



Den interkulturelle lærerkompetansen
- en kvalitativ undersøkelse av 9 flerspråklige og flerkulturelle
læreres ressurser

Kjersti Merete Langvik
VID vitenskapelige høgskole, Stavanger

Masteroppgave
Master i interkulturelt arbeid

Antall ord: 25765

24. mai 2020

SAMMENDRAG

Denne oppgaven er en del av en erfaringsbasert master i interkulturelt arbeid (MIKA) ved VID vitenskapelig høgskole i Stavanger. Tema for oppgaven er knyttet til interkulturell kompetanse med hovedfokus på lærerprofesjonens mål om å sikre et inkluderende og produktivt læringsmiljø for et kulturelt elevmangfold. I tråd med fagplanen i MIKA bygger tilnærmingen til interkulturell kompetanse på den hermeneutiske filosofien som oppstod i kjølvannet av Hans-Georg Gadamers arbeider om den hermeneutiske sirkel, forforståelsens betydning for kunnskapsproduksjon og muligheten for forskjellige ståsteders horisontsammensmelting. Oppgaven har belyst hvilken ressurs flerspråklige og flerkulturelle lærere har om interkulturell kompetanse som viktige ressurser som bør komme lærere og skoleledere i den norske skolen til gode.

Valg av forskningsspørsmål bygger på egen erfaring som lærer både i grunnskolen og i lærerutdanningen, og på det faktum at alle lærere trenger interkulturell kompetanse for å kunne håndtere det flerkulturelle elevmangfoldet i dagens skole, i tillegg til at elevene skal utvikle en slik kompetanse (Østberg, 2017:19). Det har også bakgrunn i Kunnskapsdepartementet sin strategiplan, «Likeverdighet i praksis!»: «En flerkulturell skole kjennetegnes ved et personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltilstanden, og anvender dette mangfoldet som ressurs» (2007:9). For at disse kjennetegnene skal nås må lærere være seg bevisst egen profesjonskompetanse, og også utvikle og jobbe med interkulturell kompetanse sammen med elevene.

I oppgaven har jeg belyst hvilke kunnskaper, holdninger og ferdigheter mine informanter – 9 flerspråklige og flerkulturelle lærere som har tatt hele lærerutdanningen i Norge og har erfaringer med å være minoritetselev i den norske skolen – mener at alle lærere trenger. Analysen viser at informantenes refleksjoner og erfaringsfortellinger bygger på personlig, kulturell og institusjonell «kunnskap» (van Dijk, 2005) som de har ervervet seg i familie, gjennom skole og massemedia og i interaksjon med venner, med positive og negative erfaringer og opplevelser med å leve og lære med flere språk og kulturer. Informantene legger slik til grunn en dypere og mer personlig forståelse av begrepet interkulturell kompetanse enn slik det brukes av UNESCO (2006 og 2013) og Council of Europe (2014). Med oppgaven har jeg dermed belyst informantenes innholdsrike interkulturelle profesjonskompetanse som en viktig og nødvendig ressurs i skolen og lærerutdanningen, som et bidrag til å se lærerprofesjonen i lys av nye perspektiver og mulige konstruktive løsninger.

FORORD

Oppgaven bygger på inspirasjon fra tidligere studenter – en aha-opplevelse da jeg underviste i lærerutdanningen i norsk-faget om «Det flerspråklige klasserommet» og det gikk opp for meg at et par studenter hadde førstehåndserfaring med det jeg underviste i – og en nysgjerrighet til å finne ut og lære mer om deres erfaringer og refleksjoner. I tillegg har kulturmøter med erfaringsutveksling og diskusjon med mennesker fra hele verden, bidratt til å øke min egen forståelse av hva interkulturell kompetanse innebærer - og ikke minst hvor viktig det er. Dette gjelder ikke minst i undervisning av flerspråklige og flerkulturelle elever, og i samarbeid med deres foreldre. Jeg har også opplevd at skolen trenger et større ressursorientert perspektiv på flerspråklighet og flerkulturalitet. I et slikt perspektiv ønsket jeg å fremheve flerspråklige og flerkulturelle læreres refleksjoner om interkulturell kompetanse som en ressurs for alle som jobber med det flerspråklige og flerkulturelle fagfeltet.

Jeg er utrolig takknemlig for å få del i mine informanters profesjonelle refleksjoner, og ydmyk som ble vist slik tillit til å få ta del i deres små personlige fortellinger. Målet er å hovedsakelig belyse informantenes tanker om den interkulturelle lærerrollen og å fremheve deres ressurser - og ikke deres sårbarhet. Det kan likevel være at nettopp sårbarhet er en del av at flerspråklige og flerkulturelle lærere kanskje lettere kan forstå hvordan flerspråklige og flerkulturelle elever opplever å bli inkludert eller ekskludert i læringsfellesskapet, sammenlignet med lærere som «representerer majoriteten». Disse flerspråklige og flerkulturelle lærerne har kjent på kroppen hvordan det er å tilegne seg og leve med flere språk og kulturer på en gang. Dermed ble det ekstra viktig (og krevende) for meg å lytte til hva informantene sa, i stedet for at ”kategorier, uttrykt gjennom fortellinger om de andre, nærmest usynlig glir inn og legitimerer fastlåste forestillinger om de andre” (Otterstad, 2008:151). Jeg opplever å ha et omfattende materiale som er gull verd, og det er en omfattende prosess å nettopp velge ut det viktigste i forhold til forskningsspørsmålet når alt virker viktig å få med. Samtidig er det også noen sitat som er blitt en slags rettesnor for meg som «enspråklig» majoritetslærer:

Det er nok veldig enkelt for en enspråklig lærer å si at den og den eleven er fra det og det landet, så de har sikkert utfordringer. Men hva med resten da, har ikke de utfordringer. At en problematiserer det på en helt annen måte... (2410)

INNHOLDSFORTEGNELSE

1	INNLEDNING	6
1.1	«Gylne øyeblikk»	6
1.2	Bakgrunnen for forskningsspørsmålet	8
1.3	Forskningsspørsmål og utdypning av forskningsspørsmålet.....	9
1.4	Begrepsavklaring - Interkulturell og flerkulturell undervisning	10
1.5	Tidligere forskning og aktualitet.....	12
1.6	Formål - et ressursorientert fokus.....	12
2	TEORI	13
2.1	Profesjonskompetanse.....	14
2.2	Kulturforståelse og kommunikasjon	15
2.3	Interkulturell kompetanse.....	16
2.4	Kontekstkunnskap og kunnskapstyper.....	18
2.5	Et inkluderende og produktivt læringsmiljø.....	19
3	METODE.....	20
3.1	Kvalitativ metode – individuelle dybdeintervju	20
3.2	Utvalg av informanter – informantenes bakgrunn	21
3.3	Bearbeidelse av data – analytisk tilnærming – induktiv metode	22
3.4	Etiske refleksjoner	23
3.5	Reliabilitet og validitet.....	24
4	PRESENTASJON OG ANALYSE AV EMPIRISKE FUNN	24
4.1	Analysens innhold	25
4.2	Møte mellom individer – informantenes hovedbudskap.....	26
4.2.1	«Mangfold er normalen»	26
4.2.2	«En kultur med deg som du har tolket på din måte».....	27
4.2.3	«Han beholder mer av den x kulturen enn jeg».....	27
4.2.4	«De må lære å komme over det».....	28
4.2.5	«Jeg ønsker å være både lik og ulik samtidig»	28
4.2.6	«Hvert menneske har en interessant bakgrunn».....	29
4.2.7	«Omvendte fordommer»	29
4.2.8	«Anerkjennelse av forskjellighet»	30
4.2.9	Sammendrag av informantenes hovedbudskap	30
4.3	En lærer som ivaretok og styrket elevmangfoldet	31
4.3.1	Lærerforbildets kunnskaper	32
4.3.2	Lærerforbildets holdninger	32
4.3.3	Lærerforbildets ferdigheter.....	33

4.3.4	Sammendrag av lærerforbildets interkulturelle kompetanse.....	33
4.4	Dimensjoner av interkulturell kompetanse.....	34
4.4.1	Interkulturelle kunnskaper.....	34
4.4.1.1	Kulturell forskjellighet.....	34
4.4.1.2	Kommunikasjon i læringsfellesskapet.....	36
4.4.1.3	Dype kulturforskjeller.....	37
4.4.2	Interkulturelle holdninger.....	39
4.4.2.1	Verdsetting og inkludering av ulike verdier.....	39
4.4.2.2	Respekt for alle som likeverdige.....	40
4.4.2.3	Bevissthet om egen påvirkning og trygghet i å utfordre.....	41
4.4.3	Interkulturelle ferdigheter.....	43
4.4.3.1	Det kulturelle mangfoldet som ressurs.....	43
4.4.3.2	Bidra med ulike kulturelle perspektiv.....	44
4.4.3.3	Være elev- og kultursensitiv.....	45
4.4.4	Oppsummering av dimensjoner av interkulturell kompetanse.....	47
4.5	Oppsummering av presentasjon og analyse av empiriske funn.....	48
5	DRØFTING.....	51
5.1	Drøfting av datamaterialet.....	52
5.2	Informantenes opplevelser av egne interkulturelle ressurser.....	54
5.3	Flerspråklige og flerkulturelle lærere som interkulturell ressurs.....	56
6	AVSLUTNING OG KONKLUSJON.....	60
	LITTERATURLISTE.....	62
	VEDLEGG 1: Intervjuguide.....	67
	VEDLEGG 2: Intervju med flerspråklige og flerkulturelle lærere.....	68
	VEDLEGG 3: Invitasjon til deltakelse i forskningsprosjektet.....	69
	SLUTTNOTER.....	72

1 INNLEDNING

1.1 «Gylne øyeblikk»

Det å tilhøre en helt annen kultur/ religion/ livssyn enn det som er "vanlig" i Norge, kan for de aller fleste elever som kommer til dette landet være ganske utfordrende. Men det å ha en helt annen språk enn den norske, er kanskje enda mer utfordrende? Hvor enkelt er det for en elev å forstå andre som for dem snakker et fremmed språk, å lære seg språket, å lære seg grammatikken, synonymer, antonymer, gradbøyning av verb, lese, skrive, tolke, og ikke minst, bruke språket? Av egne erfaringer, kan jeg garantere at det ikke er enkelt. Det er derfor svært viktig at lærere tar tak i å lære både seg selv, og klassen, en ting eller fem om de flerspråkliges kultur, gjerne knytte de flerspråkliges kultur opp mot den norske, slik at både "de norske" får mer kunnskap om hvem de flerspråklige er, og motsatt. Man må rett og slett bruke deres kultur og deres språk som et hjelpemiddel for å gjør det norske språket enklere for dem å forstå (Lærerstudent)

Dette skrev en lærerstudent i sin refleksjonsloggⁱ i norsk innenfor emnet "Det flerspråklige klasserommet"ⁱⁱ, der arbeidskravet var å reflektere over hva studentene syntes var viktig med tanke på sin fremtidige lærerjobb med flerspråklige og flerkulturelle elever. Studentenes logger viste referanser fra praksis, mine forelesninger, faglitteratur og tidligere erfaringer. Refleksjonene viste at for mange av studentene var dette det første møtet med flerspråklighet og flerkulturalitet, men ikke for alle. Et par av studentene var nemlig selv flerspråklige og flerkulturelle, og gjorde seg tilsynelatende flere refleksjoner basert på egne erfaringer. De hadde en kunnskap jeg som faglærer ikke hadde – i og med at de selv hadde kjent på kroppen hvordan det var å leve og lære med flere språk og kulturer samtidig. Da jeg i løpet av forelesningene skjønnte at jeg hadde et par flerspråklige studenter, prøvde jeg å dra dette inn i undervisningen, og snakket også med i pausene. For meg som faglærer ble loggen en del av forståelsens "gylne øyeblikk" (Dahl, 2013:27) - "det øyeblikket vi forstår at vi ikke forstår og dermed starter en prosess som gradvis forandrer vår måte å tolke oss selv og verden omkring oss" (Drønen, 2011:25-26). Det var også en bekreftelse på at språk og kultur er uløselig knyttet sammen og at dette er et omfattende fagfelt – men enda viktigere at denne flerspråkligeⁱⁱⁱ og flerkulturelle lærerstudenten hadde førstehåndserfaring med emnet som var en ressurs for lærerstudenten selv og som ytterligere bør løftes frem for andre lærerstudenter og lærere. Dette kom tydelig frem i utfordringen om at lærere og klassen burde lære «en ting eller fem om de flerspråkliges kultur».

Tanken streifet meg også om grunnen til at jeg ikke hadde klart å løfte frem denne ressursen bedre i undervisningen – tross at jeg som faglærer underviste i emnet "Det flerspråklige klasserommet" i norsk - var om min kulturelle majoritetsbakgrunn kanskje var en del av det som Røthing kaller "majoritetsprivilegium" (Røthing, 2014). I dette begrepet ligger det at den

kulturelle majoriteten har et privilegium, og dermed i kraft av sin bakgrunn har fordeler i skolen som elever med minoritetsbakgrunn ikke automatisk har samme tilgang til. Gullestad hevder at en i det offentlige rom i Norge finner et hierarki med majoritetsbefolkningen på topp, ofte uten at majoriteten er bevisst dette hierarkiet (Gullestad, 2004:194). Skrefsrud og Østberg hevder også at det ikke er nok at fagpersoner finner frem til tema som er relevante i en flerkulturell skole, men at en trenger å undersøke ”majoritetens kulturelle dominans, slik den utspiller seg innenfor det enkelte fagområde – både bevisst og ubevisst” (Skrefsrud og Østberg, 2015:212). Dette er kanskje en svakhet i det flerspråklige og flerkulturelle fagfeltet, og at det i større grad også burde bli belyst av forskere som er flerspråklige eller flerkulturelle selv.

Når flertallet av lærere i Norge representerer majoritetskulturen (Munthe, 2011:26), er det derfor ekstra viktig at lærere reflekterer over egen bakgrunn i undervisningen med et kulturelt elevmangfold, og flerspråklige og flerkulturelle elever. I grunnskolen har undervisningen gjerne vært basert på enspråklige elever, og forutsatt at elever allerede fra første klasse har en felles base i språket (Selj, 2011:20-21). Som faglærer i flerspråklige og flerkulturelle lærerstudenters «eget fagfelt» lurte jeg derfor på hvordan jeg bedre kunne gitt disse studentene «en stemme» eller synliggjort deres ressurser på en mer naturlig måte. Og som tidligere lærer i grunnskolen lurte jeg også på hvordan dette kunne overføres til grunnskolen. Dette var utgangspunktet for en nysgjerrighet til å undersøke og lære mer om hvilken kompetanse lærere trenger i møte med flerspråklige og flerkulturelle elever og studenter. Sammen med ulike kulturmøter og undervisning har jeg også forstått hvor viktig det er at lærere har interkulturell kompetanse, ikke minst i undervisning som inkluderer flerspråklige og flerkulturelle elever og i samarbeidet med deres foreldre.

Da noen av de flerspråklige lærerstudentene jeg underviste i lærerutdanningen ble ferdig utdannet og jobbet som lærere, fikk jeg anledning å intervju dem om deres refleksjoner rundt den interkulturelle lærerkompetansen. Jeg fikk dermed endelig finne ut mer om deres flerspråklige og flerkulturelle erfaringer og refleksjoner – som bør løftes som en ressurs for alle som jobber innen det flerspråklige og flerkulturelle fagfeltet. Som lærer fikk jeg også en større mulighet til å komme nærmere det kjente sitatet til Søren Kierkegaard: ”For i sandhed

at kunne hjelpe en anden, maa jeg forstaae mere end han – men dog vel først og fremmest forstaae det, han forstaaer”.

1.2 Bakgrunnen for forskningsspørsmålet

I 2010 la regjeringen fram utredningen *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i utdanningssystemet* (NOU 2010:7). I denne utredningen er det vektlagt at flerspråklighet og kulturelt mangfold er en ressurs, og det gis en rekke anbefalinger til utdanningssystemet om å ivareta mangfoldet på en bedre måte enn tidligere. Østberg, som var leder for utvalget som avga innstillingen, hevder at ”å være en god lærer vil si å kunne håndtere et flerkulturelt mangfold og bidra til å skape fellesskap” (Østberg, 2017:19). Hun hevder samtidig at dagens og framtidens lærere trenger interkulturell kompetanse for å kunne håndtere det flerkulturelle elevmangfoldet i dagens skole, og for å hjelpe elevene å nå læringsmålene med å utvikle en slik kompetanse (Ibid). Dette er i overensstemmelse med den overordnede delen i den nye læreplanen som sier at «i arbeidet med å utvikle et inkluderende og inspirerende læringsmiljø skal mangfold anerkjennes som en ressurs» (Utdanningsdirektoratet, 2020). I norsk-faget (emnet «språklig mangfold») skal elevene ha innsikt i sammenhengen mellom språk, kultur og identitet og kunne forstå egen og andres språklige situasjon i Norge, og i fremmedspråk (emnet «interkulturell kompetanse») skal elevene lære om og utforske andre språk, kulturer, levesett og tenkemåter åpner for nye perspektiver på verden og oss selv (Ibid). Kompetansemålet i interkulturell kompetanse er å utvikle nysgjerrighet, innsikt i og forståelse for kulturelt og språklig mangfold, både lokalt og globalt for å samhandle med andre. Slik ses språk på som vårt fremste kognitive og rasjonelle verktøy i interkulturell kompetanse.

Østberg fremholder at ”med interkulturell kompetanse mener vi en handlingskompetanse som er basert på kunnskap om og innsikt i mangfold generelt og kulturelt mangfold spesielt. Med kunnskap om kulturelt mangfold mener vi kunnskap om kultur og kulturelle endringsprosesser og ikke minst en forståelse av samhandling i kulturelt komplekse samfunn” (Østberg, 2017:19). Det betyr at lærere må ha mer enn generell pedagogisk kompetanse, og også noe mer enn en flerkulturell kompetanse som begrenses til kunnskaper om ulike kulturer eller om «de andre». For å utøve sin virksomhet i flerkulturelle klasserom, er det nødvendig for lærere å ha både en flerkulturell forståelse og interkulturell kompetanse. Med det menes at

lærere vektlegger samhandling mellom individer og bidrar til godt læringsutbytte for den enkelte og en berikelse for samfunnet. Ifølge Østberg ligger nøkkelen til gode fellesskap i å anerkjenne kulturelle forskjeller, og også å anerkjenne at det er forskjeller.

Helt grunnleggende i interkulturell kompetanse er forståelsen av kulturbegrepet, som et vidt begrep. I og med at det norske samfunnet i dag har hatt et økende flerkulturelt mangfold, med forskjeller og likheter, betyr det også et større kulturelt elevmangfold i dagens skole. Antallet minoritetsgrupper, og også at enkeltmennesker kombinerer elementer fra forskjellige kulturelle fellesskap, har økt. Mange beveger seg mellom ulike kulturelle og sosiale fellesskap. Dette betyr også at det er flere flerspråklige og flerkulturelle lærere i dagens skole, som har ressurser som majoritetslærere ikke besitter. Denne ressursen er derfor viktig både for dem selv og også for alle lærere i arbeidet med å håndtere elevmangfold, sikre inkludering og i arbeidet med å nå kompetansemålene også for flerspråklige og flerkulturelle elever. Det er nettopp dette jeg ønsker å undersøke i et ressursperspektiv i oppgaven, der informantenes kulturelle innsikt og refleksjoner om samhandling i et kulturelt komplekst samfunn vil være hovedfokuset. Byram hevder at «Learning languages provides connections to additional bodies of knowledge that are unavailable to monolingual English speakers. Through comparisons and contrasts with the language being studied, students develop greater insight into their own language and culture and realize that multiple ways of viewing the world exist» (Byram, 1997:28). I det ligger det at språk og kultur er uløselig knyttet sammen, og at ved å beherske språk har en også kulturell innsikt. Å beherske språk er også en forutsetning for interkulturell kompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2020; NOU 2010:7, s.185; St.meld. nr. 14, 2008-2009). Å undersøke kvalitativt hva flerspråklige og flerkulturelle lærere opplever som viktig interkulturell lærerkompetanse for å sikre et inkluderende og produktivt læringsmiljø, basert på egne språklige og kulturelle ressurser, vil slik være hovedfokuset i oppgaven.

1.3 Forskningsspørsmål og utdypning av forskningsspørsmålet

Forskingsspørsmål:

Hvilken interkulturell kompetanse trenger, ifølge 9 flerspråklige og flerkulturelle lærere som har tatt lærerutdanningen sin i Norge, alle lærere i dagens skole for å sikre et inkluderende og produktivt læringsmiljø for flerspråklige og flerkulturelle elever?

Utdyping av forskningsspørsmålet:

Forskingsspørsmålet er grunnlaget for en kvalitativ undersøkelse av individuelle intervju med flerspråklige og flerkulturelle lærere om deres refleksjoner om den interkulturelle lærerkompetansen i et ressursperspektiv. Interkulturell kompetanse forstås i oppgaven som «evnen til å kommunisere hensiktsmessig og passende i en gitt situasjon i forhold til mennesker med andre kulturelle forutsetninger» (Dahl, 2013:175). Valg av informanter er basert på deres egne førstehåndserfaringer som flerspråklige og flerkulturelle i det norske utdanningssystemet, og som dermed har interkulturelle ressurser som majoritetslærere ikke besitter. Førstehåndserfaring forstås i oppgaven som erfaring gjennom direkte og sansemessige opplevelser med personer og kulturer. Med forskningsspørsmålet ønsker jeg å løfte frem disse førstehåndserfaringene og den interkulturelle kompetansen informantene har med seg i jobben som lærere.

Undersøkelsen tar utgangspunkt i lærerrollen som er formet av det som skjer i og rundt undervisningen, i relasjon til elevene og fag. Et inkluderende og produktivt læringsmiljø forstås som undervisning der det er vanlig med ulike kulturer og språk, og at hver enkelt elev får oppleve at det å ha flere kulturer og språk er en ressurs for seg selv og andre i skolen (NOU 2010:7). Oppgaven vil belyse og drøfte informantenes forståelse av interkulturell kompetanse, i lys av slik begrepet brukes av UNESCO (2006 og 2013) og Council of Europe (2014). Fokuset er på evnen til å ha (og utvikle) interkulturell kompetanse, og ikke på å lære strategier for å oppnå kompetansen. Det handler om relasjonene og samhandlingen mellom personer, mer enn på forståelsen av de enkelte grupper. Personer må derfor forstås i en samfunnskontekst og i lys av gruppene en er en del av. Van Dijk sin kontekstmodell vil derfor være en støtte i analysen av forskningsspørsmålet, for å undersøke hvordan informantene tar i bruk erfaringene sine i refleksjonene (van Dijk, 2005).

1.4 Begrepsavklaring - Interkulturell og flerkulturell undervisning

I forskningslitteratur både nasjonalt og internasjonalt blir det brukt ulike termer om elevmangfold og det flerkulturelle fagfeltet, som delvis virker overlappende og delvis også har ulikt innhold. ”Det synest likevel ikkje som om skilnaden er avgjerande store når ein går inn og studerer kva forskarar i dei ulike tradisjonane faktisk legg vekt på” (Aamaas og Duesund, 2016:29). Det er imidlertid forskjell på det amerikanske samfunnet, som historisk

har bestått av mange ulike etniske grupper, mens det i Europa har vært en økning i innvandring de siste tiårene som har ført til økende mangfold. Pihl har kommet frem til at det ikke er enighet internasjonalt om en teoretisk definisjon av flerkulturell og interkulturell undervisning, men at interkulturell kompetanse er nødvendig og sentralt i flerkulturell undervisning (Pihl, 2000). I hennes gjennomgang av internasjonal pedagogisk litteratur (som er i tråd med UNESCO og Council of Europe) har hun funnet at begrepet interkulturell undervisning brukes «om undervisning som har til hensikt å utvikle gjensidig kunnskap om og forståelse mellom individer og grupper med forankring i ulike kulturer» (Ibid:308). «Ulike kulturer» forstås da som forskjellig språk, historie, religion og kultur i det som dominerer innenfor den nasjonale kulturen og minoritetskulturer, og at forskjellene kan skape misforståelser og konflikter. Med bakgrunn i en slik forståelse vektlegger interkulturell undervisning formidling av kulturkunnskap og utvikling av individuell kommunikativ kompetanse og kulturforståelse i forholdet mellom individer og grupper med ulik kulturell bakgrunn. Ved kunnskapsformidling og holdningsskapende arbeid utvikles elevers kompetanse med hensyn til å respektere og håndtere kulturelle forskjeller. Da tas det utgangspunkt i elevenes ressurser, språk og kulturelle bakgrunn slik at de opplever anerkjennelse. Refleksjon rundt egen kulturell bakgrunn og refleksjon rundt etnosentrisme står sentralt i interkulturell undervisning (Ibid). Dette er i tråd med at interkulturell undervisning kan gjennomføres uten strukturelle endringer på systemnivå (Bjelland, 2016:86).

