

Odd Ragnar Hunnes

Det beste frå to skular ...

Ei evaluering av samarbeidet mellom ein internasjonalt/amerikansk og ein norsk skule i Kenya



HØGSKULEN I VOLDA



**MØREFORSKING
VOLDA**

2004

Forfattar	Odd Ragnar Hunnes
Ansvarleg utgjevar	Høgskulen i Volda
ISBN	82-7661-215-6 (elektronisk utgåve) 82-7661-214-8 (papiirutgåve)
ISSN	0805-6609
Sats	Odd Ragnar Hunnes
Distribusjon	http://www.hivolda.no/fou

Odd Ragnar Hunnes (f. 1948) er førstelektor i samfunnsfag og prodekanus ved Avdeling for lærarutdanning ved Høgskulen i Volda.

Arbeidsrapportserien er for faglege og vitskaplege arbeid som ikkje fullt ut stettar krava til forskingsrapportar. Det kan vere delrapportar innanfor større prosjekt, eller læremateriell knytt til undervisningsføremål.

Arbeidsrapportane skal vere godkjende av anten dekanus, gruppeleiar, prosjektleiar (for IAAI: instituttleiar) eller ein annan fagperson dei har utpeika og forskingskoordinator ved HVO. Kvalitetssikringa skal utførast av ein annan enn forfattar.

INNHALD

1. BAKGRUNN OG MÅL.....	7
Situasjonen	7
Prosessen	7
Mål for forsøket.....	9
Denne evalueringa.....	9
Økonomi.....	10
2. PRESENTASJON AV SKULEOPPLEGGET.....	11
Dei samarbeidande skulane	11
Norwegian Community School (NCS)	11
Rosslyn Academy.....	12
Hovudpunkta i samarbeidsavtalen	13
Det faglege	13
Årsplanen	16
Den norske læraren.....	16
Elevevaluering.....	17
Formell organisering	17
Økonomien	18
Intern evaluering av forsøket.....	18
3. METODE	20
Er eg ugild?	20
Fokus i rapporten	22
Informasjonsgrunnlag	24
Elevdagbok.....	24
Elevinspektørene	24
Intervju	24
Observasjon.....	25
Dokumentstudium	25
Metodetriangulering	25
4. UTVALDE PERSPEKTIV VED SAMARBEIDET.....	27
Aktørperspektivet	27
Eleven er den viktige.....	27
Ein vanleg dag.....	28
Tankar/meiningar	29
Det internasjonale perspektivet	30
Haldningsskapande arbeid	32
Toleranse	33
Kristelege dygder	34
Kropp.....	34
Andre haldningar.....	35
Identitet.....	35
Det norske	36
Innhaldet i faga	37
Timeforbruk	37
Planane	38
Arbeidsmåtar i læringsprosessane	40

Variasjon	41
Struktur.....	41
Lekser	42
Prosjektarbeid.....	43
Prøver	43
Munnleg deltaking.....	44
Læringsstrategiar	46
Etter heimkoma	47
Tilpassa opplæring	48
Individuell tilpassing	48
Lokal tilpassing	51
Elevvurdering	53
Elevane ønskte karakterar	53
Karakterregimet.....	54
Ei samanlikning med Noreg	56
Nøgde foreldre.....	57
Karakterbruk balansert med andre tiltak	58
Læringsutbytte	60
Det sosiale	63
Ein større arena.....	63
Tilbakekomsten til Noreg	65
Forholdet mellom lærar og elev	66
Respekt.....	66
Gode lærarar	67
Omsorg	68
Klarer å forstå.....	68
Balanse mellom respekt og nærleik	69
Trivsel	69
Demokrati / medråderett	71
Grunnlag for demokrati	71
Avgjerdsprosessar	72
Flyten av informasjon.....	75
Meir om demokrati.....	75
5. GEVINSTAR FOR FORELDRE, LÆRARAR OG SKULELEIING	77
Foreldra	77
Lærarane.....	78
Skuleleiinga.....	80
6. INTERNATOPPLEGGET	81
7. NOKRE OPPSUMMERANDE VURDERINGAR	85
Verdiar og interesser	85
Gode skuleprestasjonar	86
Kollektivt orientert	88
Alternativ.....	89
Samarbeidspartar som utfyller kvarandre	89
Vidare utvikling.....	90
Sluttreplikk	90

KJELDER.....	92
VEDLEGG	95

1. BAKGRUNN OG MÅL

Situasjonen

Mange norske elevar som bur i utlandet, opplever å få valet mellom å gå på norsk eller internasjonal skule. Slik er det også i Aust-Afrika. Norwegian Community School (NCS) vart etablert i 1977 i Nairobi i Kenya for å vere eit norsk alternativ. Samtidig finst det fleire internasjonale skular både i Nairobi og i andre store byar i denne regionen.

På sitt meste var det over 70 elevar (76 i 85/86) ved NCS, men elevtalet gjekk gradvis ned utover i 90-åra, og har dei seinaste 4-5 åra vore på vel 20. Med så få elevar, har skulen høve til å gje relativt mykje individuell oppfølging til elevane sine. Positivt for norske elevar er det også at opplegget for skulen byggjer på den norske læreplanen for den 10-årige grunnskulen (L-97). På den andre sida har skulen dei siste åra med sine få elevar berre kunna tilby eit heller magert sosialt miljø, noko særleg ungdomsskuleelevane og foreldra deira har vore opptekne av.

Internasjonale skular på si side opnar for å oppleve eit rikt sosialt miljø med mange fasettar, annleis lærestoff med uvande, spennande vinklingar og ei stor utfordring i og med at undervisningsspråket ikkje er morsmålet til eleven. Det er ei generell erfaring at språkbarrieren ofte gjev dei norske elevane ein svært vanskelig start, men at dette betrar seg etter kvart som tida går. Elevar ved internasjonale skular kan streve med språket når dei er ute, men har ein framandspråkleg fordel samanlikna med sine jamaldringar når dei kjem til Noreg. Dei vil også ha hatt betre høve til å få vener blant barn / ungdom frå andre land og såleis ha lært mykje om likskapar og forskjellar på tvers av grenser som har med språk, kultur, religion, etnisitet og nasjonalitet å gjere. Dei største faglege vanskane for slike elevar når dei kjem attende til Noreg, har truleg med tilpassing til den norske læreplanen å gjere, særleg gjeld det faget norsk.

Prosessen

Allereie i september – oktober 2001 vart spørsmålet om neste års skuletilbod for elevane ved den norske skulen i Nairobi (NCS) reist frå foreldrehald. Spesielt fokus vart sett på dei fem som då gjekk i sjuande klasse. Desse elevane hadde gått på norsk skule, anten ved NCS eller i Noreg og skulle etter planane tilbake til Noreg og norsk skule hausten 2003. Det same gjaldt ein elev som var åttandeklassing, men som skuleåret 2001/2002 var heiltids elev ved Rosslyn Academy, ein internasjonal skule i Nairobi. Til saman var det snakk om seks norske elevar,

og alle unnateke ein av dei budde på NCS sitt internat i Nairobi medan foreldra deira budde på ulike misjonsstasjonar i Kenya og Tanzania.

Foreldra og dei tilsette ved NCS vurderte situasjonen slik at på den eine sida ville det faglege og sosiale miljøet for 8. og 9. klasse verte nokså magert med høvesvis 5 og 1 elev på desse klassetrinna ved NCS. På den andre sida ville ein internasjonal skule by på uheldig store faglege utfordringar for elevar på desse klassetrinna dersom dei ikkje var godt over gjennomsnittleg flinke i engelsk og skulearbeid meir generelt. Det var derfor eit poeng å finne fram til eit opplegg som alle dei fem åttandeklassingane ville nytte seg av, slik at ein slapp at denne gruppa vart kløyvd. På denne bakgrunnen kom ideen om å utvikle eit skuleopplegg som var ein kombinasjon av opplegget ved den norske skulen og ein internasjonal skule. Det var naturleg å ta kontakt med Rosslyn Academy (RA) om dette sidan ein av dei aktuelle elevane allereie gjekk der. Dessutan hadde fleire high-school-elevar ved RA tilknytning til den norske skulen. Skuleåret 2001/2002 gjaldt det fem ungdomar. Det var såleis frå før knytt gode band mellom dei to skulane.

Reaksjonen frå RA var positiv. Leiinga der forstod NCS sitt ønske om å lage eit opplegg i eit samarbeid mellom ein internasjonal skule og den norske skulen, slik at norske elevar på 8. og 9. klassetrinn kunne få eit kombinert norsk/internasjonalt skuletilbod som var betre enn det dei kunne få på den norske skulen og den internasjonale skulen kvar for seg. Visjonen var såleis å gje elevane det beste frå to tradisjonar: å utnytte dei positive sidene ved å gå på internasjonal skule i utlandet, og samtidig ha sentrale deler av skuleopplegget sitt i samsvar med norsk system. Slik ønskte ein å oppnå at skuleåret ute kunne opplevast godt overkomeleg og heimkoma til norsk skule så lett som råd.

Det vart derfor etablert eit forsøksprosjekt i samarbeid mellom dei to skulane, og norske skulestyresmakter godkjende seinare forsøket. Forsøket vart planlagt for skuleåra 2002/2003 og 2003/2004 og gjekk i hovudsak ut på at dei norske åttandeklassingane skulle få undervisning i matematikk og norsk etter norsk læreplan og med norsk lærar, engelsk etter amerikansk læreplan med norsk lærar og andre fag (m.a. kroppsøving, naturfag, praktisk-estetiske fag, religion og samfunnsfag) etter amerikansk plan og med amerikanske lærarar. For niande klasse skulle det gjevast undervisning i norsk etter norsk læreplan og med norsk lærar og dei andre faga etter amerikansk læreplan og med amerikanske lærarar.

Mål for forsøket

I godkjenningssøknaden til norske skulestyresmakter heitte det at ein ønskte å få til eit opplegg som var slik at skuleåret ute vart overkomeleg og tilbakekomsten til Noreg vart lettare. Først og fremst kvilte forsøket derfor på eit ønske om å utvikle og gjere erfaringar med eit pedagogisk opplegg som var tilpassa den konkrete situasjonen for elevane og skulen. Kort sagt gje eit best mogleg skuletilbod for åttande og niande klasse desse to åra.

Dessutan såg initiativtakarane det slik at samarbeidet mellom dei to skulane ville gje høve til fagleg og personleg utvikling for alle som kom til å få vere med, m.a. ved at dei gjennom dette samarbeidet ville verte kjende med kvarandre sine skulesystem. Utveksling av erfaring ville i stor grad kunne skje gjennom det tette samarbeidet som skulle finne stad. Vanetankane ved begge skulane ville verte utfordra, og dette ville vonleg vere utgangspunkt for vidare utvikling.

Endeleg var det snakk om eit ønske om å utvikle og gjere erfaringar med det som syntest vere ein spennande kombinasjon av norsk og ”internasjonalt” skulesystem, noko som kunne vere eit puff framover i arbeidet med å skape ein stadig betre skule. Særleg ønskte ein med prosjektet å vere til inspirasjon med omsyn til det potensialet dei norske skulane i utlandet representerer for utviklingsarbeid i eit internasjonaliseringsperspektiv. Det vart såleis peika på at dersom det vart gjort positive erfaringar, rekna ein med at liknande opplegg ville kunne etablerast i samarbeid mellom norske skular i utlandet og internasjonale skular i andre samanhengar. Kanskje kunne dette forsøket gjere sitt til å finne nye måtar å internasjonalisere norsk skule i utlandet på. Ein var såleis open for at det gjennom dette forsøket kunne skapast ein modell som gjennom vidareutvikling også kunne brukast seinare år, eventuelt også vere utgangspunkt for tilpassing til andre stader.

Denne evalueringa

Den viktigaste motivasjonen for å gjennomføre denne evalueringa mi er å dokumentere det skuletilbodet som elevane i åttande og niande klasse ved Norwegian Community School (NCS) får gjennom det samarbeidet som er etablert mellom denne skulen og Rosslyn Academy (RA) for skuleåra 2002/2003 og 2003/2004. Evalueringa konsentrerer seg om skuleåret 02/03, men erfaringar frå skuleåret 03/04 vil supplere framstillinga. Hovudfokus i evalueringa er for det eine å skildre det skuletilbodet som dei norske åttande- og niandeklassingane fekk i NCS/RA-samarbeidet og for det andre å seie noko om kvaliteten på

dette skuletilbodet. Her er opplevinga av skuleåret i seg sjølv og opplevinga av å kome attende til Noreg særleg viktige felt å sjå på. Tanken er at dette kunnskapsgrunnlaget skal gje føresetnader for å vurdere om dette samarbeidet mellom NCS og RA bør halde fram etter forsøksperioden, og eventuelt seie noko om kva felt samarbeidet kan / bør vidareutviklast på. Det er vidare eit mål for evalueringa å få fram kunnskap som kan tene som (delvis) grunnlag for å vurdere om liknande samarbeid mellom norske skular i utlandet og geografisk nærliggjande skular kan vere verd å satse på også i andre land. I denne samanhengen kan det vere interessant å nemne at eit nordamerikansk magasin for kristne skular, "Christian School Education" har gjeve RA "Exemplary School Reward" for samarbeidet med NCS. Kåringa kom på bakgrunn av ein artikkel som ein av lærarane ved RA, Karen Mills, skreiv om dette samarbeidet for magasinet (Mills 2004).

Økonomi

For begge skulane låg det heilt klart eit økonomisk motiv bak samarbeidet. RA baserer drifta si hovudsakleg på skulepengar og i samarbeidsavtalen står det i klartekst at eit poeng med samarbeidet er at "... Rosslyn can continue to be the school of choice for the Norwegian community for secondary school". For NCS, og særleg eigarorganisasjonen Norsk Luthersk Misjonssamband, vil det ha positive økonomiske følgjer å få godkjent opplegget av norske skulestyresmakter. Då kan skulen få støtte til drift og innlosjering for desse samarbeidselevane på linje med tilsvarende ordinære elevar ved NCS. Sjølv om desse økonomiske motiva heilt opplagt var til stades, var dei ikkje avgjerande for at forsøket vart sett i gang. Søknad om godkjenning vart sendt 16.06.02, men positivt svar kom ikkje før 31.01.03. Då hadde forsøksprosjektet vore i gang sidan midten av august 2002. Ved eventuelt avslag på søknaden, måtte NLM ha teke kostnadane på eiga kappe. Dette er eit vitnemål om at for NLM var det innhaldet i forsøket som var det viktigaste. Derfor vil denne evalueringa heller ikkje gå nærare inn på dei økonomiske sidene, men fokusere på dei skulefaglege.

2. PRESENTASJON AV SKULEOPPLEGGET

”Det som i utgangspunktet syntes som en ganske ”vill” ide, er utviklet til noe vi er innstilt på å prøve ut fordi vi har tro på at det skal lykkes oss å finne en gyllen middelveg mellom et hel-norsk og et fullstendig internasjonalt opplegg for våre elever..”

(Godkjenningssøknaden til departementet)

Dei samarbeidande skulane

Norwegian Community School (NCS)

Norwegian Community School (NCS) er ein norsk skule som er godkjent etter

privatskulelova for 1. – 10. klassetrinn. Skulen vart starta i 1977 i midlertidige lokale (ein garasje) på nordsida av Nairobi, men flytta allereie i 1978 til si noverande plassering i den sørvestlege delen av byen. Der har Norsk Luthersk Misjonssamband (NLM), som eig og driv skulen, eit område på om lag 80 mål. På dette området, som til dagleg vert kalla ”Tomta”, har misjonen lokalisert NCS med skulebygningar og internat, samordnande administrasjon og leiging for verksemda si i Aust-Afrika (Kenya og Tanzania), gjestehus og eit nyetablert kurs- og konferansesenter.

NCS organiserer verksemda si slik at elevane i 5. – 7. klasse bur på internatet og går på skulen på Tomta. Men opplegget er slik at elevane oppheld seg heime hos foreldra i gjennomsnitt ei veke med tre-fire veker mellomrom anten fordi dei har ferie eller har studieveke. I studievekene arbeider dei med oppgåver etter ein plan som er laga spesielt for desse vekene. Elevane i 1. – 4. klasse bur på gjestehuset på Tomta saman med ein eller begge foreldra og går på skule to til tre veker i starten og slutten av haustsemesteret og ved slutten av skuleåret. I tillegg kjem gjerne ei veke i samband med misjonærkonferansen i februar/mars. Resten av tida går desse elevane på skule på heimstaden. Dei elevane som bur i Nairobi, har lærar heile tida, medan dei som bur andre stader, får skiftevis undervising av ein reiselærer frå NCS og egne foreldre. Til hjelp for foreldra vert det laga til dels svært detaljerte planar for dei vekene når foreldra står for undervisinga.

NCS har dei siste åra hatt om lag 20 elevar og sju lærarar. Skulen er godt utstyrt med klasserom, sløydsal, heimkunnskapsrom og bibliotek. Uteområdet byr på rikeleg tumleplass med fotballbane, basketballstativ, tennisbane og eit lite symjebasseng.

Opplegget for skulen byggjer på den norske læreplanen (L-97). Lokalt er det utvikla ein målstruktur for skulen der visjonen lyder: ”Gjennom et dynamisk og utfordrende læringsmiljø bygget på kristne verdier, legger NCS til rette slik at elevene utvikler seg faglig og sosialt som hele mennesker som tar ansvar for seg selv og andre”. Hovudmåla som skal gjere sitt til å realisere visjonen, fokuserer på at NCS står fram med eit tydeleg kristent menneske- og verdisyn, at skulen er eit vekstmiljø for det heile mennesket (med ånd, sjel og kropp), at skulen førebur elevane på aktiv deltaking i samfunnslivet og at skulen samarbeider nært med heimane (NCS 2002 a).

Roslyn Academy

Roslyn Academy starta som Mara Hills School i den nordvestlege delen av Tanzania i 1948. Skulen vart flytta til Nairobi i 1967 og fekk namnet Roslyn Academy (RA). Skuleområdet ligg på nordsida av byen, like ved FN sitt hovudkontor og nær den nybygde amerikanske ambassaden. Skuleområdet, som er om lag 160 mål stort, har vorte gradvis utbygd slik at det i dag har tenlege undervisningsrom, mediesenter, stort amfi auditorium og fleire baner for sport og andre fysiske aktivitetar. I tillegg er det over 20 husvære for tilsette på området. RA byggjer på eit amerikansk (USA) undervisningsopplegg og pensum, og har om lag 450 elevar frå 1. til 12. klasse. Sjølv om vel halvparten er nordamerikanarar, er over 30 ulike nasjonar representerte i elevflokket, og det er i gjennomsnitt ni elevar pr. lærar. Skulen er eigd i samarbeid mellom tre nordamerikanske kyrkjesamfunn (menonittar, baptistar og Assembly of God), og er akkreditert av ”Middle States Association of Schools and Colleges” og av ”Association of Christian Schools International”. RA er også medlem av ”Association of International Schools in Africa” som mellom anna gjev høve til deltaking i sportslege og kulturelle aktivitetar saman med andre skular med internasjonal elevmasse på det afrikanske kontinentet (<http://www.rosslynacademy.com>).

Av heimesida på internett går det vidare fram at Roslyn Academy har som mål å utvikle eleven som eit heilt menneske ved å fokusere både på intellektuell, sosial, emosjonell, fysisk og åndeleg utvikling. Dette vert gjort gjennom eit breitt spekter av program og aktivitetar der respekt for andre menneske og deira evner, anlegg og behov står sentralt. RA ser det som viktig å utvikle elevane sine Gud-gjevne evner til å verte aktive, kristne bidragsytarar i verdssamfunnet. RA meiner at i vår verd, som endrar seg så raskt, vil det vere behov for livslang læring. Derfor er tverrfaglege arbeidsmåtar og moderne teknologi viktige sider ved

undervisninga ved skulen. RA ser det som viktig å hjelpe elevane til å leggje grunnlag for vidare formell utdanning.

NCA og RA er begge eigde og drivne av kristelege organisasjonar / kyrkjefamfunn og har målformuleringar som har mykje felles. Dette var eit viktig utgangspunkt for samarbeidet. Men det er sjølvsagt også mange skilnader mellom dei to, t.d. rekrutteringsgrunnlaget (norsk / internasjonalt), planverket / tradisjonen for skulane (norsk / nordamerikansk), elevtalet (om lag 20 / om lag 450) og undervisningsspråket (norsk / engelsk).

Eg har ikkje problem med å gje Goodlad m. fl. rett når dei argumenterer for at det ikkje finst ein amerikansk skule, men mange (s. 61). På bakgrunn av egne erfaringar som elev ved ein High School i Texas og samtalar med andre som har vore elevar i USA, sit eg likevel att med eit inntrykk av at Nord-amerikanske (USA) skular har ein god del felles og som skil dei frå t.d. norsk skule (som heller slett ikkje er lik over alt). Eg har derfor i denne rapporten litt forenkla skrive om ein amerikansk og ein norsk skulekultur. I dei tilfelle der eg har brukt desse uttrykka, har eg prøvt å konkretisere kva eg legg i det amerikanske eller det norske. Uttrykt i ei litt omtrentleg språkdrakt, finn eg rimeleg grunn til å skrive at det er nordamerikansk system og tankegang dei norske elevane møter på Rosslyn.

Hovudpunkta i samarbeidsavtalen

Reint formelt bygde søknaden om godkjenning til norske styresmakter på høvet til forsøk i skulen, slik dette går fram av Rundskriv F 58/99. NCS argumenterte slik: ”For oss er dette opplegget som vi har utarbeidet sammen med Rosslyn Academy, et forsøk på ”nytenking og nyskaping, særlig med tanke på hvordan det lokale handlingsrommet kan utnyttes bedre og mer kreativt” (NCS 2002 b).

Det faglege

Når det gjaldt den faglege sida, gjekk samarbeidet meir konkret ut på at dei norske elevane skulle få:

- Undervisning i faget norsk, for at dei ikkje skulle misse kontakten med dette faget som er heilt grunnleggjande for deira vidare skulegang og faglege utvikling i heimlandet.
- Undervisning i matematikk etter norsk læreplan og på norsk, fordi ein hadde erfaring for at matematikk kanskje er det faget som flest norske elevar strevar med å få til når det vert undervist på engelsk.

- Undervisning i faget engelsk med ein norsk lærar, fordi det ordinære opplegget vart sett på som krevjande også for elevar som har engelsk som sitt morsmål. Dette poenget kom tydeleg fram etter at dei norske elevane vart testa nokså grundig for sine engelskkunnskapar.
- Gå på skule i det større sosiale miljøet, som også får positive konsekvensar for samspelsprosessen i læringa til elevane.
- Utfordringa i å skulle ha ”vanlege fag” på eit framandspråk, i dette tilfellet engelsk. Dei aktuelle faga for åttande klasse er engelsk som andre språk, kroppsøving, naturfag, praktisk/estetiske fag, religion og samfunnsfag. For niande klasse er dei aktuelle faga engelsk, engelsk som andre språk, matematikk, naturfag, samfunnsfag, religion og kroppsøving.
- Det utfordrande sosiale miljøet ved ein internasjonal skule der elevane møter andre med store variasjonar i språkleg, kulturell, religiøs, etnisk og nasjonal bakgrunn.

Den eine eleven i 9. klasse følgde det vanlege opplegget ved RA for sitt alderstrinn med to unntak, ein time pr. dag hadde ho undervisning i norsk med norsk lærar og ein time hadde ho study-hall i staden for framandspråk. Tida i study-hall gjekk med til å gjere lekser.

For elevane i åttande klasse materialiserte samarbeidet seg i den timeplanen som går fram av tabell 1.

Time / klokkeslett	Fag	Gruppesamansetting	Lærer
1 / 0830 – 0925	Norsk	Alle norske 8. klassingar	Norsk lærar
2 / 0930 – 1015	Engelsk	Alle norske 8. klassingar	Norsk lærar
3 / 1030 – 1115	Matematikk	Alle norske 8. klassingar	Norsk lærar
4 / 1120 – 1205	Naturfag	Alle skulens 8. klassingar, delt i to grupper	Ordinær lærar ved RA
Midttime 1205 – 1305	Crew ¹ / Club / lunsj		
5 / 1305 – 1350	Religion / Kroppsøving (eit semester kvar)	Alle skulens 8. klassingar, delt i to grupper ²	Ordinær lærar ved RA
6 / 1355 – 1440	Engelsk som andre språk (ESL) ³ / Praktisk/estetiske fag ⁴	Alle skulens 8. klassingar, delt i to grupper	Ordinær lærar ved RA
7 / 1445 – 1530	Samfunnsfag	Alle skulens 8. klassingar, delt i to grupper	Ordinær lærar ved RA

Tabell 1: Timeplan for åttande klasse skuleåret 2002/2003. Elevane hadde dei same faga kvar dag, men faga før og etter midttimen bytte plass annankvar dag slik at norsk, engelsk, matematikk og naturfag kom før midttimen ein dag og etter midttimen den neste dagen.

¹ Crew/Club/lunsj: Halve tida gjekk med til lunsj, den andre halvdelan varierte frå dag til dag: Ein dag felles samling, ein dag samling klassevis, ein dag utvida lunsjpause, to dagar Club. Club var eit valfag som elevane hadde to dagar i veka. Dei valde fag/aktivitet for periodar på eit par månader om gongen.

² Eigentleg fire grupper i PE sidan gutar og jenter var i kvar sine grupper.

³ Engelsk som andre språk: Det første kvartalet i haustsemesteret fekk dei norske elevane eit ekstra kurs i engelsk som andre språk (English as Secondary Language: ESL) i staden for praktisk/estetisk fag. Etter at det første kvartalet var over, vart elevane vurderte individuelt om dei trengde meir ekstra støtte i engelsk. Dei som trengde meir, heldt fram med ESL ut semesteret. Vurderinga vart gjort av lærarar og leiinga ved de to samarbeidande skulane i fellesskap.

⁴ Praktisk/estetiske fag: Eit halvt semester var det musikk, eit halvt semester kunst (hovudsakeleg teikning), eit halvt semester IKT og eit halvt semester helsefag.

Årsplanen

Ein viktig grunn til ønsket om eit spesielt opplegg for dei norske elevane, var at dei fleste av dei budde på internatet til NCS på Tomta i Nairobi. Sjølv om dei der hadde ”internatforeldre” og vaksenkontakt og fekk dagleg tilbod om leksehjelp, mangla dei den verdfulle daglege kontakta med og støtta frå eigne foreldre. I avtalen vart det derfor lagt til rette for at desse elevane skulle få det som vert kalla ”studieveke” tre gongar i løpet av skuleåret, to i haustsemesteret og ein i vårsemesteret. Det innebar at elevane fekk høve til å reise heim og bu hos foreldra sine ei veke, og at det vart laga eit sjølvstudieopplegg som elevane følgde medan dei var heime. Elevane gjekk altså gjennom det same stoffet som dei hadde gjort om dei var ved skulen. Denne ordninga, som berre gjaldt dei norske elevane som budde på internatet, innebar ein noko justert årsplan i forhold til den vanlege årsplanen på RA. Den norske læraren hadde ansvar for både å utarbeide planar og følgje opp / evaluere det arbeidet som elevane gjorde i løpet av studievekene. Tidfestinga av studievekene skjedde i samarbeid mellom NCS og lærarteamet for åttande klasse.

Den norske læraren

I samarbeidsavtalen mellom NCS og RA heiter det: ”The program rests heavily on the personality and ability of all involved to be open in communication and to learn from each other” (RA & NCS 2002). Dette gjeld særleg krumtappen i opplegget: den norske læraren. Heilt sentralt i opplegget er at den norske skulen plasserte ein av lærarane sine ved RA. Denne læraren hadde ansvar for undervisinga av dei norske elevane i norsk (8. og 9. klasse), matematikk og engelsk (8. klasse). I tillegg skulle ho hjelpe dei norske elevane med dei andre skulefaga i den grad dei hadde vanskar på grunn av språket. Ho hadde også eit spesielt ansvar for kontakt med foreldra til ”sine” elevar. Den norske læraren var medlem i lærarkollegiet ved RA og tok del i felles opplegg, fagleg utvikling inkludert. Sidan ho hadde det meste av arbeidet sitt knytt til åttande klasse, gjekk ho inn som medlem i lærarteamet ved RA for dette klasstrinnet.

Den norske læraren hadde hus på den norske Tomta, og var på den måten del av det norske misjonærfellesskapet. Det innebar at ho hadde rettar og plikter på linje med dei andre norske misjonæranane, og at ho var med på interne møte på Tomta og tok del i felles oppgåver der. Men det var berre unntaksvis at ho var med på lærarmøte eller hadde tilsyn på internatet slik dei andre norske lærarane var pålagde. Den norske læraren gjekk på denne måten inn i ei

mellomstilling mellom NCS og RA, eller kanskje er det meir sakssvarande å seie at ho gjekk inn i ei dobbeltstilling.

Elevaluering

Ein viktig føresetnad for at leiinga ved RA kunne vere imøtekomande med eit fleksibelt opplegg i forhold til sitt standardopplegg, var at dei norske elevane ikkje hadde behov for eit formelt vitnemål frå RA. RA sitt ansvar i så måte var å gje elevane ei fråsegn som omtala innhald og gjennomføring av skuleåret.

Det var semje om at dei norske elevane skulle evaluerast etter norske normer i dei faga der elevane hadde norsk lærar. I dei faga der dei hadde ordinær lærar frå Rosslyn (i praksis betyr det lærar frå USA eller Canada), skulle dei norske elevane i åttande klasse i utgangspunktet få ei skriftleg tilbakemelding to gongar kvart semester. Dette vart kalla "narrative report card" og inneheldt ei orientering om det faglege innhaldet vedkomande tidsperiode, om frammøte og deltaking i skularbeidet og ein meir generell omtale av dei læringsresultata som eleven hadde oppnådd. I denne samanhengen skulle elevane vurderast i forhold til måla for læreplanen og dei individuelle føresetnadene deira. Allereie i starten av oktober søkte dei norske åttandeklassingane om å få karakterar på linje med dei andre elevane i dei internasjonale faga, og søknaden vart imøtekommen. Eleven i niande klasse fekk karakterar etter vanleg mønster for elevane ved RA i dei faga der ho var ordinær elev.

Formell organisering

Formelt søkte dei norske elevane opptak og vart elevar ved RA etter vanlege prosedyrar. Det innebar m.a. prøving med omsyn til kunnskapane deira i engelsk. RA forplikta seg berre til å ta inn dei søkjarane som hadde tilfredsstillande engelskkunnskapar. Ved vurderinga av søkjarane skulle det takast omsyn til ordninga med at ein norsk lærar skulle hjelpe sine elevar til rette også med det språklege i "vanlege" skulefag. På den måten var det vilje til å stille noko mindre krav til dei norske søkjarane sine engelskkunnskapar enn til dei som søkte seg inn som ordinære elevar.

Sidan dette opplegget var utvikla som eit forsøksprosjekt under norsk regelverk, var det avgjerande viktig at elevane samtidig som dei vart opptekne som elevar ved RA, framleis var elevar ved NCS. Det var eit poeng for alle partar, ikkje minst elevane og foreldra deira, at både NCS og RA hadde sitt sjølvstendige ansvar for dei norske elevane.

Prosjektet fekk ei styringsgruppe som vart samansett med rektor ved den norske skulen, den norske læraren ved RA og to representantar frå leiinga ved RA. Prosjektet var såleis forankra i leiinga ved dei to samarbeidande skulane. Også når det gjaldt det meste av arbeidet med å utvikle opplegget, vart det gjort av leiinga ved dei to skulane. Det er likevel verd å peike på at både lærarrådet og foreldrerådet ved NCS var aktivt støttande med i prosessen heile vegen, noko som går fram av dei aktuelle møteprotokollane. Foreldra og lærarane si aktive deltaking i idefasen og planleggingsfasen har truleg spela ei viktig rolle for å skape ein kollektiv basis for samarbeidsopplegget mellom NCS og RA.

