



UiT Norges arktiske universitet

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Interkulturell kompetanse hos nyutdannede lærere: begrepsforståelse og erfaringer

Marte Stokset Leikvoll

Masteroppgave i pedagogikk, PED-3900, mai 2022



© Marte Stokset Leikvoll, 2022

Interkulturell kompetanse hos nyutdannede lærere

<https://munin.uit.no/>

Nøkkelord: *Interkulturell kompetanse, mangfold, LK20, interkulturell undervisning, flerkulturelle klasserom, lærerutdanning, Jakob Meløe*

Til Mathea, Joar og Hanna

Sammendrag

Med bakgrunn i målsettingen for norsk utdanningspolitikk om å utvikle elevenes interkulturelle kompetanse er hensikten med dette forskningsprosjektet å undersøke hvilken begrepsforståelse og erfaringer/utfordringer nyutdannede lærere har med begrepet *interkulturell kompetanse*. For å finne svar på studiens problemstilling har jeg utformet tre forskningsspørsmål:

- Hvilken forståelse av begrepet interkulturell kompetanse har nyutdannede lærere?
- Hvilke erfaringer og utfordringer har de opplevd i det flerkulturelle klasserommet?
- Hvordan opplevde de fokuset på interkulturell kompetanse i lærerutdanninga?

Jeg har foretatt kvalitative semistrukturerte intervju av fem nyutdannede lærere, og satt igjen med et innholdsrikt datamateriale som ga meg verdifull informasjon om hvordan interkulturell kompetanse forstås og utvikles i utdanning og i praksis. Materialet er analysert med en stegvis deduktiv-induktiv metode, og tolket i lys av styringsdokumenter for norsk utdanningspolitikk, samt teorier om interkulturell kompetanse og Jakob Meløes begrepstrilogi om det kyndige, ukyndige og døde blikket. Funnene i studien støtter seg til tidligere forskning som viser at begreper om mangfold og kultur i læreplaner kan oppleves svevende og lite konkret, samt at arbeidet med utvikling av interkulturelle kompetanse må i større grad systematiseres og i mindre grad overlates til skolens og lærerens skjønn.

Forord

Denne oppgaven markerer slutten på det som ble et litt lenger utdanningsløp enn først planlagt. «En liten pause» fra studiene for å komme i gang med arbeidslivet ble raskt ti år, og det måtte en pandemi til for å få meg i gang med studier igjen. Pandemien har forårsaket mye vondt for mange, men fjernbasert og hybrid undervisning har for meg vært avgjørende for å gjenoppta det siste semesteret av masterstudiene. Med det sagt, er det mange jeg ønsker å takke for hjelpen på veien.

Først og fremst vil jeg takke deltakerne som bidro med sine tanker og erfaringer og ga av sin tid for å stille opp til intervju. Tusen takk til min veileder Tatiana Wara for tålmodigheten du har hatt med å vente på mine utkast, og for raske og konkrete tilbakemeldinger på oppgaven. Det har vært til uvurderlig hjelp. Likeså har alle ansatte jeg har møtt ved UiT vært imøtekommende, hjelpsomme og løsningsorienterte. Sammen lager dere en fremoverlent og attraktiv utdanningsinstitusjon, som jeg varmt anbefaler andre studenter.

Videre vil jeg takke ledere og kollegaer ved Vadsø videregående skole. Takk for muligheten til å jobbe noe redusert slik at jeg kunne gjenoppta studiene, og for utlån av studiekontor. Jeg hadde ikke kommet i mål uten anledning til å jobbe uforstyrret på kontoret. Takk til alle mine kollegaer og venner for interesse for oppgaven og for støtteerklæringer og heiarop helt fram til målstreken. Dere er gode!

Å fullføre masteroppgaven samtidig som samfunnet vender tilbake etter en pandemi og immunforsvaret må bygges opp igjen har vært særs krevende når man samtidig er småbarnsmor til tre. Derfor er jeg sist, men ikke minst, ekstra takknemlig for familien og svigerfamilien som har stilt opp for meg, og for oss. Takk for barnepass, middager og faglige innspill. Takk til Silje for korrekturlesing, og takk til deg, Aleksander, for at du har sånn tro på meg og for å støtte min drøm om å fullføre masterstudiet. Jeg setter utrolig stor pris på deg.

Vadsø, 15. mai 2022

Marte Stokset Leikvoll

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	2
1.1	Bakgrunn for valg av tema.....	3
1.2	Problemstilling, begrepsavklaring og avgrensning.....	5
1.3	Tidligere forskning	7
1.4	Oppgavens disposisjon	9
2	Styringsdokumenter	11
2.1	Fagfornyelsen	11
2.2	Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20) og Overordnet del	12
2.3	Opplæringsloven.....	15
2.3.1	Tilpasset opplæring	16
2.4	Planverk for lærerutdanning	17
3	Teoretisk rammeverk	20
3.1	Kulturbegrepet	20
3.2	Interkulturell kompetanse og kulturfiltermodellen	21
3.3	Interkulturell undervisning	26
3.4	Interkulturell kompetanse i lys av Jakob Meløes begrepstrilogi.....	28
3.4.1	Det kyndige blikket.....	29
3.4.2	Det ukyndige blikket.....	30
3.4.3	Det døde blikket	31
4	Metode.....	34
4.1	Vitenskapsteoretisk forankring og kunnskapssyn	34
4.1.1	Hermeneutisk tilnærming som fortolkende metode.....	35
4.2	Kvalitative semistrukturerte intervju som metode	37

4.2.1	Bruk av begrep på forskningsdeltakerne	39
4.2.2	Utvalgskriterier	39
4.2.3	Rekruttering av forskningsdeltakere	40
4.2.4	Utforming av intervjuguide	40
4.2.5	Gjennomføring av intervjuene	41
4.2.6	Transkribering av intervjuene	43
4.3	Analyse.....	43
4.3.1	Koding og kategorisering.....	44
4.3.2	Vurdering av studiens kvalitet: reliabilitet, validitet og overførbarhet	45
4.3.3	Etikk	48
5	Presentasjon og drøfting av funn	51
5.1	Presentasjon av deltakerne	51
5.2	Sammendrag av intervju.....	52
5.3	Forståelse av begrepet interkulturell kompetanse	52
5.3.1	Et svevende begrep	52
5.3.2	Kjennskap til LK20 og Opplæringslovens målsetting om utvikling av elevenes kulturelle kompetanse	55
5.4	Erfaringer og utfordringer i det flerkulturelle klasserommet	57
5.4.1	Språk eller kultur?	57
5.4.2	Skolen og foreldre/hjem-samarbeid	59
5.4.3	Mangfold som ressurs i interkulturell undervisning	62
5.5	Interkulturell kompetanse i utdanninga.....	63
6	Oppsummering av funn.....	66
7	Avsluttende refleksjoner	69

Referanseliste	72
Vedlegg	79
Vedlegg 1	81
Vedlegg 2.....	84
Vedlegg 3.....	87

1 Innledning

Samfunnet i dag består av et mangfold av flere kulturer, og dette synliggjøres både i storsamfunnet, lokalsamfunnet og dermed også i skolesektoren.

Gjennom alle tider har det norske samfunnet blitt påvirket av ulike strømninger og kulturtradisjoner. I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 7).

Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 slår fast at skolen skal legge til rette for at elevene skal kunne delta i et kulturelt mangfoldig samfunn gjennom å gi dem kunnskap om kultur og kulturell variasjon, og alle fag i skolen har ansvar for å utvikle elevenes interkulturelle kompetanse. Men hvordan forstår nyutdannede lærere begrepet «interkulturell kompetanse»?

I denne studien ønsker jeg å undersøke hvilken plass interkulturell kompetanse har i dagens skole, og det vil jeg gjøre gjennom å se nærmere på følgende: 1) nyutdannede læreres begrepsforståelse rundt interkulturell kompetanse, 2) deres erfaring med interkulturell kompetanse i skolen og i klasserommet, og 3) hvorvidt de opplevde fokus på utvikling av denne kompetansen i lærerutdanninga.

Jeg vil knytte temaet for oppgaven til styringsdokumentene for norsk utdanningspolitikk, som har en målsetting om å sikre et inkluderende og produktivt læringsmiljø for et kulturelt mangfold. Jeg har valgt å bruke en kvalitativ tilnærming til studien for å innhente datamateriale gjennom intervju av fem nyutdannede lærere som har ett til fire års praksis som lærer. Lærerne har ulik utdanningsbakgrunn og jobber ved to ulike skoler, i samme kommune. I dette kapitlet presenteres bakgrunn for valg av tema, deretter selve problemstillingen, begrepsavklaring og avgrensning. Jeg vil vise til tidligere forskning, og til sist i kapitlet presenteres oppgavens disposisjon.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

«Jeg har alltid tenkt at lærerutdanninga burde ha mer praksis, for man finner ut mye det første året i jobb [...] Og at interkulturell kompetanse bør ha større plass i lærerstudiet, fordi det har en ganske stor plass i de fleste norske klasserom. Å føle at man er uforberedt som nyutdanna på et så stort område, det er ikke hensiktsmessig.»

Bodil, nyutdannet lærer

Dagens studenter har stort sett vokst opp i et samfunn preget av mangfold og ulikheter, der skolen har vært førende for å fremme kulturforståelse, respekt og dialog. Det vil derfor være naturlig å tro at nyutdannede lærere og lærerstudenter automatisk framstår som en gruppe med god interkulturell kompetanse. Dette er likevel ikke alltid tilfellet (Goth, Bergsli & Johansen 2017; Goth & Økland 2018; Sjø 2012, sitert i Goth, U.S. & Kjelsvik, B., 2020). Studiene viser at medlemmer av majoritetsbefolkningen ofte tar utgangspunkt i at studenter med innvandrerbakgrunn deler en felles kultur eller erfaring som gjør det lettere for dem å forstå hverandre, men vanskeligere å forstå for majoritetsgruppen. Da tar man ikke hensyn til at den eneste erfaringen «innvandrere» deler, som regel bare er at de ikke tilhører majoritetsbefolkning (Goth, Jensen & Skyrud 2015; Goth & Økland 2018; Økland 2019, sitert i Goth, U.S. & Kjelsvik, B., 2020).

Bakgrunnen for valg av problemstilling er at jeg selv har undervist i flerkulturelle klasser. Å undervise denne gruppen elever er både utfordrende, interessant og motiverende. De språklige vanskene i starten, og de kulturelle forskjellene, gjør undervisningen utfordrende. Samtidig er det disse utfordringene som gjør det spennende, å lære om andre menneskers kulturer, og å se en språklig utvikling etter hvert. Jeg var selv ferdig utdannet som lærer i 2012, og med kulturpedagogiske studier bak meg var jeg en anelse bevisst de ulike kulturelle problemstillingene jeg kunne møte.

Det forskes mye både på lærerutdanning og kulturell forståelse, men LK20 er nytt og det foreligger derfor lite forskning på denne læreplanen og læreres utdanning i forhold til målsettingene i denne. I Norges offentlige utredning 2010:7 *Mangfold og mestring* siteres

Engen m.fl. (2009) som viser til flere forskningsbidrag som har vist at blant annet norske førskolelærere har en god allmenn kompetanse, men at denne ofte kommer til kort i møte med barn og familier med en annen språklig og kulturell bakgrunn. Utvalget har i alle deler av opplæringssystemet avdekket et behov for kompetanseutvikling. Den kompetansen det er behov for må differensieres, men generelt sett dreier det seg om kulturkompetanse, tverrkulturell kommunikasjonskompetanse, kunnskap om sosiale og kulturelle endringsprosesser, kompetanse i norsk som andrespråk, kunnskap om flerspråklighet og flerkulturell pedagogikk. Det påpekes også at et flerkulturelt perspektiv må være normalperspektivet i rammer for blant annet lærerutdanningene og at generell kunnskap om det flerkulturelle samfunnet må være en integrert del av de fleste profesjonsutdanningene. Utvalget foreslår at det må tilbys etter- og videreutdanning innen generell flerkulturell kompetanse og andrespråklæring (ibid, s. 17), og i tillegg "at kompetanse i flerspråklighet, flerkulturell pedagogikk og flerkulturell forståelse legges inn som en obligatorisk del av førskolelærerutdanningen." (ibid, s.124).

Regjeringen oppnevnte i 2013 et offentlig utvalg som fikk i oppdrag å vurdere innholdet i grunnopplæringen opp mot krav til kompetanse i et framtidig samfunns- og arbeidsliv. Denne omtales som Ludvigsen-utvalget, *av den grunn at den* ble ledet av professor Sten Ludvigsen. Bakgrunnen for Ludvigsen-utvalgets utredning var å analysere hvordan skolen best mulig kan legge til rette for å utvikle de kompetanser hos elevene som trengs i et samfunns- og arbeidsliv vi ennå ikke kjenner (NOU 2015:8). Tegn i tiden tyder på at utviklingen av framtidens samfunn vil være preget av større kompleksitet, mangfold og raske endringer (ibid, s. 17). Dette viser seg tydelig i dagens samfunn, hvor krigen i Ukraina førte til en ny og uventet flyktningstrøm. Det nye med denne flyktningstrømmen er også muligheten for informasjon som følger med. Jeg opplevde noe interessant i jobbsammenheng for ikke så lenge siden, at vi som lærere fikk informasjon om utdanningssystemet og arbeidsvaner hos fremtidige elever fra Ukraina. Som lærer gjennom 11 år, som har undervist flyktninger fra flere steder i verden, opplevde jeg for første gang å få informasjon om fremmedspråklige elever som ennå ikke har ankommet vår skole. Det er et tveegget sverd. Det er positivt å få denne informasjonen i forkant, samtidig er det et

tydelig tegn på at en krig er nærmere oss enn tidligere, og samfunnet de kommer fra er mer likt vårt eget samfunn enn flyktningstrømmer vi har opplevd før. Derfor er det også tankevekkende at slik informasjon kommer først nå, da vi har hatt enda større behov for informasjon og kompetanse om elever fra samfunn mer ulikt vårt eget. Jeg vil påstå at det er trygt å anta at interkulturell kompetanse spiller en stor rolle i framtidens skole.

1.2 Problemstilling, begrepsavklaring og avgrensning

Mangfoldkompetanse, flerkulturell kompetanse, tverrkulturell kompetanse og interkulturell kompetanse, kjært barn har mange navn. I en slik forskningsoppgave vil flere begrepsavklaringer og avgrensninger være nødvendig, og jeg vil her avklare hvorfor jeg har valgt å bruke nettopp begrepet *interkulturell kompetanse*.

Jeg tar som nevnt utgangspunkt i Fagfornyelsen, som er navnet på prosessen med å utvikle og innføre nye læreplaner i Kunnskapsløftet, og Kunnskapsløftet 2020 (LK20), som er gjeldende læreplan for norsk skole. I overordnet del av LK20 gjentas begrepet mangfold. Boka «Kritisk tenking og mangfoldskompetanse», skrevet av Åse Røthing i 2020, beskriver mangfold i samfunnet slik: «I et moderne samfunn lever mennesker i et hypermangfoldig samfunn, og i verdigrunnlaget i læreplanen trekkes identitet og mangfold fram gjennom at elever skal kunne ivareta sin egen identitet i et inkluderende og mangfoldig fellesskap» (Røthing, 2020, s. 16). Begrepet mangfold inneholder både negative og positive konnotasjoner. Noen vil se på det som et positivt innslag, mens andre mener det kan dekke over forskjeller og diskriminering. Mangfold knyttes ofte til innvandring og det flerkulturelle, Norge er blitt mer komplekst og mangfoldig, og det er dette som beskrives som hypermangfold (Hylland Eriksen sitert i Røthing, 2019, s. 17). Begrepet tar for seg ulike grupper av mennesker i Norge, men også variasjoner innad i gruppene. Dette ligger til grunn for en kompleks forståelse av mangfold. Som jeg viser til i delkapittelet «tidligere forskning» kan begrepet oppleves uavklart for mange.

I læreplanene for ulike fag benytter LK20 seg av begrepet interkulturell. For eksempel i kjerneelementer for fremmedspråk står det: *Kunnskap om og en utforskende tilnærming til andre språk, kulturer, levesett og tenkemåter åpner for nye perspektiver på verden og oss*

selv. Interkulturell kompetanse innebærer å utvikle nysgjerrighet på, innsikt i og forståelse av kulturelt og språklig mangfold, både lokalt og globalt, for å samhandle med andre.

(Kunnskapsdepartementet, 2019)

Det finnes flere ulike definisjoner og syn på hva interkulturell kompetanse er. Sissel Østberg beskriver interkulturell kompetanse som «(...) en handlingskompetanse som er basert på kunnskap om og innsikt i mangfold generelt og kulturelt mangfold spesielt» (Østberg, 2013, s. 19). Hun kaller kompetansen for interkulturell og ikke flerkulturell, fordi interkulturell i større grad legger vekt på mellommenneskelig samhandling, framfor forståelse av de enkelte gruppene i seg selv. Magne Dypedahl og Henrik Bøhn mener at «(i)nterkulturell kompetanse kan beskrives som evnen til å kommunisere hensiktsmessig og passende med mennesker som har en annen kulturell bakgrunn» (Dypedahl & Bøhn, 2009, s. 12). Dypedahl og Bøhn mener også at man blir flinkere til å forholde seg til ulikheter mellom mennesker når man utvikler sin interkulturelle kompetanse og denne kompetansen utvikles gjennom erfaringer, kunnskap og refleksjon (Dypedahl & Bøhn, 2009, s. 12). Interkulturell kompetanse refererer altså til hensiktsmessig kommunikasjon og tenkning i møte med mennesker som har en annen måte å tenke og kommunisere på enn man selv og anses som en nøkkelkompetanse i en verden preget av globalisering og digital kommunikasjon, noe som utheves i Opplæringsloven:

Skolen og lærebedriften skal stimulere elevene og lærlingene/lærekandidatene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse (Oppl.l. § 1-2)

Interkulturell kompetanse er kompetansen vi behøver for å bedre forstå det flerkulturelle klasserommet. Med dette som bakgrunn har jeg valgt å bruke begrepet «interkulturell» i min studie.

Problemstillingen min er altså *Interkulturell kompetanse hos nyutdannede lærere: begrepsforståelse og erfaringer*. For å finne svar på problemstillingen min har jeg avgrenset studien til tre underspørsmål:

- Hvilken forståelse av begrepet interkulturell kompetanse har nyutdannede lærere?

- Hvilke erfaringer og utfordringer har de opplevd i det flerkulturelle klasserommet?
- Hvordan opplevde de fokuset på interkulturell kompetanse i lærerutdanninga?

Samlet sett håper jeg at disse hovedområdene vil gi innsikt i den interkulturelle kompetansen hos nyutdannede lærere, og deres erfaringer på området, som altså er min problemstilling. Ambisjonen med studien er å komme nærmere hvilken forståelse nyutdannede lærere legger i begrepet interkulturell kompetanse og hvordan de bruker denne kompetansen i praksis.

1.3 Tidligere forskning

Det finnes en del forskning rundt kulturbegrepet, og som nevnt tidligere ulike definisjoner av begrepene multikultur, mangfold, flerkultur, interkultur m.m. I 2018 publiserte Anne Bonnevie Lund en artikkel i *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk* (Vol. 4, 2018) hvor hun presenterer en studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. Artikkelen drøfter 16 læreres forståelse av begrepene mangfold og flerkulturalitet, og lærerne i studien hevder at det kan være riktigst å benytte betegnelsen «flerkulturell skole» framfor «mangfoldsskole» inntil begrepsbruken er mer bevisst (Lund, 2018). I min studie vil jeg undersøke interkulturell kompetanse hos nyutdannede lærere, og kommer også her inn på begrepsforståelse. Det er derfor interessant å se tidligere forskning som problematiserer begrepsbruken.

