



Hvilke utfordringer kan studenter med minoritetsbakgrunn møte i løpet av studietiden på Politihøgskolen?

Ann-Sofi Fjellvoll

*Masteroppgave i voksenpedagogikk
Institutt for pedagogikk og lærerutdanning
Det samfunnsvitenskapelige fakultet
Universitetet i Tromsø
Våren 2008*

I jobben min på Politihøgskolen avdeling Bodø, har jeg hatt gleden av å bli kjent med studenter med en litt annen bakgrunn enn majoriteten av studentene. Samtalene med disse studentene vakte min interesse og nysgjerrighet, og etter hvert modnet tanken om å skrive en masteroppgave som omhandlet det er å være student med minoritetsbakgrunn på Politihøgskolen. I denne masteroppgaven fokuseres det på utfordringer, og det kan være negative aspekter ved å sette fokus på denne studentgruppen i en slik sammenheng. På den andre siden må vi bygge på erfaringer for å utvikle oss videre, og da er det nødvendig å sette ord på problemene. Jeg vil rette en takk til mine informanter for at de så åpenhertig delte sine opplevelser, tanker og følelser med meg som forsker.

Takk fortjener også mine to veiledere Einar Størkensen og Trine Fossland, for at de på hver sin måte har bidratt til å løse meg gjennom denne krevende, men lærerike prosessen.

Jeg vil også takke avdelingsleder Torje Stokland, for fleksible arbeidstidsordninger og økonomisk støtte, og mine kollegaer Pål Lagestad, Oddbjørg Edvardsen og Linda Hoel for datahjelp og faglige innspill. Takk også til de ansatte på Politihøgskolen i Oslo som la forholdene til rette slik at jeg kunne gjennomføre mine undersøkelser.

Til slutt vil jeg takke Randi, min medstudent, som har vært en god refleksjonspartner, og min sønn Andreas, som hjalp meg med skrivestøtte i slutfasen.

Innholdsfortegnelse

Forord	s.2
1.0 Innledning, problemstilling og bakgrunn for valg av problemstilling	s.4
1.1 Innledning	s.4
1.2 Problemstilling og bakgrunn for valg av problemstilling	s.4
2.0 En beskrivelse av grunnutdanningen ved Politihøgskolen	s.7
2.1 Fag – undervisningsmetoder, organisering etc.	s.7
2.2 Krav til faglig kompetanse ved opptaks.	s.7
3.0 Teoretisk grunnlag for oppgaven	s.9
3.1 Sosiale utfordringer knyttet til identitet og kulturelle forventninger	s.9
3.1.1 Kulturell fremmedhet	s.10
3.1.2 Forventninger knyttet til tradisjoner, kjønnsroller og religion	s.11
3.2 Usynliggjøring av minoritetsstudentenes kulturbakgrunn	s.13
3.3 Utfordringer knyttet til læringsmiljøet	s.14
3.4 Språklige utfordringer i undervisningssituasjonen	s.15
4.0 Metodedel	s.17
4.1 Begrunnelse for valg av metode	s.17
4.2 Forundersøkelsen – forberedelse	s.17
4.2.1 Målgruppe, gjennomføring og begrensninger	s.17
4.3 Hovedundersøkelsen – forskningsintervjuet	s.19
4.3.1 Utforming av intervjuguiden	s.19
4.3.2 Utvelgning av informanter – undersøkelsens gyldighet	s.20
4.3.3 Gjennomføring av intervjuene	s.20
4.3.4 Egen rolle, etiske betraktninger og avgjørelser	s.21
5.0 Presentasjon av data, empirisk tolkning og drøfting	s.23
5.1 Sosiale utfordringer knyttet til identitet og kulturelle forventninger	s.23
5.1.1 Aksept for utdanning – yrkesvalg	s.23
5.1.1.1 Drøfting	s.24
5.1.2 Å å føle seg annerledes	s.24
5.1.2.1 Drøfting	s.25
5.1.3 Dilemma i forhold til sosiale forventninger, kjønnsroller og religion	s.26
5.1.3.1 Drøfting	s.28
5.2 Synliggjøring av minoritetskulturer på Politihøgskolen	s.28
5.2.1 Drøfting	s.30
5.3 Utfordringer knyttet til læringsmiljø	s.30
5.3.1 Miljøet i klassen	s.30
5.3.1.1 Drøfting	s.32
5.3.2 Samarbeid i basisgrupper	s.32
5.3.2.1 Drøfting	s.33
5.3.3 Støtte og hjelp av lærerne på studiet	s.34
5.3.3.1 Drøfting	s.35
5.3.4 Deltagelse og trivsel i studentmiljøet	s.35
5.3.4.1 Drøfting	s.36
5.3.5 Diskriminerende holdninger eller ytringer	s.37
5.3.5.1 Drøfting	s.38
5.4 Språk – undervisning	s.38
5.4.1 Drøfting	s.40
6.0 Avslutning	s.43
6.1 Sammenfatning	s.43
6.2 Pedagogiske implikasjoner for Politihøgskolen	s.44
7.0 Litteraturliste	s.46
Vedlegg	s.48

1.0 Innledning, problemstilling og bakgrunn for valg av problemstilling

1.1 Innledning

Et viktig politisk prinsipp de senere årene har vært å arbeide for å øke rekrutteringen av kvalifiserte personer med innvandrerbakgrunn til offentlig sektor. I politiet er målet at etaten skal gjenspeile den etniske sammensetningen i befolkningen. Et økt mangfold blant de ansatte skal føre til større bevissthet og kunnskap om minoriteter, og bedre dialogen med grupper man tradisjonelt har hatt dårlig kontakt med. (Overordnet personalpolitikk for politi - og lensmannsetaten 2002-2007). Dette målet er ikke blitt nådd, selv om Politihøgskolen har jobbet aktivt med å rekruttere studenter med minoritetsbakgrunn i 10 år. I årene 1997 – 2006 utgjorde personer med minoritetsbakgrunn fra 2 - 4 % av det totale antallet studenter som ble tatt opp. I 2007 gikk prosentandelen opp til 6 %, noe som tyder på at rekrutteringsinnsatsen har gitt resultater. Likevel er det en lang vei å gå før antallet ansatte i politi- og lensmannsetaten med politiutdanning gjenspeiler den etniske sammensetningen i befolkningen. I dag utgjør antallet polititjenestemenn - og kvinner med minoritetsbakgrunn mindre enn 1 % av det samlede politikorpset, mens innvandrerbefolkningen i 2007 utgjorde 8.9 % av befolkningen. (Statistisk sentralbyrå)

I denne oppgaven er det imidlertid ikke rekrutteringen som står i fokus, selv om det kan komme fram informasjon som vil være nyttig også i denne sammenhengen. Jeg har valgt å sette fokus på studenter som allerede er inne i systemet, og belyse forhold som kan ha innvirkning på studiesituasjonen til studenter med minoritetsbakgrunn.

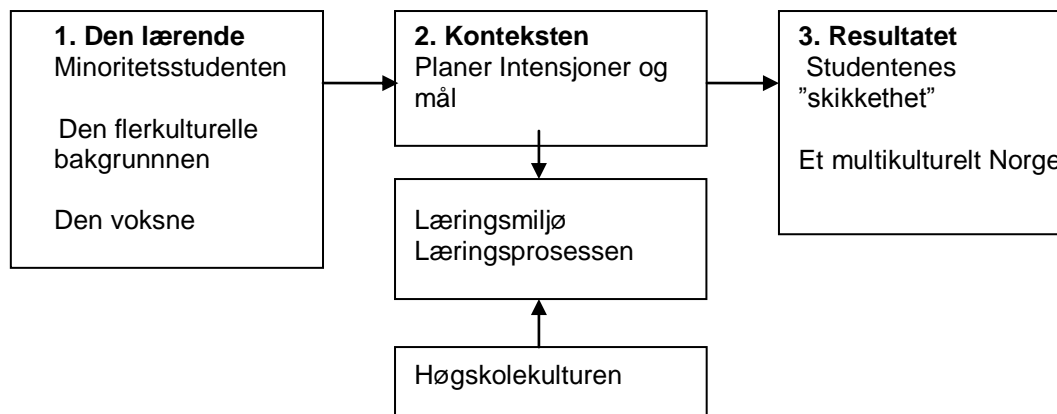
1.2 Problemstilling og bakgrunn for valg av problemstilling

Opptaksnemnda definerer begrepet ”flerkulturell ”som.: *Norsk statsborger født i eller utenfor Norge av foreldre fra land utenom Europa, eventuelt europeiske stater med ikke-vestlig kulturforankring* .(Opptaksnemnda for Politihøgskolen 1994). Politihøgskolens statistikker viser at ca 75 studenter med minoritetsbakgrunn er blitt tatt opp som studenter i årene fra 1993 til 2006, mens 29 er under utdanning. I løpet av de 10 årene jeg har arbeidet ved Politihøgskolen, har jeg fulgt flere studenter med minoritetsbakgrunn på nært hold og registrert at mange i denne studentgruppen kan møte ulike utfordringer i studietiden, både av faglig og sosial art. Omtrent alle har fullført studiet, men flere har lavere gjennomføringsgrad enn gjennomsnittet og har måttet ta eksamener og prøver flere ganger. Det har også hendt at studenter har måttet gå praksisåret på nytt. På ulike arenaer har det framkommet bekymringsmeldinger fra lærere og praksisansvarlige. På bakgrunn av denne typen observasjoner ble jeg nysgjerrig på hva årsakene til dette kan være, og jeg ønsker å

belyse forhold som kan ha betydning i denne sammenhengen. Jeg har derfor valgt følgende problemstilling i denne masteroppgaven:

Hvilke utfordringer kan studenter med minoritetsbakgrunn møte i løpet av studietiden på Politihøgskolen?

For å svare på denne problemstillingen og beskrive tankegangen som ligger til grunn for denne masteroppgaven, har jeg laget en modell. Modellen har til hensikt å gi et oversiktsbilde som skal presentere en rekke sentrale elementer og illustrere deres innbyrdes sammenheng i framstillingen. Jeg har valgt å ta utgangspunkt i Merriam og Caffarella (1999) som viser til en sammenhengsorientert tilgang til læring som omfatter tre hovedbrikker – den lærende, konteksten og læringsprosessen. For å forstå voksnes læring framheves at en må reflektere over de ulike faktorene som en helhet i teori og praksis. (Merriam og Caffarella 1999 : ref Illeris 2003 : 82). Jeg vil innledningsvis gi en beskrivelse av denne modellen.



1.) *Den lærende*: De voksne studentene med minoritetsbakgrunn kommer inn på Politihøgskolen med er litt annen erfaringsbakgrunn enn studenter med etnisk norsk bakgrunn. De innehar en språklig og kulturell kompetanse som anses som en fordel i utøvelsen av polityrket.

2) *Konteksten* de møter, er Politihøgskolen med sine planer, intensjoner, mål og sin høgskolekultur. Spørsmålet er hvordan studenter med minoritetsbakgrunn opplever læringsmiljøet og læringsprosessen i denne konteksten? Kan det å ha en annerledes bakgrunn enn majoriteten av studentmassen føre til at noen studenter møter spesielle utfordringer i løpet av studietiden? Jeg har valgt å sette fokus på noen områder som synes spesielt sentrale; utfordringer knyttet til identitet og sosiale forventninger, usynliggjøring

av kulturbakgrunn, læringsmiljø og språk.

3) *Resultatet*: Målet er at studenter med minoritetsbakgrunn skal bli uteksaminert som gode polititjenestemenn - og kvinner som kan nyttiggjøre seg sin ”spesielle” kompetanse i utøvelsen av yrket i et multikulturelt Norge. Et vesentlig spørsmål er hvor godt utdanningen på Politihøgskolen setter studentene i stand til å nå dette målet?

Modellen gir en et overblikk og en orientering om forhold som anses som vesentlige for å besvare problemstillingen, og det framgår at de ulike faktorene må ses i sammenheng når ulike sosiale og faglige utfordringer skal belyses. Intensjonen er at økte kunnskaper og bevissthet om studenter med minoritetsbakgrunn kan føre til bedre sosial og faglig tilrettelegging av læringssituasjonen. Siden problemstillingen har fokus på utfordringer, vil jeg imidlertid bare kort og avslutningsvis komme inn på ”veien videre”- mulige konsekvenser og tiltak ut fra de funnene som avdekkes.

Før jeg går over til det teoretiske grunnlaget for denne masteroppgaven, vil jeg gi en kort beskrivelse av grunnutdanningen ved Politihøgskolen; fag, undervisnings -metoder, organisering og krav til språklig kompetanse.

2.0 En beskrivelse av grunnutdanningen

Grunnutdanningen for politiet er en treårig høgskoleutdanning som fører fram til en bachelorgrad i politiarbeid. Utdanningen skal gi bredt praktisk og teoretisk grunnlag for arbeid i politiet. Utdanningen skal utvikle forståelse av alle sider ved politiets rolle og oppgave i samfunnet og gi nødvendige kunnskaper og ferdigheter, samt gode yrkesetiske holdninger. Utdanningen innledes med ett års studier ved Politihøgskolen. Deretter følger ett års praksis i et politidistrikt før et avsluttende studieår ved Politihøgskolen. Studiet inneholder hovedemnene; juridiske fag (30 studiepoeng), samfunnsvitenskapelige fag og språk (30 studiepoeng) og politifag og idrett (45 studiepoeng). Under politifag og idrett inngår operativ polititjeneste, utrykningskjøring, våpentjeneste, arrestasjonsteknikk og livreddende førstehjelp. I tillegg inneholder utdanningen tverrfaglige emner (9 studiepoeng) og et fordypningsemne (6 studiepoeng).

Andre studieår i politiutdanningen er et praksisår, hvor opplæringen skjer ved utvalgte opplæringsenheter over hele landet. Studentene utplasseres i grupper, slik at noe av opplæringen kan skje i fellesskap. Ved hver opplæringsenhet er det normalt to praksisanvarlige, som tilrettelegger og leder den lokale opplæringen. I tillegg har hver student sin faste praksisveileder som følger studenten i praktisk polititjeneste.

2.1. Fag – undervisningsmetoder, organisering etc.

Utdanningen organiseres i både fag- og temaperioder. I fagperioder presenteres mål for faget, innhold, arbeids- og vurderingsformer og pensum. I temaperiodene jobber studentene med tverrfaglige/flerfaglige oppgaver. Problembasert tilnærming og arbeid med praksiscase og øvelser vil stå sentralt i de tverrfaglige /flerfaglige temaperiodene. Undervisningen foregår i basisgrupper, klasser, storklasser og plenum. I utdanningen legges også spesiell vekt på språklig kompetanse i skriftlig og muntlig arbeid og etisk refleksjon omkring yrkesrollen

2.2 Krav til faglig kompetanse ved opptak

For opptak til Politihøgskolen kreves som hovedregel generell studiekompetanse. Det kan også være søkere over 25 år som tas inn på realkompetanse, eller søkere som tas inn utenom poengreglene. Da har søkeren et fortrinn som gjør at han/hun gis opptak selv om søkeren ikke har høy nok poengsum. Det er stor søkning til Politihøgskolen og konkurranse om studieplassene, noe som fører til at karakternivået fra utdanning på videregående skoles nivå er forholdsvis høyt. I tillegg stilles det spesielle krav til kunnskaper i norsk. Søkeren må ha minimum karakteren 3 i norsk skriftlig på allmennfaglig nivå eller bestått

Bergenstest for å være kvalifisert. ”Norsk som andrespråk” er innenfor kravet. I løpet av opptaksprosessen gjennomgår søkeren to intervjuer og skriver en egenerklæring hvor hun forteller om egen bakgrunn og om sin motivasjon for å begynne i politiet. Her presiseres det at den skriftlige og muntlige framstillingsevnen vil bli vektlagt.

Selv om den flerkulturelle bakgrunnen anses å være en fordel og Politihøgskolen arbeider målrettet for å få inn flere studenter med minoritetsbakgrunn, er det viktig å presisere at søkere med minoritetsbakgrunn møter samme krav som alle andre både i opptaksprosessen og underveis i studiet.