Økonomien

For at forsøket skulle kunne gjennomførast med rimelege økonomiske rammer, måtte dei seks elevane som var med det første året, godkjennast av norske skulestyresmakter som heiltids elevar ved NCS. Dette innebar at det frå det haldet måtte ytast driftsstøtte og støtte til innlosjering for desse elevane som i omfang var på linje med andre elevar i norske skular. Alt i alt ville dette medføre ei støtte frå den norske staten på om lag 60 000 norske kroner (NOK) pr. elev. I følgje avtalen, skulle NCS betale RA for dei tenestene som RA ytte overfor NCS sine elevar, noko som kom på om lag 40 000 NOK pr. elev pr. år.

NCS var økonomisk ansvarleg for transporten mellom Tomta der elevane budde, og RA som ligg på motsett side av byen. Den norske skulen dekte også utgiftene som knytte seg til den norske læraren: husvære, opphald, reiser (ho fekk bil stilt til eigen disposisjon) og sosiale ordningar (helse, pensjon o.l.). Dersom den norske læraren vart sjuk, ville RA syte for vikar i to-tre dagar. Dersom sjukdomsperioden vart lenger, var det NCS sitt ansvar å syte for tilfredsstillande vikarordning.

Intern evaluering av forsøket

Slike opplegg krev eit nært samarbeid og god kommunikasjon mellom partane. NCS og RA forplikta seg på kontinuerleg kommunikasjon og å evaluere forsøket parallelt med gjennomføringa for på denne måten å styrke dei gode sidene ved opplegget og oppdage og rette på manglar og tilkortkomningar. Det vart derfor laga ein evalueringsplan som omfatta både lærarane, elevane og leiinga ved dei to skulane. I samarbeidsavtalen mellom NCS og RA vart det skissert følgjande opplegg for eigenevalueringa:

”Evaluering av lærarane sine bidrag

1. Den norske skulen ved rektor, står for evaluering / rettleiing av den norske læraren. Evaluering basert på observasjon skal gjennomførast i september, oktober, desember, februar og april. I denne evalueringa vil forholdet mellom lærar og elevar, lærar og foreldre stå sentralt.
2. RA ved rektor ved Middle School, vil evaluere den norske læraren si deltaking i det ordinære lærarteamet for åttandeklassane.
3. Lærarteamet for åttandeklassane ved RA skal evaluere sitt eige arbeid med særleg fokus på dette samarbeidet.
4. RA ved rektor ved High school skal evaluere den kommunikasjonen og samarbeidet som den norske læraren har med lærarteamet for 9. klasse og den felles ressursbruken for dette klassetrinnet.

Evaluering av utbyttet for elevane

1. Foreldra til NCS-elevane skal inviterast til å evaluere tidsplanen og den faglege utviklinga til borna sine.
2. NCS vurderer den haldninga til opplegget og den trivselen som dei norske elevane gjev uttrykk for.
3. RA (både den norske og dei ordinære lærarane) vurderer den akademiske utviklinga til elevane.
4. RA (både den norske og dei ordinære lærarane) vurderer den innsatsen som elevane syner i timane og deltaking i utanom faglege aktivitetar.

Under vegg evaluering av samarbeidsprosjektet

Ei skriftlig, formell evaluering av utviklinga til elevane, lærarane si deltaking og generelt utbytte av / problem i samarbeidet skal gjennomførast fire gongar i løpet av skuleåret. Desse evalueringane skal lagast av rektor ved NCS og rektor for Middle School ved RA. Kvar evaluering skal leggjast fram for styringsgruppa. Innan to veker etter at desse rapportane er leverte, skal styringsgruppa møtast for å drøfte den totale situasjonen i forsøket.” (NCS/RA 2002)

3. METODE

I samband med etableringa av dette prosjektet, var det semje mellom samarbeidspartane at eg skulle søkje om midlar til ei relativt grundig evaluering av dette forsøksprosjektet i tillegg til det som er omtala i kapittel 2. Dette vart gjort m.a. for å styrkje søknaden til departementet om godkjenning, men det vart også gjort av genuin interesse for å hente kunnskap ut av forsøket. Det vart derfor søkt til departementet om midlar til å gjennomføre ei slik vurdering (søknad dagsett 22.10.02). Departementet av slo søknaden om ressursar til ei særskilt vurdering, men godkjende prosjektet i brev dagsett 31.01.03, noko som medførte økonomisk støtte for dei aktuelle elevane. Når eg no med ressursar frå stillinga mi som førstelektor ved Høgskulen i Volda, gjennomfører denne evalueringa, er det både for å gje eit positivt bidrag til vidareutvikling av det konkrete samarbeidet og samstundes å få fram kunnskap som kan kome til nytte i andre samanhengar.

Denne rapporten har såleis skulestyresmakter i Noreg som målgruppe sidan dei skal vurdere vidareføring av dette samarbeidet etter forsøksperioden. Dessutan er interessantar ved dei samarbeidande skulane (elevar, foreldre, lærarar og skuleleiing) ei målgruppe, særleg med tanke på vidareutvikling av samarbeidet. Endeleg har rapporten ei vidare, ganske open målgruppe blant dei som finn forsøket og erfaringane derifrå interessante, kanskje særleg fordi dei står overfor utfordringa om å utvikle eit skuletilbod for norske (eller andre nasjonars) elevar i eit framandt land.

Er eg ugild?

Den første metodiske utfordringa i denne rapporten, er å avklare min eigen posisjon. Då samarbeidet mellom NCS og RA vart utarbeidd, var eg rektor ved NCS. På vegner av skulen har eg derfor underteikna både samarbeidsavtalen mellom NCS og RA og NCS sin søknad til utdannings- og forskingsdepartementet om godkjenning av forsøket (dagsett 11.06.02). Dette ber bod om at eg har vore tett på prosessen der opplegget vart utforma, og har investert tid og krefter på å få samarbeidet i gang. Sjølv gjennomføringa har eg ikkje hatt noko med, sidan eg slutta som rektor ved NCS sommaren 2002 og reiste attende til Noreg. Ut frå den rolla eg har spelt, er det ikkje urimeleg å tenkje at eg i denne evalueringa vil vere oppteken av å framstille opplegget mest mogleg positivt. Og om eg skulle klare å gjere sjølv framstillinga rimeleg balansert, vil mine personlege investeringar i prosjektet kunne påverke fokuset mitt slik at eg meir eller mindre umedvite leitar etter moment som kan stille samarbeidet i eit

fordelaktig lys. Dei eg intervjuar om erfaringar med gjennomføringa, kjende også til engasjementet mitt i planleggingsfasen, og det kan tenkjast at dei i svara sine la hovudvekta på det positive for å oppmuntre meg. Det er mitt inntrykk at så ikkje var tilfelle, men eg kan ta feil.

På den andre sida kan mitt tidlegare engasjement i samarbeidet mellom NCS og RA også ha sine sterke sider med tanke på kvaliteten av denne evalueringa. Eg kjenner opplegget slik det var planlagt, ganske godt. Så har eg fått god og lett tilgang på relevante dokument og på informasjon frå interessentane. Eg budde i Nairobi i perioden juli 2000 – juni 2002 og har derfor lett ordna dei praktiske sidene ved å innhente informasjon for evalueringa, både bustad, mat og transport.

Spørsmålet om truverdet av denne rapporten vert såleis i stor grad eit spørsmål om å balansere mellom verdien av min nære kjennskap til prosjektet og faren for at engasjementet mitt i planlegginga vrir merksemda og dømmekrafta mi slik at framstillinga og vurderingane i denne rapporten vert meir positive enn det totalt sett er grunnlag for.

Eg er sjølvsglad for alt positivt som kan kome fram i denne rapporten min om samarbeidet mellom NCS og RA. Samstundes ser eg denne rapporten som ein lekk i eit skuleutviklingsarbeid som framleis er undervegs. Derfor er eg interessert i at opplegget skal kunne vidareutviklast best mogleg, og i det perspektivet ville det vere lite tenleg om eg underkommuniserte dei svake sidene som eg måtte kome over. Tvert imot, er eg interessert i at det som ikkje fungerer godt, kan verte identifisert slik at samarbeidsprosjektet kan gjerast betre.

Problemet med å finne ein god balanse mellom personleg engasjement og forplikting på den eine sida og den litt distanserte, uhilda forskaren på den andre sida, er elles godt kjent frå aksjonsforskning. Den såkalla verdifri forskinga er ikkje mogleg, hevdar m.a. Mc Taggart (sitert i Tiller 1999). I følge Tiller kan aksjonsforskaren seiast å ha teke konsekvensen av dette når han hevdar at "Den som deltar i aksjonsforskningsopplegg, har tatt stilling." (1999, s. 40). No har eg ikkje gjennomført eit aksjonsforskningsopplegg, men eg har stått såpass nær prosjektet i planleggingsfasen at eg kan mistenkast for å ha "tatt stilling" slik Tiller meiner er normalt i aksjonsforskning. Sjølv om dette kan vere sant, er det neppe til hinder for at objektivitet er eit viktig ideal, medan den rimeleg realistiske utgåva av dette dilemmaet truleg

er den såkalla kritiske subjektiviteten. Kritisk subjektivitet i denne samanhengen inneber at me aksepterer at vår kunnskap har eit visst perspektiv, og at me veit kva dette perspektivet er og kva skeivskapar det medfører (Elden og Levin sitert i Møller 1999 s. 73).

Rapporten min er meint å tene som ein dokumentasjon på samarbeidet mellom NCS og RA. Det er ein verdi i seg sjølv. Dessutan er det eit utgangspunkt for korreksjon frå andre. Møller (1999) peikar på at utan dokumentasjon er det vanskeleg for andre å kritisere dei resultatane som vert lagde fram. Men dokumentasjon gjer kritikk mogleg.

Avstand i tid og rom er av fleire peika på som viktig om ikkje nødvendig for å reflektere godt omkring prosessar som ein sjølv har vore med på eller har vore nær (m.a. Møller 1999 s. 82, Dale 2001 s. 290). Det at eg har vore på avstand frå sjølve gjennomføringa av samarbeidsprosjektet skulle fungere positivt i så måte.

Når alt kjem til alt, er det truleg slik at både mitt og lesaren sitt sterkaste vern mot uheldige sider ved denne rapporten på grunn av engasjementet mitt i planlegginga av samarbeidet, ligg i at me alle er klar over denne koplinga og kan vurdere rapporten i lys av dette.

Fokus i rapporten

Det meste av plassen i denne rapporten vert brukt til å presentere og vurdere samarbeidet mellom Norwegian Community School og Rosslyn Academy. Det skjer i to omgangar. Først gjennom ein kort omtale av dei samarbeidande skulane og ei framstilling som tek utgangspunkt i hovudpunkta i samarbeidsavtalen (kapittel 2). Derneft går eg nærare inn på nokre utvalde perspektiv og ser på samarbeidet i lys av desse (kapittel 4). Utvalskriteria for desse perspektiva er a) anten at sentrale aktørar i prosjektet opplever dei som viktige, b) at dei representerer viktige moment i L97 eller c) at dei vert spesielt aktualiserte i dette konkrete samarbeidet.

Dei aktørvalde perspektiva kjem fram gjennom dei svara elevar, foreldre og lærarar gav då eg spurte dei om kva dei meinte det var viktig å leggje vekt på i denne evalueringa.

Enkelte viktige perspektiv frå L97 er valde fordi dei synest å representere særleg aktuelle moment i ein internasjonal samanheng:

- Det internasjonale perspektivet

- Haldningsskapande arbeid
- Innhaldet i faga
- Arbeidsmåtar i læringsprosessane
- Tilpassa opplæring; Individualisering / Lokal tilpassing av skuletilbodet

Nokre perspektiv er utvalde fordi dei vert spesielt aktualiserte i dette konkrete samarbeidet, særleg ved at opplegget ved NCS/RA i første omgang kan synast å skilje seg frå norsk skuletradisjon på desse felta. Dette gjeld:

- Bruk av munnleg deltaking i undervisninga
- Vurdering, spesielt elevvurdering
- Det sosiale perspektivet
- Forholdet mellom lærar og elev
- Medråderett / demokrati

Hovudfokus i evalueringa er korleis skuleopplegget fungerer for elevane. Men i tillegg til det, er det også av interesse å kunne seie noko om kva nytte og glede andre aktørar meiner å ha av dette samarbeidet for sin eigen del. Slike aktørar er foreldra til dei norske elevane og lærarane ved dei to skulane. I kapittel 5 ser eg derfor på kva desse seier om sitt eige utbytte av samarbeidet.

Dei fleste elevane som er med i dette samarbeidet, bur på NCS sitt internat på Tomta i Nairobi. Til dagleg pendlar elevane mellom skulen og internatet. Elevane sin situasjon, og særleg deira trivsel, er derfor vigd merksemd i kapittel 6.

Endeleg ligg det i botnen av denne evalueringa eit håp om at røymsler frå samarbeidet mellom NCS og RA kan vere av meir generell interesse. Derfor summerer eg i kapittel 7 opp med nokre vurderingar som eg håpar kan ha verdi med tanke på vidareutvikling av samarbeidet og eventuell overføring til andre relevante samanhengar.

Informasjonsgrunnlag

Svært mykje av den informasjonen som ligg til grunn for denne evalueringa, samla eg løpet av ei vitjing i Nairobi i januar/februar 2003. Dei konkrete metodane som då vart nytta, var:

- ”Elevdagbok”
- ”Elevinspektørene”
- Individuelle intervju med elevane, foreldra, lærarar og skuleleiing
- Observasjon
- Dokumentstudium

Informasjonen for skuleåret 02/03, vart supplert med dei erfaringane som elevane gjorde i løpet av skuleåret 03/04, etter at dei var komne attende til norsk skule i Noreg. I løpet av februar månad 2004 samla eg også informasjon frå elevane og foreldra som tok del i opplegget skuleåret 03/04.

Elevdagbok

Elevane vart utfordra til enkeltvis å skildre ein skuledag frå dei stod opp til dei la seg. Dei vart vidare oppmoda om å skrive litt om kva dei var nøgde med/glade for (og kvifor) og kva dei er misnøgde med /ikkje glade for (og kvifor) med skuletilbodet sitt. Slike dagbokblad skreiv elevane både frå skuleåret 02/03 og 03/04.

Elevinspektørene

Elevinspektørene er eit evalueringsopplegg som Læringscenteret har utarbeidd og som alle elevar i ungdomsskulen og vidaregåande skule har tilgang til på internett. Alle norske elevar skal i utgangspunktet fylle ut spørjeskjemaet i denne undersøkinga. Dette gav derfor grunnlag for å jamføre NCS/RA-elevane sine svar med norske gjennomsnittstal. Om me ikkje bør trekkje vidtgåande konklusjonar ut frå slike jamføringar, kan dei likevel gje ein peikepinn om korleis elevane opplever skuletilbodet sitt ved NCA/RA samanlikna med jamaldringane deira i Noreg. Elevane frå begge skuleåra svara på dette spørjeskjemaet.

Intervju

For skuleåret 02/03 gjennomførte eg individuelle intervju med alle elevane i samarbeidet, alle foreldra og lærarane deira og hadde dessutan samtalar med skuleleiinga ved dei samarbeidande skulane. Intervjua med elevane i 03/04 gjennomførte eg i to grupper, foreldreintervjua hovudsakleg parvis. Etter at elevane hadde gått eit år på skule i Noreg,

gjennomførte eg eit kortare intervju med kvar av elevane og eit utval av foreldra. Desse intervju vart for det meste gjennomført pr. telefon.

Alle intervju starta med det generelle spørsmålet: ”Kva tykkjer du det er viktigast å leggje vekt på når me vurderer dette skuletilbodet?” Svara på dette spørsmålet prøvde eg å følgje opp i løpet av intervju. I tillegg hadde eg nokre standardspørsmål som eg sikra meg at alle var innom. Eg hadde utforma ein intervjuguide der desse spørsmåla stod og som finst i vedlegg 1 i denne rapporten. Tanken bak denne kombinasjonen var å finne ein balanse mellom det aktørane opplever som viktig, og ei sikring av at heilt sentrale omsyn/perspektiv ikkje vart utelatne.

Kvart intervju med elevar, foreldre og lærarar frå skuleåret 02/03, vart tekne opp på lydband og varte om lag ein time. Intervjua skreiv eg sidan ned i form av normalisert nynorsk og det er også i denne forma eg gjengjev sitat her i denne rapporten. Frå intervju med elevar og foreldre frå skuleåret 03/04 tok eg skriftlege notat. Denne framgangsmåten nytta eg også ved intervju av dei som hadde vore eit år i heimlandet.

Under arbeidet med skrivinga av rapporten, samla eg så alle svara som var gjevne på kvart spørsmål slik at eg kunne sjå desse samla og i samanheng medan eg skreiv.

Observasjon

Eg gjennomførte nokre observasjonar av elevane på skulen både i ulike skuletimar, på skuleplassen, i skulebussen og på internatet for dei som budde der. Til observasjonane i klasserommet hadde eg laga eit enkelt skjema, og dette finst i vedlegg 2.

Dokumentstudium

Dei dokumenta som har vore spesielt relevante for denne rapporten, er samarbeidsavtalen mellom NCS og RA, planar for dei to skulane og aktuelle sakspapir frå planleggingsprosessen og dei interne evalueringsrapportane som styringsgruppa har fått i løpet av gjennomføringa.

Metodetriangulering

Peder Haug peikar i artikkelen ”Elevane og skulen” på kor nødvendig det er å høyre fleire grupper si stemme i ei sak som t.d. vurdering av det som skjer i skulen. ”Ikkje nødvendigvis fordi nokre her rett og andre har feil, men fordi det i spørsmål som gjeld utdanning vil vere mange ulike meiningar. Det er viktig at dei alle kjem fram, slik at dei som har ansvar i størst

mogleg grad skal vere informert, og kjenne konsekvensane av dei tiltaka som blir sette i verk.”(ibid.) Eg har invitert mange til å kome med sine synspunkt på samarbeidet mellom dei to skulane, og likevel har eg lagt særleg mykje arbeid i å få fram elevane si oppleving.

Både på grunn av elevane sin alder, fordi dei vart utsette for eit relativt stort trykk for å bidra med informasjon og fordi heile evalueringa ville tene på open kommunikasjon, innhenta eg løyve frå alle foreldra om å bruke borna deira som informantar på den måten som her er skildra.

Metodane eg har nytta kan seiast å representere triangulering i to dimensjonar. For det eine byggjer eg på informantar i ulike roller i forhold til temaet (Grepperud). For det andre har dei viktigaste informantane, elevane, kome med informasjon i fleire ulike former. Når ulike kjelder støttar kvarandre og langt på veg teiknar eit likt bilete av ei sak, talar dette til å styrke truverdnet til informasjonen. Dette er i stor grad tilfelle for denne evalueringa, men gjeld ikkje alle tilhøve. Eg har i liten grad kome over informasjonar av ein slik art og i eit slikt omfang at eg vurderer det som motstridande informasjon som bryt med det heilskaplege biletet. Eg finn det såleis mest sakssvarande å sjå på variasjonar i informasjonen som grunnlag for å få fram ulike meiningar og fleire nyansar. Der informasjonsbitar heilt klårt bryt med annan informasjon om same sak, kommenterer eg det likevel i rapporten.

4. UTVALDE PERSPEKTIV VED SAMARBEIDET

Aktørperspektivet

Denne rapporten bygger i stor grad på informasjon om korleis aktørar opplevde det skuletilbodet som NCS og RA gav. Alle intervjuar starta derfor med eit spørsmål om kva informanten tykte var viktig å leggje vekt på når dette skuletilbodet skulle vurderast. Det vanlege mønsteret var at informanten ikkje berre fortalde kva vedkomande meinte var viktig å setje fokus på, men gav også uttrykk for tankane sine om desse viktige sidene.

Eleven er den viktige

Både foreldra og lærarane var samstemte i at den viktige parten er elevane. Deira svar på kva som var viktig å vurdere, kan summerast i dei to spørsmåla: ”Gagnar det elevane?” og ”Trivst dei?” Det var særleg tre felt som vart nemnde der dei meinte at svar på desse spørsmåla ville finnast: det sosiale, det faglege og det åndelege. Elevane var i stor grad opptekne av dei same sidene.

Det sosiale vart oftast nemnt og kan karakteriserast gjennom tre ord: større, språket, sport. Det sosiale miljøet ved RA er monaleg større enn ved NCS både når det gjeld tal på personar og kulturell variasjon. Foreldra og elevane var opptekne av at miljøet ved RA opna for å få fleire vener og at elevane lærte å omgåast ungdomar frå andre nasjonar og kulturar. Sport vart av mange drege fram som kanskje den viktigaste arenaen for sosial integrasjon av dei norske elevane. Her kan ein hevde seg like mykje ved å handle som ved å snakke, og samstundes legg det til rette for uformell kontakt både med medelevar og trenaren, som var ein av lærarane. For språket er heilt sentralt i det å kunne verte integrert i det sosiale miljøet.

Språket vart også ofte nemnt som det avgjerande innanfor det faglege feltet, elevane si evne både til å forstå og aktivt ta del i læringsarbeidet heng uløyselig saman med engelskkunnskapane deira. Den eine niandeklassingen var året før vanleg elev ved RA, og ho uttalte at kombinasjonen mellom å bruke engelsk og norsk som ho no kunne gjere, er bra, for etter kvart sakna ho å snakke norsk. Innanfor det faglege var elles fleire opptekne av at opplegget skulle vere overkomeleg det aktuelle skuleåret, og at opplegget skulle innebere best moglege overgangar mellom norsk skule og skuleopplegget i Kenya, begge vegar.

Også den åndelege sida ved mennesket vart nemnt av fleire og var ein tydeleg grunnpremiss for dei fleste: Det er stort samsvar mellom måla for NCS og RA i ønsket om å hjelpe elvane i deira åndelege mogning.

Eit fjerde moment som ein god del av dei vaksne informantane nemnde som avgjerande viktig for om samarbeidet gagna elevane og om dei treivst, var den norske læraren si rolle og funksjon. Det gjekk tydeleg fram at ho har fungert som ei bru mellom dei to skulesystema, ho har formidla informasjon mellom foreldre, lærarar og elevar, lagt til rette for gode læringsprosessar og vore eit fast, trygt punkt i tilveret for både for elevane og foreldra. God oversikt kombinert med stor tillit er viktige stikkord i denne samanhengen.

Ein vanleg dag

Elevane sine dagboknotat forsterkar dette inntrykket. Dei vart bedne om å skrive eit dagbokinnlegg for ein konkret dag. Poenget var å få dei til å skildre ein vanleg dag som i utgangspunktet ikkje skulle vere spesiell på nokon måte.

Fleire opplever at det er tungt å stå opp så tidleg som mellom klokka 0600 og 0615, men ”rutinen er blitt til rytme så det er ikke så vanskelig å stå opp lenger”, skriv ein elev. Bussturen til skulen, som går frå Tomta klokka 0710 og endar på RA om lag klokka 0815, opplever dei som keisam. Det var litt kjekt i starten, men rutinen overtok. Ein elev les litt og søv litt, ein elev er nesten alltid kvalm. Ingen av elevane gjev uttrykk for at dei er redde for å reise med buss med tanke på høge tal på ulukker i Kenyansk trafikk (Daily Nation 17.03.04). Eit foreldrepar 03/04 drog fram dette for sin del. Dei prøvde ikkje å tenkje for mykje på akkurat dette, men dette var det dei svara på spørsmålet mitt om dei kjende seg trygge for sonen sin.

Chapel, ”noe som ligner på en liten gudstjeneste for elevene på skolen”, tek om lag 30 minutt. ”Det er godt med en slik pause mellom timene!”, skriv ein elev. ”..Noe av det eg liker best på skolen.”, skriv ein annan. Dette skjer ein gong i veka. Maten i matpausen vert kommentert av halve flokken, to skriv at dette er høgdepunktet på dagen. Fleire av elevane sjekkar e-posten sin i pausar innimellom andre aktivitetar på skulen.

Det er lærarane som har fast klasserom og så må elevane flytte på seg. Det er korte pausar mellom timane. Dette har elevane vant seg til. Dei har berre tid til å flytte seg til neste

klasserom, eventuelt må dei innom det låste bokskapet sitt. Fire av dei seks elevane kommenterer dette skapet, og ei undrar seg på korleis ho skal klare seg utan slikt skap når ho kjem til Noreg. Faga som dei har i løpet av dagen, vert sjølvstøtt kommenterte. ESL (English as Secondary Language) vert omtala som nyttig og kjekt: ”Det var en kjekk time. Eg bablet i ett sett.” Om naturfag heiter det i ein kommentar: ”Me sit der og halvt kjedar oss, men alle følger med”, og om samfunnsfag: ”Vi slipper aldri ut derifra uten lekser!!” Fleire elevar likar gym. Ein elev skriv at timane i norsk og matematikk ”gikk veldig fort”.

Alle jentene er med på fotballag og kommenterer: ”kjempkjekt” og ”får god kondis”. Ei av dei skriv at ho ikkje fekk tid til å sjekke e-postane sine på skulen fordi ho var oppteken med å spele fotball rett etter skuletid. Ho prioriterte m.a.o. å vere saman med vener i dei korte pausane i løpet av skuledagen og å trene fotball etter skulen.

Elevane opplever at dei får mykje lekser, ein god del av tida gjekk med til dette etter at dei var komne attende til Tomta. Men litt fritid hadde dei. Niandeklassingen som har study hall, fekk unna alle leksene sine der denne dagen, og hadde derfor ein roleg kveld. Det passa elles godt for henne sidan ho spelte fotballkamp på Rift Valley Academy, erkerivalen i dei fleste ballspel, og derfor kom seint heim. Ein av elevane kommenterte at han fekk leksehjelp.

Dei som ikkje er med på sport, har eit par timar fritid etter leksene og før dei bør leggje seg. To av dei spelte bordtennis og såg ein film, ein av dei spelte også litt data før han la seg. Det er verd å merke seg at gutane ikkje var med på sportsaktivitetar etter skuletid i den perioden dagboka vart skriven, for deira fotballsesong var over. Jentene, som spelte fotball i denne perioden, brukte mykje av fritida si til trening og å spele kampar. Dette må karakteriserast som ganske stramt organisert fritid. Men dei likar å vere med.

Dei aller fleste av dei som bur på internatet (4 av 5) kommenterer at dei tykkjer at det er tungt å vere borte frå heimen / foreldra / søskena sine i periodar på 3-4 veker. Det vert kommentert som positivt at dei har studieveker heime som del av NCS/RA-opplegget.

Tankar/meiningar

På slutten av dagbokbladet skulle elevane dele sine tankar/meiningar om korleis dei opplevde det å vere elev ved NCS/RA. Kommentaraner er gjennomgåande positive og gjev seg utslag i generelle kommentarar som ”god skule”, ”kjempesjakk” og ”kjekt”. Nokre konkretiserer

grunnlaget for dei positive kommentarane t.d. med det sosiale miljøet: ”godt miljø” og ”større enn ved NCS der alle liksom må vere i lag heile tida”. Ein elev opplever det som ein fordel å ha gått på ein skule utanfor Noreg, ho har fått vener frå rundt heile verda og summerer dette med å skrive at ho meiner at ho slik har fått ei spesiell gåve. Opplevinga av godt læringsutbytte kjem også fram: ”lærer mer enn på norske skoler”. Ein elev uttrykkjer forventning om gode karakterar i engelsk når ho kjem heim.

Den åndelege sida vert også kommentert: ”Det er også veldig fint at det er en kristen skole”, ”Til og med på treningane ber vi til Jesus at han må være med oss på treninga og hjelpe oss.”

Ein elev skriv: ”anrrar ikkje på det valet eg tok”. Denne eleven opplevde altså at ho sjølv hadde valt dette alternativet for skulegangen sin. Ein annan elev skriv at han har lyst til å gå lengre på denne skulen enn planen var (eitt år). Ikkje alt er positivt, ein skriv at det er slitsamt, ein annan at reiseavstanden mellom bustad og skule er for stor. Men ein annan skriv at det at ein skuledag (med reiser) varer i 10 timar, gjer han ingen ting: ”Jeg er glad jeg kunne begynne på denne skolen”.

Så langt elevane frå skuleåret 02/03. Eg bad elevane frå skuleåret 03/04 om å skrive eit tilsvarende dagbokblad. Kommentarane går i same retning som det første året, og eg tek med nokre døme: Ein kommenterer at han trivest på skulen, men det er tungt å stå opp så tidleg. Ein annan skriv at det er ”veldig greit” å gå på RA og at han håpar ein kan halde fram med å sende elvar dit. Det kan vere verd å merke seg at elevane gjev eit positivt inntrykk sjølv om dei ikkje opplever skulen som lett: ”RA er ein krevande skule, men det er verdt det.” Skulen byr såleis ikkje på ein einseitig opptur: ”I begynnelsen er det kanskje ikkje så kjekt, og det er vanskeleg og litt masse lekser, men etter ei lita stund er det veldig kjekt.” I februar 2004 då dette vart skrive, ligg tydeleg nok den harde starten bak: ”Rosslyn er den beste skolen eg har gått på. Viss nokon hadde spurt om eg ville vera med heim til Noreg no, så hadde eg svart: NEI”.

Det internasjonale perspektivet

L-97 peikar på fleire sider ved opplæringssituasjonen som det er rimeleg å rekne med vil få uvanleg gode vilkår ved eit slikt samarbeid som er inngått mellom NCS og RA. Under overskrifta ”Kulturarv og identitet” heiter det at elevane skal på den eine sida få kjennskap til nasjonale og lokale tradisjonar og på den andre sida lære om andre kulturar. ”Viten om andre

folk gir egne og andres verdier en sjanse til å prøves.” Og dette vil fremje gjensidig respekt og toleranse (s. 20). I same retning peikar følgjande sitat under ”læreplanar for fag, innhald og oppbygging”: ”Opplæringa skal fremje internasjonal forståing og solidaritet...” (s. 64). Sjølv om sitata er henta frå samanhengar der det vert peika på at det er viktig å knyte denne opplæringa til minoritetsgrupper i Noreg og nordmenn med annan kulturell bakgrunn, oppfattar eg det å lære om andre folk og kulturar som heilt sentralt i desse sitata. Under ”internasjonalisering og tradisjonskunnskap” vert det peika på at det stadig vert bygd nettverk over heile verda og at Noreg må vere aktiv i slike nettverk, m.a. for å utvikle velferd og verne miljø. Og slik deltaking ”fordrer også god kunnskap om andre lands kultur og språk.” (s. 38).

I intervjuet nemner elevane det engelske språket som den tydelegaste påminninga om at dei går på ein internasjonal skule. Det er heile tida nærverande, og ein elev opplever at han vert fort trøyt av å bruke engelsk heile tida. Vedkomande opplever det positivt at det er andre enn dei norske som ikkje har engelsk som sitt første språk. Og samstundes understrekar dette opplevinga av at meir enn 30 nasjonalitetar er representerte på skulen, sjølv om over halvparten er nordamerikanarar. Ulike matkulturar er også ei påminning om det internasjonale og kjem til syne ved lunsjen og ved uformelle samkomer der ulike nasjonalitetar har med seg ganske ulike rettar. Av elevane sine svar på kva dei lærer ved denne skulen som dei ikkje ville lære heime i Noreg, kjem opplagde svar som engelsk og nye typar sport i tillegg til svar som ”gode arbeidsvanar” og ”må møte presis”

I klasseromet samarbeider dei norske elevane med elevar frå andre land særleg når læraren bestemmer gruppesamansetjing. Når elevane sjølve får avgjere kven dei vil samarbeide med, vel dei oftast andre norske eller dei som sit nær ved. På spørsmål frå meg om informantens samarbeider ofte med elevar av anna rase, språk eller kjønn, svara ein av elevane skuleåret 03/04 følgjande: ”Andre raser samarbeider eg ikkje med, berre med svarte og sånn.” Denne utsegna kan sikkert tolkast på ulike vis, men det synest ganske klart at konfliktnivået når det gjeld etniske grupper ikkje er høgt. Eg oppfattar svaret som ein annan gav på det same spørsmålet i same lei, han seier at han samarbeider: ”ofte, men ikkje med jenter.” For den fjortenårige guten er det viktig å unngå jenter, men annan hudfarge og nasjonalitet spelar lita rolle. Friminutta i løpet av dagen er korte og må stort sett brukast til å gå til neste klasserom, men lunsjpausen er lang nok til at det er høve til å prate med elevar frå andre land, noko ein del av elevane seier at dei gjer. Utanom skuletida er det mest i samband med sport og under skuletransporten at dei møter andre enn norske elevar. På grunn av store reiseavstandar og

tidleg mørke (mellom klokka 1800 og 1900 heile året gjennom), ligg det ikkje til rette for kontakt utanom skuleområdet anna enn i helgane. Ein sjeldan gong vert skulevenner inviterte til Tomta for vitjing og overnatting, men elevane ved Middle School har etter semje i foreldrerådet ikkje høve til å dra bort på overnattingsvitjing åleine.

