



Inkludering og integrering i praksisfeltet
En studie om utdanningens rolle i inkluderings- og
integreringsarbeidet

Ole Kristian Olsen

VID vitenskapelige høgskole

Stavanger

Masteroppgave

Master i interkulturelt arbeid

Antall ord: 25180

Dato 13.05.2022

Opphavsrettigheter

Ole Kristian Olsen har opphavsrettighetene til oppgaven.
Nedlasting for privat bruk er tillatt.

Sammendrag/abstract

Som innvandrere vil tilgang til arbeid ha betydning for deltakelse i samfunnet, og tilhørighet til det norske fellesskapet. Med det som bakteppe har regjeringen gjort en innsats for å kvalifisere innvandrere til helsearbeiderfaget (Meld St. 6 (2012-2013)). Denne innsatsen har blant annet resultert i tilbud om utdanning som helsefagarbeider for elever med minoritetsbakgrunn i samarbeid med NAV (Stavanger offshore tekniske fagskole, u.å.), som denne studien tar utgangspunkt i.

Utdanningen i helsefag innebærer praksis, hvor eleven får prøve seg i autentiske situasjoner fra arbeidslivet. Dette kan være en prosess som er forbundet med usikkerhet og spenning for mange av elevene. For elever med minoritetsbakgrunn kommer forhold som inkludering og integrering i tillegg til usikkerheten forbundet til å delta i noe nytt og ukjent. Et godt læringsutbytte henger sammen med en god opplevelse når praksis gjennomføres. Når elever med minoritetsbakgrunn skal gjennomføre praksis er det med den samme spenning som elever generelt, men i tillegg kommer forhold som er relatert til inkludering og integrering. Disse forholdene har jeg sett nærmere på ved hjelp av å undersøke hva som blir gjort av praksisveiledere for at elever med minoritetsbakgrunn skal ha en praksisperiode hvor inkludering og integrering er i søkelyset.

Studien tar for seg erfaringer fra fire praksisveiledere på fire ulike avdelinger på sykehjem. Søkelyset har vært rettet mot hva som blir gjort for å legge til rette for inkludering og integrering, samtidig har forhold som kan være til hinder for inkludering og integrering blitt belyst.

Summary/abstract

As an immigrant, access to work will have an impact on participation in society and belonging to the Norwegian community. With this in mind, the government has made an effort to qualify immigrants for the health care profession (Meld St. 6 (2012-2013)). This effort has, among other things, resulted in an offer of education as a health care worker for

pupils with minority background in cooperation with NAV (Stavanger offshore tekniske fagskole, u.å.), on which this study is based.

The education in health sciences involves practice, where the student gets to try their hand at authentic situations from working life. This can be a process that is associated with uncertainty and excitement for many of the students. For students with minority backgrounds, factors such as inclusion and integration in addition to the uncertainty associated with participating in something new and unknown come into play. A good learning outcome is connected to a good experience when practice is carried out. When pupils with minority backgrounds are to carry out practical training, they do so with the same excitement as pupils in general. However, there are additional factors related to inclusion and integration. I have examined these relations further by studying what is being done by practice supervisors for pupils with minority background to have an internship period where inclusion and integration are in the spotlight.

The study deals with the experiences of four practice supervisors in four different departments in nursing homes. The spotlight has been on what is being done to facilitate inclusion and integration, while at the same time looking at elements which might, in fact, contribute to prevent inclusion and integration.

Forord

For meg har denne masterstudien vært en vandring. En vandring fra ytre motivasjon til indre motivasjon. Å starte en masterstudie med 90 studiepoeng over tre år fordrer at det ligger en belønning og venter i det fjerne. Når belønningen endelig er innen rekkevidde er det gledelig å oppdage at den ikke er det viktigste lenger. Det har vært tre år med mye læring, nye erfaringer, nye perspektiver på eksisterende kunnskap og ikke minst nye og inspirerende vennskap som jeg vil ha med meg lenge etter at belønningen er «spist» opp.

Denne vandringen har jeg ikke gjort alene. Jeg vil takke min veileder Frederique Brossard Børhaug for konstruktive tilbakemeldinger og gode diskusjoner. Tilgjengeligheten har vært fantastisk, så bra at jeg undrer meg over om du noen gang tar deg fri.

Oppgaven hadde ikke vært mulig uten informantene som stilte velvillig opp og delte av sine erfaringer. Det er disse erfaringene som har gjort masteren mulig.

Takker også arbeidsgiver som på beste måte har lagt til rette for at det har vært mulig å gjennomføre denne masteren.

En viktig bidragsyter til at motivasjonen har beveget seg fra ytre motivert til indre motivert har vært en velfungerende kollokviegruppe. I tre år har vi hatt jevnlig treff med gode refleksjoner over studiet vårt. Her har jeg hentet ut mye god kunnskap, men og fått mulighet til å få sette min egen kunnskap på prøve. Dere blir nok venner for livet.

Å jobbe med en master har sin pris, og denne prisen må familien være med å betale. Derfor vil jeg til slutt gi en stor takk til familien for både støtte og forståelse for tidsbruk, frustrasjoner, følelssvingninger og alt som følger med når man er fordypet i en master. Dette hadde ikke vært mulig uten dere.

Stavanger, mai 2022

Ole Kristian Olsen

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Bakgrunn for, og presentasjon av problemstilling.....	2
1.2	Tilnærming til feltet.....	4
1.3	Teoretisk grunnlag for studien.....	5
2	Minoritetslever i helseutdanningen	7
2.1	Hvem er praksisveilederen	7
2.2	Arbeid og utdanning for minoritetsgrupper.....	9
2.3	Kultur som ressurs og utfordring.....	11
3	Presentasjon av inkludering og integrering.....	13
3.1	Teoretiske perspektiver på inkludering og integrering.....	13
3.2	Modell for inkludering.....	16
3.3	Integrering som akkulturasjonsstrategi.....	18
3.4	Inkluderende integrering.....	21
4	Studiens metodologiske og metodiske valg	23
4.1	Studiens vitenskapelige grunnlag	23
4.2	Forskningsprosessen og feltarbeid.....	25
4.2.1	Valg av semi-strukturert intervju	26
4.2.2	Pilotintervju.....	27
4.2.3	Forskningsdeltakererne	28
4.2.4	Transkribering og organisering av data.....	30
4.2.5	Etiske vurderinger	31
4.2.6	Validitet, reliabilitet og generalisering.....	33
5	Presentasjon av funn og analyse.....	35
5.1	Strategier for inkludering.....	35
5.1.1	Praksisveiledernes strategi for inkludering	35
5.1.2	Tilrettelegging for inkludering	37
5.1.3	I hvilken grad blir minoritetsleven inkludert ved praksisstedet?.....	39
5.2	Praksisveilederens tilnærming til integrering som akkulturasjonsstrategi	40
5.2.1	Tilrettelegging for å velge akkulturasjonsstrategi	40
5.2.2	Integrerende praksis	42
5.2.3	Integrering som akkulturasjonsstrategi, muligheter og begrensninger	43

5.3	Inkludering og integrering i motbakke	45
5.3.1.	Utfordringer for praksisveileder	46
5.3.2.	Utfordringer for minoritetsleven	48
5.3.3.	Praksisfeltet byr på utfordringer	49
5.3.4.	Språk til besvær	51
5.3.5.	Øvrige utfordringer	51
5.4	Å motvirke diskriminerende praksis.....	52
5.4.1.	Hva sier praksisveileder om diskriminering.....	52
5.4.2.	Diskriminering – “det vil vi ikke ha”	54
5.4.2.	Hva blir gjort for å unngå diskriminering	55
5.5	Skolens bidrag til inkludering og integrering	57
5.5.1.	Mer samarbeid.....	57
5.5.2.	Å være godt forberedt	59
5.5.3.	Skolens bidrag til Inkluderende integrering	61
6	Avslutning	62
	Litteraturliste	66
	Vedlegg	71
	Vedlegg 1 samtykkeerklæring.....	71
	Vedlegg 2 intervjuguide	75
	Vedlegg 3 godkjenning fra NSD	77

1 Innledning

I 2016 pågikk en sak om hijabnekt ved et sykehjem i Stavanger. Driftsstyret ved sykehjemmet hadde i styremøte vedtatt at det ikke var tillatt å bruke religiøse, eller politiske plagg som en del av uniformen, eksemplifisert ved palestinaskjerf eller hijab. Begrunnelsen for dette vedtaket var i all hovedsak knyttet til beboernes velvære i det henseendet at man ønsket å unngå forvirring og utrygghet hos beboere med demens. Videre så påpektes det at det i økende grad var «*ansatte med fremmed, utenlandsk utseende og med til dels dårlig norsk språk*». Denne saken bidrog til å skape engstelse og frykt for jobbene blant ansatte som brukte hijab, i tillegg til at de mente seg utsatt for diskriminering (Mathiesen, 2016).

Denne saken ble også et tema ved skolen hvor jeg er ansatt. Skolen driver i hovedsak med opplæring av voksne innen fagene helse og oppvekst med en stor andel minoritets elever. Etter opplæringsloven har de som ikke har fullført videregående opplæring voksenrett som innebærer rett til opplæring etter de har blitt 25 år. Videre har personer som har fullført utdanning i et annet land, men ikke fått dette godkjent i Norge også rett på utdanning som voksen (Opplæringslova, 1998, § 4A-3). Det er flere veier til fagbrev når man utdanner seg som voksen. De vanligste er praksiskandidat eller lærekontrakt. Som praksiskandidat kreves det 5 år praksis kombinert med relevant teori. Eleven er selv ansvarlig for å skaffe det teoretiske grunnlaget og må bestå en sentralt gitt eksamen før oppmelding til fagprøve. Lærekontrakt er et kortere forløp hvor eleven inngår lærekontrakt hos godkjent lærebedrift, i dette tilfellet sykehjem. Det vil også være krav til bestått tverrfaglig eksamen i programfagene til utdanningen (KS, 2018). Skolen jeg er ansatt ved har tilbud om begge disse ordningene i form av komprimerte utdanningsløp hvor eleven får Vg1 og Vg2 programfag innen helse- og oppvekstfag. I tillegg har skolen et prosjekt i samarbeid med NAV hvor en «håndplukket» gruppe minoritets elever får tilbud om å gå vanlig forløp med både programfag og fellesfag i Vg1 og Vg2, hvorpå de kan søke læreplass. Programmet heter «to-årig løp for minoritetsspråklige», og elevene søker på vanlig måte, men melder seg som arbeidssøkende og blir deretter testet for språk før opptak (Stavanger offshore tekniske fagskole, u.å.). Utdanningen inneholder både teori og praksis. Praksis gjennomføres som regel ved ulike sykehjem. Der får eleven oppnevnt en praksisveileder, og det opprettes ett samarbeid mellom lærer, elev og praksisveileder. Når eleven går inn i et lærlingeforløp blir

skolen, som har hatt den teoretiske delen av undervisningen koblet av, og det blir et forhold mellom lærling og lærebedrift.

1.1 Bakgrunn for, og presentasjon av problemstilling

På skolen jeg jobber er en stor andel av elevene minoritetsspråklige, hvor bl.a. Somalia og Eritrea er godt representert. Da flere elever er av muslimsk bakgrunn er det naturlig at saken om hijabnekt skapte stort engasjement i elevgruppen. Engasjementet var også preget av uro og usikkerhet da elevene visste at de skulle ut i praksis, og fryktet for hvordan mottakelsen ville bli. Elevene var tydelige på at de ønsket å komme ut i helsevesenet å gjøre en god jobb. De så også dette som en god mulighet til å bli inkludert i det norske arbeidslivet, og samfunnet for øvrig. Samtidig så er tilgang til arbeid en viktig arena for nettopp inkludering og integrering. I formålsparagrafen til integreringsloven understrekes det at innvandrere skal integreres tidlig i det norske samfunn og bli økonomisk selvstendig, dette skal skje ved bl.a. varig tilknytning til arbeidslivet (Integreringsloven, 2021, §1). I tillegg til det som skjer på skolen er gjennomføringen av praksis eller læretid en god anledning til inkludering og integrering, og derfor er det viktig at elevene får en god opplevelse ved gjennomføringen av praksis for å få bra læringsutbytte. Samtidig kan saken om hijabnekt (Mathiesen, 2016) være et eksempel på manglende inkludering og integrering. Selv om den offisielle begrunnelsen for vedtaket om hijabnekt knyttes til hensynet til beboerne ved sykehjemmet, kan det likevel være et spørsmål om diskriminering.

Saken om hijabnekt, elevenes uro og usikkerhet og min undring omkring hvordan elevene opplever gjennomføringen av praksis og læretid er bakgrunnen for min interesse for inkludering og integrering, og leder til følgende problemstilling;

«Hva forteller praksisveiledere om strategier for inkludering når elever med minoritetsbakgrunn gjennomfører praksis, og hvordan kan skolen bidra til å fremme en inkluderende integrering i utdanningen»

God tilknytning til arbeidslivet har betydning for både inkludering og integrering. Prosjektet «to-årig løp for minoritetsspråklige» (Stavanger offshore tekniske fagskole, u.å.) er et eksempel på tiltak som skal legge til rette for at minoritetsgrupper skal få en fullverdig utdanning og god tilknytning til arbeidslivet. I tillegg til undervisning i klasserom foregår

deler av utdanningen ute i praksisfeltet ved ulike institusjoner, hovedsakelig sykehjem. Som minoritets elev i praksis kan det være noen utfordringer man ikke møter som majoritet. Hijabforbudet jeg viser til ovenfor er et eksempel, men elever forteller også om andre hendelser som kan være av diskriminerende karakter. Da elevene er en del av skolen, er opplæringsloven aktuell, og formålsparagrafen i denne loven peker på verdier som respekt for menneskeverd, åndsfrihet, nestekjærlighet og likeverd. Her er også forhold som kulturelt mangfold, likestilling og demokrati tatt med (Opplæringslova, 1998, §1-1). Samme lov sier også at det skal legges til rette for elevens arbeidsmiljø. Det innebærer at eleven har rett til et trygt skolemiljø som skal fremme helse, trivsel og læring samtidig som det er nulltoleranse for mobbing, vold trakassering og diskriminering (Opplæringslova, 1998, § 9A). Praksis gjennomføres i samarbeid med arbeidslivet, derfor vil jeg også peke på arbeidsmiljøloven som legger opp til tilsvarende vern mot mobbing, vold, trakassering og diskriminering (Arbeidsmiljøloven, 2005, § 13-1). I tillegg til opplæringsloven og arbeidsmiljøloven er vern mot diskriminering også nevnt hos likestillings- og diskrimineringsombudet, hvor målet er å fremme likestilling og hindre diskriminering på bakgrunn av bl.a. etnisitet, religion og livssyn. Likestillings- og diskrimineringsombudet skal være pådriver for likestilling og mangfold. En viktig oppgave for ombudet er å føre tilsyn med rasediskrimineringskonvensjonen fra FN (Likestillings- og diskrimineringsombudet, u.å). Ovenstående er eksempler på forhold som er lagt til rette for at diskriminering ikke skal forekomme, og at det i istedenfor skal være søkelys på inkludering og integrering. Likevel har elever fortalt om opplevelser hvor de har følt seg diskriminert, noe som kan være begrensende for prosessen med inkludering og integrering. Hijabforbudet er et eksempel som bidrar til følelse av diskriminering. Men i praksis kan det også være mer subtile former for diskriminering, som å bli satt til arbeid på skyllerom, kjøkken eller lignende oppgaver under dekke av språklige utfordringer. Dette kan oppleves som lite relevant i forhold til utdanningen, hvor søkelyset skal være på pasienter og samspill med pasientene skal være hovedoppgaven (Utdanningsdirektoratet, 2022). I denne studien ønsket jeg først å gjøre en undersøkelse om hvordan situasjonen for elever i praksis er med tanke på diskriminering. Imidlertid trodde jeg det ville være vanskelig å få forskningsdeltakere til å delta på en slik undersøkelse. Derfor satt jeg heller sette søkelyset på hvilke strategier praksisveiledere har for å legge til rette for inkludering i praksisfeltet når de er i en veilederrolle overfor elever med minoritetsbakgrunn. Herunder vil jeg også se om praksisfeltet har tiltak som har til hensikt å unngå diskriminering. Jeg vil også sette søkelyset på hva skolen kan bidra med for å legge til

rette for både inkludering og integrering når minoritets eleven gjennomfører praksis. Dette leder til forskningsspørsmål som;

Hva forteller forskning om minoritetslevers gjennomføring av praksis i helseutdanningen, og hvilken rolle har praksisveilederen når minoritets eleven gjennomfører praksis?

og

Hva kjennetegner inkludering og integrering, og hva er sammenhengen mellom inkludering og integrering i helseutdanningen?

1.2 Tilnærming til feltet

Den metodiske tilnærmingen til problemstillingen kommer i egen del. For å finne svar på problemstillingen har jeg gjort noen valg angående hvem som er aktører i studien, hvilken kontekst og på hvilket teoretisk grunnlag. Elevene ved skolen er sentrale, og selv om opplæring av elever med voksenrett (Opplæringslova, 1998, §4A-3) er den overordnede målgruppen ved skolen er det elever med minoritetsbakgrunn jeg har satt søkelyset på. Det er mange begrep som brukes når man skal omtale mennesker som kommer til Norge fra andre land og kulturer. Migrant, flyktning, asylsøker, utledninger og innvandrere for å nevne noen. Jeg velger å bruke minoritetsspråklig elev da det er den terminologien som brukes ved skolen hvor undervisningen foregår (Stavanger offshore tekniske fagskole, u.å.). I utdanningsdirektoratet er også minoritet den foretrukne terminologien (Utdanningsdirektoratet, u.å.). I teoridelen (kapittel 2) vil jeg se nærmere på hvem minoritets elevene er, hvordan situasjonen for minoriteter er i tilknytning til skole og arbeid og bakgrunnen for at de er elever ved skolen.

Praksisveileder er den fagpersonen som eleven møter i praksis eller lære. Det er en fagperson, ofte med samme utdanning som eleven er i ferd med å gjennomføre, som kjenner fagfeltet godt. Disse er oppnevnt ved lærestedet og har ansvar for å legge til rette for at den minoritetsspråklige eleven får gjennomført praksis. Det er denne gruppen som vil være forskningsdeltakere i denne oppgaven. Praksisveilederen, omtalt som instruktøren i

læreplanen, har ansvar for å legge til rette for lærlingemedvirkning og stimulere til lærelyst gjennom varierte arbeidsoppgaver. Det påpekes også at praksisveilederen skal tilpasse opplæringen slik at lærlingen kan bruke veiledningen for å utvikle sin kompetanse i faget (Utdanningsdirektoratet, 2022). Studiens metodologiske og metodiske valg blir presentert i kapittel 4. Feltarbeidet gjennomføres ved kvalitativ metode og semi-strukturert intervju av praksisveiledere som har erfaring med veiledning av minoritetselever

1.3 Teoretisk grunnlag for studien

Inkludering og integrering er to begrep som har flere betydninger avhengig av hvilken kontekst de belyses ut fra. Derfor vil teoridelen (kapittel 3) gå nærmere inn på betydningen av både inkludering og integrering, i tillegg til hvilket perspektiv jeg har tenkt å belyse begrepene fra. Jeg vil også se disse i sammenheng med hverandre. Udir understreker i overordnet del til læreplanen i fagfornyelsen at et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap uten å gå nærmere på hva inkluderende er (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Ifølge Peder Haug er begrepet inkludering vanskelig å definere med enkle ord. Begrepet er både ideologisk, abstrakt og vagt (Haug, 2003, s. 83). Derfor vil dette bli grundigere bearbeidet under teorikapittelet (kapittel 3) i oppgaven med utgangspunkt i Haugs dekonstruksjon av inkluderingsbegrepet. Men et kjennetegn på en tilstand preget av inkludering er etter eget utsagn en tilstand hvor den minoritetsspråklige blir møtt på en slik måte at det bidrar til sterk og solid tilknytning til arbeidslivet og deltakelse i både faglige, og uformelle sosiale sammenhenger.

Integrering er også et begrep som blir brukt i mange sammenhenger, og har ulik forståelse avhengig av hvilken sammenheng. I denne sammenhengen begrepet belyst med utgangspunkt i Berrys akkulturasjonsrammeverk hvor integrering er en av flere strategier for akkulturasjon (Fandrem, 2020, s. 69). Dette vil også bli bearbeidet mer kapittel 3, men handler i korte trekk om at den minoritetsspråklige forholder seg både til sin opprinnelige kultur og den nye kulturen.

Sammenhengen mellom inkludering og integrering utgjør min teoretiske matrise. Begrunnelse for valg av begge begrep er at jeg ønsker å sette søkelys på spørsmålet om praksisstedenes strategier hvor inkluderingen blant annet bidrar til at den minoritetsspråklige eleven har mulighet til å velge integrering som akkulturasjonsstrategi da dette er det som har vist seg å gi

best utfall når det gjelder positiv tilpasning (Fandrem, 2020, s. 70). Positiv tilpasning kan ha betydning for prosessen med inkludering, og kan være av betydning for inkludering. Intensjonen i problemstillingen er dermed å se om det er strategier i praksisfeltet som har til hensikt å legge til rette for at elever med minoritetsbakgrunn opplever inkludering. I tillegg ønsker jeg at inkluderingen skal ses i sammenheng med integrering som akkulturasjonsstrategi i den forstand at eleven opplever å møte et praksissted som er opptatt av mangfold og aksept for å kunne forholde seg til både sin opprinnelige kultur og den nye kulturen. Det vil i praksis si at eleven får mulighet til å ta vare på sitt kulturelle uttrykk samtidig som han også tilpasser seg det norske samfunnet, i motsetning til å vedta forbud mot et kulturelt uttrykk som forbudet mot hijab er et eksempel på. Språk, skikker og tradisjoner har stor betydning for identiteten vår, og mennesker som er trygge på sin identitet vil beherske det å være flerkulturell. Da er det mulig å veksle mellom flere kulturer avhengig av den situasjonen man befinner seg i (Hummelvoll & Dahl, 2012, s. 506). For å bidra til denne tryggheten krever det ikke bare en imøtekommenhet fra praksisfeltet, men også en innsats fra skolen. Derfor er det nyttig å se på hva skolen kan bidra med for at elevens opplevelse i praksis er preget av inkluderende integrering i tillegg til hvilke strategier for inkludering som finnes ute i praksisfeltet. Presentasjon av funn og analyse av disse blir presentert i kapittel 5. Jeg har valgt å systematisere funn og analyse etter inndelingen i intervjuguiden (vedlegg 2), og presentere min analyse av funnene fortløpende etter presentasjonen av funnene. Aktuelle funn vil bli analysert i lys av det teoretiske grunnlaget. Til slutt vil jeg oppsummere hovedtrekkene i studien i en avslutning

2 Minoritetselever i helseutdanningen

I dette kapittelet vil jeg presentere aktørene som er aktuelle i studien og gi et teoretisk grunnlag for den rollen disse har i forhold til inkluderende integrering. I løpet av utdanningen til helsefagarbeider vil det være betydelig kontakt med praksisfeltet, enten underveis i den teoretiske delen av utdanningen eller i læreperioden. I den sammenhengen vil det være en relasjon mellom eleven, skolen og veileder fra praksisfeltet som blir den konteksten hvor inkluderende integrering skal fremmes. Veilederen i praksis er sentral og vil bli bearbeidet med utgangspunkt i hvilken posisjon de har i forhold til eleven som har praksis og det mandat som tilligger veilederrollen. Den minoritetsspråklige eleven er også sentral i denne sammenhengen, og i presentasjonen av disse vil jeg sette søkelys på integrering som akkulturasjonsstrategi (Fandrem, 2020, s. 69) hvor nettopp integrering er idealet med tanke på tilpasning. Videre i analysen av materialet fra forskningsdeltakerne vil perspektivet rette seg mot hvordan praksisfeltet ved praksisveiledere ser sin rolle i arbeidet med å legge til rette for en inkluderende integrering. Da innholdet i studien retter seg mot inkluderende integrering vil jeg og presentere teori om inkludering, integrering og sammenhengen mellom disse hvor perspektivet er hvordan praksisveiledere og skole kan bidra til at elever med minoritetsspråklig bakgrunn inkluderes på en slik måte at det blant annet er mulig å ivareta integrering som akkulturasjonsstrategi

