beskrive hvordan du gjennomgår nytt stoff i et fag som for eksempel samfunnsfag eller naturfag?

Jeg har en lest en artikkel i pedagogisk tidsskrift av Kamil Øzerk om et metodisk opplegg utprøvd i Oslo skolen? Et pedagogisk redskap som kalles NEIS- modellen , hvor elevene alltid skal gis mulighet for forståelse av det muntlige og skriftlige språket ved hjelp av representasjonsformer som bruk av konkrete, aktiviteter/drama, bilder og lignende. Kjenner du til denne metoden og kan du eventuelt si noe om dine erfaringer?

Ulike faktorer har betydning for et godt læringsmiljø, hvilke tanker har du om dette?

Hvilke faktorer mener du er av betydning?

Hvordan oppnås et godt læringsmiljø?

Hva tenker du om tilrettelegging innenfor elevens nærmeste utviklingszone?

Tilpassa opplæring er et prinsipp som står sterkt i norsk skole. Den skal sikre at undervisningen blir tilpassa elevenes evner og forutsetninger innenfor rammene av klassens fellesskap. Den kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering.

Kan du si litt om hvordan du tilrettelegger for å ivareta tilpassa opplæring i klassens fellesskap?

Noen elever trenger ekstra tett oppfølging. Hvordan ivaretas de elevene som trenger oppfølging, utover den tilpassa undervisningen som skjer i klassens fellesskap?

Hva tenker du når jeg sier ”muntlig aktivitet”?

Tema: Mestring og motivasjon

Kan du beskrive hva du gjør for at elevene skal oppleve mestring og motivasjon i undervisningssituasjonen?

Hvilke forventninger har du til elevene og hvordan kommuniserer disse forventningene?

Hvilke erfaringer har du med elevmedvirkning?

Tema: Inkludering

Hva tenker når jeg sier et inkluderende læringsmiljø?

Kan du beskrive hvordan du tilrettelegger aktiviteter som krever interaksjon og samarbeid mellom elevene?

På hvilken måte tar du i bruk det flerkulturelle mangfoldet i undervisningen?

Kan du si litt om hva som kjennetegner kulturen ved skolen og samarbeidet mellom de ansatte?

Kan du tilslutt si noe om hvordan du tror elevene opplever skolehverdagen?

Er det noe du ønsker å tilføye, eller noe du mener var litt uklart under intervjuet?

Intervjuguide til rektor:

Kan du si litt om din yrkes og utdanningsbakgrunn og hvor lenge du har jobbet ved denne skolen?

Hvilket pedagogisk grunnsyn ligger bak tenkningen ved skolen?

Kan du beskrive hvordan du opplever skolekulturen her?

Hvilke satsingsområder prioriteres?

Hvordan implementeres undervisningskulturen i personalet?

Hvordan organiserer dere undervisningen?

Kan du si litt om hvordan ressursene fordeles og de pedagogiske tankene bak fordelingen?

Jeg har lest en artikkel skrevet av NOVA forsker Anders Bakken i pedagogisk tidskrift hvor han viser til studier hvor minoritetsspråklige elever som har mottatt morsmålsundervisning i fire år eller fler har et bedre faglig utviklingsløp. Hva tenker du om tospråklig opplæring og morsmålsundervisning ?

Opplever du at dere prioriterer andre satsingsområder og undervisningsmetoder enn andre skoler i Oslo-området? I tilfelle på hvilken måte?

Hvordan samarbeider dere med hjemmene?

Hvordan synliggjøres det flerkulturelle perspektivet?

Hvordan involveres foreldrene i skolens flerkulturelle arbeid?

Dere blir omtalt som en skole som kan vise til gode elevresultater.

Hva opplever du som god kvalitet ved denne skole?

Hva tror du er grunnen til at denne skolen skårer godt på nasjonale prøver og kan vise til gode skolefaglige resultater?