3.0 Teoretisk grunnlag for oppgaven

Innledningsvis viste jeg til en modell som tok utgangspunkt i den sammenhengsorienterte tilgang til læring som beskrives av Merriam og Caferella (1999). De viser til tre hovedbrikker - den lærende, konteksten og læringsprosessen, som er vesentlige brikker for å forstå voksnes læring. Merriam og Cafferella framhever videre den sosiokulturelle sammenheng, som læringen foregår i, som en vesentlig faktor. Læring er et produkt av det individuelle samspillet med omverdenen, og forhold som rase, kjønn, klasse, kulturelle forskjeller etc. kan virke inn på konteksten. De viser til at det i et multikulturelt og mangfoldig samfunn er nødvendig å kjenne til deltagerens bakgrunn og erfaring, både som individuelle lærende og som medlemmer av sosialt og kulturelt konstruerte grupper. (Merriam og Caferella 1999 : ref. Illeris 2005: 86) . Av ulike voksenpedagogiske teoretikere framheves videre at voksnes livserfaring er en sentral faktor ved voksnes læring. Et eksempel er Kidd (1973) som beskriver voksne som forskjellige fra barn fordi: *voksne har flere erfaringer, de har forskjellige typer erfaringer og voksnes erfaringer er annerledes organisert.* (Kidd 1973 ref i Illeris 2005 : 76) Knowles (1970) viser videre til at voksne etablerer sin identitet ut fra sin akkumulasjon av unike erfaringer. De har et ”voksende lager av erfaringer” som fungerer som en rik kilde til læring. De skaper også en persons selvidentitet. Voksne får sin selvidentitet gjennom sine erfaringer, og definerer hvem de er ut fra akkumulasjonen av deres unike kombinasjon av erfaringer. Og fordi voksne stort sett definerer seg selv ut fra sine erfaringer og investerer mye i deres verdi, er dette noe som har konsekvenser for voksnes læring. (Knowles 1970. ref i Illeris 2005: 67)

Spørsmålet er om Politihøgskolen tar hensyn til de nevnte faktorer i læringsprosessen, eller om denne tankegangen kan komme i konflikt med den virkelighet som møter studenter med minoritetsbakgrunn i denne konteksten. Det teoretiske kapittelet er delt inn i fire underkapitler som på ulik måte viser utfordringer som er vesentlige for å forstå sammenhenger i læringssituasjonen.

3.1 Sosiale utfordringer knyttet til identitet og kulturelle forventninger

Den første delen av det teoretiske kapittelet omhandler den lærende og belyser sosiale forhold knyttet til den flerkulturelle bakgrunnen. Det handler om hvordan det kan oppleves å ha sin identitet knyttet til to kulturer og føle seg annerledes i miljøet. Det handler også om utfordringer knyttet til det å innfri forventninger med hensyn til tradisjoner, kjønn og religion. Når jeg i den videre framstillingen omtaler sosiale utfordringer knyttet til det å være minoritetsstudent, er det vesentlig å være oppmerksom på at disse studentene kommer

fra svært ulike kulturer og oppvekstmiljø, og at helt ulike faktorer kan ha innvirkning på den enkeltes opplevelser i studietiden. Alghasi m.fl. (2006) sier i sin bok ”Mellom to Kulturer” at en ofte i forestillingen om innvandrere slår en rekke etniske grupperinger med enorme variasjoner sammen til et fellesbilde ”innvandrer.” Videre sier forfatterne at alle ”historiene er ulike”, og at det er mennesker som møtes, ikke kulturer. De framhever at det er likhetstrekk, men like slående forskjeller mellom hver enkelts historie, og at dette tegner et bilde av en kulturell og etnisk sammensatthet”. (Alghasi m.fl. 2006 :16).

3.1.1 Kulturell fremmedhet

Alghasi m.fl. (2006) viser videre til at når unge innvandrere skal bygge en identitet, skjer det i samhandling med de forestillinger de møtes med. De påvirkes av foreldre og andre med samme bakgrunn som dem selv, av jevnaldrende venner med ulik etnisk bakgrunn og av majoritetssamfunnet i bred forstand. De er blitt formet gjennom skolen, i større eller mindre grad av moderne byliv, av massemediene osv. Prieur (2004) beskriver innvandrerungdom som ”balansekunstnere” mellom etnisk og religiøs identifisering knyttet til familie på den ene siden, og det norske samfunnets verdier og normer på den andre siden. Zoun fra Vietnam uttrykte det slik: *Jo, jeg føler liksom at jeg er en annen person hjemme og en annen ute. Da jeg gikk på barneskolen og ungdomsskolen, så virket det som at på skolen så var jeg som en norsk jente. Men hjemme så er jeg en ordentlig vietnamesisk jente. Så jeg må spille to personer* (Prieur 2004: 42). Mange innvandrere med ”synlig minoritetsbakgrunn” opplever at assimilering er umulig, de vil alltid oppfattes som fremmede av noen, uansett hvor integrert de blir sosialt og i skole- og arbeidsliv. Alghasi m.fl. (2006) beskriver hvordan fremmedheten på ulike måter blir aktivert. Der de som er på innsiden av en kultur, ser på en bestemt hendelse som forårsaket av personlige motiver eller andre grunnleggende forskjeller (kjønn, klasse, posisjon), vil den som opplever seg som kulturelt fremmed, forankre alle misforståelser og hendelser i sin fremmedhet. Omgivelsene vil også lett forankre det du gjør eller sier i din bakgrunn, din religion eller etnisitet ; din fremmedhet. *De avgjørende markører på fremmedhet blir hudfarge, klesdrakt, språkbeherskelse, etnisk bakgrunn og religion.*(Alghasi m.fl. 2006:16). Alghasi m.fl. (2006) sier videre at det å ikke bli anerkjent som den man selv føler at man egentlig er, å ikke bli verdsatt for alle sine komplekse og sammensatte egenskaper vil kunne skape en følelse av sårhet. Ved at ens status som innvandrer fra et bestemt land blir den overordnede tilskrevne identiteten i mange sammenhenger, kamufleres individuelle egenskaper, og den enkeltes handlinger blir fortolket ut fra enkle ideer om dennes

kulturbakgrunn. På den andre siden viser Alghasi m.fl. til at annerledesheten andre tillegger en, i noen sammenhenger kan være en ettertraktet posisjon, og at det å skille seg ut i disse individualiserings- og selvrealiseringstider kan være noe som idealiseres. *Den som er annerledes kan bli lagt merke til, de snakker om deg, de hater eller beundrer deg, eller alt dette på samme tid. Du har med andre ord ikke ordinær, ubetydelig tilstedeværelse, du er ikke lenger herr eller fru Ingenting.* (Alghasi m.fl. 2006: 16).

3.1.2 Forventninger knyttet til tradisjoner, kjønnsroller og religion

Prieur (2004) viser til at de sterke familiebandene og tilhørigheten til foreldrenes folkegruppe kan forsterkes i tenårene for mange unge med minoritetsbakgrunn. Det kan være knyttet forsakelse og lidelse til både å innfri foreldrenes forventninger med hensyn til livsførsel, og til ikke å gjøre det. Harun, som har tyrkisk bakgrunn, forteller: *I et organisasjonskart, så er far øverst. Han er adm.dir. Vi var alle sammen under hans paraply.* (Prieur 2004 :55). Streng oppdragelse i forhold til alminnelige norske standarder, der det har vært lagt vekt på lydighet, kan føre til at de unge ofte føler forpliktelser overfor sine foreldre. Mange bor gjerne hos sine foreldre fram til de gifter seg, og hvis de studerer, vil nok foreldrene støtte dem økonomisk i større utstrekning enn norske foreldre gjør. Prieur (2004) viser til at å innfri sine foreldres forventninger med hensyn til utdanning kan være vanskelig, eller simpelthen umulig. Kulturelle kollisjoner kan oppstå når jenter og gutter med innvandrerbakgrunn tar høyere utdanning og ønsker å organisere sitt liv på selvstendig grunnlag. Det kan virke truende på noen foreldre, som ønsker å se barna videreføre det tradisjonelle livsmønsteret. Prieur (2004) omtaler et intervju med Kiran, en pakistansk jente som var student. Hun sa at hennes foreldre, akkurat som alle andre pakistanske foreldre gjerne vil at barna skal bli ingeniører, advokater eller leger. Dette er vel ansette yrker i Pakistan, og noen foreldre forestiller seg at barna skal bosette seg i Pakistan. Norge er et land hvor forholdet mellom kjønnene er forholdsvis avslappet i de fleste henseender, sammenlignet med de fleste andre samfunn. Likestilling mellom kjønnene er en offisiell målsetting og en viktig fellesverdi. Prieur (2004) henviser til at det på kjønns og seksualitetens område hersker en betydelig kulturell forskjell mellom Norge og utvandringslandene. Mange innvandrere fra seksuelt restriktive samfunn tar sterk avstand fra nakenheten i den vestlige verden, fra vestlige kvinners klesdrakt, de unges seksualliv, seksualundervisning, aksept av homoseksualitet o.s.v. Fakhra Salimi, leder av Mira Senteret (Ressurs-senteret for innvandrer- og flyktningkvinner i Oslo), beskriver situasjonene for andregenerasjons innvandrerjenter slik: *ofte kan det se ut som om*

valgmulighetene er små for innvandrerkvinner. (Østerberg 2003 ref. i Prieur 2004). Noen av jentene har lyst til å ta høyere utdanning, men foreldrene ønsker at døtrene skal gifte seg og derfor ikke har behov for videre utdanning. (NOU nr.14 2000) For innvandrere fra vestlige land og Latin-Amerika kan situasjonen være litt annerledes, og avstanden til norske idealer er langt fra like stor. De siste årene har det imidlertid skjedd store forandringer, selv innenfor den generasjonen som først innvandret til Norge, og mange unge med innvandrerbakgrunn deler nordiske idealer om likestilling mellom kjønnene. Andersson (1999) viser til at utdanning og karriere forandrer studentenes feminitet gjennom en utvidelse av rammene for innvandrerkvinnenes praksisformer, alt mens de kler seg og oppfører seg på måter som ikke vil provosere deres foreldre. (Andersson 1999 ref. i Prieur 2004).

Prieur (2004)viser også til at religion er en meget sterk kilde til tilhørighet, spesielt for muslimer. I utgangspunktet er det en arvet tilhørighet – barn av katolikker blir ikke muslimer, barn av sjiamuslimer blir ikke sunnimuslimer osv, de forblir i sine foreldres religion – men de kan forvalte arven på en temmelig selvstendig måte (Jacobsen 2002 ref i Prieur 2004) For personer med buddhistisk bakgrunn viste Prieurs materiale at denne religionen i liten grad oppleves som meningsfull for unge mennesker, og mest blir praktisert av eldre mennesker. De som kom fra katolske menigheter ble innlemmet i den katolske kirken i Norge da de kom til landet, og kunne enkelt fortsette å praktisere sin religion. For muslimer kunne tilhørigheten til religionen være sterkere enn den etniske tilhørigheten. Prieur intervjuet 35 unge med muslimsk bakgrunn, og viser til at langt de fleste muslimene er sterkt engasjert i sin religion. Det betyr at de forsøker å overholde visse regler, og hvis de ikke gjør det, har de en ”nagende” samvittighet”, - det være seg faste, avhold for alkohol, ikke å spise svinekjøtt, bønn, vaskeritualer etc. Samtidig bruker mange muslimer mye tid og krefter på å reflektere over troens innhold. Mange følger ikke alle reglene og mener religionen ikke følger godt nok med i tiden. Reza, en av informantene, sier: *religionen er en moralsk rettesnor, og gir en del idealer som kan forsøke å etterstrebe i sitt daglige liv, men den skal på den andre siden ikke gjøre dagliglivet for komplisert. Jeg er ikke praktiserende muslim, jeg er norsk muslim.*(Prieur: 2004: 66) Denne uttalelsen kan være et tegn på at religiøsitet moderniseres, og har gitt rom for nye standarder. I dette underkapittelet har det blitt fokusert på sosiale forhold ved det å være fra en minoritetskultur som kan skape utfordringer i studiesituasjonen. I min undersøkelse synes det interessant å belyse hvordan det kan oppleves å ”balansere” mellom to ulike kulturer, med annerledes familietradisjoner, forskjellige religioner og ulike forventninger til

kjønnsroller. Til tross for ”moderniseringen” som har foregått de siste årene, kan det kanskje være studenter som tidvis føler seg annerledes og fremmede, og opplever situasjoner der det kan være vanskelig å tilpasse seg det sosiale miljøet på Politihøgskolen.

3.2 Usynliggjøring av minoritetsstudentenes kulturbakgrunn

I andre del av det teoretiske kapittelet vil jeg fokusere på det som kan betegnes som ”usynliggjøring” av minoritetskulturer, og hvordan dette kan innvirke på selvfølelse og trivsel hos studenter med flerkulturell bakgrunn. I NOU (2000) som omhandler høyere utdanning i et flerkulturelt perspektiv, settes det fokus på høgskolers og universitets manglende interesse for andre kulturer enn majoritetskulturen, og det framheves at utdanningstilbudet i større grad må tilpasses den flerkulturelle utfordringen. I en voksenpedagogisk sammenheng viser blant annet Knowles (1970) til at en voksen som befinner seg i en situasjon hvor hans erfaringer ikke brukes eller deres verdi minimeres, ikke bare føler at erfaringene blir avvist – han kan også føle seg avvist som person. Stivi og Stensvolds (1999) beskrivelse av etnosentrisme kan være betegnende i denne sammenhengen. Etnosentrisme betyr at vi setter egen kultur i sentrum og vurderer andre mennesker og folkegrupper i forhold til hvor mye de ligner på oss selv, og ikke ser andre mennesker og folkegrupper annet enn i lys av vår egen kultur. Som Gullestad (2002) uttrykker det: *Innvandrere forventes å sette seg inn i vår tradisjon, våre to språk og litteraturer og våre grunnleggende verdier, mens vi ikke er forpliktet til å sette oss inn i noe.* (Gullestad 2002: 289). Otterstad og Becher (2000) omtaler den mangelfulle kulturelle interesse for andre kulturer enn majoritetskulturen som ”usynliggjøring” og viser til at studentene er opptatt av å få fram andre informasjoner om sin kultur enn den ”tyngende” oppmerksomheten som media eksponerer. De framhever at alle som er i høyere utdanning, enten det er studenter, lærere eller administrasjon, bør starte med å se og spørre og lytte til hva dagens etniske minoritetsstudenter har å vise oss og fortelle oss. *De ber om litt interesse og positiv oppmerksomhet, ikke mer enn andre, men naturlig samvær der alle er deltagere og bidragsyttere ut fra sin bakgrunn og sine forutsetninger.* (Otterstad og Becher 2000: 434). Kanskje kan undersøkelsen i forbindelse med denne masteroppgaven gi svar på om studenter med minoritetsbakgrunn på Politihøgskolen opplever mangelfull interesse for minoritetskulturer i studietiden. Det kan også være interessant å finne ut om studentene opplever at det er lagt til rette for å synliggjøre og nyttiggjøre seg erfaringer og ressurser de sitter inne med på en positiv måte i læringssituasjonen, og om de kan tenke seg å bidra med sin kompetanse. Et annet spørsmål er på hvilken måte studenter med flerkulturell bakgrunn

tilpasser seg majoritetskulturen, og hvordan de velger å forholde seg i en lærings situasjon hvis de opplever å møte liten interesse og aksept for egen kultur og bakgrunn.