Foreldra ser positivt på det internasjonale elementet ved denne skulen. Ein forelder uttrykkjer sitt syn slik: ”Det er ikkje lett å setje fingeren direkte på at dei har fått med seg noko spesielt, men berre det å vere i lag på den måten, ser me som verdifullt.” Ein annan ser det som eit stort pluss at elevane får denne erfaringa tidleg i livet, for ein kan ikkje bu nokon stad på denne kloten no utan å verte stilt overfor den utfordringa det er å møte folk frå andre kulturar. Og det vert oppfatta som positivt at dei ved RA får oppleve andre folk og kulturar litt frå innsida, eller i alle fall som ein del av dagleglivet sitt. Vidare vart det peika på at for norske fjortenåringar kan det vere vanskeleg å knyte kontakt med afrikanske jamaldringar ute på misjonsstasjonane der foreldra bur, for avstanden i plikter og føresetnader vert lett for stor. For den som ikkje ønskjer berre å ha kontakt med dei norske medelevane, ligg skulemiljøet ved RA godt til rette for kontakt med jamaldringar frå andre land.

Alle lærarane meiner at det kulturelle mangfaldet er ein stor positiv verdi for skulen og for seg sjølve. Ei nemner t.d. at det å ha utlendingar i klassen gjev henne høve til å bruke dei som ressurspersonar når tema vert henta frå eleven sitt heimland. Då kan ho spørje t.d. om læreboka framstiller dette på ein måte som eleven kjenner seg att i. Enkelte lærarar vedgår likevel at språksituasjonen gjev dei nokre ekstra utfordringar i det å verte forstått. Dette har ført til at dei har vorte meir medvitne om å ta seg tilstrekkeleg tid når dei forklarar og å dobbeltsjekke om elevane har fått med seg dei meldingane som vert gjevne. Desse kommunikasjonsteknikkane meiner dei er gode også reint allment og fleire lærarar let det skine gjennom at dei meiner det internasjonale elementet ved RA delvis krev av dei og delvis inspirerer dei til å verte betre lærarar.

Haldningskapande arbeid

Heile innleiingskapittelet i L97 er gjennomsyra av at opplæringa skal omfatte både kunnskap, dugleik (ferdigheter) og haldningar. Dette dekkjer sjølvstøtt ein så stor variasjon av moglege tema for studium, at eg her vil kommentere berre nokre få perspektiv, og det er heller ikkje rom for å gå særleg djupt i dei.

Toleranse

Ein av lærarane for åttandeklassingane er frå ein av dei sørlege statane i USA, og ho seier at det er flott å sjå korleis kvite og svarte kan samhandle på ein god måte: ”akkurat slik det skulle vere”. Her er ikkje rase noko tema, meiner ho, og seier at det å vere til stades og oppleve det, er heilt fantastisk. For ein person frå det sørlege USA dreiar dette seg sjølvstøtt om toleranse, og det er vanskeleg å seie kor stor del av æra RA har for at rasemotsetningar synest vere små. Elevane er i stor grad rekrutterte frå familiar som er i Afrika for å misjonere og hjelpe til å utvikle kontinentet, og dei har derfor ofte mange afrikanarar som nære vener. Det synest likevel trygt å seie at RA-samfunnet aktivt dreg i retning av positiv integrasjon mellom etniske grupper.

Enkelt kan toleranse seiast å vere oppsummert i FN si fråsegn om menneskerettar frå 1948. Her vert det lagt til grunn at menneske skal leve side om side utan å diskriminere kvarandre på grunnlag av slikt som t.d. rase, nasjonalitet, språk, religion og økonomisk velstand. Elevane er eintydige på at dei ikkje opplever at det vert gjort skilnad på elevar på slikt grunnlag, og at det heller ikkje vert gjort forskjell på gutar og jenter. Alle skal gå sømeleg kledd, og det er klare reglar for kva det betyr, men elles opplever dei liten grad av kroppsfiksing i skulesituasjonen. Elevane opplever at lærarane i klasserommet viser at dei respekterer og verdset andre sine syn og at dei legg vekt på å inkludere alle i klassefelleskapet. Dei fleste meiner også at det vert sett like stor pris på elevane uavhengig av deira faglege prestasjonar. Rett nok dreg ein av elevane litt på dette, og ein av lærarane tykkjer at det vert lagt litt for mykje vekt på det faglege ved skulen.

Fleire av foreldra opplever at skulen fungerer greitt når det gjeld toleranse, og i ein kommentar vert dette konkretisert med at det vert synt respekt for ulikskapane blant elevane, og at skulen prøver å vidareutvikle dei sterke sidene som elevane har. Andre har ikkje noko spesielt inntrykk av skulen på dette området, medan eit par av foreldra nemner at skulen kanskje ikkje er spesielt sterk på toleranse, men er gjerne meir oppteken av kva skulen sjølv står for. Ein av lærarane kan oppfattast som å gje dette ei viss støtte, når han karakteriserer RA som ein amerikansk skule i ein internasjonal samanheng heller enn ein internasjonal skule.

Det er opplagt at NCS/RA her står overfor ein tankekross som er godt kjend, ikkje minst i misjonsarbeid som begge skulane er nær knytte til. På den eine sida har skulen eit klårt

verdisyn som det vert arbeidd aktivt for at elevane skal gjere til sitt eige. På den andre sida skal skulen respektere andre syn enn sine egne. Ein vanleg måte å takle denne utfordringa på, er å seie at når ein har ein trygg identitet i eigen kultur og egne verdiar, møter ein også lettare andre sine syn og verdiar med respekt og forståing (L97 s. 64). Det er nærliggande å tolke NCS/RA sin praksis i tråd med eit slikt syn. Kristen tru og kristne verdiar vert i ulike samanhengar haldne fram som grunnlaget for NCS/RA, og kan slik seiast å vere favoriserte ved skulen. Men det vert gjort på ein open måte og i kombinasjon med respekt for andre syn.

Kristelege dygder

Både foreldra og lærarane framhevar at RA er ein kristeleg skule og at skulen byggjer på kristelege verdiar når det gjeld haldningsdanning. Her er me inne på eit felt som kan representere ei stor utfordring med tanke på toleranse i eit internasjonalt miljø. Ein av lærarane peikar på denne utfordringa når ho seier at det er greitt nok at det kristelege verdigrunnlaget skal kome til syne gjennom førebilete, men ho meiner at det også bør kome til uttrykk i ord. Ho trur vidare at foreldra som sender borna sine til skulen, kjenner til at dette er ein kristen skule, og såleis er budde på at dette vil setje eit visst preg på kvardagen. Nokre av dei norske foreldra opplever at RA har ein tydelegare kristeleg profil enn dei er vane med i heimlandet. Og dei som nemner dette, er godt nøgde, truleg fordi skulen på dette feltet ligg ”tett opp til det me ønskjer å stå for”, som ein forelder uttrykte det. Eit par døme på det foreldre opplever som positivt kan vere at RA både hjelper og inspirerer elevane til personleg andaktsliv, og at elevane vert sette til å lære vers frå Bibelen utanåt, og det på ein slik måte at dei gjer det utan å mukke.

Kropp

Ein av dei tydelege reglane som finst ved RA er at elevane skal kle seg anstendig. Heile og rimeleg reine klede er hovudregelen. For jentene gjeld dessutan ”fire fingerbreidd regelen”: Skjørtekanten ikkje meir enn fire fingerbreidder over kneet, ikkje over fire fingerbreidder utringing i halsen og minst fire fingerbreidder tøy over skuldrene. Dessutan skal magen ikkje syne. Dei som gløymer seg og bryt regelen, noko som skjer, særleg på High School, må gå med ei RA t-skjorte over egne klede resten av skuledagen. Enkelte ungdomar reagerer negativt på denne regelen, men NCS-elevane aksepterer han utan vidare. Dette kom fram då eg stilte dei spørsmål om skulen aktivt motarbeider førestellingar om at kroppen skal vere ”perfekt”. Ein elev svarar: ”Det er ikkje om å gjere å sjå så fin ut”, ein annan ”ja, dei seier at det ikkje er veldig viktig” og ein tredje svarar at det ikkje er særleg fokus på dette med kropp.

Dette inntrykket står i nokså klar kontrast til ein uttale frå Arne Holte, som er professor i psykologi og avdelingsdirektør ved Folkehelseinstituttet. Han kommenterte ei undersøking om korleis norske 15 – 16-åringar har det (Dagbladet/Magasinet 24.07.04): ”Når man er ung, er det ekstremt viktig hvordan man ser ut og kler seg.” Ei neddemping av kor viktig klede og kropp er i ungdomstida, som synest vere tilfelle ved RA, vert truleg sett på som positivt frå heimane si side. Ein uttale frå ein forelder kan i alle fall tolkast slik: ” Her er det ikkje det same presset i forholdet mellom gutar og jenter som i Noreg, her er det eit meir naturleg forhold.”

Andre haldningar

RA ønskjer aktivt å fremje gode haldningar i elevane sine. På mitt spørsmål om kva type haldningar dei gjerne såg at elevane deira utvikla, nemnde lærarane ansvarskjensle, flid, disiplin, integritet; ”der me integrerer det me trur på med det me gjer”, aktiv involvering, kjærleik, omsorg, positiv kritisk sans, respekt, tillit og ærlegdom. Foreldra opplever at skulen legg vekt på ansvar, flid, å hjelpe kvarandre fram, ta vare på kvarandre og å prestere positivt i klasserommet. Det overraskar neppe nokon at lærarane har eit vidare spekter av haldningar dei ønskjer å fremje enn det foreldra opplever at det vert lagt spesiell vekt på, men nokon store motsetnader klarer eg ikkje å lese ut av svara frå lærarane og foreldra.

Identitet

”En persons evner og identitet utvikles i samspillet med andre” heiter det på side 40 i L-97, og m.a. med dette som utgangspunkt er det naturleg å stille spørsmålet om korleis identiteten til dei norske ungdomane vert påverka av å vere elevar ved NCS/RA. Det å utvikle gode haldningar, heng nøye saman med å utvikle ei positiv sjølvoppfatning og sjølvtilit. Då er oppmuntring heilt sentralt, og både elevane og foreldra gjev uttrykk for at dei tykkjer lærarane er flinke til å oppmuntre elevane. Eg stilte derfor lærarane for åttandeklassingane spørsmål om korleis skulen aktivt arbeider for å styrkje sjølvbiletet til elevane. Det kom fram at dei er medvitne om nettopp dette å oppmuntre elevane. Ein sa at motivasjonen hans ligg i ei usemje med dei skulane som synest å meine at folk flest vert motiverte av å mislukkast. Tvert om, meinte han. Derfor oppmuntrar dei så snart dei kan spore framgang. Lærarane for åttande klasse har vorte samde om at dei kvar veke skal sende ein e-post til minst to av elevane sine og peike på positive sider som dei ser ved den eleven. Desse meldingane vert sende i kopi til foreldra, slik at dei også er orienterte. Fleire av foreldra nemnde at dei hadde fått ein slik e-post, og det var tydeleg at dette vart opplevt som svært positivt. Lærarane meiner elles at

sjølvtilitt vert bygt gjennom det å få vere med i eit fellesskap der ein er akseptert. Derfor prøvar dei å skape ei trygg nok atmosfære i klassen til at elevane vågar å gjere feil. Ein av lærarane fortalde også at dei ofte drøftar korleis dei kan korrigere elevane på ein god måte. Og i botnen av det heile ligg ei oppleving som mange, både elevar og lærarar har, at lærarane gjer ein stor innsats for å hjelpe elevane framover, både fagleg og åndeleg. Samspelet mellom lærar og elev syntest støtte opp om eit positivt sjølvbilette for begge partar.

Det norske

Ein viktig del av sjølvbiletet til dei norske elevane er nettopp dette at dei er norske. Elevane opplever at dei skil seg ut frå dei andre elevane på RA, og forklaringa er først og fremst at dei går frå dei andre for å ha nokre skuletimar berre for den norske gruppa. I starten var det mange av medelevane som tykte at dette var rart, men etter å ha fått seg det forklart, godtek dei denne ordninga. Slik oppfattar i alle fall dei norske elevane det. Det å skilje seg ut som ei eiga gruppe blant medelevane, vil neppe vere eit trugsmål mot elevane sin norske identitet. Det er lett å tenkje tvert om, at ved å skilje seg ut, vert dei ekstra merksame på det dei har felles. Då er det heller slik at ein total integrasjon med dei andre elevane og med RA som skule, kunne gjere dei mindre "norske". Nokre av foreldra fortel at "alt" amerikansk har kome svært høgt i kurs for deira born, men på direkte spørsmål frå meg, synest ingen av foreldra å sjå på dette som eit problem. Haldninga er at elevane opplever seg som norske, slik foreldra også gjer. Den internasjonale erfaringa gjer sitt til å utvide horisonten, men ikkje å svekke den norske identiteten. Det som går føre seg i dei norske timane, med norsk lærar, norsk pensum og bruk av det norske språket, er også moment som styrkjer den norske identiteten.

Nokre av elevane held elles jamn kontakt med vener i heimlandet særleg ved bruk av e-post. Ein av elevane fortel at ho i starten skreiv nokså jamt også til skuleklassen som ho gjekk i før, men sidan ho svært sjeldan fekk svar, slutta ho med det. Eit par elevar fortel at dei les VG på internett nokre gonger i veka og då er dei særleg interesserte i sportsresultat, men kan også slenge innom andre tema som måtte synast interessante. Berre ein elev les norske bøker, og desse låner ho gjerne på biblioteket på Tomta. Alle ser filmar med norsk teksting av og til.

Sosialantropologen Hans Christian Sørhaug, som har studert totemisme i norsk kontekst, hevdar at "... bygda er det eigentlege norske totem. Det skal inkarnere eit drag ved sjølve den norske veremåten - ein nasjonal disposisjon i retning av det geografisk perifere og desentrale" (Melle, s. 337). Ved Rosslyn møter elevane eit internasjonalt mangfald som ligg langt borte

frå ”bygda” og heimen og som gjev dei heilt andre tildriv og utfordringar i si identitetsutvikling enn det jamaldringane i Noreg får. Men Tomta med internatet og det norske miljøet der, vil på mange måtar representere den norske bygda i Sørhaug si tyding av omgrepet. Til Tomta kjem det mange norske på vitjing eller på gjennomreise, der bur om lag 10 norske husstandar i tillegg til dei elevane som bur på internatet. Samla vert dette såpass mange nordmenn at ein høyrer norsk tale minst like mykje som engelsk og swahili. Dei norske har kristelege møte, sosiale samlingar og feirar høgtidsdagar som 17. mai, jul og påske. Kort sagt kan det sjå ut til at Tomta fungerer som eit ”little Norway” og at elevane har eitt av fotfesta for identiteten sin der.

Innhaldet i faga

Det er interessant å samanlikne det innhaldet som NCS/RA-elevane får med det ein gjennomsnittleg norsk ungdomsskuleelev på same klassetrinn får. Niandeklassingen har eit opplegg der ho har norsk i samsvar med L-97, men elles følgjer RA sitt opplegg, medan åttandeklassingane har eit meir omfattande blandingsopplegg. Eg finn det derfor naturleg å konsentrere denne samanlikninga om åttande klasse. Samanlikninga byggjer i hovudsak på fagplanane for tilsvarende fag ved samarbeidet NCS/RA (Rosslyn Academy 2002/2003) og L97.

Timeforbruk

Ei samanlikning av timetalet som vert brukt til dei ulike faga (tabell 2) syner eit relativt stort samanfall i omfang, særleg gjeld det RE (religious education) / Kristendomskunnskap med religions- og livssynsorientering (KRL), norsk og kroppsøving. NCS/RA har eit høgare timetal i matematikk (25%), samfunnsfag (35%), naturfag (50%) og engelsk (50% +), medan L-97 har eit høgare timetal når det gjeld ”Andre fag”. Det er også innanfor ”Andre fag” dei største ulikskapane er. Her finn me heimkunnskap, musikk, klasse- og elevrådsarbeid, tilvalsfag, skolens og elevens val innanfor L-97, medan NCS/RA har ESL, helsefag, musikk, kunst (hovudsakleg teikning) og IKT. Totalt har elevane ved NCS/RA knapt 100 skuletimar meir enn elevane i Noreg i løpet av skuleåret.

Medan dei norske elevane ved NCS/RA går saman i alle andre fag, er det individuelle skilnader når det gjeld kva fag dei har av ”Andre fag”. Alle hadde ESL i starten, og to elevar hadde det heile skuleåret, medan to av dei andre tok IKT og ei tok helsefag i vårsemesteret.

Fag	NCS/RA	L-97
Religious education / KRL	90	80
Norsk	175	180
Matematikk	175	140
Samfunnsfag	175	130
Naturfag / Natur- og miljøfag	175	115
Engelsk	175	115
Kroppsøving	90	100
Andre fag	175 ⁵	260 ⁶
Sum	1230	1120

Tabell 2: Samanlikning av timetalet til ulike fag i åttande klasse ved NCS/RA og etter L-97 (gjennomsnittstal for ungdomsskuletrinnet). Tala er avrunda.

Planane

Når det gjeld innhaldet i faga, finn eg det lite føremålstenleg å gå særleg djupare enn til hovudtrekka i planane. Det vil alltid vere ein avstand mellom den intenderte og den realiserte planen i eitkvart opplæringsopplegg (Goodlad m. fl. S. 46 - 52), men siktemålet og omfanget av denne studien tilseier at ei samanlikning på plan-nivå bør vere tilfredsstillande. Me må såleis gå ut frå at det er stort samanfall i norsk og matematikk sidan begge desse faga vart gjennomførte etter L-97. Fleire timar i matematikk gjev høve til å arbeide meir med kvart emne ved NCS/RA, noko ein av elevane merka positive frukter av då han kom heim og oppdaga at grunnlaget hans i dette faget var betre enn før, samanlikna med klassekameratane sine. I kroppsøving vert det ved NCS/RA lagt noko vekt på friidrett, men mest på ballspel, også slike som ikkje er så kjende i Noreg, t.d. landhockey. I L-97 vert det lagt opp til meir varierte emne, m.a. dans og friluftsliv. I engelskundervisinga vert det ved NCS/RA arbeid med dei same emna som dei ordinære RA-elevane har, men mindre grundig og med mindre vekt på det formelle ved oppgåveskriving. Likevel får NCS/RA-elevane monaleg meir opplæring i engelsk enn jamaldringane sine i Noreg.

⁵ English as Second Language (ESL), helsefag, musikk, kunst (hovudsakleg teikning), IKT.

⁶ Heimkunnskap, musikk, klasse- og elevrådsarbeid, tilvalsfag, skolens og elevens val.

I RE dreiar det seg hovudsakleg om etikk, sentrale omgrep i den kristne trua, bibelkunnskap og forholdet til andre religionar, mykje det same som i KRL i L-97. Eit unnatak er L-97 sitt fokus på nyare kristendomshistorie i Noreg. Den største skilnaden til norsk skule på dette fagfeltet, er likevel den klårt forkynnande innfallsvinkelen som RA legg opp til. Måla for RE-undervisinga er såleis at elevane skal lære å ”stole på Bibelen som Guds inspirerte ord som lærer oss den absolutte sanninga”, dei skal ”oppleve Gud personleg”, ”uttrykkje personleg tru”, ”ta del i høveleg og sensitiv kulturell og teologisk kommunikasjon med folk som trur annleis” og ”forstå og ta del i kristen misjonsaktivitet” (Rosslyn Academy 2002/2003, Religious Christian Education). RA har ei svært medviten haldning til den religiøse dimensjonen ved livet, noko som kjem til syne i alle fag og fritidsaktivitetar der det er naturleg/rimeleg. I tillegg er mange ulike religionar representerte blant elevane. På denne bakgrunnen har eg vondt for sjå at elevane ved NCS/RA-samarbeidet kjem tapande ut i forhold til L-97-elevar på dette feltet. Og foreldra til dei aktuelle elevane formidlar eit tydeleg inntrykk av at dei set stor pris på den klåre kristelege profilen til RA der det vert lagt opp til eit sterkt personleg engasjement i faget for elevane sin del.

I samfunnsfag har RA ein regional innfallsvinkel ved at dei tek føre seg den austlege halvkula av jorda og studerer Afrika, Asia, Europa og Oseania. Då ser dei på geografiske, historiske og samfunnskunnskaplege forhold i kvar region og for utvalde land der. I åttande klasse fokuserer den norske læreplanen i stor grad på norske forhold, medan Europa kjem i niande klasse og Afrika, Asia og Oseania kjem i tiande. Naturgeografien i åttande klasse etter L-97, som tek opp ”naturgrunnlaget” og ”vær og klima”, vert i stor grad dekt i naturfaget ved RA. Ein må altså rekne med at NCS/RA-elevane får visse hol i kunnskapane sine, særleg når det gjeld norske forhold, medan dei vil ha eit forsprang på medelevane sine i heimlandet når dei kjem til regionar utanfor Noreg.

Kjemiemna ved RA ser ut til i stor grad å dekkje innhaldet både i åttande og niande klassetrinnet etter L-97. Ved RA tek ein også opp nokre emne innanfor elektrisitet, noko som etter L-97 kjem i niande klasse. Smitte, sjukdomar, bakteriar og virus er alle emne som det etter L-97 vert lagt mykje vekt på i natur- og miljøfag. Desse er ikkje behandla i naturfag ved RA, men i tilvalsfaget helse. Dei norske elevane som ikkje har ESL, skal ha helsefag og får desse emna godt dekte der. Sjølv om begge planane tek opp emne om himmelrommet og utviklingslæra, er det interessant å sjå den ulike innfallsvinkelen som formuleringane i planane ber bod om. I L-97 heiter det (s. 215): ”I opplæringa skal elevane bli kjende med

hovudtrekka i utviklingslæra, arbeidet til Darwin og teoriene om utvikling ved naturleg utval." I RA-planen for naturfag heiter det i mi omsetjing at elevane skal: "Ta fram argument for og imot teorien om evolusjon, og ta fram argument til støtte for skaping" (Rosslyn Academy 2002/2003, Integrated Science).

Både for samfunnsfag og naturfag i åttande klasse dekkjer fagplanane ved RA større fagfelt enn L-97. Ei viktig forklaring kan vere det høgare timetalet, og dei norske elevane får ein gevinst av dette når dei får att ein del emne i niande og tiande klasse. Ei ulempe med dette kan sjølvstendig vere at somme tema opplevast som "gamle" for dei, men innfallsvinkel og samanheng vil truleg vere så ulike at dette neppe vert noko stort problem, noko intervju med elevane etter heimkoma stadfesta. Dei peika tvert imot på at det var positivt med litt repetisjon.

Arbeidsmåtar i læringsprosessane

Arbeidsmåtar i læringsprosessane, m.a. praktiske aktivitetar, studieteknikk og gode arbeidsvanar, kombinasjon av sjølvstendig arbeid og forståing for samarbeid, felles planlegging og utføring, problemløysing og vurdering av informasjon og oppgåvesvar er viktige sider ved den norske læreplanen (L97 s. 66, 75-77). I tillegg kjem skapande verksemd, leik, praktisk arbeid, gruppearbeid og prosjektarbeid, ulike typar og omfang av heimearbeid, prøver og presentasjonar. Alt dette kjem inn under arbeidsmåtar i læringsprosessane ved skulen. Sjølv om det ikkje ligg til rette for å undersøkje alle desse ulike arbeidsmåtene kvar for seg, er det interessant å sjå litt nærare på arbeidsmåtar som dei norske elevane i NCA/RA-samarbeidet opplever.

Tavleundervising er den dominerande arbeidsmåten i klasserommet. Ut frå svara i "Elevinspektørene" ser det ut til at denne arbeidsforma vert brukt meir enn i Noreg. Men RA skårar også høgare enn gjennomsnittet i Noreg når det gjeld praktisk arbeid med faga, medan prosjektarbeid kjem på om lag same nivå som i Noreg. Gjennomgåande svara elevane at dei "lærer mye" både av tavleundervising, praktisk arbeid med faga og ekskursjonar, og dette er betre enn gjennomsnittstala for Noreg. Når det gjeld prosjektarbeid, er opplevd læringsutbytte om lag som i Noreg. Den norske læraren meiner å ha observert at det er meir individuelle prosjekt i RA-tradisjonen. Ein grunn til det kan vere at det vert lagt stor vekt på at elevane arbeider med prosjektet heime. Då vert samarbeid vanskeleg sidan elevane bur spreitt i Nairobi. Ho har for eigen del prøvd å gjennomføre prosjekt felles/i grupper i faga norsk og

engelsk. Fem av seks elevar svarar at dei ”i stor grad” er nøgde med bruken av arbeidsmåtar ved sin skule, medan ein elev svarar ”i mindre grad”, og dette er høgare enn gjennomsnittstala for Noreg. At NCS/RA-elevane gjennomsnittleg meiner at dei lærer meir av dei fleste arbeidsformene og er meir nøgde med arbeidsformene enn jamaldringane sine i Noreg, tolkar eg i hovudsak som eit uttrykk for at dei generelt er motiverte for å lære og at dei finn seg godt til rette med skuletilbodet sitt og arbeidsmåtane der. I alle fall svarar fem av seks at dei ”i stor grad” får vist kva dei klarer og kan gjennom dei arbeidsmåtane dei brukar på skulen (Elevinspektørene).

Variasjon

Medan ei av dei tydelege meldingane frå dei ungdomane som var med i Barneombodet sitt ordskifte om ungdomsskulen (Stemmeskifte, s 62) var at undervisinga i ungdomsskulen er keisam, gjev materialet mitt ikkje grunnlag for ei tilsvarande melding frå NCS/RA-elevane. Grunnen til dette er neppe at arbeidsmåtane er meir varierte. I intervjuet som eg hadde med dei, går det fram at dei ikkje opplever særleg variasjon i arbeidsmåtane. Det er ”mykje av det same opplegget for kvart tema” som ein elev uttrykkjer det. To andre stadfester at ”det er mykje det same med kvar lærar”, men sidan det er ulike lærarar i kvart fag, og lærarane underviser noko ulikt, vert det likevel ein del variasjon gjennom dagen. Ein elev svarar at ”den største variasjonen er å gå til Kirsten [den norske læraren]”. Intervjuet eg hadde med foreldra, tyder på at dei har det same inntrykket av ei undervising utan dei store variasjonane. Dette inntrykket står i nokså klar kontrast til det lærarane svarar på spørsmålet mitt om kor viktig dei meiner det er å variere arbeidsmåtane i klasseromet. Ein lærar seier rett nok at det er verdifullt med variasjon, men ikkje *så* viktig. Men dei andre meiner at det er viktig hovudsakleg av tre grunnar. For det eine varierer det frå elev til elev kva arbeidsmåte vedkomande lærer best av, for det andre er variasjon viktig for å halde på motivasjonen og interessa til elevane og for det tredje vil ulikt lærestoff tilseie ulike arbeidsmåtar. Men her synest altså vere eit felt der lærarane sine overtydingar og intensjonar ikkje vert realiserte slik elevane opplever det.

Struktur

Motstykket til variasjon kan vere stram struktur. Professor Edvard Befring nemner tryggleik for den enkelte og strukturerte læringsvilkår som sentrale kvalitetskriterium for skulen (Befring 2002). Både elevane, foreldra og lærarane formidlar inntrykk av at det er ein klar og tydeleg struktur i opplegget. Elevane opplever at det er god plan og orden i arbeidet og at det

finst ein del faste rutinar. Nokre slike rutinar er faste for skulen, t.d. at kvar første time startar med kunngjeringar, andakt og bøn. Andre rutinar er spesielle for den enkelte læraren, t.d. at naturfagtimane startar med nokre korte spørsmål frå det temaet dei for tida arbeider med og som elevane skal svare på. Etterpå går dei gjennom svara i samla klasse medan elevane skriv desse inn i ei eiga bok som dei skal bruke når dei førebur seg til neste prøve i faget. Lærarane stadfestar at dei gjennomgåande legg stor vekt på å ha god struktur i skulearbeidet. Ein seier at han meiner at struktur er svært viktig, særleg på dei lågare klassetrinna, for det hjelper elevane til å få rytme og rutine i arbeidet, noko som dei kan vere komfortable med. Dette med rytme i læringsarbeidet er elles noko Erling Lars Dale peikar på som eit kjennemerke på noko den gode læraren legg vinn på (Dale 2000). Ein lærar seier at ho ikkje så lett forandrar opplegget sitt på sparket om det skulle kome fram ein god ide i timen, men neste dag kan ho ha innarbeidd ideen i opplegget sitt. Det varierer mellom lærarane kva dei legg i struktur. Ein lærar har eit fast mønster for korleis ho organiserer aktivitetane gjennom heile skuletimen, medan ein annan nøyer seg med å stille krav til punktleg frammøte og aktiv deltaking i arbeidet. Sams for begge desse er likevel at dei har klare mål for kva dei vil oppnå i løpet av den enkelte skuletimen.

Elevane er samstemte om at alle i klassen kjenner godt til reglane for ro og orden i klasseromet og stort sett lever opp til desse. Ingen av dei rapporterer at dei nokon gong har hatt problem med å få gjort arbeidet sitt pga uro frå medelevar.

Sjølv om strukturen må seiast å vere sterk, kanskje så sterk at det går ut over variasjonen, opplever ikkje elevane undervisinga som altfor lærarstyrt. Ein elev seier rett nok at elevane ikkje får vere med på å påverke arbeidet i klasseromet i nemnande grad, ein annan at det å ta notatar "heile tida" er keisamt, men hovudinntrykket er at elevane er nøgde.

Lekser

Foreldra har eit klart inntrykk av at borna deira har mykje lekser, men elevane sjølve er ikkje så samstemte på dette punktet. Fleire seier at dei eigentleg ikkje har så mykje lekser, men at det varierer. Den generelle haldninga ser ut å vere at dei godtek at dei har lekser så lenge det ikkje vert for mykje, og ei svarar at "av og til hadde det vore OK å sleppe lekser". Dei fleste seier at dei gjer leksene sine, sjølv om ein seier at han ikkje alltid klarer å halde tidsfristane. Ingen av elevane seier at dei likar å ha lekser, og det vert i hovudsak forklart med at det tek av den vesle fritida dei har. I tillegg kjem sport for dei som er med på det etter skuletid. Etter ein

så lang arbeidsdag er det ikkje å undrast over at det kan vere tungt å setje seg til med heimearbeid. I naturfag får dei ofte lekse over helga. Leksene dei får er svært ofte å svare skriftleg på spørsmål i læreboka, av og til skal dei finne ut svar på spørsmål på annan måte. Det er vanleg at dei leverer inn dei skriftlege svara slik at læraren kan lese/kontrollere dei og gje dei karakter på heimearbeidet. Det varierer mykje frå lærar til lærar kva vekt dei legg på heimearbeid, dei fleste seier at dei ikkje legg opp til mykje heimearbeid. Unntaket er samfunnsfag, der det er lekser til tysdag, onsdag, torsdag og fredag.

