



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

Interkulturell studentutveksling: ny forståelse av andre og en selv.

En studie av læringsprosesser hos russiske elever / studenter i deres møte med nytt utdanningssystem og nye sosiokulturelle kontekster.

—

Anna Thorsen

Masteroppgave i pedagogikk, november 2015



Forord

Jeg leverer fra meg denne masteroppgaven og avslutter med det masterutdanning i pedagogikk, som i mitt tilfelle tok litt lenger tid enn det var opprinnelig planlagt. Jeg kommer til å huske de årene som en spennende og lærerik periode i mitt liv, men som samtidig har vært utfordrende og krevende. Særlig de siste ett og et halvt år, hvor jeg har jobbet intensivt med dette prosjektet.

Jeg vil takke min familie som har vært med meg i denne studieperioden, som har støttet meg, hjulpet meg med råd, og som har oppmuntret gjennom hele prosessen med oppgaveskriving. En stor takk til mine foreldre, Elena og Vladimir, som har hjulpet meg på alle mulige måter, og som har vært så flinke til å passe sine barnebarn. Takk for all den kjærlighet og omsorg dere har gitt meg og ungene, for de utallige timene hvor Ivar og Maria ikke trengte savne mamma som jobbet med oppgaven på Universitetet. De har alltid badet i deres kjærlighet og oppmerksomhet.

Jeg vil rette en spesiell takk til min dyktige veileder, professor Gry Paulgaard, for å ha navigert meg gjennom mitt arbeid med dette prosjektet. Interessante spørsmål og konstruktive kommentarer Gry har kommet med til meg under arbeidet med oppgaven, har stimulert min refleksjon og har fått meg til å se viktige og spennende vinklinger. Ikke minst, tusen takk for alt den medmenneskelige forståelse jeg alltid har opplevd fra Gry, og hennes tålmodighet med å lese gjennom mine krøllete formuleringer på norsk.

Tusen takk til mine medstudenter for alt den hjelpen jeg har fått fra dere, for den flotte stemningen vi har alltid hatt i "rødsofaen" vår, for mange kaffepauser med samtaler om oppgavene våre og om alt mulig. Takk til alle mine venner som har vært flinke til å innimellom minne meg på at det er mange spennende og viktige ting i livet utenfor dørene til universitetet.

Jeg retter en takk til de som engasjerte seg i prosjektet mitt og hjalp på ulike måter i alle dettes faser. Takk til mine intervjupersoner for deres tid og utrolig spennende historier. Takk til de som hjalp meg med språkvask i denne oppgaven, Kari og Henriette. Uten dere ville ikke den oppgaven se ut som nå.

Jeg er både stolt og takknemlig i det øyeblikket. Tusen takk for denne følelsen dere alle sammen har gitt til meg.

Anna Thorsen

Tromsø, november 2015

Innholdsfortegnelse

KAPITTEL 1. INNLEDNING	1
1.1. Begrunnelse for temavalget	1
1.2. Problemstilling	2
1.3. Oppgavens disposisjon	3
KAPITTEL 2. DEN NORSK-RUSSISKE VIDEREGÅENDE SKOLEN I MURMANSK	5
2.1. Internasjonal studietutveksling som bakgrunnstepe for NRS	5
2.2. Den norsk-russiske videregående skolen i Murmansk som internasjonalt utvekslingstilbud	5
2.2.1. NRS-prosjektets utvikling og dens nåværende status	6
2.2.2. Lokaler, boforhold og økonomi	7
2.2.3. Studieprogrammet på NRS og videre studier i Norge	7
KAPITTEL 3. KOMPARATIV PEDAGOGIKK	9
3.1. Komparativ pedagogikk som fagområde	9
3.2. Den russiske utdanningstradisjon: en kort historisk gjennomgang	10
3.3. Den norske utdanningstradisjon: en kort historisk gjennomgang	12
3.4. Oppsummering av kapitlet: læreplan som teori og som praksis	13
KAPITTEL 4. TEORETISKE TILNÆRMINGER	15
4.1. Sosiokulturell læringsteori	15
4.2. Wengers sosiale teori om læring	16
4.3. Sosiale praksisfellesskap	17
4.4. Mellommenneskelig forankring av læring i praksisfellesskap	18
4.5. Situert praksis og læring	18
4.6. Begrepet "habitus" hos Bourdieu	20
4.7. Interkulturelt ungdomsarbeid som læringsarena	22
KAPITTEL 5. METODE	25
5.1. Metodevalg og vitenskapsteoretisk utgangspunkt	25
5.2. Utvalg og rekruttering av informanter	26
5.3. Intervjuing	28
5.4. Andre viktige kilder til empiri i oppgaven	30

5.5. Refleksjoner rundt egen rolle som forsker: potensiale og utfordringer	31
5.6. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet i studiet	34
5.7. Ethiske overveielser i studiet.....	35
5.8. Andre utfordringer i denne studien	36
5.9 Fra empiri til analyse.....	37
KAPITTEL 6. ANALYSE DEL 1: KOMPARATIV PEDAGOGIKK I PRAKSIS	41
6.1. Erfaring av ulikhet mellom norsk og russisk skolesystem.....	41
6.1.1. Vurdering <i>for</i> læring og vurdering <i>av</i> læring.....	43
6.1.2. Klasserommets fysiske innredning.....	45
6.1.3. Påkledning og klasseromsatferd.....	46
6.2. NRS som forberedelse til videre studier i Norge	46
6.3. Gamle vaner i møte med nye kontekster	47
6.4. Oppsummering	50
KAPITTEL 7. ANALYSE DEL 2: Å LÆRE OM ANDRE OG SEG SELV	51
7.1. Den norsk-russiske skolen som praksisfellesskap	51
7.2. Oppfatninger av nordmenn på NRS og i Norge	53
7.2.1 "Kalde nordmenn"	53
7.2.2 Norsk smil.....	55
7.2.3 Norske stillhet og "trygghet"	57
7.2.4 Norsk byråkrati	58
7.2.5 Norsk lovlidighet	60
7.2.6 Norsk selvstendighet	62
7.3 "Hvordan er det hos oss?": Selvførelstelse hos russiske intervjupersonene.....	64
KAPITTEL 8. AVSLUTTENDE OPPSUMMERING OG REFLEKSJON	67
Litteraturliste.....	71
Vedlegg 1. Informasjonsbrev med forespørsel om deltakelse i prosjektet (norsk)	77
Vedlegg 2. Samtykkeerklæring (norsk)	79
Vedlegg 3. Informasjonsbrev med forespørsel om deltakelse i prosjektet (russisk)	81
Vedlegg 4. Samtykkeerklæring (russisk)	83
Vedlegg 5. Intervjuguide til studien om russiske studenter på Universitetet i Tromsø (UiT)	85
Vedlegg 6. Intervjuguide/temaguide for intervjuet med skoleledelsen på NRS i Murmansk	87
Vedlegg 7. Intervjuguide/temaguide for intervjuet med rektoren på Kongsbakken videregående skolen i Tromsø	89

Vedlegg 8. Intervjuguide/temaguide for intervjuet ass. fylkesutdanningsjef i Fylkeshuset i Tromsø	91
Vedlegg 9. Godkjenning fra NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste).....	93

Kapittel 1. Innledning

1.1. Begrunnelse for temavalget

Denne oppgaven skal undersøke hvordan deltakelse i et internasjonal studentutvekslingsprogram mellom Norge og Russland kan bidra til forståelse av norsk kultur og samtidig øke selvforståelse hos russiske elever, som har gått på norsk-russisk videregående skole i Murmansk (NRS) og deretter ble studenter på Universitetet i Tromsø (UiT). Jeg har valgt dette temaet fordi jeg selv er innvandrer i Norge og er student i det norske høyere utdanningssystem. Jeg kommer opprinnelig fra Russland, Murmansk – by, den største byen nord fra polarsirkelen med 307.000 innbyggere (2010)¹. I 2006 var jeg student i siste studieår på Murmansk Statlige Pedagogiske Universitetet. Universitetet samarbeidet om studentutveksling med Høgskolen i Finnmark (Alta, Norge) og en rekke andre utdanningsinstitusjoner i nordlige land. Universitetet hadde egen avdeling for internasjonalisering i utdanning som hadde blant sine oppgaver å formidle informasjon om utdanningstilbud i utlandet. Jeg fikk vite om studietilbud på Høgskolen i Alta (Finnmark) via denne avdelingen og søkte om studieplass på et bachelorprogram. Etter en kort tid fikk jeg tilbud om studieplass i Alta og flyttet til Norge.

Det har nå gått ni år siden den dagen jeg kom inn på Høgskolen i Alta som student for første gang og det er fortsatt mange minner om den tiden som sitter igjen. Den første tiden huskes alltid best siden nybegynneren er helt fersk i nye omgivelser, og lett finner ting som ser spennende ut og skiller seg ut fra det vanlige. Jeg husker godt mine første sterke følelser som overraskelse, glede, nysgjerrighet. Jeg måtte rundt fordi alt var nytt og annerledes da fadderne tok nye studenter på omvisning. Høgskolen imponerte med sine romslige lokaler og fasiliteter for studenter, byen så koselig og ryddig ut, folket i gata virket vennlig og smilte.

Det var gledelig å begynne på høyere utdanningsnivå i Norge med tanke på gode karrieremuligheter i fremtiden. Likevel, var min første tid i Norge også preget av en god del nervøsitet og spenning. Jeg opplevde at jeg manglet kunnskap om Norge og det norske samfunn. Hvordan er nordmenn? Hvordan har man det i Norge? Kommer jeg til å finne min plass i det nye samfunnet?

Mine forestillinger om Norge og nordmenn hang tett sammen med det folk fortalte om naboen fra vest hjemme i Murmansk. Disse fortellingene var ikke alltid like positive, men

¹ Brosjyren ”NORSK-RUSSISK SKOLE I MURMANSK (NRS). EN FRAMTID I NORD - GODE KARRIEREMULIGHETER.”

som det har vist seg i ettertid, samsvarte disse ikke alltid med mine egne erfaringer. Jeg fikk først mulighet til å danne mitt eget bilde av Norge og nordmenn da jeg flyttet inn til Norge.

Etter hvert ble jeg kjent med mange nordmenn og ettersom jeg behersket norsk ble kommunikasjonen rikere og tettere. Jeg har fått anledning til å gjøre egne erfaringer om hvordan det er å bo i Norge, jeg har fått lære om noe av det som verdsettes i samfunnet og om noe av det som er uakseptabelt, om normer og regler i ulike situasjoner.

Med utgangspunkt erfaringer som ny og ukjent i Norge ble jeg svært interessert da jeg ble kjent med en russisk student på Universitetet i Tromsø (videre UiT), som hadde gått på den norsk-russiske videregående skole i Murmansk (videre bare norsk-russisk skole eller NRS) før hun kom til Norge. Studenten fortalte at i den norsk-russiske skolen gikk flere russiske elever i samme klasse med norske elever i ett studieår og så, etter beståtte eksamener, flyttet de til Norge for å fortsette studier på Universitetet i Tromsø.

Mine egne erfaringer som innvandrere i Norge var et viktig utgangspunkt for temavalget i oppgaven. I påfølgende arbeid med oppgaven kunne jeg ikke se helt bort fra mine egne erfaringer, det at jeg og de jeg har intervjuet kommer fra samme land og har til dels lik kulturell bakgrunn. Under videre arbeid med datainnsamling og analyse av empirien forsøkte jeg likevel å få analytisk distanse mellom mine egne erfaringer og informantenes sine. Erfaringene jeg har gjort både hjemme og i Norge var subjektive og trengte ikke å sammenfalle med erfaringene til mine intervjupersoner. Min livshistorie var ikke identisk med livshistoriene til de russiske studentene jeg intervjuet. Jeg hadde blant annet ikke vært elev på den norsk-russiske skolen, og denne var jeg interessert i å lære mer om. I tillegg var jeg interessert i å utvide min egen fortolkningsramme og lære mer for å kunne anvende min interesse for studentutveksling i en masteroppgave i pedagogikk.

1.2. Problemstilling

I denne oppgaven benytter jeg meg av hermeneutisk – fenomenologisk tilnærming, noe som innebærer at jeg tar utgangspunkt i det mine intervjupersoner forteller. Gjennom analyse av deres fortellinger sikter jeg å få tilgang til den betydningen de tilegner til det de beskriver. Det at jeg tar utgangspunkt i mine intervjupersoners beskrivelser, har også ført til at jeg måtte endre fokus i oppgaven underveis. Dette har å gjøre med at mine intervjupersoner trakk inn andre forhold enn hva jeg i utgangspunktet hadde planlagt å spørre om.

Den korte historien fortalt av den russiske studenten, som hadde gått på den norsk-russiske skolen i Murmansk, fikk meg til å reflektere rundt spørsmålet om hvordan den norsk-russiske skolen har forberedt russiske elever til møte med samfunnet i Norge? Da de russiske

elevene flyttet til Tromsø og ble studenter på Universitetet i Tromsø, befant de seg i en ny kontekst, omgitt av mennesker de ikke kjente til. Likevel hadde de med seg erfaringer fra den norsk - russiske skolen. Jeg var i utgangspunktet interessert i å finne ut om disse erfaringene fikk dem til å forstå og tolke den nye livssituasjonen og kjenne seg bedre igjen i den nye konteksten. Dette samsvarer med hovedhensikten for interkulturell utveksling som er å lære om andre kulturer og andre forhold.

Etter hvert som jeg gjennomførte intervju oppdaget jeg at jeg måtte utvide rammene for denne oppgaven. Det empiriske grunnlaget som jeg fikk tilgang til gjennom intervjuene styrte meg i en retning hvor det også ble nødvendig å fokusere på hvordan mine intervjupersoner reflekterte over seg selv og sine omgivelser på nye måter, i møte med nye sosiale kontekster og utdanningssituasjoner som elever på den norsk-russiske skolen i Murmansk og som studenter på Universitetet i Tromsø.

Problemstillingen til denne oppgaven er derfor slik:

På hvilken måte kan deltagelse i interkulturelle utdanningsprogrammer bidra til forståelse av andre kulturer og hvordan kan slik deltagelse også bidra til større innsikt og forståelse av en selv og sine omgivelser?

For å besvare dette sentrale forskningsspørsmålet vil jeg finne ut om:

- Hvordan erfarer intervjupersonene møtet med et nytt utdanningssystem på NRS og på Universitetet i Tromsø og hva ligger til grunn for deres erfaringer?
- hvordan intervjupersonene erfarer samhandlings i ulike situasjoner med de norske på NRS og når de flytter til Tromsø og hva ligger til grunn for deres erfaringer?

1.3. Oppgavens disposisjon

I **kapittel 1** har jeg presentert bakgrunn for temavalget og problemstillingen i oppgaven. Videre i **kapittel 2** skal jeg presentere informasjonen om den norsk-russiske skolen i Murmansk, om målsettingen i NRS prosjektet, dets utvikling og nåværende status. Informasjonen om NRS er vesentlig for analyse siden den utgjør en kontekst for å forstå informantenes fortellinger.

Oppgaven forankres til en retning innenfor komparativ pedagogikk som ivaretar betydningen av hvordan utdanningssystemer er uløselig tilkoplede både til samfunnssystemer

og lokale læringskontekster (Arnove, 2003). I denne oppgaven er dette forholdet viktig for å vise at ulike samfunnsbetingelser kan prege klasserom og skolehverdagen i ulike landene på ulike måter. I tråd med den tilnærmingen beskriver jeg utdanningssystemer i Norge og Russland i deres tilkoping til sosialhistoriske kontekster i **kapittel 3**.

I **kapittel 4** gjør jeg rede for teoretiske perspektiv som jeg benytter i analysen av intervjupersoners fortellinger. I analysen anvender jeg sosiokulturell læringsteori og Wengers sosiale teori om læring. Disse teoretiske tilnærminger knytter læring til mellommenneskelig samhandling i gitte sosiokulturelle kontekster, noe som gjør dem særlig relevante for min oppgave. ”Habitus”-begrepet hos Bourdieu, Giddens begrep ”ontologisk trygghet” og begrepet ”primære- og sekundære erfaringer” av Ziehe og Stubenrauch ble også viktige for å analysere empirien jeg fikk tilgang til gjennom intervjuene.

I **kapittel 5** redegjør jeg for metodevalget og beskriver prosessen av rekruttering av intervjupersoner og intervjuing. Videre i dette kapitlet reflekterer jeg rundt min egen rolle som forsker, diskuterer oppgaven i lys av begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet av funn og redegjør for etiske overveielser i studien.

Analysen er inndelt i to kapitler på bakgrunn av det empiriske grunnlaget jeg har fått takk i gjennom intervjuene. I **kapittel 6** analyserer jeg innsamlete data om intervjupersonenes opplevelser av å være elever/studenter i utdanningssystemer i Norge og Russland. I **kapittel 7** analyserer jeg hva de studentene som jeg intervjuet erfarer i samhandlingen med de norske på NRS og UiT, og i andre situasjoner i daglig livet.

I analysen anvender jeg teoretiske tilnærminger som er presentert i kapittel 4. Jeg fant ingen tidligere forskning om den norsk-russiske skolen i Murmansk verken i norsk eller russisk forskningslitteratur. I den sammenhengen hadde jeg ingen forskningsresultater å støtte meg på eller sammenligne mine funn med. Jeg fant forskningsprosjekter som dreide seg om interkulturelt ungdomsarbeid (Vasbø, 2014) og om russiske innvandrere i Norge og deres oppfatning av kulturelle forskjeller mellom landene (Moen, 2011). Disse forskningsprosjektene ga meg et bredere grunnlag for forståelse og tolkning av empirien i mitt prosjekt.

Kapittel 8 er en avsluttende oppsummering og refleksjon. I dette avsluttende kapitlet oppsummerer jeg og drøfter mine funn i tilknytting til oppgavens problemstilling.

Kapittel 2. Den norsk-russiske videregående skolen i Murmansk

2.1. Internasjonal studieutveksling som bakgrunnsteppe for NRS

Dagens demokratiske opplæring og utdanning av unge mennesker setter for seg en rekke viktige læringsmål hvor det å lære nye generasjoner å leve sammen i en verden preget av komplekse flerkulturelle forhold er et av de mest prioriterte mål (Vasbø, 2014). Internasjonale utvekslingsprogrammer har en solid plass blant pedagogiske virkemidler når hensikten er å fremme forståelse for andre kulturer. Røttene til ungdomsutveksling går tilbake til tiden mellom første og andre verdenskrig, da ideen om at de unge kunne bidra til å skape fred på tvers av landegrenser sto sentralt i intensivt fredsarbeid i Europa. Opplæring i og utenfor skolen var underlagt målet å frembringe fredsskapende evner hos de unge. Utvikling av internasjonale utvekslingsprogrammer skulle underbygge målet ved å gi de unge mulighet til å erkjenne hvor like mennesker på tvers av landegrenser og kulturer var. Fra 1990-tallet ble fokuset i det internasjonale ungdomsarbeidet gradvis flyttet til forståelse av forskjelligheter i kulturer som en ressurs (Vasbø, 2014).

2.2. Den norsk-russiske videregående skolen i Murmansk² som internasjonalt utvekslingstilbud

På verdensbasis deltar elever i norsk videregående skole mest i lange internasjonale studentutvekslinger som går over et semester eller et skoleår (Schewe, referert i Vasbø, 2014). Den norsk-russisk videregående i Murmansk (NRS) skriver seg inn i konteksten av internasjonal studieutveksling som et unikt et års-utdanningstilbud mellom to naboland: Norge og Russland. Skolen ble etablert i 2008 og er et resultat av samarbeid mellom Troms fylke, Kongsbakken videregående skole og Ministeriet for utdanning i Murmansk fylke. Prosjektet er et ledd i Troms fylkeskommunes nordområdesatsing og er en del av fylkets Barentssamarbeid. Skolen er underlagt Kongsbakken videregående skolen i Tromsø.

Den norsk-russiske videregående skolen i Murmansk (NRS) gir tilbudet om å ta Vg3 påbygging til generell studiekompetanse i Murmansk til både norske og russiske elever. Vg3 er et utdanningstilbud som gir studiekompetanse til de elevene som etter to år i et yrkesfaglig løp

² Opplysninger om den norsk-russiske videregående skolen i Murmansk (NRS) i dette kapitlet, er lastet ned fra informasjonsmaterialet på Kongsbakken videregående skole sin nettside (URL: <http://www.kongsbakken.vgs.no/Norskrussiskskole/tabid/987/Default.aspx>, lastet ned 20.10.2014). Intervjuer med stedlig leder, fagleder og rådgiver på NRS i Murmansk, rektoren på Kongsbakken Videregående Skolen og Ass. Fylkesutdanningsjef i Troms Fylkeskommune er også viktige informasjonskilder for dette kapitlet.

ønsker å kvalifisere seg til høyere utdanning³. Gjennomført opplæring og beståtte eksamener på NRS godkjennes som norsk Vg3 og gir norsk generelle studiekompetanse. For norske elever på videregående skole er dette en unik mulighet til å lære russisk i Murmansk, Russland, møte et nytt samfunn og oppleve en ny kultur.

Tilsvarende gir skolen en unik mulighet for russiske elever å lære norsk og praktisere språket med norske medelever og lærere i klasserommet. For russiske elever stilles det opptakskrav om fullført grunnutdanning i Russland, som per i dag utgjør elleve år. Generell studiekompetanse gir russiske elever adgang til høyere utdanning i Norge. NRS gjør det mulig for russiske elever å fortsette studier i Norge og påfølgende studietiden i Tromsø kan regnes av den grunn som neste skritt i utvekslingsprogrammet russiske elever har påbegynt på NRS i Murmansk.

2.2.1. NRS-prosjektets utvikling og dens nåværende status

God kontakt mellom Ministeriet for Utdanning i Murmansk fylke og utdanningsetaten i Troms har lagt til rette for et flerårig samarbeid rundt elevutveksling mellom Gymnasium nr. 1 i Murmansk og Kongsbakken videregående skolen i Tromsø. Dette vellykkede samarbeidet på tvers av statsgrenser frembrakte ønsket om et mer omfattende utvekslingsprosjekt mellom skolene, og etter hvert oppstod ideen om den norsk-russiske videregående skolen.

I Troms fylkeskommune ble initiativet for etablering av den norsk-russiske skolen tatt av fylkesråd for utdanning. Intensjonen med etablering av NRS er formulert i Fylkestingsmelding (2006, s. 40) ”Det kunnskapsrike nord”, hvor det sies at fylkesrådet har bestemt å igangsette samarbeid med Russland om opprettelse av ”en videregående skole i Murmansk (...) som et ledd i internasjonaliseringen, større kulturforståelse og utvidet språkkompetanse”. Med etableringen av NRS tok Fylkestingsmeldingen også sikte på fremtidens samarbeid mellom Norge og Russland i og med at den norsk-russiske skolen skulle utdanne samarbeidets framtidige aktører i hverandres språk og kultur. Etableringen av NRS gjenspeiler den sentrale målsetningen av moderne interkulturelle utvekslingsarbeid på verdens basis: det å øke kulturforståelse mellom nasjoner og lære de nye generasjonene å leve i ro og fred i en flerkulturell verden (Delors 1996, referert i Vasbø, 2014).

NRS ble startet i 2008 som et fireårig prøveprosjekt med plass til 10 russiske og 5 norske elever. I 2012 ble den norsk-russiske videregående skole i Murmansk godkjent for permanent drift med finansiering fra det norske statsbudsjettet.

³ Utdanningsdirektoratet. Brosjyre ”Vg3 påbygging til generell studiekompetanse: hva kjennetegner elever som lykkes?”

Per i dag består den norsk-russiske skolen av en klasse hvor det går 10 norske og 10 russiske elever sammen. Flertallet av russiske elever som har gått på skolen kommer fra Murmansk by, men det finnes også elever fra andre byer på Kola-halvøya, som for eksempel Monchegorsk og Kirovsk. Når det gjelder norske elever, så har videregående elever i alle fylkene mulighet til å søke seg inn på NRS.

2.2.2. Lokaler, boforhold og økonomi

I Murmansk holder NRS til Gymnasium nr. 1, ikke langt fra byens senter. Omtrent 800 elever fra 1. til 12. klasse går på Gymnasium nr.1. Gymnasiets bygg har kantine, gymsal, musikkrom, og auditorium med scene. Den norsk-russiske videregående skolen har egne lokaler i Gymnasiet.

Statens Lånekasse gir støtte for norske videregående elever som velger å benytte seg av studietilbudet på den norsk-russiske skolen. Elevene som kommer trenger ikke å lete etter bolig på egen hånd da skolen har to tilhørende elevhjem i Murmansk. Disse elevboligene holder god norsk materiell standard, og elevene får alle moderne fasiliteter som Internett, TV og DVD-spiller for en svært lav husleie.

2.2.3. Studieprogrammet på NRS og videre studier i Norge

Tilbudet gis i programfag innenfor realfag, språk og samfunnsfag, inkludert entreprenørskap med oppstart av studentbedrift. Alle norske elever er pliktig å ta 7 timer russisk per uke, og det er obligatorisk for russiske elever å få opplæring i norsk som fag med 15 timer per uke. Med tanke på ulik språkkunnskap i russisk og norsk blant elevene arrangeres undervisningen hovedsakelig på engelsk, men norsk og russisk brukes også som undervisningsspråk på NRS.

