



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGAVE

Lærere med ikke-vestlig bakgrunn i møte
med elever med ikke-vestlig bakgrunn

Giliana Hadizadeh

Master i Samfunnsfagdidaktikk

Institutt for pedagogikk, religion og samfunnsfag

Veileder: Kjetil Knaus Fosshagen

29.09.2021

Jeg bekrefter at arbeidet er selvstendig utarbeidet, og at referanser/kildehenvisninger til alle

kilder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 12-1.

Abstract

This research is based on teachers with a non-western background and their interactions with pupils with a non-western background. The focus of the study is solely on how teachers in Norway with a non-western background reflect and consider their role in Norwegian schools with their background in mind in terms of their role for pupils with a non-western background. Other aspects that will be discussed is these teachers interactions with the parents of the mentioned group of pupils. In addition to how these teachers view the differences between themselves and their interactions with pupils and parents of non-western background in comparison to ethnically Norwegian teachers.

Sammendrag

Denne studien har tatt utgangspunkt i hvordan lærere med ikke-vestlig bakgrunn reflekterer og opplever deres samhandling med elever med ikke-vestlig bakgrunn i skolen. I tillegg til disse lærernes refleksjoner og møter med foreldrene til elevene med ikke-vestlig bakgrunn, og forskjellene mellom lærere med ikke-vestlig bakgrunn og etnisk norske lærerkolleger i møte med elever og foreldre med ikke-vestlig bakgrunn. Oppgavens problemstilling lyder slik:

Hvordan opplever lærere med ikke-vestlig bakgrunn deres møter med elever med ikke-vestlig bakgrunn i skolen?

For å besvare problemstillingen tar oppgaven utgangspunkt i to forskningsspørsmål: 1) Anser lærere med ikke-vestlig bakgrunn seg som rollemodeller for elever med ikke-vestlig bakgrunn grunnet lignende bakgrunn? 2) Har lærere med ikke-vestlig bakgrunn en annen forståelse for elever og foreldre med ikke-vestlig bakgrunn som etnisk norske lærere ikke besitter?

I teorikapitlet benyttes litteratur om interkulturell kompetanse, kunnskap, kulturelt responderende lærere og teori om rollemodellering. Det metodiske grunnlaget er hovedsakelig basert på 6 semistrukturerte intervju med lærere med ikke-vestlig bakgrunn. For å vise til en kontrast er det også blitt gjort intervjuer med 4 etnisk norske lærere, men dette er kun for å sammenligne svarene deres med svarene til lærere med ikke-vestlig bakgrunn. Stemmene og meningene til lærere med ikke-vestlig bakgrunn er både utgangspunkt og hovedfokuset til studien da det ikke er gjort mye forskning på dem i Norge, i motsetning til etnisk norske lærere i møte med elever med annen bakgrunn. I intervjuene prates det om lærerne med ikke-vestlig bakgrunn sitt forhold til elever og foreldre med ikke-vestlig bakgrunn, om de anser seg selv som rollemodeller for elever med ikke-vestlig bakgrunn og om de besitter en annen forståelse for elever og foreldre med ikke-vestlig bakgrunn.

Alle informantene med ikke-vestlig bakgrunn anser seg selv som rollemodeller for elever med ikke-vestlig bakgrunn og mener de besitter en annen forståelse for elever og foreldre med ikke-vestlig bakgrunn som etnisk norske lærere ikke besitter. Lærere med ikke-vestlig bakgrunn gir uttrykk for at deres rolle som lærere for elever med ikke-vestlig er viktig for både elever og foreldre med ikke-vestlig bakgrunn. Deres tilstedeværelse i skolen gjør en forskjell for disse elevene på grunn av den interkulturelle kompetansen de besitter og at de blir ansett som rollemodeller av foreldre og elever.