Prosjektarbeid

Elevane hadde fram til februar hatt fire prosjektarbeid, to av desse med den norske læraren. Samanlikna med dei prosjekta dei hadde vore med på i heilnorsk skule, opplever dei at det ved RA vert lagt stor vekt på skriftleg rapportering under vegs om framdrifta i prosjektet. Dette har også nokre av foreldra lagt merke til og kommenterer det som positivt. Ved slutten skal prosjektet presenterast for resten av klassen, og det overraska nokre av dei norske elevane kor stor vekt læraren la på denne framføringa. Både innhald og form var viktig.

Prøver

Elevane opplever at dei har mange prøver. I samfunnsfag har dei kvar fredag kortsvarsprøve som gjeld lærestoffet den siste veka. Ved slutten av kvart kapittel i boka har dei prøve. Læraren meiner at prøvene fungerer godt med tanke både på repetisjon, å organisere stoffet og å finne ut kva som er viktig. Ingen av lærarane meiner at dei legg stor vekt på prøver. Dei grunnjev dette med at prøver berre representerer 10-25 % av den karakteren dei gjev elevane i faget sitt. Læraren i religious education (RE) har ikkje prøver i det heile. Her har me såleis eit nytt døme på at elevane opplever ein arbeidsmåte annleis enn lærarane, dei opplever at prøver har meir vekt enn det lærarane gjer. Elevane fortel at dei i stor grad får typiske "hugse-spørsmål" på prøvene, men det hender også at dei får "tenkje-spørsmål" og i historie har dei fått "compare and contrast"-spørsmål. Elevane opplever at prøvene handlar om det stoffet dei arbeider med i timane og dei får heilt konkret hjelp til korleis dei skal førebu seg. I det heile synest arbeidet med prøver å vere ein godt integrert del av det totale læringsarbeidet som lærarane legg opp til, og sidan elevane legg stor vekt på prøvene, er dette truleg ein relativt fruktbar læringsstrategi.

Munnleg deltaking

Ut frå tidlegare kjennskap til amerikansk High School både i Texas og ved RA, var det mitt inntrykk at den norske og den amerikanske tradisjonen er nokså ulike når det gjeld den rolle som munnleg aktivitet spelar i skulekvardagen: Den amerikanske tradisjonen fostrar den svært aktive eleven som nærast "sel" sine synspunkt og eigen kompetanse gjennom svært aktiv munnleg deltaking på skulen. Det kan gjelde førebudde presentasjonar, noko som lesaren av teikneserien "Tommy og tigeren" ofte møter når den vesle seksåringen Tommy og medelevane hans stadig har "show and tell" til oppgåve på skulen. Og i det "typisk" amerikanske fjernsynsprogrammet "David Letterman Show" som no vert vist på norsk fjernsyn, er eit av innslaga som går att, at nokre få av publikum vert trekte ut for å vise eller fortelje noko som er litt spesielt. Så det å vise fram/presentere noko ein har funne ut, opplevd eller kan, synest stå i ein sterkt amerikansk tradisjon. Men munnleg aktivitet kan også gjelde generell aktiv deltaking i klasserommet t.d. ved å svare på spørsmål og å ta del i diskusjonar. I ei undersøking som vart gjennomført i samband med evalueringa av Reform 97, svarar lærarar at framføringar er den vanlegaste forma for munnleg aktivitet ved sida av den uformelle klasseromsamtalen (Hertzberg s. 163). Frøydis Hertzberg skriv at ei av dei markante endringane frå Mønsterplanen 1987 til Læreplanen 1997 i faget norsk, er ei styrking av det munnlege. Mitt inntrykk var likevel at den norske tradisjonen er meir tilbakehalden på dette feltet enn den nordamerikanske.

På denne bakgrunnen fokuserte eg litt ekstra på arbeidsformer ved NCS/RA som innebar at elevane skulle vere munnleg aktive. Eg spurte elevane om lærarane ofte la opp til samtale i klassen, enten det gjekk føre seg i samla klasse, i grupper eller i par. Svara tyder på at det er store skilnader mellom lærarane. Læraren i RE baserer svært mykje av arbeidet i klassen på plenumssamtale medan andre kan nøye seg med å stille ein del spørsmål, gjerne i grupper eller parvis. Særleg i RE vert elevane utfordra til å gje uttrykk for tankar og meiningar, i samfunnsfag vert dei stundom oppmoda til kritisk tenking, og elles vert det mykje spørsmål og svar om kunnskap. Eg finn ikkje grunn til å hevde at det er skilnad på den norske og dei amerikanske lærarane ved NCS/RA når det gjeld å leggje opp til klasseromsamtale i Middle School. Snarare er det slik at fleire av elevane opplever at den norske læraren legg betre til rette for denne forma for munnleg aktivitet enn dei andre. Ei nærliggjande forklaring på denne opplevinga er at dei då kjenner seg tryggare fordi gruppa er lita og språket norsk, men det er lite som tyder på at elevane opplever tydeleg ulike tradisjonar i den norske skulen og RA på dette feltet. Eg finn heller ikkje nokon tendens til at dei snakkar meir i klassen no enn året før

då dei alle gjekk i norsk skule. Dei fleste opplever at dei snakkar relativt sjeldan høgt i samla klasse, og ei vanleg forklaring er språket. Til dømes seier ein elev: ”Eg må tenkje først på norsk og så på engelsk”, og fleire seier at dei opplever at dei vert for seine til å tenkje ut noko å seie når dei sit i klassen. Likevel opplever dei ikkje at dei snakkar så mykje mindre enn dei fleste andre i klassen sin. Ingen av dei gjev uttrykk for at dei mislikar munnleg aktivitet, tvert om. Ein seier: ”Det er kjekkare når det vert samtale. Då høyrer me ikkje berre kva læraren seier. Artig å høyre kva andre har tenkt, og få seie kva ein sjølv tenkjer.” Når det gjeld arbeidsmåtar, ser det likevel ikkje ut til at elevane opplever at det munnlege har ei spesielt sterk stilling. Tvert om peikar enkelte av dei på at det vert mykje skriftleg arbeid både i timane og i leksearbeidet. Såleis uttalar ein elev følgjande: ”Eg kunne tenkt meg meir munnleg, det går mykje på det skriftlege. Det er ikkje mykje diskusjonar i klassen. Men me har hatt framføringar. Då var eg litt nervøs, det var både spennande og skremmande.” Saman med det eg ovanfor skreiv om at det ved prosjektarbeid vert lagt vekt både på form og innhald i presentasjonen, tyder dette på at det vert lagt noko meir vekt på framføringar ved NCS/RA enn elevane er vane med.

På High School kan det sjå ut til at denne skilnaden er endå tydelegare. To elevar som gjekk på dette trinnet (9. og 10. klasse) i 03/04 meinte at dei fekk mykje meir trening i å stå fram og snakke i klassen og opplæring i korleis det skulle / burde gjerast enn dei hadde opplevd heime. Professor Hertzberg skriv (s. 165) om norsk skule: ”Samlet ser vi altså at elevene i våre klasserom nok får trening i muntlige framføringar, men lite veiledning på forhånd og ingen tydelig vurdering i etterkant...” Derfor er det interessant å registrere opplevinga til desse to elevane om at dei både framfører meir og får betre rettleiing om korleis framføring skal gjerast. Ein av dei to hadde fullført tiande klasse før utreise, og han meinte at han på dette eine året hadde stått meir fram ved NCS/RA enn på tre år i ungdomsskulen heime, og at dette hadde gjort han tryggare på seg sjølv.

Sjølv om det er skilnader mellom foreldra, synest dei å oppleve at NCS/RA har eit større trykk på dette med munnleg aktivitet enn det dei har møtt av norsk skule før. Særleg har dei merka seg at lærarane i dei skriftlege vurderingane sine nokså jamt nemner den munnlege aktiviteten i timane og oppmodar eleven til å våge å vere meir aktiv. To foreldre nemner også at det tel veldig mykje at ein elev er aktiv i timane, og det er lite tvil om at dei då meiner at det tel på karakteren, noko også fleire av lærarane stadfestar at det gjer. Foreldra nemner oftast at elevane skal ha nokre framføringar for klassen når eg spør om kva type munnleg

aktivitet det er snakk om, men ein seier også at amerikansk skule tydelegvis legg stor vekt på engasjement i debatt i klassen, å stå for ei meining og presentere denne. Ein forelder 03/04 seier at sonen ikkje gjer stort for å eksponere seg sjølv. Dette opplegget gjev han eit lite puff i så måte, og det opplever faren som positivt.

Lærarane stadfestar at dei legg vekt på øving i munnleg aktivitet, ”Det er ei av oppgåvene mine”, svarar ei av dei. Naturfaglæraren seier at han legg opp til klassesdiskusjonar eit par gongar i veka. Observasjonane mine frå klasseroma stadfestar inntrykket av at lærarane er medvitne om å inspirere elevane til munnleg aktivitet, og det vart gjort på ulike måtar. Ein gong observerte eg at læraren stilte spørsmål frå lekse etter utslagsmetoden, der den som kunne svare først ”gjekk vidare” og konkurrerte med neste utfordrar til alle hadde prøvt seg og ein vinnar stod att. Ein annan variant var at den som først kom på svaret, fekk svare, men så var det slik at dersom vedkomande allereie hadde svara, venta læraren ei stund for å gje andre sjansen til å svare først.

Læringsstrategiar

Den kjende PISA-rapporten (<http://www.pisa.no>) fortel at norske elevar gjer det mindre bra enn elevane frå dei andre nordiske landa når det gjeld læringsstrategiar. Eg spurte elevane ved NCS/RA om dei har funne ut noko om kva arbeidsmåtar dei personleg lærer mest av. To svarar prosjekt og ein svarar ekskursjonar, medan dei andre ikkje har nokon favoritt. Wells hevdar at samtale/diskusjon i klasseromet, særleg der ein drøftar arbeidsformer som vert brukte (debriefing) er uhyre effektivt med tanke på læring (referert i Leat & Lin s.14). Eg spurte derfor elevane om det er vanleg at dei i klassen, samla eller i grupper, snakkar om arbeidsmåtar/undervisingsopplegg som dei har gjennomført t.d. for å finne ut meir om kva som var bra og mindre bra. Ein elev svara at læraren av og til spør kva dei tykkjer er kjekkest og best, men elles er signala nokså eintydige i retning av at slike drøftingar sjeldan finn stad. Hovudintrykket er såleis at det er læraren som styrer val av arbeidsmåte, og at det vert lagt relativt lite vekt på å gjere elevane medvitne om kva læringsstrategiar som fungerer best for dei.

Etter heimkoma

Under intervjuet som eg gjennomførte i Nairobi i februar 2003, svarte elevane m.a. på bakgrunn i dei erfaringane som dei hadde frå før med norsk skule. Derfor var det svært interessant å intervju dei etter at dei hadde vore i Noreg eit år og oppdatert erfaringane sine der. Eg opplever at elevane eit år seinare ser meir nyansar ved opphaldet sitt ved NCS/RA, men heilskapsinntrykket held seg: det er framleis godt. Så godt for enkelte at dei håpar å få reise attende og gå eit år til på RA. Eit sentralt punkt i desse intervjuet var korleis dei i dag samanliknar arbeidsmåtar og arbeidsmiljø ved NCS/RA og den skulen dei gjekk på det første året attende i heimlandet.

Når det gjeld prøver, varierer tilbakemeldingane mykje. Enkelte seier at dei hadde fleire prøver ved NCS/RA enn dei har hatt i Noreg, medan andre seier det motsette. Det er rimeleg at dette gjenspeglar ulike praksis ved norske skular. Det som likevel synest vere gjennomgåande, er at elevane har oppdaga den norske tradisjonen med heildagsprøver, eller tentamen, i skriftlege fag. Så omfattande prøver hadde dei aldri ved NCS/RA.

Alt medan dei var ved NCS/RA, sa elevane at det ikkje var stor skilnad på den vekta det vart lagt på munnleg aktivitet i læringsprosessane slik dei hadde det då og slik dei var vane med frå før. Dette inntrykket held seg etter fornya erfaring med skulen i Noreg. På dette feltet kan eg derfor ikkje seie at eg har fått stadfesta det inntrykket eg hadde på førehand.

Elevane er samstemte om at dei har hatt mindre lekser i Noreg enn ved NCS/RA. Dette har vore eit viktig moment i den opplevinga som fleire av dei har hatt og som går ut på at skulen har vore lettare og stilt mindre krav til dei i Noreg enn slik det var ved NCS/RA. Der var dei vane med å få lekse frå dag til dag, det vart systematisk kontrollert at leksene vart gjorde og innsatsen vart vurdert med karakter. Etter heimkomsten arbeider dei fleste av dei etter vekeplan der dei i stor grad sjølve har ansvar for å sikre at alt arbeidet vert gjort. Det er lett å skjønne at presset på elevane til å arbeide hardt dag for dag vert mindre når ein arbeider med vekeplan. Oppfølginga av det arbeidet elevane har gjort, opplever dei også gjennomgåande som mindre tett. Summen av alt dette har for fleirtalet av elevane ført til ei meir tilbakelemt haldning til skulearbeidet etter at dei kom attende til Noreg samanlikna med innsatsen ved NCS/RA. I løpet av skuleåret 2003/2004 har både elevar og foreldre merka denne haldningsendringa, og meiner at elevane etter kvart har forstått at dei må ta ein annan type

ansvar for eiga læring i Noreg. Dei kan ikkje på same måte rekne med at læraren pressar dei til innsats.

Det er altså snakk om to nokså ulike måtar å organisere læringsarbeidet på, arbeidsplan på vekebasis og lærarstyrt undervising kombinert med lekse frå dag til dag. Det er heilt klart at elevane ville kunne tene på å vere betre budde på den kulturelle skilnaden på dette feltet. Frå tidlegare hadde dei sjølve erfaring med vekeplan i norsk skule, NCS inkludert, og dei vart minte om det innimellom, men mykje tyder på at fleire av dei ikkje hadde teke det inn i tilstrekkeleg grad.

Tilpassa opplæring

Individuell tilpassing

Tilpassa opplæring er eit berande prinsipp i L-97 (m.a. s. 29, 58) og prinsippet er vidareført med full styrke i St. meld. Nr. 30 (2003 – 2004) ”Kultur for læring”. Samarbeidet mellom NCS og RA kviler på dette prinsippet ved å ta utgangspunkt i desse norske elevane sin konkrete situasjon og byggje skuleopplegget opp rundt dette. Dei viktigaste tilpassingane er at elevane har både norsk og matematikk i samsvar med den norske undervisningsplanen (L-97) og med undervising på norsk. Engelskundervisinga er også tilrettelagt særskilt ved at dei i hovuddrag følgjer dei tema som dei ordinære RA-elevane har i si engelskundervisning, men med mindre vekt på skrivetrening og formalitetar som har stor vekt i det amerikanske opplegget. Dei ordinære RA-elevane har to timar engelsk pr. dag, medan dei norske brukar denne tida til ein time engelsk og ein time norsk. Sidan elevane stort sett har den same timeplanen kvar dag, og med rundt 180 skuledagar i året, får dei på denne måten like mange timar norsk og noko fleire timar matematikk og engelsk enn dei ville fått ved ein ungdomsskule i Noreg (sjå tabell 2). Dette gjeld berre den ”vanlege” engelskundervisinga. I tillegg til denne har dei norske elevane ESL, eit fag der det i ganske stor grad vert teke omsyn til elevane sine individuelle behov. Når ein ser den ordinære engelsken og ESL i samanheng, er det opplagt at dei norske elevane har mange fleire timar i engelsk enn dei ville hatt i Noreg. På toppen av dette kjem sjølvsagt at all anna undervising enn den norske skjer på engelsk.

Utanom timeplanen og innhaldet i denne, er det truleg opplegget med eigen norsk lærar i faga engelsk, matematikk og norsk som representerer den viktigaste individuelle tilpassinga av skuleopplegget. I og med at denne læraren har eit særleg ansvar for berre 6 elevar, har ein klart å hegne om eit viktig kvalitetskjennermerke ved NCS som er at det er få elevar pr. lærar.

Dette inneber stort høve til individuell oppfølging. Tilbakemeldingane frå alle hald (elevane, foreldra, dei andre lærarane, leiinga ved NCS og RA) er eintydige på at dette vert opplevd som eit heilt avgjerande element for at opplegget skal fungere godt. Ein far seier at ordninga med dei norske faga tok brodden av den verste arbeidsmengda i løpet av året. Den norske læraren har teke omsyn til opphoping av arbeid i andre fag og dermed har det likevel vorte overkomeleg. Ho har dessutan stilt opp og fungert som rettleiar og kome støttande til i andre samanhengar. Hans oppsummering er derfor at det har gått betre enn dei hadde frykta.

Også dei andre lærarane får positiv omtale: ein forelder seier at han meiner arbeidsmengda er overkomeleg, og held fram: ”Dei stiller ikkje umenneskelege krav til innsikt og forståing i rapportane som dei skriv, berre elevane har fått med hovudlinjene ser det ut til å halde. Det er ikkje noko vidaregåande nivå eigentleg, så forventingane er ikkje overdrivne i forhold til alderen.” Ein forelder seier at sonen kan ha ein tendens til å takle ei stor arbeidsmengd med å slurve, men det har lærarane samarbeidd med eleven om å forandre på.

Studievekene, då dei elevane som ikkje har foreldra sine buande i Nairobi kan vere heime og arbeide sjølvstendig med skularbeid der, er ei viktig tilpassing til den spesielle livssituasjonen til dei norske elevane. ESL er eit undervisingstilbod som gjeld alle elevar ved RA, og som dei norske elevane nyttar seg av. Den individuelle tilpassinga kjem til syne ved at dei elevane som oppnår eit tilfredsstillande nivå i engelsk, kan ta eit anna fag i desse timane.

Elevane er godt klår over dei tilpassingane som strukturelt sett har vore gjort for deira del, noko som m.a. går fram av at ein av åttandeklassingane seier at han ikkje kunne ha gått på eit reint RA-opplegg. Den eine niandeklassingen, som året før faktisk gjekk på reint RA-opplegg, peikar på at ho dette året har norsk som fag og at ho har studieveker som følgje av samarbeidet NCS/RA. Sidan RA ikkje kan tilby henne eit aktuelt andre-språk, har ho study-hall på timeplanen i staden. Då kan ho gjere skularbeid etter eige ønskje og dette gjer at leksepresset for hennar del minkar merkbart. Elevane gjev elles uttrykk for at dei kjenner seg frie til å spørje når det er noko dei lurar på og at dei får den hjelpa med skularbeidet som dei treng.

Ein kombinasjon av å stille krav til innsats og å tilby støtte og hjelp kan vere eit godt kjennemerke på individuell tilpassing. Følgjande uttale frå ein elev oppfattar eg positivt i så måte: ”Me må gjennom det me skal. Dersom me ikkje klarer det, får me tid til å lære det.

Dersom me har fått heimelekse og det er litt mykje, kjem læraren bort til meg og spør om eg har forstått kva eg skal gjere.” Elevane opplever stadig at lærarane tek omsyn til at dei ikkje er heilt på høgde med dei andre når det gjeld språket. Det er ei vanleg erfaring at det er meir krevjande å skrive engelsk enn å snakke det. Det kan såleis oppfattast som ei individuell tilpassing då ein elev fekk høve til å svare munnleg på ei RE-prøve i staden for å levere skriftleg svar.

Ein viss målestav for kor tilpassa opplegget er for den enkelte, kan vere å sjå på i kva grad elevane klarer å gjere/løyse dei arbeidsoppgåvene som dei får på skulen. Eg spurte dei derfor om dette. Alle elevane opplever at dei klarer det meste, nokon opplever at dei klarer alt, og dei som treng hjelp, får det. Eit sams trekk ser ut til å vere at opplevinga av å meistre oppgåvene aukar utover skuleåret, og niandeklassingen tykkjer det går betre i år enn i fjor.

Foreldra er også svært medvitne om dei individuelle tilpassingane som opplegget byr på. I tillegg til det som alt er nemnt ovanfor, er gjennomgangstonen at opplegget er ganske godt tilpassa behova til deira barn. Uttalar som ”Opplegget høver godt for henne. Ho vert utfordra fagleg”, ”Det synest som om han sat inne med ein del ressursar som ein ikkje fekk ut då han var på NCS, men som no har kome fram og som har imponert oss veldig sterkt.” og ”Slik eg ser det no er opplegget ganske godt tilpassa han”, er alle godt på den positive sida. Fleire nemner si oppleving av at lærarane har auge for den enkelte eleven: ”Dei gjev tett oppfølging, elevane leverer ein kladd på noko og får tilbakemelding på dette med forslag til forandringar som dei så skal gjere. Eg har fått inntrykk av at dette kan gå i fleire omgangar, og det er i så fall ei fantastisk oppfølging som eg er imponert over at dei kan gjennomføre.” Foreldra nemner også ein del døme på at samarbeidet NCS/RA gjev grunnlag for ein viss fleksibilitet. Mellom anna nemner ei mor at dei elevane som har vore heime på studieveke, no får høve til å ta dei prøvene som dei andre elevane har hatt i løpet av den veka. Normalt er ordninga ved RA slik at den som er borte frå ei prøve, utan omsyn til kva grunnen er, ikkje får ta denne prøva og får såleis notert 0 poeng, noko som dreg karaktergjennomsnittet for vedkomande fag sterkt nedover. Men også dette opplegget har sine avgrensingar og det er kanskje særleg dei faglege utfordringane somme foreldre er redde for kan verte i største laget. Ein forelder seier såleis at det er vanskeleg å få til ei tilpassing som er heilt på individnivå innanfor dei rammene som er lagde. Han meiner derfor at det er viktig å vere realistisk med tanke på kven dette tilbodet kan høve for, det kan verte ei for stor belastning for ein ungdom å vere med på dette opplegget.

Eit poeng som ein av foreldra tek fram er at RA er ein kristen skule og at dei etter hans vurdering har fått dette inn i heilskapen på ein fin måte. Elevane skal t.d. halde andakt for klassen, kvar skal skrive si andakt og desse skal samlast i ei eiga klasseandaktsbok. Dette opplevde han som ein kreativ måte å inkludere elevane på, og han avrunda dette med å seie at for misjonærborna er dette viktig, og eit fullgodt alternativ til NCS i så måte.

Lærarane fortel at dei p.g.a samarbeidet NCS/RA, særleg gjennom nærveret av den norske læraren, er spesielt merksame på å kommunisere så klårt som råd av omsyn til dei elevane som ikkje har engelsk som sitt første språk. Ein lærar fortel at han har utvikla eit spesielt teiknspråk med ein av dei norske elevane. Han kikar på henne med jamne mellomrom, og ut frå grimasane hennar kan han vite om ho har forstått eller ikkje. Han meiner at denne kommunikasjonen er enklare både for henne og resten av klassen, fordi ho ikkje treng å spørje så ofte som før. Eit fleirtal av lærarane nemner også at dei medvite varierer arbeidsmåtane i faga sine ikkje berre for å vekke elevane si interesse, men også for å gje elevar med ulike læringsstilar best mogleg vilkår for læring. ”Det er viktig å ikkje berre nå ei avgrensa gruppe av klassen”, forklarar ei av dei.

Lokal tilpassing

Lokal tilpassing av skuletilbodet er ei side ved tilpassa opplæring som på ein særleg måte ligg til grunn for det samarbeidet som er etablert, ved at ein gjennom samarbeidet utnyttar lokale forhold (L97 s. 63). Heilt konkret skjer det ved å utnytte at det i nærmiljøet finst ein skule som RA som det er interessant å samarbeide såpass tett med. Eit av delmåla for NCS lyder ”NCS utnyttar mulighetene ved å være lokalisert i Øst-Afrika”. Dette skal skje gjennom å hjelpe elevane til å vere aktivt reflekterande til den sosiale spennvidda som pregar det aust-afrikanske samfunnet, ved å utnytte dei spesielle naturfenomena som finst i regionen og ved å leggje opp til eit omfattande ekskursjons- og turprogram (Målstruktur for NCS 2000-2005).

Det skulle såleis vere fleire gode grunnar til å sjå på i kva grad elevar og foreldre opplever at skuleopplegget gjenspeglar at skulen faktisk ligg i Nairobi. Hovudinstrykket er at for elevane på ungdomsskulesteget skjer dette i relativt liten grad, men noko finst. Åttandeklassingane har hatt ein tre dagars leirskule-tur der dei overnatta i telt og opplevde kenyansk natur på nært hald. Denne turen går inn i eit meir omfattande Cultural Field Studies program (CFS), der det er ulike opplegg for kvart klassetrinn. Det er ein viss progresjon oppover i skuleåra, slik at

niandeklassingane vitjar lokale kenyanske heimar og 9.-12. klasse brukar ei veke pr. år på CFS. I tillegg til dette har åttandeklassingane også hatt to vitjingar på ein barneheim i utkanten av Nairobi.

For elevane i 11. og 12. klasse, tek RA del i programmet Model United Nations (MUN), der elevar frå mange land møtest ved FN-hovudkvarteret i Nairobi og gjennomfører ei simulering med debattar og resolusjonar heilt i samsvar med dei prosedyrar og retningslinjer som gjeld for FN. For skuleåret 02/03 merka elevane i åttande og niande klasse naboskapet til FN-hovudkvarteret eit par kilometer unna, hovudsakleg gjennom at foreldra til ein god del av elevane ved skulen arbeider der. Men skuleåret 03/04 var også åttande klasse med på MUN, og elevane sette stor pris på det.

Dei som tek del i sport, møter elevar frå andre skular i området. I samfunnsfag hadde dei eit visst fokus på presidentvalet som vart gjennomført i landet i desember 2002. Skuleruta tek sjølv sagt omsyn til dei kenyanske høgtidsdagane og ein forelder har merka seg at skulebøkene er retta inn mot Aust-Afrika. Foreldre har dessutan fått spørsmål om å bidra i undervisinga.

Ei forelder seier at ho ikkje har inntrykk av at elevane har vore mykje utanfor området i skuletida, og ei anna opplever at det er svært amerikansk når ho kjem inn på skuleområdet til RA og illustrerer det med at det er berre få av lærarane og foreldra som ho kan snakke swahili med. Ein forelder meiner at skulen prøvar å ta omsyn til lokaliseringa si, men han opplever at navlestrengen til USA er ganske tjukk.

Oppsummert er det mitt inntrykk at dei norske elevane gjennom NCS/RA-samarbeidet får eit skuleopplegg som er godt tilpassa den enkelte sin livssituasjon og behov. Ein av foreldra til niandeklassingen, svara at arbeidsmengda var større året før: "Det er som natt og dag i forhold til i fjor." Viktige grunnar til skilnaden er sjølv sagt at eleven er mykje flinkare i engelsk og kjenner systemet og medelevane mykje betre enn i fjor. Men det at ho dette året er med i NCS/RA-samarbeidet, spelar også positivt inn.

Sett i lys av norske ideal, synest RA å gje frå seg ein del opplagde sjansar til å utnytte nærmiljøet sitt positivt i det daglege læringsarbeidet. Ein forelder uttrykkjer at han ikkje opplever RA som isolert amerikansk, men "typisk amerikansk". For NCS-elevane treng dette ikkje vere ein ulempe. Dei fleste av dei kjenner afrikanske forhold relativt godt etter å ha budd

på landsbygda i fleire år, og då kan møtet med det amerikanske heller fungere utvidande og nyanserande enn avgrensande.

Elevvurdering

Elevevaluering er eit felt som i første omgang synest nokså ulikt både tenkt og praktisert i norsk og amerikansk tradisjon. Det amerikanske systemet ser ut til å omrekne ”det meste”, både fagleg innhald, form, det å halde tidsfristar m.m., til talkarakterar, og konkurransen om karakterar synest hard. På den andre sida står det norske systemet som skil mellom fag og orden/åtferd, legg vekt på læringsprosessen i evalueringa (L97 s. 79), og som ikkje brukar karakterar før i åttande klasse. Då samarbeidet mellom NCS og RA vart etablert, var ein frå norsk side mykje fokusert på dette, og ein var oppteken av ikkje å gå einseitig inn i den amerikanske tradisjonen på dette feltet. Derfor vart ordninga at dei norske elevane i åttande klasse ikkje skulle få vurdert arbeida sine med karakter, men heller med ein skriftleg uttale i dei internasjonale faga. Føremålet med dette var at dei norske elevane skulle skånast mot ”dei harde karakterane” og leiinga ved RA bøygde seg for dette. Det som heilt tydeleg glapp for dei norske initiativtakarane, var nettopp at norske elevar tek til å få vurdering med karakterar i åttande klasse. Det er derfor lett å argumentere for at elevane i samarbeidet NCS/RA burde få karakterar.

Elevane ønske karakterar

I tråd med dette, bad elevane i brev dagsett 02.10.02 om å få vurderingsuttrykk i karakterar i dei internasjonale faga på linje med dei andre elevane. Dei ønske altså ikkje at tilbakemeldingane skulle vere avgrensa til ein skriftleg uttale, slik opplegget opphavleg var tenkt og praktisert. Eg spurte elevane kvifor dei ønske å skifte dette systemet, og svara kan ordnast i to grupper. Det eine er at dei ønske å få meir presist uttrykt kor godt dei presterte, og det andre går i retning av at dei ikkje ønske å skilje seg for mykje ut frå dei andre både ved RA og heime i Noreg. For når dei kjem attende til fedrelandet, kjem dei til å få karakterar, og dei ønske å få trening med dette evalueringsuttrykket. Det er eit poeng i denne samanhengen å nemne at alle elevane vart spurde kva dei meinte om dette, og då fleirtalet av dei ønske karakterar, gav dei andre seg. Sjølv om eit par av elevane hadde vore nølande til om dei ønske å få karakterar, hadde dei ikkje store motførestellingar då eg snakka med dei, og samtalen fann stad vel fire månader etter at omlegginga vart gjort.

Karakterregimet

Karakterskalaen som vert brukt tek utgangspunkt i ein topp på 100 poeng, og 60 poeng som er den nedre grensa for ståkarakter. Karakterane vert utskrivne med bokstavar, der A tilsvarar ein poengsum på 90-talet og F (failure/stryk) er opp til og med 59 poeng⁷. Læraren i religious education (RE) ønskjer å få faget sitt vurdert etter skalaen stått / ikkje stått i staden for den vanlege graderte skalaen. Han peikar på at eit av måla i faget er å utvikle personleg tru, og stiller nokså retorisk spørsmålet om korleis det kan vere mogleg å måle ei slik utvikling med karakter. Enno må han bruke gradert karakterskala og han løyser det ved å leggje hovudvekta på dei skriftlege svara til elevane, og då tek han omsyn til dei individuelle føresetnadene til elevane, m.a. dei norske sin vanskar med engelsken. Dette fører til at nesten to tredeler av elevane får den beste karakteren, A.

Karakterar vert i hovudsak brukte på skriftlege prøver, framføringar, heimearbeid og innsats i timane. Det varierer frå fag til fag kor mykje ulike aktivitetar tel inn på karakteren. Til dømes tel frammøte/deltaking 50 % i kroppsøving, medan prestasjonar i ulike aktivitetar og på prøver utgjer resten av karakteren i det faget. I IKT tel framgang i skrivefart 25 % av karakteren, 25 % går på prøver og 50 % på ulike prosjekt. Lærarane er heilt tydelege overfor elevane på korleis dei byggjer opp den karakteren som elevane får etter kvar av fire terminar i løpet av skuleåret.