I Norge har imidlertid begrepet interkulturell undervisning vært benyttet i liten grad, og mest i forbindelse med læreplaner i fremmedspråk. Slik er Pihls inndeling av skoler med flerspråklige og flerkulturelle elever viktig; monokulturelle, flerkulturelle og interkulturelle skoler (Pihl, 2000 og 2003). Hun hevder at på en monokulturell skole anerkjennes ikke elevenes bakgrunn og språk, som vil si at det anses normalt å være norsk mens unormalt å ikke være norsk. På en flerkulturell skole verdsettes mangfoldet både språklig og kulturelt, og alle involverte språk og kulturer blir likestilt. I en interkulturell skole er derimot fokuset lagt på å forstå og kunne kommunisere med mennesker fra andre kulturer, og det blir formidling av informasjon om andre kulturer samt kommunikasjon mellom mennesker fra alle involverte kulturer. Phil sier imidlertid at det stopper der når majoriteten gir uttrykk for at minoritetenes kultur og språk er godkjent og at vi kan kommunisere med hverandre, men likevel ikke samarbeide om tilrettelegging på et likestilt nivå. Slik har majoriteten definisjonsmakten, og

minoriteten må tilpasse seg (Phil, 2003). Hun hevder imidlertid at en interkulturell skole er veien å gå for å oppnå målet om en flerkulturell skole.

1.5 Tidligere forskning og aktualitet

Det er relativt lite forskning på lærerrollen i Norge i dag som primært er opptatt av læreres egne erfaringer og beskrivelser, og som er knyttet til sentrale dimensjoner ved lærerrollen. Derfor er det behov for å utvide kunnskapsgrunnlaget knyttet til hvordan lærerne selv opplever ulike sider ved lærerrollen innenfor dagens skole (Dahl m.fl., 2016:173; 214). Forskning på læreres egne perspektiver og synspunkter bør altså styrkes. I tråd med Østbergs forskning viser Bjellands studie av hvilke faktorer som påvirker læreres arbeid i klasserom med kulturelt elevmangfold, at lærerne trenger kunnskap og ferdigheter om interkulturell og flerkulturell pedagogikk slik at de kan utvikle interkulturelle og ressursorienterte holdninger. Dette innebærer blant annet en kritisk og reflektert holdning til mangfold og hvilke perspektiv en selv representerer. Som lærer er det blant annet relevant hvordan en tenker rundt bruk av kategorier som elever ikke nødvendigvis kjenner seg igjen i (Bjelland, 2016:101). Det er også gjort lite forskning i det flerspråklige og flerkulturelle fagfeltet basert på flerspråklige og flerkulturelle læreres egne erfaringer som flerspråklig og flerkulturell lærer, og også deres opplevelser med å være minoritetselev i skolen. Et sentralt formål i denne oppgaven er derfor å løfte frem flerspråklige og flerkulturelle læreres førstehåndserfaringer og refleksjoner som kan bidra til interkulturell lærerkompetanse i dagens skole, til det beste for flerspråklige og flerkulturelle elever.

1.6 Formål - et ressursorientert fokus

I norsk sammenheng har flerkulturell skole ofte blitt brukt for å beskrive en skole med språklig og kulturelt elevmangfold, og siden tusenårsskiftet har det i norsk utdanningspolitikk vært et stort fokus på «mangfold» og at minoritets elever skal mestre skole og utdanning på linje med andre. Det er blitt fremhevet i hele utdanningssystemet å se på det kulturelle og språklige mangfoldet som en normaltilstand og en ressurs (NOU 2010:7, 365). I praksis kan det flerspråklige og flerkulturelle elevmangfoldet imidlertid forstås som et problem der en legger vekt på kompensatoriske tiltak og hovedmålet er å gi elevene norskfaglig kompetanse tilpasset majoritetskulturen. I et problemorientert perspektiv ser en på elevmangfoldet som

noe uheldig som er forbigående, som kan dempes gjennom ulike organisatoriske løsninger utenfor fellesskapet, og alle blir ikke inkludert i det språklige og kulturelle mangfoldet. Denne praksisen representerer et elevsyn hvor eleven er og har problemet, ettersom eleven mangler den rette kulturelle og språklige kompetansen som majoritetselevne har (Hauge, 2014). Det motsatte er å se alle elever som en ressurs, og heterogenitet som en normaltilstand. I slike skoler brukes en pedagogisk ressurstilnærming der målet er at elevene får bekreftet egen identitet og samtidig får kompetanse til å leve i et fellesskap med språklig og kulturell variasjon (Ibid:21ff). Da betraktes mangfold som en normaltilstand, og ulike perspektiver gis verdi i fellesskapet samtidig som det skapes noe nytt på grunnlag av det flerkulturelle mangfoldet.

Lærere er også en del av dette kulturelle mangfoldet i skolen. Det er dermed viktig at lærere er bevisst egen bakgrunn, i tillegg til hvordan en forstår forskjellighet, for å kunne arbeide bevisst og konstruktivt slik at den enkelte blir en ressurs for egen og andres læring og utvikling. Bjelland skiller mellom interkulturelle og monokulturelle holdninger, og har i en studie funnet indikasjoner på begge typer hos lærere hun intervjuet (Bjelland, 2016). Med begrepet *interkulturelle holdninger* menes holdninger som ser på elevmangfoldet som en ressurs med dialogen som verktøy. *Monokulturelle holdninger* betyr motsatt at lærere har et majoritetsperspektiv på kulturelt elevmangfold, som et problem som ikke angår en (Ibid: 94ff). Oppgaven tar utgangspunkt i interkulturelle holdninger med en ressursorientert forståelse, der interkulturell kompetanse er grunnleggende i det pedagogiske arbeidet. I oppgaven belyses informantenes ressurser, som et konstruktivt bidrag i den pedagogiske diskursen om hvordan lærere kan sikre et inkluderende og produktivt læringsmiljø for flerspråklige og flerkulturelle elever. Slik kan flerspråklige og flerkulturelle læreres ressurser støtte lærere som er etablert i en veletablert monokulturell praksis (Westrheim, 2011:111). Oppgaven har fokus på et *mikronivå*, mens informantenes stemmer forhåpentlig også vil ha betydning på makronivå.

2 TEORI

2.1 Profesjonskompetanse

Et sentralt begrep i oppgaven er læreres interkulturelle profesjonskompetanse. Lærere er gitt et samfunnsmandat, og skal sikre elevers læring og utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006:199). Dagens forventninger til lærerrollen formuleres innenfor et samfunn i rask endring, der skolen forventes å møte «utfordringer» som globalisering, kulturelt mangfold, teknologi, miljøutfordringer og sosial ulikhet (Dahl m.fl., 2016:23-24). I St.meld. nr. 11 (2008–2009), *Læreren. Rollen og utdanningen*, knyttes læreres profesjonelle utvikling tett opp mot det å være «en god lærer». «Det er lærerens oppgave å ivareta målet om mer læring i alle fag, og sørge for at arbeidet med fagene skal gi elevene et best mulig læringsutbytte» (Dahl m.fl., 2016:73-74). Dagens lærerrolle, det vil si de normer og forventninger som er knyttet til lærernes yrkesutøvelse, formes i et samspill mellom ulike aktører og institusjoner på makronivå og gjennom konkrete praksiser på mikronivå. Undervisningspraksis styres også av forståelsen og den praktiske gjennomføringen av politiske reguleringer på den enkelte skole. Lærere utformer sin undervisningspraksis først og fremst i møte med elevene og faget, med et stort handlingsrom (Kunnskapsdepartementet, 2006:170ff).

Som Østberg fremholder Skrefsrud at interkulturell kompetanse er en viktig del av allmenndannelsen til norske lærere, og gjelder læreres arbeid i alle fag (Skrefsrud, 2018:31). Denne «mangfoldskompetansen» handler om bestemte kunnskaper, ferdigheter og holdninger som «involverer både evne og vilje til å forandre utdanningsinstitusjonens verdsett mot en mer anerkjennende innstilling» (Schjetne og Skrefsrud, 2018: 35). Kompetansen består av innsikt i og *kunnskap* om barn og unges læring og utvikling i en mangfoldig skole- og samfunnskontekst, både i et individperspektiv og et sosiokulturelt perspektiv. Det innebærer «en anerkjennende holdning der lærere er oppmerksom på elevenes kompetanser og erfaringer og evner å aktivt gjøre disse til en ressurs for elevene og klassefelleskapet» (Skrefsrud, 2018:34). *Holdninger* kommer også til uttrykk ved at lærere (og skolen) er i stand til å utfordre maktstrukturer i samfunnet som hindrer elevers muligheter for å lykkes faglig og sosialt. *Ferdigheter* dreier seg om både å forstå og agere i kulturmøter ved å anerkjenne elevenes kulturelle bakgrunn og tilrettelegge for en anerkjennelse som unngår stereotyper og misoppfatninger. «Ferdigheter i mangfold handler om å åpne mulighetene for hvem eleven er og kan bli i læringsfelleskapet» (Ibid:33). Dette er i tråd med hvordan UNESCO og Council of Europe refererer til kompetanse. Det betyr at den profesjonelle kommunikasjonen som

hører til lærerrollen blant annet kjennetegnes ved å realisere likeverd og ha respekt for forskjeller gjennom god kommunikasjon, og at læreres interkulturelle kommunikasjon også avhenger av ens perspektiv på kultur.

2.2 Kulturforståelse og kommunikasjon

For å kunne kommunisere på tvers av kulturer og forstå begrepet interkulturell kompetanse er det nødvendig å definere hva kultur er. Kulturbegrepet forstås i oppgaven bredt, med at mennesker handler både som medlemmer av grupper, ut fra den aktuelle situasjonen og i samspill mellom menneskene som deltar i kommunikasjonen. I en flerkulturell skole besitter hver og en elev erfaringer fra ulike kulturer. Elevene kan ha norskfødte foreldre, foreldre som er innvandret fra et annet land og besitter en kultur derfra, eller norskfødte elever med innvandrerforeldre som har en fot i hver kultur. Det betyr et mangfold av kulturelle meningsdannelser og praksiser, og også et mangfold av ord, regler og handlinger som styrer det kommunikative fellesskapet. Slik er en del av identiteten knyttet til kulturen en vokser opp i og blir påvirket av. En deltar i flere fellesskap på en gang, og er i stadige forhandlinger om verdier og hvem en vil være. Identitet blir, på samme måte som kultur, et resultat av sosial forhandling (Eriksen, 1997). Slik kan en betegne mennesker som kulturelle blandingsprodukter (Eriksen, 1994). Kultur kan dermed innbefatte synlige aktiviteter, som kollektiv identitet, en egenart i levemåte for en gruppe mennesker eller kultur som et (usynlig) meningsfellesskap (Dahl, 2013). Det kan også være noe subjektivt, som en kulturell referanseramme hos personer som står i bestemte sammenhenger og deltar i bestemte kommunikasjonsprosesser. Referanserammen utvikles stadig og påvirkes av ytre faktorer som globalisering, samtidig som en har med seg den kulturelle ballasten fra tidligere generasjoner. Slik forstås kulturbegrepet i oppgaven som en sammensmeltning av en beskrivende og en dynamisk kulturforståelse, der kultur forstås som det en har med seg av erfaringer, kunnskap og verdier fra tidligere generasjoner og også opplever i nåtid, og at dette også formes og endres i møte med andre og i takt med det en lærer, erfarer og opplever (Eriksen og Sajjad, 2015; Dahl, 2013). Det er ikke skarpe skiller mellom kulturer, og kultur er et omskiftelig meningsfellesskap som gang på gang etableres og forandres når mennesker gjør noe sammen. I et slikt perspektiv tas det ikke stilling til hva som er verdifullt, men konteksten avgjør om vekten legges på det som forener eller skiller personer. Oppgaven har hverken en etnosentrisk

(ser verden kun ut fra eget ståsted) eller kulturrelativistisk tilnærming (forstår kulturer kun ut fra kulturen selv) til kultur (Eriksen og Sajjad, 2015).

Kultur og kommunikasjon er sterkt knyttet sammen. Kommunikasjon betyr å skape noe sammen, og slik skapes kulturen mellom mennesker når en kommuniserer med hverandre. Interkulturell kommunikasjon kan slik ses som en handling der aktørene gjør gjeldende sine kunnskaper, meninger og verdier i samspill med den andre (Dahl, 2013). Meningsuniversene som bygges opp kan også bidra til at en skaper sin egen livsfortelling gjennom selv-dialog og dermed skaper mening også i situasjoner der andre ikke er til stede og kan gi respons (Ibid). Måten en kommuniserer på og tolker utsagn på er preget av kulturen en har vokst opp i. Ofte er dette ubevisste tolkningsprosesser som skjer automatisk, som en må bli bevisst samtidig som en forsøker å ta andres perspektiv for å kunne kommunisere med andre. I tillegg til bevissthet om kulturforståelse må en også være bevisst at i kommunikasjon mellom majoritet og minoritet kan det ligge en maktforskjell. I de aller fleste tilfeller er det majoriteten som har mest makt, også i det flerkulturelle klasserommet (Eriksen og Sajjad 2015).

2.3 Interkulturell kompetanse

I dagens skole med et utpreget kulturelt elevmangfold trenger lærere interkulturell kompetanse for å sikre et inkluderende og produktivt læringsmiljø for alle elever. Interkulturell kompetanse, som allerede i 1976 ble definert som et mål av UNESCO (Westrheim, 2014:118), vektlegger betydningen av og evnen til mellom-menneskelig kommunikasjon og forståelse. Dette begrepet brukes lite i norsk skolesammenheng, men ofte i internasjonale dokumenter. Interkulturell kompetanse beskriver ansvaret og oppgavene til utdanningssystemet når det gjelder tema som demokrati, sosial inkludering, fredfull sameksistens og gjensidig forståelse (UNESCO, 2006 og 2013; Council of Europe, 2014). Det betyr at en ser helhetlig på elevgruppene, og vektlegger kulturelt og språklig elevmangfold som en ressurs. Fokuset er på den relasjonelle kompetansen som kommer til uttrykk i møte mellom mennesker, i evnen til å kommunisere hensiktsmessig og passende uavhengig av kulturelt ståsted, og slik vil ansvaret for relasjonen være delt blant deltakerne. Da hjelper det å klargjøre egne forutsetninger og egen bakgrunn i møte med andre ved å se, lytte og lære, samtidig med å være seg selv med egne verdier og finne eget ståsted i forhold til det nye (Dahl, 2013). Slik fokuserer en på respekt for andre ved å jobbe med egne fordommer, med en

refleksivitet som gjør en i stand til å forstå seg selv og sin egen situerte posisjon i samfunnet (Østberg, 2013). Å øke læreres bevissthet rundt praksis er et viktig mål innenfor kritisk teori og interkulturell pedagogikk, med å forsøke å frigjøre seg fra kategorier og karakteristikker for å forhindre at noen har makt til å definere den andre (Abdallah-Preteuille, 2006). Kunnskap om «de andre» går dypere enn generaliserte oppfatninger i diskursen om innvandring og kulturelt mangfold. Overforenklete oppfatninger eller kategoriseringer (stereotyper) av andre kan nemlig legge seg som filter mellom elever og lærere i skolen, som gjør at en i skolen reproducerer eksisterende skillelinjer og forskjeller slik at det hindrer lærere å anerkjenne hver enkelt elev som verdifull i seg selv uavhengig av bakgrunn. Det er derfor nødvendig med interaksjon og dialog mellom mennesker. Med interkulturell kompetanse er en opptatt av hvilke egenskaper, normer og verdier aktørene gjør gjeldende i de konkrete kulturmøtene. I internasjonal forskning gjennomført på feltet over de siste 50 årene, forstås begrepet som en kombinasjon av kunnskaper, holdninger, og ferdigheter anvendt gjennom praktisk handling, og ikke som en instrumentell ferdighet som tas frem i visse situasjoner (Council og Europe, 2014:16-17). Dette gjør det mulig å forstå og respektere andre som en oppfatter har forskjellig kulturell tilhørighet i forhold til en selv, respondere hensiktsmessig slik at alle deltakerne i situasjonen er fornøyde med interaksjonen, effektivt (alle involverte opplever å nå sine mål med interaksjonen) og respektfullt når en samhandler og kommuniserer med andre, etablere positive og konstruktive relasjoner med andre og forstå seg selv og egen mangfoldige kulturelle tilhørighet gjennom møter med kulturelle forskjeller.

På bakgrunn av UNESCO og Council of Europe sine beskrivelser av interkulturell kompetanse brukes denne forenklingen som rettesnor for analysen i oppgaven:

Kunnskap om:	Holdninger:	Ferdigheter:
-samhandling	-respekt	-interaksjon
-sosiale praksiser/handling	-å leve med flertydighet	-perspektivmangfold
-sosiale og politiske aktørers rolle (individer og institusjoner)	-åpenhet og nysgjerrighet	-kritisk tenkning
-livssyn og trossystemer	-empati	-problemløsning og samarbeid
	-selvbevissthet	-evne til personlig utvikling
	-trygghet i å utfordre andre og å bli utfordret	

(UNESCO, 2006 og 2013; Council of Europe, 2014)

2.4 Kontekstkunnskap og kunnskapstyper

Med utgangspunkt i at alle lærere tar med seg en bit av sine personlige erfaringer inn i klasserommet, har oppgaven hovedfokus på hvordan informantenes profesjonelle kompetanse basert på erfaringer kan tilføre det pedagogiske fagfeltet noe nytt. I en samhandling mellom to personer vil konteksten endre seg hele tiden. Ofte er en ikke bevisst kulturen sin, selv om de kulturelle elementene en bærer med seg brukes i «forhandling» med andre slik at det skapes nye kulturelle forutsetninger i møtene. For å undersøke hva som gjør seg gjeldende i de refleksjonene informantene deler brukes van Dijks kontekstkunnskap og hans taksonomi av kunnskapstyper som et verktøy (van Dijk, 2005). Slik kan informantenes profesjonsperspektiv analyseres i mer detalj. Selv om denne teorien er kritisert for å være for «kunnskapsorientert» i betydning for mye fokusert på kunnskaper og innsikter, og tilsvarende for lite fokusert på det relasjonelle, er dette perspektivet likevel nyttig for å få frem hvilke erfaringer informantene tar i bruk i sine refleksjoner. Van Dijk betegner *kontekst* som “the mental representation of the participants about the relevant properties of the social situation in which participants interact, and produce and comprehend text or talk” (Ibid:75). Hver gruppe har sine egne kriterier der “some beliefs are treated and shared as knowledge, whereas others are not” (Ibid:73). Det er denne mentale representasjonen han kaller for kontekstmodellen (ibid:75). Basert på elementer av informasjon og kunnskap kan deltakere bestemme hvilke som er relevante tilganger i situasjonen på grunnlag av hva de kan kommunisere. Dette omfatter de kunnskaper, forestillinger, ferdigheter og tilbøyeligheter aktørene forutsetter aktivert i en samhandlingssituasjon. *Knowledge* defineres av van Dijk som «shared beliefs satisfying the specific criteria and needs of a community” (Ibid:73). I oppgaven brukes imidlertid *knowledge* som erfaringer og kompetanse, som består av både kunnskap, holdninger og ferdigheter. Ifølge Van Dijk kan de ulike typer av kunnskap variere i omfang (personlig, grupper, organisasjon, nasjon, kultur) og hvor spesifisert (generell/spesifisert), konkret (abstrakt/konkret), eller virkelighetsnær (fiksjon/virkelighet) eller hvilken fasthet (sikker/usikker) i kunnskapen. Det kan også variere hvilke objekter (som mennesker, dyr, ting eller natur) en har kunnskap om (Ibid, 78-80). I tillegg kommer en taksonomi over ulike kunnskapsformer og deres funksjon i sosiale aktørers kontekstmodell. Innenfor hans taksonomi finnes 6 ulike kunnskapstyper som blir viktig i denne oppgavens empiriske analyse.

Personlig kunnskap er ifølge van Dijk selvbiografisk kunnskap tilegnet seg i spesifikke situasjoner i interaksjon med andre (van Dijk, 2005:77-78). Kunnskapen er relatert til personlige erfaringer som tidligere ikke har vært delt med andre i den nåværende kommunikative situasjonen. Den typiske antagelsen for slik kunnskap er at den er av privat karakter, og at den kun er kjent i samme form for dem som var delaktige i den originale hendelsen. Slik personlig kunnskap er hovedsakelig lagret i vår episodiske hukommelse. Dette er typisk subjektivt, smalt i omfang og både person- og situasjonsavhengig. *Interpersonlig kunnskap* er motsatt personlig kunnskap som er delt mellom to eller flere individ på bakgrunn av tidligere interpersonlig kommunikasjon eller felles erfaringer. Den personlige kunnskapen blir ofte delt og husket på som elementer av historiefortelling, og er derfor smalt i omfang og person- og situasjonsavhengig. *Gruppe-kunnskap* betegnes imidlertid som kunnskap delt sosialt, ved gruppe-erfaringer eller generell abstrakt kunnskap ervervet av medlemmene i en gruppe, mens *institusjonell eller organisatorisk kunnskap* er kunnskap (uskrevne og skrevne koder) delt av medlemmer i en institusjon eller organisasjon, ofte med gruppekunnskap eller diskurs (Ibid:79). *Nasjonal kunnskap* er kunnskap delt av innbyggerne i et land, ervervet på skole, gjennom massemedia og forutinntatt i all offentlig diskurs i landet. *Kulturell kunnskap* er en grunnleggende fellesnevner for alle andre diskurser og for alle andre sorter av kunnskap og derfor forutinntatt av alle andre diskurser i kulturen. Kulturell kunnskap er ofte generell og abstrakt kunnskap delt av medlemmer av «samme» kultur – som identifiserer seg med samme kultur på basis av språk, religion, historie, vaner, opphav eller utseende/oppførsel - i familie, gjennom skole og massemedia og i interaksjon med (Ibid:86).

2.5 Et inkluderende og produktivt læringsmiljø

«For at fellesskolen skal være en felles skole, må den åpne for et bredere kulturelt innhold, der elevene møter både kjent og ukjent tankegods, får bekreftelse og anerkjennelse av sin egen bakgrunn, samtidig som de utfordres i møte med andre livsoppfatninger og livsfortolkninger» (Skrefsrud, 2018:35). Det betyr å utvikle interkulturell kompetanse, og å se på det kulturelle og språklige mangfoldet som normaltstanden som anvendes som ressurs (Kunnskapsdepartementet, 2007:9). Elever og lærere i skolen representerer nemlig et mangfold av sosiale, økonomiske, religiøse, etniske, språklige og andre forskjeller. Det betyr ulike tradisjoner, vaner, tenkemåter, læringsmåter, dialekter, språk, religioner, trosoppfatninger og erfaringer, opphav, historier, utseende og oppførsel. Det kan noen ganger oppleves utfordrende ved sosiale og kulturelle forskjeller mellom lærere og elever eller

mellom lærere og elevenes foreldre, men også innenfor en etnisk og språklig norsk kontekst. Elevmangfoldet er utgangspunktet for læring i skolen, og «'råmaterialet' som lærere arbeider med i det daglige for å nå framtidige mål» (Munthe, 2011:13). Et viktig aspekt er at lærere er oppmerksomme på og undersøker de forskjellige behovene som er i en elevgruppe.