2.1 Hvem er praksisveilederen

Praksisveilederen er en nøkkelperson for elever som er ute i praksis. Dette gjelder for elever generelt, og naturligvis også elever med minoritetsbakgrunn. På bestilling fra helsedirektoratet har Rambøll Management Consulting kartlagt hvordan kommuner legger til rette for å sikre god kvalifisert bemanning i helsetjenestene for fremtiden. Et viktig tiltak som trekkes frem her er godt mottak av elever, lærlinger og studenter. Kommunene som har deltatt i denne kartleggingen understreker betydningen av et godt mottak av elever, lærlinger og studenter, og da får mottaksapparatet ved bl.a. veiledere en sentral rolle. Intensjonen er å skape positive holdninger hos elever, lærlinger og studenter, og i den prosessen oppleves det skjerpene for de som tar imot elever, lærlinger og studenter (Rambøll Management Consulting, 2018, s. 27). Helsepersonelloven sier at man som autorisert helsepersonell kan overlate arbeidsoppgaver til andre dersom det er forsvarlig ut fra oppgavens art, deriblant

elever og studenter som er i praksis, men da ut fra hensynet til opplæring (Helsepersonelloven, 1999, §5). I rundskriv fra helsedirektoratet blir det presisert at oppgaver som tildeles elever og studenter skal være i opplæringsøyemed. Videre så presiseres det at elever og studenter bør gis ekstra oppfølging hvor veiledning er et viktig bidrag til både kvalitetssikring og kvalifisering (Helsedirektoratet, 2018). Med det tilligger det et ansvar for veiledning av elever og studenter i det øyeblikket man er autorisert som helsefagarbeider. Jeg har inntrykk av at dette er en oppgave som den enkelte helsefagarbeider tar på alvor, selv om det naturligvis kan variere, spesielt hvis det skulle være ekstra utfordringer knyttet til at eleven er minoritetselev. I Fagbladet forteller Kristin Greaker om hvilke forventninger en lærling skal ha til praksisveilederen. For det første må veilederen kjenne læreplanen godt. For det andre sier hun at elever trenger veiledning som er tilpasset den enkelte, og for det tredje at veilederen har trygghet i faget sitt (Svendsen, 2018). Spesielt det andre punktet er interessant da minoritets elever i større grad vil ha behov for at veiledningen er tilpasset den situasjon de befinner i. Erfaringer fra sykepleiestudenter og gjennomføring av praksis viser at minoritetsspråklige har behov for ekstra oppfølging og tilpasset opplegg (Skisland et al., 2018). Praksisveiledere erfarer at undervisningsprinsippene er de samme for alle studentene, samtidig som minoritetsspråklige elever har behov for ekstra oppfølging, spesielt knyttet til manglende språkferdigheter. Utfordringen med tanke på veiledning handler mye om tidsressurs. I det som er en travel arbeidsplass med tid som en knapphetsressurs blir det krevende å rydde rom for å gi den ekstra oppfølgingen som man opplever nødvendig. Praksisveiledere opplevde også at de trengte mer tid før de kunne føle seg trygge på de minoritetsspråklige studentene og fikk en frykt for å fremstå som fordomsfulle. Samtidig opplever veiledere at studenter som ikke mestrer språket blir påvirket i forhold til selvtilliten til studenten, og gjør de mer sårbare enn de norske studentene. Noen forhold som praksisveiledere ønsker seg, er tettere samarbeid med utdanningsinstitusjonen og mer interkulturell kompetanse. Et eksempel i samarbeidet med utdanningsinstitusjonen som praksisveiledere peker på er mangel på informasjon om at det er en minoritetsspråklig student som kommer til praksis. Helt konkret så er det ønskelig med en samtale mellom student, praksisveileder og lærer fra skolen i forkant av praksis i de tilfeller hvor eleven har språklige utfordringer. Dette kan bidra til at studenten opplever større trygghet og opplever en god atmosfære i praksistiden (Skisland et al., 2018). Denne studien er gjort i sykepleiestudiet, men jeg ser ingen grunn til å tro at det er annerledes for den minoritetsspråklige eleven som tar helsefagutdanning og prosessen med veiledning i den konteksten. Er man veileder for elever

med minoritetsspråklig bakgrunn vil det være en styrke med interkulturell kompetanse. Hildegunn Fandrem (2020) trekker frem kultursensitivitet, og at dette bør være noe man tilstreber i møte med elever som er minoriteter. Å være kultursensitiv handler om at man er følsom i møte med andre kulturer samtidig som er bevisst sin egen kultur. Hvis den minoritetsspråklige eleven møter en praksisveileder som er kultursensitiv vil det bidra til en god psykologisk og sosiokulturell tilpasning, noe som i neste omgang kan bidra til at god læring finner sted (Fandrem, 2020, s. 159). Derfor vil praksisveilederens erfaring med veiledning av minoritetsgrupper og evne til å møte eleven i praksis med kultursensitivitet ha betydning for hvordan praksis forløper med tanke på integrering og inkludering. Kultursensitivitet og interkulturell kompetanse kan komme til uttrykk ved kjennetegn som toleranse for usikkerhet, fleksibel, målrettet, sosial, ikke dømmende, empatisk og gode ferdigheter i forhold til meta-kommunikasjon (Salole et al., 2018, s. 136). Å utvikle interkulturell kommunikativ kompetanse skjer gjennom holdninger, kunnskap og ferdigheter. Aktuelle holdninger i møte med den minoritetsspråklige eleven kan være åpenhet, positiv nysgjerrighet og vilje til å se den andre sitt perspektiv, og ikke minst analysere dette. I forhold til kunnskap handler det om å bli mer bevisst kunnskapen om andre sosiale grupper og deres kultur. Ferdigheter handler om evnen til både å tolke og oppdage relasjoner i tillegg til å etablere relasjoner (Byram, 1997, s. 38). Ovenstående viser både krav og forventinger til praksisveileder i situasjoner hvor eleven i praksis har bakgrunn som minoritetselev. Med det som utgangspunkt er rollen som praksisveileder krevende og ansvarsfull, spesielt hvis det i tillegg til forhold som er knyttet til læreplaner skal være søkelys på inkludering og integrering.

2.2 Arbeid og utdanning for minoritetsgrupper

I regjeringens strategi for integrering er det satt mål for kvalifisering og utdanning av voksne innvandrere. Målet tar høyde for å øke arbeidsdeltakelse blant innvandrere gjennom kvalifisering og utdanning. I strategien for integrering peker man på betydningen av at forutsetningen for vellykket integrering henger sammen med å raskt lære seg språket og komme raskt i arbeid (Kunnskapsdepartementet, 2019). Hva som er årsaken til migrasjon varierer. Arbeidsinnvandrere er en stor gruppe. Arbeidsinnvandring er regulert av nasjonale eller regionale regelverk. En arbeidsinnvandrer vil vanligvis være i landet på bakgrunn av at

man er en arbeidskraft som er etterspurt i landet, og er strengt regulert. Selv om arbeidsinnvandrere er den største migrantgruppen er det også en betydelig gruppe migranter som er i landet på bakgrunn av status som flyktning eller asylsøker. I det øyeblikket migranten innvilges flyktningstatus sier FN's flyktningkonvensjon at migranten har rett på utdanning (Odden, 2018, s. 26). Det er denne elevgruppen som i hovedsak representert ved skolen denne studien tar utgangspunkt i. Migranter med flyktningstatus eller asylsøkere har ofte liten eller ingen *dokumentert* utdanning. Samtidig så peker Odden på at utdanning og kvalifisering vil være av stor betydning når det gjelder migrantens tilpasning til et nytt land og ikke minst selvstendigjøring (Odden, 2018, s. 157). Det har vært en jevn økning i migranter som tar utdanning, bl.a. ved denne skolen, fra 2010 og frem til i dag. Å fullføre og bestå videregående utdanning med fagbrev har positiv effekt på tilknytningen til arbeidslivet (Meld.St. 16 (2015 - 2016), 2016, s. 36). I kartleggingen fra Rambøll Management Consulting peker deltakerkommunene på mangfolds kompetanse. Dette handler om å jobbe i en kommune som er sammensatt i forhold til kultur, religion og etnisitet. Flere kommuner har en høy andel ansatte med minoritetspråklig bakgrunn, derfor trekkes språkkompetanse frem som et sentralt punkt (Rambøll Management Consulting, 2018, s. 25). Det er stort behov for rekruttering i helsetjenesten i de fleste av landets kommuner. Samtidig så er det behov for en ekstra innsats for å øke andelen minoritetsgrupper som begynner og fullfører videregående utdanning (Meld. St. 49 (2003 - 2004), s. 99). Sysselsettingsgraden hos innvandrere er jevnt fordelt mellom kvinner og menn på henholdsvis 68,7% menn og 61,8% kvinner (Statistisk sentralbyrå, 2021b). I land som scorer høyt på kollektivistisk livssyn og høy maskulinitetsdominans, som for eksempel Somalia og Eritrea (Nordhelle, 2007, s. 209), er forskjellen mellom andel menn og kvinner betydelig større. For somaliske minoriteter er forskjellen 46,9% menn mot 33,7% kvinner og eritreiske minoriteter 68,1% menn mot 50,3% kvinner. Total sysselsettingsgrad for begge kjønn er 60,8% for Eritrea og 40,7% for Somalia. Sett mot total grad av sysselsetting blant innvandrere som er 65,4% (Statistisk sentralbyrå, 2021b) er sysselsettingsgraden blant somaliske og eritreiske kvinner lav. Dette er de to største målgruppene ved skolen hvor denne studien har tatt utgangspunkt fra. Hvis vi ser på oversikt over innvandring til Stavanger kommune, hvor mange av elevene er bosatt, er det per 01.01.2021 bosatt 871 innbyggere fra Somalia, og 617 innbyggere fra Eritrea. Dette er innbyggere som har kommet enten som flyktning eller asylsøker, og har som ovenstående viser lav deltakelse i arbeidslivet. De innvandrergroppene som er større er i hovedsak

arbeidsinnvandrere (Integrerings- og mangfoldsdirektoratet, 2021). Derfor blir dette en gruppe hvor rekrutteringen til skolen er stor.

2.3 Kultur som ressurs og utfordring

Skolen jeg er ansatt ved sender ut mange elever med minoritetsspråklig bakgrunn til praksisfeltet. I praksisfeltet vil disse elevene bidra til at det kulturelle mangfoldet øker. At mangfoldet øker kan være en ressurs, men det er også utfordringer forbundet med økende mangfold. Kulturelt mangfold bidrar til at det kommer nye perspektiv i forhold til det majoritetselvene har. I lys av hermeneutikken som handler om forståelselære (Krogh, 2014, s. 56), kan dette bidra til at alle parter, både minoritets elever og majoritets elever tar med seg nye perspektiv inn i omsorgsyrket og helseutdanningen. Selv om Gadamer bruker ulike historiske forståelseshorisonter er det mulig å trekke paralleller til kulturelle forståelseshorisonter. I den hermeneutiske sirkel vil man møte situasjoner med en forforståelse som danner grunnlag for den horisont den enkelte part har oversikt over. I møte med andre forståelseshorisonter vil man kunne nærme seg hverandre, og alle utvider sin forståelseshorisonter ved horisontsammensmelting (Krogh, 2014, s. 56). I en slik situasjon kan det kulturelle mangfoldet være en ressurs. Meningsmangfold bidrar til utvikling, og som en lærer intervjuet av Åse Røthing sa, «det er bra at det vante og det norske blir utfordret» (Røthing, 2017, s. 74). Samtidig er det utfordringer knyttet til mangfold. I praksisfeltet kan det for eksempel være utfordringer for elever med muslimsk bakgrunn. Arbeidsantrekk er et eksempel, og spørsmålet om hijab som en del av uniformen. Her kan elever bli møtt med fordommer og usikkerhet blant de eldre, noe som også er brukt som begrunnelse for å nedlegge forbud mot hijab (Mathiesen, 2016). Men det er også kommuner som har hijab tilpasset arbeidstøyet. En annen utfordring er relatert til kjønn og nakenhet, og som kan bidra til at man som muslim ikke kan stelle pasienter av motsatt kjønn. Enda en utfordring for elever med muslimsk bakgrunn er bearbeiding av svinekjøtt og tilrettelegging for religiøs praksis tilpasset målgruppen de har et pleieansvar overfor (Røthing, 2017, s. 75). Disse forholdene kan bli problematiske da pleie og stell av pasienter er en sentral del av utdanningen. Blant flere mål i læreplan for vg2 helsearbeiderfag er et av målene «ivareta hygiene i tråd med gjeldende retningslinjer og foreslå smittevernstiltak» (Utdanningsdirektoratet, 2021), noe som gjør det vanskelig å unngå oppgaver som kan være utfordrende i lys av kulturelle utfordringer.

Formålet i denne studien er å se på hvilke strategier praksisveiledere har for å legge til rette for inkluderende integrering for elever med minoritetsbakgrunn. For å skape en forståelse for situasjonen elevene er i kan noen av Hofstede sine dimensjoner til kultursammenligninger (Nordhelle, 2007, s. 209) være aktuelt. I denne sammenhengen er det utfordringer knyttet til maskulinitetsdominans og individualisme versus kollektivism. Da mange elever ved skolen er fra Somalia og Eritrea er dette kulturer med relativt høy maskulinitetsdominans. I kulturer med høy maskulinitetsdominans forventes det at kvinnen er forsiktig, tilbakeholden og opptatt av de nære ting og at omsorgsfunksjoner er sentralt. Omsorgsfunksjonen er relatert til familien, ikke som profesjonell omsorgsutøver. I kontinuumet mellom individualisme og kollektivism heller elevgruppen ved skolen i stor grad mot kollektivistisk verdisyn. Det innebærer at det er sterke sosiale bånd hvor familien er viktigere enn individet. Familien skal ikke være en støtte for individet på samme måte som i kulturer med individualistisk verdisyn, men heller bidra til det som gagnar familien (Nordhelle, 2007, s. 209 - 223). Dette er et verdisyn som kan stå i kontrast til det elevene møter både i skole og praksis. Da kan det være utfordrende å være i den situasjonen minoritets eleven befinner seg i med tanke på en krysskulturell situasjon, som fremdeles kan være gjeldende selv om de fleste elevene er voksne. Å være krysskulturell handler om å vokse opp med innflytelse fra flere kulturer (Salole et al., 2018, s. 36). Det betyr at man må tilpasse seg forventninger fra ulike kulturer og kan komme i en tilstand av psykisk kulturpendling (Salole et al., 2018, s. 44), og videre akkulturativt stress hvor livsopplevelsene overstiger individets evne til å takle dem (Fandrem, 2020, s. 51).

Samtidig som kulturelt mangfold er et fenomen som ønskes velkommen vil det også være mer krav om standardisert kunnskap for å få samfunnet til å fungere. Dette handler om å skape et fellesskap i samfunnet man lever i. I den forbindelse er skolen sentral i forhold til overføring av standardisert kunnskap (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 138). Da blir læreplanverket (Utdanningsdirektoratet, 2021) et sentralt virkemiddel i denne standardiseringen, som alle i utdanningen, uavhengig av kulturell bakgrunn, må forholde seg til.

3 Presentasjon av inkludering og integrering

Begrepene inkludering og integrering har ulik betydning avhengig av hvilken sammenheng de omtales i. Derfor vil jeg utdype inkludering og integrering i den konteksten denne studien befinner seg. Inkludering har jeg valgt å beskrive ut fra Haugs (2014) dekonstruksjon av begrepet. Integrering i denne konteksten handler om integrering som akkulturasjonsstrategi, og blir belyst med utgangspunkt i Berrys akkulturasjonsrammeverk. Jeg vil også se inkludering og integrering i sammenheng hvor søkelyset rettes mot om inkluderingen omfatter muligheten til å velge integrering som akkulturasjonsstrategi, da dette omtales som idealet (Fandrem, 2020, s. 70).

3.1 Teoretiske perspektiver på inkludering og integrering

Thomas Hylland Eriksen (2008) peker på forhold som tilsier at verden er blitt mindre og at mennesker beveger seg mer, og har mer kontakt. Slutten på den kalde krigen medførte en tettere global integrasjon med den konsekvens at verden har blitt en stor markedsplass. Internett og sosiale medier gjør at verden blir mindre. Og for det tredje har identitetspolitikk, både nasjonalistisk, etnisk, religiøs og territoriell, blitt mer aktuell på den internasjonale dagsorden (Eriksen, 2008, s. 16). Eriksen forteller også om en del fellestrekk som kjennetegner globaliseringen, disse er; Frakopling, akselerasjon, standardisering, sammenveving, mobilitet, blanding, sårbarhet og tilbakekobling. Noen av disse trekkene har betydning for hvordan mennesker beveger seg rundt i verden, hvor de slår seg ned, og hvordan denne prosessen er helt ned til det nivået hvor elever i en helsefagutdanning har praksis og hvordan de blir møtt der. Akselerasjon handler om at transport og kommunikasjon har økt i hastighet, og bidrar til at verden knyttes sammen. Mobilitet innebærer mer bevegelse i verden. I tillegg til forretningsreiser og turisme, gjelder også dette migrasjon. I forhold til blanding er verden slik i dag at det er antakeligvis mer kulturblanding en noen gang før i historien. Eriksen er også inne på sårbarhet i den forbindelse, hvor vi er mer utsatt for problemstillinger som er felles for alle, som pandemier, transnasjonal terrorisme og miljøproblemer. Bevegelsen av mennesker skaper problemer, men samtidig fellesskap med

tanke på at problemene er felles, noe løsningene også bør være. Den siste dimensjonen som er tilbakekobling fungerer som en opposent mot konsekvenser av globalisering og medfører en motsetning hvor man som majoritet blir mer bevisst lokale verdier (Eriksen, 2008, s. 23) noe som kan påvirke måten minoritetsspråklig elever blir møtt i praksis med tanke på inkludering og integrering. Globalisering innebærer en økt multikulturalisme. Banting og Kumlicka har identifisert 8 kriterier for å måle hvor langt stater har kommet i multikulturalistisk politikk. Disse er 1) en positiv formålsparagraf om multikulturalisme i grunnloven eller tilsvarende, 2) et flerkulturelt perspektiv i skolebøker, 3) etnisk representasjon i media, 4) unntaksregler for kleskoder og stengtider for minoriteter, 5) mulighet for dobbelt statsborgerskap, 6) offentlige støtteordninger til etniske organisasjoner, 7) tospråklig undervisning og 8) kvoteringsordninger for marginaliserte innvandrergreper. I forhold til disse kriteriene er Norge blant de land som ikke har en tydelig retning mot multikulturalisme, men som ennå går mer mot en tradisjonell assimilasjonspolitikk (Meyer, 2008, s. 105). Samtidig så er det flere tiltak som har til hensikt å legge til rette for at minoritetsspråklige skal være inkludert og integrert, og at diskriminering ikke skal forekomme. Dette er også nedfelt i både opplæringslov, arbeidsmiljølov og andre områder i samfunnslivet som nevnt tidligere. Rogstad og Solbrække har sett på ledes strategi for, eller mangel på strategi i forhold til idealer om mangfold ved en helseinstitusjon. Her viser de til Wrench's strategier for å øke mangfoldet ved virksomheter. Det første er skolering av innvandrere. Det kan være språkkurs eller skolering på hvordan bedrifter fungerer. Neste strategi er aksept for ulike kulturelle og religiøse praksiser. Eksempler på dette kan være tilpasset mat i kantine, bønnerom og hijab som en del av arbeidsuniformen. En tredje strategi er å bekjempe rasistiske holdninger som innebærer en aktiv tilnærming til å bekjempe rasisme. For det fjerde skal diskriminerende praksis bekjempes. Det handler om at alle skal ha like muligheter. Den femte strategien for å øke mangfold er like muligheter og positiv særbehandling. Siste strategi er mangfolds ledelse. Det handler om å ha et aktivt forhold til virkemidler som har til hensikt å øke mangfold (Rogstad & Solbrække, 2012a, s. 318). På tross av gode intensjoner og flere tiltak som har til hensikt å øke mangfold og unngå diskriminering er det ikke gitt at diskriminering ikke foregår. Det er vel dokumentert at etniske minoriteter ikke har samme tilgang til arbeidsmarkedet som majoriteten. Innvandrere har større problem med å få jobb i Norge. De som er i jobb, har større risiko for å være i ufrivillig deltidsstilling eller å få dårligere avkasting av utdanningen sin. Det er nærliggende å tenke at språk har stor betydning, men det viser seg at også barn av innvandrere som er vokst opp i Norge, og behersker språket bra har

større sannsynlighet for å stå utenfor arbeidslivet (A. H. Midtbøen, 2015, s. 7). John Wrench (2007) klassifiserer diskriminering i direkte diskriminering og strukturell diskriminering. I denne sammenhengen går jeg ikke nærmere inn på direkte diskriminering, men fokuserer mer på den strukturelle diskrimineringen. Herunder er «*indirect discrimination*». Det kan være forhold som kleskoder, kantinemenyer og lignende som bidrar til å ekskludere minoritetsgrupper. Forbudet mot hijab (Mathiesen, 2016) som er tidligere omtalt er et eksempel på dette. «*Past-in-present discrimination*» handler om tilsynelatende nøytral praksis som vil ha en større negativ virkning på en minoritetsgruppe enn majoritetsgruppen. Den siste jeg vil nevne inn under strukturell diskriminering er «*opportunist discrimination*». Det handler om en forskjellsbehandling og mulig utnyttelse av en minoritetsgruppe, ikke basert på rasisme, men basert på at minoritetsgruppen kan ha en svakere tilknytning til arbeidslivet og med det kan bli utsatt for generelt dårligere arbeidsforhold (Wrench, 2007, s. 117). Det kan være dårligere lønn og arbeidsforhold, men i praksisfeltet hvor minoritetsselevne i denne sammenhengen er, kan det handle om å bli tildelt mindre populære oppgaver under dekke av begrensninger i språket.

I Midtbøen og Rogstad sin rapport (2015) hvor man ser på etniske minoriteters tilgang til arbeidslivet fremgår det at diskriminering basert på å være en minoritet eksisterer. Denne studien baserer seg på fiktive jobbsøknader med utenlandsk klingende navn. Resultatet av studien viser at det er et betydelig omfang av diskriminering. Studien tar for seg ulike parametere som kjønn, geografi, og offentlig versus privat sektor blant annet. Totalt sett så vil et utenlandsk klingende navn redusere muligheten for å bli kalt inn til jobbintervju med 25 prosent. Sannsynligheten for å bli kalt inn til jobbintervju er likevel større i offentlig sektor, som denne studien tar utgangspunkt i, enn privat sektor. Studien ser også på hvordan arbeidsgivere i ansettelses prosesser forklarer sine valg. En gjenganger er hensynet til effektivitet. En ansettelsesprosess tar langt tid, og det tar og lang tid å bli en del av arbeidsmiljøet og kulturen der, og da blir de ekstra utfordringene knyttet til det å være en minoritet krevende. Personlig egnethet har også vært noe arbeidsgivere trekker frem. Det er ønskelig å ansette arbeidstakere som raskt tilpasser seg det eksisterende arbeidsmiljøet (H. A. Midtbøen, 2015, s. 151). Ovenstående er forhold som tyder på at det kan være relevant å ha søkelys på strategier for inkludering og integrering når elever skal ut i praksis.

3.2 Modell for inkludering

Inkludering er et begrep som brukes i ulike sammenhenger, og kan belyses fra ulike perspektiv. En ensidig definisjon av begrepet lite egnet, derfor vil det belyses ut fra ulike perspektiv. I fagfornyelsens overordnede del står det at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle. Her blir det påpekt at i arbeidet med å utvikle et inkluderende miljø skal mangfold betraktes som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Det åpner for at skolen skal være en plass for alle uavhengig av hvilken bakgrunn man har, eller hvem man ønsker å være. Peder Haug (2014) problematiserer forståelsen av begrepene inkludering og integrering. Da begrepene ble introdusert var det fellestrekk knyttet til at inkludering betyr at skolen skal være et fruktbart fellesskap for alle, mens integrering handler om at alle skal tilhøre et sosialt fellesskap (Haug et al., 2014, s. 110). I denne sammenhengen er det ulikheten i begrepene som er aktuelt. Da integrering har vært brukt overfor elever med lærevansker og behov for ekstra støtte blir inkludering mer omfattende. Haug (2014) viser til Salamanca-erklæringen fra 1994 som grunnlag for inkluderende opplæring. Der er bl.a. etniske minoriteter nevnt som elevgrupper som kan ha vansker med å finne seg til rette i opplæringen (Haug et al., 2014, s. 111). For å utdype begrepet inkludering bruker jeg Haugs dekonstruering av begrepet som utgangspunkt. Han ser begrepet i lys av en vertikal og en horisontal akse. Langs den vertikale akse ses inkludering i lys av de ulike nivåene i forvaltningen hvor inkludering foregår, fra de politiske intensjonene via den kommunale organiseringen og den praktiske gjennomføringen i klassen til den enkelte elev sin adferd og opplevelse (Haug et al., 2014, s. 112). Et eksempel på den vertikale akse er hvordan utdanningsdirektoratets intensjon om at det skal utvikles et inkluderende miljø hvor mangfold skal betraktes som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, u.å.) kommer til uttrykk i det enkelte klasserom, eller i praksisfeltet hvor denne studien har sitt fokus, og hvordan det påvirker minoritetselevens adferd. Langs den horisontale akse kommer utfordringene; fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte til uttrykk. For det første så handler fellesskap om at alle elever skal være medlem av en sosial gruppe og ta del i det sosiale livet (Haug et al., 2014, s. 112). Alle elever skal få være en del av det sosiale livet, og ingen skal oppleve å bli skilt ut eller stigmatisert på grunn av bakgrunn, kjønn, evner, interesser eller andre personlige egenskaper. Da blir utfordringen hvordan man legger til rette på skolen for at færre faller ut av fellesskapet, og at stadig flere blir en del av et større fellesskap. For det andre så handler inkludering om å sikre deltakelse hvor man er engasjert i meningsfull aktivitet. Forutsetningen er at man både får bidra til fellesskapet, men også dra nytte av fellesskapet.

