



VID

Læreres interkulturelle kompetanse i møte med mangfold i skolen

Johanne Marie Fortes

VID vitenskapelige høyskole

Stavanger

Masteroppgave i interkulturelt arbeid

MIKA- 316

Antall ord: 30800

16 mai 2018

Opphavsrettigheter

Forfatteren har opphavsrettighetene til rapporten.
Nedlasting for privat bruk er tillatt.

Sammendrag

I denne masteroppgaven presenteres en empirisk forskningsundersøkelse som baserer seg på et fokusgruppeintervju og kvalitative intervjuer med 9 lærere ved en videregående skole i Rogaland. Et overordnet tema er å belyse de utfordringene lærere som underviser i klasser med flerspråklige elever erfarer i møte med denne elevgruppen. Bakgrunnen for at jeg valgte dette temaet, er at jeg har jobbet de siste 14 årene som lærer i klasser for flerspråklige elever og opplevd at lærere som underviser denne gruppen elever ofte møter utfordringer de ikke har erfaring og kompetanse for å håndtere. Jeg valgte følgende problemstilling: **Hva er de største utfordringene lærere som underviser i klasser med flerspråklige elever i den videregående skole møter, og i hvilken grad har de interkulturell kompetanse til å håndtere disse?**

Jeg valgte å bruke en kvalitativ tilnærming i mitt forskningsprosjekt. Min analyse er derfor ikke representativ, men meningen er heller å gå i dybden for å få en bedre forståelse av hvordan lærere kan oppleve utfordringer med å undervise i klasser med flerspråklige elever. På grunn av oppgavens begrensede omfang kunne jeg ikke inkludere elevenes stemme i denne omgang.

Funnene i denne oppgaven viser at lærerne har pedagogiske utfordringer i undervisningen på grunn av store forskjeller i elevenes skolebakgrunn. Språkkunnskaper blir trukket fram som den mest sentrale utfordringen, men det vises også til utfordringer i forhold til kultur, tradisjoner og verdier. Lærere rapporterer at de ikke har tilstrekkelige ressurser og kompetanse til å undervise elever med manglende skolegang. Funn viser også at det er stor variasjon i forhold til interkulturell kompetanse blant lærerne. Dette ser ut som om det kan påvirke lærernes praksis, holdninger og trygghet som lærer i møte med flerspråklige elever i klasserommet. Lærerne som ble intervjuet i denne studien, både de som hadde erfaring og teoretisk kunnskap, og de som hadde mindre erfaring og ingen teoretisk kunnskap knyttet til tema flerspråklige elever, følte de hadde behov for veiledning, kurs eller videreutdanning på dette området.

Forord

Denne masteroppgaven er en del av en treårig deltidsutdanning ved Vitenskapelig høgskole i Stavanger. Det har til tider vært tidkrevende å ta et masterstudium ved siden av jobb og familieliv, men mest av alt har det vært selv-utviklende, lærerikt og interessant.

Jeg vil først og fremst takke de ni lærerne som stilte opp til intervju og velvillig delte sine tanker og erfaringer med meg. Tusen takk!

Jeg vil også takke gode kollegaer og venner som har oppmuntret meg i skriveprosessen.

Gode forelesere på MIKA- studiet fortjener også en stor takk, og ikke minst vil jeg i så måte rette en stor takk til min veileder Ellen Vea Rosnes for at hun har delt av sin faglige kunnskap og engasjement. Hun har bidratt med gode tilbakemeldinger og motivasjonsord gjennom hele prosessen.

Til slutt vil jeg takke Øyvind, som har bidratt med korrekturlesning, faglige samtaler og vurderinger av oppgaven.

Stavanger mai 2018

Johanne Marie Fortes

«Den som ikke har noen horisont, er et menneske som ikke ser langt nok og som derfor overvurderer det nærliggende» Hans-Georg Gadamer.

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Innledning	1
Bakgrunn og problemstilling	2
Migrasjon og mangfold i den videregående skolen	4
Flerspråklige elevers rett til videregående opplæring	5
Tilpasset opplæringstilbud til nyankomne elever	6
Oppgavens oppbygning	7
Kapittel 2: Teori	9
Kultur og forståelse	9
Kulturelle møter i en globalisert verden	9
Hva er kultur?	10
Hermeneutikk som utgangspunkt for forståelse og tolkning	11
Interkulturell kommunikasjon	12
Stereotypier	13
Interkulturell kompetanse	15
Lærernes mange roller	20
Språk og språklæring	22
Viktigheten av språk og språkinnlæring	22
Andrepråksinnlæring	23
Utviklingen av språklige ferdigheter er et sosialt fenomen	25
Kapittel 3: Metode	26
Valg av metode	26
Kvalitative intervju	27
Fokusgruppeintervju	27
Individuelt intervju	29
Tilgang til forskningsfeltet og utvalg av informanter	31
Bearbeidelse av data	32
Min rolle som forsker og etiske refleksjoner	33
Kapittel 4: Analyse	36
Lærernes utfordringer i møte med flerspråklige elever	36
Store forskjeller i skolefaglig bakgrunn	36
Mangel på faglig begrepsforståelse	37
Manglende kompetanse i å gi opplæring i grunnleggende ferdigheter til flerspråklige elever	39
Utfordringer i formidlingen av fag	39
Flerspråklige elevers deltakelse i norskspråklige miljøer	41

Oppsummering.....	42
Kulturer og verdier	42
Elevs og foreldres forventninger og ønsker.....	42
Utfordringer når det gjelder for-forståelse, stereotypier, fordommer, og annengjøring.....	45
Konflikter relatert til kultur, religion og verdier	47
Oppsummering.....	49
Kapittel 5: Analyse.....	50
Interkulturell kompetanse.....	50
Selvinsikt.....	56
Kunnskap	57
Holdninger	62
Oppsummering.....	64
Lærerens mange roller	65
Teacher	65
Drill Sergeant	67
Mentor og Counsellor.....	69
Oppsummering.....	70
Behov for veiledning / etterutdanning.....	71
Kapittel 6: Konklusjon.....	72
Etterord	75
Bibliografi	76
Vedlegg: Dato for fokusgruppe- og individuelle intervju	80
Vedlegg: Intervjuguide til individuelle intervju	81
Vedlegg: Informasjonsskriv	83

Kapittel 1: Innledning

De siste 14 årene har jeg jobbet som lærer i engelsk og norsk på en videregående skole, der jeg hovedsakelig har undervist i klasser for flerspråklige elever.¹ Det falt derfor naturlig for meg å velge flerspråklige elever som utgangspunkt da jeg skulle velge et forskningstema for masteroppgaven min. Jeg er bevisst på at opplæringen av flerspråklige elever innebærer både utfordringer og muligheter, men det er først og fremst å finne hvilke utfordringer lærere møter i klasser der det er flerspråklige elever som motiverte meg til å gjøre dette prosjektet. Som lærer i en innføringsklasse² opplever jeg at elevenes bakgrunn og forutsetninger varierer. Noen elever har innvandret som barn av arbeidsinnvandrere, andre søker asyl via familiegjenforening, og andre igjen kommer som flyktninger eller kommer alene som mindreårige asylsøkere. De flerspråklige elevene har varierende skolebakgrunn fra hjemlandet. Noen har fulgt et lignende norsk skoleløp, mens andre har lite eller ingen skolegang før de kommer hit. Elevenes utfordringer i forhold til språk og mangelfull skolegang gjenspeiler seg i klasserommet og har ført til nye utfordringer og krav til lærerne.

Skolen jeg er lærer ved har elever fra 20 forskjellige land, til sammen 850 elever. Skolen har egne tilbud for flerspråklige elever, som innføringsklasser og en studiespesialiserende klasse for flerspråklige elever. Ellers finnes det flerspråklige elever i de fleste klasser og på de fleste studielinjer. På skolens hjemmeside kan en lese at skolen ønsker å framstå som en flerkulturell skole, og videreformidle en positiv holdning når det gjelder å se verdier i kulturell kommunikasjon og variasjon. For at skolen og lærerne skal kunne sette pris på denne variasjonen og mangfoldet, må en vite hva mangfold er, og en må ha kunnskap om kulturelle forskjeller. Jeg vil her støtte meg til professor i pedagogikk, Hildegunn Fandrem, (2013, s. 130), som viser til at det at en skole smykker seg med begrepet flerkulturell, kun sier noe om «eksistensen» av mangfoldet og ikke nødvendigvis «konsekvensen» av mangfoldet, og at det er gjennom den pedagogiske praksisen, og gjennom holdninger, kompetanse og evne og vilje til å håndtere den, at skolen viser om den er flerkulturell. Dette innebærer at vi som lærere som jobber nært og direkte med mennesker, bør tilegne oss kunnskap om hvordan vi tilnærmer oss kulturelt mangfold. Skolen bør vurdere hvilke konsekvenser det får for ulike

¹Begrepet flerspråklige henviser til en person som «... bruker flere språk i sin hverdag ...» (NOU 2010:7, 2010)

² Innføringsklasse er en klasse for nyankomne innvandrere, asylsøkere, og flyktninger. Målet er at elevene skal lære grunnleggende norsk, og grunnleggende begreper i samfunnsfag, naturfag, matematikk, engelsk og kroppsøving. Tilbudet, som er frivillig, gis i opptil 2 år, og skal bidra til å lette elevenes overgang til ordinær klasse i videregående skole (Utdanningsdirektoratet, 2018).

fag, pedagogikken og kravene det stiller til den enkelte lærer som har flerspråklige elever i klassen. Det bør også være et mål for skolen å bringe alle lærerne opp på et nivå der alle har en viss interkulturell kompetanse for at skolen kan kalle seg en flerkulturell skole.

Bakgrunn og problemstilling

Lærere som underviser i klasser med flerspråklige elever og i innføringsklasser bør ha både kunnskap om hvordan en lærer et andrespråk og hvilke utfordringer elevene ofte opplever med å lære fag på et språk en ikke behersker godt nok til å få fullt utbytte av undervisningen. Lærerne bør også ha interkulturell kompetanse for å forholde seg til det kulturelle mangfoldet blant elevene på en best mulig måte. I dette prosjektet var jeg interessert i å finne ut hvilke utfordringer lærere som underviser i klasser med flerspråklige elever, og lærere som underviser i innføringsklasser, møter i klasserommet, og hvilken interkulturell kompetanse lærerne selv mener de har.

Det er viktig for en lærer i en klasse med elever fra mange ulike land, ulik bakgrunn og begrenset norskkunnskap, å fokusere på begrepslæring, være klar og tydelig i forklaringer, bruke hjelpemidler som bilder og være spesielt observant på elevenes respons. Det er en utfordring for mange lærere som ikke har norsk i sitt fagfelt, og ikke er vant til å ta spesielle hensyn i forhold til språket når de formidler sitt fag.

Å etablere gode relasjoner til flerspråklige elever, kan være utfordrende for lærere på grunn av språklige og kulturelle barrierer. Det å kunne ha en god dialog og vise åpenhet i forståelsen av hvordan den andre opplever situasjonen, er viktig når lærere står overfor ulike problemstillinger knyttet til interkulturell forståelse i skolehverdagen.

Noen av de utfordringene en som lærer ofte møter, er konflikter relatert til kulturelle og/eller religiøse tradisjoner, der ulike verdier, normer og regler brytes mot hverandre. Statistisk Sentralbyrå viser til at en stor del av den senere tids flyktninger kommer fra muslimske land som Syria, Afghanistan, Irak, og Eritrea (Utlendingsdirektoratet, 2015). Dette er en realitet som reflekteres i klasserommet. I og med at muslimske kulturelle verdier på mange måter er ulike dem vi er vant til i Norge, kan det være utfordringer mellom lojalitet/forklaring til egen kultur og den norske kulturen generelt, og/eller utfordringer i forhold til tema i undervisningen.

I alle kulturer innebærer lærerrollen visse plikter, rettigheter og forventninger. I en klasse med elever fra ulike land, bakgrunn og kulturtradisjoner, vil hva som forventes av læreren fra elevene og deres foreldre variere. Det kan være praktiske, sosiale og religiøse forventninger, og også ofte ulike forventninger og ønsker i forhold til utdanning, karakterer og måloppnåelse. På denne bakgrunn har jeg kommet fram til problemstillingen;

Hva er de største utfordringene lærere som underviser i klasser med flerspråklige elever i den videregående skole møter, og i hvilken grad har de interkulturell kompetanse?

Mine delproblemstillinger var:

- Hva er de største utfordringene knyttet til å undervise i klasser med flerspråklige elever?
- Hvilke problemstillinger kan oppstå på bakgrunn av kultur, religion, og verdier?
- Hvordan vurderer lærerne egen interkulturell kompetanse?

For å få en generell og helhetlig oversikt over hva lærere opplever som de største utfordringene, og om de føler de har den kompetansen de burde ha i møte med denne elevgruppen, spurte jeg informanter av begge kjønn som underviser på forskjellige studieretninger, og som har bred og lang erfaring med undervisning i videregående skole, om å delta i prosjektet.

For å svare på spørsmålene i problemstillingen valgte jeg å foreta ett fokusgruppeintervju, og individuelle intervju med 9 lærere på en skole i Rogaland.

Før jeg tar for meg selve teoridelen, vil jeg i det følgende si noe om bakgrunnen til at selve problemstillingen i denne oppgaven er relevant. Europa opplevde den største flyktningkrisen siden den andre verdenskrig høsten 2015. Mediene var fulle av nyheter og sterke bilder av tusenvis av mennesker som var på flukt via Hellas og Italia for å prøve å ta seg videre inn i Europa. Følgelig opplevde Norge det høyeste antallet av asylsøkere noensinne i løpet av dette året (Odden, 2018, s. 13). Asylsøkende barn og ungdom har ifølge den norske opplæringsloven § 2-1 og § 3-1 rett til skolegang (Opplæringslova, 1998).³ I den videregående skolen jeg er lærer ved, er det et stadig økende antall av elever med migrasjonsbakgrunn som følge av den senere tids migrasjon og innvandring. Skolen har

³ §3-1, *Rett til videregående opplæring for ungdom*, gjelder for ungdom mellom 16-24 år.

følgelig et stort kulturelt mangfold som krever nye faglige, pedagogiske, og interkulturelle kompetanser av lærerne.

Migrasjon og mangfold i den videregående skolen

Gunhild Odden viser til at «... Migrasjon kan defineres som ‘«bytte av bosted»’ (2018, s. 23), og gjelder både for mennesker som flytter innenfor samme land, og fra et land til et annet. Det er flere årsaker til at mennesker migrerer. Folk velger eller blir tvunget til å forlate hjemlandet sitt på grunn av familie, ekteskap eller arbeid. Det kan også ligge politiske årsaker til grunn, krig eller naturkatastrofer. Migrasjon har lenge vært en del av det norske samfunnet. I overgangen mellom 60- og 70 - tallet kom de første innvandrerne fra Tyrkia og Marokko, og senere fra Asia og da spesielt fra Pakistan. De fleste av disse var ufaglærte arbeidsinnvandrere. Norge strammet etter hvert inn for innvandring, til det fra 1975 ble innført innvandringsstopp som varte fram til 1991 (Tjelmeland & Brochmann, 2003).

Innvandringsgruppen forandret seg etter utvidelsen av antall medlemsland i EU i 2004 åpnet muligheten for arbeidsinnvandring fra EØS- området. Det kom flere arbeidsinnvandrere fra øst-europeiske land (Sandnes, 2017). I følge Statistisk sentralbyrå utgjør immigranter fra Polen den største gruppen av innvandrere i Norge, etterfulgt av immigranter fra Litauen, Sverige og Somalia (Statistisk sentralbyrå, 2017). De siste årenes flyktningkrise i Europa på grunn av langvarig intern borgerkrig i blant annet Syria, har påvirket innvandringen til Norge. I følge Utlendingsdirektoratet (UDI) mottok Norge 31 145 søknader om beskyttelse i 2015, hvilket var det høyeste tallet noensinne i Norge. Til sammenligning kom det 11 480 søkere i 2014 (Utlendingsdirektoratet, 2015). Mange av asylsøkerne er mindreårige fra Afghanistan og Syria. Tall fra UDI viser at det ble registrert 3312 enslige asylsøkere i Norge fram til slutten av oktober 2015, og at tallet var forventet å stige til oppimot 5000 mot slutten av året (Utlendingsdirektoratet, 2015). En slik markant økning på kort tid, kan i utgangspunktet medføre forskjellige utfordringer. Asylsøkerne vil blant annet ha ulike tidligere skolegang alt etter hvilket land de kommer fra. De vil også ha ulike forutsetninger for integrering. God språkopplæring er ofte nøkkelen til vellykket integrasjon og tilpasning. Jeg er i denne forbindelse bevisst på at økningen av asylsøkere også vil ha sine fordeler. Eksempler på dette kommer blant annet fram i Norges offentlige utredninger (NOU) «Mangfold og mestring», hvor det fremheves at «... opplæringen for flerspråklige (...) barn, unge og voksne byr både på muligheter og utfordringer» (NOU 2010:7, 2010, s. 11). Utvalget understreker verdien av

flerkulturell og flerspråklig kompetanse med tanke på dagens internasjonale arbeidsmarked, og viser til at erfaringen og kompetansen innvandrere har med seg til Norge, kan være nyttig i en globalisert verden. Samtidig vil jeg understreke at det overordnede tema for dette studiet, er læreres utfordringer, og at det er det jeg vil fokusere på.

Tall fra statistisk sentralbyrå viser videre at innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre utgjør 16,8 prosent av befolkningen i Norge ved utgangen av 2016 (Statistisk sentralbyrå, 2017). Økningen av migrasjonen til Norge har forandret classesammensetningen i den norske skolen, fra et ettspråklig klasserom til et flerspråklig klasserom. Der det før var klasser med elever med stort sett norsk bakgrunn, er det nå vanlig med klasser der en større eller mindre del av elevene har migrasjonsbakgrunn. Tall fra Statistisk sentralbyrå (2017) viser at ved utgangen av 2016 var 16 prosent av barn i grunnskolen innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Samtidig viser det seg at antall elever som får særskilt norskopplæring øker, noe som det vises til kan ha en sammenheng med den økte flyktningstrømmen høsten 2015. For lærere i skolen betyr dette at det kreves nye kompetanser i tilnærmingen til et flerkulturelt mangfold i klasserommet.

Flerspråklige elevers rett til videregående opplæring

Flere unge migranter har på grunn av krig og konflikter i hjemlandet ikke fått anledning til å fullføre grunnskolen i hjemlandet, andre har bare gått på skole i kortere perioder. I følge den norske opplæringsloven § 3-1 første ledd sier reglene for «Minoritetsspråklige ungdom og voksne mellom 16-24 år i videregående opplæring» (Opplæringslova, 1998), blant annet at de har rett til 3 års heltids videregående opplæring såfremt de har lovlig opphold i landet eller venter på å få endelig vedtak på søknad om opphold. Den videregående opplæringen må gjennomføres innen fem år etter at opplæringen er påbegynt, og retten gjelder fram til utgangen av det året en fyller 24 år. Etter forskrift til opplæringsloven §6-13, må ungdom ha oppfylt ett av følgende vilkår for å bli tatt inn til Vg1:

- Ha fullført norsk grunnskoleopplæring (enten ordinær grunnskole eller grunnskoleopplæring for voksne)
- være skrevet ut av norsk grunnskole
- ha gjennomgått allmenn grunnopplæring i utlandet i minst 9 år
- ha tilsvarende realkompetanse som fullført norsk grunnskoleopplæring for voksne (Forskrift til opplæringslova, 2006)

Uavhengig av hvor mange år en har fullført av norsk grunnskole, har alle som fullfører 10. klasse rett på vitnemål om fullført grunnskoleopplæring. Det stilles ingen krav til norskkompetanse ved inntak, men elever har etter behov og skoleeiers/skolens vurdering, rett på særskilt norskopplæring til de kan følge opplæringen etter ordinær læreplan i norsk (Forskrift til opplæringslova, 2006). I norskfaget ivaretas ofte flerspråklige elevers behov for særskilt norskopplæring ved at det gis opplæring etter læreplanen «Grunnleggende norsk for språklige minoriteter» (Utdanningsdirektoratet, 2007). Denne planen tok over fra faget norsk som andrespråk ved innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. I læreplanen er kompetansemålene nivåbaserte og aldersuavhengige, og det gis ikke vurdering med karakter.⁴

Tilpasset opplæringstilbud til nyankomne elever

I opplæringsloven §3-2 femte ledd (Opplæringslova, 1998) står det at kommuner og fylkeskommuner kan tilby et innføringstilbud til nyankomne elever i egne grupper, klasser eller skoler. Opplæringen i slike klasser kan vare inntil 2 år, hvis det anses som det beste for eleven, og vedtak kan bare gjøres for ett år om gangen. Tilbudet er frivillig, og elever som takker nei til tilbudet kan velge et ordinært opplæringstilbud hvor de har rett til særskilt språkopplæring, hvis eleven ikke har tilstrekkelig norskferdigheter til å følge den ordinære opplæringen.

Når det gjelder innføringsklasser er det delte meninger som kommer til uttrykk om effekten slike tilbud får. Østbergutvalget (NOU 2010:7, ss. 241-242) viser i sin rapport «Mangfold og mestring» til at innføringsklasser representerer en utfordring når det gjelder inkludering, men fremhever at innføringsklasser på elevenes nærscole, i forhold til egne innføringsskoler, vil gi elevene en bedre tilhørighet ved at elevene kan bli inkludert i skolens sosiale fellesskap, samtidig som elevene får et minimum av norskferdigheter før de blir overført til ordinære klasser. I rapporten «Integrasjon og tillit, Langsiktige konsekvenser av høy innvandring» (NOU 2017:2, ss. 196-197) vises det til bekymring over at nyankomne elever kan tilbringe opptil 2 år i egne innføringstilbud, sett i lys av OECDs anbefalinger om at elever så raskt som

⁴ I det europeiske rammeverket for språk (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 26), blir språkferdighet vurdert som kompetansemål på tre nivå: A (begynnernivå), B (mellomnivå), og C (høyere nivå). Disse nivåene er igjen delt i to som tilsvarer en svak og en sterk variant av de tre nivåene; A1-A2/ B1-B2/ C1-C2. Når målene er nådd i læreplanens nivå 3 (som tilsvarer nivå B1-B2) kan elevene få opplæring etter den ordinære læreplanen i norsk og bli vurdert i henhold til denne (Utdanningsdirektoratet, 2007, s. 8).

mulig bør inn i ordinære klasser. Nihad Bunar (2015, ss. 14-15), professor i utdanningssosiologi, mener at innføringsklasser har både fordeler og ulemper. Ulemper han viser til er at elevene er fysisk adskilt fra resten av skolen, og at elevene ofte tilbringer for lang tid i disse klassene før de overføres til vanlige klasser. Fordelen med innføringsklasser mener han, er at elevene kartlegges jevnlig, de lærer i et trygt miljø der de blir introdusert for skolekulturen og skolesystemet, og de får språkopplæring av lærere som har kompetanse i andrespråks-innlæring. Lærernes kompetanse blir også fremhevet i utenriksdirektoratets «Veileder, Innføringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever», hvor det vises til at «Lærere som skal undervise nyankomne elever, bør ha kompetanse i andrespråkspedagogikk og i flerkulturell pedagogikk» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 23; NOU:2017:2 s 196). Hvordan de videregående skolene praktiserer håndteringen av flerspråklige elevers behov for tilpasset opplæring, varierer i de forskjellige skolene. Skolen jeg jobber ved har en studiespesialiserende klasser for flerspråklige elever med redusert elevtall. Skolen har også innføringsklasser organisert etter språknivå. Det finnes også flerspråklige elever i ordinære klasser, der flerspråklige elever med behov for tilpasset opplæring får ekstra tilpasset undervisning utenfor eller i klassen. Det vanligste er at elevene går i ordinære klasser, og at elevenes behov for særskilt norskopplæring blir ivaretatt ved at det gis opplæring etter læreplanen «Grunnleggende norsk for språklige minoriteter» (Utdanningsdirektoratet, 2007). Samtidig er det slik at flere av de lærerne som underviser denne elevgruppen, mangler den nødvendige faglige og flerkulturelle kompetansen som kreves for å praktisere den tilpassede opplæringen flerspråklige elever har behov for, som er tema for problemstillingen i min masteroppgave.

Oppgavens oppbygning

Oppgaven har 6 kapitler. I kapittel 2 vil jeg ta for meg definisjoner og ulike aspekter av kultur, som forståelse og tolkning, og interkulturell kommunikasjon og stereotyper. Deretter vil jeg presentere ulike perspektiver knyttet til interkulturell kompetanse, før jeg til slutt belyser viktigheten av språk og språkinnlæring. I kapittel 3 vil jeg diskutere valg av metode, utvalg av informanter, innsamling og bearbeidelse av data, og reflektere over mine valg. I kapittel 4 vil jeg presentere de funn jeg har gjort i forhold til lærernes utfordringer i klasser med flerspråklige elever. I kapittel 5 vil jeg presentere de funn jeg har gjort i forhold til i

hvilken grad lærerne har interkulturell kompetanse. Kapittel 4 og 5 er basert på de intervjuene jeg har foretatt, sett i lys av teori. Til slutt vil jeg konkludere i kapittel 6.

Kapittel 2: Teori

I dette kapittelet vil jeg skissere et teoretisk rammeverk som er med på å belyse oppgavens problemstilling. Jeg vil først ta for meg definisjoner og ulike aspekter av kultur, som forståelse og tolkning, interkulturell kommunikasjon og stereotypier og annengjøring. Deretter presenterer jeg ulike perspektiver knyttet til interkulturell kompetanse, før jeg til slutt belyser viktigheten av språk og språkinnlæring.

Kultur og forståelse

Kulturelle møter i en globalisert verden

Jan Aart Scholte mener at «With globalization people become more able – physically, legally, linguistically, culturally, and psychologically – to engage with each other wherever on planet Earth they might be» (2005, s. 59). Han hevder videre at globaliseringen betyr et skifte i sted og arena for menneskelig handling og erfaring (det sosiale rom; space), hvor jorden som et hele er det sosiale feltet (Scholte, 2005, s. 60). Dette reflekteres i det stadig økende antall av elever med migrasjonsbakgrunn i skolen. Tony Shirato (2003, s. 152), viser som Scholte, til at globalisering fører til at distanse og tid ikke lenger blir oppfattet som begrensende faktorer. Han hevder at «Boundaries are (...) collapsing ...» (2003, s. 152), og at moderne kommunikasjonsteknologi fører til en kollaps av tid og rom. Den kjente norske antropologen Thomas Hylland Eriksen, peker på hvordan denne «Komprimeringen av verden ...» (2010, s. 17) fører til at folk av forskjellig opprinnelse og med ulike kulturer berører hverandre i større grad enn noen gang før. Øyvind Dahl (2013, s. 21) bygger opp om Eriksens påstand når han viser til at globaliseringen har hatt store konsekvenser for Norge og at vi har blitt et mye åpnere samfunn. Dahl viser som Eriksen til at folk i alle aldre reiser mer og ikke lar seg stoppe av landegrensene. «Begreper som ‘flerkulturell’, «minoritetskultur» og «kulturmøter» (2013, s. 22) , mener Dahl er en bekreftelse på at kultur er noe en tar med seg på tvers av landegrensene. Dahl konkretiserer at «Cultures never communicate-people do» (2008, s. 31). I slike møter blir derfor kommunikasjonen mellom menneskene interkulturell. Den norske skole er et eksempel på en slik viktig kulturell møteplass som Eriksen og Dahl viser til. Her oppstår det ofte direkte og langvarige møter mellom mennesker med ulik kulturell bakgrunn, spesielt siden det å ha flerspråklige elever i klassen etter hvert er mer vanlig enn å ha klasser der det kun er norsktalende elever. Skolen kan derfor være i en unik posisjon til å tilrettelegge

for gode relasjoner mellom elever som er nye i den norske konteksten og elever som har bodd i landet i lengre tid.