3.3 utfordringer knyttet til læringsmiljøet

Dette tredje underkapittelet omhandler læringsmiljøet - hva som kjennetegner et godt læringsmiljø, forhold i og utenom undervisningssituasjonen som kan påvirke det, og hvordan det kan komme til uttrykk i studiehverdagen. Wahlgren (2004) poengterer at et vesentlig krav i voksenpedagogisk sammenheng er å etablere et miljø som bidrar til at læringsprosessen forløper optimalt og bidrar til at de felles læringspotensialer som finnes, anvendes best mulig. Han definerer læringsmiljø som: *De sosiale relasjoner der indgår i læreprosesserne, altså samspillet mellom de mennesker, der indgår i læreprosesserne, herunder de normer og verdier, der præger dette samspill. Læringsmiljøet omfatter det, der foregår mellem deltagerne i læringsrummet.* (Wahlgren 2004 : 233). Videre framhever Knowles (1970) at det psykiske miljøet skal være slik at voksne føler seg akseptert og respektert, og at det etableres *en stemning af gensidighet mellom lærere og studerende om felles utforskning, og hvor der er frihet til at uttrykke sig uden frygt for straff, eller latterliggjørelse.* (Knowles 1970 ref. Illeris 2000: 63) Kvaliteten på læringsmiljøet beskrives ut fra dette som vesentlig for læring. Det foregår et samspill mellom mennesker under læreprosessen, et samspill som kanskje kan være påvirket av normer og verdier som har sitt utspring utenom Politihøgskolen. Gullestad (2002) omtaler en framvoksende trend som finnes på ulike måter i hele Europa og hevder at det i dag ikke bare er legitimt, men også forventet å kritisere innvandrere i mange sammenhenger. *Innvandrere kritiseres for sine kulturelle og religiøse praksiser, som oppfattes som både fremmede og uakseptable.* (Gullestad 2002 :29) Videre framhever Gullestad at mange antagelser og referanser har sin bakgrunn i media, hvor mange nordmenn henter det meste av sine kunnskaper om innvandrere. Den kritiske holdningen kan uttrykkes på en måte Høgmo (2000) omtaler som grums. Betegnelsen står for all den etnisk tvetydige metakommunikasjon en person med minoritetsbakgrunn kan møte i sin hverdag. Som en av informantene fra hans studie, Emmy, uttrykker det: *Det går på måten folk ser på henne eller ikke ser på henne. Det går på hvordan de samtaler seg innimellom når de glemmer at hun er til stede, og omtaler andre folkeslag*”. Anwar uttrykker det slik: *de uttrykker det gjennom ansiktsuttrykk, kroppen. Jeg ser det på øynene deres. De vil ikke møte blikket mitt.* (Høgmo 2000: 52/56). Stensvold og Stivi (1999) viser til at kommunikasjon mellom mennesker med ulik kulturbakgrunn forutsetter at deltakerne har et felles rom for forståelse, og at de symboler

og gester og det språk som brukes, er gjenstand for felles fortolkning. Det er også en del faktorer som kan virke hemmende på tverrkulturell kommunikasjon, som stereotypier, fordommer og etnosentrisme. Stereotypier betyr forenklete forestillinger om andre mennesker og kulturer, det at vi ”putter dem i båser”. Fordommer og forutinntatthet involverer følelser og gjør det ofte vanskelig å forandre mening. I sin undersøkelse viser de til at mange studenter med minoritetsbakgrunn hadde møtt på fordommer og forutinntatthet i studietiden.

Et interessant spørsmål i forbindelse med undersøkelsen vil være å få svar på om studenter med minoritetsbakgrunn på Politihøgskolen møter lignende tendenser i læringsmiljøet, eller om dette er et miljø fritt for fordommer, forutinntatthet, utestengning og ”grums”? Det er viktig å få kunnskaper om uønskede forhold i læringsmiljøet og være bevisst på i hvilke sammenhenger og på hvilken måte slike problemer kan oppstå.

3.4 Språklige utfordringer i undervisningssituasjonen

Fjerde del av det teoretiske kapittelet vil omhandle teorier og undersøkelser som indikerer at det kan oppstå problemer i undervisningssituasjonen knyttet til det å ha norsk som andrespråk. De ulike undervisningsformene på Høgskolenivå stiller ulike krav til studentenes skriftlige og muntlige kommunikasjonsevne. I det følgende vil jeg vise til relevante forskningsresultater som belyser utfordringer fremmedspråklige studenter kan møte som følge av sin flerspråklige bakgrunn. I den internasjonale forskningslitteraturen om tospråklig undervisning har forskningen til Professor Jim Cummins i Ontario lenge stått sentralt. Han viser til at kommunikativ kompetanse ikke bare inkluderer grunnleggende språklige ferdigheter, men også en begrepsmessig, kognitivt basert språkkompetanse. (Cummins 1978 ref. Befring m.fl 1993). Gjennom gode kommunikasjonsferdigheter, men et dårlig utviklet ”tankeverktøy”, vil en student kunne skjule at han/hun mangler grunnlag for å tilegne seg abstrakt, skolefaglig læring. Dette kan i følge Cummins være en følge av at man ikke har tatt nok hensyn til de tospråklige elevenes behov i den tidlige språkopplæringen. Spener (1988) støtter dette og framhever at dersom elevene ikke får benytte førstespråket og samtidig sikres god andrespråksundervisning, vil dette hemme deres skolefaglige og personlige utvikling. (Spener 1988 ref.Befring m.f. 1993). Philips m.fl. (1990) refererer i artikkelen ” Teaching Students for Whom English is a Second Language” til undersøkelser av sykepleierstudenter i USA. Forfatterne viser til at mange av de fremmedspråklige studentene brukte mer tid på å lese og forstå tekster, de hadde problemer med å forstå ord og uttrykk og de hadde problemer med å uttrykke seg tydelig

og korrekt muntlig. Manglende kunnskaper om grammatikk og skrivemåte, setningsbygning og oppsett gjorde at de i mange tilfeller ikke mestret skriftlige arbeider tilfredsstillende. (Philips 1990 ref. Befring m.f.1993). Dette støttes av nyere norske undersøkelser. Stensvold og Stivi (1999) har skrevet en hovedfagsoppgave som omhandler fremmedspråklige studenters opplevelser av en norsk bioingeniørutdanning. Gjennom sine funn viser de til at en stor del av informantene har manglende språkkunnskaper og opplever at det er til hinder for dem i studiet. Greek viser til lignende resultater i sin rapport fra Høgskolen i Oslo. (Greek 2002: 90)

De omtalte undersøkelsene er foretatt ved utdanninger i inn- og utland, men kan sies å ha mange paralleller til Politihøgskolen, selv om noen av undersøkelsene er foretatt for noen år siden. Overgangen fra videregående skole til høgskole kan være stor med hensyn til språklig kompleksitet. Den metodiske undersøkelsen kan kanskje gi svar på om det kan være studenter som vurderes til å ha god språklig kompetanse i norsk under opptaksprosessen, men som likevel mangler tilstrekkelig språklig kompetanse til å kunne klare seg tilfredsstillende i et høgskolestudium. Kanskje kan det være slik at noen ikke har fått god og tilpasset språkopplæring og øvelse gjennom tidligere skolegang, og at dette gir dem noen språklige utfordringer når de skal tilegne seg kunnskaper på et akademisk høyt nivå.

4.0 Metode

4.1 Begrunnelse for valg av metode

I dette prosjektet valgte jeg å bruke en kvalitativ undersøkelse som hovedmetode. Forskningsintervjuet syntes å være en velegnet metode for å få svar på mine problemstillinger, hvor jeg ønsket å ”få tak ” i studentenes opplevelser og tanker om ulike utfordringer de hadde møtte i løpet av studietiden. Som et supplement til den kvalitative undersøkelsen gjennomførte jeg også en forundersøkelse i form av en spørreundersøkelse for en representativ gruppe. Jeg hadde flere hensikter med å kombinere disse to metodene. For det første kunne data som kom fram i en forundersøkelse, gi bedre oversikt, slik at jeg lettere kunne finne fram til hvilke forhold jeg burde konsentrere meg om i den kvalitative undersøkelsen. For det andre kunne resultatene fra de to undersøkelsene styrke tilliten til resultatene. Dersom en oppnår stor grad av samsvar mellom data om samme fenomen med grunnlag i ulike metoder, tyder dette på at de data som er samlet inn, er gyldige. (Holme og Solvang 1991) Videre ville det samlede datamaterialet fra de to undersøkelsene kunne gi et mer nyansert og helhetlig bilde av studiesituasjonen til studenter med minoritetsbakgrunn.

4.2. Forundersøkelsen - forberedelse

I utformingen av spørreskjemaet til forundersøkelsen la jeg vekt på å ta utgangspunkt i de teoretiske vilkårene for oppgaven. Dette poengteres som viktig av Holme og Solvang (1991), som viser til at ett av de vesentligste forhold når det gjelder å bygge opp et spørreskjema, er at det er bygd opp mest mulig i samsvar med de teoretiske forutsetningene og resonnementene som ligger til grunn for arbeidet. Målet var videre å få svar på generelle trekk og tendenser ved studiesituasjonen, samt utfyllende kommentarer som kunne være en styrke under utforming av den kvalitative undersøkelsen. De utfyllende kommentarene under de åpne spørsmålene kunne gi mulighet til å utforme en intervjuguide med relevante og vesentlige spørsmål. For å prøve ut spørsmålene lot jeg en tidligere student med minoritetsbakgrunn besvare spørsmålene pr. telefon. På grunnlag av de tilbakemeldingene jeg fikk av denne respondenten, endret jeg spørsmålsformen i noen av spørsmålene og tilføyde noen spørsmål som syntes aktuelle.

4.2.1 Målgruppe, gjennomføring og begrensninger

Forundersøkelsen ble gjennomført 12. desember 2006 på en samling i regi av Politidirektoratet og Politihøgskolen, hvor målgruppen var samtlige politiansatte med etnisk minoritetsbakgrunn som var uteksaminert fra Politihøgskolen siden 1993. Temaet for

denne samlingen var å sette søkelys på mangfoldet i politiet. Dette var første gang en slik samling ble gjennomført, og det var et av de første tiltakene på Politihøgskolen hvor det ble satt spesiell fokus på denne gruppen. 33 av ca 75 tidligere studenter møtte, og de som deltok helt til slutten av samlingen da undersøkelsen ble gjennomført, ble mine informanter. Som forsker er en avhengig av å få seriøse og ærlige svar på sine spørsmål. Holme og Solvang (1991) framhever som vesentlig at forskeren utnytter de muligheter han/hun har til å motivere respondentene til å gi gjennomtenkte og utfyllende svar. Jeg fikk 5-10 minutter til å informere om prosjektet mitt og motivere deltakerne, noe jeg mener virket positivt i forhold til å sette fokus på formålet med undersøkelsen og få inn seriøse svar. For å øke antall respondenter og redusere frafallet, ble undersøkelsen i ettertid sendt ut til tidligere studenter med minoritetsbakgrunn, som ikke møtte på samlingen. Jeg fikk inn noen flere svar, og antallet informanter utgjorde til slutt litt under halvparten av den totale målgruppen. Det var flest svar fra Pakistan, Iran, Irak, Vietnam, Bosnia og Tyrkia. Det var også informanter med samisk og kurdisk bakgrunn, samt enkeltinformanter fra Chile, Russland, Somalia, Polen, India og Bolivia. Av det totale antallet respondenter var det fem kvinner.

Det er vanskelig å gi et eksakt svar på hvor høy svarprosenten er i forhold til den totale gruppen uteksaminerte studenter med minoritetsbakgrunn. Grunnen er at registrene på Politihøgskolen er mangelfulle. Studenter med minoritetsbakgrunn har ikke vært registrert som en egen gruppe, og en har måttet utarbeide en liste på bakgrunn av fremmedartede navn. Det er flere eksempler både på at noen som skulle stått på listen, ikke er tatt med. Det kan f.eks være at de har giftet seg og skiftet til et norsk etternavn. Andre som er med på listen, skulle ikke vært der, de har kanskje et utenlandsklingende navn fordi de har en polsk bestefar. Noen av dem som er med på listen, kan heller ikke klassifiseres som flerkulturelle i forhold til Politihøgskolens definisjon. På grunnlag av disse begrensningene kan en ikke vite nøyaktig hvor representativ resultatene fra denne undersøkelsen er. Et annet forhold som kan påvirke resultatene, er tidsaspektet. For mange av respondentene var det mange år siden de gikk ut fra Politihøgskolen, og dette kan ha ført til at de har glemt vesentlige forhold ved studiesituasjonen.

På grunnlag av de nevnte begrensningene velger jeg å legge fram en forsiktig kvantifisering av tallmaterialet, som viser hovedtendensene. Et vesentlig supplement til tallmaterialet er det kvalitative materialet i form av kommentarer som kommer fram i de åpne spørsmålene. Mange av dem er lange og utdypende og bærer preg av at respondenten var opptatt av å få fram tilleggsinformasjon til kort svarsspørsmålene, og forståelse for sine

meninger og opplevelser. Jeg har derfor valgt å presentere forholdsvis mange av disse kommentarene. Som nevnt tidligere var resultatene fra forundersøkelsen også viktige i forbindelse med utarbeidelsen av intervjuundersøkelsen.

4.3 Hovedundersøkelsen - forskningsintervjuet

I denne undersøkelsen valgte jeg å bruke et halvstrukturert livsverden - intervju. Denne intervjuformen har en rekke temaer og forslag til spørsmål. Samtidig er det åpent for forandringer, både i rekkefølge og spørsmålsform. I min undersøkelse syntes dette å være en velegnet intervjuform. Kvale (1997) beskriver forskningsintervjuet som en mellommenneskelig situasjon, en samtale mellom to partnere om et tema av felles interesse. Det er en bestemt form for menneskelig interaksjon, hvor kunnskapen kommer fram gjennom dialog. Jeg kunne i løpet av dialogen følge opp svarene og historiene jeg fikk av intervjupersonen og tolke meningen med det som ble sagt og måten det ble sagt på. På den måten kunne jeg få anledning til å stille oppfølgingsspørsmål som kunne føre til at informanten fikk anledning og lyst til å komme med utfyllende kommentarer og utdyping av temaer (ibid Kvale 1997)

4.3.1 Utforming av intervjuguiden

I utformingen av intervjuguiden valgte jeg å ta utgangspunkt i hovedtema og struktur fra forundersøkelsen. Resultatene fra denne undersøkelsen viste at temaene jeg hadde valgt å fokusere på, syntes aktuelle for å kunne gi svar på problemstillingen. I tillegg tok jeg med andre aktuelle spørsmål med basis i vinklinger fra svarene som kom fram i de åpne spørsmålene i spørreundersøkelsen, samt under prøveintervjuet. Jeg la vekt på å bruke et hverdagslig språk slik at den språklige utformingen av spørsmålene ikke skulle føre til misforståelser. *Spørsmålene bør være lette å forstå, korte og fri for akademisk sjargong.* (Kvale 1997:77). Jeg forsøkte også å ta hensyn til den dynamiske dimensjonen i utformingen av spørsmålene, hvor en tar hensyn til at spørsmålene skal være med å skape en positiv interaksjon – de skal holde samtalen i gang og motivere intervju -personen til å fortelle om egne erfaringer og følelser (ibid Kvale). For å prøve ut spørsmålene og få tilbakemelding om oppbygging og relevans, gjennomførte jeg også her et prøveintervju med en student med etnisk minoritetsbakgrunn i første studieår. Ut fra dette prøveintervjuet foretok jeg noen justeringer i intervjuguiden, men tilbakemeldingene fra denne studenten viste at spørsmålene var forståelige, gav utgangspunkt for en god dialog og i stor grad fanget opp de forholdene jeg ønsket å belyse.

4.3.2 Utvelgning av informanter – undersøkelsens gyldighet

Kvale gir følgende retningslinjer når det gjelder antallet informanter: *Intervju så mange som er nødvendig for å finne ut det du trenger å vite.* (Kvale 1997:58) Jeg valgte i denne undersøkelsen å intervju 6 av til sammen 13 studenter med etnisk minoritetsbakgrunn. I utvelgelsen måtte jeg ta hensyn til praktiske forhold, dvs hvem som var tilgjengelige i en hektisk studietid i tidsrommet jeg hadde til rådighet. For å få et bilde av hvilken rolle studentenes ulike bakgrunn kunne spille, ønsket jeg å intervju studenter fra ulike land. I undersøkelsen deltok en mann fra ett fra land i Nord-Afrika, en kvinne og to menn fra land i Asia (Midt-Østen området) en kvinne fra et land i Øst-Europa og en mann fra et land i Sør-Amerika. I utvelgelsen av informanter tok jeg også hensyn til alderssammensetningen og valgte informanter med et aldersspenn fra ca 23 - 40 år. Dette fordi jeg ønsket å finne ut om alderen kunne ha noen betydning for opplevelse av studiesituasjonen. Jeg valgte studenter i tredje studieår, fordi jeg ønsket at studentene hadde erfaring fra hele studieløpet. Jeg var likevel oppmerksom på at utfordringer knyttet til første studieår kanskje ikke ville være like framtrepende hos studentene på slutten av studietida. Dette tok jeg høyde for under intervjuene hvor jeg stilte spørsmål om forhold som kunne være vesentlige i starten av studiet. Alle informantene gikk ved Politihøgskolen i Oslo. Jeg intervjuet 4 menn og 2 kvinner. I spørreundersøkelsen hadde jeg bare fått svar fra tre kvinner, og jeg ønsket å få en høyere kvinnelig representasjon samlet sett for å belyse om kvinner kan møte andre utfordringer enn menn i studiesituasjonen. I forhold til det totale antall kvinner i målgruppen, syntes antallet kvinner fornuftig.