Videre i artikkelen viser Lund til at det er vesentlig å sette søkelys på dynamikken og interaksjonene som skjer i og mellom elever med ulike kulturelle bakgrunner (Abdallah-Preteille, 2006; Børhaug & Helleve, 2016; Portera, 2012; Solbue, 2014, referert i Lund, 2018). Jeg undersøker også lærernes erfaring med det flerkulturelle klasserommet, og hvilke observasjoner de har gjort. Lund hevder at en lærer som bygger trygge læringsmiljø er en lærer som sørger for at den enkelte blir sett og respektert for den man er, og man vil gjennom dialogiske arbeidsformer kunne bevisstgjøre hver enkelt elev på at det er rom for uenighet og vilje til å prøve å forstå hverandres utgangspunkt og synspunkter, altså en større intersubjektiv forståelse (Rommetveit, 1979, sitert i Lund, 2018), slik at man på sikt vil kunne frigjøres fra kategoriseringer og karakteristikker av grupper eller individer. «Dette innebærer

at den enkelte vil få en større forståelsehorisont med nye eller endrede perspektiv på ulike problemstillinger innenfor en læringsprosess, samtidig som opplevelsen av å være en viktig del av et fellesskap blir styrket» (Lund, 2018).

En slik interkulturell pedagogisk praksis innebærer dermed at det også fokuseres i større grad på relasjoner og interaksjoner mellom elever med ulike kulturer og at deres bakgrunn eller kontraster mellom kulturer underbygges og synliggjøres. Lund viser til at skolen derfor har en vesentlig oppgave i å være medaktør i forhold til barn og unges identitetsbygging og danning på en måte som medfører at den enkelte opplever å ha betydning også i forhold til samfunnsutviklingen. Dette understrekes både gjennom LK20, Opplæringsloven og Planverk for lærerutdanning, som jeg viser til i kapittel 2.

Nyere forskning viser også behovet for større fokus på utvikling av profesjonell handlingskompetanse. Førsteamanuensis Britt Oda Fosse og universitetslektor Janne Thoralvsdatter Scheie ved Institutt for lærerutdanning og forskning publiserte i desember 2021 en studie i *Acta Didactica Norden* (2021) hvor de har undersøkt hvordan lærerutdanningene forbereder lærere til å undervise i et flerkulturelt klasserom. I studien hevder de at interkulturell undervisning og tilpasset opplæring og differensiering er to sider av samme sak og at disse to feltene må slås sammen i lærerutdanningen. De argumenterer for at lærerstudentene må få oppgaver som både kan utvikle selvbevissthet og interkulturell sensitivitet, samt utvikle strategier for differensiering og tilpasset opplæring. De sier videre at mer forskning er nødvendig for å finne ut hvordan lærerstudenter kan utvikle profesjonell handlingskompetanse for mangfold på campus, og hvordan dette reflekteres i praksis. (Fosse og Scheie, 2021). Denne studien underbygger funnene i min studie, at et tydeligere fokus på interkulturell kompetanse er nødvendig både i undervisninga i lærerutdanninga og i praksisen lærerstudentene gjennomgår.

1.4 Oppgavens disposisjon

Jeg har valgt en tradisjonell disposisjon for min oppgave. Den består av seks kapitler, hvor innledningen er første kapittel. Her har jeg gjort rede for bakgrunnen for valg av tema, problemstilling og belyst tidligere forskning på feltet.

I kapittel to tar jeg for meg *styringsdokumentene* som ligger til grunn for studien, og her ser jeg nærmere på Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20), Opplæringsloven og Planverk for lærerutdanning.

I kapittel tre følger *det teoretiske rammeverket* for studien. Her kommer jeg nærmere inn på kulturbegrepet, interkulturell kompetanse og pedagogikk, og Jakob Meløes begrepstrilogi om det kyndige, ukyndige og døde blikket.

I kapittel fire presenterer jeg *den metodiske fremgangsmåten* for forskningen, som innebærer metodevalg, vitenskapsteoretisk ståsted, innsamling av materiale, gjennomføring og bearbeiding av intervju og studiens reliabilitet og validitet, samt etiske problemstillinger.

Kapittel fem og seks er en *presentasjon av funnene fra studien*, og utgjør oppgavens empiriske hoveddel. Funnene presenteres og fortolkes i lys av styringsdokumentene og det teoretiske rammeverket.

2 Styringsdokumenter

I dette kapittelet presenteres dokumentene som ligger til grunn for min studie. Jeg har valgt å fokusere på Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK20), Opplæringsloven og Planverket for lærerutdanning. Disse styringsdokumentene legger grunnlaget for norsk utdanningspolitikk, og jeg vil rette søkelyset mot hvordan kunnskap om og forståelse for ulike kulturer og levemåter er en forutsetning for å nå disse målene. Aller først presenterer jeg Fagfornyelsen, som er bakgrunnen for innføring av ny læreplan.

2.1 Fagfornyelsen

Fornyelsen av læreplanverket LK06 er begrunnet i evalueringen av Kunnskapsløftet og Ludvigsen-utvalgets rapporter (NOU 2015:8, s. 8 og s. 14). Fornyelsen ble foreslått i Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag -Fordypning-Forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet* og ble behandlet av stortinget i Innst. 19 S (2016-2017) (Kunnskapsdepartementet, 2015). I Meld. St. 28 (2015-2016) står det at fagene skal fornyes for å gi elevene mer dybdelæring og bedre forståelse, samt å gi skolens brede dannelsesoppdrag en tydeligere plass i skolehverdagen (Kunnskapsdepartementet, 2015).

Tre *tverrfaglige temaer* ble innlemmet i overordnet del for de nye læreplanene: bærekraftig utvikling, demokrati og medborgerskap og folkehelse og livsmestring. Disse temaene skal ikke forstås som selvstendige fag eller kompetansemål, men som samfunnsaktuelle temaer som inngår i læreplaner for fag der det er relevant for kompetansemålene for faget.

Nedenfor vises en modell over de ulike elementene som styrer innhold og arbeid med norsk grunnskole. Opplæringsloven og Overordnet del fungerer som forskrifter og sier noe om de generelle verdiene og prinsippene som ligger til grunn for opplæringen. Det er under «prinsipper for læring, utvikling og danning» vi finner de tverrfaglige temaene som nevnt ovenfor, og grunnleggende ferdigheter; å kunne lese, skrive og regne, muntlige og digitale ferdigheter. I det ytterste feltet vises fagene som inngår i de nye læreplanene (Kunnskapsdepartementet, 2015).



Figur 1: Illustrasjon av ny modell for læreplaner fra Meld. St. 28 (2015-2016) Fag -Fordypning-Forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet (Kunnskapsdepartementet, 2015).

2.2 Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020 (LK20) og Overordnet del

Bakgrunnen for forskningsspørsmålene til denne masteroppgaven er vedtaket om Fagfornyelsen og ny Overordnet del som ble fastsatt 1. September 2017 (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dokumentet erstattet Generell del og Prinsipper for opplæringen, og sammen med læreplanene trådte de i kraft i det oppdaterte læreplanverket, LK20, ved skolestart høsten 2020.

«Den overordnede delen beskriver det grunnsynet som skal prege pedagogisk praksis i hele grunnopplæringen. Den skal også ligge til grunn for samarbeidet mellom hjem og skole. Overordnet del tydeliggjør skolens og lærebedriftens ansvar for danning og for utvikling av kompetansen til alle deltakere i grunnopplæringen. Alle som arbeider i grunnopplæringen,

må la dette grunnsynet prege planleggingen, gjennomføringen og utviklingen av opplæringen» (Kunnskapsdepartementet 2017, s. 2).

Overordnet del består av nitten sider med den innledende delen "Om overordnet del" og "Formålet med opplæringen", før tre deler om prinsipper for grunnopplæringen følger. Den består av:

1. Opplæringens verdigrunnlag, som igjen består av seks underpunkter
2. Prinsipper for læring, utvikling og danning, som igjen består av fem + tre underpunkter
3. Prinsipper for skolens praksis, som igjen består av fem underpunkter

Følgende utdrag er fra et underpunkt av opplæringens verdigrunnlag, nemlig *Identitet og kulturelt mangfold*:

Felles referanserammer er viktig for den enkeltes tilhørighet til samfunnet. Dette skaper samhold og forankrer den enkeltes identitet i et større fellesskap og i en historisk sammenheng. En felles ramme gir og skal gi rom for mangfold, og elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet. Et godt samfunn er tuftet på et inkluderende og mangfoldig fellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 6).

Utdraget viser at det ligger en forventning til at læreren skal inneha en viss interkulturell kompetanse, og at denne kompetansen skal bidra til å gi elevene innsikt i mangfoldet i skolen og samfunnet. Under samme punkt finner vi setningen «Alle elever skal få erfare at det å kunne flere språk er en ressurs i skolen og i samfunnet» (ibid. s. 6). Hvordan kan læreren bidra til at elever opplever sin flerkulturelle språkkompetanse som en ressurs i skolen?

Videre understrekes det også i et annet underpunkt av opplæringens verdigrunnlag, *Menneskeverdet*, at skolen og samfunnet er avhengig av at ulikheter anerkjennes og

verdsettes, og at skolen derfor skal ta hensyn til mangfoldet av elever. Under underpunktet *Demokrati og medvirkning* (må ikke forveksles med det tverrfaglige temaet «demokrati og medborgerskap») legges det vekt på at skolen skal skape respekt for at mennesker er forskjellige, dyrke mangfoldet og fremme verdier og holdninger som motvekt mot diskrimineringer og fordommer (Utdanningsdirektoratet 22.10.2018).

I en artikkel publisert i Utdanningsnytt (3.1.18) hevder forsker Sissil Lea Heggernes at *grunnsynet som kommer til uttrykk i overordnet del gjør at norsk skole er forpliktet til å bidra til elevenes danning i tråd med utvikling av interkulturell kommunikativ kompetanse*. Her understrekes det at utviklingen av et mer mangfoldig samfunn krever endringer i skolen. Skolen har en rolle i å fremme hvordan andre kulturer kan være positive bidrag «i skolen og samfunnet» (NOU 2015:8, s. 50). Det vil være relevant å jobbe med interkulturell kommunikasjon og kompetanse i sammenheng med demokratisk medborgerskap, og å innlemme dette arbeidet i de fagene der det er mest relevant. Men uavhengig av fag, vil vektlegging av et trygt og inkluderende læringsmiljø i et mangfoldig samfunn fordre at lærere og elever utvikler interkulturell kompetanse. (Heggernes, 2018)

Også når det gjelder muntlig kompetanse er interkulturell kompetanse en fordel. Lytting defineres i Ludvigsen-utvalget som evnen til «å forstå og bearbeide det som blir sagt, gi respons og være bevisst på mottakernes forståelse når en snakker selv». Ludvigsen-utvalgets utredning NOU 2015:8 Fremtidens skole, ga sterke føringer for den oppstartede fornyelsen av læreplanene i norsk skole lansert i Stortingsmelding 28 (2016), i tillegg til ny Overordnet del (tidligere Generell del) for læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2017). Interkulturell kompetanse fikk og ny aktualitet i prosessen med utarbeidelse av nye kjerneelementer i engelskfaget. Først ble interkulturell kompetanse lansert av kjerneelementgruppa, for så å bli omformulert til kultur- og mangfoldskompetanse. (Utdanningsdirektoratet, 2017). Både skriftlig og muntlig skal elevene oppøve evnen til å bruke språket i forskjellige situasjoner «som er relevante i ulike samfunns- og arbeidssammenhenger» (NOU, 2015:8, s. 29). Disse situasjonene vil både i nåtidens og framtidens samfunn kunne involvere interkulturelle møter. Da er det vesentlig «å vise respekt for den man snakker med eller lytter til» (NOU,

2015:8, s. 29), som er den holdningsmessige delen av muntlig kompetanse. Språkfagene, inkludert engelsk, har et naturlig ansvar for muntlig og skriftlig kompetanse (Heggernes, 2018).

Selv om jobben med å formidle kunnskap om ulike kulturer er på tvers av fag, har både språkfag og samfunnsfag egne kompetansemål knyttet til å bygge opp om kunnskap som kan bidra til flerkulturell forståelse og kompetanse. I formålet for samfunnsfag står det blant annet at:

Menneskene er preget av den kulturen de vokser opp i, og dette påvirker holdninger, kunnskaper og handlinger. En dypere forståelse av forholdet mellom det personlige livet og samfunnslivet kan bidra til å erkjenne mangfoldet i samfunnsformer og levevis. I samfunnsfaget står forståelse av likestilling og likeverd sentralt (Utdanningsdirektoratet, 2013, s. 1).

Mer fokus på interkulturell læring i de nyeste læreplanene er verken en forbigående eller en ny trend. Som Aud Marit Simensen tidligere har fastslått, ga allerede læreplanene på 1990-tallet "tydelige signaler om et inter- eller tverrkulturelt perspektiv" (Simensen 2003:5, i Dypedahl, 2007, s. 5).

2.3 Opplæringsloven

Opplæringsloven er en felles lov for den offentlige grunnskolen og videregående skolen, samt lærebedrifter og voksne over opplæringsalder som ikke har fullført grunnskolen (Nilssen, 2020). Opplæringslovens § 1-1, formålet med opplæringen, sier at «Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring» (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Videre sier formålsparagrafen at «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfald og vise respekt for den einsskilde si overtyding» og at «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast» (Opplæringslova, 1998, § 1-1).

Opplæringsloven sier også at opplæringa skal tilpassast evner og forutsetningar hos den enkelte elev. Man kan dermed konkludere med at lærere skal ha et felles mål om at alle elever i det norske opplæringsssystemet skal ivaretast og stimulerast i utviklinga av sin identitet og sin kulturelle kompetanse, og LK20 og Opplæringsloven er derfor sentral når en både vil utforske hvordan man i lærerutdanninga forbereder lærere på det flerkulturelle klasserommet, og hvordan lærere bruker kunnskapen i praksis.

2.3.1 Tilpassast opplæring

Opplæringslovens § 1-3, Tilpassast opplæring, krever at læreren skal legge til rette for en opplæring som ivaretast både fellesskapet og hver enkelt elev, slik at elevene får best mulig utbytte av opplæringa (Opplæringslovens § 1-3). Som vist til i delkapittelet om tidlige forskning, mener Fosse og Scheie (2021) at interkulturell undervisning og tilpassast opplæring og differensiering er to sider av samme sak. Opplæringsloven sier at skolen må gi alle elever muligheter til læring og utvikling uavhengig av forutsetningene deres. Dette viser til en opplæring som ivaretast både elevenes sosiokulturelle bakgrunn og de språklige og kulturelle erfaringer som elevene bringer med seg til klasserommet. Selv om prinsippet er bindende for skoleeiere, skoler og lærere, er den pedagogiske implementeringa i stor grad overlatt til skolene selv – til skoleledelsen og lærernes pedagogiske skjønn (Nordahl & Dobson, 2009).

2.4 Planverk for lærerutdanning

I Forskrift om plan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag, trinn 1–13 står følgende:

Lærerutdanning i praktiske og estetiske fag for trinn 1–13 skal kvalifisere for profesjonsutøvelse og for videre studier på ph.d.-nivå. Utdanningen skal gi et profesjonsetisk grunnlag bygget på likestilling, mangfold og inkludering. Dette bidrar til å ruste for kontinuerlig profesjonell utvikling som kvalifiserer studentene til å bidra i videreutvikling av skolen som en institusjon for danning og læring i et demokratisk og mangfoldig samfunn. (Kunnskapsdepartementet, 2020)

I 2013 ble det utarbeidet en rapport til kunnskapsdepartementet om framskritt og utfordringer i grunnskoleutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2013). Her kom det blant annet frem at flere av lærerutdanningene i Norge hadde utfordringer med å gi flerkulturelle perspektiv den plassen i opplæringen som forskriften tilsier. «Utfordringane ligg etter vårt syn i å gi fleirkulturelle perspektiv den plassen dei etter forskrifta skal ha, og å få dei til å bli ein naturleg og normal del av arbeidet for alle studentane» (ibid.). Denne rapporten fastslo altså at de som tar lærerutdanning ikke får tilstrekkelig undervisning og dermed ikke god nok kompetanse i flerkulturelle perspektiv eller kulturelt mangfold, og at det var regionale forskjeller i hvor god denne undervisninga var:

Elevar med minoritetsbakgrunn møter ofte fordommar uansett kvar i landet dei går på skulen. Fordommar har med haldningar å gjere. Difor er det så viktig at det fleirkulturelle perspektivet inngår i lærarutdanningane uansett kor i landet lærarutdanningsinstitusjonen ligg. (ibid)

Videre fastslo rapporten at det var stor variasjon i hvor mye praksis fra flerkulturelle klasserom studentene fikk, og at denne erfaringen var det vanskelig å sikre at alle studenter i ulike regioner fikk. Rådene som ble gitt i rapporten var blant annet

- *Leiingane ved institusjonane må sjå til at alle faglærarane får høve til å setje seg inn i forskrifta sine krav til fleirkulturelle perspektiv. Alle faga må vere med i dette arbeidet.*
- *Institusjonane bør vere særleg merksame på å utvikle gode ordningar for å ta vare på målsetjingane knytt til fleirkulturelle perspektiv for studentane på 5-10 som ikkje har valt norsk.*
- *Institusjonane bør sørge for systematiske ordningar for å sikre at studentane arbeider med undervisning i fleirkulturelle klasserom (ibid).*

I rapport nr. 5 fra Følgjegruppa står det følgende: *Fleirkulturelle perspektiv: På dette viktige feltet skjer det mykje positivt i utdanningane, men ein må arbeide vidare med å integrere dette i alle faga. Samfunnsutviklinga gjer det nødvendig at institusjonane legg særleg stor vekt på norsk som andrespråk (Kunnskapsdepartementet, 2015).* Vi ser at det oppfordres til vidare arbeid i lærerutdanningene på dette viktige og samfunnsaktuelle området.

I dette kapitlet har jeg tatt for meg hvilke styringsdokumenter som ligger til grunn for min studie. Jeg har sett nærmere på Læreplanverket for kunnskapsløftet (LK20), Opplæringsloven og Planverket for lærerutdanning. Jeg har sett disse i lys av norsk utdanningspolitikks målsetting om å utvikle elevers kulturelle kompetanse. Felles for disse styringsdokumentene er at de erkjenner interkulturell kompetanse som en nødvendig kompetanse i dagens mangfoldige samfunn. I det neste kapitlet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket, og redegjøre for begreper og teorier brukt i studien.

3 Teoretisk rammeverk

I dette kapittelet vil jeg gjøre rede for teorien som er relevant for temaet i oppgaven. Jeg viser blant annet til teori om interkulturell kompetanse, kommunikasjon og pedagogikk, og Jakob Meløes begrepstrilogi om det kyndige, ukyndige og døde blikket.

Det å ha kunnskap om andre menneskers kultur, og å dra nytte av det i undervisningsøyemed, har gjort at jeg velger å trekke inn Jakob Meløes begrepstrilogi om det kyndige, ukyndige og døde blikket. Sagt på en annen måte, det å mangle kunnskap om en annens kultur, og å være klar over egne begrensninger på dette området, har gjort meg interessert i denne filosofien. Jeg ble selv kjent med denne filosofien da jeg studerte kulturpedagogikk. Jeg er klar over at den ikke er mye brukt i nyere tid, og jeg har forsøkt å søke etter noe nyere som kan passe min forskning, men jeg har per dags dato ikke funnet tilsvarende filosofi og begrepsbruk som er like treffende når det kommer til det å være bevisst det interkulturelle og det å stille seg undrende til hvorvidt en er innenfor eller utenfor i forståelsen av kultur.