Hva er kultur?

Kultur er et viktig tema i dette prosjektet, men hva menes med kultur? Det er viktig å gjøre seg noen betraktninger om hva kultur er når en er lærer på en skole med elever med ulike kulturelle bakgrunner, hvis en ønsker å forstå hva som skjer når mennesker med forskjellige kulturelle forståelsesrammer møtes. Som lærer bør en være bevisst på at ens kulturbakgrunn vil påvirke adferd og holdninger i møte mellom lærer og elev.

Olav Kasin (2008, s. 59) viser til at det finnes ikke entydige svar på hva som legges i begrepet kultur, og han forklarer dette med at det er avhengig av hvilken fagtradisjon en tar utgangspunkt i. Dahl (2008, ss. 31-32) viser til kultur som både noe vi har, og noe vi er. Når Dahl viser til kultur som noe vi har, kaller han det en beskrivende kulturforståelse, som til en viss grad kan sammenlignes med en essensialistisk kulturforståelse som antar at det er en homogenitet og en særegenhet i en bestemt kultur. Ved å vise til at kultur er noe vi er, viser Dahl til at kultur også er dynamisk, ved at kultur skapes i menneskelige møter.

Marita Svane (2006, ss. 41-44) støtter opp om et mer dynamisk syn på kultur som flytter fokus på kultur fra det objektive til det subjektive. Svane setter fokus på enkeltmennesket og hvordan den enkelte opplever kulturforskjeller. Det som da blir interessant, er hva den sosiale konteksten gjør med mennesker og hvordan våre erfaringer påvirker hvordan vi reagerer. Svane viser til at kulturen dermed blir kroppsliggjort og internalisert. Identitet, mener Svane, er subjektiv og en sosial konstruksjon som stadig formes i kulturelle interaksjoner. Hvordan vi velger å handle i forhold til forskjellige situasjoner, hvordan vi forstår, og våre verdensbilder, er derfor avhengig av hvordan vi til enhver tid fortolker en situasjon (2006, s. 52).

Clifford Geertz har i sin definisjon av kultur fokus på kommunikasjon, og det å fortolke og finne mening:

The concept of culture I espouse (...) is essentially a semiotic one. Believing, with Max Weber, that man is an animal suspended in webs of significance he himself has spun, I take culture to be those webs, and the analysis of it to be therefore not an experimental science in search of law but an interpretive one in search of meaning. (2000, s. 3).

Geertz viser her til at mening skapes gjennom språk, tolkning og symboler (semiotikk). Med dette forstår jeg at mening må forstås i forhold til et sosialt konstruert nettverk av mening og de symbolene som vi tolker verden igjennom.

Geertz viser til Gilbert Ryle som bruker begrepet «thin description» om bevegelsen, eller ordene som blir uttalt eller skrevet, og «thick description» om hvordan vi forstår hvilke prosesser som foregår når vi tolker og forstår en handling ut ifra en kontekst vi har kunnskap om (2000, ss. 6-7). I praksis kan for eksempel en lærer tolke at noen muslimer (foreldre/elever) reagerer på at jenter og gutter har svømming eller annen form for kroppsøving sammen med å beskrive disse foreldrene/elevne som at de prøver å være vanskelige. Læreren forstår da ut ifra en «thin description». Hvis læreren derimot prøver å analysere og forstå hvorfor de muslimske foreldrene/elevne reagerer ut ifra den kunnskapen læreren har om konteksten, bruker læreren en «thick description» i forståelsen av foreldrenes/elevnes handlinger/reaksjoner. Læreren leter da ikke etter feil, men prøver å finne ut hvorfor foreldrene/elevne mener det de mener.

I denne oppgaven velger jeg å forstå kultur med utgangspunkt i et sosialkonstruktivistisk perspektiv som en dynamisk prosess som påvirkes og skapes i menneskelige møter, og derfor ikke er statisk eller konstant, men bevegelige fortolkningsrammer mennesker tenker og handler ut fra.

Hermeneutikk som utgangspunkt for forståelse og tolkning

For den tyske filosofen Hans-Georg Gadamer kan menneskers opplevelser (forståelse) ikke måles som i de naturvitenskapelige metoder, og «... Gadamers sannhetsbegrep er derfor nært knyttet til erfaring, til opplevelsen av intuitivt å skjønne at noe er sant» (Drønen, 2011, s. 19). Drønen (2011, s. 18) fremhever at Gadamer var opptatt av hvordan vi forstår, og hva som påvirker vår forståelse. For Gadamer er det en forutsetning for forståelse «... å bryte ut av vår egen for-mening ...» (Drønen, 2011, s. 20). Det vil si at vi må kjenne til våre egne fordommer i møte med det ukjente, får å være åpne for andres meninger. Gadamer (2001, s. 307) viser til at «'«Fordom»' ikke betyr en falsk dom. I begrepet fordom ligger det at den kan vurderes positivt og negativt» (2001, s. 307). Han (2001, s. 306) påpeker at hvis vi skal lære om andre, må vi lære mer om oss selv og være bevisst på vårt ståsted og vår forutinntatthet. Forståelse oppnås da som en følge av at vi ser den «andre» som oss selv, vi kan se det som er utenfor oss

selv og dermed utvide vår begrensede horisont mot andre horisonter (2001, s. 305). Gadamer hevder at det da har skjedd en prosess han kaller en «horisontsammensmeltning» (2001, s. 345).

Gadamer er kjent for å ha utvidet hermeneutikken og bruken av den hermeneutiske sirkel (Drønen, 2011, s. 18). Han (2001, s. 331) viser til begrepet «den hermeneutiske sirkel» som et hjelpemiddel til å forstå hvordan fortid og nåtid smelter sammen til en økt forståelse: «Vi husker her den hermeneutiske regelen om at man må forstå helheten ut fra delen og delen ut fra helheten (...) Forståelsenes bevegelse går dermed alltid fra helheten til delen og tilbake til helheten (...) Kriteriet for en riktig forståelse er at alle enkelthetene er samstemte med helheten» (Gadamer, 2001, s. 329).

Drønen (2011, s. 19) viser til hvordan vi kan bruke den hermeneutiske sirkel til å forstå hva som gir mening for et menneske i en annen kultur. For å forstå individet må vi ha kunnskap om kulturen personen har vokst opp i, og i møte med ny informasjon om personen som legges til og smelter sammen med kunnskap vi allerede har, oppnår mennesker ny forståelse og mening. Dette viser hvor viktig det er at lærere som underviser i klasser med flerspråklige elever har den nødvendige interkulturelle kompetansen som kreves for å forstå slike sammenhenger som Drønen her viser til. Med dette menes ikke at lærere skal ha full oversikt over alle kulturer, men at det bør være en åpenhet for forståelse og læring.

Interkulturell kommunikasjon

Den danske kommunikasjonsforskeren, Marita Svane (2006, ss. 48-53), argumenterer for hvordan Gadamers refleksjoner kan brukes i feltet interkulturell kommunikasjon og tar selv Gadamers begrep for-fordommer og den hermeneutiske sirkel i bruk. Svane bruker begrepene tese-antitese-syntese for prosessen der ny kunnskap utfordrer vår tidligere kunnskap, og ny kunnskap blir produsert og integrert til en ny helhet (Dahl, 2008, ss. 29-30). Svane bruker dette bildet for å illustrere det som skjer med et menneske i møter med andre individer som utfordrer vårt bilde av tilværelsen, og som fører til at vår identitet og oppfatning av kultur endres (2011, s. 24). Dette møtet kaller Gadamer, som nevnt tidligere, horisonter som smelter sammen. I følge Drønen er det også naturlig å knytte Øyvind Dahls begrep *forståelsens gylnø øyeblikk*, forstått som «det øyeblikket du forstår at du ikke forstår» (2011, ss. 24-25) til Gadamers teori, ved å tolke Dahls begrep som at ulike meninger/fortolkninger ikke

nødvendigvis er negative, men at de kan representere gyldne øyeblikk som kan åpne opp for ny forståelse.

Abnik Roy og William J Starosta (2001, s. 6), mener som Svane, at Gadamer's kritiske hermeneutikk kan brukes i interkulturell kommunikasjon. Roy og Starosta fokuserer på et etisk perspektiv i kommunikasjon og beskriver hvordan Gadamer bruker begrepene *techne* og *praxis* når han viser til menneskelig adferd. De viser til at Gadamer beskriver kontrasten mellom de to begrepene ved å vise til at *techne* er den tekniske ferdigheten som enhver yrkesutøver tilegner seg gjennom arbeidet sitt, mens *praxis* er individets handlinger som skaper relasjoner med andre mennesker. Begrepet *praxis* inneholder i tillegg en moralsk dimensjon i forhold til medmennesker, som for en lærer vil bety at han/hun har et moralsk ansvar for å utføre jobben sin på en omsorgsfull måte.

Gjennom *praxis* legger vi som lærere til rette for å involvere oss i andre mennesker og er genuint interessert i å sette oss inn i den historiske konteksten menneskene kommer fra. Vi er interessert i hva som har formet dem, hvorfor de tenker slik de gjør og tar de valgene de gjør. Måten vi forholder oss til andre mennesker avhenge av hvilken innstilling vi velger å møte dem med, *techne* eller *praxis*. Når vi tenker *praxis* er vi inne i spiralen, vi tenker slik Gadamer mener vi oppnår forståelse på, og *praxis* blir en vei mot forståelse, og kobles til interkulturell kommunikasjon.

Stereotyper

Hvis vi har en beskrivende, essensialistisk forståelse av kultur, vil vi være i fare for å stereotypisere ved at vi risikerer å ta beslutninger basert på generaliserte forestillinger om hvordan representanter for en gruppe mennesker er, tenker og oppfører seg ut i fra deres kulturelle bakgrunn. Stereotyper kan stenge for kommunikasjon og forståelse ved at vi ikke ser den andre for hvem hun/han egentlig er. Vi kan unngå å la stereotypene styre samtalen ved å ha innsikt i den andres kultur.

Ruth Illman (2006, ss. 102-103) mener vi skaper stereotyper for å mestre og forenkle den komplekse verden rundt oss. Ved hjelp av enkle generaliseringer grupperer vi mennesker vi mener har enkelte felles karaktertrekk, og tilskriver disse menneskene visse kvaliteter og meninger. I følge Illman har Stereotyper også en klar maktdimensjon. Våre stereotyper vil påvirke hvordan vi ser på oss selv og andre, hvor vi antar vår egen kultur som overlegen i forhold til andre kulturer. Et viktig poeng mener Illman derfor er at stereotyper bygger opp

under forskjeller og grenser. Samtidig fremhever Illman (2006, s. 104) nytten av å bruke stereotypier som en kognitiv snarvei. I situasjoner der vi ikke har tid til å differensiere, kan vi generalisere ved å plassere mennesker i foreløpige kategorier til vi får mer kunnskap. Hvis vi lar generaliseringen forbli kategorier, utvikler de seg til stereotypier, men brukt på en bevisst måte, kan kulturelle generaliseringer ses på som legitime, mener hun.

Dahl (2013, ss. 67-68) argumenterer som Illman for at det er naturlig at mennesker kategoriserer ting rundt seg for å forenkle hverdagen. Han foreslår at det er bedre å analysere våre stereotypier og få et mer bevisst forhold til dem enn å forkaste dem helt. Når en ikke er villig til å endre sine stereotypier eller sine forutinntatte meninger, kaller Dahl det for «... fastfrosne stereotypier eller fordommer» (2013, s. 69). Dahl forklarer forskjellen mellom stereotypier og fordommer som at stereotypier er noe en tror er riktig, men som kan forandres, mens fordommer er en holdning som stenger for åpenhet og endring (2013, s. 69).

Pablo R. Cristoffanini (2004, ss. 84-86) er uenig med Illman og kritiserer Dahl. Han viser til at den samme tankegang ligger til grunn for kategorisering, generalisering, og stereotypier, og ser ikke det å bruke stereotypier som nødvendig. Han (2004, ss. 96-97) hevder at en av grunnene til at stereotypier opprettholdes, er at de brukes for å skape et positivt bilde av seg selv ved å trykke andre ned. Han viser videre til at stereotypier blir brukt til å dominere andre, til å fremstille andre på en negativ måte som kan lede til diskriminering, urettferdighet og utnyttelse, og til å forenkle de andre som en bevisst maktstrategi for å legitimere maktdominans.

Dahl påpeker at stereotypier kan lede til fordommer, og at fordommer ofte fører til annengjøring. Med begrepet annengjøring, viser Dahl til «... å gjøre andre til fremmede og annerledes enn «oss» ...», og hvor vi kan «... konstruere og redusere folk til å bli mindre enn hva de egentlig er» (2013, s. 70). Ann Merete Otterstad, bruker begrepet annenskap og viser til hvordan merkelapper bidrar til å «... etablere og vedlikeholde såkalte forestilte felleskap om et vi som inkluderer noen på bekostning av de andre» (2008, s. 154). Otterstad fokuserer på at i interkulturell forskning beveger forskeren seg i «... et komplekst og etisk risikabelt felt ...», hvor faren for å «... fanges inn i diskurser som sementerer forestillinger og kategoriseringer av den andre ...» (2008, s. 172) er tilstede. Lærere i klasser med flerspråklige elever står ofte overfor de samme utfordringen når de skal formidle fagene sine. Jeg erfarer ofte selv at jeg bruker betegnelser som *vi*, *i Norge*, *nordmenn*, når jeg snakker om tradisjoner, religion og kultur, og *dere*, om elever med bakgrunn fra andre opprinnelsesland. Som lærere trenger vi språklige betegnelser for å kommunisere i klasserommet på en inkluderende måte.

Jeg tror allikevel det er en tilsynelatende umulig oppgave i alle situasjoner å unngå å bruke betegnelser som skaper forskjeller mellom oss og de andre. En bør kanskje heller søke mer kunnskap om hva som ligger i begrepene og prøve å finne begreper som er mer hensiktsmessige i forhold til det vi vil uttrykke. Samtidig vil jeg påpeke at det i noen sammenhenger, når meningen er å identifisere viktige forskjeller mellom mennesker, kulturer og samfunn, kan en bruke stereotypiske begreper som «det er typisk norsk å gå på ski», eller «nordmenn er glad i den norske naturen». Det er likevel viktig at læreren er bevisst på at disse stereotypiene om nordmenn ikke gjelder alle nordmenn, men at de er basert på generaliserte allmenne forstillinger. Vi generaliserer for å orientere oss, og ikke for å handle på bakgrunn av bare det. I interkulturelle møter (som jeg i denne sammenheng velger å tolke som å jobbe med flerspråklige elever), generaliserer vi ofte elevene i begynnelsen av skoleåret etter hvilket land de kommer fra. Vi prøver å ikke la det være for mange elever fra samme land i en gruppe, og ofte kategoriserer vi elevers tidligere skolegang i forhold til hvilket land de kommer fra. Det sparer tid og senere arbeid ved å generalisere på denne måten. Samtidig er faren ved å generalisere på denne måten at vi kan stenge for kommunikasjon ved at vi ikke møter elevene som individer og lar dem fortelle oss om hvem de er, men i stedet møter dem med tanker om hvordan vi tror de er.

Interkulturell kompetanse

For lærere som underviser i klasser med flerspråklige elever er det viktig å ha kunnskap om faktorer som kan påvirke kommunikasjonen mellom lærer og elev. Begrepet interkulturell kommunikasjon er derfor viktig i min oppgave.

Professor i interkulturell kommunikasjon, Liisa Salo-Lee (2006, s. 129), stiller spørsmål om hva interkulturell kompetanse er, hva interkulturell kompetanse innebærer, hva som kjennetegner en interkulturelt kompetent person, og om interkulturell kompetanse kan læres og måles. Salo-Lee ser også på hva forskere innen feltet interkulturell kompetanse fokuserer på. Hun viser til at flere modeller innen kommunikativ kompetanse ble utviklet i 1960-1980 årene. Modellene skulle være til hjelp i fremmedspråksundervisning, og det ble lagt vekt på interaksjon og personlige egenskaper som sensitivitet, kunnskap og ferdigheter. Dette illustreres i Michael Byram og Jonas Stiers teorier, som jeg tar for meg nedenfor. I forhold til spørsmål om interkulturell kompetanse kan læres og måles, viser Salo-Lee (2006, s. 136) til Dharm P.S Bhawuk og Harry C. Triandis. De har med utgangspunkt i interkulturell erfaring

og læring, og samhandlingen mellom teori og praksis, identifisert fire stadier i utviklingen mot interkulturell kompetanse.

Jeg vil i det følgende ta for meg henholdsvis Michael Byram og Jonas Stiers teorier for å belyse hva interkulturell kompetanse innebærer teoretisk og praktisk. Videre vil jeg vise til Bhawuk og Triandis' fire stegs modell mot interkulturell kompetanse. Jeg vil så diskutere disse teoriene opp mot hverandre.

Interkulturell kommunikativ kompetanse

I følge Michael Byram (1997, s. 70) er det å ha interkulturell kompetanse å kunne kommunisere med mennesker fra andre land og kulturer ved at en bruker sin kunnskap om interkulturell kommunikasjon, som han avgrenser til tre viktige områder: «Attitudes», «knowledge» og «skills» (1997, ss. 34-38), som jeg heretter vil referere til som holdninger, kunnskaper og ferdigheter. Han kobler på den måten språkkompetanse og interkulturell kompetanse og viser at kommunikasjon er en menneskelig samhandling hvor både språkkompetanse og kulturell bevissthet vektlegges. Byram viser videre til at holdninger preger vår atferd og måten vi forholder oss til andre mennesker som oppfattes som annerledes i forhold til kultur, tro og oppførsel. Vi viser våre holdninger gjennom våre oppfatninger, meninger, følelser og handlinger. I følge Byram (1997, s. 34) er viktige interkulturelle holdninger åpenhet, å respektere andres tro, meninger og væremåte, å vise nysgjerrighet og undring, å vise evnen til å ta den andres perspektiv (empati), og å vise respekt for andres verdier.

Kunnskap har med læring og erfaring å gjøre. Byram (1997, s. 35) viser til at en interkulturell kompetent person har viten om både sin egen kultur og andres kultur. En bør vite om individuelle og samfunnsmessige interaksjonsprosesser (Hvordan møtes mennesker i dette landet?), som Byram fremhever som essensielt for at interaksjon skal lykkes, men som ikke erverves automatisk. Byram (1997, ss. 59-60) nevner også at en bør ha historiske og nåtidige kunnskaper om forhold mellom sin egen kultur og den fremmede kulturen. Dette innebærer at en bør ha kunnskap om hvordan en opprettholder kontakt, hva som kan lede til misforståelser, om nasjonal identitet, og om sosiale markører som høytider og hvordan disse feires. Det er også viktig å kjenne til sosiale interaksjonsprosesser som viser måter en er sammen på, og hvordan en snakker sammen.

«Content- og processual competencies»

Professor i sosiologi, Jonas Stier (2003, s. 84), har blant annet forsket på interkulturell kommunikasjon. Han deler interkulturell kompetanse inn i «Content-competencies», som han beskriver som «knowing that», og «Processual competencies», som han beskriver som «knowing how». Til sammen utgjør disse en persons interkulturelle «know-how» av en kultur, eller interkulturell kompetanse. Content-competencies viser til kunnskap om både sin egen og andres kultur, og til menneskene i kulturen. En har kunnskap om historie, språk, hva en bør gjøre eller ikke gjøre, verdier, normer, tabuer, vaner, tradisjoner, verdisyn, symboler, kjønnsroller, syn på seksualitet, helse, skjønnhet m.m. Stier påpeker at det å ha «knowing that» ikke er nok til å vite hvordan en fungerer i en annen kultur. «Knowing that» er en statisk og endimensjonal kunnskap, og kan beskrives som stereotypisk, mens Processual competencies (knowing -how) refererer til den dynamiske siden av interkulturell kompetanse, og må forstås i forhold til interaksjon. «Knowing-how» er kunnskaper som relateres til de unike kulturelle særegenhetene, situasjonsavhengige forhold og til menneskene som er involvert. Disse kunnskapene inkluderer kognitive kompetanser og emosjonelle kompetanser. Kognitive kompetanser beskriver Stier som evnen til å se ting fra andres perspektiv (ta en annens ståsted), selv-refleksjon, kultursensitivitet (gjenkjenne kulturer), og problem/ konfliktløsning. Evnen til å se ting fra en annens ståsted handler om empati, om å ha evnen til å skifte mellom å se en situasjon innenfra og utenfra. Selv-refleksjon er evnen til å analysere seg selv, å se seg selv fra utsiden og stille seg spørrende til hvordan ens egen kultur påvirker ens oppførsel i en gitt situasjon. Med kultursensitivitet viser Steiner til evnen til å innta en åpen og fordomsfri innstilling til kulturelle forskjeller; «... to see what one sees, not what one has come too see» (2003, s. 85), mens problem/konfliktløsning innebærer at en person kan håndtere problemer som kommer av kulturelle forskjeller. Emosjonelle kompetanser refererer til evnen å kunne håndtere og forstå emosjonelle følelser som fremmedfrykt, redsel, uro, usikkerhet, tvetydighet, frustrasjon, sinne og avsky som kan trigges av en ukjent kulturell setting. Her dreier det seg om å ikke reagere dømmende, men å forstå hvorfor en har slike følelser og se hva disse følelsene gjør med en.

Utvikling mot interkulturell kompetanse

Dharm P.S. Bhawuk og Harry C. Triandis (1996, s. 19) beskriver fire kategorier i utviklingen mot interkulturell kompetanse. De fire kategoriene er; 1) *Lay person* (lekmann/kvinne).

Denne personen har liten eller ingen erfaring knyttet til interkulturell kompetanse, 2) *Novice* (nybegynner). Nybegynneren har gjerne litt erfaring fra å ha tilbrakt noen år i en fremmed kultur, og har opparbeidet seg en viss interkulturell kompetanse gjennom erfaring, men har ingen utdanning i emnet, 3) *Expert* (ekspert). Eksperten har en teoretisk interkulturell kompetanse slik at han/hun kan analysere kulturelle ulikheter og 4) *Advanced expert* (viderekommen ekspert). Den viderekomne eksperten har både teoretisk kunnskap og praktisk erfaring. I den fjerde kategorien hos Bhawuk og Triandis kan vi si at den interkulturelle kompetansen her er blitt en del av personens ferdigheter og holdninger ved hjelp av kunnskap gjennom både teori og erfaring.

Utvikling av interkulturell kompetanse for lærere

Byram fokuserer på språkkompetanse som mer enn evnen til å utveksle informasjon på et fremmedspråk. Kommunikasjon handler også om menneskelig samhandling. For å kommunisere med mennesker fra andre land og kulturer må en ha interkulturelle holdninger, kunnskaper og ferdigheter for å forholde seg til mennesker som har en annen kultur, tro og oppførsel enn det en selv har. En må ha kunnskap om egen kultur og om kulturen til den en kommuniserer med, og en må ta med seg denne kunnskapen inn i samtalen. Når en kan uttrykke seg på det språket en har tilegnet seg i en kulturell kontekst ved hjelp av den kunnskapen en har om interkulturell kommunikasjon, viser en interkulturell kompetanse.

Stiers teori (2003, ss. 83-89) sammenfaller i stor grad Byrams teori, men jeg mener Stier legger mer vekt på den dynamiske siden av interkulturell kompetanse enn det Byram gjør. Stier fokuserer på de kunnskapene som er situasjonsavhengige, som inkluderer kognitive og emosjonelle kompetanser. Dette handler om kulturell sensitivitet, som krever at en har en evne til å bruke de interkulturelle kunnskapene en har til å vurdere hva som er den rette moralske handlingen/tenkemåten i situasjoner med flerkulturelle utfordringer (jf. Gadamer og *praxis*). Stier, som Byram, mener kunnskap om egen kultur og andres kultur, og menneskene i kulturen en viktig del av interkulturell kompetanse, men for Stier er denne kunnskapen kun statisk. For å få interkulturell kompetanse må en overføre den interkulturelle kunnskapen og bruke den dynamisk i møte med andre mennesker. Stier setter sterkere søkelys på enkeltmennesket og de fysiske og psykiske prosessene mennesker som oppholder seg et etnisk flerkulturelt mangfold opplever, og hvordan disse prosessene forandrer en som

mennesker (jf. Svanes dynamiske syn på kultur). På denne måten mener Stier en tilegner seg nye kunnskaper, ferdigheter og kompetanser, og viktigst av alt, interkulturell kompetanse.

Bhawuk og Triandis presenterer en modell som integrerer teori og forståelse til stadier av læring. Gjennom fire stadier utvikler en interkulturell kompetanse trinnvis som i den hermeneutiske sirkel. En lay person (lekmann/kvinne) uten interkulturell kompetanse, kan utvikle seg til novice (nybegynner) enten ved å tilbringe en tid i en fremmed kultur eller gjennom erfaring. Nybegynneren kan igjen utvikle seg videre til expert (ekspert) ved å tilegne seg teoretisk relevant kunnskap om interkulturell kompetanse slik at han/hun kan forstå kulturforskjeller. For å bli en advanced expert (viderekommen ekspert) må eksperten ha praktisert sin teorikunnskap. Eksperten skiller seg dermed fra nybegynnere fordi de har teori de kan bruke til å løse eventuelle problemer. En lekmann/kvinne kan bli ekspert gjennom teoretisk utdanning, mens erfaring uten teoretisk utdanning vil utvikle en lekmann/kvinne til en nybegynner. For å komme til stadiet viderekommen ekspert, viser modellen at en bør ta en etterutdanning eller bo utenlands for å få interkulturell erfaring. Salo-Lee (2006, s. 136) viser til at en blir interkulturelt kompetent gjennom en læringsprosess basert på erfaring og teoretisk kunnskap. Interkulturell erfaring kan imidlertid også oppnås i det flerkulturelle norske samfunnet og i flerkulturelle klasserom. Stier (2003, s. 83) fremhever at sett i lys av at det i klasserom med mangfold vil være et samspill av flere kulturer, og at de fleste samfunn er flerkulturelle, må en nødvendigvis ikke bo utenlands for å få interkulturell erfaring.

Både i Byram, Stier, og Bhawuk og Triandis teorier viser at en utvikler interkulturell kompetanse gjennom interaksjonen mellom praksis og teori. Etter min mening fokuserer Byram spesielt på kulturell kontekst, hvordan de sosiale omgivelsene påvirker en. Stier er mer interessert i å fremheve hva den kulturelle konteksten gjør med mennesker, og vise hvordan den fører til en utvikling. Bhawuk og Triandis' utviklingsstadier i interkulturell kompetanse viser hvordan en kan måle hvordan en blir mer kompetent ved å få kunnskap og erfaring, men viser ikke til hva denne kunnskapen og erfaringen består av.

Av de ni lærerne jeg intervjuet har de fleste lærerne kun den interkulturelle erfaringen de har tilegnet seg gjennom praksis, mens noen også har teoretisk utdanning og etterutdanning. For at både de teoretiske og de erfaringsbaserte interkulturelle kompetansene til de forskjellige lærerne skal bli belyst, velger jeg derfor å bruke både Byram, Stier, og Bhawuk og Triandis' teorier. Ved å bruke Byram og Stiers teorier vil lærernes holdninger, kunnskaper og selvinnsikt trekkes fram. Videre vil lærenes teoretiske og erfaringsmessige kunnskaper

vrderes i forhold til Bhawuk og Triandis fire kategorier i utviklingen mot interkulturell kompetanse.