Hvordan er elevenes resultater med tanke på prestasjoner over et lengre tidsrom?

Har du kommentarer til påstanden

"Elevenes resultat avhenger av hvor god undervisningen er"

Hvordan du tror elevene opplever skolehverdagen?

Er det noe du ønsker å tilføye, eller noe du mener var litt uklart under intervjuet?

Observasjoner og intervju

Dato og time	Klasse og informant	Tema for undervisningen i klasserommet
24. feb.-14 1. time	8. klasse Anita	Oppstart av skoledagen. Oppstart og gjennomgang av timens aktivitet som var individuelt arbeid – novelleskriving.
24. feb.-14 Kl. 9.00	Grete	Intervju med Grete.
24. feb.-14 Kl. 10.20	Astrid	Intervju med Astrid.
24. feb.-14 4. time	6. klasse Grete	Naturfag, repetering og samtale rundt tema kroppsdelenes funksjoner. Høytlesing fra fagboka og gjennomgang av begreper.
24. feb.-14 7. time	6. klasse Grete	Norsk, stillelesing og samtale rundt strategier for leseforståelse. (benytter fremmedordbok og egen ordbok)
25. feb.-14 1.time	7. klasse Astrid	Norsk, gruppearbeid hvor gruppene skal jobbe med å lage manus til en film
25. feb.-14 2. time	7. klasse Astrid	Matematikk, tema lengder og mål. Lærer stiller spørsmål for å repetere før de starter med videreføring av nye begreper.
25. feb.-14 Kl. 10.15	Anita	Intervju med Anita på grupperom.
25. feb.-14 4.time	7. klasse Astrid	Kristendom, med hinduismen som tema. Repetering og innspill fra elever
25. feb.-14 Kl. 12.30	Rektor	Intervju med rektor på grupperom.
26. feb.-14 1.time	7.klasse Astrid	Norsk, gruppearbeid hvor elevene fortsetter gruppearbeidet og arbeidet med filmmanuset fra tirsdag.
26. feb.-14 2.time	7.klasse Astrid	Naturfag, med elektrisitet som tema. Individuelt og felles tankekart. Begrep gjennomgås og forklares av elevene med hjelp og veiledning fra lærer. Lærer har med ledningsbiter elevene får klippe opp og undersøke.

Trondheim 4/2 -14
Til foreldre /foresatte

Hei.

Jeg heter Birgitte Vorhaug og har jobbet som lærer 15 år i grunnskolen. Nå jobber jeg i innføringsbarnehagen for nyankomne flyktninger i Trondheim.

I tillegg til jobb er jeg i år student ved NTNU i Trondheim og skal skrive en masteroppgave om hva som kjennetegner undervisningen ved en skole som kan vise til gode resultater.

Forskning viser at minoritetsspråklige elever har dårligere skoleprestasjoner enn norske, men deres skole kan vise til gode resultater på kartleggingsprøver.

Jeg er nysgjerrig på skolens kultur, og vil se nærmere på hvorfor denne skolen lykkes i sin undervisning.

For å innhente opplysninger skal jeg intervjuere lærere og ledelse ved skolen. I tillegg vil observasjon av læringsmiljøet i klasserommet være viktig for å få en dypere forståelse av hva som kjennetegner undervisningen ved skolen. Deres barn vil være en del av læringsmiljøet.

Hvis det er greit for dere kan det være aktuelt med video og lydopptak under observasjon. Dette er gode verktøy for meg, når jeg skal begynne mitt etterarbeid og min analyse.

Under videoobservasjon og lydopptak vil naturligvis noen elever bli delaktig, men det er læreren og tilretteleggingen av undervisningen som er mitt fokus.

Det blir ikke nødvendig å filme hele klassen. Det er helt frivillig å delta i min undersøkelse og dere har mulighet til å trekke dere når dere selv vil. Jeg vil også informere om at deltakelsen er frivillig for elevene selv om foreldrene synes det er greit.