På skolen jobber det både russiske og norske lærere. Siden skolen følger den norske opplæringsloven, må de russiske lærerne kjenne til læreplaner, prinsipper og krav som er gjeldende for det norske utdanningssystemet. Derfor blir det arrangert kurs og veiledning for dem på Kongsbakken videregående skole hvert år.

Etter fullført studieår får både norske og russiske elever generell studiekompetanse. Russiske elever får mulighet til å søke om opptak til høyere utdanningsinstitusjoner i Norge på bakgrunn av den generelle studiekompetansen. De fleste pleide å velge Universitetet i Tromsø som studiested takket være gunstige økonomiske tiltak fra Troms fylkeskommune. Som studenter på Universitetet i Tromsø kunne de få lån og stipend fra fylkeskommunen for de tre første studieårene, noe det ikke ville være mulig å få fra Lånekassen. Fra

undervisningsåret 2015/16 trapper Troms fylkeskommune studentfinanseringen ned, i og med det at det ikke lenger er ønskelig å drive med bankvirksomhet i kommunen. Russiske studenter har fortsatt mulighet til å leie boliger fra Studentsamskipnaden i Tromsø.

Kapittel 3. Komparativ pedagogikk

Komparativ pedagogikk har fått økende betydning som følge av globalisering og internasjonalisering. Dette fagfeltet dekker mange områder (Arnove, 2003). I min oppgave tar jeg utgangspunkt i den tilnærmingen som studerer utdanningssystemer i ulike land, og utdanningssystemenes tilknytning til politiske og historiske prosesser. Studentene i intervjustudien som denne oppgaven baseres på, har vært elever ved den norsk- russiske skolen i Murmansk. Dette kapittel vil derfor i hovedtrekk ta for seg utdanningssystemene i Russland og Norge. Før jeg kommer inn på dette vil jeg gi en kort redegjørelse for den retning innenfor fagfeltet komparativ pedagogikk som jeg ser som særlig relevant for denne oppgaven.

3.1. Komparativ pedagogikk som fagområde

I følge Arnove (2003) begynte utviklingen av komparativ pedagogikk som eget felt innenfor pedagogikken i første halvdel av 1800-tallet. Likevel skjedde den komparative pedagogikkens etablering som fag på universiteter mye senere, i perioden etter andre verdenskrig. Harbo and Jorde (2000) skriver om at komparativ pedagogikk satte søkelyset på formelle skolesystemer og deres rolle i samfunnet i mange år etter andre verdenskrig. Etter hvert har det skjedd et betydelig fokusskifte innenfor faget, og i dag retter den komparative pedagogikken blikket også mot den læringen som finner sted på skoler:

”The field (komparativ pedagogikk - A.T.) has undergone a shift from (...) the role of schooling in contributing to such outcomes as social mobility and stability, political development, economic growth, cultural continuity and change to (...) the inner working of schools and what is learned and taught in schools” (Arnove, 2003, s. 16). Den moderne komparative pedagogikken studerer skolesystemer i deres uløselige tilkobling både til samfunnssystemer og lokale læringskontekster.

En slik tilnærming til komparativ pedagogikk er særlig relevant for min oppgave. Innholdet i studieprogrammet for NRS er bestemt av norske utdanningsmyndigheter og forankret i norsk opplæringslov. NRS utgjør dermed en del av norsk utdanningspolitikk. På den andre siden, befinner skolen seg utenfor norske statsgrenser og har sine lokaler på et gymnas i Murmansk i Russland. Undervisning drives av både norske og russiske lærere. Elever fra Russland og Norge sitter bak pultene og utvikler kunnskap i ulike fag, samtidig som de samhandler i ulike situasjoner. Dette utgjør den lokale læringskontekst, som påvirker det som blir innlært av russiske elever parallelt med kunnskaper i ulike fag på NRS. Som det

fremkommer i empiri, lærer de russiske elevene noe om utdanningssystemet i Norge ved å erfare ulikheter mellom NRS og skolen i Russland. For å kunne oppnå bedre forståelse av hva som ligger i disse erfaringene, vil jeg gi en kort beskrivelse av det russiske utdanningssystemet nedenfor.

3.2. Den russiske utdanningstradisjon: en kort historisk gjennomgang

Den britiske sosiologen Margaret Archer definerer et utdanningssystem som: ”en nasjonal omfattende og differensiert mengde av institusjoner med målsetting om å gi formell utdanning, som er underlagt, i det minste delvis, overordnet kontroll og tilsyn fra statlige myndigheter og hvis bestanddeler og prosesser er relatert til hverandre” (Acher, sitert i Skinningsrud, 2014, s. 223). Utvikling av russisk pedagogikk har gått hånd i hånd med historisk utvikling av landet: statens politikk og ideologi har alltid hatt stort innflytelse på det rådende verdisetet i faget (Bucur og Eklof, 2003). Dette har også bidratt til å definere metoder som har blitt brukt for å formidle kunnskaper og verdiene på skolen. På 1700-tallet ble utvikling av utdanningssystem sett som de viktigste prioritene i Det russiske imperiet. Ifølge Bucur og Eklof (2003) var atmosfære i klasserommene på allmenn grunnskoles nivå formell, disiplinen sto sentralt og var basert på strenge oppførselsregler, og innholdet i studieprogrammer var sjeldent endret. I overgangen mellom 1800- og 1900- tallet fremmet radikale demokratiske og sosialistiske bevegelser idéen om demokratisering og desentralisering av utdanningssektoren. Dette representerte en del av motstanden mot tsarens enevelde. Etter den russiske revolusjonen av 1917 plantet bolsjevistiske ledere desentraliseringsidéen ut i livet gjennom innføring av lokal selvstyre i skoler. Dette førte til total mangel på kontroll i skoleutdanning. Som resultat av dette ble selvstyret og desentraliseringsmodellen i utdanning forkastet etter de første ti år av Sovjet styret (Bucur og Eklof, 2003).

Stalins regime markerte en ny epoke for allmenn skoleutvikling i Russland. Som respons på det mislykkede desentraliseringsforsøk, innførte Stalin et sentralisert skolesystem i 1931, der nøkkelordene ble likhet og hierarki (Bucur og Eklof, 2003). I praksis innebar dette at samme program og undervisningsopplegg skulle gjelde over hele dette store landet, på tross av lokale forskjeller og etnisk mangfold. Hovedtrekk for det nye systemet var først og fremst en kollektivistisk tankemåte, som skulle nedprioritere individuell tenkning og valg. Skolebøkene og lærere fikk en ubrytelig autoritet. Hierarkiet kom til uttrykk i det at alle hadde en bestemt rolle, status og klart definerte rettigheter og plikter i det sentraliserte systemet: lærere, elever og studenter, ansatte i administrasjon. De pedagogiske prinsippene

som ble etablert i Stalins periode preget utviklingen av skolesystemet i Sovjetunionen i mange år fremover (Bucur og Eklof, 2003).

Dzhurynskyi⁴ A. N. (1998) skriver i sin bok "Komparativ Pedagogikk" at demokratiske idéer ikke var helt fremmede i den sovjetiske skolen, men måten de ble tolket på og deretter iverksatt i pedagogisk praksis innenfor utdanningsystemet var meget særegen. I Sovjetunionen skulle demokratiske vendinger referere til to hovedprinsipper i utdanningen: egalitarisme og ensartethet. Egalitarismens tilhengere i den sovjetiske pedagogikken mente at alle barn hadde like behov og kapasitet. Dermed var det ingen vits å bruke ressurskrevende individ-orientert tilnærming på skolen. Skolen skulle derimot føre til et mest mulig uniformert program og dermed realisere prinsippet om ensartethet. Intensjonen med dette var å gi et garantert kvalitetssikret utdanningsminimum på skolen. I praksis førte dette til at skolen ikke siktet å følge opp individuelle behov: elevene som hang etter måtte streve med å leve opp til standarden, mens elever med intellektuell kapasitet og/eller prestasjonsnivå høyere enn gjennomsnittet måtte holdes tilbake. Egalitarisme og ensartethetsprinsipper dominerte i den russiske skolehverdagen frem til slutten av 80-tallet, ifølge (Dzhurynskyi, 1998).

I tiden etter oppløsning av Sovjetunionen i 1991 ble det igangsatt mange reformer som hadde som mål å innføre en mer demokratisk skole, Disse hadde til hensikt å endre den gamle ideologien for å sette russiske utdanningsstandarder og -systemer nærmere europeiske. Det store demokratiske gjennombruddet i utdanningspolitikk etter 1991 skjedde i form av desentralisering, som innebar at kontroll over skolene gikk over til regionene. Dette ga mye mer rom for lokale initiativer i utdanning. For eksempel, ble etablering av Den norsk-russiske skolen i Murmansk mulig blant annet takket være den friheten lokale myndighetene fikk til å lokalt utforme utdanningspolitikken.

Ifølge Bagdasaryan (2013) har utdanning fått stadig økende betydning i det russiske samfunnet i perioden fra 90-tallet. Et eksempel på dette kan være økning i antall studenter i høyere utdanning fra 2,8 millioner i 1995 til 7,3 millioner i 2006. Økningen forklares med den funksjonen utdanning har i dagens samfunn i Russland. Bagdasaryan (2013) skriver at utdanning brukes i dag som et viktig middel for å oppnå bedre levekår og få en god jobb med høyere lønn. Skolens elever og deres foreldre ser på høyere utdanning som en nøkkel som åpner dører for bedre karriere og lønnsmuligheter i fremtiden. Konkurransen om å få studieplasser på universitetene er høy, nettopp når det konkurreres om å få utdanningen gratis. Av den grunn har pedagogisk praksis fokus på det at elevene får kunnskap for å bestå prøver

⁴ Egen oversettelse fra russisk her og videre

og eksamener med gode karakterer, noe som gjør dem konkurransedyktige med tanke på opptak til høyere utdanning (Bagdasaryan, 2013).

Men Bucur og Eklof (2003) påpeker at det å skifte regime i et land kan skje mye raskere enn å skifte det etablerte systemet i folkets bevissthet og kultur. Moderne russisk historie går ikke over en svært lang tidsperiode, og den har sine røtter dypt inn i den lange sovjetiske historien. Til tross for alle positive moderne forandringer i det russiske utdanningssystemet i tiden etter Sovjetunionens kollaps, ble pedagogikken i skolene i en lang periode preget av gamle sovjetiske prinsipper. Dette fikk betydning for den praktiske pedagogikken i mange russiske klasserom.

3.3. Den norske utdanningstradisjon: en kort historisk gjennomgang

Utdanningspolitikken i Norge har vært styrt av ulike målsetninger over tid. Dette skyldes både politiske forhold og ny innsikt og kunnskaper om elevers læring og kunnskapsutvikling. Fauske og Øia (2003) deler utviklingen av utdanningssystemet i Norge inn i tre epoker. Den første epoken kjennetegnes ved innføring av allmennskole i Norge og tidfestes fra 1739. Utdanning fikk da en viktig rolle i nasjonsbyggingen. Gjennom standardisering som fant plass på skolen kunne skoleelever integreres i samfunnet og nasjonen. Elevenes utdanning i den tiden pleide å bestemmes av hva foreldrene holdt på med i livet, siden det var sterke tradisjoner for at barn fulgte i foreldrenes fotspor (Fauske og Øia, 2003). Individuelle ønsker, forutsetninger og behov hadde ikke en sentral plass i dette systemet (Krange and Øia, 2005).

Fra midten av 1800-tallet skjer det en dreining mot et mer nytteperspektiv som markerer begynnelsen av den andre epoken. Utdanning ble betraktet som en investering for samfunnet og for det enkelte individ, og elevens evner og dyktighet skulle bestemme den utdanningen man kunne få (Krange og Øia, 2005).

Den tredje epoken i det norske utdanningssystemet startet på 1960-tallet. Ifølge Lyngsnes and Rismark (2014) har den perioden vært mest innflytelsesrik for utviklingen av moderne norske utdanningssystemet, på grunn av dyptgående forandringer som har skjedd i samfunnet i løpet av de siste 50 år. Gamle skoleprinsipper som rådet på skolen i Norge på 60-tallet fungerer ikke på moderne elever, de får ikke innpass i det moderne samfunnet. ”Den gamle skolen” i Norge med autoritære lærere og nesten skremte disiplinerte elever, står i sterk kontrast til dagens skole. I dag fremmes det prinsipper om tilpasset opplæring og inkluderende fellesskap på skolen, hvor læreren er elevenes veileder og samarbeidspartner og elevenes lærelyst stimuleres gjennom medvirkning og aktiv deltakelse i læringsprosessen (Lyngsnes og Rismark, 2014).

Krange og Øia (2005) påpeker at skole- og utdanningssystem viderefører allment akseptert verdier. Disse verdiene skal internaliseres i hver enkel elev gjennom skolegangen. En sentral verdi i Norges moderne samfunn er, ifølge Fauske og Øia (2003), utvikling av egenskaper som uavhengighet og autonomi hos barn og unge, samtidig som ansvarsfølelse for sine valg (Langfeldt et al. 2008). I tråd med denne oppfatningen, skal skoleelever i Norge lære å være selvstendige og uavhengige i sin tankemåte på skolen og føle ansvar for egen læring. Skolen i Norge skal utdanne elever og forme dem, samtidig som ”ta hensyn til barnas behov, la dem være barn på egne premisser, gjøre sine egne valg” (Ericsson og Larsen, 2000:16).

3.4. Oppsummering av kapitlet: læreplan som teori og som praksis

Den komparative tilnærmingen i pedagogikk studerer hvordan samfunnssystemer påvirker utdanningssystemer, og hvordan dette påvirker elevene i ulike land. Hvert land har sine nasjonale læringsdokumenter eller læringsplaner. I Norge er dette Kunnskapsløftet (LK06) og i Russland er dette Føderasjonens Statlige Utdanningsstandart for Grunnskolen.⁵ Læreplaner fungerer som politiske dokumenter hvor det står hvilken arv en nasjon ønsker å videreføre til sine innbyggere. Læreplaner er et instrument i nasjonsbyggingen i og med at deres innhold skal bidra til å fremme ”fellesskap og tilhørighet på måter som passer til de enkelte lands historie”, og dermed underbygger utdanningssystemer ”likhet i verdier og likhet i erfaringsverden” blant medlemmer i samfunnet (Langfeldt et al., 2008, s. 20). Dette er festet i læreplaner som er ulike i ulike land.

I årene etter oppløsning av Sovjet Unionen har innholdet i de nasjonale læreplanene i Russland vært betydelig demokratisert og tilnærmet europeiske standarder. Normative dokumentene som skal utforme den moderne russiske skolen, tar selvfølgelig avstand fra den sovjetiske puggeskolen med altoppslukende iver for rekord resultater blant både elever og lærere (Bagdasaryan, 2013). Moderne pedagogiske og didaktiske prinsipper, slike som favorisering av individets selvstendig lærings- og tankemåte, elevenes medvirkning i opplæringsprosessen og ansvar for egen læring, allsidig individuell utvikling av elev, har fått innpass i de normative dokumentene utstedt av staten. Russland og Norge har i dag like grunnleggende prinsipper for skolearbeid som er nedfelt i nasjonale læringsplaner.

⁵ Egen oversettelse av rus. ФЕДЕРАЛЬНЫЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ СТАНДАРТ СРЕДНЕГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ (Federal'nij gosudarstvennij obrazovatel'nij standart srednego obshego obrazovanija). Direktoratet for Utdanning og Forskning i Den Russiske Føderasjonen, lastet ned 25.10.2015 URL: <http://минобрнауки.рф/документы/2365>

Lyngsnes og Rismark (2014) påpeker likevel at når man snakker om læreplaner utelukkede som faktiske læreplandokumenter slik som de er vedtatt og utformet, nedskrevne på papir eller i en digital versjon, dreier dette seg om en innsnevret forståelse av læreplan. Dette kaller forfattere for læreplan som teori. Den vide læreplanforståelse tar høyde for det som faktisk skjer på skolens ulike læringsarenaer i hverdagen og slipper inn elevenes perspektiv på skolehverdagen, elevenes konkrete læringserfaringer og utbyttet av disse. For en enkelt elev utgjør summen av hans skoleopplevelser (Lyngnes og Rismark 2014). Læreplanen forstås som praksis, slik som Lyngsnes og Rismark (2014) betegner dette. Elevene kan lære noe som avviker fra det som skal læres ifølge læreplandokumenter, de kan lære mindre eller mer enn det som står i normative dokumenter.

I mitt prosjekt er forskjellen mellom læreplanen som teori og som praksis viktig for å forstå skoleerfaringer av mine informanter. De fleste opplevde sterk kontrast i hvordan opplæringsprosessen er organisert på den norsk-russiske skolen etter å ha fullført skolegangen i det russiske utdanningssystem. Grunnen til den kontrasten er at i praksis fungerer utdanningssystemene i Norge og Russland på ulik vis, i skolehverdagen blir det ulike aktuelle målsetninger. Jeg tar utgangspunkt for analyse av det mine intervjupersoner lærer og erfarer på NRS og i UiT, i komparativ pedagogikk som studerer utdanningssystemer i deres interaksjon med samfunnssystemene, som det står beskrevet i begynnelsen av dette kapitlet.

Kapittel 4. Teoretiske tilnærminger

I dette kapittelet skal jeg presentere teoretiske perspektiver som jeg vil anvende for å analysere det empiriske materialet jeg har fått tilgang til. Jeg ønsker å vise hvordan de russiske studenter jeg har intervjuet lærer nye ting, ikke bare som resultat av undervisningen, men også gjennom samhandling med de norske både på den norsk-russiske skolen, på Universitetet i Tromsø og i andre situasjoner. For å forstå læring som en prosess knyttet til mellommenneskelig samhandling, som foregår i gitte sosiokulturelle kontekster, benytter jeg meg av sosiokulturell læringsteori og spesielt Wengers sosiale teori om læring.

4.1. Sosiokulturell læringsteori

Sosiokulturell læringsteori vektlegger hvordan bruk av språk og deltagelse i sosial praksis har betydning for læring. Dette innebærer at de samfunnssystemer vi befinner oss innenfor, og de sosiale og kulturelle omgivelser vi inngår i bidrar til å forme både det vi lærer og hvordan vi lærer. Våre omgivelser gir oss mange inntrykk, og mennesker bearbeider disse inntrykkene og trekker konklusjoner av disse for videre handling (Säljö, 2002). Læring er derfor ikke kun knyttet til formell undervisning og til læreplaner som teori, men til konkret deltagelse i ulike situasjoner. Dermed kan sosiokulturell læringsteori være et redskap for å analysere det jeg i forrige kapittel har beskrevet som læreplan som praksis. Sosiokulturell læringsteori skal også være nyttig i for å analysere den læringen som mine intervjupersoner har opplevd i deltakelse i ulike sosiale praksiser i Russland og i Norge. Wittek (2012) trekker frem grunnleggende egenskaper for læring forstått i et sosiokulturelt perspektiv.

- *Læring er situert.* Wittek (2012, s. 19) beskriver dette slik at ”kunnskap ikke kan løsrives fra den aktuelle sammenhengen der kunnskapen utvikles”. Ulike samfunn er bygd opp og styrt på ulike måter. Mennesker som bor i disse samfunnene, har ulike vaner, skikker, verdier og meninger. Ulike individer besitter ulike kunnskaper og ferdigheter avhengig av hvor og når de har vokst opp (Säljö, 2002). Læring må studeres med hensyn til det som karakteriserer læringssituasjon.

- *Læring er sosialt distribuert.* Wittek (2012) påpeker at kunnskap er et produkt av samhandlingen mellom mennesker. Individer snakker sammen i ulike sammenhenger, for eksempel de kan løse et problem, diskutere noe eller bare fortelle noe til hverandre. Læring skjer takket være vår engasjement i aksjon

og interaksjon med andre mennesker, men bakgrunnen til interaksjonen er dypt forankret i historie og kultur (Wenger, 2003).

- *Læring forutsetter deltakelse i ulike fellesskap.* Gjennom deltakelsen i ulike fellesskap lærer deltakere nye handlemåter (Witteck, 2012). Læring kan både reprodusere og transformere sosiale strukturer den fant sted i gjennom utvikling av praksiser i fellesskaper (Wenger, 2013).

Disse punktene som her er referert vil være nyttige for å analysere betydningen av både komparativ pedagogikk og internasjonal ungdomsutveksling, fordi fellesskap og kontekst vektlegges som viktig for å fremme forståelse for andre kulturer. Det fremheves at læring både er forankret i historie og kultur innenfor de samfunn læringen finner sted, og at deltakelse i ulike fellesskap bidrar til å forsterke eller endre kunnskaper og erfaringer.

4.2. Wengers sosiale teori om læring

Etienne Wenger kom fram med en sosial teori om læring i boka "Communities of Practice" utgitt i 1998. Han skriver at læring ikke er en "særskilt virksomhet" eller et alternativ til en annen aktivitet (Wenger, 2003, s. 135). Wenger beskriver læring som integrert i vår daglige liv og imøtekommer dermed et perspektiv som ikke utelukkende ser læring som et resultat av undervisning:

So, what if we adopted a different perspective, one that placed learning in the context of our lived experience of participation in the world? What if we assumed that learning is as much a part of our human nature as eating or sleeping, that it is both life - sustaining and inevitable (...)? And what if, in addition, we assumed that learning is, in its essence, a fundamentally social phenomenon, reflecting our own deeply social nature as human being capable of knowing? (Wenger, 1998, s. 3)

Wengers teori om sosial læring bryter med oppfatningen av læring som en isolert og styrt prosess og fremmer forståelsen av læring som en aktiv sosial deltakelse. Sosial deltakelse innebærer "å være aktive deltakere i sosiale *fellesskapers praksiser* og konstruere *identiteter* i relasjon til disse fellesskaper" (Wenger, 2003, s. 131). Identitet kan bli forandret som et resultat av læring. Forandring dreier seg om personlig utvikling som resultat av deltakelse i ulike fellesskap med ulike personer i følge Wenger.

Dette samsvarer med teorier om identitet som vektlegger deltakelse i sosiale fellesskap og interaksjon med andre som fundament for utvikling av bevissthet om selv og

identitet (Mead, 1934; Krange og Øia, 2005; Paulgaard 2006). «Det bevisste jeg, eller selvbevisstheten er relatert til andre» (Krange og Øia, 2005, s. 59). Dette betyr ikke at folk har et bevisst forhold til den læring og erfaring som fører til identitetsutvikling. Dette er prosesser som foregår i ulike situasjoner som følge av de fellesskap og praksiser en deltar i. Et slikt perspektiv på identitetsutvikling samsvarer med Wengers teori om læring.

4.3. Sosiale praksisfellesskap

Wengers begrep ”praksisfellesskap” (”communities of practice”) er erfaringsnært og viser til fellesskaper i det daglige livet: i familie, på jobb, i frivillige organisasjoner, i utdanningsinstitusjoner (Wadel, 2002). I verden rundt oss finner vi mange praksisfellesskaper og vi kan høre til ett eller flere fellesskap samtidig. Ulike sosiale praksisfellesskaper utgjør ulike arenaer for læring. (Wenger, 2003).

Videre sier Wenger (2003) at i løpet av livet opplever vi at de praksisfellesskapene vi tilhører mange ganger forandrer seg. I slike situasjoner, ifølge Wenger (2003), utfordres vår verdsett og fornemmelser. Utfordringen er så sterk at vi ikke kan reagere på en annen måte enn å prøve å mestre situasjonen gjennom deltagelse i de nye ukjente praksiser. I slike utfordrende ”ukjente” læringskontekster hevder Wenger at læringsprosesser kan foregå i høyere tempo. Sosiale praksisfellesskap er svært viktige i følge Wenger fordi de ikke bare bidrar til å bestemme hva individer gjør, men også hvem de er og hvordan de tolker både seg selv og det de gjør.

Wenger skiller ut tre kjennetegn av praksis i et praksisfellesskap (1998, s. 73):

- Først og fremst, må deltakere i praksisfellesskap ha en *felles oppgave*. Felles oppgave er mer enn bare formulert oppgavetekst. Wenger forutsetter at alle deltakerne skal utarbeide en *felles fortolkning* av det de gjør og handle i samsvar med denne fortolkningen (Witteck, 2012). Felles oppgave hjelper deltakerne å bygge opp felles forståelse gjennom meningsforhandling med hverandre, og byr på utøvelse av felles praksiser, rutiner og regler. Felles oppgave fungerer som lim og ”holder praksisfellesskapet sammen” (Witteck, 2012, s. 116).

- For det andre, deler alle deltakere et *felles repertoar*. Dette innebærer at gruppa er i besittelse av noen felles redskaper som er ”valgt gjennom en kollektiv beslutningsprosess”, og selve dialogen mellom deltakerne er det viktigste redskapet for samarbeid (Witteck, 2012, s. 116).

- For det tredje, karakteriseres praksisfellesskap av et *gjensidig engasjement* som opprettholdes gjennom en *kontinuerlig forhandling om mening*. Bidragene til alle medlemmene er gyldige og verdifulle (Witteck, 2012).

Disse tre kjennetegn for praksisfellesskap vil være nyttige i denne oppgaven. Jeg vil undersøke om den norsk-russiske skolen i Murmansk kan utgjøre et praksisfellesskap, noe som igjen er viktig for å analysere de former for læring som kan foregå blant mine informanter som har vært elever ved skolen.