”Mangfoldet er en viktig ressurs i undervisnings- og læringsarbeidet i skolen, og læreren må ha innsikt og kunnskap for å kunne gjøre denne ressursen til mer enn det vi kaller *honnørord* i festtaler” (Ibid: 29). Det betyr at når elever (inkludert flerspråklige og flerkulturelle elever) opplever anerkjennelse for deres kulturelle bakgrunn bidrar det til læring og opplevelse av mestring og læring i fag (UNESCO, 2006 og 2013; Council of Europe, 2014). I en slik forståelse er kommunikasjons- og relasjonskompetanse en forutsetning for interkulturell kompetanse.

3 METODE

3.1 Kvalitativ metode – individuelle dybdeintervju

For å få svar på forskningsspørsmålet var det viktig å få mulighet til å gå i dybden på spørsmålet, og også kunne stille oppfølgingsspørsmål. Dermed falt valget på en kvalitativ metode, og et lite utvalg informanter. Analysen er basert på 9 individuelle intervju som ble gjennomført høsten 2018, der 7 intervjuer ble gjort på informantenes skole og 2 på et annet egnet sted. Som støtte i intervjuene brukte jeg en intervjuguide med åpne spørsmål i forhold til oppgavens forskningsspørsmål. Slik fikk jeg gå i dybden på informantenes egne erfaringer, refleksjoner og verdier. Spørsmålene ga mulighet for samtalebasert intervju slik at jeg kunne justere spørsmålene avhengig av svarene, og som ga meg relevant informasjon samtidig som jeg opplevde å få tillit og fortrolighet. Ifølge Repstad ligger det i metodens fleksibilitet at intervjuguiden kan justeres i tråd med informantenes svar, selv om en god struktur på intervjuguiden vil være til hjelp i den senere analysen av dataene (Repstad, 2007: 59).

En slik kvalitativ metode skiller seg fra en kvantitativ metode, ved at kvantitativ metode vektlegger antall, utbredelse og et representativt utvalg for å vise hvordan en gruppe forholder seg til et gitt tema (Thagaard, 2009: 17-19). Et stort datamateriell vil gi en kvantitativ metode større mulighet for representativitet enn det en kvalitativ metode kan gi mulighet til, men

ulempen er at informasjonen kan bli overfladisk når en ikke kan gå i dybden av et tema ved å stille oppfølgingsspørsmål. I og med at mitt forskningsspørsmål er å prøve å forstå hva nettopp flerspråklige og flerkulturelle lærere selv tenker er viktig interkulturell kompetanse for alle lærere i undervisning av flerspråklige og flerkulturelle elever, er et viktig formål å «fange inn og forstå omverdenen slik de som studeres, oppfatter den» (Thagaard, 2009: 36). En kvalitativ metode gir muligheten til å utvikle en virkelighetsnær forståelse av informantene på deres egne premisser, og finne svar på og tolke hvorfor en tenker og handler slik en gjør.

3.2 Utvalg av informanter – informantenes bakgrunn

Feltarbeidet, som besto av 21 informanter (fra nord til sør, og vest til øst) ble i oppgaven begrenset til 9 informanter. Avgrensningen ble gjort til fordel for kriteriet om at informantene hadde vært eksponert for to eller flere språk og kulturer i løpet av den norske grunnskolen, og slik førstehåndskompetanse med å lære norsk som andrespråk sammen med tilhørende kultur i den norske skolen. Informantene har samtidig erfaringer både som lærerstudent og lærer i Norge^{iv}. I lys av å forstå og bruke flere språk har informantene en annen tilgang til flere kulturer enn lærere som har norsk som morsmål og har lært et nytt språk som sitt fremmedspråk. Flerspråklighet forstås i oppgaven som «En person som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk» (NOU 2010:7, s.25). Ved å ta hele lærerutdanningen i Norge har informantene erfaringer i hele det norske utdanningsløpet, og slik kunnskap om norsk skolehistorie, utforming av læreplaner og samfunnets diskurs. Slik er den norske skolen forstått fra «innsiden» i sin lærerprofesjon, sammen med sitt flerspråklige og flerkulturelle repertoar. Det er fremdeles ikke mange flerspråklige og flerkulturelle som har tatt hele lærerutdanningen i Norge, og det tok tid å finne aktuelle informanter.

De 9 informantene mine har alle vært elever i den norske grunnskole og videregående skole, og også tatt hele lærerutdanningen i Norge – og jobber nå som lærere. 7 av informantene er født i Norge, mens to kom til Norge i løpet av barne- og ungdomsskolen. Det er 8 kvinner og en mann. 8 informanter har foreldre med samme morsmål, mens en er oppvokst med foreldre

der kun en av foreldrene har et annet morsmål enn norsk og der familien snakker disse språkene sammen. Alle informantene har forskjellige morsmål, unntatt to som har samme. Informantene er ulike, som alle lærere er ulike, og dermed variasjon mellom kulturelle erfaringer. Dermed kan ikke informantene mine betraktes som én gruppe. Den kvalitative metoden intervju passer slik godt i forhold til den enkelte informant sine refleksjoner. Felles for dem er at de er flerspråklige og flerkulturelle, ved å forstå og bruke (eller er i stand til å bruke) flere språk og kulturer i hverdagen sin eller i bestemte situasjoner.

3.3 Bearbeidelse av data – analytisk tilnærming – induktiv metode

Den analytiske tilnærmingen av datamaterialet er induktiv og eksplorerende, der målet er å gå fra empiri til teori. Det er et eksplorerende design for å få kunnskap om et område hvor det finnes lite forhåndskunnskaper. Det vil si at undersøkelsen går fra det konkrete og spesifikke til det generelle, der jeg som forsker prøver å forstå, søke etter mening, forklare og avdekke informantenes opplevelser av sin «elev- og lærerverden» i refleksjonene. Analyseprosessen har dermed en emisk tilnærming, der jeg prøver å fange opp den kulturelle virkeligheten slik den erfares og beskrives av informantene som medlemmer av bestemte grupper eller samfunn. Målet er å skille virkelighetsforståelsen til informantene fra mine analytiske og etiske perspektiv som forsker. Begrepet «emisk» angir at det dreier seg om beskrivelse av mønstre ut fra helheten som skapes av både språk og kultur (Pike, 1954). Det legges dermed vekt på å finne frem til klassifikasjoner og kategorier som de flerspråklige og flerkulturelle lærerne selv bruker. Den analytiske tilnærmingen har vært en lang og slitsom prosess med å tørre og legge bort egne kategorier basert på teori, og å lytte etter og ta tak i informantenes emiske kategorier. Ifølge Aase og Fossåskaret er dette imidlertid viktig når en skal tolke et fenomen (Aase og Fossåskaret, 2007:111). Materialet fra intervjuene er brukt til å lete etter fellesnevner som kan samle de ulike aspektene og deltemaene jeg har funnet i noen større emiske kategorier som vil diskuteres opp mot etablert kunnskap og etiske kategorier. De emiske kategoriene som kom til syne i materialet er inndelt i kategorier etter undertema som viste seg som fremtredende og interessante i løpet av analysen. Det er særlig personlige fortellinger som forsterket informantenes refleksjoner, og som fremsto som viktige aspekter ved materialet. Jeg lot slik datamaterialet produsere teorien, samtidig som jeg så etter funn i materialet som kunne bekrefte teori jeg kanskje kunne bruke. I selve kategoriseringen av data oppsto en interaksjon mellom min forforståelse og tendenser i materialet, mens jeg i selve

analyseprosessen foretok endringer underveis i prosessen i forhold til hvordan jeg fikk fornyet forståelse for materialet. Stadig nye funn bidro til å gi kategoriene mening og fornyet forståelse av viktige aspekter.

På bakgrunn av det begrensede antall intervjuer lages allmenngyldige regler, prinsipper, teorier om det studerte fenomenet, som senere kan sjekkes ved en deduktiv fremgangsmåte (induktiv generalisering). Materialet gir ikke nødvendigvis representativ kunnskap - men kan vise kompleksitet, nyanser og detaljer. Hammersley & Atkinson påpeker at det er ikke hvorvidt datamaterialet i seg selv er gyldig eller ei som er poenget, men hvilke slutninger forskeren trekker på grunnlag av materialet (Hammersley & Atkinson, 2012: 251). Det er betyr at jeg som forsker er med på å forme dataene, ved å gjøre valg både av informanter, spørsmål, oppfølgingsspørsmål, bearbeidelse av materialet og hvilke funn som får fokus. Dette gjelder også den symbolske betydningen bak handlinger, ulike måter å tolke dem på og hvordan språket virker på ens oppfatning av virkeligheten (Thagaard, 2009: 39ff). I drøftingen vil det emiske materialet møte «etiske» aspekter (Pike, 1954), der teoretiske prinsipper brukes i drøftingen av forskningsspørsmålet. Det etiske perspektivet blir da viktig ved at de emiske kategoriene peker frem til refleksjoner som tidligere anvendte teorier ikke kunne forutse, og nye teorier blir slik bragt inn i tolkningsprosessen.

3.4 Etiske refleksjoner

Feltarbeidet, intervjuene og bearbeidelsen av datamaterialet har etiske utfordringer. Informantene har derfor gitt samtykke om undersøkelsens formål og omfang i tråd med tillatelsen fra Datatilsynet. Materialet er også anonymisert slik at informantene ikke får vanskeligheter ved å delta (Olsson og Sörensen, 2003:56), og slettes når forskningen er ferdig (Everett og Furseth, 2012:136-137). Konteksten, felles verdier og mine holdninger ovenfor fagfeltet er retningsgivende for meg som forsker (Hammersley og Atkinson, 2012). Det samme er den fundamentale refleksiviteten (Ibid: 52). Når jeg som forsker kan betegnes som majoritetslærer er det viktig å være bevisst min egen kulturelle bakgrunn og forståelse (og mulige fordommer) i møte med informantene som har en fot i både majoritetskulturen og en minoritetskultur (Munthe, 2011). Det samme gjelder faren for å tolke ut fra egne verdier og kultur som det ene riktige, og informantenes minoritetskultur som mindreverdige. Otterstad påpeker at ”kategorier, uttrykt gjennom fortellinger om de andre, nærmest usynlig glir inn og

legitimerer fastlåste forestillinger om de andre” og at ”for forskere i interkulturell forskning er det vesentlig å undersøke hvordan bruk av kategorier kan regulere og befeste oppfatninger av majoritet og minoritet i bestemte posisjoner” (Otterstad, 2008:151). Med dette i tankene holder jeg fast på min nysgjerrighet og åpenhet for hva informantene vil lære meg om deres kulturelle førstehåndserfaringer, kulturforståelse og interkulturell profesjonskompetanse gjennom intervjuene.

3.5 Reliabilitet og validitet

Ved bruk av en kvalitativ og induktiv metode hvor hypotesene blir til mens jeg intervjuer og i løpet av hele analyseprosessen, må det tas i betraktning at tidligere erfaringer og bakgrunn kan farge hypotesene som blir etablert (Olsson og Sörensen, 2003:37). Intervjuer og informanter kan også ha ulike forståelser av hva som legges i spørsmålene, og for å få frem informantens refleksjoner uten at de er preget av mine som forsker, legges vekt på åpne spørsmål og oppfølgingsspørsmål. Målet er at informantene har tillit til meg som intervjuer og selve intervjusituasjonen, slik at informantene svarer åpent og ærlig. Wadel hevder at resultatet i kvalitative prosjekter ofte vil avhenge av i hvor stor grad forskeren behersker «relasjonelle ferdigheter» (Wadel, 1991: 179). Med denne kvalitative metoden kan en finne noen tendenser, og ved å finne felles kategorier og tendenser i datamaterialet vil det gi økt sannsynlighet for at noe stemmer (Olsson og Sörensen, 2003). Fokuset ligger dermed på tolkning av mening og prosesser, og på hvilke slutninger som trekkes på grunnlag av data (Hammersley & Atkinson, 2012: 251). Målet er reliabilitet med at funnene er troverdige og at resultatet kan reproduseres på andre tidspunkt av andre forskere (Kvale og Brinkmann, 2009: 250). Selv om funn i datamaterialet ikke kan betegnes som representativ for alle lærere som er flerspråklige og flerkulturelle, kan informantens refleksjoner likevel være svært relevante og nyttige både på system- og individnivå, og være utgangspunkt for kritisk refleksjon og handlingskompetanse i skolen. Slik kan validiteten i metodevalg vurderes med at innsamlede data har relevans i forhold til funn (Ibid).

4 PRESENTASJON OG ANALYSE AV EMPIRISKE FUNN

4.1 Analysens innhold

I analysen skrives frem funnene fra datamaterialet som er mest relevante for å svare på forskningsspørsmålet: *Hvilken interkulturell kompetanse trenger, ifølge 9 flerspråklige og flerkulturelle lærere som har tatt lærerutdanningen sin i Norge, alle lærere i dagens skole for å sikre et inkluderende og produktivt læringsmiljø for flerspråklige og flerkulturelle elever?*

Analysen består av tre delkapitler og en oppsummering. Delkapitlene tar for seg temaer og kategorier jeg har kommet frem til ved å systematisere og analysere intervjumaterialet, slik det hensiktsmessig får frem informantenes erfaringer og refleksjoner over forskningsspørsmålet. De fire delkapitlene i analysen består av: 4.2. Møte mellom individer, 4.3. En lærer som ivaretok og styrket elevmangfoldet, 4.4. Dimensjoner av interkulturell kompetanse og 4.5. Oppsummering. Det tredje delkapittel er gitt en inndeling som svarer til de tre hovedaspektene det er vanlig å dele begrepet interkulturell kompetanse i (som UNESCO, 2006 og 2013; Council of Europe, 2014).

I analysen har jeg et stort materiale og mye å ta tak i for å skrive frem funn. Det er viktig for meg å få frem informantenes stemme fordi de sitter på verdifulle førstehåndserfaringer med å være flerspråklige og flerkulturelle i det norske skolesystemet. Det er gradvise overganger mellom generell kulturell kunnskap og spesifikk personlig kunnskap. Kulturell kunnskap kan være forventet å være kjent, mens personlig kunnskap forutinntatt å være ukjent for mottakere. Analysen viser at informantene tar i bruk egne selvopplevde erfaringer og kulturell kompetanse som flerspråklig og flerkulturell i refleksjonene sine. De uttrykker at dette er «taus» profesjonell kompetanse, som de nå setter ord på. Dette er et viktig element i profesjonell praksis (Rolf, 1989). For å få frem poenget sitt bruker informantene ofte personlige narrativer, som «rommar forteljarens fortolking og framstilling av ei eller fleire livserfaringar, som er kommunisert fram i ein gitt kontekst» (Gujord, 2017:2). Ifølge Van Dijk er den generelle strategien i et samspill når det gjelder både personlig og interpersonlig kunnskap at deltakerne leter i den episodiske hukommelsen og prøver å sammenfatte og hente frem om deres kontekstmodeller inneholder relevante kunnskapselementer til å bruke i nåværende situasjon. «Storytelling» kjennetegner ofte interpersonlig kunnskap (van Dijk, 2005). Disse fortellingene er konstruksjoner i intervjusituasjonen, og må forstås som informantenes egne fremstillinger. Det samme kan gjelde posisjonering i forhold til

spørsmålene og også identitetsforhandlinger. Å belyse de personlige fortellingene sammen med refleksjonene har ikke som mål å generalisere, men «Værdien av fortællinger som analyseredskap ligger overordnet i at man ved at følge fortællingerne kan udpege væsentlige træk i den måde aktørerne forstår sig selv og hinanden omkring seg» (Jensen, 1998:234). Dette er nyttig for å få tilgang til informantenes refleksjoner og erfaringer, og slik få et unikt innenfra-perspektiv. Narrativene sammen med refleksjonene refererer til et eksistensielt, følelsesmessig og moralsk aspekt ved informantenes profesjonskompetanse og praksis, som både kan være tilegnet eller brukt i det profesjonelle eller private domenet. Dette kan være sensitivt og ofte vanskelig å få tilgang til fordi det kan være taus kunnskap. Analysen viser imidlertid at noe er blitt gjort eksplisitt og delt i fortrolighet i intervjuene. Dette innebærer også at det er fruktbart for å belyse skjæringspunktet mellom informantenes førstehåndserfaringer og deres profesjonskunnskap (van Dijk, 2005).

4.2 Møte mellom individer – informantenes hovedbudskap

Under selve intervjuene slår det meg at alle informantene har et hovedbudskap som de ønsker å poengtere. Budskapet trer frem ved at informantene tar i bruk sine personlige og kulturelle erfaringer både fra en minoritetskultur og majoritetskulturen, i tillegg til sine institusjonelle erfaringer i majoritetskulturen. Dette har jeg systematisert i 8 kategorier med underoverskrifter hentet fra informantenes sitat: 4.2.1 «Mangfold er normalen», 4.2.2 «En kultur med deg som du har tolket på din måte», 4.2.3 «Han beholder mer av den x kulturen enn jeg», 4.2.4 «De må lære å komme over det», 4.2.5 «Jeg ønsker å være både lik og ulik samtidig», 4.2.6 «Hvert menneske har en interessant bakgrunn», 4.2.7 «Omvendte fordommer» og 4.2.8 «Anerkjennelse av forskjellighet». I 4.2.9 påfølger en oppsummering av informantenes hovedbudskap.

4.2.1 «Mangfold er normalen»

Jeg tror det er å ikke tegne opp et snevert kulturbilde av hva det vil si å være norsk. At en har et ganske åpent begrep på det med norsk kultur, siden det er ganske få som spiser, ja, fårikål holdt jeg på å si. I Norge også en spiser mange andre ting også nå. Og hvis en tegner et bilde av at alle nordmenn spiser fårikål, så er det feil og vil være snevert, og ikke kunne gi dem en positiv identitet i Norge heller. Hvis de føler det blir så snevert, og at de må gjøre det og det og det for å ja. At en har et litt åpent kulturbegrep. At norsk kultur er veldig mye. Spise taco er blitt norsk kultur. Og så er det jo det at youtube for denne generasjonen er som en kulturfaktor der de har en del impulser i fra derfra også. At en snakker om at en har, at det ikke er et snevert område en skal komme innpå og da er en norsk. Ja, norsk kultur er en mangfoldig kultur på mange måter. (0311)

Det poengteres at lærere har et dynamisk og vidt kulturbegrep om hva det vil si å være norsk, og at en har **kunnskap** om hvordan norsk kultur nå er en mangfoldig kultur på mange måter. I det ligger det å takle flertydighet og anerkjenne forskjellighet, som er viktig for at minoritets elever også skal føle seg inkludert i læringsfellesskap. Informanten har en tydelig trygghet i en allsidig norsk kultur, samtidig som informanten viser erfaring med hva som skal til for å få en positiv identitet i Norge.

4.2.2 «En kultur med deg som du har tolket på din måte»

Det er ikke alle mennesker som helt representerer kulturen. Det er jo noe du vil bringe med videre, mens andre ting er på en måte ditt valg som du velger å ta med og som du velger vil bli en del av deg som person. Og det er også viktig å fram at alle skal ha sine meninger og sine rettigheter og selv om det finnes ulike kulturer finnes det også ulike måter å være på. Alle er forskjellige. (1810)

Det fremholdes å ha **kunnskap** om at flerspråklige og flerkulturelle elever kun kan representere seg selv, og ikke kan være representanter for en hel kultur, kulturell gruppe eller nasjon. Kulturmøter er mellom individer med sitt eget kulturelle utgangspunkt. Av egen erfaring vet informantene at minoritets elever velger hva de aktivt vil tilslutte seg og gjøre til sitt eget personlige utvalg av det større kulturelle repertoaret som de har tilegnet seg i sin sosialisering. Slik har de sine unike måter å være på. Alle elever gjør sine personlige uttrekk av den samlede kunnskapen de gis i sosialiseringen og gjør den til ens egen, men flerspråklige og flerkulturelle elever har flere kulturelle valgmuligheter enn minoritets elever. Når kulturene står i sterk kontrast til hverandre, kan dette oppleves som en kulturkonflikt eller identitetskrise. Denne innsikten om å ta helt bevisste valg fra to forskjellige kulturer, er kanskje noe som majoritetslærere sjeldnere tenker over fordi en lever trygt innenfor en hegemonisk kulturell ramme som gir en all frihet til å utforme egen identitet.

4.2.3 «Han beholder mer av den x kulturen enn jeg»

Jeg har to forskjellige kulturer. Så selv om mannen min og jeg vokste opp her, han kom da han var 12 år, så jeg kom da jeg var 12 år. Men det er ganske forskjell mellom oss, for han beholder mer av den x kulturen enn jeg: Så det er med individet hva han føler seg, hva han vil legge inn, hva han vil ta inn, og hva det passer til den jobben han jobber med, med det sosiale jeg har rundt omkring meg. Så det er individ, kultur er individet kan tillegge kultur og redigere og gjøre rom for å tilpasse seg til alle og det miljøet du er rundt. (2510) (x er navn på nasjonalitet)

Det poengteres å ha **kunnskap** om at selv om en lever i to forskjellige kulturer kan det være individuelle forskjeller innenfor og mellom kulturelle grupper, og også i minoritetenes kollektive normer og individuelle valg. Dette er innsikt informantene har gitt sin bakgrunn, og som gir muligheter til å se ting klarere når det er snakk om interne kulturforskjeller. Med

personlige erfaringer med å ha en fot i hver av de to kulturene en er en del av - en som ligger nær kulturen en er oppvokst med og en i forbindelse med lærerjobben og storsamfunnet - konkluderer informantene at det er person- og kontekstavhengig hvor mye og hvordan en tilegner seg en ny kultur og også hvordan en tilpasser seg en ny kultur. Det fremholdes også å ha kunnskap om at det er fullt mulig å ha flere kulturer samtidig, og mulig for elevene å finne en balanse med å både beholde sin kulturelle bakgrunn og også bli en del av majoritetskulturen. Det betyr at lærere må vise stor forståelse for og støtte elevene i denne prosessen og verdsette elevenes kulturelle bakgrunn og også kunne leve med en slik flertydighet i undervisningen. Det kan spesielt være vanskelig å finne en balanse mellom kulturer som er svært forskjellige i verdisyn, og da er det ekstra viktig at lærere viser tålmodighet i kulturmøtene med både elever og deres foreldre slik at de opplever det positivt å tilegne seg en ny og annerledes kultur, og også klarer å finne en balanse mellom disse.

4.2.4 «De må lære å komme over det»

Jeg pleier å si til jentene at dere må ikke være flau når dere være i klasse, for alle kan gjøre feil. I min kultur, i noen kulturer veldig flaut å tape ansikt. Ja, det er litt flaut at noen ler av deg kanskje noen sekunder, og så er det ferdig. Så kanskje du tenker mer på det enn de, for når det er ferdig så er det ferdig. De, ler av det og så er vi ferdig. Så de må lære å komme over det:

Vi må ta inn og kaste ut noe som vi føler passer ikke oss lenger. Så jeg har når jeg møter deg, jeg møter kollegaen min, så jeg snakker på en annen måte enn når jeg møter x, eldre x folk, for da kan jeg ikke bruke det kulturelle, det som jeg har samme som dere med dem. Vi pleier å si at har flere roller, at vi har flere roller enn dere, for vi har flere roller som er x i møte med x rolle som når vi møter dere, og så møte mellom venner som er like som meg og har samme kultur, to kulturer som meg. Så vi tilpasser oss mer om kulturer og ja. (2510) (x er navn på nasjonalitet)

I dette ligger det at lærere har **kunnskap** om ulike kulturelle væremåter og reaksjonsmønstre, og viser forståelse for at ord og kroppsspråk kan ha ulik betydning i ulike sammenhenger og kulturer. Det betyr også at de kulturelle kodene for språkbruk kan variere etter hvem en snakker til, i alder, kjønn og rollestatus. Informanten bruker her sin egen personlige kulturelle kompetanse sammen med profesjonskompetanse i sine refleksjoner, til å poengtere at det er viktig å støtte elevene i tilpasningen til ny kultur, skolekulturen og den eksisterende diskursen.