Lærernes mange roller

Jonas Stier (2003, s. 78) fokuserer på lærerens roller i klasser med flerspråklige elever, som er en relevant utfordring for lærerne i undersøkelsen min. Stier påpeker at både utvekslingsstudenter som studerer i utlandet og elever som har migrert eller er flyktninger, ikke bare foretar en fysisk reise, men at reisen også innebærer en kryssing av geografiske, sosiale, kulturelle, intellektuelle og emosjonelle grenser. For utvekslingsstudenter kan det å forlate hjemmet gi følelser av tap, usikkerhet og angst. Utvekslingsstudentenes utfordringer som Stier her fremhever, sammenfaller i stor grad med de utfordringene mange flerspråklige elever opplever når de kommer til et nytt land og en ny skole. Det vil naturligvis være en stor forskjell på om elevene har migrert frivillig eller ufrivillig. Flerspråklige elever kan ha valgt eller blitt tvunget til å forlate hjemlandet sitt av flere årsaker, som jeg tidligere har vist til i innledningen. Relasjonen de flerspråklige elevene (spesielt gjelder dette nyankomne elever i innføringsklassene) har til lærerne, enten de har familie i landet eller er her alene, blir ofte mer betydningsfull for disse elevene. Lærerne blir ofte en støtte og en kontinuitet elevene trenger i hverdagen, slik Stier argumenterer for at lærerne blir for utvekslingsstudenter. Jeg velger på dette grunnlaget derfor å relatere Stiers teori om lærernes mange roller i møte med internasjonale studenter til de rollene lærere har i klasser med flerspråklige elever.

Jonas Stier beskriver læreres mange roller i en klasse med flerspråklige elever som «... Teachers, Drill Sergeants, Mentors and Counsellors» (2003, s. 86). Som «Teachers» mener Stier en bør skape gode læringsmiljø preget av toleranse og respekt, slik at elevene føler seg komfortable og motiverte. Han fremhever videre at selv om de fleste lærere er samarbeidsvillige og pliktoppfyllende, er det først og fremst læreres rolle å overføre kunnskap og legge til rette for at elevene utvikler ferdigheter og kompetanser. I rollen som Stier kaller «Drill Sergeant», må læreren vise at en har et visst nivå i forhold til autoritet, struktur og akademisk kvalitet, men at en må regne med å måtte tilpasse klasserommet noe i forhold til denne elevgruppen. Stier påpeker likevel at dette ikke betyr at undervisnings- og evalueringmetoder blir fullstendig tilpasset elevenes ønsker og forventninger. Her mener Stier den optimale balansen bør være å vise hensyn til elevenes bakgrunn og språkkunnskap. Videre viser Stier til lærerens rolle som «Mentor». Denne rollen mener han er mer

fremtredende i en klasse med flerspråklige elever enn i en klasse med mindre kulturelt mangfold. Dette begrunner han med at erfaring viser at flerspråklige elever krever mer tid og involvering fra læreren enn andre elever. Samtidig fremhever Stier at flerspråklige elever ofte har en mer positiv innstilling til lærerne, og at lærerne gjerne blir mer involvert i elevenes liv utenom skolen, og at de også kan se på læreren som en rollemodell de kan be om råd og veiledning. Rollen som «Counsellor» overlapper på mange måter rollen som «Mentor», mener Stier. Han viser til eksempler som hjemlengsel, kultursjokk, en følelse av isolasjon og annerledeshet, språkproblemer, bekymringer rundt karrierevalg og skolerresultater som flerspråklige elever ofte kan oppleve. Selv om de fleste skoler har tilgang på rådgivere, helsesøster og psykolog, mener han det ofte blir læreren som blir elevenes støtteperson. Dette på grunn av at det er læreren elevene bruker mest tid sammen med, og fordi lærere for flerspråklige elever ofte viser en stor forpliktelse og en idealistisk holdning til sine elever, noe Stier mener fører til at disse lærerne har en større sjans for å involvere seg mer i elevenes liv enn andre lærere.

Som tidligere nevnt i innledningen, innebærer det kulturelle mangfoldet blant elevene nye utfordringer og krav til lærere som underviser i klasser med denne gruppen elever. Stier viser ovenfor til at lærere i større grad må tilpasse klasserommet, ta hensyn til elevenes bakgrunn og språkkunnskap, og bruke mer tid og være mer involvert i denne gruppen elever enn andre elever. For at lærere skal kunne forholde seg til disse elevene på en best mulig måte, bør lærerne ha interkulturell kompetanse, og det er derfor relevant for meg å bruke Stiers teori om lærernes mange roller i denne oppgaven.

Inger Marie Lindboes (2008, ss. 179-192) tanker om lærernes mange roller sammenfaller i en stor grad med Stiers. Hun viser til at profesjoner som innebærer nært samarbeid med mennesker har en del fastlagte verdier. En lærer vil derfor gjennom sin utdanning være innforstått med en rekke grunnleggende normer som ligger til grunn for arbeidet en gjør. Lindboe mener det er viktig å tenke over hvordan vi som profesjonsutøvere anvender normer og hvordan vi tolker våre handlinger, spesielt i tilfeller hvor ulike verdier som møtes er svært forskjellige, og meningene og tolkningene øker i forhold til dette. I en klasse der det er flerspråklige elever, kan handlinger forstås og tolkes ulikt i forhold til bakgrunn, kultur og tradisjon elevene og en selv som lærer er en del av. Selv når en lærers mål er å ivareta elevens beste, er det ikke selvsagt at lærerens, elevens eller elevens foreldre sine verdier er de samme i forhold til hva som er elevens beste.

Lindboe viser også til makt som en utfordring i profesjonsutdanningene, og viser til at en som lærer har makt både når det gjelder kunnskap og tilgang til det profesjonelle feltet. Denne makten kan utøves i form av hvilken kunnskap som anerkjennes, hva en velger å ta opp til diskusjon og hvem som blir invitert inn i diskusjonen. Stier (2003, ss. 86-87) fremhever imidlertid viktigheten av at lærere som underviser i klasserom med mangfold opprettholder en viss grad av autoritet i forhold til hvilken kunnskap som formidles og hvilke lærings- og evalueringmetoder som brukes i klasser med flerspråklige elever. Hvis en tilpasser undervisningen fullstendig til elevenes ønsker og forventninger vil fordelene med å ha mangfold i klassen undergraves.

Kjetil Fretheim (2011, s. 41) presiserer at maktbegrepet ikke er entydig, men gjør seg gjeldende på mange måter, uansett, og på godt og vondt. Han mener derfor hovedoppgaven ikke er å kritisere at det finnes makt, men «... å forstå hva makt er og kan være, og hvordan denne kommer til uttrykk og får spillerom» (2011, s. 41). Stein Bråten (1983, s. 182) viser til hvordan majoriteten kan få modellmakt over minoriteten. Dette viser Bråten ved å skille mellom de han kaller *modellsterke*, som har mange begreper og forestillinger om et emne, og de han kaller *modellsvake*, som har få begreper og forestillinger. Bråten relaterer denne skjevheten mellom de *modellsterke* og de *modellsvake* til den skjevheten som kan finne sted i en dialog når en part definerer virkelighetsforståelsen kommunikasjonen baserer seg på, som er en skjevhet han mener ofte kan spores i (interkulturell) kommunikasjon mellom majoritet og minoritet. I rollen som «Mentor» og «Counsellor» (2003, s. 86) viser Stier til at læreren kan ha en rolle som den som definerer virkelighetsforståelsen som Bråten viser til. Stier mener at læreren i denne rollen blir en «... lifesaver ...» (2003, s. 79) som elevene henvender seg til for å søke råd og veiledning hos når de opplever at skolehverdagen er for utfordrende.

Språk og språklæring

Viktigheten av språk og språkinnlæring

Viktigheten for migranter å beherske samfunnets språk i forhold til integrasjon og tilpassing, blir av professor i anvendt lingvistikk, Guadalupe Valdés, beskrevet som en menneskelig kapital (2016, s. 77). Denne kapitalen spiller en viktig rolle for immigranternes sosiale og økonomiske status, og gir økte muligheter til å mestre tilværelsen generelt. Å beherske majoritetsspråket er viktig i hverdagslivet for å komme inn på arbeidsmarkedet, og for å delta i samfunnet. I likhet med Valdés viser Thor Ola Engen (2004, s. 97) til at barn fra språklige

minoriteter må beherske majoritetens språk på høyt nivå for å delta i skolen og i samfunnet for øvrig på lik linje med barn fra majoriteten. Dette samsvarer med Anders Bakken (2003), som viser til at:

De som ikke behersker norsk får ikke fullt utbytte av en undervisning som i all hovedsak foregår på norsk. Elevene vurderes og måles ut fra skriftlige og muntlige kunnskaper i ulike fag. Da er det en forutsetning at elevene behersker og forstår undervisningsspråket. I tillegg til å lære seg det pensumet som er felles for alle elever, må minoritetsspråklige barn og unge lære norsk parallelt. I motsetning til majoritets elevene møter de dermed en dobbelt utfordring i skolen (Bakken, 2003, s. 16).

Lærere som underviser i klasser med flerspråklige elever bør derfor ha kunnskap om de utfordringene elever ofte opplever med å lære fag på et språk en ikke behersker godt nok, og hvilke utfordringer dette får for undervisningen.

Andrepråksinnlæring

Jim Cummins (2000, s. 76) har skrevet en rekke bøker og vitenskapelige artikler om blant annet språkutvikling og leseferdighetsutvikling. Han fremhever at selv om elevene relativt raskt lærer seg det hverdagslige samtalspråket, kan det ta langt lengre tid før de tilegner seg et akademisk språk. Grunnen til dette er at elevene i økende grad etter hvert som de blir eldre, vil møte et akademisk språk som har komplekse setningsstrukturer og abstrakte problemstillinger som er både kontekstuaavhengig og forskjellig fra det språket de er vant med å høre utenfor skolen. Elevene har da ikke nødvendigvis det språket som trenges for å utvikle seg faglig, de vil ikke kunne bruke undervisningsspråket som et hjelpemiddel til å tenke og reflektere med, og de vil ikke ha like mye nytte av undervisningen som de majoritetsspråklige elevene har (2000, s. 69). Cummins (2000, s. 68) viser også til at det er viktig å skille mellom språkets kommunikative sider (det dagligdagse språket), og språkets akademiske sider (fagspråket). Han hevder at det tar omtrent to år for å lære seg det kommunikative språket, mens det kan ta fem eller flere år å lære seg det akademiske språket. Kamil Øzerk (1993, s. 163), professor i pedagogikk, viser til at Cummins med dette ønsker å gjøre fagfolk oppmerksomme på hvor intellektuelt krevende fagspråket i skolen kan være, slik at det kan legges til rette for læringskontekster der elever ikke opplever kommunikasjonen utilgjengelig og ekskluderende. Bakken (2007, s. 27) mener som Øzerk at Cummins legger så stor vekt på forskjellen på det kommunikative og det akademiske språket for å vise at lærere i pedagogisk

sammenheng kan bli villedet til å tro at flerspråklige elever som behersker majoritetsspråket godt muntlig, også forstår det akademiske språket. Lærere kan da overvurdere elevens kognitive kapasitet i klasserommet. Likeledes kan lærere undervurdere kognitive ferdigheter til elever som ikke behersker majoritetsspråket fordi de ikke klarer å uttrykke seg godt nok muntlig og skriftlig.

Cummins regnes som en viktig forkjemper for tospråklig opplæring. Cummins har lagt fram en modell som kalles «Common Underlying Proficiency Model» (CUP) eller isfjellteorien i forbindelse med læreforutsetninger og tospråklighet. Modellen beskriver tospråklighet som et isfjell med to topper over vannflaten og et felles fundament under vannflaten. Toppene på isfjellet forestiller de to ulike språkene, mens det felles fundamentet forestiller underliggende kognitive mekanismer som styrer tankene. Den samme tankekilde er basis for begge språk når en elev behersker to språk (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 168).

Fandrem (2013, s. 32) viser til at isfjellteoriens felles fundament først og fremst består av begreper og betydningen av disse begrepene. Hvis en person allerede har lært betydningen av for eksempel ordet «regn» på ett språk, behøver en ikke forklare betydningen av det samme ordet når man lærer et nytt språk, men en må lære ordet «regn» på det nye språket. For elever som har et godt utviklet førstespråk eller morsmål, vil det handle om i hvilken grad eleven lærer å sette nye merkelapper på de fenomener eleven allerede har en begrepsforståelse av og dermed lette innlæringen av det nye språket.

I følge isfjellteorien vil både tale, lesing, skriving og lytting på ett av de to språkene bidra til kognitiv utvikling av begge språk, men hvis eleven tvinges til å bruke et svakt utviklet andrespråk i innlæringen, kan dette føre til språkdrukning (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 169). Språkdrukning er et eksempel på undervisning av minoritetsspråklige elever som kun foregår på majoritetsspråket (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 202).

Valdés (2016, ss. 91-92) påpeker at det ofte ikke tas hensyn til elevers tidligere skolegang i språkopplæringen. Immigranter som har utdanning fra hjemlandet, vet at det å lære et språk består av uttale, ordforråd, grammatikk, mening etc., og de er komfortable med å lære ved å følge en tekstbok. De vil ha fordel av god morsmålskompetanse, og de vil kunne overføre denne kompetansen til det nye språket. Ved å sammenligne morsmålet med det nye språket, kan språkinnlæringen bli lettere. Elever som derimot har lite eller ingen skolegang fra hjemlandet, vil ha dårlige litterære kunnskaper og store problemer med å følge en tekstbokbasert undervisning. Hvis undervisningsspråket i tillegg er på et språk de ikke forstår, vil språkinnlæringen bli en tyngre prosess.

Utviklingen av språklige ferdigheter er et sosialt fenomen

Valdés (2016, s. 80) viser til at andrespråklæring er et sosialt fenomen som oppstår i kommunikasjon med andre mennesker for å forstå og bli forstått av de menneskene en vil omgås med. Læringen kan skje i sosiale aktiviteter med venner, klassekamerater eller andre i nærmiljøet, og er ikke avhengig av å bli lært fra tekstbøker eller i klasserom. Hun fremhever at en slik læring er avhengig av at en har tilgang på personer som snakker språket flytende og som er villig til å bruke språket i samhandling med den som skal lære.

Jenny Nilsson Folke (2015) fremhever at forskning viser at flerspråklige elever, etter de blir overført fra innføringsklasser til ordinære klasser, ofte er stille, ensomme og utrygge. De blir isolert både sosialt og pedagogisk i forhold til resten av klassen. Folke mener derfor det er en fare for at en risikerer at disse elevene blir utsatt for en «... ekskluderende inkludering ...» (Folke, 2015, s. 72). Bunar (2015, s. 15) støtter opp om Folkes påstand, og viser til at flerspråklige elever som blir ekskludert fra det sosiale i ordinære klasser ofte søker til hverandre, og at det disse elevene trenger er venner og nettverk for å inkluderes og lære språket.

Teoriene som er presentert i dette kapittelet har i korte trekk perspektiver knyttet til kultur, interkulturell kommunikasjon, stereotyper og språkinnlæring. I neste kapittel, «Metode», vil jeg beskrive fremgangsmåten som anvendes for å svare på de aktuelle problemstillingene i undersøkelsen min. Her er det relevant blant annet å se nærmere på metodevalg, tilgang til forskningsfeltet og etiske refleksjoner rundt min forskerrolle.

Kapittel 3: Metode

En skiller mellom kvalitativ og kvantitativ metode innen forskning. Kvantitativ metode vil vektlegge antall, utbredelse og representativt utvalg for å vise hvordan en gruppe forholder seg til et gitt tema (Thagaard, 2009, ss. 17-19). Som forsker søker man representativitet gjennom mange informanter. Informasjonen innhentes ofte gjennom et spørreskjema, der løsningen ofte presenteres som tall. En ulempe med denne metoden kan være at informasjonen blir overfladisk i og med at en ikke kan gå i dybden av et tema ved å stille oppfølgingsspørsmål. Kvalitativ metode vil gå mer i dybden og fokusere på mening og prosesser som tolkes, gjennom få og ofte lange dybdeintervju, og ikke nødvendigvis etter representativitet for en stor gruppe. En ulempe med metoden er at intervjuobjektene kan være uvillige til å fortelle noe og tilpasse sine svar i og med at utvalget er så lite og det er vanskelig å gi anonymitet. Hammersley og Atkinson viser imidlertid til at det ikke finnes data som ikke inneholder noen form for skjevhet; *det som betyr noe er hvilke slutninger man trekker på grunnlag av dem* (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 251). Det er styrker og svakheter ved begge metoder. Valg av metode vil være avhengig av hvilke egenskaper en vil belyse i de data en samler inn, om en går i bredden eller dybden, og det vil derfor være problemstillingen som blir bestemmende for hvilken metode som er mest hensiktsmessig å bruke.

Valg av metode

I arbeidet med min oppgave ønsket jeg å få vite mer om hva som er de største utfordringene i yrkesutøvelsen for lærere for flerspråklige elever, og i hvilken grad lærerne føler at de har den kompetansen de trenger for å håndtere utfordringene. Tove Thagaard viser til at «Et viktig formål er å fange inn og forstå omverdenen slik de som studeres, oppfatter den» (2009, s. 36). Det er med andre ord et viktig kjennetegn ved metoden at den gir forskeren muligheten til å utvikle en virkelighetsnær forståelse av informantene på deres egne premisser, og finne svar på (tolke) hvorfor mennesker handler og tenker slik de gjør. Sett på denne bakgrunn valgte jeg å ha et feltarbeid med utgangspunkt i kvalitativ metode, i og med at jeg var interessert i intervjuobjektene (informantene) egne erfaringer, tanker og holdninger.

Kvalitative intervju

I arbeidet med prosjektet mitt gjorde jeg ett fokusgruppeintervju, og individuelle intervju med 9 lærere. Fokusgruppeintervjuet la til rette for en god gruppediskusjon, hvor lærerne reflekterte over eget arbeid og delte informasjon om utfordringer. En fordel med å først foreta et fokusgruppeintervju er at en tidlig i forskningsprosjektet kan få en følelse med temaets aktualitet og informantenes engasjement.

Jeg valgte å foreta individuelle intervju i tillegg til fokusgruppeintervjuet for at informantene (de samme informantene som deltok i fokusgruppeintervjuet) skulle få anledning til å utdype sine meninger. Ved at jeg valgte denne fremgangsmåten, fikk jeg muligheten til å stille oppfølgings spørsmål i tillegg til fokusgruppeintervjuet. Et oppfølgings spørsmål var for eksempel «*I fokusgruppeintervjuet nevnte du (...) kan du si noe mer om dette?*» eller «*Har du flere eksempler på lignende episoder?*»

Fokusgruppeintervju

Thagaard (2009, s. 90) fremhever at intervjuer med enkeltpersoner er den mest brukte intervjumetoden, men at interessen for gruppeintervjuer er økende. Med røtter tilbake til 1930 og 1940 årene, kan metoden beskrives som et semi-strukturert intervju av grupper, der en planlagt diskusjon har som mål å belyse informantenes oppfatninger og erfaringer om et tema en ønsker å utvikle kunnskap om (Lindsay & Humbley, 2006, ss. 437-442). Sentralt i gruppediskusjonen står dialogen, og hvis dialogen fungerer godt, kan interaksjonen i gruppen bidra til mer informasjon og refleksjon enn ved individuelle intervjuer. Fokusgruppeintervjuet kan gi en mer naturlig samtalesituasjon enn et enkeltintervju ved at deltakerne styrer dynamikken i samtalen og forskeren inntar en tilbaketrukket rolle som ordstyrer (Repstad, 2007, s. 79). Det er denne muligheten til å forhandle fram informasjon som blir sett som en styrke ved fokusgruppeintervjuer (Lindsay & Humbley, 2006, s. 442).

Med utgangspunkt i problemstillingen for masteroppgaven min formulerte jeg to spørsmål som skulle besvares i fokusgruppeintervjuet: 1) *Opplever du utfordringer knyttet til å undervise i klasser med flerspråklige elever? I tilfelle hvilke?* 2) *Er det deler av undervisningen du føler byr på spesielle utfordringer? I tilfelle hvilke?*

Det var et mål at spørsmålene skulle være enkle, ikke kunne misforstås, og være åpne. Jeg var innstilt på å stille oppfølgings spørsmål og uplanlagte spørsmål underveis for å tilføre

prosjektet ytterligere relevant informasjon. Et oppfølgingsspørsmål var for eksempel «*Hvordan løste du den situasjonen?*», eller «*Har du et eksempel på det du nettopp nevnte?*» Ettersom jeg ønsket en fri dialog mellom informantene, var det et mål å ikke ha en stram regi i forhold til rekkefølgen spørsmålene ble besvart i og hvor mye tid som ble brukt på hvert spørsmål.

Fokusgruppeintervju med informantene

Fokusgruppeintervjuet ble gjort 25.04.17. Jeg valgte et trivelig og lyst møterom på skolen som jeg reserverte for en time midt på dagen. Det var vanskelig å finne en dag som passet alle lærerne, men de fleste klarte å flytte på avtaler og jeg stod til slutt igjen med 9 lærere. Jeg skrev ned de tidligere nevnte hovedspørsmålene på et ark som jeg kopierte til hver deltaker slik at de kunne se hvilke temaer som skulle diskuteres. Dette var både til hjelp for meg slik at jeg ikke måtte minne deltakerne om temaet, og det bidro til at vi holdt oss til saken og ikke «snakket oss bort». Jeg minnet deltakerne på at jeg ville bruke lydopptak (som forklart i forespørselsdokumentet de hadde underskrevet på), og at de ville bli anonymisert. Jeg ba også deltakerne om ikke å referere noe som ble sagt utenfor rommet etter intervjuet. Til slutt informerte jeg dem om at jeg hadde beregnet ca. 20 minutter til hvert spørsmål, men at dette var en relativt løs ramme og at det viktigste var den gode dialogen. Imens deltakerne fant plass å sitte rundt bordet og skjenke seg en kopp kaffe, ble det tid til litt småprat. De innledende minuttene av et intervju kan ifølge Hammersley og Atkinson «... være spesielt viktige for atmosfæren og tonen» (2012, s. 165). Dette ble bekreftet ved den avslappede holdningen til deltakerne, som sannsynligvis skyltes at deltakerne kjente hverandre og følte seg trygge både på stedet og hverandre. Samtidig kan jeg ikke se bort ifra at noen av lærerne kan ha latt være å utrykke det de tenkte foran de andre lærerne, og at de synes det var problematisk å dele personlige refleksjoner med kollegaer. Thagaard viser til at en ulempe med gruppeintervjuer kan være at det er «...de mest dominerende synspunktene som fremmes i en gruppesituasjon, fordi personer med avvikende synspunkter kan vegre seg for å presentere dem i gruppen» (2009, s. 90).

Repstad viser til at «*Gruppeintervjuer passer best der hvor gruppa er et noenlunde samkjørt kollektiv uten store innbyrdes konflikter*», og at «... bare folk med noenlunde lik status bør intervjues samtidig» (2007, s. 80; Lindsay & Humbley, 2006, s. 442). Denne konklusjonen stemte godt med det jeg observerte under fokusgruppeintervjuet. Intervjuet forløp mer som en

hverdagssamtale, der praten var livlig og humoren satt løst. Deltakerne delte sine erfaringer, bekymringer, frustrasjoner, følelser, holdninger og ideer. Som leder var det min oppgave å styre diskusjonen slik at alle spørsmålene ble belyst, men jeg trengte ikke å blande meg inn i samtalen ofte fordi deltagerne selv passet på å svare på spørsmålene. Dette var en lettelse samtidig som jeg opplevde det som litt ubehagelig ved at jeg følte meg utenfor, og i en posisjon jeg kunne virke «vurderende» i og med at jeg ikke deltok med mine meninger.

Intervjuerens holdning mens informanten snakker kan ifølge Hammersley og Atkinson spille en rolle, og «*Intervjueren bør derfor generelt gi inntrykk av anerkjennelse*» (2012, s. 169). I løpet av intervjuene var det et mål for meg at jeg lyttet til alle svarene og viste at jeg var oppmerksom og interessert i det de hadde å fortelle uten at jeg selv deltok aktivt i diskusjonen. I ettertid ser jeg at det å bruke en time på fokusintervjuet var litt lite tid, men informantene var begrenset av en stram timeplan for tilgjengelighet.

Etter at fokusgruppeintervjuet var ferdig, transkriberte jeg hele intervjuet. I transkripsjonen merket jeg deltakerne med initialer og fargekoder slik at jeg lett kunne få oversikt over hva hver deltaker hadde sagt. Grunnen til at jeg la mye arbeid i dette, var at jeg tenkte det ville bli lettere å utforme oppfølgingsspørsmål til de framtidige individuelle intervjuene, og å utdype det jeg synes var interessant for prosjektet. Alle lærerne som deltok på fokusgruppeintervjuet ble forespurt om å la seg intervjuer enkeltvis når det passet for dem ved en senere anledning.

Individuelt intervju

Alle de individuelle intervjuene ble gjort mellom 09.05.17 og 15.06.17. Til de individuelle intervjuene utarbeidet jeg en intervjuguide med spørsmål ut ifra det informantene svarte på fokusgruppeintervjuet samt andre spørsmål jeg ønsket å belyse i forhold til prosjektets problemstilling. Jeg ønsket å gjennomføre et samtalebasert intervju med åpne spørsmål slik at jeg kunne justere spørsmålene avhengig av svarene. Hvis intervjuguiden var for detaljert og ble fulgt slavisk, var jeg redd for at spørsmålene skulle virke pasifiserende og kunstige. I følge Repstad ligger det i metodens fleksibilitet at «... intervjuguiden ofte kan og bør justeres ...» og at «Ikke alle aktørene har forutsetninger for å gi informasjon om det samme ...» (2007, s. 59). Jeg brukte derfor intervjuguiden som en huskeliste som jeg justerte for hvert intervju. Selv om jeg la opp til et åpent og fleksibelt intervju, stilte jeg spørsmål innenfor 4 hovedområder; 1) utdanning/erfaring, 2) kompetanse knyttet til flerspråklige elever, 3) utfordringer/undervisningsmetoder, og 4) behov for veiledning/etterutdanning knyttet til

interkulturell kompetanse. Dette samsvarer med Repstad i at «*Et fleksibelt og ledig intervju er ikke et samme som en uformell samtale. Tvert om krever et godt intervju at man på forhånd tenker grundig igjennom hvilke temaer man vil ta opp*» (2007, s. 59). En slik struktur på intervjuguiden regnet jeg med ville være til hjelp i den senere analysen av dataene.

Individuelle intervju med informantene

Omtrent to uker etter gruppeintervjuet foretok jeg mitt første enkeltintervju. Jeg la som tidligere nevnt opp til et åpent og fleksibelt intervju der jeg stilte spørsmål innenfor de 4 hovedområdene; 1) utdanning/erfaring, 2) kompetanse knyttet til flerspråklige elever, 3) utfordringer/undervisningsmetoder, og 4) behov for veiledning/etterutdanning knyttet til interkulturell kompetanse. Som tidligere nevnt, ønsket jeg å gjennomføre et samtalebasert intervju, så selv om intervjuguiden alltid var utgangspunktet for intervjuene, justerte jeg spørsmålene etter svarene informantene gav. Intervjuene ble derfor semi-strukturerte, utforskende og konversasjonelle. Dette vesentlige aspektet ved kvalitative intervjuer viser Hammersley og Atkinson til understreker at «... målet er å ha en samtale, og å gi intervjuobjektet rom for å snakke friere enn det som er mulig ved standardiserte intervjuer» (2012, s. 169). Det ble derfor et viktig poeng for meg å la informantene få snakke så lenge hun eller han ville uten å avbryte og dermed minimalisere min innvirkning på det som ble sagt.