4.4. Mellommenneskelig forankring av læring i praksisfellesskap.

I følge Cato Wadel (2002, s. 421) utgjør praksisfellesskap ”en sosial og kulturell kontekst” for læring. For å forstå hvordan læringsprosessen foregår innenfor gitte praksisfellesskap bør man studere direkte mellommenneskelige samhandling sier han. Av den hensikt introduserer Wadel begrepet ”læringsforhold”. Læringsforhold-begrepet refererer til hvordan deltakere i et praksisfellesskap lærer av andre deltagere.

Læringsforhold finner sted når ”vi har å gjøre med to komplementære typer læringsatferd som er koblet sammen” i mellommenneskelig samhandling (Wadel, 2002, s. 418). Læringsatferd er ”atferd rettet mot læring”. Individuer kan foreta seg læringsatferd alene, ved for eksempel å observere eller lese, eller sammen med andre mennesker. Når Wadel snakker om ”komplementære kobling av læringsatferd” mener han forholdet ”mellom det å lære fra seg og det å lære til seg” (Wadel, 2002, s. 419). Læringsforhold har sitt opphav i sosiale relasjoner mellom mennesker. Wadel understreker at læringsforhold blir lett påvirket av andre mellommenneskelige forhold som for eksempel aktelsesforhold, tillitsforhold, følelsesforhold og motivasjonsforhold (Wadel, 2002).

I mitt prosjekt er både Wengers sosial teori om læring og Wadels poengtering av at læringsforhold i praksisfellesskap foregår i sosiale og kulturelle kontekster viktig for å forstå hvordan læring skjer mellom elevene på NRS. Både russiske og norske elever har med seg sine holdninger og vaner fra sine hjemland, som de har innlært gjennom deltakelse i ulike samfunnspraksiser i Norge og Russland. Disse praksiser er situert, i tråd med Wengers forståelse, og er gjerne knyttet til elevenes hjemsted.

4.5. Situert praksis og læring

Sosiokulturell læringsteori fremhever betydningen av at både praksis og læring er situert. Dette er prosesser som foregår på bestemte steder. Stedet menneske vokser og bor i har en stor innflytelse på individets utvikling og dennes sosiale relasjoner. Det å være situert i

konkrete fysiske omgivelser og samhandle med konkrete andre er viktig for å fortolke de impulser og informasjon en får via ulike kanaler (Paulgaard, 2012). Stedet hvor man bor utgjør en viktig kontekst for læring og er i den forstand knyttet til Wengers sosiale teori om læring. Wenger (2008) betrakter praksis som en læringsprosess, som ikke er en særskilt aktivitet men er en integrert del av hverdagslivet, som skjer gjennom sosial deltakelse i ulike praksisfelleskaper. Læring vil derfor kunne forstås som avhengig av den lokale konteksten en befinner seg i.

Når mine intervjupersoner møtte nye kontekster og mennesker på NRS og i Tromsø hadde de med seg en bagasje med fornemmelser, vaner og verdier som de har lært gjennom å samhandle med andre mennesker i deres lokale samfunn. Disse praksiser er dermed stedfestet innenfor spesifikke historiske, kulturelle og geografiske kontekster som karakteriserer deres hjemsted (Paulgaard, 2012). Det mine intervjupersoner har lært gjennom deltakelse i ulike praksiser på sitt hjemsted påvirker den måten de oppfatter, vurderer og tolker handlinger til andre mennesker.

Selv om mye av den erfaring og læring som foregår er situert, forankret til sted, så foregår det jo også både læring og erfaring via andre kanaler. Ungdom som vokser opp i dag har tilgang til mye informasjon som ikke er knyttet til bestemte steder. Ziehe og Stubenrauch (1984) i sin teori om moderniteten skiller mellom primærerfaringer og sekundærerfaring. Primærerfaringer blir til som resultatet av individets egen aktivitet og tilegnes ofte i daglig livet. Sekundærerfaringer tilegnes ikke gjennom individets egne opplevelser, men er formidlet via mediene, for eksempel TV, film og blader. Derfor kan sekundærerfaringer kalles for medierte erfaringer. I den forstand kan også det som blir fortalt av andre mennesker, men ikke personlig erfart, også kalles for sekundære erfaringer.

Forfattere påpeker videre at forholdet mellom primær og sekundær erfaring har forandret seg i vår tid slik at de sekundærerfaringer ofte kommer før primærerfaringer (Ziehe og Stubenrauch, 1984). Det vil si at det kommer mange impulser utenfra til moderne ungdommer og unge mennesker har ikke alltid noen konkrete erfaringer som de kan knytte disse kunnskapene, eller sekundærerfaringer, til. Likevel får de på forhånd med seg fortolkningsmønstrene som de kan anvende i nye situasjoner. Ziehe understreker at på den måten kjenner de unge "Verden" før den blir direkte erfart av dem (Ziehe og Stubenrauch, 1984).

Jeg vil bruke begrepene primær- og sekundær erfaring av Ziehe og Stubenrauch for å sortere og analysere informantenes erfaringer. Russiske elevene kommer til den norsk-russiske skolen med et bilde av Norge og nordmenn, de har forhåndskunnskaper,

sekundærerfaringer, som de har fått fra media og andre. Samtidig kan de danne seg nye erfaringer, primærerfaringer, gjennom direkte kommunikasjon og samhandling med norske elever og lærere på skolen og senere når de flytter til Tromsø. Videre kommer de til Tromsø og får nye erfaringer der. Hvordan overensstemmer de forhåndskunnskaper og sekundærerfaringer med de primære erfaringer de får både på NRS og som studenter i Tromsø, og hvordan kan dette forholdet påvirke informantenes oppfatninger av norsk kultur og samfunn?

4.6. Begrepet "habitus" hos Bourdieu

Habitus-begrepet hos Bourdieu refererer til et sett av kroppsliggjorte og varige disposisjoner som preger individets vurderinger og handlinger (Bourdieu, 1995). Habitus kan forstås som et produkt av sosialisering og læring både innenfor konkrete sosiale situasjoner og via andre kanaler. Dette innebærer at både primære- og sekundære erfaringer har betydning for habitus. Men deltagelse i konkrete praksisfellesskaper med andre er spesielt viktig fordi prosessen av habitusdannelse starter i barndommen, når kunnskap om verden blir tilgjengelige for barnet. Vanligvis overføres kunnskaper fra mennesker barnet har et nært forhold til tidlig i livet, for eksempel foreldre (Bæck, 2011). Videre i livet utvikles habitus i individets kontinuerlig møte med andre mennesker i gitte "sosiale, kulturelle og fysiske omgivelser" (Bæck, 2011, s. 415).

Individets evne til å handle meningsfullt og å betrakte andres handlinger som meningsfulle er et resultat av habitus' virkning (Bæck, 2011). Aakvaag (2010, s. 160) beskriver handlingsdisposisjoner i habitus som "en førrefleksiv og nesten instinktiv forståelse av hva vi må gjøre i en situasjon". Handlingsdisposisjonene blir til handling under gitte omstendigheter. Handlingsdisposisjonene blir utformet av sosiale erfaringer som internaliseres og blir til personlige erfaringer. Disse internaliserte erfaringer er en form for kroppsliggjort kunnskap som utgjør habitus. Dermed er det en læringsprosess som ligger i bunn av habitusdannelse (Holm, 2011). Individet tilegner seg oppfatninger av hva som er riktig og galt, godt og dårlig uten å være bevisst på at det skjer læring. Læringsprosessen som underbygger habitus foregår parallelt med andre ting i menneskets liv og er uavhengig av formell undervisning. Den er en mer ubevisst form for læring som finner sted i hverdagsliv.

Mennesker kan ha likt sett av handlingsdisposisjoner, eller lik habitus, hvis den ble dannet i en felles sosial, kulturell og historisk kontekst (Hiltunen, 2012). Innenfor en sosial gruppe har medlemmene en felles forståelse av samfunn og seg selv, lik livsstil, felles praksiser og erfaringer. Medlemmene av en sosial gruppe har lik habitus, noe som kommer til

uttrykk i form av felles vaner og holdninger, smakpreferanser i valget av klesstil, aktiviteter, malerier (Heggen et al., 2003).

Habitus hos Bourdieu er praksisgenererende (Bourdieu, 1995). Habitus også utformer våre persepsjonskategorier. Våre virkelighetsoppfatninger og holdninger blir ikke provosert av det vi gjenkjenner oss selv i (Heggen et al., 2003). Habitus har også en reproduserende funksjon: når habitus generer handling i de sosiale strukturer, hvor den ble dannet, bidrar habitus til reproduksjon av disse sosiale strukturene (Holm, 2011).

Begrepet ontologisk trygghet, introdusert av Giddens (1991), kan knyttes til habitus på den måten at vi opplever trygghet i samhandling med mennesker som har habitus lik vår egen. Det vil si at deres habitus ble formet under samfunnsmessige betingelser som var like med våre (Heggen et al., 2003). Trygghetsfølelsen stammer fra at vi til en stor grad kan forutse ulike situasjoner og menneskers atferd siden individer rundt oss ”persiperer, fortolker og handler i forhold til omgivelsene på samme måte som oss selv” (Heggen et al., 2003, s. 206). I slike ”kjente” kontekster er våre handlinger selvfølgeliggjort og de andre spontant gjenkjenner dem som verdifulle. Opplevelsen av ontologisk trygghet finner sted når habitus spontant genererer relevante tolkninger og handlinger i forkant av og ikke i sammenheng med påfølgende refleksjon over situasjonen. I andre situasjoner når habitus ikke samsvarer med det som verdsettes og anerkjennes vil det være mulig å oppleve usikkerhet og ubehag. Et eksempel på dette er når en kommer til fremmede steder og miljø hvor en ikke kan handle slik en er vant til å gjøre. For eksempel når en flytter til et annet land. Slike situasjoner i følge Wenger beskrives som ukjente og utfordrende læringskontekster, situasjoner hvor læring kan foregå i et høyt tempo.

I denne oppgaven vil jeg knytte Bourdieus begrep habitus til Wengers sosiale teori om læring. Sosial læring skjer gjennom deltakelse i ulike praksiser. Det som blir innlært som resultatet av læringsprosesser i praksisfelleskaper nedfeller seg i oss i kroppsliggjorte disposisjoner, som kan generere handlinger og samtidig fungerer som grunnlag for oppfatning og vurdering av handlinger av andre mennesker (Paulgaard, 2012). Begrepet habitus kan være nyttig i analyse om hvordan deltakelse i sosiale praksiser på hjemstedet i Russland og gjennom å være elever i russisk utdanningssystem har påvirket mine informanter og kan fungere som videre disposisjoner for handlinger i nye kontekster. På NRS, UiT og i det nye samfunnet i Tromsø er de russiske elevene/studentene omgitt av individer som fikk sin habitus gjennom deltakelse i sosiale praksiser i et annet sted. Sosiale praksiser i Norge er

forankret i ulik historisk og kulturell bakgrunn enn i Russland. Et spørsmål er hvordan møtet med det som er annerledes vil prege og påvirke mine intervjupersoner.

4.7. Interkulturelt ungdomsarbeid som læringsarena

Vasbø (2014, s. 6) definerer internasjonale ungdomsutvekslinger som ”organiserte kulturmøter med læringsmål som handler om å utvikle deltakernes forståelse for- og innsikt i andres måter å leve og forstå verden på”. Wikan (1994) problematiserer at ”kultur” er et begrep og et møte mellom begrepene er umulig. Hun påpeker at det er ”folk som kan møtes, ikke kultur (1994, s. 125)”. Kultur er ”en fiksjon” eller ”en tankekonstruksjon” og det er folk som tilegner dette ordet et bestemt innhold med referanse til ulike grupper mennesker og deres levemåter, kunnskaper og verdier.

Videre sier Wikan (1994) at det er folk som bor i et land eller befinner seg på et sted, ikke kultur. Wikan (1994, s. 125) kritiserer begreper av type ”pakistansk kultur” for å omtale ”noe rigid og fiksert”, som ikke er i stand til å gjenspeile de tusenvis av ulike liv, historier, tanke- og handlemønstre som folket i den folkegruppen har. I praksis blir ”kulturelle forskjeller” modifisert av uendelig mange øvrige faktorer eller ”andre forskjeller”, som f.eks. kjønn, alder, utdanning, kunnskap, ideer, erfaringer og opplevelser (Wikan, 1994, s. 127).

En annen felle ved bruken av begrepet ”kultur” er skjult i dens forskjell-skapende virkning. Wikan (1994, s. 127) påpeker at når vi setter ordet ”kultur” på noe snakker vi ofte om ”maksimal forskjell, særegenhet og distanse”. I dagliglivet når kultur gjøres til kategori for å markere avstand og forskjell opereres det gjerne med ensartede kategoriseringer, som for eksempel russisk og norsk. Dette kommer blant annet til uttrykk i intervjuene jeg har hatt med mine russiske informanter, når de skal beskrive forskjeller mellom dem og norske elever ved NRS, studenter ved UiT og eventuelt andre norske de møtte i ulike sammenhenger i daglig livet. I slike situasjoner vektlegges forskjeller mellom ulike nasjonaliteter, samtidig ignoreres forskjeller innen samme gruppe av befolkningen, de russiske og de norske. Dette kommer jeg tilbake til i analysekapitlet.

Jeg vil skille mellom den måten mine informanter anvender skillet mellom norske og russiske, og den måten jeg vil anvende begrepet kultur i oppgaven. I denne oppgaven skal begrepet ”kultur” forstås som summen av erfaringer og kunnskaper man lærer som menneske (Wikan, 1994). Hensikten med dette er å tydeliggjøre båndet mellom kultur og læring, i og med at kultur både er konteksten for læring og innholdet i den. I lys av Wenger sin sosiale teori om læring kan kultur fortolkes som noe som læres fra seg, eller læres til seg i prosessen av mellommenneskelig samhandling i praksisfelleskaper. I min oppgave vil jeg

unngå å bruke det statiske begrepet ”kultur” for å tolke de erfaringene russiske elevene har gjort seg på den norsk-russiske skolen, på Universitetet i Tromsø og i møte med norsk samfunn i Tromsø. Derimot er hensikten med den oppgaven å vise at kultur alltid er i bevegelse, siden ”kultur” står for erfaring og kunnskap som mennesker lærer seg under ulike omstendigheter og situasjoner gjennomgående i livet.

Kunnskap om andre og erfaring av kulturforskjeller skaper ikke kun forståelse av andre kulturer: I følge Cohen (1982), bidrar også kontakt med andre, grupper eller enkeltpersoner, og kunnskap om andre forhold til å gjøre folk bevisst om sin egen kultur og tilhørighet:

... we become aware of culture - more specifically, of a culture - when we are brought up against its boundaries; that is, when we become aware of another culture, of behaviour which deviates from the norms of our own
(Cohen, 1982, s. 4).

Kunnskaper om andre og andre forhold kan bidra til å kaste nytt lys over en selv og sine omgivelser. Dette innebærer at i møte med folk som har en annen kulturell bakgrunn enn en selv, vil en også ha mulighet til å se seg selv og sine omgivelser i et annet lys. Flere kulturforskere og identitetsteoretikere, som Mead (1934), Giddens (1991) og Ziehe (1993), hevder at interaksjon med omgivelsene spiller en sentral rolle i hvordan individet utvikler bevissthet om seg selv og konstruerer sin identitet. Gjennom samhandling med de andre identifiserer vi oss selv, noe som underbygger prosessen av identitetsutvikling og gjør det ”orientert mot andre så vel som en selv” (Paulgaard, 2006, s. 70). I den forstand er ikke identitet noe gitt en gang for hele individets liv, men er noe individet kontinuerlig produserer, utvikler og vedlikeholder gjennom selvrefleksiviteten. Begrepet selvrefleksivitet omtales av Giddens (1991), som sier at refleksiviteten i vår tid er ikke bare rettet mot omverdenen rundt individet men også mot egen person og egne livsprosjekter. Dermed bærer individer i vår tid selvrefleksivitet i seg.

I den videre analysen vil jeg undersøke hvordan deltagelse i ulike praksisfellesskaper, som skjer i kraft av å delta i interkulturell studentutveksling, erfares og påvirker det mine russiske intervjupersoner lærer om både andre og seg selv.

Kapittel 5. Metode

I dette kapitlet skal jeg gjøre rede for de metodiske tilnærminger jeg har gjort bruk av i denne oppgaven. Jeg vil også beskrive utvalget av intervjupersoner og datainnsamlingsprosessen. I tillegg vil jeg gi en redegjørelse for min egen rolle i dette prosjektet i og med at jeg selv er russisk student fra Murmansk, og har intervjuet andre russiske studenter fra samme område som jeg har vokst opp. Jeg vil også ta opp spørsmål rundt reliabilitet og validitet når det gjelder studier av denne art, og ta opp etiske hensyn knyttet til dette masterprosjektet.

5.1. Metodevalg og vitenskapsteoretisk utgangspunkt

I metodelitteraturen fremheves det at problemstillingen skal bestemme forskningsmetode. Som beskrevet tidligere har jeg endret problemstilling underveis i mitt forskningsprosjekt. Men endringen er ikke så omfattende at dette har fått konsekvenser for de metodiske tilnærminger jeg hadde planlagt å anvende. Endringen bidro imidlertid at de metodiske tilnærminger ble noe mer omfattende enn jeg først hadde tenkt. Denne studien var i utgangspunktet planlagt som en intervjustudie for å få tilgang til erfaringer som russiske studenter hadde fra NRS i Murmansk og deres erfaringer i møtet med Tromsø og Norge. Underveis i prosjektet ble det viktig for meg å få mer informasjon om den norsk-russiske skolen i Murmansk. Jeg har derfor vært til stede på skolen og snakket med ledelsen og elever. Dette inngår også som en del av datamaterialet for denne oppgaven.

For å få tilgang til informantenes opplevelser og erfaringer, samt som deres forståelse av konkrete livssituasjoner knyttet til læringstiden på norsk-russisk skole (NRS) i Murmansk og oppholdet i Norge har jeg valgt å anvende kvalitative forskningsintervju. Postholm (2005, s. 17) sier at ”å forske kvalitativt innebærer å forstå deltakernes perspektiv”. Paulgaard (2001, s. 59) påpeker at kvalitativt orientert forskning ”har som utgangspunkt å få tilgang til informantenes fortolkning av spesielle situasjoner, fenomener og handlinger”. Jeg har valgt kvalitativt forskningsintervju som forskningsmetode, fordi at jeg siktet med dette å få tilgang til informantenes perspektiv.

Det at jeg tar utgangspunkt i beretningene til mine intervjupersoner og sikter å tolke den betydningen de tillegger til de praksiser de deltok i ulike sosiokulturelle kontekster innebærer at jeg anvender hermeneutisk-fenomenologisk vitenskapelig tilnærming. I tråd med den hermeneutiske tilnærmingen (Postholm, 2005) studerte jeg talen og språket til mine

intervjupersoner for å oppdage og tydeliggjøre deres meningsperspektiv. Den fenomenologiske tilnærmingen i denne oppgaven kommer til synet ved at jeg legger vekt på den betydningen mine intervjupersoner tillegger sine erfaringer. I påfølgende analyse sikter jeg å finne ”den generelle essensen” (Postholm, 2005) i deres individuelle beskrivelser.

5.2. Utvalg og rekruttering av informanter

Utvalget av informanter for denne oppgaven er strategisk. Dette innebærer at det ble stilt krav om noen bestemte egenskaper eller kvalifikasjoner som skulle kjennetegne potensielle informanter. Disse egenskapene og kvalifikasjonene er strategiske for teoretiske perspektiver i undersøkelsen og en omfattende belysning av problemstillingen (Thagaard, 2013). For mitt prosjekt var følgende kvalifikasjonskrav viktige: informantene skulle tidligere ha vært elever på den norsk-russiske skolen i Murmansk og, etter ha fullført studiene og bestått eksamener, skulle de ha flyttet til Tromsø, Norge, for å få høyere utdanning på Universitetet i Tromsø (UiT). På tidspunktet for intervjuing måtte deltakerne være aktive studenter på UiT.

Jeg ønsket at utvalget skulle inneholde informanter fra ulike kull på NRS og av begge kjønn, helst i et 50/50-forhold. Opprinnelig planla jeg å intervju ti informanter. Utvalget i den oppgaven ble nesten helt samsvarende med mine opprinnelige planer. Jeg har intervjuet ni personer. I følge Kvale et al. (2009) er et vanlig antall informanter i en intervjuundersøkelse rundt 15+/-10. Antall informanter er betinget av tilgjengelig tid og ressurser for denne undersøkelsen. Mine intervjupersoner er representanter for de fire ulike NRS' kull i den tiden skolen har eksistert. Dette innebærer at oppholdstiden i Norge er forskjellig for de jeg har intervjuet. To av informantene kom fra mindre tettsteder i Murmansk fylke, mens flertallet hadde vokst opp og bodde i regionhovedstaden. Utvalget består av fire gutter og fem jenter, alle i alderen fra 18-21.

Jeg benyttet meg av tre kilder for å rekruttere informanter for min oppgave. Den første kilden var lettest tilgjengelig og lå innenfor min egen vennekrets i Tromsø. Jeg hadde personlig kjennskap til en student på UiT som hadde gått på den norsk-russiske skolen. Denne formidlet informasjon om prosjektet til andre NRS elever som denne kjente. Dette innebærer at jeg har benyttet meg av ”snøballmetoden” for rekruttering av informanter. Den rekrutteringsmetode bygges på analogien med en snøball: i begynnelsen er utvalget lite, men i likhet med en rullende snøball, blir gradvis større og større (Thagaard, 2013). Thagaard (2013, s. 62) påpeker at ofte ”ruller snøballen” noe saktere enn det skulle ønskes, det vil si at resultater ikke lever opp til forskerens forventninger. Slik var det også i mitt tilfelle, jeg

opnådde kontakt med informanter som samtykket i å delta i intervjuundersøkelsen via snøballmetoden, men måtte også anvende andre tilnæringer for å rekruttere flere.

Den andre utvelgesmetode jeg benyttet meg av viste seg å være mest hensiktsmessig for kontaktetablering med potensielle informanter og mest fruktbar for rekruttering. Den tilnærming gikk på ”å rette en formell henvendelse innenfor en setting hvor man kan finne potensielle deltakere” (Thagaard, 2013, s. 61). I mitt tilfelle innebar dette miljø hvor jeg kunne få takk i tidligere elever fra NRS i Tromsø. Utfordringen med å anvende den utvelgesmetoden lå i det at det ikke var praktisk mulig å få alle potensielle informantene samlet til et gitt tidspunkt på ett sted. De tidligere russiske NRS elevene, som hadde flyttet til Norge, utgjorde en ganske stor gruppe på ca. 30 personer. I Tromsø tok de ulike fag på Universitetet, de bodde i studentboliger ulike steder på Tromsøya og drev på med ulike aktiviteter på fritiden. Ikke minst, manglet jeg kontaktinformasjonen til de fleste potensielle deltakerne. Derfor var det viktig å finne frem til en kontaktperson for hele gruppen av russiske studenter, som kunne formidle informasjonen om mitt prosjekt til dem.

Ungdomskoordinatoren i Troms fylkeskommune ble en slik kontaktperson i mitt tilfelle. Ungdomskoordinatoren hadde blant sine arbeidsoppgaver oppfølging av nyankomne russiske elever fra NRS i deres første tid i Tromsø og hadde derfor oversikt over gruppen og kontaktinformasjonen. Takket være tips fra de informantene som allerede hadde samtykket til å delta i intervjustudien, fikk jeg kontakt med ungdomskoordinatoren gjennom sosiale medier på Facebook (FB). Ungdomskoordinatoren viste en stor interesse for prosjektet og sa seg villig å hjelpe. Alle russiske studenter i Tromsø med bakgrunn fra NRS fikk en e-post med informasjonsbrev og forespørsel om deltagelse på to språk, norsk og russisk (se vedlegg 1 og 3). Ved å supplere informasjonen på informantenes (og mitt eget) morsmål hadde jeg til hensikt å gjøre informasjonen like tilgjengelig for alle studentene. I og med at noen av dem var nyankomne i Norge og noen har studert på universitetet i flere år, hadde de ulike ferdigheter i norsk. Som resultat av den utvelgesmetoden samtykket fem studenter i å bli intervjuet for min masteroppgave.

De to siste informantene fikk jeg kontakt med ved å bruke Alumni gruppen på Facebook. Dette ble den tredje kilde for rekrutteringen. Jeg fikk tips om denne gruppen fra ungdomskoordinatoren som selv var medlem der. Medlemmene i gruppen hadde ulike forhold til norsk-russiske skole i Murmansk: de var enten nåværende eller tidligere elever, ansatte, eller involverte i NRS - prosjektet. Jeg skrev på gruppens ”vegg”, på norsk og russisk, der jeg presenterte prosjektet i hovedtrekk, oppmuntret til deltagelse og etterlot min kontaktinformasjon.

Totalt samtykket ni personer til å delta i intervjustudien til dette masterprosjektet. Rekrutteringsprosessen ble dermed tredelt og tok litt lenger tid enn jeg beregnet da jeg planla prosjektet. Jeg var likevel ikke helt uforberedt på dette, fordi jeg hadde lest at potensielle informanter kan være bekymret for at kvalitative studier ”omhandler personlige og til dels nærgående temaer” og av den grunn er motvillig til å delta (Thagaard, 2013). I tillegg har jeg også tenkt at potensielle intervjudeltakere kan være bekymret for å bli gjenkjent i den ferdige teksten, selv om jeg hadde informert dem om at jeg skulle anonymisere deres navn i oppgaven.