4.2.5 «Jeg ønsker å være både lik og ulik samtidig»

Vi trenger å tenke at vi er alle like, uansett om vi kommer fra et annet land, selv om de betegner seg som tyrker, bosniere, pakistanere. Jeg tenker vi må spørre ungen selv: «Er det viktig for deg å være forskjellig, eller er det viktig for deg å være en del av den norske?» ... Jeg ønsker å være både lik og ulik samtidig. Det tror jeg også at noen også barn tenker, at de ønsker å påpeke den forskjellen, at de er fra et annet land eller mamma og pappa er fra et annet land, og at vi har forskjellige kulturer. Men samtidig tror jeg at mange barn ønsker ikke det, de ønsker ikke å være forskjellig:

Det var en mørkhudet elev som var adoptert, og så kom det en ny elev som også var mørkhudet. Så sier den eleven (til den nye) at vi har noe til felles, vi er brødre ... så med en gang la den eleven merke til at vi er ikke som de, vi er brødre med en annen hudfarge. (0411)

Det oppfordres til **holdninger** som å lytte til elevene om hva som oppleves som viktig for dem i ulike situasjoner. I et utenfra-perspektiv som flerspråklig og flerkulturell lærer og et innenfra-perspektiv som del av majoritetsdiskursen, fremholdes det at det kan være både individuelt og situasjonsavhengig om det oppleves viktig for elevene å være forskjellig eller om det er viktig å føle seg som en del av majoriteten. Informantene oppfordrer derfor lærere til å være sensitive i forhold til dette, og spørre elevene selv direkte eller indirekte alt etter situasjonen. Dette poengteres ved å bruke sine personlige, kulturelle og institusjonelle erfaringer.

4.2.6 «Hvert menneske har en interessant bakgrunn»

Det å se et menneske som et menneske. Og tenke at hvert menneske har en interessant bakgrunn uansett om de har bodd her på x hele livet eller flyttet og oppvokst en annen plass, så har hvert menneske en spennende historie. Og hvert menneske kan ha både en positiv og negativ bagasje med seg uansett hvilke ting de har å stri med. Så det vil jo uansett være å møte et annet menneske med en annen forståelsesverden enn du har selv ofte. På tvers av både kulturer og religioner, ja livssyn og alt. Så det, ja, en har jo lyst å høre alle stemmene i et klasserom og da er det jo interessant med de som har bodd her hele tiden også, de har også opplevd ting, og har tanker om ting. Og så har de flerspråklige elevene også opplevd ting, det blir litt det samme. Møte mellom mennesker, og det er spennende uansett det, å møte et menneske, å møte en elev, hva er det den eleven sitter inne med av bakgrunn og kunnskap ... ved å spørre så viser en interesse Når en stusser på noe, prøve å tenke bak det, hva kan være grunnen, kan det være noe med kultur her som gjør at vi misforstår hverandre eller gjorde at det ble dumt. (0311)

En annen **holdning** som trekkes frem er at lærere viser åpenhet og nysgjerrighet ovenfor alle elever, både minoritets elever og majoritets elever. Det poengteres at alle elever har en interessant kulturell forståelsesverden, enten de har bodd i nærmiljøet hele livet eller om de er oppvokst et annet sted. Sitatet viser at informanten har erfaringer som flerspråklig og flerkulturell elev, og har tatt med seg denne bevissthet som lærer med å ha fokus på alle elevene sin stemme. Det vil si ikke bare de flerspråklige og flerkulturelle elevene som har en annen kulturell erfaring i tillegg til majoriteten.

4.2.7 «Omvendte fordommer»

Jeg ser på dem som individer. Det er ikke sånn at jeg gir noen spesialbehandling i forhold til oppførsel i klasserommet og sånn. Jeg var jo veldig redd da jeg begynte (som lærer) at folk skulle ha fordommer mot meg. Hva foreldre skulle tenke om meg, at de ikke skulle tenke på meg som et individ, men som en muslimsk kvinne som skal komme inn i skolen og lære dem ting. Og siden jeg underviste i KRLE i fjor at jeg var så redd for at de skulle tenke at drev med sånn islam-undervisning hele året. Men de har tatt meg så godt imot. De har ikke sett på hijaben min i det hele tatt. Så jeg føler liksom at dette året har jeg roet meg veldig ned, og at jeg skal prøve å bevise dem at jeg er bra nok, hele tiden bevise at jeg klarer det her og hele tiden holde KRLE-en nøytral selv om du selv er tydelig muslim da. Så jeg har vært veldig opptatt av det og hva andre tenker om meg. Men de har ikke tenker over det. .. Jeg tror også at jeg også sitter med

fordommer og tror at alle andre også har fordommer mot meg. Litt sånn omvendte fordommer på en måte. Men så er det ikke sånn det er egentlig. (0311s)

Bevissthet og arbeid med ens egne overforenklede oppfatninger av andre mennesker (stereotyper) trekkes frem som en viktig **holdning**. Dette utdypes ved personlige erfaringer, om hvordan det kan oppleves å bli stemplet. Sitatet viser at alle kan ha fordommer og stereotyper og at en stadig må jobbe med det. Dette kan også gjelde flerspråklige og flerkulturelle lærere (som i sitatet) ved å tro at andre har fordommer mot en selv uten at det kanskje er reelt. Slik omtales disse lærererfaringene som «omvendte fordommer».

4.2.8 «Anerkjennelse av forskjellighet»

Åpenheten, tror jeg, til de ulike kulturene og ufarliggjør de. Det er helt normalt, det er helt normalt at det er sånn i den kulturen. Og kanskje snakke om det å ha to kulturer, at det ikke er sånn at den eleven som sitter der bare har, en syrer som bor i Norge, men at den personen også har den norske kulturen, blir kanskje litt oversett. Vi snakker ikke bare om den ene kulturen, men også om en andre kulturen den personen har. (2311)

Sitatet viser at det å måle flerspråklige elever ut fra majoriteten sine normer eller majoriteten sin likhetsideologi, kan oppleves som lite anerkjennende og inkluderende i læringsfellesskapet av flerspråklige og flerkulturelle selv. **Ferdigheter** som derfor poengteres er å ha perspektivmangfold, og å være åpen og interessert i andre kulturer enn de en selv er en del av slik at alle elever føler seg vel i klassen. Disse personlige og kulturelle erfaringene viser viktigheten av å anerkjenne forskjellighet i undervisningen. Det poengteres også å fokusere både på minoritetskulturen og også flerspråklige og flerkulturelle elevers erfaringer med den norske kulturen. Det betyr et helhetssyn på elevenes flerkulturelle ressurser, som innbefatter både en fot i majoritetskulturen og en fot i minoritetskulturen.

4.2.9 Sammendrag av informantenes hovedbudskap

Informantenes hovedbudskap, om hvilken interkulturell kompetanse lærere trenger for å sikre et inkluderende og produktivt læringsmiljø for flerspråklige og flerkulturelle elever, er rimelig å forstå som praksiskunnskap eller verdikunnskap som har flytende overganger mellom kunnskap, holdninger og ferdigheter. Det poengteres at alle elever har sine egne kulturer og språk, der elevene både er en del av ulike kulturelle fellesskap og felleskulturen i klasserommet. Slik bør lærere fokusere på det alle elevene har felles – og ikke ut fra majoritetens normer eller likhetsideologi - for å sikre at flerspråklige og flerkulturelle elever også føler seg som en del av det kulturelle majoritetsfellesskapet. Det betyr at en ikke tegner opp et snevert bilde av hva som er «typisk norsk», som alle elever bør passe inn i, men at

majoritetskulturen betegnes av et mangfold av kulturelle uttrykk. Samtidig er det viktig at elevene får beholde sin kulturelle særegenhet og får bruke sine særegne kulturelle ressurser når de opplever det naturlig. Lærere bør ha fokus på at alle elever kan lære av hverandre, at majoritets elever også kan lære av minoritets elever og omvendt, og slik skaper respekt for hverandres kulturelle væremåter. Det gjør det også når lærere spør enkeltelevne om hvordan de ønsker å bli inkludert i læringsmiljøet, og når forskjellighet løftes frem i et ressursperspektiv som en naturlig del av undervisningen. Det poengteres at lærere er sensitive til når elevene ønsker å belyse sin kulturelle forskjellighet, sin minoritetskultur. Lærere bør bli kjent med og få kunnskap om enkeltelevnes kulturelle bakgrunn, og ikke dømme ut fra førsteinntrykket eller sette elevene i bås. Flerspråklige og flerkulturelle elever kan ikke være representant for en hel nasjonal kultur. De tar valg og skaper sine særegne krysskulturelle kulturer. Det poengteres at majoritetslærere er bevisst holdningene sine som lærer, fordi tenke- og handlemåter blir påvirket av både skole- og samfunnsdiskursen. Lærere som er sensitive og støttende til flerspråklige og flerkulturelle elevers prosess med å skape balanse mellom majoritetskulturen og minoritetskulturer, sikrer bedre et inkluderende og produktivt læringsmiljø for elevene.

4.3 En lærer som ivaretok og styrket elevmangfoldet

Analysen viser at alle informantene har personlige eleverfaringer med majoritetslærere som intuitivt eller ut fra sin «ordinære» profesjonskompetanse realiserte interkulturell kompetanse i sitt møte med informantene som elever. De personlige beskrivelsene viser lærere som anerkjente og ivaretok dem som flerspråklige og flerkulturelle elever. Denne gode opplevelsen med lærerforbilder som utøvde interkulturell kompetanse forteller informantene at de tar med seg i egen undervisning. Slik som lærere inkluderte dem, prøver de nå som lærere å inkludere flerspråklige og flerkulturelle elever i skolen. Informantenes personlige lærerforbilder er derfor grunnlaget for analysen i dette kapitlet. Lærerforbildenes interkulturelle kompetanse er sammensatt, beskrevet med hva de gjorde eller hva som var karakteristisk for dem og også hvordan det fikk informantene som elev til å føle seg. De ulike særtrekkene vil jeg prøve å analysere i dimensjonene **kunnskaper, holdninger** og **ferdigheter**, som en del av informantenes svar på forskningsspørsmålet.

4.3.1 Lærerforbildets kunnskaper

Informanten sier at hun tenker ofte på denne læreren som hadde kunnskap om elevenes høytider og markerte dem i klasserommet:

Når det var id eller ramadan, for jeg er jo oppvokst i et muslimsk hjem, og når det var vi hadde type høytid eller noe, markerte hun det alltid i klasserommet. Vi lagde id-kort, og vi snakket veldig mye om det rundt den tiden, på samme måte som vi gjør rundt jul med å lage julekort i klasserommet og sånn... Da fikk jo vi barna være med på det, og at vi liksom kunne fortelle litt selv, ikke sant. Og hun spurte oss hvordan er det dere gjør det hjemme. For selv om man vokser opp, at det er mange barn i klassen som vokser opp i et muslimsk hjem, så gjør kanskje marokkanere det annerledes enn pakistanere og somaliere gjør det annerledes. Den kulturelle biten er veldig ulikt da. Så jeg husker det veldig godt at hun var veldig flink på det, og var veldig oppdatert Jeg husker jeg følte meg veldig sett når vi hadde om det for da kunne jeg bidra med noe. (0211s)

Basert på *kunnskap* om ulike livssyn og trossystemer og om at det kan være ulike sosiale praksiser knyttet til dette, markerte læreren alle høytider i undervisningen (ikke bare kristne høytider) slik at alle elevene kunne føle seg inkludert og samtidig få anerkjent sin identitet. Læreren viste *kunnskap* ved å forstå at ulike typer samhandling har ulike mål og følger ulike regler, og en bevissthet omkring det at andre kan tenke, opptre og føle forskjellig. Samtidig fikk læreren ny *kunnskap* om andre tros- og livssystemer gjennom aktiv utforskning sammen med elevene. Informanten sier at som lærer tenker hun på familiebakgrunnen til sine elever og prøver å gi alle elevene sin plass i undervisningen uansett hvilke høytider og tradisjoner de har i hjemmekulturen sin.

4.3.2 Lærerforbildets holdninger

Informanten forteller om en lærer som møtte henne der hun var i en ny situasjon, og at hun som lærer tenker mye på hvor viktig det er:

Jeg har hatt veldig mange lærere som har tatt imot meg og løftet meg opp. Og spesielt viktig de første årene at vi fikk lov til å farge flagget mitt, og hun så meg hvem jeg var. Jeg opplevde lærere som så meg og hvem jeg var og hvor jeg kom fra Jeg fikk kjenne på hvor glad jeg ble i den læreren som så meg og løftet meg og så meg som den jeg var Hver gang læreren flettet inn noe som var annerledes, det gjorde meg sånn rak i ryggen. (0411)

Lærernes *holdninger* kom til uttrykk ved at de viste respekt for informanten som likeverdig, og viste tålmodighet i møte med noe som var ukjent. Slik var lærerne bevisste på at egne tenke- og handlemåter var påvirket av visse verdier og normer, og viste dette. Lærerne var oppmerksomme på informantens følelser og viste medfølelse med eleven sin, og tilpasset slik sin atferd da de så at det var nyttig.

4.3.3 Lærerforbildets ferdigheter

Informanten forteller om lærere som var ressursorienterte:

Der hadde jeg veldig mange lærere som var flinke på å bruke de ulike ressursene som fantes og lære oss at det fantes to ulike sider av saken Og det er nok noe de lærerne var veldig flinke til, at det i en kultur finnes to sider, positiv og negativ. En bevissthet rundt det da, at en ikke setter noe stempel rundt det da, men heller utvasker det og tenker litt rundt det, hvorfor har de valgt å gjøre det på den måten, framfor at en setter stempel «Det er feil punktum». (0311)

Lærernes holdninger kom til uttrykk ved at de ikke dømte noen, men viste respekt for andre mennesker som likeverdige og var villige til å sette sine egne verdier og normer til side. Disse holdningene viste seg i lærernes ferdigheter da de lyttet oppmerksomt til andre og oppmuntret andre mennesker til å gi uttrykk for sine meninger. Lærerne søkte også informasjon fra forskjellige kilder og brukte sine forestillingsevner til å bidra med ulike perspektiv. De stilte kritiske spørsmål ved andres tolkninger, kanskje også fra autoritetspersoner og anerkjente kilder, og tilbydde alternative måter å tolke andres ideer og handlinger. Dermed brukte de ulike perspektiv på utfordringer for å løse det. De viste evne til å utforske nye ting og situasjoner, reflekterte over og analyserte sine motiv og målsettinger, og endret kanskje også måten de gjorde ting i lys av ny innsikt. Informanten sier at som lærer prøver hun å få frem de ulike måtene å gjøre ting på og spille på de ulike opplevelsene og innslagene i undervisningen.

4.3.4 Sammendrag av lærerforbildets interkulturelle kompetanse

Informantene forteller om lærerforbilder der læreren hadde kunnskap om ulike høytider som de som flerspråklige og flerkulturelle elever feiret hjemme, og som markerte dette i klasserommet ved å invitere alle til samtale om hvordan elevene feiret høytidene hjemme. Slik følte informantene seg sett av læreren og inkludert som elev i klassen. Selv om elevene hadde kulturelle og språklige mangler, brukte læreren kunnskapen sin i et ressursperspektiv til å legge vekt på elevenes positive sider og det elevene mestret, som igjen hadde positive ringvirkninger i forhold til medelever. Når læreren hadde holdninger som viste interesse for elevenes flerkulturalitet, opplevde elevene å bli glad i læreren og rak i ryggen når læreren flettet inn noe som ikke tilhørte majoritetskulturen. Den samme følelsen fikk elevene når læreren ga dem sosial og emosjonell støtte ved å behandle dem som de andre elevene i klassen, men samtidig forklare kulturelle begrep for hele klassen slik at de som flerspråklige og flerkulturelle elever slapp å føle seg annerledes. Læreren hadde troen på dem og så

potensialet i dem som flerspråklige og flerkulturelle elever, og oppmuntret dem til å bruke sine ressurser og gjøre sitt beste tross mangler. Informantene trekker frem ferdigheter som å bruke de kulturelle ressursene elevene hadde, og lære dem å bli bevisst på å utforske ulike sider av en sak, og også både positive og negative sider ved en kultur. Med tanke på at elevene som minoritets elever kunne ha behov for å snakke ekstra med læreren om positive og negative ting, var lærere imøtekommende og tok vare på dem. Når læreren koblet dem sammen med medelever og deres familier, fikk de lære om deres kultur og språk og også bruke språket spontant.

4.4 Dimensjoner av interkulturell kompetanse

I dette kapitlet vil jeg gå i dybden på informantenes refleksjoner over forskningsspørsmålet, om hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger informantene anser som viktige i interkulturell kompetanse for å sikre et inkluderende og produktivt læringsmiljø for flerspråklige og flerkulturelle elever. Det er glidende overganger mellom kunnskaper, holdninger og ferdigheter, der ferdigheter ofte betraktes som synliggjøring av både holdninger og kunnskap. For å belyse informantenes refleksjoner har jeg gjort et møysommelig utvalg av informantenes sitater. Både kunnskaper, holdninger og ferdigheter er inndelt i tre underkategorier med tre informantsitat i hver underkategori.

4.4.1 Interkulturelle kunnskaper

Hva slags kunnskap trenger lærere i undervisning som inkluderer flerspråklige elever?

I dette underkapitlet vil jeg analysere fellesnevnerne i informantenes svar på dette spørsmålet. Det emiske materialet har jeg systematisert ved å samle de ulike aspektene og deltemaene i tre kategorier: 4.4.1.1 Kulturell forskjellighet, 4.4.1.2 Kommunikasjon i læringsfellesskap og 4.4.1.3 Dype kulturforskjeller.

4.4.1.1 Kulturell forskjellighet

Analysen viser viktigheten av at alle lærere har kunnskap om kulturell forskjellighet for å verdsette og synliggjøre kulturell forskjellighet positivt.

«FORELDRENE ER JO FRA SOMALIA SÅ DE KOMMER SIKKERT IKKE PÅ MØTET»

Jeg tror nok det at mange har den der stereotypen at hvis du er fra der så er du sånn, og dersom du er fra der så er du sånn. Men at de må på en måte ha et mer åpent sinn, kanskje. Hvis det er elever som er fra, si Polen, så er det ikke nødvendigvis at disse to elevene sliter med det samme. Det er jo kanskje helt forskjellige ting de kan slite med. Så det skulle jeg jo kanskje ønsket at de, ja at de var litt mer åpne, og ikke at de sa sånn er det. Vi kan jo ikke si at alle disse elevene som er norske er like, for det er de jo absolutt ikkeDe har sagt at «den eleven er fra der, så vær litt». Ja at de har sendt signal om at bare fordi han er fra der så skal han være sånn. Og så har vi opplevd eleven på en helt annen måte ... eller veldig sånn, »Ja, foreldrene er jo fra Somalia så de kommer sikkert ikke på møtet». Det synes jeg er helt grusomt å høre for det er jo absolutt ikke sånnJeg tror nok de fleste er for raske til å dømme. (2410)

Å ha kunnskap om den enkelte eleven fremheves, også eleven sin kultur. Det betyr å være bevisst ens egne oppfatninger om elevens kulturelle bakgrunn, slik at en ikke har overforenklede oppfatninger. Eventuelle stereotyper bør erstattes med å ha et åpent sinn og toleranse. I dette ligger det å ikke kategorisere folk fra samme land, men å være åpen til at elever og foreldre kan være forskjellige selv om de kommer fra samme land. Slik kunnskap bør lærere bruke bevisst i sin lærerrolle og anerkjenne enkeltindividet i mangfoldet. Sitatet viser erfaringer med hvordan det kan oppleves å være en del av skolens majoritetslærere som ubevisst bruker stereotyper, og samtidig oppleve slike situasjoner som en lærer med en fot i to kulturer.

«HA LITT KUNNSKAP OM DEN (KULTUR)KONFLIKTEN»

Ha litt kunnskap om, ikke akkurat, hvordan det føles å ha ulike kulturer og leve med de, og ta valg og være usikker på hvem du er. Jeg tror alle som har innvandrerbakgrunn på et eller annet tidspunkt går gjennom en identitetskrise hvor de ikke er sikre på hvem de er og hva de er mest av. Og bare ha litt kunnskap om den konflikten de kanskje går gjennom og vokse opp et tospråklig eller flerspråklig hjem. (2311)

Det fremkommer i materialet at informantene opplever at de gjør valg og har personlige erfaringer med å bli dratt mellom to ulike kulturer. Det kan oppleves vanskelig å balansere i noen situasjoner og også i forhold til verdivalg. Lærere oppfordres derfor til å ha kunnskap om den prosessen flerspråklige og flerkulturelle elever kan oppleve med å forholde seg både til en majoritetskultur og en minoritetskultur, som kan være helt forskjellige i verdisyn og holdninger. Det betyr å ha kunnskap om hva elevene tenker og føler som bakgrunn for deres handlemåter og reaksjoner, og at en viser forståelse for dette.

«AT MAN HAR EN FOT I HVER KULTUR DA»

Men jeg tror det er viktig å spørre barna da om hva slags språk, hva de kan, og bruke det. For jeg føler at kanskje noen lærere blir sånn at du skal bare snakke norsk for du skal lære norsk. Men noen ganger synes jeg man skal ta det språket man allerede kan, og bruke det i klassen og undervisning. Og ikke det at «Nei, du har en kultur hjemme og en kultur på skolen». For jeg tror det er der mange sliter med den identitetskrisen, holdt jeg på å si, at man har en fot i hver kultur da. (0311s)

Disse refleksjonene bunner i personlig og kulturell kunnskap, og også erfaringer fra skolen. Det fremheves at lærere har et ressursperspektiv på elevenes ulike språk og kulturer, og at en skaffer seg kunnskaper om dette ved å spørre barna selv om deres språk og kultur, for så å bruke det i undervisningen. Slik viser en også forståelse og støtter elevenes flerspråklige og flerkulturelle utvikling. Ved et slikt ressursperspektiv i undervisningen, kan lærere også få kunnskap om elevenes tanker og følelser som bakgrunn for deres handlemåter og reaksjoner.

4.4.1.2 Kommunikasjon i læringsfellesskapet

Kulturelle verbale og non-verbale kommunikasjonsmåter og ulike språklige nyanser trer tydelig frem i materialet som viktig for lærere å ha kunnskap om. Det gjelder i forhold til å se det norske språkets kulturelle kommunikasjonsmåter utenfra og også andre kulturelle måter å kommunisere på.

«HVORDAN ER DET NORDMENN FORMULERER SEG?»

For å få et funksjonelt språk...så trenges nok den kulturoppfattelsen: «Hvordan er det nordmenn formulerer seg?» Vi går jo i ganske mange svinger, i stedet for at vi går rett på for eksempel. En tenker kanskje at en må trø litt forsiktig når en skal snakke med den eller skrive en sånn mail eller hvis jeg skal si ifra om noe. Og det er jo også en stor del av språket, det å vite akkurat hva tid en skal bruke hvilke formuleringer. Også i forhold til hvilke ordvalg en bruker når....det er jo kanskje i reaksjonsmønster for eksempel, i forhold til det å være direkte, spesielt «kanskje». .. Vi ordlegger oss ganske forsiktig. «Det var kanskje litt dumt», sier vi ofte i stedet for «Det var dumt»... Og vi mener jo det samme. Når vi slenger på «litt» betyr jo ikke at vi mener det mindre, men bare at vi har en mildhet i språket som kanskje kan være vanskelig da for en flerspråklig elev å fange opp. «Å, ja, det betyr at jeg skal gjøre det. Det betyr ikke at jeg kan hvis jeg vil, men det betyr at jeg skal». Så det kan nok være forvirrende for mange elever og ikke bare de flerspråklige, men også noen flerspråklige som er fra kulturer der en er mer direkte på. Og de høflighetsmåtene er nok vanskelig å fange opp også, hvis en ikke er klar over dem. (0311)

Det påpekes at det er viktig å ha kunnskap om formuleringer i det norske språket, og å forstå hvordan språket brukes i kulturen. Dette er ofte automatisert kunnskap som en bør være bevisst på for å skape gode kulturmøter, og også unngå eller avklare eventuelle misforståelser. Sitatet viser at i den kulturelle bruken av det norske språket er det ofte modifiserte formuleringer for blant annet å uttrykke seg med høflighet. Det viser også at ved å ha kunnskap om språk i et utenfra-perspektiv, kan lærere støtte flerspråklige og flerkulturelle elever i å også tilegne seg den kulturelle siden ved språket.