Forord

Det er med stor lettelse at jeg kan endelig kan levere inn en masteravhandling som har vært et berg og dal bane uten like. Læreryrket er noe jeg er ser frem til med stor lidenskap for fag, det didaktiske elementet og som omsorgsperson for elevene jeg skal treffe i fremtiden. Jeg ønsker å være en ressurs for fremtidig arbeidsplass og elever, som er med på å skape et godt arbeidsmiljø og skolehverdag. Fylt med didaktisk undervisning, faglig kunnskap, profesjonell omsorg, støtte, relasjonsbygging og oppmuntring. Å skrive en masteroppgave er min største akademiske oppnåelse som har vært svært krevende og lærerikt.

Jeg ønsker å rette en stor takk til Høgskolen på Vestlandet som har gitt meg mulighet til å være en masterstudent hos deres institusjon og deres ansatte som har vært hjelpelige og tålmodige underveis i prosessen.

Tusen takk til lærerne som har stilt opp til intervjuene og har gjort denne studien til en realitet med deres oppriktige engasjement og interesse for temaet. Sist, men ikke minst en stor takk til min mor, søster, venner og mann som har vist uendelig støtte, oppmuntring og har gitt meg håp om at jeg klarer dette når jeg ikke har sett lyset i tunellen selv.

Innholdsfortegnelse

1 – Innledning.....	s.6
1.1 – Studiens bakgrunn og aktualitet.....	s.6
1.2 – Problemstilling og begrepsavklaring	s.12
1.3 – Tidligere forskning.....	s.13
1.4 – Introduksjon til teoridelen.....	s.15
1.5 – Oppgavens disposisjon.....	s.16
2 – Teoretisk tilnærming.....	s.17
2.1 – Interkulturell kompetanse.....	s.17
2.2 – Kunnskap.....	s.19
2.3 – Kulturelt responderende lærere.....	s.20
2.4 – Rollemodell teori.....	s.21
3 – Metodisk tilnærming.....	s.23
3.1. – Det fenomenologiske intervjuet.....	s.23
3.2 – Validitet.....	s.25
3.3 – Reliabilitet.....	s.26
3.4 – Representativitet.....	s.26
3.5 – Refleksivitet.....	s.27
3.6 – Metodiske valg og betraktninger.....	s.28
3.7 – Intervjuets gang.....	s.32
3.8 – Analyse.....	s.34
3.9 – Etske hensyn.....	s.35
4 – Analyse.....	s.37
4.1 – Presentasjon av informantene.....	s.39
4.2 – Informantenes tanker om å være rollemodell	s.40
4.3 – Interkulturell kompetanse.....	s.50
4.4 – utfordringer som lærer med ikke-vestlig bakgrunn.....	s.78
5 – Oppsummering av funn.....	s.83
6- Avsluttende betraktninger.....	s.88
7 – Litteraturliste.....	

8- Vedlegg.....

1 – Innledning

1.1 – Studiens bakgrunn og aktualitet

Som elev i den norske skolen med minoritetsbakgrunn hadde jeg kun etnisk norske lærere fra grunnskolen til videregående skole, også kalt majoritetslærere. Jeg var vant til å møte ansatte på skolen med minoritetsbakgrunn som morsmålslærere, renholdsarbeidere og kantine personell. I 2018 begynte jeg min første jobb i skolen og møtte for første gang en lærer med annen bakgrunn enn etnisk norsk. Jeg var positivt overrasket og fordi det var nytt for meg så ble jeg interessert i å observere dynamikken mellom denne læreren og elevene. Det skal sies at skolen hadde mange elever med annen bakgrunn enn etnisk norsk, selv om elevene for det meste var norskfødte med innvandrerbakgrunn. I tillegg var flertallet av lærerne på skolen etnisk norske med unntak av noen få. De fleste lærere i Norge representerer majoriteten (Munthe 2011, gjengitt av Langvik 2020, s. 20). Lærerstandens representerte ikke elevmangfoldet og det gjorde meg interessert i å undersøke dette videre. Er det forskjell for elever med minoritetsbakgrunn å ha lærere med minoritetsbakgrunn i motsetning til å ha etnisk norske lærere? Med dette som bakgrunn ble interessen utviklet til hva lærere med minoritetsbakgrunn mener om deres rolle og betydningen av den for elever med minoritetsbakgrunn. Det er ikke særlig søkelys på stemmene og meningene til lærere med minoritetsbakgrunn i norsk forskning, forskningen rundt flerkulturelle elever handler som oftest om hvordan majoritetslærere skal håndtere mangfoldet og hva de trenger av kompetanse. Perspektivene til lærere med ikke-vestlig bakgrunn er det jeg ønsket å vite mer om. For å konkretisere og avgrense temaet har jeg valgt å sette søkelys på lærere med ikke-vestlig bakgrunn i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn.