Karakterane vert i hovudsak sett i forhold til ein gjeven fagleg standard og i liten grad i forhold til elevane sine individuelle føresetnader. Men dette vert ikkje slavisk gjennomført. Me har alt sett at i kroppsøving tel halve karakteren berre det å møte til timen og at det er framgangen i skrivefart som er grunnlag for 25 % av karakteren i IKT. Ein lærar fortel også at han tok omsyn til dei spesielle føresetnadene til dei norske elevane i starten, og grunnjev dette med dei språklege vanskane som dei sleit med på den tida. Men hovudnorma er likevel at karakterane ikkje er baserte på innsats eller individuell framgang. Tankegangen er at dei elevane som går ut frå RA med eit vitnemål, skal ha fagleg kunnskap som gjenspeglar dei karakterane som står på vitnemålet. Her kjem det tydeleg fram ei viktig side ved heile tankegangen ved RA, at skulen skal gje elevane sine eit godt fagleg grunnlag for vidare utdanning, anten det skjer ved andre skular eller college og universitet. Ein lærar ymta om at den faglege standarden ved RA kan vere høgare enn ved tilsvarande skular i USA. Ho fortalde

⁷ Forholdet mellom poeng og karakter er slik at 90 – 100 poeng gjev A, 80 – 89 poeng gjev B, 70 – 79 gjev C, 60 – 69 gjev D og under 60 poeng gjev F.

at ho for sin del stiller krav til elevane i forhold til eit gjennomsnitt ved RA. Ho heldt fram med å seie at ho stilte mindre krav til elevane sine då ho var lærar i USA, fordi elevane der generelt sett ikkje arbeidde like mykje, og ho presiserte at ho stiller like store krav til alle elevane i klassen. Dette stemmer elles godt med ein påstand som eg har høyrte fleire gonger, men som vanskeleg let seg underbyggje. Påstanden går ut på at mange som har vore elevar ved RA opplever at dei får det merkbart lettare når dei kjem til USA og held fram på skule der.

Dei fleste lærarane ved RA trekkjer i karakter dersom ein elev oppfører seg dårleg i klasseromet, og elevane får karakter på innsatsen sin i timane. Ein elev som leverer eit arbeid ein dag for seint, vert til vanleg trekt 10 % i poengsummen sin. Både enkelte elevar, foreldre og dei lærarane eg snakka med meiner at karakterane vert brukte til å disiplinere elevane. Det kan vere verd å merke seg at elevane ikkje opplevde dette påtrengjande eller særleg negativt. På mitt spørsmål svarar fleire av elevane at lærarane ikkje brukar karakterar til å disiplinere dei. I eitt slikt tilfelle pressa eg litt på og då sa eleven: ”Å oppføre seg skikkeleg går på karakteren. Det er vel ein måte å bruke karakterar til å disiplinere oss på, men eg legg ikkje merke til det.” Når denne eleven ikkje la så mykje merke til det, er det nærliggande å tru at ho stort sett oppfører seg ”skikkeleg”. Det er dessutan ei gjennomgåande oppleving blant dei norske elevane at disiplinen ved NCS/RA er relativt streng, og det er interessant å observere at dei synast å oppleve det positivt. Ein av lærarane grunn gav denne måten å bruke karakterar på med å vise til at dei brukar løn/straff til å førebu elevane på den verkelege verda: ”Dersom du er sein på jobb, vil det straffe seg ved at du ikkje vert forfremma e.l. Vonleg vil det å trekkje i karakteren ved for sein levering, lære eleven slike verdiar. Dersom elevane reiser herifrå og trur at dei kan vere for seine til jobben, eller gjere akkurat som dei sjølve ønskjer, då er det å lære dei at slik framferd ikkje får negative følgjer. Men i den verkelege verda er det ikkje slik”. Ein annan lærar har eit heilt anna syn. Han trekkjer ikkje elevane for poeng, men ber om ein samtale med den eleven som leverer seint. I samtalen ber han om ei forklaring. Dersom han forstår at eleven har gjort arbeidet sjølv, får eleven ”normal” karakter på den oppgåva. Han seier aldri at elevane vert trekte i karakter, men han presiserer heller ikkje for dei at dei ikkje vert trekte. Han grunn gav denne praksisen sin med at han sjølv heller ikkje alltid klarer å fullføre eit arbeid innanfor den tildelte tidsfristen. Tanken til denne læraren er å behandle elevane slik han sjølv ønskjer å verte behandla, med forståing og respekt. Ein tredje lærar plasserer seg ein stad innimellom dei to, han opplever det problematisk å bruke karakterane som disiplineringsmiddel, men gjer det likevel. Sjølv om

unnatak finst, er nok det å bruke karakterar aktivt disiplinerande det mest vanlege. Elevar rapporterte at dei ikkje sjeldan høyrer utsegner frå lærarar som t.d. ”Dette går på karakteren” og ”Det er lurt å gjere det for då får de betre karakterar neste år.” Dette kan vere ein måte å kombinere det å disiplinere og det å oppmuntre elevane på. I alle fall ser det ut til at elevane generelt er opptekne av å få gode karakterar, og her har skulen tydeleg god støtte hos foreldra.

Ei samanlikning med Noreg

Når det gjeld karakternivået, opplever to at det er lettare å få gode karakterar i Noreg enn ved NCS/RA, ei at det er vanskelegare, medan tre opplever nivået ganske likt. Desse svara byggjer på dei erfaringane som elevane hadde gjort i løpet av eit skuleår etter at dei var komne heim.

Elevinspektørene gjev eit visst grunnlag for å samanlikne vurderingspraksisen ved NCS/RA med eit gjennomsnitt i Noreg. Ei slik samanlikning av ulike vurderingsformer, syner at NCS/RA brukar munnlege prøver mindre enn i Noreg, men har meir både av skriftlege prøver, arbeid med presentasjon av prosjektarbeid, heimearbeid og praktiske øvingar. Ved NCS/RA vert vurderinga av elevane sine prestasjonar ved alle desse formene uttrykt med karakterar. Av dei norske elevane ved NCS/RA svarar alle unnateke ein at dei ”i stor grad” får vise kva dei klarer gjennom skriftlege prøver og praktiske øvingar og alle at dei ”i stor grad” får vise kva dei klarer gjennom vurderinga av heimearbeida sine. På alle desse punkta viser desse elevane betre skåre enn gjennomsnittet for Noreg. Når det gjeld spørsmålet om dei får dei karakterane som dei meiner at dei har fortent, fordeler svara seg med at halvparten meiner dei får det ”i mange fag” og halvparten ”i alle fag”. Også dette er klart betre enn gjennomsnittet for Noreg. Av desse svara stig det såleis fram eit inntrykk av at elevane ved NCS/RA oftare får meir av arbeida sine vurderte med karakter enn jamaldringane deira i Noreg, og at dei også er meir nøgde med det vurderingsregimet dei er ein del av. Dette heng truleg m.a. saman med at dei seier at dei forstår det karaktersystemet som vert brukt, for lærarane brukar det systematisk og orienterer elevane nokså jamleg om korleis karakterane vert brukte. Etter heimkomsten seier ein elev at det er ein viktig skilnad på karaktersystemet. Ved NCS/RA kunne han sjølv rekne seg fram til terminkarakteren sin på grunnlag av dei karakterane han har fått under veks. Noko liknande hadde han ikkje klart i Noreg. Ein føresetnad for eit slikt system er at lærarane fører nitid rekneskap for alt som skal liggje til grunn for karakteren. Og det arbeidet gjer faktisk lærarane. Ein elev kommenterer at ho tykkjer det er OK at det vert trekt 10 % av talkarakteren når eit arbeid er innlevert for seint,

for ho presiserer at slikt frådrag vert ikkje gjort ved sjukdom. Ein forelder 03/04 kommenterer at bruken av karakterar til å disiplinere elevane kanskje vert brukt litt mykje ved NCS/RA, og litt lite i Noreg. Eit par elevar nemner at dei tykkjer det er urimeleg hardt at grensa for stryk går på 60 av 100 poeng. Dei meiner at ein i særskilde tilfelle bør kunne strekkje ståkarakteren litt ned på femtitalet. Men elles opplever elevane karaktersystemet som rettferdig. Eit tredje moment som truleg verkar positivt, er at elevane ikkje får tilbakemeldingar på innsatsen sin berre i form av karakterar. Dei får også skriftlege kommentarar der lærarane peikar både på kva dei skal arbeide meir med og ros for det dei har gjort godt. I tillegg klarer lærarane å formidle ei positiv interesse og omsorg for kvar enkelt elev, slik at det ikkje ser ut til at elevane i det daglege vert overfokuserte på karakterane. Samla sett har elevane ei positiv oppfatting av dei måtane som dei får tilbakemeldingar på. Dei er opptekne av å gjere det betre neste gong, og følgjande uttale frå ein av elevane er ganske representativ: ”Dersom eg treng å gjere det betre, får eg vite det, og dersom det går bra, vert eg glad, og det inspirerer til vidare innsats.”

Nøgde foreldre

Foreldra er stort sett godt nøgde med den informasjonen og dei tilbakemeldingane dei får både om skuledrifta generelt og om deira born spesielt. Ei mor seier at tilbakemeldingane dreier seg om karakterar og saman med karakterane sender lærarane ei skriftleg vurdering av korleis dei opplever eleven i klassen. Meldinga tek opp både det som er positivt og det han kan jobbe litt med. Dei ønskjer at han skal vere litt meir aktiv både i samtalanene i klassen og at han må prøve meir på å verte kjend med dei andre. ”Og han prøvde”, seier mora. Eg les ut av dette at desse skriftlege tilbakemeldingane fungerer konstruktivt i samarbeidet mellom skule og heim, lærar og elev. I denne samanhengen er det tydeleg at den norske læraren spelar ei sentral rolle. Ho tek opp spørsmål med dei andre lærarane, spørsmål som både elevar og foreldre har, og ho kommuniserer svar attende. Foreldre omtalar henne som eit tryggleiksnett for dei, og ein forelder seier at dei andre lærarane truleg drøftar mykje spørsmål som gjeld dei norske elevane fordi dei har ein norsk lærar imellom seg. Dette stadfesta også enkelte av dei amerikanske lærarane i dei samtalanene eg hadde med dei. Ein forelder opplever at den norske læraren på mange måtar fungerer som ein tradisjonell klassestyrar i norsk samanheng, ho er den personen i skulesystemet som tek ansvar for ei heilskapleg omsorg for ”sine” elevar. Noko tilsvarende har ikkje RA for dei ordinære elevane sine.

Foreldra er vidare stort sett positive til karakter-regimet ved NCS/RA, og ein forelder uttalar at det er greitt at slendrian viser att på karakterane. Men foreldra har nyanserte syn. Ein forelder seier t.d.: ”Ho får karakter på alt, på heimearbeid, framføringar, for den minste detalj. Det viser at ein elev som ikkje gjer det så godt på eksamen, vil få betalt for det flittige, jamne arbeidet som vert gjort gjennom året. Det treng ikkje vere negativt det. Men dersom du er sjuk og ikkje kan vere med på ei prøve eller ikkje får gjort heimearbeidet ditt, då tel det som null, og det er negativt. På den måten er det eit dårleg system. Sjukdom eller gyldig fråver burde ikkje få negative følgjer, men det gjer det.” Eg har fått ulike signal om kva som skjer med dei elevane som ikkje får ta ei prøve på grunn av sjukdom. Ein av elevane seier at dei får ein ny sjanse, men ein av foreldra meiner av dei då får bokført null poeng. Ordningane er faktisk slik at dei elevane som med gyldig grunn går glipp av ei prøve, får høve til å ta denne prøva om att. Den aktuelle eleven får til og med påverke tidspunktet for når denne oppfølgingsprøva skal takast. Så på dette punktet har altså vedkomande forelder oppfatta rutinen ved RA strengare enn ho faktisk er. Ein annan forelder seier: ”Karakterane gjeld faga. Dei andre kommentarane går mykje på sosiale ting, korleis dei klarer seg saman med dei andre elevane, engasjementet i timen. Dårleg framferd kjem på karakteren, god framferd kjem på den skriftlege tilbakemeldinga. Det er verre å få trekk i karakteren enn negativ merknad. Kanskje kjem det her til syne eit verdisyn. Effektivitet og å vere punktleg er viktige normer for å fungere. Det er ikkje mykje som skal til før det vert merknad.” Fleire av foreldra er kritiske til at karakterar fungerer som målestokk i konkurranse mellom elevane. Slik uformell konkurranse vil ein alltid finne. Men ved RA vert det sett opp ei ”honor list”, der namna på dei flinkaste vert sette opp og kunngjort i skuleavisa. Skuleåret 02/03 vart det også gjort for Middle School, men det vart sløyfa skuleåret 03/04. Det er lett å forstå at ei slik liste, som gjerne er kjekt for dei flinke, lett kan opplevast som ei ekstra bær for dei som ikkje får gode karakterar.

Karakterbruk balansert med andre tiltak

Fleire av dei norske elevane får svært gode karakterar, og ingen kan seiast å gjere det dårleg. Dette er truleg ein viktig grunn til at dei ikkje ser ut til å ta karakterpresset særleg tungt inn over seg. Men fleire grunnar kan tenkjast. Ein forelder seier at systemet med premiering og ”honor list” vert gjennomført på ein betre måte enn ved liknande ordningar i Noreg m.a. ved at det vert lagt vekt på stor breidde i dei kvalitetane som vert løfta fram. Lista over vinnarar og det dei får utmerkingar for, er derfor både lang og variert. Lærarane gjev inntrykk av å vere svært medvitne om at dei ikkje avgrensar tilbakemeldingane sine til karakterane, men

supplerer med andre kommentarar. Dei prøvar også å realisere idealet om at tilbakemeldingane skal vere tydelege og positive samtidig. Ein forelder meiner at lærarane er oppfinnsame når det gjeld å gje tilbakemelding, dei maktar som regel å finne noko positivt. Ein lærar presiserer at han aldri kritiserer ein elev for å kome med feil svar. Han seier at han gjer eit poeng av å peike på at det å gjere feil, ja til og med å mislukkast er ein del av læringsprosessen. For sin eigen del seier han at ein av dei viktigaste motivasjonsfaktorane for å lære meir, nettopp har sin bakgrunn i feil han har gjort. ”Det er absolutt ikkje noko gale med å mislukkast,” presiserer han, ”det som er gale er å ikkje gjere så godt ein kan, eller å ikkje bry seg.” I tillegg til dette presiserer ein av lærarane at han prøvar å formidle til elevane at det faglege ikkje er det viktigaste i livet. Det *er* viktig, men ikkje det viktigaste. Ein balanse som denne setninga gjenspeglar, ”det faglege er viktig, men ikkje det viktigaste”, summerer langt på veg mitt inntrykk av NCS/RA når det gjeld elevvurdering:

- konkurranse i fag vert balansert av eit breitt felt av dugleikar som vert premierte
- den nakne karakteren vert balansert av meir utfyllande kommentarar
- karakterkonkurranse vert balansert av omsorg for den enkelte eleven
- fokus på fagleg kompetanse vert balansert av fokus på innsatsvilje og sosial kompetanse
- press for å få gode karakterar vert balansert av rettleiing og inspirasjon til innsats
- skulen sin generelle politikk og hovudpraksis vert balansert av enkeltlærarar sine divergerande syn og praksis

Etter norsk læreplan er vurderinga todelt, vurdering med og utan karakter. Vurdering utan karakter skal leggje vekt både på individuelle føresetnader, arbeidsprosessar og arbeidsresultat, og då med utgangspunkt i måla i læreplanen. Vurdering med karakter skal ta utgangspunkt i mål og innhald i faga. Dei to typane vurdering skal sjåast i samanheng slik at ein samla sikrar breidda i vurderinga av elevane (L97 s. 79). Me har sett at fleire sider ved eleven sitt arbeid vert vurdert med karakter ved NCS/RA samanlikna med dei norske føresegnene. Døme på det kan vere arbeidsinnsats (lekser, aktivitet i timane) og det å halde fristar. Likevel er det vanskeleg å hevde at vurderingssystemet samla sett er smalt eller har ein dårleg balanse. Skilnadane mellom norsk system og regimet ved NCS/RA er etter mi vurdering ikkje særleg store, og i alle fall mindre enn eg på førehand venta.

Læringsutbytte

Ole Petter Hansen (s. 168-169) seier at sentrum for skulevurdering skal vere elevens læring og utvikling, og dersom me styrkar elevens medvit om læring, eigne mål og læringsutbytte, så vil det vere det beste grunnlaget for kvalitetsutvikling på læring. Ein positiv verknad av arbeidet med denne vurderinga har nettopp vore å hjelpe elevane til å fokusere på eiga læring og såleis auke deira medvit på dette feltet. Eg spurte dei derfor om dei hadde hatt nokre personlege mål for dette skuleåret, t.d. om kva dei ville lære/gjere/oppnå og om dei i så fall hadde nærma seg/nådd noko av desse måla. Svara deira går i retning av at målet var å ”gjere mitt beste”, ”få gode karakterar” og ”lære engelsk og få vener”, så særleg konkrete mål kan eg ikkje seie at eg kom på sporet av. Likevel gjev alle som hadde sett seg eit eller anna mål, uttrykk for at dei har nærma seg dette målet.

Eit viktig spenningsmoment ved samarbeidsopplegget var sjølvstøtte om læringsutbyttet ville vere tilfredsstillande. Dette er viktig med tanke på trivsel i løpet av skuleåret, og på lengre sikt med tanke på grunnlaget for vidare skulegang og seinare yrke. Då eg bad elevane om å sjå attende på skuleåret så langt og fortelje kva dei hadde lært, dreia svara deira seg mykje om engelsk, naturfag og samfunnsfag, ”om land i Afrika og Asia, kultur og historie og sånn”. Det synest som om spørsmålet mitt retta fokuset deira spesielt mot RA-delen av opplæringa. Men det treng ikkje tyde at dei ser smått på NCS-delen. Då eg t.d. spurte niandeklassingen, som året før ikkje hadde hatt norsk, korleis ho opplevde det faget, svara ho: ”I fjor følte eg at eg gjekk glipp av mykje, så eg var uroleg. Eg er glad for dette året med norsk.” Elevane sitt inntrykk av det faglege nivået er gjennomgåande at det er litt høgare enn i Noreg, men dei er opne for at dei opplever lærestoffet vanskelegare fordi alt skjer på engelsk. Ein elev seier at prøvene ofte er lettare fordi dei ofte vert gjennomført etter mønsteret med fleirsvarsoppgåver (multiple choice).

Også foreldra har hovudfokuset sitt på fag når det er snakk om læringsutbytte: ”Han har svinga seg opp heilt eventyrleg når det gjeld engelsk”, svarar ein. Og ei anna seier: ”Ho lærer mykje fag, mykje som eg ikkje visste”. Fleire peikar på at ein del av det elevane lærer, ligg på eit høgt faglege nivå: ”Det er nokså krevjande nivå på somt av det faglege, ein sa at det er omtrent på vidaregåande nivå i forhold til Noreg”. ”Lærebøkene er skikkelege mursteinar og dei går gjennom ein god del av dette stoffet.” Stort sett synest foreldra vere godt nøgde med dette, særleg sidan skulen ser ut til å kunne følgje opp elevane så tett at dei klarer å henge med. Ein forelder meiner at NCS/RA har betre lærarressursar og betre oppfølging enn det

norske skular generelt kan makte. Han har vidare inntrykk av at elevane brukar meir tid på kvart emne enn i Noreg, dei arbeider grundig og utfyllande, og dette oppfattar han som positivt. Men ikkje alle foreldra er like trygge: ”Enkelte bitar der ligg på eit høgare nivå enn i den norske skulen. Det er både bra og litt betenkeleg. Dei har fått med seg veldig mykje innanfor enkelte fag. Så er spørsmålet: kor mykje sit att? Dei klatrar raskt opp og så skal dei hoppe over på noko anna, og det er kanskje ikkje alltid så mykje bindeledd mellom temaa.”

Foreldra peikar også ut over det reint faglege når det er snakk om læringsutbytte: ”Ho har utvikla seg enormt” og ”Eg trur dei har lært veldig mykje, dei har modnast med omsyn til kvarandre, det går på mange ting, ikkje berre det faglege” er begge kommentarar som vitnar om ei breiare orientering. Ei mor seier at sonen har lært å arbeide, han har lært å skrive heile tida under vegs når han har prosjektarbeid, og ho håpar at han vil klare å halde fram med dette etter at han kjem attende til Noreg. Etter eit år i norsk skule, fortalde denne sonen at han har klart å halde fast på denne måten å arbeide i prosjekt på. Ein far nemner at dottera har lært å vere frimodig framfor klassen – ho har framført meir enn det han hugsar at han sjølv gjorde då han gjekk på skulen. Eit foreldrepar 03/04 nemner gode arbeidsvanar, struktur og disiplin når læringsutbytte er temaet. Dei nemner også at sonen har funne ut at det ikkje løner seg å vere borte frå skulen. Bakgrunnen for dette er ei blanding av at han ikkje ønskjer å gå glipp av det positive han opplever i løpet av skuledagen og ei redsle for ikkje å få ta att det forsømte. Foreldra illustrerer dette med eit tilfelle der sonen fekk avslag på ein søknad om utsett leveringsfrist for eit større skriftleg arbeid, og konkluderer med at han har lært å ta ansvar for å gjere det han vert pålagt. Ein forelder nemner at ungdomen deira brukar mykje energi på å tilpasse seg systemet ved skulen og trur at han lærer meir av det språk-kulturelle enn det fagfaglege. Han følgjer dette vidare opp med å seie at han er spent på korleis sonen vil takle det å kome attende til ungdomsskulen i Noreg, til eit nytt regime som han skal innrette seg etter.

Læringsutbyttet opplever både elevane og foreldra slik at dei utan otte ser fram mot integreringa i norsk skule neste år. Ein forelder summerer sitt syn slik: ”Eg har inga redsle for at dei ikkje skal vere på høgde med jamaldringar når dei kjem heim. Norsk og matematikk går etter norsk plan. Om dei har gått gjennom andre ting enn det dei norske har, så klarer dei det. Eg trur at det vil verte mykje repetisjon når dei kjem til Noreg. Så må dei kanskje ta att andre ting.” Dette var synspunkta under vegs i skuleåret 02/03.

Etter heimkoma fortel ingen av elevane om at dei har oppdaga faglege hol i løpet av det første skuleåret i Noreg. Foreldra seier det same. Ein elev presiserer at dei andre i klassen hans har hatt andre tema enn han hadde ved NCS/RA, men han opplever ikkje at han har hol av den grunn. Tre av elevane nemner likevel at det grunnlaget som medelevane deira har i norsk grammatikk, har vore meir solid enn deira eige. Dette er eit signal om innhaldet i norskundervisinga ved NCS/RA som det kan vere verd å følgje opp.

Det største holet elevane kan oppleve å ha, er truleg knytt til tilvalsfag. Som tilvalsfag kan etter L-97 veljast tysk, fransk, finsk, norsk fordjuping, teiknspråk fordjuping, engelsk fordjuping eller praktisk prosjektarbeid, alt avhengig av kva den enkelte skulen har av lærarkompetanse. For den som ønskjer i niande klasse å ta eit tilvalsfag som byggjer vidare på opplegget frå åttande klasse, kan dette by på problem. Ein elev bestemte seg for å ta tysk, og måtte då jobbe inn det forspranget som dei andre hadde. Det gjekk på eit vis i 9. klasse, men vedkomande elev slutta med tysk etter det året. Ingen av dei andre elevane tok 2. framandspråk, dei valde heller fag som t.d. friluftsliv, engelsk fordjuping, kunst og handverk. Ho som gjekk i niande klasse ved NCS/RA, hadde høve til å ta fransk som 2. språk ved NCS/RA, men det valde ho bort. Derfor fekk ho ikkje ta 2. framandspråk i tiande klasse, ho tok studietimar i staden og var nøgd med det. Så vidt eg har forstått, har korkje nokon av elevane eller foreldra opplevd det som eit problem at elevane ikkje har hatt tilfredsstillande grunnlag for å ta 2. framandspråk etter at dei kom heim. Så langt har dette heller ikkje bydd på formelle problem. Til no har ordninga vore slik at det er valfritt for eleven om dette faget skal vurderast med karakter. Faget tel heller ikkje ved inntak til vidaregåande opplæring, og det er råd for elevane å starte på nytt med det same framandspråket når dei kjem til vidaregåande skule. Men i Stortingsmelding 30 "Kultur for læring", heiter det (s. 49): "Departementet vil gjøre 2. fremmedspråk obligatorisk som et praktisk fag på ungdomstrinnet og vurderinga i faget skal telle ved inntak til videregående opplæring." Når den tid kjem at ei slik ordning vert gjennomført, vil det vere eit poeng for opplegget ved NCS/RA å ta omsyn til nettopp dette. I den samanhengen er det interessant å sjå at skuleåret 03/04 var swahili eit obligatorisk fag i Middle School på linje med helse, IKT og kunst og handverk. Elles er det arbeid i gang for å kunne tilby spansk på lågare klassetrinn ved RA.

På den positive sida kan nemnast at alle elevane opplever at dei ligg framfor jamaldringane sine i Noreg når det gjeld engelsk. Ein far omtalar dette som eit viktig pluss. Men to av elevane har opplevd at engelsklæraren heime insisterer på at elevane skal bruke britisk uttale.

Denne uttalemåten skil seg ganske mykje frå dei ”akklimatiserte” seg til ved RA. Denne saka vart teken opp med klasselæraren, og det ser no ut til at ho har løyst seg. Likevel må ein kunne seie at det er uheldig at slikt skjer, og tilsvarande viktig at foreldra tek opp slike spørsmål med leiinga ved skulen for raskt å finne ei løysing. I eitt av dei tilfella som her er nemnde, vart denne saka opplevd som ein motivasjonsbrems for vedkomande elev.

Det kunne vere ein tanke at den norske læraren brukte litt av ”overskotstimane” i engelsk og matematikk for å tette litt av hola i eitt eller fleire av faga KRL, samfunnsfag og naturfag. Men både studium av fagplanane og erfaringane frå elevane etter heimkomsten tilseier at desse hola spelar så lita rolle at justeringar på timeplanen ikkje skulle vere nødvendige på dette feltet. Derimot kunne det kanskje vere verd å vurdere å bruke nokre av desse timane til norsk, t.d. grammatikk. Likevel vil den største utfordringa for framtida mest truleg liggje i å tenkje 2. framandspråk inn i opplegget. I desse vurderingane må det likevel takast omsyn til det som viser seg i praksis, at ”overskotstimane” i matematikk og engelsk er gode å ha til å jamne ut toppar i arbeidsbøra i andre fag og til å løyse meir daglege tilpassingsproblem i forhold til den engelskspråklege delen av NCS/RA-opplegget. Det forspranget som elevane opparbeidde seg på felt som engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag i løpet av skuleåret 02/03, gav dei rom for å takle dei viktigaste hola som dei opplevde å ha i forhold til norsk skule, etter at dei kom heim. Kanskje med 2. framandspråk som unntak.

Det sosiale

Ein større arena

I Noreg er sentrale utdanningspolitiske mål fokusert mot sosial integrering og fellesskap (Beane s.31), og professor i idehistorie, Guttorm Fløistad, skriv i boka si ”Om å kunne mer enn man kan”: ”Vi mennesker er slik at vi lever og ånder i mellommenneskelige nettverk” (s. 17). Eit av hovudpoenga med å flytte elevane på ungdomssteget frå NCS sine lokale i Nairobi til Rosslyn Academy, var å leggje til rette for eit vidare sosialt miljø for desse elevane. Tanken var at di eldre elevane vert, di større behov får dei for meir variert sosialt miljø som dei kan leve, ånde og utvikle seg i. Samarbeidet NCS/RA har gjeve elevane eit større miljø, og det er heller ikkje tvil om at elevane opplever dette som svært positivt. Foreldre refererer til elevar som i klartekst har gjeve uttrykk for at utan RA kunne dei ikkje ha tenkt seg å gå på skule i Nairobi på ungdomssteget. Dei stadfestar det inntrykket som også låg til grunn for å få samarbeidet i gang, at det sosiale miljøet på Tomta ville verte for snevert for elevane i ungdomsskulealderen om dei skulle både bu der og gå på skule der. Det å møte mange

jamaldringar i skuletida er sjølvsagt avgjerande viktig, men også tilbodet om å ta del i sport og andre tilskipingar, m.a. Youth Rally⁸ har spelt ei viktig rolle. Fleire peikar spesielt på at for dei som har fått vere med i lagidrett, som for dei norske i praksis har vore fotball, så har dette hatt svært mykje å seie for å knyte uformelle sosiale band og verte inkludert i elevfellesskapet.

Forholdet til medelevar (vennskap, fellesskap) er generelt viktig for ungdomsskuleelevar (Arnesen s. 86). Elevane som eg intervjuar, stadfestar dette. Dei fleste meiner at det aller viktigaste ved deira skulesituasjon er at det fungerer godt sosialt. Alle kjenner seg velkomne på RA og alle seier at dei har vener utanom dei norske: "Ikkje bestevener, men slike som eg pratar med", som ein uttrykkjer det. Ein annan sa: "Eg kjenner meg som ein del av Rosslyn." Også av foreldre vert tonen ved skulen omtala som gjestfri, positiv og god: "Særleg i starten var det vanleg at sonen vår vart spurdt om korleis det gjekk med han på skulen." Ei av foreldra gjev likevel uttrykk for at den vennlege velkomsten ikkje så lett vert utvikla til djupare fellesskap.

Sjølv om dei ser klare individuelle skilnader, tykkjer fleire av RA-lærarane at inkluderinga i heile skulemiljøet generelt har gått langsamt framover for dei norske elevane. Det faktum at dei går ut av vanleg undervisning tre timar kvar dag, vert nemnt som ei viktig årsak til dette. I tillegg kjem at den norske gruppa er såpass stor at dei kan halde seg til kvarandre, noko dei i stor grad gjer. Dette gjeld åttande klasse, for i niande klasse er det berre ein norsk elev. Inntrykket som lærarane formidlar, er likevel at alle har utvikla seg positivt sosialt. Fleire foreldre gjev uttrykk for den same oppfatninga. Om to elevar seier foreldra det så sterkt at dei har blomstra på NCS/RA. Den eine seier rett nok at ho opplever dette meir som eit trinn i ei utvikling som alt var godt i gang før dottera kom til dette skuleopplegget.

I løpet av skuleåret har gjennomføringa av samarbeidet vore vurdert av styringsgruppa for prosjektet. Integrasjonen av dei norske elevane i elevflokket har vore ein gjengangar og ein har vore på utkik etter tiltak som kunne fremje denne integrasjonen. Eit døme på moglege tiltak har vore å flytte det "norske" klasseromet frå High School-området til området der Middle School held hus. Eit anna døme er å oppmode dei norske elevane om å vere med på ymse aktivitetar på skulen etter skuletid. I evalueringsrapporten frå styringsgruppa dagsett 8.

⁸ Youth Rally er ei samling for ungdom, med kristen forkynning og ofte mykje musikk som vert arrangert på Rosslyn ein fredags kveld i månaden.

oktober 2003, heiter det at nokre av elevane frå 02/03 hadde hatt høve til å gje informasjon om skulen til dei elevane som skulle gå året etter. Dei la då vekt på at dei nye elevane måtte prøve å integrere seg med dei andre heilt frå starten.

Under samtalaneg hadde med elevar og foreldre etter at dei hadde vore i Noreg i vel eit år, kom det fram at den sosiale integrasjonen hadde auka utover i det andre semesteret. Såleis seier ein av elevane: ”Dei skikkelege venene kom mot slutten av det andre semesteret.”

Denne utviklinga går sjølvsagt ulikt fort for elevane. Foreldra til ein av gutane skuleåret 03/04 merka seg med undring og ikkje utan glede, at sonen reiste tidleg attende til Nairobi frå ei studieveke heime fordi han ønskte å vere med på idrettsdag og ei fødselsdagsfeiring ved RA. Eit fleirtal av elevane frå 02/03 rapporterer at dei i 2004 framleis held kontakt pr. telefon og/eller e-post med vener dei fekk det skuleåret i Kenya. Mitt inntrykk er at sjølv om både elevane og foreldra godt kunne tenkt seg sterkare integrering og meir omgang med ikkje norske elevar ved RA, er dei rimeleg godt nøgde slik dette har fungert. Truleg har korkje elevane eller foreldra som gruppe vore modne for ein meir omfattande eller raskare sosial integrasjonsprosess enn den som har funne stad. Men lærarane syntest å ha større ambisjonar enn det som vart realisert på dette feltet, i alle fall slik stoda var i februar 2003.