5.3. Intervjuing

De ni intervjuene ble gjennomført høsten 2012, i tidsperioden oktober-november. Jeg intervjuet informantene på Universitetet i Tromsø, i campus i Breivika og andre steder hvor informantene oppholdt seg i forbindelse med sine studier. Jeg benyttet en intervjuguide som var strukturert ut fra ulike tema (se vedlegg 5). Intervjudeltagerne svarte på de samme spørsmålene fra intervjuguiden, men lengden på intervjuene varierte i hvert tilfelle. Det korteste intervjuet varte i 42 minutter, mens den lengste tok 1 time og 17 minutter. Under intervjuingen brukte jeg lydopptak, men gjorde underveis også notater for hånd. Slik ble det mulig å fange opp informantenes kroppsspråk og ansiktsuttrykk, viktige informasjonskilder som lydopptaket ikke kunne registrere. Alle informantene samtykket til bruket av lydopptaker og de virket ikke forstyrret med at intervjuet var tatt opp.

Jeg bestemte meg for å bruke semistrukturert forskningsintervju for datainnsamling. Semistrukturert forskningsintervju har et bestemt formål: ”å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomenene som blir beskrevet” (Kvale et al., 2009, s. 47), noe som var i samsvar med intensjonen jeg hadde for denne studien. Strukturen for det semistrukturerte forskningsintervju er utformet i intervjuguiden, som dekker viktige temaer (Kvale et al., 2009). Min intervjuguide besto av 20 spørsmål, delt inn i to store temablokker. Det ble på forhånd definert at det skulle studeres to overordnet tematiske blokker som henholdsvis dreide seg om læringstiden på NRS og oppholdet i Norge. Blokken som omhandlet studietiden på NRS telte syv spørsmål. Blokken hvor jeg stilte spørsmål om informantenes erfaringer som studenter på Universitetet i Tromsø (UiT) og deres opplevelser på et nytt sted (Tromsø) telte tretten spørsmål.

Noen spørsmål i intervjuguiden var utformet som små tema-blokker sammensatt av flere mindre spørsmål. Hensikten med disse sammensatte spørsmålene var å hjelpe informantene å bedre forstå hva det ble spurt om og dermed sikre viktige aspekter ved temaet.

Likevel var det aldri tilfelle at intervjusamtalen nøyaktig fulgte spørsmålene. Postholm (2005) hevder at forskningsdeltakeren har en aktiv rolle i intervjusituasjonen og er med på å styre dens utvikling med å komme frem med tanker, meninger og opplevelser han eller hun føler er relevante til spørsmålet. Hun kaller det for ”forskningsdeltakerens refleksjonsreise”. I de intervjusituasjonene hvor jeg opplevde en slik refleksjonsreise hos informantene, valg jeg bevisst å følge med intervjudeltakerens tankegang og vente med den planlagte spørsmålsrekkefølgen. Slike redegjørelser og refleksjoner hos intervjupersonene inneholdt ofte ny og viktig informasjon og gjorde datamateriale mer nyansert og preget av intervjupersonenes perspektiver. For eksempel, snakker de ofte om ulikheter mellom utdanningssystemene i Norge og Russland, noe de erfarte da de begynte på NRS etter å ha gått elleve år i russisk grunnskole. Dette var ikke noe jeg hadde planlagt å spørre om. Jeg fikk på denne måten svar på spørsmål jeg ikke hadde planlagt å stille. Intervjupersonenes erfaringer fra skolehverdagen i de ulike skoler og utdanningssystem kom inn som et nytt og viktig aspekt i denne studien. Dette bidro til å utvide min fortolkningsramme og bringe nye dimensjoner inn i analysen. Dette bidro også til at jeg måtte utvide rammen for denne oppgaven til også å omhandle komparativ pedagogikk.

Som innledning til noen spørsmål hadde jeg en kort redegjørelse for det tema spørsmålet var rettet inn mot. Før jeg stilte spørsmål om opplevelser rundt det å forlate hjemsted i Russland og flytte til Tromsø, snakket jeg generelt om at det kan være vanskelig å reise hjemmefra og at det noen ganger kan forårsake bekymringer. Samtidig sa jeg at det kan oppleves som en ny spennende vending i livet. Jeg ønsket å stimulere informantens refleksjoner rundt tema, særlig av den grunn at mange informanter hadde allerede bodd i Tromsø noen år og deres opplevelser av hvordan det var å forlate hjemlandet og komme til Tromsø kunne være svekket med tiden. Semistrukturert forskningsintervju ligner vesentlig på en samtale i hverdagen (Kvale et al., 2009), dermed forstyrret ikke mine korte ”tematiseringer” intervjuets struktur.

Det er viktig å reflektere om hvorvidt slike korte tematiseringer kan fungere som ledende spørsmål, og dermed styre intervjupersonenes svar i bestemte retninger. Jeg hadde ikke intensjoner om å styre informantens svar slik at de skulle bekrefte mine antakelser, men siktet å innhente mer detaljerte beskrivelser hos informantene for å verifisere mine fortolkninger som intervjuer. Ledende spørsmål stilt av den hensikten kan styrke reliabilitet i intervjuet (Kvale et al., 2009). En annen intensjon med å inkludere korte beskrivelser eller redegjørelser før noen spørsmål, var å skape nærhet og eliminere spenningen mellom meg som intervjuer og intervjupersonene. Samtidig måtte jeg passe på å ikke direkte referere til

min personlig erfaring i intervjuet, for jeg ville at min påvirkning på informantenes tankegang skulle være minst mulig (nærmere om dette i underkapittel 5.5).

Jeg gjennomførte alle de ni intervjuene på russisk. Valget begrunnes med at russisk er et felles morsmål for meg og informantene. Gjennomføring av intervjuene på russisk hjalp å unngå eventuelle misforståelser knyttet til fremmed språkbruk. Det er ikke sikkert om bruk av russisk språk i informasjonsbrevet om prosjektet og under selve intervjuet førte til en raskere etablering av tillitsforhold mellom meg og informantene. Ifølge Kvale et al. (2009) kan det ofte etableres et nært forhold bygget på tillit mellom intervjueren og informanten. Jeg tror at etablering av slike forhold mellom meg og informantene ikke nødvendigvis skyldes at vi snakket samme språk. I følge flere av informantene opplevde de intervjusituasjonen som en interessant samtale hvor de opplevde å bli hørt.

5.4. Andre viktige kilder til empiri i oppgaven

I utgangspunktet hadde jeg kun planlagt å bruke empiri fra de intervjuene jeg hadde gjennomført for denne oppgaven. Da jeg startet med å kategorisere og analysere intervjudataene ble det klart at jeg hadde behov for bedre innsikt i hvordan hverdagen på den norsk-russiske skolen var og hvordan denne skolen var organisert. Slike bakgrunnsopplysninger kunne hjelpe meg til å bedre forstå informantenes fortellinger og kaste lys på noen uklarerheter. Under en privat reise til Murmansk i januar 2015 benyttet jeg anledningen til å besøke den norsk-russiske skolen. Dette besøket utgjør derfor en del av datainnsamlingsprosessen for mitt prosjekt. Jeg gjennomførte semistrukturerte intervjuer med stedlig leder og rådgiver på skolen. De var veldig imøtekommende med å svare på de spørsmålene jeg hadde forberedt på forhånd (se vedlegg 6). Spørsmålene var formulert som temaer rundt den praktiske siden av opplæring på NRS og informantene hadde stor grad av frihet i sine svar. Med spørsmålene siktet jeg å få vite om premisser og prinsipper for skolens etablering og arbeid, om oppbyggingen av studieprogrammet og om skolehverdagen på den norsk-russiske skolen. Jeg spurte også om hvordan skolen legger til rette for bedre kommunikasjon og samarbeid mellom norske og russiske elever, og hvordan skolen kan forberede russiske elever til møtet med norsk samfunn. Takket være disse intervjuene med ledelsen på skolen fikk jeg viktig bakgrunnsinformasjon for å analysere informantenes fortellinger om sine erfaringer som elever på NRS.

I tillegg fikk jeg mulighet til å hilse på elever, både russiske og norske, og gjennomføre feltsamtaler med dem. Feltsamtale ligner mer på dagligdags samtale mellom mennesker og ikke er helt intervju (Wadel, 1991; Paulgaard, 2001). Siden feltsamtalene med

elevene ikke var planlagt på forhånd stilte jeg noen få spørsmål, som omhandlet generelle temaer som norsk/russisk språkinnlæring, opplevelser av samhandling med norske/russiske medelevene og planer for fremtiden. I Kvale et al. (2009, s. 131) omtaler uformelle samtaler i feltundersøkelser som en gyldig informasjonskilde dersom intensjonen er ”å undersøke menneskets atferd og interaksjon med omgivelsene”. Data jeg fikk i disse feltsamtalene bekreftet noen funn jeg hadde gjort gjennom intervjuene. Et eksempel er at i likhet med mine intervjupersoner opplevde de russiske elevene russisk skole og NRS som tilhørende til ulike utdanningssystemer. Dette hadde jeg ikke forventet å oppleve i løpet av de korte spontane samtalene.

Besøket til den norsk-russiske skolen ga meg bedre innsikt i hvordan opplæringen var organisert i elevenes skolehverdag. Samtidig bidro besøket til økt forståelse av hvilke prinsipper og verdier skolen er basert på, hvilke målsetninger som er aktuelle for NRS prosjektet for tiden fremover, og hvilke utfordringer skolen møter i sin vei til disse målene. Intervjuene på NRS har synliggjort ledelsen sitt perspektiv, noe som har brakt inn flere viktige innfallsvinkler i analysen.

Etter at jeg kom tilbake til Tromsø gjennomførte jeg to intervjuer til. Den første intervjusamtalen var med rektoren på Kongsbakken Videregående skolen. Den norske-russiske skolen i Murmansk er underlagt Kongsbakken videregående skolen og dette intervjuet hjalp meg å fange opp viktige synspunkter av skoleledelsen i Norge. Den andre intervjusamtalen var med ass. fylkesutdanningsjef i Fylkeshuset i Tromsø, som var med på å utvikle og sette ut i livet idéen om NRS. Dette intervju ga meg bedre innsikt i intensjonen bak etablering av NRS. Dermed fikk jeg den makt-politiske dimensjonen inn i empirien, noe som hjalp meg å bedre forstå den overordnede konteksten for skolens virksomhet.

I likhet med de semistrukturerte samtalene i Murmansk, hadde jeg heller ikke her noen rigid intervjuguide (se vedlegg 7 og 8), men snarere en temaguide. Temaene berørte skolens etableringstid, samarbeid med den russiske siden, utfordringer skolen står ovenfor i hverdagen og perspektiver på skolens fremtid.

5.5. Refleksjoner rundt egen rolle som forsker: potensiale og utfordringer

Mine informanter og jeg har mange like trekk i vår livshistorier: vi har gått på grunnskolen i Russland, vi flyttet bort fra hjemmestedet for å få høyere utdanning i Norge og vi befant oss i et samfunn hvor vi ikke hadde vokst opp. Både de og jeg var studenter på Universitetet i Tromsø på det tidspunktet intervjuene ble gjennomført.

Forståelse i forskningsarbeid vil alltid være knyttet til forskerens subjektive forutforståelse (Paulgaard, 2001). I mitt prosjekt kan min subjektiv forutforståelse både innebære en fordel, og det kan også ha noen problematiske sider. Erfaringer og kunnskaper forskeren har med seg fremmer noen former av innsikt og hindrer for de andre, uansett om det forskes innenfor kjente eller ukjente felt (Paulgaard, 2001). På den ene side, kunne mine personlige forutsetninger, som jeg opplevde å være til dels like med informantenes, gjøre det lettere for meg å forstå og tolke deres fortellinger. På den andre side, kunne de føre min oppmerksomhet bort fra andre viktige aspekter i intervjuene og hindre en ny forståelse å etableres.

Et eksempel her kan være det at jeg ofte tok intervjupersonenes opplevelser, følelser og reaksjoner som en selvfølge, slik som de forekom i intervjuene. Jeg plasserte dem ureflektert inn i de samfunnsmessige og kulturelle betingelser som preget livet i Russland, som jeg kjente til fordi at jeg hadde vokst opp i det landet. Det var først kommentarer og spørsmål fra min veileder som fikk meg til å innse at for personer med en annen kulturell bakgrunn kan informantenes handlinger og reaksjoner ikke virke som en selvfølge. Hun hadde ikke direkte kjennskap til sosiale, historiske og kulturelle kontekster av russisk liv. Jeg måtte derfor forklare noen intervjupersoners utsagn eller beskrivelser ved å trekke inn bakgrunnsinformasjon om levemåter, normer og verdier i samfunnet i Russland. Dette gjorde jeg selvfølgelig ut fra min egen forståelse. I ettertid ser jeg at jeg er blitt min egen informant i dette prosjektet i kraft å være russer og ha kjennskap til russisk utdanningssystem og sosiokulturelle forhold i eget land.

Paulgaard (2001, s. 50) påpeker at det har vært et sentralt spørsmål i metodedeletter om forskeren kan gjennomføre en faglig dataproduksjon og kulturanalyse når ”man selv er innenfra” feltet man forsker i. Diskusjonen problematiserte faren for kulturblindhet hos forskeren som forsker i sine vante omgivelser. Dagens forståelse av forholdet mellom forsker og informanter tilsier at forskerens rolle som en person ”utenfra eller innenfra” ikke bare blir forstått på bakgrunn av hans/hennes geografiske forflytning til feltet, men ut fra ulike posisjoner (Wadel 1991; Paulgaard, 2001).

Jeg intervjuet mine intervjupersoner i Tromsø, langt borte fra mitt og deres hjemsted. Men dette innebærer ikke nødvendigvis at jeg i intervju- og dataanalyseprosessen kunne distansere meg selv fra erfaringer som jeg hadde gjort da jeg bodde i Murmansk. Spørsmålet som reiste seg i forbindelse med dette var i hvor stor grad jeg kunne anse meg selv som en ”innenfra-person”. Kunne jeg vurdere egen forutforståelse som et godt grunnlag for fortolkning av informantenes erfaringer bare av den grunn at de fleste kom fra mitt hjemsted?

Geografisk var det samme sted, men det har skjedd mye nytt i utviklingen på stedet siden jeg forlot Murmansk for å studere i Norge i 2006. Endringer berørte det politiske, kulturelle og sosiale livet i byen. Det var heller ikke sikkert at mine erfaringer fra skoletiden samsvarte med mine informanternes erfaringer. Det fantes ikke noe tilbud tilsvarende den norsk-russiske skolen da jeg var skolejente. Muligheten til å reise bort og få utdanning i utlandet etter grunnskolen hørtes ut som fantasi i min oppvekst, med mindre man var rik. Dessuten har det foregått reformer i grunnskolen etter at jeg ble ferdig med skolegangen. Aldersforskjellen mellom meg og mine informanter innebar også forskjell i våre livserfaringer.

I intervjuprosessen opplevde jeg at jeg personlig ble engasjert i det mine intervjupersonene fortalte. Ofte hadde jeg lyst til å dele mine tanker med de jeg intervjuet, diskutere deres opplevelser ut i fra mine erfaringer eller svare på de spørsmålene de stilte til seg selv mens de snakket. I motsetning til samtalsituasjoner i daglig liv, hvor diskusjon med andre mennesker kan være bra siden den hjelper våre fornemmelser å utformes (Kvale et al., 2009), kunne en aktiv meningsutveksling under intervjuing virke ledende for intervjupersonene og dermed trekke ned kvaliteten i empirien. Flere ganger måtte jeg tilbakeholde slike ønsker, siden min intensjon var å la informantene bygge opp egen refleksjon rundt de stilte spørsmålene. Av den grunn siktet jeg å fange opp de meningene informantene hadde med seg da de kom til intervjuene og i minst mulig grad påvirke dem under intervjusamtalen. På den andre siden, ville intervjusituasjonen oppleves som kunstig av både meg som intervjuer og intervjupersonene, dersom jeg ikke skulle vise noe respons på deres fortellinger, som jeg ville ellers gjøre i en daglig samtale. Dette stilte meg ovenfor nødvendigheten til å foreta en fortløpende vurdering av graden av min deltakelse i samtalen og av hva jeg kunne si til informantene slik at påvirkningen ville være minst mulig.

På bakgrunn av slike refleksjoner rundt egen rolle i denne studien, måtte jeg være svært oppmerksom på at informantenes opplevelser og erfaringer ikke trenger å sammenfalle med mine erfaringer. Jeg prøvde å være analytisk, noe som innebar å ikke identifisere mine egne erfaringer med informantene sine, men helst å tolke deres erfaringer ut i fra den betydningen de tilegnet til disse erfaringene. Vi hadde til dels lik sosial og kulturell bakgrunn men det skulle ikke være grunn til å identifisere deres historier med min egen. Hvordan de russiske studentene, som jeg intervjuet, opplevde møte med norsk samfunn i Tromsø etter å ha gått på NRS trengte ikke å være det samme jeg opplevde da jeg flyttet til Alta for å studere for ni år siden, uten å kunne ett ord på norsk og med et sett vage forestillinger om Norge og nordmenn. Jeg forsøkte derfor å finne sammenhenger og forklaringer i informantenes egne beretninger og dermed utvide min egen fortolkningsramme.

5.6. Reliabilitet, validitet og generaliserbarhet i studiet

Reliabilitet-begrepet omhandler konsistens og troverdighet av forskningsresultatene. Ofte diskuteres reliabilitet i sammenheng med spørsmålet om resultatene i undersøkelsen kan reproduseres dersom undersøkelsen er gjennomført av andre forskere på andre tidspunkter (Kvale et al., 2009). For min studie er det praktisk sett vanskelig å gjennomføre samme undersøkelse og få samme resultater, siden min oppgave studerer læring som mine intervjupersoner opplever i konkrete sosiokulturelle kontekster. Læring skjer daglig i livet og vår forståelse forandres i takt med læringen. Vi erfarer ting annerledes ettersom vår fortolkningsramme utvides og kan i tiden tilegne ulik betydning til våre erfaringer. Derfor er det ikke usannsynlig at informantene vil kunne svare annerledes på samme spørsmålene stilt til dem på et annet tidspunkt enn da intervjuene ble gjennomført. Andre informanter ville fortelle om sine erfaringer som ble dannet i en kontekst ikke identisk med den konteksten mine informanter fikk sine erfaringer i. Slike ulikheter kunne for eksempel stamme fra endringer i programmet eller læreverket på NRS, nye lærere og andre elever i klassen. Ikke minst er samfunnet i Russland og Norge er ikke det samme til ethvert tidspunkt og meninger og holdninger blant folk gjennomgår forandringer i kraft av skiftende økonomisk og politisk situasjon. Ikke minst er NRS per i dag et unikt tilbud om ettårs utvekslingsstudier mellom Norge og Russland. På landsbasis finnes det ikke noe tilsvarende alternativ verken i Norge eller i Russland. Derfor er muligheten til å samle data fra andre skoler av denne typen fraværende. Derfor ville det ikke være mulig å få samme resultater i et annet prosjekt og på den måten vurdere reliabiliteten i undersøkelsen.

Kvale anvender begrepet ”refleksiv objektivitet” når han skriver om reliabilitetsvurdering i kvalitative studier. Refleksiv objektivitet refererer til forskerens evne å ”reflektere over sitt bidrag til produksjonen av kunnskap” (Kvale et al., 2009). Det er viktig for oppgavens reliabilitet at jeg er bevisst på mitt subjektive utgangspunkt for fortolkning og hvordan dette kan påvirke min analyse av empirien som fremkommet gjennom samtaler med intervjupersonene. Dette forholdet har jeg drøftet nærmere ovenfor i underkapitlet om min rolle som forsker i dette prosjektet.

Validitet i oppgaven refererer til hvordan den metoden jeg bruker egner seg for å undersøke det jeg mener å undersøke, nemlig hvordan det skjer læring i intervjupersonenes møte med nye sosiokulturelle kontekster og nytt utdanningssystem? Jeg bruker kvalitativ forskningsintervju som gir meg tilgang til perspektivet av de som blir intervjuet. Dette er viktig for å finne ut hvilke læringsprosesser de opplever. Datamaterialet som fremkommer i

intervjuene utgjør grunnlaget for videre analyse av læringsprosesser. I den forstand undersøker jeg det jeg har til hensikt å studere ved å bruke kvalitativt forskningsintervju som metodisk tilnærming.

Når funnene i denne oppgaven drøftes i lys av deres generaliserbarhet, mener jeg analytisk generalisering. Dette involverer vurdering av i hvilken grad funnene i min oppgave kan brukes i andre situasjoner. I og med at konkrete sosiale og historiske kontekster i Norge og Russland danner en ramme for mitt prosjekt, er kunnskap som jeg får tilgang til gjennom analysen situert i disse kontekstene. Likevel kan andre situasjoner av interkulturell studentutveksling også legge premisser for læringsprosesser som er like med de som mine intervjupersoner opplever. I og med at interkulturell studieutveksling alltid innebærer møte med nye sosiokulturelle kontekster, får deltakere i andre studieprogrammer også mulighet til å se egen kultur og seg selv i et nytt lys. I den forstand kan funnene i min studie være generaliserbare.

5.7. Ethiske overveielser i studiet

Ifølge Kvale et al. (2009) bør forskeren ta hensyn til etiske problemstillinger på alle stadier i en intervjuundersøkelse: fra planleggingsstadiet til endelig rapportering. Med utgangspunkt i dette prinsippet forsøkte jeg å gjennomgående vurdere etiske problemstillinger i alle etappene av mitt arbeid med prosjektet: fra innhenting av informert samtykke til presentasjonen av resultatene. Prosjektet er godkjent av NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste; se vedlegg 9) og jeg har fulgt NSD's retningslinjer for innhenting og behandling av datamateriale av denne art⁶.

I samsvar med prinsippet om informert samtykke ble alle deltakerne i mitt prosjekt før intervjuing informert om undersøkelses overordnet formål og om at jeg som forsker skulle transkribere deres intervjuer, analysere dem og presentere resultatene i min masteroppgave⁷. Samtidig opplyste jeg om deres rett til å trekke seg ut av prosjektet på hvilket som helst tidspunkt. Informantenes informert samtykke innebærer også at de deltok frivillig (Kvale et al., 2009). Mine etiske overveielser angående informert samtykke handlet hovedsakelig om jeg og informantene kunne på forhånd helt konkret vite hva samtykket gis til. I Kvale et al. (2009, s. 90) hevdes det at ”i kvalitative undersøkelser (...) forskerne selv ikke har mye

⁶ Jeg har gått bort fra den opprinnelige formuleringen av prosjektets tittel, slik som den står i godkjenningen fra NSD, som følge av mine refleksjoner i arbeidsprosessen med oppgaven.

⁷ Alle intervjupersonene har signert under samtykkeerklaring, som var utformet på både norsk (se vedlegg 2) og russisk (se vedlegg 4) og fulgte med informasjonsbrevet i e-post til potensielle deltakerne.

forutgående kunnskap om hvordan intervjuene (...) vil foregå”. Selv om jeg har orientert deltakerne om at vi skulle snakke om deres erfaringer som elever på NRS og deretter som studenter på UiT, var det umulig å reservere seg mot, for eksempel, det at intervjusamtalen i sin utvikling kunne bringe private og sensitive temaer på banen, i og med at det kan etableres åpenhet og intimitet mellom intervjueren og informanten (Kvale et al., 2009).

Av den grunn måtte jeg velge en måte å løse konfidensialitetsproblemet i oppgaven på, og valgte anonymitet som en mulig løsning. Alt av datamateriale i oppgaven ble anonymisert ved å gi fiktive navn til mine informanter. Konfidensialitet innebærer mer enn bare å stryke ut eller skifte navn. Alt av private data som kan spore tilbake til konkrete personer, bør ikke avsløres av forskeren (Kvale et al., 2009). I og med at utvalget var lite og de fleste informantene hadde personlig kjennskap til hverandre, var det fortsatt mulig å gjenkjenne enkelte informanter i presentasjonen av oppgaven. Av den grunn måtte jeg velge å ikke ta inn i oppgaven en del interessant data som berørte personlige forhold og sensitiv informasjon i informantenes liv.

Etiske problemstillinger preget også mitt arbeid med transkripsjonene. Transkribering er i seg selv en oversettelse fra ”muntlig diskurs eller én narrativ form til en annen narrativ form – skriftlig diskurs”, noe som innebærer at slike viktige samtaleelementer som kroppsspråk og gester går tapt (Kvale et al., 2009, s. 187). Derfor kan et velformulert muntlig utsagn virke usammenhengende eller preget av repetisjoner når talen blir transkribert direkte. Mine informanter viste stort engasjement under intervjuing, deres fortellinger gjenspeilte deres følelser og refleksjoner, noe som ga utslag i form av kroppsgester, ulike intonasjonsmønstre, pauser, repetisjoner. Dette opplevdes som naturlig i intervjusamtalen, men skapte en effekt av ”uryddig”, ukorrekt språk på papir. Jeg måtte ta hensyn til at følelsene til mine informanter kunne bli såret, dersom jeg skulle gjengi deres uttrykk ordrett. Derfor måtte jeg også vurdere i hvor stor grad jeg kunne gripe inn og omforme det de sa, slik at innholdet ikke skulle være påvirket og den emosjonelle komponenten ikke skulle gå tapt.