«Å KUNNE BALANSERE KULTURER OG SKIKKER»

Kultur er veldig viktig, ser jeg. Måten du snakker på i min kultur:

Jeg har problemer selv, for jeg gikk i barne- og ungdomsskole og så sa læreren at «Du må snakke høyere, du må snakke høyere. Du kan ikke snakke med den lille stemmen din der».

Men sånn i min kultur jenter skal snakke lavt, og skal ikke være veldig «Kom fram og snakke høyt». Men her i Norge du må vise deg hvem du er. Du må vise din kunnskap. «Du kan skryte», sier vi hele tiden.

«Jammen, du må skryte av deg selv når du er ute». Men det er ikke i vår kultur. Vi skal ikke skryte. Så det er ganske forvirret for mange x å ta intervju bare. De vet ikke hvordan skal takle det og handle det. Og hvordan de måten å føre, å gå å spørre andre barn om de vil leke med. Det er vanskelig for mange elevene. For i min kultur det er ikke ofte jeg skal gå og spørre. Men i min kultur dersom jeg står alene du går og spør meg. Men her er det du som trenger, det er du som skal spørre, ikke de andre som skal ta vare på deg hele tida. Det pleier å si til mine elever at «Det er du som trenger det, det er du som kjeder deg, du må gå og spørre. Du kan ikke forvente deg at de skal komme og spørre deg, når de er i en lek de kan ikke se om noen stå alene». Å kunne balansere kulturer og skikker, så det hjelper veldig elevene da. (2510) (x er navn på nasjonalitet)

I sitatet anbefales det at lærere har kunnskap om ulike kulturelle kommunikasjons- og væremåter. Sitatet viser personlig erfaring, som tidligere flerspråklig og flerkulturell elev, om hvordan det kan oppleves når det er sprikende forventninger i kommunikasjonsmåter i hjemmekulturen og skolekulturen. Det gjelder hvordan det forventes at elevene snakker i de kulturene de lever i alt etter kjønn, på tvers av generasjoner eller maktforhold i samfunnet.

«DET ER NOE REFERANSEGREIER SOM DU MANGLER»

Lærerperspektivet på det der: så må man bare forstå at de flerspråklige ikke har den kunnskapen, kompetansen da, som kreves for å mestre språket. Det tar i hvert fall veldig lang tid. Og de er fortsatt unge. Og på en måte ikke dømme dem da som lærer. At vi alltid ser potensialet i dem, at dette er en fase som de sliter nå. Men med tid vil dette nærme seg mestringsnivå som de har da. ...Det er jo en del sånne, egentlig alt, men særlig ting da. Du ser det i 9. når vi kommer til mat og helse, og da er det en del tresleiver og sånn materiale man bruker på kjøkkenet som mange nordmenn tar for gitt da. Dette kan vi navnet på. Så kanskje i en annen kultur kanskje sønnen eller datteren, i hvert fall at de ikke gjør så mye hjemme da. Så blir litt dobbelt opp. Så at en ikke kan noe særlig matlaging pluss at du skal jo kunne navnet på utstyr du skal bruke, så du kan være litt lost, og så kan det er noe referansegreier som du mangler hvis du ikke går på fjellet i påsken eller i hytta eller du har en del hull da, gjennom oppveksten som du ikke kan dele med, hvis du går på en skole med fifty-fifty, dele med de andre prosentene da. Så det er kanskje lurt å ikke ta ting for gitt som lærer, bare ta en sånn nøye gjennomgang av alt da. Ikke ta ting for gitt. (0211)

I dette sitatet påpekes det å se potensialet i elevene, og også gå nøye gjennom kulturelle referanser som flerspråklige og flerkulturelle elever kan mangle sammenlignet med majoritets elevene. Det poengteres at mangel på forståelse av ord og begreper kan få betydning både for forståelsen i undervisningen og hvordan elevene kan bli delaktige i klassen, mens kunnskap om kulturelle referanser kan sikre inkludering og læring hos elevene.

4.4.1.3 Dype kulturforskjeller

Informantene poengterer at lærere bør ha kunnskap om de dype kulturforskjellene som ofte er de vanskeligste å håndtere. Dette er kulturforskjeller som det knytter seg sterkere følelser til og der både elev, foreldre og lærere kan oppleve at de kommer i skvis mellom helt motstridende verdier og normer.

«DET HAR NOE MED HVORDAN EN OPPDRAR BARNA DA»

Det har noe med hvordan en oppdrar barna da. Og sånn kulturelle greier for det at hvis vi kaller der jeg kommer fra for varmt land, og der jeg kom fra opprinnelig fra x er det, settes det mer pris på hvis du krangler med en person så skal du ikke legge skjul på noe, du må bare bli ferdig med saken og ta opp. Du må si hva det er så ikke små ting blir store ting, så du må bare si det som det er, ta det der og da, og ikke gå rundt og bære på ting, for da blir det bare mye større, så da kan det bli et stort problem. Folk kan slå ned på bordet, og si hva er det for noe, de kan virke litt sånn nei, aggressive, men meningen er bare å få luften ting, de vil ikke bære, de er opplæring til å ikke bære på ting, ikke sant, men ta opp ting med en gang. Her er lært opp til at hvis du er uenig med en person, eller krangler med en person, skal du ikke si helt hva du mener, for kanskje du kan såre den andre personen, holde tilbake... holde igjen litt og ikke såre den andre personen. Så begge deler er meningen er god, men når dem kommer sammen, ungdommer, så den ene har lært å holde tilbake for ikke å såre den andre, og den andre er lært opp til å ta det der og da for å ikke gjøre ting større. Og da kan det virke som den ene er mer aggressiv. Så jeg har noen slike elever. (0211) (x er navn på land)

Sitatet viser at det kan være store kulturforskjeller når det gjelder hvordan en løser uenigheter, krangler eller problem i ulike kulturer. Det poengteres at det er viktig at lærere har slik kunnskap for å skape et inkluderende og produktivt læringsmiljø. Til dette kreves det spesielt avansert kulturkunnskap og særlig grad av kulturell sensitivitet for å kunne håndtere på gode måter. Funnene viser at informantene har spesielle forutsetninger for å utøve godt skjønn og har også mye å lære bort når det gjelder god konflikthåndtering.

«KAN IKKE HA BEGGE DELER, HVIS DET ER STIKK MOTSAETT»

Det er viktig at det er et samarbeid, og spesielt hvis de er ny i Norge, som de var da jeg var ung. Da er det viktig å få opplæring i den norske kulturen, men at det ikke er farlig. Jeg tror det er det, for det er ofte, det er lett å føle at din egen kultur blir truet. Men å vise at det er fullt mulig å vokse opp, og de kommer uansett til å ta til seg den norske kulturen, for de bor jo her. Men de kan ha begge deler. Det at du føler at dine egne verdier blir utfordret, at spesifikke verdier, og i den norske er det helt motsatt. Jeg tror det er da de blir truet på en måte, for de kan ikke ha begge deler, hvis det er stikk motsatt. For at jeg mener det, og så mener jeg det stikk motsatte da. Hvis du mener at vi feirer ikke bursdager, men så er den norske kulturen veldig åpen og veldig positiv til bursdager, og barnet elsker det og voksne elsker det. Du kan ikke hate noe og elske noe samtidig. Da må du jo, og så vet jeg ikke om det finnes en gyllen middelvei heller når det er så store kontraster, og da må du jo velge en an dem. Enten så lar du barna dine bli med på disse bursdagsfeiringene eller så gjør du det ikke. Og da tror jeg at du kan føle på det at dine verdier blir truet. Det er ulike tolkninger. Det er de som feirer, og det er de som mener at vi har bare to feiringer i året. Og det er de to id-feiringene, og så feirer vi ikke noe annet da. Men det er de som mener at det er det, og da er det vel de som ikke lar barna sine bli med på det. (2311)

Sitatet viser at et samarbeid med flerspråklige og flerkulturelle foreldre fungerer best når lærere viser bevissthet og forståelse omkring det at andre kan tenke, oppføre seg og føle forskjellig. Det er viktig at lærere har kunnskap om ulike livssyn og trossystemer, og også hvordan det er å leve i to forskjellige kulturer. I det ligger det også å ha kunnskap om at det kan være ulike sosiale praksiser innen ulike livssyn og trossystem, og at dette kan være foranderlig.

«PASSE PÅ Å SAMKJØRE»

Passe på at du ikke trækker på noen tær. Jeg tilhører islam, men for meg var det aldri noe haram å bade, i biki eller badedrakt og så sånn:

Og så kom foreldre fra et annet land der det ikke var vanlig, og selv om han da tilhørte samme religion var det haram for ham. «Så hva skal vi gjøre nå?» For han nektet jo svømmeopplæring for sin unge, for det er haram å gå i badedrakt. Og det å prøve å snakke ham til fornuft da har ingenting å si. For han godtar ikke det, for det er haram å bli sett med gutta. Jeg måtte prøve å fortelle ham at jeg, jeg kunne trakkert ham på tærne. Men jeg brukte da min religion og sa at «Jeg også er muslim, og jeg tenker ikke sånn. Jeg tenker barn er barn, og vi tenker ikke på kroppen når vi har svømmeopplæring. Vi tenker på det som ungene skal lære». Og så begynte han å tenke på det. Og han begynte å sende meg meldinger der han sa «Vet du hva? Nå har jeg funnet en burkini til henne, og får lov til å være med å svømme.»

Det å passe på å samkjøre samtidig sammenlignes, men det er ikke alt som kan sammenlignes. Jeg brukte meg selv da for å komme nærmere han eller den måten og forklare ting på. (0411)

Det poengteres at det er viktig å ha kunnskap om store kulturelle forskjeller basert på livssyn og trossystemer om hva som er tillatt eller ikke for kvinner og menn. Med bakgrunn i denne kunnskapen gjelder det derfor å være kulturelt sensitiv om blant annet påkledning i svømmeundervisningen, og prøve å forklare skolens og samfunnets kulturelle regler samtidig som en har fokus på å samarbeide med foreldrene om deres verdisyn.

4.4.2 Interkulturelle holdninger

Hvilke holdninger trenger lærere i undervisning som inkluderer flerspråklige elever?

I dette underkapittelet vil jeg analysere fellesnevnerne i informantenes svar på dette spørsmålet. Det emiske materialet har jeg systematisert ved å samle de ulike aspektene og deltemaene i disse tre kategoriene: 4.4.2.1 Verdsetting og inkludering av ulike verdier, 4.4.2.2 Respekt for alle som likeverdige og 4.4.2.3 Bevissthet om egen påvirkning og trygghet i å utfordre.

4.4.2.1 Verdsetting og inkludering av ulike verdier

I analysen fremtrer holdninger om at det er helt naturlig å verdsette kulturell forskjellighet hos alle elever, fordi alle har en unik kulturell bakgrunn.

«INKLUDERE DE ULIKE KULTURENE»

Være åpen, være positiv til forandring, til det å være annerledes... Være inkluderende. For det å være åpen betyr ikke nødvendigvis at du er inkluderende. Å inkludere de ulike kulturene, elevene... Jeg tenker samarbeid, samarbeid er viktig, interkulturelt samarbeid, og at de vet om hverandre sine kulturer. Jeg føler det er veldig upraktisk der vi har et klasserom der vi prøver å ignorere ulikheter, at ja vi er alle nordmenn. Men det fungerer jo ikke i praksis. Det går jo ikke. Så jeg er veldig på å fremme de ulike kulturene og det som er annerledes. Og samarbeide. (2311)

Informantene fremhever at lærere har holdninger som å være åpen, vise interesse og være inkluderende overfor elevers kulturelle bakgrunn og handlinger. Det betyr å kunne leve med ulikheter og flertydighet i undervisningen, og bruke elevenes ulike kulturelle ressurser.

«IKKE HA DET DER TYDELIGE SKILLE MED VI OG DE»

Det er jo å ikke ha det der tydelige skille med vi og de. Det føler jeg dessverre at mange lærere bruker. At «Vi i Norge, at vi i Norge», og så sitter det gjerne fire-fem stykker som ikke er fra Norge som føler seg inkludert i klassen eller i det norske fellesskapet da. At vi må slutte å bruke slike begreper, for det er ikke «Vi i Norge», det er jo alle her. .. Ja, det har jo blitt sagt mange ganger at «Her i Norge gjør vi det ikke sånn, her gjør vi det. Vi i Norge liker dette, vi gjør jo, vi feirer jul, vi ja... (2410)

Det poengteres at lærere er bevisst på at ens tenke- og handlemåter er påvirket av visse verdier og normer når en uttrykker seg. Sitatet viser at informantene har både personlige, kulturelle og institusjonelle erfaringer med at majoritetslærere kan ha for mye fokus på eget kulturelle ståsted og et for snevert kulturelt syn på hva det vil si å være norsk (etnosentrisme). Lærere bør i stedet ha et dynamisk og vidt kulturbegrep om at norsk kultur er en mangfoldig kultur.

«DET Å VERDSETTE ALLE SINE VERDIER OG BAKGRUNN»

Det er jo å verdsette alle sine verdier og bakgrunn og bidra til at den personen, alle føler seg velkomne ... Og at skolen sørger for at det oppstår en positiv, et positivt miljø blant elevene ved at alle har respekt. Det er først og fremst det viktigste. Å respektere og forstå at alle. Og at sånn som her har vi for eksempel en sånn aksjonsdag som vi kaller for internasjonal dag, der vi samler inn penger til de som har behov. Da har vi kanskje kafe og så middags, selger mat og bakst og så videre. Og da er det vanlig at det kommer inn mat fra ulike kulturer, og da føler jeg at vi viser at vi er på en måte glad i at alle kommer med sine, hva skal jeg si, sin kultur da. Det kan også være at alle er velkomne til å kle seg som de vil. At ja, de kan, at elevene selv kan fortelle, ha foredrag om sitt hjemland eller jeg vet ikke, sin kultur, sin feiring. Sånt vis da. Og så kommer du et stykke, kommer du langt da ... I en travel hverdag er det så lett å glemme ut de (flerspråklige) for du har så mange med spesielle behov som trenger tilrettelegging og så videre. Du når aldri til alle. Det er en ekkel følelse. Men prøver så godt en kan. (1810)

Informantene fremhever at lærere bør være villige til å leve med flertydighet og gi rom for både majoritets- og minoritetselvers kulturelle bakgrunn i fellesskapet. Det vil si å inkludere ulikheter i fellesskapet, slik at alle kan føle seg inkludert.

4.4.2.2 Respekt for alle som likeverdige

«HOLDNINGEN SKAL VÆRE HELT LIK»

Tror akkurat den samme holdningen som en har til resten av elevene. At det ikke skal være noe, at en ikke skal sette et skille mellom de som er flerspråklige og de som ikke er det. Så hvert barn har sin bakgrunn og sine utfordringer uansett. At en ikke ser på en elev som enten flerspråklig eller ikke flerspråklig. Men at en

ser en elev som en elev, uten at det betyr at en ikke tar hensyn eller ikke tenker over ting, men at holdningen skal være helt lik uansett hvilken elev det er snakk om. (0311)

Lærere bør være bevisst på at ens tenke- og handlemåter blir påvirket av visse verdier og normer. En viktig holdning som trekkes frem i sitatet er å behandle hver enkelt elev med respekt uansett kulturell bakgrunn. Det betyr å vise respekt for andre mennesker som likeverdige, og ikke dømme ut fra førsteinntrykk.

«HELT TYDELIG AT DET ER DET HELT SAMME»

Det er jo med at de andre elevene også ser at en anerkjenner hver enkelt elev, uansett, og skal en lære de til å behandle andre med respekt så må i hvert fall vi gjøre det, og vise dem at det ikke er forskjell på hvordan en behandler de ulike elevene, at det ikke skal være noe de lurer på egentlig, men at det er helt tydelig at det er det helt samme. (0311)

I dette sitatet fremholder informanten at læreres holdninger smitter, og når lærere anerkjenner alle elevene gjør elevene det også med hverandre. Det gjelder alle elever uansett kulturell bakgrunn, og slik kan alle føle seg inkludert.

«HA FOKUS PÅ LIKHETER»

Er opptatt av at minoriteten skal lære om den majoritetskulturen selvfølgelig. Men enspråklige, majoritets elever har jo også like godt av å lære om andre kulturer og andre religioner. Gjør det mer synlig. Jo snakke om forskjeller med å ha fokus på likheter. I stedet for å si at «Mohammed og de feirer ikke jul», i stedet for å si det... men i stedet si «Mohamed, hva er det dere feirer? «ja, id ja altså». Og hvis det var en buddhist «Hva var det dere feiret?» Inkludere på en virkelig måte ved å ha fokus på det positive og ikke det negative «De har ikke det». I istedenfor å si «de og oss»... «Det er sånn det funke her». Også, «Ja sånne bygg har vi her, og dere har moskeer og dere har templer». Mer å vise at alle har et bygg, i stedet for å si de har ikke kirke. Fellesskapet, husk på det. Det grunnleggende er at du ser på elevene som en ressurs, og ikke en utfordring... tenke at det jeg gjør kommer til gode for alle. (1910)

Holdninger som fremheves er å vise vennlig interesse for alle elever, og at lærere er villige til å leve med flertydighet og midlertidig kanskje sette egne verdier og normer til side. For at flerspråklige og flerkulturelle elever skal føle seg inkludert i læringsfellesskapet når de opplever store kulturforskjeller, er det viktig at lærere har fokus på det som er likt slik at alle elevene kan føle seg like verdsatt. Det oppfordres derfor til å dyrke positive likheter i fellesskapet, og slik ha fokus på å skape et inkluderende fellesskap både for minoritets- og majoritets elever

4.4.2.3 Bevissthet om egen påvirkning og trygghet i å utfordre

«VÆRE EN BROBYGGER»

Å ha åpent syn og ha forståelse for ting. Er det den som kanskje er en brobygger. Være den som tar det første steget hvis det trengs ... Ha balanse. Jeg er veldig opptatt av at vi må ta litt av den norske

tradisjonen og den andre. Og i tillegg til at jeg tilhører islam, så brukte jeg det hele tiden for barna som ikke fikk være med i kirken på julegudstjeneste, påskegudstjeneste, kunne jeg være en brobygger og vise meg selv. Jeg er jo en muslim og jeg har vært mange ganger i kirken og sett. Og da er jeg på motsatt side og prøve å bygge relasjon, og den norske kulturen og at de kan få oppleve det. Og at det ikke blir at «Min datter eller sønn får ikke lov til å besøke en kirke». Og når jeg på en måte kan bruke meg selv til la ham få dra dit for å få sett, så er det lettere for ham å skjønne. Plutselig fikk jeg jo med meg barn som aldri hadde sett en kirke før, opp til gudstjeneste. Og så syntes hun det var så koselig, så de ville gjerne også være med på påskegudstjeneste. Og da føler jeg at jeg har klart noe altså ... Ta en del av begge kulturer ... Det er viktig å kunne balansere mellom de kulturene da. Snakke om at kultur kan også være en som ikke er tospråklig, det er mange kulturer i Norge også. (0411)

Lærerrollen fordrer holdninger som å vise vennlig interesse overfor alle elever og deres foreldre, og slik tilpasse ens atferd når en ser det er nødvendig. Det betyr også trygghet i å utfordre andre og å bli utfordret, samtidig som en foreslår alternative måter å se eller gjøre ting på.

«MØTE DET NORSKE SPRÅKET»

På foreldremøte har jeg spurt rett ut: «Har dere tv hjemme?» Jeg har gjort det bevisst. «Hvordan kan ungen møte på det norske språket da, hva tenker dere om det da?» Jeg får ofte inn synspunktene. Og at foreldre begynner å tenke at kanskje bør vi få inn norsk tv likevel, eller at det skal komme på plass. Jeg tror det må gå flere generasjoner før de skjønne hvor viktig det er med språket der de bor. (0411)

Informantene tenker på språk som en viktig kilde til å bli inkludert i det kulturelle fellesskapet. I dette sitatet fremheves det at lærere bør ha trygghet i å utfordre andre uten å være redd for å bli utfordret selv, i arbeidet med å sikre et inkluderende og produktivt læringsmiljø for alle elever.

«HVEM SA AT DU FÅR IKKE LOV?»

Jeg har ikke noe problem med det for jeg har vokst opp her i Norge, så jeg er på en måte litt norsk For eksempel jul nå, så er det noen elever som har ikke juletradisjoner og julekulturer og andre har det. Så de har lært opp sånn at en har jo bare være med uten å kalle det for jul Og så var det en som sa at «Vi feirer jul, vi tror på gud, vi feirer jul, og andre sier også at feiret jul». Og så kom det fra alle andre elevene, du får ikke lov, så jeg sa «Hvem sa det at du får ikke lov?» Det er forskjeller i kultur, så jeg sa at vi bor i Norge nå, og vi kan si at det er ikke du som bestemmer om du får lov eller ikke. Og andre får lov. Men i deres kultur er det lett å si at får du ikke lov, så får du ikke lov. Hvis du i din kultur ikke får lov har jeg rett til å si til deg at du får ikke lov. Så jeg sa at mine foreldre de tror ikke på gud, de er buddhist og de feirer jul, de pynter hjemme, pynter med julepynt, vi har juletre, vi feirer jul, ikke på grunn av at vi tror gud er født, men fordi de synes det er høytid vi kan samles. Så det er på skolen vi trenger å forklare barna mer om høytider, mer til foreldre som bestemmer ... Å tro på en ting og bare være med og få mer kunnskap er en god ting, så hvordan gjør vi på skolen med å inkludere barna og andre lærere og assistenter som forstår ikke, det er ikke noe å tro og gå til kirke, bare å besøke og få mer innblikk i hvordan de andre religiøse praktiserer er to forskjellige ting. (2510)

Sitatet påpeker at lærere forklarer elevene og deres foreldre mer om religionsfrihet i Norge og om ulike høytider som både majoritets- og minoritetselever feirer i sine hjemmekulturer. Slik kan alle elevene få et innblikk i hvordan andre utøver religiøse praksiser. Det fremheves også

å snakke sammen med elevene om vise respekt for andre menneskers tro- og livssyn. Når lærere viser dette ovenfor alle elever, påvirker dette også elevene til å gjøre det samme, og setter en standard.

4.4.3 Interkulturelle ferdigheter

Hvilke ferdigheter trenger lærere i undervisning som inkluderer flerspråklige elever?

I dette underkapittelet vil jeg analysere fellesnevnerne i informantenes svar på dette spørsmålet. Det emiske materialet er systematisert ved å samle de ulike aspektene og deltemaene i disse tre kategoriene: 4.4.3.1 Det kulturelle mangfoldet som ressurs, 4.4.3.2 Bidra med ulike kulturelle perspektiv og 4.4.3.3 Være elev- og kultursensitiv.

4.4.3.1 Det kulturelle mangfoldet som ressurs

«VI MARKERER DET, AT DU SETTER PRIS PÅ DET MANGFOLDET»

Tydeliggjør. Synge alle ukedagene hver dag på norsk og på polsk og på portugisisk og på spansk og på somalisk og på arabisk. At jeg, jeg har jo liste og jeg kunne jo alle utenat, faktisk, det betyr så mye den stoltheten, for i begynnelsen kan du se sånn å, nei ... jeg ser at noen synes det er flaut å være minoritet, men ikke alle ... Gjør det synlig og bruke det i hverdagen. Vi taper ingenting, vi bruker bare litt mer tid. Vi markerer det, at du setter pris på det mangfoldet ... bruke de som en ressurs og lære om det landet, det klimaet, det de kan, med det de kan. (1910)

Informanten poengterer at selv om markering av elevenes språk og kulturer kan gå på bekostning av tid brukt til annen undervisning, betyr det mye både for elevene og for felleskapet. Det betyr at lærere søker informasjon fra elevene, deres foreldre eller andre kilder for å oppmuntre elevene til å gi uttrykk for sine språk og kulturer. Slik viser lærere at en setter pris på både enkeltelevens ressurser og på elevmangfoldet.