En del av informantene kom med uoppfordrede beretninger mens andre var mer tilbakeholdne, det var derfor stor variasjon i hvor detaljert og hvor mye hver enkelt fortalte rundt de forskjellige temaene i intervjuguiden. Lengden på intervjuene varierte derfor tilsvarende på mellom 40 – 70 minutter. Alle intervjuene ble gjort i løpet av arbeidsdagen til lærerne, på en tid som de selv bestemte. Jeg regnet med at mange ikke ville vært like positive til å stille opp til intervju i fritiden eller etter arbeidstid, så det var en fordel for meg at ledelsen gav samtykke til at intervjuene ble foretatt i arbeidstiden. Denne tidsfaktoren viser også Hammersley og Atkinson til, «*Like viktig er det å tenke over hvordan intervjuet passer inn i intervjuobjektets hverdag*» (2012, s. 176). Jeg intervjuet fem kvinner og fire menn. Alle lærerne fylte ut et informasjonsark der de opplyste om utdanning, undervisningsfag og antall år med erfaring som lærere. I funndelen omtaler jeg disse personene som lærer 1, 2, 3 ...9.

Både fokusgruppeintervjuet og enkeltintervjuene ble tatt opp med båndopptaker med sensitiv mikrofon og med lang opptakstid. Repstad viser til at lydopptak ikke bare er en stor fordel når

det gjelder å få helt ordrette gjengivelser av intervjuet, men også at forskeren kan lytte til intervjuene i etterkant til å korrigere seg til neste intervju (2007, s. 65). For min egen del oppdaget jeg etter å ha hørt gjennom de første enkeltintervjuene at jeg hadde en tendens til å avbryte informantene og snakke for mye selv. Det samme skjedde ikke i fokusgruppeintervjuet, der jeg tok en mer tilbaketrukket rolle, og som tidligere nevnt, er en av fordelene med fokusgruppeintervju. Jeg ble etter hvert bedre til å lytte og la informanten bruke tid på å tenke uten å bryte inn.

Alle som stilte til intervju svarte på alle spørsmål på en mer eller mindre utdypende måte. Jeg var på forhånd bevisst på at informantene kunne oppfatte enkelte spørsmål som påtrengende eller avslørende, og kanskje holde tilbake informasjon i redsel for å bli sitert på noe som kan være utfordrende for dem, men jeg opplevde det motsatte. Alle virket veldig positive og det virket som om temaene interesserte dem, og praten gikk derfor livlig. Jeg opplevde at informantene villig delte på erfaringer, bekymringer og gleder, men også på følelsen av egen utilstrekkelighet. Jeg spurte om det var noe de ville tilføye eller utdype videre før jeg avsluttet intervjuet slik at ikke informanten skulle føle at hun eller han ikke hadde fått anledning til å fortelle det de ønsket.

Tilgang til forskningsfeltet og utvalg av informanter

Jeg valgte å bruke informanter på en videregående skole i Rogaland. Jeg ba om tillatelse fra skolens ledelse til å foreta undersøkelsen, og jeg fikk godkjenning av rektor. I følge (Repstad, 2007) er hovedkriteriet for å komme med i utvalget av informanter at forskeren regner med at de har relevant informasjon i forhold til prosjektets problemstilling. For å kunne gjennomføre intervjuene identifiserte jeg informanter som underviser på forskjellige studieretninger, og som var av begge kjønn. En annen viktig forutsetning var at de hadde bred og lang erfaring med undervisning i videregående skole. På grunn av at utvalget av informanter var valgt ut i forhold til tilgjengelighet, var jeg klar over at utvalgene ikke var representative. Hensikten var ikke å trekke noen konklusjoner basert på kategoribasert utvalg i forhold til alder eller kjønn, men heller å få representert lærere med ulike utdanninger og erfaringer som kunne formidle personlige og generelle utfordringer i et bredt og langt perspektiv.

Jeg gav lærerne, som jeg ønsket å bruke som informanter, et informasjonsskriv der jeg presenterte prosjektet og forklarte hvorfor jeg ønsket informasjon om deres erfaringer. På informasjonsskrivet informerte jeg deltakerne om hva deltakelsen i studien innebar, hva som

vil skje med informasjonen om den enkelte deltaker etter avsluttet prosjekt, hvem som ville ha tilgang på data og personopplysninger under prosjektet, og at deltakelsen var frivillig. I tillegg til at informasjonsskrivet skulle informere lærerne om hva studien innebar, var også målet å gi lærerne tid til refleksjon over eget arbeid før fokusgruppeintervju og et eventuelt individuelt intervju.

Jeg følte det var lettere å invitere lærerne til å delta på et fokusgruppeintervju før jeg inviterte dem til å delta på de individuelle intervjuene. Denne intervjumetoden virket nok mindre direkte slik at de lettere kunne svare, samt bli litt kjent med meg og temaet vi skulle snakke om. Jeg tror nok at det å ha felles erfaringsbakgrunn som lærere, kan ha vært med på at flere av lærerne sa ja til å la seg intervju. Samtidig var kanskje muligheten til å få si sin mening om aktuelle tema fra undervisningen også en grunn til å delta i undersøkelsen.

Bearbeidelse av data

Fokusgruppeintervjuet og de 9 enkeltintervjuene ble til omtrent 10 timer lydopptak. Mengden av data begrenset direkte transkribering av alt materialet. Jeg transkriberte direkte de delene som var mest relevante for problemstillingen og som kunne være aktuelle å sitere i oppgaven. Til de andre delene av intervjuene brukte jeg komprimert referat i indirekte tale og unnlot å bruke småprat som jeg ikke ville bruke i analysen (Repstad, 2007). Etter all data var samlet inn, leste jeg grundig gjennom materialet for å få en oversikt om hvorvidt materialet belyste prosjektets forskningsspørsmål, og for å finne essensen i materialet. Jeg valgte en «fysisk sortering» (Hammersley & Atkinson, 2012, s. 223), hvor jeg laget mange kopier av alle dataene. Jeg sorterte deretter hva hver enkelt informant hadde sagt om de forskjellige tema i bokser og noterte samtidig ned interessante funn. På den måten ble det lettere å finne tilbake til informasjonen når jeg senere skulle analysere materialet og skrive om de forskjellige temaene. Hammersley & Atkinson påpeker at «Data i seg selv kan ikke være gyldige eller ugyldige; det som betyr noe er hvilke slutninger man trekker på grunnlag av dem» (2012, s. 251). Dette forstår jeg slik at det er viktig at jeg som forsker må tilstrebe meg å være bevisst på hvordan jeg kan være med på å forme dataene, her ved å velge ut funn ut ifra min egen interesse. Tor Halfdan Aase og Erik Fossåskaret (2007, s. 125) underbygger dette ved å vise til at «...vi må legge bort våre egne kategorier og få tak i informantene sine når vi skal tolke et fenomen» (2007, s. 111). Jeg delte videre opp det kodete materialet inn i kategorier etter temaer som viste seg som fremtredende og interessante i løpet av analysen. Jeg merket meg

sitater og fortellinger jeg syntes fremhevet gode poeng, og som jeg forsto som viktige aspekter ved materialet. Kategorier er mer påvirket av teorien, og jeg sorterte det kodete materialet i kategorier i forhold til den teorien jeg tenkte å bruke. Jeg lot på denne måten datamaterialet produsere teorien, samtidig som jeg så etter funn i materialet som bekreftet teoriene jeg tenkte å bruke. Thagaard (2009, s. 194) påpeker at en som forsker bør bevege seg et sted mellom induktiv (fokus på å la datamaterialet snakke), og deduktiv (fokus på teorien) metode. Hun viser videre til at «... kategorisering av data representerer interaksjon mellom forskerens forforståelse og tendenser i materialet» (2009, s. 151). Dette ble bekreftet ved at jeg i hele analyseprosessen foretok endringer underveis i forhold til hvordan jeg etter hvert som jeg analyserte materialet fikk fornyet forforståelse for materialet, og fant materiale som bidro til å gi kategoriene mening.

Min rolle som forsker og etiske refleksjoner

Når en skal drive feltarbeid innenfor egen praksis, er det viktig å være klar over egen rolle i forhold til informantene. Jeg jobber som lærer i en klasse med bare fremmedspråklige elever. Lærerne jeg intervjuet jobber i klasser med ulikt antall fremmedspråklige elever og på forskjellige studieretninger. Jeg var klar over at lojalitetsbånd både til meg og arbeidsplassen kunne ha innflytelse på forskningen, men etter min bedømmelse etter å ha foretatt intervjuene fremsto alle informantene som ærlige og nyanserte. Likeledes forsøkte jeg etter beste evne å kontrollere egne fordommer i forhold til intervjuobjektene ved å passe meg for å ikke tillegge informanten positive eller negative egenskaper eller å overtolke informasjonen som ble gitt. Det kan oppfattes som positivt at jeg selv jobber som lærer og kjenner til elevgruppen, men samtidig er det ikke udelt fordelaktig. Det betyr at en må en ta høyde for at det også kan oppstå negative elementer som dårlig kjemi eller at en kan virke nysgjerrig og påtrengende i forhold til lærernes arbeidssituasjon i klasserommet. Det kan hende at noen av lærerne kan være redde for å kritisere arbeidstedet. Det kan også være at de er redd for å avsløre egen utilstrekkelighet i yrket ved å bli sitert på noe som kan være utfordrende for dem.

Steinar Kvale og Svend Brinkmann viser til at «*Reliabilitet* har med forskningsresultatenes konsistens og troverdighet å gjøre. Reliabilitet behandles ofte i sammenheng med spørsmålet hvorvidt et resultat kan reproduseres på andre tidspunkter av andre forskere» (2009, s. 250). Det kan være at jeg under intervjuene ubevisst stilte noen ledende spørsmål, og det kan også

være at ordvalgene jeg brukte i de forskjellige spørsmålene kunne variere litt. Det er også mulig at lærerne holdt inne informasjon som de ikke ønsket å dele med meg.

Validitet, viser Kvale og Brinkmann til at «... i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (2009, s. 250). Har jeg ved mine observasjoner gjennom intervjuene målt det jeg ønsket å finne ut av med forskningen min? Jeg mener informantene forsto spørsmålene jeg stilte i intervjuene. Det var kanskje ved et par anledninger at jeg måtte forklare hva jeg la i begreper som forforståelse og makt. Ved at jeg jobber med samme tema, har jeg en viss kunnskap og erfaring om de tema informantene uttalte seg om. Det var derfor viktig for meg å ikke tolke resultatene ut ifra min egen forforståelse og erfaring, men forsøke å være bevisst på eget ståsted og basere tolkning av det innsamlede materialet på informantenes beskrivelser.

I følge Hammersley og Atkinson er det særskilte etiske retningslinjer som er viktige å ta hensyn til innen samfunnsforskning, og for kvalitative intervjuer spesielt. Disse er ifølge Hammersley og Atkinson «... informert samtykke, privatliv, skade, utnyttning og konsekvenser for fremtidig forskning» (2012, s. 294). Jeg meldte min undersøkelse inn til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige Datatjeneste) før jeg begynte feltarbeidet.

I forhold til informert samtykke fikk mine informanter et informasjonsskriv som tidligere nevnt under *tilgang til forskningsfeltet og utvalg av informanter*, som de underskrev hvis de ønsket å stille til intervju. Før deltakerne underskrev dokumentet, opplyste jeg deltakerne om at intervjuene ville bli anonymisert, men at det var en viss mulighet for at deltakerne ville kunne gjenkjennes i publikasjonen. Jeg opplyste også deltakerne om at de kunne trekke seg når som helst under prosjektet uten å oppgi noen grunn og at alle opplysninger om deltakeren da ville bli slettet.

Hammersley og Atkinson (2012) viser til at forskningsprosessen ikke skal føre til skadelige konsekvenser hverken i løpet av forskningsprosessen eller ved publisering av materialet. Mine informanter forteller om sine utfordringer i undervisningssituasjoner, tanker rundt egen undervisning og egen kunnskap. Som nevnt ovenfor har jeg anonymisert informantene i den grad det er praktisk mulig. Forskning skal videre ikke føre til at de som blir studert føler seg utnyttet og ikke får noe igjen for den informasjonen de deler (Hammersley & Atkinson, 2012). For meg som forsker var det viktig at informantene følte seg ivaretatt og godt informert om hva undersøkelsen gikk ut på og hvilket formål jeg hadde med den. Målet med undersøkelsen er at kunnskap om utfordringene informantene deler, kan være til nytte for

lærerne selv og for andre lærere med den samme elevgruppen som har liknende utfordringer. I tillegg er målet at det kan være nyttig for skoleledelsen på ulike nivå å få innsikt i hvilke utfordringer lærere som underviser flerspråklige elever har, og om lærerne mener de har den interkulturelle kompetansen de trenger for å håndtere utfordringene.

Kapittel 4: Analyse

I fokusgruppeintervjuet og i de individuelle intervjuene⁵ med 9 lærere har jeg gjort funn som bidrar til å belyse de utfordringene lærerne selv mener de opplever med å undervise i klasser der det er flerspråklige elever. Resultatene presenteres i to deler. Den første delen tar i hovedsak for seg de utfordringene lærerne pekte på relatert til elevenes manglede språkkunnskap, og lærernes utfordringer i formidlingen av fag. Den andre delen tar for seg utfordringer lærerne opplever relatert til ulike kulturer og verdier, utdanning og måloppnåelse, og for-forståelse og stereotyper.

Lærernes utfordringer i møte med flerspråklige elever

Store forskjeller i skolefaglig bakgrunn

Flerspråklige elever representerer et stort mangfold i skolen, og de stiller med ulike forutsetninger både språklig og kulturelt, og med ulik skolegang fra hjemlandet. Samtidig som dette er en utfordring for elevene selv, kan det være krevende for lærerne å forholde seg til en så stor grad av ulikhet blant elevene. Mange lærere opplever det utfordrende å ha et stort faglig sprik blant elevene i klassene.

Som svar på hva de største utfordringene knyttet til å undervise i klasser med flerspråklige elever, svarte flere lærerne at flerspråklige elevers svake språkkunnskaper var en utfordring. Lærer 1 illustrerer dette når han forteller om hvordan han opplever det å ha flerspråklige elever i klassen som ikke har godt nok språknivå i engelsk til å følge engelskundervisningen: *«I min undervisning snakker jeg engelsk i timene, og så sitter det tre stykker og ikke forstår et ord av det jeg sier, eller veldig lite. De greier ikke å jobbe med tekstene vi bruker, de filmene vi ser»*. Læreren forklarer at han mener elevene er plassert i en klasse med for høyt faglig nivå i forhold til de språkkunnskapene de har i engelsk. Han uttrykker fortvilelse over at han ikke har nok tid i løpet av undervisningen til å gi dem den faglige hjelpen de trenger samtidig som han skal undervise resten av klassen. *«Hvordan skal du hjelpe dem? Du har ikke tid. Det er ufattelig vanskelig»*. Noen flerspråklige elever har hatt lite eller ingen undervisning i engelsk i

⁵ Oversikt over dato for fokusgruppeintervju og individuelle intervju, se vedlegg s.80

sin tidligere skolegang i hjemlandet. De har derfor et mye svakere utgangspunkt enn elever som har fulgt det norske skolesystemet og hatt undervisning i engelsk siden barneskolen. Det blir en utfordring for læreren å gi disse elevene den oppfølgingen de trenger samtidig som han skal undervise resten av klassen som ligger på et mye høyere nivå i engelsk. De tre flerspråklige elevene læreren viser til blir utsatt for det Engen & Kulbrandstad viser til som språkdrukning (Engen & Kulbrandstad, 2004, s. 202). Elevene får undervisning på et språk der de ikke får særskilt tilrettelegging, selv om læreren prøver å tilpasse språkbruken i forhold til elevenes forutsetninger.

Lærer 2 viser også til at han synes det er en utfordring når det er et stort sprik i norsknivået i en klasse: *«Du må jobbe grunnleggende med norskfaget. Noen må rett og slett lære seg hva grunnleggende tegnssetting er, og hvordan de skriver ord, mens andre er der oppe på femmernivået»*. Læreren fremhever videre: *«Alle har styrker, men de sliter akkurat her når de skal inn i disse kompetansemålene»*. Lærer 3 peker på at det også er viktig å ta hensyn til de faglig sterke elevene: *«Utfordringer er jo når du har veldig flinke elever, for jeg har jo lyst til å ta hensyn til dem også, og jeg føler jo at det går litt på bekostning av de aller flinkeste»*. Læreren forteller at hun prøver å snakke veldig enkelt for å inkludere elevene med lavere nivå i norsk, samtidig som hun prøver å snakke et mer avansert språk for å tilfredsstille de flinkeste slik at summen blir god for alle, men hun synes det er en stor utfordring. Samtidig må hun også ta hensyn til at elevene skal gjennom et pensum, og hun forteller at *«Slik som nå i tredje klasse i norsk, vi måtte jo bare kjøre løpet for vi vet jo hva som kreves til eksamen»*. Læreren bekrefter her det Bakken (2003, s. 16) viser til når han påpeker at det er en forutsetning at elevene behersker og forstår undervisningsspråket når elevene vurderes og måles ut fra skriftlige og muntlige kunnskaper i ulike fag.

Mangel på faglig begrepsforståelse

Når elever, på grunn av manglende skolegang, ikke har faglig begrepsforståelse på morsmålet, og i tillegg har svake norskkunnskaper, er det vanskelig for lærerne å formidle faget. Dette illustreres av lærer 4 som viser til utfordringer lærere på yrkesfaglig studieretning møter når elevene ikke har gode nok norskkunnskaper til å tilegne seg teori i de forskjellige fagene. *«De klarer ikke å gå gjennom noe pensum. En må lære dem norsk så de skal kunne ta inn noe som helst»*. Læreren viser her til elever som har så svake norskkunnskaper at de ikke klarer å kommunisere med læreren. Disse elevene burde hatt tospråklig opplæring, og læreren er

bekymret over situasjonen. Læreren forteller at han synes det kan være «*kjempeskummelt*» når han som lærer ikke forstår hvor mye elevene forstår av undervisningen som foregår på verkstedet på skolen: «*De står ofte og sier ja og ha og smiler, men så ser du at når de skal begynne at dette kommer til å gå galt. Her må vi inn og hjelpe*». Han forteller videre at elevene jobber med maskiner med to tusen omdreininger, og at lærerne må jobbe tett på elevene for at det ikke skal skje ulykker. Om noen elever i klassen som har svake norskkunnskaper sier han: «*De forstår kanskje «nei», men ikke «ikke rør*». Dette sammenfaller med det Bakken viser til når han påpeker at minoritetsspråklige barn og unge må lære norsk parallelt med det pensumet som er felles for alle elever, og møter derfor en dobbel utfordring i skolen (2003, s. 16).

Elevene læreren beskriver her er flerspråklige elever som har lite eller ingen skolegang fra hjemlandet. Når elevene har lite skolegang fra hjemlandet, mangler de ofte faglig begrepsforståelse på morsmålet, som i forhold til Cummins isfjellsmodell (s.27) betyr at de har et lite utviklet fundament som utgangspunkt til å lære et nytt språk. Mange flerspråklige elever har ikke hatt mer enn ett til to år med undervisning i norsk før de begynner i videregående skole, andre har mindre. Som vist til i teorien stilles det ingen krav til norskkompetanse ved inntak til videregående skole. Det som disse lærerne forteller, kan ses i forhold til det Valdés sier om elever som har lite skolegang fra hjemlandet. Valdés viser til at slike elever vil ha dårlige litterære kunnskaper og store problemer med å følge en tekstbasert undervisning. Hvis undervisningsspråket i tillegg er på et språk elevene ikke forstår, vil språkinnlæringen bli en tyngre prosess (Valdes, 2016, ss. 91-92). Cummins (2000, s. 76) fremhever at flerspråklige elever lærer seg det muntlige hverdagslige språket mye raskere enn det akademiske språket, som det kan ta mer enn fem år å beherske. Flerspråklige elever med kort botid i Norge vil derfor nødvendigvis ikke ha det språket som trengs for å utvikle seg faglig, og de vil ikke ha samme nytte av undervisningen som majoritetseleven. Øzerk (1993, s. 163) viser til at det er viktig at lærere er oppmerksomme på hvor vanskelig fagspråket i skolen er, slik at elevene ikke opplever læringskontekster hvor kommunikasjonen er utilgjengelig og ekskluderende.

Manglende kompetanse i å gi opplæring i grunnleggende ferdigheter til flerspråklige elever

Flere lærere nevner også at de ikke føler de har den kompetansen som skal til for å undervise i grunnleggende ferdigheter i sine fag, som lærer 1 forklarer det: «*Jeg kan hjelpe noen med å lære å tolke en tekst, grammatikk, vokabular og sånn som det, men å begynne fra «skrætsj»* [Læreren viser her til elever som er helt nybegynnere i engelsk] (...) *det er vanskelig. Jeg føler heller ikke at jeg har kompetansen*». Læreren forteller hvordan han manglet både tidligere erfaring og riktig utdanning da han første gang som nyutdannet lærer ble satt til å undervise nyankomne flerspråklige elever i engelsk: «*Jeg stod der, ingen bakgrunn, her, lær dem engelsk. Du har 15 elever der inne, ingen kan engelsk, og alle sammen trenger oppfølging hele tiden*». Cummins (1994, s. 34) hevder at utdanningssystemer begrenser flerspråklige elevers utvikling ved å sende lærere inn i klasserom med minimal informasjon om læringsstrategier i forhold til flerspråklige elever. I henhold til Valdés utgjør immigrantene alvorlige utfordringer som tradisjonelle lærere ikke er utdannet til å håndtere (2016, ss. 77-81). Bunar (2015, s. 23) viser også til at flerspråklige elever som plasseres i ordinære klasser uten at de følges opp av nødvendige ressurser og støtte, risikerer å havne i utenforskap og passivitet på grunn av at de ikke behersker undervisningsspråket. Flerspråklige elever blir ofte møtt med for store krav som de ikke har bakgrunn for å mestre. Elever som har fulgt det norske skolesystemet har lært engelsk som andrespråk fra tidlig i barneskolen. For elever som har et annet morsmål enn norsk, vil engelsk være et tredje eller også et fjerdespråk. I tillegg har mange av de flerspråklige elevene hatt lite eller ingen tidligere undervisning i engelsk i hjemlandet når de begynner i norsk videregående skole. Dette byr på utfordringer for både elever og lærere, som det lærerne ovenfor viser til.

Utfordringer i formidlingen av fag

Cummins (2000, s. 68) legger stor vekt på at lærere bør være klar over betydningen av å skille mellom det kommunikative og det akademiske språket elever mestrer. Lærere kan i pedagogisk sammenheng la seg villedes til å tro at flerspråklige elever som behersker majoritetsspråket godt muntlig, også forstår det akademiske språket. Lærere kan i slike tilfeller overvurdere hva eleven forstår av det som blir sagt i klasserommet. På samme måte kan lærere også undervurdere kognitive ferdigheter hos elever som ikke behersker majoritetsspråket, fordi de ikke klarer å uttrykke seg godt nok muntlig. Lærere 6 viser at han

er klar over at dette kan være en utfordring for både eleven og læreren når han forklarer det slik: *«I samtaler med elevene føler jeg at språket står i veien for intellektet»*. Læreren forklarer at det er vanskelig å vite hvor mye eleven egentlig kan og forstår, fordi språket er en hindring. Læreren mener at det kreves en modenhet av eleven for å forstå at læreren forenkler språket for å lære ham norsk, ikke for at han tror eleven er dum. Han gir uttrykk for at han synes dette er utfordrende både for ham selv og elevene, og han sier: *«De velger de sikre enkle ordene i stedet for å prøve å eksperimentere. Å prøve å huske å skryte av dem når de sier noen ting feil når de prøver å bruke nye ord, er viktig tror jeg»*. Grunnen til at noen elever vegrer seg for å ta i bruk nye ord kan også være at de er redd for å få negativ respons fra andre elever. I klasser med flerspråklige elever kommenterer gjerne elever på andre elever i klassen på morsmålet sitt. I slike situasjoner kan ikke læreren vurdere disse kommentarene i forhold til innhold, og gripe inn. Svake elever blir gjerne derfor mer forsiktige med å ta ordet i klassen for å ikke tape status i forhold til de andre elevene.

I fokusgruppeintervjuet ga flere lærere uttrykk for at målene i de forskjellige fagene krever for mye av flerspråklige elever som ikke behersker norsk godt nok, slik lærer 2 bekrefter: *«Av og til tenker jeg, jeg står jo bare her og reproducerer tapere. Gå inn her [viser til elever med svak forståelse i norsk] så skal du føle deg dum i en time, så skal du ikke føle at du får kommunisert, du skal sitte og kjenne på at du er dum og ikke mestrer»*.

Lærer 8 synes likevel at elevene må gjøre en innsats for å lære når de først har kommet til Norge. Det blir brukt mye ressurser på disse elevene, mener han, og da bør det jo kreves noe tilbake. Han peker på at han har erfaring med at mange av de flerspråklige elevene jobber hardt og målbevisst og skjønner hva som skal til for å klare seg i fagene, samtidig som han opplever at det er noen elever som er passive og lite villige til å lære. Fandrem viser til at *«.. lite motivasjon fører til passivitet»* (2013, s. 122). Elever som ikke mestrer det faglige nivået, kan derfor miste motivasjon til å lære. Elevene kan da bli passive, og fremstå som om de ikke ønsker å delta i undervisningen. Lærer 8 påpeker at han ikke anser det som sitt problem og at han i slike tilfeller må tenke kynisk: *«Jeg gjør så godt jeg kan, mer kan jeg ikke gjøre. Jeg prøver å få det til å fungere»*. Læren legger til at det trengs ekstra ressurser i slike situasjoner. Elevene må få nødvendig støtteundervisning så de kan oppleve mestring i fagene, og for å komme opp på et høyere faglig nivå.

Lærer 8 viser til en utfordring flere lærere peker på. De føler de har for liten tid og ressurser til å ta seg av de elevene som krever ekstra oppfølging. Noen av de flerspråklige elevene mangler grunnleggende faglige ferdigheter og opplever lite faglig mestring. Arbeidsinnsatsen

til disse elevene minker ofte etter hvert som de innser at de ikke mestrer på lik linje med de andre elevene, som lærer 2 viser til: «*De [flerspråklige elever med svake skoleprestasjoner] skal se dette tallet to, og de vet at det ikke er bra. Karakteren en til to er heller ikke bra, men du forteller dem at det er vanskelig å få karakteren en til to, men vet du hva? Nå ser du snart toeren. Kjempeflott! De skjønner at dette her er losers*». Lærerne ser selv at elevene ikke har forutsetninger for å mestere det faglige nivået, og at det helt klart er noe med organiseringen av klassene og fagene som er problemet her, og ikke disse elevene. Fandrem (Fandrem, 2013, s. 32) viser til at elever er avhengig av å forstå for å kunne lære. Elever som Lærer 2 viser til har ikke tilstrekkelige ferdigheter i det språket undervisningen foregår på og det er derfor liten grunn til å forvente at eleven skal ha en god faglig utvikling.

Flerspråklige elevers deltakelse i norskspråklige miljøer

Mange av elevene, kanskje spesielt de elevene som går i innføringsklasser hvor det ikke går etnisk norske elever, uttrykker at de ønsker norske venner. Det har blitt satt i gang noen tiltak for å prøve å knytte kontakt mellom de flerspråklige elevene og de etnisk norske elevene, men tendensen er at mange flerspråklige elever holder seg til medelever fra samme land, som snakker samme språk, eller /og andre flerspråklige elever på skolen. En naturlig grunn til dette kan være at elevene søker trygghet hos medelever som er i samme situasjon som dem selv. Flere av lærerne viser til at de elevene som har norske venner, eller venner som kan bedre norsk enn dem selv, lærer seg det nye språket mye raskere når de lærer gjennom sosiale aktiviteter, enn når de kun lærer språket fra tekstbøker i de timene de er på skolen. Lærer 6 uttrykker det slik: «*Jeg har jo så lyst til at de skal føle seg som en del av et samfunn. De føler mange at de er outsiders. Jeg har lyst til å «hive dem på» noen veldig kjekke sekstenåringer som de kan henge seg på, slik at de kan vise at de ikke bare går i moskeen og snakker arabisk 95 prosent av dagen*». Bunar (2015, s. 15) viser til at flerspråklige elever som blir sosialt ekskludert i ordinære klasser, ofte søker til hverandre. Det disse elevene trenger er venner og nettverk slik at de blir inkludert og lærer språket. Valdés (2016, ss. 80-90) peker også på viktigheten av å lære språket i sosiale sammenhenger, men at det avhenger av at de minoritetsspråklige blir akseptert og inkludert av majoriteten.