5.8. Andre utfordringer i denne studien

Under arbeidet med masteroppgaven måtte jeg konfrontere en rekke utfordringer både som forsker i mitt prosjekt og som forfatter av denne masteroppgaven. Det var krevende å skrive på norsk, og jeg opplevde ofte mangel på ordforråd og strevde med formuleringer. Det sistnevnte forholdet har sine røtter i mine skriveerfaringer fra Russland. Jeg er selv preget av russisk utdanningssystem og dette kom til uttrykk i min skrivestil. Oppgaveskrivings skikk i mitt hjemland tilsier å bruke tørt, formelt språk og unngå å bringe inn egne refleksjoner og

drøftinger. I Norge stilles det andre krav til oppgaveskriving og egne refleksjoner og analyse vektlegges i større grad enn i Russland. Av den grunn var det utfordrende for meg å gjøre stilen mer analytisk og drøftende, slik at mine egne refleksjoner kunne tydelig komme frem.

Mine transkriberinger er en dobbel oversettelse, først fra muntlig til skriftlig tale, så fra russisk til norsk. På grunn av tidsbegrensninger for den oppgaven måtte jeg plukke ut de utsagnene jeg mente var mest relevante for problemstillingen og oversette bare dem. Dette innebar at jeg måtte foreta et valg for mine informanter ved å gi noen av deres tanker forrang foran de andre. Ikke minst, som en oversetter følte jeg ansvar for å finne de ordene som skulle mest nøyaktig gjengi mening i informantenes ord. Dette var krevende siden norsk ikke er mitt morsmål, og det var særlig vanskelig å vurdere om det ordet jeg velger fortøner seg på samme måte som intervjupersonenes ord gjør, nettopp i de tilfeller hvor bruket av ordet var sterkt knyttet til gitte historiske og sosiale kontekster. I slike tilfeller måtte jeg kommentere disse spesifikke nyanser slik som det fremkommer i analysen i eksempelet med ordet ”tyster” og russ. ”stukach”.

5.9 Fra empiri til analyse

Hoveddelen av datamaterialet for denne oppgaven er innhentet gjennom intervju med ni russiske studenter i Tromsø. Alle studentene har vært elever på den norsk-russiske skolen i Murmansk før de kom til Tromsø. Som beskrevet ovenfor (underkapittel 5.4) har jeg også intervjuet rektor ved Kongsbakken videregående skole og leder for utdanningsetaten i Troms fylke fordi NRS er et samarbeidsprosjekt mellom Kongsbakken videregående skole, utdanningsetaten i Troms og Murmansk fylke. Jeg har også vært på NRS og snakket med ledelsen og elever der. Den informasjon jeg har fått gjennom besøk ved NRS i Murmansk og intervju med utdanningslederne i Tromsø har vært viktig for å kunne forstå og beskrive samarbeidsprosjektet som NRS innebærer. I det følgende vil jeg gi en beskrivelse av hvordan jeg har arbeidet med å kategorisere den informasjonen jeg har fått gjennom intervjustudien med de russiske studentene i Tromsø.

Jeg har i hovedsak valgt å kategorisere datamaterialet fra intervjustudien etter de tema som ble tatt opp i intervjuene. Jeg har benyttet en intervjuguide som var utformet ut fra to overordnede tema. Det første omhandlet studietiden ved den norsk-russiske skolen, med fokus på erfaringene de russiske elevene tilegnet seg gjennom samhandlingen med de norske elevene på skolen og i fritiden. Jeg spurte også om hvilke bilder av Norge og nordmenn de russiske elevene hadde dannet seg etter studieåret på NRS, og hvilke forventninger de hadde til møtet med Norge før de kom til Tromsø. Det andre overordnede

tema var rettet mot informantenes opplevelser av møtet med det norske samfunn, om møtet med og oppholdet i Tromsø og deres opplevelse av miljøet på Universitetet i Tromsø.

Den informasjonen jeg har fått gjennom intervjuene har jeg primært gruppert inn i temaer som omhandlet skolehverdag på NRS, opplevelser av nordmenn og russere, opplevelser og erfaring av samhandling med norske elever på NRS, studiehverdagen på Universitetet i Tromsø, opplevelser av samhandling med medstudentene på universitetet og erfaringer av samhandling med nordmenn etter at de kom til Tromsø. Disse hovedkategoriene har jeg deretter inndelt i underkategorier ut fra informantenes refleksjoner rundt likheter og forskjeller mellom utdanningssystemene i Norge og Russland, samt levevaner som de opplevde som like og ulike i de to landene.

Under kategoriseringsarbeidet reiste det seg flere utfordringer. For det første har det vært krevende å fange opp alle informantenes tanker rundt et bestemt tema i en kategori. Slike tanker kunne komme rett etter at spørsmålet var stilt, men de kunne like godt dukke opp i forbindelse med et annet spørsmål om et annet tema. Derfor kunne ikke en kategori bli laget bare på bakgrunn av svaret på ett gitt spørsmål, men det krevdes å gå gjennom hvert intervju som helhet for å samle inn alle biter. Av og til opplevde jeg at skillelinjene mellom kategoriene ble veldig uklare. Temaer i fortellingene viste seg ofte å være logisk og emosjonelt knyttet til hverandre. Det som ble nevnt først kunne vekke neste tanke eller motsatt, og informantene kunne komme tilbake til sine tidligere utsagn for å utfylle noe de senere kom på i sine ”refleksjonsreiser”.

Jeg har jobbet induktivt med analysedelen. Det vil si at datamaterialet jeg har fått styrer valget av teorier. I analyseprosessen oppdaget jeg at jeg hadde fått tilgang til informasjon som jeg ikke hadde planer om å spørre om eller studere i utgangspunktet. For eksempel gjelder dette de forskjeller mellom utdanningssystem i Russland og Norge, som jeg har lagt vekt på i denne oppgaven. Dette er noe som har blitt drevet frem gjennom det empiriske grunnlaget jeg har fått tilgang til. Jeg måtte derfor utvide rammen for denne oppgaven slik at det ble mulig å fange opp dette forholdet i analysen.

Jeg har valgt å vektlegge det mine intervjupersoner formidler at de har lært som elever ved NRS i Murmansk og som studenter i Tromsø. Altså den læringen som er knyttet disse to undervisningsinstitusjonene, men ikke nødvendigvis er forankret i undervisningssituasjonene. Mine informanter, som hadde gått på grunnskole i Murmansk, fikk mulighet til å sammenligne sine erfaringer fra russisk skole, med skoleerfaringer på den norsk-russiske skolen, hvor det både var norske og russiske lærere og elever. I Tromsø gikk de videre innenfor et norsk utdanningssystem og på universitetet fikk de nye

erfaringer. Jeg var interessert i å høre hvilke forskjeller og eventuelle likheter erfarte de i den sammenhengen?

Jeg var også interessert å studere hva informantene erfarte og lærte gjennom deltagelse i ulike situasjoner sammen med norske elever på NRS og sammen med studenter på universitetet, pluss andre mennesker de fikk møte i Tromsø i ulike sammenhenger. Jeg var interessert i å undersøke hvilket bilde av Norge og de norske dannet de seg gjennom deltakelse i ulike praksiser i ulike sosiokulturelle kontekster?

Jeg har delt analysen av de empiriske beskrivelsene til mine intervjupersoner i to kapitler. I kapittel 6 vektlegger jeg opplevelser av utdanningssystemene i Russland og Norge, mens i kapittel 7 vektlegger jeg andre forhold ved samhandlingen med norske på NRS og UiT, og i andre situasjoner i dagliglivet.

Kapittel 6. Analyse del 1: Komparativ pedagogikk i praksis

Analysen i dette kapitlet er forankret i den tilnærmingen i komparativ pedagogikk som studerer utdanningssystemer i deres uløselig tilkøpling til sosialhistoriske kontekster. Sosialhistoriske forutsetninger utformer utdanningssystemer og gjennom dem påvirker hvert enkelt klasserom, lærer og elever. Analyse av ulikhet mellom utdanningssystemene i Norge og i Russland, slik som de ble erfart av intervjupersonene i denne oppgaven, danner derfor et overordnet rammeverk i dette kapitlet.

Alle intervjupersonene ble spurt om det var noe de opplevde som spesielt eller særegent i løpet av tiden på NRS. Jeg hadde forventet at de da ville si noe om at det var spesielt å kunne gå på skole sammen med norske elever. Internasjonal utveksling av elever på videregående tilbys kun av NRS i Murmansk. Derfor kunne ikke mine informanter ha erfaring å gå på skole i Murmansk med elever fra Norge eller andre europeiske land før de kom til NRS. På tross av mine forventninger, sa kun to av ni informanter at det var spesielt å gå i en skoleklasse sammen med norske elever. Disse to fortalte at det å gå i en klasse med klassekamerater fra utlandet, fra Norge, skapte en ”spesiell atmosfære”.

Overraskende for meg var at de andre informantene var mest opptatt av hvor forskjellig skolehverdagene på NRS var sammenlignet med det de hadde opplevd gjennom hele sin skolegang på de russiske skolene de hadde gått tidligere. Dette var som sagt noe jeg ikke hadde planlagt å fokusere på, fordi jeg ikke hadde tenkt på dette som et viktig tema for oppgaven. Men dette var tydeligvis noe som informantene hadde merket seg som viktig i møte med den norsk-russiske skolen. Det at jeg ikke hadde vært opptatt av dette tema kan ha å gjøre med at jeg ikke har gått på denne skolen i Murmansk. Uansett fikk jeg tilgang til data som jeg ikke siktet å innhente med spørsmålene i intervjuguiden. Disse svarene har hatt stor betydning for forståelse av informantenes opplevelser og det har fått meg til å se noe jeg også har erfart, men ikke har hatt et så bevisst og reflektert forhold til før mine informanter tematiserte dette så sterkt.

6.1. Erfaring av ulikhet mellom norsk og russisk skolesystem

Intervjupersonene beskrev måten undervisningen var organisert på NRS som ”norsk”. Stikkordene informantene brukte å beskrive opplæringsmåten på NRS var ”avslappet” og ”lojal”. Ordet ”lojal” brukes her av informantene i en annen betydning enn det har i norsk språk. I informantenes fortellinger er ordet synonym til ”avslappet”, «likegyldig» og

”upartisk.” Fra et russisk perspektiv kan disse betraktninger virke som negativt ladet, fordi disse kan oppfattes som motsatte til de egenskaper man forbinder med utdanning i Russland, for eksempel solid, krevende, anstrengende. Det viser likevel at de russiske elevene legger et positivt innhold inn i sine beskrivelser. Undervisning på NRS oppleves av russiske elever som mer tilpasset enkeltindividets behov, ønsker og muligheter. Jeg vil her trekke frem noen utsagn fra mine informanter:

” Det var mindre trykk på eleven fra systemet. Lekser og prøver var jo fortsatt der, men i betydelig mindre omfang” (Marianna).

”Hos dem, nordmenn, er det lettere, ingen tvinger deg å gjøre noe bare fordi du må” (Evgenia).

Forholdet mellom norske elever og lærere på skolen ble også beskrevet som forskjellig fra samhandling mellom elever og lærere i russiske skoler:

”Den måten elevene og lærere samhandler med på er også veldig lojal (Marianna).

Informantene gav uttrykk for oppfatninger om at lærere og elever virket mer likestilt i norske skole enn i den russiske. I Russland er læreren å oppfatte som klassens autoritære leder, men de russiske elevene syntes det virket som om dette var noe annerledes i Norge:

«Hos oss er læreren lik klassens leder: det skal ikke strides med ham, han har rett i alt, hvis læreren sier at noe skal gjøres, må det gjøres ellers blir konsekvensene ikke gunstige for deg” (Sergej).

Disse informantutsagnene refererer til elevenes opplevelser fra den norsk-russiske skolen som sto i sterk kontrast til deres erfaringer fra russisk grunnskole. Informantene erfarte ulikheter i hvordan skolehverdagen var organisert og hvordan lærerne forholdt seg til dem.

Med utgangspunkt i komparativ pedagogikk som studerer utdanningssystemers tilkøpling til både samfunnssystemer og lokale læringskontekster, kan de ulikheter som mine informanter trekker frem, sees i sammenheng med de historiske, politiske og kulturelle system skolene er en del av. Den russiske pedagogiske tradisjon har dyp

forankring i det gamle sovjetiske utdanningssystemet, som var sterkt preget av hierarki (Bukur og Eklof, 2003). I dette systemet hadde alle sine bestemte statuser og elevene hadde langt lavere status som underordnede til læreren. Læreren var å oppfatte som autoritativ leder i klassen. Denne rollefordelingen har bidratt til etablering av bestemte praksiser om hvordan elever skal forholde seg til læreren og det læreren sier, hvordan elever skal snakke til læreren og spørre han eller henne om noe.

Mine informanter har deltatt i disse praksiser på russisk skole i mange år. De hadde internalisert disse samhandlingsmønstre mellom elever og lærere og oppfattet dem som selvfølgelig. Møte med lærere og undervisningspraksiser på NRS erfarte de noe annet enn de var vant til fra tidligere. Læreren virket mer som elevens veileder og elevene fikk større selvstendighet i skolearbeidet. Dette kan sees i sammenheng med norske pedagogiske prinsipper om at læreren skal fremme elevens individuelle utvikling. Denne pedagogikken har preget utviklingen av norske skoler i tidsperioden etter 1960-tallet (Lyngsnes og Rismark, 2014). Innenfor det sovjetiske utdanningssystemet har elevenes individuell utvikling aldri stått sentralt. Her har prinsippet om ensartethet blant alle hatt en sterk stilling. Selv om moderne russisk utdanningssystem ikke kan beskrives i samme ord som sovjetisk, er det mange sovjetiske vaner som blir ført videre i den, siden systemene forandres raskere enn individets praksiser og kultur (Bukur og Eklof, 2003).

6.1.1. Vurdering for læring og vurdering av læring

Flere av intervjupersonene snakket om trykket fra «systemet». Dette refererer blant annet til at de var vant til å ha mer lekser, tester og prøver i den russiske grunnskolen, enn hva de opplevde på NRS. I Russland er det et stort fokus på vurdering *av* læring i skolehverdagen, mens skolehverdag i Norge preges av vurdering *for* læring, noe som innebærer mindre fokus på prøver og tester for å kontrollere og vurdere læring. Lyngsnes og Rismark (2014) sier at vurdering tradisjonelt har vært knyttet til elevenes prestasjoner på skolen og kom til uttrykk i form av karaktersetting. Karaktersetting er et kontrollredskap som tillater lærere å evaluere læringsresultatene til hver enkel elev. I dagens norske skole skiller man mellom *vurdering for læring* og *vurdering av læring*. Den førstnevnte har som formål å fremme læring ved å danne grunn for videre veiledning av elev. Vurdering for læring skal gis underveis i veiledningen og informasjonen kan brukes for tilrettelegging av opplæring etter elevenes behov. Vurdering for læring er integrert i læringsprosessen. Vurdering av læring, eller sluttvurdering, er foretatt etter avslutning av et fag, et kurs eller en opplæringsperiode

og foregår oftest i form av prøver med karaktersetting. Formålet med den vurderingen er å gi informasjon av elevens læringsprestasjoner og kartlegge elevenes kompetansenivå. Lyngsnes og Rismark (2014) sier at i dagens norske læreplaner er vurdering for læring særlig vektlagt. Dette preger skolehverdagen for både elever og lærere i og med at karakterer beholder sin betydning for kartlegging og evaluering av kunnskaper og ferdigheter men erstatter ikke læring som slutt målet av læringsprosessen.

Sånn sett kan vurdering av læring prege skolehverdagen i Russland i større grad enn i Norge. Elevene i Russland er ofte mer opptatt av å få gode karakter, fordi det skal vises i vitnemålet, enn å få en karakter som gjenspeiler deres kunnskaper og ferdigheter. Av min egen erfaring husker jeg den travle tiden i slutten av hvert semester på skolen, hvor elevene gikk fra lærer til lærer til å ”rette på karakterene”. Dette innebar at man skulle pugge noen regler og løse noen oppgaver for å få et par ekstra gode karakterer, som skulle resultere i en høyere gjennomsnittskarakter i faget.

Ulikheten i holdninger om karakterer kan settes i sammenheng med tilgjengelighet av gratis høyere utdanning i de to landene i fokus. En viktig faktor som setter elever på skolen i et nesten konkurrerende forhold i Russland er et sterkt begrenset antall statensfinansiert studieplasser i høyere utdanning. Det å måtte selv betale avgifter for studier på universitetet innebærer vanligvis stor økonomisk anstrengelse for hele familien. Under slike samfunnsmessige betingelser er det å få gode karakterer og høyere gjennomsnittlig poeng i vitnemålet gi eleven i fremtiden bedre sjanser å få en studieplass med finansiering fra staten. Sett fra dette perspektivet, kan tilgjengelighet av gratis høyere utdanning i Norge gjøre at ”trykket” å få gode karakterer oppleves av norske elever i mindre grad enn av skoleelever i Russland.

Som elev i russisk skole blir dette en del av det en lærer i skolehverdagen og en del av de praksiser som former ens habitus. En av mine informanter fortalte om en episode med jukseforsøk i løpet av en test på skolen. Læreren hadde gått ut av klasserommet og elevene forble uten oppsyn. De russiske elevene tok da frem bøkene og lette etter riktige svar, mens nordmennene satt og så på dem. Noen av de norske elevene forsøkte å se litt i bøkene, men de fleste enten torde ikke, eller ønsket ikke å jukse. Da læreren kom inn var alle ferdig med bøkene. Selv om de norske elevene virket veldig forvirret i denne situasjonen, sa de ingenting til læreren. I etterkant, i friminuttet, snakket elevene sammen om situasjonen og de norske elevene ga uttrykk for at juks ikke var akseptabelt i Norge. De russiske elevene mente derimot at ikke noe alvorlige hadde skjedd, studier var ikke nødvendigvis ”det viktigste i livet”, derfor gikk det an å jukse litt.

Selv om det kan foregå juksing blant norske elever også, kan eksemplet tolkes i retning av at de russiske elevene prioriterte å få et godt resultat fremfor å få vurdering av sine kunnskaper. I lys av de erfaringer som tilegnes gjennom praksiser innenfor russisk utdanningssystem, er det vurdering av karakterer og resultater som teller.

6.1.2. Klasserommets fysiske innredning

Det var mye som opplevdes som annerledes for informantene i den nye skolehverdagen på NRS. Noen ganger dreide det rett og slett om fysiske omgivelser. Slik snakker Tatjana om at hennes oppmerksomhet var tiltrukket av den måten pultene til elever var arrangert på i klasserommet:

”Til og med pultene sto slik at vi satt med ansiktene mot hverandre, kunne se hverandre og kunne kommunisere bedre. Det fanget blikket. Mens i Russland ser vi kun ryggen til de som sitter foran oss, her lå denne plasseringen til rette for kommunikasjon både med læreren og oss imellom” (Tatjana).

Den forskjellen Tatjana har erfart kan tolkes i lys av det synet på læring som har dominert i russiske skolehverdag i en lang periode. I tråd med dette synet er læring å anse som resultat av forelesning, som i russisk skolesystem ofte har bidratt til passiv mottagelse av informasjon formidlet av læreren. Læreren fungerer som den autoritative bæreren av kunnskap som skal overføres til elevene som mer passive mottakere. I dagens norske utdanning råder et prinsipp om elevens ansvar for egen læring (Langfeldt et al. 2008; Lyngsnes og Rismark, 2014). Dette kommer til uttrykk gjennom en annen forståelse av elevenes kunnskapsutvikling. Elevene skal selv konstruere sin kunnskap, enkeltvis og i gruppearbeid, gjennom dialog og diskusjon med både lærer og andre elever. Lærers kunnskap i faget er også viktig, men det forventes at læreren agerer snarere som hjelperen og veilederen i elevenes eget arbeid. I denne didaktiske tilnærmingen er læring noe som aktivt konstrueres i praksisfellesskap, som en klasse kan utgjøre.

Plasseringen av pulter på NRS som Tatjana beskriver, legger til rette for samarbeid mellom elevene og læreren. Fysiske omgivelser i klasserommet kan fremme bestemte former av opplæring fremfor andre, og dermed bidra til etablering av ulike forestillinger om læring. Når elever sitter i en rekke foran læreren og mottar informasjonen passivt,

legges det i større grad opp til en praksis hvor elevene lærer at kunnskap er noe som formidles, mens når de aktivt diskuterer aktuelle problemstillinger i gruppe rundt bordet opplever de læring som de selv konstruerer i samhandling med andre mennesker. Dette er en virkning av den skjulte læreplanen, som utgjør en del av den sosiokulturelle læringen som foregår i elevenes skolehverdag.

6.1.3. Påkledning og klasseromsatferd

Også i møte med sine norske klassekamerater erfarte russiske elever forskjeller fra det de var vant til i russisk skole. Flere informanter forteller at de ble overrasket over norske elevenes utseende. De beskrev at de norske elevene så noe merkelig ut når de kom på skolen: de gikk for eksempel i skitne sko og hadde snus under leppen. Klærne så mer ut som «fritidspåkledning», enn som ordentlig skoledrakt. Måten de norske elevene gikk kledd var uvanlig for mine informanter, siden de gikk på skolen i Russland og måtte forholde seg til en offisiell klesstil. Informantene nevner også andre ting som de opplevde var annerledes på NRS enn på russisk skole. For eksempel pleide norske elever å ta med matbokser og vannflasker inn på undervisningsrommet og sette dem på pulten ved siden av bøkene. Dette var et brudd med hva de russiske elevene var vant med. De har gått gjennom et utdanningssystem hvor det ikke var tillatt å ha mat og drikke ved siden av skolebøker på pulten.

Ulikhetene mine intervjupersoner erfarer kan tolkes som opplevelsen av læreplan som praksis (Lyngsnes og Rismark, 2014). Læreplanbegrepet refererer ikke bare til normative dokumenter som utformer utdanningspolitikk i ulike land, men inkluderer altså praksis. Selv om nåværende læreplanene i Norge og Russland fremmer like prinsipper i utdanningen, skjer selve læringsprosessen i to ulike kontekster, som har vært utformet av unike historiske og kulturelle betingelser. I skolehverdagen kommer ulikheter til uttrykk i ulike måter å styre opplæringsprosessen på, ulike didaktiske modeller som blir brukt i undervisningen, ulike indre kulturer på skole som organisasjon, som for eksempel i relasjonene lærere- ledelse, lærere-lærere og lærere – elever.

6.2. NRS som forberedelse til videre studier i Norge

I tillegg til det elevene lærte som en del av samhandlingen med lærere og elever, var både norskopplæring og opplæring i norsk historie og kultur en del av pensum. Den stedlige lederen ved skolen i Murmansk har delvis ansvar for norskundervisning for russiske elever. I sine timer sikter han ikke bare å gi kunnskap i norsk til elevene, men han formidlet også informasjon om det han oppfattet som grunnleggende verdier i det norske samfunn. Han

fortalte elevene om toleranse og anti – rasisme, og advarte mot diskriminering og ulike fordommer. Han mente at russiske elever ikke hadde mange fordommer, men påpekte at de fordommene de hadde skyldtes manglende kunnskap eller uvitenhet. Et eksempel på dette var da han snakket med elever om fordommer mot homoseksualitet og oppdaget at de fleste regnet homoseksualitet som en sykdom. Han understreket for elevene at det kunne bli vanskelig å fungere i det norske samfunn med slike fordommer. Intensjonen hans med å ta opp slike tema i undervisningstimer var å forberede russiske elever til hvordan folk lever i Norge, og samtidig forhindre at de utsettes for feiltolkninger og kanskje kan ”dumme seg ut” ved å gi uttrykk for feil holdninger. På denne måten arbeidet læreren med å forberede og legge premisser for elevenes deltagelse i det norske samfunnet før de reiste til Norge. Undervisningen var i stor grad basert på kunnskaper om samfunnsforhold i Norge. Denne form for undervisning er viktig for internasjonal utveksling og legger premisser for elevenes samfunnsdeltakelse i fremtiden (Brox, 1995).

Ifølge den stedlige lederen ved NRS i Murmansk forsøkte norske lærere på NRS å formidle grunnleggende prinsipper i norsk utdanning til russiske elever, slike som ansvar for egen læring. Dette dreide seg om alt fra hvor godt elevene skulle velge å jobbe med materiale til deres oppmøte i timer. Lærerne drev et kontinuerlig arbeid for å bevisstgjøre de russiske elevene om at i Norge måtte de selv ta ansvar for sin studiesituasjon, uten å være kontrollert av lærere eller foreldre.

Ledelsen ved NRS fortalte meg at opplæringsmodellen på skolen er et kompromiss mellom ulike utdanningssystemer i Russland og Norge. Formelt sett er NRS underlagt norsk opplæringslov og følger prinsipper forankret i den. I praksis skjer opplæring på en konkret skole hvor det ikke bare er norske og russiske elever, men også norske og russiske lærere. Opplæring i Norge er mer rettet mot utvikling av selvstendig tenkning og diskusjonsferdigheter, mens i Russland står fokus på innlæring av store mengder informasjon, regler og formuler, påpekte lederen ved skolen. Lærerne utarbeidet en egen opplæringsmetode, som er bygd opp på opplæringsprinsipper fra begge parter og som, ifølge lederen, fremmer de sterke sidene av begge systemene.