«FÅ DE PÅ BANEN MED DE RESSURSENE DE KAN»

Bruke de (foreldre) som en ressurs... Det er ikke sikkert fordi jeg ikke er norsk at jeg er flink til å være på kjøkkenet og lage mat. Det er ikke sikkert når jeg har fritid at jeg har det som hobby fordi jeg er muslim...Men da har jeg snudd litt om på det:

Med de mødrene så laget samosa så var hun ene med på å flette håret. «Wow, moren din er kunstner». Så plutselig vokser de. Foreldre er sånn i deres øyne i stedet for. Så blir kjent med .. tenke litt annerledes ... Jeg kan fortelle et eventyr på tyrkisk, sant. Jeg kan jo det, for det gjorde jeg i barnehagen hos hun minste, for eksempel. Og det setter jo kanskje mer spor, at de har hørt den sangen eller det eventyret med figurer, ... bruke utenlandske mødre, har mange ressurser enn å bare lage mat ... Fedrene hvis du er god i fotball på en åpen dag. Inkludere de, men ikke bare mat. Men få de på banen med de ressursene de kan. De kan kanskje lære å plystre, en lek eller et spill på åpen dag eller (1910)

Sitatet viser at informanten tar i bruk både sin personlige, kulturelle og institusjonelle erfaring for å vise ulike perspektiv på måter foreldrene kan være en ressurs i fellesskapet. Både elever og deres foreldre har personlige ressurser, som de kan bidra med dersom de blir utfordret til det. Det betyr at lærere bør bruke sin forestillingsevne til å tenke på andre muligheter enn at foreldrene kun kan bidra med mat til fellesskapet.

«FORELDREKONTAKTER»

Få de til å føle seg velkommen og inkludert i klassen. Det var jo i hvert fall på barneskolen foreldre som - hva er det nå det heter sånne som er med å styrer 17.mai-komite – foreldrekontakter slik som jeg husker i hvert fall har det alltid vært noen norske mødre som har tatt hånd om dette her. Men det hadde vært veldig fint for en som minoritetsspråklig eller flerspråklig å bli inkludert i det. De også føler seg litt mer velkommen da og at de er en del av kulturen i den klassen. Både for ungene sin del og også for deres del. (2410)

Informantene poengterer at de flerspråklige og flerkulturelle foreldrene har mange ressurser som de kan bidra med, og at det er viktig at de oppfordres til å bidra i fellesskapet i skolen for å skape et godt samarbeid. Sitatet viser at det ligger et potensial i å invitere og utfordre dem til å stille som kandidater, og også å gi dem støtte i å gjennomføre et slikt arbeid.

4.4.3.2 Bidra med ulike kulturelle perspektiv

«NORMALT Å SNAKKE OM ULIKE KULTURER»

Det ble ikke så mye fokus på andre kulturer og sånn. Det ble bare fokus på meg som person følte det som. Og da var det greit å ikke ha det hele tiden. Jeg satte ikke så stor pris på det, tror jeg. Jeg skulle ønske at det var mer normalt å snakke om ulike kulturer, for de få gangene det ble snakket om, ikke spesifikt om den somaliske kulturen, men bare Afrika. «Så x, du vet noe om Afrika!». Og da ble det litt sånn at «Jeg liker ikke at vi snakker om dette nå». Da ble det så mye press og oppmerksomhet. Og det var jo ikke det at jeg visste så mye mer enn de andre, men det var bare at jeg representerte det da. At jeg representerte Afrika i det øyeblikket, så ble det litt vel mye. (2311) (x er navn på informant)

Som sitatet viser er det viktig å snakke om ulike kulturer og spesifikt om enkelt-kulturer, uten at flerspråklige og flerkulturelle elever trenger å være representanter for kulturen på et helt kontinent. Det er ønskelig at lærere fletter inn samtaler rundt ulike kulturer i undervisningen, ved å lytte oppmerksomt til alle elevene og bruke ens forestillingsevne for å bidra med ulike kulturelle perspektiv.

«SÅ SÅ VI PÅ DE ULIKE KULTURENE»

Det er lett å flette inn det flerkulturelle perspektivet i engelsk, snakke om i hvilke land de snakker engelsk og kulturer. Det er derfor jeg elsket engelsk, det var favorittfaget mitt:

Jeg syntes det var så kjekt og at det var naturlig, helt, helt naturlig å snakke om andre kulturer. Alt handlet om andre kulturer. Altså i andre klasse på videregående hadde jeg internasjonal engelsk, faget het internasjonal engelsk, og da så vi på ulike land som har engelsk som morsmål eller som andrespråk, og da

havner du i så ulike kontinenter, og så så vi på de ulike kulturene, kjempekjekt. Jeg husker bare at hele faget, det likte jeg veldig godt. (2311)

Informanten viser her en grunnleggende følelse som flerspråklig og flerkulturell elev at når det oppleves naturlig å flette inn ulike kulturer i et tema og et fag, kan det gi en opplevelse av å få bruke egne ressurser, samtidig som det gir kulturelt perspektivmangfold og mulighet for kritisk tenkning. I språkfag styrer kunnskapsmål fokus på kulturelle perspektiv i faget, men dette kan også med fordel flettes inn i alle fag for å sikre inkludering og utvikling. Sitatet viser positive opplevelser ved å få bruke egne kulturelle ressurser i engelsk, samtidig som det ga ny faglig kunnskap og utvikling.

«SAMMENLIGNE LIKHETER OG ULIKHETER»

Da jeg jobbet i mottaksklasse var det ikke en time der vi ikke brukte det der å sammenligne seg med hverandre. Bruke venndiagrammet, hva er likt og hva er ulikt. Og snakke om det og jobbe med Anna fra Norge, Ahmed fra Pakistan. Det var å sammenligne likheter og ulikheter. I velkomstklassen var det å sammenligne seg med den norske kulturen og væremåten, mens i den ordinære klassen var det mer å kunne sammenligne seg selv på tvers da av forskjellig kulturer da i forhold til den norske da. Og da var det plutselig alle sammen i ett, og den andre kulturen mot den norske kulturen. Mens i velkomstklassen har på en måte alle sammenlignet oss med hvordan vi har det i Norge da. I velkomstklassen var det veldig mye det å inkludere og ha forståelse for hverandre. Det var hver eneste time. Hvordan skal vi relatere hvem vi er, i forhold til hvem vi er i Norge da. Hvordan var det i Bosnia, hvordan var det i Somalia....Da vi snakket om høst kom det høst i alle språk, for å forstå hva høst er for noe. Plutselig så oppdager de at i Somalia er det ikke fire årstider.... Jeg kommer aldri til å glemme den ene eleven. Han roper første gang han ser det er snø: «Se det regner tyggis». Og da var det for ham liksom en opplevelse bare hva, og så begynte vi å snakke om hva er snø. Han hadde jo ikke sett snø. Ikke bare han og flere andre som ikke hadde sett snø. Å begynne å snakke om snø, ikke sant. Du føler hele tiden da at du jobber med der og da situasjoner da, hvis de dukker opp. (0411)

Dette sitatet handler om at lærere støtter elevene i å utvikle perspektivmangfold, kritisk tenkning og personlig språklig og kulturell utvikling. Det å sammenligne likheter og ulikheter er en måte å jobbe på for å utvikle seg både språklig og kulturelt. Dette kan gjøres ved å sammenligne på ulike måter alt etter målsettingen, som å sammenligne seg selv med den norske kulturen og væremåten eller på tvers av forskjellige kulturer i forhold til den norske.

4.4.3.3 Være elev- og kultursensitiv

«FORKLARE HVORDAN DET SKAL VÆRE»

Det kommer veldig an på fordi det er ikke alle som vil ha ekstra oppmerksomhet. Fordi de vil ikke drite seg ut eller kjenne på den følelsen at ikke kan så mye, eller er god nok. Jeg vil nok si at du må gjøre det med måte da. At du må se an på situasjonen, der det er aktuelt å vise elevene litt mer oppmerksomhet, hvis det kommer an på tema. En hvis det er sånne hverdagslige situasjoner, så ville jeg kanskje hatt en veldig sånn nøytral holdning, tror jeg. Behandle alle likt for å unngå at de føler seg mindre, for å si det sånn. For det er jo mye de ikke, skolekoder og så videre som de ikke kan, alt etter hva de kan ta med seg på tur, hva de kan ta på seg når det er dassvått ute, hvordan de, hvilke type sko de skal ha på seg inne, at de ikke har lov å ta med seg gulrot- hva heter det – gulrotkniv eller potetkniv for å skrelle gulrøtter for eksempel, hvilke type mat de kan ha med på skolen. Alt sånn er jo viktig på en måte, en til en å forklare hvordan det

skal være. Og det er lettere for eleven. For det er veldig sårbart for eleven, flerkulturelle da, med tanke på sånne ting. Der det er aktuelt å fremheve de ville jeg gjort det, hvis ikke så er det jo likt for alle. Det skal jo være en vi-skole. Og du skal, alle elevene alle skal, selv om du er forskjellig, alle skal ha like rettigheter. (1810)

Ferdigheter som her blir fremhevet i sitatet er å være sensitiv til hvilke skolekoder flerkulturelle og flerspråklige elever trenger å få kunnskap om, og at lærere forklarer dette til eleven det gjelder. Å lytte oppmerksomt til elevene er ferdigheter som blir poengtert, og også å prøve å støtte når en ser hvordan elevene føler seg. Noen elever liker oppmerksomhet rundt sin flerkulturelle identitet og bakgrunn, og andre ikke. Det er også situasjonsavhengig. For lærere er det viktig å være sensitiv til elevens behov, og også avklare felles forventninger.

«IKKE VÆRE PÅ NAKKEN TIL ELEVEN HELE TIDEN»

Ikke være på nakken til eleven hele tiden. vi må se på dem og vente, noen ganger kommer de å spør. Noen ganger. Men ikke kom direkte til dem hele tiden, syns jeg.... De burde vite litt om sine elever da, om hvilket språk og hvilke forskjeller. Når du har så mange elever i klasse så kan du ikke forklare til den eleven til de andre. Da gjør du bare den eleven flau. Det bør ikke gjøre. Men kan dele i gruppe og snakke i gruppe enn bare snakke i klassen (2510)

Sitatet viser at elevenes følelser også kan ha bakgrunn i at graden av skamfølelse eller skyldfølelse ved å tape ansikt kan variere i kulturer. Det fremheves å lytte oppmerksomt til de flerspråklige og flerkulturelle elevene, og prøve å gi støtte når en ser hvordan de føler i ulike situasjoner uten å henge over dem. I det ligger det å være sensitiv og bruke ens forestillingsevner for å avklare felles behov og forventninger.

«PÅPEKER DET DE FÅR TIL»

Det er nok litt med å kunne ha et kyndig blick på en måte på at ord kan være vanskelige, eller hva er viktigst å ta tak i først. At en heller ikke maler et helt ark rødt, men fokuserer på en ting om gangen, gjerne det samme som en holder på med i klassen. At det ikke blir så stort skille. Ja, og det gjelder jo flere elever også. Og det er nok ofte de flerspråklige, ja kanskje også trenger den boosten, ... påpeker det de får til, og gir dem troen på seg selv. Så da tror jeg de kan mestre mye og få til mye. (0311)

Sitatet viser at flerspråklige og flerkulturelle elever ofte trenger mer støtte for å få tak i den kulturelle forståelsen. For å bygge relasjoner er det viktig å fokusere på elevenes ressurser og det de mestrer, samtidig som en prøver å støtte og oppmuntre. Det betyr også å forklare og forsikre seg om at det en sier blir forstått.

4.4.4 Oppsummering av dimensjoner av interkulturell kompetanse

I informantenes refleksjoner over hvilke kunnskaper, holdninger og ferdigheter lærere trenger av interkulturell kompetanse blir foreldresamarbeid i skolen ofte trukket frem. Det er tydelig at informantene har sterke meninger og mange personlige opplevelser med foreldrenes samarbeid med skolen som minoritetsforeldre. Det poengteres at for å inkludere alle elever i skolen betyr det også å inkludere alle foreldrene.

Lærere trenger **kunnskap** om kulturell forskjellighet, og være åpen overfor elevers flerkulturelle bakgrunn. Om elevene ønsker oppmerksomhet rundt sin minoritetskultur, bør det gjøres uten å fremmedgjøre kulturen. En bør ha kunnskap om hvordan elever kan oppleve å leve med flere språk og kulturer dersom de har helt forskjellig verdisyn, som kan føre til at elever går gjennom en kulturkonflikt. Kulturelle kommunikative koder kan være forskjellige i elevenes kulturer, og lærere bør også ha kunnskap om hvilke kulturelle begreper, ord og referanser elevene trenger. Det fremholdes å ha kunnskap om dype kulturelle forskjeller om oppdragelse og hva som kan være sensitivt for elever i forhold til kulturell bakgrunn. I et samarbeid med foreldre fremholdes å forklare og veilede dem om det som kan virke som «basic-ting» når en er en del av skolekulturen.

Holdninger som trekkes frem er verdsetting og inkludering av verdier som er annerledes enn lærere selv er vant til, slik at både minoritets- og majoritets elever føler seg velkomne. Det fremheves å ha respekt for alle elever som likeverdige, som betyr at en har like holdninger til alle og ikke lager skiller selv om elever kan ha utfordringer. Slike holdninger «går over til» elevene. Lærere oppfordres til en bevissthet om egen påvirkning og ha trygghet i å utfordre både seg selv, elever og foreldre, og samtidig være en «brobygger». Det betyr å bygge relasjoner og skape balanse mellom «norske kulturer» og andre kulturer. Det handler også om å lære elevene å ta hensyn til hverandre og være forståelsesfull.

Informantene trekker frem **ferdigheter** som å markere det kulturelle mangfoldet som ressurs ved rutinemessig å bruke elevenes språk og kulturer. Lærere bør flette inn sin kulturelle bakgrunn i undervisningen, og å bruke foreldrenes ulike ressurser i skolefelleskapet. Det poengteres at lærere ser an situasjonen alt etter tema om det er aktuelt å fremheve elevers

kulturelle bakgrunn. I felles undervisning kan kulturelle likheter og ulikheter naturlig sammenlignes på flere måter alt etter målsettingen. Det påpekes å forklare skolekoder slik at dette også gjøres tilgjengelig for flerspråklige og flerkulturelle elever. Ferdigheter som fremheves er å bygge opp relasjoner og lage et system for godt samarbeid med alle elever og foreldre. I det ligger det å se etter og avklare felles behov og forventninger, og forklare skolesystemet slik at det blir forutsigbart og forståelig uansett kulturell bakgrunn. Det betyr også å støtte opp om hvordan foreldrene kan vise interesse for elevenes skolegang.

4.5 Oppsummering av presentasjon og analyse av empiriske funn

Analysen viser at informantenes refleksjoner er basert på egne personlige erfaringer som flerspråklig og flerkulturell elev, lærerstudent og lærer. De personlige erfaringene er forankret i kulturell kunnskap ervervet i familien, i skole og utdanning, sammen med venner og via media. I tillegg er informantenes refleksjoner basert på deres profesjonskompetanse, og deres særegne blikk som flerspråklig og flerkulturell lærer. Analysen viser at informantene har sin identitet både i en minoritets- og en majoritetskultur, og at identitetsfølelsen kan variere etter situasjon. Informantene har et dynamisk og vidt kulturbegrep, og hevder at alle elever har sine særegne kulturelle og språklige uttrykk og at «typisk norsk» består av en mangfoldig kultur der alle disse uttrykkene bør inkluderes.

Et interessant funn i analysen er informantenes personlige fortellinger om majoritetslærere som med sin interkulturelle kompetanse fikk dem til å føle seg sett og inkludert i klassen.

Disse lærerforbildene viste **kunnskap** om ulike høytider som elevene feiret hjemme, og markerte dette i klasserommet i dialog med hvordan elevene feiret høytidene hjemme. I et ressursperspektiv brukte lærere kunnskapen sin til å legge vekt på elevenes positive sider og det elevene mestret, og oppmuntret dem til å nå mål ved ekstra arbeidsinnsats.

Lærerforbildene hadde tydelige **holdninger** som gjorde at de viste interesse og anerkjennelse for elevenes flerkulturalitet, og flettet inn ting fra mange kulturer og ikke bare majoritetskulturen. De behandlet alle elevene likt, og samtidig forklarte kulturelle ord og begrep for hele klassen slik at flerspråklige og flerkulturelle elever slapp å føle seg annerledes. Forbildene viste **ferdigheter** i å bruke elevenes kulturelle ressurser, og lære dem å utforske ulike sider av en sak eller kultur. De var imøtekommende og oppmerksomme, og

koblet flerspråklige og flerkulturelle elever sammen med medelever og deres familier i fritiden.

Det fremheves at lærere har **kunnskap** om kulturell forskjellighet. Det betyr å være bevisst eventuelle overforenklede oppfatninger, og i stedet erstatte eventuelle stereotyper med et åpent sinn og toleranse. I dette ligger det å ikke stemple eller gruppere folk fra samme land, men å behandle elever og foreldre individuelt. Det fremheves å bli kjent med både elevens kulturer og eleven som person, og om eleven ønsker oppmerksomhet rundt sin kulturelle bakgrunn (som kan bety at eleven blir sett på som annerledes). Dersom eleven ønsker fremheving av sine kulturelle tradisjoner og levesett, bør det gjøres det på en positiv måte uten å fremmedgjøre kulturen. Lærere bør ha elevkunnskap om «alt i fra mat til oppførsel», og at det å leve med to språk og kulturer kan bety å være usikker på hvem en er og å ta valg. Å støtte elever som går gjennom en kulturkonflikt eller identitetskrise kan lærere gjøre ved at elevene får bruke sine språk i undervisningen. Analysen avdekker at elever kan oppleve å bruke en «defence-mekanisme» om de ikke blir akseptert i den ene kulturen, og så lene seg på den andre kulturen. Når det gjelder kommunikasjon i det kulturelle læringsfellesskapet, viser analysen at elevene trenger å forstå kulturen for å forstå språklige nyanser. Elevene trenger «kulturoppfattelsen» av formuleringer med høflighetsmåter, tulling med at ord om mat og begrep kan ha ulik bruk og betydning i elevens ulike språk. Lærere bør gå nøye gjennom kulturelle begreper og ord slik at alle elever får tilgang til slike referanser. I tillegg balanserer elever kanskje ulike kulturelle koder i måten de er forventet å snakke på, alt etter kjønn og posisjon. Det fremholdes å ha kunnskap om dype kulturelle forskjeller, og vise forståelse for «gammeldagse» kulturer når det gjelder håndhilsning og forholdet mellom kvinner og menn. Lærere bør snakke med elevene om hva som kan være sensitivt for dem. Det vil også være «lettere å være lærer» om en har kunnskap om vanlig oppdragelse i ulike kulturer, som å ta «ting med en gang for ikke gjøre ting så stort» eller om en har fokus på å «ikke å såre den andre». Hva og hvordan en snakker er viktig for at elevene skal føle seg gode nok, og å skape et «nettverk» slik at alle elevene føler tilhørighet i skolesamfunnet. Det er også viktig å ha kunnskap om at foreldre kan oppleve sin kultur som truet når de to kulturene har stikk motsatte verdier, som ved bursdagsfeiring og svømmeopplæring. Samarbeid er viktig, og at lærere forklarer og veileder foreldre om «basic-ting».

Holdninger som fremheves er åpenhet og interesse, og ikke minst verdsetting og inkludering av verdier som er annerledes enn lærere selv er vant til. I det ligger å inkludere og lære av hverandres kulturer i samarbeid i fag, slik både minoritets- og majoritets elever føler seg velkomne, ved å snakke om forskjeller med å ha fokus på likheter. Det fremheves å ha respekt for alle elever som likeverdige, som betyr at en har like holdninger til alle og ikke lager skiller selv om elever kan ha utfordringer. Disse holdningene «går over til» elevene. Lærere oppfordres til en bevissthet om egen påvirkning og trygghet i å utfordre både seg selv, elever og foreldre, og samtidig være en «brobygger». Det betyr å bygge relasjoner og ta det første steget i å skape balanse mellom «norske kulturer» og andre kulturer. Med bakgrunn i religionsfrihet trenger lærere å forklare om ulike høytider både til elever og foreldre som har en helt annen tro, slik gi innblikk i hvordan andre religiøse praktiserer. Det betyr å lære elevene å tenke kritisk og selvstendig, ta ansvar for sine handlinger og vise respekt for andre som kan ha ulik kulturell bakgrunn. Det fremheves å utfordre foreldre til å lære det norske språket og kulturen, samtidig som en har positiv innstilling til at foreldre og elever bruker det språket de kan hjemme og som støtte for å lære seg norsk. Dette handler om å lære eleven å ta hensyn til hverandre og være forståelsesfull.

Analysen viser **ferdigheter** som å markere det kulturelle mangfoldet som ressurs og rutinemessig bruke elevenes språk og kulturer. Slik kan en også flette inn elevenes forkunnskaper, kulturfakta, dikt og kulturelle opplevelser i fag når det er mulig. Elevene føler seg da stolte, som gjør at det er vel anvendt tid. Det gjelder også når foreldrenes ulike ressurser brukes i skolefellesskapet, også som foreldrekontakter eller i 17.mai-komiteen. Det fremheves å være sensitiv til at det må føles naturlig for elevene å bidra med sine spesifikke kulturelle perspektiv og ressurser, og om eleven ønsker «ekstra oppmerksomhet». Lærere bør se an situasjonen alt etter tema om det er «aktuelt å fremheve elever». Det er likevel viktig for motivasjon og deltakelse at lærere bruker elevmedvirkning, ved at elevene får bruke sine kulturelle kompetanser og interesser (i tillegg til å lære om «særegne norske» som påskeferien) slik at elevene kjenner seg igjen i aktivitetene. Slik kan elevenes kunnskap om andre kulturer fra internett og programmer på tv flettes inn i undervisningen. Det kan de også når de sammenligner kulturelle likheter og ulikheter på flere måter alt etter målsettingen. Når lærere fletter inn eksempler fra sin kulturelle bakgrunn i undervisningen, blir elevene nysgjerrige og kjent med andre kulturer. Det påpekes å ha en «nøytral holdning» til alle elevene slik at de føler seg gode nok, og å forklare skolekoder og kulturelle begreper, ord og

uttrykk, slik at dette også gjøres tilgjengelig for flerspråklige og flerkulturelle elever. Lærere bør gi elevene rom og tid, og ikke være på nakken til elevene hele tiden for da blir elevene flaue, men støtte elevene og påpeke det de får til. Slik gir en dem troen på seg selv («boosten»). Det fremheves at en «skal connecte» og få kontakt med alle elever, både majoritets- og minoritets elever, slik at elevene føler seg sett og anerkjent i tillegg til det faglige. Ofte hjelper det at lærere arrangerer sosiale grupper som vennegrupper, der elevene kan besøke ulike hjem med ulike kulturer. Lærere bør uansett bygge opp relasjoner og lage et system for godt samarbeid med alle elever og foreldre. Det fremheves å se etter og avklare felles behov og forventninger, og forklare slik at skolesystemet blir forutsigbart og forståelig uansett kulturell bakgrunn. Det betyr også å støtte opp om hvordan foreldrene kan vise interesse for elevenes skolegang.