Tilbakekomsten til Noreg

Den sosiale integrasjonen etter heimkomsten er like viktig som ved NCS/RA. Som venteleg var, er tilbakemeldingane i så måte noko varierte, men hovudintrykket er positivt. Dei har fått vener, i mange tilfelle har dei klart å ta opp att tråden frå før utreise. Både den eine og den andre hadde forandra seg ein god del i løpet av dei mellomliggjande åra, men dette har ikkje hindra ny kontakt, i enkelte tilfelle kanskje tvert om. Fleire av dei heimkomne opplevde at både medelevar og lærarar var aktivt interesserte i det dei hadde opplevd i Afrika, og slikt gjer sjølvsagt at ein kjenner seg velkomen.

Enkelte har opplevd heimkomsten meir problematisk. ”Overgangen frå den internasjonale romslegheita til skylappsamfunnet i Noreg var stor,” som ein forelder uttrykte seg. Ein forelder nemner også at omgangsformene kan vere røffare i Noreg enn dei var ved NCS/RA, noko som m.a. kan kome til syne i språkbruken. Ein av elevane har til dømes opplevd at ein lærar brukte bannord i ein skuletime. Dette er svært fjernt frå stilen både blant elevar og lærarar ved NCS/RA. Og det er ikkje å undrast over at enkelte mistrivst med det. Ein hint i så måte kan vere at då eg spurte ein elev om kva ho hugsar som særleg positivt ved NCS/RA,

svara ho m.a.: ”andakt kvar morgon, Chapel, at me bad før [fotball]kampane.” Slike erfaringar aktualiserer spørsmålet om elevane vert for sterkt verna mot den allmenne kulturen medan dei er ved NCS/RA, slik at dei vert ute av stand til å finne seg til rette blant folk flest.

Dette spørsmålet vert ofte drøfta av personalet ved NCS. På den eine sida ønskjer ein å skape eit godt og byggjande miljø som er i samsvar med måla for skulen og misjonen og som er slik at elevane kan kjenne seg inkluderte og trygge. På den andre sida er det viktig å gjere dei kjende med andre måtar å tru og leve på. Det gjeld å finne ein rimeleg balanse. Ut frå dei tilbakemeldingane eg har samla, ser det ut til at NCS/RA har gjeve elevane eit rimeleg bra grunnlag til å møte kvardagen i Noreg med. Vurdert i ettertid uttalar ein forelder at sonen fekk vidareutvikle sine sosiale evner og evnene sine til å tilpasse seg. Ein annan forelder seier at han ikkje har noka ghetto-kjensle i samband med NCS/RA. Vitnemåla om ein del vanskar står likevel fast. Då er det positivt å høyre, som fleire av foreldra seier, at det meste går betre det andre året, ikkje minst den sosiale integreringa.

Forholdet mellom lærar og elev

I artikkelen ”Skolens tvetydighet i elevperspektiv” prøvar Anne-Lise Arnesen å samanfatte det elevar gjev uttrykk for gjennom spørsmål om elevrolle, gode timar, lærarar og gjennom intervju som fangar inn mange sider av skulelivet til elevane (s. 86). Ho nemner då m.a. at forholdet til lærarane (gjensidig respekt) og lærarens måte å engasjere seg i elevane på (gje støtte, oppmuntring, ikkje gje opp elevar som ikkje forstår) er svært viktig. Eg følgde opp dette signalet og stilte både elevar og foreldre nokre spørsmål for å kaste lys over dette feltet.

Respekt

Alle, både foreldre og elevar er eintydige på at forholdet mellom lærar og elev er prega av respekt, begge vegar. Enkelte foreldre nemner at etter deira inntrykk får lærarane meir respekt enn i Noreg, og det er lite disiplinære problem overfor lærarane. Nokre lærarar er gjerne litt strenge, og når du ikkje kan språket så godt, medfører det gjerne respekt for læraren, seier ein forelder. Men disiplinen gjeld ikkje berre dei norske elevane. Amerikanske elevar synest ganske ulike i og utanfor klasserommet, har ein annan forelder observert: ”Når dei ikkje står framfor læraren er dei meir boblande. I klassen veit dei kva som gjeld og ikkje gjeld, eit mønster som dei forhold seg til. Utanfor klasseromet er det meir laussloppe. Då kan dei ha det kjekt i lag.” Lærarane vert tiltala med ”Miss”, ”Mrs” og ”Mister”. Dei gjer krav på respekt, og får det. Samtidig vert dei omtala som kjekke og greie, ”det har ikkje tippa over til noko skræmmande og umenneskeleg”, som ein forelder uttrykkjer seg. ”Det er tydeleg at lærar og

elev er på to ulike nivå, men det er ikkje gjennomført autoritært, for i timane kunne elevane kome med morosame kommentarar og læraren tålte det”, lyder ein kommentar. Ein forelder meiner det er ein bra balanse mellom nærleik og avstand, og opplever ingen motsetnad mellom nærleik og respekt. Ein kommentar går ut på at somme av lærarane er svært inkluderande, og eit gjennomgåande inntrykk frå foreldra er at lærarane er interesserte i elevane, ja, den enkelte eleven. Dei er flinke til å oppmuntre og puffar vidare på dei som gjer det godt.

I samtalar som eg hadde med lærarane kom det klart fram at dei er medvitne om å opptre slik at dei får respekt. ”I klasseromet skal elevane tiltale meg med ”Mr.”, noko anna ville eg ikkje akseptere”, seier ein av lærarane. Ei anna seier at ho trur at mange elevar vil seie at dei likar lærarane sine, og ho held fram: ”Å like dei er fint, men det er viktigare å respektere dei.” I same retning dreg ein annan uttale som gjekk ut på at elevane må vite at læraren ikkje er ein person som dei heilt uformelt berre kan stikke innom i helgane. I eit meir pedagogisk perspektiv, uttalar ein lærar at han opplever at lærarane ved RA er i større grad ein autoritet i læringsarbeidet enn ein partner. Så lærarane meiner at respekt er viktig, men respekten skal balanserast med nærleik og omsorg, det er dei også tydelege på. Dette prøvar dei m.a. å få til gjennom eit klart fokus på den enkelte eleven.

Ein forelder fortel at sonen etter vel eit år i Noreg, framleis held kontakt pr. e-post med ein av lærarane sine. Faren tek dette som ein illustrasjon på at lærarane verkeleg har omsorg for den enkelte elev – og då ikkje først og fremst som elev, men som menneske.

Gode lærarar

Elevane meiner at dei har gode lærarar: Alle svarar at dei har lærarar som er dyktige i faga sine i alle fag, og på spørsmålet om lærarane er flinke til å få elevane interesserte i å lære, svarar 2 at dette er slik i alle fag og 4 at dette er slik i mange fag (Elevinspektørene). I samtalaneg hadde med dei, stadfesta elevane dette inntrykket. Ein seier at lærarane likar faga sine sjølve. Ein forelder støtta opp om dette synspunktet med å seie at lærarane har eit positivt forhold til oppgåvene sine og tek arbeidet sitt seriøst. ”Eg likar dei godt, dei gjer det litt kjekt med faga,” seier ein elev. Elevane opplever at lærarane behandlar dei med respekt m.a. på den måten at dei interesserer seg for elevane og bryr seg og hjelper dei med skularbeidet når dei treng det. Ein elev seier at lærarane er vennlege og forstår problema som dei norske har med språket. Likevel opplever dei at lærarane stiller strengare krav til framferd

enn det dei er vane med i norsk skule. Dei fleste elevane opplever også at lærarane formidlar tydelege grenser, sjølv om ikkje alle er like flinke til dette.

Lærarane meiner sjølve at dei gjer ein omfattande innsats for å hjelpe eleven både fagleg og åndeleg. Generelt prøvar dei å oppmuntre elevane så snart det er framgang å spore, og dei drøftar ofte seg imellom korleis dei skal korrigere elevane på gode måtar.

Omsorg

Fødselsdagar vert markerte med song og gratulasjonar i klassen, og om nokon er sjuk, vert vedkomande omslutta av omsorg som gjev seg uttrykk både i forbøn, velkomen-attende-helsingar og spørsmål om korleis det står til. Elevane vert tekne inn i ein omsorgskultur ved skulen som gjeld alle. Då ein av lærarane måtte reise heim til USA fordi faren var alvorleg sjuk, fekk ho mange kort frå elevane sine. På eige initiativ hadde dei skrive til henne for å oppmuntre henne samtidig som dei skreiv at dei ønskte henne velkomen attende. ”That spoke volumes to me”, sa denne læraren etterpå.

For å få tilsetjing som lærar ved RA, er det eit krav at ein skal ha lærarerfaring frå Nord-Amerika. Det er derfor rimeleg at lærarane samanliknar forholdet mellom lærar og elev ved RA med det dei kjenner til derifrå. Ein lærar meinte at grensene mellom lærar og elev ikkje er så tydelege ved RA som i USA. Ein annan trur at lærarane ved RA opplever seg som førebilete for elevane sine i større grad enn det som er vanleg i USA. Begge deler trur eg fell i god jord i dei norske familiane.

Klarer å forstå

I arbeidet med Kvalitetsbarometeret i Oslo-skulen, der 13 500 svar vart innhenta for å kome på sporet av kva som burde vere med i ei evaluering av skulen, kom det fram at elevane tykte at det var viktigast å vurdere i kva grad elevane forstår det læraren seier (Søgnen og Bjelke s. 110). Med engelsk som undervisningsspråk er det rimeleg å rekne med at samarbeidet NCS/RA har ei særleg utfordring akkurat her. Og det er klart at det i starten baud på mange problem for dei norske elevane å takle det at så mykje gjekk føre seg på engelsk. Her var den norske læraren til stor støtte. Ho kunne for det første hjelpe elevane med å forstå korleis ordningane ved RA var bygde opp og meint å fungere. I tillegg tok ho ved ein del høve kontakt med konkrete lærarar og forklarte for dei kva type språkproblem enkelte av dei norske elevane hadde. Slik fekk lærarane nyttige påminningar om å snakke tydeleg og ikkje for fort, og då eg

intervjua elevane i februar, hugsa dei nok startproblema, men meinte no at dei forstod det meste og at lærarane er flinke til å forklare. Foreldra er litt meir usikre på dette feltet, men meiner at elevane må vere flinke til å spørje når dei ikkje forstår, det har det kome tilbakemelding frå lærarar om at dei set pris på. Ein elev svara at lærarane ikkje bryr seg om elevane svarar feil, og dei gjev seg ikkje før elevane har forstått det som står på programmet. Ut frå dette kan det synast å ha lukkast for lærarane å gjere elevane så trygge i klasseromet at dei vågar å gjere feil. Dette var eit mål ein av lærarane sa at dei hadde.

Balanse mellom respekt og nærleik

Befring nemner som nemnt tryggleik for den enkelte og strukturerte læringsvilkår som sentrale kvalitetskriterium for skulen (Befring 2002). Bygd på ulike typar informasjon, observasjonar i klasseromet og skuleområdet inkludert, er det mitt inntrykk at dei norske elevane opplever stor grad av tryggleik på RA. Lærarane er medvitne om å søkje ein balanse mellom respekt og nærleik. Balansepunktet synest vere eit anna enn både elevar og foreldre er vane med frå Noreg, og dei synest vere godt nøgde med forholda slik dei opplever dei ved NCS/RA. For ved NCS/RA ser det for meg ut til at dei klarer å halde oppe ein positiv respekt både elevane imellom og mellom lærar og elev og samtidig opplever elevane seg tekne hand om på ein god måte. Elevane får hjelp til å byggje opp eit positivt sjølvbilet.

Trivsel

Eg har spurt foreldra og elevane direkte og kvar for seg om elevane trivst på RA, elevane har svara på Elevinspektørene sine spørsmål om trivsel. Det samla inntrykket er eintydig: trivselen er svært god både på skulen generelt og i klasserommet. Berre ein elev trivst "i nokon grad" på skulen medan alle dei andre trivst i stor grad, og alle trivst "i stor grad" i klasserommet. Fleire av dei tykte at det i starten var skummelt å gå på RA, men denne redselen gav seg relativt raskt og i februar fortalde elevane at dei kunne vere "nervøse" når dei hadde prøve eller skulle presentere noko for klassen. Men ingen av dei grua seg for å gå på skulen av redsle for å verte mobba. Alle elevane skuleåret 02/03 svarar at dei aldri har vorte mobba dette skuleåret, korkje av tilsette eller elevar på skulen. Tala viser også at i tilfelle dei vert plaga, har elevane ved NCS/RA større sjanse til å snakke med læraren, ein god ven på skulen, mor eller far eller andre samanlikna med jamaldringane i Noreg (Elevinspektørene). Samanlikninga byggjer på dei gjennomsnittstala for heile landet som Læringscenteret la ut på internett. For skuleåret 03/04 svarar ein av elevane at vedkomande

”En sjelden gang” har vorte mobba på skulen i løpet av dei siste månadane. Dei fire andre har kryssa av for ”Ikke i det hele tatt”.

Den trivsel og tryggleik som elevinspektørene signaliserer, vil vere av ekstra stort verde for dei foreldra som bur langt frå Nairobi og såleis ikkje kan følgje opp borna sine i det daglege. Eg har ikkje grunnlag for å seie at RA er ein skule fri frå mobbing, men at der er relativt lite mobbing synest klart, og det kunne vere freistande å spekulere over moglege grunnar for dette. Då kan det vere ein nærliggjande tanke å tru at det har samanheng med kva type elevar som vert rekrutterte til RA. Det er i stor grad born til foreldre som er i Afrika for å hjelpe menneske i naud. Det er rimeleg å rekne med at desse borna vil ha stor toleranse for andre kulturar enn sin eigen. I same retning vil det truleg verke at Nairobi er ein by der mange ulike kulturar lever side om side. Alle er såleis stadig eksponerte for folk som tilhøyrrer andre etniske grupper, språk, religionar m.m. enn det dei sjølve. Eit tredje moment kan vere at elevane opplever at lærarane behandlar dei med respekt (sjå avsnittet ”Forholdet mellom lærar og elev”). Endeleg nemner eg den relativt stramme regien som skulen har på opplegget sitt. Elevane vert ganske tett oppfølgde av lærarane sine, friminutta er korte og går stort sett med til å gå til det klasserommet der eleven skal ha sin neste time. Skulen har også ganske tydelege retningslinjer for korleis elevane skal oppføre seg, gå kledd m.m. og leiinga er ikkje redd for å ta tak i det dei oppfattar som brot med slike reglar. Heimane får skriftleg orientering om ordensreglane ved starten av skuleåret. Desse reglane vert gjennomgåande oppfatta som svært strenge av dei norske. Etter kvart som dei ser at reglane fungerer greitt i praksis, slappar elevane litt meir av og dette fører til at det i stor grad ”går av seg sjølv”. Ein viktig grunn til det er at lærarane ofte følgjar opp reglane på ein mjukare måte enn det er lagt opp til på papiret. Dette er likevel ikkje til hinder for at det følgjer automatiske reaksjonar på ein del regelbrot. Eit foreldrepar fortalde at det er brot på skulereglane å ta imot melding på mobiltelefonen sin medan ein er i klasserommet. Den som vert teken for dette, må levere frå seg telefonen og må betale 500 Kenyashilling (om lag 45 norske kroner) for å få han att. Å måtte gå med RA t-skjorte for brot på dress code og nedsett karakter for sein innlevering er andre døme på slike reaksjonar. Det er såleis liten grunn til å tru at nemnande mobbing ville finne stad utan at lærarane oppdaga det, og endå mindre grunn til å tru at det ikkje ville verte aksjonert mot mobbing som vart oppdaga. ”Hadde dei reglane som er på RA vore i Noreg, hadde ikkje mobbing vore til”, sa ein av elevane til far sin ved eit høve.

Demokrati / medråderett

Sundli og Ohnstad hevdar i boka "Læreres profesjonskunnskap" at "skolens ideelle oppgave [er] oppdragelse til demokrati". Med ein tydeleg lærardominans i val av arbeidsmåtar, gjennomgåande stram struktur i timane og med læraren som ein bra sterk autoritet overfor elevane, fann eg det såleis interessant å sjå nærare på NCS/RA-samarbeidet med tanke på opplæring i og oppseding til demokrati.

Generelt vert demokrati ofte definert som eit styresett for og av folket. Menneske over alt ønskjer å vere frie til å bestemme over sin eigen lagnad, uttrykkje sine meiningar og ta del i dei avgjerdene som formar liva deira, heiter det i Samandrag av Human development report 2002 (s. 1). Og rapporten held fram: "Felles for alle land er at demokratiet handler om mye mer enn en enkelt beslutning eller et hastig arrangert valg. Det kreves politisk utvikling på et dypere plan for å forankre demokratiske verdier og demokratisk kultur i alle deler av samfunnet – en prosess som formelt aldri vil bli fullført." (s. 6-7). Etter dette skulle det å oppdra til demokrati i hovudsak ha to nivå. For det eine dreiar det seg om å byggje opp haldningar og verdiar som "naturleg" legg grunnlag for eit styresett "for og av folket". For det andre er øving i å gjennomføre demokratiske prosessar der det å ytre seg, vere med på å ta avgjerder og velje representantar til ulike organ, heilt sentralt.

Grunnlag for demokrati

Når det gjeld det første nivået, å leggje eit grunnlag for demokrati, kan det argumenterast for at det heng saman med det heilt grunnleggjande, synet på mennesket og menneskeverdet. Den russiske språkfilosofen Bakhtin seier at livet er dialogisk i sin natur og at mennesket berre kan sjå seg sjølv i forhold til den andre. Han hevdar såleis at dialog er menneskets grunnvilkår i tilveret (Dysthe s. 110-111). Ein viktig følgje av dette er at når mennesket speglar seg sjølv i den andre, impliserer det djup og omfattande respekt for den andre, noko som i neste runde inneber at ein set pris på den andre sine synspunkt og handlingar. Dette går begge vegar, og vil "naturleg" føre til at den andre vert høyrte når avgjerder skal takast, og dette er nettopp noko av det sentrale i eit styringssett som kan kallast demokratisk. Eg skriv "naturleg" i hermeteikn, fordi me av erfaring veit at det ikkje utan vidare er slik at den andre får sleppe til. "Vi er klar over at alle mennesker, også prester, kan fristes til maktmisbruk, økonomisk eller seksuell utroskap" skriv professor Vidar Haanes på leiarplass i Luthersk Kirketidende (Nr. 12, 2004). Derfor meiner han at det er viktig å leggje opp til ordningar som ikkje freistar til

misbruk, og han konkluderer med at eit realistisk menneskesyn leier oss attende til demokratiet.

Med ein slik bakgrunn prøvde eg å finne ut noko om på kva måte, eller i kva grad elevane som tek del i NCS/RA-samarbeidet, vert møtte på ein måte som byggjer opp eit trygt og realistisk sjølvbilete. Annan stad i denne rapporten er det nemnt at lærarane er svært medvitne om å byggje opp elevane sin sjølvtrillit og at dei er flinke til å oppmuntre elevane både ved å signalisere forventingar til dei og oppmuntre dei med positive tilbakemeldingar på gode prestasjonar. Elevane gjev tydeleg uttrykk for at dei trivst og kjenner seg trygge i skulekvardagen. Arbeidsmåtene er viktige. Mellom anna hevdar James A. Beane at temaorganisert undervisning i eit heilskapleg perspektiv er ein del av / lekk i den demokratiske oppsedinga (s. 45). Både tema- og prosjektorganisert undervisning finst, sjølv om det på ingen måte dominerer arbeidsmåtene i omfang. Vidare opplever elevane at lærarane ser det som like viktig å samarbeide med andre som det å arbeide sjølvstendig. Etter mi vurdering gjer NCS/RA det også godt når det gjeld toleranse både i forhold til etnisitet, kjønn, sosioøkonomiske skiljelinjer og religion (sjå avsnittet om "Haldningsskapande arbeid"). Eg spurte i fleire samanhengar om lærarane respekterer og verdset andre sine syn, og svara er konsistente og positive. Alt dette vurderer eg som positivt i arbeidet med å oppdra til demokrati. Men når det gjeld det å få vere med i små og store avgjerder i skulesamfunnet, er inntrykket annleis.

Avgjerdsprosessar

Elevane vart stilte spørsmål om dei hadde vore med på å ta avgjerder. Svara deira etterlet eit nokså kompakt inntrykk av at dei i svært liten grad har noko å seie i slike samanhengar. Ein elev seier at ho får velje kva ho vil vere med på i aktiviteten "Club" (sjå forklaring til tabell 1) og ei anna svarar at ho kan stemme når elevrådet for skulen vert valt. I enkelte situasjonar kan lærarar invitere elevane til å uttale seg om aktivitetar eller arbeidsmåtar, men hovudintrykket elevane gjev, er at lærarane bestemmer. Dette er inntrykket eg sit att med etter å ha spurt elevane om kva dei som elevar har fått vere med på å avgjere ved RA den tida dei har gått der. Men litt seinare i intervjuet, når eg spør dei om kva meining dei hadde om det å skifte vurderingssystem, går det tydeleg fram at dei vart spurde om si meining i det spørsmålet (sjå meir om dette under overskrifta "Elevane ønskte karakterar"). Her står me altså overfor eit tilfelle av manglande konsistens i den informasjonen som eg fekk av elevane. Fleire forklaringar på dette er moglege. Kanskje hadde dei gløymt dette då eg spurte meir generelt

om deltaking i avgjerdsprosessar. Kanskje assosierte dei denne endringa meir med den norske skulen, og tenkte at spørsmålet mitt først og fremst gjaldt RA. Truleg er det ein kombinasjon av dei to forklaringane saman med andre moglege forklaringar. I alle fall er denne observasjonen ei påminning om at når informasjon i stor grad byggjer på aktørar si oppleving og minnet deira, så vert det dei store linjene som må få hovudvekta, og i mindre grad detaljane.

Hovudinstrykket frå intervjuja med elevane om lita deltaking i avgjerdsprosessar, vert stadfesta og forsterka av foreldra. Dei trur at elevane kanskje vert tekne med på råd i timane til den norske læraren, men elles uttalar ein at ”det meste synest å vere ferdigsydd”. ”Eg trur at dei gjer det dei får beskjed om å gjere,” seier ein forelder. Og det ser ut til at elevane er tilfreds med det. Eg spurte dei kva dei kunne ha tenkt seg å vere med på å ha meiningar om/å avgjere på skulen. Ein elev svarar at han kunne ha tenkt seg å vere med på å påverke arbeidsmåtane, men elles går svara berre i ei retning: det er OK som det er. Ein elev seier vidare at ho ikkje gidd å bruke energi på å bestemme. Det kan tolkast på fleire måtar. Ei tolking kunne vere at når lærarane ved ein skule som opplevast som relativt lærarstyrt, ikkje inviterer til medbestemming, så kunne det verte oppfatta som noko i retning av frekt å ønske medråderett. For meg er det likevel mest nærliggjande å tenkje at elevane er godt nøgde med dei avgjerdene som vert tekne, og kvifor skulle dei då bruke energi på det? Dette rører ved det grunnleggjande spørsmålet om deltaking i avgjerdsprosessar først og fremst skal oppfattast som eit tilbod og ikkje som ei plikt. Det finst så mykje anna godt i livet enn det å ta del i avgjerdsprosessar (Johnston, R.J m. fl. s. 159). Kanskje er det ein demokratisk ”rett” å overlata avgjerder til andre. På den andre sida kan det hevdast at det nettopp er eit ansvar for skulen å motivere elevane sine til ikkje å nytte seg av ein slik rett.

Når det gjeld det meir formelle, i spørsmålet om ulike demokratiske organ som t.d. elevråd, går det av svara på Elevinspektørene fram at fleirtalet av elevane ikkje veit om det finst elevråd på deira nivå på skulen og følgeleg heller ikkje noko om elevrådet gjer eit godt arbeid på skulen. Intervjuja nyanserer dette inntrykket litt, ein elev seier at elevrådet har litt dei skulle ha sagt, men går ikkje nærare inn på kva dette er. Ein annan elev seier at det finst eit elevråd, ”men me andre elevane er heilt uvitande om kva som skjer der.” Det er rett at det finst eit elevråd for Middle School (6.-8. klasse) og eit anna for High School (9.-12. klasse). Elevråda arbeider mest med tilstellingar for elevar som juleball og enkelte turar, men syner i praksis ikkje att når det gjeld pedagogiske spørsmål og opplegg.

Lærarane ved NCS/RA er nokså samstemte i at skulen har eit ansvar for å oppdra elevane til å ta aktivt del i demokratiske prosessar i samfunnet, men det er ulike grunnar til at dette ikkje kjem til uttrykk i aktiv medbestemming i skulekvardagen. Eitt synspunkt som kom fram, er at opplæringa må ta omsyn til alderen til elevane og såleis må skje gradvis. Sjuande- og åttandeklassingar er etter dette ikkje modne for mykje medråderett. Eit anna synspunkt er at pensum er fastlagt og må følgjast, og då er det ikkje mykje elevane kan påverke opplegget. Ein lærar svarar at dei prøvar å lære elevane om demokrati m.a. ved å oppmode dei til å lese aviser og halde seg informerte. Ein lærar er samd i at elevane ikkje vert inviterte til å vere med på å ta avgjerder, og hevdar at det same i stor grad gjeld for lærarane. Avgjerder ved RA vert tekne i leiargruppa, og denne måten å tenkje på spreier seg truleg nedover i hierarkiet til elevane, meiner denne læraren.

I ei vurdering av opplæring til demokrati, kan det vere på sin plass å samanlikne med dei erfaringane elevane har gjort heime. Desse erfaringane er nokså ulike, noko som gjenspeglar ein tilsvarande varierende praksis blant skulane i Noreg. Ein av foreldra samanliknar NCS/RA og forholda i Noreg sikkert nokså presist når han seier: ”Norsk skule på sitt beste, der slikt lukkast, kjem nok betre ut enn RA, men i gjennomsnitt er det truleg like eins.”

Etter at dei hadde vore heime i Noreg eit år, er elevane så godt som samstemte i at elevane vert tekne meir med i avgjerdsprosessane her enn det dei opplevde ved NCS/RA. Både elevrådet og klassens time er fora som dei kjenner til og elevane veit ein del om kva avgjerder desse organa er med på å ta. Det dreiar seg om skulereglar, skuleturar, kantinedrift, fritidsaktivitetar som turneringar og bygging av sykkelbane. Det vert også nemnt at lærarane spør elevane ”om ein skal gjere det slik eller slik”, i motsetnad til NCS/RA der ”alt var bestemt på førehand”, som ein elev har opplevd det. Den same eleven gjer følgjande oppsummering: ”I Noreg lærer elevane å verte sjølvstendige, dei treng ikkje å ha andre til å bestemme for seg.” Ut frå dette ser det ut til at elevdemokratiet fungerer gjennomsnittleg betre i niande klasse i Noreg enn i åttande klasse ved NCS/RA, og det er lite som tyder på at forklaringa på dette ligg i eitt års aldersskilnad.

Flyten av informasjon

Heilt avgjerande for å kunne gjere seg gjeldande når avgjerder skal takast, er ein god flyt av informasjon. Informasjon om skuleopplegget og tilbakemeldingar om elevane som foreldra får skriftleg, er dei gjennomgåande godt nøgde med. Ein av foreldra nemner t.d. at dei ved starten av eit nytt emne i naturfag fekk orientering om at klassen kom til å ta opp teoriar om korleis universet vart til. Då ville dei ta opp både synspunkt om utvikling med utgangspunkt om "den store smellen" og om at jorda vart skapt, meir i samsvar med det som står å lese i Bibelen. Vedkomande forelder opplevde det som positivt at heimane vart orienterte om at skulen i komande periode skulle arbeide med desse spørsmåla og kva perspektiv som ville verte lagt til grunn for dette arbeidet. Då hadde dei eit grunnlag både til å ta kontakt med skulen for meir informasjon og å ta opp desse spørsmåla med borna sine. Noko liknande hadde vedkomande forelder aldri opplevd i Noreg. Det er vanskeleg å påstå at denne informasjonen var ein direkte invitasjon til å ta del i avgjerdsprosessane ved skulen, men det hadde sikkert vore mogleg å følge det opp for den som ville engasjere seg. Likevel opplever fleire av foreldra at dei ikkje vert dregne inn i informasjonsprosessen i den grad dei kunne ønskje det. Særleg saknar dei eit system med foreldre- og elevsamtalar, som dei er vande med frå Noreg. "Det er eit sagn at me ikkje har møtt lærarane, slik at me kan få kontakt med dei på den måten" seier ein far. Eit foreldrepar peikar på at sjølv om dei bur langt frå Nairobi, er dei ofte nok og lenge nok i byen til at det ville vere mogleg å arrangere møte mellom lærarar og foreldre eit par gongar i året. Foreldra si oppleving i forhold til dei amerikanske lærarane kan truleg karakteriserast med at den einvegs informasjonen fungerer betre enn den tovegs kommunikasjonen. I alle fall når det gjeld den direkte kontakta. Men imellom desse står så den norske læraren, og hennar kontakt med foreldra har eit sterkt preg av tovegs kommunikasjon. Og ho har også makta å formidle budskapar begge vegar og slik vore ein heilt avgjerande kommunikasjonskanal i samarbeidet mellom skule og heim. Men utan omsyn til kor godt den norske læraren fyller denne oppgåva, har det altså ikkje gjort ein direkte, tovegs kommunikasjon mellom foreldra og lærarane overflødig.

Meir om demokrati

Busch og Vanebo (1991 s. 176) peikar på at når det gjeld demokrati i praksis, har det mykje å seie både kva type avgjerder deltakarane får vere med på å ta, kva trinn i avgjerdsprosessen dei får vere med på og kva (informasjons)grunnlag dei får for å ta aktiv del. Det samla inntrykket mitt er at NCS/RA gjer ein god innsats når det gjeld å byggje opp eit godt sjølvbilete og gode haldningar med tanke på elevane sin framtidige innsats som aktive

deltakarar i demokratiske prosessar. Men når det gjeld å praktisere demokrati i egne avgjerdsprosessar, kunne det ha vore monaleg betre. Både elevar og foreldre vert haldne utanom dei aller fleste avgjerdene ved skulen, elevane får stundom uttale seg om arbeidsmåtar, foreldra vert inviterte til å ta del med innspel i undervisinga, elevrådet får arrangere sosiale samkomer. Og dei viktige avgjerdene får heller ikkje lærarane vere aktivt med på i særleg grad. Samanlikna med Noreg, synest oppbygginga av ein formell struktur med elevråd, klasseråd, og systematiserte elev- og foreldresamtalar å ha kome kortare ved NCS/RA. Dette gjenspeglar seg også i ein meir aktiv praksis i Noreg.

5. GEVINSTAR FOR FORELDRE, LÆRARAR OG SKULELEIING

Det er innlysende at i tillegg til å studere det skuletilbodet som elevane får, er det også av interesse å kunne seie noko om kva nytte og glede andre aktørar meiner å ha av dette samarbeidet.

Foreldra

Foreldra sitt utbytte knyter dei først og fremst til si oppleving av at opplegget fungerer godt for borna deira. ”Eg er glad for eit godt opplegg med fagleg tyngde, det gjev ei god kjensle,” sa ein av dei. Vidare vart det nemnt at sjølv om det er tungt å ha borna buande langt heimanfrå, får foreldra frigjeve tid til andre gjeremål.