For det tredje skal man medvirke. Det handler om å få uttale seg og påvirke det som angår elevenes egne interesser i opplæringen (Haug et al., 2014, s. 112). Intensjonen her er at alle stemmer skal bli hørt, og man skal søke mot løsninger som alle kan akseptere. Dette vil naturligvis skje innen de rammer som lovverk og læreplaner setter (Haug, 2003, s. 88). Det betyr at når minoritetseleven er i praksis så er det kompetansemål i læreplanen å forholde seg til. Inkludering er et viktig tema, og skolen er opptatt av at det skal være tilrettelagt for inkludering ute i praksisfeltet, men dette vil være innenfor de rammer som både skolen har gjennom sine læreplaner, og de retningslinjer som man møter i praksisfeltet. Til slutt så skal det ligge et utbytte i utdanningen. Alle skal ha en utdanning som har betydning både faglig og sosialt (Haug et al., 2014, s. 114). Når en da snakker om inkludering må man se det i lys av alle nivå, fra det som foregår politisk som for eksempel læreplaner til hvordan dette er iverksatt i klasserommet, og videre til minoritetselevens adferd. Samtidig blir elevperspektivet viktig slik som den horisontale akse viser, hvor elevens behov for fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte er ivaretatt. Da kan inkludering i Haugs perspektiv forstås som at rammene for inkludering er i den vertikale akse. Intensjonen er at praksisfeltet legger til rette for inkludering, men dette foregår inne i de rammer som f.eks. læreplanene for utdanningen som helsefagarbeider setter. Samtidig så er elevperspektivet ivaretatt i den horisontale akse. Når eleven er i praksis så skal de sitte igjen med opplevelsen av at de er en del av et faglig fellesskap, men også det sosiale fellesskapet et arbeidsmiljø ved praksisplassen består av. Samtidig skal det også legges til rette for at de er aktivt deltakende og medvirker i det som foregår ved praksisstedet. Dette samsvarer med formålsparagrafen til opplæringsloven (1998). Den sier at opplæringen skal gi innsikt i kulturelt mangfold og viser respekt for den enkelte sin overbevisning. Den skal fremme demokrati, likestilling og vitenskapelig tenkemåte. Elevene skal lære å tenke kritisk og handle etisk. De skal ha medansvar og rett til medvirkning. Elever skal møtes med respekt og tillit og krav, samtidig skal de få utfordringer som fremmer dannelse og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeides. Opplæringsloven påpeker også at dette gjelder både på skole og lærebedrift (Opplæringslova, 1998, §1). Lærebedrift vil være praksisplassen hvor denne studien har tatt utgangspunkt i med tanke på inkludering.

Gjennomføringsgraden i videregående opplæring i yrkesfagene er per 2021 68,3%. For innvandrere er gjennomføringsgraden i tilsvarende fag 45,2% (Statistisk sentralbyrå, 2021a). Samtidig er det klart at fullført videregående opplæring blir stadig viktigere for en varig tilknytning til arbeidslivet. Dette bidrar til at yrkesaktiviteten blant ikke-vestlige innvandrere

er lavere enn for gjennomsnittet av befolkningen. Derfor jobber regjeringen med å inkludere flere til arbeidsmarkedet (Meld. St. 14 (2020 -2021), 2021, s. 79). Arbeidsmarkedet er et område i samfunnet hvor inkludering er sentralt, derfor er regjeringen opptatt av yrkesdeltakelse. Å være inkludert innebærer bl.a. å ha like muligheter i både oppvekstvilkår, utdanning, økonomi og tilgang til arbeidslivet. Innvandrere fra spesielt ikke-vestlige land er en utsatt gruppe på arbeidsmarkedet. Grad av yrkesdeltakelse er påvirket av forhold som botid i landet, innvandringsgrunn, utdanning, språkferdigheter, strukturelle betingelser ved arbeidsmarkedet og diskriminering. Regjeringen peker også på at det er store forskjeller mellom kjønn i innvandrergupper og er spesielt oppmerksom på kvinnes situasjon (Meld. St. 49 (2003 - 2004), s. 100). Dette er aktuelt for en stor gruppe av de som er på den skolen som studien tar utgangspunkt i, kvinner fra Somalia og Eritrea.

3.3 Integrering som akkulturasjonsstrategi

Overordnet del i fagfornyelsen er opptatt av at hver elev skal kunne ivareta og utvikle sin identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap. Dette blir bl.a. konkretisert ved at elever skal erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og for samfunnet (Utdanningsdirektoratet, u.å.). Dette er et godt utgangspunkt for integrering. Integrering er også et begrep som har ulik betydning avhengig av hvordan man forstår begrepet og i hvilken kontekst det omhandler. I denne studien knytter jeg integrering til akkulturasjonsstrategier. Akkulturasjon handler om de endringene en innvandrer må gjennom når vedkommende flytter fra en kultur til en annen. I forbindelse med akkulturasjon og valg av akkulturasjonsstrategi må personen ta stilling til hvor viktig det er å ivareta karakteristika fra den kulturen vedkommende har flyttet fra, og i hvor stor grad man skal inngå i relasjoner med personer der hvor vedkommende har flyttet til (Kipperberg, 2015, s. 146) I prosessen med å tilpasse seg en ny kultur er det utfordringer knyttet til språk, atferd, religion og verdier som kan være annerledes i den kulturen man kommer til. I den forbindelse blir språket satt i særstilling i opplæringssammenheng. Religion er også sentralt (Fandrem, 2020, s. 49). Dette kommer gjerne til uttrykk i de situasjoner hvor religionen blir synlig gjennom religiøse uttrykk som for eksempel hijab. Den største gruppen av de elever jeg har satt søkelys på i denne studien er fra

Somalia hvor hijab er vanlig. Eritrea er også godt representert hvor det er en jevn fordeling mellom islam og kristendom. Når mennesker som innvandrer skal tilpasse seg en ny kultur bør det være et mål å unngå akkulturatv stress. Akkulturatv stress skjer når livsopplevelsene til individet overstiger evnen til å takle dem (Fandrem, 2020, s. 52).

Proessen med tilpasning kan belyses fra gruppenivå og individnivå. Sett fra gruppenivå handler det om grad av sosial støtte og holdninger til innvandrere i det nye samfunnet. Den generelle holdningen i samfunnet til innvandrere er mer positiv i retning av mer toleranse og at det er et nyttig tilskudd til norsk arbeidsliv. Samtidig er det flere som har synspunkter som at innvandrere bør bli så like nordmenn som mulig (Fandrem, 2020, s. 55), noe som kan peke mot at samfunnet forventer assimilasjon som akkulturasjonsstrategi. Det er ikke uvanlig å høre utsagn hos majoriteten som «han/hun er godt integrert» hvor innvandreren har tatt til seg mye av den norske kulturen, lagt bort sin egen kultur, og assimilering har vært akkulturasjonsstrategien. Samtidig så er den politiske siden i samfunnet opptatt av at innvandrere skal bli inkludert i det norske samfunn gjennom ulike politiske strategier som f.eks. opplæringslovens intensjon om at skolen skal ha et inkluderende miljø, og mangfold skal anses som en ressurs (Opplæringslova, 1998), eller innsatsen for å inkludere flere innvandrere til arbeidsmarkedet (Meld. St. 14 (2020 -2021), 2021). I tillegg til tilpasning på gruppenivå vil man også tilpasse seg på individuelt nivå. I den sammenhengen vil man se på faktorer både før og etter migrasjon (Fandrem, 2020, s. 58) som vil få betydning for hvilken akkulturasjonsstrategi den minoritetsspråklige eleven enten velger selv, eller i lys av gruppenivå føler seg presset inn i. Forhold som er aktuelle før akkulturasjon kan være alder, kjønn, utdanning, status, motivasjon for migrasjon og forventninger i tilknytning til migrasjonen (Fandrem, 2020, s. 54). I denne studien har jeg vært opptatt av minoriteter fra Somalia og Eritrea hvor de kulturelle forskjellene kommer tydeligere til uttrykk og blir mer synlige. Da tenker jeg at motivasjon for migrasjon er et interessant område. For de fleste som er omtalt i denne studien er det push and pull modellen for migrasjon som er sentral. I push and pull modellen er det faktorer som «pusher» i landet som man reiser fra. Det ikke uvanlig at det er politisk undertrykkelse og konflikt som er push faktor. Av pull faktorer er politisk frihet vanlig (Odden, 2018, s. 56). Etter akkulturasjon er sosial støtte, holdninger, mestring og akkulturasjonsstrategier aktuelt (Fandrem, 2020, s. 58). På sosial støtte er det av betydning at en på den ene siden har tilgang til dette, men også at man bruker det. For de minoritetsspråklige elevene som er i en utdanning og møter praksisfeltet er det nærliggende å tro at det er tilgang på sosial støtte. Samtidig så har debatten om hvorvidt man skal tillate

hijab i arbeidstiden bidratt til å kunne gi en opplevelse av det motsatte (Mathiesen, 2016) hos enkelte av minoritetselevne ved denne skolen. Av holdninger er det ikke uvanlig at man som minoritetsspråklig møter rasisme og diskriminering. Selv om samfunnet har riktig retning så lever rasisme og diskriminering, riktignok i en mer subtil form. Samtidig har den politiske debatten om innvandring, rasisme og diskriminering blitt mer polarisert (Rogstad, 2009, s. 20). Diskriminering kan deles i fire typer. De tre første, preferansebasert diskriminering, diskriminering på grunnlag av fordommer og statistisk diskriminering, er på individnivå i den forstand at diskriminering har grobunn i enten egne fordommer, andres fordommer eller usikkerhet. I denne studien er den fjerde formen for diskriminering av størst interesse. Det er systemisk diskriminering som foregår på et strukturelt nivå. Det kan anta to former hvor den første er tilsynelatende nøytrale regler som i utgangspunktet er like for alle, men som likevel ekskluderer enkelte grupper. Det kan være regler knyttet til høye språkkrav eller krav til bestemte kleskoder, som for eksempel forbud mot hijab. For det andre kan det handle om sosiale mønstre i organisasjonen som er fordelaktig eller til ulempe for grupper i organisasjonen (Midtbøen & Rogstad, 2010, s. 44).

Når den minoritetsspråklige eleven skal tilpasse seg, er valg av akkulturasjonsstrategi sentralt. Akkulturasjonsstrategier kan belyses både fra minoritetseleven sitt perspektiv, men også fra samfunnets sin strategi. Både samfunnets strategi for akkulturasjon og enkeltindividets strategi for akkulturasjon ses fra to akser. Den ene er i hvor stor grad minoritetseleven deltar i det nye samfunnet og har kontakt med majoritetsbefolkningen. Langs den andre aksen handler det om i hvor stor grad man som minoritet opprettholder opprinnelig kultur og identitet. Hvis jeg først ser på storsamfunnets strategi så omhandler det strategiene multikulturalisme, smeltedigel, segregering og ekskludering (Fandrem, 2020, s. 71). Dette handler om hvilke strategier samfunnet legger opp til for å legge til rette for å inkludere innvandrere.

Multikulturalisme legger til rette for stor grad av deltakelse i det nye samfunnet samtidig som man og opprettholder sin egen identitet. Et eksempel på dette er å legge til rette for å kunne praktisere sin religion i form av å bygge moskeer, mens kritikere vil si at dette bidrar til å opprettholde annerledesheten og i stedet legge til rette for ekskludering (Fandrem, 2020, s. 74). I denne studien vil fokuset være det som blir gjort for å legge til rette for deltakelse i arbeidslivet i form av utdanning og praksis i arbeidslivet. Dette er operasjonalisert gjennom ulike utdanningstilbud som er tilrettelagt for minoritetsspråklige (Stavanger offshore tekniske fagskole, u.å.). Smeltedigel er en strategi fra storsamfunnets side hvor man legger opp til stor grad av deltakelse i det nye samfunnet mens det er liten grad av opprettholdelse av

opprinnelig kultur og identitet. Dette samsvarer med den individuelle strategien assimilering som jeg kommer tilbake til. Segregering fra storsamfunnet legger opp til lav deltakelse i det nye samfunnet og høy grad av opprettholdelse av opprinnelig kultur og identitet. Regjeringen er opptatt av at samfunnsutviklingen skal gå i retning av å avskaffe diskriminering, neglisjering og segregering og satse aktivt på integrering og inkludering. Det innebærer bl.a. at man skal innlemme alle i skolefellesskapet og iverksette tiltak for å motvirke gettofisering av etniske minoriteter (NOU 2009: 8, 2009). Siste strategi fra storsamfunnet er ekskludering. Her forventes det at innvandreren har lav grad av deltakelse i det nye storsamfunnet og liten opprettholdelse av opprinnelig kultur og identitet. Dette er en strategi hvor man oppfatter innvandreren som en trussel mot den nasjonale kulturen. Dette ligger til grunn for en streng innvandringspolitikk, noe som man ser er aktuelt i dag (Fandrem, 2020, s. 74). Hvordan storsamfunnet forholder seg til forventning, og tilrettelegging for akkulturasjonsstrategi er et viktig tema i spørsmålet om tilpasning til en ny kultur. Storsamfunnet har på den ene siden politiske føringer som kommer til uttrykk helt ned til den enkelte skole og får innflytelse på hvordan integrering gjennomføres i praksisfeltet og skolens påvirkning på denne prosessen. Samtidig vil også holdningen i majoritetsbefolkningen ha betydning. Disse forholdene vil bidra til hvilke forventninger den minoritetsspråklige eleven opplever å bli møtt med i samfunnet, og spesielt i praksisfeltet som er tema i denne studien. Det vil videre påvirke hvilke strategier minoritets eleven velger for akkulturasjon. De strategier som er aktuelle her er integrering, assimilering, segregering og marginalisering. Integrering er idealet, og hovedfokus i denne studien. Da opprettholdes både den opprinnelige kulturen samtidig som en søker samvær med mennesker fra den nye kulturen. Ved assimilering, som ofte forveksles med integrering, er det bare den nye kulturen som er viktig. Segregering handler om at personen bare er opptatt av egen kultur, men er ikke relevant i denne studien, da skolegang og praksis innebærer betydelig kontakt med den nye kulturen. Ved marginalisering har man ikke fokus på hverken egen kultur eller ny kultur, med fare for tap av kulturell identitet (Fandrem, 2020, s. 70)

3.4 Inkluderende integrering

Jeg har sett på begrepene inkludering og integrering hver for seg. Videre vil jeg se på disse begrepene i sammenheng. Inkludering henger sammen med demokrati og sosial rettferdighet hvor tilhørighet og deltakelse sammen med majoriteten er sentralt. Men innen utdanning er

også inkludering en prosess som kan være avhengig av skolens kompetanse og dømmekraft (Jortveit, 2018, s. 261). I Haugs (2014) dekonstruering av begrepet inkludering vil skolens kompetanse og dømmekraft komme til uttrykk. Samme hva de politiske intensjonene inneholder så er det skolens og praksisstedets kompetanse og dømmekraft som operasjonaliserer intensjonene, eller lar være. Langs den horisontale aksen er det elevens fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte (Haug et al., 2014, s. 112) som kommer til uttrykk, og her vil både skolen, praksisstedet og minoritetseleven sin tilnærming være av betydning. Her vil valg av akkulturasjonsstrategi bli sentralt. Når man kommer til et nytt land, må man omstille seg betydelig til en ny og ofte svært annerledes hverdag. Da må man ta stilling til hvordan man skal forholde seg til sin egen, og den nye kulturen (Grue et al., 2019, s. 137). Da blir valg av akkulturasjonsstrategi sentralt. Men det er ikke en selvfølge at minoritetseleven kan velge strategi. Selv om integrering som akkulturasjonsstrategi er idealet (Fandrem, 2020, s. 70) er det også mulig at minoritetseleven føler press mot assimilasjon. Da vil det som ligger i Haugs (2014) vertikale akse få betydning for hvordan både det politiske klimaet er, og ikke minst hvordan det kommer til uttrykk i den praktiske gjennomføringen. Da blir spørsmålet om samfunnet legger til rette for at integrering er den akkulturasjonsstrategien det blir naturlig å velge, eller som i denne studien, om praksisfeltets inkludering omfatter integrering som akkulturasjonsstrategi.

4 Studiens metodologiske og metodiske valg

I dette kapittelet vil jeg gjør rede for valg av det metodologiske grunnlag ved å beskrive fremgangsmåte for innsamling av data, vurdering av undersøkelsens etiske ramme, og grad av validitet og reliabilitet

4.1 Studiens vitenskapelige grunnlag

Den praktiske gjennomføringen av forskningen vil være en kvalitativ undersøkelse med semi-strukturert intervju som metode. For å begrunne valget av kvalitativ undersøkelse med semistrukturert intervju som metode valgte jeg å se dette i lys av hermeneutikk og fenomenologi som vitenskapelig utgangspunkt. Hermeneutikk og fenomenologi er vitenskapelige retninger som tar utgangspunkt i studier av humanvitenskap. Betegnelsene brukes gjerne hver for seg, men også sammen (Fuglsang et al., 2013, s. 431). Fenomenologi er læren om fenomenene slik de kommer til syne i verden, og hermeneutikk er fortolkningslære (Dalland, 2017, s. 57). Hovedtyngden vil imidlertid ligge på den hermeneutiske tilnærmingen i datainnhenting. Nærmere sagt var studien opptatt av hva praksisveiledere gjør for å legge til rette for inkludering når de har ansvar for veiledning av minoritetsspråklige studenter. Hvordan dette gjennomføres kommer frem i interaksjonen mellom elev og veileder, og jeg var interessert i det fenomenet veilederen identifiserer som strategi, og undersøkte interaksjonen fra veilederens perspektiv. Hermeneutikk kommer til anvendelse da veilederens perspektiv på fenomenet som skal undersøkes blir gjenstand for fortolkning av forskeren. Klaus Rasborg (2013) sier at;

«kvalitativt intervju nettopp sies å handle om en hermeneutisk/fenomenologisk konstruksjon av kunnskap i en livsverden perspektiv hvor intervjueren ikke er en nøytral jaktaker, men derimot en aktiv og dermed medskapende deltaker» (Fuglsang et al., 2013, s. 431).

Kvalitativ metode handler om å skape en forståelse av det vi studerer, og blir da en fortolkende teori hvor fenomenologi og hermeneutikk er sentralt. Å analysere kompliserte mellommenneskelige fenomen er en krevende prosess, og i en kvalitativ analyse vil det som

Clifford Geertz omtaler som «*thick description*» (Geertz, 2000, s. 6) aktualiseres hvor man søker en fyldigere beskrivelse av fenomenet som det forskes på. En kvalitativ metode handler om å øke forståelse for det fenomenet man ønsker å undersøke. Det fordrer en fortolkende tilnærming hvor teksten som skal beskrive fenomenet ikke bare inneholder en ren beskrivelse av det som blir analysert, men også en fortolkning av dette. Tilbake til utgangspunktet er fenomenologi «*læren om fenomenene*», og brukes til å studere hvordan mennesker opplever verden, og hvor målet er å beskrive forskningsdeltakerens perspektiv, opplevelse og forståelseshorisont (Johannessen et al., 2016, s. 78). Jeg ville undersøke hvilke strategier som fantes med formål om å legge til rette for inkludering, og om skolen kan bidra med å legge til rette for inkluderende integrering. Bakgrunnen for interessen var som tidligere sagt saken om hijabnekt (Mathiesen, 2016) og beretninger om hvordan noen elever har følt seg usikre i praksis. Slike forhold bidrar til undring rundt minoritetsspråklige elever sin opplevelse i praksis, og en fordom om at det kan være innslag av diskriminering (Rogstad, 2009) når minoritetslevene møter praksisfeltet. Dette utgangspunktet bidrog til at jeg som forsker gikk inn i denne studien med en viss fordom om at søkelyset på inkludering med integrering i sentrum kunne være mangelfullt. Derfor var det interessant å undersøke hvilke strategier praksisfeltet hadde for inkludering, om strategiene var systematiske eller er det var opp til den enkelte veileder, og kan samarbeidet mellom skole og praksissted/praksisveileder bidra til at det fremmer gode strategier for inkludering og inkluderende integrering. Fenomenologi og hermeneutikk har mange fellestrekk, men og ulikheter. Det som skiller fenomenologien fra hermeneutikken, er forforståelsen. I fenomenologien settes forforståelsen på pause. Den er opptatt av at saken i seg selv skal tale, og ikke være preget av spekulasjoner fra forskeren, mens hermeneutikken er opptatt av at man har en forforståelse med seg inn i det man skal forske på (Collin & Kjøppe, 2014, s. 52). I denne studien var jeg som nevnt opptatt av å studere hvordan praksisveiledere opplever møtet med den minoritetsspråklige eleven, og hvilke strategier de har for inkludering. Med det fenomenologiske utgangspunktet var jeg opptatt av å se dette i forskningsdeltakerens perspektiv, hvordan vedkommende opplevde fenomenet og prøvde å finne den forståelseshorisont som forskningsdeltakeren befant seg i. Samtidig opplevde jeg det krevende å fristille meg fra egen forforståelse og sette denne på pause. Derfor ble også det hermeneutiske perspektiv vesentlig. Jeg erkjenner at når jeg beveger meg inn i et fenomen som jeg ønsker å undersøke så vil det være med en viss forforståelse, både min egen og forskningsdeltakeren, eller fordom som Gadamer bruker (Gadamer, 2010, s. 128). Dermed blir den hermeneutisk sirkelen et viktig anliggende (Krogh,

2014) Med hijabsaken og erfaringer fra hva enkelte elever har fortalt om i praksis hadde jeg bygget meg opp en forforståelse som dannet grunnlag for hva jeg var interessert i å vite mer om. Dette dannet grunnlag for intervjuguide hvor jeg ønsket å finne ut hva som ble gjort for å legge til rette for inkludering, og mulighet for integrering som akkulturasjonsstrategi. Når man skal søke forståelse innen et fenomen vil man vurdere, tolke og analysere dette med utgangspunkt i egne fordommer. Fenomenet vil tolkes i del-helhet som leder til reviderte fordommer og som i neste omgang bidrar til utvidet forståelse. Dette danner grunnlag for den hermeneutiske sirkel som illustrerer hvordan forståelsen for et fenomen, som f.eks. strategier for inkludering, dannes. Den hermeneutiske sirkel blir et forhold mellom to horisonter, den horisont som forskeren har, og den horisont forskningsdeltakeren har. Når to horisonter med hver sin fordom møter hverandre er det en sannsynlighet for at det resulterer i horisontsammensmelting som vil bidra til en større forståelse (Krogh, 2014, s. 52).

4.2 Forskningsprosessen og feltarbeid

Når forskeren skal innhente data er det flere valg som må gjøres. Problemstillingen i seg selv er en prosess, og når denne er klargjort kan selve arbeidet med å innhente data starte. Kvalitative data samles vanligvis inn ved observasjon, intervju eller gruppeintervju (Johannessen et al., 2016, s. 29). I denne studien valgte jeg intervju. Selve studien kan bli sett som en tverrsnittsundersøkelse som bruker data fra et gitt tidspunkt, og som fanger øyeblikksbildet av fenomenet (Johannessen et al., 2016, s. 70), her forstått som hvilke strategier som brukes for å legge til rette for inkludering. Min antakelse var at i praksis ville dette sannsynligvis variere mellom ulike forskningsdeltakere, uavhengig om dette er satt i system eller ikke. I lys av Haugs (2014) vertikale akse som beskriver inkludering på ulike forvaltningsnivå finnes det tiltak på nasjonalt nivå hvor intensjonen er inkludering, men det trenger ikke å bety at dette er iverksatt som strategier på virksomhetsnivå. Samtidig kan den enkelte praksisveileder ha sine egne strategier for inkludering. Men på tross av individuelle variasjoner ville jeg som forsker få innblikk i hvordan øyeblikksbildet om fenomenet så ut. Når intervju som metode er valgt startet prosessen med å vurdere intervjumetode, lage intervjuguide, bestemme antall forskningsdeltakere og hvordan komme i kontakt med disse.