Alle opplysninger jeg innhenter fra skolen vil være konfidensielle og vil bli anonymisert. Elever som vil inngå i observasjonen vil få fiktive navn fra samme dag som observasjonen blir gjort.

Video og lydopptak vil bli slettet når min masteroppgave er ferdigskrevet. Den er forventet avsluttet innen 1 sept. 2014.

Som student setter jeg stor pris på et godt samarbeid med både skole, elever og foreldre/foresatte.

Uansett hva dere velger, om dere ønsker å delta i undersøkelsen eller ikke, vil ikke dette påvirke forholdet dere har til skolen.

Skolen vil bli orientert om hva jeg kommer fram til i mitt etterarbeid, og vil få et eksemplar av rapporten/masteroppgaven. Undersøkelsen er meldt inn til personvernforbundet for forskning, norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste.

Min veileder ved NTNU er Marit Honerød Hoveid.

Kontaktinfo. Tlf: 73 59 19 45 E-post : marit.hoveid@svt.ntnu.no

Vennlig hilsen Birgitte Vorhaug

Svarslipp leveres til skolen innen 14. februar.

Navn på elev

Vi har lest brevet og er informert om prosjektet

- Vi/jeg tillater at vårt barn kan være med på videoopptak under observasjon.
- Vi/jeg tillater at vårt barn kan delta på lydopptak under observasjon.

.....
Dato og underskrift fra foreldre/foresatte

Dere kan trekke dere fra undersøkelsen når dere vil uten å gi noen begrunnelse for dette.

Forespørsel om datainnsamling til masterstudie med problemstilling

”Hva kjennetegner undervisningen til en skole med en stor andel minoritetsspråklige elever som oppnår gode skolefaglige resultater?”

Jeg vil starte med å takke for en hyggelig samtale og for den positive tilbakemelding jeg fikk på min forespørsel om å gjøre min studie hos dere. Jeg var i kontakt med dere via e-post og telefonsamtale høsten 2013. Håper dere husker min henvendelse og fortsatt er positiv til mitt prosjekt.

Litt om min bakgrunn:

Jeg er utdannet førskolelærer ved DMMH, men har det meste av min praksiserfaring fra grunnskolen. Jeg har spesialpedagogikk og småskolepedagogikk som videreutdanning, og har jobbet 15 år i småskolen som kontaktlærer og spesialpedagog.

Jeg er nå ansatt ved innføringsbarnehagen for nyankomne flyktninger i Trondheim kommune.

Dette året er jeg student ved NTNU i Trondheim og skal skrive en masteroppgave i spesialpedagogikk.

Hovedfokus og formål med studien:

Kartlegginger og forskning viser at mange minoritetsspråklige elever viser til dårligere skoleprestasjoner enn norske elever. Men det er også skoler med en stor andel minoritetsspråklige elever som er blant de beste i landet.

Mitt formål med studien er å se nærmere på en skole med en stor andel minoritetsspråklige elever som kan vise til gode faglige resultater, b.l.a på nasjonale kartleggingsprøver.

Hvordan legges forholdene til rette for de minoritetsspråklige elevene, slik at de opplever mestring? Hvilke pedagogikk og metodikk mener skolen fremmer gode læringsforhold for denne gruppen elever?

I min masteroppgave har jeg et ønske om å beskrive en praksis som er god, og som kan inspirere og fungere som et tankeredskap for skoler med mange minoritetsspråklige elever.

Jeg ser på denne studien som et ledd i forebyggende spesialpedagogikk.

Deres skole kan vise til gode resultater på nasjonale kartleggingsprøver i flere år, og jeg er nysgjerrig på hvilke kultur som preger skolen, hvilke tanker som ligger bak deres undervisning.