Ein forelder uttalte at den løysinga som ein har fått til i samarbeid mellom NCS og RA, viser at det er mogleg meir generelt å finne løysingar innafor eit større perspektiv enn berre avgrensa til den norske samanhengen. Foreldra var orienterte om og viktige premissleverandørar for arbeidet med å finne fram til ei løysing i samarbeid mellom NCS og RA. Dette tvang foreldra til å ta stilling til viktige spørsmål for borna sin skulegang, og det har utan tvil auka deira medvit på dette feltet, noko som vart nemnt som ein gevinst. Dersom dei hadde vore i Noreg, ville borna stort sett følgt den gjennomsnittlege løypa ut ungdomsskulen. Fleire foreldre gav uttrykk for at dei opplevde disiplinen ved RA strengare enn gjennomsnittleg i Noreg. Ei mor sa at ho opplevde det positivt å sjå ”...at det går an å halde disiplin. Når klokka ringjer, hastar dei av garde for å vere på plass i tide, - og det er dei.” Fleire av foreldra nemnde også at det har vore interessant å verte litt kjent med det amerikanske skulesystemet og kulturen der. Det inkluderer m.a. kor mykje vekt det ved skulen vert lagt på å leggje dei bygningsmessige rammene til rette: ”Eg er imponert over å sjå bygningsmassen og alt dei har på området der,” som ein far uttrykte det. Eit foreldrepar nemnde at det gjer noko positivt med familien deira når dei opplever at borna møter kjentfolk over alt når dei ferdast rundt om i byen. Ein far sa at han har lært noko om at Nairobi har mykje å by på av moglege løysingar. Ein annan tenkte vidare i denne retninga og peika på at RA er ein skule der samarbeid mellom ulike kristne kyrkjesamfunn og misjonsorganisasjonar vert gjennomført i praksis, og dette skjer i eit internasjonalt miljø: ”Samarbeidet med RA høver godt inn i framtidig tverrkristeleg samarbeid i Aust-Afrika. Skulane går føre og viser at

det går an,” sa han. Eit viktig grunnlag for noko slikt vil vere at ein gjennom borna kan knyte kontakt med andre misjonærar og leiarar for ulik kristeleg verksemd.

Ein forelder summerte si oppleving med å seie at deltakinga i dette samarbeidet ”har utvida horisonten min.” Etter å ha vore heime eit halvt års tid sa vedkomande noko som kan utfylle denne kommentaren: ”Ein er glad for det ein har, men ser at vårt eige ikkje nødvendigvis er det beste som finst.” Men ikkje all fokus var vend mot RA, ei av foreldra opplevde også positivt den rolla NCS har spelt i det å planleggje og gjennomføre dette samarbeidet. Ho sa at det var ”betryggande at skulen vår [NCS] vil noko.” Det at enkelte foreldre opplever at NCS arbeider aktivt og gjerne utradisjonelt for å få til eit best mogleg skuletilbod for borna deira, er ein verdi som kan ha store og positive ringverknader.

Lærarane

For lærarane er det ein type utbytte som står fram som særleg viktig, og det er å møte ulike pedagogiske tradisjonar og kulturar. Fleire av dei amerikanske lærarane knytte dette naturleg nok til den norske læraren i samarbeidet. Deira ros til henne var utan atterhald både når det gjeld hennar måte å løyse oppgåva si på og den breidde i erfaring og kunnskap som ho tilfører kollegiet. Ein av dei sa: ”I motsetning til elevane, har lærarane her [ved RA] ein nokså eintydig kulturell bakgrunn. Kirsten tilfører kollegiet mykje nytt og større kulturell breidde. Ho kjenner ikkje berre heimlandet sitt og Kenya, men har brei Afrika-bakgrunn i tillegg til bakgrunn frå Japan.” Det er tydeleg at Kirsten sitt nærver førte til at dei andre lærarane ved Middle School har eit spesielt fokus på Noreg og dei norske elevane. Fleire uttalte at dei ønskjer å lære meir om norsk samfunn og kultur. Men det går fram av det dei seier at dei opplever Noreg som interessant først og fremst som eit døme på eit anna samfunn og ein annan kultur enn den Nord-amerikanske. Interessa for Noreg vart ofte knytt til deira ønske om å verte flinkare til å kommunisere med/undervise elevar frå andre kulturar enn deira eigen, altså slike elevar som ikkje har engelsk som sitt morsmål. ”Samarbeidet har hjulpet oss til å setje eit sterkare fokus på elevane og deira bakgrunn og på spørsmålet om korleis me kan nå dei betre som lærarar,” seier ein. Dette er eit illustrerande døme på erfaringslæring (Moxnes s. 53). Heilt konkret viser erfaringslæringa seg i at fleire lærarar sa at dei har vorte meir merksame på korleis dei kommuniserer med elevane sine. Det er ikkje berre eit spørsmål om *kva* dei spør om, men også *korleis* dei spør. Ei sa at ho har funne ut at ho heile tida må sjekke, dobbeltsjekke og trippelsjekke at elevane har oppfatta ikkje berre *kva* ho seier, men også *kva* oppgåvene som dei får, går ut på. Og dersom elevane ikkje forstår, veit ho at ho må ta det

heile på nytt. Ein lærar fortalde at han arbeider medvite med å finne ulike måtar å gje dei norske elevane ei tenkepause på etter at han har stilt dei eit spørsmål i klassen. Han ønskjer å gje dei tid til å reflektere over spørsmålet, eventuelt omsetje det til norsk, før han ber dei svare. Poenget er å ”stagge” dei andre utan at dei norske elevane skal verte oppfatta som trege. Han meinte sjølv at han på dette punktet har fått trening i noko som han oppfattar som allmenngyldig, god undervisningspraksis.

Generelt uttrykte lærarane ved RA seg positivt om samarbeidet med NCS, det gjaldt også dei som ikkje har hatt så mykje med dei norske elevane å gjere. På spørsmål om korleis dei meiner at samarbeidet kunne vidareutviklast, vart fleire moment nemnde. Ein foreslo at dei norske elevane kan inkluderast i fleire ordinære RA-fag, t.d. matematikk, ein annan at samarbeidet kan gjelde heile skuleløpet frå første til tolvte klasse, og ei tredje at det sikkert ville vere bra om elevane var knytte til RA i meir enn eitt år. Denne gongen kom åttandeklassingane til å vere ved RA berre dette eine året.

Når det gjeld den praktiske kvardagen, er det tydeleg nok at samarbeidet mellom NCS og RA først og fremst vart halde saman av den norske læraren. Det gjeld informasjon til foreldra, informasjon mellom skulane og det norske innslaget i fagmiljøet. I tillegg kom kontakta mellom leiinga ved dei to skulane. Denne kontakta fann ikkje stad spesielt ofte, men synest vere både ofte nok og omfattande nok til å tene føremålet. Men den direkte kontakta mellom lærarkollegia ved dei to skulane har ikkje vore stor. Dei lærarane som ikkje sjølve hadde born på RA, visste svært lite om kva dette gjekk ut på. Dei var inviterte til RA for å vere med på eit idrettsarrangement, og slikt er sjølvstøtt viktig, men det er kan knapt kallast samarbeid når det står åleine. Ein lærar ved NCS opplevde ikkje at lærarane ved RA var spesielt interesserte i kva NCS som skule dreiv med, men det er vanskeleg å seie korleis ei slik interesse skulle vise seg i praksis. Tilsvarande har dei norske lærarane heller ikkje brukt mykje energi på å orientere seg om opplegget ved RA. Men litt lærte dei sjølvstøtt gjennom innsatsen sin ved å gje elevane leksehjelp, ei oppgåve som gjekk på omgang. Lærarane i Middle School har ikkje elevar på same klassetrinn som dei som går ved NCS, og det er ikkje lett å peike på kva eit eventuelt samarbeid mellom dei to lærarkollegia skulle gå ut på. Ein kunne tenkje seg enkelte felles lærarmøte der ein t.d. kunne drøfte ulike pedagogiske grunnsyn eller arbeidsmåtar, påverke kvarandre og inspirere kvarandre. Men i praksis har lærarane på begge skulane hendene fulle kvar med sitt. Og når det ikkje ligg ein klår gevinst og ventar, er det berre rimeleg at slikt samarbeid ikkje vert prioritert. Det er derfor vanskeleg å sjå føre seg eit svært

omfattande samarbeid, men eit møte ein gong i blant for å samtale om skuledrift, kunne truleg begge partar ha både nytte og glede av.

Skuleleiinga

Leiinga ved skulane er dei som utanom lærarane har hatt mest å gjere med dette samarbeidet. For dei personane som har vore involvert, er naturleg nok det å få kjennskap til kvarandre sine skulesystem eit pluss. I tillegg representerer samarbeidet ei utviding av deira personlege nettverk. Som leiarar for kvar sin skule, er det ein stor gevinst å kunne gje eit spesielt tilpassa skuletilbod til ei gruppe elevar, eit skuletilbod som er svært godt motteke både av elevar og foreldre. Dessutan har samarbeidet potensiale til å setje kvar av skulane på sporet av spennande og viktig utviklingsarbeid for eigen del. Ut frå erfaringane med dette samarbeidet, har tanken om å etablere eit liknande opplegg saman med det koreanske miljøet vore drøfta ved RA, men fordi den koreanske læraren har slutta, vart det ikkje noko av. Derimot prøvar RA å få til eit samarbeid med den japanske skulen i Nairobi.

Det at det heile tida vert arbeidd aktivt med skuleutvikling, har også mykje å seie for kulturen ved ein skule. I ei tid der endrings- og utviklingskompetanse er ein av dei grunnleggjande kompetansane som ein norsk lærar skal ha (KUF 1999 b s. 23), er det eit poeng å gjennomføre endringane på ein slik måte at dei får positive konsekvensar for elevane. Når ein ser at dette skjer, inspirerer det til vidare utvikling, noko som er avgjerande for det kontinuerlege arbeidet for ein betre skule.

Til sist kan nemnast den verdien som eit slikt forsøks- og utviklingsarbeid har for omdømmet til skulen. Når ei av foreldra uttalar at ho opplever det som positivt at skulen gjennomfører eit slikt forsøk og forklarar det med at det er trygt at NCS *vil* noko, er det ikkje urimeleg å ta dette som eit uttrykk for tillit til NCS og leiinga der meir generelt. Og alt som byggjer tillit til skulen i foreldregruppa, må vere av det gode. I eit vidare perspektiv er det interessant å observere at Rosslyn har hausta lovord for sin del av samarbeidet og at dette m.a. har gjeve seg utslag i "Exemplary School Reward". Dette er ei oppmuntring i seg sjølv. I tillegg skal me ikkje sjå bort frå at denne utmerkinga kan ha positiv effekt på fleire måtar, t.d. for økonomiske gåver og for rekrutteringa, både av lærarar og elevar.

6. INTERNATOPPLEGGET

Skuleåret 02/03 budde ein av elevane heime medan dei andre budde på NCS sitt internat. Alle budde på det same området, på Tomta, og hadde vel ein times busstur kvar veg til og frå skulen. Med om lag ein månads mellomrom var internatelevane heime og hadde då anten ferie eller studieveke. Sjølv om hovudfokus i denne rapporten er sett på skuleopplegget i samarbeidet mellom NCS og RA, er det innlysande at livet på internatet og på skulen påverkar kvarandre mykje.

Det første som slår meg er at trivselen på internatet gjennom skuleåret 02/03 generelt sett ikkje var like god som på skulen. Elevane peika på fleire grunnar til det. For det eine sa ein elev at det var vanskelegare å akseptere reglane på internatet enn på skulen. Dette er ein interessant uttale. For medan det er skulen og lærarane som fastset reglane på skulen, er internatet organisert med internatråd, der dei som bur der både kan ta opp saker og vere med på å avgjere mange av dei. Kort sagt ei ordning i god demokratisk ånd. Ein elev var samd i at han hadde høve til å ta opp enkeltsaker på internatet. Eit døme på at det vart gjort, var spørsmålet om kor lenge det skal vere ro på internatet om morgonen på laurdagar og sundagar. Dei arbeidde seg fram til ei løysing som fungerte ein periode, men så glei det ut. Det bør vere positivt at ungdomane får vere med på å ta avgjerder, sjølv om ein av dei sa han gjerne såg at husfar fastsette husreglane. Men dersom ingen syter for at ordningane over tid vert gjennomførte i praksis, skaper dette frustrasjon. På skulen var forholdet nærast omvendt: elevane fekk i svært liten grad vere med på å påverke reglane, men regelverket vart ganske godt følgt opp i praksis. Sjølv om elevane la merke til individuelle skilnader mellom lærarane i måten dei følgde opp reglane på, sat dei att med ei generell oppleving av at reglane gjaldt og var forpliktande for alle. Ein slik konsistens har mykje å seie for å gjere elevane trygge, dei veit kva dei har å halde seg til. Og tryggleik er eit viktig grunnlag for trivsel. Eit anna moment som ein elev nemnde når det gjaldt reglane på internatet, var at han hadde heilt andre forventingar til internatet enn til skulen. Internatet samanlikna han meir med heimen sin, medan skulen er noko for seg. Derfor fann han det rimeleg at skulen hadde klare og strenge reglar, medan han på internatet venta meir fleksibilitet i så måte.

Ein annan grunn elevane kom fram med som forklaring på at dei ikkje treivst så godt på internatet, var at det skjedde så lite der. Elevane hadde eit tydeleg ønske om at det vart lagt til rette for meir aktivitetar som dei kunne vere med på. Den rådande tankegangen blant dei vaksne syntest å vere at dette ønsket i hovudsak måtte knyte seg til helgane. For i løpet av skuleveka hadde dei så stramt program at den fritida som fanst om kveldane, både kunne og burde ungdomane disponere med minst mogleg organisering og styring frå dei vaksne si side. Det var nok ein utbreidd tanke at NCS/RA-elevane kunne trenge å slappe av på same vis i helgane også. Men ut frå det ungdommane sjølve sa, er det ikkje urimeleg å tenkje at ulike organiserte aktivitetar ville vere ein fin måte å kople av frå skulearbeidet på. Ein del slike aktivitetar hadde også vorte organiserte. Då syntest det seg ved fleire høve at ungdommane hadde problem med å verte samde om kva dei skulle gjere. Slik usemje og dei forhandlingsrundane som var nødvendige for å kome fram til ein konklusjon, hadde lagt ein dempar på organisert aktivitet i helgane. Likevel tyder mykje på at ungdommane ønskte meir av det slaget.

Det ser ut til at dei elevane som budde på internatet året før, opplevde skuleåret 02/03 som mindre interessant. Det hadde truleg nær samband med at dei var fleire som budde på internatet året før, gjennomsnittsalderen var høgare og det var fleire av ungdomane som sette i gang ulike aktivitetar. Mellom anna dirigerte ein av internatbuarane eit lite gospel-kor for alle ungdomane som budde på Tomta, og det fungerte positivt for trivselen.

Det at det var få som budde på internatet, hadde ei positiv side ved at det var relativt stort høve til å få einerom, noko som av fleire vart nemnt som eit stort pluss for trivselen. På den andre sida opplevde ein elev at det tette miljøet ikkje berre slo ut i god kontakt med kvarandre, men også med litt påpassing i forhold til det å ta kontakt med andre. Dette illustrerer at når det er få elevane som bur på internatet, så vert miljøet lett sårbart, noko fleire foreldre peika på. Då får det ekstra mykje å seie at dei som bur der og personalet går godt saman. I løpet av haustsemesteret oppstod det ein del gnissingar i så måte, og det er tydeleg at enkelte foreldre hadde ønskt at desse problema vart handterte på ein annan måte enn slik det vart gjort. Det som kom fram som positivt, var at leiinga og personalet ved internatet arbeidde aktivt for å rette opp det som gjekk skeivt. Foreldra sitt samarbeid med internatleiinga syntest tillitsfullt: ”når ting skjer, kan me ta det opp med dei på ein open måte,” sa ein av foreldra. I februar då eg gjennomførte samtalane med foreldra, opplevde eg at dei stort sett var nøgde med situasjonen på internatet. Likevel fortalde ei mor at hennar inntrykk var at borna var så

lojale at dei ikkje lett kom fram med det som måtte plage dei, og det gjaldt også på internatet. Ho var såleis samd med dei andre foreldra om at informasjonen som kom frå internatleinga var så omfattande og god som ein kunne ønskje. Men likevel våga ho ikkje heilt å stole på at alt var greitt, sjølv når meldingane gjekk i den retninga. Fleire foreldre var inne på dette at borna neppe kjende seg så trygge på internatet at dei kunne gje uttrykk for gleder, frustrasjonar og sorger like fritt som heime, og at dette var eit sagn. Både born og foreldre sakna å bu nær kvarandre, sjølv om ingen av elevane sa at dei ofte lengta heim. Ein forelder sa det for sin del så sterkt at ho ikkje var sikker på om dei hadde gjort dette på nytt dersom dei visste kor tøff den totale situasjonen var for borna. Mellom anna slik kom det fram at heile internatsituasjonen vart opplevd som eit dilemma og eit nødvendig vonde for fleire av foreldra. Det er derfor kanskje ikkje så overraskande at nokre av foreldra gav uttrykk for at deira familie var mogen for å dra attende til Noreg når skuleåret var omme. Og situasjonen på internatet, med den slitasten som det påfører heile familien, drog i den retninga.

For dei av personalet som har oppgåver på internatet, er situasjonen heller ikkje enkel. Dei har eit ansvar for desse elevane som er på veg inn i puberteten og skal møte eit nytt skulesystem. I mange situasjonar skal dei vere i staden for foreldra, gjere det så trygt som råd for dei. Reint konkret kan det gå ut på å ta stilling til om ein elev er for sjuk til å gå på skule, og ein av personalet sa at han mistrivst med å gjere slike val. Personalet kan ikkje klare å ta imot elevane etter ein lang og hard skuledag på same måte som foreldra. Det fører til at borna ikkje får ”nulla ut” etter kvar dag og dermed kan frustrasjonar samle seg opp. ” Eg har opplevd at eg på internatet er i ein posisjon som omsorgsperson der eg ikkje er den rette, ” uttalte ein av personalet. For vedkomande representerte dette ein frustrasjon som var i ferd med å byggje seg opp. Det kan tyde på at ei rolleavklaring kunne vere tenleg. For medan det er lett å sjå at internatpersonalet ikkje *kan* erstatte foreldra, så er det eit poeng at dei heller ikkje *skal* kome i staden for dei. Det er viktig at internatopplegget i så stor grad som råd gjer det mogleg for foreldra å vareta rolla si som foreldre overfor borna sine. Dette er ein vanskeleg balansegang.

For skuleåret 03/04 er tilbakemeldingane meir positive. Eit foreldrepar sa at dei var litt avventande når det gjaldt internatet fordi dei hadde oppfatta det slik at det var ein del som sleit i 02/03. Dei heldt fram at internatet for dei har vore ei positiv erfaring. Både internatpersonalet og personkjemien mellom dei som budde der har fungert godt. ”Åtskiljinga i familien i så ung alder er ikkje optimal, men er heller ikkje negativ på den måten at det fargar kvardagen, korkje for oss eller sonen vår,” sa dei.

Dei elevane som både går på skule og bur på internatet på Tomta, slik elevane på mellomsteget gjer, får eit heilskapeleg tilbod, der det er nær samanheng mellom skule og internat. For dei som bur på internatet og går på skule på RA, slitnar denne koplinga litt. Desse elevane lever på mange måtar i to ulike kulturar, og det er ei utfordring for internatpersonalet å hjelpe desse elevane til å halde tilveret sitt ”saman”. Men å gje desse elevane på ungdomsskulesteget undervising på NCS på Tomta for at dei skal få eit meir heilskapeleg tilbod, vart ikkje av nokon som eg snakka med opplevd som eit betre opplegg. Det vert for tett, for smått og mindre fagleg spenstig enn det dei har i samarbeidet mellom NCS og RA. Dermed står ein att med den store utfordringa det er å gje desse elevane eit godt internattilbod, og det er viktig at denne utfordringa får den prioritet ho fortener.

7. NOKRE OPPSUMMERANDE VURDERINGAR

Perspektivet i denne rapporten har vore aktørorientert. Hovudsakleg på bakgrunn av informasjonar frå elevane, foreldra og lærarane har det stige fram eit rimeleg tydeleg bilete av samarbeidet mellom NCS og RA. Som venteleg kan vere, har det også kome fram ein del nyansar. Dette kan t.d. illustrerast ved at det er skilnad i korleis elevane og foreldra opplever omfanget av lekser. Foreldra formidlar inntrykk av at det er meir heimearbeid enn det elevane gjer. Når det gjeld prøver, opplever elevane at det vert lagt meir vekt på det enn lærarane gjev uttrykk for.

Hovudintrykket av at samarbeidsopplegget mellom NCS og RA fungerer tilfredsstillande, ja betre enn tilfredsstillande, er rimeleg eintydig. Me snakkar då om å gje elevane eit godt skuleår med høg trivsel og eit godt læringsutbytte. Det same gjeld inntrykket av at elevane har klart seg godt både fagleg og sosialt etter heimkoma til Noreg. Dette er dei viktigaste måla for dette samarbeidet. I dette kapittelet vil eg summere nokre hovuddrag frå rapporten og prøve å sjå desse i ein litt vidare samanheng.

Verdiar og interesser

Hoëm nyttar omgrepa ”verdi” og ”interesse” for å strukturere det kulturelle feltet som eit barn lever i (referert i Haug 1993 s. 41 ff). Haug set dette inn i samanhengen heim-barnehage, men det kan like gjerne gjerast gjeldande for forholdet heim-skule. ”Verdi” gjeld dei grunnleggjande erkjenningane og ideologiane, og ”interesse” gjeld det konkrete ytre innhaldet som skulen legg fram og påverkar borna med. Haug kommenterer at størst mogleg verdi- og interessefellesskap mellom heim og barnehage som oftast skaper dei beste føresetnadene for maksimalt utbytte av sosialiseringssprosessen både i heim og barnehage. Under slike omstende ligg vilkåra tilsvarande godt til rette for stort utbytte av skulearbeidet også fagleg. Dette har samanheng med den grad av samanfalle det er mellom det eleven opplever heime og på skulen. Dei elevane som møter ein skule som i stor grad står for det same som heimen, vert i liten grad utsett for press til å skifte verdiar. Dei får i hovudsak halde fram i utviklinga si i det same sporet som før (Haug 1993 s. 40). Me har sett at samanfalla i verdiar og interesser mellom NCS/RA og heimane er mange, t.d.:

- den positive haldninga til det internasjonale og det å omgåast menneske frå andre land og kulturar
- dei kristne verdiane som NCS/RA byggjer på og måten desse vert praktiserte på

- tilpassingane til dei spesielle behova til dei norske elevane, t.d. språkopplæring, studieveker og den norske læraren sin funksjon
- det sterke fokuset på det faglege
- oppfølginga av den enkelte eleven
- disiplinen

Språk mellom NCS/RA og heimane når det gjeld verdiar og interesser finst også, der måten å bruke karakterar på og skuledemokrati og samordnande klasseleiing synest vere dei viktigaste. Men når me ser alt dette i samanheng, er det tydeleg nok at det som sriker vert smått samanlikna med det som samlar. Og her står me truleg overfor ei viktig del-forklaring på det positive hovudintrykket av elevane sitt utbytte av dette konkrete skuleopplegget.

Gode skuleprestasjonar

OECD sin PISA-rapport frå 2002 inneheld følgjande konklusjonar:

”Det er mange faktorer som kan vere med på å påvirke elevens prestasjonar, og undersøkelsen har blant annet pekt på at elevenes heimebakgrunn har en relativ stor innflytelse. PISA viser også at det er områder skolen kan ta tak i som har sammenheng med elevenes prestasjonar, og noen av disse punktene vil bli utdypet nedenfor. Dette er resultatene som kommer fram når vi ser de internasjonale data under ett.

- De internasjonale resultatene viser at på skoler der lærerne har høye forventninger til sine elever, der lærerne har en positiv holdning til sitt arbeid, gjør elevene det bedre enn på andre skoler.
- I skoler der det er et godt forhold mellom elever og lærere, der det er disiplin i klasserommet og der lærerne stiller krav til elevene, gjør elevene det bedre enn andre elever.
- Undersøkelsen viser at de skoler og land som bruker mye ressurser på bibliotek, IKT, kalkulatorer og spesialrom skårer bedre i lesing enn andre skoler.”

I min rapport har eg i liten grad sett fokus på det som er omtala i det tredje punktet, men eg kan nemne at RA har eit relativt nybygd mediesenter (ferdig i 2001) med eit godt utstyrt bibliotek, elevane i Middle School og High School har si eiga e-postadresse ved skulen, og klasseroma er godt utstyrte.

Det som står omtala i dei to første punkta, har fått relativt stor merksemd i denne rapporten. Me har sett at lærarane har tydelege, men ikkje overdrive høge forventingar til elevane og dei signaliserer heilt klart ei positiv haldning til arbeidet sitt som lærarar. Vidare råder det god disiplin i skulen og alt tyder på at det er eit godt forhold mellom lærarane og elevane. Ein av lærarane fortalte at samveret med dei norske elevane hadde vekt interessa hans for norsk samfunn og kultur, og dette fann eg slett ikkje urimeleg: ”Dei fleste utlendingar må vel vere interesserte i å lære meir om Noreg,” tenkte eg automatisk. Eg vart både litt flat og litt imponert når denne læraren heldt fram med å forklare kvifor han ønskte å lære om dette: ”Som person veit eg at eg sjølv ønskjer å kjenne meg litt spesiell. Når nordmenn kjem hit, vil dei lett kjenne seg litt isolerte. Og for meg å vere i stand til å gje dei litt av sin eigen kultur og vise dei at eg forstår det, det vil truleg gje dei denne gode kjensla av å vere litt spesielle, og kjenne at dei vert sette pris på og er velkomne her.” Derfor, for elevane si skuld, ønskte han altså å lære meir om Noreg. Ei slik interesse for arbeidet sitt og for elevane sine, representerer ein høg kvalitet for ein skule, og det er lite tvil om at elevane merkar dette på mange ”små” måtar.

At lærarane stiller klare krav til elevane, er også eit typisk kjenneteikn ved kvardagslivet ved NCS/RA. Både elevar og foreldre gjev uttrykk for at dei opplever læringsutbyttet godt undervegs i skuleåret. Og dette inntrykket vert stadfesta i det at elevane ikkje hadde nemnande faglege problem med å ta seg inn att i skulekvardagen då dei kom attende til Noreg. Alt dette gjev grunnlag for å hevde at læringsutbyttet for dei norske elevane ved NCS/RA er like bra som det dei kunne ha venta å oppnå ved ein gjennomsnittleg norsk skule. Denne evalueringa tyder på at ein eventuell skilnad mest truleg ville gå i NCS/RA sin favør. Såleis uttalar eit foreldrepar at dei meiner sonen brukar meir av sitt potensiale ved NCS/RA enn han gjorde heime og held fram: ”Han får ein heilt annan skulekvardag her. Han er blitt løfta opp på eit høgare nivå fagleg og læringsmessig. Han har lært ei anna haldning til læring, og tek meir ansvar sjølv.”

Kollektivt orientert

Dei to danske forskarane Lars Klewe og Poul Skov har gjennomført ei gransking om kvalitetsutvikling i norsk skule (Albrecht). Dei har funne at ”kollektiv orientering” er ein viktig faktor for vellukka skuleutvikling. Kjenneteikn på kollektivt orienterte skular er m.a.

- at lærarane samarbeider om undervising og kompetanseheving
- at skulen er prega av samarbeidsånd
- at leiing og lærarar har same oppfatning av kva retning skulen skal utviklast

Samarbeidet mellom NCS og RA er i høg grad eit skuleutviklingsprosjekt, og det kan vere interessant å sjå på det i lys av omgrepet kollektiv orientering. Når det gjeld det første strekpunktet om at lærarane samarbeider om undervising og kompetanseheving, kjem ikkje NCS/RA spesielt gunstig ut. Det er etablert eit lærarteam av dei som underviser i engelsk, matematikk, naturfag og samfunnsfag i åttande klasse. Fleire av lærarane har meir enn eitt fag. Teamet møtest i utgangspunktet kvar dag, og lengda på møta varierer. I desse møta drøftar lærarane felles saker som t.d. korleis følgje opp enkelte elevar og disiplinspørsmål, men samordning av t.d. arbeidsbelastning på elevane i dei ulike faga, vert lite teke opp. Opplegget er organisert etter faglærarprinsippet slik at kvar lærar har ansvar for og gjennomfører si undervising i sitt fag med si elevgruppe i sin skuletime. Når samordning vert foreslått, gjerne av den norske læraren, møter det velvilje, men har så langt ikkje skapt ny praksis. Det er såleis nærliggjande å oppfatte lærarteamet meir som eit uttrykk for samarbeidsånd enn som uttrykk for samarbeid om undervising. For samarbeidsånda på skulen er tydeleg og god. Lærarane kjenner og støttar aktivt opp måla for skulen og dei formidlar eit sterkt engasjement for å setje eleven si utvikling i sentrum. Sett utanfrå er det også knytt sterke sosiale band mellom lærarane. Dei fleste bur i tenestebustad innanfor gjerda rundt eigedomen til RA, og dei er nordamerikanarar på eit framandt kontinent, noko som ofte inspirerer til samhald. Det er også slåande kor entusiastisk dei går inn for at samarbeidet mellom NCS og RA skal lukkast – til beste for elevane. Sjølv om lærarane signaliserer nyanserte meiningar på mange felt, er likevel lojalitet til måla og verdigrunnlaget for skulen og til dei avgjerder skuleleiinga tek, eit gjennomgåande trekk.

Alternativ

Foreldra uttalar seg stort sett positivt: ”Me hadde nok ikkje drøymt om at denne løysinga skulle bli så god som ho vart,” seier ein. Då eg spurte dei om korleis dei vurderer dette opplegget samanlikna med dei alternativa som kunne vere aktuelle, var dei heilt samstemte. ”Dette er det beste alternativet”, svarar ein far frå 02/03. Og han får følgje av foreldre året etter: ”Å gå tilbake til ”gammal ordning” [med ungdomsskule ved NCS på Tomta] ville for oss vere eit stort vonbrot.” Eit anna par seier: ”Me var skeptiske, men er SÅ rolege for dette no. Me ofrar ikkje dette ein uroleg tanke. Det er Kirsten som ha skapt denne tryggleiken for oss.” Det er tydeleg fleire foreldre som kviler i overtydinga om at den norske læraren ville seie ifrå til foreldra dersom ein elev fall utanfor, og det gjeld sosialt like mykje som fagleg. Men enkelte peikar også på at det er viktig å ikkje verte sløve av dei gode tilbakemeldingane. Ein far peikar på at det ikkje er uvesentleg om eleven er skuleflink, trivst på skulen og får meistringsopplevingar. For desse elevane opptek skulen nesten heile døgnet. Dei har få arenaer som dei kan bygge identiteten sin på; det er idrett og skule. Dersom ein elev ikkje er interessert i idrett og ikkje når opp når det gjeld karakterar og i tillegg brukar det meste av tida si til skulerelaterte aktivitetar, er det få meistringsopplevingar vedkomande kan støtte seg til. Ein annan seier at det kan vere elevar som opplever at belastninga ved RA kan verte for stor, og då kan det vere veldig sterk trong for ei tett oppfølging.

Samarbeidspartar som utfyller kvarandre

I løpet av dette evalueringsarbeidet har det stige fram eit bilete av dei to samarbeidande skulane som to partar som på mange måtar utfyller kvarandre. RA har ekstra sterke sider når det gjeld struktur, disiplin og sterkt fagleg fokus i arbeidet sitt. Der vert det stilt klare krav og relativt høge forventingar til elevane. Lærarane si omsorg for elevane synest ha meir støtte i kulturen (Bang s. 24) ved skulen enn ved strukturelle ordningar. Den norske skuletradisjonen kan synast å ha ein styrke nettopp gjennom pålagde ordningar for kommunikasjon mellom skule og heim m.a. med foreldre- og elevsamtalar og for dette å sjå skulesituasjonen for kvar elev i ein større samanheng i form av klasselærer/kontaktlærer. I tillegg synest skuledemokratiet å vere betre utbygd og praktisert i norsk skule, m.a. gjennom klassens time og elevrådsarbeid. Slik er det strukturelt (Lyngdal s. 13) lagt til rette for ei meir heilskapeleg omsorg der elevane sine sosiale og familiære behov kan møtast. Studievekene illustrerer dette. Dei kan kanskje også seiast å illustrere den norske skulen si større vilje til å leggje opp til at elevane skal arbeide sjølvstendig over lengre tid, i motsetnad til opplegget ved RA, der lærarstyringa er ganske sterk. Det opplegget som er gjennomført, ser ut til å ha smelta saman

ein god del ”av det beste frå to skular”. Og positive erfaringar frå samarbeidet bør kunne overførast til det ordinære opplegget for dei to skulane.