3.1 Kulturbegrepet

For å forstå begrepet interkultur, bør en først avklare selve kulturbegrepet. I denne oppgaven forstås kultur slik: «Med kultur forstår vi de ferdigheter, oppfatninger og væremåter personer tilegnet seg som medlemmer av samfunn» (Eriksen, 2010, s. 15). Begrepet kultur brukes i dagligtale overalt, og barn blir tidlig kjent med både kulturskole, kulturmilk, kulturhus og kulturuka. I samtale med egne elever har de også relativt god kontroll på hva de betegner som norsk kultur, ungdomskultur, ukultur og skolekultur. Men et begrep som kan brukes til så mye forskjellig, må også bety forskjellige ting, noe som kan oppleves problematisk (Eriksen og Sajjad, 2015, s. 34). Dahl (2001) viser til at det kan være nyttig å skille mellom normativ og deskriptiv kulturforståelse. Med normativ kulturforståelse forutsetter man at det finnes en verdimålestokk for kunst og menneskelig vekst. Men å lage en skala over leveformer vil føre til en påstand om at noen kulturer har høyere verdi enn andre. Denne målingen har måtte vike for den deskriptive kulturforståelsen. Den går ut på å

beskrive det som faktisk finnes, enten en liker det eller ikke. «For mange vitenskaper er dette blitt normen: at en ikke skal felle noen dom over kulturelle aktiviteter, men beskrive alt hva mennesker har frembrakt og vedlikeholdt for å kunne kommunisere med hverandre og forholde seg til verden omkring – kunnskaper og trosforestillinger, moralske og estetiske verdier, verbalt og nonverbalt språk, artefakter [...], alle menneskelige aktiviteter og ferdigheter» (Dahl, 2001, s. 57). En som benytter deskriptiv kulturforståelse er professor i sosialantropologi Arne Martin Klausen. Han definerer det slik: «De ideer, verdier, regler, normer, koder og symboler som et menneske overtar fra den foregående generasjon, og som man forsøker å bringe videre- ofte noe forandret- til den neste generasjonen» (Klausen, 1992, s. 27). I likhet med Klausen har Thomas Hylland Eriksen fokus på at kulturbegrepet er dynamisk og man må se mer mot fremtiden enn fortiden i den forbindelse. Kultur kan sees på som en programvare som stadig blir justert og oppdatert (Eriksen, 2011, s. 61). Denne måten å tolke kulturbegrepet på er mer lik måten det tolkes på i styringsdokumentene jeg viser til, der det settes søkelys på at opplæringa må tilpasses *fremtidens* arbeidsliv, i en mer globalisert verden. Eriksen mener at kultur er i stadig utvikling, og at dette innebærer både hvordan vi kler oss, hva vi spiser, og våre holdninger og verdier (ibid).

3.2 Interkulturell kompetanse og kulturfiltermodellen

Forskjellen mellom begrepet kulturell kompetanse og interkulturell kompetanse finner vi i Dypedahl og Bøhns (2017) definisjon av interkulturell kompetanse: «evnen til å tenke og kommunisere hensiktsmessig i møte med mennesker med andre tankesett og/eller kommunikasjonsstiler enn en selv» (ibid, s. 14). Forskjellen ligger altså i det å kunne kommunisere hensiktsmessig. I vårt mangfoldige samfunn anses interkulturell kompetanse som en fordel både i private- og yrkesmessige sammenhenger (Dypedahl & Bøhn, 2009, s. 14). Lærere er brobyggere i det mangfoldige klasserommet hver dag, og stilles ofte ovenfor nye utfordringer i møte med elever som har ulik bakgrunn enn en selv. Et verktøy for å effektivt kommunisere med mennesker fra ulike kulturer er interkulturell kompetanse.

Andre definerer interkulturell kompetanse mer utdypende som evnen til hensiktsmessig og passende samspill med mennesker som har ulik nasjonalitet, rase, etnisitet eller religion

(Spitzberg & Changnon, 2009, s. 7). Definisjonen i boken «Veien til interkulturell kompetanse» inkluderer også, som nevnt, «evnen til å tenke hensiktsmessig» (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 4). I praksis vil samhandlingen mellom en lærer og en elev som har ulik kulturell bakgrunn kunne innebære ulike erfaringer, verdier og oppfatninger, i tillegg til ulike forventninger til hensikten og målet med læringen. I slike relasjoner er det vanskelig å komme videre om man ikke forstår hva man står ovenfor. Interkulturell kompetanse består med andre ord av et sett av holdninger, kunnskaper og ferdigheter en må ha for å kunne mestre interkulturelle relasjoner, som for eksempel et møte mellom elev og lærer med ulik kulturell bakgrunn (Portera, 2014). Disse kan ikke ses på som en instrumentell ferdighet som tas fram i gitte situasjoner, men noe som anvendes gjennom praktisk handling. Det vil si at kunnskap om for eksempel livssyn og trossystemer, en åpen og nysgjerrig holdning og ferdigheter innen kritisk tenkning, samt problemløsning og samarbeid, kan føre til at man etablerer positive og konstruktive relasjoner med mennesker med kulturelle forskjeller. *Holdninger, kunnskaper og ferdigheter* er altså tre nøkkelord her.

Innenfor fagfeltet interkulturell kompetanse finner vi temaer som etnosentrisme, fordommer og stereotyper, kulturbegrep, verdiorienteringer, verbal og non-verbal kommunikasjon, tilpasningsstress og ære. *Kunnskap* om disse ulike temaene gjør oss i stand til å oppfatte verden fra ulike perspektiver (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 15).

Dypedahl og Bøhn beskriver også hvordan interkulturell kompetanse innebærer livslang læring og er derfor noe som alltid kan videreutvikles. Det er viktig å arbeide med sine egne *ferdigheter og holdninger* ved tilegnelse av ny kunnskap og refleksjon over egen praksis (Dypedahl & Bøhn, 2009, s. 158). Litteraturen om interkulturell kompetanse fokuserer på kunnskap om og forståelse for vår egen kultur i tillegg til andres (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 19). Søkelyset på kulturelle forskjeller i arbeid med mennesker med en annen kulturbakgrunn er spesielt rettet mot «den andres» kultur, men det er viktig å gjøre seg bevisst at majoriteten også blir styrt av egen kultur. Troen om at en representerer noe nøytralt eller normalt gjør at ens egen kultur blir tatt for gitt (Båtnes, 2012, s. 31; Rugkåsa m.fl., 2017, s. 25-26). Røthing (2014) bruker begrepet «majoritetsprivilegium». I dette begrepet ligger det at den kulturelle majoriteten har et privilegium, og dermed i kraft av sin

bakgrunn har fordeler i skolen som elever med minoritetsbakgrunn ikke automatisk har samme tilgang til. Det er ikke nødvendigvis sagt at majoriteten selv er klar over dette privilegiet.

Mye av litteraturen om interkulturell kompetanse fra Nord-Amerika har som tradisjon å dele inn ulike kulturer etter nasjonalkultur. Det vil si at de lager oversikter og tabeller som viser likheter og ulikheter mellom for eksempel amerikansk og japansk kultur. Samovar og Porters *Communication between cultures* (2006) er i denne tradisjonen som kan kalles funksjonalistisk, hvor kulturforskjeller er ansett som barrierer som skal forseres (Dahl, 2001, s. 65). En slik tilnærming til kultur gjør at vi mister noen av nyansene på individnivå, da vi kun trekker ut essensen av en kultur. Denne essensialistiske tilnærmingen har dominert fagfeltet lenge, men blir kritisert for å forbindes med overgeneralisering og statisk, ikke dynamisk, kulturforståelse. Å øke læreres bevissthet rundt praksis er et viktig mål innenfor kritisk teori og interkulturell pedagogikk, ved at en forsøker å frigjøre seg fra kategorier og karakteristikk for å forhindre at noen har makt til å definere den andre (Abdallah-Pretceille, 2006).

Kulturelle fellesskap handler om mye mer enn nasjonalitet. Vi er sannsynligvis alle medlemmer av mer enn ett kulturfellesskap. Interkulturell kompetanse handler derfor om mer enn forståelse for nasjonalkultur. Darla K. Deardorff har skrevet *Assessing Intercultural Competence* (2011), og her mener hun at interkulturell kompetanse er snakk om en sammensatt og kompleks kompetanse, som innebærer at man har kritisk kulturell bevissthet og tilegner seg kunnskap om kulturer på en åpensinnet og nysgjerrig måte. Videre handler det om å utvikle ferdigheter i å relatere seg til andre, samt i å undersøke og samhandle (Deardorff 2011). Effekten av interkulturell kompetanse kan beskrives slik: "(...) effective and appropriate behavior and communication in intercultural situations, which again can be further detailed in terms of indicators of appropriate behavior in specific contexts" (Deardorff, 2011, s. 66). Deardorff (2011) åpner også for en diskusjon rundt perspektiver. Hvem sitt perspektiv skal en ta med inn i skolen, og til hvilken grad? Minoritetsgrupper, som kvener og samer, har i dag fått aksept og rettigheter som nasjonale minoriteter, men deres

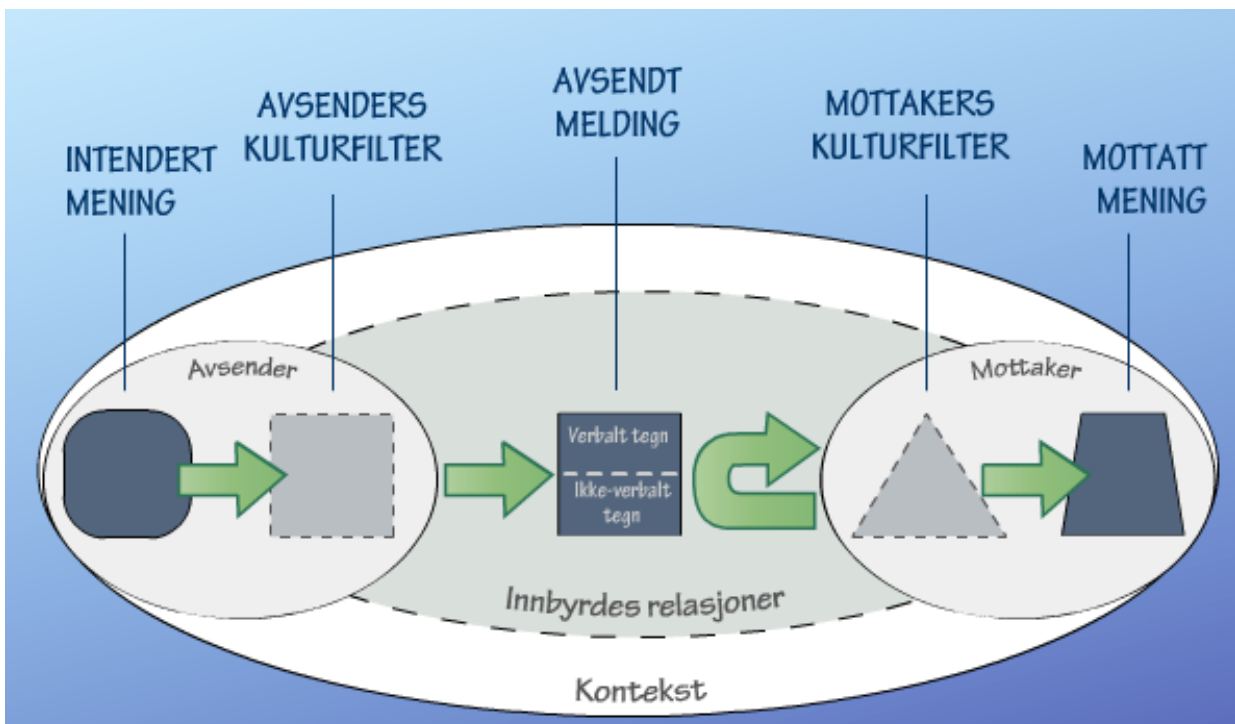
kultur og historie er for det meste fortsatt fraværende i dagens skole, sammenlignet med majoriteten.

I Øyvind Dahls *Møter mellom mennesker* (2013) tar Dahl for seg påstanden; «Jo mer vi lærer om hverandre, om hverandres måter å oppfatte og tolke verden på, desto større muligheter har vi for å oppfatte hverandres meldinger og forstå dem riktig» (Dahl, 2013, s. 71).

Påstanden kan ha overføringsverdi til lærere og elever, dersom en gjennom å tilegne seg kunnskap om kulturer representert ved skolen, vil forstå hverandre bedre. Kanskje vil en forståelse for de kulturelle kodene utvise en anerkjennelse som kan virke motiverende på eleven? Dahl mener det er behov for å vite mer om disse underliggende kulturelle referanserammene for å oppnå hensiktsmessig kommunikasjon og forståelse (ibid. s. 238-239).

Når en møter noen man ikke kjenner forsøker man ofte å etablere en felles plattform ved å undersøke sosiale forhold hos hverandre, noe å bygge videre kommunikasjon på. Om den fremmede tilhører en annen kultur vil noen av de sosiale forholdene kanskje være annerledes, men vi vil som regel alltid finne noen kulturelle fellesnevner likevel. Selv om to mennesker fra samme kultur raskere vil finne noen fellesnevner, betyr ikke det at disse to er helt like. Det vil alltid være forskjeller, både innenfor og utenfor samme kultur. I følge Dahl (2013) har noen valgt å skille mellom det som betegnes som *intrakulturell kommunikasjon* og *interkulturell kommunikasjon*, hvor førstnevnte betyr kommunikasjon «innenfor en bestemt kultur». Det er, teknisk sett, de samme mekanismene som er i fokus, enten det er snakk om intrakulturell eller interkulturell kommunikasjon. Det hele koker derfor ned til mellommenneskelig kommunikasjon, det er ikke kulturer som kommuniserer, det er mennesker. (Dahl, 2013, s. 64). Forståelse for andre mennesker utvikles i mellommenneskelig samhandling. Kultur er dynamisk og det skapes, vedlikeholdes og endres i samspill med mennesker (ibid, s. 24). Hvert menneske har en kulturell preferanseramme som preges av erfaring og forventning til egen og andres kultur. Preferanserammen påvirker hvordan vi koder og avkoder meldinger, og vil derfor alltid påvirke kommunikasjonen vår.

Dette kan beskrives som et *kulturfilter* hos avsender og mottaker i en kommunikasjonssituasjon (Dahl, 2001, s. 66). Dahl hevder at vi kan sende meldinger, men ikke meninger. Det er mottakeren av en melding som ilegger mening til meldingen. Det gjør mottaker utelukkende ut fra den kulturelle preferanserammen han eller hun har tilegnet seg. Meldingen som sendes preges også av avsenders kulturbakgrunn og referanseramme. Mottakerens kulturfilter slipper bare gjennom det mottakeren kan oppfatte, og selv om avsender og mottaker tror at de forstår hverandre kan det likevel tenkes at de har oppfattet samme melding på høyst ulik måte.



Figur 2 Kulturfiltermodellen Fra Dahl, Ø. (2001, s. 66)

LK20 hevder, som vist, at kulturforståelse er stadig viktigere. Oppsummert kan vi si at å inneha interkulturell kompetanse vil si at du er i stand til å se sammenligninger mellom ulike kulturer når det kommer til måter å kommunisere og leve på, både når det gjelder ens egen

og andres kultur. Det handler blant annet om å unngå å generalisere på bakgrunn av kultur, og å kunne ta høyde for hvordan kulturelle og sosiale praksiser påvirker kommunikasjon. Det understrekes at det i tillegg til å kunne se noe fra andres perspektiv er viktig å reflektere over egen kultur og egne tankeprosesser også. Aasen (2012) ser interkulturell undervisning i sammenheng med innlemmingsstrategien integrerende sosialisering. Denne sosialiseringsformen tar blant annet sikte på at minoriteter skal bli tokulturelle, og at etnisk norske barn samtidig skal overskride en "enkulturell" kompetanse. Interkulturell undervisning beskrives i denne sammenhengen som et viktig verktøy.

3.3 Interkulturell undervisning

Hvordan kan lærere bidra til å utvikle elevenes interkulturelle kompetanse, slik målsettingen for norsk utdanningspolitikk etterspør?

Ifølge Horst (Horst, 2006, referert i Bjelland, 2016) handler interkulturell pedagogikk om «utvikling av undervisning som speiler den etniske og sosiale kompleksiteten i samfunnet». Dette skal ses på som et overordnet pedagogisk perspektiv, og målet med interkulturell undervisning er å gi elevene det som omtales som interkulturell kompetanse. Denne kompetansen består som nevnt av et sett av holdninger, kunnskaper og ferdigheter en må ha for å kunne mestre interkulturelle relasjoner (Portera, 2014). For at elevene skal få mulighet til å erverve seg denne kompetansen må de få en undervisning hvor perspektiver på egen kultur er representert så vel som andres. Læreren må søke å gi elevene begrunnelser for hvordan mennesker med ulik kulturell bakgrunn forstår verden, hvorfor de handler slik de gjør, og hva de begrunner sine holdninger og verdier i. Det gjelder altså så vel egen kultur, som andres. Når skolens oppgave er å forberede barn og unge på samfunnslivet, mener Aasen (2012) at man først og fremst må erkjenne at kulturelt mangfold er en del av de unges livsbetingelser i dagens Norge.

Professor Michael Byram, Durham University, Storbritannia, har vært ledende innen forskning på interkulturell kommunikativ kompetanse i Europa. Byram har utarbeidet et rammeverk for å beskrive de forskjellige delene av det han kaller interkulturell

kommunikativ kompetanse (IKK) (Byram, 1997). De tre ulike komponentene i rammeverket handler om ferdighet, holdninger og kunnskap, både rundt ens egen og andres kultur. Disse tre nøkkelbegrepene presenterte jeg i forrige delkapittel, og vil nå sette de i sammenheng med interkulturell undervisning. Byram (1997) mener at for å erverve interkulturell kompetanse må elevene settes i situasjoner hvor de får utviklet sine ferdigheter (innenfor for eksempel språk, høflighetsnormer o.l.), jobbet med sine holdninger og vilje til å se en sak fra andres kulturelle ståsted og kunnskap om sosiale grupper og deres kultur i både hjemland og utland. Byram (1997) fremholder det og som viktig at vi ser elever som representanter kun for seg selv, og ikke som representanter for en hel gruppe eller nasjon: "We should not think in terms of encounters between language and culture systems, but rather of encounters between individuals with their own meanings and cultural capital." (Byram, 1997, s. 40)

Byram (1997) viser til at en person kan øke sin interkulturelle kompetanse om han tar med seg lærdom fra hvert interkulturelle møte til det neste. Dette er en gradvis utvikling. Han legger ikke vekt på språkferdigheter, en behøver kun å mestre noen grunnleggende ferdigheter, men mener at for å utvikle elevenes interkulturelle kompetanse må vi gi eleven erfaringer i å håndtere en interkulturell samhandling av unik karakter, for så å kunne dra nytte av denne samhandlingen senere i livet (ibid). Denne måten å jobbe på trenger altså ikke å være begrenset til språkfag, men kan brukes av lærere i møte med fremmedspråklige elever, så vel som elever i møte med andre elever.

I tråd med denne tankegangen finner vi Joron Pihl. Pihl er pedagog og har den flerkulturelle skolen og profesjonsforskning som forskningsområde. I hennes gjennomgang av internasjonal pedagogisk litteratur (som er i tråd med UNESCO og Council of Europe) har hun funnet at begrepet interkulturell undervisning brukes «om undervisning som har til hensikt å utvikle gjensidig kunnskap om og forståelse mellom individer og grupper med forankring i ulike kulturer» (Pihl, 2000, s. 308). Hun deler skoler med elever fra ulik språkbakgrunn inn i tre grupper: monokulturelle, flerkulturelle og interkulturelle skoler. Ifølge Pihl vil det på en monokulturell skole ikke være anerkjennelse av elevens bakgrunn og språk, noe som vil si at det anses normalt å være norsk og unormalt å ikke være norsk. På en flerkulturell skole

verdsettes mangfoldet både språklig og kulturelt, og alle involverte språk og kulturer blir likestilt. På en interkulturell skole er derimot fokuset lagt på å forstå og kunne kommunisere med mennesker fra andre kulturer, og det vil formidles informasjon om andre kulturer samt kommunikasjon mellom mennesker fra alle involverte kulturer. Men ifølge Phil vil det stoppe der, når majoriteten gir uttrykk for at minoritetenes kultur og språk er godkjent og vi kan kommunisere med hverandre, men likevel ikke samarbeide om tilrettelegging på et likestilt nivå. Slik har majoriteten definisjonsmakten, og minoriteten må tilpasse seg (Pihl, 2003). Pihl hevder likevel at en interkulturell skole er veien å gå for å oppnå målet om en mangfoldig tilpasset skole.