Oppsummering

Selv om mange flerspråklige elever har fullført grunnskolen i hjemlandet, og har fått språk og fagopplæring i innføringsklasse i opptil 2 år, mangler flere grunnleggende ferdigheter i flere fag når de begynner i videregående skole. Det er krevende for lærerne som har flerspråklige elever i klassen å gi disse elevene en god oppfølging når det er så stor sprik på det faglige nivået mellom de elevene som har fullført hele løpet i norsk grunnskole og de som kun har få års skolegang i Norge. Lærerne som underviser i klasser som hadde flerspråklige elever gir uttrykk for at de synes spriket på det faglige nivået i klassen er mer utfordrende enn de lærerne som har tilleggskvalifikasjoner for å undervise denne typen elever. De flerspråklige elevene har rett til videregående opplæring på lik linje med elevene som har norsk som morsmål⁶. Det stilles allikevel ingen krav til norskkompetanse ved inntak til videregående skole av de flerspråklige elevene. Uansett språknivå har disse elevene tilbudet om plass på videregående skole, med de utfordringene dette kan føre med seg både for elevene det gjelder og de involverte lærerne.

Tospråklig opplæring blir ikke brukt av skolen. Det er *ikke* lovpålagt at skolen skal tilby tospråklig opplæring, men det kunne nok ha vært et nyttig tiltak for å hjelpe de flerspråklige elevene med lite skolegang til å forstå fagstoffet. Flere av lærerne peker på at det faglige de skal formidle ligger på et så høyt nivå i forhold til det elevene mestrer at de er redd for at skolen produserer tapere, og de uttrykker bekymring for hva dette gjør med elevenes motivasjon og selvbilde. Selv om mange av de flerspråklige elevene har et godt utviklet hverdagspråk, og klarer seg godt sosialt på skolen, strever andre med å ta kontakt med elever utenfor sin egen kultur, og sitt eget språk.

Kulturer og verdier

Elevers og foreldres forventninger og ønsker.

Flerspråklige elever fører med seg et kulturelt mangfold. Det er derfor viktig for lærere å ha kunnskap om ulike kulturer, men mest av alt kunnskap om hvordan vi forholder oss til kulturelt mangfold hvor også bevissthet rundt egen kultur er viktig (Stier, 2003, s. 84). På spørsmål om problemstillinger som kan oppstå på bakgrunn av ulike kulturer og verdier, svarte flere av lærerne at de opplever at både foreldre til flerspråklige elever og elevene selv

⁶ Se s. 5, kapittel 1: «Flerspråklige elevers rett til videregående opplæring».

ofte har høye forventninger til videre utdanning og yrkeskarriere. I følge Bakken (2003, ss. 118-121) er flerspråklige elevers utdanningsplaner sterkt relatert til blant annet karakterer og foreldrenes forventninger. For flerspråklige elever (spesielt de som har kommet sent inn i skolesystemet vårt) og deres foreldre som av den grunn ikke kjenner godt nok til det norske skolesystemet og hvilke kriterier der er for de enkelte karakterer, kan det være vanskelig å forstå hva som kreves for å ta høyere utdanning. Lærer 2 forteller:

Det med heimen er kanskje den største bøygen, at noen er veldig opptatt av at «Min sønn skal, eller «Min datter skal» Jeg har opplevd at elevene har blitt skjelt ut av foreldrene. «Hva er dette for noe?», «Hvorfor er det sånn?» Man må realitetsorientere dem [foreldrene] og rett og slett fortelle dem at sånn er det bare. Dette er situasjonen for eleven, og det krever knallhard jobbing for å få til noe annet. Det kan være en lang prosess. De kommer jo med håp og drømmer.

Lærer 9 forteller en liknende historie:

Vi hadde to brødre. Den ene ville bli kokk og den andre ville bli sykepleier. Men moren, hun skulle ikke ha en gutt som var sykepleier, eller kokk. De skulle bli ingeniører. Hun var veldig irritert på både meg og rådgiver som sa det var deres valg, deres rett. Hun var rasende, men i dag er de det de ønsket å være, så på et eller annet tidspunkt har hun nok gitt seg. Foreldre gir seg ofte til slutt. De ser det er annerledes her, at har du en jobb, så har du ikke noe å skamme deg over. Elevene lærer de også etter hvert når de har vært her en stund og sett hvordan det fungerer.

Situasjonen læreren her beskriver, sammenfaller med det Eriksen (1997, s. 48) viser til i forhold til ungdom med innvandrerbakgrunn som vokser opp mellom to kulturer. Eriksen fremhever at disse ungdommene har en tvetydig tilhørighetsfølelse (1997, s. 48). På den ene side, forklarer han, «... går de på norsk skole og innsosialiseres der til en sosialdemokratisk, egalitær væremåte hvor kjønnsforskjeller blir bagatellisert og nedtonet (...) og hvor personlige valg tillegges stor betydning» (1997, s. 48). Samtidig påpeker han at det i familiesituasjonen til disse ungdommene ofte stilles motstridende krav, der frie valg og kjønnsverdier er svært forskjellig fra skolesammenhengen. Bunar (2015, s. 24) viser til at foreldres forventning til barnas utdanning og yrkesvalg kan oppleves som støttende, og at kollektive beslutninger i noen tradisjoner blir sett på som like rimelige som individuelle.

Det er imidlertid ikke bare foreldre som har store forventninger til skole og videre utdanning. Bakken (2003, s. 116) viser til at over halvparten av flerspråklige elever med svake karakterer ønsker å ta høyere utdanning, og det er ofte disse elevene som har minst kunnskap om hva som kreves for å ta høyere utdanning. Høyere utdanning blir for disse elevene derfor ofte mer

ønsketenkning enn realistiske framtidsvisjoner. Flerspråklige elever har også høyere ambisjoner i forhold til yrkesvalg enn de majoritetsspråklige elevene. I følge Bakken ønsker hver sjuende flerspråklig ungdom å bli lege, og omtrent like mange har ønske om å bli ingeniør eller jurist. Majoritets elever setter ingeniør øverst på listen over yrker, etterfulgt av jurist, idrettsutøver og kokk (2003, s. 120). Lærer 8 mener norske elever er mer realistiske: *«De forstår systemet, mens mange av de flerspråklige elevene skal bli advokater og leger uansett. Det spiller ingen rolle med karakterene, de skal bare bli det».*

Flere av lærerne forteller om elever med ekstremt forventningspress hjemmefra. De forteller også om elever som velger realfag selv om de ikke har forutsetninger for det fordi de ønsker å ta høyere utdanning i jobber som har høy status. De mener de flerspråklige elevene ser ut til å ha en mindre realistisk holdning til hva de selv kan prestere. De velger ofte linjer som er for vanskelige for dem, og stryker ofte i ett eller flere fag. Lærer 5 beskriver det slik: *«Mange elever som kanskje ikke burde gått på studiespesialiserende ender opp her likevel, og får en treårig karriere med skikkelig dårlige karakterer. Enten de ikke kommer igjennom med å fullføre, eller klarer det akkurat så vidt, er jo trist for dem, for det er jo ikke bra for deg å ikke få en bekreftelse på at du kan noe».* Det er vanskelig å si hva som er årsaken til at mange flerspråklige elever har urealistiske holdninger til egne muligheter, men det kan tenkes, som lærer 6 foreslår: *«At det er det der misforståtte: «Hvis du er i Norge er det mulig å bli alt, ikke bare for dem som har penger».*

Uavhengig av kulturelle referanserammer og uttryksmåter reagerer vi oftest likt på sorger, gleder og bekymringer. Foreldre har ofte de samme drømmene og ønskene for barna sine. For mange av de flerspråklige elevene er det å komme hit til landet en sjanse til et bedre liv, til en utdanning og en god jobb. At foreldrene til de flerspråklige elevene ofte selv mangler eller har lav utdanning, kan være en årsak til at de ønsker noe bedre for barna sine og at de derfor ønsker at barna skal benytte seg av mulighetene utdanningssystemet i Norge gir. Det er derfor viktig, som flere lærere påpeker, å realitetsorientere både elever og foreldre, slik at de blir kjent med hvilke kriterier det er for de enkelte karakterer, og hva som kreves for å ta høyere utdanning. Det er samtidig viktig å være bevisst på at flerspråklige elever møter den norske skolen med en bakgrunn hvor verdier og kultur på mange måter er annerledes enn de etnisk norske elevenes bakgrunn. De skal forholde seg til forventningene og majoritetskulturen i den norske skolen samtidig som de skal oppfylle forventningene til foreldre og sin egen kultur. Dette kan være ekstra belastende for disse elevene, som flere lærere påpeker. I tillegg kommer flerspråklige elever sent inn i skolesystemet vårt. De må lære mye på kort tid på et

undervisningsspråk de ofte ikke behersker godt nok, og kan derfor få en tyngre vei gjennom skolen enn andre. Det handler ikke om at elevene ikke har ferdigheter, men om at mange flerspråklige elever har lite skolebakgrunn fra hjemlandet og ofte mangler begreper, kunnskap og erfaring med å jobbe med fag på samme måte som elever som har fulgt det norske skolesystemet.

Utfordringer når det gjelder for-forståelse, stereotyper, fordommer, og annengjøring

På spørsmål om hvordan lærerne vil beskrive sine for-forståelser av flerspråklige elever forteller flere av lærerne at de har en for-forståelse som de selv mener er stereotypisk, og at dette er en utfordring det er viktig å være bevisst på. *«Jeg tror nok du må være bevisst ja, at det er den del av det å være menneske, at du har en del sånne ting, for-forståelser med deg. Det kan jo være en ressurs med at du får bryne deg litt med: Hvorfor er det sånn? Hvorfor tenker jeg sånn? Og da må du begynne å reflektere litt over deg selv»* (Lærer 2).

Andre lærere mener det er naturlig å kategorisere elever så lenge kategoriseringen ikke brukes på en negativ måte. *«Alle har vel det [for-forståelse]. Hvis du møter en fra Sør Amerika så tenker du en ting, Polen en annen ting. Uansett er det umulig å ikke tenke sånn, men du skal ikke la det prege undervisningen. Men du tenker de er sånn, og de er sånn, typisk»* (Lærer 1). Slik lærerne her beskriver sine for-forståelser er ifølge Dahl (2013, ss. 67-69) en naturlig måte for mennesker å kategorisere ting rundt seg for å forenkle hverdagen. Illman (2006, s. 104) viser til nytten av å bruke stereotyper som en kognitiv snarvei, som lærer 1 gjør, så lenge ens generalisering av mennesker forblir foreløpige, men forandres med kunnskap. Hun påpeker samtidig at interkulturelle møter kan gi blandede følelser og at en må gi rom for dem, slik lærer 9 illustrerer: *«Jeg har fordommer. Til neste år [skoleår] kommer det mange Afghanere, kanskje Eritreere, og bare gutter. Så gruer jeg meg litt, men det er jo media som skaper slike fordommer»*. Dahl (2013, ss. 67-69) mener videre at det er bedre å analysere våre egne stereotyper enn å forkaste dem helt. Stereotyper kan også hjelpe oss til å unngå å gjøre tabber og å ta hensyn til flerspråklige elever, som Lærer 8 viser til: *«Det er viktig å ha historiske kunnskaper om de forskjellige landene elevene kommer fra. Krisen i Syria, kriger, uro, Kongo, Somalia. Det er viktig du skjønner hvorfor de er her i landet, de er jo ikke turister. De har jo en vanskelig fortid mange av dem»*.

Lærer 6 forteller at han ikke hadde forventet at de polske elevene skulle være så stigmatiserte. Han mener at det er tydelig at disse elevene føler seg «satt i bås». *«De blir tvunget med røttene til Norge som 14-15 åringer, og så føler de seg satt i bås. Dere er bare polakker, dere blir ikke annet, bare polakker. Det var noe jeg ikke hadde forventet, at det må være litt ekstra vanskelig, du er liksom gitt din plass i samfunnet. Du er **der** du, du er **det** alltid!* Også lærer 7 nevner dette problemet: *«Jeg tenker at det gjerne kan spoles tilbake til oss voksne [stigmatisering av polske elever]. «Naboen har leid inn noen polakker til å male. Jeg vet ikke om de gjorde så godt arbeid». De har vært et samtaleemne, svart arbeid. «Vi bruker det, det er så billig og godt» Så blir en stigmatisert med en gang».* Eksemplene fra lærer 6 og 7 illustrerer til det Dahl (2013, s. 70) viser til når han hevder at stereotypier og fordommer kan lede til annengjøring, hvor vi reduserer folk til å bli mindre enn hva de egentlig er. Eksemplene bekrefter også det Otterstad viser til når hun fremhever at «Språk ikke er uskyldig, ord former tenkning og dermed handling» (2008, s. 151).

Gadamer (2001, s. 306) mener at for å være åpen til andres meninger, må vi kjenne til våre egne fordommer (her forstått som for-forståelse). Vi må være bevisst på vår egen forutinntatthet og vårt eget ståsted i møte med det som er ukjent. «Kun når vi tør å risikere å miste våre for-fordommer (...) kan den andres sannhetskrav oppleves reelle» (Drønen, 2011, s. 22). I slike situasjoner får vi «... et innblikk i den andres horisont» (Drønen, 2011, s. 23), og ifølge Gadamer (2001, s. 341) har vi da utvidet vår horisont mot andre horisonter. Dette betyr at vår for-forståelse kan være i bevegelse og gi oss muligheten til å lære mer. Lærer 3 beskriver det hun husker som en «flau» episode der hun selv mener hun har tenkt at «Norge er best, norsk kultur er best, og vi gjør det eneste rette», på denne måten:

Jeg husker en gang jeg skulle teste ut en teori i forhold til noe vi hadde om i sosialantropologien. Vi hadde lest om troen på hekser i vestafrikanske land, og da er det for eksempel hvis en potteplante detter ned i hodet på deg, hva tenker du da? Er det tilfeldig eller er det noen som vil deg vondt? og da la jeg det fram på en litt kynisk måte, at det her er jo kjempeteit da, altså hallo! Så sitter da langt over halvparten av klassen og sier: «Selvfølgelig er det ikke en tilfeldighet!», og ser på meg som hvilken idiot er du? Jeg gikk hjem den kvelden og tenkte, ja, hvilken idiot er jeg? Hva vet jeg? Hvem eier sannheten her? I det yrket vi har stiller en mye sterkere når en har en del kunnskap og kan møte folk på en likeverdig måte. Det er kjempeviktig!

Dahl viser til at stilt overfor samme fenomen kan mennesker med andre verdensbilder, og som har et annet utgangspunkt enn vårt, komme fram til helt andre konklusjoner enn oss. Noen steder hvor mennesker har stor tillit til vitenskap og forskning, er en mest opptatt av å vite «...

hvordan tingene hendte ...» (2001, s. 136), og bortforklarer eller overser det som er uforklarlig. Andre steder i verden er menneskene mer opptatt av «... *hvorfor* ting skjer ...» (2001, s. 136), og gir ting som skjer en mening. Slik kan mennesker med ulike verdensbilder ha ulike oppfatninger av virkeligheten, noe som det er viktig å ha kunnskap om når mennesker med ulike kulturelle referanser skal kommunisere (2001, s. 138).

Svane bruker begrepene *tese-antitese-syntese*, Dahl bruker begrepet *forståelsens gylne øyeblikk*, og Gadamer *horisontsammensmeltning* om dette øyeblikket Lærer 3 opplever i denne situasjonen. Det er øyeblikket der en møter andre individer som utfordrer ens bilde av tilværelsen. Læreren ser i etterkant at situasjonen hun opplevde med elevene kunne vært unngått om hun hadde mer kunnskap om elevenes kultur, verdier, normer og tradisjoner; «*Jeg har hatt noen flau opplevelser jeg har lært av (...) det bunner jo i at du ikke har peiling om den kulturen de kommer fra*».

Illman (2006, ss. 102-103) viser til hvordan stereotypier har en maktdimensjon som påvirker hvordan vi ser på oss selv og andre. Vi setter vår egen kultur over andres kultur. Vi tilskriver grupper av mennesker visse kvaliteter som standardiserer dem slik at vi blir blinde for trekk som viker fra stereotypien. Stereotypier bygger dermed opp under forskjeller. Samtidig, som tidligere nevnt, kan stereotypier være nyttige hvis vi bruker dem bevisst for å generalisere i en situasjon hvor vi ikke har til å differensiere, som en midlertidig løsning til vi får mer kunnskap.

Vi vurderer andre utefra våre egne forestillinger. Det er derfor ikke overaskende at flere av lærerne mener at deres forståelse av flerspråklige elever er basert på elevenes kulturbakgrunn. Samtidig som flere lærere gir uttrykk for at de er bevisst på at de kan ha en for-forståelse av flerspråklige elever som kan være stigmatiserende, er de klare på at det ikke skal prege undervisningen, men at det tvert om kan få en til å reflektere over sine egne tanker og meninger. Flere lærere nevner også at de føler det er viktig med kunnskap om de forskjellige landene og kulturen elevene har sin bakgrunn fra, og at de er opptatt av å møte elevene på en likeverdig måte.

Konflikter relatert til kultur, religion og verdier

Flere av lærerne mener det er utfordrende for dem å håndtere konflikter der deres og foreldrenes syn på hva som er til elevens beste strides mot hverandre. Lærerne viser til at det

er frustrerende å føle en maktesløshet i situasjoner der foreldrenes interesser eller verdisyn ikke sammenfaller med skolens praksis og verdigrunnlag, og der læreren mener at en situasjon kan medføre problemer for eleven uten at læreren kan gripe inn og forandre på situasjonen. Lærer 3 forteller om en episode med en elev hun var kontaktlærer for i vg2. Hun forteller at eleven hadde gjort det helt suverent i vg1. Da karakterene begynte å dale i vg2, og eleven «mistet gnisten fullstendig», ble far til jenta kalt inn til møte mellom lærer, rådgiver og eleven det gjaldt. Lærer 3 forteller videre:

Jenta var kurder fra Tyrkia og skulle giftes bort. Hun ville studere. Hun var jo så skoleflink, og så ble det jo helt slutt på de planene. Det opplevde jeg som veldig konfliktfylt i forhold til dattera. Faren agerte jo ikke ut fra hennes behov og evner i det hele tatt. Men han var kjempestolt da, over dette arrangementet. Han snakket om det med stolthet, at hun skulle giftes bort. Rådgiver meldte inn til en eller annen instans, men hva kan du gjøre? Så hun kom ikke i vg3. Etter andre klasse forsvant hun. Jeg var kjempeforbannet, uten at jeg kunne gjøre noe videre på en måte. Kunne jo ikke sitte der og banne til ham. Jeg var bare kjempefrustrert, mer frustrert sikkert enn forbannet.

Læreren forteller videre at faren til eleven var synlig provosert over møtet, men klarte å skjule det ganske godt. Da rådgiveren spurte ham om hva datteren hans mente om saken, forteller læreren at datteren da faren henvendte seg til henne, svarte helt etter farens ønsker. Her viser læreren til en episode som hun tydelig opplever som krevende. Læreren har en rolle som profesjonsutøver der hun skal ivareta elevens interesser i henhold til skolens verdigrunnlag, samtidig som hun skal forholde seg til farens verdier og tradisjoner som strider mot hennes oppfatning av hva som er moralsk akseptabel praksis. Lindboe (2008, ss. 179-192) viser til at i klasser med flerspråklige elever kan handlinger forstås og tolkes ulikt i forhold til kulturen og tradisjonen læreren og elevene er en del av. Lindboe mener videre at på tross av at lærerens mål er å ivareta elevens beste, betyr det ikke nødvendigvis at lærerens, elevens eller elevens foreldre sine verdier er de samme i forhold til hva som er elevens beste. Lindboe (2008, ss. 179-192) påpeker videre at det er en rekke grunnleggende normer som ligger til grunn i den jobben lærere gjør. Det er derfor viktig for lærere å tenke over hvordan en bruker disse normene og hvordan en tolker de handlingene en gjør. Dette er spesielt viktig i tilfeller der verdier som møtes er veldig forskjellige.

Marianne Rugkåsa (2008, s. 88) viser til at Thomas Hylland Eriksen belyser forskjellen mellom mangfold og forskjellighet. Eriksen mener mangfold blir sett på som bra, og viser til akseptable kulturforskjeller som mat, litteratur, musikk og ritualer. Forskjellighet blir på den

annen side sett på som dårlig, og viser til uakseptable kulturforskjeller som moralsk diskutabile oppfatninger og praksiser i en minoritet. Mens det utvises sympati for mangfold, blir forskjellighet betraktet som en hovedårsak til problemer som forbindes til minoriteter. Dahl (2013, s. 22) tar opp det samme problemet som Eriksen ved å belyse hvordan mange migranter tar med seg mange sider av kulturen de kommer fra når de flytter over landegrensener og at de slik kan beholde sin kulturelle identitet. Allikevel må de forholde seg til visse deler av vertskulturen, som eksempelvis gjelder skole. Dahl viser til at det er kulturer som møtes når mennesker møtes, som eksempelet med den kurdiske eleven, hennes far og skolen viser. De fleste lærerne opplevde imidlertid ikke spesielt store konflikter i klasserommet. En lærer nevner at jenter i noen klasser grupperer seg etter nasjonaliteter, og at det kan være litt konflikter der, men at det stort sett går greit.

Oppsummering

Konflikter utløst av ulike verdier, kultur eller religion er vanskelig å unngå på en skole der det er en stor representasjon av elever med bakgrunn fra ulike land. Konflikter kan oppleves forskjellig fra lærer til lærer, og synes å ha en sammenheng med hvor god kunnskap den enkelte lærer har om kulturen og religionen elevene har sin bakgrunn fra. De aller fleste konfliktene mener lærerne løser seg på en grei måte, mens de konfliktene som strider mot majoritetskulturens oppfatning av akseptabel moralsk praksis, kan være vanskeligere å håndtere. Konflikter der lærere og elevers foreldre har ulikt syn på hva som er elevens beste, kan skape etiske utfordringer. Det er ikke lett å ha en åpen holdning til andres verdier og normer når disse strider mot det en selv oppfatter som moralsk riktig. Men dersom en som lærer ikke vurderer andres verdier som likestilt med ens egne, vil en ikke kunne skape et fellesskap.

Kapittel 5: Analyse

I dette kapittelet presenteres lærernes interkulturelle kompetanse vurdert ut fra lærernes egne synspunkt og ut fra gjeldende teori, samt lærerens mange roller i klasser med flerspråklige elever. Til slutt i kapittelet presenteres lærernes synspunkt på behov for veiledning og/eller etterutdanning knyttet til tema flerspråklige elever.

Interkulturell kompetanse

Som lærer i en innføringsklasse for flerspråklige elever med kort botid i Norge, er jeg alltid i kontakt med elever med en annen kulturell bakgrunn enn min egen. Jeg møter daglig situasjoner der jeg som menneske og profesjonsutøver føler meg både usikker og utfordret i forhold til hvordan jeg best kan tilrettelegge opplæringen for disse elevene. Måten jeg som lærer møter mine elever på, er avhengig av hvilke kunnskaper, holdninger og egenerfaringer jeg tar med meg inn i klasserommet. Av erfaring vet jeg at en ofte kan si noe feil eller støtende i en eller annen situasjon, eller at en ikke alltid håndterer konflikter eller vanskelige saker på en optimal måte. Hvordan en som lærer håndterer ulike situasjoner, kan ha en avgjørende betydning for hvordan elevenes interesser ivaretas. For å bli tryggere i møte med elever fra ulike kulturer, trenger lærere noen verktøy for å gjøre forståelse og kommunikasjon og samhandling med mennesker med ulik bakgrunn lettere.

Av de 9 lærerne jeg intervjuet er det 1 som hadde yrkesfaglig bakgrunn med videreutdanning i pedagogikk, 1 miljøarbeider, 3 er lektor med lærerskoleutdanning, 2 er lektor med universitetsutdanning, og 2 har universitetsutdanning og praktisk pedagogisk utdanning som sin grunnkompetanse. Lærernes erfaring med undervisning i videregående skole strekker seg fra 4 til 33 år.

Jeg var interessert i å finne ut hva lærerne selv tenker om sin interkulturelle kompetanse, og hvor mye erfaring de har med å undervise i klasser med flerspråklige elever. Jeg ønsket videre å se om lærerne har formell kompetanse og/eller har fått annen veiledning knyttet til flerspråklige elever, og vurdere det som kom fram i intervjuene i forhold til teorien vist til av Bhawuk og Triades (1996, s. 19) om utvikling av interkulturell kompetanse.

På spørsmål om i hvilken grad lærerne selv føler om de har kompetanse knyttet til tema flerspråklige elever, svarte de fleste lærerne at de har liten eller ingen kompetanse, eller at de har en viss kompetanse gjennom erfaring, men ingen formell kompetanse. Lærer 1 forteller at han synes det går greit å ha flerspråklige elever i ordinære klasser, men at han føler han er på «tynn is» i innføringsklasser der det kun er flerspråklige elever. I forhold til denne typen klasser sier han: *«I rene innføringsklasser føler jeg ikke jeg har kompetanse i det hele tatt. Du gjør det du tror, folk på mange forskjellige nivåer, jeg vet ikke hva jeg driver med. Jeg vet ikke hva som fungerer. Jeg har ikke peiling på dette barneskole/grunn-nivå språkopplæring. Det synes jeg er vanskelig».*

Lærer 7 uttrykker at hun ikke har annen kompetanse enn den erfaringen hun har gjort seg underveis. Hun viser til, i motsetning til lærer 1, at hun ikke føler det er språkbarrieren som er grunnen til at hun ikke føler hun har kompetanse, men at det er mange av de flerspråklige elevene som har så mye med seg i bagasjen. Hun sier det slik: *«Mange har det ikke så greit, og jeg vet ikke alltid hvordan jeg skal hjelpe dem. Og det går kanskje på at jeg vet ikke alltid hvor jeg kan finne hjelp til dem heller. Du føler ofte du står litt alene når du har en som faktisk ikke har det så greit. Men er det kultur, eller er de bare sånn?».* Læreren viser det Dahl (2006, ss. 41-44) kaller en beskrivende kulturforståelse, hvor en forstår kultur som noe homogent og særegent, i motsetning til kultur som noe som er dynamisk og skapes i menneskelige møter.