4.2.1 Valg av semi-strukturert intervju

For å innhente data brukte jeg semistrukturert kvalitativt intervju som metode. Når intervjuet er semistrukturert er det vanlig å bruke en intervjuguide som utgangspunkt, men at det er mulig å bevege seg frem og tilbake i intervjuet (Johannessen et al., 2016, s. 146). I valget mellom gruppeintervju eller individuelle intervju falt valget på en til en intervju da det er «*thick description*» (Geertz, 2000, s. 6), eller forskningsdeltakerens detaljerte beskrivelser av fenomenet jeg var interessert i. I en fyldig beskrivelse av fenomenet ville jeg i en til en intervju ha større mulighet til å fange forskningsdeltakerens forståelse, følelser og erfaringer, oppfatninger og refleksjoner i forbindelse med fenomenet (Johannessen et al., 2016, s. 144) Gjennomføringen av et intervju kan befinne seg i et kontinuum mellom helt ustrukturert på den ene siden, og strukturert med faste svaralternativ på den andre siden. I denne studien ville jeg legge meg omtrent på midten i dette kontinuumet og velge semistrukturert intervju. I et semistrukturert intervju har forskeren en intervjuguide, men har likevel frihet til å bevege seg frem og tilbake mellom tema og spørsmål (Johannessen et al., 2016, s. 146). Begrunnelsen for dette valget var at jeg ønsket å skape en avslappet og uformell stemning i samtalen, og gi forskningsdeltaker frihet til å være i sin tankerekke uten at denne ble avbrutt av et strukturert intervju hvor rekkefølgen blir viktig. I vurderingen av grad på struktur i kontinuumet mellom fullt strukturert til ikke strukturert vil det være en avveining mellom den erfaring jeg har som forsker og hva jeg ønsker å få ut av intervjuet. Som uerfaren forsker ville et strukturert intervju med faste svaralternativer (Johannessen et al., 2016, s. 146) vært lettere å forholde seg til. Det krever liten fleksibilitet av forskeren og innsamlingen av data består av å registrere data ut fra faste svaralternativer. Samtidig så ville dette gitt begrensninger i fleksibiliteten til studien, og interessante data som forskningsdeltakeren innehar kunne gå tapt. Det ville også vært en begrensning i det vitenskapelige utgangspunktet hvor hermeneutikk var sentralt og muligheten for å produsere kunnskap sammen. Ved semistrukturert intervju vil en uerfaren forsker ha god støtte i en gjennomtenkt og vel bearbeidet intervjuguide samtidig som det er fleksibilitet nok til å kunne fange opp verdifull informasjon som man som forsker ikke har tenkt ut på forhånd. Så intervjuguide (vedlegg 2) var et godt hjelpemiddel til å sørge for at jeg fikk besvart alle de spørsmålene jeg var interessert i. Intervjuet startet med enkle fakta spørsmål for å «varme» opp, og skape tillit og trygghet. Når samtalen var godt i gang gikk vi over til nøkkelspørsmålene. Siden intervjuet var semistrukturert ble det mulighet for å hoppe

frem og tilbake i intervjuguiden, noe som var aktuelt i alle intervjuene. Bakgrunnen for det var å gi forskningsdeltakeren mulighet til å snakke fritt og uforstyrret. Samtidig så stilte det krav til at jeg måtte være forberedt på underspørsmål for å innhente tilstrekkelig data til å kunne besvare problemstillingen. Kompliserte og sensitive spørsmål bør unngås selv om relasjonen mellom forsker og forskningsdeltaker er god (Johannessen et al., 2016, s. 148). Når innholdet i intervjuet i stor grad handler om hvilke strategier forskningsdeltakeren har for inkludering og jeg er interessert i «thick description» (Geertz, 2000) kunne det være en fare for at det opplevdes sensitivt da holdninger knyttet til innvandring og syn på inkludering kunne bli berørt. Derfor var det viktig å ha en positiv og løsningsfokuseret tilnærming til forskningen og ikke være på jakt etter hva som ikke fungerer bra.

4.2.2 Pilotintervju

Det vitenskapelige grunnlaget i studien bygger som sagt på en hermeneutisk og fenomenologisk innfallsvinkel til fenomenet som skal undersøkes. I den konteksten hvor forsker og forskningsdeltaker befinner seg når intervjuet gjennomføres blir det produsert kunnskap. Dette foregår i relasjonen mellom forsker og forskningsdeltaker, og kunnskap produseres når to forståelseshorisonter møter hverandre. Intervjuet blir hjelpemiddelet til å drive samtalen. Intervju krever erfaring og kunnskap, og læres gjennom å praktisere (Kvale et al., 2009). Som masterstudent er det begrenset hvilke erfaringer jeg har med kvalitativt intervju som metode. Det var mange hensyn man måtte ta for å klare å hente ut den informasjonen man trenger til å belyse spørsmålet i problemstillingen. Fungerer spørsmålene i intervjuguiden slik at jeg får svar på de tingene jeg leter etter? Klarer jeg å skape en avslappet atmosfære? Fungerer opptaket som det skal? Dette er bare noen spørsmål som melder seg når man skal bruke kvalitativt intervju som metode. Når intervjuet er semistrukturert, stiller det krav til at forskeren har god erfaring i å drive samtalen i den retning som bidrar til å belyse problemstillingen. For å bygge erfaring i en intervjusituasjon og samtidig teste ut intervjuguiden og de tekniske hjelpemidlene til datasamling gjennomførte jeg pilotintervju med velvillige kolleger. Gjennom pilotintervjuet gjorde jeg meg noen erfaringer som var gode å ta med når de ordinære intervjuene skulle gjennomføres. Jeg fikk testet om intervjuguiden ga de svarene jeg trengte i forhold til det jeg søkte svar på i problemstillingen. Her oppdaget jeg at det var noen underspørsmål som kunne utformes litt annerledes, da de spørsmålene som

var først ledet samtalen i en annen retning enn det jeg hadde tenkt. Det var også nyttig å teste opptaksutstyret slik at jeg mestret bruken av dette uten tekniske problemer når jeg var i intervjusituasjonen. Det ga også en god mulighet til å høre pilotintervjuet etterpå med søkelys på hvordan jeg som forsker fremstår i intervjuet. Her gjorde jeg også noen erfaringer, som f.eks. å ikke legge for mange føringer inn i samtalen med tanke på hvilke svar jeg ønsket å få. Pilotintervjuene var også en god anledning til å be om tilbakemelding fra kollegene mine som stilte opp. Her fikk jeg svar på hvordan jeg som forsker fremsto i forhold til egenskaper som å skape trygghet, tillit og en atmosfære hvor forskningsdeltakeren kan dele av sine erfaringer fritt. Når pilotintervjuet var gjennomført ble jeg klar for å lage avtaler med aktuelle forskningsdeltakere.

4.2.3 Forskningsdeltakererne

Når intervjuguide og testing av denne var klar måtte jeg finne forskningsdeltakere. Hvem jeg valgte var avhengig av hva jeg ønsket å forske på. I denne studien ville jeg gjøre et strategisk utvalg fordi det var bestemte kunnskaper jeg lette etter, og hadde noen kriterier for hvem utvalget skulle bestå av (Dalland, 2017, s. 163). Forskningsdeltakerne skulle være ansatt ved et sykehjem, som er den vanligste praksisplassen for vår elevgruppe. Videre så måtte Forskningsdeltakerne ha erfaring som veileder av elever eller lærlinger på generelt grunnlag og minst en gang hvor lærlingen eller eleven hadde vært minoritetsspråklig. For å skaffe forskningsdeltakere tok jeg kontakt med avdelingsledere som jeg har en profesjonell relasjon til gjennom skolen, gjerne avdelingsledere fra avdelinger som har hatt elever med minoritetsbakgrunn i praksis. Selv om jeg sørget for frivillig informert samtykke la jeg likevel ett ledd mellom meg som forsker og forskningsdeltaker så de følte seg friere til å takke nei dersom de ikke ønsker å delta i studien. Dette ga forskningsdeltakeren en mulighet til å tenke seg om, og samtidig slippe å føle noe press ved å bli kontaktet direkte (Dalland, 2017, s. 163). Når det gjelder størrelsen på utvalget er det avhengig av forskningsmetoden. Jeg valgte kvalitativt intervju siden jeg ønsket å gå i dybden på et fenomen. Da mener Dalland at antallet forskningsdeltakere ikke kan bli for stort, men at man kan starte med to til tre personer og vurdere behovet videre ut fra det. Blir det for lite informasjon kan antallet økes. Argumentet er at det er bedre å samle mer data enn det er mulig å benytte (Dalland, 2017, s. 165). Samtidig vil også noen oppfatte at man vil nå et metningspunkt når det gjelder antall

forskningsdeltakere hvor man ikke får mer eller ny informasjon. Så i utgangspunktet er det ikke noen nedre eller øvre verdi for hvor mange forskningsdeltakere man bør ha. En tommelfingerregel er at utvalget må være stort nok til at jeg får belyst den problemstillingen jeg søker svar på, og at utvalget er relevant i forhold til det jeg ønsket å forske på (Johannessen et al., 2016, s. 112). Derfor satte jeg noen kriterier for kvaliteter som utvalget skal ha som er beskrevet tidligere. Gjennom kontakt med avdelingsledere fikk jeg kontakt med fem forskningsdeltakere som viste interesse for å delta. Forskningsdeltakerne kom fra ulike avdelinger, fordelt på to forskjellige sykehjem. En av forskningsdeltakerne måtte trekke seg på grunn av sykdom. Med utgangspunkt i tommelfingerregelen (Johannessen et al., 2016) om at utvalget er stort nok når jeg får belyst problemstillingen jeg søker svar på startet jeg med fire forskningsdeltakere. Etter at intervjuene var gjennomført vurderte jeg det slik at jeg hadde det materialet jeg trengte for å belyse problemstillingen. For å sørge for anonymisering av forskningsdeltakerne bruker jeg fiktive navn.

Forskningsdeltakerne var som følger:

Forskningsdeltaker	Virksomhet	Yrkeserfaring ved virksomheten	Erfaring som veileder generelt, og for minoritetsgrupper
Arne	Kombinasjon av omsorgsbolig og sykehjem	6 år	Lang erfaring som veileder. Har hatt 2 studenter med minoritetsbakgrunn
Berit	Somatisk sykehjem	2 ½ år	Har vært veileder for to elever med minoritetsbakgrunn
Tove	Omsorgsbolig for personer med demens	11 år	Har lang erfaring som veileder på generelt grunnlag. Har hatt en lærling med minoritetsbakgrunn med oppfølging over 1 år

Nina	Somatisk sykehjem	21 år	Har lang erfaring som veileder både på generelt grunnlag og for minoritetslever. Har ikke oversikt over antall
------	-------------------	-------	--

4.2.4 Transkribering og organisering av data

Intervjuene ble tatt opp på bånd. For å bearbeide de data som ligger på lydopptakeren, og analysere disse er det vanlig at de transkriberes. Kvaliteten på opptaket har betydning for transkriberingen. I tillegg er det nyanser i intervjuet, som stemme, mimikk og kroppsspråk, som forsvinner i transkriberingen. Samtidig er transkriberingen en mulighet til å gjenoppleve intervjuet, og gjøre nye oppdagelser som ikke ble gjort i selve intervjuet (Dalland, 2017, s. 179). På bakgrunn av dette var det en fordel å gjøre transkriberingen så tett opp mot intervjuet som mulig. Derfor la jeg til rette for at det var ryddet tid til å transkribere samme dag som det enkelte intervju ble gjennomført. Da var det også mulig å legge til eventuelle kommentarer knyttet til forhold som stemme, mimikk og kroppsspråk mens det ennå er mulig å rekonstruere intervjuet ut fra hukommelsen, noe som kunne bidra til å øke analysens validitet og reliabilitet. Dette kan være relevant hvis det har betydning for analysen av datamaterialet. En forutsetning for å bruke opptaker til intervjuene var at forskningsdeltakerne godtok dette, noe alle gjorde. Erfaringer med intervju var at forskningsdeltakerne, og forskeren for den saks skyld, viste liten interesse for at opptak foregikk, og glemte fort ut dette slik at samtalen kunne flyte uforstyrret av at det ble gjort opptak. Det er absolutt en fordel å bruke opptaker da alt som blir spurt om blir besvart, og man som forsker kan konsentrere seg om intervjuet og det som skjer i interaksjonen mellom forsker og forskningsdeltaker. (Thagaard, 2018, s. 112). Når transkriberingen var gjort begynte sorteringen av innsamlet data. Dette var en krevende prosess ettersom jeg valgte semistrukturert intervju. Hensikten med dette valget var å legge til rette for en avslappet atmosfære hvor forskningsdeltakerne følte seg trygg samtidig som jeg som forsker ikke

ønsket å bryte inn i en tankerekke som kunne bidra til å forstyrre forskningsdeltakerens resonnement. Dette løste jeg ved å fargekode det transkriberte materialet etter hovedtemaene fra intervjuguiden som tok utgangspunkt i sentrale temaer (Fandrem, 2020; Haug et al., 2014). Når datamaterialet var samlet inn gjenstod arbeidet med organisering. Det er ulike måter å organisere data på, og i denne studien valgte jeg å organisere etter en tverrsnitts basert kategorisering. Kategorisering handler om at forskeren bruker et sett med kategorier som bidrar til å systematisere data. Dette kan fungere på samme måte som overskrifter i en bok. Det er vanlig å gjøre et forarbeid med f.eks. en intervjuguide som kan fungere som et utgangspunkt i kategoriseringen av datamaterialet. Da kan datamaterialet sorteres inn i hovedkategoriene som intervjuguiden inneholder (Johannessen et al., 2016, s. 163). Denne måten å organisere data på var utgangspunktet for fargekodingen av det transkriberte materialet. Hovedspørsmålene i intervjuguiden ble kategoriene jeg delte data inn i, og hver kategori fikk en fargekode. Da kunne jeg gå gjennom det transkriberte materialet og merke det ut i den fargen som representerte den aktuelle kategori. Når dette arbeidet var gjort ble det lettere å lete etter sammenhenger til bruk i analysen av innsamlet data. Fargekoding var også et nyttig bidrag til å redusere utfordringer knyttet til et semistrukturert intervju som er beskrevet på side 26.

4.2.5 Etiske vurderinger

Før den praktiske delen av forskningen ble gjennomført måtte jeg undersøke om prosjektet var meldepliktig til norsk senter for forskningsdata (vedlegg 3), noe dette prosjektet var (Norsk senter for forskningsdata, u.å). Metoden for innsamling av data var semistrukturert intervju med opptak av intervjuet. Disse lydopptakene ville bli transkribert, bearbeidet og presentert i studien, så det var viktig at både taushetsplikt og anonymitet var ivaretatt (Johannessen et al., 2016, s. 90). Det betyr at personlige opplysninger som kunne knyttes til person eller arbeidssted må være utelatt. Utstyr for lydopptak og transkribert materiale ble oppbevart forsvarlig og vil bli destruert etter bruk. Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, jus og teologi (NESH, 2018) er et sentralt hjelpemiddel i den etiske vurderingen av prosjektet. I et forskningsprosjekt er forskeren opptatt av at den vitenskapelige praksisen er preget av åpenhet og etterprøvbarehet. Videre så er etterrettelighet og redelighet i forskningen av betydning. Et tredje hensyn til god vitenskapelig og etisk forskning er hensynet til forskningsdeltakeren (NESH, 2018) som jeg vil legge mest vekt på i

dette kapitlet. Utgangspunktet i forskningen var at deltakelse var basert på frivillighet. Studien spurte etter erfaringer som praksisveileder opplevde i praksisveiledningen med minoritetsspråklige elever, med ønske om at forskningsdeltakeren skulle dele av sine erfaringer. I denne sammenhengen var ikke forholdet mellom forsker og forskningsdeltaker preget av stor grad av asymmetri. Maktforholdet er omtrent likeverdige da det er andre fagfolk fra andre virksomheter som blir intervjuet. Jeg valgte også å bruke forskningsdeltakere som ikke var kolleger for å unngå å komme i en dobbeltrolle som både forsker og kollega. Et annet forhold som hadde betydning, var at de opplysningene jeg søkte ikke var av sensitiv karakter. Eksempler på sensitive opplysninger er helseforhold, seksuelle forhold, etnisk bakgrunn, politisk/religiøs oppfatning, genetiske opplysninger og medlemskap i fagforening og tilsvarende (Johannessen et al., 2016, s. 88). Deltakelse i forskningen var basert på frivillighet med skriftlig informert samtykke (vedlegg 1). Forskningsdeltakeren hadde også mulighet til å trekke seg når som helst i prosessen, noe som var tydelig uttrykt i samtykkeerklæringen. Det skulle også være lett å trekke seg, dette kunne for eksempel gjøres muntlig over telefon, og jeg sørget for at forskningsdeltakeren hadde tilgang til mine kontaktopplysninger. Jeg har tidligere påpekt at data skaffes ved hjelp av semistrukturert intervju hvor det blir lagt vekt på en god og avslappet atmosfære. Som forsker la jeg vekt på å fremstå positiv til forskningsdeltakeren og positivt nysgjerrig på den informasjon som ble brakt frem i intervjuene. Som intervjuer kunne det være fare for at man fremstod som negativ til det bestående hvor det var underforstått at det som er dagens praksis ikke er god nok. Da kan man som intervjuer fremstå som pågående og gi en følelse av utilbørlig press (Johannessen et al., 2016, s. 156). Derfor ble det viktig å understreke at formålet med studien ikke var å avdekke «dårlig praksis» i praksisfeltet, men tvert imot kartlegge hvilke strategier for inkludering man velger når man har veiledningsansvar for minoritetsspråklige elever. Siden en del av forskningen også tok for seg spørsmålet om hva skolen kunne bidra med for at det skal legges til rette for inkluderende integrering, ble blikket i like stor grad rettet mot skolen og samarbeidet mellom skole og praksisfelt som praksisfeltet og veilederen for seg. Det kunne fremdeles være en fare for at forskningsdeltakerne vegret seg for å være kritisk til skolen, men faren for dette kan reduseres ved å skape en trygg atmosfære, som jeg la vekt på i intervjusituasjonen.

4.2.6 Validitet, reliabilitet og generalisering

Kvaliteten av forskningen blir vurdert ut fra reliabilitet som sier noe om forskningens pålitelighet, validitet som sier noe om forskningens gyldighet og overførbarhet som sier noe om resultatet kan gjelde i andre sammenhengene enn den kontekst forskningen er gjort i (Thagaard, 2018, s. 19). Videre så kan forskningsprosjekter ta utgangspunkt i intensjoner om å utvikle ny teori, eller videreutvikle etablert teori (Thagaard, 2018, s. 181). Som forsker har man en posisjon i forhold til miljøet hvor forskningen foregår, samtidig så vil det foreligge en fortolkning av de data som man får tilgang til (Thagaard, 2018). I dette prosjektet var jeg utenforstående i den grad jeg ikke var direkte tilknyttet de praksisplasser hvor forskningen foregikk, samtidig så er jeg en del av helheten i konteksten hvor eleven gjennom praksis er i en læringsprosess i form av at jeg representerer skolens perspektiv. Reliabilitet knyttes til pålitelighet, og hvor nøyaktig datamengden man samler inn er. Eksempler på å vurdere reliabilitet kan være å gjenta samme undersøkelse etter 2 – 3 uker og se om resultatene blir de samme, eller at flere forskere gjør den samme studien. Grad av likhet vil si noe om grad av reliabilitet (Johannessen et al., 2016, s. 36). I denne studien, som var tverrsnittsbasert, var omfanget slik at jeg ikke hadde behov for å gjenta undersøkelse eller bruke flere forskere. Noe som kan bidra til å løfte reliabiliteten er at forskningen ble gjort ved ulike avdelinger hvor forskningsdeltakerne ikke hadde kontakt med hverandre.

Da studiens vitenskapelige grunnlag bygger på hermeneutikk gikk jeg inn i forskningen med fordommer (Krogh, 2014) hvor disse enten kunne bli bekreftet, eller at jeg ved horisontsammensmelting kunne få utvidet forståelse. Når man bruker intervju som forskningsmetode og systematiserer resultatene kan man trekke induktive slutninger. Det fordrer at man er bevisst induksjonsproblemet, eller Hums problem etter filosofen David Hume, før man trekker slutninger. Hums problem forteller at selv om resultatet fra en forskning viser en gjentakende tendens kan jeg ikke være sikker på at dette gjelder alle, alltid og overalt (Thomassen, 2006, s. 50). Med et begrenset utvalg av forskningsdeltakere ville det få betydning for generalisering av det jeg finner i forskningen, og om det jeg fant ut kan overføres til lignende situasjoner og at mulige funn kan være gyldige i tilsvarende situasjoner (Dalland, 2017, s. 146). Derfor var det viktig å være forsiktig med å trekke for bastante slutninger i analysen av resultatene. Forskningen var også en tverrsnittsundersøkelse

(Johannessen et al., 2016) som viste et øyeblikksbilde, noe som kan endre seg over tid, eller i andre kontekster enn akkurat den disse intervjuene befant seg i. Derfor måtte jeg være bevisst at resultatet av intervjuet var et bilde av øyeblikket. Samtidig kan resultatet av forskningen bidra til at skolen blir mer bevisst på å sette søkelys på forhold som kan bidra til at prosessen med inkludering og integrering blir styrket.

5 Presentasjon av funn og analyse

I dette kapittelet vil datamaterialet etter intervjuene bli presentert samtidig som jeg analyserer funnene med utgangspunkt i det teoretiske grunnlaget. Intervjuguiden bygger på det teoretiske grunnlaget som er presentert i kapittel 2 og 3, og funn fra intervjuene vil bli presentert og analysert i lys av denne oppbyggingen. Dette vil bli delt inn i hva som blir gjort for å legge til rette for inkludering, muligheter for å ivareta egen kultur med søkelys på integrering som akkulturasjonsstrategi, utfordringer med minoritetsspråklige elever både fra veileders perspektiv, men også hva praksisveilederne opplever som utfordrende for eleven, og til slutt hva praksisveiledere tenker skolen kan bidra med for å fremme en mer inkluderende praksis. Funnene jeg har gjort i intervjuene blir hovedsakelig drøftet analytisk i lys av Haugs (2014) dekonstruksjon av begrepet inkludering, og integrering som akkulturasjonsstrategi (Fandrem 202)

5.1 Strategier for inkludering

I intervjuguiden startet jeg med å se på hva praksisveilederen gjør for å legge til rette for inkludering. I forbindelse med dette spørsmålet er det de to aksene Haug (2014) bruker for å dekonstruere begrepet inkludering som er førende for hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål. I forhold til den vertikale akse vil jeg se etter overordnede strategier og i hvor stor grad disse er iverksatt som en del av oppfølgingen, eller om det i hovedsak er opp til den enkelte praksisveileder å legge opp til hvordan det blir lagt til rette for inkludering. Langs den horisontale akse vil jeg se i hvor stor grad praksisveilederen legger til rette for at eleven både er en del av fellesskapet, er deltakende i fellesskapet, medvirker i fellesskapet og får utbytte av fellesskapet (Haug et al., 2014, s. 112). Jeg presenterer først mine data angående hvilke strategier praksisveiledere har for å legge til rette for inkludering.

5.1.1. Praksisveiledernes strategi for inkludering

Forskningsdeltakerne viser ikke til noen overordnede retningslinjer for hvordan praksisveilederne kan legge til rette for inkludering når det er minoritetsspråklige elever i praksis. Samtidig så er praksisveiledere opptatt av at de har et ansvar for at eleven skal oppleve seg inkludert og være en del av fellesskapet. Både Arne og Tove peker på at når elever kommer i praksis har skolen retningslinjer for hva praksis skal bestå av. Dette er likevel noe

som tilpasses individuelt. Alle forskningsdeltakerne er tydelig på at i utgangspunktet behandles elever med minoritetsbakgrunn på samme måte som de andre elevene med skolens retningslinjer som utgangspunkt, men opplever at det likevel er behov for ekstra oppfølging. Som Arne sier;

På den sosiale delen av jobben, pauser og lignende, er vi opptatt av at alle skal være med. Men når det gjelder minoritets elever ser jeg at det er en del usikkerhet rundt hverdagskulturen. De kan være usikre på om det er vanlig å ta med mat, om vi skal spise sammen osv. Da er jeg ekstra bevisst på å være tydelig, og trekke de med i fellesskapet.