3.4 Interkulturell kompetanse i lys av Jakob Meløes begrepstrilogi

Å se og å møte den enkelte eleven er grunnleggende for læreren. Men hvilken posisjon man ser fra er avgjørende for hvordan eleven blir møtt.

Jakob Meløe (f. 1927) var elev av Arne Næss, men utviklet sin egen vitenskapsteoretiske basis. Meløes filosofiske artikler fra 1980- og 1990-årene er forsøk på å trenge inn i den nordnorske verden. *The Two Landscapes of Northern Norway* (1990) kan stå som et godt eksempel. Her tar han opp hvordan et landskap forstås gjennom henholdsvis en fiskers og en reindriftsutøvers felt. Det reindriftssamiske uttrykket «jassa», som beskriver en flekk med hardpakket snø som ikke smelter i sola og som er stor nok til at en reinsdyrflokk kan samle seg der for å kjøle seg ned og slippe unna insekter om sommeren, er et uttrykk som ikke forstås utenfor praksisen med reindrift (ibid, s. 76-77). Å forstå et landskap er å se det med øynene og begrepene til dem som hører til i landskapet, og denne tilhørigheten ble stadig viktigere for Meløe. Dermed har det filosofiske forfatterskapet, som gjerne beskrives som vitenskapsteoretisk, i økende grad fått en moralsk dimensjon. Engasjementet for å forstå den nordnorske kystkultur er samtidig blitt et engasjement for å bevare denne kulturen, og i Meløes øyne en forutsetning for å bevare det nordnorske samfunnet. I en artikkel fra 1997, *Om å forstå det andre gjør*, sier han: "Det er min erfaring at hvis du ikke deltar i folks liv, i deres arbeidsliv, i deres høytider og fest, så forblir du en utenforstående, ikke bare rent menneskelig, men også begrepsmessig."

Merete Saus avleverte i 2004 sin doktorgradsavhandling «Kontekstuelt barnevern – barnevern i samisk kontekst», og i 2006 et forenklet hefte om «Kultur og barnevernsarbeid» (Saus, 2006). I heftet presenterer hun tre begreper fra Meløes filosofi, og hvordan barnevernsansatte kan anvende disse. Denne begrepstrilogien er anvendelig også for lærere og deres måte å møte elever fra andre kulturer på.

Meløes filosofi handler altså om det kyndige, det ukyndige og det døde blikk.

Begrepstrilogien handler om bestemte måter å se på, og perspektivene til den som ser er avhengig av posisjonen en ser fra. De ulike posisjonene går fra å være nysgjerrig og imøtekommende, til å være lukket og ikke mottakelig for andres virkelighet. Muligheten for å faktisk se er dermed helt forskjellig, avhengig av ens posisjon (Saus, 2006).

«Grunnleggende for denne begrepstrilogien er at de problematiserer hvordan man ser noe på basis av de erfaringer man har. Har man erfaring fra en virksomhet, da ser man verden omkring denne virksomheten på en annen måte enn dersom man ikke har en slik erfaring» (Saus, 2006:6). Jeg vil overføre denne problematiseringen til læreryrket og en lærers måte å møte det flerkulturelle klasserommet på. Begrepene kan knyttes til teoritradisjoner som anser at forståelse er basert på hele personens erfaring, og at observasjon og fortolkning ikke atskilles i forståelsesprosessen. En slik tradisjon kalles fenomenologisk hermeneutikk, hvor *begreper* en har om verden er tett knyttet opp mot de *erfaringer* man har herfra (Saus, 2006).

3.4.1 Det kyndige blikket

Det kyndige blikk er blikket til den som er innenfor. Denne personen forstår det han ser, og han vet at han forstår det. Et medlem av et fotballag er kyndig i den virksomheten som finnes i fotballaget. Han vet også selv at han forstår denne virksomheten. Det kyndige blikket har altså den som er helt innenfor som deltaker. Han er kyndig i det som foregår. Eksempler Jakob Meløe gir på en med det kyndige blikket er en lærer i logikk, som gjennomgår et bevis på tavla. Læreren kjenner til, og dermed forstår, begrepene som er nødvendige for å forklare beviset. Læreren betraktes derfor som kyndig.

Grunnleggende for det kyndige blikket er altså erfaring med virksomhetene. Erfaringene gir en fortrolighet som tilsier at man ser alt som er, uten at man dermed behøver å finne ord

eller begrepsliggjøre alt som skjer. Det er for eksempel vanlig at de som deler samme verden, og deltar i samme virksomhet, kan kommunisere om verden og virksomhetene i denne verden, uten å bruke mange ord. Hvis vi går tilbake til eksemplet med fotballspillerne, vil de ut fra sine gitte posisjoner på banen vite hva de skal gjøre når laget er i forsvar eller angrep, de behøver få eller ingen ord for å forstå hva som skal gjøres i en hel serie av handlinger. Treneren behøver ikke uttrykke alt, spillerne ser med det kyndige blikket og vet sine oppgaver. Saus (2006) viser også til at studenter på samme måte kan sies å være fortrolige i utdanningsverden, og forstår at ordet «kollokvie» betyr å danne grupper hvor man møtes, leser og gjør oppgaver sammen og kan finne fram til mer kunnskap ilag enn enkeltvis. For en som aldri har studert kan ordet «kollokvie» være helt fremmed.

Saus (2006) gir eksempler på hvordan en barnevernsarbeider kan være kyndig når han er familiær med de omgivelsene som barnet er en del av. En lærer som er kyndig må på samme måte vite noe om omgivelsene eleven er en del av, for å kunne tilpasse opplæringen på best mulig måte. Det vil si at læreren snakker samme språk, er vokst opp på samme sted, praktiserer de samme kulturelle forordninger og er en del av stedets kultur. I den mangfoldige skolen i dagens samfunn vil en alltid møte elever som ikke orienterer seg i det samme kulturelle kartet, og en kan derfor ikke ha det kyndige blikket i møte med alle elever.

3.4.2 Det ukyndige blikket

Det ukyndige blikk tilhører den som står utenfor. En som ser med det ukyndige blikk mangler, eller har lite kunnskaper om det som foregår fordi han mangler erfaring med virksomheten. Den som bruker det ukyndige blikk har en visshet om at det er noe han ikke ser og dermed ikke forstår (Saus, 2006). Med andre ord er det ukyndige blikk blikket til den utenforstående, som vet at landskapet foran er ukjent og ulendt. Om den utenforstående søker å finne veien, spør ved hvert veikryss og stiller mange spørsmål, oppholder seg i landskapet over lengre tid, da kan han kanskje bli mer kyndig enn ukyndig. Men det tar tid å bli helt kjent med et ukjent landskap, og det er ikke sikkert man noen gang vil bli helt kyndig.

En lærer som ser med det ukyndige blikket vil stille seg spørrende til det han ser. Bare ved å gjøre det kan man oppdage det som er ukjent. Du kan se med det ukyndige blikket både om du tilhører samme kulturelle gruppe eller tilhører en annen kulturell gruppe. Nøkkelen ligger i det å stille spørsmål, å søke etter det ukjente. Om du stiller deg spørrende til det du observerer, antar at noe er skjult eller utenfor din forståelseshorisont, da inntar du posisjonen som det ukyndige blikket gir (Saus, 2006).

3.4.3 Det døde blikket

Det døde blikket har den som ikke ser alt som er å se, men også er helt uten mistanke om at han ikke ser alt. Denne posisjonen innehar den som er utenfor en virksomhet, men som ikke er klar over denne posisjonen selv. Den som møter noe ukjent uten mistanke om at det er noe vedkommende ikke ser, og dermed ikke forstår, møter denne verden med det døde blikk.

Ved ikke å anerkjenne at det er noe man ikke ser, og dermed heller ikke forstår, stiller man seg ikke i posisjon overfor den verden man møter. Man melder seg ut fra muligheten til noen ganger å bli innvidd i noen av handlingene. Jakob Meløe sier om dette blikket at det er en tilstand av ineksistens (Saus, 2006).

En lærer i det mangfoldige klasserommet som ikke er interessert i elevenes kulturelle forordninger, enten fordi han ikke anser det som vesentlig for læring eller fordi han antar det ikke er forskjeller mellom de ulike verdener i klasserommet, ser med det døde blikket.

Oppsummert kan vi si at de tre blikkene til Meløe kommenterer tre posisjoner å se fra. Det kyndige blikket har den som har erfaring og fortrolighet med den samme verden som han ser mot. Hans posisjon er innenfor. Det ukyndige blikket har den som ikke har denne erfaringen eller fortroligheten med verden han ser mot, men er klar over det selv. Hans posisjon er utenfor, men eksisterende. Det døde blikket er verken utenfor eller innenfor, fordi den som ser ikke anerkjenner eksistensen av det han ikke ser (Saus, 2006).

Posisjoner å se fra er essensielt for å kunne forstå, og da er det ikke så viktig om det er innenfor eller utenfor, da begge gir muligheter for å innta en posisjon. Ut fra posisjonen begynner arbeidet med å forstå. Det handler om å stille seg undrende, slik at kunnskapen som ligger utenfor din verden likevel er oppnåelig. Man må stille seg i en posisjon som gir mulighet for å få vite mer. Dermed er posisjonering viktigere enn kyndighet. Kyndighet er bra, men ikke essensielt i det å delta. Man kan også delta med det utgangspunktet at man søker å erfare mer (Saus, 2006).

For å forstå det man ser, må man stille seg i en utenforstående posisjon, og anta at det er noe man ikke ser og dermed heller ikke forstår, og for å kunne tilpasse opplæringa til elevens evner og forutsetninger er det denne posisjonen en lærer i det mangfoldige klasserommet bør innta.

4 Metode

Det er ulike måter å tilnærme seg kvalitativ forskning på, her vil jeg redegjøre for det vitenskapsteoretiske grunnlaget, forskningsprosessen og valg av metodisk tilnærming. Jeg vil gå nærmere inn på rekrutteringsprosessen, utforming av intervjuguide, gjennomføring av semistrukturerte intervju og analysen av datamaterialet. Til sist vil jeg redegjøre for studiens reliabilitet og validitet, samt etiske retningslinjer.

4.1 Vitenskapsteoretisk forankring og kunnskapssyn

I dette delkapittelet vil jeg gjøre rede for min vitenskapsteoretiske forankring: epistemologi. Epistemologi er læren om viten og sann kunnskap, og er grunnlaget for dette forskningsstudiet. Studien er basert på konstruktivisme, og innebærer at kunnskap og forståelse er konstruert av og mellom mennesker. Konstruksjonen av mening er altså knyttet til hvert menneskes relasjon til fenomenet (Crotty, 1998, s. 9).

Et sentralt spørsmål i epistemologien er «hva kan vi vite noe om og hvordan oppnår vi kunnskap?» En av epistemologiens oppgaver er å identifisere teorier og kunnskaper om det eksisterende fenomenet, stille seg spørrende til hvilke forskningsspørsmål som er relevante, og hva vi ønsker å lære og erkjenne om fenomenet (Brottveit, 2018). Jacobsen (2011, s. 23) beskriver epistemologi som «læren om kunnskap», og at det dreier seg om i hvilken grad det er mulig å få sann kunnskap om verden. Den epistemologiske oppfatningen jeg har er at kunnskap er i stadig endring, og dette er i tråd med LK20. En av de epistemologiske forutsetningene for kunnskap som ligger til grunn for kvalitativ forskning, går ut på at kunnskap blir konstruert i møtet mellom forskeren og forskningsdeltakerne (Wara, 2016). Relasjonen mellom forsker og deltakere er av stor betydning i og med at en stor del av datamaterialet blir konstruert i samspillet i intervjusituasjonen. En kan konkludere med at det epistemologiske ståstedet handler om at virkeligheten og kunnskapen er det som blir konstruert i møtet mellom forsker og forskningsdeltakerne i studien. Virkeligheten og kunnskapen er ikke noe som finnes fra før av, eller som kan beskrives uavhengig av den samhandlingen som skjer i intervjusituasjonen. Kunnskapen utformes i fellesskap, og den

sosiale interaksjonen mellom forsker og deltaker vil ha innflytelse på prosessen (Thagaard, 2018).

Studiens forståelse av fenomenet jeg undersøker vil være sammensatt av min og forskningsdeltakernes kunnskap og erfaringer, og forskningen befinner seg derfor innenfor et sosialkonstruktivistisk ståsted. Et konstruktivistisk verdenssyn tar utgangspunkt i at det ikke finnes én virkelighet slik som i positivismen. I konstruktivisme er den sosiale virkeligheten konstruert av oss mennesker og gjenskapes gjennom handlinger og interaksjon mellom oss (Ringdal, 2018, s. 43). I følge Postholm og Jacobsen (2018, s. 49-51) tar sosialkonstruktivismen utgangspunkt i at kunnskap ikke er statisk, og at virkeligheten stadig er i endring. Kunnskap skapes i interaksjon mellom mennesker, hvor vi stadig påvirkes av våre omgivelser. Forskningsresultatet vil være et produkt av mine tolkninger gjennom datainnsamling og analyse av forskningsmaterialet. Dette innebærer at studiens kunnskapssyn eller epistemologi bygger på et sosialkonstruktivistisk kunnskapssyn.

Innenfor kvalitativ forskning er det altså ulike metodiske tilnærminger for hvordan en skal skaffe seg et mest mulig helhetlig bilde av fenomenet en studerer. Fokuset i min problemstilling fordrer en fenomenologisk tilnærming, som igjen gjør at forskningsprosjektet blir en fenomenologisk studie. Slike studier baserer seg på individenes subjektive opplevelser, erfaringer og meninger knyttet til et bestemt sosialt fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Hensikten med et slikt forskningsprosjekt er å få tak i den dypere meningen i disse fenomenene hos enkeltpersoner. Målet med min studie er å forsøke å utvikle en generell forståelse av fenomenet jeg studerer, hvor grunnlaget for å gjøre dette er de felles erfaringene som mine deltakere har (Thagaard, 2018, s. 40). Videre bruker jeg hermeneutisk tilnærming som fortolkende metode i arbeidet med analyse av datamaterialet.

4.1.1 Hermeneutisk tilnærming som fortolkende metode

I tolkningsarbeidet vil jeg benytte meg av den hermeneutiske tilnærmingen.

Selve ordet hermeneutikk kommer av det greske ordet hermeneus, som betyr tolk eller fortolker. Utgangspunktet for hermeneutikken er da også behovet for å finne frem til metoderegler for hvordan man skal fortolke et tekstmateriale (Hjardemaal, 2002, s. 40).

Hermeneutikken i moderne varianter består altså av forsøk både på å lage en metodelære for fortolkning av tekstmateriale, og på å beskrive vilkårene for at forståelse skal være mulig. Vi regner de tyske filosofene Friedrich Schleiermacher (1768-1834) og Wilhelm Dilthey (1833-1911) som den moderne hermeneutikkens "fedre". (Gilje og Grimen, 1993, s. 143) Schleiermacher la avgjørende vekt på det vesentlige i å studere og forstå det enkelte mennesket i sin individualitet. En slik forståelse er mulig gjennom en fortolkning av de språklige uttrykk som personen gir seg til kjenne gjennom. I et kvalitativt forskningsintervju vil en informant fortelle sin historie med sine egne begreper, og hvert intervju vil være unikt fra det andre. Med hermeneutisk tilnærming kan en forsøke å forstå informantens historie hver for seg, og deretter forsøke å se helheten eller paralleller i de forskjellige historiene. I en analyse av denne teksten, en prosess som kan kalles den hermeneutiske sirkelen, blir mening skapt (Postholm, 2020, s. 19). Sirkelen skal illustrere at det er en helhetlig prosess, som er i stadig utvikling.

Videre innen hermeneutikken er forforståelse sentralt. Den hevder forforståelse uansett, på en eller annen måte, vil prege tolkning av utsagn. I følge Gadamer (1989) er et av grunnprinsippene i hermeneutikk at forskeren alltid har en forforståelse med seg i sin tolkning. Det vil si at jeg som forsker alltid kommer til intervjuet, teksten eller en sak med en tankemessig og erfaringsmessig bagasje, som er med på å bestemme det jeg forstår og fortolker. Min forståelseshorisont er farget av mine erfaringer, oppfatninger og kulturelle bakgrunn, både ubevisste og bevisste (Gadamer, 1989, s. 24). En grunntanke i hermeneutikken er altså at vi alltid forstår noe på grunnlag av visse forutsetninger. Vi møter aldri verden forutsetningsløst. De forutsetninger vi har bestemmer hva som er forståelig og uforståelig. Forforståelse er et nødvendig vilkår for at forståelse overhodet skal være mulig (Gilje og Grimen, 1993, s. 148). I en masteroppgave om begrepsforståelse og erfaringer knyttet til interkulturell kompetanse vil det være nødvendig å analysere innsamlet materiale med visse ideer om hva en skal se etter. Uten slike ideer ville undersøkelsen i utgangspunktet ikke hatt noen retning, en ville ikke visst hva en skulle rettet oppmerksomheten mot. Gadamer antydte tre komponenter som kan inngå i forforståelsen:

aktørens språk og begreper, aktørens trosoppfatninger og forestillinger og aktørens personlige erfaringer. Disse komponentene, i tillegg til andre, bringer enhver aktør med seg i samhandling med andre, og i sine forsøk på å fortolke meningsfulle fenomener (Gilje og Grimen, 1993, s. 150). Å erkjenne at en aldri forsker forutsetningsløst skaper en forståelseshorisont. Dette betyr at fortolkning er i stadig bevegelse mellom det vi skal fortolke og vår egen forforståelse (ibid).

Forståelse innebærer med andre ord at to horisonter nærmer seg hverandre. Tolkeren justerer sin horisont ved å trenge dypere inn i den andres opprinnelige forestillingsverden. Dette kaller Gadamer for en horisontsammensmeltning, og en slik tilnærming skjer mellom forskeren og deltakernes horisont, som er det endelige resultatet av at forskeren beveger seg i den sirkelen. Forståelseshorisonten er i konstant bevegelse, og forståelse og mening oppstår dermed i sammensmeltning av ens egen og den andres forståelseshorisont. Det betyr ikke enighet i forhold til alle meninger, men at en er i stand til å forstå hva den andre kommuniserer (Gadamer, 1989, s. 25).

Forholdet mellom forsker og forskningsdeltaker har implikasjoner for det verdiladede aspektet ved studien (Creswell, 2013). Min rolle som en kvalitativ forsker krever at jeg anerkjenner og er oppmerksom på min subjektivitet og det jeg tar med meg av mine referanser inn i denne studien. Mine erfaringer som lærerstudent, bakgrunn som lærer, min kunnskap og det teoretiske rammeverket, ledsager prosessen med å forstå og å skape mening i materialet som kommer frem i forskningen. Når jeg bruker kvalitative metoder i min rolle som forsker, kan min forskning aldri bli helt objektiv eller fri for mine tidligere verdier, og det er derfor viktig å anerkjenne det verdiladede aspektet (Silverman, 2011).

4.2 Kvalitative semistrukturerte intervju som metode

I en masteroppgave som vil undersøke interkulturell kompetanse hos nyutdannede lærere har jeg brukt et kvalitativt forskningsdesign. Jeg ønsker å samtale med lærere for å, gjennom en rekke forskningsspørsmål, finne ut hvilke tanker og erfaringer læreren har gjort seg rundt interkulturell kompetanse.

Det finnes ingen standardtilnærming blant kvalitative forskere, men et mangfold, blant annet intervju, observasjon, analyse av tekst eller dokumenter og bruk av visuelle medier. Bruk av intervju er likevel den mest utbredte både innen norsk sosiologi og i utlandet, til tross for at andre måter å skaffe data på øker. (Ryen, 2004)

”Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?”