Lærer 8 mener også at den kompetansen han har ikke er god nok, selv om han har litt erfaring, mener han det er utilstrekkelig. At han har norsk som fag og er språkbevisst, mener han derimot kan være til hjelp i undervisningen av flerspråklige elever. Han viser til at han er bevisst på å skrive tydelig på tavla, og bruker gode, korte, enkle setninger. I tillegg sier han: *«Jeg snakker høyt og tydelig, og sakte. Bokmål. Prøver å gjøre meg best mulig forstått på den måten».*

De eksemplene lærer 1 og 7 her viser til kan tyde på at de i henhold til Bhawuk og Triandis sine kategorier har liten erfaring knyttet til interkulturell kompetanse. Lærer 8 viser derimot til at han har opparbeidet seg en viss kompetanse gjennom erfaring, men ikke har formell utdanning i emnet. Kun to av lærerne kunne vise til at de hadde formell kompetanse knyttet til flerspråklige elever. Denne kompetansen består av diverse kurs om tospråklighet og norsk som andrespråk. Disse lærerne var også i ferd med å ta videreutdanning innen tema knyttet til flerspråklige elever. Lærer 9 sier dette om sin kompetanse:

Utdannelsen min er jo språk, og all erfaringen, og videreutdannelsen jeg tar nå. Jeg har selv erfart hvordan det er å lære et nytt språk, det å se en helt ny verden enn den kulturen man kommer fra, de tankene man har som barn og ungdom, og så komme til et land der folk tenker annerledes, andre verdier. Så jeg har kanskje mer forståelse for hvor vanskelig det kan være. Men jeg måtte lære meg [kompetanse] gjennom erfaring, om de som kommer fra helt andre kulturer, afrikanske land, asiater. De hadde jeg jo ikke peiling på. Det er en helt annen tenkemåte enn europeere. Folk er forskjellige, og det er forskjell på om du kommer fra den fjerne Østen eller om du kommer fra det nære Europa.

Lærer 3 uttrykker det slik:

Nå i samfunnsfag for eksempel, så kjører jeg mye språkundervisning, begrepslære. Og de [elevene] liker det. For det er jo en del av den kompetansen da, at du vet det er nødvendig å jobbe med språket for å forstå faget. Det vet jeg ikke om jeg hadde gjort om jeg ikke hadde hatt den erfaringen og den kursingen jeg har hatt. Som språklærer så føler jeg at jeg har en styrke der i forhold til ikke språklige fag. Bevissthet i forhold til ordene, begrepene du bruker, forenkle det. Det skal godt gjøres tenker jeg når en ikke har språklig bakgrunn.

Disse sitatene illustrerer det Bhawuk og Triadis beskriver som «advanced experts». Det vil si at de har både teoretisk kunnskap og praktisk erfaring. Bhawuk og Triadis beskriver det nivået som en kompetanse som er blitt en del av personens ferdigheter og holdninger ved hjelp av kunnskap eller teori, eller begge deler.

På spørsmål om hvilken erfaring lærerne har med å undervise i klasser med flerspråklige elever, svarte alle lærere at de hadde en viss erfaring i og med at det er flerspråklige elever i så og si alle klasser på skolen. Lærer 6 sier det slik: «Lite erfaring før dette året her. Før jeg ble kontaktlærer i innføringsklasse hadde jeg spredt, men ikke stor erfaring, Noen enkeltelever, ikke en stor elevgruppe. Men i år med innføringsklasse og i samfunnsfagundervisning i vg1, så har jeg hatt flere minoritetspråklige elever. Fått mye erfaring med dette siste skoleåret.

Lærer 8 forteller også om at han tidligere har hatt få flerspråklige elever i klassen, men at han etter å ha undervist i innføringsklasse med kun flerspråklige elever har gjort seg helt nye erfaringer:

Der [i innføringsklasser] er det alle sorter. Noen forstår mye norsk og noen forstår lite norsk. Det er veldig vanskelig å forholde seg til. Nå har jeg dem i matematikk så du kan jo forklare mye på tavlen med tall og sånt, men en må jo satse på oppgaver som det er lite norsk i, lite tekst, det har jeg funnet ut. Det er den enkleste måten å forholde seg til dem på.

Det Lærerne 6 og 8 forteller viser at de har opparbeidet seg litt interkulturell kompetanse gjennom erfaring med å undervise i innføringsklasse. Noen lærere skilte seg ut med at de hadde både lang og bred erfaring med å undervise denne typen elever. Lærer 5 vurderer sin erfaring slik:

Ganske mye med å jobbe på denne skolen, der det generelt er mye flerspråklige elever. Men spesielt [erfaring] fra de minoritetsspråklige klassene [klasser med kun flerspråklige elever] og veldig mange år har jeg hatt de klassene i religion. I tillegg til å ha både religion og samfunnsfag med de andre klassene der det selvfølgelig og er elever med annen kulturell bakgrunn, det er jo erfaringsgrunnlaget.

Lærer 9 sier det slik:

Jeg har jobbet med flerspråklige elever i 11 år nå, så all min erfaring som lærer er med flerspråklige. Jeg har tidligere jobbet med voksne elever, og i videregående skole siden 2009. Jeg har undervist på alle nivå, fra A0 til B1+ [vurderingsnivå i språkferdighet i det europeiske rammeverket] folk fra nesten hele verden. Jeg tror ikke det er mange land jeg ikke har truffet folk fra, det er en fantastisk jobb vi har.

Erfaringen disse lærerne (5 og 9) viser til illustrerer at de har bred erfaring med å undervise i klasser med flerspråklige elever. Lærerne har også teoretisk kunnskap i form av fagutdanning og etterutdanning. I følge Bhawuk og Triandis' teori har disse lærerne interkulturell kompetanse som er blitt en del av personens ferdigheter og holdninger ved hjelp av teoretisk kunnskap, og fra lang og vid erfaring.

På spørsmål om lærerne har deltatt på kurs, har tatt etterutdanning, og/eller har fått veiledning i hvordan å forholde seg til mangfold i klassen eller til tema knyttet til flerspråklige elever, var det varierende svar. Tre av lærerne svarte at de hverken har deltatt på kurs, tatt etterutdanning eller har hatt noen form for veiledning i forhold til tema mangfold i klassen eller flerspråklige elever. Lærer 1 uttrykker det slik når han bli spurt om han har deltatt på kurs knyttet til tema flerspråklige elever: «*Nei aldri, men det burde vi hatt mye mer av for det er jo hverdagen*». På spørsmål om hvordan han hadde fått veiledning i forhold til samme tema svarte den samme læreren: «*Du gjør deg den erfaringen selv, og så må du bare gjøre ditt beste ut ifra dine erfaringer. Og så kanskje noen tips og triks rundt omkring, spørre noen hvis du trenger det. Plukke opp litt her og der, det gjør man jo alltid, men ikke noe [veiledning] formelt nei*».

Lærer 7 hadde heller ikke deltatt på kurs eller tatt etterutdanning knyttet til tema flerspråklige elever, og svarte slik på spørsmål om hvilken veiledning hun hadde fått om temaet: «*Det er diskusjonene og tematikken som man gjerne selv bringer på banen i kollegiet som er den beste*

kilden, og at vi alltid er to lærere og kan diskutere. Hva gjør vi nå? Hvordan håndterer vi dette? Jeg tror nok det er den beste kilden». Dette illustrerer at for å opparbeide interkulturell kompetanse trenger vi teori, erfaring og tid til diskusjon rundt praksis.

Lærer 6 hadde ikke deltatt på kurs eller tatt videreutdanning i emnet, men kunne vise til at han hadde fått god oppfølging og veiledning i praksisperiodene på lærerskolen om hvordan en skal forholde seg til mangfold i skolen.

Lærer 2 mente at det i veiledningen han hadde fått i forbindelse med praktisk pedagogisk utdanning, var lite fokus på at mangfold i klassen. Han forklarer det var mer fokus på at: *«En elev er en elev, og så har de forskjellige forutsetninger. På en måte er jo det en vakker tanke, at alle stiller med sine forutsetninger. Og det er jo riktig, men at det er en forutsetning å ikke ha snakket norsk mer enn i en tre fire år. Det er jo absolutt en forutsetning det burde vært fokusert mer på, og jeg har merket vi må ha mer fokus på»*. Lærer 2 etterlyser her et behov for interkulturell kompetanse hos lærere, og et større fokus på mangfold i praktisk pedagogisk utdanning. Når det gjaldt kurs og videreutdanning mente han å huske at han hadde deltatt på noen seminar hvor flerspråklige elever hadde vært en del av tematikken, men *«Ikke noe som jeg kan putte på studiepoeng. Jeg har ikke fått tatt noen rene teoribiter»*. Lærerne 2, 6 og 7 har opparbeidet seg en viss kompetanse gjennom erfaring, og med å diskutere med kollegaer og søke råd hos andre mer erfarne kollegaer, men mangler teoretisk utdanning i emnet.

Tre lærere skilte seg ut med å ha både teoretisk og praktisk kompetanse i forhold til flerspråklige elever. Disse lærerne har blant annet fag som språk, lingvistikk, religion og sosialantropologi i fagkretsen sin, og har lang erfaring med å undervise flerspråklige elever i tillegg til at de har tatt videreutdanning i interkulturelle studier. På spørsmål om hvordan de hadde lært eller fått veiledning i forhold til mangfold i klassen svarer lærer 5 slik: *«Det handler jo mer om resten av utdannelsen. Jeg har studert sosialantropologi, sammenlignende politikk, og jeg har studert religion. Kanskje først og fremst den siste [religion] hvor jeg har fått innsikt i både kultur og hva den religiøse bakgrunnen har å si for hvordan en lever livene sine»*. Hun forteller at hun får praktisk erfaring med å jobbe på skolen, men at det aldri har vært en systematisk opplæring i forhold til det (å undervise i klasser med flerkulturelle elever).

Lærer 3 mener også at hun har opparbeidet seg praktisk kompetanse gjennom erfaring: *«Det er veldig mye selvlært i og med at jeg begynte tidlig å jobbe med minoritetsspråklig elever. Jeg hadde det som ekstrajobb på kveldene, voksne fremmedspråklige, mens jeg studerte*

sosialantropologi. Det var ikke før jeg begynte her på skolen som lærer i en egen tilrettelagt klasse, og i den forbindelse ble jeg sendt på en del kurs».

De tre overnevnte lærerne (3, 5 og 9) viser at de har tilegnet seg en teoretisk kunnskap gjennom sin faglige kompetanse og praktisk erfaring gjennom undervisning. De lærerne som selv mener de har liten eller ingen kompetanse knyttet til tema flerspråklige elever, skaper mening i det de gjør gjennom sin praktiske erfaring: «*Du må bare gjøre ditt beste ut ifra dine erfaringer*» (Lærer 1), og det teoretiske gis betydning ved at de bruker sin erfaring: «*Jeg snakker høyt og tydelig, og sakte*» (Lærer 8). En lærer nevner at hun søker råd hos kollegaer, når hun ikke vet hvordan hun skal håndtere situasjoner. Hun forteller også at hun ikke vet om det er elevenes kulturelle bakgrunn eller «*Er de bare sånn?*» (Lærer 7) som styrer deres oppførsel. Læreren kjenner ikke kulturen elevene kommer fra, og reflekterer ikke rundt hva kultur er, om den er dynamisk eller beskrivende. Dahl (2008, s. 42) viser derimot til at det er i det øyeblikket du skjønner at du ikke skjønner, at du skaper grobunn for å tilegne deg ny kunnskap. Læreren har selv innsett at hun mangler kunnskap og har lite erfaring, men hun viser at hun bryr seg om hvordan elevene har det: «*Mange har det ikke så greit og jeg vet ikke alltid hvordan jeg skal hjelpe dem*» (Lærer 7). Læreren viser at hun har det som Gadamer viser til som *praxis*.

I forhold til Stier og Byram utvikles interkulturell kompetanse gjennom interaksjonen mellom praksis og teori. Sett i forhold til dette, er ikke den praktiske erfaringen lærerne viser til alene nok. I henhold til Bhawuk og Triandis kan disse lærerne ved å tilegne seg teoretisk relevant kunnskap, utvikle sin interkulturelle kompetanse til ekspertnivå. De lærerne som har både teoretisk kunnskap og praktisk erfaring vil, i forhold til Bhawuk og Triandis, Byram, og Stier, ha interkulturell kompetanse. De har teoretisk kunnskap til å belyse, drøfte og forstå den praktiske virkeligheten: «*Du vet det er nødvendig å jobbe med språket for å forstå faget, og det vet jeg ikke om jeg hadde gjort om jeg ikke hadde hatt den erfaringen og den kursingen jeg har hatt*» (Lærer 3).

Jeg vil nå flytte fokus fra hva lærerne selv mener om sin kompetanse, til hvordan lærerne gjennom intervjuene viser sin interkulturelle kompetanse i forhold til Byram og Stiers teorier. Interkulturell kompetanse vil ifølge Byram (1997, s. 70) og Stier (2003, s. 84) si at vi gjennom selvinnsikt, kunnskap og holdninger kan forholde oss til mangfold og til forskjellige kulturer på en systematisk og konstruktiv måte.

Selvinnsikt

Gjennom vår atferd viser vi hvordan vi forholder oss til andre mennesker som har en annen kulturell bakgrunn enn oss selv. Ved å oppføre oss på en kulturelt akseptabel måte, gjennom å vise at vi har en forståelse og respekt for andres bakgrunn, og at vi kan utvise en fleksibilitet til å se ting fra forskjellige perspektiver, viser vi interkulturell kompetanse. Lærer 3 viser interkulturell kompetanse på denne måten:

Det jeg gjorde i stedet for å fokusere så voldsomt på jul og julefeiring, for jeg har jo muslimske elever som har juletre, men ikke alle har det. Vi gjorde det slik at alle som hadde hatt bursdag på høsten hadde vi jul skråstrek bursdagsfeiring for, og det samme gjorde vi til sommeravslutning. Så da ble det kake og kos, og alle hadde litt med seg og sånt. Og da blir det ikke slik at alle må ha pepperkaker, og grøt, og riskrem. Men når alle får tatt med ting og tang selv, så blir det greit for alle, for høstbarna og for vårbarna.

Byram (1997, ss. 61-64) viser til evnen til å tilegne seg og praktisere ny kunnskap, nye ferdigheter og holdninger i praksis, ved f.eks. å identifisere forskjeller og likheter i sin egen kultur og en annen kulturs måte å samhandle på verbalt og non-verbalt, viser ferdigheter i interkulturell kompetanse. Lærer 3 viser hvordan en kan gjøre en kulturrelatert feiring som jul, til å bli en inkluderende feiring på tvers av kulturell og/eller religiøs tilhørighet. I forhold til Stiers teori (2003, s. 84), viser læreren her «processual-competencies», som relateres til kognitive og emosjonelle kompetanser. Læreren viser evne til å se ting fra andres perspektiv, hun viser selv-refleksjon i forhold til egen kultur, og kultursensitivitet ved å vise en åpen og fordomsfri innstilling til kulturelle forskjeller.

Byram (1997, ss. 57-58) viser til at en må vise vilje til å forholde seg til nye konvensjoner ved at en noterer seg hvordan mennesker i den nye kulturen oppfører seg, og tilpasser seg i forhold til de forventningene om oppførsel som ligger i den nye kulturen, slik lærer 9 bekrefter:

I dag [viser til undervisningstime] snakket vi om barneoppdragelse i samfunnsfag. Vi snakket om forskjellige typer familier. Kjernefamilier, storfamilier, og homoseksuelle familier. Vi snakket om toleranse, og da sier en av elevene: «Hvorfor må vi snakke om det?» «Hvorfor ikke?», spør jeg. «Fordi jeg liker ikke homoseksuelle», svarte eleven. Vi snakket om kulturkollisjoner etterpå, og da sa jeg at nå ble det en liten kulturkollisjon mellom meg og deg [elev fra Øst Europa] Hvis jeg ikke var din lærer og måtte ha respekt for dine meninger, så hadde jeg hatt en skikkelig diskusjon med deg om dette. Så diskuterte vi det med kulturkollisjoner, at hvis du kan leve med at andre folk har forskjellig mening enn deg, og får lov til det, da blir det mindre kollisjon. Og det var vi enige i.

Byram (1997, ss. 57-58) beskriver interkulturell kompetanse som å ha forståelse av at felles fenomen kan forstås på forskjellig måte fra kultur til kultur. En bør kunne vise kritisk kulturell bevissthet i forhold egen kultur og den andres kultur ved å kunne identifisere og tolke verdier og handlinger fra begge kulturer samtidig som man stiller seg kritisk til eget standpunkt, og/eller andres. I dette legger han ikke at en kulturelt kompetent person nødvendigvis skal tilpasse seg en fremmed kultur, men at det kan være viktigere å tydeliggjøre sine egne forutsetninger og bakgrunn i møte med den andre. Det vil si at en kan lytte, se og lære samtidig som en skal være seg selv. Et kulturmøte som lærer 9 forteller om, kan ifølge Byram, være en anledning til å se hvem en selv er, og hvilke verdier en vil stå for, samtidig som en utfordres til å forholde seg til noe nytt og annerledes (1997, ss. 61-64).

I følge Stier (2003, s. 84) viser det lærer 9 forteller at hun har det han beskriver som «processual-competencies». Læreren viser evne til selvrefleksjon, ved å se seg selv fra utsiden og se hvordan ens egen kultur påvirker ens oppførsel i en gitt situasjon. Læreren viser også at hun behersker det å håndtere problemer som kommer av kulturelle forskjeller. Å ta opp tabubelagte temaer er viktig for at fordommer skal komme fram i lyset. Hvis en unnlater å snakke om vanskelige temaer står en i fare for å underbygge fordommer og stereotyper (Illman, 2006, s. 101).

Kunnskap

Gjennom læring og erfaring tilegner vi oss kunnskap om andre kulturer. Byram (1997, s. 35) mener en interkulturelt kompetent person har viten om både sin egen kultur og andres kultur. En bør vite om individuelle og samfunnsmessige interaksjonsprosesser, og en bør ha historiske og nåtidige kunnskaper om forhold mellom sin egen kultur og den fremmede kulturen (1997, ss. 59-60). Stier (2003, s. 84) viser også til det han beskriver som «content -competencies», som en del av interkulturell kompetanse. En har da ifølge Stier kunnskap om historie, språk, verdier, normer m.m. om en kultur. Stier mener å ha «content -competencies», betyr at en har en statisk og endimensjonal kunnskap, som kan beskrives som stereotypisk, og ikke er tilstrekkelig kunnskap i forhold til interkulturell kompetanse. Lærer 2 svarte slik på spørsmål om hvilken kunnskap han har om de land og kultur de flerspråklige elevene hans har sin bakgrunn fra:

Det er noe jeg tenker vi alle har litt begrep om, men det er vel aldri nok. For når jeg hører de [elevene] fortelle, han der karen fra Syria. Når jeg har blitt litt bedre kjent med ham så får jo jeg lære mye mer enn ved å se i et leksikon. For han forteller meg om sine erfaringer, og det han opplever i møte med meg, og med skolen, og det norske skolesystemet som jeg aldri hadde kommet på at jeg skulle slå opp eller hørt på et foredrag eller seminar. Slik er det mye læring i, å prøve å forstå hva han har med seg og hvilke erfaringer han har.

Lærer 2 viser, som Byram (1997, s. 35) og Stier (2003, s. 84) fremhever som en del av interkulturell kompetanse, at det er viktig å oppsøke kunnskap om elevenes kulturbakgrunn for å få forståelse for den kulturelle referanserammen eleven forholder seg til. Lærer 9 bekrefter det samme:

Noen land har vi jo kunnskap om, mens andre land har vi veldig liten kunnskap om, og da må vi jo snakke med elevene. For min del så er jo relasjoner viktig, for da tenker jeg at jo mer jeg lærer om hvordan deres [elevens] land er, hvordan deres kultur fungerer, det hjelper meg å bli mer kjent med elevene. Da blir de kanskje også mer interessert i å høre om vår kultur.

Bøhn og Dypedahl (2009, s. 17) viser som Byram og Stier til at vi gjennom kulturforståelse lærer hvordan vi kan unngå å bruke vår egen kultur som norm når vi bedømmer hva som er riktig oppførsel eller rett tolkning av verden. Lærer 5 viser til dette:

Du vil gjerne finne ut litt om du ser at halve klassen kommer fra Polen. Hvorfor det? Det blir i hvert fall jeg nysgjerrig på. Du prøver å finne ut hvilken bakgrunn de har. Kommer de som arbeidsinnvandrere eller kommer de fra traumatiserte krigsområder så vil jo det ha en betydning for hvordan de har det og hvordan de kan lære.

Lærer 5 viser her også til det som Stier (2003, s. 84) beskriver som «knowing-how», der han fremhever at det er viktig å ha kunnskaper om de unike særegenhetene, situasjonsavhengige forhold, og til mennesker som er involvert. Lærer 3 illustrerer også at hun synes det er viktig at de flerspråklige elevene får fortelle sin historie. Som Stier påpeker er det viktig å vise selvrefleksjon og empati, se en situasjon både innenfra og utenfra, viser at en har en åpen innstilling til kulturelle forskjeller:

Skolesystemet, det med fysisk avstraffelse. Men ikke bare negative ting. Det er jo kjekt å høre om positive opplevelser, for det er jo viktig å ha den balansen, at det ikke bare er negativt i hjemlandet og positivt her. Det blir jo for banalt. Jeg ser når du får slike enkelthistorier, hvor de [flerspråklige elever] ble slått med denne kvisten. Den utspekulerte måten lærerne slår dem på, litt gapestokkmentalitet. Og så sitter det medelever fra vestlige land. Det å lære av hverandre på den måten tror jeg har kjempestor verdi, at de får fortelle sine historier.

Lærer 3 forteller videre at det likevel er viktig, selv om det er mest spennende for medelevene å høre om det som er «... negativt, trist og traurig på en måte ...» at det er viktig å snakke om de gode opplevelsene også: «*Det er viktig å snakke om det og, gode minner. Det med at det alltid er familie, noen eldre i nærheten som de kan gå til og snakke med. Og det er jo viktig å få fram de historiene når du har blandede klasser. Hvordan det kanskje ikke er tilfelle her [i Norge]. Det er ikke den åpenheten om hva de snakker med besteforeldrene om*».

Lærerne viser i det de forteller ovenfor at de har både kognitive og emosjonelle kompetanser i at de evner å se ting fra elevenes perspektiv samtidig som de ser seg selv fra utsiden. De lar ikke sin egen kultur være styrende når de møter ny informasjon om kulturelle forskjeller.

Noen av lærerne viste til at den kunnskapen de har om de flerkulturelle elevenes land og kulturbakgrunn er det Stier beskriver som «knowing-that», slik lærer 8 sier det: «*Jeg har jo lest en del bøker om Midtøstens historie, om Israel og Palestina. Midtøsten generelt, så jeg har relativt gode historiske kunnskaper. Jeg føler jeg har en del kunnskaper om veldig mange land*».

Lærer 1 viser også til at han ifølge Stiers teori har «content-competencies»:

Jeg er historielærer, og noen av disse [land flerspråklige elever kommer fra] landene kan jeg en del historie om av ren interesse og tidligere fag, men andre land er jeg blank på. Spør du meg om filippinsk historie og kultur så kan jeg ikke mye. Spør du meg derimot om Afghanistan så har jeg mer forståelse, og Syria kan jeg mer om, men spredt kunnskap som jeg har innhentet. Så det blir tilfeldig om jeg kan si noe om kulturen til elevene eller ikke. Så har jeg religion [fagkompetanse], så jeg kjenner jo til de ulike religiøse skikkene og religiøse ulikhetene, så jeg har jo den kompetansen. Du plukker litt fra det du kan i møte med eleven, og så lærer du jo noe nytt hele tiden.

Lærer 7 sier det slik om sin kunnskap om de landene de flerkulturelle elevene kommer fra:

«Det er fint lite. Jeg har vært i Polen da, på ferie, ellers er det ingenting. Det blir litt nyheter en får med seg, og det synes jeg er litt flaut faktisk. Der burde jeg kanskje gjort en større egeninnsats. For alle liker jo å snakke om der de kommer fra, og da er det kjekt å ha noen få ting å spørre om som man faktisk kan noe om». Her viser læreren evnen til å selv-refleksjon, som er en del av «processual competencies». Hun ser situasjonen fra elevens ståsted og reflekterer over hvordan hennes egen oppførsel kan påvirke situasjonen.

Selv om ikke alle lærerne viser til at de har det Stier viser til som «knowing-how», eller «processual competencies», viser lærer 8 og 1 at de har god faglig kompetanse i historien og

kulturen de flerspråklige elevene har sin bakgrunn fra. Lærer 1 viser at hans ståsted ikke er statisk, men at han er åpen for ny kunnskap.

På spørsmål om lærerne mente kunnskap om eleven kan hjelpe deg som lærer i forhold til ulike problemstillinger i møte med eleven i klasserommet, svarte alle lærerne at det absolutt hadde mye å si for hvilken relasjon det er mellom lærer og elev, og også for hvordan lærerne legger opp undervisningen med hensyn til elevene. Lærer 9 uttrykker det slik:

Da lærer du mer om eleven, om hva eleven tenker, hvordan de har det hjemme. Og da kan man forstå hvorfor de er søvnige en dag, og hvorfor de bare vil sove. Fordi de for eksempel satt og snakket med familien, den syke moren hele natten på Skype. Når du vet situasjonen til eleven kan du i hvert fall prøve å forstå hvorfor de reagerer slik de gjør i en skolesituasjon. Da kan jeg tenke meg litt om i forhold til hva jeg sier, eller hvordan jeg sier ting, presenterer ting på.

Lærer 3 sier dette: «Når du blir mer kjent med elevene så vet du automatisk mer om bakgrunnen deres, og det opplever jeg nok at elevene setter pris på, at en er litt nysgjerrig. At en spør og graver litt og er interessert i å lære om hvem de er».

Stier (2003, s. 85) viser til at det er viktig å vise kultursensitivitet. I det legger han at en har evnen til å vise åpenhet til kulturelle forskjeller. Stier fremhever også det å kunne håndtere og forstå emosjonelle følelser som fremmedfrykt, redsel, uro, usikkerhet m.m., som kan trigges av en ukjent kulturell setting, og forstå hvorfor en har slike følelser og se hva slike følelser gjør med en, er en del av interkulturell kompetanse.

Flere av lærerne mener at kunnskap om eleven også er viktig i forhold undervisningssituasjonen for disse elevene. Lærer 8 fremhevet at: «Det vil jo være nokså klart at det vil hjelpe på forståelsen, tålmodigheten og innfallsvinklene til det du sier og gjør med dem, da er det jo grader om hva du kan forvente deg av dem».

Lærer 6 sier det slik:

Senest i dag hadde jeg samtale med noen polske elever. De mente lærerne blir altfor snille på straff og sånne ting. Vi blir som pusekatter. Blir du tatt i juks eller blir du tatt i noe så må det ha sterkere konsekvenser for at det skal ha noen effekt. Vi må være strengere sier elevene. Jo mer en lærer om deres bakgrunn, at deres forventninger til skole er annerledes enn den vi har, om hva lærerrollen er. Så for lærer for minoritetsspråklige, jo mer kunnskap du har, jo enklere å ta høyde for det.

Læreren ønsker også at han hadde hatt mer kunnskap om hvilken skolebakgrunn elevene hadde fra hjemlandet, og hvilke læringsstrategier de er vant med. Lærer 6 forteller videre:

Det er jo interessant å vite hva de har lært seg, det er mange kulturelle og utdanningsmessige ting som hadde vært interessant å kunne veldig mye mer om. Hvordan de underviser fagstoff i ulike land. I de norske læreplanene så har vi jo disse overordnede målene med ferdigheter og slike ting, og det vil jo være noen helt andre generelle ferdigheter de vil undervise i, i Iran eller i Kina, eller i Kongo. Så det hadde vært interessant å vite hva slags elever de prøver å forme der, for å skjønne eleven mer.

Læreren viser her kultursensitivitet, som er en del av «processual competencies». Han viser evnen til å innta en åpen og fordomsfri innstilling til kulturelle forskjeller. Læreren viser han er bevisst på ulike måter å undervise på og at vår måte ikke nødvendigvis alltid er den beste. Dette fremhever også Stier (2003, s. 79) når han viser til at lærere må gå bort ifra en etnosentrisk holdning som tilsier at ens eget utdanningssystem er bedre enn resten av verdens.