4.3.3 Gjennomføring av intervjuene

De kvalitative intervjuene ble avholdt på Politihøgskolen i Oslo 26. februar 2007. Intervjuene ble foretatt på et nøytralt klasserom og tatt opp på en lydbåndsspiller som gav mulighet til å overføre lydbåndsoptaket til datamaskinen. I selve intervjusituasjonen var det en utfordring å skape trygghet og kontakt som gjorde det mulig å komme lengre enn til rene høflighetsfraser og meningsutvekslinger. *Det må skapes en atmosfære hvor den intervjuede føler seg trygg nok til å snakke om egne opplevelser og følelser* (Kvale 1997: 73) Før intervjuet startet, hadde jeg en uformell samtale med informantene med tanke på å skape trygghet i intervjusituasjonen. Videre fortalte jeg om formålet med undersøkelsen, hvordan jeg ville behandle informasjonen og hvordan dette vil bli brukt i ettertid. Informantene fikk også anledning til å stille spørsmål, før de skrev under på et skjema der de samtykket i at de data som kom fram i undersøkelsen kunne brukes i forbindelse med

masteroppgaven. Under intervjuet la jeg vekt på å lytte aktivt, uttrykke interesse, forståelse og respekt for informanten. Samtidig strukturerte jeg samtalen slik at vi i løpet av intervjuet var innom alle hovedtemaene i intervjuguiden. Jeg forsøkte å tolke meninger og emosjonelle uttalelser underveis, slik at jeg kunne følge opp interessante svar og oppmuntre informanten til å utdype og nyansere det som ble sagt. Spørsmålene syntes relevante og forståelige, og jeg lyktes med å komme ”innenfor huden” på informantene. Det var interessant å oppleve hvor ulikt intervjuene kunne utvikle seg i forhold til informantenes personlighet og de opplevde historiene.

4.3.4 Egen rolle, etiske betraktninger og avgjørelser

Jeg valgte å gjøre intervjuene ved Politihøgskolen i Oslo. I denne sammenhengen kunne jeg som feltarbeider sies å ha en posisjon som både ”innenfra og utenfra”, noe som i følge Fossåsskaret (1997) både kan være en fordel og en ulempe. Etter å ha arbeidet 9 år som administrator på Politihøgskolen, hadde jeg god kjennskap til de administrative og faglige forholdene på høgskolen. Dette var god bakgrunnskunnskap for å kunne stille relevante spørsmål og forstå sammenhenger i den informasjonen jeg fikk. På den annen side hadde jeg gjennom disse årene fått både kjennskap og forståelse for studiesituasjonen til studenter med minoritetsbakgrunn, noe som kunne gi meg problemer med å *artikulere det selvsagte og det underforståtte, det som tas for gitt. Det kunne gjøre meg blind i en spesiell betydning, og farge min forståelse av virkeligheten.* (Fossåsskaret m.fl 1997: 73) Dette var viktig å være oppmerksom på ved gjennomføring og tolkning av denne undersøkelsen. Med hensyn til det å skape ”analytisk *distanse*” mener jeg det var en fordel at intervjuene ble foretatt ved Politihøgskolen i Oslo. Ved avdelingen i Bodø kjenner studentene mine oppgaver og min rolle, noe som kunne hatt innvirkning på graden av åpenhet hos eventuelle informanter.

For å minske muligheten for at ansatte og studenter på Politihøgskolen i Oslo skulle kjenne igjen informantene, ble bare en av de ansatte i Oslo informert om hvilke studenter som deltok i undersøkelsen. På den andre siden ville resultatene fra denne undersøkelsen ikke bli framlagt før disse studentene hadde gått ut av skolen, slik at det var meget liten mulighet for at dette kunne påvirke dem i studiehverdagen. Imidlertid ville masteroppgaven kanskje i ettertid ha interesse og bli lest av ansatte i politi- og lensmannsetaten. Det var derfor vesentlig at studentene kunne uttrykke seg fritt seg uten å være redde for å møte eventuelle negative holdninger og uttalelser når de kom ut i yrkeslivet. I den videre framstillingen vil alle etiske retningslinjer for anonymisering av

navn og henvisninger til personer bli fulgt. I beskrivelsen av informantene har jeg valgt bare å tilkjenne hvilken del av verden informantene kommer fra, og tar bare med personopplysninger som jeg anser som vesentlige i forhold til å behandlingen av materialet. På denne bakgrunn gir jeg innledningsvis en kort beskrivelse av de 6 informantene i den kvalitative intervjuundersøkelsen. Hensikten er å skape en ramme og en forståelse for den empiriske presentasjonen, drøftingen og tolkningen av funnene

Informant A var mellom 25-30 år. Han var født i Norge, og foreldrene var fra et land i Nord-Afrika. Før han begynte på Politihøgskolen, hadde han fullført videregående skole og i tillegg tatt ett grunnfag på høyskole. Informant A var muslim. Han var enslig og bodde på hybel.

Informant B var mellom 35-40 år. Hun var født og oppvokst i et land i Øst-Europa. Hun kom til Norge da hun var rundt 20 år. Før hun kom til Norge, tok hun gymnaset og 1 år fagutdanning i hjemlandet. Hun hadde jobbet mange år før hun begynte på Politihøgskolen. Informant B var gift og hadde to barn.

Informant C var mellom 25-30 år. Hun var født i Norge og hadde foreldre fra to ulike land i Midt-Østen. Hun var muslim. Før hun begynte på Politihøgskolen, hadde hun tatt videregående skole, og hun hadde flere års yrkespraksis. Hun var enslig og bodde hjemme.

Informant D var mellom 30-35 år. Han var født i Norge, og foreldrene var fra et land i Midt-Østen. Han var muslim. Han hadde tatt videregående skole og ett år høyere utdanning før han begynte på Politihøgskolen. Informant C var gift, hadde to barn og bodde sammen med familien.

Informant E var mellom 20-25 år. Han var rundt 7 år da han kom til Norge. Han kom fra et land i Midt-Østen. Han hadde tatt videregående skole før han begynte på Politihøgskolen. Informant E var muslim. Han var enslig og bodde på hybel.

Informant F var mellom 25-30 år. Han var rundt 10 år da han kom til Norge. Han var født i ett land i Sør-Amerika. Før han begynte på Politihøgskolen hadde han tatt yrkesfaglig linje med påbygning på videregående skole. Informanten var katolikk. Han var enslig og bodde på hybel.

5.0 Presentasjon av data, empirisk tolkning og drøfting

For å belyse og underbygge spørsmålene i problemstillingen har jeg i dette kapittelet valgt å følge samme strukturelle oppbygning som i det teoretiske kapittelet. I hvert underkapittel vil jeg presentere og drøfte funn fra mine undersøkelser som er knyttet til de ulike temaene som ble presentert i kapittel fire.

5.1 Sosiale utfordringer knyttet til identitet og kulturelle forventninger

I dette kapittelet ønsker jeg å belyse om studenter med flerkulturell bakgrunn opplever å føle seg annerledes i miljøet på Politihøgskolen, og om de kan møte sosiale utfordringer knyttet til oppdragelse, kjønn og religion. Historiene som fortelles, handler om møte mellom mennesker i ulike situasjoner, og det kan være ulike sosiale faktorer som har betydning for deres opplevelser i studietiden. Det kan være likhetstrekk, men det kan også være store ulikheter.

5.1.1 Aksept for utdanning - yrkesvalg

Funnene viser at de fleste informantene møtte aksept for sitt yrkesvalg i familien, selv om familien kunne være skeptisk da de først presenterte sitt valg av yrke. Noen få studenter fortalte at de har møtt motstand både før de begynte studiet og underveis i studiet. Informant E fortalte at han ikke trengte aksept for sitt yrkesvalg hjemme, men at det var status å velge akademiske yrker i hans kultur. Søsteren hans var jurist, og broren var tannlege. Dette ble støttet av informant C og D, som fortalte at foreldrene ville de skulle velge et mer akademisk yrke som ingeniør, lege eller advokat. Informant C hadde møtt motstand hos moren da hun valgte å starte på Politihøgskolen, og moren sa stadig: *Hva sa jeg, du har utsatt deg selv for dette!* Skepsisen flere av informantene møtte, hadde gjerne bakgrunn i politiets manglende status i opprinnelseslandet. Informant B fortalte at moren "himlet med øynene" når hun fortalte at hun ville begynne på Politihøgskolen. Dette skyldes morens dårlige erfaring med politiet i et udemokratisk regime. Det samme gjaldt informant F, som fortalte at faren var mistroisk til politiet i hjemlandet. Informant D fortalte også om negative episoder fra hjemlandet som foreldrene hadde fortalt om, og informant E fortalte at politiet absolutt ikke var ansett i hans hjemland og uttrykte at politiet var regjeringens håndtlangere. Hvis informantene møtte skepsis i hjemmemiljøet, avtok det imidlertid gjerne når foreldre og andre fikk informasjon om politiet i Norge og forsto hva utdanningen og yrket gikk ut på. Informant D fortalte at politiet i Norge etter hvert hadde fått økt status i hans hjemmemiljø. Som han uttrykte det: *Politiet i Norge er bra det, kommer de til etter hvert.* De fleste informantene fortalte at foreldrene nå var fornøyde med yrkesvalget deres og gav uttrykk for det. Under et

åpent spørsmål i forundersøkelsen skrev en av respondentene at faren hadde vært arrestert og torturert av politiet da han var ung, og fikk store psykiske problemer da sønnen fortalte at han ville bli politi. Sønnen slo først tanken fra seg, men faren forandret etter hvert mening da han skjønnte at systemet i Norge var annerledes enn i hans hjemland. Noen av respondentene kommenterte at de ikke møtte aksept fordi politiyrket ikke hadde så høy status i deres kultur. Som en respondent uttrykte det: *Til daglig får jeg både aksept og støtte, men far har vel sagt en gang at jeg kunne blitt noe mer enn politi.* Også her gikk det fram at foreldrene helst ønsket at de skulle velge et akademisk yrke som lege, ingeniør, advokat eller lignende. En respondent skrev at dette var yrker som hadde høy status i deres hjemland, og som kunne praktiseres over hele verden, mens politiyrket bare kunne utøves i Norge. Flere respondenter i spørreundersøkelsen kommenterte at politiyrket ble ansett som et farlig yrke. Det var også kommentarer som uttrykte at det var uvanlig med kvinner i politiet i mange kulturer. Som en kvinnelig respondent uttrykte det: *Det er lite tenkelig med kvinner i ordensavdelingen, selv om de eksisterer i mitt hjemland.*

5.1.1.1 Drøfting

De fleste studenter med minoritetsbakgrunn oppgav at de møtte aksept for sitt utdanningsvalg, og ville sannsynligvis få støtte og hjelp hos foreldre og familie i studietiden. Funnene tydet likevel på at noen studenter har måttet ”arbeide” for å oppnå aksept for sitt yrkesvalg. Politiryket har nødvendigvis ikke samme status i mange innvandremiljø som i Norge, selv om ”ryktet” til politiet kanskje er bedret som følge av mer kunnskaper om det norske samfunnet. For mange etnisk norske studenter er det å komme inn på Politihøgskolen en ”drøm som går i oppfyllelse,” og de fleste foreldre er meget stolte når de får se sin sønn eller datter i politiuniformen for første gang. Kanskje oppleves dette ikke helt på samme måte for alle studenter med flerkulturell bakgrunn. Selv om foreldrene har akseptert at de begynte på denne utdanningen, kan de sitte med en følelse av at foreldrene aller helst så at de hadde valgt et annet yrke. Spesielt kan dette gjelde for kvinnelige studenter. (Jmf. Prieur 2004:49) Dette kan kanskje påvirke motivasjonen og studiehverdagen til studenten. Hvis de møter problemer underveis i utdanningen, og i tillegg ikke møter forståelse hjemme, kan dette gjøre studiesituasjonen utfordrende.

5.1.2 Å føle seg annerledes

En opplevelse av å føle seg annerledes og fremmed i ulike situasjoner synes å gjelde mange studenter med minoritetsbakgrunn, og for noen kan dette føre til følelsesmessige dilemma.

Informant A, B og F fortalte at de ikke hadde opplevd det å være annerledes som noe problem, mens de øvrige informantene beskrev situasjoner der de hadde følt det ubehagelig å skille seg ut fra majoriteten av studentgruppen. Informant C fortalte at det å begynne på Politihøgskolen hadde vært en ny opplevelse for henne. Verken på videregående skole eller på folkehøgskole hadde hun følt seg annerledes enn de andre elevene, men da hun begynte på Politihøgskolen, opplevde hun det på en annen måte. Som hun selv uttrykte det: *Da forsto jeg at herregud, du er jo svart.* Informant E uttrykte det slik: *Det er jo litt, jeg mener, vi og de preg på skolen selv om det ikke skal være det.* En liten gruppe skilte seg ut fra majoriteten, og han opplevde ikke at han møtte aksept for å være annerledes. Han følte at han måtte forandre seg og bli ”mer norsk” for å bli respektert i miljøet. Informant D kom flere ganger under intervjuet inn på at han til tider hadde følt at de andre syntes han var dum. Som han uttrykte det: *det er alltid noen som greier å synes at andre er dumme.* Da han skulle beskrive dette nærmere, fortalte han at de andre misforsto han og ikke skjønnte det han prøvde å uttrykke. Det å bli ansett som annerledes ble også kommentert av flere respondenter i forundersøkelsen under de åpne spørsmålene. En respondent uttrykte det slik: *Jeg visste ikke at jeg var en minoritet før det ble påpekt første dagen på Politihøgskolen. Jeg følte meg konstant overvåket av andre studenter. Det ble til tider en belastning at alle til en hver tid kunne finne ut ting om meg på grunn av at jeg var så lett synlig.* Hun viste blant annet til at de andre alltid visste om hun hadde vært på undervisningen. Det var også flere utfyllende kommentarer som omhandlet det å tenke annerledes og uttrykke seg annerledes.

5.1.2.1 Drøfting

Det å føle seg annerledes og fremmed er noe som går igjen i mange sammenhenger i den videre framstillingen. I forhold til den totale studentmassen er det få studenter med minoritetsbakgrunn på Politihøgskolen. I mange klasser er det bare en student med flerkulturell bakgrunn, og dette kan føre til at studenter med minoritetsbakgrunn blir påfallende synlige i studentmiljøet. Informantene beskriver en annerledeshet som knyttet seg til utseende, til det å uttrykke seg og tenke ulikt fra de andre, og til det å ha meninger som kanskje skyldes en annen bakgrunn. Det som av Alghasi m.fl (2006) beskrives som en følelse av ”sårhet” over ikke å bli verdsatt som den du er, men vurdert ut fra din fremmedhet, syntes å være gjenkjennbart hos disse informantene.

Informantene i intervjuundersøkelsen som selv betegnet seg som ”svært integrerte” i det norske samfunnet, gav ikke uttrykk for at de hadde opplevd dilemma knyttet til det å

være annerledes. Spørsmålet er i hvor høy grad det er aksept for å være annerledes på Politihøgskolen, og i hvor høy grad det er nødvendig å endre seg for å sosialiseres inn i politirollen, som stiller store krav til konformitet. I den sammenheng er det interessant at to av informantene mener de ikke hadde opplevd det å være annerledes på en negativ måte før de kom på Politihøgskolen. Wahlgren (2004) viser til at det i en læringskontekst hvor det er manglende toleranse for å være og tenke annerledes, kan være slik at den enkeltes psykiske energi delvis vil være bundet til andre forhold enn selve læreprosessen. (Wahlgren 2004 : 327 ref. i C. Jensen red 2004). Studenter må gå på akkord med normer som er en del av egen kultur for å tilpasse seg og bli akseptert, noe som kan være en vanskelig personlig prosess. På den andre siden viser Alghasi m.f.(2006) til at annerledesheten andre tillegger en i noen sammenhenger kan være en ettertraktet posisjon, og at det å skille seg ut i disse individualiserings og selvrealiseringstider kan være noe som idealiseres. I denne sammenhengen er det å ha en flerkulturell bakgrunn noe som er en ønsket posisjon og verdsettes i politiet. Studenter med minoritetsbakgrunn besitter en kompetanse i forhold til språk, kulturforståelse og kunnskaper som anses som en fordel i utøvelsen av politiyrket, og det å ha et annerledes utseende kan også være en fordel i forhold til å bedre dialogen med ulike innvandremiljøer i samfunnet.