I Norges offentlige utredninger 2010:7 - *Mangfold og mestring*, påpekes det at «befolkningssammensetningen gjør det ønskelig å rekruttere lærere med minoritetsspråklig bakgrunn siden denne gruppen er underrepresentert blant norske lærere». Kommuner oppfordres til å ansette lærere med innvandrerbakgrunn (NOU 2010:7). Universitas intervjuet daværende leder i Utdanningsforbundet, Helga Hjetland, til artikkelen «*Minoritetsungdom blir ikke lærere*» hvor hun uttrykker bekymring rundt det at elever med minoritetsbakgrunn

trenger gode rollemodeller (2009). Aftenposten (2014) publiserte artikkelen «*Mangler minoritetslærere i grunnskolen*» der læreren som blir intervjuet uttrykker at hun har bedre forutsetninger til å forstå elever og foreldre med minoritetsbakgrunn. Hun mener at hun kan bruke sin bakgrunn og erfaringer til å forstå elever og nå gjennom til foreldrene (Aydin, 2014). Videre i artikkelen sier daværende statssekretær i Kunnskapsdepartementet, Birgitte Jordahl, at det er ønskelig med en lærerstab som representerer samfunnet og elevene i klasserommet (Aftenposten, 2014). Statistisk sentralbyrå skriver på deres nettsider at det er få lærere med innvandrerbakgrunn som underviser i grunnskolen (2019). Statistikken fra 2019 som blir presentert viser til at 17 prosent av elever i den norske grunnskolen har innvandrerbakgrunn hvor i motsetning til elevene er det 6,9 prosent ansatte lærere i grunnskolen og 7,3 prosent ansatte lærere i videregående skole (Statistisk sentralbyrå, 2019). Forfatterne til artikkelen for Statistisk sentralbyrå gjengir at forskning viser til at det er akademiske fordeler for elever å ha lærere med samme bakgrunn og at lærere med minoritetsbakgrunn fungerer som rollemodeller for disse elevene (Pelric & Foss, 2019).

Regjeringen har engasjert seg i arbeidet mot å rekruttere flere lærere med innvandrerbakgrunn og gitt ansvaret til Høgskolen på Vestlandet til å lede et nasjonalt arbeid for få med flere med innvandrerbakgrunn til å velge lærerutdanningen. Forsknings- og høyere utdanningsminister Henrik Asheim sier at regjeringen ønsker seg flere lærere med innvandrerbakgrunn som kan være rollemodeller og at lærerstanden speiler befolkningen (Regjeringen, 2020). Forsknings- og høyere utdanningsminister Henrik Asheim besvarer også skriftlig spørsmål i Stortinget (Stortinget, 2020) fra Sosialistisk Venstreparti politiker Mona Fagerås om hvordan mangfoldet i det norske samfunnet skal gjenspeiles i 2020 opptaket til lærerutdanningen og hvordan fremtidig rekruttering sikres «fra det omfattende kulturelle mangfoldet som det moderne Norge faktisk utgjør» (Fagerås, 2020). Ministeren svarer at det er et viktig spørsmål som regjeringen er opptatt av og har satt seg mål om at barn med innvandrerbakgrunn må få et godt og likeverdig utdanningstilbud og gjentar at skolen skal gjenspeile mangfoldet i samfunnet (Stortinget, 2020). Fra det som er presentert ser man et mønster om at lærere med ulik bakgrunn er mangelvare i skolen og at det er ønskelig med fler slik at elever med ulik bakgrunn har rollemodeller og at skolen speiler det mangfoldige norske samfunnet. Langvik hevder at flerspråklige og flerkulturelle lærere er kjent med hvordan det er å lære seg flere språk og leve med flere kulturer samtidig og derfor har ressurser som majoritetslærere ikke besitter (2020, s.3-9).