Byram (1997, s. 35) understreker at en må hente inn spesifikk kunnskap om de referanserammene andre forholder seg til, og Stier viser til at det er viktig «... to see what one sees, not what one has come to see» (2003, s. 85). Det forstår jeg det slik at en må forstå eleven ut ifra sine unike situasjonsavhengige forhold, slik lærer 2 bekrefter:

Det er klart at jeg som kontaktlærer, jeg skal ikke være psykolog eller reserveforelder, men jeg trenger å vite det som gjør at eleven kan fungere best mulig i mine fag og i mine timer. Både personlig, for å få en god kontakt, og for å få tilrettelagt. Det gjør jo at når jeg skal lage oppgaver for klassen så tenker jeg at dette er gunstig for alle, men det er spesielt gunstig for denne eleven som kanskje sliter med å lese norsk. De andre elevene merker ikke om jeg gjør det på den måten. Slik sett er det jo veldig grei info, for du kan tilrettelegge hele undervisningsplanen for hele klassen ut fra at det treffer spesielt den ene, eller de to, eller de tre. Det koster så lite, men det gjør så godt.

Læreren viser her at han må ha kunnskap om elevens bakgrunnskunnskap og andre situasjonsavhengige forhold som kan hjelpe ham til å forstå og ha en dialog med eleven og tilrettelegge for at eleven skal kunne lære. Læreren viser også en evne til å kunne håndtere problemer som kommer av kulturelle forskjeller på en god måte, som er en del av «processual competencies».

Holdninger

Våre holdninger viser vi gjennom våre oppfatninger, meninger, følelser og handlinger. Gjennom empati og respekt for andres verdier, må vi flytte perspektivet fra oss selv til den andre for å endre vår forståelse og åpne opp for forskjellige fortolkninger. Byram (1997, s. 34) og Stier (2003, s. 84) viser til at vi viser interkulturelle holdninger gjennom åpenhet, nysgjerrighet, undring, empati og ved å respektere andres verdier.

I følge Byram (1997, s. 34) er en viktig interkulturell holdning evnen til nysgjerrighet og undring. Lærer 3 forteller at hun synes det er interessant når elevene forteller om hvordan de opplever kulturforskjeller: «*Det er ofte en veldig fysisk reaksjon på kulturforskjellene. En elev jeg hadde for noen år siden kom til Norge på 17 mai, og hun var jo så skuffet på 18 mai. Hun trodde jo at alle gikk rundt i bunad og flagget og ropte hurra*». Hun forteller videre at hun synes det er verdifullt å høre fra elevene om hvordan det faktisk er å leve i et diktatur og hvordan folk forholder seg til det og «... å gå inn i hvordan livene faktisk er».

En annen interkulturell holdning både Stier (2003, s. 84) og Byram (1997, s. 34) fremhever er empati, som er evnen til å ta den andres perspektiv. Det er lærer 3 som forteller:

*Jeg har jo ikke reist mye i de fjerneste strøk, men jeg har erfaring fra at jeg flyttet som barn fra Telemark til Sørlandet, bibelbeltet, og måtte forholde meg til en helt annen kultur. Det oppleves veldig sterkt, og du merker liksom kulturen, men det er noe usynlig. Det er måten du snakker til folk på. Tinn i Telemark, helt nord i Telemark. 'Herregud' er jo et dialektord, og det er jo banning på Sørlandet. Da kom jeg til helvete var det noen som sa, så da lærte jeg å veie mine ord. Og i forhold til å reise som 17 åring til USA et år, jeg grein jo en uke på grunn av kultursjokket, og **det** er jo i den vestlige verden. Jeg tenker på elever som kommer i den alderen til oss, fra Somalia. Det må jo være ekstremt, selv om de gjerne har ja Gud vet hvilken kunnskap de har om den vestlige verden. Det må oppleves veldig sterkt. Så sånn sett så føler jeg at jeg kan identifisere meg med det, litt, i en viss grad i hvert fall.*

Byram (1997, ss. 61-64) viser også til at ferdigheter i interkulturell kompetanse er et individs evne til å tolke en begivenhet fra en annen kultur. Da kan man identifisere og forklare de områdene hvor en misforstår hverandre når to kulturer møtes og mekle i konfliktsituasjoner. Lærer 9 beskriver en episode som illustrerer dette:

Den første plassen jeg jobbet som lærer fikk jeg ikke noe veiledning, der var det «Kjør på, du kan dette her. Vær så god klasse, lær dem norsk!». Der skjønnte jeg at man må jo kunne litt om hvordan folk er, om forskjellige kulturer. Jeg hadde en klasse som hadde veldig lite utdanning fra før av. Jeg hadde muslimer fra Kosovo, og muslimer fra Somalia. Det er jo to helt forskjellige verdener, samme religion. Da ble det noen konflikter i klasserommet som jeg ikke var klar over kunne skje, for da ble jeg møtt

med radikal islam. For de somaliske kvinnene drikker ikke. Jeg skulle demonstrere ordet «Ikke». Jeg sa til en dame fra Kosovo: «Du drikker ikke for du er muslim», men da sier hun: «Jo jeg drikker, jeg er moderne muslim». Da ble hun angrepet av de somaliske damene, de sa: «Du er ikke muslim i hjertet, du er bare muslim i munnen». Det ble diskusjon på norsk, og jeg lot dem diskutere for de snakket jo norsk, og jeg var fornøyd med det. Men jeg fikk jo kjeft av rektor da for at jeg ikke dempet diskusjonen. Og der skjønnte jeg at OK, der er forskjeller man burde visst om på forhånd. Det kunne jo gått riktig galt, men i mitt hode var det jo kjekt at de snakket norsk. De brukte språket for å krangle.

I følge Stier (2003, s. 85) viser det interkulturell kompetanse når en kan håndtere problemer som kommer av kulturelle forskjeller. Lærer 9 ser i ettertid, etter hun har fått mer erfaring og trening, hvilke emosjonelle følelser som kan trigges av en ukjent kulturell setting, og hva disse følelsene gjør med en.

Fra det som kom fram i intervjuene med de forskjellige lærerne, ga de aller fleste lærerne uttrykk for at de synes det var interessant å undervise i et klasserom der det er elever med bakgrunn fra ulike kulturer og religioner. Noen lærere pekte på at det var lærerikt, mens andre igjen følte det var utfordrende. Lærer 6 sier det slik:

Det kan være veldig kjekt, og det kan være veldig utfordrende, men ja, det er jo her vi kan ha mer kunnskap om de ulike religionene og de ulike kulturene. Da kan vi jo prøve å bygge bruer og bygge forståelse, og det er jo veldig viktig å være klar på hva en selv mener og være tydelig på hva som er norsk kultur og ukultur. Hva som er lov og ikke, ulike skikker som ikke er lovlige. Som klasseledere har vi en formidabel oppgave der, å prøve å vise forståelse og samtidig ha respekt for ting som høres rart ut. Og ikke stigmatisere noen som at «Du er feil fordi du går med hijab», eller «Du gjør feil, dette er middelaldersk» At en viser forståelse. Det er viktig at vi som klasseledere ordlegger oss, og formulerer oss.

Her viser lærer 6 ifølge Stier (2003, s. 84) evne til selv-refleksjon, ved å analysere seg selv som klasseleder og se seg selv fra utsiden og stille seg spørrende til hvordan ens egen kultur påvirker ens oppførsel i en undervisningssituasjon. Læreren viser også selv-refleksjon når han fortsetter:

Det skumle er at den norske læreren står veldig på egenhånd og har sin egen måte å gjøre det på. Det en står i fare for er at en har tjue forskjellige lærere, som har tjue forskjellige syn og meninger selv, om andre kulturer og skikker. Så vil det være den ene eleven som vil føle seg ivaretatt og får lære norsk kultur og mens den neste personen vil føle seg veldig stigmatisert. Det er så individbasert, der er ingen felles retningslinjer. De sier vi har det, men vi har ikke i klasserommet. Det er veldig opp til hver enkelt lærer, hva jeg skal vektlegge. Om du bare snakker om antisemittisme, om du snakker om jødehat, snakker du om det eller snakker du om flerkoneri? Eller

omskjæring av kvinner? Hvordan du ordlegger deg, forstår du at det er snakk om skikker noen plasser eller er du fordomsfull?

Lærer 3 sier dette om sin erfaring med å jobbe med elever fra ulike kulturer: *«Det har gitt meg mye lærdom, og endret meg som person tenker jeg i forhold til perspektivet på livet og på andre folk. Fra å ha et ganske etnosentrisk utgangspunkt, litt manglende forståelse for at verden kan sees på mange måter».*

Både Stier (2003, s. 84) og Byram (1997, s. 34) viser til at vi gjennom våre holdninger utøver vår forståelse for andre. I det lærerne forteller, viser de evnen til undring og empati i forhold til hvordan det oppleves fra elevenes ståsted å møte en ny kultur. De viser også at de har toleranse og åpenhet i forhold til kulturelle forskjeller og verdier og selvrefleksjon i forhold til hvordan deres egen kultur påvirker ens oppførsel.

Oppsummering

Interkulturell kompetanse vil ifølge Byram (1997, s. 70) og Stier (2003, s. 84) si at vi gjennom selvinnsikt, kunnskap og holdninger kan forholde oss til mangfold og til forskjellige kulturer på en systematisk og konstruktiv måte. Interkulturell kompetanse betyr at vi kan vise forståelse og respekt for andres bakgrunn, utvise en fleksibilitet til å se ting fra forskjellige perspektiver, og ha kunnskap om egen og andres kultur og menneskene i kulturen. Det kom fram i intervjuene at flere av lærerne viser selvinnsikt ved å se ting fra andres perspektiv og de klarer å bruke denne kunnskapen i klasserommet *«... jo mer jeg lærer om hvordan deres [elevenes] land er, hvordan deres kultur fungerer ... det hjelper meg å bli mer kjent med elevene»* (Lærer 9). Lærerne viser at de er opptatt av at alle elevene skal føle seg inkludert i undervisningen og de forholder seg til andres verdier på en måte som viser at de er seg bevisst hvordan deres egen kultur kan påvirke deres egen oppførsel i møte med kulturelle forskjeller.

Flere av lærerne bekreftet også at de mener kunnskap om elevens opprinnelsesland og kulturelle referanseramme er viktig for relasjonen mellom lærer og elev, og viser til at den kunnskapen en får gjennom dialog med eleven der en viser en genuin interesse for elevens personlige erfaringer, skaper gode relasjoner og fornyet forståelse. *«... han forteller meg om sine erfaringer (...) som jeg aldri hadde kommet på at jeg skulle slå opp eller hørt på et foredrag eller seminar»* (Lærer 2). Lærerne viser også at de har kunnskaper om at situasjonsavhengige forhold har betydning for elevene som er involvert, og at det påvirker

elevenes identitet, læring og selvforståelse. «... kommer de som arbeidsinnvandrere eller kommer de fra traumatiserte krigsområder så vil det jo ha en betydning for hvordan de har det og hvordan de kan lære» (Lærer 8).

Noen av lærerne viser at de har kunnskap om historie, språk, verdisyn, m.m., som Stier (2003, s. 84) viser til som en del av en interkulturell kompetansen, men som han mener er en statisk og endimensjonal kunnskap som ikke viser at lærerne har kunnskap om den dynamiske siden av kulturen, som er kunnskap om hvordan kulturen påvirker menneskene involvert i kulturen.

Lærernes holdninger, når det gjelder å undervise i klasserom der det er elever med bakgrunn fra ulike kulturer og religioner, uttrykker både at lærerne synes det er spennende i forhold til å lære om elevenes opplevelser i møte med nye kulturer, og at de lærer om andre kulturer, tradisjoner og verdier gjennom det elevene forteller. «*Det har gitt meg mye lærdom (...) i forhold til perspektivet på livet og på andre folk*» (Lærer 3). Samtidig gir lærerne også uttrykk for at de synes det er utfordrende i forhold til å bedømme hvordan ens egen kultur påvirker ens oppførsel i klasserommet. «... den ene eleven kan føle seg ivaretatt (...) mens den neste personen vil føle seg stigmatisert (Lærer 6).

Lærerens mange roller

Stier fremhever lærerens mange roller, som han beskriver som «Teachers, Drill Sergeants, Mentors and Counsellors» (2003, s. 86) i en klasse med flerspråklige elever som en del av en lærers interkulturelle kompetanse. Jeg har tidligere i teorikapittelet (s.20) vist til hvorfor jeg mener utfordringene Stier fremhever som utfordringer flerspråklige elever opplever i klasserom med mangfold, og lærernes roller i forhold til disse elevene, er relevant i undersøkelsen min.

Teacher

Stier (2003, s. 86) mener at en interkulturelt kompetent «Teacher» bør kunne skape gode læringsmiljø preget av toleranse og respekt slik at elever føler seg komfortable og motiverte for læring.

På spørsmål om hvordan lærerne skaper gode relasjoner til de flerspråklige elevene svarte alle lærerne at å snakke med elevene, og vise interesse for hvordan elevene har det, er en viktig del av det å skape gode relasjoner. Lærer 3 uttrykker det slik: «*Øyekontakt, og det blir jeg mer*

og mer opptatt av. Passe på at jeg har snakket og hatt øyekontakt med alle i løpet av en time. Høre hvordan det går, ikke-faglig fokus på en måte, for å få en relasjon. Det er kjempeviktig. Jeg tror du får mer ut av elevene faglig også når de føler seg tryggere, mer tilstede».

Lærer 9 bekrefter det lærer 3 sier:

«Jeg snakker mye med dem. Jeg sitter ofte med dem i pausene, spiser lunsj med dem. Jeg bruker en god del av timen til å snakke med dem i større og mindre grupper, en og en. Men ikke avtalt, det kommer helt naturlig. Jeg benytter meg av de øyeblikkene jeg får. Hvis jeg ser at de har lyst til å snakke så bruker jeg litt tid på det».

Lærer 6 mener at det er viktig at du viser genuin interesse for elevene, slik at elevene skal oppleve at du som lærer ser dem og er på lag med dem, og ikke er imot dem. Han uttrykker seg på denne måten:

«Når du står der og underviser blir det ikke så enkelt, da er det ofte noen få og sterke som kommer fram. Men på tomannshånd og kanskje ute i pausen. Hva mente de om den fotballkampen i går. Var du på den konserten? Var den bra? Ofte vil du se på elevene at de synes, oi, han gidder faktisk å høre etter her. Han spør faktisk flere spørsmål».

Lærerne bekrefter det Stier (2003, s. 86) fremhever som en del av interkulturell kompetanse, å skape god kontakt med elevene og å være aktivt lyttende for å skape gode læringsmiljø.

Lærerne viser at de ser elevene ved å bruke tid på å snakke med elevene, og som lærer 3 nevnte, ved å ha øyekontakt med alle elevene i løpet av undervisningen. På denne måten viser de også evnen til å kommunisere både verbalt og nonverbalt i en kulturell kontekst, som ifølge Byram (1997, ss. 61-64) viser interkulturell kompetanse.

Flere av lærerne nevner også at det er viktig å skape tillit mellom dem og elevene og at det å by på seg selv er en måte å skape denne tryggheten på, slik lærer 9 bekrefter: *«Jeg gir dem en sjanse til å fortelle om seg selv, om hva som skjer i livene deres. Og så får de selvfølgelig lov å spørre meg, så forteller jeg litt om mitt liv. De bli glade for å få litt innsikt, det må gå begge veier. Du kan ikke forvente at elevene åpner seg fullstendig for deg og du er lukket for dem, så du må gi litt av deg selv».*

Lærerne illustrerer det Stier (2003, s. 86) viser til når han hevder at flerspråklige elever krever mer tid og involvering fra læreren enn andre elever, og at læreren ofte viser en stor forpliktelse og idealistisk holdning til sine elever.

Drill Sergeant

I rollen som «Drill Sergeant» (2003, s. 86), må læreren vise at han har et visst nivå i forhold til autoritet, struktur og akademisk kvalitet. På spørsmål om hvilke tanker lærerne har om sin posisjon i forhold til makt, svarer de fleste lærerne at de mener det er viktig å være tydelig på maktforholdet mellom elev og lærer: «*Det er viktig at en er bestemt, at de skjønner hvem som er sjefen i klassen*» (Lærer 8).

Lærer 6 sier det slik: «*Jeg prøver å være en voksen, som er klar voksen, tydelig voksen, viser hva reglene er. Samtidig så prøver en å vise at i Norge så er det ikke en standard, lærere har ulike standere, det må du lære å leve med*».

Flere av lærerne ga også uttrykk for at de var bevisst på at de som lærere ofte var i en spesiell posisjon når det gjaldt makt i forhold til flerspråklige elever: «*Du sitter på mye makt, i hvert fall overfor minoritetsspråklige. Du er liksom Norge for de, i større grad enn for vanlige elever. Norske elever er gjerne mer kritiske, stiller kritiske spørsmål. Men jeg prøver å være bevisst på at jeg har den makten, og at jeg ikke nødvendigvis har fasiten på alt, at det er min tolkning. De må finne sin egen*» (Lærer1).

Lærer 9 bekrefter det lærer 1 sier: «*Jeg har mye makt fordi de stoler jo på meg, ikke bare som lærer men som en som introduserer dem for kultur, rettigheter. En kunnskapsoverfører. De stiller ikke spørsmål om den informasjonen jeg gir dem, så jeg prøver å bruke det på en fornuftig måte*».

Lærer 5 viser til hvordan hun kan bruke sin maktutøvelse i forhold til akademisk kvalitet:

Utgangspunktet for min maktutøvelse er jo læreplanene, den generelle delen, verdigrunnlaget for skolen. Med den i hånd så utøver jeg makt til å si at det er geit å være homo og det er feil med kjønnslemlestelse. Det er jo en maktbruk, og jeg sier det er sannheten og det vil jeg mine elever skal mene. Så det mener jeg jeg har lov til å påvirke dem til å tro og mene, fordi loven på en måte sier at jeg som lærer skal det, slik som jeg forstår det. Men jeg er vant med, fordi jeg underviser i religion, å trø forsiktig der. Jeg skal på ingen måte påvirke dem til å ta avstand fra sin religion. Målet er å utvide de horisontene de har om sitt eget livssyn og utfordre dem på det, ikke forandre dem. Så der er jeg observant på min egen maktbruk og min mulighet for å manipulere dem kunne jo vært stor. Men igjen, det har jeg ikke noe grunnlag for i læreplanen.

Her viser læreren at hun har et bevisst forhold til sin posisjon i forhold til makt. Hun viser også forståelse i forhold til elevenes ståsted i forhold til religion ved at hun kan se det som er

utenfor seg selv og fra flere sider, som Gadamer (2001, s. 345) kaller en horisontsammensmeltning.

Kjetil Fretheim (2011, ss. 41-42) viser til at makt gjør seg gjeldende på mange måter og på godt og vondt. En form for makt Fretheim nevner, er preferansedanningsmakt, som er usynlig og implisitt, og som skaper ideer om hva som er viktig og mindre viktig. Denne typen makt, viser Fretheim til, brukes gjerne når oppfatninger, ønsker og interesser blir til, som lærer 5 viser hun bruker i forhold til læreplanene. Fretheim viser også til modellmakt, som den skjevheten som kan finne sted mellom de som har mange begreper og forestillinger om et emne, og de som har få begreper og forestillinger, som lærer 1 og 9 mener de har overfor flerspråklige elever. I følge Fretheim (2011, s. 41) er det viktigere å forstå hva makt er og hvordan den kommer til uttrykk og får spillerom, enn å kritisere at makt finnes. Dette viser hver av lærerne ved å vise bevissthet i forhold til den makten de har som lærere.

I rollen som «Drill Sergeant» (2003, s. 86) viser Stier til at en må regne med å tilpasse klasserommet noe i forhold til flerspråklige elever. Stier mener det bør legges vekt på å vise hensyn til elevenes bakgrunn og språkkunnskap. Lærer 9 forteller her hvordan han bruker begrepslæring i undervisningen: «*Jeg bruker bilder, videoer, kroppsspråk. Kroppen er overalt. Skikkelig sirkus noen ganger. Hele undervisningen min går på begrepslæring, i alle fag jeg underviser i. Du må jo gjøre deg forstått*». Lærer 6 forteller også at han bruker kroppen og «... *viser ting bokstavelig talt, demonstrerer, kinetisk. Jeg bruker så mange ting jeg kommer på der og da*». Lærer 5 uttrykker det slik: «*Det greieste er når du har de rene minoritetsspråklige klassene der du vet at alle har dårligere for-forståelse enn hvis de hadde vært norske. For da tar du den ekstra tiden og de er færre i klassen. Alle ting jeg sier prøver jeg å si på to forskjellige måter, stopper mer opp og forsikrer meg om at de henger mer med på begreper enn i vanlige klasser*». Andre lærere, med mindre erfaring i klasser med flerspråklige elever sier det slik: «*Der er jeg nok litt sløv. Jeg forklarer det, og når de ikke spør så tror jeg jo at de kan det*» (Lærer 7). Læreren forteller videre at hun skjønner at elevene ikke har fått med seg teorien når de skal jobbe praktisk. Hun sier videre: «*Så der vet jeg at jeg må jeg legge opp en annen plan til neste år ... for hver gang jeg tar opp et nytt begrep. Mange av dem [flerspråklige elever] lærer norsk samtidig som de går på videregående, og da må de lære fagspråk i tillegg. I tillegg til vanlige begrep som jeg kanskje ikke tenker på at de ikke kan, og da føler jeg meg dum som ikke tenkte på at de kunne lure på det*». En annen lærer sier han jobber litt med begrepslæring, men «... *burde nok ha gjort litt mer*» (Lærer 6). Byram (1997, ss. 61-64) fremhever også viktigheten av at en lærer evner å

kommunisere ikke bare verbalt, men også non-verbalt i kulturelle kontekster, ved hjelp av ikke-verbale signaler, som stemmeleie, ansiktsuttrykk faktorer m.m., som interkulturell kompetanse.

Mentor og Counsellor

Roller som «Mentor» (2003, s. 86), hvor elevene kan se på læreren som en rollemodell, veileder og støtteperson, mener Stier er mer fremtredende i en klasse med flerspråklige elever enn med kun etnisk norske elever. Dette begrunner han med å viser til at erfaring tyder på at flerspråklige elever krever mer tid og involvering fra læreren enn andre elever. Dette bekrefter lærer 8 når han forteller at han synes det er utfordrende å ha flerspråklige elever i klassen: *«Først er det jo vanskelig å undervise norske elever, så får du et lass med problemer oppå der igjen. Så det er jo klart at det er mer slitsomt. Det er vel det jeg forbinder med det [å ha flerspråklige elever i klassen] slitsomt. At du må forklare så mye. Så må du bruke så enormt mye av deg selv. Individualisere det. Slitsomt synes jeg er veldig dekkende».*

Stier (2003, s. 86) framhever samtidig at lærere for flerspråklige elever ofte viser en stor forpliktelse til sine elever og involverer seg i elevenes liv. Elevene på sin side har også en mer positiv innstilling til lærerne, og lærerne blir ofte sett på som en rollemodell de kan be om råd og veiledning. Læreren blir ofte en støtteperson for elevene i forhold til opplevelser som følelsen av isolasjon, annerledeshet, språkproblemer og bekymringer rundt skolerresultater som flerspråklige elever kan oppleve og at lærerens rolle som «Mentor» overlappes av rollen som «Counsellor». Lærer 5 forteller hvordan flerspråklige elever ofte opplever at de skriftlige fagene blir vanskelige:

Alle de skriftlige programfagene på samfunnsfagsiden er vanskelige når du ikke har norsk som morsmål. Jeg snakker jo med dem om det, at de har en ulempe. Fordi du ikke har norsk som morsmål så blir dette faget vanskelig for deg. For de liker ofte faget og er interessert. Så blir de så fortvilet når de får ener eller toer. Så det handler om å snakke med dem, om at det er vanskelig. Det handler ikke om at de er dumme, det handler om at språkforståelsen ikke er god nok, og at det er mye tyngre for dem. Det hjelper litt for noen at de får støtte fra meg i det, en liten trøst om ikke annet.

Læreren viser her evnen til å se elevenes utfordringer i fagene fra elevenes perspektiv. Hun viser empati ved at hun evner å se de faglige utfordringene både innenfra og utenfra, som ifølge Stier (2003, s. 84) er en kognitiv kompetanse og en del av «processual competencies».

Oppsummering

Jonas Stier (2003, s. 86) fremhever at i de forskjellige rollene lærerne har i klasserommet, utøver lærerne den dynamiske siden av interkulturell kompetanse gjennom interaksjon med elevene. Stier viser til at relasjonen de flerspråklige elevene har til lærerne blir mer betydningsfull for disse elevene, og at lærerne ofte blir en støtteperson og en rollemodell. Lærerne involverer seg ofte også mer i elevenes liv utenfor skolen mener Stier, de bruker mer tid med elevene og viser ofte en stor forpliktelse og idealistisk holdning til sine elever.

I intervjuene viser lærerne til at de mener det er viktig å skape gode relasjoner til elevene ved for eksempel å ha øyekontakt med alle elevene i løpet av undervisningen, spørre elevene om hvordan de har det, skape trygghet, og vise at en har en genuin interesse for dem. Flere av lærerne forteller at de bruker tid både i undervisningen og i pausene til å snakke med elevene om hva som opptar dem i og utenfor skolen for at de skal føle seg sett, og for å skape tilhørighet og gode læringsmiljø for dem. Lærerne fremhever det å by på seg selv som viktig i møte med elevene for å skape en gjensidig tillit mellom lærer og elev. For noen av læreren blir de ekstra kravene Stier (2003, s. 86) viser til at lærere i klasser med flerspråklige elever ofte møter, sett på som slitsomme og en ekstra belastning i forhold til klasser med norsktalende elever. Lærere gir uttrykk for at det kreves mye av en som lærer i klasser med flerspråklige elever i forhold til å bruke mye tid på å forklare ord og begreper, og føler det er utfordrende å måtte bruke så mye av seg selv i undervisningen. Skriftlige fag er utfordrende for elever når elevene ikke har norsk som morsmål, og lærerne bruker ofte tid til å trøste og forklare fortvilede elever om at det ikke handler om at elevene er dumme, men at språkforståelsen til disse elevene ikke er god nok til å oppnå de resultatene elevene ofte ønsker. Flere lærere fremhever at det er viktig at disse elevene opplever en mestringfølelse, og at det kan være en utfordring i forhold til krav om læreplanmål. Flere av lærerne ser derfor viktigheten av å tilrettelegge i forhold til elevenes bakgrunn og språkkunnskap ved å jobbe med begrepslæring i undervisningen i alle fag. Lærerne reflekterte også over sin maktposisjon overfor flerspråklige elever, i den grad de som lærere innehar mye informasjon i forhold til norsk kultur, rettigheter, skolesystemet m.m., og viser til at det krever bevissthet om å bruke denne makten på en konstruktiv og fornuftig måte.

Behov for veiledning / etterutdanning

Som vist til innledningsvis i oppgaven har skolen jeg er lærere ved elever fra 20 forskjellige land. Dette innebærer at vi som lærere bør tilegne oss kunnskap om hvordan vi tilnærmer oss kulturelt mangfold, og at skolen bør vurdere hvilke konsekvenser et slikt mangfold får pedagogisk, og ikke minst hvilke krav til nye kompetanser det stiller til den enkelte lærer, som erfaring og refleksjon i tillegg til teoretisk kunnskap. Det finnes flerspråklige elever i de fleste klasser og på de fleste studielinjer ved skolen, så det bør være et mål for skolen å bringe alle lærerne opp på et nivå der alle har en viss interkulturell kompetanse. Lærernes kompetanse blir også fremhevet i Utdanningsdirektoratets «Veileder, Innføringstilbud for nyankomne minoritetsspråklige elever», hvor det vises til at «Lærere som skal undervise nyankomne elever, bør ha kompetanse i andrespråkspedagogikk og i flerkulturell pedagogikk» (Utdanningsdirektoratet, 2018, s. 23; NOU:2017:2 s 196).