5.1.3 Dilemma i forhold til sosiale forventninger, kjønnsroller og religion

Informant B og F hadde ikke møtt på noen spesielle dilemmaer i forhold til sin sosiale bakgrunn mens de var studenter. De øvrige informantene fortalte på ulike måter om sosiale forhold som hadde hatt innvirkning på studiehverdagen. De mente alle at det var ulikheter mellom den oppdragelsen de hadde fått, og den de oppfattet at norske barn hadde. Informant A fortalte om en oppdragelse med mer utpreget respekt for mennesker, spesielt for dem som var eldre. Han var oppdratt til å være høflig og tålmodig. Dette mente han var mer likt slik det hadde vært i Norge tidligere, men at dette var på vei ut. Informant D var eldst av 6 søsken og syntes måten han var oppdratt på, var strengere i forhold til norske barns oppdragelse, og også i forhold til andre med hans bakgrunn. I hans kultur var det uakseptabelt å si imot foreldrene, og han hadde fremdeles vanskelig for motsi faren sin, men kunne ta til motmæle når det foreldrene sa var helt feil. Han fortalte om restriksjoner i forhold til utetider og deltagelse på fester i helgene. Han var ikke ute til over midnatt før han var over 20 år. Informanten påpekte imidlertid at hans yngre søsken hadde en ”slakkere” linje. Informant C opplevde også at hennes kultur hadde andre verdier enn den norske. Hun uttrykte det slik : *Foreldrene blander seg mer inn i de unges liv, og vi lar dem blande seg.* Dette kunne gjelde påkledning, valg av

venner og kjæreste, utetider, drikkevaner etc. Hun opplevde at hun hadde hatt det strengere enn norsk ungdom, som hun syntes var mer selvstendige. Informant E fortalte også om *en annen mer konservativ linje* i oppdragelsen. Han fortalte om en far som var *mannen i huset*, at forholdet var strengere og at han fikk klar beskjed om hvordan han skulle oppføre seg. Han påpekte at han syntes han var bundet til en positiv tradisjon.

Når det gjaldt forholdet til alkohol, var informant A, C og D helt avholdende og uttrykte at de ikke var komfortable med sosiale situasjoner der det ble servert mye alkohol. Informant E påpekte at han ikke hadde 0-toleranse for bruk av alkohol, men at han *ikke var komfortabel med en kultur der man er der for å drikke*. Informant D trakk også fram at maten på kantina kunne vært mer tilpasset muslimer, som ikke spiser svinekjøtt. Han fortalte at tillitsmannen i klassen hadde tatt dette opp med kjøkkenet, men at det ikke var noe gehør der for å tilpasse menyen. Han påpekte at dette lot seg gjøre i forsvaret, så hvorfor skulle det ikke gå an å få dette til på Politihøgskolen. I spørreundersøkelsen var det en kommentar som gikk på dette med forståelse for muslimske høytider og faste, hvor man møtte lite gehør i administrasjonen.

Med hensyn til kjønnsroller fortalte informant C at hun syntes at det var større skille mellom jenter og gutters oppdragelse i hennes kultur. Blant annet var holdningene til trening annerledes, og hun hadde fått høre at trening ikke var så bra for kroppen. Det største problemet for henne hadde vært å greie svømmekravene, fordi hun ikke hadde fått støtte hjemme til å delta på svømmeundervisningen på barne- og ungdomsskolen. De syntes det var et problem at hun skulle ha på badedrakt og svømme sammen med gutter, derfor hadde det blitt til at hun hadde skulket svømmeundervisningen. Dette ble støttet av informant D, som fortalte at jenter var oppdratt svært tradisjonelt i hans kultur. Svømming og omgang med det annet kjønn kunne være et problem for jenter som ville søke Politihøgskolen. Han ville ikke sett det som positivt at hans søster *skulle vært i et badebasseng med 14 andre gutter*. Denne informanten fortalte at han var overrasket over *en muslimsk jente på skolen her og hvor fri hun var i forhold til egne normer*. Han påpekte at dette kanskje kunne løses med å ha svømming bare for jenter, eller at man kunne vurdere å bruke heldekkende badedrakt. Informant D uttrykte samtidig respekt for jenter som var så trygge at de torde å gå utenom de vedtatte normene, og mente at de ville bane veien for flere. Dette ble utdypet av informant E, som mente grunnen til at så få jenter med minoritetsbakgrunn søkte PHS, kunne ha noe med *tankesettet å gjøre*. Han mente norske jenter var mer *oppegående* enn jenter fra hans kultur, og at de prøvde å være like *macho* som gutter. Dette med svømming og visning av naken hud mente også han kunne være *tabubelagt*, men han påpekte samtidig at holdningene var ulike i

alle familier, og at dette i mange familier kunne være akseptert. Informant C uttrykte også at yrkesvalget hennes kunne føre til at hun ikke ville være så attraktiv på ekteskapsmarkedet. Moren hennes hadde forsøkt å fri til aktuelle kandidater på hennes vegne, men syntes å møte en viss skepsis når det kom fram at datteren hadde begynt på Politihøgskolen. Både informant E og informant F var inne på at de ville gifte seg med jenter som hadde samme kulturbakgrunn som dem selv, fordi *like barn leker best*, som informant E uttrykte det.

5.1.3.1 Drøfting

Det kan synes som om mange av informantene hadde et forholdsvis ”tett” forhold til familien, og foreldrene hadde større innflytelse over studentene enn det som er vanlig blant norsk ungdom på samme alder, noe som av flere ble framhevet som positivt. Informantene fortalte om foreldre som blandet seg inn i deres liv, og om en kultur der lydighet og respekt ble ansett som viktige verdier. Spesielt en av informantene hadde mange forpliktelser og forsørgeransvar for en stor familie, noe som la begrensninger i forhold til innsatsen på studiene og i deltagelsen i studentmiljøet. Funnene viser også at muslimske studenter kunne møte dilemma knyttet til religion og levereregler. Jmf. Prieur (2004) som omtalte at det å la være å innfri religionens ”moralske rettessnorer” kunne føre til samvittighetsgnag. I mine funn ser det ut til at noen studenter møter dilemma knyttet til det å overholde normer i forhold til nakenhet, omgang med det annet kjønn, overholdelse av religiøse høytider, valg av mat og bruk av alkohol.. Interessant er også betraktningene som viser hvilke sosiale utfordringer jenter med muslimsk bakgrunn kan møte, og at de ble sett på som ”foregangskvinner” som brøt med normer knyttet til kjønnsroller i egen kultur. Kanskje kan dette være en indikasjon på at det skjer forandringer i kjønnsrollemønsteret i innvandrer miljøene, og at valgmulighetene for jenter med innvandrerbakgrunn blir større. Et annet aspekt er også at jenter med muslimsk bakgrunn kan få problemer med å finne ektemann på grunn av et utradisjonelt yrkesvalg i forhold til egen kultur, noe som kan legge en demper på ønsket om å bli polititjenestekvinne.

5.2 Synliggjøring av minoritetskulturer på Politihøgskolen

I denne delen av undersøkelsen ønsker jeg å belyse hvor vidt det er lagt til rette for synliggjøring av minoritetskulturer på Politihøgskolen, og om det blir lagt vekt på å nyttiggjøre seg ressurser og erfaringer studenter med flerkulturell bakgrunn sitter inne med. Blir disse studentene møtt med interesse for sin kulturelle bakgrunn av lærere og studenter, og er det tilrettelagt for at de skal kunne delta med sine kunnskaper i undervisningen?

I intervjuene fortalte ingen av informantene om undervisningsopplegg der det var lagt til rette for at de skulle kunne delta med sin kunnskap og erfaring. Flere hadde imidlertid opplevd situasjoner der deres bakgrunn hadde vært trukket fram på en uformell måte i undervisningssituasjonen. Både informant D og E fortalte at de hadde deltatt i diskusjoner i klassen der ”folk” var interessert i å høre på det de med sin etniske bakgrunn hadde å si. I diskusjoner hadde lærere og studenter henvist til dem, og det opplevde studentene som meget positivt. Både informant A og B fortalte at noen var interesserte og nysgjerrige og ville vite mer om deres kultur, mens informant D hadde blandet erfaring og mente at folk i noen tilfeller hørte på det han hadde å si og var interessert, mens han i andre tilfeller følte at de andre syntes det han sa var dumt. Samtlige av informantene i intervjuundersøkelsen gav inntrykk at de var positive til å delta med sin bakgrunn og sine kunnskaper i undervisningen. Informant B trakk fram at hun hadde fått studieplass også fordi hennes bakgrunn kunne være en ressurs for politiet, og da ville hun absolutt bidra. Informant A stilte begrensinger ved at det måtte være en konkret undervisningssituasjon der bidraget var satt inn i en naturlig sammenheng. Informant E hadde erfaring fra praksisåret da han laget en presentasjon om sin kulturbakgrunn for vaktlaget sitt, noe som ble positivt mottatt. Dette kunne han også tenke seg å gjøre i andre sammenhenger. Informant E hadde også invitert klassen til en kulturkveld hjemme. Under intervjuene kom det fram flere forslag til ulike tiltak. Det kunne for eksempel være å delta i diskusjoner, dele erfaringer med nye studenter med minoritetsbakgrunn, delta i rekrutteringssammenheng, være med i en ressursgruppe etc.

Funnene i spørreundersøkelsen viser samme tendens. Flertallet av respondentene svarte ja på spørsmålet om de kunne tenke seg å delta hvis deres etniske bakgrunn/ erfaring hadde blitt brukt som en ressurs i undervisningen. Mange av respondentene skrev absolutt, gjerne etc. Bare et lite fåtall av respondentene svarte negativt på spørsmålet, og noen få unnlot å svare. Det var flere som utdypet dette forholdet i et åpent spørsmål. En av respondentene kom med følgende uttalelse: *Det var til tider jeg ble rasende over at folk til en hver tid skulle minne meg på at jeg var en ressurs på grunn av min bakgrunn. Jeg mener det finnes andre kvaliteter med meg som politibetjent, men de kommer ikke fram i like stor grad, nettopp fordi det ikke ble stilt krav til at jeg skulle bistå med noe mer enn min bakgrunn.* En respondent skrev at han ikke ønsket fokus på sin bakgrunn, men ville behandles på lik linje med andre studenter i alle situasjoner, og en annen påpekte: *Vi skal ikke problematiseres fordi vi er annerledes.*

5.2.1 Drøfting

Opptaksnemnda (1994) framhever at noe av hensikten med å ta opp studenter med flerkulturell bakgrunn er å skape forståelse for personer fra en annen kultur, tilføre etaten kunnskaper som vil være til nytte for utførelse av polititjenesten samt å bryte ned eventuelle fordommer innad i politi- og lensmannsetaten. Kanskje kan dette også være noe som er aktuelt under studiet på Politihøgskolen. Det å tilføre kunnskap og forståelse og bryte ned fordommer er ikke bare noe som gjelder når studentene er ferdig utdannet, men kan også være et ledd i å synliggjøre minoritetskulturer på Politihøgskolen og motvirke den negative eksponeringen i media. Dette samsvarer med funn av Otterstad og Becher (2000), som viste til at studenter var opptatt av å få fram andre opplysninger om sin kultur enn det som kom fram i media. Det at flere av informantene selv har satt i gang tiltak og foreslår framtidige tiltak der dette kan være aktuelt, er meget positivt og viser at informantene er opptatt av å få fram informasjon om sin kultur. Det er også interessant at informantene setter pris på at deres kompetanse knyttet til kultur og bakgrunn blir trukket fram i den daglige læringssituasjonen. Jmf. Knowles (1970) som viser til at det å få bruke tidligere erfaring og kunnskap i undervisningen kan bidra til at denne personen føler seg verdifull. På den andre siden var det også flere i spørre-undersøkelsen som gav tilbakemelding om at de ikke ønsker noen fokus på sin bakgrunn, men ville behandles som alle andre studenter. Selv om flertallet av respondentene syntes å være positive til at deres bakgrunn og kulturelle kompetanse ble trukket fram, var det også studenter som ville være som alle andre og ikke skille seg ut på noen måte. Flere stilte også begrensninger i forhold til hva de kan tenke seg å bidra med.

5.3 utfordringer knyttet til læringsmiljøet

I dette kapittelet settes det fokus på det sosiale samspillet i ulike undervisningssituasjoner. Gjennom mine funn og drøftinger ønsker jeg å belyse hvor vidt den flerkulturelle bakgrunnen kan ha negativ innvirkning på læringsmiljøet eller skape problemer for studentene på ulike læringsarenaer.

5.3.1 Miljøet i klassen.

I intervjuundersøkelsen var både informant A og E fornøyde med miljøet i klassen og uttrykte at de som gikk i klassen var sosiale, greie og veldig reflekterte. De øvrige informantene var mer forbeholdne. Informant F gav inntrykk av at det kunne variere og at ikke alle var like. Informant D fortalte at miljøet i klassen var positivt, men at det var grupperinger i klassen, og at ikke alle gikk like godt overens. Informant B fortalte at han trivdes godt tredje studieår, men ikke hadde samme gode erfaring fra første: *Da gikk vi og følte på hverandre, men nå er*

det mye bedre. Informant D fortalte at studenter i klassen stadig gav inntrykk av at han sa *dumme ting*, og at han mente fordommer nok var mer utbredt enn det man tok høyde for. Informant C uttrykte at hun hadde følt seg svært alene i klassemiljøet og hadde ingen å være sammen med. Hun satt stort sett alene, jobbet for seg selv og hadde ingen å trene med. I tredje studieår gikk det litt bedre, fordi hun hadde fått en venninne i klassen som hjalp og støttet henne og *gjorde henne sterk*, som hun uttrykte det. Denne jenta hadde fortalt at hun ikke kjente noen utlendinger, og hadde holdt avstand og følt seg usikker i forhold til informant C. En student denne jenta *gikk mye sammen* med sluttet, og da tok hun kontakt. Informant C mente at dette var fordi hun da ikke hadde noen å velge mellom. Som hun uttrykte det: *Hadde hun hatt flere, ville hun ikke valgt meg!*

Informantene ble spurt om de syntes det var en fordel om det var flere i klassen med minoritetsbakgrunn. Informant A, F og B mente det ikke hadde så mye å si om det var flere med annen bakgrunn i klassen, og gav inntrykk av at de ikke hadde reflektert så mye over dette. Informant E mente det var en fordel at det var flere, fordi man *da ikke ville føle seg så annerledes, og kunne støtte seg til hverandre*. Han mente de med minoritetsbakgrunn skjønnte tankegangen til hverandre og visste at en med annen bakgrunn enn flertallet *kunne tenke ulikt*. Informant D støttet dette og uttrykte: *Det ville vært mye verre hvis jeg var den eneste i klassen*. Han hadde gått i en klasse der det var to studenter med minoritetsbakgrunn. Informant C hadde vært den eneste i sin klasse med minoritetsbakgrunn. Som hun uttrykte det: *De har fordelt oss noe skikkelig*. Hun kunne ønske at det hadde vært flere i klassen, og fortalte at hun hadde snakket med en som gikk på Politihøgskolen tidligere, som hadde gått i en klasse der det var tre flerkulturelle studenter. Denne jenta hadde sagt at det var en kjempefordel. Informant C skulle ha ønsket at hun gikk sammen med en annen jente med minoritetsbakgrunn, for da ville hun hatt noen å være sammen med og hadde fått mer lyst til å komme på skolen.