Deltakelsen i studien innebærer:

Som metode vil jeg benytte meg av kvalitativ metode, som innebærer en nærstudie over tid. Mitt ønske er å oppholde meg på skolen hele eller deler av dagen i en ukes tid, uke 9 hvis det passer for dere. (en flue på veggen)

Jeg ønsker å intervju en i ledergruppa ved skolen og tre lærere. Varighet 30-45 min.

Lærerne bør ha jobbet ved skolen i noen år.

Jeg ønsker også å observere i disse lærerens praksisfelt/ klasserom.

Da dette ikke skal medføre noen stor belastning og merarbeid for de involverte kan tidspunktene på dagene settes i samarbeid med dere.

Deltakelsen er frivillig og informantene kan når som helst rekke seg.

Jeg velger å bruke både observasjon og intervju som metode for innhenting av datamateriale.

Jeg ønsker å starte mitt feltarbeid med å observere for å se på den implisitte kunnskapen. Se nærmere på konteksten og klasseromspraksisen i hverdagen. Hvordan læreren veileder og underviser elevene. Jeg ønsker fortrinnsvis å observere i økter hvor både formidling og elevarbeid inngår. (eks: norsk, samfunnsfag, naturfag..) I noen økter håper jeg det er greit at jeg filmer. Jeg vil benytte sekvenser av filmen som bakgrunnsmateriale for deler av intervjuet.

Jeg vil utarbeide en halvstrukturert intervjuguide hvor spørsmålene skal fokusere på problemstillingen jeg har. Intervju som metode er velegnet for å få tak i informantenes tanker som ligger bak undervisning.

Jeg håper det kan være rom for litt uformell dialog underveis i oppholdet, men kun dersom de involverte har tid.

Tidspunkt for intervjuene kan som nevnt de involverte bestemme og varigheten vil være 30-45 min. Forutsetningen er at jeg har fått gjennomført minimum en observasjon i klasserommet med den aktuelle informanten før intervjuet. Under intervjuene vil jeg benytte meg av lydopptak.

Jeg vil utarbeide et informasjonsskriv til de foresatte som har barn i de gruppene/klassene jeg skal observere. Der vil jeg kort informere om hensikten med studiet og min tilstedeværelse i klassen/gruppen. Når det gjelder film, kan de foresatte be om reservasjon for sine barn i dette informasjonsskrivet. Dette skrivet blir sendt skolen så snart jeg har fått svar fra dere.

Hva skjer med datamaterialet og informasjonen jeg får under studiet:

Alle personopplysninger vil bli anonymisert og behandlet konfidensielt.

Jeg som student har taushetsplikt med tanke på de opplysninger jeg får fra feltet.

Navnene blir kodet, og disse lagres adskilt fra de øvrige dataene.

Lydopptak og videoopptak blir slettet når studiet er avsluttet og sluttrapporten foreligger.

Sluttrapporten skal være ferdigstilt innen 01.09.14.

Studien meldes inn til personvernombudet for forskning, NSD.

Underveis i mitt etterarbeid vil den informasjonen som jeg har fått under datainnsamlingsperioden bli levert informantene for gjennomlesing og kommentarer.

Masteroppgaven vil få en monografiform. Det vil si at den blir skrevet som en rapport.

Rapporten vil sendes dere i skriftlig form når den er ferdig.

I tillegg vil NTNU og DMMH få et eksemplar av rapporten.

Min veileder er Marit Honerød Hoveid ved Pedagogisk Institutt, NTNU.

Problemstilling, metodevalg og design er drøftet med henne.

SAMTYKKE TIL DELTAKELSE I MASTERSTUDIE

Jeg har mottatt og lest, Forespørsel om datainnsamling til masterstudie med problemstillingen:

”Hva kjennetegner undervisningen til en skole med en stor andel minoritetspråklige elever som oppnår gode skolefaglige resultater?”

Jeg er villig til å delta i studien ved å bli intervjuet.

Jeg tillater observasjon i mitt klasserom.

Jeg tillater filming i observasjon.

.....
Signering av deltaker / dato