Eller som Berit sier;

«min rolle er jo liksom å være opptatt av den personen og ta vedkommende med på det som alle vi andre gjør, som å gå å spise lunsj for eksempel»

Selv om det ikke blir sagt noe om overordnede retningslinjer for å legge til rette for inkludering er alle veiledere opptatt av at de har ansvar for at eleven skal ha en god opplevelse i praksis og føle seg som en del av fellesskapet, både faglig og sosialt. Et annet aspekt som går igjen ved alle avdelinger er at hele personalgruppen ønsker at alle skal ha det bra på jobb, inkludert elever som har praksis, og at de er medvirkende til at minoritets elever skal oppleve seg inkludert. Men Nina peker på at den minoritetsspråklige eleven også har et selvstendig ansvar for inkluderingen. Hun er opptatt av å invitere eleven med på hendelser hvor det sosiale er i sentrum, men at den enkelte i tillegg til å bli invitert må ta initiativ til deltakelse.

Når man er på jobb så sitter man og prater, og når man sitter i en sirkel og prater, kan det være at jeg drar og drar, men at det er et tosidig ansvar, slik at det er opp til den minoritetsspråklige eleven å ta initiativ selv av og til (Nina)

Ved siden av hendelser av sosial karakter er det også møtevirksomhet hvor arbeidsplaner og tiltak overfor pasienter blir diskutert. I den forbindelse er flere av forskningsdeltakerne opptatt av at eleven skal bidra med sine innspill, og inviterer gjerne til det, men også her er elevens eget initiativ av betydning. Alle forskningsdeltakerne peker på betydningen av språk, og at man snakker mye sammen, og ikke minst at minoritets eleven er aktiv i samtalene nettopp for å bli tryggere i språket, og for å bli mer inkludert i fellesskapet. Samtidig peker Nina på enkelte hendelser hvor minoritetsspråklige i noen sammenhenger har vært i flertall og snakket

på sitt morsmål, hvor hun selv opplevde seg utenfor. Dette hadde blitt tatt opp i avdelingen, og det ble bestemt at alle skulle snakke norsk i alle sammenhenger når de var på jobb. Dette begrunnes både med behovet for mengdetrening i språket, men også for å unngå uro blant pasienter som reagerte på dette.

Kort oppsummert så virker det som om alle praksisplasser er opptatt av å ta godt vare på elever med minoritetsspråklig bakgrunn. Selv om det ikke kommer frem noen tydelige strategier på overordnet nivå gir alle uttrykk for at de er opptatt av å legge til rette for inkludering, selv om utgangspunktet er likt for alle elever som har praksis ved de aktuelle stedene.

5.1.2. Tilrettelegging for inkludering

Forskningsdeltakerne er spurt om de enten forholder seg til, eller kjenner til noen overordnede retningslinjer for inkludering. Bakgrunnen for dette spørsmålet er å følge Haugs vertikale akse (Haug et al., 2014) i dekonstruksjonen av begrepet inkludering. Arbeidet med inkludering foregår på ulike nivå fra regjeringen, via kommunale tiltak og til innsatsen enkeltmennesket gjør, for eksempel praksisveilederen og studenten selv. Min interesse for dette spørsmålet handler om det er mulig å finne en sammenheng fra det som blir gjort ute i den enkelte avdeling, og helt opp til regjeringens beslutningsnivå. Jeg har på side 16 vist til ulike bestemmelser som har til hensikt å legge til rette for inkludering fra blant annet utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, u.å.) hvor det påpekes at det skal jobbes for inkludering og at mangfold skal anses som en ressurs. Yrkesdeltakelse anses som sentralt med tanke på inkludering, derfor ønsker myndighetene at flere skal inkluderes i arbeidsmarkedet (Meld. St. 14 (2020 -2021), 2021). Videre langs den vertikale akse finner vi den kommunale organiseringen av inkluderingsarbeidet. Her kan Sandnes kommune trekkes frem som eksempel på en god bosettingskommune. Kommunen har mål om være en foregangskommune innen mangfold og inkluderingsarbeid hvor det blant annet er et eget utvalg som jobber for tiltak som skal bidra til rask overgang til utdanning eller arbeidsliv (Meld. St. 30 (2015-2016), s. 37). Ovenstående er et av flere eksempler på inkluderingsarbeid som henger sammen med overordnede politiske intensjoner. Mitt søkelys på inkludering har vært på det området langs den vertikale aksene hvor minoritets eleven befinner seg, nemlig i praksisfeltet, og i hvilken grad overordnede inkluderingstiltak viser igjen i praksisfeltet. På tross av gode intensjoner og tydelige føringer fra politiske styringsorgan, kan ikke

praksisveilederne fortelle om overordnede strategier for inkludering av minoritets elever i praksis. Dette betyr ikke at det ikke blir gjort mye bra arbeid som har til hensikt å legge til rette for inkludering, men denne studien tyder på at det i stor grad er opp til den enkelte praksisveileder. Blant forskningsdeltakerne i denne studien er alle opptatt av å legge til rette for at minoritets eleven får en god opplevelse i praksis. De føringer praksisveiledere forholder seg til i møte med minoritets eleven kommer fra skolen med læreplanene i fokus, på lik linje med alle elever som har praksis. Derfor er utgangspunktet at elever med minoritets bakgrunn blir tatt imot og møtt som elever generelt. Samtidig er opplevelsen at det er behov for ekstra oppfølging på ulike områder i arbeidslivet. I tillegg til oppfølging på den faglige siden av praksis er det behov for tilrettelegging for deltakelse på andre sider i arbeidslivet som kollegialt fellesskap, sosiale hendelser og tilsvarende forhold som ikke er direkte knyttet til oppgavene som skal gjennomføres i praksis. Dette er viktige sider av inkluderingen.. Selv om det ikke er kjennskap til overordnede retningslinjer for inkludering, er alle opptatt av at elever med minoritets bakgrunn skal bli inkludert. Det leder meg til den horisontale aksene i Haugs dekonstruering av inkluderingsbegrepet (Haug et al., 2014). Siden det arbeidet som gjøres i forhold til inkludering i stor grad er opp til den enkelte veileder vil søkelyset være på det som foregår i praksisfeltet og elevens adferd. Langs den horisontale akse er det elevens forhold til fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte som er i søkelyset (Haug et al., 2014, s. 112). På bakgrunn av det som kommer frem i intervjuene er inntrykket at praksisveilederne er opptatt av inkludering uavhengig av føringer fra politiske intensjoner. Dette kommer til uttrykk ved at praksisveilederne ønsker at minoritets elevene er en del av fellesskapet og bidrar aktivt i alle sider som er relatert til fellesskapet. I tillegg er praksisveilederen opptatt av at minoritets eleven medvirker til læresituasjonen og får et utbytte i praksisperioden. Når det gjelder elevens adferd (Haug et al., 2014) er de fleste praksisveiledere opptatt av at minoritets eleven tar initiativ til forhold som handler om inkludering. Selv om praksisveilederne mener de er opptatt av inkludering og gjør en innsats for å legge til rette for dette, er det også en forventning til at minoritets eleven bidrar selv, og at arbeidet med inkludering er et tosidig ansvar. Både Fandrem (2020) og Salole (2018) peker på betydningen av kultursensitivitet og betydning for god psykologisk og sosiokulturell tilpasning. Mitt inntrykk etter intervjuene med praksisveilederne er at alle er bevisst på interkulturell kompetanse og viser tegn til kultursensitivitet gjennom blant annet å være ikke dømmende, fleksible, empatiske og tolerante for usikkerhet. Kort oppsummert forteller praksisveilederne at de er opptatt av å legge til rette for at elever med minoritets bakgrunn er inkludert, selv om

ingen kan peke på konkrete overordnede retningslinjer som skal legge føringer for inkluderende arbeid.

5.1.3. I hvilken grad blir minoritets eleven inkludert ved praksisstedet?

I søken etter strategier for inkludering har Haugs (2014) dekonstruksjon av begrepet «inkludering» vært utgangspunkt. Selv om det finnes overordnede politiske strategier for inkludering, kommer ikke disse direkte til uttrykk i intervjuene. Arbeidet for inkludering tilpasses individuelt. Utgangspunktet for hvordan praksisveilederen tar imot eleven med minoritetsbakgrunn er likt, deretter tilpasses inkluderingen behovene som melder seg underveis i praksisperioden. Den generelle holdningen blant forskningsdeltakerne i denne studien er at minoritets eleven skal ha en god opplevelse i praksisperioden. De kommuner som har deltatt i Rambøll managements Consulting sin undersøkelse er opptatt av at elever som har praksis går ut med en positiv opplevelse, i samme undersøkelse er også mangfold trukket frem som en ressurs (Rambøll Management Consulting, 2018). Dette er holdninger som også kommer til uttrykk i denne studien. Utgangspunktet er at elever som har praksis blir møtt på samme måte, og at veiledningen tilpasses behovet til den enkelte elev uavhengig av om vedkommende har minoritetsspråklig bakgrunn eller ikke. Men erfaringen er den samme som Skisland m.fl. (2018) viser til i sin undersøkelse overfor sykepleiestudenter, at det er behov for ekstra oppfølging og tilrettelegging. Uten en overordnet strategi blir tilretteleggingen i stor grad opp til den enkelte praksisveileder, og praksisveilederens evne til kultursensitivitet og interkulturelle kompetanse. Kultursensitivitet og interkulturell kompetanse kan komme til uttrykk ved kjennetegn som toleranse for usikkerhet, fleksibel, målrettet, sosial, ikke dømmende, empatisk og gode ferdigheter i forhold til meta-kommunikasjon (Salole et al., 2018, s. 136). Inntrykket av praksisveilederne gjennom intervjuprosessen er at de har interkulturell kompetanse. Bakgrunnen for denne vurderingen av praksisveilederens interkulturelle kompetanse knytter jeg til flere forhold som kommer frem i intervjuene som viser at praksisveilederne er opptatt av det som kommer frem i Haugs horisontale akse, fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte (Haug et al., 2014, s. 112). Eksempler fra intervjuene som peker mot interkulturell kompetanse er; «jeg er var og spør mye» (Arne), «når man er på jobb sitter man sammen, og da passer jeg på å trekke eleven med i fellesskapet» (Berit), «jeg er opptatt av at han skal føle seg trygg, og har tatt opp med

kollegene at alle skal bidra til dette» (Tove) og «min rolle er å være opptatt av eleven og ta den med på det som skjer» (Nina).

5.2 Praksisveilederens tilnærming til integrering som akkulturasjonsstrategi

I denne sammenhengen handler integrering om akkulturasjonsstrategi (Fandrem, 2020). Et viktig perspektiv i denne studien er om praksisfeltet og skolen bidrar til at integrering som akkulturasjonsstrategi er en valgbar mulighet. I forhold til valg av akkulturasjonsstrategi er det enkeltmennesket som i utgangspunktet velger dette, men samfunnets strategier for hvordan minoritetsgrupper skal tilpasse seg har også betydning for valg av akkulturasjonsstrategi. Akkulturasjonsstrategien som har vist seg å gi det beste utfallet med tanke på positiv tilpasning i fellesskapet er integrering. I praksis vil det si at minoritets eleven anser den opprinnelige kulturen som viktig samtidig som en søker samvær med mennesker i den nye kulturen. Selv om integrering gjerne sies å være målet, kan det i realiteten være snakk om at det er assimilering som er forventet strategi fra praksisfeltet, noe som innebærer en fornorskning med fare for at opprinnelseskultur kan bli ignorert (Fandrem, 2020, s. 72). På bakgrunn av ovenstående blir neste tema i intervjuguiden om det er forhold ved praksisstedet som legger til rette for at minoritets eleven kan opprettholde sin opprinnelige kultur, samtidig som eleven søker mot den nye kulturen, noe som i så fall tyder på at forholdene er lagt til rette slik at det er mulig å velge integrering som akkulturasjonsstrategi.

5.2.1. Tilrettelegging for å velge akkulturasjonsstrategi

Jeg har helt innledningsvis brukt hijabforbudet ved et sykehjem i Stavanger (Mathiesen, 2016) som eksempel på en situasjon hvor integrering tilsynelatende ikke har vært ønsket strategi hos den nye kulturen. Derfor var jeg interessert i hvordan praksisstedene i denne studien forholdt seg til hijab som klesplagg i arbeidssituasjonen. Her svarer Berit og Nina at praksisstedet har hijab som er tilpasset uniformen, mens Arne og Berit kan fortelle at det foreligger en plan om å anskaffe hijab som er tilpasset arbeidsuniformen. Norge er et flerkulturelt samfunn, og verden er mindre (Eriksen, 2008, s. 16). På 1970-tallet var andelen innvandrere på 1,5 prosent mot dagens 13,8 prosent. Denne studien har hatt søkelys på

innvandrere med afrikansk bakgrunn, hovedsakelig fra Eritrea og Somalia. I forhold til denne gruppen har det vært en økning fra 2 prosent til 12 prosent i samme tidsperiode (Statistisk sentralbyrå, 2017). Dette bidrar til at både de som er ansatt ved sykehjemmene, og pasientene ved sykehjemmene i økende grad er vant til annerledeshet. I takt med generell økning i antall innvandrere er det rimelig å anta at andelen pasienter med flerkulturell bakgrunn også øker. Dessuten har det norske helsevesenet utfordringer med rekruttering, og sysselsetter stadig flere med minoritetsbakgrunn (Munkejord, 2016, s. 232), noe som innebærer en mer sammensatt og mangfoldig elevgruppe i forkant. Når det gjelder elever med muslimsk bakgrunn er bønn sentralt og en del av dagliglivet som har til hensikt å bryte opp den vanlige strømmen av hendelser i dagliglivet (Schjetne & Skrefsrud, 2018, s. 82), dette kan inntreffe i løpet av arbeidsdagen. Berit, Tove og Nina viser til at det er mulighet for å trekke seg tilbake, og at det til en viss grad er lagt til rette for bønn. Å legge til rette for bønn vil si at det er fasiliteter hvor en kan trekke seg vekk å være i fred. Arne sier det ikke er lagt til rette for bønn med tanke på bønnerom eller lignende, men tilføyer at det ikke har vært etterspurt heller. Om noen skulle trekke seg bort fra arbeidet for å gjennomføre bønn, blir ikke dette sett på noe problem i større grad enn andre «mikropauser» som blir gjennomført i løpet av en vakt. Når det gjelder andre måter å fremme kulturelle uttrykk på er det åpning for det ifølge forskningsdeltakerne. De fleste avdelingene har hatt sosiale sammenkomster hvor mat fra andre kulturer er blitt presentert, og andre kulturelle uttrykk som dans, musikk og lignende har blitt presentert. Dette gjelder både i kollegiale sammenhenger, men også i tilknytning til andre sosiale sammenhenger i arbeidssituasjonen som for eksempel sosiale aktiviteter som er tilrettelagt for pasientene ved praksisstedet, hvor det kan være søkelys på flerkulturelle aktiviteter. Samtidig så sier Arne at det er en vei å gå.

Minoriteter har mye å tilby, men det er ingen arena for dette. Jeg synes det er en ubrukt ressurs, men det er ikke noe som staben går og tenker på. Jeg er åpen for kulturelle bidrag, men det er ingen «deal-breaker», vi spiser komle på torsdagen liksom.

Alle forskningsdeltakerne viser til sosiale sammenhenger i pasientfellesskapet hvor det er mer interesse for andre kulturer, og at pasientene har glede av å prate med minoritets elever, og høre om den kulturen som minoritets eleven kommer fra og kjenner godt. Selv om de eldre ikke har det samme forholdet til et flerkulturelt samfunn som de yngre, er det ikke uvanlig at eldre har erfaringer med andre kulturer gjennom enten sjøfartliv eller engasjement i

misjonsarbeid som er aktuelt i distriktet hvor intervjuene er gjennomført. Det funnet som er mest interessant i forbindelse med tilrettelegging for integrering er at alle forskningsdeltakerne har gitt uttrykk for at dette med kulturelle forskjeller ikke er noe eksplisitt tema. Alle er på jobb for å jobbe mot et felles mål, hvor de vil gi god omsorg og gode tjenester for sine pasienter. Den kulturelle bakgrunnen er ikke noe som man forholder seg til, men at man ser på hverandre som likeverdige kolleger. Den ene av forskningsdeltakerne uttrykker dette på følgende måte;

Jeg tror ikke noen tenker på dette med kulturelle forskjeller. Det er flere av de som er ansatt som bruker hijab, de har alltid vært der. Jeg jobber med flere som har hijab, og de snakker godt norsk. De har sin kultur, men det er ikke noe jeg tenker over. Det er ikke noe tema. De har vært her lenge, og slik kommer det til å være, og de eldre tenker ikke noe på det. De er blitt vant til annerledeshet (Nina)

Det kommer frem i intervjuene at det er gjennomføringen av arbeidet og kvaliteten på tjenesten som er i sentrum. De som gjennomfører arbeidet har ulike kulturelle bakgrunner, men det er ikke noe praksisveilederne er opptatt av.

5.2.2. Integrerende praksis

Siden integrering i denne studien setter søkelys på akkulturasjonsstrategi, blir perspektivet om praksisfeltet og skolen bidrar til integrerende praksis. Det er enkeltmennesket som i utgangspunktet velger akkulturasjonsstrategi, men samfunnets strategier for hvordan minoritetsmedlemmer og minoritetsgrupper skal tilpasse seg har også betydning for valg av akkulturasjonsstrategi (Fandrem, 2020). Det kan være paralleller mellom samfunnets strategier for tilpasning, og hvordan dette operasjonaliseres i praksisfeltet. Integrering er foretrukket akkulturasjonsstrategi da dette gir best tilpasning for mennesket og fellesskapet (Fandrem, 2020, s. 70), men samtidig så kan det være muligheter for at majoriteten forventer assimilering som akkulturasjonsstrategi. I prinsippet innebærer assimilering at minoriteten har samme rettigheter som majoriteten, men på majoriteten sine vilkår. Det kan bidra til at elever med minoritetsbakgrunn kan miste sin rett til å beholde sin identitet og kultur (Djuve, 2015, s. 97). I praksisfeltet kan det da ligge en forventning om at eleven skal bli «mest mulig norsk». For å bli integrert er arbeid en avgjørende faktor. I stortingsmelding 17 (1996-97) er det første gang arbeidslivets betydning for integrering blir påpekt (Djuve, 2015, s. 85). Meldingen slår

fast at arbeidslivet er en arena hvor det er gode muligheter til å bli en del av fellesskapet. Selv om inntekt er sentralt, er det også en god mulighet til sosial tilhørighet og realisering av egne evner og ressurser (St. meld. 17 (1996-97), s. 54). I denne studien er det interessant at alle forskningsdeltakerne gir uttrykk for at kulturelle forskjeller ikke er noe tema. Alle blir ansett som likeverdige kolleger som sammen jobber mot felles mål til beste for pasientene. Det er med andre ord gjennomføringen av oppgavene, og kvaliteten på arbeidet som er i sentrum. Undersøkelser i arbeidsmarkedet viser at det er større sannsynlighet for å få jobb hvis man har et norsk-klingende navn. Hvis du som minoritet har gode kvalifikasjoner vil sannsynligheten for å få jobb øke hvis du fremstiller deg som typisk norsk og er opptatt av norske interesser (Orupabo, 2021, s. 118). Dermed kan det være positivt at kulturell bakgrunn og etnisitet ikke er noe man er opptatt av i arbeidsfellesskapet hvor denne studien er gjort. Men samtidig på bakgrunn av at man som minoritet har større mulighet for å få jobb hvis man fremstår som «typisk norsk» kan det også være fare for skjult assimilering. I denne studien forventes det ikke at forskningsdeltakerne har kunnskap om integrering og assimilasjon som akkulturasjonsstrategier, og det kan være vanskelig å skille mellom aksept for å velge integrering som akkulturasjonsstrategi eller forventning om assimilering i form av fornorskning utover det som helsefagarbeiderfaget krever. Selv om integrering er målet i praksisfeltet er det som sagt en mulighet for at det forventes assimilering (Fandrem, 2020, s. 70). Samtidig innebærer integrering også at man i tillegg til å ikke være opptatt av etnisk bakgrunn har toleranse for kulturelle uttrykk. Hvis eleven med minoritetsbakgrunn opplever aksept og forståelse for sin kulturelle bakgrunn og kulturelle uttrykk vil det bidra til å redusere akkulturativt stress (Fandrem, 2020, s. 50) som følge av psykisk kulturpendling (Salole et al., 2018, s. 44).

5.2.3. Integrering som akkulturasjonsstrategi, muligheter og begrensninger

Integrering er den akkulturasjonsstrategien som gir det beste utfallet når det gjelder positiv tilpasning (Fandrem, 2020, s. 70). Derfor var jeg interessert i om praksisveilederne la til rette for at minoritetseleven har mulighet til å velge dette som akkulturasjonsstrategi. I intervjuene, og analysen av disse opplevde jeg at det er forskjellig forståelse av begrepet integrering, og at integrering som akkulturasjonsstrategi ikke nødvendigvis er den forståelsen praksisveiledere hadde av begrepet. Det kan være en fare for at det denne studien oppfatter som integrering kan forveksles med assimilering. Likevel er det mulig å finne spor av at praksisfeltet er opptatt av at minoritetseleven får ivareta, og bidra med sin kultur samtidig som de tilpasser

seg norsk kultur. Eksempel på dette kom frem konkret i form av at hijab var akseptert som en del av arbeidsuniformen, noen hadde også hijaber som var tilpasset uniformen. Et annet eksempel var tilrettelegging for bønn, både ved tilgang til egnet sted, og aksept i form av at «mikropauser» kan brukes til dette formålet. Dette er eksempler på forhold som taler for at det er mulig å opprettholde sin kultur, og mulighet for å velge integrering som akkulturasjonsstrategi. Samtidig må minoritets eleven forholde seg til at under en utdanning vil det være en standardisering av kunnskap som må til for at tjenesten i sykehjemmet skal fungere. Men i tillegg til en standardisering er det også søkelys på mangfold (Eriksen & Sajjad, 2015, s. 138). Dette byr på et spenningsforhold som samtidig legger til rette for integrering. Inntrykket er at det kulturelle mangfoldet ønskes velkommen, samtidig er søkelyset rettet mot bakgrunnen for at minoritets eleven er på praksisstedet. Nemlig at det er en utdannings situasjon i norsk kontekst, med spesifikke læremål og forventninger til innsats. Ulike kulturelle bakgrunner er ikke noe tema i hverdagen, det er arbeidsoppgavene som skal gjennomføres, og læreprosessen til minoritets eleven som er i sentrum. At ulike kulturelle uttrykk ikke er noe tema, kan oppfattes både positivt og negativt. Det kan tyde på at det er tilrettelagt for at man som minoritets elev kan opprettholde sin kulturelle identitet innenfor en viss grad, samtidig som eleven forholder seg til det som skjer i fellesskapet. Men det kan også inkluderes et assimileringstrykk i form av bruk av norsk, å handle «på norsk måte» osv. Selv om mangfoldet ønskes velkommen, trenger ikke dette være en bevisst strategi fra praksisveilederens side. At det ikke er noe tema kan også være et uttrykk for at man i praksisfeltet forventer assimilering som akkulturasjonsstrategi (Fandrem, 2020, s. 69). Samtidig kan jeg ikke forvente at praksisveilederen har samme forståelse for begrepet integrering som akkulturasjonsstrategi som jeg har etter å ha fordypet meg i emner om det flerkulturelle i MIKA masterstudiet. Men i denne studien kommer det frem at søkelyset i praksisperioden er rettet mot læremålene i læreplanen (Utdanningsdirektoratet, 2021), samtidig som det er konkrete eksempler på at praksisstedet har aksept for at kulturen kommer til uttrykk. Det gir meg forståelse av at minoritets eleven ikke opplever noe hardt trykk i retning av en bestemt akkulturasjonsstrategi, noe som åpner for at minoritets eleven selv kan velge strategi uten utilbørlig trykk fra praksisstedet. At praksisstedet har god toleranse for mangfold betyr nødvendigvis ikke en bevisst strategi som handler om å legge til rette for at minoritets eleven kan velge akkulturasjonsstrategi. Ut fra Haugs vertikale og horisontale akse (Haug et al., 2014, s. 112) vil de overordnede strategiene for integrering ha betydning. I følge Berrys akkulturasjonsrammeverk er det den overordnede strategien multikulturalisme som

samsvarer med integrering (Fandrem, 2020, s. 71). Som nasjon har vi nok gode intensjoner og mener at vi legger til rette for integrering, men ifølge Wrench's strategier for å øke mangfold er ikke Norge ledende (Rogstad & Solbrække, 2012b, s. 318). Med utgangspunkt i Banting og Kumlicka sine kriterier for multikulturalisme kommer også Norge dårlig ut da retningen går mer mot tradisjonell assimilasjonspolitik (Meyer, 2008, s. 105). Det peker mot at mulighetene for å velge akkulturasjonsstrategi for minoritetseleven er mer tilfeldig, og opp til den enkelte praksisveileder og praksissted, noe som ikke sikrer inkluderende og integrerende opplæringsstrategier. I denne studien kommer det frem at praksisstedene på ulike måter legger til rette for at man har mulighet til å ivareta sin kulturelle bakgrunn. Konkrete eksempler fra forskningsdeltakerne er hijab som en del av uniformen, tilrettelegging bønn og muligheter for å fremme egen kultur i sosiale sammenhenger enten ved underholdning, mat og lignende. Inntrykket er at elever med minoritetsbakgrunn blir sett på som en ressurs som bidrar til større mangfold til berikelse for både medarbeidere og pasienter. Dermed kan det se ut som integrering blir foretrukket akkulturasjonsstrategi fremfor assimilering, eller at valg av integrering som akkulturasjonsstrategi blir ønsket velkommen.