Vidare utvikling

To felt står fram og melder sine behov for særleg merksemd med tanke på vidareutvikling av samarbeidet framover. Det eine er å gjere både elevar og foreldre merksame på skilnaden i måten å organisere læringsarbeidet på i dei to skuletradisjonane. Ved RA tek læraren ansvaret for framdrifta i læringsarbeidet, medan dette ansvaret gjennom bruk av vekeplan i stor grad ligg på elevane i norsk skule. Fleire elevar har opplevd overgangen frå den førstnemnde til den andre som problematisk. Det andre feltet gjeld 2. framandspråk, der det er viktig å finne ei løysing som tilfredsstillar framtidige norske krav til ei fullstendig grunnskuleutdanning og opptak til vidaregåande opplæring.

Sidan godkjenninga frå norske skulestyresmakter av forsøket berre gjaldt for skuleåra 02/03 og 03/04, vil likevel den mest nærliggjande utfordringa vere å konsolidere det opplegget som er utvikla og arbeide for å få godkjenning for framhaldande drift.

Når det gjeld internatet, er det viktig at dette får eit tilfredsstillande fokus både når det gjeld mannskap og opplegg. Som det går fram av evalueringa, var trivselen hos elevane og tryggleiken hos foreldra ikkje like stor der som for skuledelen for skuleåret 02/03. For skuleåret 03/04 er inntrykket meir positivt. Sidan dette berre indirekte gjeld samarbeidet mellom NCS og RA, har dette temaet ikkje fått så stor plass i rapporten. Det er likevel viktig at disponeringa av sider i denne rapporten ikkje medverkar til at opplegget for internatet får tilsvarande lite merksemd med tanke på konsolidering og vidareutvikling. Internatet og opplegget der fortener eit tilsvarande fokus som skulen.

Sluttreplikk

Ein gjengangar i tilbakemeldingane både frå elevar og foreldre vel eit år etter at dei var komne heim, går i retning av at vanskaner med overgangen var størst i starten, og at det går endå betre det andre året. Dette er heilt parallelt med det dei opplevde då dei tok til ved NCS/RA. Det er godt at mykje går seg til etter kvart som ein vert kjend med det nye systemet som ein kjem inn i. Samtidig er desse tilbakemeldingane eit vitnemål om at overgangen frå det eine til det andre vert opplevd som ganske stor, - begge vegar. Det ville vere ein alvorleg feil å undervurdere dette, og likevel bør det ikkje blåsast opp og gjerast til eit større problem

enn det er. Eg vil derfor heilt til slutt ta med ein uttale frå ein av foreldra, som eg opplever i sak kan vere ei representativ oppsummering frå det haldet: ”Me har fått ein unik sjanse med dette opplegget. Det har mange fordeler, særleg dette med ein norsk lærar. Det er ikkje så tungt for dei, dei har norske fag der, det er hjelp for dei som måtte vere skulesvake. Det er ein plan og ein veg som ein ikkje må gå bort frå. Det kan vere ei årsak til å kome ut [som misjonær] om ein skulle stå på vippen. [...] Me er takksame for denne ordninga.”

KJELDER

Albrech, J (2004): "Det kollektive skaber forandring" i Asterisk 18 september 2004, Danmarks Pædagogiske Universitet København

Arnesen, A.L: "Skolens tvetydighet i elevperspektiv" i Barneombudet: *STEMMESKIFTE en rapport fra ordskiftet om ungdomsskolen* Oslo

Bang, H (1990): *Organisasjonskultur* Tano

Barneombudet: *STEMMESKIFTE en rapport fra ordskiftet om ungdomsskolen* Oslo

Beane, J.A (1999): *Didaktisk helhetsperspektiv Pedagogisk utviklingsarbeid i amerikanske skoler* Cappelen akademisk forlag Oslo

Befring, E (2002): "Visjonar og utfordringar for morgondagens skole" Førelesing Utdanningskonferansen, Molde, 05.11.02

Booth, T & Ainscow, M (2000): *Inkluderingshåndboka* Oversatt og bearbeidet av Kari Nes og Marit Strømstad Opplandske Bokforlag

Busch, T og Vanebo, J.O (1991): *Organisasjon, ledelse og motivasjon* Tano

Daily Nation <http://www.nationaudio.com>

Dale, E. L (2001) : "Den profesjonelle læreren" I Bergem, T (red.) *Slipp elevene løs! Artikler med søkelys på lærerrollen* Gyldendal Akademisk Oslo

Dysthe, O (1999): "Læring gjennom dialog" – kva inneber det i høgare utdanning? " i Dysthe, O (red) *Ulike perspektiv på læring og læringsforskning* Cappelen Akademisk Forlag as

Goodlad, J. I, Kleim, M. F. and Tye, K. A. (1986): "The Domains of Curriculum and Their Study" i Gudem B. B. (1986) *Om lærepraksis og læreplanteori*, Pedagogisk forskningsinstitutt Universitetet i Oslo

Grepperud, G: "Skolen eier halve dagen" " i Barneombudet: *STEMMESKIFTE en rapport fra ordskiftet om ungdomsskolen* Oslo

Hansen, O.P. (2002): "Skolevurdering i Oppland og Otta vidaregåande skole" i i Haug, P og Monsen, L (red.) *SKOLEBASERT VURDERING – erfaringer og utfordringer* Abstrakt forlag as Oslo

Haug, P (1993): *Foreldre, barn og barnehage*. Samlaget Oslo

Haug, P: "Elevane og skulen" i Barneombudet: *STEMMESKIFTE en rapport fra ordskiftet om ungdomsskolen* Oslo

Haanes, V (2004): "Sekt eller menighet" i *Luthersk kirketidende* nr. 12 2004

Hertzberg, F (2003): "Arbeid med muntlige ferdigheter" i Klette, K (red) *Klasserommets praksisformer etter Reform 97* Universitetet i Oslo, Det utdanningsvitenskapelige fakultet Oslo

Johnston, R J, Gregory, D, Pratt and G Watts, M (red) (2000): *The dictionary of Human Geography* Blackwell Publishers Ltd Oxford

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1999 a): Rundskriv F 58/99

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1999 b): *Rammeplan og forskrift for 4-årig ALLMENNLÆRERUTDANNING*

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet (1999 c): Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen

Leat, D and Lin, M: (2000): DEVELOPING A PEDAGOGY OF METACOGNITION AND TRANSFER : *Some signposts for the generation and use of knowledge and the creation of research partnerships* Department of Education, Newcastle University

Lyngdal, L E (1992): *Organisasjonsutvikling i teori og praksis* Tano

Læringscenteret, Ressursbanken: "Elevinspektørene"

Melle, O (1999): *Ein høgskule finn sitt distrikt Nasjon – region – institusjon* Avdeling for lærarutdanning Høgskulen i Volda

Mills, K (2004): "Rosslyn Academy and Norwegian School Partnership" i *Christian School Education*, Volume 7, number 4, Association of Christian Schools International, Coplorado Springs

Moxnes, P (1986): *Læring og ressursutvikling i arbeidsmiljøet* Paul Moxnes Oslo

Møller, J (1998): "Action Research with Principals: gain, strain and dilemmas" I *Educational Action Research*, Volume 6, No. 1 1998

NCS (2002 a): Målstruktur for NCS 2002 – 2005

NCS (2002 b): Søknad om godkjenning av forsøk, brev til Det kongelige utdannings- og forskningsdepartement, datert 11.06.02

NCS/RA (2002): Rosslyn Academt & Norwegian School Partnership 2002 –03 School Year (with posiible extention to the 03-04 school year)

OECD – PISA (Programme for International Student Assessment): <http://www.pisa.no>

Rosslyn Academy (2004) : <http://www.rosslynacademy.com>

Rosslyn Academy (2002/2003): Course Outline & Outcomes, Social Science, Integrated Science 8, Christian Religious Education 8, Physical Education 7/8

St. meld. Nr. 30 (2003 – 2004) ”Kultur for læring”

Sundli, L og Ohnstad, F O (2003): *Læreres profesjonskunnskap* abstrakt forlag Oslo

Tiller, T (1999): *Aksjonslæring Forskende partnerskap i skolen* Høyskoleforlaget Kristiansand

Søgnen, A og Bjelke, V (2002): ”Oslomodellen – for vurdering og utvikling av kvalitet grunnopplæringen” i Haug, P og Monsen, L (red.) *SKOLEBASERT VURDERING – erfaringer og utfordringer* Abstrakt forlag as Oslo

Undervisnings- og forskingsdepartementet (12.03.02): PISAundersøkelsen – Utfordringer for skolen Brev til kommuner, fylkeskommuner, grunnskoler, private grunnskoler, datert 12.03.02

UNDP (2002): SAMMENDRAG AV HUMAN DEVELOPMENT REPORT Styrking av demokratiet i en splittet verden United Nations Development Programme Nordic Office København

VEDLEGG

VEDLEGG 1 a

Evaluering av samarbeidet mellom NCS og RA i Nairobi, Kenya

GUIDE ELEVINTERVJU

Aktørperspektivet

1. Kva tykkjer du det er viktigast å leggje vekt på når du vurderer dette skuletilbodet?

Det internasjonale perspektivet

1. På kva måte opplever du at skulekvardagen din ber preg av at du går på ein internasjonal skule?
2. Lærer du noko spesielt her fordi du går på ein internasjonal skule og som du truleg ikkje ville ha lært på ein norsk skule?
3. Kor mange ulike nasjonalitetar finst i klassen / klassetrinnet ditt?
4. På kva måte har du kontakt med medelevar frå andre land i skuletida?
5. På kva måte har du kontakt med medelevar frå andre land utanom skuletida?
6. Veit du kva religionar som er representerte i klassen din?
7. Samarbeider du med andre elevar av anna rase, språk kjønn? (ofte sjeldan, aldri)
8. Viser dei tilsette i samtalar i klassen at dei respekterer og verdset andre sine syn?
9. Vert skilnader i språkleg og kulturell bakgrunn sett på som eit positivt bidrag til livet på skulen?

Individualisering / tilpassa opplæring

1. Har du hatt nokre personlege mål for dette skuleåret, t.d. om kva du ville lære / gjere / oppnå? (kanskje skreiv du noko om dette i eit eller fleire fag ved semesterstart i august?)
2. Har du i så fall nærma deg / nådd noko av desse måla?
3. Når du ser attende på skuleåret så langt, kva vil du nemne av det du har lært?
4. Har opplegget på nokon måte vore tilpassa akkurat dine personlege behov? (i tilfelle behov for presisering; i det faglege opplegget, sosiale aktivitetar, heimreiser, vitjing heimanfrå)
5. Klarer du stort sett å gjere/løyse dei arbeidsoppgåvene som du får på skulen?

Lokalt læreplanarbeid / lokal tilpassing av skuletilbodet

1. På kva måte opplever du at skuleopplegget ditt gjenspeglar at skulen faktisk ligg i Nairobi?
2. Kva type ekskursjonar / skuleturar har du vore med på / har de planar om dette skuleåret?
3. Har skulen på noko måte utnytta at FN har eit av hovudkontora sine her i byen?
4. Møter de ved skulen andre skular / elevar frå andre skular, arrangert av RA?
5. Nairobi har gudshus av mange typar, har de vitja nokon av desse?
6. Har du vitja nasjonale heimar / nærmiljø (Kenya) som lekk i opplegget på RA?

Arbeidsmåtar i læringsprosessane

1. Har lærarane god orden på det som skal skje i timane (plan for aktivitetar, utstyr m.m.)?
2. Arbeidsro
 - a. Kjenner elevane til reglane for ro og orden i klasserommet og mediesenteret – og lever dei opp til dette?
 - b. Har du nokon gong problem med å få gjort arbeidet ditt p.g.a. uro?
3. Opplever du at det er god variasjon i dei arbeidsmåtane som vert nytta?
4. Tykkjer du at læraren snakkar for mykje / styrer undervisinga for mykje (held foredrag, brukar tavla, gjev og høyrer lekse, gjev arbeidsoppgåver og sjekkar desse)?
5. Finst det faste rutinar i løpet av skuledagen/den enkelte time som du har lagt merke til? Nemn eventuelle døme.
6. Heimearbeid.
 - a. Har du mykje heimearbeid?
 - b. Kva type heimearbeid får du?
 - c. Gjer du heimearbeidet ditt?
 - d. Likar du å ha heimearbeid? (kvifor / kvifor ikkje?)
7. Prosjektarbeid
 - a. Har de ofte prosjektarbeid?
 - b. Kva har vore tema
 - c. Fortel litt om korleis arbeidet vart organisert.
8. Vert det brukt musikk, song, drama, dans, opplesing i klassen i timar der dette ikkje er faget?
9. Prøver
 - a. Har de ofte prøver?
 - b. Kva type spørsmål får de (hugse, tenkje/resonnere/finne ut)?
 - c. Får de spørsmål om slikt som de har arbeidd med i timane?
 - d. Får de lære korleis de skal førebu dykk til prøver?
10. Har du funne ut noko om kva arbeidsmåtar du personleg lærer mest gjennom?

Faginnhaldet i dei faga som vert gjennomført etter ”internasjonal plan”

1. Korleis opplever du vanskegraden av faginnhaldet (sett bort frå at undervisningsspråket er engelsk) på RA samanlikna med det du har vore van med (vanskelegare, nokså likt, lettare)?
2. Finn du dei tema som de arbeider med interessante / aktuelle for deg som norsk elev?

Haldningsskapande arbeid (toleranse, eigen identitet)

Toleranse:

1. Vert det ved RA på nokon måte gjort skilnad på elevar p.g.a. rase, nasjonalitet, språk, religion, økonomisk velstand?
2. Vert elevar like mykje verdsette utan omsyn til prestasjonar?
 - a. Får alle elevane høve til å stille ut det dei har laga i og utanfor klasserommet?
 - b. Vert elevar som har spesielle kunnskapar bedne om å undervise andre?
 - c. Vert elevane oppmuntra til å setje pris på andre sine prestasjonar?
3. Vert elevane oppmuntra til å setje pris på andre på andre måtar (nemn gjerne døme)?

4. Vert det frå lærarane si side lagt vekt på at *alle* skal inkluderast i fellesskapet i klassen / på skulen (gje gjerne døme)?
5. Får gutar og jenter like mykje merksemd og støtte?
6. Prøver ein ved skulen å motarbeide førestellingar om at kroppen skal vere ”perfekt”?
7. Er du godt kjend av minst ein av dei engelsktalande tilsette ved skulen?
8. Prøvar skulen aktivt å gje elevar med liten sjølvtilitt eit betre sjølvbilet?

Norsk identitet:

1. Korleis opplever du det å vere norsk på Rosslyn (fordel, ulempe, ikkje noko spesielt)?
2. Trur du at denne opplevinga di på nokon måte er påverka av det spesielle opplegget som de norske i din klasse har?
3. På kva måtar held du kontakt med Noreg slik at du veit kva som går føre seg der?
 - a. Følgjer du med i norske media, og i så fall på kva felt (skule, sport, politikk, musikk, norsk barne- og ungdomskultur, hendingar på heimstaden m.m.)
 - b. Held du kontakt med venner heime? Kor ofte, på kva måte?
 - c. Les du norske litteratur utanom skulebøker (bøker, blad, internettsider o.l.)?
 - d. Har du sett norske fjernsynsprogram, norske videoar (på skulen på RA, på tomte, heime)?
 - e. Kva slags program i så fall?
4. Norske merkedagar
 - a. Kva norske merkedagar i løpet av året vert markerte på skulen?
 - b. Kva norske merkedagar i løpet av året vert markerte på tomte?
 - c. Kva norske merkedagar i løpet av året vert markerte heime?

Bruk av munnleg deltaking i undervisninga (diskusjonar, framføring m.m.)

1. Legg læraren ofte opp til samtale i klassen (par, grupper, heile klassen)?
2. Kva er vanleg innhald i slike samtalar (kunnskap, tankar, meiningar)?
3. Kor ofte snakkar du høgt åleine i klassen (ofte, av og til, sjeldan)
 - a. Korleis er dette i forhold til i fjor?
 - b. Korleis er dette i forhold til dei andre elevane i klassen?
4. Presentasjonar/framføringar
 - a. Kva slags presentasjonar/framføringar har du som elev vorte pålagt å stå fram med?
 - b. Kva slags presentasjonar/framføringar har du som elev hatt høve / tilbod om å stå fram med?
5. Er det vanleg at de i klassen, samla eller i grupper, snakkar om arbeidsmåtar / undervisningsopplegg som de nettopp har gjennomført (t.d. for å finne meir ut om kva som var bra og kva som ikkje var så bra med det)?
6. Likar du det når det vert lagt opp til samtalar i timane, eller likar du betre å lytte til læraren, lese på eiga hand, arbeide skriftleg med oppgåver o.l.?

Forholdet mellom lærar og elev

1. Behandlar dei tilsette og elevane kvarandre med respekt (gje gjerne konkrete døme)?
2. Forstår du når læraren forklarar (forstår både språklege og fagleg innhald)?
3. Vil du seie at du har gode lærarar? Kva likar du og kva likar du ikkje ved lærarane (samla sett) (dette kan samanliknast med ”Stemmeskiftet s 38)
4. Får du hjelp til skulearbeidet ditt når du treng det?
5. Vil du seie at du er ein god elev?

- a. Kva vil du seie er typiske kjenneteikn på ein god elev?
- 6. Forventningar
 - a. Stiller lærarane rimelege krav til elevane (fagleg, framferd)?
 - b. Formidlar lærarane tydelege grenser?
 - c. Vert du oppmuntra til sjølv å ha store forventingar til di eiga læring?

Medråderett / demokrati

1. Opplever du skilnad på RA og norsk skule slik du kjenner han, når det gjeld dette om elevar vert tekne med på råd?
2. Kva har du som elev vore med på å avgjere ved RA i den tida du har gått her?
3. Kva kunne du tenkt deg å vere med på å ha meiningar om / å avgjere på skulen?
4. Viser dei tilsette i samtalar med klassen at dei respekterer og verdset andre sitt syn?
5. Samarbeid
 - a. Vert det av lærarane sett på som like viktig å utvikle samarbeid som å oppmuntre til sjølvstende?
 - b. Får elevane lov til / vert elevane oppmoda om å hjelpe kvarandre i timane?
6. Får du høve til å arbeide noko i djupna med tema som du er spesielt interessert i?

Vurdering, spesielt elevvurdering

1. Det var elevane som tok initiativ til å forandre vurderingssystemet slik at de no får karakterar i staden for meir fyldige skriftlege tilbakemeldingar.
 - a. Kvifor ville de skifte system?
 - b. Har det svart til forventingane?
2. Får du andre former for tilbakemeldingar på skularbeid som du gjer?
3. Forstår du det karaktersystemet som vert brukt på RA?
 - a. Opplever du det som rettferdig?
 - b. Brukar lærarane karakterane som middel til å disiplinere elevane? (Kan samanliknast med Stemmeskifte s 28)
4. På kva måtar er det ei hjelp for deg i skularbeidet å få tilbakemelding på prestasjonane dine?

Sosialisering

Mange av dei spørsmåla som er stilte under andre overskrifter, kan gje nyttig informasjon til dette temaet.

1. Kva tykkjer du er viktigast på skulen:
 - a. at det fungerer godt i klasserommet
 - b. at det fungerer godt sosialt i friminutta / før og etter bussen reiser / kjem?
 - c. at skulebygningane er fine/tenlege
 - d. at læremiddel, datamaskinar, mediesenteret er moderne
2. Trivsel
 - a. Trivst du på skulen?
 - b. Kjenner du deg velkomen på RA?
 - c. Har du vener på skulen utanom dei norske elevane?
 - d. Har lærarane / leiinga ved RA prøvd å finne ut om du trivst på skulen?
3. Roller
 - a. Finst det typiske syndebukkar i klassen din?

- b. Finst det typiske gullungar i klassen din?
- c. Korleis ser lærarar og elevar på dei elevane som er flinke og gjer sitt beste i timane (jantelova framtrédande)?
- 4. Vert viktige hendingar som fødsjar, sjukdom eller død lagt merke til og gjeve høveleg merksemd på skulen?
- 5. Er du nokon gong redd for å reise til / vere på skulen?
- 6. Hender det at elevar opptre som talsmenn for andre som dei tykkjer har vorte urettferdig behandla?

Internatopplegget

- 1. Korleis trivst du på internatet?
- 2. Lengtar du ofte heim?
- 3. Kva hjelp får du på internatet?
 - a. Fagleg
 - b. Sosialt
 - c. Praktisk
 - d. Med personlege spørsmål
- 4. Får du den ro du treng på internatet?
 - a. Ro til å gjere heimarbeidet ditt
 - b. Ro til å pleie egne interesser (hobbyar o.l.)

Evaluering av samarbeidet mellom NCS og RA i Nairobi, Kenya

GUIDE FORELDREINTERVJU

Aktøperspektivet

2. Kva tykkjer du det er viktigast å leggje vekt på når du vurderer dette skuletilbodet?

Det internasjonale perspektivet

1. Kva tankar gjer du deg om NCS/RA-opplegget med omsyn til at barnet ditt kan få innsyn i andre kulturar, internasjonal forståing og solidaritet?

Individualisering / tilpassa opplæring

1. Kva tankar gjer du deg om NCS/RA-opplegget med omsyn til spørsmålet om individuelle tilpassing for eleven din?
2. Kva er ditt inntrykk/oppfatning når det gjeld barnet ditt sitt læringsutbytte?

Lokalt læreplanarbeid / lokal tilpassing av skuletilbodet

1. Kva tankar gjer du deg om NCS/RA-opplegget med omsyn til spørsmålet om lokal tilpassing av skuletilbodet – ta på alvor det faktum at skulen er lokalisert til Nairobi?
2. Kva med aktiv bruk av nærmiljøet?

Arbeidsmåtar i læringsprosessane

1. Kva tankar gjer du deg om NCS/RA-opplegget med omsyn til dei arbeidsmåtane som vert nytta?
 - a. Er det god variasjon?
 - b. Er arbeidsmåtane engasjerande?
 - c. Er arbeidsmengda overkomeleg?
2. Er læringsvilkåra godt strukturerte?
 - a. Har lærarane ein god plan?
 - b. Har lærarane god orden (m.a. informasjon heim)?
 - c. Har lærarane god disiplin?
3. Kjenner du deg trygg for barnet ditt?
 - a. På skulen
 - b. På internatet

Faginnhaldet i dei faga som vert gjennomført etter ”internasjonal plan”

1. Kva tankar gjer du deg om NCS/RA-opplegget samanlikna med det ein gjennomsnittleg åttandeklassing/niandeklassing i Noreg ville få?
2. Korleis kjem dette opplegget ut dersom du skulle samanlikne det med dei alternativa som kan vere aktuelle (rein NCS, rein RA (eller annan internasjonal skule), den svenske skulen i Nairobi, ein ungdomsskule i Noreg)?

Haldningsskapande arbeid (toleranse, eigen identitet)

1. Kva tankar gjer du deg om NCS/RA-opplegget når det gjeld haldningsskapande verksemd generelt?
 - a. Spesielt når det gjeld toleranse?
 - b. Spesielt når det gjeld bygging av eigen identitet som norsk ungdom?

Bruk av munnleg deltaking i undervisninga (diskusjonar, framføring m.m.)

1. Kva er ditt inntrykk når det gjeld munnleg aktivitet i undervisninga ved RA?

Forholdet mellom lærar og elev

1. Kva er ditt inntrykk når det gjeld omgangsformer i og utanfor klasseromet?
2. Opplever du at forholdet lærar/elev er prega av gjensidig respekt?
3. Gjev lærarane barnet ditt den støtte og oppmuntring som du hadde venta?
4. Har du inntrykk av at barnet ditt forstår det lærarane seier (gjeld både språkleg og fagleg)

Medråderett / demokrati

1. Har du noko inntrykk av i kva grad elevane tek til orde for å gjere sine meiningar gjeldande i samband med undervisnings- og sosiale aktivitetar?
2. Har du noko inntrykk i kva grad det frå skulen si side vert lagt opp til at elevane skal vere med på å ta avgjerder?
 - a. I så fall kva type avgjerder er det snakk om?

Vurdering, spesielt elevvurdering

1. Kva type tilbakemeldingane har de fått frå NCS/RA om korleis dette opplegget fungerer i år?
 - a. Tilbakemeldingar om heile opplegget
 - b. Tilbakemeldingar om dykkar barn
2. Kva tankar gjer du deg om desse tilbakemeldingane?
 - a. Kva rolle opplever du at elevvurdering spelar i RA sitt opplegg?
 - b. Dekkjer elevvurderingane heile eleven, eller har dei slagside i nokon retning?

Sosialisering

1. Ein viktig grunn for NCS/RA-opplegget var at elevane skulle få eit vidare sosialt miljø ved skulen sin. Talmessig har dette heilt klart lukkast. Kva tankar gjer du deg om den kvalitative sida ved dette?
 - a. Kan du nemne konkrete døme på at barnet ditt har hatt nytte/glede av det større sosiale miljøet?
 - b. Har barnet ditt etter di vurdering utvikla seg positivt sosialt?
 - c. Ser du negative sider ved det sosiale miljøet som barnet ditt er ein del av?

Internatopplegget

1. Kva rolle spelar internatet etter di meining for heilskapen i skuleopplegget
 - a. for barnet ditt?
 - b. For dykk som familie
2. Er du nøgd med slik det vert lagt til rette for kontakt mellom dykk og borna dykkar på internatet?
3. Kjenner du deg trygg for barnet ditt som bur på internatet?

Gevinstar for foreldre, lærarar og skuleleiing

1. Har du inntrykk av at barnet ditt trivst på skulen?
2. Kva tankar gjer du deg om det utbytte du som forelder har av dette tilbodet ut over det at du er glad for alt det gode som barnet ditt får nytte godt av?

Assessment of the cooperation between NCS and RA in Nairobi, Kenya

GUIDE INTERVIEW OF TEACHER

INTRODUCTION

1. What do you think is the most important aspects to focus on when we now are to assess the cooperation between NCS and RA?

THE COOPERATION BETWEEN NCS AND RA

1. Have you profited in any way from the cooperation with the NCS this year?
2. Is there any specific part of the school that has got extra focus through this cooperation (i.e. how to plan for and realize positive processes of learning, student assessment, school assessment, school development)?
3. Have you learnt something about your job as a teacher in such a way that you would like to change your way of doing things?
4. Have you learnt something about your job as a teacher in such a way that you know that you want to keep on doing things the way you are doing them now?
5. Have you through this cooperation become aware of a need / a want to develop you competence in any way?
6. Are there fields of cooperation between NCS and RA that could / should be expanded?

SCHOOL'S ROLE IN SOCIETY

1. What kind of role in society do you think schools as institutions play?
2. Should the school the school take any responsibility in building democracy in society?
3. Do you ask a minimum requirement to student performance to let the students into / let the students stay in your school?

DIFFERENT CULTURES

1. Are differences in religion, culture, nationalities, ethnic affiliations and language between students at RA regarded an asset or a disadvantage for the school?
2. How do you think this shows in the everyday-life of the school?

BUILDING CHARACTER

1. Building character is an important part of the school's job. What kind of traits do you think are especially important to focus on?
2. Do you think that your students are valued without regard to what they are able to, and in fact do, produce in the school subjects?

3. How would you describe the relationship between teacher and student at RA in general?
4. How would you assess the Norwegian students' inclusion in the student body socially (making friends, behaving, making themselves understood, understand others etc.)?
5. How does RA actively try to build the students self esteem?

ASSESSMENT

1. When you assess your students, what do you focus on?
2. Are the students' performance assessed mainly according to their individual ability and background, or more according to some general expectation to their age group / statistical mean of the class?
3. When you assess your students, do you take into consideration whether
 - a. The student is able to focus on whatever is the task during classes?
 - b. The student does his homework?
 - c. The student is able to work on his own?
 - d. The student is able to work with others?
 - e. The student dares to speak his mind even if the rest of the class does not agree?
 - f. The student punctually turns in his papers and assignments?
 - g. The student tries really hard to solve a problem before asking the teacher for help?
 - h. The student is creative?
 - i. The student takes initiatives according to own interests or for the benefit of the group / student body?

LEARNING

1. In your view, what kind of obstacles to learning do you fight at RA Middle School?
2. In your view, how do people in general, and you students specifically, learn?
3. Do you as faculty members / colleagues often discuss this fundamental question?
4. Has RA, as a school, an institution, a policy-stand on the question of how people learn?
5. If so, how does this policy-stand materialize in you every day activity?
6. How important do you think it is that the methods of learning are varied (take into consideration what is to be learned, the students' situation, the context etc.)
7. What emphasis do you put on homework?
8. What emphasis do you put on having a good structure in your class (on time, material in place, clear instructions – students know what to do - , routines and rituals etc)
9. What emphasis do you put on tests?

VEDLEGG 2

Evaluering av samarbeidet mellom NCS og RA i Nairobi, Kenya

OBSERVASJONSSKJEMA

Bygt på observasjonar: dato stad

Arbeidsmåtar i læringsprosessane

Korleis vil du vurdere situasjonen ved skulen når det gjeld læremiddel og anna utstyr (Tilfredsstillande / middels / ikkje tilfredsstillande)?

Er bøker og anna materiell plassert systematisk og lett tilgjengeleg for elevane?

Finn elevane sjølve lett fram til bøker og anna materiell som dei vil bruke i arbeidet sitt?

Bruk av munnleg deltaking i undervisninga (diskusjonar, framføring m.m.)

Munnleg aktivitet i klassen:

- samtale i klassen samla

- samtale i grupper

- samtale parvis

- munnlege presentasjonar

Forholdet mellom lærar og elev

Har lærar/elev god kommunikasjon i timane?

Vert læraren nytta som rettleiar?

Medråderett / demokrati

Vert elevane, deira meiningar og opplevingar, tekne på alvor?

Påverkar elevane val av arbeidsmåte?

Er det som skjer i klasserommet ope for elevinitiativ?

Vurdering, spesielt elevvurdering

Kva type tilbakemeldingar får elevane i klassen / utanom klasseromet?

Sosialisering

Observasjon på skulen (timane, friminutta, sosiale arrangement), skulebussen.

Viser elevar / tilsette respekt for kvarandre?

Helsar dei på kvarandre?

Er elevane blide / sure?

Er elevane rolege / nervøse / oppfarande?

Tilbyr elevane å hjelpe kvarandre når det er behov for det?

Er det oppslag eller plakatar som signaliserer at samarbeid er like viktig som individuelle prestasjonar?

Seier elevane frå til tilsette når nokon treng hjelp?

Vert elevane oppmuntra til å hjelpe og støtte kvarandre?

Er det eit vennskapleg forhold mellom elevar flest, eller konkurrerer dei om vener?

Let elevane vere å bruke oppnamn som går på etnisitet, kjønn, seksuell legning eller funksjonshemmingar?

Forstår elevane at ein ikkje kan vente det same av alle fordi menneske er ulike?

Forstår elevane at dei er ulike når det gjeld evner og mulegheiter til å halde seg innanfor reglane for skulen?

Forstår elevane å setje pris på prestasjonane til dei som har eit anna utgangspunkt enn dei sjølve har?

Opplever elevane at konflikhtar dei imellom ver løyste rettferdig og raskt?

Hender det at elevane opptrer som talsmenn for andre som dei tykkjer har vorte urettferdig behandla?