Informantenes refleksjoner veksler mellom opplevelser som flerspråklig og flerkulturell elev i den norske skolen og hvordan de opplevde å ha foreldre med bakgrunn i en minoritetskultur, som begge deler påvirket dem som lærer. Refleksjonene viser å være generelle med flere personlige fortellinger som spesifiserer det de ønsker å poengtere. Erfaringene er oftest konkret og virkelighetsnær i forhold til lærerprofesjonen og skolehverdagen, når det gjelder elever, medelever, foreldre og lærere. Disse flerspråklige og flerkulturelle lærerne har mye kompetanse som gjør at disse funnene er viktige i den videre utviklingen av flerkulturell pedagogikk. Dermed reises også spørsmål om hvor mye av dette som er unikt for disse lærerne og forutsetter en flerspråklig og flerkulturell bakgrunn, og hvor mye som kan allmenngjøres og bygges inn i lærerutdanningen som opplæring til flerkulturell pedagogisk kompetanse. Slike spørsmål vil diskuteres i drøftingen.

5 DRØFTING

Oppgavens drøfting er inndelt slik: 5.1 Drøfting av datamaterialet, 5.2. Informantenes opplevelse av egne interkulturelle ressurser og 5.3. Flerspråklige og flerkulturelle lærere som ressurser

5.1 Drøfting av datamaterialet

Med bakgrunn i at alle lærere trenger en flerkulturell forståelse og interkulturell kompetanse for å sikre et inkluderende og produktivt læringsmiljø for flerspråklige og flerkulturelle elever (Østberg og Natalia, 2010), viser analysen av forskningsspørsmålet helt tydelig at disse 9 flerspråklige og flerkulturelle lærerne har viktige ressurser som bør komme den norske skolen til gode. Informantene fremviser egne erfaringer som flerspråklige og flerkulturelle elever i den norske skolen, og med det også opplevelsen med å være minoritetselev med en fot i både en minoritetskultur og i majoritetskulturen i skolen. Analysen avdekker opplevelser som krysskulturell elev med å ikke bli møtt på egne premisser, men ut fra majoritetskulturens normer og likhetsideologi (Salole, 2018). Det fremholdes som viktig kunnskap at flerspråklige og flerkulturelle elever kun representerer seg selv, og ikke en hel gruppe eller nasjon. Det er dette Byram også påpeker: "We should not think in terms of encounters between language and culture systems, but rather of encounters between individuals with their own meanings and cultural capital." (Byram, 1997:40). I stedet påpekes holdninger som åpenhet og nysgjerrighet overfor andre kulturer enn det en selv er vant til eller tilhører, og det å leve med flertydighet. Det betyr å ikke dømme ut fra førsteinntrykk eller ha for mye fokus på eget kulturelt ståsted slik at en evaluerer elever og deres foreldre sine kulturelle verdier, normer eller praksis ved å bruke den kulturelle forståelsesramme og normer som preger ens eget samfunn som målestokk. Etnosentrisme kan nemlig medføre at andres kultur fremstår som ufullstendige og mindreverdige refleksjoner av ens eget (Eriksen, 1993), og gir dermed ikke grobunn for god interkulturell kommunikasjon. Det gjør imidlertid ferdigheter som å vise perspektivmangfold.

Analysen av datamaterialet avdekker også at informantene som elever i den norske skolen opplevde majoritetslærere som inkluderte dem i læringsfellesskapet og støttet opp om deres flerspråklighet og flerkulturalitet på en inkluderende og sensitiv måte. Det fremkommer at mangel på verbal og non-verbal kommunikativ kompetanse opplevdes som en utfordring, og det poengteres derfor at lærere har fokus på at alle elevene får lære disse kulturelle kodene. I beskrivelser av interkulturell kompetanse betraktes dette ofte som en ressurs, og i NOU 2010:7 blir språkkompetanse omtalt som en kompetanse flerspråklige og flerkulturelle allerede har og ikke noe de trenger å lære for å være inkludert i læringsfellesskapet. Informantene påpeker imidlertid at alle elever trenger å forstå de tradisjoner, normer og

verdier i det samfunnet de er en del av, i tillegg til å forstå forskjellene mellom alle de kulturene elevene er en del av. Det poengteres at tilhørighet handler om støtte til å få lov å være flerspråklig og flerkulturell, og det å oppleve mestring samtidig med å være en del av fellesskapet. Materialet viser at å være flerspråklig og flerkulturell elev kan bety å oppleve alt fra det å ikke passe inn, føle seg midt mellom to kulturer, «kultursmeller», «kulturkonflikt» til «identitetskrise». Det er særlig dersom det er dype verdiforskjeller mellom kulturene elevene lever i at elevene kan oppleve kulturkonflikt og identitetskrise. Når kun en av foreldrene kommer fra et annet land, oppleves utfordringene mindre enn når hele familien tilhører samme minoritetskultur. Det er også variasjoner i hvilken rolle religion eller livssyn spiller i familiers liv. For noen er religion eller livssyn en sentral faktor i tilværelsen, mens det for andre er mer perifert (Winje, 2011:135-136), og for noen er religion en avgjørende identitetsfaktor mens det for andre betyr mindre (Ibid:147). Selv om mange elever tilsynelatende ikke er så opptatt av religion og livssyn, kan det likevel være en viktig ingrediens i manges kulturelle bakgrunn. Det er lærerens oppgave å samordne og finne en balanse mellom disse hensynene i tråd med opplæringslovens ulike formål (Opplæringsloven §1 og 2, 1998). ”Hvorvidt en person føler tilhørighet til Norge, avhenger av i hvilken grad vedkommende føler deg inkludert i det norske samfunnet” (Westrheim, 2011:115). Dette treer også frem i materialet, som at da kan vi få «sinte ungdom». Forskning viser at den kulturelle kapitalen elevene har påvirker hvordan de klarer seg på skolen (Munthe, 2013:20) – og dermed også i samfunnet. Slik kan en si at disse informantene har klart det – med å bli lærere – og det er også noe informantene sier at de snakker med de flerspråklige og flerkulturelle elevene sine om.

Informantenes profesjonskompetanse er tydelig ervervet gjennom personlige, kulturelle og institusjonelle «kunnskaper» (van Dijk, 2005). Deres forståelse av interkulturell kompetanse er dermed basert på interkulturelle kunnskaper, holdninger og ferdigheter i et større omfang ervervet i familie, gjennom skole, i interaksjon med venner og massemedia, enn det er mulig for majoritetslærere. Disse opplevelsene er preget av å ha «ekstra» ressurser, men også i ulik grad og ulike situasjoner følelsen av ikke alltid å passe inn, «kultursmeller», «kulturkonflikt» og «identitetskrise». Informantene har på den måten opplevd å ta valg ut fra ulike kulturelle verdier og livssyn, som også preger egen utvikling av interkulturell profesjonskompetanse. Analysen viser at disse informantene har en unik mulighet til å kunne sammenligne språk og

kulturer, og gjennom sine språk og kulturer flere måter å forstå verden på enn majoritetslærere (Byram, 1997). Deres refleksjoner om hvilken interkulturell kompetanse alle lærere trenger er helt i tråd med både UNESCO og Council of Europe sine beskrivelser av interkulturell kompetanse (UNESCO, 2006 og 2013; Council of Europe, 2014). Informantene fremviser imidlertid en mye dypere og mer personlig forståelse på individnivå av interkulturell kompetanse, som går på selve opplevelsen av hvordan det har vært å være elev og hvilken interkulturell kompetanse lærere trenger ut fra den opplevelsen. Kunnskaper, holdninger og ferdigheter som informantene reflekterer over er dermed både som tidligere elev og nå som lærer, og slik er refleksjonene mer ut fra den tause kompetansen som nå avdekkes og belyses. Grunnen kan være at fagkunnskap og faglig erfaring veves sammen med ens livserfaringer, med hvem en *er* som menneske. Fortiden lever i nåtiden uten at en er klar over det, men også i fagene, gjennom tradisjoner og overbevisninger en tar for gitt og sjelden reflekterer kritisk over. Kulturell bakgrunn og livserfaringer bidrar dermed til å forme den enkelte lærers pedagogiske praksis (Greek, 2015:54). Med deres unike ressurs om hvilken interkulturell kompetanse alle lærere trenger bør derfor lyttes til i det norske skolesystemet og i lærerutdanningen. Det gjelder særlig hvordan lærere kan støtte opp om flerspråklige og flerkulturelle elever sin følelse av tilhørighet på egne premisser i tråd med skolens regler og koder. I det ligger det å møte elevene som enkeltelever med sine flerspråklige og flerkulturelle ressurser og forstå hvordan det kan oppleves å leve med krysskulturelle forventninger.

Analysen avdekker klart at disse flerspråklige og flerkulturelle lærerne har interkulturelle ressurser som majoritetslærere ikke besitter. I og med at det er viktig å utvikle interkulturell praksis i skolen, er disse ressurser som skolen med skoleledere og lærere trenger. Hvordan kan informantene være en ressurs i skolen som NOU2010:7 fastslår at flerspråklige og flerkulturelle er? Hvordan kan informantenes ressurser brukes i skolen? Hvordan kan da alle lærere utvikle og tilegne seg en slik interkulturell kompetanse, og er det overhode mulig for lærere å oppnå den samme flerkulturelle forståelse og interkulturelle kompetanse som informantene?

5.2 Informantenes opplevelser av egne interkulturelle ressurser

Jeg føler på en måte at jeg har tilgang til en annen verden med mitt morsmål, så jeg har på en måte innsikt i en verden som kanskje er stengt for mange som er enspråklige. (0211).

Dette sitatet er et eksempel på informantenes opplevelse av egne flerspråklige og flerkulturelle ressurser som de bruker sammen med elever. Informantene opplever at språk og kulturer henger tett sammen, og at de via språk og kulturer har tilgang til flere ressurser å spille på, flere måter å se/gjøre ting på og en større forståelse av «verden», og er slik veldig åpen til andre kulturer. Ved å ha flere måter å se ting på kan en kanskje være i forkant av eventuelle konflikter. De opplever at de sammenligner veldig mye bevisst og ubevisst, og at de også lærer elevene å sammenligne. På den måten kan de se svakheter og styrker med de kulturene de lever i når de vet om andre måter å gjøre ting på. Informantene har en «krydret ryggsekk» med ulike flerkulturelle og interkulturelle erfaringer, og har slik stor forståelse for ulike kulturer og «kulturbevisstheten er lenger framme». De opplever å ha dypere forståelse for hvordan det er som elev å leve med to eller flere kulturer og språk, og utfordringer knyttet til dette. Dermed kan de forstå hvordan det kan oppleves å prøve å balansere to kulturer, finne ut hva som passer for seg og at det slik kan oppstå en «indre konflikt». Informantene har førstehåndserfaring i verdiforskjeller når det gjelder overnatting, barneoppdragelse, kroppsspråk, kjønn, generasjon, religion og klær. Med sine erfaringer er de opptatt av å se det bakenforliggende for ulik oppførsel, og prøver å møte elevene med mer «raushet» og «romslighet», og «være litt rundere» (være litt rundere i kantene). Det gjelder også ved at de tar mer hensyn til minoritetselever siden de av egen erfaring vet at de trenger det. Informantene har også forståelse for at elevene sjonglerer mellom å være i den ene eller den andre kulturen alt etter situasjonen, og henter det beste ut fra flere kulturer. Selv viser de elevene at det er mulig å ha flere kulturer, og at de har flere roller og er vant til å tilpasse seg ulike kulturer. Slik er de bevisst på eget og andres ståsted, og hvordan deres identitet, handlingsmønster og holdninger er påvirket av de kulturene de tilhører.

Informantene kan oppleve at det er lett å få innpass hos flerspråklige og flerkulturelle elever, og at de får «mye gratis». Det kan være fordi de er «litt eksotiske» og fordi de er «et bra forbilde» ved å være flerspråklige og flerkulturelle lærere. Grunnen til at flerspråklige og flerkulturelle elever kan oppleve det som annerledes å ha flerspråklige og flerkulturelle lærere forklares med at de «ser jo at jeg har strevd», og at elevene føler at de «forstår dem mer hvis de gjør feil». Med dette i tankene er det viktig at alle lærere prøver å sette seg i flerspråklige og flerkulturelle elevers situasjon som flerspråklig og flerkulturell. Som analysen av forskningsspørsmålet viser er det viktig å forklare og støtte elevene slik at de opplever mestring. Flerspråklige og flerkulturelle lærere kan imidlertid oppleve at de hos

majoritetslevene må «bevise litt mer at jeg er en kompetent lærer», og jobbe litt mer med å bli anerkjent og akseptert. Hos flerspråklige og flerkulturelle elever derimot opplever informantene at de blir lettere akseptert og «kommer lettere inn». De opplever at det lettere å undervise de som er like en selv. Informantene er bevisst på å bruke ulike tilnæringsmåter til hvordan de snakker med minoritets- og majoritetslever.

5.3 Flerspråklige og flerkulturelle lærere som interkulturell ressurs

I Kunnskapsdepartementet sin strategiplan «Likeverdighet i praksis!» fremholdes det å anvende det kulturelle og språklige mangfoldet som ressurs (2007:9). Datamaterialet mitt viser imidlertid at det ligger et uutnyttet potensiale i å bruke flerspråklige og flerkulturelle lærere sin «ekstra» kompetanse (informants betegnelse). Materialet viser at informantene blir brukt som tolk, og at de selv i undervisningen bruker sine erfaringer, forståelse, fremgangsmåter og interkulturell kompetanse om kulturelle koder og religiøse levereregler i skolehverdagen og i samarbeid med elevenes foreldre. Materialet viser imidlertid at informantene blir lite spurt om sine ressurser i skolen, selv om de har klare ønsker om det:

Jeg har jo en del kunnskaper om den andre kulturen jeg har og et helt språk som mange andre i klassen ikke kunne snakke, og hvis vi kunne utveksle ulike språk vi kunne snakke og vokabular og sånne ting, jeg tror jeg hadde blitt glad. Da hadde jeg ikke tenkt, åh jeg er annerledes, jeg hadde tenkt at jeg har en ressurs som de andre ikke har. Da tror jeg at jeg hadde sett på det på en annen måte. (2311)

Informantene forteller om interesse for minoritetskulturen sin fra rektor, kollegaer, elever og foreldre, men ikke om sin «ekstra» kompetanse. Alle er interessert i å høre om selve kulturen; om hvordan det er i kulturen og hvordan de gjør ting i kulturen. Ingen har imidlertid etterspurt deres «erfaring som barn».

Den interkulturelle kompetansen informantene besitter på bakgrunn av sin oppvekst og erfaring i skolen som flerspråklige og flerkulturelle er noe som er unikt for dem. Disse ressursene kan være et konstruktivt bidrag i den pedagogiske diskursen om hva som inkluderer flerspråklige og flerkulturelle elever i skolen – dersom de gis mulighet til det. Spørsmålet er hvordan det er mulig for alle lærere å utvikle interkulturell handlingskompetanse, gitt en lærerutdanning og skolevesen som er endringsdyktig ved å være lydhør overfor den ressursen disse flerspråklige og flerkulturelle lærerne besitter. Når det brukes en ressurs-tilnærming til et inkluderende og produktivt læringsfellesskap, er målet at flerspråklighet og flerkulturalitet ses på som en ressurs, og at heterogenitet er en

normaltilstand. Da kan flerspråklige og flerkulturelle lærere være en ressurs for nettopp utvikling av interkulturell lærerkompetanse i skolen. På slike skoler gis ulike perspektiver verdi i fellesskapet, og da blir noe nytt skapt på grunnlag av det flerkulturelle mangfoldet. Med begrepet interkulturelle holdninger menes holdninger som ser på mangfoldet som en ressurs, og som gjenspeiler kritiske lærere som har et reflektert syn på dialogen som verktøy (Bjelland, 2016). Målet er en integrerende sosialisering der både lærere og elever fra majoritets- og minoritetsbefolkningen får verdsatt og brukt sin kulturelle og språklige bakgrunn. Analysen har fokus på mikronivå, men informantenes stemmer har forhåpentligvis også betydning på makronivå som en ressurs i en veletablert monokulturell praksis (Westrheim, 2011).

Informantene har høyst relevante erfaringer og forkunnskap for å kunne kontekstualisere «produktivt» med tanke på inkludering og læring. Selve kontekstualiseringen – for at den skal bli produktiv – forutsetter at lærere er i stand til å lese situasjonen og lese den enkelte elev. Det pedagogiske skjønnet bygger derfor særlig på interpersonlig kunnskap med den enkelte elev, gruppekunnskap og elevkollektivets dynamikk. Majoritetslærere oppfordres derfor til selvrefleksjon over egen kulturell bakgrunn i undervisningen med flerspråklige og flerkulturelle elever, for å bli bevisst egne holdninger og mulige fordommer (Munthe, 2011). Analysen viser beskrivelser av majoritetslærere som lærerforbilder, som viser at det er mulig for majoritetslærere å utvikle interkulturell kompetanse slik at flerspråklige og flerkulturelle elever føler seg inkludert sosialt og faglig. Å kjenne sine elever er komplekst og kanskje den viktigste og mest fundamentale faktoren i undervisningen. Vaaland viser at alle læreres positive sensitivitet er viktig for å fange opp elevenes signaler og respondere på dem (Vaaland, 2017). Positiv lærersensitivitet vil si læreres følsomhet for og evne til å respondere på enkeltelevers og klassens behov, og kan være knyttet til både fag og arbeidsmåter, og sosiale, emosjonelle eller utviklingsmessige forhold. Slik kan elevene føle seg sett, anerkjent og ivaretatt, og det bidrar også til et emosjonelt støttende klima i klassen. Relasjoner mellom lærer og elev er veldig viktig, og spesielt viktig at lærere anerkjenner flerspråklige og flerkulturelle elevers kulturelle bakgrunn og normaliserer det, og samtidig er sensitive til hvor mye fokus eleven ønsker på den «andre kulturen sin». Dette fordrer respekt, forhandlinger, aksept og tillit, selv om en ikke trenger å være enig med den andres kulturuttrykk. For lærerrollen betyr dette at læreren er villig til å engasjere seg i elevenes kulturelle verden ved å verdsette de forskjellige erfaringene, tenkemåtene, språkene, mulighetene, kulturene som alle

elevene representerer, og skaffe seg innsikt i elevmangfoldets forskjeller og ha forståelse for at dette representerer unike kilder til å støtte læring for alle. Analysen viser at informantenes beskrivelser av lærerforbilder har tre viktige elementer. For det første fikk majoritetslæreren informantene til å føle seg ivaretatt og inkludert både sosialt og faglig som flerspråklig og flerkulturell elev i læringsfellesskapet. Lærerforbildene hadde blant annet kunnskap om ulike høytider som elevene feiret hjemme, og markerte dette i klasserommet. Slik følte informantene seg sett av lærere og inkludert som elev i klassen. Lærerne koblet dem også sammen med medelever og deres familier, slik at de fikk lære om deres kultur og språk i spontane situasjoner. For det andre ga lærerforbildene dem troen på seg selv faglig og sosialt, og motiverte dem til å ha lyst til å bli lærere. Lærerne la vekt på elevenes positive sider og det elevene mestret, som igjen hadde positive ringvirkninger i forhold til medelever. Lærerne så potensialet i dem som flerspråklige og flerkulturelle elever, og oppmuntret dem til å bruke sine ressurser og gjøre sitt beste tross kulturelle og språklige mangler. Lærerne ga dem sosial og emosjonell støtte ved å behandle dem som de andre elevene i klassen, men forklarte samtidig kulturelle begrep for hele klassen slik at de som flerspråklige og flerkulturelle elever slapp å føle seg annerledes. For det tredje er disse majoritetslærerne forbilder og modeller for informantene i den norske skolekulturen nå. Lærerne brukte de kulturelle ressursene elevene hadde, og lærte dem å bli bevisste på å utforske ulike sider ved en kultur. Slik har informantene nå trygghet i sin lærerrolle til å vise interesse for flerspråklighet og flerkulturalitet, og også flette inn ting som tilhører minoritetskulturer i sin undervisning.

Disse informantene er imidlertid ikke de eneste flerspråklige og flerkulturelle lærerne i dagens skole som har ressurser som majoritetslærere ikke besitter. Flerspråklige og flerkulturelle læreres ressurser er viktig både for dem selv og også for alle lærere i arbeidet for å sikre et inkluderende og produktivt læringsmiljø for flerspråklige og flerkulturelle elever. Det er ”nødvendig at lærerstudenter, så vel som lærere og skoleledere, selv tar grep om flerkulturelle spørsmål, at de utvikler en flerkulturell pedagogikk for sin skole og bruker de muligheter det enkelte fag gir til å drøfte og operasjonalisere flerkulturelle tema og problemstillinger i undervisning og opplæring” (Westrheim, 2011:131). Oppgaven har ikke et normativt mål, men derimot at flerspråklige og flerkulturelle læreres ressurser kan være en motivasjon til å utvikle mer interkulturell kompetanse i skolen. Å utvikle interkulturell kompetanse ses på som en prosess som kan utvikles hele livet (Dypedahl og Bøhn, 2017:19). I hver enkelt undervisningssituasjon vil lærere imidlertid ta valg og gjøre prioriteringer som angår det

kulturelle elevmangfoldet. Det gir makt og også ansvar for å stille kritiske spørsmål til seg selv, fagtradisjoner og til fagmiljøet, og reflektere over praksis. ”Kritisk refleksjon omfatter analyse av egen virksomhet, altså selvrefleksjon, og har som mål å oppdage hvordan tradisjon og kultur har formet vår måte å tenke på – og utfordre dette” (Solstad, 2013:98). Flerkultur angår oss alle og samfunnet som helhet. Det dreier seg ikke om ”de andre”. Det dreier seg ikke om minoritetene til forskjell fra majoriteten, men om et mangfold av kulturelle meningsdannelser og praksiser, et mangfold av diskurser som eksisterer i en samtidighet; noen ganger side ved side, andre ganger hierarkisk, eller overlappende. (NOU 2010: 7, 36). Et interessant funn i analysen viser at flerspråklige og flerkulturelle lærere er svært bevisste på å utfordre både flerspråklige og flerkulturelle elever og foreldre, og også kollegaer, foreldre og elever som kan sies å tilhøre majoriteten. Informantene utfordrer minoritetsforeldre når det gjelder deres forståelse om både språk, kultur og religionsfrihet. Da bruker de profesjonskompetansen, i tillegg til sin personlige og kulturelle bakgrunn i å påvirke minoritetsforeldrene. Det er når en løser kulturkonflikter at en bygger broer, men at det kreves innsats fra begge parter (Dahl, 2013). De poengterer at det er viktig å vise anerkjennelse og forståelse, men samtidig ikke være redd for å utfordre med mål for å skape et inkluderende læringsmiljø. Det er også grunnen til å utfordre majoritetslæreres ofte overforenklede kulturforståelse. Informantene poengterer at det er viktig å ha faktakunnskap om kulturer, i tillegg til kunnskap om de enkelte elevens kulturelle bakgrunn. Informantenes refleksjoner viser at de har kunnskap om «uenighetsfellesskap» (Eriksen, 2012), og at de ikke er redde for å utfordre andre sin kulturforståelse som de noen ganger kan oppleve som snever. Interkulturell kompetanse vil si holdninger som å leve med flertydighet.

Spørsmålet er dermed om den dype interkulturelle kompetansen som finnes hos mine informanter er vanlig eller et mer sjeldent resultat av minoritetssosialisering? Er disse lærerne unike representanter for sin generasjon som en følge av nettopp spesielt gode lærere og skoleerfaringer? Erfaringer med utenforskap fører ikke nødvendigvis til mer tolerante og inkluderende voksne med minoritetsbakgrunn, og det kan slå stikk motsatt ut som radikaliserings. Spørsmålet er derfor hvor representative er det grunn til å tro disse informantene er? Og om de er sjeldne, hvilke faktorer er viktige dersom en vil prøve å "reprodusere deres egenskaper" slik at det kan bli flere flerspråklige og flerkulturelle lærere av deres type? Hva skal til for at skolegang og lærerutdanning skal "fostre" flere slike lærere som kan sette i gang positive spiraler av gode skoleerfaringer for flere med

minoritetsbakgrunn og motivere flere av dem til å bli lærere. Ett svar kan være å støtte flere flerspråklige og flerkulturelle unge til å bli lærere. Analysen har vist at med ulik form for støtte kan det oppleves av flerspråklige og flerkulturelle selv som mulig. Et annet svar er at en må bruke disse flerspråklige og flerkulturelle lærerne systematisk som veiledere i lærerutdanningen og som mentorer for nyutdannede lærere og medlærere i undervisningen i lærerutdanningen. Analysen viser helt tydelig at de har unike ressurser, og at de har et ønske om å bli brukt som en ressurs. Det er også et poeng å oppfordre til og legge til rette for at majoritetslærere får møte minoritetsmiljøer "på ordentlig" og får kjenne akkulturasjonsutfordringer på egen kropp (Berry, 1997). Om man ikke kan sende alle lærerstudenter på langvarige feltopphold slik at de får lære hvordan det oppleves å være minoritet. Slik kan lærere med en bakgrunn som informantenes gis oppgaver som åpner opp for at alle lærere får mulighet til å lære om hvordan det er å være flerspråklig og flerkulturell elev. Da kan flerspråklige og flerkulturelle lærere være veivisere inn i ulike minoritetsmiljø, og være en støtte i utvikling av interkulturell kompetanse.