5.3 Inkludering og integrering i motbakke

I denne delen setter jeg søkelys på hvilke utfordringer som kan være til hinder for inkludering og integrering når minoritetseleven gjennomfører praksis. Jeg tar for meg utfordringer sett fra både praksisveilederens perspektiv, og minoritetselevens perspektiv. Utfordringer fra minoritetselevens perspektiv er basert på praksisveilederens opplevelse. Dette kan være utfordringer som eleven har uttrykt direkte, eller som praksisveileder har observert. Praksisveilederen har et stort ansvar med tanke på veiledning av elever, studenter eller lærlinger i praksis, og en vanlig opplevelse i forhold til elever med minoritetspråklig bakgrunn er at de trenger mer tid til veiledning og oppfølging (Skisland et al., 2018). Utfordringer kan få betydning for hvordan den minoritetspråklige eleven opplever å bli inkludert i praksisfeltet, i tillegg til muligheten for å velge integrering som akkulturasjonsstrategi. Derfor satt intervjuene søkelyset på utfordringer som kan ha betydning for inkludering og muligheter for valg av integrering som akkulturasjonsstrategi, sett fra praksisveilederens ståsted

5.3.1. Utfordringer for praksisveileder

Når det gjelder utfordringer som praksisveiledere selv erfarer, er språklig forståelse en gjenganger. Alle forskningsdeltakerne peker på betydningen av språket i helsesektoren, og hvor viktig det er at de både forstår hva pasientene sier, og at pasientene forstår hva elevene sier. Ifølge læreplanen skal helsefagarbeidere ha kompetanse knyttet til empati, være talerør, fremme terapeutisk miljø, inneha veilederrolle overfor pasient og kunne strategier for konflikthåndtering (Utdanningsdirektoratet, 2021). Denne kompetansen fordrer gode kommunikasjonsferdigheter, noe som skaper utfordringer;

Når man skal forklare går det sent, og jeg må forklare i små doser om gangen. Det er selvfølgelig variasjon, men jeg opplever ofte at eleven kan gi inntrykk av at budskapet er forstått, men så er det ikke det likevel. Jeg må ofte begynne lenger bak enn jeg vanligvis ville gjort. (Arne)

Eller

Det som var utfordrende, var å oversette det faglige. Jeg fungerte som en tolk den første tiden, og da med et språk som jeg ikke kan. (Berit)

Det er dermed ikke uvanlig med misforståelser i veiledningssituasjonen, og både Arne og Berit uttrykker bekymring for hvilke konsekvenser dette kan få for pasientens sikkerhet og kvalitet på tjenesten fordi praksisveilederen føler ansvar for at minoritetspråklige elever handler riktig når de skal yte omsorg. Nina kan også fortelle om en situasjon hvor det har blitt konflikt i forbindelse med en misforståelse;

«Det er ofte at de misforstår det vi sier som er godt ment, og at det oppleves som en kommando. Du kan mene og si noe godt, men så blir det oppfattet på en annen måte».

Arne uttrykker bekymring for sammenhengen mellom språklige ferdigheter og kravet til dokumentasjon. Helsepersonelloven sier at den som yter helsehjelp har plikt til å journalføre opplysninger som er relevante i forhold til helsehjelpen som blir gitt (Helsepersonelloven, 1999, §39). Selv om eleven etter loven er å betrakte som samarbeidende helsepersonell, og heller ikke har samme plikt til journalføring som praksisveilederen, er dette likevel en viktig del av vurderingen. Praksisveilederen har et ansvar for at den som er i praksis også mestrer denne viktige siden av det å utøve et helseyrke. En pasientjournal skal inneholde opplysninger

som er relevante i forhold til helsehjelpen som blir gitt og formuleres slik at det er lett for annet helsepersonell å sette seg inn i pasientens helsetilstand og tilpasse hjelpen deretter (Pasientjournalforskriften, 2019, §4). Bekymringen kommer til uttrykk ved;

Når det gjelder dokumentasjon er det ting jeg ikke kan stå inne for at det er godt nok. Selv om eleven gjør så godt han kan er det fremdeles ikke godt nok ut fra krav om dokumentasjon, og det blir feil dokumentasjon som ikke kan brukes. Dette kan og bli alvorlig (Arne)

Disse eksemplene tyder på at mangelfulle språklige ferdigheter kan få alvorlige følger, som også kan få betydning for pasientens sikkerhet. Dette bidrar til en usikkerhet hos praksisveilederen om eleven er klar, og kan bestå praksis. Alle praksisveilederne gir uttrykk for at de føler stort ansvar for at studenter i praksis har den kompetansen som trengs, og ønsker trygghet på at de som sendes videre i utdanningssystemet mestrer alle sider av arbeidet. Dessuten er alle forskningsdeltakerne bevisste på at minoritetsspråklige elever kan gi uttrykk for at retningslinjer og råd som er gitt i veiledning er forstått, men så viser det seg at budskapet ikke ble forstått likevel. Praksisveiledere mener at de legger godt til rette i veiledningen, bruker ekstra tid og inviterer minoritetseleven til å spørre ved behov, men opplever likevel at det ikke blir spurt selv om forholdene tilsier at eleven burde ha oppsøkt veileder for mer veiledning. Her er det uttrykt fra praksisveilederne om dette skyldes høflighet, motvilje mot å mase, eller en opplevelse av flauhet. Berit trekker frem at minoritetsspråklige elever også kan bli frustrerte når de ikke får gjennomført oppgavene som de blir tildelt. Et eksempel kan være at de skal utføre et stell av pasient, og opplever at pasienten nekter dette.

Det blir litt krisestemning når de ikke får gjennomført stellet. Pasienten skal stelles, koste hva det koste vil. Her kommer kommunikasjonen inn når det gjelder å kunne se hele bildet og at det ikke er så farlig om pasienten får stelt seg og byttet skjorte akkurat da. De er så fokuserte på at oppgaven de er tildelt skal gjennomføres, og klarer ikke helt å tenke utenfor boksen. I en slik situasjon kan litt «godsnakking» og litt humor være et godt virkemiddel, men de har ikke tilgang til slike kommunikasjonsferdigheter (Berit).

Berit undrer seg over om dette henger sammen med at minoritetselever kommer fra kulturer hvor lydighet overfor en leder er det viktigste fremfor å selvstendig løse en oppgave de er satt

til. Det kan også henge sammen med at minoritets eleven kan føle seg mislykket hvis oppgaven ikke blir gjennomført, og at det kan få konsekvenser for evalueringen av eleven, etter Berits utsagn.

5.3.2. utfordringer for minoritets eleven

Minoritets elevene kan også oppleve utfordringer i praksis, og i denne studien er erfaringen basert på utsagn fra praksisveilederen. Minoritets elevene er ikke forskningsdeltakere i denne studien, samtidig referer praksisveiledere til enkelte forhold som er uttrykt direkte fra minoritets elevene. Noen elever forteller selv at de synes dette er utfordrende. I denne sammenhengen knyttes det til kommunikasjonsprosessen med pasientene de skal hjelpe, og ikke i forbindelse med veiledning og instruksjoner.

Eleven min sier at det er vanskelig å kommunisere, både fordi mange eldre snakker utydelig samtidig som de ofte har nedsatt hørsel. Dette gjør det vanskelig å holde samtalen i gang samtidig som man steller pasienten (Berit)

Selv om det er stellet av pasienten som er primæroppgaven har samtalen underveis stor betydning. Når samtalen blir begrenset opplever Berit at selve stellet blir en «teknisk» oppgave i stedet for at pasienten er involvert i det som skjer. Dette påvirker kvaliteten på tjenesten. Kulturelle forskjeller i forbindelse med omsorgen for eldre blir også trukket frem. Tove fortalte at hun opplevde at eleven til tider fikk et forhold til pasienten som ble for nært, og hadde utfordringer med å gi god omsorg og samtidig beholde en profesjonell distanse. Forhold som er relatert til kjønn blir i tillegg trukket frem. Det vil si at det har vært utfordringer her, men samtidig sier Tove, Berit og Nina at det er endringer, og at det ikke er like problematisk som det har vært tidligere. Hvis det fremdeles er problematisk, er det i hovedsak pasienten som ikke ønsker pleiere av et bestemt kjønn uavhengig av etnisitet. Et annet forhold som Arne relaterer til kulturelle forhold er grad av deltakelse i møter. Opplevelsen er at minoritets elever godt kunne kommet med flere innspill, bidrag og stilt mer spørsmål. Han opplever at elever med minoritets bakgrunn bidrar lite inn i arbeidsgrupper, og stiller generelt lite spørsmål til det som blir vedtatt i møter. Det kan være individuelle forskjeller, men alle forskningsdeltakerne har en følelse av at det kan ligge kulturelle forhold bak som at man skal være lydige og ikke «opponere» mot autoriteter som for eksempel avdelingsledelsen.

Min elev trakk seg litt tilbake fra gruppen, og det tok lang tid før vedkommende var delaktig og våget å stille spørsmål til de vedtak som ble gjort i forbindelse med for eksempel pleieplaner. Det er greit å være ny og usikker på gruppen, men ikke for lenge heller. (Arne)

På tross av at det kan være utfordringer knyttet til det å være en minoritetsspråklig elev sier likevel alle forskningsdeltakerne at inntrykket er at elevene trives i praksis.

5.3.3. Praksisfeltet byr på utfordringer

Skisland (2018) peker på en undersøkelse blant veiledere hvor opplevelsen er at minoritets elever trenger mer tid til veiledning i forbindelse med praksis. Denne erfaringen kommer også til uttrykk hos forskningsdeltakerne i denne studien. Men det later til å være vilje til å gi den ekstra tiden det er behov for, for å følge opp de faglige kravene som er knyttet til praksis. I læreplanen for helsearbeiderfaget (Utdanningsdirektoratet, 2021) er kommunikasjonsferdigheter oppgitt som et sentralt område, og samtidig peker forskningsdeltakerne på språket som en grunnleggende utfordring. I denne studien ser dette ut til å være den største utfordringen med tanke på inkludering og integrering. I forhold til de fire utfordringene Haug peker på i sin dekonstruksjon av inkludering, fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte (Haug et al., 2014, s. 112), vil språket også være en viktig faktor. Forskningsdeltakerne opplever konkret at det å være en del av fellesskapet blir begrenset når minoritets elevene har språklige utfordringer. Deltakelse er også viktig i forhold til språket for å sikre inkludering. Forskrift om læreplan i norsk for voksne innvandrere peker på at språk utvikles gjennom deltakelse i kommunikasjon og samhandling i meningsfulle sammenhenger. Mer konkret innebærer kommunikasjon i meningsfulle sammenhenger resepsjon, hvor man mottar, bearbeider og forstår kommunikasjon, og produksjon, hvor man gjør seg forstått (Forskrift om læreplan for voksne innvandrere, 2012). I praksisfeltet innebærer det å forholde seg både til den faglige kommunikasjonen i det kollegiale fellesskapet, og kommunikasjon i forbindelse med helsehjelpen som blir gitt til pasientene. I begge disse situasjonene synes det som om språket er en utfordring. Konsekvensen når det gjelder kommunikasjonsprosessen i det kollegiale fellesskapet kan bli at minoritets eleven blir en passiv tilskuer til det som skjer i stedet for å være aktivt deltakende, dette kan tyde på svekket inkluderingsprosess. Når språket

blir en utfordring i kommunikasjonsprosessen med pasienten er det også fare for at det kan påvirke både kvaliteten og sikkerheten i helsetjenesten som ytes. Denne bekymringen kommer til uttrykk hos forskningsdeltakerne. Bekymringen stilles i forbindelse med at viktig informasjon angående pasientens helsetilstand som må kommuniseres i ulike kanaler som rapportering og journalsystemer kan bli utelatt. Når de språklige utfordringene blir betydelige kan det medføre at minoritets eleven opplever en svekket horisontal inkludering i lys av Haugs modell (2014), og videre blir preget av individsinkludering med liten deltakelse og medvirkning som vil redusere læringsutbytte i praksis. I teoridelens «kultur som ressurs og utfordring» (side 12) peker jeg på forhold som kan være utfordrende for elever med minoritetsbakgrunn, spesielt med muslimsk bakgrunn. Det er forhold som bruk av hijab, nakenhet og kjønnsforskjeller, bearbeiding av svinekjøtt og tilrettelegging for religiøs praksis og tilsvarende (Røthing, 2017, s. 75). Dette ble ikke betraktet som noen utfordring for noen av forskningsdeltakerne. De opplevde heller ikke at det representerte noen utfordring for minoritets elever. Tidligere kunne det være utfordringer knyttet til kjønn og nakenhet, men praksisveilederne oppfatter ikke dette som noen utfordring lenger, i så fall kan det være i situasjoner hvor pasienten ikke ønsker hjelp fra helsefagarbeidere av motsatt kjønn. Dette kan ha sammenheng med at både skole og praksisfeltet har blitt tydeligere på de forventninger som følger med læreplanverket hvor pasienten med sine grunnleggende behov alltid vil være i sentrum. Et forhold som ble trukket frem av en praksisveileder var forholdet mellom naturlig omsorg og profesjonell omsorg. Læreplanen i helsefagarbeiderfaget er opptatt av at omsorgen som utøves skal være av profesjonell karakter (Utdanningsdirektoratet, 2021) og at man som helsefagarbeider skiller mellom naturlig og profesjonell omsorg. I den forbindelse forteller Tove at har det vært et tilfelle hvor minoritets eleven har fått for nært forhold til pasienten som bærer mer preg av naturlig enn profesjonell omsorg. Dette kan henge sammen med ulike perspektiv på og forståelse for omsorgsbegrepet. Minoritets elever i denne studien kommer fra kulturer hvor det kollektive verdisynet er dominerende (Nordhelle, 2007, s. 209). Da vil ofte familieomsorg bli trukket frem som en verdi, mens det i Norge er individets behov fremfor det kollektive som er utgangspunktet for hvordan omsorgstjenester tilrettelegges (Ingebretsen, 2009, s. 209). Denne forskjellen i syn på omsorg kan bidra til at noen har utfordringer på balansen mellom å være privat eller personlig i omsorgen med den følgen at det kan bli krevende å ivareta den terapeutiske distansen. Det skal være en god balanse mellom det å gi god omsorg og fremdeles være profesjonell. Derfor er profesjonell omsorg og forståelse for omsorgsbegrepet en sentral del av læreplanen i helsefagene (Utdanningsdirektoratet, 2021),

noe som også er en del av undervisningen. Det er forhold som kan knyttes til språkferdigheter og forståelse for språket som er den største utfordringen med tanke på inkludering og integrering. Selv om utfordringene kommer til uttrykk på ulike måter, kan det i de fleste tilfellene kobles tilbake til det å beherske alle sider av språket i et yrke hvor kommunikasjon er en stor del av utdanningen. I tillegg så peker forhold som kan kobles til kulturelle forskjeller seg frem, hvor for eksempel ulik forståelse av begrepet omsorg kan bidra til utfordringer i det daglige samværet med pasientgruppen.

5.3.4. Språk til besvær

I forhold til øvrige utfordringer blir som sagt språket nevnt som en hovedutfordring, særlig med søkelys på fagspråk. Hverdagslig språk mestrer de fleste bra, men når språket blir mer abstrakt, og man skal delta i faglige diskusjoner, medvirke til det som skjer i praksissituasjoner og få godt læringsutbytte av praksis, kan dette bli mer krevende. Derfor kan dette få direkte innvirkning på minoritetselevens opplevelse av inkludering (Haug et al., 2014, s. 112). Helsefagyrket i seg selv stiller også store krav til gode kommunikasjonsferdigheter. Kommunikasjon er et eget fag blant tre programfag i helsefagutdanningen (Utdanningsdirektoratet, 2021). Derfor blir det viktig å sette søkelys på språkutfordringer knyttet til deltakelse i den faglige diskusjonen i hverdagen, og i forhold til samarbeidet med pasienten. Pasientgruppen har selv kommunikasjonsutfordringer (nedsatt hørsel, afasi osv.), som minoritetselevne forholder seg til. Språket blir dermed en ekstra utfordring når helsehjelpen skal dokumenteres og journalføres. At praksisveilederen må bruke mer tid til veiledningen av minoritets elever kobles til elevenes språkforståelse. (Skisland et al., 2018) Det er behov for mer tid til veiledning og et forbedret samarbeid mellom praksisstedet og skolen, noe som jeg kommer tilbake til på side 60, hvor jeg drøfter skolens bidrag til inkludering og integrering.

5.3.5. Øvrige utfordringer

I forkant av intervjuene hadde jeg en forventning om at forhold som kan knyttes til kulturelle forskjeller og religiøs praksis kunne være utfordrende i lys av eksempelet fra hijabsaken (Mathiesen, 2016). Det har vært enkeltstående hendelser som kan relateres til kulturelle forskjeller og religiøs praksis, men trenden i intervjuene som er gjennomført i denne studien er at det har vært en endring, og at dette ikke oppfattes som en betydelig utfordring. Dette kan

ha sammenheng med at det norske helsevesenet har hatt utfordringer med rekruttering av helsepersonell med den konsekvens at andelen ansatte med minoritetsbakgrunn har vært, og er økende (Munkejord, 2016, s. 232). Det bidrar til et økende kulturelt mangfold, og både majoritetsspråklige helsearbeidere og pasienter som mottar helsetjenesten har blitt vant til å erfare annerledeshet.

5.4 Å motvirke diskriminerende praksis

Diskriminering kan komme til uttrykk i handlinger, praksis eller ytringer som bidrar til å begrense personens muligheter (NOU 2009: 14, 2009, s. 38). I innledningen viser jeg til både arbeidsmiljølov, opplæringslov og likestillingsombud som legger til rette for at diskriminering ikke skal forekomme. Samtidig peker Rogstad (Rogstad, 2009, s. 20) på at rasisme og diskriminering forekommer, gjerne i form av mer subtil rasisme og diskriminering. Et kjennetegn på systemisk diskriminering kan være en administrativ praksis eller organisasjonskultur som bidrar til å enten skape, eller opprettholde en posisjon som kan være en ulempe for enkelte grupper i organisasjonen (NOU 2009: 14, 2009, s. 39). Et eksempel på strukturell diskriminering i denne sammenhengen kan være at elever med minoritetsspråklig bakgrunn får oppgaver som er lite populære på avdelingen, og oppgaver som har lite sammenheng med læringsmålene elevene skal jobbe mot. Det kan være oppgaver som rydding av skyllerom, rydding av kjøkken og lignende. Siden diskriminering kan være et hinder for inkludering og integrering, har det vært et tema jeg ønsket å se nærmere på i intervjuene. Spørsmålet om diskriminering kan være sensitivt, derfor valgte jeg å spørre om hva som blir gjort for å legge til rette for at eleven ikke skal oppleve diskriminering.

5.4.1. Hva sier praksisveileder om diskriminering

Her tar alle forskningsdeltakere frem to viktige perspektiv. Det ene er diskriminering fra kollegene og avdelingen, det andre diskriminering fra pasientene. Når det gjelder diskriminering fra kolleger sier alle forskningsdeltakere at det ikke forekommer. Alle sier at de er opptatt av at elever som har praksis skal være inkludert, og at det er takhøyde nok for mangfold. Samtidig peker Nina på at det har vært hendelser hvor elever med minoritetsspråklig bakgrunn har følt seg diskriminert;

Jeg har merket at noen ganger skal det skal veldig lite til før de tror at vi diskriminerer. De har gått til sjefen og sagt at den og den diskriminerer, men når vedkommende er blitt konfrontert med dette så kjenner de seg ikke igjen (Nina)

I innledningen til dette kapittelet (s. 52) peker jeg på et eksempel på diskriminering som kan være å bli satt til oppgaver som er lite populære, og har liten sammenheng med læringsmålene. Dette forekommer ikke ifølge forskningsdeltakerne. Tvert imot er det heller vanlig å oppfordre minoritetslevne til å bruke tid med pasientene for å øve på kommunikasjonsferdigheter som er en viktig del av helsearbeiderfaget, samtidig som det også er god språktrening. Men både Nina og Berit påpeker at skyllerom, kjøkken og lignende er nødvendige oppgaver som må gjennomføres for å ivareta helheten, men at dette fordeles ut fra rettferdighetsprinsipp. Det er også viktig å påpeke at arbeidsoppgaver som orden på skyllerom er knyttet til læringsmål relatert til hygiene og smitte (Utdanningsdirektoratet, 2021). Arne er tydelig på at det skal være en progresjon i praksisperioden hvor man starter med de oppgavene som ikke er så krevende, så øker forventningene proporsjonalt med elevens utvikling. Samtidig kan det gjerne være motsatt. Nemlig at elever med minoritetsbakgrunn som opplever det vanskelig å være i relasjon med pasienter av språklige eller kulturelle årsaker kan gjemme seg bort i oppgaver hvor pasienter ikke er involvert. Som Arne for eksempel påpeker:

«Hvis noen gjemmer seg vekk jobber vi ekstra med disse, uavhengig om det er en minoritet eller ikke. Av og til må vi dytte de inn i det»

På den andre siden er det ikke uvanlig at elevene kan oppleve diskriminering fra pasientene de er satt til å hjelpe. Berit, Nina og Arne forteller at dette kommer til uttrykk ved at pasienten ikke ønsker hjelp av den minoritetspråklige eleven, og heller venter til noen av de norske har tid til å hjelpe. Selv om dagens pasientgruppe er vant til mer mangfold på sykehjemmene er det fremdeles mange som ikke ønsker dette velkommen og gir tydelig uttrykk for det. Alle forskningsdeltakerne kan fortelle om hendelser hvor elever med minoritetsbakgrunn har blitt diskriminert av pasientene. Dette skjer ofte i situasjoner hvor pasienten har demens. I denne sammenhengen er Arne og Berit bevisst på hvem de sender elevene inn til når de har praksis. De starter ikke med å sende elevene inn til pasienter hvor de vet at det er stor fare for å bli utsatt for diskriminerende adferd. Samtidig er alle tydelige på at de forbereder elevene på dette når de kommer til praksis. Dette gjøres både ved å forberede eleven på forhånd, og forklare at diskriminerende adferd handler om pasientens lidelse, og ikke nødvendigvis at

eleven enten gjør en dårlig jobb, eller er uønsket på bakgrunn av kulturelle forhold. Men likevel så kan de synlige kulturelle forskjellene, som for eksempel utseendet, fremkalle diskriminerende adferd hos pasienten. I tillegg til å forberede eleven på faren for at de kan bli utsatt for diskriminerende adferd, er Tove opptatt av å snakke om opplevelser i ettertid. Dette er en del av veiledningsprosessen. Alle praksisveiledere er opptatt av diskriminering, og at dette ikke skal forekomme. Enkelte viser også til at diskriminering er tema på avdelingsnivå, og at det i avdelingsmøter kan være diskusjoner om hva som kan gjøres for å unngå diskriminering.

5.4.2. Diskriminering – “det vil vi ikke ha”

Først vil jeg se på diskriminering fra perspektivet hvor diskrimineringen kommer fra enten kolleger eller avdelingen og strukturen som eksisterer på avdelingen. Her finner jeg lite data hos forskningsdeltakerne. Spørsmål om diskriminering kan være sensitivt, og det er fare for at forskningsdeltakere vil gi svar som enten setter seg selv eller avdelingen i et bedre lys. Derfor har jeg satt søkelys på om det finnes tiltak som legger til rette for at diskriminering ikke skal forekomme. Wrench (2007) har klassifisert diskriminering iblant annet «*indirect discrimination*» og «*opportunist discrimination*» som har relevans i forbindelse med resultatet fra intervjuene. «*indirect discrimination*» handler om forhold som kleskoder, kantinemenyer og lignende som bidrar til å ekskludere minoritetsgrupper. Jeg har ikke funnet forhold gjennom intervjuene som peker mot at diskriminering i forhold til denne klassifiseringen forekommer. Snarere tvert imot da noen praksissteder allerede har hijab som er tilpasset uniform, og praksisstedene som ikke har fått det ennå, har en plan om å skaffe dette. Når det gjelder «*opportunist discrimination*», som handler om mulig utnyttelse og forskjellsbehandling av en minoritetsgruppe med dårligere tilknytning til arbeidslivet med påfølgende dårligere arbeidsforhold, er erfaringen den samme. Et eksempel på slik praksis er som tidligere sagt å sette minoritets elever til mindre populære oppgaver med lite pasientkontakt under dekke av at språket er en barriere i forhold til pasientkontakt. Resultatet i denne studien viser en motsatt trend da det er søkelys på at elever med minoritetsbakgrunn skal ha mye pasientkontakt nettopp for å bli tryggere på både det språklige og kommunikasjon generelt. Denne studien viser at de avdelingene jeg har vært i kontakt med er opptatt av at miljøet skal være inkluderende og preget av mangfold ved at alle medarbeidere er likeverdige med tanke på oppgavefordeling. Men Nina fortalte likevel om tilfeller hvor minoritets elever har opplevd seg diskriminert uten at dette har vært praksisveilederens eller andre involverte

sin intensjon. Basert på det Nina forteller har ledelsen tatt dette opp med rette vedkommende og utfallet har vært at den det gjelder ikke kjenner seg igjen. Det er mange forhold som kan ligge til grunn for slike hendelser, men i denne sammenhengen vil jeg peke på at hvis det kan ha forekommet diskriminering, er dette satt på dagsorden og avdelingsleder har reagert. Dette kan tyde på at avdelingen er opptatt av at diskriminering ikke skal forekomme.