6.3. Gamle vaner i møte med nye kontekster

Jeg har rekruttert intervjupersonene fra Universitetet i Tromsø. Dette innebærer naturlig nok at alle de russiske studentene jeg intervjuet hadde flyttet til Tromsø får å studere. Det å flytte til Norge innebar at de forlot hjembyen og hjemlandet sitt, noe som medførte møter med mye som var fremmed og annerledes enn hva de var vant med hjemme. Samtidig var de fortsatt

under utdanning, som de hadde vært hjemme. I Murmansk gikk de på videregående skolen og i Tromsø skulle de fortsette på et høyere nivå i norsk utdanningssystem, på universitetet. På samme måte som refleksjoner rundt ”det norske utdanningssystemet” sto sentralt i informantenes beskrivelser av studietiden på NRS, trakk de fleste her frem opplevelser av sitt møte med det norske utdanningssystemet på universitetet.

Flere av de intervjuede studentene opplevde at de var innstilt på å jobbe selvstendig og systematisk for å lykkes med utdanningen i Tromsø. Likevel oppdaget noen av dem at de møtte nye utfordringer, som var tett knyttet til hvordan undervisningssystemet var organisert på UiT. Når de russiske studentene kom til UiT, fikk de tilsynelatende mye fri tid fordi at det ikke var obligatorisk å møte opp til alle forelesningene, det var ingen lekser og ingen utførte kontroll over hvordan de organiserte sitt arbeid med faget. Flertallet av mine informanter oppfattet det som vanskelig å organisere og kontrollere dette på egen hånd. De følte seg forvirret med den nye utdanningssituasjonen, slik som en informant beskrev dette:

” I mine studier er det ikke noe krav om obligatorisk oppmøte. Derfor kommer jeg sjeldent på universitetet. Noen ganger er jeg nesten i tvil om jeg egentlig er student på universitet. Det føles som en lang ferie” (Nikolaj).

Informantene selv forklarer dette med de vaner de hadde dannet seg i løpet av studietiden på russiske skoler. Der ble det ofte sagt til dem hva de burde gjøre, læringsprosessen var for det meste styrt av lærere og preget av gjennomgående kontroll av prestasjoner. Dette kontrasterte strekt med hvordan opplæringsprosessen var organisert på universitetet, hvor det forventes at studentene selv skal styre sin tid.

Utdanningssystemer i ulike land preges av ulike praksiser, for eksempel hvordan man organiserer opplæringsprosess hos elever/studenter. Det som blir innlært gjennom deltakelse i bestemte sosiale praksiser nedfeller seg i handlingsdisposisjoner som utgjør habitus. Habitus hos mine informanter var dannet i russisk utdanningssystem og derfor i utakt med nye erfaringer i informantenes møte med norsk utdanningssystem på UiT som er preget av prinsippet om studentenes ansvar for egen læring. Dette førte til den forvirringen intervjupersonene beskriver. Følelsen av å være forvirret kan indikere at de russiske studentene ikke kunne finne mening i den nye studiesituasjonen. Habitus styrer våre persepsjonskategorier og gjør at vi opplever handlinger og situasjoner som meningsfulle eller ikke (Bæck, 2011). Habitus hos mine intervjupersoner kan ha generert deres oppfatning av studieprosess som ikke kontrolleres og styres utenfra som noe som ikke gir mening. Dette

kom til uttrykk i det at de ikke visste hva de skulle gjøre med den tiden de oppfattet som fritid.

De erfaringer informantene gjorde seg på NRS har forberedt dem på ulikheter i utdanningssystem, men dette var ikke tilstrekkelig for å erstatte eller endre deres tidlige utdanningsvaner. Dette indikerer at det å bytte utdanningssystem skjer raskere enn å forandre bevissthet og praksiser hos individer. Det kan kreve lenger tid og aktiv deltakelse i nye praksiser for å forandre habitus. Man kan anta at hvis mine intervjupersoner hadde lenger studietid på NRS enn ett år kunne de ikke bare erfare forskjeller mellom utdanningssystemene men også inkorporere de nye utdanningsvaner i sin habitus.

Noen av intervjupersonene hadde lengre erfaringer med å være student på UiT enn de andre. Flere har nevnt at i begynnelsen opplevde de også at deres gamle studievane, å være styrt eller ledet av læreren i studieprosessen, ikke kunne brukes i den nye studiesituasjonen på universitetet som krevde deres selvstendighet. Flere av dem forteller at de etter hvert klarte å takle denne utfordringen: de fortalte at de gjorde det bra med studier og noen klarte til og med å ta flere studieretninger samtidig. I og med at de ikke hadde gått på skolen i Norge kunne de ikke danne seg samme utdanningsvaner som sine norske jevnaldrende⁸. Det kan antas at norske elever er mer vant til å organisere sin studietid med større selvstendighet i og med at skolen har fremmet i dem ansvar for egen læring. Det vil si at disse informantene har lært en ny måte å studere på en svært kort tid.

Læringsprosessen som mine informantene gjennomgikk på universitetet kan sees i sammenheng med Wengers (2003) påstand om at utfordrende læringskontekster gjør at læringsprosesser foregår i høyere tempo. På universitetet opplevde russiske studenter en situasjon hvor deres fornemmelser om læring som en styrt aktivitet ble utfordret av nye praksiser. I følge Wenger (2003) kan utfordringer være så sterke at vi ikke kan reagere på en annen måte enn å prøve å mestre situasjonen gjennom deltagelse i de nye ukjente praksiser.

Deltakelse i praksiser i ulike kontekster bidrar ikke bare til å bestemme hva individer gjør, men også hvem de er og hvordan de tolker både seg selv og det de gjør (Wenger, 2013). Deltakelse i nye utdanningskontekster i kraft av å være student på UiT frembrakt selvrefleksivitet hos mine intervjupersoner. Slik reflekterer Sergej om hvorfor han ikke kunne styre sin tid i begynnelsen av sin studietid i Tromsø:

⁸ Dette innebærer ikke at en norsk elev etter fullført grunnskolen skal garantert klare seg på universitetet. Mange andre forhold kan spille inn slike som for eksempel motivasjon eller kontakt med medstudenter.

”Hadde jeg vært norsk og hadde gått i norsk skole i alle de 11 år som jeg var elev i russisk skole, ville jeg ha lært å styre min tid. Hos oss er det slik at du blir hele tiden presset i å gjøre noe. Her føler du selv at du trenger å studere, du trenger ikke noen å dytte deg frem” (Sergej).

Som det fremkommet i intervjuene deler flere av de som jeg har intervjuet denne oppfatningen med Sergej. Kunnskaper Sergej og de andre intervjupersonene fikk om norsk utdanningssystem på NRS og på UiT har ført til at de fikk et mer refleksivt perspektiv på seg selv og sine omgivelser. Dette innebærer at i møte med et nytt utdanningssystem ble de mer bevisst på hvordan deres habitus ble skapt av utdanningssystemet i deres hjemland.

6.4. Oppsummering

I møte med norsk utdanningssystem, elever og studenter, lærere og undervisningsmetoder, fikk mine intervjupersoner utfordret sine egne forståelser av hvordan både undervisere og elever/studenter skulle være. Når undervisningssituasjoner er ulikt organisert innenfor norsk og russisk utdanningssystem, preger dette naturlig nok de som går der. Møtet med norsk utdanningssystem, lærere og elever ble for mine informanter en mulighet til å lære mye nytt om både norske væremåter og norske forhold. Samtidig fikk de også mulighet til å sammenligne det de hadde lært gjennom sin egen skolegang, med det nye de nå opplevde. Det er derfor mulig å si at opplevelse av disse forskjellene bidro til å kaste nytt lys over dem selv og de omgivelser de hadde vokst opp innenfor.

Kapitel 7. Analyse del 2: Å lære om andre og seg selv

Det å fremme forståelse for andre kulturer er et viktig poeng med internasjonale utvekslings- og utdanningsprogrammer i dagens demokratisk opplæring av unge mennesker (Vasbø, 2014). Hensikten med NRS-prosjektet er å forberede fremtidens aktører i hverandres språk og kultur gjennom utdanning. NRS gjør det mulig for russiske elever å fortsette studier i Norge, og av den grunn kan påfølgende studietiden i Tromsø regnes som neste skritt i utvekslingsprogrammet russiske elever har påbegynt på NRS i Murmansk. I del to av analysen sikter jeg å analysere hvordan forståelsen av norsk kultur fremmes hos mine informanter i kraft av deres deltakelse i studieutvekslingen mellom Russland og Norge.

I denne oppgaven er jeg opptatt av å studere læring som mine russiske intervjupersoner tilegner seg i kraft av deltakelse i studentutvekslingsprogrammet på NRS og UiT. Jeg sikter på å analysere læring i et sosiokulturelt perspektiv, hvor begrepet ”læring” refererer til mange fenomener utover innlærte kunnskap og ferdigheter i ulike fag. I sosiokulturelle teorier om læring beskrives læring som situert, sosialt distribuert og betinget av de sosiale situasjoner deltakelse inngår i, gjerne i praksisfelleskaper med andre (Witteck, 2012; Wenger, 2003). Jeg anvender derfor et perspektiv på læring som er viktig for å analysere hvordan læring skjer i mellommenneskelig interaksjon på tross av fraværende undervisning og parallelt med undervisning, både på skolen og i andre situasjoner i hverdagen.

7.1. Den norsk-russiske skolen som praksisfelleskap

Studietiden som informantene mine tilbrakte på NRS vil jeg tolke som deltakelse i et praksisfelleskap. Som deltakere i praksisfelleskap har alle elevene på NRS en felles oppgave: det å klare å fungere sammen i løpet av studieåret, få læringsutbytte av oppholdet på NRS og fullføre eksamener på slutten av studietiden.

Oppholdet på NRS skiller seg fra et vanlig år i skolegangen. For russiske elever er det 12. studieår, ”ekstra” skoletid. Elevene begynner på NRS etter at de er ferdig med grunnutdanningen i den russiske skolen. Deres tidligere medelever fra grunnskolen begynner som studenter på universiteter, de får en ”høyere” status, starter et mer ”voksent” liv enn de som fortsatt befinner seg på skole. Elevene på NRS er fortsatt ”skoleunger”, de må møte opp til timene, slite med lekser, følge skolerutiner. Selv om vanlig studentliv kan fremstå som attraktivt, valgte informantene bevisst å forlenge sin skoletid på NRS. De hadde alle en sterk

motivasjon og målsetting på lang sikt: nemlig det å få utdanning i utlandet som kunne bidra til bedre arbeidsmuligheter i fremtiden. Norske elever som kom til Murmansk måtte også være sterk motivert for å studere i Russland. En russisk jente gjenforteller sin norske medelevers historie, da han gjorde sine venner i Norge kjent med studievalget: ” Alle vennene spurte meg om jeg var gal, om jeg visste **hvor** jeg tenkte å reise! Et land med høyt kriminalitetsnivå!”. Både russiske og norske elever hadde valgt å studere på NRS ut fra egen motivasjon og mål. Elevene i mitt materiale var innstilt på å ha det bra sammen og lykkes med studiene.

Selv om det er vanlig at ledelsen og lærere på skolen påtar seg ansvar for å sørge for et godt læringsmiljø for elevene, er personlige forhold mellom elevene også avgjørende for etablering av læringsforhold i skoletiden. Relasjoner mellom elevene kan ikke styres ovenfra og de bærer i seg viktige forutsetninger for mellommenneskelige læring som motivasjonsforhold, aktelsesforhold og gjensidig tillitt (Wadel, 2002).

Informantene har fortalt at de russiske og norske elevene kommuniserte både i timer og i friminutt, ofte også etter skoletid. Gjennom samhandlingen snakket de om sine opplevelser av skolehverdagen, diskuterte oppgaver, men de fortalte også om sine familier og venner, livet i sine respektive hjemland, vaner og skikker, og de snakket om planer for fremtiden. Informantenes fortellinger beskriver situasjoner hvor de russiske og de norske elevene på skolen hadde ulike meninger angående noen utfordrende situasjoner i skolehverdagen, for eksempel når det kom til juksing på prøver som jeg tidligere har vist. I utfordrende situasjoner måtte elevene utarbeide en felles fortolkning av situasjon gjennom forhandling. Elevene fra begge land måtte kommunisere om sine meninger og oppfatninger for å nå en felles forståelse og opprettholde gode forhold i praksisfelleskapet.

Wittek (2012) understreker at felles oppgaven hjelper deltakerne å bygge opp felles forståelse gjennom meningsforhandling med hverandre. Et eksempel på en slik fellesoppgave kan være samarbeid rundt språkinnlæring mellom elevene. For å klare seg gjennom studieåret og bestå eksamener på slutten, måtte både russiske og norske elever lære seg et fremmed språk på et godt nivå. Etter hvert fikk elevene praksis i å hjelpe hverandre med språkinnlæring. Intensjonen om å lære språket kom til uttrykk i elevenes læringsatferd, som Wadel (2002, s. 418) definerer som ”atferd rettet mot læring”. Komplementære læringsatferd hos norske og russiske elever koblet seg mot hverandre og dannet et læringsforhold, som ifølge Wadel (2002) er en nødvendig forutsetning for sosial læring. De hjalp hverandre både i øvelser med vanskelige ord og grammatikk og ved å danne et arena for språktrening i daglige samtaler.

Elevene etablerte og forholdt seg til uskrevne regler rundt dette samarbeidet, for eksempel ved å peke på språkfeil til hverandre uten å bli fornærmet. Elevene ble enig om å unngå å bruke engelsk språk til fordel av treningen i norsk og russisk. Eksemplene ovenfor viser at elevene gjennom dialog har etablert felles praksiser, rutiner og regler, eller som Wenger (2003) kaller det for, felles repertoar. Det kan diskuteres om vi snakker om læring i den vanligste forstand, som innlæring av nytt stoff i språkfaget. Det er vesentlig å huske at Wenger (2003) ikke skilte ut sosial læring som en egen aktivitet. Intervjuene viser at sosial læring foregikk parallelt med innlæring av regler og gloser. Den norsk-russiske skolen kan dermed ansees som et praksisfellesskap hvor læring skjer takket være elevenes engasjement i aksjon og interaksjon med andre mennesker, som er deres medelever og lærere. En annen viktig sosiokulturell kontekst for læring hos mine informanter var det nye miljøet og samfunnet de befant seg i da de kom til Tromsø for å studere. Samhandling med norske på universitetet og i andre situasjoner etter de har flyttet hjemmefra ga mine informanter nye erfaringer av det norske, som ikke nødvendigvis trengte å være det samme som deres tidligere erfaringer fra NRS. Nedenfor skal jeg analysere de oppfatninger av det norske mine intervjupersoner dannet seg på NRS i Murmansk, på UiT og i andre samhandlingssituasjoner i Tromsø.

7.2. Oppfatninger av nordmenn på NRS og i Norge

7.2.1 "Kalde nordmenn"

De fleste av de jeg har intervjuet hadde oppfatninger av nordmenn som tilbaketrukne og kalde mennesker før de begynte på NRS:

”Vi har kanskje alle stereotypier om dem (nordmenn), at de er **kalde** skandinaver” (Marianna) eller

”Slik som vi har det i Russland: alle sier at finner, nordmenn, svensker er **nedfrosne**” (Andrej),

”Hos oss (i Russland) tror mange at nordmenn er **mer lukket, er kaldere**, kanskje slik” (Nikolaj).

Intervjupersonene omtalte sine oppfatninger om nordmenn som stereotypier. Stereotypier er ”generaliserte, forenklete beskrivelser av en gruppe mennesker” (Bøhn og Dypedahl,

2009, s. 36). Ordet ”stereotypi(er)” er mindre emosjonell fortonet i russisk språk enn ordet ”fordom” og refererer ikke nødvendigvis til en negativ oppfatning.

Stereotypiene mine informanter uttrykte omhandlet en rekke personlige egenskaper som folk i Russland tilskriver til nordmenn, ”kalde, lukkede, frosne”, gjerne i motsetning til russere som oppfattes som varme og åpne. Dette er oppfatninger informantene har dannet seg gjennom fortellinger fra andre mennesker og media, ikke gjennom egne erfaringer i møte med folk fra Norge eller Skandinavia. Dermed kan stereotypiene russiske elever hadde med seg til NRS ansees som deres sekundærfaringer. Disse medierte forestillinger kan tolkes som noe informantene lærte gjennom deltakelse i sosiale praksiser som preget deres hjemsted i Russland, fordi begrepet ”sosiale praksiser” ikke bare refererer til bestemte måter å utføre handlinger på, men også til hvordan mennesker i samme fellesskaper tenker og oppfatter virkelighet.

I og med at stereotypier er generaliserte forestillinger, refererer de nødvendigvis ikke til spesielle situasjoner. Derfor kan beskrivelsene ovenfor forstås på ulike vis: nordmenn er ikke lett å etablere kontakt med, eller at de ikke bestreber seg med å etablere nært forhold til andre mennesker eller at man ikke gir et tydelig uttrykk til sine følelser? En av mine informanter, Sergej, knyttet stereotypien om at nordmenn var kalde til deres manglende evne til å feste ordentlig. I motsetning til nordmenn, trodde han, visste russere hvordan man skal feste. Den fordømmen ble ifølge Sergej avlivet da han dro på turer arrangert av NRS for norske og russiske elever. Han var både overrasket og imponert da han oppdaget at norske elever var like livsglade og ivrige å feste som russiske elever:

”Stereotypien om kalde og tilbaketrukket nordmenn raste raskt ned. Nordmenn var som oss, de kunne ha det gøy som oss, de festet som oss, noen gang hardere enn oss, og jeg forsto da at både oss og dem var bare vanlige mennesker. Det var ingen store forskjeller mellom oss” (Sergej).

I kraft av disse stereotypiene som mine russiske intervjupersoner hadde om nordmenn forventet flere av dem at det skal være vanskelig å bli venner med norske eller samarbeide med dem om felles studieoppgaver. Disse forventninger ble ikke bekreftet i samhandling med elever på NRS, medstudenter på Universitetet og norske i andre situasjoner intervjupersonene opplevde i Tromsø. Tvert imot gav de uttrykk for å ha dannet et bilde av norske som ”åpne og imøtekommende”, og ”behagelig mennesker som ikke er redd å knytte vennskapsbånd med nytt folk”.

Gjennom disse fortellingene får vi høre at ved direkte kontakt og samhandling kunne stereotypier om nordmenn avlives. De sekundærerfaringer intervjupersonene hadde dannet seg stemte ikke helt med de primærerfaringer, som de selv dannet seg gjennom samhandlingen med norske. Dette er i tråd med sosiokulturell læringsteori og Wengers teori om sosial læring, som vektlegger deltakelse i sosiale praksiser som sentrale forutsetninger for læring. Deltagelse i ulike fellesskap bidrar til å forsterke eller endre kunnskaper og erfaringer. I eksemplene ovenfor fremkommer det at den læringen informantene opplevde refererer ikke til noen konkrete innlærte handlingsmønstre, men refererer til forandringer av deres fornemmelser og oppfatninger. Dermed kan jeg si at ny kunnskap om norske og Norge, som mine informanter fikk på NRS og i Tromsø et produkt av samhandlingen mellom mennesker eller sosialt distribuert læring.

7.2.2 Norsk smil

I Russland omtales ofte smilet hos russere som oppriktig, gjengivende ekte følelser, i kontrast til det vestlige smilet som er omtalt som ”falsk”. Utsagnet nedenfor viser at Mila hadde den oppfatningen med seg da hun kom til Tromsø:

”I begynnelsen var jeg irritert ovenfor smilende folk i gata i Tromsø. Jeg tenkte da at deres smil var falske. Overraskende for meg, savnet jeg det smilende folket da jeg kom hjem på ferie til Murmansk. Jeg tror at de smiler bare fordi slik er det hos dem i Norge...Positivt” (Mila).

Moen (2011) påpeker at folk i ulike land har ulike forestillinger om individets måter å være høflig på, som i hverdagslivet kommer til uttrykk i ulike omgangsformer og individuell atferd. Ulikheter i smilevaner kan forstås som ulike sosiale praksiser, som ifølge Wenger (2003) har sine røtter i kultur og historie. Smetanina (2006) skriver at et smil hos nordmenn ikke trenger å være begrunnet med emosjoner, det kan bare uttrykke en positiv holdning. I Russland derimot forventes det at smilet er betinget med noe, for eksempel at man er fornøyd eller lystig eller at man treffer noen man kjenner og er glad i. Å smile uten synlig grunn regnes som upasselig og kan tolkes som et tegn på tåpelighet: ”Latter uten grunn er første tegn på dårskap” - sier et russisk ordtak (Sergejeva, 2008).

Forestillingen om ”falsk smil” var Milas sekundære erfaring som hun ikke selv hadde dannet seg i direkte samhandling med nordmenn, men lært gjennom deltakelse i sosiale

praksiser på hjemstedet. Informantenes nye primære erfaringer gikk i utakt med hennes sekundære erfaringer og har bidratt til å endre holdning. Dette kan settes i sammenheng med habitusbegrepet. Habitus strukturerer våre persepsjonskategorier gjennom at vi tilegner mening til våre egne handlinger og handlinger til andre mennesker i samme felleskaper som oss (Bæck, 2011; Heggen et al., 2003). I andre fellesskaper kan samme handling tilegnes andre meninger i kraft av eksisterende praksiser. Slik det er beskrevet ovenfor, må et smil være forankret i noe bestemt i en situasjon, slik at det gir mening i russisk kultur, ellers oppleves det som falsk. Mila har lært at i andre sosiale praksiser, i Norge, trenger ikke smilet være begrunnet med noe. Fordi at smil i Norge har en annen mening enn i russiske sosiale praksiser, passer dette ikke i kategoriene ”falsk eller oppriktig”. Dermed fikk Mila en ny forståelse som hun kan plassere sin nye erfaring i: smilet som uttrykk for positiv holdning.

Sitatet ovenfor viser også at Mila opplevde noe nytt da hun kom på besøk til Murmansk: hun savnet det norske smilet, som hadde irritert henne før. I datamaterialet finner jeg bekreftelser på at flere informanter erfarte ulikheter i sosiale praksiser da de kom til Murmansk på ferie fra Tromsø. Oppholdet i Norge har gitt informantene muligheten til å se samfunnet i Russland i et komparativt perspektiv. De vant praksiser og forhold på hjemstedet kunne nå sammenlignes med væremåten i Norge. Sergej har også fått nye opplevelser av sitt hjemsted etter å ha bodd som student i Norge:

” Når du kommer inn på butikk (i Russland-A. T.) så ser du en butikkdame som sitter med et trist uttrykk i ansiktet, fordi hun er så fryktelig lei, og når du ber hun om en flaske jus så svarer hun på en slik måte at du ikke lenger har lyst til å komme å handle i den butikken, se dette triste ansiktet, hør denne stemmen. Når du bor i Russland, legger du ikke særlig mye merke til dette. Du ser dette virkelig etter du har bodd i en stund i Norge, hvor det ikke finnes slike ting” (Sergej).

Takket være erfaringen av forskjell mellom norsk og russisk væremåte fikk mine informanter anledning til å se sin egen kultur med andre øyne. Det informantene tidligere hadde tatt for gitt, noe som hadde vært en del av deres ubevisste inkorporert habitus, ble nå noe de kunne reflektere over. Gjennom den refleksjonen ble de mer bevisst på kulturelle forskjeller mellom landene. Mine informanter har lært mye nytt om Norge da de ble studenter på UiT, men de har også lært noe nytt om sine hjemsteder.

I sitatene ovenfor gir informantene uttrykk for det at de fant seg mer til rette i Norge hvor fremmede smilte til i gata og butikkdamene var vennlige, enn i Russland hvor folk gikk

rundt med sure uttrykk i ansiktene. Dette kan indikere at gjennom deltakelse i nye sosiale praksiser i det nye miljøet i Tromsø, har informantene fått et nytt bilde av hva som var en akseptabel og ønskelig oppførsel. Nye erfaringer har nedfelt seg i informantenes habitus. Dette var ikke nødvendigvis noe informantene kunne erfare før de kom tilbake til de gamle kontekstene hvor deres habitus ble dannet før, for eksempel reiste på ferie til sitt hjemsted i Russland. Den nye habitusen ble plutselig i utakt med de gamle omgivelsene, noe som kom til uttrykk ved at informantene i noen tilfeller opplevde ubehag og savnet de omgangsformer folk hadde i Norge.

7.2.3 Norske stillhet og "trygghet"

Et gjennomgående trekk er at mange informanter har lagt merke til hvor stille og rolig det er i Norge. I følge mine intervjupersoner opplevde de at stress-følelsen ikke preget levemåten i Norge i motsetning til hverdager i Russland, som de beskrev som travle og stressende.

"Det du trenger å være forberedt til når du kommer til Norge, er en total stillhet og ro. En typisk norsk er en som aldri stresser" (Nikolaj).

I følge Gullestad (1989) utgjør verdsettingen av fred og ro en sentral kategori i norsk kultur. I hverdagslivet kommer dette til uttrykk i etablerte praksiser av samhandling med de andre i fellesskapet, som, i Norge preges av selvkontroll og en viss distanse i sosiale relasjoner (Gullestad, 1989). Det kan diskuteres om opplevelsen av norsk stillhet og trygghet av de russiske studentene refererer til de etablerte verdsett og praksiser i samfunnet eller har et annet opphav.