Slik innleder Steinar Kvale og Svend Brinkmann boken sin *”Det kvalitative forskningsintervju”* (2015). De sier videre at det er i en intervjusamtale en lytter til folks fortellinger om egne opplevelser, og lærer om deres tanker, drømmer og håp. Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden fra intervjupersonenes side, å få frem betydningen av folks erfaringer, og å avdekke deres opplevelse av verden forut for vitenskapelige forklaringer (Kvale og Brinkmann, 2015).

Å samtale er en grunnleggende menneskelig kommunikasjonsmåte. Mennesker snakker med hverandre – de interagerer, stiller spørsmål og besvarer spørsmål. Gjennom konversasjon lærer vi andre å kjenne – vi lærer om deres erfaringer, følelser og håp, og om den verden de lever i (Kvale og Brinkmann, 2015). Innenfor kvalitative intervju er det flere ulike tilnærminger. Den overordnede forskjellen mellom de ulike er hvor strukturert en går til verk: Avhengig av hva som er målet med intervjuet kan en velge mellom et strukturert, delvis strukturert (semistrukturert) eller et ustrukturert intervju (Thagaard, 2018, s. 97). Jeg har valgt semistrukturert intervju som metode fordi jeg ønsker innsikt i noe hos enkeltmennesker eller grupper av mennesker som en ikke vil få ved hjelp av spørreundersøkelser. Jeg bruker kvalitativ metode for å få muligheten til å gå i dybden av det jeg forsker på, og å få fram mange opplysninger om få forskningsobjekter. Det er særegent på den måten at man kan få frem det spesielle, det avvikende. Jeg kan følge opp med spørsmål der svaret i utgangspunktet var vagt. Intervjuet er stedet hvor det empiriske materialet produseres, og det er samtalen som er forskningsinstrument. En samtale er ikke et instrument som andre instrument. Den er ikke et redskap som forskeren kan ta ned fra hyllen og bruke. Samtalen utvikles underveis i og med at intervjuer og intervjuobjektet deltar i den og fengsles av den. Hvordan samtalen utvikler seg avhenger i stor grad av hvordan

intervjueren fører den an, og intervjuerens evne til å komme i kontakt med andre mennesker. (Fog, 1994) Ved kvalitativ metode får en mulighet til innsikt i og forståelse for de fenomener en forsker på, framfor det å bare legge frem fakta. Datainnsamlingen skjer i direkte kontakt med feltet en forsker på, og man får se fenomenet innenfra.

4.2.1 Bruk av begrep på forskningsdeltakerne

Her vil jeg redegjøre for hvorfor jeg har valgt å bruke begrepet «deltakere» i denne kvalitative studien. Mange velger å bruke begrepet «informant», men ifølge Nilssen (2012) kan dette gi en feilaktig oppfatning av hva som foregår i kvalitativ forskning. Kunnskapen som blir konstruert i møtet mellom forsker og deltaker eksisterer ikke uavhengig av det gjensidige forholdet mellom meg som forsker og deltakerne. Og i min studie er de deltakere, noen jeg forsker med, og ikke på. Nilssen (2012) hevder at å forske «på noe» er mer naturlig når det kommer til å analysere tekster i kun skriftlig format, men her har deltakerne bidratt til det empiriske materialet ved å gi av sin tid, tilstedeværelse og delt av sine erfaringer gjennom samtale. Derfor foretrekker jeg som kvalitativ forsker å si at jeg «forsker med», og ikke «på», og anser deltakerne som faktiske *deltakere*, og ikke informanter.

4.2.2 Utvalgskriterier

For å finne svar på hvordan det står til med den interkulturelle kompetansen hos nyutdannede lærere måtte jeg først danne noen rammer og retningslinjer for hvem jeg ønsket å intervju. Hvor lenge kan man betegnes som nyutdannet? Og hvor lenge bør man ha jobbet for å kunne snakke om erfaringer med det flerkulturelle klasserommet? Hvor mange deltakere bør jeg intervjuer? I følge Kvale og Brinkmann (2015) finnes det ingen fasitsvar på sistnevnte spørsmål, men utvalget kan sies å være stort nok når deltakerne kan gi en forståelse av det fenomenet man ønsker å studere.

Hvor mange man kan intervjuer avhenger også av tid. Tidsperspektivet spiller en sentral rolle her, og utvalget begrenses på grunn av studiens leveringsdato og mengden tid en behøver for å gjennomføre analyse av datamaterialet i etterkant av intervjuene. En slik analyse er nemlig svært tid- og ressurskrevende. Jeg kom frem til at fem deltakere med ulik bakgrunn og arbeidserfaring vil være nyttig for studien, Jeg gikk så for en kriteriebasert utvelgelse av deltakere. En kriteriebasert utvelgelse innebærer at deltakerne må oppfylle spesielle

forhåndsbestemte kriterier, og er en av flere strategiske måter å velge et utvalg i kvalitative studier (Christoffersen & Johannessen, 2012). Jeg la følgende kriterier til grunn for deltakelse:

1. Lærere som var ferdig utdannet mellom 2017-2020
2. Ett til fire års arbeidserfaring som lærer
3. Lærere av ulik utdanningsbakgrunn
4. Lærere ved ulike utdanningsinstitusjoner

4.2.3 Rekruttering av forskningsdeltakere

For å finne aktuelle deltakere til studien benyttet jeg meg av egen kjennskap til feltet, og tok kontakt med lærere i fylket som jeg visste kunne passe til kriteriene. Nok en gang spiller tidsperspektivet inn, og fordi jeg ønsket å gjennomføre intervjuene likt og ved personlig møte, forholdt jeg meg til lærere i eget fylke, som ikke krevde lang reise for gjennomføring av intervju. De fem forespurte lærerne fikk tilsendt informasjon om forskningen (se vedlegg 1) og takket deretter ja til å delta i studien. De signerte samtykkeerklæring som de tok med til intervjuene.

Ifølge Thagaard (2015, s. 61) er ikke denne måten å rekruttere på helt uproblematisk. En utfordring er at jeg kan få skjevhet i den innsamlede empirien, da deltakerne som sa ja til studien ofte er utadvendte, føler seg trygge på sin kunnskap og er fortrolige med forskning og å dele erfaringer. Empirien kan bli ensidig ved at de som ikke er komfortable med å la andre få innsyn i ens praksis forblir underrepresentert. Jeg vil likevel si at dette er tatt høyde for, da de jeg har intervjuet er en kombinasjon av lærere som oppfattes som både utadvendt og tilbaketrukket, og ingen har mer enn fire års erfaring eller opplever seg selv som ekspert på området det forskes på. Samlet sett anser jeg utvalget som ble rekruttert som variert.

4.2.4 Utforming av intervjuguide

Før jeg kunne gå i gang med intervjuene måtte jeg ha klart en intervjuguide (se vedlegg 3) som hadde som hovedmålsetting å utforske de temaene jeg ønsket informasjon om. Denne

kan ses på som et manuskript for strukturen av intervjuforløpet, og til sammen skal altså denne dekke de viktigste områdene studien skal belyse (Dalen, 2013; Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg valgte å dele intervjuene inn i tre deler: en innledende del med informasjon om studien og spørsmål om deltakerens bakgrunn og erfaring. En hoveddel som går nærmere inn på de tre temaene jeg ønsket å undersøke: 1) interkulturell kompetanse som begrep, 2) interkulturell kompetanse og erfaring, 3) interkulturell kompetanse i utdanningen. Til sist et avsluttende spørsmål om interkulturell kompetanse i skolehverdagen.

Den innledende delen består av enkle og konkrete faktabaserte spørsmål som omhandler nøytrale temaer som ikke krever mye refleksjon. Slike spørsmål framstår som uformelle og ufarlige og er viktige for å skape trygghet hos deltakeren, og tillit til meg som forsker (Thagaard, 2018; Tjora, 2017). Temaene i hoveddelen er fastsatt, men rekkefølgen er åpen for fleksibilitet i gjennomføringen, slik at deltakerne kan reflektere over sine erfaringer og opplevelser underveis (Thagaard, 2018; Tjora, 2017). Siden jeg hadde planlagt for semistrukturerte intervju var det rom for oppfølgingsspørsmål og jeg kunne flytte meg innenfor intervjuguiden der det opplevdes hensiktsmessig. Avslutningsspørsmålet åpnet for å bevege seg utenfor de fastsatte temaene og til sist avklarte vi at jeg kunne ta kontakt om det ble behov for oppfølgingsspørsmål.

I forkant av intervjuene gjennomførte jeg et test-intervju, noe som viste seg nyttig da enkelte spørsmål opplevdes gjentakende og veiledende. Det ga meg anledning til å korrigere intervjuguiden og omformulere for å åpne for spørsmål som innbyr til mer refleksjon. Det var også nyttig å reflektere over og få tilbakemelding på hvordan jeg fremstod som intervjuer. Test-intervjuet ga meg altså anledning til å tilpasse intervjuguiden før jeg gikk i gang med intervju av de reelle forskningsdeltakerne.

4.2.5 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble gjennomført i september og oktober 2021. På forhånd ble det avtalt at intervjuene skulle finne sted på skolen hvor deltakerne arbeidet, etter deres ønske.

Postholm og Jacobsen (2018) trekker frem betydningen av at deltakerne opplever intervjuet som en mest mulig trygg situasjon, og det vil dermed være formålstjenlig at deltakerne får velge hvor og hvordan intervjuet skal foregå. Hvor intervjuene ble gjennomført er viktig fordi valget kan påvirke innholdet og kvaliteten av intervjuet (Jacobsen, 2011, s. 43). Et kunstig sted kan medføre kunstige svar fra deltakerne. Om intervjuet utføres i omgivelser som er naturlige for deltakerne, kan dette reduseres. (ibid). Ingen kontekster vil likevel være helt naturlig, da intervjusituasjonen i seg selv kan oppleves kunstig, og at det er et skille mellom en vanlig samtale og et intervju, ved at det i sistnevnte situasjon foreligger en viss struktur og hensikt, der jeg som forsker i stor grad kontrollerer og definerer samtalen og situasjonen (Postholm, 2020). Derfor er det viktig at jeg som forsker er kjent med den påvirkningen konteksten kan ha i et intervjuforløp, deltakerens arbeidssted kan oppleves som et naturlig sted for en faglig refleksjon, noe deltakerne var enige i.

Alle intervjuene hadde en lengde på 30-45 minutter, og ble tatt opp på båndopptaker med passordbeskyttelse. Intervjuformen var som vnt semistrukturert, det vil si at deltakerne kunne bevege seg innenfor alle temaene i sine refleksjoner, og noen av temaene gikk litt i hverandre. Det opplevde jeg som positivt, da det åpnet for større mulighet til å vektlegge det deltakerne syntes var interessant. Dersom svarene var korte, oppfordret jeg til å si noe mer om tanker rundt temaet eller situasjoner de hadde opplevd. Underveis i intervjuet brukte jeg også prober. Prober er positive tilbakemeldinger, korte kommentarer, kort respons eller et nikk, som signaliserer at jeg viser interesse for det deltakerne sier. Jeg brukte prober både for å oppmuntre deltakerne til å fortsette å snakke mer om et tema, og for å avslutte et tema (Thagaard, 2018).

Min opplevelse var at deltakerne var avslappet i intervjusituasjonen, og vi kunne snakke uavbrutt så lenge vi hadde behov. Deltakerne var åpne og reflekterte, noe som skapte god flyt i samtalene. Etter hvert som jeg fikk mer erfaring i intervjuerrollen, ble jeg tryggere på meg selv og klarte å løsrive meg fra intervjuguiden, noe som nok også resulterte i at det siste intervjuet ble det lengste. Da kunne jeg i større grad sette søkelys på det deltakerne fortalte (Tjora, 2017).

4.2.6 Transkribering av intervjuene

Etter gjennomføring av hvert intervju gjennomførte jeg transkriberingsprosessen. Transkribering er en viktig del av analyseprosessen fordi man blir godt kjent med datamaterialet sitt (Nilssen, 2012). Kvale og Brinkmann (2015) forklarer at transkribering betyr å transformere - å skifte fra en form til en annen. Transkribering innebærer altså transformasjon fra muntlig intervjusamtale til skriftlig tekst. Det er en prosedyre som gjennomføres for å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for analyse, og jeg valgte å transkribere hvert intervju kort tid etter intervjuet ble gjennomført. Sammenlagt var transkriberingen et omfattende, men verdifullt arbeid. Arbeidet med transkriberingen ga meg en større oversikt og kjennskap til datamaterialet, og ifølge Kvale og Brinkmann (2015) starter prosessen med å skape en mening av det som ble sagt, i selve transkriberingen.

Det finnes ingen standardregler for transkribering, men et viktig prinsipp er at man skal gjøre rede for hvordan transkripsjonene er utført (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg transkriberte intervjuene ordrett, med innlagte pauser markert som prikkete linjer, men jeg valgte å transkribere på bokmål fordi det er enkelt å lese og fordi det fjerner særegne kjennetegn med språket til deltakerne. Transkribering innebærer også etiske spørsmål, spesielt med tanke på konfidensialiteten til deltakerne. Informasjon som kan tilbakeføres til enkeltpersoner er taushetsbelagt, og forskeren er forpliktet til å beskytte deltakernes identitet og geografiske plassering (Kvale & Brinkmann, 2015). Deltakerne fikk derfor pseudonavn i tillegg til anonymisering ved å oversette dialektene til deltakerne til bokmål. Transkripsjonene og lydopptakene ble behandlet og oppbevart i henhold til NSDs retningslinjer (Tjora, 2017).

4.3 Analyse

Jeg vil i dette delkapittelet gjøre rede for hvordan jeg har gått frem i analysen av den innsamlede empirien. Å analysere betyr å dele noe opp i biter eller elementer. Det som undersøkes blir sett på som ulike deler av en helhet, vi må se etter en mening eller et budskap i materialet for å finne et mønster som kan hjelpe oss med å trekke konklusjoner som skal svare på problemstillingen vår (Christoffersen & Johannesen, 2012, s. 39).

4.3.1 Koding og kategorisering

Thagaard (2018, s. 194) påpeker at en som forsker bør bevege seg et sted mellom de to metodene induktiv (fokus på å la datamaterialet snakke), og deduktiv (fokus på teorien). Hun sier videre at «... kategorisering av data representerer interaksjon mellom forskerens forforståelse og tendenser i materialet» (2018, s. 151). Da jeg startet kodingen i dataprogrammet NVivo jobbet jeg på en måte som ble veldig tungvint. Jeg slet med å mestre dataprogrammet så godt som jeg ønsket. Det ble derfor i starten noe prøving og feiling da jeg skulle kode materialet mitt, og tid gikk dessverre tapt her. Den store utfordringen i kvalitative forskningsprosjekt er å hente ut noe fornuftig av store mengder ustrukturerte data (Johannessen et al., 2016). Jeg bestemte meg derfor for å jobbe på en annen måte, og opprettet et skjema i Word hvor jeg frembrakte egne koder. I behandlingen av datamaterialet valgte jeg å bruke Tjoras (2017) Stegvis deduktiv-induktiv metode (SDI-metoden). Denne stegvise metoden starter med induktiv, empirinær koding med vekt på ord og uttrykk som brukes av deltakerne. Det innledes med det første transkriberte intervjuet, og det opprettes koder etter hvert. I den neste teksten utvikles nye koder. Dette innebærer en induktiv tilnærming til datamaterialet hvor man som forsker jobber etappevis fra rådata (intervjuopptak) til utvikling av konsepter eller modeller. Metoden har også en deduktiv tilbakekobling hvor forskeren tolker kodene opp mot teori og tidligere forskning (Tjora, 2017). Forskeren beveger seg som nevnt mellom empiri og teori, og dette fant jeg hensiktsmessig fordi jeg kunne både systematisere datamaterialet og jobbe empirinært.

SDI-metoden stiller krav til at forskeren går systematisk til verks for å utvikle koder til kategorier (Tjora, 2017). Kategoriene beskriver hva de ulike delene av teksten handler om og er nyttige for å styre leseren gjennom teksten (Johannessen et al., 2016). Jeg brukte forskningsspørsmålene mine for å utvikle kategorier i kodingen. Videre sorterte jeg kodene i hovedkategorier som samsvarte med studiens forskningsspørsmål. Jeg gjorde hele tiden endringer, etter hvert som jeg kodet flere intervjuer. Til slutt satt jeg igjen med tre kategorier med femten koder. Jeg så at noen koder kunne slås sammen og endte til slutt med tre kategorier og 12 koder som tydeligere kunne skilles fra hverandre. Tabellen leses slik at kategorien «begrepsforståelse» inneholder fire koder.

Kategorier	Begrepsforståelse	Erfaring	Utdanning
1	Kompetanse om folk fra forskjellige kulturer	Elever uten skolebakgrunn	Mer praksis
2	Kompetanse om språkulikheter	Språkbarrierer og kulturbarrierer	Fagavhengig
3	Kompetanse om kulturmøter	Mangfold som ressurs	Kulturkompetanse utenfor Norden
4	Kompetanse om tilnærming til ulike kulturer	Foreldre-hjem-samarbeid	Utdannings/institusjonsavhengig

Tabell 1: Analysens tre kategorier og 12 koder.

4.3.2 Vurdering av studiens kvalitet: reliabilitet, validitet og overførbarhet

Ifølge Thagaard (2018) vurderes kvaliteten på kvalitative forskningsprosjekt utfra forskningens troverdighet, og i diskusjoner om forskningens kvalitet benyttes ofte begrepene *validitet* og *reliabilitet*, som betyr gyldighet og pålitelighet. Forskningens troverdighet påvirkes av min rolle som forsker og forhold som reliabilitet, validitet og overførbarhet (Thagaard, 2018).

Reliabilitet

Vanligvis refererer altså reliabilitet til resultatenes pålitelighet. Kan resultatene reproduseres og gjentas? Det er ikke i samsvar med logikken i kvalitativ forskning at det er mulig, da reliabilitet også handler om at en annen forsker som anvender de samme metodene vil komme frem til de samme resultatene (Thagaard, 2018). Jeg som forsker, med min forforståelse og sosiale relasjoner til mine deltakere, påvirker hvordan datamaterialet blir samlet inn og tolket. Ifølge Nilssen (2012) kan aldri en kvalitativ studie bli gjennomført

akkurat på samme måte en gang til. Derfor kan man ikke uten videre anta at funnene i denne studien også gjelder for nyutdannede lærere som har studert ved andre institusjoner og jobber i andre skoler/kommuner. Jeg har likevel forsøkt å styrke reliabiliteten ved å bruke samme intervjuguide for alle deltakerne, hvor tema og spørsmål er samstemte.

For å styrke reliabiliteten i min forskning har jeg forsøkt å være konsekvent i å skille mellom deltakernes direkte tale og mine egne refleksjoner. Jeg har også forsøkt å unngå bruk av ledende spørsmål, da det ifølge Kvale og Brinkmann (2015) vil svekke reliabiliteten på den måten at det kan føre til misvisende informasjon og upålitelighet. Et siste moment for å styrke reliabiliteten vil være å gi grundige redegjørelser om prosessen, gjennom beskrivelser og begrunnelser for de valg som blir tatt underveis, noe jeg har gjort i kapittelet om metodisk tilnærming. Dette gjør studien transparent, og ifølge Nilssen (2012) er det viktig at forskningen blir så transparent som mulig for leseren, da dette styrker reliabiliteten. I min studie styrkes den også av at jeg har brukt lydopptaker og transkribert intervjuene. Dette gjør det mulig å gå igjennom lydopptakene flere ganger, noe som gir bedre grunnlag for å utvikle data som er mer uavhengig av forskerens oppfatninger (Thagaard, 2018).