Det andre perspektivet som kommer frem i studien er diskriminering fra pasientgruppen. Maktforholdet mellom avdeling/praksisveileder og minoritets elev er annerledes enn maktforholdet mellom minoritets elev og pasient, da pasienten blir den svake part i sistnevnte relasjon. Det er ikke uvanlig at diskriminering fra pasient forekommer. Annick Prieur (2010) forteller i en artikkel om Zobia som opplever både ytringer og handlinger fra eldre av diskriminerende karakter, og det å være uønsket i situasjoner hvor det er hjelpebehov. Inntrykket er at ytringer som kommer fra barn eller eldre er lettere å unnskyldes, og ifølge Prieur går Zobia langt i å akseptere andres manglende aksept av henne (Prieur, 2010, s. 75). Opplevelsen av i hvor stor grad man skal akseptere diskriminering fra eldre og syke i de praksisplasser hvor denne studien er gjennomført later til å være tilsvarende. Minoritets elever som har praksis i demensomsorgen har større risiko for å møte diskriminering, enten i form av direkte utsagn eller gjennom å være uønsket i hjelpesituasjoner. I praksisfeltet hvor denne studien er gjennomført er det en bevisst tilnærming til denne utfordringen. Det er forståelse for at dette er diskriminering som er vanskelig å gjøre noe med, både fordi det er en aldersgruppe som har annen forståelse for det flerkulturelle, samtidig som flere i denne aldersgruppen har lidelser som innebærer kognitiv svikt som kan medføre utsagn eller handlinger preget av diskriminering. Selv om dette er en problemstilling som er vanskelig å gjøre noe med, fortelles det likevel om tiltak som har til hensikt å gjøre denne situasjonen lettere for minoritets eleven. Eksempler på det er å forberede eleven på at diskriminering kan forekomme, la eleven opparbeide seg trygghet før vedkommende møter pasienter hvor diskriminering kan forekomme, eller snakke om utfordrende situasjoner i ettertid.

5.4.2. Hva blir gjort for å unngå diskriminering

Selv om Midtbøens m.fl. (2015) sin rapport slår fast at man har mindre sannsynlighet for å bli innkalt til intervju hvis man ikke har et norskklingende navn, noe som er en indikasjon på at diskriminering i arbeidslivet finnes, har jeg ikke oppfattet at dette er tilfelle hos de praksisstedene hvor jeg har gjennomført studien. Det henger nok sammen med at

minoritets eleven allerede er inne på praksisstedet i en utdanningssituasjon. Dette blir mer aktuelt når minoritets elever kommer i en situasjon hvor det skal søkes om læreplass eller arbeid. Å spørre om diskriminering er som sagt sensitivt, og det er liten sannsynlighet for at forskningsdeltakeren vil svare korrekt på et direkte spørsmål om diskriminering. Derfor har jeg spurt hva som blir gjort for å legge til rette for at diskriminering ikke skjer. Tidligere elever ved skolen jeg jobber ved har fortalt om hendelser hvor de blir satt til oppgaver som er lite relevante til læringsmålene (Utdanningsdirektoratet, 2021), eller som kan bidra til å få språktrening. Tendensen i denne studien er at diskriminering er uvanlig fra kollega- eller avdelingsperspektivet. Selv om enkelte elever jeg har snakket med i uformelle samtaler forteller at det har vært episoder hvor de får mindre attraktive oppgaver er inntrykket fra forskningsdeltakerne i denne studien at praksisstedene tvert imot oppfordrer til å tilbringe mest mulig tid med pasienten, nettopp for å trene på de språklige ferdighetene. Samtidig vil jeg påpeke at selv om diskriminering ikke er tiltenkt i en relasjon kan det likevel oppfattes som diskriminering. Som jeg viste til ovenfor kunne Nina fortelle om opplevelser hvor minoritets eleven hadde opplevd seg diskriminert, hvor den «diskriminerende» part ikke opplevde det samme. Derfor er grunnlaget i denne studien ikke nok til å fastslå at diskriminering ikke forekommer. Men det later til å være en bevisst tilnærming til diskriminering, og at det finnes tiltak som har til hensikt å unngå diskriminering. Dette kommer til uttrykk i forbindelse med pasient og pleier relasjonen. Det er ikke uvanlig at pasienter på praksisstedene kan ha diskriminerende adferd. Selv om det er lettere å akseptere diskriminering fra brukergruppen (Prieur, 2010, s. 75), er det tiltak rettet mot denne utfordringen. Eksempler på tiltak kan være å unnlate at minoritets eleven går til pasienter hvor det er fare for diskriminering før de er klar for det, eller bevissthet rundt veiledende samtaler i etterkant av hendelser av diskriminerende karakter. Dette tyder på at det er en bevissthet hos praksisveilederne om forhold som kan kobles til diskriminering, og at tiltak mot diskriminering iverksettes ved behov. Spesielt i forhold til pasientgruppen, som er den svakeste part i forholdet mellom praksisveileder, minoritets elev og pasient. Basert på mine data har jeg inntrykk av at det er tiltak som har til hensikt å legge til rette for at diskriminering ikke skal forekomme, og at det er bevissthet rundt dette i praksisfeltet. Både avdelingene og praksisveilederne er bevisst på å legge til rette for at minoritets eleven ikke skal bli utsatt for diskriminering.

5.5 Skolens bidrag til inkludering og integrering

I problemstillingen «Hva forteller praksisveiledere om strategier for inkludering når elever med minoritetsbakgrunn gjennomfører praksis, og hvordan kan skolen bidra til å fremme en inkluderende integrering i utdanningen» er jeg også opptatt av hva skolen kan gjøre for å fremme inkluderende integrering i utdanningen, og hvordan forskningsdeltakerne opplever samarbeidet med skolen, samt utfordringer og muligheter for å fremme inkludering når eleven gjennomfører praksis. I utdanningen til helsefagarbeider er det en sammenheng mellom teori og praksis og programfaglærere er opptatt av at elevene skal fremstå som profesjonelle i praksis (Røthing, 2017, s. 83). Det er vanlig at det er et samarbeid mellom praksisveileder, lærer fra skolen og elev. Når inkludering og mulighet for integrering som akkulturasjonsstrategi er hovedtema i studien, er det interessant å undersøke om samarbeidet mellom praksisfelt og skole er tilfredsstillende, eller om det er forhold som kan forbedres.

5.5.1. Mer samarbeid

Forskningsdeltakerne opplever samarbeidet med skolen som et område som kan forbedres. Tove påpeker at samarbeidet består av et besøk midtveis i praksis, og et besøk når det nærmer seg slutten, og at det er det hele, underforstått at det kunne vært mer samarbeid enn disse to møtene. Ingen av forskningsdeltakerne opplevde at det var ekstra oppfølging fra skolen i forbindelse med at elever som kom i praksis hadde minoritetsbakgrunn. Opplegget er det samme uavhengig av om eleven er norsk eller minoritetsspråklig, men alle forskningsdeltakerne peker på at det er behov for at kontakten med skolen og samarbeidet mellom lærer, elev og praksisveileder kunne vært styrket. Arne og Berit synes det er vanskelig i de situasjoner hvor eleven ikke viser den kompetansen som praksisveileder mener de burde ha, og at det hadde vært nyttig å ha noen fra skolen å samarbeide med slik at elever med minoritetsbakgrunn er bedre rustet til å håndtere praksis. I noen tilfeller oppstår det også situasjoner hvor praksisveileder er usikker på om eleven kommer til å klare å oppnå bestått i praksis hvor det er forhold knyttet til kulturelle forhold som ligger til grunn. I den forbindelse blir det uttrykt behov for et system som kan ivareta dette;

«Når veileder er usikker på om eleven klarer å fylle kravene i praksis, er det da et system som fanger opp dette» (Arne)

Nina stiller også spørsmål til hvordan de består fagprøven i noen tilfeller. Opplevelsen er at de er flinke i de praktiske tingene knyttet til oppgaver som skal gjennomføres, men at kommunikasjonsferdighetene er begrenset. Dette leder til spørsmålet om hva skolen kan bidra med for å styrke inkluderende praksis. Et hovedaspekt er forberedelser til praksis. Alle forskningsdeltakerne har sagt noe om at skolen bør forberede elevene i større grad på hva de møter i praksis. Her blir språket trukket frem, og i denne sammenhengen er det hovedsakelig det faglige språket det er snakk om. I hverdagen klarer elevene som har praksis seg greit språklig, og har ferdigheter til å mestre språket i hverdagen. Her uttrykker alle forskningsdeltakerne ønsket om at elevene var mer forberedt på det faglige språket før de ble sendt ut i praksis. I forbindelse med betydning av språk trekker praksisveiledere frem at når man jobber med mennesker er språket essensielt for å gi forsvarlig helsehjelp. Arne har også trukket frem kravet til dokumentasjon og skriftlig rapportering (Pasientjournalforskriften, 2019) som er et viktig kommunikasjonsredskap mellom de ulike yrkesgruppene, hvor det er viktig at den som har ansvar for denne delen av arbeidet har gode skriftlige ferdigheter. I tillegg til varierende ferdigheter innen språk, peker de fleste forskningsdeltakerne på at det burde være mer forståelse av det norske samfunn. Dette konkretiseres ved mer forståelse om hvordan den norske velferdsstaten fungerer, og hva et sykehjem egentlig er;

«mange vet ikke engang hva et sykehjem er, eller hvordan velferdsstaten fungerer» (Nina)

Nina mener at dette kan forbedres ved at elever med minoritetsbakgrunn får litt lengre tid til å ta utdanningen, og at de ikke kommer ut i praksis før de har nådd et visst nivå i forhold til både den språklige kompetansen og forståelsen av hvordan det norske helsesystemet er bygget opp. Arne, Berit og Nina mener at skolen kan ha mer søkelys på både kulturelle utfordringer og språklige utfordringer før elever med minoritetsspråklig bakgrunn kommer ut i praksis for å legge til rette for en bedre praksis som videre kan bidra til å øke opplevelsen av å være inkludert. Et forhold som blir trukket frem er betydningen av hvilket fokus man retter blikket mot i utdanningen. I forbindelse med praksis har elevene med seg et hefte som gir en oversikt over hvilke ferdigheter eleven skal vise til i løpet av praksisperioden. Her forteller Arne at det blir for mye søkelys på dette heftet i stedet for å være bevisst på at man jobber med mennesker, han sier at;

Når elevene har praksis har de med seg et hefte med prosedyrer som de skal gjennomføre. Her kan skolen forberede elevene mer på hva de møter i praksis når det

skal jobbe med eldre mennesker, og ikke bare være opptatt av å få signaturen på prosedyrearket (Arne)

Den samme forskningsdeltakeren etterlyser mer kompetanse på «det kliniske blikket» hvor det handler om å løfte blikket å se etter behovet for den helhetlige tilnærmingen i møte med pasienter som er i en hjelpetrengende situasjon. Det handler om å flytte perspektivet fra det tekniske til det mellommenneskelige. Både Arne og Tove ønsker at de visste når det var elever med minoritetsspråklig bakgrunn som kom i praksis slik at praksisstedet i større grad kan tilpasse det til de behov som er aktuelle. Jeg har tidligere vist til (side 52) at alle forskningsdeltakerne sier at det ikke gis noe ekstra ressurser i forbindelse med minoritets elever, de kommer ut i praksis på samme vilkår som norske elever. Likevel er inntrykket at det er behov for ekstra oppfølging. Kort oppsummert så er det ønske om tettere samarbeid med skolen. Elevene kunne vært mer forberedt på praksis både i forhold til det faglige språket og hvordan et sykehjem fungerer. Det er også ønske om at praksisveilederen var forberedt på at det var en minoritets elev som kom til praksis med tanke på forberedelser.

5.5.2. Å være godt forberedt

I forhold til skolens bidrag til inkludering og integrering er språket, og forståelsen av hvordan det norske helsevesenet fungerer sentralt. Minoritets elevene er i et utdanningsløp hvor de skal gjennomføre Vg1 og Vg2 i helsefag, men de er fremdeles avhengig av å enten skaffe seg læreplass, eller skaffe seg nok timer praksis til å ta fagprøve som praksiskandidat (Opplæringslova, 1998§ 3-5). Gjennomføring av Vg2 er ingen garanti for læreplass eller tilgang til å samle timer. Minoritets elever vil ha samme utgangspunkt som norske elever til å søke læreplass eller skaffe seg mulighet til å samle timer, og står da i fare for å tape i konkurransen med elever som har norskklingende navn (A. H. Midtbøen, 2015, s. 150). Språk og utdanning er sentralt når det gjelder grad av yrkesdeltakelse (Meld. St. 49 (2003 - 2004), s. 150), noe som også blir trukket frem i denne studien. Det faglige språket blir sentralt. Flere elever har tilstrekkelige språkferdigheter til å klare seg i hverdagen, men møter utfordringer når de skal forholde seg til et fagspråk. Når det utlyses stillinger i helsesektor på alle nivå fra pleiemedarbeider og oppover er det krav til språkferdigheter på nivå B2 som et eksempel fra en utlysningstekst fra Stavanger kommune viser (Stavanger kommune, 2022). På språknivå B2 forventes det at deltakeren kan forstå komplekse fremstillinger og faglige drøftinger innen eget fagområde, og uttrykke seg klart og nyansert innen et vidt spekter i emner.

Kommunikasjonen skal være så flytende at det ikke blir anstrengende for noen av partene (Forskrift om læreplan for voksne innvandrere, 2012). Det betyr at det er høye krav til hvilket nivå minoritets elever skal mestre språket på, også i denne studien er situasjonen slik at de fleste elever ikke har nådd dette nivået enda. Derfor bør skolen legge til rette for mer søkelys på fagspråk i undervisningen for å styrke forutsetningen for inkludering og integrering. I forhold til Haugs (2014) horisontale akse i dekonstrueringen av inkluderingsbegrepet, med fokus på å være en del av fellesskapet, være deltakende, være medvirkende og få et godt læringsutbytte vil fagspråkutvikling være sentralt når elever med minoritetsbakgrunn forbereder og gjennomfører praksis. Generelt sett opplever praksisveiledere at veiledning av elever med minoritetsbakgrunn er mer tidkrevende (Skisland et al., 2018), noe som også er tilfelle i denne studien. Dersom det er bedre informasjonsflyt mellom skoler og praksissted vil det bli bedre mulighet for praksisstedet og praksisveilederne til å forberede seg på å tilpasse praksisoppfølgingen. Det ville gitt avdelingene bedre mulighet til å planlegge praksisperioden med tanke på hvem som er godt egnet til å være praksisveileder i den sammenhengen. Hvis minoritets eleven får en praksisveileder med interkulturell kompetanse og interesse for det flerkulturelle vil avdelingen i større grad kunne legge til rette for inkludering i tillegg til de generelle kravene som følger med ansvaret som praksisveileder. Dette knyttes direkte til hensynet til de språklige utfordringene, kulturelle utfordringer og muligens andre relaterte faktorer som bidrar til at det krever noe mer av praksisveilederen. Arne kommer med et konkret forslag, det kunne vært hensiktsmessig med et dokument om eleven sin faglige progresjon som kan følge eleven gjennom hele utdanningen, og som har til hensikt å tilpasse praksisveiledningen best mulig ut fra elevens kompetanseutvikling. Å være forberedt på at det kommer en elev med minoritetsbakgrunn kan hjelpe praksisplassen å knytte noe ekstra ressurser til den som skal være praksisveileder, og dette er i tråd med opplæringsloven som sier at opplæringen, inkludert i praksis, skal tilpasses den enkelte sine forutsetninger (Opplæringslova, 1998§ 1-3). Dette stiller store krav til både skole og praksisfelt, men det er liten tvil om at minoritets eleven vil være tjent at samarbeidet mellom skole og praksissted blir styrket.

Svaret på spørsmålet om hva skolens bidrag til inkludering og integrering kan være, er at skolen kan gjøre mer for å forberede den minoritetsspråklige eleven på hva de møter i praksis. De språklige ferdighetene kunne vært bedre før de kom ut i praksis. I tillegg så kunne samarbeidet mellom skole og praksissted blitt styrket, spesielt i situasjoner hvor eleven har behov for mer enn det praksisstedet legger opp til.

5.5.3. Skolens bidrag til Inkluderende integrering

Denne delen av oppgaven blir viktigst i forhold til de områder knyttet til praksis hvor situasjonen kan forbedres. Ovenstående har satt søkelyset på strategier som praksisveiledere har for inkludering. Skolens bidrag dekker den delen av forskningsspørsmålet som tar for seg hva skolen kan gjøre for å fremme en inkluderende integrering i utdanningen. Språkforståelse, og spesielt fagspråk, er det forholdet som kommer tydeligst frem i studien. God språkforståelse og gode kommunikasjonsferdigheter er avgjørende for både inkludering og integrering. I forhold til inkludering så er språket, og spesielt fagspråket, innfallsporten til både fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte (Haug et al., 2014, s. 112) i praksissituasjonen. Det samme gjelder i forhold til integrering som akkulturasjonsstrategi. Da integrering handler om å opprettholde den opprinnelige kulturen samtidig som man søker samvær med den nye kulturen (Fandrem, 2020, s. 70), vil søken etter samvær med ny kultur fordre god forståelse for språket i den nye kulturen. Minoritets elever som både kan sitt morsmål, og samtidig behersker språket i den nye kulturen skal etter fagfornyelsen sin overordnede del anses som en ressurs (Utdanningsdirektoratet, u.å.). At språket blir så fremtredende i denne studien forteller meg at skolen bør øke innsatsen med søkelys på det helsefaglige språket. Det finnes allerede enkle konkrete tiltak for dette som «ord og bilde» oppgaver hvor minoritets elevene får bilder av vanlige bruksgjenstander i helsetjenesten og lærer seg ordene. Dette er likevel ikke nok til å fremme inkludering og integrering. Resultatet i denne studien peker i retning av at skolen trenger å ha mer søkelys på språkforståelsen i en faglig sammenheng.

I tillegg til søkelys på bedre forståelse av fagspråk og kommunikasjonsferdigheter etterlyses det et tettere samarbeid med skolen. Dette samsvarer med Skilsands m.fl. (2018) sin undersøkelse fra sykepleiestudiet. I den tiden hvor praksis gjennomføres er det vanlig med to besøk fra skolen, midt- og sluttevaluering. Dette blir kontaktpunktet mellom skole, elev og praksisveileder. Antallet besøk i praksis i forbindelse med minoritets elever kan godt være hyppigere. Skilsand m.fl. (2018) peker på behovet for ekstra oppfølging, og denne studien deler denne erfaringen basert på ønske fra praksisfeltet. Praksisfeltet ville også kunne forberedt seg bedre dersom de på forhånd visste at eleven som kom til praksis var minoritetsspråklig.

6 Avslutning

Denne studien har satt søkelys på hvilke strategier praksisveiledere har for å legge til rette for inkludering, og hva skolen kan bidra med for å fremme inkluderende integrering i utdanningen. For å besvare «Hva forteller praksisveiledere om strategier for inkludering når elever med minoritetsbakgrunn gjennomfører praksis, og hvordan kan skolen bidra til å fremme en inkluderende integrering i utdanningen?» har jeg sett på hvilke strategier for inkludering som brukes i praksisfeltet. I tillegg har jeg undersøkt hvilke utfordringer som kan være til hinder for at minoritets eleven opplever inkludering, både fra praksisveilederens perspektiv, men også ut fra hvordan praksisveilederen opplever elevens situasjon, inkludert diskrimineringsproblematikken. Til slutt har praksisveilederens opplevelse av skolens bidrag for å legge til rette for inkludering og integrering vært en del av studien.

I analysen av innsamlet data kan jeg ikke peke på konkrete strategier for inkludering som kommer fra myndighetene. Det betyr ikke at arbeid med inkludering ikke forekommer, men at det i stor grad er opp til den enkelte praksisveileder og praksissted. Selv om inkluderingsarbeidet ved praksisstedene ikke fremstår som organiserte er inntrykket likevel at de forskningsdeltakerne som har deltatt i denne studien er opptatt av inkludering. Det arbeidet som forskningsdeltakerne gjør i forbindelse med inkludering kommer til uttrykk langs den horisontale akse i Haugs dekonstruksjon av begrepet inkludering (Haug, 2014). Dette kan komme til uttrykk ved at praksisveiledere inviterer og motiverer minoritetselevene til å være aktive og deltakende i både sosiale, og faglige sammenhenger. Med bakgrunn i det forskningsdeltakerne forteller er praksisfeltet opptatt av at elever med minoritetsbakgrunn opplever fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte når de har praksis. Jeg har også vært opptatt av muligheten til å ha integrering som akkulturasjonsstrategi. I analysen av datamaterialet var det vanskelig å identifisere om forskningsdeltakerne hadde forståelse for integrering som akkulturasjonsstrategi (Fandrem 2020). Å gi gode svar på spørsmål om integrering betinger kunnskap om akkulturasjonsstrategier. I denne studien melder det seg en usikkerhet på om forskningsdeltakeren har kunnskap om for eksempel forskjellen mellom integrering og assimilering. Men i analysen av de data jeg har fått, har jeg vist til eksempler som gir et grunnlag til å tolke svarene i retning av at minoritets eleven både kan opprettholde sin opprinnelige kultur, og samtidig tilpasse seg den nye kulturen, noe som er en indikasjon på at minoritets eleven har god mulighet til å velge integrering som akkulturasjonsstrategi. Samtidig er det utfordringer som kan hindre både inkludering, og integrering som

akkulturasjonsstrategi. Som utfordring er det språket som utpeker seg som det mest sentrale. Denne studien har belyst mulige utfordringer fra både praksisveilederens perspektiv, og minoritetselevens perspektiv, riktignok basert på praksisveilederens opplevelse. Begge perspektivene peker i retning av at språklige utfordringer er mest aktuelt. Fra praksisveilederens perspektiv er det fagspråket som er utfordrende. Fra minoritetselevens perspektiv handler utfordringene om at det kan være vanskelig å forstå hva pasienten sier da pasienten på bakgrunn av sin helsetilstand kan ha problemer med å uttrykke seg tydelig. Begge perspektivene får betydning for inkludering i forhold til Haugs (2014) horisontale akse. Språket er en avgjørende forutsetning for å være en del av fellesskap, delta i fellesskapet, medvirke i fellesskapet og få utbytte av praksisgjennomføringen. Når det blir det begrensninger i språklig forståelse, påvirker det inkluderingsprosessen. I tillegg får det betydning for kvaliteten og forsvarligheten i helsetjenesten som blir gitt.