I spørreundersøkelsen syntes flertallet av respondentene å oppleve klassemiljøet som godt, mens noen opplevde klassemiljøet som ganske godt. Til et åpent spørsmål kom det noen utfyllende kommentarer. En respondent skrev: *Det var kommentarer om bakgrunn, mye var fleip, men kunne oppfatte dette som en belastning når det ble veldig mye av det, og av flere på en gang*. En respondent hadde gått i to ulike klasser og kommenterte at miljøet var bedre i den siste klassen han gikk i. Første studieår hadde han ikke trivdes spesielt godt.

5.3.1.1 Drøfting

Ut fra funnene kan det se ut som om noen studenter med minoritetsbakgrunn opplevde problemer i klassemiljøet som de mente var knyttet til deres bakgrunn. De forteller at de ikke følte seg like aksepterte som etnisk norske studenter, og kunne få høre kommentarer og fleip som var belastende. Særlig en av informantene hadde følt seg avvist og utestengt og hadde vært mye alene. Et interessant funn er at flere av studentene i intervjuundersøkelsen gir tilbakemelding om at de hadde ønsket at det var flere studenter med minoritetsbakgrunn i klassene. De forklarer dette med at de da ikke ville føle seg så annerledes, og at de ville kunne støttet hverandre selv om de ikke har samme kulturelle bakgrunn. Det å vite at noen andre kan tenke annerledes, kan oppleves som en støtte. For jenter med muslimsk bakgrunn som ofte har et litt annet moralsk syn på mange forhold enn norske jenter, kan det kanskje føre til større trygghet i skolehverdagen å ha noen med forståelse i klassemiljøet. Creek (2002) viser til lignende funn i sin rapport ”minoritetsstudenter i et majoritetsmiljø” fra Høgskolen i Oslo. De fleste av minoritetsstudentene oppgav at de følte seg usikre i forhold til å være alene som minoritetsstudenter i grupper med majoriteten. Selv om de ikke var fra samme land, gav dette trygghet og følelse av å ikke være helt alene.

5.3.2 Samarbeid i basisgrupper

I intervjuundersøkelsen fortalte fire av informantene om problemer og konflikter i basisgruppa. Informant B mente at problemene hadde vært størst i GU1, hvor det hadde vært kommunikasjons- og samarbeidsproblemer i gruppa. Hun følte at hun ikke var blitt hørt og tatt på alvor. Hun var usikker på om dette kunne ha noe med hennes kulturelle bakgrunn å gjøre. Som hun uttrykte det: *Jeg vet ikke helt, mulig det hadde både med det og at jeg var eldre og det at jeg stakk meg helt ut, ikke sant?* Informant E var ikke fornøyd med samarbeidet i gruppa, spesielt første studieår. Han mente at det han sa som minoritetsstudent ble vektlagt annerledes enn det som ble sagt av etnisk norske studenter, og at han ikke fikk samme behandling som de andre, noe som ble uttrykt gjennom kroppsspråket. Han mente studenter med minoritetsbakgrunn tenkte annerledes og uttrykte seg annerledes, og at dette ikke ble akseptert. Informant C fortalte at hun ikke var oppdratt til å til å ta ordet fra andre og forsøkte å opptre høflig i gruppa. Da fikk hun tilbakemelding om at hun var passiv og bidro lite i diskusjonen, følte hun seg mer og mer usikker, men ville ikke spørre. Hun uttrykte at hun følte seg som en *annerledes utlending*. Informant C mente også at grunnen til at hun ble ekskludert i gruppa, kunne skyldes at hun ikke kjente de andre så godt. Dette mente hun var fordi hun ikke var med i sosiale sammenhenger i starten av studiet. To av informantene hadde

tatt problemene opp med ansatte på Politihøgskolen uten at det var blitt gjort noe konkret for å avhjelpe situasjonen.

Funnene i forundersøkelsen viste tilsvarende tendenser og kunne tyde på at samarbeidet i grupper var blitt opplevd som problematisk for en forholdsvis stor gruppe av respondentene. På et åpent spørsmål om hvorfor samarbeidet ikke fungerte så godt, kom det mange kommentarer. Flere kommentarer gikk på at samarbeidet var preget av manglende kunnskaper, engasjement og motivasjon. Andre kommentarer var knyttet til respondentenes bakgrunn. En kommenterte at hun følte at noen ganger at hun ikke ble tatt på alvor, og en annen at hun møtte på fordommer og forutinntatte holdninger. Det var også en kommentar som gikk ut på at det var manglende interesse for å finne ut hva en flerkulturell ønsket å si, og at samarbeidet var preget av lukket kommunikasjon. En respondent uttrykte: *Jeg begynte å selektere bort de man ikke fikk forståelse av, og begynte å samarbeide med de med forståelse av at man hadde en annen bakgrunn.*

5.3.2.1 Drøfting

For utdanningens side er det viktig å legge opp til arbeid i grupper. Det å lære seg å samarbeide med andre er nødvendig for å tilegne seg kunnskaper og utvikle holdninger som er nødvendige i polityrket. Funnene i mine undersøkelser kan tyde på at arbeid i basisgrupper kan være en læringsarena som er utfordrende, og at flere av informantene knytter samarbeidsproblemene til det å være minoritetsstudent. Dette støttes bla. av undersøkelsene til Otterstad og Becher (2000) og Stensvold og Stivi (1999) som også viser til at minoritetsstudentene opplever usynliggjøring og manglende inkludering under arbeid i grupper. Basisgruppene er sammensatt av studenter i samme klasse og består av samme personer gjennom to studieår. Dette kan bety at eventuelle samarbeidsproblemer i klassesammenheng kan forsterkes i gruppa, og at et dårlig samspill i gruppa kan påvirke studentene i en stor del av studiet. Lærerne har faglig veiledning for ulike grupper i temaperiodene, men følger ikke opp gruppene ut over det. I gruppa må studentene samarbeide tett, og da kan kulturforskjeller, holdninger og kommunikasjonsproblemer komme spesielt til uttrykk. Mange føler at de som minoritetsstudenter ikke møter samme aksept og respekt som norske studenter. Kanskje kan kommunikasjonsproblemene i noen tilfeller skyldes språkproblemer. To av informantene i intervjuundersøkelsen som hadde problemer med det faglige og sosiale samarbeidet i gruppa, fortalte at de hadde problemer med norsk fagspråk, og dette kan jo også gjelde noen av respondentene i forundersøkelsen. Studentene kan ha problemer med å følge med i diskusjonen, og de kan ha problemer med å formulere seg

skriftlig og muntlig fordi de mangler nyanser i språket og gjør grammatiske feil. Dette kan gjøre at de føler seg underlegne og blir redde for å delta i gruppekommunikasjonen. Det kan også være at studentene kan ha forskjellige forventninger til sin egen og andres rolle, noe som skyldes ulik oppdragelse og bakgrunn. I min undersøkelse fortalte informant C at de andre oppfattet henne som passiv og negativ når hun forsøkte å opptre høflig og la andre slippe til i diskusjonen, slik hennes oppdragelse tilsa. Lignende funn kom fram i Greek (2002) hvor mange studenter fortalte at de ikke var vant til å diskutere og hevde sine meninger, til tross for at de var født og oppvokst i Norge. Det å tenke og uttrykke seg annerledes, ble også trukket fram for å forklare problemene i gruppa, samt det faktum at like ”barn leker best”. Norske studenter kan ha en del andre koder, verbale og ikke verbale, for kommunikasjon og samhandling, som de fremmedspråklige studentene ikke har. Kanskje føler de norske studentene at det er tryggere å ta kontakt med en student med samme kulturelle bakgrunn som dem selv.

5.3.3 Støtte og hjelp av lærerne på studiet

I intervjuundersøkelsen var informant A fornøyd med den faglige oppfølgingen fra lærerne og framhevet at han kunne oppsøke lærerne på kontoret, og at de da var velvillige. Han mente han kunne komme når som helst når de var til stede. Informant B mente de fleste lærerne var forståelsesfulle. Informant C mente at lærerne hjalp henne når hun tok initiativ selv, men framhevet at lærerne måtte hjelpe dem som trengte det mer: *De ville ikke bli dårligere politi likevel*. Informant D mente at han ikke kunne ønske mer hjelp når han ikke gjorde noe selv, men han kviet seg ikke for å be om hjelp. Informant E mente at lærerne var tilgjengelige selv om de hadde det travelt, og at mange ble igjen etter timene og ikke hastet ut. Han mente lærerne hadde lite tid til individuell veiledning, men at man kunne be om det og da ville man få det. Informant F var fornøyd med oppfølgingen fra lærerne. Han mente at de ikke tok så mye initiativ, men at du fikk hjelp hvis du spurte.

Mer enn halvparten av informantene i spørreundersøkelsen var fornøyd med den støtten og hjelpen de fikk fra lærerne på studiet, mens de øvrige uttrykte mindre tilfredshet. På spørsmålet om til hva og på hvilken måte de kunne ha ønsket mer støtte og hjelp, var det en som kommenterte at han savnet faglig oppfølging generelt sett. En annen svarte: *Noen av lærerne hadde forståelse, mens andre var litt likegyldige ved at de tok alle over en kam og ikke så problemet med bakgrunnen til en minoritetsstudent*. Det var også flere som kommenterte at de ikke ønsket noen forskjellsbehandling eller mer støtte og hjelp enn andre studenter. En annen kommenterte at lærerne ikke hadde tid til å ta seg av alle fagrelaterte

problemer studentene kunne komme opp i. Dette ble støttet av to lignende kommentarer som gikk ut på at studiet måtte ses på som en personlig utfordring og at det ble forventet at studentene skulle klare seg på egen hånd på en høgskole.

5.3.3.1 Drøfting

På en høgskole har studentene i utgangspunktet ansvar for egen læring, og det er ikke lagt opp til oppfølging av enkeltstudenter som måtte ha behov for det. Det har vært opp til den enkelte lærers ressurser og velvillighet å gi ekstra støtte til studenter som måtte be om det. Funnene viser at informantene oppfatter lærerne som hjelpsomme og forståelsesfulle, og at de stort sett var fornøyd med støtten og hjelpen de fikk. Dette kan ses i sammenheng med at de ikke hadde forventninger om ekstra oppfølging. Funnene viser at informantene ikke opplevde aktivt initiativ fra lærerne, men at flere mente man sikkert kunne få mer hjelp hvis man selv bad om det. Dette støttes av funn i Stensvold og Stivi (1999), der studenter med minoritetsbakgrunn fortalte at lærerne sjelden henvendte seg til dem for å spørre om de trengte hjelp. Det kan sikkert være en terskel for å be om mer hjelp når det er lagt opp til at studentene skal ha ansvar for egen læring, og lærerne ikke har fått avsatt tid til ekstra veiledning. Det er interessant at noen mente det var mange som ikke ville innrømme at de hadde faglige problemer. Flere av informantene tok til orde for at man burde kunne hjelpe dem som trengte det mer, og de ønsket større forståelse for det å være student med minoritetsbakgrunn. Greek (2002) viser til at mange lærere på Høgskolen i Oslo fortalte at de hadde manglende kunnskaper om kommunikasjon og flerkulturell forståelse, og ofte følte usikkerhet med hensyn til veiledning og undervisning av studenter med minoritetsbakgrunn. Det er sikkert mange lærere på Politihøgskolen som også kan føle usikkerhet i forhold til oppfølging av studenter som trenger ekstra støtte.

5.3.4 Deltagelse og trivsel i studentmiljøet

Informant F framhevet at han trivdes i studentmiljøet og ville savne det, mens informant E svarte at han trivdes godt tredje studieår, men ikke hadde trivdes i første. Dette ble støttet av informant A som fortalte at hun ikke hadde hatt noe forhold til dem hun gikk sammen med i første klasse. *Jeg kjente ingen*, som hun uttrykte det. Informant C fortalte at hun ikke hadde trivdes spesielt bra. Dette skyldtes blant annet baksnakking om broren, som hadde vært innblandet i kriminelle forhold. Hun syntes også hun møtte generell mangel på forståelse.

I tillegg opplevde hun at det ble stilt spørsmål med om hun oppfylte opptakskravene: *Vi hadde problemer med å komme i kontakt med alle de norske elevene her. De mente at vi kom inn bakveien og ikke fylte kravene til å komme inn. Det var så ubehagelig at jeg hadde tenkt å slutte.*

Når det gjaldt samvær med andre studenter i fritiden og deltagelse i sosiale aktiviteter i studentmiljøet, oppgav informant B og D ansvar overfor familien som hovedårsak til at de deltok lite. Som informant D uttrykte det :*Jeg er ikke den som henger på skolen i fritiden, men det har ikke med at jeg ikke vil. Jeg har andre ting å stå i med, kone og to barn. Jeg bor sammen med mine foreldre, og to søsken. Jeg er eldst og har økonomiske byrder.* Informant E fortalte at han hadde vært mye på skolen og trent i fritiden sammen med studiekamerater, men at det ble mindre i tredje studieår fordi studiene tok mer tid. Både informant A, C, D og E opplevde at alkohol la en demper på deltagelsen ved sosiale begivenheter. Som informant C uttrykte det : *Det var forspil, og alltid alkohol.* Hun fortalte at hun hadde vært med en gang, men det var en som var full og helte øl på henne og da dro hun hjem.

Funnene i forundersøkelsen støttet opp i høy grad opp om resultatene fra intervjuene. De fleste respondentene sa at de trivdes i studentmiljøet på skolen, men det var også noen som hevdet at de ikke trivdes like godt. På spørsmål om de ofte var sammen med studiekamerater i fritiden, svarte halvparten av respondentene at de var daglig eller ukentlig sammen med andre studenter i fritiden, mens de resterende svarte sjelden eller aldri.

Under halvparten oppgav at de ofte deltok hvis det ble arrangert sosiale aktiviteter i studentmiljøet utenom undervisningen. På et åpent spørsmål om hvorfor de sjelden deltok, oppgav også disse respondentene mange praktiske grunner , - *de bodde langt fra Oslo, hadde jobb etter skoletid, hadde dårlig tid, dårlig økonomi, forpliktelser overfor familien ect.* Det var flere kommentarer som viste til at bruk av alkohol kunne legge en demper på deltagelsen.

5.3.4.1 Drøfting

Selv om de fleste ser ut til å ha trivest i studentmiljøet, viser funnene at noen studenter ikke har funnet seg til rette i miljøet. Det kan se ut som om det er flere som trives bedre i tredje studieår enn i første, noe som kan tyde på at første studieår stiller store krav til sosialisering inn i en ny kultur. Mange synes å delta lite i sosiale aktiviteter. For noen kan det være ulike praktiske årsaker som gjør det vanskelig å delta, mens andre oppgir helt andre grunner. Bruk av alkohol kan legge en sterk demper på deltagelsen i sosiale arrangementer for muslimske studenter. (Jmf.Prieur : 2004) Et alvorlig signal er beskrivelsen av å bli utsatt for rykter og

baksnakking som er ødeleggende for trivselen. At informanter forteller om rykter som har sin grobunn i mistanke om ikke å fylle opptakskravene, er noe en bør merke seg. Erfaringen har vist at den ”indre justisen” kan være stor i studentmiljøet, og det er betenkelig at slike rykter kan versere i miljøet.

5.3.5 Diskriminerende holdninger eller ytringer

Tre av informantene i intervjuundersøkelsen fortalte om situasjoner der de hadde reagert på måten folk hadde uttrykt seg på og syntes det som ble sagt, var upassende og sårende. Informant E hadde opplevd situasjoner der han mente meninger og uttalelser av og til kunne være farget av underforliggende motiver. Han gav eksempler fra løsning av caseoppgaver, der medstudenter forhåndsdomte visse grupper utlendinger. Når det gjaldt studenter kunne han alltid diskutere etterpå. Som han uttrykte det : *Hvis det ikke dreide seg om helt, nesten det jeg vil karakterisere som rasistisk, uten å forstå det sjøl kanskje.* Informant E mente også at *det hadde vært noen uttalelse fra lærere, eller fra dme som skulle kunne dette.* Han beskrev for eksempel en avhørssituasjon av en utenlandsk mannsperson hvor han hadde reagert på kommentarer som kunne oppfattes som respektløse. Informant D mente det var flere studenter ”enn man tok høyde for” som hadde underforliggende holdninger. De kunne være forutinntatte og selektive og komme med sårende uttalelser uten at de alltid var klar over det selv. Informant C fortalte også om forutinntatte holdninger og kommentarer som føltes belastende i ulike situasjoner.