Validitet

Validitet handler om hvorvidt mitt valg av forskningsmetode er egnet til å undersøke det den er ment å undersøke. Det handler altså om metode, men også om min troverdighet som forsker. Uansett hva en velger å forske på, har en forhåndsbestemte tanker og meninger om fenomenet, og kanskje hadde jeg allerede før igangsetting av intervjuene bestemte meninger om det jeg antok jeg ville finne?

Noe av det viktigste jeg har gjort er å erkjenne dette i starten av forskningen. Det er jeg som er forskeren, og min forkunnskap, forhistorie og holdning påvirker både utførelsen av intervjuene og tolkningen av data. Når en forsker på noe som ligger nært en selv, for eksempel et eget miljø eller hjemplass, kan det være særlig vanskelig å forske med «friske øyne». Her vil jeg trekke inn Meløes begrep: «det ukyndige blikk». Jeg må stille meg i posisjonen som det ukyndige blikket gir, og se med undring og nysgjerrighet mot fenomenet

jeg vil utforske. Jeg er selv lærerutdannet og jobber med interkulturell pedagogikk. Kanskje får jeg derfor ikke de resultatene en forsker utenfra ville fått. Ofte blir det sett som en fordel at forskeren kommer utenfra, da en er fri for bindinger og har en distanse til fenomenet en forsker på. Men uansett om en kommer innenfra eller utenfra må en redegjøre for hvilke begrensninger som finnes i forhold til det, rent metodisk (Dalland, 2007). Jeg vil tro at min bakgrunn som lærer er en styrke for forskningen, men erkjenner at dette også kan skape et slags tunnelsyn, som har ført til at jeg har overfokuset på svarene som er i samsvar med det jeg trodde jeg ville finne. Jeg har derfor brukt lang tid på analysen, for å forsøke å unngå feiltolkninger.

En kvalitativ tilnærming kan altså være en personlig utfordring. Det at det er jeg som er det viktigste instrumentet i min kvalitative forskning, stiller store krav. Det er på grunnlag av mine spørsmål at jeg får svar på problemstillingen. Og problemstillingen er utarbeidet på grunnlag av noe jeg har en genuin interesse for. Det å arbeide med noe jeg har personlig interesse for kan være fruktbart i de fleste tilfeller, men særlig i en intervju situasjon må en lære seg å skille mellom det å være personlig og det å være privat. Et kritisk moment ved å bruke meg selv som forskningsinstrument har derfor vært at jeg må være bevisst på metodiske refleksjoner rundt temaet, og jeg måtte lære å bruke egne livserfaringer i et intellektuelt arbeid ved å stadig undersøke og tolke egne erfaringer også. Høy validitet, eller troverdighet, forutsetter at forskeren utvikler en refleksiv og kritisk bevissthet om sin rolle i forhold til forskningsfeltet og sine deltakere (Postholm, 2020, s. 171). Ifølge Thagaard (2018) skal tolkninger alltid begrunnes. Spørsmål om studiens validitet handler derfor om grunnlaget for konklusjonene man kommer frem til (Thagaard, 2018). Jeg har forsøkt å styrke validiteten ved å være tydelig på hvordan jeg har gjennomført forskningen, og ved å være kritisk til egne tolkninger gjennom hele analyseprosessen.

Overførbarhet

Overførbarhet dreier seg om hvorvidt resultatet fra undersøkelsen lar seg overføre til andre personer/situasjoner enn de som er med i forskningen. I kvalitative studier er det tolkningen av resultatene som gir grunnlag for overførbarhet (Thagaard, 2018). Kan denne gruppen læreres tanker og erfaringer omkring interkulturell kompetanse overføres og generaliseres

til et flertall lærere? Jeg skal intervjuer en liten gruppe lærere, og be om deres subjektive tanker og erfaringer. For å kunne generalisere må jeg se etter hvorvidt deres tanker og erfaringer samsvarer med hverandre, for så å kunne anta at disse opplevelsene gjelder flere enn mitt utvalg. Gyldigheten for generalisering avhenger av relevans mellom det som sammenlignes (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne studien er det gjort et strategisk utvalg av deltakere, og da er heller ikke formålet å generalisere mine funn, men heller å få en bredere innsikt i noen nyutdannede læreres begrepsforståelse og erfaring med interkulturell kompetanse.

4.3.3 Etikk

Forskningsprosjektet er godkjent av Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og vurderingen med godkjenning er vedlagt denne oppgaven (vedlegg1). Alle deltakere har signert et informert samtykke, og den grunnleggende forutsetningen for dette er at deltakelse er frivillig og at den som deltar er innforstått med hvilke farer og gevinster deltakelse kan medføre for dem (Jacobsen, 2015). Den nasjonale forskningsetiske komite for humaniora og samfunnsfag (NESH) har utarbeidet etiske forskningslinjer som en må forholde seg til i forskningsarbeidet. Her er et eget punkt om konfidensialitet og det står følgende: «Når forskeren lover informanten konfidensialitet, er det et løfte om at informasjonen ikke skal formidles videre på måter som kan identifisere informanten» (NESH, 2021). Personlige opplysninger skal være aidentifisert mens publisering av forskningsprosjektet skal være anonymisert (Thagaard, 2018).

Jeg har gjort forskningen i eget fylke, det har derfor vært viktig å anonymisere deltakerne på en god og sikker måte. Å mestre dette kan føre til etiske problemstillinger. Jeg har undersøkt lærerens tanker og erfaringer, noe som gjorde at vi kom innom spørsmål rundt lærerens karriere og opplevelser i arbeidssammenheng. Kan jeg bruke informasjon jeg innhenter gjennom forskningen, dersom det tilsier at deltakeren er gjenkjennelig for kollegaer og elever? Svaret er nei, og jeg har derfor jobbet ekstra nøye med anonymiseringen i forskningen. Det betyr at deltakerne i denne studien har fått pseudonavn og andre sentrale kjennetegn ved deltakerne er fjernet. Jeg transkriberte alle intervjuene på bokmål for å unngå at utsagnene kunne spores tilbake til deltakerne (Thagaard, 2018). På grunn av

personvern hensyn ble det også nødvendig å sensurere noen av utsagnene, her har jeg bare utelatt det som kan være avslørende (merket med [...]), men likevel latt resten av setningen være meningsbærende og urørt.

5 Presentasjon og drøfting av funn

Jeg vil i dette kapittelet presentere deltakerne og deres utdannings- og yrkesbakgrunn.

Deretter vil jeg legge fram funnene ut fra kategoriene jeg kom fram til. Kategoriene er som følger:

- Begrepsforståelse
- Erfaring
- Utdanning

Videre vil jeg se funnene i lys av teori om interkulturell kompetanse og undervisning, Jakob Meløes begrepstrilogi, samt styringsdokumentene som ligger til grunn for studien. Jeg velger å drøfte underveis i presentasjonen for å tydeligere vise sammenhengen mellom funn, styringsdokumenter og teoretisk tilnærming.

5.1 Presentasjon av deltakerne

Deltakerne i studien bestod av fem nyutdannede lærere som har mellom ett til fire års erfaring som lærer. For å ivareta deltakernes anonymitet har jeg gitt de pseudonavn, i tillegg til at alder og spesifikke opplysninger om utdannings- og undervisningsinstitusjoner er utelatt.

Arve

Lærer med praktisk-pedagogisk utdanning for å få undervisningskompetanse. Underviser på sitt tredje år, undervist ved to ulike skoler.

Astrid

Lærer med lektorutdanning, underviser på sitt andre år, undervist ved to ulike skoler.

Berit

Lærer med lektorutdanning, underviser på sitt andre år ved samme skole.

Bård

Lærer med praktisk-pedagogisk utdanning, fire års arbeidserfaring. Undervist ved to ulike skoler.

Bodil

4-årig lærerutdanning, fire års arbeidserfaring ved to ulike skoler.

5.2 Sammendrag av intervju

Etter gjennomføringen av fem intervju med lærere i ulike utdanningsinstitusjoner og ulike utdanningsbakgrunn, innehar jeg det jeg vil beskrive som et innholdsrikt datamateriale. Lærerne bidro med sine tanker rundt kultur, mangfold og interkulturell kompetanse på en variert måte, og jeg opplevde selv å få en bredere forståelse av hvordan interkulturell kompetanse utvikles. Samtlige opplevde at de ikke hadde god nok kjennskap til den nye læreplanens målsetting om å utvikle elevens kulturelle kompetanse, men bidro likevel med tanker rundt hvordan man kan gjøre dette i praksis.

5.3 Forståelse av begrepet interkulturell kompetanse

I dette delkapittelet tar jeg for meg hvordan deltakerne forstår begrepet interkulturell kompetanse og om de er kjent med målsettingen om utvikling av elevenes kulturelle kompetanse.

5.3.1 Et svevende begrep

Gjennom studien fant jeg det som tyder på at forståelsen av hva som ligger i begrepet interkulturell kompetanse er tilnærmet lik hos deltakerne, men også at de selv er usikre på begrepet. De fleste knytter interkulturell kompetanse til kulturbegrepet og er ikke bevisst kommunikasjonsdelen som skiller disse begrepene fra hverandre. Dette innledningsspørsmålet gjorde deltakerne litt usikre, men samtidig undrende. De brukte tid på å tenke og på å formulere og omformulere seg. Flere ønsket å legge til noe etter å ha tenkt seg om. Når det kommer til Meløes begrepstrilogi kan en trekke frem at alle deltakerne stiller seg spørrende og nysgjerrig til andre kulturer, og ser med det ukyndige blikket mot noe de er usikre på. Ifølge Astrid handler interkulturell kompetanse om:

«Forståelsen av forskjellige kulturer i et klasserom, at man forstår at man er forskjellige folk i et klasserom, at det er mange med lik bakgrunn, men også mange i et klasserom med forskjellig bakgrunn.»

Astrid peker på både forskjeller og likheter, men skiller ikke interkulturell kompetanse fra kulturell kompetanse i særlig grad. Selv i et klasserom med kun majoritetsspråklige elever vil det være kulturelle forskjeller og likheter, men den interkulturelle kompetansen handler i større grad om å kommunisere effektivt med noen med ulik kulturbakgrunn, og kommunikasjonsdelen vektlegges ikke hos de fleste deltakerne.

Forskjeller vektlegges derimot hos flere av deltakerne, det synes å ligge en antakelse til grunn om at interkulturell kompetanse handler om å ha kjennskap til det som er annerledes mellom kulturer, noe som er i tråd med den funksjonalistiske tradisjonen. Arve uttrykker det slik:

«Jeg vet ikke egentlig, men antar at det handler om å forstå at det er forskjell på folk, og at vi på skolen har elever med forskjellige bakgrunner og forskjellige kulturer.»

I dette ser vi også at kulturbegrepet ikke skilles nevneverdig fra interkulturell kompetanse, og Arve uttrykker også usikkerhet knyttet til begrepet. I likhet med Lunds studie av mangfoldsbegrepet (2018), fant jeg at begrepet interkulturell kompetanse oppleves svevende, noe Berit også viser til:

«Litt svevende begrep, egentlig, men tenker at de som har interkulturell kompetanse har kompetanse om ulike kulturer, språk, og hvordan det fungerer når disse kulturene møtes.»

I tråd med bl.a. Byram (1997) som mener *kunnskap* om ulike kulturer er nødvendig for interkulturell kompetanse, vektlegger også Berit kunnskap. Vi ser videre at Berit tillegger både språk og kulturmøter vekt, og her kan det også ligge en slags forventning til at det vil oppstå motsetninger når kulturer møtes. Dette synet samsvarer med den funksjonalistiske tradisjonen, at kulturer kan ses på som barrierer som må forseres, og at kunnskap om disse «barrierene» kan være til hjelp når kulturer møtes. Bård deler også noe av denne oppfatningen, men setter det enda mer i sammenheng med språk:

«Det er vel kanskje det å vite litt om hvordan man tilnærmer seg elever med et annet morsmål enn norsk, da både hvordan man bør tilnærme seg språklæring, vite noe om og sette seg inn i morsmålet og artikulasjon, avhengig av hvor den andre kommer fra.»

Bård nevner altså tilnærming, og dette kan forstås som kommunikasjon, selv om ikke ordet kommunikasjon brukes eksplisitt. Astrid deler også tanken om at interkulturell kompetanse kan handle om språkkompetanse:

«[...] Tenker og at det kan handle litt om språk, dette med å se sammenhenger med sitt eget språk og andres språk [...].»

Mens teorien om interkulturell kompetanse peker på at dette dreier seg om kunnskap om ulike kulturelle koder for å kommunisere effektivt, vektlegger noen av deltakerne språkkompetanse som et viktig moment for interkulturell kompetanse. For noen kan dette også handle om faglig bakgrunn, en lærer som underviser i språk vil raskere trekke språk inn som viktig for kommunikasjonen. Byram (1997) peker imidlertid på at en ikke behøver høy språkkompetanse for å utvikle interkulturell kompetanse, men heller erfaring, ferdigheter, i å mestre møter med mennesker med ulike kulturelle preferanser enn en selv.

Bodil er en av lærerne med lengst erfaring fra yrket, og uttrykker også at begrepet er stort og svevende. Hun deler tanken med Astrid om å fokusere på likheter mellom kulturer:

«[...] Men jeg tenker det handler om å vite noe om ulike kulturer, ha forkunnskaper slik at man kan bygge broer og ha fokus på det som kan sammenlignes.» [...].»

Her er Bodil inne på nøkkelbegrepet kunnskap. Nettopp forkunnskaper er et viktig poeng, og noe både LK20 og Planverket for lærerutdanning fordrer at en lærer bør ha. Forkunnskaper kan være å vite noe om begrunnelser for hvorfor mennesker med ulik kulturell bakgrunn handler slik de gjør, og dette gjelder i like stor grad ens egen kultur. Samlet sett satt jeg igjen med inntrykket av at deltakerne synes begrepet er vanskelig å definere eller tilegne et konkret innhold, og at de fleste ikke skiller interkultur fra kultur i særlig grad. Av de tre nøkkelbegrepene kunnskap, holdninger og ferdigheter som Byram (1997) og Portera (2014) trekker fram, er det kun kunnskap som blir nevnt av deltakerne. Jeg tenker likevel at det å

«bygge broer», som Bodil nevner, kan ses på som en inkluderende og åpen holdning til andre kulturer.

5.3.2 Kjennskap til LK20 og Opplæringslovens målsetting om utvikling av elevenes kulturelle kompetanse

Til tross for at deltakerne i denne studien er nyutdannede lærere, hersket det ingen tvil om at målsettingene som er fremsatt både i LK20 og Opplæringsloven er et område samtlige følte seg usikre på. De ble alle ferdig utdannet før LK20 trådte i kraft, men allerede i 2015 ga Ludvigsen-utvalget sterke føringer for interkulturalitetens plass i den nye læreplanen (Heggernes, 2018). Noen svarte at de ikke hadde kjennskap til målsettingen overhodet, og noen svarte at de ikke har kjennskap utover at de «vet det er et punkt om det». Noen underviser i for eksempel fremmedspråk, samfunnsfag eller engelsk og her har denne målsettingen større plass, noe som har gjort det naturlig for læreren å utvide sin kompetanse på feltet i forbindelse med fagopplæringen. Astrid sa følgende:

«Jeg har vært borti målsettingen, men da i forbindelse med fagene jeg underviser i, ikke som overordnet del».

I samtalene kommer det frem at alle er kjent med Opplæringslovens paragraf 1-3 om tilpasset opplæring, men ingen ser den i sammenheng med målet om utvikling av interkulturell kompetanse. Begrepet interkulturell kompetanse oppleves som et «pyntebegrep» fremfor noe konkret og praktisk man bør anvende i tilpasset opplæring. Bodil poengterer at det er viktig å ha god interkulturell kompetanse for å kunne tilpasse ut fra elevens situasjoner, men ser koblingen først når vi kommer til spørsmålet om hun ser sammenheng mellom interkulturell kompetanse og bedre forutsetninger for tilpasset opplæring for den enkelte elev. I delkapittelet om tilpasset opplæring viste jeg til Nordahl og Dobson (2009) som hevder at prinsippet om tilpasset opplæring er bindende for alle skoleeiere, men at implementeringen i stor grad er overlatt til skolen og lærernes pedagogiske skjønn. Dette viser seg ved at deltakerne i studien, som er lærere ved ulike

skoler, også opplever ulikt fokus på hvorvidt interkulturell kompetanse henger sammen med tilpasset opplæring. På det samme spørsmålet svarer Astrid:

«Ja, forstår du skolebakgrunnen til eleven, [...] så er det for tilpasningen sin del veldig viktig.»

Astrid peker videre på at noen elever lærer å lese for å memorere teksten, mens andre lærer å være kritisk og reflekterende i møte med tekst. Denne måten å lære på avhenger av skole- og læringskultur, og å avdekke hvordan elever «angriper» en tekst avhenger av at du er inneforstått med ulike læringskulturer. Her blir Meløes ulike posisjoner å se fra særlig aktuelle, da en som ser med det døde blikket aldri vil oppdage at eleven leser teksten på en annen måte enn læringskulturen vi ønsker å fremme. Norsk utdanningspolitikk ønsker å fremme kritisk tenking og utforskertrang hos elevene. Om læreren ikke stiller seg undrende til ulike læringskulturer vil man heller ikke avdekke disse ulike læringskulturene.

I samtale med lærerne kom det også fram at flere var frustrerte over at fokuset på læreplaner i utdanninga var på LK06, selv om det lå tydelige føringer for Fagfornyelsen og LK20 ute. De følte seg uforberedt på den nye læreplanen, selv om de var helt nyutdannet.

Hovedfunnene i dette delkapittelet var at deltakerne opplever begrepet interkulturell kompetanse som stort og vanskelig å gripe helt fatt i, og at flere ikke skiller kultur og interkulturell kompetanse i særlig grad. Alle er likevel reflekterte og deler sine tanker om at det kan handle om både likheter og ulikheter, språk og bakgrunn, og hvilken tilnærming man har til dette i klasserommet. De stiller seg undrende og ser med det ukyndige blikket mot det som er uklart. Ingen av deltakerne var bevisst målsettingen om utvikling av elevenes kulturelle kompetanse, og hvor mye de fokuserte på dette var avhengig av hvilke fag de underviste i. Det var ingen som reflekterte over sammenhengen mellom interkulturell kompetanse og tilpasset opplæring før spørsmålet ble brakt på banen. Dette viser at forståelsen av at dette er to sider av samme sak ikke er selvsagt for alle lærere, og at mine

funn er i tråd med funnene til Fosse og Scheie (2021) som hevder at disse feltene må slås sammen i lærerutdanningen for å øke bevisstheten.

5.4 Erfaringer og utfordringer i det flerkulturelle klasserommet

I dette delkapittelet vil jeg vise at deltakerne har ulik erfaring med interkulturell skole og det flerkulturelle klasserommet, og at det noen ganger er utfordrende å vite hva man står ovenfor når det oppstår misforståelser og kommunikasjonssvikt.

5.4.1 Språk eller kultur?

Som nevnt i teorikapittelet om interkulturell kompetanse (3.2), består denne kompetansen av et sett av holdninger, kunnskaper og ferdigheter en må ha for å kunne mestre interkulturelle relasjoner (Portera, 2014). Det innebærer også å stille seg i en utforskende posisjon, å se med det ukyndige blikket. Utfordringen for læreren kan være å gå fra bruk av det døde blikk til å se med det ukyndige blikket. Noen ganger er man ikke bevisst hvilket blikk man ser med, slik Bård reflekterer over her:

«I læringssituasjoner har jeg opplevd at elever svarer at de har forstått noe, uten at de faktisk har forstått noe. Jeg har ikke nødvendigvis tolket det dithen at det har noe med kultur å gjøre, men det kan jo være at jeg ikke helt har skjønnt hva som skjer der.»