Da jeg startet denne studien hadde jeg en forventning om at det skulle være en del utfordringer knyttet til det å være muslim. På side 48 nevner jeg eksempler som nakenhet, kjønnsforskjeller, tilberedelse av svinekjøtt, tilrettelegging for religiøs aktivitet og lignende. Derfor var det overraskende at ingen av forskningsdeltakerne opplevde forhold knyttet til kulturelle ulikheter som utfordrende. Denne oppdagelsen taler også for at integrering som akkulturasjonsstrategi kan være på riktig vei så lenge det er aksept for at ulike kulturer kommer til uttrykk, for eksempel ved bruk av hijab til uniformen. Minoritets eleven tilpasser seg de forventninger som er i læreplanen samtidig som det kulturelle uttrykket er akseptert. Diskriminering er imidlertid et sensitivt tema, og en hindring for inkludering og integrering. Siden diskriminering er sensitivt, spurte jeg om det var konkrete tiltak som hadde til hensikt å unngå diskriminering. I denne studien er minoritets elevene i en prosess hvor de utdanner seg til et yrke hvor det er behov for kvalifisert arbeidskraft, og hvor andelen minoriteter er økende. Derfor har ikke muligheten til å få innpass i arbeidslivet vært det området jeg har fokusert mest på. På side 54 viser jeg til et eksempel på diskriminering hvor elevene blir satt til oppgaver som er lite relevante til læringsmålene de skal gjennom i løpet av praksisperioden. Diskriminering i lys av dette eksempelet og lignende ser ikke ut til å være aktuelt i denne studien. Snarere tvert imot, forskningsdeltakerne er tydelig på at samvær med pasienten er den del av praksis de legger mest vekt på nettopp for å trene på språkferdigheter. Tilsvarende gjelder også ved deltakelse i faglige diskusjoner i fellesskapet. I tillegg til denne bevisstheten rundt språktrening var det også bevissthet rundt diskriminering fra pasientene. Dette er noe som forekommer, og siden pasienten er i sentrum, og den svake part, er dette noe

man må forvente at forekommer. Det positive er at praksisstedene viser til tiltak som har til hensikt å både forebygge diskriminering ved å la minoritets eleven få mulighet til å bli trygg i arbeidssituasjonen før de går inn til pasienter hvor det er stor fare for diskriminering, eller bevisst på å følge opp i situasjoner hvor diskriminering har foregått.

I slutten av denne studien har jeg tatt opp skolens mulige bidrag til inkluderende integrering sett fra praksisveiledernes perspektiv. I den forbindelse er det to forhold som peker seg ut. Det første handler om språket, og spesielt bedre forståelse av fagspråket. Det er høye forventninger til å beherske fagspråket når minoritets elevene blir sendt ut i praksis. I den sammenhengen tyder det på at skolen har et potensial til forbedring. Dette på tross av at de elvene som er «håndplukket» til prosjektet i samarbeid med NAV har gått gjennom en språktest (Stavanger offshore tekniske fagskole, u.å.). På skolen hvor denne studien tar utgangspunkt, er tiltak for å styrke språk, og særlig fagspråk, på dagsorden. Et tiltak er tilbud om ekstra timer i programfag med søkelys på det språklige omtalt som «styrking». Det andre som peker seg ut er samarbeidet med skolen. Praksisfeltet ønsker et tettere samarbeid med skolen. Samarbeidet i dag består av to til tre praksisbesøk med samtale mellom faglærer, praksisveileder og minoritets elev. I forhold til dette funnet er det foreløpig ingen strategi fra skolen, men denne tilbakemeldingen fra praksisfeltet er et viktig signal om at samarbeidet bør styrkes. I datamaterialet fra studien er det konkrete forslag til tiltak (side 57) som kan bidra til å styrke samarbeidet mellom skole og praksisfelt med minoritets eleven i sentrum, med formål å legge til rette for bedre inkludering og integrering. Dette gir meg inntrykk av at praksisfeltet er interessert i å legge til rette for at elever med minoritetsbakgrunn skal ha en god opplevelse når de gjennomfører praksis, og komme ut med et bra læringsutbytte. Denne interessen kan skolen ta på alvor, og jobbe med tiltak som kan styrke samarbeidet mellom skolen og praksisfeltet.

Det korte svaret på spørsmålet i problemstillingen er at praksisveiledere ikke forholder seg til noen overordnet strategi for inkludering og integrering, men alle er opptatt av at minoritets eleven skal bli inkludert ved fellesskap, deltakelse, medvirkning og utbytte slik Haug (Haug et al., 2014) definerer det. I forhold til integrering som akkulturasjonsstrategi er det overordnede inntrykket at praksisfeltet legger forholdene til rette for at dette er mulig. Skolens bidrag til inkluderende integrering er å styrke språkopplæringen med søkelys på fagspråk, og tettere samarbeid med praksisfeltet.

Min interesse for inkludering og integrering økte i forbindelse med hijabsaken ved et sykehjem i Stavanger da jeg så hvordan dette påvirket minoritets elever på skolen hvor jeg jobber. Hvordan gikk det så med hijabsaken? Saken er ikke vurdert rettslig, men er behandlet i likestillings- og diskrimineringsnemda. Likestillings- og diskrimineringsnemda viser til grunnlovens paragraf 16 i sin konklusjon, hvor alle innbyggere i riket har rett til fri religionsutøvelse, og diskrimineringslovens paragraf 6 som sier at diskriminering på bakgrunn av religion eller livssyn er forbudt (Likestillings- og diskrimineringsnemda, 2017). Med det kom likestillings- og diskrimineringsnemda frem til at diskrimineringsvernet også omfatter bruk av hijab.

Litteraturliste

- Arbeidsmiljøloven. (2005). *Lov om arbeidsmiljø, arbeidstid, stillingsvern mv.* (LOV-2005-06-17-62). Arbeids- og sosialdepartementet. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2005-06-17-62?q=arbeidsmilj%C3%B8loven#KAPITTEL_14
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Multilingual Matters Ltd.
- Collin, F. & Kjøppe, S. (2014). *Humanistisk videnskapsteori* (3. utg. utg.). Lindhardt og Ringhof.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Djuve, A. B. (2015). Multikulturalisme på norsk - Er anerkjennelse til hinder for utjevning? *Agora (Oslo, Norway)*, (2-03), 85-109.
- Eriksen, T. H. (2008). *Globalisering*. Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2015). *Kulturforskjeller i praksis : perspektiver på det flerkulturelle Norge* (6. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Fandrem, H. (2020). *Mangfold og mestring i barnehage og skole: migrasjon som risikofaktor og ressurs*. Cappelen Damm.
- Forskrift om læreplan for voksne innvandrere. (2012). *Forskrift om læreplan i norsk og samfunn for voksne innvandrere* (FOR-2012-04-19-358). Kunnskapsdepartementet. https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2012-04-19-358/KAPITTEL_3-10#KAPITTEL_3-10
- Fuglsang, L., Bitsch Olsen, P., Rasborg, K. & Elling, B. (2013). *Videnskapsteori i samfunnsvidenskapene : på tværs af fagkulturer og paradigmer* (3. utg. utg.). Samfundslitteratur.
- Gadamer, H.-G. (2010). *Sanhet og metode*. Pax.
- Geertz, C. (2000). *The interpretation of cultures : selected essays* (2000 ed. utg.). Basic Books.
- Grue, M. J., Bytingsvik, M. K. S. & Stige, S. H. (2019). Ingen vet hvem du er» - flyktingers opplevelse av omstillingsprosessen i Norge. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 16(3), 135-146. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-3010-2019-03-03>
- Haug, P. (2003). Har spesialundervisninga ein plass i skulen for alle? *Nordisk tidsskrift för specialpedagogik*, 81(2), 86-94.
- Haug, P., Nordahl, T. & Hansen, O. (2014). *Inkludering*. Gyldendal akademisk.
- Helsedirektoratet. (2018). *Helsepersonelloven med kommentarer* [Rundskriv]. H. o. omsorgdepartementet. Helsedirektoratet, . <https://www.helsedirektoratet.no/rundskriv/helsepersonelloven-med-kommentarer>
- Helsepersonelloven. (1999). *Lov om helsepersonell m.v.*, (LOV-1999-07-02-64). Helse- og omsorgdepartementet. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1999-07-02-64#KAPITTEL_2
- Hummelvoll, J. K. & Dahl, T. E. (2012). *Helt - ikke stykkevis og delt : psykiatrisk sykepleie og psykisk helse* (7. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Ingebretsen, R. (2009). Familien tar seg vel av «dem» - eller? Individuell tilrettelegging og familieorientering i omsorg for eldre med innvandrerbakgrunn. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*, 6(2), 129-141.

- Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. (2021, 01.01.2021). *Integreringen i Stavanger kommune*. Integrerings- og mangfoldsdirektoratet. Hentet 02.12.2021 fra https://www.imdi.no/tall-og-statistikk/steder/K1103/befolkning/befolkning_opprinnelsesland
- Integreringsloven. (2021). *Lov om integrering gjennom opplæring, utdanning og arbeid* (LOV-2020-11-06-127). Kunnskapsdepartementet. https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2020-11-06-127/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Abstrakt Forlag.
- Jortveit, M. (2018). Inkludering som rettighet, godhet og verdighet. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(3), 259-270. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2018-03-05> ER
- Kipperberg, E. (2015). *Når verden banker på : nye utfordringer for profesjonsutøvelse*. Fagbokforl.
- Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk: Om å forstå og fortolke*. Gyldendal Norsk Forlag.
- KS. (2018, 18.09.2018). *Utdanning av voksne*. KS. <https://www.ks.no/fagomrader/barn-og-unge/videregaende-opplaering/bli-helsefagarbeider/utdanning-av-voksne/>
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Integrering gjennom kunnskap: Regjeringens integreringsstrategi 2019–2022*. <https://www.regjeringen.no/contentassets/710bc325b9fb4b85b29d0c01b6b6d8f1/regjeringens-integreringsstrategi-20192022.pdf>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Likestillings- og diskrimineringsnemda. (2017). *Vedtak av 23. mars 2017 fra likestillings- og diskrimineringsnemdas medlemmer*. Likestillings- og diskrimineringsnemda. <https://www.diskrimineringsnemnda.no/media/1807/vedtak-i-sak-2-2017.pdf>
- Likestillings- og diskrimineringsombudet. (u.å). *Serviceerklæring*. Likestillings- og diskrimineringsombudet. Hentet 26. februar 2021 fra <https://www.ldo.no/ombudet-og-samfunnet/om-ombudet/serviceerklaring/>
- Mathiesen, S. J. (2016, 3. nov 2016). Stavanger arbeiderparti er bekymret for de ansatte ved sykehjem. *NRK*. <https://www.nrk.no/rogaland/stavanger-arbeiderparti-er-bekymret-for-de-ansatte-ved-sykehjem-1.13210669>
- Meld St. 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Det kongelige barne- likestillings- og inkluderingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/ae2661f20cfe4899b303a5951334a9c1/no/pdfs/stm201220130006000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 14 (2020 -2021). (2021). *Perspektivmeldingen 2021*. Finansdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/91bdfca9231d45408e8107a703fee790/no/pdfs/stm202020210014000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 30 (2015-2016). *Fra mottak til arbeidsliv - en effektiv integreringspolitikk*. Justis og beredskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/6676aece374348ee805e9fc5f60b6158/no/pdfs/stm201520160030000dddpdfs.pdf>
- Meld. St. 49 (2003 - 2004). *Mangfold gjennom inkludering og deltakelse*. Kommunaldepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/4cd5860b96454b55b3d79eb8a472e768/no/pdfs/stm200320040049000dddpdfs.pdf>
- Meld.St. 16 (2015 - 2016). (2016). *Fra utenforskap til ny sjanse*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/daaabc96b3c44c4bbce21a1ee9d3c206/no/pdfs/stm201520160016000dddpdfs.pdf>

- Meyer, F. (2008). Nasjonen inn i kropp og sjel : hvordan ulike profesjoner har formet barnas nasjonale habitus. I (s. s. 96-107). Universitetsforl.
- Midtbøen, A. H. (2015). Etnisk diskriminering i arbeidsmarkedet. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 55(1), 4-30.
- Midtbøen, A. H. & Rogstad, J. (2010). Den utdannede, den etterlatte og den drepte: Mot en ny forståelse av rasisme og diskriminering. *Sosiologisk tidsskrift*, 18(1), 31-52. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2010-01-03> ER
- Midtbøen, H. A. (2015). Etnisk diskriminering i arbeidsmarkedet. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 55(1), 4-30.
- Munkejord, M. C. (2016). «Jeg jobber med hjertet» - Innvandreres erfaringer med å arbeide i helse- og omsorgssektoren. *Tidsskrift for omsorgsforskning*, 2(3), 232-240. <https://doi.org/10.18261/issn.2387-5984-2016-03-09> ER
- NESH. (2018). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteene,. Hentet 9. april 2021 fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>
- Nordhelle, G. (2007). *Mekling : 2 : Sentrale temaer i konflikthåndtering* (Bd. 2). Gyldendal akademisk.
- Norsk senter for forskningsdata. (u.å). *Fyll ut meldeskjema for personopplysninger*. Norsk senter for forskningsdata. Hentet 9. april 2021 fra <https://www.nsd.no/personverntjenester/fyll-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/>
- NOU 2009: 8. (2009). *Kompetanseutvikling i barnevernet*. Barne. Barne- og likestillingsdepartementet, . <https://www.regjeringen.no/contentassets/6ebc07ce4230459cb78599b599d76f40/no/pdfs/nou200920090008000dddpdfs.pdf>
- NOU 2009: 14. (2009). *Et helhetlig diskrimineringsvern*. Barne- og likestillingsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/contentassets/631506afcd86400ea07b7aa5738cfda8/no/pdfs/nou200920090014000dddpdfs.pdf>
- Odden, G. (2018). *Internasjonal Migrasjon: En samfunnsvitenskapelig innføring*. Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Orupabo, J. (2021). Spranget fra hvem som er rasist, til når, hvor og hvordan. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, (1), 116-120. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2021-01-10>
- Pasientjournalforskriften. (2019). *Forskrift om pasientjournal* (FOR-2019-03-01-168). Helse- og omsorgsdepartementet. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2019-03-01-168/%C2%A74#%C2%A74>
- Prieur, A. (2010). Fargens betydning. Om rasisme og konstruksjon av etniske identiteter. *Sosiolog i Dag*, 40(3), 69 - 92. https://vbn.aau.dk/ws/files/290429850/Fargens_betydning.pdf
- Rambøll Management Consulting. (2018). *Strategisk kompetanseplanlegging i kommunene*. Helsedirektoratet. https://www.helsedirektoratet.no/om-oss/forsoksordninger-og-prosjekter/kompetanseloft-2025/strategisk-kompetanseplanlegging-i-kommunene.pdf/_attachment/inline/e397c2cb-3a93-4f87-99a6-d112606abea2:7c049ef03b2e6fcb071f698f70370128bbb7e02/Strategisk%20kompetanseplanlegging%20i%20kommunene_Rapport.pdf
- Rogstad, J. & Solbrække, K. N. (2012a). Velmenende likegyldighet. Konflikt og integrasjon i et flerkulturelt sykehus. *Sosiologisk tidsskrift*, 20(4), 315-338

ER.

- http://www.idunn.no/st/2012/04/velmenende_likegyldighet_konflikt_og_integrasjon_i_et_fler
- Rogstad, J. & Solbrække, K. N. (2012b). Velmenende likegyldighet. Konflikt og integrasjon i et flerkulturelt sykehus. *Sosiologisk tidsskrift*, 20(4), 315-338.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2928-2012-04-02> ER
- Rogstad, J. m., A. H. (2009). *Rasisme og diskriminering*. N. forskningsråd.
file:///C:/Users/OleOlsen/Downloads/Rasisme%20og%20diskriminering%20(1).pdf
- Røthing, Å. (2017). *Mangfoldskompetanse : perspektiver på undervisning i yrkesfag*. Cappelen Damm akademisk.
- Salole, L., Ekeli, M. L. & Keeping, D. (2018). *Identitet og tilhørighet : om ressurser og dilemmaer i en krysskulturell oppvekst* (2. utg. utg.). Gyldendal akademisk.
- Schjetne, E. & Skrefsrud, T. r. (2018). *Å være lærer i en mangfoldig skole*. Gyldendal.
- Skisland, A. V., Flateland, S. M., Tønsberg, A. K. & Søderhamn, U. (2018). Praksisveiledning av minoritetsspråklige sykepleiestudenter krever mer tid og tilrettelegging. *Sykepleien*.
<https://doi.org/https://doi.org/10.4220/Sykepleienf.2018.73021>
- St. meld. 17 (1996-97). *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*. KOMmunal- og arbeidsdepartementet.
<https://www.regjeringen.no/contentassets/0fb06b0020f14a3ba94f39ff52ca4e6d/no/pdfs/stm199619970017000dddpdfs.pdf>
- Statistisk sentralbyrå. (2017, 29. mai 2017). *Innvandrere og deres norskfødte barn - gruppenes sammensetning*. Statistisk sentralbyrå, .
<https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandrere-og-deres-norskfodte-barn-gruppenes-sammensetning>
- Statistisk sentralbyrå. (2021a). *Gjennomføring i videregående opplæring*.
<https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Statistisk sentralbyrå. (2021b). *Sysselsetting blant innvandrere* [tabell]. Statistisk sentralbyrå, , Statistisk sentralbyrå, . <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/sysselsetting/statistikk/sysselsetting-blant-innvandrere-registerbasert>
- Stavanger kommune. (2022). *Pleiemedarbeider, helgestilling*. Stavanger kommune. Hentet 15.12.2021 fra
https://407090.webcruiter.no/Main2/Recruit/Public/4448941338?language=nb&link_source_id=0
- Stavanger offshore tekniske fagskole. (u.å. , 20.09.2021). *To-årig løp for minoritetsspråklige*. Stavanger offshore tekniske fagskole. <https://www.sots.no/hovedmeny/skolen-var/voksenopplaring/studietilbud-og-timeplan/vart-opplaringstilbud/to-arig-lop-for-minoritetsspraklige/>
- Svendsen, K. E. (2018). Med trygge veiledere får vi nye, gode helsefagarbeidere. *Fagbladet*, (26.11.2018). <https://fagbladet.no/nyheter/-med-trygge-veiledere-far-vi-nye-gode-helsefagarbeidere-6.91.597533.0d2dfac160>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitative metoder* (5. utg. utg.). Fagbokforl.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Utdanningsdirektoratet. (2021). *Læreplan i vg2 helsearbeiderfag* (HEA02-04).
<https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-1k20/HEA02-04.pdf?lang=nob>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Læreplan helsearbeiderfaget* (HEA03-03).
<https://data.udir.no/k106/v201906/laereplaner-1k20/HEA03-03.pdf?lang=nob>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.). *Overordnet del: Identitet og kulturelt mangfold*. Hentet 07.12.2020 fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>

Wrench, J. (2007). *Diversity management and discrimination : immigrants and ethnic minorities in the EU*. Ashgate.

Vil du delta i forskningsprosjektet
«Inkluderende integrering når minoritets elever møter praksis i helseutdanningen»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke hvilke strategier praksisfeltet har for inkludering og hva skolen kan bidra med for å legge til rette for inkluderende integrering når minoritets elever møter praksis. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette prosjektet er knyttet til en master i interkulturelt arbeid ved VID. Formålet er å undersøke hvilke strategier som benyttes i praksisfeltet for å legge til rette for at minoritets elever blir inkludert når de gjennomfører praksis i helseutdanningen. Den vil og ta for seg spørsmålet om hva skolen kan bidra med for inkluderende integrering.

Opplysningene vil brukes i forbindelse med masteroppgaven.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

VID, vitenskapelig høgskole er ansvarlig for prosjektet.

Masteroppgaven skrives av Ole Kristian Olsen som studerer «master i interkulturelt arbeid».

Veileder fra VID i prosjektet er Frederique Brossard Børhaug som er professor ved VID.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Deltakere i prosjektet er helsefagarbeidere eller sykepleiere som har fungert som veileder for elever i praksis med minoritetsbakgrunn. Jeg har tatt kontakt med virksomhetsleder/avdelingsleder ved aktuelle praksissteder som har tatt kontakt med deg som har vært veileder for elever med minoritetsbakgrunn.

Hva innebærer det for deg å delta?

Deltakelse i prosjektet innebærer et intervju på 45 – 60 min. Intervjuet vil være semistrukturert. Det vil si at jeg tar utgangspunkt i en intervjuguide, men er ikke helt bundet til denne.

Samtalen vil bli tatt opp, og opplysninger som blir gitt vil bli brukt i masteroppgaven.

Intervjuet vil sette søkelys på strategier for inkludering av personer i praksis med minoritetsbakgrunn. Det vil og være aktuelt å se på hva skolens bidrag kan være i samarbeidet mellom skole og praksissted når minoritets elever gjennomfører praksis som en del av helseutdanningen.

De opplysninger som blir gitt i samtalen blir bare brukt i forbindelse med masteroppgaven. Du og virksomheter du arbeider ved vil være anonymisert, og alle lydopptak vil bli slettet når arbeidet med masteroppgaven er avsluttet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger 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.

- De som har tilgang til opplysninger som blir gitt i forbindelse med undersøkelsen, er Ole Kristian Olsen (student ved MIKA) og veileder ved VID, prof. Frederique Brossard Børhaug
- Utstyr for lydopptak vil oppbevares innelåst. Kontaktopplysninger vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Opplysningene vil bli publisert i masteroppgaven, men både navn og virksomhet vil være anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er ca. juni 2022.

Da vil alle opptak slettes og eventuelle notater i forbindelse med intervju eller andre skriftlige dokumenter som kan knyttes til person blir makulert

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- VID, Vitenskapelig høyskole ved prof. Frederique Brossard Børhaug, Department of Cultural and Religious Studies, VID Stavanger, tlf. 915 95620, epost: frederiquebrossard.borhaug@vid.no
- Student ved VID, MIKA, Ole Kristian Olsen, Fortunaveien 4, 4026 Stavanger, tlf. 926 21188, epost: ole.kristian.olsen@skole.rogfk.no
- Vårt personvernombud:

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Prof. Frederique Brossard Børhaug
(Forsker/veileder)

Ole Kristian Olsen
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet [*Inkluderende integrering når elever med minoritetsbakgrunn møter praksis i helseutdanningen*], og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Intervjuguide – Inkluderende integrering for minoritetsgrupper i møte med praksis i helseutdanningen

Innledning	Informasjon <ul style="list-style-type: none">• Takke informanten• Presentere meg selv• Informere om prosjektet og temaet for samtalen• Forklare prinsippet om taushetsplikt og anonymitet• Informasjon om retten til å avslutte intervjuet• Informasjon om opptak og samtykkeerklæring• Spørre om noe er uklart og om informanten har spørsmål Opptaket starter
Oppvarmingsspørsmål	Hvor lenge har du jobbet her? Kan du fortelle litt om denne virksomheten? Hva er dine hovedoppgaver? Hvilken erfaring har du som veileder for minoritets elever?
Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Hva gjør dere for å legge til rette for inkludering?	Hva tenker du om inkludering Inkludering fra ulike perspektiv <ul style="list-style-type: none">• Psykisk• Fysisk• Sosialt• Organisatorisk Hva er din rolle i forhold til inkludering Finnes det overordnede retningslinjer for ivaretagelse av minoritets elever - i så fall hvilke?
I hvilken grad har minoritets eleven mulighet til å ivareta sin kultur når eleven er i praksis?	Hva er f.eks. holdningen til hijab eller andre religiøse uttrykk Er det måter minoritets eleven får gitt uttrykk for egen kultur (mat, underholdning etc. ...) Hva er holdningen til elevens tilpasning i kollegiet, blant pasienter – skal de få ta

	vare på sin kultur eller bør de bli mest mulig norske i sitt uttrykk
Hvilke utfordringer tror du elevene møter du i praksis? Hvilke utfordringer møter du som veileder når du skal legge til rette for inkludering?	Hvilke utfordringer knyttet til minoritetsgruppe – hva er forskjell på minoriteter og majoriteter i praksis Hva får du av ekstraarbeid når du er veileder for minoritets elever Er det noen utfordringer som ofte går igjen, både for minoritets eleven og for deg som veileder
Hva kan skolen bidra med for å fremme mer inkludering i praksis	Hvordan er samarbeidet mellom skole og praksissted Hva kan skolen gjøre annerledes for å styrke inkluderingen På hvilken måte opplever du at skolen er en ressurs når du veileder minoritets elever
Hvordan legger dere til rette for at eleven ikke skal oppleve diskriminering?	Hvilke oppgaver er viktige å ta del i når minoritets elever har praksis Hvilke språklige utfordringer møter dere ved minoritetsspråklige elever og hvordan løser dere disse?
Hvordan opplever du samarbeidet med skolen i forbindelse med minoritets elever?	Hvordan fungerer samarbeidet med ansvarlig lærer fra skolen? Hvordan legger skolen som institusjon opp til inkluderende integrering?

Vedlegg 3 – Godkjenning fra NSD

Vurdering

Referansenummer

675940

Prosjekttittel

Hvordan kan skolen bidra til en integrerende inkludering når elever med minoritetsbakgrunn er i praksis?

Behandlingsansvarlig institusjon

VID vitenskapelige høyskole / Fakultet for teologi, diakoni og ledelsesfag / Fakultet for teologi, diakoni og ledelsesfag Stavanger

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatte/veileder eller stipendiat)

Frédérique Brossard Børhaug, frederiquebrossard.borhaug@vid.no, tlf: 91595620

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ole Kristian Olsen, ole.kristian.olsen@skole.rogfk.no, tlf: 92621188

Prosjektperiode

01.09.2021 - 30.06.2022

Vurdering (1)

10.06.2021 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 10.6.2021, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.6.2022. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at

det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a. PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned. FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon. MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved

planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet