



Minoriteter i videregående opplæring tilpasset voksne

Åshild Taraldsen

PED-6308

Masteroppgave i voksenpedagogikk

Våren 2008

Institutt for pedagogikk og lærerutdanning

Universitetet i Tromsø

Innholdsfortegnelse

Innholdsfortegnelse	i
Forord	ii
1.0 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for undersøkelsen	1
1.3 Oppbygging av masteroppgaven	3
2.0 Teoretiske perspektiver	5
2.1 Deltakerens kulturelle bakgrunn.....	5
2.2 Voksenpedagogisk teori	6
2.3 utfordringer i forhold til læringsmiljøet.....	8
2.3.1 Studieverkstedsmoellen	9
2.3.2 Språklige utfordringer	12
3.0 Metode	15
3.1 Kvalitative intervjuer	15
3.2 Valg av intervjupersoner	16
3.3 utfordringer i intervjusituasjonen	17
3.4 Etske dilemmaer	18
3.5 Troverdighet og bekreftbarhet i kvalitativ forskning	19
3.6 Gjennomføringene av intervjuene	20
4.0 Analysen	21
4.1 Minoritetslevens kulturelle bakgrunn	21
4.1.2 Minoritetspråklige utfordringer knyttet til diskriminerende holdninger.....	23
4.2 Språklige utfordringer.....	25
4.3 Samarbeidet i gruppene	26
4.3.1 Hjelp fra lærere i studiet	28
4.3.2 utfordringer i forhold til pensum og skriftlige oppgaver	29
5.0 Avslutning	33
6.0 Litteraturhenvisning	35
7.0 Vedlegg.....	37
7.1 Forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt.....	37
7.2 Intervjuguide.....	38

Forord

Nå er punktum satt etter 3 års studier ved masterstudiet i erfaringsbasert voksenpedagogikk. Siden jeg arbeider med voksne i videregående opplæring og har minoritetsspråklige elever, samt interesse for det flerkulturelle var det naturlig for meg å velge flerkulturelle utfordringer som tema i oppgaven. Målet mitt for oppgaven var å få en bedre forståelse for minoritetsspråklige elever utfordringer i sin utdanning for å kunne bli en bedre veileder gjennom tilegnelsen av voksenpedagogisk teori.

Jeg vil med dette rette en stor takk til mine informanter for deres velvillighet og åpenhet. Det samme vil jeg gjøre til mine gode venner Rita og Ole-Bjørn for konstruktiv tilbakemelding. Takk også til mine to veiledere gjennom studiet, Trine Medby Fosslund og Einar Størkersen for god veiledning og oppmuntring.

Den største takken fortjener barna og mannen min hjemme. Takk for innsats, oppmuntring og tålmodighet med en til tider frustrert og fraværende mamma og ektefelle.

Åshild Taraldsen
Tromsø, mai 2008

1.0 Innledning

1.1 Bakgrunn for undersøkelsen

Tema i denne masteroppgaven er voksne minoritetslevers situasjon i videregående opplæring og de utfordringer de møter. Gjennom dette arbeidet har jeg erfart at spesielt minoritetsspråklige elever møter mange utfordringer i løpet av studiet, både faglig og sosialt. Jeg er spesielt opptatt av hvordan de opplever sitt læringsmiljø. I strategiplanen 2007-2009 "Likeverdig opplæring i praksis" står det at likeverdig opplæring skal sikres. Dette skal gi alle like muligheter til læring, utdanning og arbeidsliv. Planen skal også bidra til et inkluderende læringsmiljø som er fri for rasisme og diskriminering.

Jeg har min arbeidsplass i et kurs- og opplæringscenter som består av fire avdelinger lokalisert ulike steder i Troms fylke. Vår primære oppgave er å arrangere kurs for voksne, gi videregående opplæring med offisiell eksamen i videregående skole, samt utvikle samarbeid mellom skoler, næringsliv og arbeidsplasser.

Videregående opplæring gis gjennom studieverkstedmodellen som er en læringsarena utviklet for å etterkomme voksnes behov for individuell tilpasning av opplæringen. Det vil si at opplæringen for voksne skal tilpasses den enkeltes behov. (Opplæringsloven § 4a-3). Tallet på voksne som tar videregående opplæring i Norge lå i følge Statistisk sentralbyrå på ca 30 000 høsten 2003. Ca 9000 av disse var elever i et utdanningstilbud tilpasset voksne, i forhold til undervisningsnivå, tid og sted. Hvor mange som er minoritetsspråklige finnes det ikke noen statistikk på pr. dags dato. Noe som blant annet kan skyldes at denne gruppen er en forholdsvis ny i utdanningssystemet.

1.2 Bakgrunn for valg av tema og problemstilling

I arbeidet mitt som fagveileder i helse- og sosialfag og studieveileder observerte jeg at noen av minoritetslevene ikke ble inkludert som ønskelige i enkelte grupper. Som svar på spørsmål om hvordan det gikk, fikk jeg alltid til svar at alt var greit, men at de følte at det var vanskelig uten at det ble utdypet nærmere.

Elevene skal arbeide sammen i grupper der de leverer inn felles besvarelser for veiledning. Felles innlevering gjør det vanskelig å vite som fagveileder i hvor stor grad arbeidet til minoritetsspråklige elevene var tatt med i oppgavene, dermed var det ikke lett å få tak i den faglige forståelsen til minoritetsspråklige i samme grad som i individuelle oppgaver.

Majoritetselevene kom ofte med uttrykk om at minoritets elever ikke bidro både muntlig og skriftlig. Individuelle oppgaver skilte seg klart ut fordi jeg klart kunne se at minoritetsspråklige slet både med språket og det faglige, noe som gjorde det vanskelig for meg som veileder å veilede fordi jeg av og til måtte gjette meg fram til meningen i setningene. Jeg opplevde også at noen av dem ga opp og sluttet.

Dette er erfaringer som ligger til grunn for mitt valg av tematikk knyttet til flerkulturelle utfordringer i videregående opplæringen for voksne. I denne oppgave er jeg spesielt opptatt av hvilke utfordringer minoritetsspråklige møter gjennom studieverkstedmodellen. Modellen legger vekt på elevens egen aktivitet, gruppearbeid og eget ansvar i læreprosessen. Opplegget er basert på Problembasert læring (PBL) og i liten grad basert på undervisning og forelesning. PBL er en læringsmodell der elevene gjennom en prosess får mulighet til å bearbeide erfaringene og se nye i lys av de tidligere. Læreren har mer en rolle som tilrettelegger og veileder enn som foreleser. Hvordan disse elevene integreres i utdanningsorganisasjon som vår, som retter seg mot voksenopplæring og hvilke forhold som legges til rette for at disse elevene får et tilfredsstillende studieløp, er det jeg ønsker å sette fokus på i min masteroppgave.

Begrepet flerkulturell benyttes når en har behov for å beskrive mennesker fra ulike kulturer (St.mld nr 17 1996-97). St. meldingen beskriver også et flerkulturelt samfunn som et samfunn der det er aktiv aksept og tilrettelegging for større mangfold når det gjelder verdier, livssyn og måter å leve på. Språklige minoritet / minoritetsspråklige beskriver alle som ikke har norsk som morsmål. Dette gjelder ikke personer med morsmålene, samisk, dansk, finsk eller svensk (ibid). Begrepet minoritetsspråklige i mitt masterprosjekt omhandler førstegenerasjons innvandrere.

Jeg vil avgrense meg til voksnes læring, læringsprosessen og hvilke utfordringer minoritetsspråklige elever møter i sin skolehverdag. Målet med mitt mastergradsprosjekt er å få en dypere innsikt i forhold som er særlig relevant for minoritetsspråklige elever samt å få en bedre forståelse for deres situasjon slik at jeg kan forberede min praksis på egen arbeidsplass. Dette masterprosjektet vil også kunne ha interesse hos min arbeidsgiver, mine kollegaer og andre som jobber med lignende studentgrupper i andre utdanningsorganisasjoner. Min problemstilling er som følger:

Hvilke utfordringer møter voksne minoritetsspråklige gjennom studieverkstedmodellen?

Ut ifra dette har jeg utledet følgende delproblemstillinger:

- *Hvilke mulige utfordringer finnes i læringsmiljøet?*
- *Hvilke mulige utfordringer finnes i læringsprosessen?*

1.3 Oppbygging av masteroppgaven

Oppgaven er delt inn i 4 deler. Del 1 er innledningsvis en redegjørelse for masteroppgavens bakgrunn og problemstilling. I del 2 tar jeg for meg de teoretiske rammene for oppgaven. I del 3 redegjøres det for metode samt utvalg av informanter og innsamling av data før jeg i del 4 ligger analysen. I del 5 oppsummerer jeg mine funn i forhold til problemstillingen.

2.0 Teoretiske perspektiver

I dette kapitlet vil jeg første belyse teori som sier noe om minoritetsspråklige tidligere læringskultur og utfordringer i forhold til dette. Videre vil jeg fokusere på voksenpedagogisk teori som tar for seg temaer livslang læring bygd på den enkeltes erfaring sett i lys av å være en "fremmed" i et nytt land. Deretter vil jeg belyse utfordringer i forhold til studieverkstedmodellen. Jeg vil knytte den valgte teori til noen forhold som ligger i utfordringer elever møter.

2.1 Deltakerens kulturelle bakgrunn

Vi har fått en betydelig økning av voksne minoritets elever fra ikke vestlige land i videregående opplæring i Troms fylke (Troms fylkeskommune 2007). Mange har noe erfaring fra det norske skolesystemet gjennom norskopplæring, noen har bodd mange år i Norge og har en del arbeiderfaringer og noen har tidligere videregående skolegang fra sin oppholdstid i Norge.

Waale (1997), i Skaalvik (2004), skriver at mange innvandrere kommer fra land der undervisningssystemet er sterkt lærerstyrt. Læreren har en autoritær rolle som innebærer at læreren er bæreren av kunnskapene som formidles. Det å stille spørsmål eller løse problemer har ikke vært en del av elevens tidligere læringskultur i motsetning til den læringskulturen minoritetsspråklige møter i Norge. Her møter de en læringskultur der problemorientering står i fokus og lærerens rolle er mer en veileder og tilrettelegger. Mange voksne innvandrere (Skaalvik 2004) kan derfor vegre seg til å ta en aktiv læringsrolle der de må ta egne valg. Noe Jackson i Skaalvik (2004) skriver kommer av kulturelt betingede oppfatninger av den enkeltes frihet til å bestemme over egen atferd. I religionen Islam, (Harre 1981, i Skaalvik 2004) som i noen av dens tolkninger ikke gir individet frihet til å ta egne selvstendige valg gjør at en må følge retninger andre har bestemt. Derfor kan for eksempel innvandrere med noen typer islamsk bakgrunn være en sårbar gruppe på den måten at noen blir stående helt utenfor arbeidslivet og møter utdanningssituasjonen uten praksis og ofte med svært lave basisferdigheter. Noen av informantene har ikke erfart skolen som en grunnleggende del av livet, men ervervet kunnskaper og ferdigheter i hverdagslivet (Alver / Lahaug 1999). Kunnskaper i norsk er viktig for arbeids- og samfunnsdeltakelse og sammen med en utdanning på videregående skoles nivå vil det for mange være porten til arbeidslivet og eventuelt høyere utdanning

(Troms fylkeskommune 2007). For og begynne på videregående utdanning må elevene ha godkjent grunnskolen enten fra hjemlandet eller fra Norge. De må også ha gjennomgått norskopplæring. De elevene som er tatt inn på voksenopplæringen i studieverkstedet er elever med ulik mengde praksis (i Norge) innenfor det yrket de skal ta fagutdanning i. Noen har altså mye praksis, andre ingen. De med praksis drar stor fordel da mye av PBL-oppgavene er relatert til praktiske situasjoner i arbeidslivet.