På spørsmål om i hvilken grad lærerne føler de har behov for veiledning, kurs eller etterutdanning knyttet til tema flerspråklige elever, svarer alle lærerne, uansett faglig kompetanse og erfaring i skolen, at det er noe de ønsker, og flere lærere mente det burde være obligatorisk: «*Det burde jo alle hatt, obligatorisk for alle, det er jo hverdagen og jeg vil jo mestre min hverdag*» (Lærer 1). Lærer 8, mente som lærer 1, at det burde være en selvfølge at lærerne fikk et formalisert kurs i forhold til hvordan en underviser flerspråklige elever: «*Det er et stort misforhold i forhold til det vi holder på med og det vi kan. Vi burde hatt mye mer inngående kjennskap til dette, om forskjellige kulturer i klasserommet når det gjelder opplæring, hvor mye mer komplisert det kan være (...) en ville føle seg tryggere som lærer*».

Lærer 7 fremhever også den usikkerheten hun føler ved å ikke ha interkulturell kompetanse. Hun forteller at hun hadde med kake til elevene under Ramadan, fordi det var siste skoledag med elevene før sommerferien. Hun forteller at noen av de muslimske elevene spiste kake, mens andre ikke, og at hun foreslo at de kunne ta med seg kake hjem og spise den senere på kvelden, etter fasten: «*Tanken var god*», forteller hun. Læreren forteller videre at hun ville vært interessert i kurs og etterutdanning: «*Mest for å forstå, for det en forstår kan en jo så mye lettere bruke, dra eksempler ut ifra*».

De lærerne som har lang erfaring med å undervise flerspråklige elever, og som har videreutdanning i emnet, forteller at de har hatt god nytte av den teoretiske kunnskapen i undervisningen. «*Det [kurs i interkulturell kompetanse] åpnet nye horisonter, så det kan jeg anbefale*» (Lærer 9).

Kapittel 6: Konklusjon

Denne oppgaven som er basert på et fokusgruppeintervju og på kvalitative intervjuer med 9 lærere, belyser hvilke utfordringer lærere i den videregående skole møter i klasser med flerspråklige elever, og hvorvidt lærerne har den interkulturelle kompetansen som trenges for å undervise denne gruppen elever. Forskningsspørsmålet innledningsvis var: **Hva er de største utfordringene lærere som underviser i klasser med flerspråklige elever i den videregående skole møter, og i hvilken grad har de interkulturell kompetanse.**

Mine delproblemstillinger var: 1) Hva er de største utfordringene knyttet til å undervise i klasser med flerspråklige elever, 2) hvilke problemstillinger kan oppstå på bakgrunn av kultur, religion, og verdier, og 3) hvordan vurderer lærerne egen interkulturell kompetanse.

Det er pedagogiske utfordringer i undervisningen av flerspråklige elever på grunn av stort sprik i skolebakgrunn. Mange av disse elevene har ikke fullført grunnskolen i hjemlandet og mangler grunnleggende ferdigheter i flere fag. Lærerne føler de kommer til kort når det gjelder å tilpasse undervisningen for både elever som har fullført hele skoleløpet i Norge, og de elevene som kun har få års skolegang fra hjemlandet eller i Norge. Lærere viser også til at de mener elever deltar i en opplæring der de ikke får et godt nok utbytte av undervisningen, og de uttrykker bekymring for hva dette gjør med deres motivasjon og selvbilde.

Lærerne trekker fram språkkunnskaper som en sentral utfordring. De flerspråklige elevene mangler ofte det språknivået som kreves for å utvikle seg faglig, og mestrer derfor ikke de kravene den videregående skolen stiller i de enkelte fag. Manglende skolegang hos elevene gjør det ytterligere vanskelig for lærerne å formidle faget når elevenes begrepsforståelse også mangler på morsmålet. Dette stiller store krav til lærerne i forhold til nye faglige behov, kunnskap og kompetanse. Noen av lærerne i undersøkelsen gir uttrykk for at de hverken har tilstrekkelig med ressurser eller kompetanse til å undervise de elevene som har så svakt faglig grunnlag på en god måte.

Videre rapporterer lærerne at selv om flere av de flerspråklige elevene klarer seg godt sosialt på skolen, er det mange elever som ikke har kontakt med elever utenfor sin egen kultur og sitt eget språk. Lærerne påpeker at det har en sammenheng med hvordan elevene klarer seg språklig i timene og om de praktiserer det norske språket i fritiden utenfor skolen. Mange

flerspråklige elever vil gjerne være en del av miljøet på skolen, og ønsker seg norske venner, men vegrer seg av ulike grunner for å ta kontakt.

En utfordring flere lærere peker på, er at de flerspråklige elevene har urealistiske ambisjonsnivå. Lærerne mener det ofte har en sammenheng med foreldrenes forventninger til barna til videre utdanning og yrkeskarriere. Lærere peker på at ofte har hverken elever eller deres foreldre god nok kjennskap til det norske skolesystemet og kriterier for de enkelte karakterene i de forskjellige fagene. Det kan være utfordrende å veilede både elever og foreldre om at elevene bør velge de studieretningene de kan ha en rimelig sjanse for å gjennomføre, og lærerne opplever derfor ofte at de har elever i klassen de ikke mener har de forutsetningene som skal til for å klare seg faglig.

Refleksjoner rundt eget ståsted og kunnskap om egen og andres kultur i forhold til kommunikasjon med flerspråklige elever fremheves som viktig. Lærere viser til øyeblikk der situasjoner kunne ha vært unngått eller blitt håndtert på en bedre måte med kunnskap om elevenes kulturelle bakgrunn, verdier, religion og tradisjoner. Det er viktig for lærerne å møte elevene på en likeverdig måte, samtidig som de ikke legger skjul på at deres for-forståelse av flerspråklige elever kan være stigmatiserende.

Lærere opplyser videre om at det kan være utfordrende for dem å håndtere konflikter der religiøse eller tradisjonelle verdier strider mot lærernes oppfatning om hva som er moralsk akseptabel praksis. Konflikter der lærernes syn på hva som er til elevens beste som strider mot foreldrenes syn, er en krevende problemstilling som setter lærernes ansvar som profesjonsutøvere på prøve. Det kan oppleves som frustrerende å føle en maktesløshet når foreldre har et verdissyn som læreren føler kan medføre fremtidige problemer for elever uten at læreren kan gjøre noe for å endre på situasjonen.

Lærernes interkulturelle kompetanse er i denne oppgaven sett i lys av en kombinasjon av teoretisk kunnskap og praktisk erfaring knyttet til tema flerspråklige elever. De fleste lærerne vurderer sin egen interkulturelle kompetanse som liten eller fraværende kompetanse, eller at de har en viss kompetanse gjennom erfaring, men ingen formell kompetanse. De lærerne som har liten erfaring og teoretisk kunnskap om tema flerspråklige elever, mener selv at de ikke føler seg kvalifisert til å undervise denne typen elever og gir uttrykk for usikkerhet og frustrasjon i forhold til de utfordringen dette medfører.

Lærere som har undervist i klasser med flerspråklige elever i lengre tid, viser til at det de har lært mest av er erfaring. Lærerne viser til at de har prøvd seg fram, og funnet metoder de føler

fungerer i forhold til de forutsetningene den enkelte lærer har. Erfaringsutveksling mellom lærerne er en annen måte lærere viser til som kunnskapsgrunnlag.

Bortsett fra en lærer som mente han hadde fått god veiledning i forbindelse med sin praktisk pedagogiske utdannelse, hadde ingen av de overnevnte lærerne deltatt på kurs, tatt etterutdanning eller fått veiledning i forhold til å undervise i klasser med flerspråklige elever. De kunne heller ikke huske at mangfold var et tema i den praktisk pedagogiske utdannelsen.

Lærere som skiller seg ut ved at de har både erfaring og teoretisk kunnskap om tema flerspråklige elever, gir ikke uttrykk for usikkerhet i forhold til å undervise i klasser med flerspråklige elever. Disse lærerne viser i større grad at de kan håndtere problemer som kommer av kulturelle forskjeller. De mener også at den teoretiske kunnskapen de har tilegnet seg gjennom videreutdanning, er relevant og nyttig.

Alle lærerne som ble intervjuet, mente det var viktig å skape gode relasjoner til elevene. Uavhengig av erfaring og teoretisk kunnskap viser lærerne en bevissthet i lærerrollen i forhold til flerspråklige elever ved å by på seg selv, og vise en genuin interesse for elevene. Lærerne ser også viktigheten av å tilrettelegge i forhold til elevenes bakgrunn og språkkunnskap for at elevene skal oppleve mestring. Det var derfor ikke overaskende at alle lærerne var positivt innstilt til eventuelle kurs og etterutdanning knyttet til flerspråklige elever.

Hvordan lærerne mestrer og ikke minst trives i undervisningen i klasser med flerspråklige elever, avhenger tilsynelatende av lærernes erfaring, kunnskap og kompetanse knyttet til denne gruppen elever. Lærerne jeg intervjuet svarer imidlertid på egne vegne, og representerer derfor ikke andre lærere.

Etterord

I løpet av årene som lærer i klasser med flerspråklige elever har jeg erfart at det er stor variasjon i den teoretiske kunnskapen og erfaringen lærere som blir satt til å undervise i klasser med flerspråklige elever innehar. Jeg hører ofte også at lærere vegrer seg for å undervise i innføringsklassene. Min erfaring er at mange lærere mangler erfaring, teoretisk kunnskap, og ikke får veiledning i forhold til å undervise denne gruppen elever. Ofte mangler det også undervisningsmateriale som dekker det store spriket i kunnskapsnivået i innføringsklassene. Derfor blir det ofte en stor utfordring for lærerne å tilrettelegge undervisningen i forhold til elevenes tidligere skolebakgrunn og språkkunnskap. Lærere som ikke har interkulturell kompetanse, blir naturlig nok ofte frustrerte og usikre i møte med denne gruppen elever. Min analyse i denne oppgaven viser at lærerne som ble intervjuet har utfordringer i undervisningen i klasser med flerspråklige elever, og at disse utfordringene hovedsakelig har sin bakgrunn i at mange flerspråklige elever har lite skolebakgrunn og manglende norskkunnskaper. Manglende interkulturell kompetanse blant lærerne som underviser i klasser med flerspråklige elever, er også en utfordring.

Skolen kan gjennom pedagogisk praksis, holdninger og kompetanse, vise at den tar konsekvensen av mangfoldet og ta følgen av at det kreves nye kompetanser for å håndtere elevenes og lærernes utfordringer på en god måte. Skolen bør være bedre på å utnytte den interkulturelle kunnskapen og erfaringen som allerede finnes i kollegiet. Skolen jeg jobber på implementerte i skoleåret 2017/2018 kollegabasert veiledning. Denne ordningen kan være en god mulighet for de lærerne som har lang erfaring og interkulturell kunnskap til å utveksle erfaringer knyttet til undervisning av flerspråklige elever. Et annet alternativ kan være at interkulturell kompetanse blir et tema på planleggingsdager slik at hele personalet får anledning til kompetanseheving innen dette fagområdet. Samtidig bør også lærere som underviser i klasser med flerspråklige elever, rette et kritisk søkelys mot egen kompetanse, forståelse og praksis og benytte seg av muligheten til å øke sin interkulturelle kompetanse ved videre -og etterutdanning.

Bibliografi

- Aase, T. H., & Fossåskaret, E. (2007). Tolkning av kategorier. I *Skapte virkeligheter* (ss. 111-141). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* (NOVA-rapport 15/2003). Oslo: NOVA.
- Bakken, A. (2007). *Virkninger av tilpasset språkopplæring for minoritetsspråklige elever.* (NOVA-rapport 10/2007). Oslo: NOVA.
- Bhawuk, D. P., & Triandis, H. C. (1996). The Role of Culture Theory in the Study of Culture and Intercultural Training. I D. Landis, & R. S. Bhagat, *Handbook of Intercultural Training. 2nd. Edition.* (ss. 17-34). California: Sage Publications, Inc.
- Bråten, S. (1983). Dialogens vilkår i datasamfunnet, Essays om modellmonopol og meningshorisont i organisasjons-og informasjonssammenheng. I S. Bråten, *Dialogens vilkår i datasamfunnet* (ss. 75-183). Oslo: Pensumtjeneste.
- Bunar (Red), N. (2015). *Nyanlända och lärande-mottagande och inkludering.* Stockholm: Niklas Gårdfeldt Leavy.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Bøhn, H., & Dypendahl, M. (2009). *Veien til interkulturell kompetanse.* Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Cristoffanini, P. (2004). The Representation of 'the Others' as Strategies of symbolic Construction. I M. Blasco, *Intercultural alternatives* (ss. 79-97). Copenhagen Business School Press.
- Cummins, J. (1994). Knowledge, power, and identity in teaching English as a second language. I F. Genesee (Red), *Educating second language children. The whole child, the whole curriculum, the whole community* (ss. 33-58). Cambridge: Cambridge University Press.
- Cummins, J. (2000). *Language, Power and Pedagogy, Bilingual Children in the Crossfire.* Clevedon: Multilingual Matters Ltd.
- Dahl, Ø. (2001). *Møter mellom mennesker, Interkulturell kommunikasjon.* Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Dahl, Ø. (2006). Bridges of Understanding, Perspectives on Intercultural Communication. I Ø. Dahl, I. Jensen, & P. Nynas, *Bridges of Understanding, Perspectives on Intercultural Communication* (ss. 7-22). Oslo: Unipub forlag Oslo Academic Press.
- Dahl, Ø. (2008). The Dynamics of Communication. I Ø. Dahl, *The Intercultural perspective in a multicultural world* (ss. 27-46). Univesitetet i Agder.
- Dahl, Ø. (2013). *Møter mellom mennesker. Innføring i interkulturell kommunikasjon.* Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Drønen, T. S. (2011). Sannhet, metode og gyldne øyeblikk, Hermeneutiske perspektiver på interkulturell kommunikasjon. I T. S. Drønen, K. Fretheim, & M. Skjortnes (red.), *Forståelsens gyldne øyeblikk, Festskrift til Øyvind Dahl* (ss. 17-31). Bergen: Fagbokforlaget.

- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Eriksen, T. H. (1997). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Tano Aschehoug.
- Eriksen, T. H. (2010). *Globalisernig, åtte nøkkelbegreper*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fandrem, H. (2013). *Mangfold og mestring i barnehage og skole: Migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Folke, J. N. (2015). Från inkluderande exkludering till exkluderande inkluderings? – elevröster om övergången från förberedelseklass till ordinarie klasser. I N. Bunar (red.), *Nyanlända och lärande-mottagande och inkludering* (ss. 37-80). Stockholm: Niklas Gårdfeldt Leavy.
- Forskrift til opplæringslova. (2006, 08. 01.). *Forskrift til opplæringslova*. Hentet November 17, 2017 fra Lovdata.no: https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_7#KAPITTEL_7
- Fretheim, K. (2011). Fortolkningens makt og maktens fortolkning. I T. S. Drønen, k. Fretheim, & M. Skjortnes (red.), *Forståelsens gyldne øyeblikk, Festskrift til øyvind Dahl* (ss. 33-44). Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Gadamer, H.-G. (2001). Sannhet og metode. I H.-G. Gadamer, *Sannhet og metode* (ss. 302-345). Pax.
- Geertz, C. (2000). The interpretation of cultures. I C. Geertz, *The interpretation of cultures* (ss. 3-30). Basic Books.
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2012). *Feltmetodikk, Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Illman, R. (2006). Stereotypes: The Symbolic Image. I Ø. Dahl, I. Jensen, & P. Nynas (eds.), *Bridges of Understanding, Perspectives on Intercultural Communication* (ss. 101-113). Oslo: Unipub forlag Oslo Academic Press.
- Kasin, O. (2008). Flerkulturell-hva er det og hvem er de? I A. M. Otterstad (red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold-fra utsikt til innsikt* (ss. 55-77). Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lindboe, I. (2008). Profesjoners etiske utfordringer i et flerkulturelt samfunn. I A. M. Otterstad (red.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold - fra utsikt til innsikt* (ss. 179-194). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Lindsay, A. C., & Humbley, A. M. (2006). Conceptual reconstruction through a modified focus group methodology. I *Social Indicators Research* (ss. 437-454). Springer.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Departementenes servicesenter informasjonsforvaltning.
- NOU 2017:2. (2017). *Integrasjon og tillit, Langsiktige konsekvenser av høy innvandring*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon informasjonsforvaltning.
- Odden, G. (2018). *Internasjonal migrasjon, En samfunnsvitenskapelig innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Opplæringslova. (1998, 11. 27.). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringslova (opplæringslova)*. Hentet 04. 14., 2018 fra Lovdata.no:
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova>
- Otterstad, A. M. (2008). Fra en annen til de andre-kritisk blikk på kategorier i interkulturell forskning. I A. M. Otterstad, *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold-fra utsikt til innsikt* (ss. 149-176). Oslo: Universitetsforlaget.
- Repstad, P. (2007). Kvalitative intervjuer. I P. Repstad, *Mellom nærhet og distanse* (ss. 76-102). Oslo: universitetsforlaget.
- Roy, A., & Starosta, W. J. (2001). Hans-Georg Gadamer, Language, and Intercultural Communication. I A. Roy, & W. J. Starosta, *Language and Intercultural Communication Vol.1*. (ss. 6-20).
- Rugkåsa, M. (2008). Majoriteten som premissleverandør i "flerkulturelt" arbeid. I A. Otterstad (RED.), *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold-fra utsikt til innsikt* (ss. 78-93). Oslo: Universitetsforlaget AS.
- Salo-Lee, L. (2006). Intercultural Competence Research: Focuses and Challenges. I Ø. Dahl, I. Jensen, & P. Nynås (eds.), *Bridges of Understanding, Perspectives on Intercultural Communication* (ss. 129-140). Oslo: Unipub forlag, Oslo Academic Press.
- Sandnes, T. (2017, juli 4). *Innvandrere i Norge, Befolningsgruppe i stadig bevegelse*. Hentet februar 20, 2018 fra SSB.no: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/befolkningsgruppe-i-stadig-ending>
- Schirato, T. (2003). Understanding globalisation. I T. Schirato. sage.
- Scholte, J. A. (2005). *Globalization, a critical introduction*. Hampshire : Palgrave Macmillan.
- Statistisk sentralbyrå. (2017, juni 26). *Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen?* Hentet fra SSB.no: <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Statistisk sentralbyrå. (2017, November 6.). *Nøkkeltall for innvandring og innvandrere*. Hentet November 9., 2017 fra SSB.no: <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/faktside>
- Stier, J. (2003). Internationalisation, Ethnic Diversity and the Acquisition of Intercultural Competencies. *Intercultural Education, 14:1*, 77-91. doi:10.1080/1467598032000044674
- Svane, M. (2006). The Intersection between Culture, Social Structures, and the Individual-in-Interaction. I Ø. Dahl, I. Jensen, & P. Nynäs (eds.), *Bridges of Understanding, Perspectives on Intercultural Communication* (ss. 39-57). Oslo: Unipub forlag Oslo Academic Press.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse, en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Tjelmeland, H., & Brochmann, G. (2003). *I globaliseringens tid 1940-2000*. Oslo: Pax Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2007, 08 01). *Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR7-01)*. Hentet fra Udir.no: https://www.udir.no/kl06/NOR7-01/Hele/Komplett_visning
- Utdanningsdirektoratet. (2011, september). *Det felles europeiske rammeveket for språk, læring, undervisning, vurdering*. Hentet fra Udir.no:

https://www.udir.no/Upload/Verktoy/5/UDIR_Rammeverk_sept_2011_web.pdf?epslanguag e=no

Utdanningsdirektoratet. (2018, 01. 23.). *Veileder, Innføringstilbud til nyankomne minoritetsspråklige elever*. Hentet 03. 21., 2018 fra Udir.no:

<https://www.udir.no/globalassets/filer/regelverk/minoritetsspraklige/veileder-innforingstilbud-nyankomne-minoritetsspralige-2016.pdf>

Utlendingsdirektoratet. (2015, Oktober 19.). *UDI venter økning i antall enslige mindreårige asylsøkere i år*. Hentet November 2., 2017 fra UDI.no: <https://www.udi.no/aktuelt/udi-venter-okning-i-antall-enslige-mindrearige-asylsokere-i-ar/>

Utlendingsdirektoratet. (2015). *Hvor mange søkte om beskyttelse*. Hentet februar 20, 2018 fra UDI.no: <https://www.udi.no/statistikk-og-analyse/arsrapporter/tall-og-fakta-2015/faktaskriv-2015/hvor-mange-sokte-om-beskyttelse/>

Valdes, G. (2016). Language and Immigrant Integration in an Age of Mass Migration, Shifts and Changes in Teaching and Learning Destination Languages. I J. A. Banks, M. M. Suarez-Orozo, & e. Miriam Ben-Peretz, *Global Migration, Diversity, and Civic Education; Improving Policy and Practice* (ss. 77-132). New York: Teachers College Press.

Øzerk, K. z. (1993). *Om Tospråklig Utvikling, En teoretisk studie av fenomenet og begrepet tospråklighet*. Oslo: Oris Forlag.

Vedlegg: Dato for fokusgruppe- og individuelle intervju

Fokusgruppeintervju

9 lærere	Dato for fokusgruppeintervju: 25.04.2017
----------	--

Individuelle intervju

Lærer:	Dato for individuelle intervju
1	Intervjuet: 23.05.2017
2	Intervjuet: 23.05.2017
3	Intervjuet: 15.06.2017
4	Intervjuet: 12.05.2017
5	Intervjuet: 22.05.2017
6	Intervjuet: 12.05.2017
7	Intervjuet: 26.05.2017
8	Intervjuet: 09.05.2017
9	Intervjuet: 15.05.2017

I analysekapittelet omtaler jeg lærerne jeg intervjuet som lærer 1, 2, 3 ...9.

Vedlegg: Intervjuguide til individuelle intervju

Utdannelse/erfaring/kompetanse

1. Lærte du om hvordan forholde deg til mangfold i klassen i din generelle utdanning?
2. På hvilken måte har du lært/ fått veiledning i hvordan forholde deg til mangfold i klassen?
3. Har du noen gang deltatt på kurs eller etterutdanning knyttet til tema flerspråklige elever?
4. Hvilken erfaring har du med å ha flerspråklige elever i klassene dine?
5. I hvilken grad føler du at du har kompetanse knyttet til tema flerspråklige barn og unge?

Kultur og mening

1. Hvilken kunnskap har du om de land og kultur de flerspråklige elevene dine har sin bakgrunn fra?
2. Hvilken informasjon har du om elevenes botid i Norge, tidligere utdanning og bosituasjon i Norge?
3. Når og hvordan fikk du den informasjonen du har? (søkte du opp informasjonen selv, fikk du informasjon fra skolen el.?)
4. Kan kunnskap om eleven hjelpe deg i forhold til ulike problemstillinger i møte med eleven i klasserommet? I tilfelle hvordan? Har du noen erfaring med dette?

(med utgangspunkt i at flere lærere nevnte språk som utfordring i undervisningen i fokusgruppeintervjuet)

5. Hvilke utfordringer erfarer du med å formidle faget ditt i klasser med flerspråklige elever?
6. Hvordan jobber du med begrepslæring i fagene dine?
(Hvilket språk forklarer du på? Bilder? Kroppsspråk? Tydelighet?)
(Hvordan skaper du gode relasjoner til de flerspråklige elevene?)

Forforståelse og for-fordommer

1. Hvordan vil du beskrive dine for-forståelser om flerkulturelle elever?
2. I hvilken grad tror du oppfatningene dine er farget av det rådende nyhetsbildet og det du eventuelt hører av andre kollegaer?

3. Hva tenker du om å undervise i et klasserom der det er elever med bakgrunn fra ulike kulturer og religioner?
4. Har du erfart konflikter relatert til kulturelle / religiøse tradisjoner /verdier /regler etc. i klassene dine? Kan du i tilfelle fortelle om dem?
5. Kan forkunnskaper om elevene hjelpe deg til å forstå elevene som enkeltmennesker?

Profesjonsutøvelse, makt og etiske utfordringer:

1. Hvilke tanker har du om din rolle som lærer og maktforhold?
2. Hvilke problemstillinger kan oppstå på bakgrunn av ulike kulturer og verdier
... i forhold til elevers/foreldres forventninger
... ønsker når det gjelder utdanning ... karakterer ... måloppnåelse?

Behov for veiledning / etterutdanning

I hvilken grad føler du at du har behov for veiledning, kurs eller etterutdanning knyttet til tema flerspråklige elever / interkulturell kompetanse?

Er du interessert i å lære mer om kulturer/ flerkulturelle elever?

Jeg vil eventuelt trekke frem opplysninger deltakeren kom med i fokusgruppeintervjuet der det passer inn i de forskjellige spørsmålene.

Vedlegg: Informasjonsskriv

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

” Interkulturell kompetanse blant lærere som underviser flerspråklige elever i videregående skole”

Bakgrunn og formål

Jeg arbeider som lærer for flerspråklige elever i en videregående skole med elever med bakgrunn fra 20 forskjellige land. I dagens globaliserte verden kan interkulturell kompetanse være til hjelp i måter vi møter konflikter, problemer og utfordringer på, både for en selv, elever og eventuelt andre involverte parter. Problemstillingen for dette prosjektet er å finne ut hva som er de største utfordringene i yrkesutøvelsen for lærere for flerspråklige elever. Jeg valgte derfor problemstillingen; *-Hvilken betydning har interkulturell kompetanse blant lærere som underviser flerspråklige elever i norsk videregående skole?*

Prosjektet er en del av en erfarings-basert masterstudie ved VID vitenskapelige høgskole.

Jeg tror at kunnskap om de utfordringene lærere for minoritetsspråklige elever kan møte, både kan være til nytte for lærerne selv og for andre lærere med den samme elevgruppen som har liknende utfordringer. I tillegg mener jeg det kan være nyttig for skoleledelsen på ulike nivå å få innsikt i hvilke utfordringer lærere som underviser minoritetsspråklige elever har, og om lærerne mener de har den interkulturelle kompetansen de trenger for å håndtere utfordringene.

Det vil være ønskelig å intervju informantene (lærere) på forskjellige studieretninger i videregående skole, og av begge kjønn.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Målet er å foreta ett fokusgruppeintervju og individuelle intervju med 9 lærere på en videregående skole. Intervjuet i fokusgruppen vil ta ca. 1 time og tretti minutter, mens enkeltintervjuene vil ta ca. 1 time. Med informantenes godkjenning vil jeg bruke lydbåndopptaker og transkribere intervjuene i etterkant. Spørsmålene vil omhandle hvilke utfordringer lærere med flerspråklige elever i klassen møter.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Intervjuene blir anonymisert, og navnene på deltakerne vil ikke bli brukt. Det vil kun være meg (prosjektleder) og veileder som vil ha tilgang til personopplysningene. Personopplysninger, navneliste og opptak vil bli lagret nedlåst og adskilt fra øvrige data for å ivareta informantenes anonymitet.

Jeg vil prøve å gjøre slik at færrest mulig skal vite hvilke lærere som er informanter. På grunn av bruk av fokusgruppe og at alle lærerne har samme arbeidsplass, er det en viss mulighet for at deltakerne vil kunne gjenkjenne hverandre i publikasjonen selv om navnene på deltakerne ikke blir brukt. Det er viktig at deltakerne blir gjort oppmerksom på denne muligheten før de underskriver dette dokumentet.

Prosjektet skal etter planen avsluttes våren 2018. Personopplysninger og opptak vil bli ødelagt/slettet etter avsluttet prosjekt.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert/slettet.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med:
Johanne Marie Fortes. +47 92442579 (prosjektleder)
Ellen Vea Rosnes: +47 51516223/+47 41144476 (veileder)

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)