De norske kan fremstå som mer trygge og rolige for mine informanter fordi de opererer i kjente omgivelser, de trenger ikke å lære seg alt det nye som de russiske studentene må lære seg for å mestre studenttilværelsen og tilværelsene ellers i Tromsø. Dette kan ha å gjøre med at de norske som har vokst opp i «norske kontekster» har en habitus som er mer i takt med omgivelsene, enn hva som var tilfelle for de russiske studenter. Dette kan knyttes til begrepet "ontologisk trygghet" (Giddens, 1991). Følelsen av "ontologisk trygghet" oppstår når mennesker samhandler med individer som har habitus lik deres egen. Russiske studenter erfarer norsk væremåte som annerledes enn russisk. De norske virker roligere og mindre stresset.

De russiske studentene hadde valgt å flytte hjemmefra for å studere i Norge. Det å flytte innebærer mer enn å bytte bosted: ”They (migrants-A.T.) reshape their living space and significantly broaden the horizons of their life” (Brednikova and Tkach, 2010). Vante og internaliserte vaner, kunnskaper og handlingsmønstre er noe som blir med når én flytter (Gullestad, 1989). Nye steder representerer nye kontekster som preges av andre sosiale praksiser enn de som preget de kontekstene man hadde vokst opp og bodd i. Derfor kan våre etablerte syn og praksiser ofte være utfordret i møte med det man flytter til (Moen, 2011).

Møter med nye folk og nye praksiser synes å ha fremmet refleksjon om forskjeller mellom norsk og russisk væremåte. Et eksempel er en beskrivelse :

”Her (i Norge-A.T.) føler du seg ikke anspent, du er hele tiden avslappet. Hvor i Russland kan du være slik? Der kan du ikke slappe av, du opplever ofte irritasjon, du venter hele tiden på at noe skal gå galt. Men du trenger tid for å forstå dette, trenger å bo her i en stund før du ser at det er et helt annet land og mange ting trenger du ikke å bekymre seg for” (Andrej).

Intervjupersonen forklarte videre at han oppførte seg ”som russisk” i en lang periode etter ankomsten til Norge. Det kom til uttrykk i de ”russiske vaner” han hadde med seg. Han kalte disse vaner for ”russiske” fordi de hadde utformet seg under livsbetingelsene på hjemstedet. For eksempel, nødvendigheten av å sjekke ofte om verdisaker som mobiltelefonen og pengeboka var i lommen, spesielt under kollektivt transport siden de lett kan bli stjålet. I Norge fortsatt han å gjøre det ureflektert, selv om det ikke var samme behov for det, mente han. I det eksempelet kan vi se habitus virkning i form av førrefleksive handlingsdisposisjoner som spontan generer handling i kjente situasjoner. Habitus ble dannet i de omgivelsene Andrej var omgitt av i Russland. I disse omgivelsene ville hans handling gi mening, for eksempel, å sjekke lommeboka og mobiltelefon under reisen i kollektiv transport. I Tromsø opplever Andrej at slike handlinger ikke har samme mening.

7.2.4 Norsk byråkrati

Møtet med Tromsø betyr også at intervjupersoner i studien har dannet seg erfaringer gjennom samhandling med nordmenn i mange andre sammenhenger enn på Universitetet. Det kommer tydelig frem i intervjuene at de hadde store forventninger til hvordan ulike sosiale systemer fungerte i Norge, og fremstilte dem ofte i motsetning til tilsvarende russiske systemer, som de

beskrev som ineffektive og preget av byråkrati. Ikke alle de russiske studentene jeg intervjuet gav uttrykk for at slike forventninger stemte med det de opplevde da de kom til Tromsø.

De nyankomne studentene måtte ofte selv finne informasjon og ta kontakt med ulike organisasjoner. Flere beskriver at de ikke ble imponert ovenfor måten de fikk hjelp på:

” Her (i Norge) er hver ekspert på kun sitt felt. Trenger man informasjon om noe utenfor den enkelte ansattes kompetanseområde, må man spørre ti personer før man finner den rette, som virkelig kan hjelpe. Alt går så voldsomt sakte her” (Elena).

”Nordmenn...hvis de ikke kan noe, skal de til og med ikke svare deg, nettopp hvis de ikke er ansvarlige for det området. Ikke en gang tipse om hvem man kan prøve å spørre. Kanskje skal man det uansett. Men...Vi måtte finne ut av alt selv” (Vladimir).

Gjennom disse utsagn får vi høre at informantene ikke fikk bekreftet sine forestillinger om hvordan ulike samfunnssystemer fungerer i Norge. De var ikke forberedt å møte slike problemer, som ikke ble en positiv erfaring for dem. Det er interessant at de informantene som fikk negative erfaringer i møte med ulike norske forvaltningssystemer opplevde dette som noe som var likt i Russland:

”Jeg tenkte at alt fungerte her som det skulle. Tvers om, er alt slik som vi har det i Russland” (Elena).

Dette indikerer at russiske studenter ble mer bevisst på forhold i eget land også ved å erfare likheter med den nye konteksten. Gjennom intervjuene kommer det frem at informantene fikk bekreftet noe de hadde lært på NRS, nemlig at i Norge må de være selvstendige og ta initiativ for mange ting på egen hånd. På den måten samsvarte informantenes sekundære erfaringer, som de hadde tilegnet seg gjennom undervisningen på NRS, som formidlet verdien av selvstendighet, med deres primære erfaringer som de tilegnet seg gjennom sine egne møter med ulike etater og instanser, gjennom egen praksis, i Tromsø.

7.2.5 Norsk lovlydighet

Flere av studentene hadde slektninger som hadde flyttet til Norge. Slektingene hadde bodd i landet i flere år eller hadde vært i Norge i forbindelse med sin jobb. Slektingenes fortellinger om livet i Norge ble en viktig informasjonskilde for disse intervjupersonene og bidro til utviklingen av deres forestillinger om nordmann. Faren til en av informantene oppholdt seg i Norge som sjømann på et russisk skip. Han og flere av arbeidskameratene hans bestemte seg for å tjene litt ekstra og fant en snekkerjobb de kunne gjøre privat. De gjorde det de skulle, fikk betalt og avtalte å jobbe mer påfølgende dag. Men da de møtte opp som avtalt, fikk de beskjed at det ikke lenger var behov for deres tjenester. I ettertid fikk de høre at naboene hadde ringt til politi og varslet om ulovlig ”svart” arbeid av russiske sjømenn. Farens fortelling overrasket min informant og hun trakk en konklusjon om at ”nordmenn kunne tyste på sine kjære og nære, bekjente, naboer”. Basert på den fortellingen, uttrykte hun sin oppfatning om at tysting betraktes som normalt i det norske samfunnet.

Det russiske ordet informanten brukte for tysting (stukach’) i sin fortelling, hører til uformelt språk og har en sterk negativ ladning. Ordet brukes for å snakke foraktelig om de som informerer myndighetene eller sladrer på noen. Det var vanskelig å finne et norsk ord som skulle gi fullstendig gjengivelse av denne meningen i oversettelsen. I Russland har en sterk negativ holdning mot tystere sitt opphav i Sovjetisk historie. Da informerte tystere maktapparatet i Sovjet om det de mente var avvik fra idealer og verdier av den kommunistiske ideologien i oppførselen av sovjetborgere. Dette førte til sanksjoner mot ”antisovjetiske forbrytere”, noen ganger så alvorlige som tap av arbeidsplassen, fengsling og forvisning. Folket var redde for å bli tystet på, og hat til tystere var dypt forankret i folks habitus i hele Sovjetperioden (Schestakov, 2008). I det moderne russiske samfunnet som tar avstand fra den sovjetiske levemåten, blir likevel negative holdninger til tystere ført videre, men nå kan den få andre tolkninger. For eksempel å fremheve forskjellen mellom verdsett i Russland og europeiske land. I en artikkel om tysting på arbeidsplass fant jeg følgende redegjørelse: ”Man sier det er rosverdig å tyste om alt og alle i utlandet. Liksom dette kjennetegner gode statsborgere som på den måten bidrar til vernet av samfunnets grunnvoller” (Borisova, 2007).

Generelt er en forestilling om skandinaver som veldig lovlydige mennesker utbredt i Russland. I den forbindelsen kan tysting forstås som uttrykk for den skandinaviske lovlydighet. I Norge forholder man seg til lovverket som en nødvendig forutsetning for ro

og orden i samfunnet. Den holdningen kan settes i kontrast til hvordan lovgiving har blitt oppfattet opp gjennom sovjetisk historie og fortsatt kan synes å henge noe igjen i Russland.

Ulike historiske og samfunnsmessige betingelser har bidratt til utforming av måten folket i Russland forholder seg til lover og regler. Disse oppfattes snarere som et hinder på veien til det ønskete målet, enn som en garanti av orden og velferd i samfunnet (Smetanina, 2006). Det russiske ordtaket nedenfor vitner for den holdningen: ”Lovverket er som en vognstang: vognen skal dit man snur den⁹”. I den metaforen bruker skysskaren vognstangen for å styre hestespannet i den ønskete retningen, i likhet med lover i Russland som kan misbrukes for å nå sitt ønskede mål. I det utsagnet kan man også kjenne mistilliten til lovverket.

Til dels kan slike holdninger forklares med en forvirrende situasjon som oppsto i russisk lovgivning etter oppløsning av Sovjetunionen, da hele lovverket måtte skrives om på nytt og tilpasses nye politiske, økonomiske og sosiale forhold i landet. Det fantes folk som tjente sin rikdom på kaoset i lovverket, men også de som tapte alt de hadde. Sergejeva (2008) påpeker at regler ikke danner et viktig grunnlag for russere for å skille mellom det som er akseptabelt eller galt/forbudt å gjøre.

Dette viser hvordan våre persepsjonskategorier dannes under konkrete historiske og sosiale vilkår og deretter påvirker den måten vi tolker handlinger til andre mennesker. Det at informanten betegnet det som forekom i fortellingen som ”tysting”, og definerte derfor som noe galt og uakseptabelt, er i tråd med den tankemåten som preger russisk hverdag. Det er ikke nødvendigvis slik at i Norge ville den samme fortelling gi samme mening. Det kan tolkes som lovlydighet og gis mer positiv mening, fordi Norge har andre sosiale praksiser i kraft av en annen historisk og kulturell utvikling i landet.

Primære erfaringer som mine informanter dannet seg gjennom samhandling med norske jevnaldrende fremmet et annet bilde av nordmenn, som ikke nødvendigvis bekreftet deres sekundærerfaringer. Et eksempel på dette er en beskrivelse en av intervjupersonene gav om hvor overrasket hun ble da hun oppdaget at en av hennes norske medstudenter lot en medstudent kopiere sin besvarelse fordi medstudenten hadde strevet med å besvare arbeidskravet. Dette gikk i sterk kontrast med hennes opplevelser av nordmenns holdninger til alt som kunne oppfattes som juks på skolen. Dette bildet av nordmenn overensstemte ikke med nye erfaringer på universitetet og resulterte i at denne stereotypien ble utfordret.

⁹ Egen oversettelse fra russisk.

Praksiser og verdier i samfunn utformer vår habitus som preger våre persepsjonskategorier. Eksemplene ovenfor viser at gjennom samhandling mellom mennesker kan disse forandres på grunn av uoverensstemmelse mellom våre fornemmelser og det som faktisk blir erfart. Dette viser at internasjonal utveksling kan fungere etter intensjonene ved å fremme en mer nyansert forståelse for andre kulturer gjennom samhandling og møter med folk som kommer fra ulike steder og land, og dermed har ulik bakgrunn.

7.2.6 Norsk selvstendighet

Mange av de jeg intervjuet hadde lagt merke til at de norske medstudentene virket svært selvstendige på tross av ung alder. Russiske elevene på NRS ble overrasket over at norske elever kunne komme til Russland og bo her i et helt år borte fra sitt hjem, på studentbolig, uten å måtte være økonomisk tilknyttet til sine foreldre. Ikke minst virket det overraskende for mine informanter at foreldrene til norske elever lot sine barn dra til Russland, et land som, ifølge informantene, var et mindre trygt sted å være enn Norge¹⁰.

Derimot kommer det tydelig frem i de russiske studentenes fortellinger at foreldrenes synspunkter hadde en stor betydning for deres studievalg. Spørsmålet om hva informantene skulle gjøre etter å ha fullført den obligatoriske skolegangen i Russland ble stort sett avgjort i samråd med foreldre, hvor foreldre vurderte hva familien hadde råd til, hvilke utdanningsalternativer som så mest lovende ut og om det var trygt å bo der man tenkte å studere.

Mange norske studenter som russiske studenter ble kjent med i Tromsø hadde jobb ved siden av studiene og/eller fikk støtte fra Statens Lånkasse. Dette gjorde det økonomisk mulig for dem å bo atskilt fra foreldre i andre hus eller leiligheter, noe som også virket uvanlig for mine informanter. I Russland vil det være nesten umulig å leie egen bolig før man er ferdig med studier og har fulltidsjobb, mente flere intervjupersoner. Det er fordi det koster dyrt å leie bolig og lønna for jobber som studenter kan skaffe seg er lav. Av den grunn er studentene ofte hjemmeboende hos sine foreldre, og dersom man må reise bort for å få utdanning skjer det oftest med pengehjelp hjemmefra under hele studieperioden (Smetanina, 2006). Dessuten finnes det ikke noe system i Russland som

¹⁰ For denne oppgaven intervjuet jeg ikke tidligere norske elever på NRS og dermed blir det vanskelig å si hvordan de tok beslutningen om å studere i Russland og om den prosessen innebar noe diskusjon med foreldrene.

tilsvarende Statens Lånekasse i Norge som kan gi tilsvarende offentlig finansiell støtte til studenter.

Under slike betingelser er russiske ungdommer mer avhengige av foreldre og russiske foreldre har økonomisk ansvar for sine barn også mens de er studenter. I og med at de unge bor hjemme har foreldrene lengre tid og anledning til å kontrollere barna, og bestemme over dem enn foreldre har i Norge. Dette viser at ulik grad av selvstendighet hos norske og russiske elever/studenter er tett knyttet til ulikheter i økonomiske og samfunnsmessige betingelser som preger kontekster i de to respektive landene.

Erfaring av forskjeller når det gjelder forholdet mellom barn og foreldre i Norge og Russland kan sees i sammenheng med at de to landene representerer ulike ideologiske kontekster. Ifølge Gullestad (1996) preges norsk kultur av en klar individualistisk ideologi. Den individualistiske ideologien støtter seg ikke på slekts- og familieband i samme grad som den kollektivistiske ideologien som preget samfunnet i Sovjetunionen, og kan fortsatt i betydelig grad prege samfunnet i det moderne Russland.

Døving (2007) har videreutviklet dette perspektivet ved å vise til sammenheng mellom ideologi og praksiser som for eksempel barneoppdragelse. I Skandinavia, og i Norge spesielt står idealet om å oppdra barna til "individuell autonomi" og til at de skal finne seg et bosted der de lever uavhengige av foreldrene, sterkt. Statistiske undersøkelser i Norge viser at 70 % av foreldre med barn i etableringsalder er helt enig med påstanden om at "barna må klare seg selv", og bare 27 % er villig å "gi sine voksne barn hjelp til utdanning, bolig - og familieetablering" (Hellevik, referert i Døving, 2007, s. 35). Barneoppdragelsen i Norge sikter ikke lenger lydighet hos barn men skal fremme deres selvstendighet (Gullestad, 1996; Døving, 2007).

Forskjellen i forhold mellom familiemedlemmer, som intervjupersonene opplevde, viser at ulike samfunn kan preges av ulike praksiser også på slike private områder som familie. Disse praksiser blir utformet under bestemte sosiale og kulturelle betingelser som kan forandre seg over tiden. Dette viser hvordan samfunnsformer, politikk, kultur og ideologi griper inn i familiesfæren. Likevel er det ikke nødvendigvis slik at praksiser gjennomgår endringer i takt med endringer i omgivelser. Selv om moderne Russland har brutt med den sovjetiske arven i mange sfærer av livet, er det langt mer vanskelig å forandre på folks kultur og daglige praksiser. Derfor er fortsatt mange sfærer av livet i Russland preget av mer kollektivistiske orienteringer i motsetning til den individualistiske ideologien som råder i Norge. Privatliv og familie kan være blant disse.

Barn begynner å lære om verden ved å vokse opp i sin familie, og det er også i familien at barnets habitus utvikles gjennom oppvekstperioden (Bæck, 2011). Daglig deltakelse i familiens praksiser videreføres til barn, blir til etablerte praksiser og verdier som nedfeller seg i barnas habitus. Habitus til mine informanter ble dannet under de konkrete livsbetingelser i Russland som ble beskrevet ovenfor. I møte med norske jevnaldere på NRS og UiT opplevde de ikke-overensstemmelse mellom det vante, innlærte i deres lokale kontekster, og deres nye erfaringer. Det manglende samsvaret utfordret deres habitus og satt i gang refleksjonsprosessen hos mine informanter som jeg skal analysere videre.

7.3 "Hvordan er det hos oss?": Selvførståelse hos russiske intervjupersonene

Flere av mine informanter forteller at mens de var elever ved NRS inviterte de sine norske klassekamerater hjem til seg. Disse besøkene var som familiemiddager, hvor foreldre var til stede og russiske matretter ble servert. Flere informanter understreker at de hadde en ansvarsfølelse ovenfor de norske elevene, som kan sammenlignes med den følelsen husverten har ovenfor gjester. Dette gjald langt utover hjemmebesøk til russiske elever. Elena beskriver dette slik:

"Jeg ville at Russland skulle etterlate et positivt inntrykk på dem (norske elever-A.T.)..først og fremst på grunn av alle disse fordommer og stereotyper rundt Russland. Jeg ville at de skulle komme hit og ikke skulle reagere ved å si at liksom... skolen er skitten eller maten i kantina er ikke bra. Men de dro tilbake alle sammen med godt inntrykk" (Elena).

Dette eksempelet viser at russiske elever opplevde en sterk følelse av "russiskhet", som kom i uttrykk i ansvarsfølelsen for at alt som er knyttet til hjemstedet etterlater positivt inntrykk på de fremmede.

Samtidig ble russiske elever mer bevisst på hva de selv oppfattet som "bra" i russisk kultur. De fikk ofte slike oppfatninger gjennom erfare "det russiske" i kontrast til norsk kultur. Et eksempel på det kan være utsagn av Tatjana angående hjemmebesøk til russiske familier, som jeg har vist til ovenfor:

"Vi (russiske elever- A.T.) ønsket så mye at våre norske hadde en følelse av å være hjemme da de besøkte oss. Vi ville at de skulle innse hva en russisk

familie er, for det finnes jo en forskjell fra hvordan de har det i Norge” (Tatjana).

Eksempelet ovenfor viser at man kan bli mer bevisst på sin tilhørighet til egen kultur når man samhandler med mennesker med en annen kulturell bakgrunn (Cohen, 1982; Bøhn og Dypedahl, 2009; Wittek, 2012). Kunnskaper om andre og andre forhold som man får i møte med fremmed kultur, kan bidra til å kaste nytt lys over en selv og sine omgivelser. Erfaringer av nye og annerledes praksiser kan derfor fremme refleksjoner rundt aktuelle praksiser på sitt hjemsted. Slik redegjør Tatjana og flere intervjupersoner om de erfarte forhold mellom barn og foreldre som veldig annerledes i russiske familier og norske familier. Disse ulikheter har jeg visst til tidligere i underkapitlet om norsk selvstendighet.

Et annet eksempel kan være at flere russiske studenter underkommuniserte noen positive trekk ved russisk utdanningssystem, som først ble synliggjort for dem da de begynte på NRS. Intervjupersonene trekker frem opplæring i matematikk, fysikk og kjemi i russisk skole. Etter deres mening, resulterer undervisning i disse fagene i mer solide kunnskap og bedre ferdigheter hos elever i russisk skole enn i norsk skole:

”I de matematikk timene jeg var i sammen med de norske elevene på NRS så jeg at de brukte kalkulator for slike regnestykker jeg kan løse uten noe hjelpemidler. De norske elevene kunne ikke noen formuler utenat verken i matematikk eller fysikk...Jeg følte at jeg kunne langt mer enn de i de fagene etter 11 år på skolen” (Sergej).

”På universitetet (UiT-A.T.) hadde vi noen fag hvor gode ferdighet i matematikk var avgjørende for å lykkes. Jeg så at flere norske studenter måtte hoppe av fordi de sleit med dette. Derimot følte jeg ikke at mate var vanskelig i det hele tatt” (Evgenia).

Intervjupersonene fikk mulighet til se sin studietid på skole i Russland i et nytt lys som studenter på NRS og UiT. De ble bedre bevist på overnevnte forhold i opplæring, noe som de aldri hadde reflektert om før deres møte med et nytt utdanningssystem.

Dette viser at i møtene og samhandlingen mellom russiske og norske elever lærte de russiske elevene både om egne forhold og om de norske elevene og norske forhold. Slik var det overraskende for Evgenia at noen av elevene hun traff på NRS, som kom fra

mindre tettsteder eller bygder, hadde anledning til å studere i utlandet på lik linje med elever fra byer. Dette sto i sterk kontrast til hennes oppfatning av hvilke muligheter en kunne ha om en kom fra et lite tettsted i Russland. Evgenia mener at i Russland reiser man ikke langt fra bygda, selv om man kan ha det bra økonomisk sett. Dette dreier seg om en spesiell tankemåte på den russiske landsbygda mener hun, om å være tilknyttet sitt hjemsted og ikke så interessert i å utforske verden utenfor. Hvorvidt slike oppfatninger deles av ungdom som bor på mindre steder på den russiske landsbygda, her jeg ikke hatt anledning til å undersøke.

Poenget med å trekke frem dette og de andre eksemplene jeg her har trukket frem er å vise at i møte med ukjente og fremmede situasjoner tydeliggjøres både egen kultur og kulturforskjeller (Cohen, 1982). Internasjonale utvekslingsprogrammer er viktige for å lære om andre forhold og andre kulturer. I tillegg kan mange av de læringspraksiser som foregår gjennom slike programmer bidra til en større refleksiv bevissthet som også omfatter eget samfunn og kultur.

Kapittel 8. Avsluttende oppsummering og refleksjon

Den norsk-russiske videregående skolen i Murmansk (NRS) er et unikt utdanningstilbud både for Norge og Russland. Skolen gir hvert år ti russiske og ti norske elever mulighet å tilbringe sammen et læringsrikt studieår og få generell studiekompetanse etter beståtte eksamener. I årene etter 2008, da skolen fikk sitt første kull med elever, har mange russiske elever valgt å bli studenter på Universitetet i Tromsø (UiT) og flyttet til Norge. Skolen er godkjent for permanent drift, noe som innebærer at i fremtiden kan man forvente flere russiske elever fra NRS å komme til Norge for å få høyere utdanning. Etableringen av denne skolen er et ledd i en stadig sterkere satsing på internasjonale utvekslingsprogrammer. Slike programmer sies å være et av de pedagogiske virkemidler som er mest brukt når hensikten er å fremme forståelse av andre kulturer (Vasbø, 2014). Etablering av NRS indikerer at det oppfattes som nødvendig at både russiske og norske elever får opplæring som kan forberede dem til møte med henholdsvis Norge og Russland.

Da jeg begynte å jobbe med denne oppgaven ville jeg finne ut hva mine russiske informanter hadde lært om norsk samfunn og kultur gjennom samhandling med nordmenn i ulike situasjoner. I analyseprosessen gjorde jeg et overraskende funn: jeg oppdaget at mine informanter snakket like mye (om ikke mer) om folk og forhold i Russland, som om Norge og norske. Dette gjorde at jeg også måtte dreie analysen til å handle om hva mine informanter hadde lært om seg selv i møte med det som de opplevde som annerledes.

Gjennom analyse av informantenes fortellinger om hvordan de har erfart møte med nye sosiokulturelle kontekster, har jeg vist viktigheten av å forstå hvordan samfunnssystemer påvirker oppfatninger og holdninger av enkelte individer både gjennom utdanningssystemer og deltakelse i konkrete praksiser. I teorikapitlet refererte jeg til Wikan (1994) som har kritisert bruken av begrepet kulturmøte. Hun poengterer at det er folk og ikke begreper som møtes. Jeg er enig i hennes kritikk. Det at folk er bærere av ulike kulturelle verdier og praksiser, kan i en viss forstand forsvare at begrepet «kulturmøte» brukes om møter mellom folk som har ulik kulturell bakgrunn. Slike møter kan forstås som samhandlingssituasjoner hvor det foregår ulike former for læring, som også kan bidra til nye erfaringer og endring. Dette fordi folk kan lære noe nytt både om seg selv og andre. Dette samsvarer med det kulturbegrep jeg anvender i denne oppgave, hvor kultur ikke forstås som noe rigid, men referer til den summen av erfaringer mine intervjupersoner har innlært og lærer gjennom deltakelse i konkrete sosiale praksiser på sitt hjemsted og i nye situasjoner.

Det kan også være relevant å diskutere hvorvidt sosiale praksiser er like innenfor samme land og samtidig forskjellig innad i ulike land. For eksempel er det forskjell mellom sosiale praksiser i Murmansk og mindre tettsted på Kolahalvøya. Det kan også antas at det man lærer i ulike familier kan innebære ulike praksiser og oppfatningen. Wikan (1994, s. 127) refererer til den variasjon i sosiale praksiser innenfor samme kultur, når hun snakker om uendelig mange faktorer som modifierer ”kulturelle forskjeller”. Det ville være umulig for meg i denne oppgaven å fange opp alle variasjoner i de sosiale kontekstene mine intervjupersoner har vokst opp i og deltok i. Derfor har det vært viktig for meg å være bevisst på en viss forenkling eller generalisering som har kommet frem gjennom analyse av det empiriske grunnlaget for denne oppgaven.