6 AVSLUTNING OG KONKLUSJON

I et ressursperspektiv har jeg i denne oppgaven belyst 9 flerspråklige og flerkulturelle læreres ressurser i forhold til interkulturell kompetanse. Oppgaven er et konstruktivt bidrag i den pedagogiske diskursen om hva som inkluderer flerspråklige og flerkulturelle elever i et produktivt læringsmiljø i skolen, og hvordan en kan støtte lærere som er etablert i en veletablert monokulturell praksis (Westrheim, 2011:111) i utviklingen av interkulturell kompetanse. Flerspråklige og flerkulturelle læreres ressurser blir i oppgaven belyst med utgangspunkt i forskningsspørsmålet om hvilken interkulturell kompetanse alle lærere trenger for å sikre et inkluderende og produktivt læringsmiljø for flerspråklige og flerkulturelle elever. Analysen av forskningsspørsmålet viser at informantenes refleksjoner over interkulturell kompetanse - kunnskaper, holdninger og ferdigheter - er basert på personlige og profesjonelle erfaringer både som flerspråklige og flerkulturelle elever og lærere i den norske skolen. Analysen har vist, i tråd med UNESCO (2006 og 2013) og Council of Europe (2014), at interkulturell kompetanse ikke er strategier eller løs kunnskap en kan bruke i undervisningen, men en relasjonell praksis som blir en del av læreres kunnskaper, holdninger og ferdigheter. Interkulturell kompetanse er slik mer enn teori, teknikk og metoder, akkurat som det å være lærer er det. Informantene har, som blant annet Portera (2014) og Salole

(2018), fokus på den enkelte flerspråklige og flerkulturelle elev sine kulturelle behov og ønsker. Refleksjonene er dermed ikke nødvendigvis i et samfunnsperspektiv, som bl.a. Eriksen og Sajjad (2015) gjør. Oppgaven har fokus på mikronivå, men informantenes stemmer kan forhåpentlig også få betydning på makronivå.

Forskningsspørsmålet har bakgrunn i majoritetens likhetsideologi (Gullestad, 2004) som ubevisst kan ligge til grunn for diskriminering i skolen (Hauge, 2014). Vektlegging av likhet og enhet kan føre til en assimilerende skole der ulikhet blir oversett, gjort usynlig eller stereotypisert, mens det underforstått norske er det riktige (Ibid). ”Hvis skolen skal bygge på flerkulturelle perspektiv må disse legges til grunn for hele skolens pedagogiske virksomhet, samt dens organisasjon og ledelse” (Tolo og Lillejord, 2006). Skoleledelsen bør derfor legge til rette for at organisasjonen og rammebetingelsene muliggjør interkulturell kompetansesutvikling hos lærerne – og inkluderer flerspråklige og flerkulturelle som er del av majoritetens fellesskap - som en naturlig interkulturell pedagogikk i skolen. Flerkulturell undervisning omfatter slik strukturelle endringer på systemnivå. En flerkulturell undervisning innebærer en helhetlig undervisning, som også inkluderer flerspråklig opplæring og interkulturell undervisning. Pihl hevder at en forutsetning for å realisere interkulturell og flerkulturell undervisning er enhet mellom skole og samfunnsnivå, og et samarbeid mellom minoriteter, myndigheter og forskere (Pihl, 2000:318). Hun hevder også at de nødvendige forutsetningene for å realisere interkulturell undervisning mangler fordi det på makronivå ikke er «påbegynt et systematisk arbeid med rekonstruksjon av læreplaner, pensum og lærebøker i et internasjonalt perspektiv», og interkulturell undervisning ofte er «avhengig av individuelle læreres motivasjon og engasjement» (Ibid:317). Slik håper jeg at oppgaven min kan være et bidrag i dette arbeidet.

LITTERATURLISTE

- Aase, T. H. og Fossåskaret, E. (2007). «Tolkning av kategorier». I *Skapte virkeligheter*. Oslo: Universitetsforlaget
- Abdallah-Preteuille, M. (2006). "Interculturalism As A Paradigm for Thinking About Diversity". *Intercultural Education*, 17(5), 475-483.
- Aamaas, Å. og Duesund, K. (2016). Lærerutdanninga i ei tid prega av mangfold. I V. Solbue, & Y. Bakken, *Mangfold i skolen – fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet?* Bergen: Fagbokforlaget
- Berry, J. W. (1997). "Immigration, acculturation and adaption". I: *Applied Psychology: An international Review*, 46, 5-34.
- Bjelland, C. (2016). "Læreres fortellinger fra kulturelt mangfolde klasserom – monokulturelle eller interkulturelle?" I: V. Solbue og Y. Bakken (red.). *Mangfold i skolen* (83-104). Bergen: Fagbokforlaget
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters
- Council of Europe (2014). Developing intercultural competence through education. I J. Huber (red.), *Pestalozzi series, no. 3. Strasbourg*: Council of Europe Publishing
- Cummins, J. (1981). *Bilingualism and Minority-Language Children*. Toronto: OISE Press.
- Dahl, Ø. (2013) *Møter mellom mennesker*. Innføring i interkulturell kommunikasjon (2.utg.) Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Dahl, T. m.fl. (2016). *Ekspertgruppa om lærerrollen. Om lærerrollen – et kunnskapsgrunnlag*. Oslo: Fagbokforlaget
- Drønen, T. S. (2011) "Sannhet, metode og gyldne øyeblikk. Hermeneutiske perspektiver på interkulturell kommunikasjon". I *Forståelsens gyldne øyeblikk. Festskrift til Øyvind Dahl*. Red. Drønen, T. S., K. Fretheim og M. Skjortnes. 2011. 2.oppl. 2015. Trondheim: Tapir
- Dypedahl, M. og Bøhn, H. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse*. 2.utg. Fagbokforlaget
- Engen, T. O. og Kulbrandstad, L. A. (2007). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Eriksen, T. H. (1993). *Små steder – store spørsmål: Innføring i sosialantropologi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Eriksen, T. H. (1994). *Kulturelle veikryss. Essays om kreoliseringen*. Oslo: Universitetsforlaget

- Eriksen, T. H. (1997). *Flerkulturell forståelse*. Oslo: Tano Aschehoug
- Eriksen, T. H. (2012) *Det som står på spill*. Oslo: Aschehoug
- Eriksen, T. H. og Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. (6.utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk
- Eriksen, T. H. (2007) ”Mangfold versus forskjellighet”. I Ø. Fuglerud og T.H.Eriksen (red.), *Grenser for kultur? Perspektiver fra norsk minoritetsforskning*. Oslo. Pax
- Everett, E. L. og Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Universitetsforlaget
- Greek, M. (2015). ”God pedagogisk praksis i høyere utdanning”. I: K. M. Jonsmoen og M. Greek (red.). *Språkmangfold i utdanningen. Refleksjon over pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Gujord, A. K H. (2017). «Hos en voksen er tanken helt full av masse ting». Personlege narraiver i norsk andrespråkskorpus (ASK) – ei kjelde til innsikt i læringsprosessen». *Acta Didactica Norge*, 207, årg. 11 nr.1, 1-22.
- Gullestad, M. (2004). Blind Slaves of our Prejudices: Debating Culture and Race in Norway. *Ethnos*, 69 (2), 177-203.
- Hammersley, M. og Atkinson, P. (2012). *Feltmetodikk. Grunnlaget for feltarbeid og feltforskning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Hauge, A.-M. (2014). *Den flerkulturelle skolen*. (2.utg.) Oslo: Universitetsforlaget
- Jensen, I. (1998). *Interkulturel kommunikation i komplekse samfund*. Rosenkilde Universitetsforlag
- Kunnskapsdepartementet (2006), St.meld. nr.16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2007) *Likeverdig opplæring i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. Oslo. Lastet ned 02. 12. 2018 fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/strategiplaner/udir_lik_everdig_opplaering2_07.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2008-2009). St.meld.nr.11 *Læreren – Rollen – Utdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Kunnskapsdepartementet (2010) *NOU 2010:7 Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo. Lastet ned 02. 12. 2018: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2010/NOU-2010-7.html?id=606151>

- Kunnskapsdepartementet (2012-2013). St. meld. 6. Mangfold og fellesskap. En helhetlig integreringspolitikk. Oslo
- Kunnskapsdepartementet (2013). Drivkraft i utviklinga av lærerprofesjonen? Rapport 3 fra Følgegruppen for lærerutdanningsreformen.
- Kvale, S. og Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Munthe, E. (2011). "Mangfold i skolen". I: M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug og R. J. Krumsvik (red.). *Elevmangfold i skolen 1-7*. Kristiansand: Høyskoleforlaget
- Munthe, E. (2013). «Planlegging av undervisning». I. *Praktisk-pedagogisk utdanning – en antologi*. Fagbokforlaget
- Olsson, H. og Sörensen, S. (2003). *Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo. Gyldendal Norsk Forlag
- Opplæringslova. (1998, 11. 27.) Lov om grunnskolen og den videregående opplærings (Opplæringslova). Hentet 04.14.2018. fra Lovdata.no: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=opplæringslova>
- Otterstad, A. M. (2008) *Profesjonsutøvelse og kulturelt mangfold*. Fra utsikt til innsikt. Oslo: Universitetsforlaget
- Pihl, J. (2000) Interkulturell og flerkulturell undervisning: fra honnørord til realitet? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, nr. 4/5. Oslo
- Pihl, J. (2003) Teoretiske refleksjoner over konstruksjon av normalitet og avvik i den flerkulturelle skolen. I: *Ved nåløyet*. Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 14 – 2003
- Pike, K. (1954). Emic and etic standpoints for the description of behavior. I *Language*, Part I, Summer Institute of Linguistics, Glendale, California, p. 8-28.
- Portera, A. (2014) Intercultural Councelling and Education In The Global World. *Intercultural Education*, 25(2), 75-76)
- Repstad, P. (2007). Kvalitative intervjuer. I P. Repstad. *Mellom nærhet og distanse*. (76-102). Oslo: Universitetsforlaget
- Rolf, B. (1989). «Tyst kunnskap». I: *Rapportserie for didaktisk forskning i Uppsala*. Uppsala universitet, 7.
- Røthing, Å. (2014). "Er de sinte eller vil de høre på det jeg har å si?" Utsatthet, majoritetsprivilegier og etiske utfordringer i klasserommet. Afdal, G.; Røthing, Å.; Schjetne, E. (Red.). *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser: artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon*. (70-88). Cappelen Damm Akademisk.

- Salole, L. (2018). *Krysskulturelle barn og unge: om tilhørighet, anerkjennelse, dilemmaer og ressurser*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Schjetne, E. og Skrefsrud, T.-A. (2018). "Mangfoldig skole – bred kompetanse". I: E. Schjetne og T.-A. Skrefsrud (red.). *Å være lærer i en mangfoldig skole. Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Selj, E. (2011). "Minoritetslevne, språket og skolen" i Selj, E. og Ryen, E. (red.): *Med språklige minoriteter i klassen*. 2.utg., 3.oppl. Oslo: Cappelen Akademisk
- Skrefsrud, T.-A. (2018). «Pedagogikk og elevkunnskap i en mangfoldig skole». I: E. Schjetne og T.-A. Skrefsrud (red.). *Å være lærer i en mangfoldig skole. Kulturelt og religiøst mangfold, profesjonsverdier og verdigrunnlag*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Skrefsrud, T.-A. og Østberg, S. (2015). Diversitet i lærerutdanningene – bidrag til en profesjonsorientert forståelse av fag og kunnskapsområder. *Norsk pedagogisk Tidsskrift* (99)3-4, 208-219.
- Solstad, A. G. (2013). Profesjonsorientert refleksjon i praksisopplæringen – en utfordring for lærerutdanningen. *Norsk Pedagogisk tidsskrift*, 2 (97-108).
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Tolo, A. og Lillejord, S. (2006). "Ledelse i en multikulturell skole". *Norsk Pedagogisk Tidsskrift* 90(2), 120-132.
- UNESCO (2006). *UNESCO Guidelines on Intercultural Education*. Paris: UNESCO. Lastet ned 23.05.2020: [file:///C:/Users/kml/Downloads/147878eng%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/kml/Downloads/147878eng%20(1).pdf)
- UNESCO (2013). *Intercultural Competences. Conceptual and Operational Framework*. Lastet ned 26.04.2020: <file:///C:/Users/kml/Downloads/219768eng.pdf>
- Utdanningsdirektoratet (2020) *Læreplanverket*. Lastet ned 14.04.2020: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Van Dijk, T. A. (2005). "Contextual knowledge management in discourse production. A CDA perspective". I R. Wodak & P. A. Chilton (red.). *A new agenda in (critical) discourse analysis* (s.71-100). Amsterdam: J. Benjamins
- Vaaland, S. S. (2017) "Lærerens sensitivitet". Lastet ned 08.04.19: https://utdanningsforskning.no/artikler/larerens-sensitivitet/?fbclid=IwAR0aNNKbfNjbrQnYeXClrqNVbPWbEpXguBZZnH3_MYU1TIQaZ_HzEKMt0Xg4

- Wadel, C. *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: Seek a/s, 1991
- Westrheim, K. (2011). «Mangfold og demokrati i den flerkulturelle skolen». I: M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug og R. J. Krumsvik (red.). *Elevmangfold i skolen 5-10*. Høyskoleforlaget
- Westrheim, K. (2014). "Det flerkulturelle i et kritisk perspektiv". I K. Westrheim og A. Tolo (red.) *Kompetanse for mangfold*. (27-55). Bergen: Fagbokforlaget
- Winje, G. (2011). «Religions- og livssynsmangfold» i Postholm, M. B. m fl: *Elevmangfold i skolen 1-7 og Elevmangfold i skolen 5-10*. Høyskoleforlaget
- Østberg, S. og Natalia, M. (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Østberg, S. (2017). "Interkulturell kompetanse". I: V. Bjørnø, M. E. Nergård og F. Aarsæter (red.). *Språklig mangfold og læring: didaktikk for flerspråklige klasserom* (17-35). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Øzerk, K. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

VEDLEGG 1: Intervjuguide

Intervjuguide til informantene

Forskningsspørsmål: *Hvilken interkulturell kompetanse trenger alle lærere i dagens skole, for å sikre et inkluderende og produktivt læringsmiljø for flerspråklige og flerkulturelle elever/ det kulturelle elevmangfoldet?*

Innledende spørsmål: Erfaringer og bakgrunn:

- Informantens bakgrunn og erfaringer i Norge

Refleksjoner:

1. Kunnskap om flerspråklighet og flerkulturalitet:

- Hvilken kunnskap bør lærere ha om flerspråklighet og flere kulturer?
- Hvilke kunnskaper bør lærere ha om flerspråklige elevers grunnleggende utfordringer i språklæring og fagopplæring i skolen?

2. Holdninger til flerspråklighet og flerkulturalitet:

- Hvilke holdninger bør lærere ha til flerspråklighet og kulturelt mangfold?
- Hvordan kan slike holdninger best utvikles blant lærere og elever i skolen?

3. Ferdigheter i møte med flerspråklighet og flere kulturer:

- Hvilke ferdigheter bør lærere ha i møte og i samhandlingen med flerspråklige elever i skolen og i undervisningen?
- Hvilke ferdigheter bør faglærere i klasser ha når det gjelder språklæring og fagopplæring i skolen for flerspråklige elever?

4. Skolen som et inkluderende læringsfellesskap for alle?

- Hvordan kan skolen være et inkluderende og produktivt fellesskap for alle elever?
- Hva er viktig i samarbeid med flerspråklige og flerkulturelle foreldre?
- Hvordan kan det flerkulturelle perspektivet bli en naturlig del og gjennomsyre både emner, fag, undervisning og hele skolehverdagen?

Avsluttende spørsmål: Egne erfaringer

- Hva kan dine egne erfaringer og din egen kulturbakgrunn tilføre undervisningspraksis i skolen i møte med flerspråklighet?
- Hvordan har dine ressurser som flerspråklig blitt brukt i skolen i forhold til elever og kollegaer (flerspråklige/enspråklige)?
- Har du hatt en lærer som ivaretok det flerkulturelle mangfoldet – eller en lærer som har påvirket lærerrollen din?

VEDLEGG 2: Intervju med flerspråklige og flerkulturelle lærere

Lærer:	Dato for intervju:
Lærer 1 1810	18.oktober 2018
Lærer 2 1910	19.oktober 2018
Lærer 3 2410	24.oktober 2018
Lærer 4 0211	2. november 2018
Lærer 5 0211s	2. november 2018
Lærer 6 0311	3. november 2018
Lærer 7 0411	4. november 2018
Lærer 8 2311	23. november 2018
Lærer 9 2510	25. november 2018

VEDLEGG 3: Invitasjon til deltakelse i forskningsprosjektet

Invitasjon til deltakelse i forskningsprosjektet

«En interkulturell lærer»

Dette er et informasjonsskriv med forespørsel om å delta i et forskningsprosjekt om den flerkulturelle lærerrollen. I slutten av dokumentet er det en samtykkeerklæring som jeg ber deg undertegne om du er villig til å delta. Formålet med prosjektet er å belyse hvordan flerspråklige læreres erfaringer og refleksjoner kan bidra til større forståelse av hva interkulturell kompetanse er. Dette søkes oppnådd ved å intervju flerspråklige lærere om deres tidligere erfaringer både i skolen og samfunnet ellers og deres profesjonelle erfaringer fra skole/undervisning. I dette skrivet informerer jeg om hva deltakelse vil innebære for deg.

Intervjuene er en del av en masteroppgave. Opplysningene som fremkommer her vil ikke brukes til andre formål.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet? VID Vitenskapelige høgskole ved Seniorforsker Øystein Lund Johannessen er ansvarlig for forskningsprosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta? Utvalget er flerspråklige lærere som har bestått norsk lærerutdanning eller etterutdanning for lærere.

Hva innebærer det for deg å delta? Metoden er et intervju, der samtalen tas opp ved lydopptak og svarene registreres elektronisk til masteroppgaven er godkjent. Svarene i intervjuet blir transkribert, dvs. skrevet ut som tekst i et Word-dokument og blir en del av en masteroppgave. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at det vil ta deg ca. 45-60 minutter. Dine svar fra blir registrert elektronisk. Det vil ikke bli samlet inn data om deg fra andre kilder.

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Student og veileder vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Datamaterialet vil bli låst med kode.
- Det er kun studenten som vil behandle data som samles inn, lagres, transkriberes og bearbeides.
- Veileder har ikke koder til kontaktopplysningene.

Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner som formidler fra prosjektet. Opplysningene som vil publiseres er at deltakerne er flerspråklige lærere som har bestått norsk lærerutdanning eller etterutdanning for lærere.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Masteroppgaven skal etter planen leveres i juni 2020, og prosjektet vil bli avsluttet etter at sensuren er ferdig. Dette tar normalt ca 6 uker. Alle personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg? Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra VID Stavanger har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer? Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- VID vitenskapelig høgskole Stavanger, ved Øystein Lund Johannessen

- Vårt personvernombud: Ellen Vea Rosnes, VID Vitenskapelig høyskole Stavanger
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Kjersti Langvik

Masterstudent

Samtykkeerklæring: Skriftlig samtykke på papir.

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet ”En flerkulturell lærer”, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

___ å delta i intervju

___ at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. juni 2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

SLUTTNOTER

ⁱ Arbeidskrav til refleksjonslogg i emnet ”Det flerspråklige klasserommet”: Velg et eller flere tema fra samlingen som interesserte deg. Loggen skal bestå av dine tanker og refleksjoner i møte med emnet. Refleksjonene kan gjerne knyttes til relevante erfaringer fra praksis og teori. Loggen skal være 250 - 450 ord. I tillegg skal du kommentere på to innlegg fra andre studenter på It`s Learning. (Faglærer prøvde å få studentene til å aktivere tanker **før** forelesningene på It`s Learning (**frivillig arbeidskrav**), men fikk ingen respons).

Emnet innebar arbeidskrav med å skrive en refleksjonslogg etter forelesinger, før eksamen i faget. Refleksjonsloggene var uformelle i formen. Begrepet «logg» brukes ofte som en samlebetegnelse på alle typer uformell skriving, og i likhet med andre former for tenkeskriving så var ikke formålet med logg-skriving at selve skrivingen (språk eller innhold) skulle vurderes.

ⁱⁱ Litteratur til emnet ”Det flerspråklige klasserommet” på GLU 1 og 2, 2013 og 2014: Christiansen, A. Og Lønftoft, J. 2009. Tospråklige elever i leseopplæringen. I: Jørgen Frost (red.) *Språk- og leseveiledning – i teori og praksis*. Kulbrandstad, L. 2003. *Lesing i utvikling*. Kap.8: Å lese på andrespråket.

ⁱⁱⁱ I oppgaven brukes betegnelsen ”flerspråklig”, som tar utgangspunkt i språkbruk og gir uttrykk for språklig kompetanse som ressurs. Flerspråklig: en person som er vokst opp med to eller flere språk og som identifiserer seg med disse språkene og/eller en person som identifiserer seg med flere språk og bruker flere språk i sin hverdag, selv om språkbeherskelsen ikke er like god på alle språk (Engen og Kulbrandstad, 2007).

^{iv} Bakgrunnen for utvalget er at Byram, en av de fremste forskerne innen interkulturell kommunikativ kompetanse, hevder at ”Learning languages provides connections to additional bodies of knowledge that are unavailable to monolingual English speakers. Through comparisons and contrasts with the language being studied, students develop greater insight into their own language and culture and realise that multiple ways of viewing the world exist” (Byram, 1997:28). Så selv om vi kan tilhøre og bevege oss i mange kulturer samtidig (Eriksen, 2007), har flerspråklige personer med norsk som sitt andrespråk oftest flere erfaringer med flere kulturer. Mennesker i et sosialt fellesskap etablerer tilnærmede enigheter om hva ting skal bety. Våre meninger blir til gjennom oppvekst og ved høsting av erfaringer i samspill med jevnaldrende og likesinnede, med yngre og eldre, med kjente og fremmede. Hele livet er en arena for læring. I kontakt med andre etablerer vi en kulturell referanseramme. I følge Cummins impliserer «dual-isfjell-modellen» at språklige aktiviteter på ett språk bidrar til utvikling på andrespråket ved at det felles underliggende begrepsapparatet utvikles (Cummins, 1981). Samtidig bidrar dette til utvikling av det kognitive systemet ved at språkinnlæringen har økt kapasitet når det gjelder divergent tenkning, språklig bevissthet, metalingvistisk bevissthet, kreativitet, kommunikativ sensitivitet og oppmerksomhetskontroll (Engen og Kulbrandstad, 2007). I kriteriene for utvelgelsen av informanter ligger det at de har tilnærmet velutviklet balansert tospråklighet, som impliserer at språkferdighetene er tilnærmet like i de språkene de mestrer (Øzerk, 2016). Det betyr at informantene har en språkkompetanse i norsk som er tilnærmet det majoritetslærere har. Informantene kan tross tilnærmet velutviklet balansert tospråklighet, kunne ha erfaringer knyttet til minoritetssfæren som ikke er eksplisitt i majoritetssfæren, og omvendt. Både den språklige og kulturelle kompetansen kan være ulik på de to språkene.