I forundersøkelsen oppgav flertallet av respondentene at de ikke hadde opplevd dilemmaer knyttet til egen bakgrunn, mens en gruppe respondenter gav uttrykk for at de hadde opplevd dette. I de utdypende kommentarene ble respondentene bedt om å utdype dette nærmere, og da kom det mange kommentarer i form av enkeltord : *fordommer, forutinntatte holdninger, religion, fleip, uvitenhet, språketterligning, etc.* En kvinnelig respondent kommenterte at hun måtte passe på å være rolig, og ikke torde å være seg selv *grunnet å bli kommentert som horeaktig.* Mange kommentarer var knyttet til praksisåret og omhandlet skepsis, fordommer og uvitenhet knyttet til utseende, religion og etnisk bakgrunn. En kommenterte at han ble møtt med fordommer av kollegaer fordi hun var en av de første i etaten, og en annen at han følte seg diskriminert og hevdet at han ikke fikk lov til det samme som andre studenter. Flere andre kommentarer gikk på mottagelsen i rollen som politi, hvor en respondent mente han ikke ble tatt seriøst, og en annen at det var tilfeller der det ble slengt rasistiske bemerkninger etter han. Det var også en kommentar som omhandlet misstillitt i forhold til taushetsplikten: *Jeg ble også møtt med tvil av folk med etnisk bakgrunn, fordi de*

ikke hadde noe tro på at jeg ville klare å holde taushetsplikten min angående deres sak. De var derfor redd for å åpne seg.

5.3.5.1 Drøfting

Det er overraskende at så mange forteller om opplevelser som de karakteriserer som diskriminerende, sårende eller krenkende i studietiden. Kommentarene fra respondentene i spørreundersøkelsen viser at dette dreier seg om ytringer og holdninger som kan karakteriseres som diskriminerende og til og med rasistiske. Disse funnene støttes av Stensvold og Stivi (1999) og Otterstad og Becher (2000), som i sine undersøkelser viser til at mange studenter med minoritetsbakgrunn kan møte fordommer og forutinntatthet i studietiden. Det kan synes som om det er spesielt mange som støter på slike holdninger og ytringer i praksisåret, der studentene er ute i ”det virkelige liv” og møter klienter og kollegaer ute i etaten.

Selv om funnene viser at de fleste av informantene synes å trives i miljøet på Politihøgskolen, er det likevel altfor mange som forteller om opplevelser som på ingen måte kan kalles aksepterende og respekterende. Både i klassemiljøet, i gruppersammenheng, i praksisåret og i sosiale sammenhenger møter mange studenter utfordringer knyttet til sin minoritetsbakgrunn, både i form av direkte ytringer og i form av tvetyding metakommunikasjon, som Høgmo (2000) omtaler som grums.

5.4 Språk - undervisning

I dette kapittelet ønsker jeg å klargjøre om informantene møtte problemer med det norske språket når de skulle lese og forstå pensumlitteratur, gjøre skriftlige arbeider, ta ordet /stille spørsmål i undervisningssituasjonen eller kommunisere med publikum i praksisperioden. Dette er områder som er vesentlige i en læringssituasjon og vil kunne prege opplevelsen av faglig mestring. I intervjuundersøkelsen uttrykte informant B, E og F at de ikke opplevde problemer med det norske fagspråket i studietiden på noen av disse områdene. Informant A hadde vært litt tilbakeholden når det gjaldt å stille spørsmål i undervisningssituasjonen på grunn av aksenten, spesielt første studieår. Hun kviet seg litt for å snakke foran alle de etnisk norske, selv om hun hadde mange spørsmål, fordi hun syntes at de reagerte når hun begynte å snakke. Som hun sa: *Det var liksom: Politi og politi? Men aksenten din liksom, går det an?* Informant C og D hadde hatt problemer i varierende grad. Informant C uttrykte at hun hadde hatt gode karakterer på videregående skole, men at det ikke gikk like bra på Politihøgskolen. Hun syntes det var vanskelig å lese og forstå pensumlitteraturen, spesielt juridiske fag. Hun uttrykte: *Jeg er ikke god i skriftlig norsk, slitt litt med det.* Under forelesninger uttrykte hun:

*Det går så fort, veldig fort, jeg sitter stadig og spør meg selv hva sa han nå?. Hun var heller ikke glad i å snakke i store forsamlinger, men syntes det var litt enklere i klassesituasjonen. Hadde hun spørsmål, foretrakk hun å spørre sidemannen. I praksisperioden hadde hun derimot ikke noen problemer, hun kommuniserte lett og hadde ingen problemer med å komme i kontakt med folk. Informant D uttrykte: *Skal jeg være helt ærlig, så... problemet består i at jeg klarer ikke å lese. Han kunne ofte lese samme setningen opp til 4-5 ganger for å forstå. "Det tar innmari lang tid,"* som han uttrykte det. Han mente problemet kom av at han aldri hadde lært å gjøre lekser fordi han hadde hatt en lærer i barneskolen som sa at lekser var "terror" og derfor ikke gav lekser til elevene. Under forelesninger følte han av og til at det var vanskelig å lytte og ta notater samtidig. Det var veldig mye enklere når foreleseren brukte PowerPoint. Han syntes også at det var vanskelig å ta ordet i undervisningssituasjonen.: *Jeg er ikke så glad i det, kvier meg, er litt redd for å være dum å si ting som folk oppfatter som noe annet enn det jeg sier.* Han fortalte at han *tenkte seg om 200 ganger og vektet hva han sa.* Denne studenten gav også uttrykk for at han syntes det var enklere å uttrykke seg i klassen enn i auditoriet, men uttrykte samtidig at *:Det er ting jeg lar være å si i klassen også.**

Funnene i spørreundersøkelsen viste at mer enn halvparten av respondentene ikke opplevde vanskeligheter med norsk fagspråk. De resterende oppgav at de hadde litt problemer og noen få ganske store problemer på ett eller flere områder.

Størst var gruppen som oppgav at de hadde litt problemer med skriftlige arbeider. Mange kom med utfyllende kommentarer og skrev at problemene var knyttet til *"ordstilling, setningsoppbygging, formulering, grammatikk, faglige uttrykk, rapportskrivning etc."* To kommentarer omhandlet vanskeligheter i forhold til avhør og rapportskrivning i praksisåret. Det var problemer med grammatikk, setningsbygning og med hvordan helheten i en rapport skulle framstå. Som respondenten uttrykte det: *Jeg prøvde å forbedre skriveferdighetene mine, men jeg merket ofte at innholdet i avhør eller rapporter ikke ble slik jeg opprinnelig hadde tenkt. Jeg oppdaget ofte feil ved gjennomlesing og det hender også at de jeg avhører påpeker feil.* Den andre respondenten skrev at det i det i noen tilfeller ble rettet på den skriftlige norsken i avhør, og at respondenten brukte lengre tid på rapporter enn norske medstudenter. Som han uttrykte: *Dette var noe som irriterte da jeg visste at man ble vurdert opp mot hvor effektiv man var og hvor fort man fikk jobbene unna".*

Noen færre, men likevel en forholdsvis stor gruppe av respondentene, mente at de hadde litt problemer med å lese og forstå pensumlitteratur. Flere kommenterte at dette gjaldt spesielt første studieår, og noen skrev at dette dreide seg om juridisk fagspråk, som kunne være tungt og vanskelig å tolke. En annen respondent kommenterte at han tenkte på

morsmålet og oversatte til norsk.

Omtrent like mange oppgav at de hadde problemer med å ta ordet og stille spørsmål i undervisningssituasjonen. Noen kommenterte at de var redde for ikke å bruke de riktige ordene og uttrykke seg feil, og noen kommenterte at de hadde et annerledes tonespråk og formulerte seg annerledes. Som en respondent uttrykte: *Vi tenker annerledes selv om temaet er det samme. Vi formulerer oss også annerledes. Den måten jeg formulerte meg på, var vanskelig å få respons på.* Det var også en som kommenterte at han var nervøs, og at ordene kunne komme i feil rekkefølge, og en som mente det kunne være vanskelig å snakke i forsamlinger fordi han i noen sammenhenger ikke kunne faget godt nok. En litt mindre gruppe oppgav at de hadde litt problemer med å lytte og ta notater. Også her var det en som kommenterte at han *tenkte på morsmålet og oversatte til norsk*, mens en kommenterte at *det kunne være vanskelig å lytte og ta notater på grunn av konsentrasjon*. En annen kommenterte at *det gikk bra hvis han/hun leste på forhånd*.

Under kommunikasjon med publikum i praksisperioden oppgav også en litt mindre gruppe at de hadde problemer. Flere gav i kommentarer uttrykk for at dette kunne dreie seg om problemer med å forstå dialekter, mens en kommenterte at faguttrykk kunne være problematiske.

5.4.1 Drøfting

Funnene fra undersøkelsene viser at forholdsvis mange studenter med minoritetsbakgrunn mente de hadde problemer med norsk fagspråk i studietiden. Informantene i intervjuene gav en levende beskrivelse av hvordan dette kunne påvirke studiehverdagen. I forundersøkelsen oppgav de fleste av dem at de opplevde dette som ”litt” problemer, og kommentarene gav en forståelse av hva ”litt” problemer kunne bety. Det synes som om skriftlig framstilling var det området de fleste opplevde å ha problemer med, men mange oppgav også at de hadde problemer på andre områder. Konsekvensen av mangelfull kompetanse i norsk fagspråk kan, som funnene viser, påvirke læringen på mange områder og ha betydning for den faglige forståelsen. I intervjuundersøkelsen gikk det fram at de fleste informantene brukte mye tid på studiene - noen omtrent all ledig tid. Det var likevel flere som strevde for å klare de faglige kravene. Resultatene støttes av nevnte undersøkelser ved andre høyskoler, (Greek: (2002), Stensvold og Stivi (1999), og av tidligere erfaringer og tilbakemeldinger fra lærere og praksisansvarlige. Selv om kravene i norsk ved opptak er høyere enn til mange andre studier, er det er sannsynlig at noen av studentene som har startet studiet på Politihøgskolen har vært i ”grenselandet”. I opptakssammenheng er det mange søkere med flerkulturell bakgrunn som

får avslag på grunn av manglende norskkunnskaper. Det kan synes som om noen studenter med minoritetsbakgrunn starter studiet uten å ha den begrepsmessige, kognitive kompetansen på norsk som er nødvendig for å lykkes faglig på høgskolenivå. (Jmf. Cummings 1978 ref i Befring m.fl.1993). Problemene i norsk i denne undersøkelsen så ikke ut til å være knyttet til hvor lenge man hadde oppholdt seg i Norge. Informantene fra intervjuundersøkelsen som hadde vansker med norsk fagspråk, var begge født og oppvokst i Norge og hadde tatt allmennfaglig linje på videregående skole. I intervjusituasjonen kom det fram at disse informantene bodde hjemme og for en stor del hadde snakket morsmålet sitt i fritiden gjennom oppveksten, noe som kunne ha påvirket den norskspråklige kommunikasjonsevnen. Greek (2002) viser til lignede funn i sin undersøkelse, og gir uttrykk for at språklig mestring i studiesituasjonen ser ut til å ha sammenheng med i hvor stor grad studenten har fått norskspråklig erfaring i ulike kommunikasjonssituasjoner.

6.0 AVSLUTNING

6.1 Sammenfatning

Hovedfokus i denne oppgaven var å diskutere ulike utfordringer studenter med minoritetsbakgrunn kan møte i studietiden på Politihøgskolen. Innledningsvis tok jeg utgangspunkt i en modell som viser vesentlige faktorer og sammenhenger for å forstå den lærendes møte med konteksten - Politihøgskolen. Jeg har satt fokus på forhold som synes spesielt sentrale; utfordringer knyttet til sosiale forventninger, usynliggjøring av kulturbakgrunn, læringsmiljø og språk. Disse fire hovedområdene er belyst gjennom teori og gjennom empiriske undersøkelser og drøftinger.

Resultatene viser at de største utfordringene synes å være knyttet til det sosiale samspillet i læringsmiljøet. Mange flere enn forventet hadde vært utsatt for negative opplevelser i læringsmiljøet. Både i gruppesammenheng, i klassemiljøet, i praksisåret og i sosiale sammenhenger fortalte studenter om opplevelser som hadde føltet sårende, krenkende og diskriminerende. Det kunne dreie seg om nedsettende kommentarer, negativt kroppsspråk, forutinntatte holdninger, fordommer, lite forståelse, tvetydig fleip, manglende inkludering, rykter og baksnakking. For noen hadde dette vært svært ødeleggende for trivselen.

Det å være annerledes og skille seg ut fra majoriteten på høgskolen, kunne skape dilemma for studenter med minoritetsbakgrunn. Flere studenter med muslimsk bakgrunn fortalte om dilemma i forhold til bruk av alkohol, nakenhet, omgang med det annet kjønn og overholdelse av religiøse høytider. Noen studenter følte at de måtte forandre seg og gå på akkord med egne normer for å tilpasse seg miljøet på høgskolen, noe som ble beskrevet som en vanskelig prosess. Studenter med flerkulturell bakgrunn kunne også møte utfordringer i hjemmemiljøet knyttet til sitt yrkesvalg. Politiet hadde ofte manglende status i opprinnelseslandet, og det viste seg at mange foreldre helst ville at sønnen eller datteren skulle valgt mer akademiske yrker. Selv om de fleste etter hvert fikk aksept for sitt valg av yrke, var det også noen som ikke oppnådde dette. Spesielt kunne dette gjelde kvinnelige studenter, noe som kunne skyldes at det i mange kulturer ikke er tradisjon med kvinner i politiet. Flere kvinnelige muslimske studenter ble av medstudenter omtalt som foregangskvinner i forhold til å bryte det tradisjonelle kjønnsrollemønsteret i hjemmekulturen.

I utgangspunktet hadde jeg forventet at studenter med flerkulturell bakgrunn kunne møte utfordringer knyttet til norsk fagspråk, og resultatene viste seg å stemme med mine antagelser. Det gikk fram at skriftlig framstilling skilte seg ut som det området flest hadde problemer med, og forholdsvis mange opplevde også vanskeligheter med å lese og forstå faglitteratur. For noen kunne det å ta ordet i undervisningssituasjonen og det å lytte og ta

notater være vanskelig. Undersøkelsene viste hvordan dette kunne påvirke lærings situasjonen, og føre til at mange strevde for å greie de faglige kravene i studiet.

Et interessant funn var informantenes positivitet i forhold til ”synliggjøring” av etnisk bakgrunn. Mine undersøkelser viser at noen studenter ikke ønsket noen fokus på sin bakgrunn, mens de aller fleste gjerne ville bidra med sin flerkulturelle kompetanse i den daglige undervisningssituasjonen. Informantene kom også med flere forslag til tiltak der de kunne bidra.

6.2 Pedagogiske implikasjoner for Politihøgskolen

Jeg vil kort og avslutningsvis komme inn på noen betraktninger og tanker om veien videre i forhold til de utfordringer som er kommet fram. Kompetansereformen for høyere utdanning (1999) gir høyskolene et større ansvar for å tilrettelegge undervisningen slik at studentene skal lykkes i studiesituasjonen, noe som stiller krav til Politihøgskolen både når det gjelder planlegging og økte ressurser. Målet må være å tilrettelegge studiene slik at både majoritets- og minoritetsstudenter skal gjøre bruk av sine samlede ressurser i studiet.

Resultatene fra undersøkelsene som omhandler læringsmiljøet må tas alvorlig. Det må foregå et kontinuerlig arbeid med bevisstgjøring og holdninger på høyskolen, og det må arbeides målrettet med etablering av et godt klasse miljø, oppfølging av grupper, tilrettelegging i praksisperioden og studentmiljøet generelt. Kommunikasjon mellom majoritet og minoritet forutsetter en gjensidig læreprosess. Greek (2002) framhever at læring i denne sammenhengen ikke handler om å få kunnskaper om andre og andres kultur, men om å bli kjent med personen og skape en kultur sammen. Det må være et mål at alle skal få anledning til å være seg selv, og ikke at minoritetsstudentene skal bli mest mulig norske. Det å synliggjøre det kulturelle mangfoldet på Politihøgskolen i større grad, kan også være med å skape respekt for studenter med flerkulturell bakgrunn. Det er også vesentlig å arbeide for et sosialt studentmiljø som inkluderer alle studenter.

Det bør foregå en vedvarende diskusjon om hvordan høyskolen skal tilrettelegge studiet slik at en i større grad kan følge opp studentene individuelt og gi veiledning og støtte til dem som trenger det. Tilbudene bør tilpasses behovene en til enhver tid har i studentmassen. Samtidig må det legges vekt på generell tilpasning i undervisningssituasjonen, og lærerne må få anledning til å øke egne kvalifikasjoner når det gjelder undervisning og veiledning i et flerkulturelt miljø.

Gode kunnskaper i norsk er en vesentlig faktor for å lykkes i studiet og yrkeslivet, og er en forutsetning for å mestre studiesituasjonen. Det bør vurderes om en skal innføre en mer

utfyllende språktest for søkere med norsk som andrespråk ved opptak. Man kan også legge til rette for undervisning eller veiledning i norsk fagspråk, spesielt første studieår.

Mitt håp er at de tanker og drøftinger som er kommet fram i denne masteroppgaven kan være et innspill til en videre diskusjon, og at vi kan nå målet om å gjøre Politihøgskolen til godt studiested for alle studenter. Jeg vil avslutningsvis rette en honnør til studenter som kommer seg igjennom studiet, til tross for tidvis ”motvind”. Resultatene fra forundersøkelsen tyder på at en stor del av de uteksaminerte studentene opplever sin etniske bakgrunn som en ressurs i utøvelsen av yrket. Dette burde gjelde alle, men det er en annen diskusjon.

Politihøgskolen er på vei, og må fortsette arbeidet mot vår felles målsetning: Å utdanne gode polititjenestemenn – og kvinner som kan dra nytte av sin flerkulturelle kompetanse i utøvelsen av yrket.

- Alghasi S. m.fl (2006)(red): *Mellom to kulturer*. Gyldendal akademiske forlag
- Befring, E. og I. Hasle og A. Hange (1993): *Tospråklig undervisning i internasjonalt perspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Fossåskaret, E., Fuglestad, O. L. og Aase, T. H. (1997): *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolkning av kvalitative data*, Oslo: Universitetsforlaget
- Greek M. (2002): *På ei mot et flerkulturelt studiested? Minoritetsstudenter i et majoritetsmiljø*. Høgskolen i Oslo. Senter for flerkulturelt og internasjonalt arbeid.
- Gullestad, M. (2002): *Det Norske sett med nye øyne. Kritisk analyse av norsk innvandringsdebatt*. Universitetsforlaget
- Holme I.M, Solvang B.(1991): *Metodevalg og metodebruk*: Otta, Ad.Tano AS
- Høgmo, A. (2000): *Fremmed i det norske hus*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Illeris, K.og Berri, S. (red) (2005): *Tekster om voksenlæring*. Roskilde. Roskilde Universitetsforlag.
- Kvale, S. (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Kunnskapsreformen. Kirke utdannings og forskningsdepartementet 1999.
- Merriam, S. og R. Caffarella (1999): *Learning in Adulthood. A Comprehensive Guide*. San Francisco: Jossey-Bass.
- NOU: 2000:14 *Frihet med ansvar. Høgre utdanning i et flerkulturelt perspektiv*, kapittel 21
- Otterstad A. og Becher A.(2000): ” *Snakk med oss lærer*”. Om etniske minoriteter og multikulturalisme i høgre utdanning. Norsk pedagogisk tidsskrift. Nr.6 2000.
- Prieur, A. (2004): *Balansekunstnere. Betydninger av innvandrerbakgrunn i Norge*. Oslo: Pax Forlag A/S.
- Stensvold, E.B og Stivi, R. (1999): ” *De skylder på kultur*.” *Fremmedspråklige studenters opplevelser av en norsk bioingeniørutdanning*: Oslo: HIO hovedfagsrapport 1999 nr.15
- St.prp.nr. 1 2002-2003 :*Overordnet personalpolitikk for politi- og lensmannsetaten*. Det kongelige Justis – og Politidepartement

Wahlgren, B. (2004). *Læringsmiljø for voksne*. I C. Jensen (red) *Om voksenundervisning*. Grundbok for pædagogiske og didaktiske refleksjoner. Interpress, Billesø & Baltzer,

Wahlgren, B. (2002) ” *Fokus på voksenlæreren*”. I Utdannelsesstyrelsens temahefteserie nr. 2002

INTERVJUGUIDE

Denne undersøkelsen er et ledd i en masteroppgave som omhandler undervisningssituasjonen for studenter med etnisk minoritetsbakgrunn på Politihøgskolen. Målet ved undersøkelsen er å finne ut om det kan være problemer i studiesituasjonen som er knyttet til det å være etnisk minoritetsstudent. Vi håper du vil svare ærlig på disse spørsmålene. Her er ingen svar riktige eller gale, det er din opplevelse av studiesituasjonen vi ønsker å få informasjon om.

Hvor gammel er du?

Hvor gammel var du da du kom til Norge?

Hvilken etnisk bakgrunn har du?

Hvilket språk er morsmålet ditt?

Hvilken skolefaglig bakgrunn hadde du før du begynte på Politihøgskolen? (Norge – utlandet)

Kan du si noe om hvorfor du ønsket å bli polititjenestemann?

UNDERVISNINGSSITUASJONEN:

- 1 Synes du det kan være vanskelig å lese og forstå pensumlitteratur?**
- 2 Hender det du har vanskeligheter med det norske språket når du gjør skriftlige arbeider?**
- 3 Synes du det i noen sammenhenger kan være vanskelig å lytte og samtidig ta notater i undervisningen?**
- 4 Opplever du at det kan være vanskelig å ta ordet, spørre spørsmål etc. i undervisningssituasjonen?**
- 5 Hadde du problemer med det norske språket når du skulle kommunisere med publikum i praksisperioden?**
- 6 Når du jobber i grupper som er sammensatt av andre, synes du at du deltar i diskusjon og meningsutvekslinger, og samarbeider godt med de andre studentene?**
- 7 Har du deltatt/deltar du i koloktviegrupper studentene selv har tatt initiativ til?**

- 8 Er/var det noen fag du synes er vanskelig og strever med? I så fall hvilke og på hvilken måte?
- 9 Bruker du mye tid på studiene utenom skolen?
- 10 Syntes du karakterene dine, evalueringene og tilbakemeldingene du får står i forhold til arbeidsinnsatsen?
- 11 Er fornøyd med den faglige oppfølgingen du får av lærerne, eller er det noe du kunne ønske mer støtte og hjelp til?
- 12 Synes du det kan være vanskelig å spørre om faglig hjelp når du kunne føle behov for det?
- 13 Er det noe i undervisningen som du synes kunne vært gjort annerledes for å gjøre studiesituasjonen bedre?
- 14 Er det noe du kunne ønsket deg å få mer støtte og hjelp til av administrasjonen og lederne på skolen?
- 15 Opplever du i noen sammenhenger at du har kunnskaper knyttet til din etniske bakgrunn som kan være en fordel for deg i undervisningssituasjonen ?
- 16 Opplever du noen gang at du kan mangle kunnskaper om norske samfunnsforhold og kultur som har betydning i undervisningen?
- 17 Føler du at du har blitt møtt med positiv interesse for din etniske bakgrunn og kultur av andre studenter, lærere og andre?
- 18 Har du opplevd at din bakgrunn /erfaring har blitt trukket fram i undervisningen på en positiv måte?
- 19 Kunne du tenke deg å delta hvis din etniske bakgrunn/erfaring ble trukket fram og brukt som en ressurs i undervisningen?

SOSIALE FORHOLD

- 20 Kan du si noe om hvordan du trives i studentmiljøet på skolen?
- 21 Kan du si noe om hvordan du opplever miljøet i klassen?
- 22 Er det andre studenter med etnisk minoritetsbakgrunn i klassen din?
- 23 Hvis ikke, ville du ønske at det hadde vært flere enn deg?
- 24 Deltar du ofte hvis det arrangeres sosiale arrangementer i studentmiljøet utenom undervisningen?
- 25 Er du ofte sammen med andre studenter på fritiden?
- 26 Hvilken etnisk bakgrunn har vennene dine?
- 27 Bor du hjemme eller på hybel?
- 28 Snakker du norsk i hjemmemiljøet?
- 29 Hvilke fritidsaktiviteter deltar du på?
- 30 Vil du si at det er stor forskjell på din oppdragelse – oppvekst sett i forhold til det du oppfatter norske barn får? Kan du si noe om hva forskjellene består i?
- 31 Hva tror du familien din synes om ditt yrkesvalg?
- 32 Hvorfor tror du det er få jenter med minoritetsbakgrunn som søker PHS?
- 33 Har du opplevd dilemmaer/problemer knyttet til kjønnsroller i studietiden?
- 34 Har du opplevd dilemmaer/problemer knyttet til din religion som Politistudent?

- 35 Har du noen gang møtt holdninger eller ytringer knyttet til studiemiljøet på Politihøgskole som kunne oppleves som diskriminerende(sårende eller krenkende)? I hvilken sammenheng og på hvilken måte?**
- 36 Kan du si noe om hvilke kunnskaper og erfaringer du har som studenter med etnisk norsk bakgrunn ikke har?**
- 37 Hvordan ser du for deg at du kan bruke dine kunnskaper knyttet til din etniske bakgrunn i din framtidige jobb i politiet?**
- 38 Er det noen andre forhold du vil trekke fram som er viktige for å forstå din situasjon som politistudent?**

SPØRRESKJEMA

PERSONLIGE OPPLYSNINGER:

1. Utdanningssted: Oslo †	Bodø †
2. Alder: _____ år	
3. Mann †	Kvinne †
4. Etnisk bakgrunn _____	
5. Morssmål: _____ -	
6. Antall år bosatt i Norge: _____ år	

UNDERVISNING – SPRÅK

1. Hvis du skulle gi en helhetlig vurdering, i hvilken grad vil du si at du hadde problemer ved det norske fagspråket i undervisningssituasjonen? Sett kryss i ruta.

Ikke i det hele tatt	↑
I liten grad	↑
I nokså stor grad	↑
I stor grad	↑
I meget stor grad	↑

2. I hvilken grad vil du si at du hadde vanskeligheter med det norske fagspråket når du skulle lese og forstå pensumlitteratur:

Ikke i det hele tatt	↑
I liten grad	↑
I nokså stor grad	↑
I stor grad	↑
I meget stor grad	↑

Hvis du hadde vanskeligheter, kan du beskrive dette litt nærmere:

3. I hvilken grad vil du si at du hadde vanskeligheter med det norske fagspråket når du skulle gjøre skriftlige arbeider?

Ikke i det hele tatt	↑
I liten grad	↑
I nokså stor grad	↑
I stor grad	↑
I meget stor grad	↑

Hvis du hadde vanskeligheter, kan du beskrive dette litt nærmere:

4. I hvilken grad vil du si at du hadde vanskeligheter med det norske fagspråket når du skulle lytte og ta notater?

- | | |
|----------------------|---|
| Ikke i det hele tatt | ↑ |
| I liten grad | ↑ |
| I nokså stor grad | ↑ |
| I stor grad | ↑ |
| I meget stor grad | ↑ |

Hvis du hadde vanskeligheter, kan du beskrive dette litt nærmere:

5. I hvilken grad vil du si at du hadde vanskeligheter med det norske fagspråket når du skulle ta ordet, spørre spørsmål etc. i undervisningssituasjonen?

- | | |
|----------------------|---|
| Ikke i det hele tatt | ↑ |
| I liten grad | ↑ |
| I nokså stor grad | ↑ |
| I stor grad | ↑ |
| I meget stor grad | ↑ |

Hvis du hadde vanskeligheter, kan du beskrive dette litt nærmere:

6. I hvilken grad vil du si at du hadde vanskeligheter med det norske språket når du skulle kommunisere med publikum i praksisperioden?

- | | |
|----------------------|---|
| Ikke i det hele tatt | ↑ |
| I liten grad | ↑ |
| I nokså stor grad | ↑ |
| I stor grad | ↑ |
| I meget stor grad | ↑ |

Hvis du hadde vanskeligheter, kan du beskrive dette litt nærmere:

7. I hvilken grad opplevde du at manglende kunnskaper om norske samfunnsforhold kunne være et problem i faglige sammenhenger?

- | | |
|----------------------|---|
| Ikke i det hele tatt | ↑ |
| I liten grad | ↑ |
| I nokså stor grad | ↑ |
| I stor grad | ↑ |
| I meget stor grad | ↑ |

Hvis dette kunne være et problem, kan du beskrive det nærmere?

8. Var det noen fag du "strevde" spesielt med? I så fall hvilke, og på hvilken måte?

9. I hvilken grad var du fornøyd med den støtte og hjelp du fikk av lærerne på studiet?

Ikke i det hele tatt ↑

I liten grad ↑

I nokså stor grad ↑

I stor grad ↑

I meget stor grad ↑

10. Til hva og på hvilken måte kunne du ha ønsket mer støtte og hjelp ?

11. I hvilken grad var du fornøyd med de støtte og hjelp du fikk av administrasjonen og lederne på skolen?

Ikke i det hele tatt ↑

I liten grad ↑

I nokså stor grad ↑

I stor grad ↑

I meget stor grad ↑

12. Til hva og på hvilken måte kunne du ha ønsket mer støtte og hjelp ?

13. Når du jobbet i grupper som var sammensatt av andre, i hvilken grad vil du si at det faglige samarbeidet med andre studenter fungerte godt?

Ikke i det hele tatt ↑

I liten grad ↑

I nokså stor grad ↑

I stor grad ↑

I meget stor grad ↑

14. Hvis samarbeidet ikke fungerte så godt, kan du si noe om hvorfor?

15. Kunne du tenke deg å delta hvis din etniske bakgrunn/erfaring hadde blitt brukt som en ressurs i undervisningen?

SOSIALE FORHOLD

16. I hvilken grad vil du si at du trivdes i studentmiljøet på skolen?

Ikke i det hele tatt	↑
I liten grad	↑
I nokså stor grad	↑
I stor grad	↑
I meget stor grad	↑

17. Hvordan opplevde du miljøet i klassen?

Svært dårlig	↑
Dårlig	↑
Ganske godt	↑
Godt	↑
Svært godt	↑

18. Hvis miljøet ikke var godt, kan du si noe om hvorfor?

19. I hvilken grad deltok du hvis det ble arrangert sosiale aktiviteter i studentmiljøet utenom undervisningen?

Ikke i det hele tatt	↑
I liten grad	↑
I nokså stor grad	↑
I stor grad	↑
I meget stor grad	↑

20. Dersom du sjelden deltok, kan du si noe om hvorfor?

21. Hvor ofte var du sammen med andre studenter på fritiden?

Aldri	↑
Månedlig	↑
Ukentlig	↑
Daglig	↑

22. I hvilken grad møtte du aksept i familien for ditt yrkesvalg?

- | | |
|----------------------|---|
| Ikke i det hele tatt | ↑ |
| I liten grad | ↑ |
| I nokså stor grad | ↑ |
| I stor grad | ↑ |
| I meget stor grad | ↑ |

23. Hvis du møtte/møter lite aksept for ditt yrkesvalg, kan du si noe om hvorfor?

24. I hvilken grad opplevde du problemer knyttet til din etniske bakgrunn mens du var Politistudent?

- | | |
|----------------------|---|
| Ikke i det hele tatt | ↑ |
| I liten grad | ↑ |
| I nokså stor grad | ↑ |
| I stor grad | ↑ |
| I meget stor grad | ↑ |

25. Dersom noe var problematisk, kan du utdype dette nærmere?

26. Møtte du noen gang holdninger eller ytringer som opplevdes diskriminerende i den tiden du var politistudent? Hvis ja, i hvilken sammenheng, og på hvilken måte?

27. I hvilken grad har du så langt opplevd din etniske bakgrunn som en ressurs i utøvelsen av yrket ditt?

- | | |
|----------------------|---|
| Ikke i det hele tatt | ↑ |
| I liten grad | ↑ |
| I nokså stor grad | ↑ |
| I stor grad | ↑ |
| I meget stor grad | ↑ |

Kan du utdype dette nærmere?

28. Er det noen andre forhold du vil trekke fram som er viktig for å forstå din situasjon som student på Politihøgskolen?