Intervjupersonene i min studie deltar i internasjonale utvekslingsprogram som omfatter russiske og norske elever og studenter. De er på noenlunde samme alder, har vokst opp til samme tid, de bruker samme sosiale medier og Internett. Dette gjør at de har noen felles erfaringer som er forskjellige fra voksne i de landene de kommer fra. I den sammenhengen kan det også diskuteres hvorvidt likheter mellom ungdom på noenlunde samme alder, kan bidra til å viske ut andre ulikheter? Dette har jeg ikke gått inn på i denne oppgaven. Dette er noe som kan være interessant for videre forskning.

Jeg har vært opptatt av å analysere hvordan mine intervjupersoner er bærere av habitus som er formet av de sosiokulturelle læringsprosesser de har inngått i gjennom oppveksten. Analysen viser hvordan mine intervjupersoner ser på det norske med russiske øyne. I dagliglivet når kultur gjøres til kategori for å markere avstand og forskjell opereres det gjerne med ensartede kategoriseringer (Wikan, 1994), som for eksempel russisk og norsk. Informantene fremstiller det norske eller det russiske som ganske ensartet og enhetlig. På denne måten opererer de med forenklete forestillinger om forskjeller mellom russisk og norsk, som i noen tilfeller samsvarer med stereotyper. At jeg ikke har gått ytterligere inn på dette forholdet i min analyse, kan være et kritisk poeng i min oppgave. Samtidig ligger i det også her et potensial for videre arbeid.

Et annet kritisk punkt her kan være at jeg ikke går inn på drøftinger av hva er det som ligger i ”det russiske” eller ”det norske”. Jeg vektlegger ikke intervjupersonenes oppfatninger av det norske eller det russiske med hensikt å finne ut i hvilken grad disse samsvarer med faktiske forhold i Russland eller Norge, men jeg har vært opptatt av å undersøke hva mine intervjupersoner la i disse forskjellene.

I møte med nye kontekster på den norsk - russiske skolen og i det nye miljøet i Tromsø fikk mine informanter kunnskaper om andre og andre forhold, som var forskjellig fra

forhold der de hadde vokst opp i hjemlandet. Erfaringer av ulikheter mellom utdanningssystemene i Norge og Russland og møte med folk med annen kulturell bakgrunn har bidratt til å kaste nytt lys over en selv og sine omgivelser. Gjennom erfaring av forskjeller og likheter i møte med andre mennesker og nye kontekster utvikler individet bevissthet om seg selv og sin identitet. Opplevelsen av likheter og ulikheter frembrakte selvrefleksivitet hos intervjupersonene og gjorde dem mer bevisst på egen kultur og tilhørighet. De opplever sterkere følelse av tilhørighet til sin egen kultur, her ”russisk kultur”, når de er i kontakt med personer med en annen kulturell bakgrunn. Dette refererer ikke at de ”har samme kultur”, men at deres subjektiv opplevelse er slik (Eriksen og Sajjad, 2011).

Internasjonale utvekslings- og utdanningsprogrammer både bidrar til at en lærer å kjenne andre mennesker fra andre land og lærer om ulike samfunnssystemer og sosiale praksiser, og i tillegg lærer å se seg selv i «nytt lys» - altså også lærer om seg selv og eget samfunn. I så måte kan interkulturelle utvekslingsprogrammer både styrke bevisstheten om andre kulturer og andre forhold i tillegg til at en får en bedre forståelse av seg selv og mer komparativ bevissthet om sine omgivelser.

Litteraturliste

- AAKVAAG, G. C. 2010. *Moderne sosiologisk teori*, Oslo, Abstrakt forl.
- ARNOVE, R.F. 2003. Introduction: Reframing Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local. I: ARNOVE, R. F. & TORRES, C. A. (red.) *Comparative education : the dialectic of the global and the local*. Lanham, Md. Rowman & Littlefield.
- BAGDASARYAN, N.G. 2013. Hva kunnskapen er verdt i dag i vårt moderne samfunn? I: Yatshenko I. A. 2013. *Uvalgte tekster i komparativ pedagogikk*. Krasnojarsk, forlaget ved Krasnojarsk Statlige Pedagogiske Universitet.
- BORISOVA, O. 2007. FIRMAEN TRENGER TYSTERE (FIRME TREBUITSIA STUKACHI). *Ukentlig samfunns-politisk avis Rosia (Ezhenedel'naja obshchestvenno-politicheskaja gazeta Rossiia)*, nr 31, 10. Tilgjengelig fra East View Russia Central Newspapers (UDB-COM) <<http://dlib.eastview.com/browse/doc/12483182>>, lastet ned 30.09.2015
- BOURDIEU, P. 1995. *Distinksjonen: en sosiologisk kritikk av dømmekraften*, Oslo, Pax Forlag
- BREDNIKOVA, O. & TKACH, O. 2010. Reshaping living space - Concepts of Home Represented by Women Migrants Working in St. Petersburg. I: GDANIEC, C. (red.) *Cultural diversity in Russian cities : the urban landscape in the post-Soviet era*, New York, Berghahn Books.
- BROX, O. 1995. *Integrasjon av minoriteter : kan Carmen og Khalid bli gode i norsk?*, Oslo, TANO : Norsk institutt for by- og regionforskning.
- BUCUR, M. & EKLOF, B. 2003. Russia and Eastern Europe. I: ARNOVE, R. F. & TORRES, C. (red.) *Comparative education : the dialectic of the global and the local*. Lanham, Md. Rowman & Littlefield.
- BÆCK, U - D. K. 2011. Om sosiale prestasjonsforskjeller i skolen og den sosiale konstruksjonen av intelligente barn. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 95, 412-423. Tilgjengelig fra Idunn <<https://www.idunn.no/sok#?q=Om%20sosiale%20prestasjonsforskjeller%20i%20skolen%20og%20den%20sosiale%20konstruksjonen%20av%20intelligente%20barn.&j=npt>>, lastet ned 09.02.2015
- BØHN, H. & DYPEDAHL, M. 2009. *Veien til interkulturell kompetanse*, Bergen, Fagbokforl.

- COHEN, A. P. 1982. *Belonging*, Manchester, University Press.
- DZHURYNSKYI, A. N. 1998. *Komparativ pedagogikk: lærebok for studenter*, Moskva, Akademia Publishing Center.
- DØVING, R. 2007. Voksne barn. Husholdsviabilitet blant urbane skandinaver. *Norsk antropologisk tidsskrift*, 18, 22-37. Tilgjengelig fra Idunn <https://www.idunn.no/nat/2007/01/voksne_barn_husholdsviabilitet_blant_urbane_skandinaver>, lastet ned 22.09.2015
- ERICSSON, K. & LARSEN, G. 2000. *Skolebarn og skoleforeldre. Om forholdet mellom hjem og skole*, Oslo. Pax
- ERIKSEN, T. H. & SAJJAD, T. A. 2011. *Kulturforskjeller i praksis : perspektiver på det flerkulturelle Norge*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- FAUSKE, H. & ØIA, T. 2003. *Oppvekst i Norge*, Oslo, Abstrakt forl.
- FYLKESTINGSMELDING nr1. 2006. *Det kunnskapsrike nord*. Troms fylkeskommune.
- GIDDENS, A. 1991. *Modernity and self-identity : self and society in the late modern age*, Cambridge, Polity Press.
- GULLESTAD, M.1989. *Kultur og hverdagsliv*, Oslo, Universitetsforlaget.
- GULLESTAD, M. 1996. From obedience to negotiation: dilemmas in the transmission of values between the generations in Norway. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 2, 25-42. Tilgjengelig fra JSTOR <http://www.jstor.org/stable/3034631?seq=1#page_scan_tab_contents>, lastet ned 22.09.2015.
- HARBO, T. & JORDE, D. 2000. Comparative Education in Current Educational Studies: Four Nordic universities in context. *Comparative Education*, 36, 143-155. Tilgjengelig fra Taylor & Francis Online <<http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/713656602>>, lastet ned 15.08.2015
- HEGGEN, K., JØRGENSEN, G. & PAULGAARD, G. 2003. *De andre : ungdom, risikosoner og marginalisering*, Bergen, Fagbokforl.
- HILTUNEN, L. 2012. A waste and a burden? Young and unemployed in the Swedish Barents region. I: BÆCK, U. - D. K. & PAULGAARD, G. (red.) *Rural Futures? Finding one's place withing changing labour markets*. Stamsund, Orkana Akademisk

- HOLM, I. M. 2011. *Somaliere og norsk skole : en studie av somaliere i Norge med særlig fokus på relasjoner mellom lærere og foreldre*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø, Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Institutt for sosiologi, statsvitenskap og samfunnsplanlegging.
- KVALE, S., BRINKMANN, S., ANDERSSSEN, T. M. & RYGGE, J. 2009. *Det kvalitative forskningsintervju*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- KRANGE, O. & ØIA, T. 2005. *Den nye moderniteten: ungdom, individualisering, identitet og mening*, Oslo, Cappelen akademisk forl.
- LANGFELDT, G., ELSTAD, E., HOPMANN, S. 2008. *Ansvarlighet i skolen : politiske spørsmål og pedagogiske svar : resultater fra forskningsprosjektet "Achieving School Accountability in Practice"*, Oslo, Cappelen akademisk forl.
- LYNGSNES, K. M. & RISMAR, M. 2014. *Didaktisk arbeid*, Oslo, Gyldendal akademisk.
- MEAD, G. H. 1934. *Mind, self, and society : from the standpoint of a social behaviorist*, Chicago, University of Chicago Press.
- MOEN, N. 2011. Hjemme blant fremmede og fremmede hjemme: russiske kvinners identitetskonstruksjoner i en flerkulturell kontekst. *Nordisk Østforum*, 25, 369-386.
- NORSK-RUSSISK SKOLE I MURMANSK (NRS). EN FRAMTID I NORD - GODE KARRIEREMULIGHETER. Brosjyre. 2010, Troms fylkeskommune og Kongsbakken videregående skole. Tilgjengelig fra [kongsbakken.vgs.no](http://www.kongsbakken.vgs.no) <<http://www.kongsbakken.vgs.no/Norskrussiskskole/Informasjonsmaterieill/tabid/2894/Default.aspx>>, lastet ned 15.10.2014
- PAULGAARD, G. 2001. *Ungdom, lokalitet og modernitet; om kulturbrytninger og identitetsutforming i et kystsamfunn nordpå*. Doktorgradsavhandling, Universitetet i Tromsø.
- PAULGAARD, G. 2006. Identitetskonstruksjoner – hvor langt rekker de? *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 6 (1), 67-88. Tilgjengelig fra Høgskolen i Oslo og Akershus <http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node_31750/node_42453/node_42802/Identitetskonstruksjoner-hvor-langt-rekker-de-Av-Gry-Paulgaard.-Tidsskrift-for-ungdomsforskning.-TfU-1-2006>, lastet ned 13.05.2015
- PAULGAARD, G. 2012. Geography of opportunity. Approaching adulthood at the margins of the northern european periphery. I: BÆCK, U. - D. K. &

- PAULGAARD, G. (red.) *Rural Futures? Finding one's place withing changing labour markets*. Stamsund, Orkana Akademisk
- POSTHOLM, M. B. 2005. *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*, Oslo, Universitetsforl.
- SERGEJEVA, A. 2008. *Koden til det russiske hodet : russerne: væremåte, tradisjoner, mentalitet*, Kirkenes, Barentsforl.
- SCHESTAKOV, V. 2008. *Den mest moderne historie av Russland (Novejshaja istorija Rossii)*, Moskva, "ACT" forlaget.
- SKINNINGSRUD, T. 2014. Struktur og prosess i norsk utdanning på 1990- og 2000-tallet - Et makrososiologisk perspektiv. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 98, 222-234. Tilgjengelig fra Idunn <https://www.idunn.no/npt/2014/04/struktur_og_prosess_inorskutdanning_paa_1990-og2000-tal>, lastet ned 06.09.2015
- SMETANINA, K. 2006. *Russland og russere : en guide til vårt nabofolk i øst*, Oslo, Orion.
- SÄLJÖ, R. 2002. Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: Mennesket og dets redskaper. I: BRÅTEN, I. 2002. *Læring: i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo, Cappelen akademisk forl.
- THAGAARD, T. 2013. *Systematikk og innlevelse : en innføring i kvalitativ metode*, Bergen, Fagbokforl.
- UTDANNINGSDIREKTORATET. "Vg3 påbygging til generell studiekompetanse: hva kjennetegner elever som lykkes?" Brosjyre. Tilgjengelig fra <http://www.udir.no/PageFiles/85917/Statistikknnotat_14_03.pdf?epslanguage=no>, lastet ned 18.10.2014.
- VASBØ, K. B. 2014. Interkulturelt ungdomsarbeid i spennet mellom gamle og nye forestillinger om kultur, likhet og forskjell. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14 (1), 3-31. Tilgjengelig fra Høgskolen i Oslo og Akerhus <http://www.hioa.no/Mediabiblioteket/node_31750/node_42453/2014/Tfu-1-2014-Vasboe>, lastet ned 17.02.2015
- WADEL, C. 1991. *Feltarbeid i egen kultur*, Flekkefjord, Seek A/S.
- WADEL, C. 2002. Den mellommenneskelig forankring av læring. Praksisfellesskap og læringsforhold. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 86, 416-422. Tilgjengelig fra Idunn <https://www.idunn.no/npt/2002/05/den_mellommenneskelig_forankring_av_1

ering_praksisfellesskap_og_leringsforh >, lastet ned 05.03.2015

- WENGER, E. 1998. *Communities of practice: learning, meaning, and identity*, Cambridge, Cambridge University Press.
- WENGER, E. 2003. En social teori om læring. I: LAVE, J. og WENGER, E. (red.) *Situert læring - og andre tekster*. København, Reitzel.
- WIKAN, U. 1994. Folk - ikke kulturer kan møtes. I: EVANS, T. D., FRØNES, I. og KJØLSRØD, L. (red.) *Velferdssamfunnets barn*. Oslo: Ad Notam Gyldendal, 1994.
- WITTEK, L. 2012. *Læring i og mellom mennesker: en innføring i sosiokulturelle perspektiver*, Oslo, Cappelen Damm akademisk.
- ZIEHE, T. & STUBENRAUCH, H. 1984. *Ny ungdom og usædvanlige læreprosesser* København, Politisk revy.
- ZIEHE, T. 1993. *Kulturanalyser : ungdom, utbildning, modernitet*, Stockholm, Brutus Östlings bokförlag Symposion.

Vedlegg 1. Informasjonsbrev med forespørsel om deltakelse i prosjektet (norsk)

Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med en mastergrads studie.

Samtykke erklæring.

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Jeg har lyst til å skrive masteroppgaven om en gruppe russiske studenter på Universitetet i Norge, nemlig de som har gått på Norsk-Russisk Skole i Murmansk og så flyttet til Tromsø for å få høyere utdanning på Universitetet i Tromsø. Jeg vil finne ut hvilke erfaringer disse studentene fikk på Norsk-Russisk Skole og om disse er til nytte for dem i møte med et nytt miljø på universitetet og et nytt samfunn i Tromsø. Temaet er av stor interesse for meg ikke minst fordi jeg selv har russisk innvandrerbakgrunn, kommer opprinnelig fra Murmansk i Russland og har bodd i Norge i seks år.

Jeg har planlagt å intervju 7-10 tidligere elever fra norsk-russisk skolen som per i dag er studenter på Universitetet i Tromsø og er i alderen mellom 18-23 år. Spørsmålene vil dreie seg om studiehverdag på norsk-russisk skolen og på universitetet i Tromsø, om hvordan studentene opplever det nye miljøet på universitetet, om hva de gjør i fritida, om hva slags forhold de har med norske medstudenter på universitetet og andre nordmenn i ulike situasjoner i hverdagsliv.

Det er frivillig å delta i dette prosjektet og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data angående deg bli slettet. Jeg vil bruke digitalt lydopptaket og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt. Opplysninger skal anonymiseres og det skal brukes fiktive navn i teksten slik at ingen av deltakere kan kjennes igjen i oppgaven. Lydopptakene skal slettes når oppgaven er ferdig. Dere får informasjon når prosjektet er avsluttet. Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) og tillatelsen er fått.

Dersom du har lyst til å delta i intervjuet, er det fint om du sender meg en e-post eller ringer meg. Når vi treffes til intervjuet skriver du under på den vedlagte samtykkeerklæringen. Intervjuet skal gjennomføres på russisk, men kan gjennomføres på norsk hvis du ønsker det.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 466 84 226, eller sende en e-post til anna_040983@hotmail.com . Du kan også kontakte min veileder Gry Paulgaard, professor ved lærerutdanning og pedagogikk på Universitetet i Tromsø, gry.paulgaard@uit.no.

Med vennlig hilsen

Anna Thorsen

Vedlegg 2. Samtykkeerklæring (norsk)

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om prosjektet og er villig til å delta i studien.

Signatur.....Telefonnummer.....

Vedlegg 3. Informasjonsbrev med forespørsel om deltakelse i prosjektet (russisk)

Запрос на участие в интервью в связи с написанием дипломной работы. Согласие на участие.

Я - студентка на факультете педагогики в университете г. Тромсе. В этом учебном году я заканчиваю мастер-программу и пишу исследовательскую дипломную работу. Я хочу написать дипломную работу о выпускниках русско-норвежской школы г. Мурманска, которые приехали в Норвегию, чтобы получить высшее образование в университете г. Тромсе. Тема мне очень интересна, так как я сама русская, родилась и выросла в Мурманске, в Норвегии живу уже шесть лет.

Мне интересно исследовать, пригождаются ли Вам тот опыт и те знания, которые Вы получили в русско-норвежской школе, при встрече с новой средой в университете г. Тромсе и новым обществом?

Чтобы найти ответ на этот вопрос, я хотела бы взять интервью у 7-10 выпускников русско-норвежской школы, которые на сегодняшний день являются студентами в университете г. Тромсе. Возраст информантов от 18 до 23 лет. В интервью будут заданы вопросы про учебу в русско-норвежской школе и в университете г. Тромсе, о том, как русские студенты чувствуют себя в университетской среде, что они делают в свободное время, и как развиваются их отношения с норвежскими студентами и другими норвежцами в различных жизненных ситуациях. Во время интервью я буду использовать диктофон и делать заметки от руки. Интервью займет около часа, мы договоримся о месте и времени его проведения индивидуально с каждым заинтересованным участником.

Участие в проекте добровольное, и Вы можете выйти из проекта в любой момент, без объяснения причин. В таком случае все Ваши данные и интервью будут удалены. Все данные в проекте рассматриваются как конфиденциальная информация. В тексте готовой работы невозможно будет идентифицировать конкретных участников. По окончании проекта, все данные анонимизируются, а диктофонные записи стираются. Вы будете оповещены о сдаче проекта.

Если Вы заинтересовались моим дипломным проектом, хотите принять участие и дать интервью, буду рада получить от Вас сообщение на электронный адрес anna_040983@hotmail.com. Вы можете также позвонить или отправить смс на номер моего мобильного +47 466 84 226. Когда мы встретимся для проведения интервью, мне необходимо будет получить Ваше письменное согласие. Образец вы найдете в конце

письма. Интервью может быть проведено по-русски или по-норвежски, в зависимости от Ваших пожеланий.

Не стесняйтесь задавать мне вопросы про проект. Вы также можете связаться с моим научным руководителем, профессором на факультете педагогики в университете г.

Тромсе, Грю Паульгорь (Gry Paulgaard) gry.paulgaard@uit.no.

Заявка на проведение проекта подана в Организацию по охране конфиденциальности участников научно - исследовательских проектов, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD). Разрешение на проведение проекта получено.

С уважением,

Анна Турсен

Vedlegg 4. Samtykkeerklæring (russisk)

Согласие на участие интервью, которое подписывается участниками проекта
Я проинформирован(а) о проекте в письменной форме и даю свое добровольное
согласие на участие в нем.

Подпись

Номер тлф.....

Vedlegg 5. Intervjuguide til studien om russiske studenter på Universitetet i Tromsø (UiT)

I) Spørsmålene relaterte til studietiden på NRS:

- 1) Fortell hvordan det var å gå i klassen med norske elever? Trekk gjerne frem noe du opplevde som spesielt/noe du ikke hadde forventet på forhånd/noe du syntes var overraskende eller lignende?
- 2) Kan du si noe positivt/negativt om det å studere i lag med norske elever på NRS?
- 3) Hva lærte du om Norge og nordmenn på NRS?
- 4) Kan du fortelle noe om de aktivitetene du deltok i med norske medelevene på NRS? Hvordan var din opplevelse av den samhandlingen?
- 5) Var du sammen med norske medelever etter skoletid? I tilfelle ja, fortell noe om hvilke aktiviteter og hvor dere pleide å møtes. Fortell hvordan du opplevde denne samhandlingen.
- 6) Hva lærte du om nordmenn gjennom deltagelsen i felles aktiviteter på skolen og i fritiden? Dersom du var sammen med norske medelever på fritiden, lærte du noe i fritiden som du ikke lærte på skolen?
- 7) Fortell om dine forventninger om møtet med Norge og Universitetet i Tromsø? Hva så du frem til med å komme til Tromsø? Ofte kan det å reise bort, til andre steder eller andre land oppleves som 'skremmende', selv om man også gleder seg til å møte nye omgivelser. Følte du deg forberedt til å møte et nytt samfunn i et nytt miljø?

II) Spørsmålene relaterte til studietiden på UiT:

- 1) Hvordan opplever du det å være student på Universitetet i Tromsø?
- 2) Fortell om hvordan det var å få kontakt med norske medstudenter?
- 3) Kan du beskrive en situasjon/situasjoner hvor du følte det var lett for deg å få kontakt?
- 4) Kan du beskrive en situasjon/situasjoner hvor du opplevde at det var vanskelig å komme i kontakt med norske studenter.
- 5) Kan du beskrive situasjoner hvor du oftest er sammen med russiske medstudenter?
- 6) Kan du beskrive situasjoner hvor du er oftest i lag med norske medstudenter?
- 7) Hva gjør du i pauser mellom forelesningene?
- 8) Føler du at det bildet og de oppfatninger du fikk av nordmenn på NRS stemmer med det du selv opplever i Tromsø?
- 9) Hva er likt og hva er eventuelt forskjellig?

- 10) Fortell hva du vet om gamle fordommer som russere og nordmenn har hatt om hverandre. Har du opplevd at noen av disse fordommer nordmenn og russere i møte med norske og russiske studenter?
- 11) Har du lært noen om disse fordommene på NRS?
- 12) Er du blitt kvitt med noen av fordommene om nordmenn på NRS?
- 13) Synes du det har vært nyttig å gå på NRS før du begynte som student ved UiT?
- a) I tilfelle ja, si litt om hva som har vært nyttig
 - b) I tilfelle nei, si litt om hvorfor du ikke synes det har vært nyttig.

Vedlegg 6. Intervjuguide/temaguide for intervjuet med skoleledelsen på NRS i Murmansk

- 1) Fortell om hvordan NRS ble etablert? Hvem som sto bak prosjektet?
- 2) Hvordan er arbeidet til NRS organisert i dag? Premisser, prinsipper, utfordringer.
- 3) Fortell om studieprogrammet til de norske og russiske elevene. Forskjeller/likheter?
- 4) Hvordan stimulerer skolen kommunikasjon og samarbeid mellom norske og russiske elever?
- 5) Hvordan kan skolen forberede russiske elever til møtet med norsk samfunn?
- 6) Andre viktige poeng å ta med?

Vedlegg 7. Intervjuguide/temaguide for intervjuet med rektoren på Kongsbakken videregående skolen i Tromsø

- 1) Fortell om etableringsfasen for NRS-prosjektet: forhistorie, den politiske rammen.
- 2) utfordringer i skoleetableringen?
- 3) utfordringer/potensialer i skolearbeidet?
- 4) Hvordan ser du på fremtiden til NRS og hvorfor?
- 5) Andre viktige poeng?

Vedlegg 8. Intervjuguide/temaguide for intervjuet ass. fylkesutdanningsjef i Fylkeshuset i Tromsø

- 1) Hvilke politiske prosesser dannet premisser for etablering av NRS?
- 2) Dokumenter som omtaler prosjektet?
- 3) Hvorfor er NRS-reosjektet viktig for Tromsfylkeskommune?
- 4) Andre viktige poeng?

Vedlegg 9. Godkjenning fra NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste)

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Gry Paulgaard
Institutt for lærerutdanning og pedagogikk
Universitetet i Tromsø
Mellomveien 110
9037 TROMSØ

Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Vår dato: 15.10.2012

Vår ref:31802 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.10.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31802	<i>Analyse av sammenheng mellom trivsel i norsk høyereutdanningssystem og tidligere erfaring fra norsk-russisk skole i Murmansk hos russiske studenter</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Tromsø, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Gry Paulgaard</i>
Student	<i>Anna Thorsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

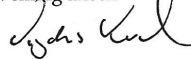
Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Vigdis Namtvedt Kvalheim


Linn-Merethe Rød

Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Anna Thorsen, Karisvingen 27, 1.201, 9012 TROMSØ

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no