2.2 Voksenpedagogisk teori

”Integrering, likestilling og deltagelse i et flerkulturelt Norge er en forutsetning for at samfunnet skal få en del i innvandreres ressurser og erfaringer” (St.meld.nr 17 1996-97).

Livslang læring er et viktig prinsipp i norsk utdanningspolitikk. Satsing på livslang læring blir sett på som et virkemiddel for verdiskaping, inkludering i arbeidslivet, utjevning av sosiale forskjeller og for den enkeltes personlige utvikling (St.meld.nr.16 2006–2007). Voksenopplæring bygger på den enkelte elevs realkompetanse. Med dette menes all kunnskap og alle ferdigheter som vedkommende har fått gjennom utdanning, lønnet eller ulønnet arbeid, organisasjonserfaring og fritidsaktiviteter. Jacobsen (1998) sier at livserfaringer har stor betydning i alles liv. Han sier at livserfaringer er sentrale personlige erfaringer som ikke er avgrenset og teknisk, eller laget av ferdigheter. Om minoritetsspråklige elever får aksept for sine erfaringer i arbeidet med fagene og gruppene er noe av det jeg ønsker å belyse.

Erfaringer som for eksempel sykdom, død, kjærlighet, og det å bli foreldre inneholder opplevelser som gir samling av noe kognitivt og emosjonelt, noe som både er dypt personlig og allment. I disse erfaringene ligger en dynamikk av livskraft og utviklingsmuligheter som kan endre mye hvis det blir tatt sentralt i undervisningssituasjoner. I følge Knoweles (Merriam / Caffarella (1999) er livserfaringene en egenskap i voksenopplæringen som er mest effektiv dersom den tar utgangspunkt i deltakerens egne erfaringer. Knoweles (ibid) sier at den voksen selv er en viktig ressurs for læring i den forstand at voksne kan bruke sine erfaringer i formuleringen av sine læringsaktiviteter og samtidig være en ressurs for andres læring. Det å være en ressurs for andres læring er særlig viktig for minoritetsspråklige elever, jeg tenker her på inkludering og hjelp til læring som en viktig del av opplæringen både av oss fagveiledere,

studieveiledere og medelever. Hvordan minoritetsspråklig elever opplever denne formen for læring er en del av min problemstilling.

Læring for mange voksne kan være at de må tenke over det trygge og sikre i konfrontasjon med nye kulturelle symbolske forståelser (Rismark / Tønseth 2005), som igjen kan føre til at noen må tenke over og forandre sin livsplan. Forandringer i livsplanen kan gå over lang tid, eller skje plutselig ved at man f. eks man står ovenfor en krise eller et dilemma. Derfor kan vår livsverden bli truet og vi kan reagere med tilbaketrekking, angst og forsvar (Stølen 2000).

Det å komme til et annet land innebærer en stor omstilling. Det vanskeligste for innvandrere i følge Aasen (2003) er å finne et godt og riktig forhold til medmennesker i nye og ukjente situasjoner. Samtidig er altså risikoen stor for at lite eller ingen ting av det man selv representerer, eller som har betydd mye for en er av interesse. (Aasen 2003:41). Grønhaug, 1983, i Fuglerud (2001) som på et tidlig tidspunkt i norsk etnisitetsforskning inkluderte både aktør og struktur i sine analyser og sammenlignet fremmedarbeiderens spesielle problemer i det norske samfunnet, sier at deres livssjans på samme måte som nordmenns, blir bestemt av økonomiske forhold. Han skriver videre at etnisk-kulturelle forhold virker inn i individets livsløp slik at det legges ekstra byrder til de vansker fremmedarbeideren har ut fra en svak økonomisk og en klassemessig posisjon. Noe jeg mener kan relateres til minoritetsspråklige i Norge i dag. Årsaken er, at fremmedarbeiderens medbrakte kunnskap og kompetanse kjennes ugyldig i møtet med nordmenn. Det kan være at utdannelsen de har fra hjemlandet ikke gir kompetanse til å arbeide i Norge. Spesielt gjelder det førstegenerasjons innvandrere, slik gruppen elever som belyses i mastergradsprosjektet er. I følge Grønhaug er deres regler og verdier ikke brukbare, fordi det å kunne definere samhandlingssituasjoner på en bestemt måte ikke er likt fordelt (ibid).

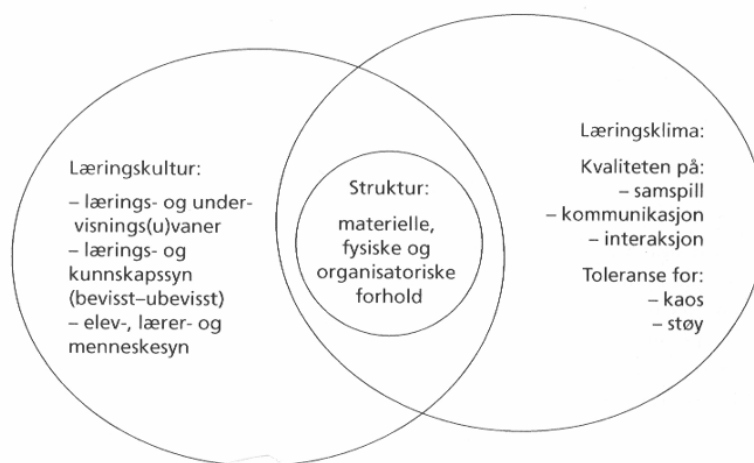
Voksne kan gå videre og handle fordi erkjennelse og læringsprosessen kommer i den transformerte livsverden, der de opplever en følelse av personlig kompetanse og evne til refleksjon som igjen gir motivasjon (Rismark / Tønseth 2005).

I voksen alder handler kunnskap om; hvordan man vet noe, oppmerksomhet i forhold til sammenhengen, kilder, beskaffenhet og konsekvenser i egne og andres fortolkninger og overbevisninger jfr. realkompetanse. Denne kunnskapen gjør oss voksne oppmerksom på vår egne tanker. Det å være voksen krever begrunnede beslutninger, ikke bare

oppmerksomhet i forhold til tiden vi er i og sammenhengen for vår kunnskap, verdier og følelser, men også kritisk refleksjon over gyldigheten av de antakelser eller premisser de er basert på. Transformativ læring refererer altså til den prosess hvor vi transformerer de referanserammer vi tar for gitt (meningsperspektiver, hvordan forstå, hvordan tenke) til å gjøre dem mer omfattende, innsiktsfull, åpne, reflekterende og følelsemessige fleksible. Slik at de kan bringe frem overbevisninger og meninger som vil vise seg å være mer sanne eller rette i forhold til å veilede handlinger (Illeris /Berri 2005).

2.3 utfordringer i forhold til læringsmiljøet

Tilrettelegging for læringsmiljøet hos voksne består av flere forskjellige læringsarenaer og beskrivende faktorer som påvirker læringsmiljøet. I denne sammenhengen benytter jeg studieverkstedmodellen som betegnelse for læringsmiljø. For å etterkomme voksnes behov jf. opplæringsloven har dette kurs- og opplæringssettet, som nevnt i innledningen, opprettet en arena som kalles ”*Studieverksted*”, et læringsmiljø utviklet for å etterkomme voksnes behov for individuell tilpasning av utdanningen. Her legges det vekt på en fleksibel studieordning med forelesninger, gruppearbeid, bruk av IKT og fag- og studieveiledning. For å forklare studieverkstedmodellen skal jeg ta utgangspunkt i ”*venn-diagram*” som illustrerer sammenhengen mellom miljø, kultur, klima og struktur



Figuren viser at klima og kultur overlapper hverandre og at struktur er en viktig del av dem begge. (Valdermo / Eilertsen: 2002:52).

Struktur er det begrepet som her beskriver studieverkstedsmodellen. Elevene samarbeider i grupper i Studieverkstedet, som er et fysisk møtested og via IKT- nettlæringsplattformen iMentor. iMentor er en plattform der elevene kan samarbeide med fagveiledere, studieveiledere og medelever uavhengig av tid og sted. På plattformen finner de også fagstoff og informasjon. Elevene kan også møtes i samtid, å chatte hvis det er behov for dette.

I læringskultur brukes begrepet *kultur* som beskriver voksenlæring. For å forstå voksenlæring som en del av en læringskultur må man i følge Merriam og Caffarella (1999) sette sammen brikkene for å få et helhetlig bilde, samt se forskjellen mellom individuell og kollektiv læring. De viktigste brikkene i voksenopplæringen er individet, konteksten og læringsprosessen. Individet i denne masteroppgaven omhandler den enkeltes livshistorie og de erfaringer de har med seg.

Med kontekst menes den sammenheng individet er en del av. I denne sammenhengen kommer minoritetsspråklige i en dobbel kontekst, skolen og det norske og den kulturen de har med seg i bagasjen. I denne konteksten er de i et voksenopplæringssted der målet er at flest mulig skal gjennomføre videregående opplæring slik at de oppnår kompetanse innen yrkesfag for å kunne mestre arbeid og aktiv samfunnsdeltakelse. Konteksten og individet er de viktigste elementene i voksenopplæringen. Læreprosessen i denne konteksten handler om lærestedets ansvarlighet, hvilke metoder som velges, som i dette tilfellet er studieverkstedsmodellen, og hvilke opplevelser og erfaringer en må ta hensyn til hos den lærende, noe som er vesentlig for hvordan læreprosessen finner sted (Jensen (2004)). Læringsklima beskriver hvordan minoritetsspråklige elever opplever sitt læringsmiljø faglig og sosialt. Mine empiriske funn, som jeg kommer tettere innpå senere, tyder på at gruppene fungerer tilfredstillende faglig og sosialt, bortsett fra to grupper.

2.3.1 Studieverkstedet

Studieverkstedet som metode krever egeninnsats og bevissthet omkring egne valg, noe som kan være vanskelig for mange voksne i følge Knowles (1980, i Skaalvik 2004), fordi mange i en formell læringssituasjon ikke er forberedt på selvstyrt læring. Det vil si være i stand til å organisere og utvikle sin læringsprosess samt å ta i bruk forskjellige relevante læringsstrategier og teknikker for å nå de faglige kvalifikasjonene i faget (Grepperud 2007). Studieverkstedet skal i tillegg til å være en arena for læring også være et sosialt

møtested hvor deltakerne trives. Det er derfor viktig å legge til rette for at deltakerne for eksempel kan ta en pause fra arbeidet og kommunisere over en kopp kaffe og matbit. PBL stiller krav til deltakerens egeninnsats. Metoden er relevant i forhold til de mål i læreplanene som sier noe om hva elevene skal tilegne seg ved å ta utgangspunkt i praktiske problemer de møter i en arbeidssituasjon. Dette krever at elevene samarbeider i selvstyrte grupper, noe som for mange er en prosess som må læres.

Læringsmiljøet har stor verdi for hvordan den enkelte forholder seg til opplegget rundt studiet og lokalene. Læringsmiljøet slik Knowles fremhever har stor betydning for voksnes aksept og erkjennelse (Illeris 2000). Svarer ikke de positive forventningene elevene har til læringsmiljøet vil eleven bruke krefter på andre forhold enn læreprosessen. Et positivt læringsmiljø preget av positivitet vil det forsterke elevens læreprosess. Et positivt læringsmiljø slik vil styrke elevens motivasjon, åpenhet og aktivitet med henblikk på de læringsmuligheter som er i situasjonen. En positiv læringsmulighet vil styrke deltakerens vilje og muligheter for å lære noe. Konkrete eksempler på dette kan være at de er fornøyd med gruppesammensetningene, sosiale samspillet i gruppene, forelesningsformen, veiledere og studieveiledere.

Minoritetsspråklige elever følger den samme ordinære studieordningen som majoriteten. Det er ikke satt av ekstra ressurser til denne gruppen, bortsett fra at de kan søke om tilpasset eksamen på lik linje med andre. Om behovet er der har de en studieveileder som veileder i forhold til lese- og skrivevansker. Minoritetselever blir satt i grupper sammen med de norske (majoriteten) der de skal løse PBL-oppgaver ved hjelp av fagveileder og studieveileder. Læring blir en sosiokulturell aktivitet der mening blir skapt i samspillet mellom de som kommuniserer og et samarbeid med hverandre slik at de kan lære av hverandre. (Dyste 1996, i Greek 2007) Den sosiale konteksten (Wahlgren m/ fl. 2006) har betydning for den voksnes læringsprosess, all læring skjer i en sosial kontekst der hver eneste respons inneholder både kognitive og følelsemessige faktorer.

Gruppearbeid som arbeidsform krever aktivitet fra deltakerne og utgjør en stor del av studiet. Dette for å legge til rette for aktive læringsformer.. Å få til et tilfredsstillende gruppearbeid er ufordrende og de mange ”møter seg selv i døra”. Arbeidsformen krever en viss form for trygghet i det å kjenne til egne måter å reagere og å fungerer på. Dette er noe

som ikke kommer av seg selv. Man må lære å bli mer bevisst seg selv og samarbeidet med andre (Sørensen 2001)

Læringsklimaet sosiale aktiviteter og samhandling skal bidra til at gruppen er produktiv, samt å styrke gruppen. Eksempler på slike aktiviteter er oppmuntring, støtte, hjelp og bekreftelse, sosiale sammenkomster og aktiviteter. Gjennom dette skapes normer for akseptabel og god samhandling som igjen er viktig for gruppens trivsel, og ikke minst for at gruppen skal nå sine mål. Med dette menes å være imøtekommende, akseptere andres ideer og bidrag, solidaritet, hjelp og støtte, enighet, forståelse og samtykke (ibid). Er ikke disse elementene tilstede, vil det føre til negative følelser hos gruppe medlemmene. Det kan for eksempel oppstå dominans fra enkelte gruppe medlemmer, frustrasjoner over å ikke føle seg akseptert. Altfor mye av arbeidet vil da gå til å forholde seg til disse problemene.

I følge Høgmo (1998) opplever innvandrere som kommer til Norge også diskriminerende holdninger. Fordi elevene i undersøkelsen i mitt masterprosjekt har forskjellige nasjonaliteter er det aktuelt å se på noen utfordringer som er knyttet til det å møte reaksjoner på det å være annerledes (fremmedkulturell).

Høgmo bruker begrepet etnisk diskriminering om en form for system der verdien av mennesket måles ut fra hudfarge, kultur, religion, eller andre former for etnisk tilhørighet som er erkjent av menneskene selv eller gitt av andre. En med minoritetsbakgrunn kan møte etniske undertrykkelse gjennom ulike symbolhandlinger som nedlatende blikk, urimelige krav til jobben, sårende bemerkninger og taushet. Høgmo sier at vi møter denne form for diskriminering på alle områder i samfunnet som alltid innebærer en form for maktutøvelse fra en majoritet til en minoritet. Fremmedhet og fremmedfrykt er to begrep som har vært brukt for å karakterisere nordmenns syn på fargede innvandrere (Høgmo 1998). Fuglerud (2001) sier at det finnes en form for grensekontroll, en sortering i "oss" og "dem", som kommer til uttrykk i dagligdagse hendelser på arbeidsplasser, skoler og i nabolag. Noe som gjelder forholdet mellom ulike etniske minoritetsgrupper og de som betrakter seg selv å tilhøre et lands innfødte befolkning. Dersom de minoritetsspråklige elevene gir uttrykk for å ha opplevd denne type diskriminering eller fremmedfrykt, vil dette trolig få følger for hvordan de opplever egen studiesituasjon. Mine funn kan tyde på at mine informanter ikke opplever diskriminering i stor grad. Problemer ser heller ut i å ligge i undervisningsmetoden, slik jeg har antydnet i innledningen.

2.3.2 Språklige utfordringer

Kompetanse i muntlig og skriftlig kommunikasjon er vesentlig ved studier innen helse og sosialfag og i det arbeidet man skal utføre etter endt utdanning. Elevene skal samarbeide med andre elever i grupper, fagveiledere og studieveiledere. De som ikke har arbeidserfaring i yrket fra før skal fungere ute i praksis i løpet av studiet. Noen av målene i studiet er at de skal kunne bruke kommunikasjon bevisst i samhandling med brukere / pasienter, pårørende og arbeidskollegaer, de skal kunne rapportere muntlig og skriftlig om pasientens ressurser, tilstand og behov (Læreplaner for videregående opplæring, videregående kurs I og II hjelpepleier 1994). Noen av elevene arbeider som assistenter ved ulike pleie og omsorgstjenester ved siden av studiene. Dette er verdifull arbeidspraksis og trening i å kommunisere.

Å ha kommunikative ferdigheter er å være i stand til å forstå språket og å kunne gjøre seg selv forstått i ulike situasjoner og om ulike emner (Engen og Kulbrandstad 2004). Dette er i følge (Manne og Helleland 1991, i Greek 2007) et system for utveksling av signaler i form av tale, skrift eller kroppsspråk som er standardisert innenfor et samfunn. Manne og Hellelands definisjon i kommunikasjonssystemet er:

”Språkets form (grammatikk, vokabular, uttale), språkfunksjoner (det en vil oppnå med det en skriver eller sier), kroppsspråk (gjester, mimikk osv), sosiokulturelle aspekt (personlighet, rolleforhold, kulturelle mønster osv) og kommunikasjonsstrategier (teknikker for å supplere når kompetansen ikke strekker til” (Manne og Helland1991:20, i Greek 2007).

Kommunikativ kompetanse er altså bygd opp av forskjellige deler som ferdigheter i språkets formsystem, i omformingen som styrer språkbruken i forskjellige situasjoner samt måter for å hindre at kommunikasjonen går i stå på grunn av mangel på kjennskap til ord og uttryksmåter. Kommunikativ kompetanse inneholder både muntlige og skriftlige ferdigheter (Engen og Kulbrandstad 2004).

For å kunne kommunisere med andre, er i følge Mead selvtillit viktig. Selvtillit er igjen avhengig av god språkbeherskelse (Meed1976, i Greek 2007). Diskursene foregår på norsk. For å kunne delta i diskursene må deltakerne ha en noenlunde symbolsk kompetanse i en norskspråklig verden. Når majoritet og minoritet møtes, blir det avgjørende at

symbolene er gyldig på tvers av etnisk og språklig tilhørighet. Dette betyr at elevene må ha nok symbolsk kompetanse i norsk samt selvtillit for å kunne ha en tilfredstillende kommunikasjon med hverandre slik at man kan komme til enighet og felles forståelse i de faglige utfordringene som skal utføres (ibid).

3.0 Metode

I dette kapitlet vil jeg redegjøre for de ulike stegene i egen forskningsprosess og de valg som legges til grunn for studiet jeg skal gjennomføre. Jeg er opptatt av å forstå flerkulturelle elevers studiesituasjon. For å få en slik forståelse har jeg valgt kvalitativ forskningsintervju som metode. Jeg er interessert i elevens livshistorie og spesielt i utdanningshistorien. For å forstå deres studiesituasjon ut fra dette perspektivet er jeg nødt til å vite noe om bakgrunnen deres. For å få dette til må jeg altså få tak i elevens meningsskjema knyttet til transformativ læring jfr. Kap. 2.2 hvilke forestillinger, altså utifra hvilke følelser og verdier de tolker sin studiesituasjon.

3.1 Kvalitative intervjuer

I følge Kvale er kvalitative forskningsintervju spesielt egnet når en ønsker å innhente livshistorien til informanten. Et slikt forskningsintervju er en hverdaglig samtale eller en faglig samtale slik Kvale definerer det:

”Intervju har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene” (Kvale 2006:21).

Siden er et slikt intervju ikke en samtale mellom likeverdige deltakere, er det jeg som forsker som bestemmer temaene og styrer situasjonen.

Fordelen med intervju som metode er at den gir et godt innblikk i informantens erfaringer, tanker og følelser av forståelse og opplevelser av sin livssituasjon i motsetning til kvantitative metoder der fenomenet tallfestes (Thagaard 2006).

Kvalitative intervjuer kan utformes og legges opp på forskjellige måter og styres i ulike retninger. De ulike formene er; lite strukturert intervju, strukturert intervju og delvis strukturert intervju. I mitt masterprosjekt har jeg valgt en *delvis strukturert* tilnærming. Med dette menes at temaene er fastlagt på forhånd og at rekkefølgen av temaene bestemmes underveis. På denne måten kan forskeren følge informantens fortelling og samtidig sørge for å få informasjon om temaene. På forhånd er det viktig at jeg lager en intervjuguide til samtalen. Intervjuguiden skal være en huskeliste til de temaene som skal taes opp i løpet av samtalen (Repstad 1987). Det er viktig at spørsmålene er fleksible slik

at de gir rom for informantens forutsetninger. Det er også viktig at jeg som intervjuer er åpen for at informanten kan ta opp temaer som jeg ikke hadde tenkt ut på forhånd, noe som kan bidra til å endre eller utvide min forståelse av fenomenet (Kvale 2006).

3.2 Valg av intervjupersoner

Som informanter i masteroppgaven har jeg valgt seks elever fra en av våre avdelinger. På dette tidspunktet var det kun seks elever med minoritetsbakgrunn på avdelingen. På de andre avdelingene var det 1-2 elever med minoritetsbakgrunn. De jeg valgte gikk på tre forskjellige studieretninger innen helse og sosialfag, hjelpepleier, helseservicefag og miljø og vedlikehold. En av dem valgte å takke nei til å være informant. Fire av elevene er hjelpepleierelever og en av elevene var på helseservicefag, den siste var elev på miljø og vedlikehold men han takket nei til å være med i undersøkelsen. Av de som takket ja til å være med i undersøkelsen (navnene er fiktive) var:

Keno 36 år fra Vest-Afrika, han kom til Norge som flyktning og har bodd her i 10 år, han var hadde gjort unna ¼ del av utdanningen sin da han ble intervjuet. Lisa 32 år fra Vest-Afrika som også kom til Norge som flyktning og har bodd her i 6 år. Hun var godt over halvveis i utdanningen sin da hun ble intervjuet. Lucie 26 år fra Nord-Afrika kom til Norge fordi hun hadde truffet en norsk mann, også hun hadde gjort unna ¼ del av utdanningen sin. Salina 28 år kom fra Arabia som flyktning, bodd i Norge 4 år. Hun hadde gjort unna halvdelen av utdanningen sin. Den siste i undersøkelsen var Larissa 37 år fra Øst-Europa som har bodd 7 år i Norge og hun var i sluttfasen av utdanningen sin da hun ble intervjuet.

Elevene var i ulike stadier av sin utdanning da de ble intervjuet. Alle elevene hadde vært noen år i Norge og hadde fullført norskopplæring, to av elevene hadde også fullført grunnkurs i videregående opplæring i ulike fag. To av dem var altså helt i slutten av sin utdannelse mens en var i begynnelsen av utdanningen. De to siste var ca midt i utdanningsforløpet.

Alle fikk forespørsel tilsendt i posten der jeg informerte elevene om formålet med undersøkelsen og om hovedtrekkene i masterprosjektet, samt at deltakelse var frivillig og at de hadde muligheten til å trekke seg underveis. Intervjuguiden ble laget på bakgrunn av mine observasjoner av elevene. En erfaring som baserte seg på erfaring som fagveileder og studieveileder av de ulike gruppene de var i, forelesningssituasjon, og observasjoner gjort i forhold til det sosiale samspillet i pausene.

3.3 utfordringer i intervjusituasjonen

En av utfordringene i intervjusituasjonen er at forsker lykkes i å skape en atmosfære som innbyr til fortrolighet. Intervjuet er en arena hvor kunnskap kommer frem gjennom samhandling mellom om intervjuer og intervjupersonene (Kvale 2006).

For å få erfaringene / kunnskapen frem er intervjustedet viktig. Det bør helst være et sted i samråd med intervjupersonene. Det er ofte positivt om det er en arena der informanten føler seg hjemme og intervjuet kan foregå uforstyrret. Informantens hjemmearena kan gjøre at samtalen flyter lettere i og med at omgivelsene kan være en innledning til samtale (Repstad 1987). Det bør gis informasjon om innholdet i intervjuet både før og etter selve intervjuet.

Før selve intervjuet starter vil jeg fortelle kort om formålet med undersøkelsen og deretter spørre om de har noen spørsmål. Jeg vil også informere om at jeg kommer til å bruke båndopptaker under intervjuet. Slik at det er mulig å velge det bort hvis det skulle være til sjenanse og dermed kanskje gjøre at informanten kan føle seg låst. For på den andre siden å ufarliggjøre bruken kan båndopptakeren sammenlignes med en notatblokk. Fordelen med båndopptaker er at jeg fullt og helt kan konsentrere meg om det informanten forteller. Andre fordeler er at jeg lettere kan legge merke til nonverbale utsagn da jeg slipper å konsentrere meg om å notere ned det som blir sagt. Er det uoverensstemmelse mellom det verbale og nonverbale skal jeg av etiske grunner, som forsker, ikke påpeke dette. Dette kan være fordi informanten som regel ikke er klar over dette selv. Jeg kan bruke de kroppslige signalene som ledertråd for videre oppfølging. Jeg vil også innledningsvis informere om at lydbåndet vil bli slettet når prosjektet mitt er over og at det i mellomtiden ikke er noen som har tilgang til det (Thagaard 2006). For at intervjusituasjonen skal bli vellykket er det viktig at jeg har satt meg godt inn i informantens situasjon. Det er viktig å stille spørsmål som informanten opplever som relevante. Det at jeg selv er fagveileder og studieveileder har gitt meg grunnlag til å utforme de temaene som blir blitt tatt opp i intervjuet.

Målsettingen med kvalitative intervjuer er å gå i dybden på de ønskelige temaene. Da er det viktig å stille spørsmålene på en måte som gjør at informanten får anledning til å reflektere over temaene, og slik kan gi fylldige svar. Det er viktig at jeg gir oppmuntrende tilbakemeldinger eller korte responser og slik oppmuntrer til å fortelle mer om temaet. Jeg kan komme med oppfølgingsspørsmål som i følge Thagaard (2006) oppfordrer til mer informasjon slik som "Kan du si mer om.." eller "kan du fortelle mer om det du har fortalt"

Er det noe jeg vil informantene skal utdype nærmere kan jeg spørre informantene ”Hva mener du med dette...”(ibid:87).

Det vil være forskjeller på hvordan informantene uttrykker seg, noen er mer åpne enn andre om hvordan de opplever og reagerer på det som kommer fram i et intervju.

For å få bred informasjon om ulike reaksjoner og opplevelser som informantene har hatt i forhold til spesielle hendelser kan jeg spørre slik Thagaard (2006) uttrykker det, ”hvordan opplevde du...” eller ”hva var dine reaksjoner på det du opplevde ...” (ibid 2006:87). Slike nyanserte spørsmål er viktig å stille hos de informantene som uttrykker seg i alminnelige vendinger om opplevelsene. I etterkant av intervjuet eller etter hvert tema kan jeg presisere min forståelse av hva informantene har sagt på for eksempel denne måten; ”Forstår jeg det riktig når jeg oppfatter at...” Slike fortolkende spørsmål er med på å oppfordre informantene til å gi kommentarer på den forståelse jeg som intervjuer har fått, samtidig som informantene får anledning til å presisere sin mening hvis han eller hun opplever at intervjueren har misforstått. Intervjuerens kommentarer kan gi utgangspunkt for en dialog om meningen i informantens utsagn Thagaard (2006). Jeg kan avrunde intervjuet ved at jeg oppsummerer noen av de viktigste temaene som er kommet fram i løpet av samtalen og informantene kan få en mulighet til å kommentere disse. Samhandlingen kan avsluttes ved at jeg som intervjuer for eksempel sier at: ” nå har jeg ikke flere spørsmål, er det noe du vil komme med før vi avrunder?” Dette kan være med på gi de intervjuende muligheter til å ta opp ting de tenker på eller har kviet seg for (Kvale 2006).

Andre utfordringer vil være knyttet til det flerkulturelle kan være språklige utfordringer. Her kan det lett oppstå misforståelser som kan føre til en dissonans mellom spørsmål og svar. For å unngå dette er det viktig at jeg forklarer hva spørsmålene går ut på. Mest av alt er det viktig at jeg klarer å skape en fortrolig og trygg stemning som gjør at informantene er åpne omkring de temaene jeg ønsker å få informasjon om. Det er viktig at jeg kan få til en slik kontakt slik at informantene kan føle seg trygge og har lyst å fortelle. Er det temaer som kan være vanskelig for informantene er det viktig at jeg viser forståelse og støtte (Thagaard 2006).

3.4 Ethiske dilemmaer

I en intervju situasjon er de etiske problemene knyttet til forskerens avveininger om hvor personlige og nærgående en kan være i spørsmålene som stilles .Det er viktig at forsker

viser respekt for informantens grenser slik at informanten ikke blir forledet til å gi informasjon som hun eller han kan komme til å angre i ettertid. God kontakt kan være forførende på den måten at informanten kan bli mer åpen enn han eller hun egentlig er. Derfor er det viktig å legge opp intervjuet slik at informantens integritet bevares. Respekt er viktig og de beskrivelsene informanten gir ut i fra den forståelsen de har av sin egen situasjon skal ikke provoseres fram av meg som forsker (ibid).

3.5 Troverdighet og bekreftbarhet i kvalitativ forskning

”Troverdighet er knyttet til at forskningen utføres på en tillitsvekkende måte. En konsekvens av prinsippet om subjektivitet i kvalitative studier er at troverdighet ikke kan knyttes til fastlagte kriterier. En forskningslogikk som er basert på at forskeren oppfattes som uavhengig i forhold til informanten, er ikke holdbar i studier der mennesker forholder seg til hverandre. Forskeren må argumentere for troverdighet ved å redegjøre for hvordan dataene er blitt utviklet i løpet av forskningsprosessen” (Thagaard 2006:178).

Innsamling av kvalitativ data er en mellommenneskelig prosess der forsker og informant påvirker og samhandler. Siden vi kjenner hverandre ganske godt, kan det å være forsker på egen arbeidsplass virke både hemmende og fremmende for hva elevene vil fortelle.

Samtalen mellom meg og informanten skal være et middel til å skaffe det empiriske materiale og den vil derfor være selve empirien i prosjektet. Empirien er altså forståelse og fortolkning av den virkelighet som kommer fram av samtalen og slik vil analysen av den utskrevne samtalen utgjøre det empiriske materialet (Fog 2001).

Hvordan kan jeg som forsker være pålitelig? Samtalene jeg har med informantene skal fullføres så godt som mulig. Det betyr at jeg må være følsom ovenfor de forskjellige informantene jeg intervjuer, slik kan jeg best mulig kan få tak i deres spesielle historie. Et viktig mellommenneskelig krav er at en tilpasser seg ovenfor forskjellige mennesker.

”Jeg må være et subjekt sammen med et annet subjekt, være meg-selv-sammem-med-nettopp-denne-personen. Ellers taper intervjuet både pålitelighet og gyldighet. Det subjektive element kan ikke og skal ikke trylles bort i metodelæren (Fog 2001:158).”

Troverdighet innebærer at jeg reflekterer over innholdet i innsamlingen av data og hvordan relasjonen til informanten påvirker den informasjon jeg får. Jeg må også se på hvordan forskningsprosessen har utviklet seg og om min relasjon til informantene har vært preget av åpenhet.

3.6 Gjennomføringene av intervjuene

Jeg har gjennomført intervjuene nesten som planlagt. På forhånd hadde informantene mottatt informasjonsbrevet og før vi gikk i gang med intervjuene fikk informantene lese intervjuguiden. I og med at de alle visste hvem jeg var oppfattet jeg dem trygge og avslappede.

To av informantene valgte å møte meg hjemme hos seg selv. Den ene var alene hjemme og den andre hadde mannen sin hjemme. Hos den sistnevnte gikk mannen under intervjuet ofte ut og inn av leiligheta. Barnet var også til stede. Dette medførte til stadige avbrytelser fordi barnet ofte krevde morens oppmerksomhet. Dette skapte også skapte en del bakgrunnstøy på båndopptakeren og gjorde det vanskelig å høre og forstå alt som ble fortalt. Informanten pratet i tillegg dårlig norsk. Intervjusituasjonen ble ikke god og jeg følte at tidspunkt og sted var helt galt. Noe annet tidspunkt passet ikke da de skulle reise på ferie.

De tre andre møtte jeg henholdsvis på min arbeidsplass og i en kantine på universitetet. Før vi gikk i gang med intervjuene pratet vi om løst og fast for å få en avslappet stemning. Noen spurte meg om jeg slettet lydbåndet etter at jeg hadde skrevet ned det som ble fortalt, noe som jeg svarte bekræftende. Jeg forsikret på forhånd alle om at alt som ble sagt ble behandlet fortrolig. Jeg startet intervjuene med å be dem fortelle om sin bakgrunn og veien til deres studievalg. For meg var det viktig å la de fortelle uten avbrytelser, der det var naturlig kom jeg med oppfølgingsspørsmål som ”hva mener du , hvorfor, hva følte du ” osv. ”Eller kan du fortelle meg mer om hvordan”. Intervjuguiden ble ikke fulgt slavisk, men som en rettesnor under intervjuet. To av informantene var veldig pratsomme og fortalte sin historie uten for mange oppfølgingsspørsmål, mens jeg måtte benytte oppfølgingsspørsmål for å komme i havn med de andre.

4.0 Analysen

I denne delen vil minoritets elevenes opplevelse av læringsmiljøet og læringsprosessen drøftes i et voksenpedagogisk perspektiv med studieverkstedet som læringsarena.

Mitt empiriske studie antyder at minoritetspråklige elever opplever gruppeprosessen, forelesningsformen og språklige utfordringer som vanskelig. Med utgangspunkt i samme struktur som i det teoretiske kapittelet vil jeg nå diskutere den skoleerfaringen eleven har fra tidligere. Videre vil jeg diskutere læringsmiljøet, og de utfordringer minoritetspråklige elever opplever. Siste del omhandler læringsprosessen de opplever på dette studiet, hvilke forhold som kan ha innvirkning på studiesituasjonen.

Disse kategoriene er et forsøk på å forstå minoritets elevenes utfordringer i yrkesrettet utdanning. Funn knyttet til elevens opplevelser i læringsmiljøet og læringsprosessen meddeles gjennom sitater fra intervjuene.

4.1 Minoritets elevenes kulturelle bakgrunn

For å forstå minoritets elevenes utfordringer i det norske skolesystemet er det viktig at vi som tilbydere av utdanning er klar over hvilken barriere mange av minoritets elever står over for. I mine samtaler med informantene kom det frem at de fleste ikke hadde erfaring med PBL- metoden. To elever hadde så vidt grunnkurs fra tidligere, men lite erfaring med metoden. Informantene sa at de var vant til en lærer som står framme ved tavlen og underviser, hun kommer med ”fasitsvarene”. De fortalte også at de har stor respekt for læreren og mente at det han / hun formildet var det rette. Dette forteller Larissa:

”I det landet hvor jeg kommer fra har vi ikke voksenopplæring som i Norge. Vi går på skole hver dag. I Norge må vi liksom finne ut selv og jeg synes det er best å ha en lærer som f. eks har forelesning 3 dager i uken hvor hun forklarer vanskelige ting, og at jeg kan spørre når jeg lurere på noe. Ja det er vanskelig når man sitter hjemme og leser og plutselig forstår jeg ikke hva jeg leser.”

Dette utsagnet gir uttrykk for at eleven ikke er vant til å arbeide problembasert. Hun er sammen med de andre, ut i fra deres tidligere læringskultur, vant til en autoritær lærer som står framme ved et kateter og underviser. De fleste voksne kommer fra land der de har en helt annen læringskultur enn den de møter i det Norske utdanningssystemet (Skaalvik 2004). De har erfaringer og holdninger fra undervisningssystemer som er svært lærerstyrte og produktorienterte. De ser på læreren som den autoritære kontrollør som skal formidle

fagkunnskapen og ikke læreren som en tilrettelegger som ønsker at elevene selv skal utforme sine læringsmål og være problemløsnende. Dette kan være med på å gjøre at minoritets elever vegrer seg mot en aktiv læringsrolle der de tar egne valg, sette seg egne mål, velge oppgaver og læringsstrategier. Noe voksenteoretiske prinsipper for voksen læring forutsetter at elever skal mestre. Voksenpedagogiske prinsipper kan altså komme i konflikt med den læringskulturen minoritetsspråklige elever har med seg i bagasjen.

I følge Knowles (ibid) har den voksne behov for å være selvstyrt og ta ansvar for eget liv. Det selvstyrende aksepten i voksens læringsatferd innebærer at voksne elever ønsker å ha kontroll over planlegging og gjennomføring av egen læring, disse prinsippene til Knowles står i motsetning til det de ønsker nemlig at det er læreren som skal formidle kunnskapen og ha fasitsvar på det de spør om.

Ikke alle elevene hadde fullført grunnskole eller videregående skole i sitt hjemland før de kom til Norge. Årsakene er fattigdom, krig og forfølgelse. Dette sier Lisa:

”Det var på slutten av 90-tallet og jeg var på skolen, vi bodde på skole-internat og jeg gikk siste året på videregående. Krigen begynte da vi var på skolen. Vi flyktet til nabolandet i mai hvor jeg var flyktning 1 år før jeg ble sendt til Norge. Mine foreldre døde i krigen. Vi var seks søsken, 3 er døde. Jeg bor alene i Norge, jeg kom til Norge i 2000.”

Flyktninger og migranter, slik som denne informanten, kommer ofte alene til Norge. De mangler de et sosialt nettverk, og blir ofte isolert, noe som ikke alltid er enkelt og dermed kan føre til ensomhet. De må selv finne nye bekjenskaper som erstatter det gamle sosiale nettverket. Møte med norsk kultur er også med på å påvirke den kulturen minoriteten har med seg. Kulturen fra hjemlandet er annerledes enn i Norge og dermed vil migrasjon til Norge fører til endringer i livsbetingelsene (Sand 1997). Innlemming av flyktninger og innvandrere i arbeidslivet og samfunnet er nødvendig slik at de skal kunne klare seg selv slik at de ikke blir isolert eller avhengig av sosialhjelp.

Integrering og inkludering i dag handler om tilrettelegging og tilpassing. Dette for å sikre at innvandrere raskest mulig bidrar med sine ressurser i det norske arbeidsliv og samfunnet for øvrig (Arbeids og inkluderingsdepartementet). Disse minoritets elevene har måttet forandre sin livsplan som Stølen (2000) sier. De har måttet flyktet fra det som har vært

”trygt” til en helt fremmed tilværelse og ny kultur. Ved å komme til Norge har de blitt en del av en integreringspolitikk som i utgangspunkt skal gi dem en tro på at de vil klare seg selv og skal gi dem motivasjon til å gå videre i livet.

Mange innvandrere som kommer til Norge må omstille seg. Det er få som får utøve sitt gamle yrke og må da enten ta tilleggfag i forhold til tidligere utdanning eller de må utdanne seg til et helt annen yrke, slik som Larissa beskriver:

” I mitt hjemland gikk jeg på teknisk skole, tekniske fag, videre gikk jeg på universitetet ett år, arbeidet deretter på en stor fabrikk hvor jeg trivdes veldig godt. Jeg kunne ikke jobbe som tekniker fordi da måtte jeg gå på universitet her for å bekrefte meg. Jeg begynte å arbeide som assistent på sykehjemmet og jeg likte meg veldig god. Det var da bestemte jeg meg for å gå hjelpepleien.”

Øyvind Fuglerud hevder med utgangspunkt i Grønhaugs studier at noen av problemene innvandrere møter i det norske samfunnet, nemlig at deres medbrakte kunnskap og kompetanse ikke kjennes gyldig i møte med det norske samfunnet slik Fuglerud (2001).

4.1.2 Minoritetsspråklige utfordringer knyttet til diskriminerende holdninger

Jeg har i denne oppgaven vært opptatt av ulike utfordringer minoritetsspråklige elever møter i løpet av studietiden og fokuset mitt har vært knyttet til det å være annerledes. Høgmo snakker om etnisk undertrykkelse gjennom ulike symbol handlinger når han sier at det finnes en hverdagslig skjult diskriminering. Hvem er den diskriminerende person, er det afrikanerne, eller er det hun fra Øst-Europa som opplever hverdagsdiskriminering. På spørsmål om elevene har møtt noe av dette i studietiden er det ingen som svarer klart på det spørsmålet, men kommer med diffuse fortellinger. Muligens fordi de ikke vil snakke om det eller de ønsker å være lojale mot sine medelever. Men det kom fram i intervjuene at de fleste har opplevd holdninger som kan kalles diskriminerende. Larissa forteller;

”Jeg må bevise at vi fra Øst-Europa kan noe, jeg er den eneste fra Øst-Europa på voksenopplæringen. Jeg vil være på samme nivå som nordmenn. At jeg kan noe. Kanskje noen tenker at Østeuropeiske kvinnfolk som kommer til Norge bare for å ha det moro.”

Noe av problematikken kan tenkes å oppstå fra diskriminerende holdninger. Ikke at det er sagt direkte, men i og med at den russiske kvinnen føler seg oversett kan det tenkes at det i enkelte lag av befolkningen i Nord-Norge finnes holdninger som stigmatiserer

østeuropeiske kvinner. Siden de aller fleste østeuropeiske er hvite i huden og mange av dem har høy utdanning, skiller de seg fra mange andre innvandrere i Norge. Når denne gruppen diskrimineres, er det andre spørsmål som kan komme opp. En slik stereotyp oppfatning kan for eksempel være representasjonen av østeuropeiske kvinner som prostituerte (Hagen 2005). Generaliseringen skyldes fordommer. Det som er felles for alle fordommerer at de er forhåndsdommer som vi gjør oss før vi har undersøkt hvordan virkeligheten er. Når fordommer brukes for å stemple, eller stigmatisere en bestemt gruppe, kan de omtales som stereotyp, overforenklete og misvisende beskrivelser av en hel gruppes karaktertrekk (Eriksen 2001). For de som blir trakassert er det en belastning psykisk, å føle at de alltid må være forberedt og forsvare seg (Gullestad 2002). Dette utsagnet er et eksempel på hva innvandrere møter i Norge. Keno forteller:

”Mange tror at alle bare ramler inn i Norge for å få mat, klær, hus, kan ikke språket, osv. Jeg er så lei av det. Slike utfordringer møter jeg av og til, ikke hver dag, av og til dukker det opp, så derfor holder jeg mest for meg selv. Jeg kan ikke ta alle problemene innover meg, jeg kan bli stresset og deprimert.”

Slike utfordringer er i følge Høgmo vanlige stereotypier er fra nordmenn som føler seg underlegne i forhold til den de trakasserer. Han sier også at den etniske ringeakt formidler ett eller annet budskap om at Norge er for nordmenn og at innvandrere snylter på Norge (Høgmo 1998:206). Informanten forteller videre:

”Du kan ikke stille deg på samme nivå som dem (nordmenn), du er et hakk ned. Selv om jeg kan like mye og mer har den holdningen vært der hele tiden. I Norge har vi ikke sans for å treffe mennesker og introdusere de for hverandre, bare f. eks hei og god dag. Fatter ikke at mennesker ikke begynner å kommunisere. Presentere seg for hverandre. Så kaldt, ingen varme.”

På ulike måter kan vi samhandle med andre samtidig som vi gjennom kommunikasjon vise at han / hun ikke betyr noe for oss, står lavere for oss, eller at vi ser på personen som en ubetydelig. Noe som jeg mener forekommer ofte mellom etniske nordmenn og ikke etniske nordmenn ut i fra den informasjon informantene har gitt meg. Dette kan sammenlignes med Høgmos funn blant minoritetsstudenter i Bodø, der de følte at nordmenn som befant seg langt nede på den sosiale rangstigen eller følte seg som mindreverdige i forhold til innvandrere var de som kom med ringeaktsytringer ovenfor andre (Høgmo 1998).

4.2 Språklige utfordringer

På dette studiesentret blir det sendt forelesninger fra ulike studioer, alt etter som hvem som foreleser. På spørsmål om hvordan informantene opplever selve forelesningene over lyd / bilde kom det fram at de fleste bortsett fra en synes at var vanskelig å følge med på grunn av språkproblemer og at de synes foreleseren snakket for fort, og at de hadde vanskelig å følge med på forelesningsnotatene de hadde fått utdelt på forhånd. I undersøkelsen kom det fram at alle bortsett fra to informanter hadde problemer å følge undervisningen foregår over lyd- bilde de to-tre første månedene i begynnelsen av studieløpet. Dette har måttet gjort situasjonen vanskelig for dem, slik så tydelig Lisa uttrykker det: *"I begynnelsen var det fullstendig uforståelig, alt..."*

Dette en uvant læringskultur for minoritets elever på lik linje med etniske nordmenn med lite skolegang fra tidligere som følger samme undervisningsform. Dette viser seg å være særdeles vanskelig å følge en slik forelesning for minoritetenspråklige som ikke har et godt utviklet begrepsapparat for å utvikle faglig forståelse og faglig refleksjon, noe som er viktig for den faglige utviklingen i faget. Denne undervisningsformen viser seg å være vanskelig for minoritets elever å følge spesielt fordi de fleste sliter med språket. Salina uttrykker det slik: *"I begynnelsen, i to måneder skjønnte jeg ingenting, særlig forelesningene."*

Utsagnet viser at det har måttet vært veldig vanskelig og frustrerende å følge en slik form for undervisning. En læringskultur mange minoritetsspråklige elever sliter med å følge. Budskapet i forelesningen har mest sannsynlig, de første månedene, gått "inn det ene øret og ut det andre."

Noen av elevene syntes også at det var vanskelig å spørre læreren siden læreren sitter i ett annet studio slik som Lisa følte det:

"Det er best å ha en lærer tilstede slik at jeg kan få forklaring på når det er noe jeg lurer på. Jeg likte ikke at noen satt i Harstad og foreleste. Jeg fikk ikke til å spørre."

Det viser seg at undervisningen ikke bygger på deltakerens individuelle behov. Alle informantene ønsket også at de hadde en lærer fysisk i samme rom, slik at de kunne stoppe opp å spørre læreren underveis. Slik det er lagt opp føler de at det ikke er så lett å bryte av for å spørre, dette fordi, først må eleven gjøre foreleseren klar på oppmerksomhet, deretter

må hun slå på mikrofonen for at kommunisere. Dette er noe som krever selvtillit og mot. Det hun formidler vil sendes ut i alle studioene rundt omkring på de ulike avdelingene. Noe som ikke en lett situasjon når du ikke kjenner medelevere på de ulike avdelingene.

4.3 Samarbeidet i gruppene

For å lykkes i skole og arbeidsliv er det viktig at vi har det godt sosialt både. Det sosiale klimaet spiller en stor rolle i læringsprosessen og er særlig viktig i forbindelse med studieverkstedmodellen som brukes gjennom hele studieforløpet og da er det viktig at gruppene fungerer sammen. På spørsmål om hvordan de opplevde å arbeide i grupper kom det ulike svar. Felles for alle er at de følte at det i begynnelsen var veldig vanskelig å arbeide i grupper. De fleste oppga språkproblemer som grunn, og noen på grunn av at PBL-metoden var en fremmed måte å arbeide på. For de som har språket som utfordring er det kanskje vanskeligst å bli inkludert. Hvordan majoritetselvene inkluderer minoritetsspråklige elever spiller også en stor rolle i hvorvidt gruppesamarbeidet og det faglige lykkes. Luice sier:

”Jeg diskuterer med min medelev som jeg samarbeider med på gruppa, vi er bare to, hun er veldig flink til å hjelpe meg om det er ord og setninger jeg ikke forstår.”

Uttalelsen viser at det å tørre å delta krever en del selvtillitt, noe som denne minoritetselven viser, på tross av at hun ikke behersker språket helt. Å være med på faglige diskusjoner kan være med på utvide begrepene og har da en type læringsverdi.

Sosiale klimaet i ulike grupper kan være forskjellig, det ideelle er at medlemmene støtter og lytter til hverandre tross språklige og kulturelle forskjeller. Salina sier dette:

”Når det gjelder gruppearbeid. De kunne sikkert ikke bruke meg (latter) på grunn av språket. Når vi sitter og diskuterer lærer jeg mye.”

Selv om eleven følte at hun ikke kunne bidra med så mye i gruppa følte hun at hun hadde utbytte av å få være med i diskusjoner. Dette viser at alle grupped medlemmene er bevisste i forhold til sin egen måte å samarbeide og inkludere andre mennesker på, noe som ikke bare er viktig i en studiesituasjon men også når de skal ut i pleie- og omsorgstjenesten. I denne

tjenesten skal de kunne vise ferdigheter og holdninger som empati, omsorg og hjelp og ikke minst samarbeide med andre kollegaer.

Den sosiale samhandling og de aktivitetene man utfører sammen er i følge Sørensen (2001) viktig. Ikke bare for gruppens trivsel og det å føles seg vel i en gruppe, men også fordi gruppen skal arbeid faglig sammen gjennom en periode på to år og da er det kanskje viktig at man kan støtte seg til sosiale aktiviteter. Det å kunne møtes i uformelle sammenhenger er med på å styrke samholdet mellom elevene samtidig som man blir kjent på en annen måte. Ingen av informantene hadde noen sosial omgang foruten når de møttes i til gruppearbeid. Det trenger ikke å bety at de isolerer seg men kan småbarn og jobb og ta seg av i tillegg til studiene og dermed ikke tid til andre sosiale aktiviteter.

Ikke alle informantene synes at det er positivt å være i gruppe med majoriteten. Dette kan skyldes at man føler seg overkjørt eller en følelse av mindreverdighet.

Ingen av informantene har sagt at det har vært konflikter, eller at de har følt at det har vært konflikter som har vært ødeleggende for dem. Men det har kommet frem en del ytringer om at de ikke følte at det de gjorde eller sa ble akseptert. Dette kunne komme til uttrykk i det at de arbeidet med oppgave hjemme før de møttes. Deres ideer ble ikke brukt, eller ble forkastet slik som Keno forteller:

”Jeg satt hjemme og leste og leste, skrev noen punkter. Brukte timevis hjemme på skolearbeidet men når jeg kom på skolen følte jeg meg som tilskuer, slik følte jeg meg de første ukene. Jeg har jo erfaring fra før, jeg ville gjerne gi. Det skjedde noen ganger at jeg sa at de andre kan jobbe, jeg går.”

Dette utsagnet gir uttrykk for frustrasjon og en følelse av at man ikke føler seg akseptert. Det behøver ikke være ment som trakasserende slik som man kan få inntrykk av. I ettertid har jeg sett at det kan ha vært slik at det faglig ikke var bra nok, og at dette ikke kom frem på grunn av språkproblemer. Som voksen er man ansvarlig for sin egen læring og det er viktig at man blir forstått av andre, for å få dette til er det i følge Sørensen (2001) viktig at man tør å be om tilbakemelding på at det man har prestert er forståelig, eller hvordan de andre gruppemedlemmene har forstått det man har kommet med. Men er det på grunn av manglende inkludering og taushet samhandling uteblir, kan være med på å skape frustrasjon og engstelse noe som kan hindre samhandling og læring. Kanskje det å føle seg

annerledes er med på å påvirke samhandlingene i gruppene. Personlige egenskaper og ønske om å klare seg selv kan også være med på å påvirke. Noe Keno antyder:

”Jeg følte at jeg er blitt godtatt helt i fra begynnelsen, men jeg var veldig innelåst, jeg giddet ikke å prate. De første to ukene satt jeg der. Jeg ville heller jobbe alene fordi jeg jobber bedre alene.”

Voksne i følge Knoweles (Alver / Lahaug 1999) har et grunnleggende behov for å føle at de er selvstyrte og det er kanskje dette som ligger til grunn for dette utsagnet, informanten ønsket kanskje ikke samhandling med de andre fordi han følte best at han fikk det bedre til alene. De språklige utfordringer kan bidra til at han kanskje ikke ønsket å delta aktivt.

4.3.1 Hjelp fra lærere i studiet

På dette studiet har elevene fagveiledere og studieveiledere som de kan støtte seg til. Fagveiledere skal veilede på den faglige biten, mens studieveiledere skal veilede i studieteknikk, gruppeprosess og IKT. De skal kunne ta opp vanskelig ting som oppstår underveis. Minoritetsspråklige elever har som nevnt ingen ekstra ressurser, bortsett fra tilrettelegging i forhold til eksamen og kartlegging i forhold til lese og skrive vansker. På spørsmål om de brukte fagveiledere og studieveiledere underveis i studiet når det var ting som ble vanskelig, svarte de fleste at det gjorde de ikke. De fleste sa at de ikke ville ikke plage fagveiledere med ting som de kanskje mente var uvesentlige i forhold til utdanningen. Noen sa de var redd for å komme i konflikt med de andre i gruppa slik som Lisa forteller:

”Nei, men jeg hadde tenkt å spørre. Jeg ville heller ikke bruke fagveilederen fordi jeg var redd for å komme i konflikt med de andre på gruppa, dette fordi jeg tenkte at jeg er utlending, jeg har jobbet lite.”

Et slikt utsagn kan tyde på at eleven føler en underlegenhet i forhold til majoritetselevne og opplever manglende mestring. Noe som igjen gjør at hun ikke tør å bruke studieveiledere og fagveiledere, noe som er svært uheldig. Ikke alle ba om hjelp hvis det var noe som ikke kunne løses i gruppa, eller kunne tas opp i gruppa. Det kan være på grunn av at elevene ønsker om at hun ikke ville belaste andre for problemer eller at det kan være stoltheten som hindret kontakt slik denne eleven sitt utsagn kan tyde på spørsmålet om hun brukte studieveiledere og fagveilederen. Får ikke fagveilederen og studieveilederen klare signaler fra elever som sliter, blir det vanskelig å fange opp og hjelpe elevene. Noen av

minoritetsselevene var veldig fornøyd med opplegget rundt utdanningen, slik Keno forteller;

”Dette er en plass en kan utvikle seg, dere har åpnet mine tanker, sett mine verdier, gitt meg muligheten til å samarbeide, noe som jeg har satt stor pris på. Jeg er ikke redd. Dere har gitt meg muligheten til å se meg selv, åpne meg selv til det yrket jeg skal gjøre. Dere har gitt meg muligheten til å bli sosial, f. eks drikke kaffe med andre, ikke sitte og gjøemme meg på hjørnet.”

Trygghet og følelse av å bli akseptert er veldig viktig for å tørre å delta i miljøet. Dette utsagnet viser at denne eleven er svært fornøyd med den hjelpen han har følt han har fått fra oss på dette kursstedet. Eleven uttrykker at han føler seg inkludert og ivaretatt på alle områder i forhold til læringsprosessen og det sosiale. En erfaring som kan utnyttes positivt i læringskulturen.

4.3.2 utfordringer i forhold til pensum og skriftlige oppgaver

På spørsmål om hvordan minoritetsselevene opplevde pensum og de skriftlige individuelle oppgavene svarte alle at de brukte lang tid på å lese pensumlitteratur og at de synes det var vanskelig å forstå sammenhengene. Alle elevene sa at de brukte 2-3 timer hver ettermiddag på å lese, noen oppga 3-4 timer daglig. Dette tilsier at de er pliktoppfyllende og engasjerte elever. Felles for alle er at de brukte lang tid på å oversette, noen oversatte først til engelsk eller fransk, for så og oversette det til sitt morsmål. Dette vil selvfølgelig gjøre det vanskelig i forståelsen av helheten når de stadig må slå opp i ordboka slik Salina forteller:

”Første tiden tok jeg og oversatt ord for ord og oversatte det til mitt morsmål. Noen ganger er det vanskelige setninger, jeg vet hva enkelte ord betyr men jeg skjønner ikke setningene.”

Det hun forteller er at hun ikke forstår innholdet og meningen med setningen, noe som må fortone seg meningsløst og forvirrende. Dette er utfordringer som faglærerne vet at enkelte minoritetsselever sliter med, men manglende ressurser gjør at det blir det vanskelig å hjelpe alle som sliter. Det blir opp til den enkelte veilederens velvillighet å yte ekstra utenom ressursene. Det heter altså at den voksen selv er ansvarlig for sin læring og ut i fra det handle slik at læring skal skje. Men hvordan kan læring skje, slik som i dette tilfellet, uten at undervisningen er tilpasset den enkelte. Uten å forstå det språk undervisningen forgår på må det fortone seg veldig vanskelig for eleven å tilegne seg de faglige kunnskapene som er

nødvendig for å kunne følge pensum og læreplanmålene. Særlig vanskelig vil det bli om eleven ikke har erfaring fra yrket han / hun skal ta en fagutdannelse i siden det å ha erfaring er med på å utvide begrepsapparatet fortere og samtidig gjøre det lettere å knytte til pensum.

Voksne kan i kraft av sin erfaringsbakgrunn være en ressurs for andre, de kan hjelpe med å oversette og forklare begreper som er vanskelig å forstå. Majoritetselevene skal også tilegne seg kunnskaper og forholde seg til nye ting. Lucie illustrerer betydningen av medelevs hjelp:

”For å forstå de vanskelige ordene må jeg bruke ordboka, jeg må spørre, så må jeg prøve å skrive litt, tenke, diskuterer med min medelev som jeg samarbeider med på gruppa og hun har hjulpet med mye.”

Dette sitatet viser at majoritets eleven er åpen og imøtekommende ovenfor minoritets eleven. Det å diskutere fag med hverandre er med på å lette forståelsen av faget og kan vise at det er viktig at man arbeider sammen. Å tørre å gi seg ut på faglige diskusjoner er altså med på å utvikle begrepsapparatet noe som igjen er med på gi læring.

Når det gjelder skriftlige oppgaver skal de levere både gruppe og individuelle oppgaver. Erfaring viser at når det gjelder gruppeinnleveringer er det alltid innleveringer som er levert av gruppemedlemmer med norsk bakgrunn. Likevel mener alle at de har bidratt med sin del av arbeidet. På spørsmål om hvordan det er å skrive oppgaver individuelt, oppga alle at de synes det var vanskelig å stå for en oppgave individuell en gruppeoppgave. De brukte mye tid på rettskriving og syntes det var vanskelig å finne ord for det de ønsket å uttrykke, når de arbeidet individuelt. Dette stemmer med min erfaring som fagveileder.

4.3.3 Utfordringer i forhold til praksisutplasseringer

Ikke alle elevene har praksisutplassering i sitt studie. De kan velge mellom to muligheter for å fa fagutdannelse som hjelpepleier. De med lang erfaring som assistenter pleie- og omsorgstjenesten velger privatistløp og kan ta utdanningen sin på kortere løp. De som har lite eller ingen erfaring, de tar fagutdanningen over to år, der de har 4 praksisperioder hver på 6 uker. I denne undersøkelsen er det 3 elever som har praksis i sitt studie, mens en har en del arbeiderfaring, den siste på helseservice hadde også en del arbeidserfaring fra et sykehjem. I og med at arbeidsoppgavene ute på de ulike arbeidsplassene er omtrent det

samme. Alle arbeider med mennesker som har behov for omsorg både fysisk, psykisk, sosialt og åndelig. Altså med menneskets basale behov. Salina som gikk på helseservicefag sa dette:

”I fjor sommer begynte jeg å jobbe som assistent på et sykehjem, jeg synes det var vanskelig å arbeide med syke. Derfor valgte jeg helseservicefag.”

Det kan være vanskelig å arbeide med mennesker, særlig demente pasienter dersom du ikke kan språket godt nok. Det kan være det som er utslagsgivende for følelsen av å ikke mestre jobben. Det kan også være at jobben byr på for store utfordringer psykisk og fysisk. Helseservice er et fag som fører til yrker hvor du må samarbeide med pasienter / brukere, pårørende og annet helsepersonell, mange av de utfordringene er de samme utfordringene hjelpepleiere møter i sitt yrke, men da er det også viktig at en kan takle mennesker i sykdom, sorg og krise, noe som også krever at du gode kommunikative ferdigheter.

På spørsmål hos elevene om hvordan de opplevde praksisperiodene, var de fleste enige om at de hadde det bra. Likevel kom det fram erfaringer som for eksempel at hvis de ytet ekstra omsorg i form av for eksempel å hente drikke til pasienter kunne de oppleve å bli irettesatt av sin veileder fordi dette ikke var en del av arbeidsoppgavene deres, men hjelp til selvhjelp, det vil si ikke hjelpe pasienten med det de greier selv. Noe som kunne virke uforståelig for eleven som mente at dette var en naturlig ting å gjøre. Fra sitt hjemland og sin kultur er eleven vant til å hjelpe eldre å syke. Dette kan på den andre siden bety at eleven ikke hadde satt seg godt nok inn i relevant pensum. Eller det kan være at eleven ikke har forstått meningen i innholdet på grunn av språket, noe som kan være til hinder for læring. Dette kan få konsekvenser for pasientene. I dette tilfellet opplevde jeg at eleven ikke var mottakelig for veiledning, fordi han mente å ha handlet riktig utifra sine erfaringer i sitt hjemland.

Elevene har fire praksisperioder og de opplevde situasjonene ulikt i de forskjellige praksisperiodene. De fleste hadde bare positivt å si om praksisplassene og om veilederne sine de hadde bortsett fra Lisa som opplevde den første praksisen som vanskelig. Dette forteller hun:

”Jeg fikk så dårlig behandling i min første praksis, jeg gjorde alt jeg kunne. Jeg følte meg urettferdig behandlet, på en måte følte jeg at det var fordi jeg er

utlending. Min første praksis var ingen positiv opplevelse, bare negativ. Hadde vond følelse inne i meg, jeg hadde det vondt. Ikke ble jeg tatt vare på, jeg fikk ingen takk for det jeg gjorde. Jeg vet ikke om det er rasisme, jeg hadde så mange forskjellige veiledere, når min faste veileder fikk rapport om meg var det ingen positive ting som ble sagt om meg, bare negative.”

Ringeakt slik dette utsagnet viser og slik som Høgmo har beskrevet det kommer til uttrykk gjennom ulike former for kommunikasjon. Eleven opplevde at veiledere ikke uttrykker aktelse men forakt. Å bli dårlig behandlet og ikke bli tatt vare på slik hun forteller om er en av mange måter å vise ringeakt ovenfor fremmede, slik hennes veiledere har vist. Møtet mellom mennesker kan innebære ulike former for metakommunikasjon der ringeakt er fremtredende slik som i dette tilfellet. I motsetning aktelse der vi opprettholder og lager positive relasjoner og er man inkluderende (Høgmo 1998).

Andre opplever språket som et problem slik Larissa forteller:

”Sykehuspraksisen var vanskelig pga språket. Jeg måtte prate norsk. Jeg måtte forberede meg, lese før jeg gikk på jobb. På sykehjem kan jeg bruke enkle setninger, enkle ord, jeg trenger ikke å prate så mye, jeg prater veldig enkelt så de kan forstå at jeg kan tilby hjelp. På sykehjem vet jeg at dem er veldig gammel. Jeg tenker som barn faktisk. ”Sulten”, er du sulten? Slike spørsmål er enkle for meg som kommer fra et annet land.”

For denne eleven var sykehuspraksisen vanskelig fordi hun synes språket er vanskeligere på et sykehus enn på et sykehjem. Dette kan tenkes fordi ”sykehusspråket” er et fagspråk som er kompleks og inneholder begreper som det er vanskelig å forstå til å begynne med. De muntlige og skriftlige rapportene kan være vanskelig å forstå. Behersker man ikke språket godt nok kan det være en stor utfordring å forstå for eksempel hvordan pasientene har det når de med ulike begreper snakker om sine symptomer. På et sykehjemmet føler eleven at hun mestrer samspillet med beboere i og med at hun kan bruke enkle ord og setninger fordi mange av de eldre har ulike lidelser som rammer kommunikative ferdigheter og krever enkel og tydelig språk. Omsorgen på et sykehjem omfatter mer enn hjelp til personlig hygiene og matstell, men også et tilbud om kommunikasjon og nær mellommenneskelig kontakt som en viktig del av den medisinske pleien (Bråten 2004). Initiativ og evne til samspill hos eldre svekkes og dermed vil jeg tro at denne minoritetsleven føler at hun mestrer kommunikasjonen ved å bruke enkle ord og setninger, og dermed hun føler seg tryggere på arbeidsplassen.

5.0 Avslutning

Før jeg startet intervjuene hadde jeg ut i fra mine egne observasjoner av minoritetsspråklige elever en formening om hva informantene ville komme med i sine historier om hvordan det er å være minoritetsspråklige elev med de utfordringer det kan innebære. Utfordringer i forhold til læringsmiljøet, læringsprosessen gjennom studieverkstedsmoellen er det jeg ville prøve å svare på i denne masteroppgaven.

Det jeg erfarte var at de med kort botid kom med korte svar uten å utdype sine fortellinger. Jeg fikk ofte svar som ”jeg vet ikke”. Noe som jeg tror kommer av at de ikke opparbeidet seg et godt nok begrepsapparat og heller ikke klare å avkode og å bruke den nonverbale kommunikasjonen tilfredstillende. De elever som hadde bodd lengst i Norge kunne kommunisere de forskjellige utfordringer de hadde støtt på under utdanningen sin ganske godt. Dette viser, slik jeg antok. At de har et større begrepsapparat og mestrer avkodning av verbal og nonverbal kommunikasjon bedre enn informanter som hadde kort botid.

Når det gjelder faglige utfordringer hadde alle bortsett fra to, med lang botid i Norge, formeninger om pensum, forelesninger og PBL som metode var vanskelig og krevende. De to som gav uttrykk for å mestre dette best hadde også i motsetning til de andre med lite skolegang, høyere utdanning fra sitt hjemland. De med kortest botid oftest enstavelses svar som ikke ga noen klare formeninger om utfordringer knyttet til slike forhold i motsetning til de med lang botid. Det viser, slik jeg velger å tolke det, at spørsmål som vedrører psykososiale temaer er spesielt vanskelig å prate om dersom en ikke har godt nok utviklet begrepsapparat.