Under samtalen opplevde jeg at Bård reflekterte over at han ikke stilte seg spørrende nok til situasjonen som oppstod. Det kan være lett å anta at svarene man får avhenger av språkforståelse, og ikke at eleven alltid vil svare «ja» til læreren for å være høflig. En som ser med det døde blikket er uten mistanke om at ikke bare språk, men også kultur, har innvirkning på både elevens og lærerens forståelse av situasjonen. Vi kan tenke oss at eleven som svarte «ja» selv om han ikke forstod hadde en annen intendert mening med svaret enn lærerens mottatte mening. De kommuniserte gjennom ulikt kulturfilter. Bård sa videre:

«[...] det kan jo også være at de ikke har skjønnt hva jeg spurte om i utgangspunktet, det er litt vanskelig å skille akkurat der, synes jeg. Språk eller kultur. Men vi burde kanskje lært litt mer om skolekultur i andre land, det kan i hvert fall ikke jeg noe om.»

Bård ønsker å lære mer om det som er ukjent for han, som elever med ulik lærings- og skolekultur. I følge Saus (2006) er å se med det ukyndige blikket å innta en posisjon som gjør at man ser noe man ikke så tidligere, man antar at noe er skjult eller utenfor egen forståelsehorisont, slik Bård erkjenner her. Denne uttalelsen kan også tolkes som at Bård jobber på en monokulturell skole. En monokulturell skole anser det som normalt å være norsk og å kommunisere slik majoriteten gjør. Man anerkjenner ikke elevens språk og bakgrunn (Pihl, 2003). Det er vanskelig å tro at skolen gjør dette bevisst, men Bård erfarer at mangelfull interkulturell kompetanse ikke bare er en personlig utfordring, men en utfordring for hele skolesystemet:

«[...] Ikke bare min kompetanse kommer til kort, men hele systemet kommer til kort angående informasjon om elevenes bakgrunn. Generelt har vi for dårlig kompetanse om andres kulturer. [...]»

I 2000 hevdet Pihl at en forutsetning for å realisere interkulturell og flerkulturell undervisning er enhet mellom skole og samfunnsnivå, og et samarbeid mellom minoriteter, myndigheter og forskere (Pihl, 2000, s. 318). Hun hevdet videre at de nødvendige forutsetningene for å realisere interkulturell undervisning mangler fordi det på makronivå ikke er «påbegynt et systematisk arbeid med rekonstruksjon av læreplaner, pensum og lærebøker i et internasjonalt perspektiv», og interkulturell undervisning ofte er «avhengig av individuelle læreres motivasjon og engasjement» (Ibid, s. 317). Per i dag er dette arbeidet påbegynt, og det påbegynte arbeidet kan ses i styringsdokumentene jeg viser til. Samtalene med deltakerne i denne studien viser likevel at det de siste 22 årene ikke har vært en rivende utvikling på området.

Gjennom Astrids refleksjoner rundt utfordringer i klasserommet kom det også fram at hun i møte med elever har kommunisert gjennom sitt norske kulturfilter, og ikke tatt høyde for elevens bakgrunn, slik flerkulturelle og interkulturelle skoler gjør. Astrid reflekterer over hvorvidt en situasjon som oppstår handler om språk- eller kulturkompetanse:

«[...] Jeg har jo truffet på elever som i samtaler har gjort at jeg går ut fra at språkkompetansen er bedre enn den faktisk er, at jeg ikke har hatt forståelse for deres faktiske skolebakgrunn, men tatt utgangspunkt i det jeg er kjent med fra norsk skole.»

I etterkant av situasjonen reflekterer altså Astrid over at hun ikke så samtalen fra en ukyndig posisjon. Hun stilte seg ikke undrende, der og da, til informasjonen hun tilegnet seg om elevens språkkompetanse, og antok ikke at det kunne være noe her som hun ikke så. Hun endrer likevel posisjon i etterkant, fra dødt til ukyndig blikk, ved å reflektere over kulturforskjeller og høflighetsnormer. Dypedahl og Bøhn (2017) sier at ett av hovedtrekkene ved interkulturell kompetanse er innsikt i egne tankeprosesser. Eksempelvis evne til selvevaluering, kulturell selvbevissthet og ikke-dømmende holdning (2017, s. 22, 18). Refleksjon rundt manglende interkulturell kompetanse i situasjoner en har opplevd er gjennomgående for lærerne som deltar i denne studien.

Mangel på språkforståelse er også viktig for deltakerne, og oppsummering av samtalene viser at alle har opplevelser hvor mangelfull språkkompetanse har ført til misforståelser. De har erfart at kommunikasjonen blir vanskelig på grunn av språkproblemer, og bruk av tolk må mye tidligere inn på banen, særlig i foreldre/hjem-samarbeid, som jeg ser nærmere på i neste delkapittel.

5.4.2 Skolen og foreldre/hjem-samarbeid

Blant deltakerne i studien var det ulikt hvor mange som hadde erfaring fra foreldre/hjem-samarbeid, avhengig av om de har hatt kontaktlærerrolle eller hvor unge elevene har vært. For lærerne som har undervist elever hvor dette samarbeidet har vært nødvendig, er opplevelsen av språk- og kulturforskjeller større og nødvendigheten av tolketjenester viktigere. Tolkeloven ble innført fra 01.01.2022, og formålet med denne loven er å bidra til å sikre rettssikkerhet og forsvarlig hjelp og tjeneste for personer som ikke kan kommunisere forsvarlig med offentlige organer uten tolk (Tolkeloven, 2022, §1). Praksis rundt bruk av tolk har ifølge Bodil vært veldig ulikt, og særlig utfordrende har språkvansker vært når det kom til å få foreldre med et annet morsmål til å komme på foreldremøter:

«[...] det å få foreldre til å møte på foreldremøter første gangen kan være veldig vanskelig, og hvor mye foreldrene er på banen i forhold til skolen er veldig ulikt fra kultur til kultur.»

Videre opplevde Bodil at bruk av tolk, som nå er regulert ved lov, må mye tidligere benyttes for å oppklare det som kan føre til alvorlig kommunikasjonsvikt:

«[...] Jeg hadde en episode med en elev som sleit med traumer etter krig. Vi la fram for foreldrene at her var det mulig å få hjelp for å håndtere traumene, men da var foreldrene veldig skeptiske fordi de trodde jeg mente at de ikke var gode foreldre [...]»

I samtalen reflekterer Bodil over at hun var uforberedt på at å be om hjelp til å hjelpe barna kunne tolkes slik. Opplevelsen har gitt henne verdifull erfaring og er i tråd med Deardoffs (2011) påstand om at å oppnå interkulturell kompetanse tar tid, og er en utviklingsprosess som må bygge på erfaring.

«[...] Heldigvis skjønnte de at jeg ikke var ute etter å ta de, men de visste ikke at de hadde krav på hjelp. Det er sånne kulturforskjeller det er lett å ta for gitt at andre forstår.»

Misforståelser problematiserer ofte interkulturell kommunikasjon, og Bodil opplever å komme til kort når det gjelder kunnskaper og ferdigheter en må ha for å mestre interkulturelle relasjoner. Ære blir av Dypedahl og Bøhn (2017) nevnt som ett av temaene en behøver kunnskap om dersom vi skal være i stand til å oppfatte verden fra ulike perspektiver. «Et område som man kan være seg bevisst, er graden av skamfølelse i forskjellige kulturer ved å tape ansikt. Man kan se for seg en skala fra skyldkulturer til skamkulturer der man i økende grad må ha i mente at kommunikasjonen påvirkes av konseptet om at det er viktig ikke å tape ansikt. Å tape ansikt eller sosialt omdømme kan i noen kulturer bety at man mister ære, og dermed føler skam. Det kan også ha med harmoni og balanse i menneskelige relasjoner å gjøre» (Dypedahl, 2007, s. 14).

Bodil mestret å se med det ukyndige blikket og oppdaget at dette ikke handlet om å ikke ville hjelpe sitt barn, men om ære, å ikke ville tape ansikt. Hva ulike kulturer oppfatter som

gode foreldre kan ha store variasjoner, og det å be om hjelp til å håndtere eksempelvis traumer ble tolket som at en selv ikke var god nok for sitt barn. Om man ikke stiller seg undrende til det man ser, ville man kanskje ikke oppdaget denne kulturforskjellen. Dette eksempelet viser hvor viktig det er at læreren finner en balanse der eleven og elevens foresatte blir anerkjent og forstått i en kulturell kontekst, og en forståelse for at utfordringer er sammensatte. Dypedahl og Bøhn (2009) beskriver riktignok hvordan interkulturell kompetanse innebærer livslang læring og derfor er noe som alltid kan videreutvikles. Det er viktig å arbeide med sine egne ferdigheter og holdninger ved tilegnelse av ny kunnskap og refleksjon over egen praksis (ibid, s. 158), noe Bodil viser her. Hun har og opplevd at elever svarer at de forstår noe, uten at de har forstått, men har erfaringer som gjør at hun har sett at problematikken bunner i kultur, ikke språk:

«Jeg har opplevd at minoritetsspråklige elever, særlig tidlig i studiet etter de har ankommet Norge eller begynt i klassen, at de svarer «ja» når man spør om de har forstått. Selv når jeg ser at de ikke har forstått, svarer de fortsatt «ja», for de vil ikke ta opp tiden til læreren. Det tar tid å få de til å forstå at det er greit at de ikke får til, det er lov å gjøre feil. Vi har tatt det opp i samtaler med foreldrene og, at de må trygge barna i at det er greit å spørre om hjelp, det er greit å ikke få til, ikke forstå. Min jobb er jo å hjelpe de til å forstå. Det er sånne ting som vi ofte opplever og bruker lang tid på å koble sammen.»

Bodils holdning er ydmykhet og undring i møte med elever og foreldre, og viser at hun stiller seg i posisjonen som det ukyndige blikket gir. Hun har på den måten oppdaget kulturforskjeller som ellers kunne vært skjult. Den døde blikket gir ingen raushet eller romslighet, og legger kun opp til dømmende holdninger uten refleksjoner, og hensiktsmessig kommunikasjon blir umulig. Men ved å se med det ukyndige blikket, som Bodil gjør her, bruker hun også en av komponentene i Byrams (1997) rammeverk, nemlig det å jobbe med sine holdninger og vilje til å se en sak fra andres kulturelle ståsted. Det ukyndige blikket og Byrams rammeverk henger tett sammen for å utvikle interkulturell kompetanse, slik vi kan se gjennom Bodils refleksjoner.

5.4.3 Mangfold som ressurs i interkulturell undervisning

Byram (1997) mener at for å utvikle elevenes interkulturelle kompetanse må vi gi eleven erfaringer i å håndtere en interkulturell samhandling av unik karakter, for så å kunne dra nytte av denne samhandlingen senere i livet. Denne måten å jobbe på trenger altså ikke å være begrenset til språkfag, men kan brukes av lærere i møte med fremmedspråklige elever, så vel som elever i møte med andre elever. Astrid benyttet anledningen til å lære mer om feiring av eid da sjansen bød seg i klasserommet:

«Rundt feiring av eid delte en elev med oss hva de gjorde for å feire og hvorfor. Her var det jo mangel i både min og elevenes kompetanse, men vi fikk brukt anledningen til å snakke om ting [...]»

I følge Byram (1997) kan elever erverve interkulturell kompetanse om de settes i situasjoner hvor de får utviklet sine ferdigheter (innenfor for eksempel språk, høflighetsnormer o.l.), jobbet med sine holdninger og vilje til å se en sak fra andres kulturelle ståsted, og kunnskap om sosiale grupper og deres kultur i både hjemland og utland. Astrid viste både anerkjennelse for eleven som feiret eid og hans kulturelle bakgrunn, samtidig som hun lot elevene fra andre kulturer få førstehåndskunnskap om andre sosiale grupper og deres kultur. Denne måten å jobbe på er mer i tråd med det Pihl (2003) omtaler som interkulturell skole, hvor det formidles informasjon om andre kulturer samt kommunikasjon mellom mennesker fra alle involverte kulturer.

Astrid utdyper videre hvilke tanker hun har om nødvendigheten av å utvikle interkulturell kompetanse hos seg selv og elevene:

«Jeg mener det er helt nødvendig med interkulturell kompetanse. Vi lever i et globalisert samfunn og må lære oss å samhandle med elever fra andre kulturer og med et annet språk, og da er det viktig å utvikle denne kompetansen hos elevene også. Vi må gjøre det tydelig hva det vil si når det er forskjeller i hvordan vi oppfører oss, snakker, høflighetsformer [...]»

Elevene i dagens skole er mer språklig og kulturelt sammensatt enn tidligere, og dette krever samtidig en undervisning som tar hensyn til elevens språklige og kulturelle forutsetninger.

Noen opplever det utfordrende at elevmassen er mye mer flerkulturelt sammensatt enn lærerstaben. Røthing (2014) bruker begrepet «majoritetsprivilegium», som nevnt i delkapittel 3.2. Gullestad hevder at i det offentlige rom i Norge finner man et hierarki med majoritetsbefolkningen på topp, ofte uten at majoriteten selv er bevisst dette hierarkiet (Gullestad, 2004:194). Å se med det ukyndige blikket kan bidra til å forandre vår måte å se både oss selv og verden omkring oss på. Berit reflekterer rundt hvordan mangel på interkulturell kompetanse også kan komme av hvordan majoritetskulturen vises i lærerstaben på skolen hun jobber ved:

«Vi trenger mer informasjon for å bedre kunne tilrettelegge. [...]et enda mer mangfoldig kollegium kan og hjelpe på. Vi har så flerkulturell elevmasse, men ikke lærerstab.»

Selv om majoritetskulturen vises tydelig i lærerstaben, er det å ha en åpen holdning og å vise interesse for mangfoldet i klasserommet viktig for å kunne bruke mangfoldet som en ressurs. Bodil har tanker om hvordan man kan gjøre det i praksis:

«I den forrige klassen min var en stor andel minoritetsspråklige, vi hilste på forskjellige språk hver morgen og lærte av hverandre. Jeg vil lære fraser på deres språk for å løfte fram at vi kan lære noe av hverandre, det er mange ting småting man kan gjøre.»

Sitatet viser at Bodil, gjennom å bruke mangfoldet som en ressurs, erverver ny kunnskap om andre kulturer, innehar en åpen og nysgjerrig holdning til andre og bruker ferdighetene hun tilegner seg i praksis.

5.5 Interkulturell kompetanse i utdanninga

Som vist til i kapittel 2.3 er det en målsetting i Planverk for lærerutdanning at *Utdanningen skal gi et profesjonsetisk grunnlag bygget på likestilling, mangfold og inkludering. Dette bidrar til å ruste for kontinuerlig profesjonell utvikling som kvalifiserer studentene til å bidra i videreutvikling av skolen som en institusjon for danning og læring i et demokratisk og*

mangfoldig samfunn. (Kunnskapsdepartementet, 2020). I 2013 la kunnskapsdepartementet fram en rapport som slo fast at flere av lærerutdanningene i Norge hadde utfordringer med å gi flerkulturelle perspektiv den plassen i opplæringen som forskriften tilsier. I det nye læreplanverket for kunnskapsløftet står det i overordnet del at *elevene skal få innsikt i hvordan vi lever sammen med ulike perspektiver, holdninger og livsanskuelser. De erfaringene elevene får i møte med ulike kulturuttrykk og tradisjoner, bidrar til å forme deres identitet* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Sammensatt fordrer dette at nyutdannede lærere har kjennskap til interkulturell kompetanse, kommunikasjon og pedagogikk. Under samtalene med deltakerne i studien kom det frem at de ikke opplevde særlig fokus på dette området i utdanninga. På spørsmål om de følte det var tilstrekkelig fokus på interkulturell kompetanse svarte Arve følgende

«I lærerutdanninga hadde vi omtrent ikke fokus på det. [...] Det burde vært en større del av utdanninga. Jeg skulle gjerne visst mer om utdanningssystemer i ulike land, og mer om hvordan det religiøse påvirker opplæringa, som for eksempel påkledninga i kroppsøvingstimer og utfordringene man kan møte her.»

Berit uttrykte også mangel på området i utdanninga, og et ønske om mer kunnskap om sensitive temaer innen ulike kulturer:

«Det var egentlig ikke fokus på det, ikke som jeg kan huske. [...] Jeg mener vi trenger mer kunnskap om språkbarrierer, [...] og ting man må være obs på, ulike temaer er jo sensitive for folk med ulik bakgrunn, som jeg ikke nødvendigvis tenker over. Rett og slett mer fokus på det.»

På en monokulturell skole vil det, som nevnt i delkapittel 3.3, anses som normalt å være norsk og unormalt å ikke være norsk. Ved å ha størst fokus på majoriteten av elevene tar vi ikke hensyn til det flerkulturelle mangfoldet, og fortsetter å skape monokulturelle skoler. Berit peker på at det ikke legges vekt på hvordan ulike temaer bør tas opp, det kan man se som en bekreftelse på at hensynet legges til majoriteten.

I rapporten til kunnskapsdepartementet om framskritt og utfordringer i grunnskoleutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2013) ble det fastslått at det var stor variasjon i hvor mye praksis fra flerkulturelle klasserom studentene fikk, og at denne erfaringen var det vanskelig å sikre at alle studenter i ulike regioner fikk. Deltakerne i denne studien er utdannet ved ulike institusjoner i landet og kunne også bekrefte varierende praksis fra flerkulturelle klasserom. Bodil sa følgende:

«Vi hadde litt fokus på mottaksskoler. Men mest hva man trengte å vite for å jobbe der. Men alle har jo ikke mottaksskoler, og man bør jo vite mer om hva man møter i et vanlig klasserom og.»

Bodil peker på at det å jobbe i det vanlige, mangfoldige klasserommet er en kontrast til å jobbe på mottaksskoler, og det bør være minst like mye fokus på begge deler. Videre reflekterte Bodil over hvordan interkulturell kompetanse utvikles og hvilken kunnskap hun mener lærere bør ha om mangfold og ulike kulturer:

«Jeg har alltid tenkt at lærerutdanninga burde ha mer praksis, for man finner ut mye det første året i jobb [...] Og at interkulturell kompetanse bør ha større plass i lærerstudiet, fordi det har en ganske stor plass i de fleste norske klasserom. Å føle at man er uforberedt som nyutdanna på et så stort område, det er ikke hensiktsmessig.»

6 Oppsummering av funn

I denne analysen har jeg benyttet meg av kategoriene og kodene jeg utarbeidet ved transkriberingen av materialet. Problemstillingen min er *Interkulturell kompetanse hos nyutdannede lærere: begrepsforståelse og erfaringer*. Kategoriene har vært med på å strukturere drøftingen og svare på underspørsmålene for problemstillingen:

- Hvilken forståelse av **begrepet** interkulturell kompetanse har nyutdannede lærere?
- Hvilke **erfaringer og utfordringer** har de opplevd i det flerkulturelle klasserommet?
- Hvordan opplevde de fokuset på interkulturell kompetanse i **lærerutdanninga**?

Deltakerne opplever **begrepet** som svevende. De knytter begrepet til kompetanse om ulike kulturer, men vektlegger ikke kommunikasjon og ferdigheter som en viktig del av begrepet. De viser alle en åpen og nysgjerrig holdning til temaet, og ser med det ukyndige blikket mot et delvis ukjent landskap.

Deltakerne har opplevd ulike **erfaringer og utfordringer** i det flerkulturelle klasserommet. Flere har opplevd språkutfordringer, men ser i etterkant at de ikke har vært undrende nok til situasjoner som har oppstått. I refleksjonen rundt det de opplevde endret de sin posisjon, de så med det ukyndige blikket tilbake på opplevelsen. Det ukyndige blikket henger sammen med undring, men undringen oppstod i refleksjonen med andre. Dette understreker hvor viktig det er at læreren er bevisst blikket en ser med og de ulike kulturfiltrene vi opererer med, samtidig som man felles skaper rom for å reflektere over det man ser.

Gjennom intervjuene kommer det fram at samtlige synes det har vært for lite fokus på interkulturell kompetanse i **utdanninga**, samt regionale forskjeller i hvor mye praksis en har fått fra det flerkulturelle klasserommet. Likevel er lærerne, som nevnt, veldig reflekterte rundt det å være bevisst at man ikke ser alt som er å se. Lærerne jeg intervjuet har tanker rundt temaet som omhandler det å være åpen og nysgjerrige i møte med elever fra ulike kulturer. De har gjort seg opp tanker rundt både språk- og kulturbarrierer og at det kan være usikkert hva man bevitner i en situasjon der det oppstår misforståelser. Alle deltakerne ønsker fokus på mangfold og alle har ideer rundt hvordan dette kan implementeres i

lærerutdanninga og i skolehverdagen, ved å kombinere kunnskap om ulike kulturer med en åpen holdning og praktiske ferdigheter.

7 Avsluttende refleksjoner

Verden i dag preges av økt globalisering og raske endringer. For noen kan fokuset på våre ulikheter føre til økt fremmedfølelse i møte med andre, og et økende samfunnsproblem er at sosiokulturelle ulikheter fører til misforståelser og der igjen skaper større grobunn for uroligheter. Gjennom denne studien har det blitt enda tydeligere for meg at interkulturell kompetanse er viktigere enn noen gang før, og at hvordan vi implementerer dette i utdanningssystemet må i mindre grad være overlatt til skolens og lærerens skjønn, og i større grad systematiseres for en felles praksis.

Deltakerne i denne studien reflekterte over det flerkulturelle klasserommet og utfordringer og erfaringer herfra. Interkulturell kompetanse er kompetansen en behøver for å navigere seg gjennom det mangfoldige og flerkulturelle klasserommet. Denne kompetansen utvikles hele tiden, men min opplevelse etter å ha gjennomført intervjuene er at den utvikler seg raskere gjennom refleksjon med andre. Jeg ser det som et tydelig behov for at skolene må utvikle en felles praksis for å reflektere sammen. Holdninger er ett av komponentene for å utvikle interkulturell kompetanse, men holdninger kan være både bevisste og ubevisste. Den ubevisste holdningen til andres og egen kultur blir værende hos hver enkelt lærer, om vi ikke skaper en praksis for å reflektere mer sammen. Hva så jeg nå? Hva bunner denne misforståelsen egentlig i? Har flere opplevd det samme? Disse spørsmålene stiller en lærer seg ofte gjennom skoleåret, og det kan ikke kun være opp til lærerens skjønn hvordan, eller om, en behandler disse spørsmålene.

Pihl (2003) deler skoler inn i mono-, fler- eller interkulturelle skoler. Mange skoler fokuserer på kulturelle forskjeller i hovedsak ved å markere FN-dagen eller samenes nasjonaldag. Ved å overlate fokuset på kulturelle ulikheter til enkelte dager i året sier man (kanskje ubevisst) at det normale er å være norsk, og at det er unormalt å ikke være norsk. Slik forblir man en monokulturell skole, selv om målsettingen for norsk utdanningspolitikk helt tydelig sier at vi skal utvikle elevenes interkulturelle kompetanse. Det klarer vi ikke, så lenge vi fortsetter å

skape monokulturelle skoler. Interkulturell kompetanse innebærer også at en må observere og stille seg undrende til egen kultur og væremåte, og ved å opparbeide seg større bevissthet om kulturforskjeller kan man også bli mer bevisst alle former for mangfold (Dypedahl, 2007). *«Uheldigvis kan man aldri bli helt utlært i interkulturell kommunikasjon, men min erfaring er at ethvert lite skritt på veien mot bedre interkulturell kompetanse gir stor uttelling både faglig og menneskelig»* (Dypedahl, 2007, s. 15).

Referanseliste

Abdallah-Pretceille, M. (2006). "Interculturalism As A Paradigm for Thinking About Diversity". *Intercultural Education*, 17(5), 475-483

Bjelland, C. (2016) *Læreres fortellinger fra kulturelt mangfoldige klasserom- monokulturelle eller interkulturelle?* i V & Bakken, Y,(red): *Mangfold i skolen - fra politisk vilje til flerkulturell virkelighet*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke: Bergen

Brottveit, G. (2018). *Vitenskapsteori og kvalitative forskningsmetoder : om å arbeide forskningsrelatert* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.

Båtnes, P. I. (2012). *Hvilken flerkulturell forståelse?* I P. I. Båtnes, & S. Egden (Red.), *Flerkulturell forståelse i praksis* (s. 19-52). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt Forlag.

Creswell, J.W. (2013) *Qualitative inquiry and research design. Choosing among five traditions* (3. ed). Thousand Oaks, CA: Sage Publications

Crotty, M. (1998). *Introduction: The research process*, i *The foundation of social research*. London: Sage

Dahl, Ø. (2001) *Møter mellom mennesker. Interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Dahl, Ø. (2013): *Møter mellom mennesker. Innføring i interkulturell kommunikasjon* (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget

Dalland, O. (2007). *Metode og oppgaveskriving for studenter*, Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Deardorff, D. K. (2011): *Assessing Intercultural Competence*. I Penn, J. D. (red.) *New directions for institutional reseach*, nr. 149. Hentet fra <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=d5a6bebd-7238-4ee2-bf59-dc64da94fa5c%40sessionmgr4005&vid=1&hid=4106>

Dypedahl, M. (2007). *Fokus på språk. Interkulturell kompetanse og kravet til språklæreren*. Nr 2, juni 2007. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/147916>

Dypedahl, M., & Bøhn, H. (2009). *Veien til interkulturell kompetanse*. Bergen: Fagbokforlaget.

Dypedahl, M., & Bøhn, H. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse (2.utg.)*. Bergen: Fagbokforlaget.

Eriksen, T.,H. (2011) *Kultur kommunikasjon og makt* i Eriksen,T.,H. (Red) *Flerkulturell forståelse* (57-72). Oslo: Universitetsforlaget

Eriksen, T, H & Sajjad, T, A (2015) *Kulturforskjeller i praksis –Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (6. utgave) Oslo: Gyldendal Akademiske Forlag

Fog, J. (1994): *Med samtalen som utgangspunkt*, Viborg: Akademisk Forlag AS

Fosse, B. O. og Scheie J. T. (2021) *Preparing student teachers to teach in diverse classrooms: A comparative case study of two teacher education programmes*. *Acta Didactica Norden*, Vol. 15, Nr. 3, Art. 5 <https://doi.org/10.5617/adno.8362>

Gadamer, H. G. (1989): *Truth and method*, (2. utg), London: Sheed & Ward. (elektronisk utgave. 10.01.2022): <https://mvlindsey.files.wordpress.com/2015/08/truth-and-methodgadamer-2004.pdf>

Gilje, N. og Grimen, H. (1993): *Samfunnsvitenskapens forutsetninger – innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*, Oslo: Universitetsforlaget AS

Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. New York: Pearson Longman Publishing.

Goth, U.S. & Kjelsvik, B. (2020). *Likeverdighet, fordommer og inkludering: Interkulturell kompetanse i en pedagogisk sammenheng*. I Hagesæther, G., Innerdal, G. & Kvam, B. (Red.), NLA Høgskolen. *Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn* (s. 245–268). Oslo: Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/10.23865/noasp.102>

Heggernes, S.L. (2018, 3. januar). *Interkulturalitetens plass i fremtidens engelskfag*. Bedre skole, Utdanningsnytt. <https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel-sprak-sprakopplaering/interkulturalitetens-plass-i-fremtidens-engelskfag/171891>

Hjardemaal, F. (2002): Vitenskapsteori, i Kleven, T.H. (red): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*, Oslo: Unipub forlag og forfatteren

Jacobsen, D. (2011). *Forståelse, beskrivelse og forklaring: innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.

Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt Forlag

Klausen, A. M. (1992) *Kultur. Mønster og kaos*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Kunnskapsdepartementet (2013). *Drivkraft i utvikling av lærerprofesjon? Framsteg og utfordringer for grunnskulelærerutdanningene*. Rapport nr. 3 fra Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet. <https://www.uis.no/sites/default/files/2021-02/Rapport%20nr%203%20-%20fr%C3%A5%20F%C3%B8lgjegruppa.pdf>

Kunnskapsdepartementet (2015). *Grunnskulelærerutdanningene etter fem år. Status, utfordringer og vegar vidare*. Rapport nr. 5 fra Følgjegruppa til Kunnskapsdepartementet. <https://www.uis.no/sites/default/files/2021-02/Rapport%20nr.%205%20fr%C3%A5%20F%C3%B8lgjegruppa.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2015). *Meld. St. 28(2015-2016) Fag-Fordypning-Forståelse-En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>

Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Fastsett som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnoppleringen/id2570003/>

Kunnskapsdepartementet (2019). *Læreplan i fremmedspråk (FSP01-02)*. Fastsett som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Kunnskapsdepartementet (2020). *Forskrift om plan for lærerutdanning i praktiske og estetiske fag, trinn 1–13*. Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2020-06-04-1134>

Kvale S. og Brinkmann S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk

Lund, A.B. (2018, 12. juni). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, vol. 4. <https://pedagogikkogkritikk.no/index.php/ntpk/article/view/608>

Meløe, Jakob (1990) *The two landscapes of Northern Norway*, Acta Borealia. Årg.7, nr.1

Meløe, Jakob (1997) Om å forstå det andre gjør i *Filosofi i et nordlig landskap*. Jakob Meløe 70 år Greve, Anniken og Nettet, Sigmund (Red.) Universitetsbiblioteket i Tromsø skriftserie, Ravnetrykk Nr. 14 1997

NESH (2021, 7. mai) *Den nasjonale forskningsetiske komite for humaniora og samfunnsfag*, hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi/>

Nilssen, V. L. (2012). *Analyse i kvalitative studier: den skrivende forskeren* (1. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. & Dobson, S. (2009). *Forskning og praksis – en introduksjon til utviklingsarbeid i skolen*. I Nordahl, T. & Dobson, S. (red.) (2009). *Skolen og elevenes forutsetninger: om tilpasset opplæring i pedagogisk praksis og forskning*. Vallset: Oplandske bokforlag.

NOU 2010:7 (2010). *Mangfold og mestring Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet* Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole – Fornyelse av fag og kompetanser*. Oslo. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>

Opplæringslova (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa LOV-1998-07-17-61. Lovdata <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>

Pihl, J. (2000) *Interkulturell og flerkulturell undervisning: fra honnørord til realitet?* Norsk pedagogisk tidsskrift, nr. 4/5. Oslo

Pihl, J. (2003) *Teoretiske refleksjoner over konstruksjon av normalitet og avvik i den flerkulturelle skolen*. I: Ved nåløyet. Høgskolen i Hedmark, rapport nr. 14 – 2003

Portera, A (2014) *Intercultural counselling and education in the global world* i *Intercultural Education*, 25:2 (75-76) Hentet fra <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/14675986.2014.913757?fbclid=IwAR1pPYvC7cjVr0OwEmhFpDpLfHRK8TDajf4yzPHdWYQ2I9x7pUnX5-EaO94>

Postholm, M. B., & Jacobsen, D. I. (2018). *Forkningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm AS.

Postholm, May Britt (2020): *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.) Oslo: Universitetsforlaget AS

Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Rugkåsa, M., Ylvisaker, S., & Eide, K. (2017). *Barnevern i et minoritetsperspektiv - Sosialt arbeid med barn og familier*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Ryen, A. (2004): *Det kvalitative intervjuet*, Oslo: Fagbokforlaget AS NOU 2010:7. (2010).
Mangfold og mestring: Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

Røthing, Å. (2014). "Er de sinte eller vil de høre på det jeg har å si?" *Utsatthet, majoritetsprivilegier og etiske utfordringer i klasserommet*. Afdal, G.; Røthing, Å.; Schjetne, E. (Red.). *Empirisk etikk i pedagogiske praksiser: artikulasjon, forstyrrelse, ekspansjon*. (70- 88). Cappelen Damm Akademisk.

Røthing, Å. (2019). *Ubehagets pedagogikk» – en inngang til kritisk refleksjon og inkluderende undervisning?* FLEKS (Oslo).

Røthing, Å. (2020). *Mangfoldskompetanse og kritisk tenkning : perspektiver på undervisning* (1. utgave. utg.). Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Saus, Merethe (2006): *Hefte 3, kultur og barnevernsarbeid*, Universitetet i Tromsø. Hentet fra

<https://uit.no/Content/233092/Hefte%203,%20Det%20kyndige%20blikk...,%20%20Saus%202006.pdf>

Samovar, L.A., & Porter, R.E. (2006). *Intercultural Communication – A Reader* Belmont: Wadsworth Publishing.

Silverman, D. (2011). *Qualitative Research*. (3. ed). SAGE Publication ltd

Spitzberg, B. H., & Changnon, G. (2009). *Conceptualizing Intercultural Competence*. I D. K. Deardorff (Red.), *The SAGE Handbook of Intercultural Competence*. California: SAGE Publications

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse – en innføring i kvalitative metoder*. (5. utg.) Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative metoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tolkeloven, 2022, *Lov om offentlige organers ansvar for bruk av tolk mv.* LOV-2021-06-11-79. Lovdata
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2021-06-11-79>

Utdanningsdirektoratet (2013) Læreplan i samfunnsfag (SAF1-03) Hentet fra:
<https://www.udir.no/kl06/SAF1-03/Hele/Formaal>

Utdanningsdirektoratet. (2017). Første skisse til kjerneelementer i engelsk. Hentet fra
<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/151?notat=224>

Utdanningsdirektoratet. (2017). Andre skisse til kjerneelementer i engelsk. Hentet fra
<https://hoering.udir.no/Hoering/v2/162?notat=254>

Utdanningsdirektoratet. (2017) Læreplanverket, overordnet del, hentet fra
<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-ogkulturelt-mangfold/>

Utdanningsdirektoratet (22.10.2018) Overordnet del av læreplanverket Hentet fra:
<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/overordnet-del/>

Østberg, S. (2013). *Interkulturell kompetanse*. I V. Bjarnø, M. E. Nergård & F. Aarsæther (Red.), *Språklig mangfold og læring: didaktikk for flerspråklige klasserom* (s. 17-35). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Wara, T. (2016, 1. juni) . Kvinner og klær - En fenomenologisk analyse av hvordan russiske kvinner «kler seg» for å passe inn på et nordnorsk sted. *Sosiologisk tidsskrift, Vol. 24, Utg. 2*
<https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.1504-2928-2016-02-03>

Aasen, J. (2012): *Flerkulturell pedagogikk – en innføring*, 2. utgave. Oplandske bokforlag, Vallset.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD

Vedlegg2: Informasjon om forskningsprosjektet og samtykkeerklæring

Vedlegg 3: Intervjuguide

Vedlegg 1

NSD NORSK SENTER FOR FORSKNINGSDATA

Vurdering

Referansenummer

923344

Prosjekttittel

Tverrkulturell kompetanse hos nyutdannede lærere

Behandlingsansvarlig institusjon

UiT Norges Arktiske Universitet / Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning / Barentsinstituttet

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Tatiana Wara, tatiana.wara@uit.no, tlf: 97500611

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Marte S. Leikvoll, msl026@uit.no, tlf: 93262280

Prosjektperiode

30.08.2021 - 01.05.2022

Vurdering (1)**10.09.2021 - Vurdert**

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg 10:09:2021. Behandlingen kan starte.

DEL PROSJEKTET MED PROSJEKTANSVARLIG

Det er obligatorisk for studenter å dele meldeskjemaet med prosjektansvarlig (veileder). Det gjøres ved å trykke på "Del prosjekt" i meldeskjemaet.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.05.2022.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Dersom du benytter en databehandler i prosjektet må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 2

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Interkulturell kompetanse hos nyutdannede lærere»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvordan nyutdannede lærere har tilegnet seg interkulturell kompetanse, og i hvilken grad de opplevde at utdanningen gjorde dem bevisst nødvendigheten av slik kompetanse. I dette skrevet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskningen er en del av min mastergradsoppgave, og problemstillingen for oppgaven er «interkulturell kompetanse hos nyutdannede lærere». «Gjennom alle tider har det norske samfunnet blitt påvirket av ulike strømninger og kulturtradisjoner. I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere» (Utdanningsdirektoratet, 2021). Setningen er hentet fra *Identitet og kulturelt mangfold* i overordnet del av LK20 for å illustrere at interkulturell kompetanse er et høyaktuelt tema i ny læreplan, og at problemstillingen for oppgaven derfor også er et aktuelt forskningsområde. Jeg ønsker å intervju fem lærere som var ferdig utdannet mellom 2017-2020, og har ett til fire års arbeidserfaring som lærer.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

UiT – Norges arktiske universitet er ansvarlig for forskningsprosjektet. Prosjektet tilhører Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Som nyutdannet lærer med arbeidserfaring fra skolelivet er du en av seks aktuelle kandidater jeg henvender meg til.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden er et intervju, der samtalen tas opp ved lydopptak og svarene registreres elektronisk til masteroppgaven er godkjent. Svarene i intervjuet blir transkribert, dvs. skrevet ut som tekst i et Word-dokument og blir en del av en masteroppgave. Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at det vil ta deg ca. 30 minutter å svare på spørsmål gjennom intervju. Dine svar fra blir registrert elektronisk. Det vil ikke bli samlet inn data om deg fra andre kilder.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Student og veileder vil ha tilgang ved behandlingsansvarlig institusjon.

- Navnet og kontaktopplysningene dine vil bli erstattet med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data.
- Datamaterialet vil bli låst med kode.
- Det er kun studenten som vil behandle data som samles inn, lagres, transkriberes og bearbeides.
- Veileder har ikke koder til kontaktopplysningene. Deltakerne vil ikke kunne gjenkjennes i publikasjoner som formidler fra prosjektet.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Masteroppgaven skal etter planen leveres i mai 2022, og prosjektet vil bli avsluttet etter at sensuren er ferdig. Dette tar normalt ca 6 uker. Alle personopplysninger og opptak vil bli slettet ved prosjektslutt.

Dine rettigheter

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

innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene

å få rettet personopplysninger om deg

å få slettet personopplysninger om deg

å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra *UiT Norges arktiske universitet* har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: veileder Tatiana Wara, tatiana.wara@uit.no, eller vårt personvernombud: Joakim Bakkevold, personvernombud@uit.no

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på epost (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Marte Stokset Leikvoll
Masterstudent

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Interkulturell kompetanse hos nyutdannede lærere*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

at mine personopplysninger lagres til prosjektslutt, ca mai 2022

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

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3

Intervjuguide til deltakerne

Forskningsspørsmål:

Interkulturell kompetanse hos nyutdannede lærere

Innledende del:

Informasjon om intervjuet

- Semistrukturert intervju, gjennomføres individuelt
- Innleder med å informere om forskningsprosjektet, at det er frivillig å svare og at deltakeren kan trekke seg når som helst

Innledende spørsmål:

Erfaringer og bakgrunn:

- Spørsmål om deltakernes kjønn og alder, utdanningsbakgrunn og arbeidserfaring

Hoveddel:

1. Interkulturell kompetanse

- Hva legger du i begrepet interkulturell kompetanse?

2. Erfaring

- Har du hatt behov for faglig påfyll, enten ved kurs eller ved selvstudier, for å lære mer om ulike kulturer etter at du begynte å arbeide som lærer?
- Har du opplevd situasjoner i klasserommet hvor den interkulturelle kompetansen var mangelfull, enten hos deg selv eller hos elever?
- Har du kjennskap til LK20 og Opplæringslovens målsetting om utvikling av elevenes kulturelle kompetanse?
- Hvilke tanker og erfaringer har du rundt nødvendigheten av interkulturell kompetanse i klasserommet?

- Ser du en sammenheng mellom interkulturell kompetanse og bedre forutsetninger for tilpasset opplæring for den enkelte elev?

3. Utdanning

- Opplever du at det var tilstrekkelig fokus på interkulturell kompetanse i lærerutdanningen?

- Hvilken kunnskap mener du lærere bør ha om mangfold og ulike kulturer?

Avsluttende spørsmål:

- Hvordan mener du at interkulturell kompetanse kan bli en naturlig del i skolehverdagen, og gjennomsyre både det sosiale, fag og undervisning?