Minoritetslevene i dette studiet uttrykte seg klart for at de synes gruppeprosessen var vanskelig både faglig og sosialt. Noen gav uttrykk for lite aksept fra majoritetslevene og dette medførte til at noen ”meldte seg ut”. Faglig diskusjoner er en verdifull læring og da blir en slik ”utmeldelse” alvorlig i forhold til den enklestes læring. Ikke bar faglig men også for utvikling av begrepsapparatet, noe som igjen er viktig for utviklingen av trygghet, selvtillit og faglig kompetanse. Alle disse faktorene er viktige i det arbeidet de skal utføres innen pleie- og omsorgstjenesten, kollegialt og mot brukerne. Dette kan tyde på at det er i de språklige utfordringer at noe av hovedproblemet ligger. Dette kan være en vesentlig årsak til at læringsutbyttet og det sosiale klimaet ikke blir tilfredstillende. Problemene kan

slik ut i fra dette forstås som en konsekvens av metoden og eller organiseringen av utdanningen.

Mitt mål for undersøkelsen var å få en bredere innsikt i de utfordringer minoritetsspråklige elever møter i yrkesrettet utdanning. Jeg har, gjennom de opplevelsene mine informanter har delt med meg, sett viktige forhold knyttet til læringsprosessen og forhold som er av stor betydning for deres skolehverdag. Livslang læring står strek i norsk utdanningspolitikk og det at noen av mine informanter hadde fått av sin arbeiderfaring godkjent som en del av studieløpet er noe som har gitt stor motivasjon til å ta utdanningen. Å kunne få bruke sine egne erfaringer ser ut til å være en faktor som letter utdanningen for minoritets elever. Ved å kunne ta i bruk sin arbeiderfaring, har elever lettere ervervet en del begreper og faguttrykk som gjør at de har et fortrinn i forhold til elever som ikke har noen eller liten arbeiderfaring. Uten yrkeserfaring er det mange som sliter mer med begreper. Selv om det ikke er kommet helt klart fram i undersøkelsen mener jeg det er et tydelig behov for at veiledere og studieveileder må mer aktivt inn i kommunikasjon av disse elevene. Det ser ut til å være et mye større behov for en til en veiledning, eller veiledning minoritetsspråklige som en egen gruppe dersom skal klare å nyttiggjøre seg av forelesningene, pensum og PBL-metoden.

PBL-metoden bør kanskje ved introduksjonsundervisning erstattes med et annet pedagogisk verktøy og heller innarbeides gradvis etter hvert som eleven opparbeider et begrepsapparat i norsk som gjør dem i stand til å kommunisere i grupper. Hvis elevene er mer vant til et mer lærerstyrt undervisning, hvorfor ikke bruke dette i en introduksjonsfase? Skal minoritetsspråklige få et likeverdig tilbud, mener jeg at min forskning tydeliggjør at dersom tilbudet skal tilfredstille individuelle behov må undervisningen ytterligere differensieres.

6.0 Litteraturhenvisning

- Aasen, Joar (2003). *Flerkulturell pedagogikk- en innføring*. Oplanske bokforlag.
- Alver, Vigdis og Lahaug, Vigdis (1999). *Alfabetisering- mer enn å lære bokstavene. Metodisk veiledning for undervisning av voksne minoritetsspråklige*. Novus forlag, Oslo.
- Arbeids og Inkluderingsdepartementet. *Integrerings- og inkluderingspolitikk*. Tilgjengelig fra www.regjeringen.no/nb/dep/aid/tema/integrering.html?id=1138 (2008 24. mars).
- Bråten, Stein (2004). *Kommunikasjon og samspill. Fra fødsel til alderdom*. Universitetsforlaget 2. utgave.
- Engen, Thor Ola og Kulbrandstad, Lars-Anders (2004). *Tospråklighet, minoritetspråk og minoritetsundervisning*. Gyldendal Norsk Forlag AS. 2. utgave, 1. opplag
- Eriksen, Thomas Hylland (2001). *Flerkulturell forståelse*. 2. utgave. Universitetsforlaget.
- Fog, Jette (2001). *Med samtalen som utgangspunkt*. Det kvalitative forskningsinterview. Akademisk Forlag A/S. 1. utgave, 6 opplag.
- Fuglerud, Øyvind (2001). *Migrasjonsforståelse. Flytteprosesser, rasisme og globalisering*. Universitetsforlaget.
- Grepperud, Gunnar (2007). ”*Kunnskap skal styra rike og land...*” *Livslang læring i høyere utdanning*. Gyldendal Norsk Forlag AS 2007. 1. utgave, 1. opplag.
- Greek, Marit, (2007). *På vei mot et flerkulturelt studiested - Minoritetsstudenter i et majoritetsmiljø*. HiO-rapport nr 10. Tilgjengelig www.hio.no/content/view/full/27218 (2008 7. april).
- Gullestad, Marianne 2002. *Det norske sett med nye øyne*. Universitetsforlaget.
- Hagen, Kristina Jullem. *Kvinner i grenseland*. Tilgjengelig www.forskning.no/Artikler/2005/mai/1116401774.97 (2008 24. mars).
- Høgmo, Asle (1998). *Fremmed i det norske hus. Innvandrens møte med bygdesamfunn, småby og storby*. Gyldendal Norsk Forlag AS 1998. 1. utgave, 3 opplag 2002.
- Illeris, Knud (2004). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud og Berri, Signe (red) (2005). *Tekster om voksenlæring*. 1. utgave, Roskilde Universitetsforlag
- Jacobsen, Bo (1998). *Voksenundervisning og livserfaring*. 2. utgave, 3. opplag 2001. Christian Ejlens forlag.
- Jensen, Carsten Nejst (red 2004). *Om voksenundervisning – grundlag for pædagogiske og didaktiske refleksjoner*. 1. utgave, 3. opplag. Billesø & Baltzer, Værløse.

Kvale, Steinar (2006). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS 2001
1.utgave 1997, 8 opplag.

Læreplaner for videregående opplæring. *Studieretning for helse- og sosialfag. Studieretningsfag i videregående kurs I og II hjelpepleier*. Oslo mars 1994. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Merriam, Sharan B. og Caffarella Rosemary S (1999). *Learning in Adulthood*. Published by Jossey-Bass. A Wiley Imprint, 989 Market Street, San Francisco.

Opplæringslova. Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.

Repstad, Pål (1987). *Mellom nærhet og distanse*. Universitetsforlaget AS.

Rismark, Marit og Tønseth, Christian (red) (2005). *Fasetter i voksnes læring*. Forskningsenheten Voksne i livslang læring (NTNU ViLL), Trondheim.

Sand, Therese, (1997). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Cappelen akademiske forlag.

Skaalvik, Sidsel (2004). *Deltakerinnflytelse i voksenopplæring*. Tapir akademiske forlag.

Statistisk sentralbyrå. Utdanningsstatistikk. *Elever og studenter, 1. oktober 2003*. Tilgjengelig fra www.ssb.no/utelstud/main.html (2008 28.mars).

Sørensen, Lisbeth W. i Hansen, Bjarne Grom. Jacobsen, Benny. Jensen, Carsten Nejst og Tams Annalisa (2001). *Voksenliv og læreprosesser i det moderne samfunn*. Forfattere og Gyldendalske Boghandel. 1.utgave, 4 opplag.

St.meld nr.17 1996-97. *Om innvandring og det flerkulturelle Norge*

St.meld. nr. 16 2006–2007. *Og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*

Stølen, Gerd (2000). *Voksenopplæring - en revidert livsplan*. Universitetet i Tromsø.

Strategiplan 2007. *Likeverdig opplæring i praksis. Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. Kunnskapsdepartementet.

Thagaard, Tove (2006). *Systematikk og innlevelse*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS. 2. utgave 2002. 2. opplag.

Troms fylkeskommune (2007). *Strategiplan for voksenopplæring 2007-2012*.

Valdermo, Odd og Eilertsen, Tor Vidar (2002). *En læringsbevisst skole*. Høyskoleforlaget AS- Norwegian Academic Press.

Whalgren, Bjarne. Høystrup, Steen. Pedersen, Kim. Rattleff, Pernille (2002). *Refleksjon og læring-Kompetenceudvikling i arbeidslivet*. 1. utgave, 3.opplag 2006. Forlaget Samfundslitteratur.

7.0 Vedlegg

7.1 Forespørsel om deltakelse i et forskningsprosjekt

Til informant

Tromsø 21.05.2007

Som mastergradsstudent i voksenpedagogikk ved Universitetet i Tromsø er jeg i gang med et prosjekt som har den foreløpige tittelen ”Hvilke utfordringer møter flerkulturelle elever i en videregående opplæring for voksne i Nord-Norge?”. I forbindelse med dette prosjektet har jeg behov for å snakke med elever som er i gang med et studie, med spesielt vekt på flerkulturelle utfordringer. Målgruppen for prosjektet er flerkulturelle elever ved et kurs- og opplæringscenter som spesielt legger til rette for voksnes læring.

Med dette brevet ønsker jeg å rette en forespørsel til deg om muligheten til uformell samtale i løpet av våren. Møtet vil ha en varighet på ca 1 time. Intervjuene vil skje på et tidspunkt som du kan velge selv og foregå enten hjemme hos deg eller på min arbeidsplass. Dersom du ønsker en nærmere informasjon om studien før du svarer ja til å møte meg, så kan jeg kontaktes på følgende telefonnummer: 416 70 473.

Fordelen med å delta er at du får sjansen til å være med på et forskningsprosjekt hvor du kan fortelle din historie til en interessert forsker. Du får også anledning til å bidra i forhold til et forskningstema hvor kunnskapsbehovet er stort. Det må også nevnes at du ikke risikerer å bli gjenkjent i avhandlingen. Jeg kan tilby konfidensialitet og taushetsplikt i hht. Datatilsynets reglement. Dette betyr at jeg bytter ut navn, studiested, arbeidsplasser og andre kjennetegn som kan knytte det du sier til dere som personer.

Forskningen er ikke sensitiv i sin karakter og du velger fritt om det er noe du ikke ønsker å fortelle eller stryke/ forandre i etterkant av intervjuet. Dersom du ønsker å trekke deg under eller etter intervjuet er det også greit.

I løpet av kommende uker vil jeg komme med en eventuell forespørsel pr. telefon, hvor jeg ønsker å vite om du kan tenke deg å delta i mitt mastergradsprosjekt.

Med vennlig hilsen

Åshild Taraldsen

7.2 Intervjuguide

1. Kan du fortelle om din bakgrunn; din alder og hvor lenge du har vært i Norge?
 - a. Kan du si fortelle noe om din tidligere skolegang og hvordan har overgangen vært til å begynne på skole her i Norge.
 - b. Hvordan har overgangen til denne studiesituasjonen på voksenopplæringen vært?
 - c. Hvordan opplever du organiseringen av dette studiet?
 - d. Hvilke forventninger hadde du til dette studiet?
 - e. Hvordan har studieforløpet vært for deg? Så langt?
 - f. Har du opplevd utfordringer av noe slag – på studiet? – praksis?

2. Arbeidsformer studiesituasjon

Hvordan har du opplevd arbeidsformene i studiet?

 - a. Arbeidsmåter som
 - gruppearbeid
 - skriftlige oppgaver
 - pensum
 - forelesning

 - b. Sosiale faktorer
 - Hvordan vil du beskrive det sosiale miljøet på studiet?

3. Andre utfordringer
 - a. Kan du fortelle meg hvordan de språklige utfordringene har vært?
 - b. Opplever du kulturforskjeller?
 - c. Hvordan opplever du det sosiale samspillet med de andre elevene?
 - d. Andre utfordringer knyttet til opplæringen?

4. Annet – Er det andre utfordringer i studiesituasjonen som vi ikke har vært innom?

5. Er det andre ting du vil ta opp?