1.2 – Problemstilling og begrepsavklaring

Masteroppgavens tema er lærere med ikke-vestlig-bakgrunn i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn. Mer spesifikt kommer oppgaven til å sette søkelys på meningene til lærerne med tanke på om de anser seg selv som rollemodeller for disse elevene, meningene deres rundt å forstå seg bedre på elevene og om de utgjør en forskjell for disse elevene med deres tilstedeværelse i skolen. Er lærere med ikke-vestlig bakgrunn rollemodeller for elever med ikke-vestlig bakgrunn? Besitter lærere med ikke-vestlig bakgrunn en annen type forståelse for elever med ikke-vestlig bakgrunn? Hvis ja, hva mener de dette kommer av? Hva peker lærere med ikke-vestlig bakgrunn på som årsaker om å være eller ikke være rollemodell og besitte ressurser som majoritetslærere ikke besitter på samme måte. En sentral del av skolen i Norge er mangfoldet av elever og kjennskap til meningene til lærere med ikke-vestlig bakgrunn i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn anser jeg som nyttig og viktig for min yrkespraksis som lærer, minoritetslærere, majoritetslærere og skolesystemet. Det kan være fruktbart for alle parter å ha en fordypning i dette temaet. Temaet er viktig for meg som lærer på grunn av min egen ikke-vestlige bakgrunn og for elevene med ikke-vestlig bakgrunn siden dette kan gjøre meg bedre rustet til å komme med tiltak og innspill som er til fordel for dem.

Min hovedproblemstilling er:

Hvordan opplever lærere med ikke-vestlig bakgrunn deres møter med elever med ikke-vestlig bakgrunn i skolen?

Hittil har lærerne som fokuset i oppgaven er rundt blitt omtalt som minoritetslærere, flerkulturelle lærere, lærere med innvandrerbakgrunn og lærere med annen bakgrunn enn etnisk norsk. Begrepene omhandler noe av det samme, men er uklare og det er derfor hensiktsmessig å klargjøre og avgrense hvordan begrepet skal forstås i denne studien. Det skal avklares videre i avsnittet hva som menes med minoritet, flerkulturell, innvandrer, etnisk norsk og ikke-vestlig samt andre relevante begrep. Som presisert i problemstillingen er fokuset i prosjektet kun på lærere med ikke-vestlig bakgrunn i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn. Det vil si lærere som har norsk statsborgerskap, men ikke nødvendigvis er født i Norge og har opphav, bakgrunn og opprinnelse fra ikke-vestlige land, heretter kalt lærere med ikke-vestlig bakgrunn. Elevene har også blitt omtalt med begrep som gjør det noe uklart hvilken gruppe elever studien konkret fokuseres rundt. Elever med ikke-vestlig

bakgrunn i denne studien omhandler kun elever som er norskfødte med to foreldre med innvandrerbakgrunn fra ikke-vestlige land, heretter kalt elever med ikke-vestlig bakgrunn. Dette utelukker elever som er adopterte fra ikke-vestlig land, ikke født i Norge, innvandret til Norge med foreldre, har opphav fra land utenom de ikke-vestlige og som har en forelder som er etnisk norsk. Det er viktig å avgrense forskningsspørsmålene på grunn av temaets omfattende natur. Derfor undersøkes spesifikt to sider av samhandlingen mellom lærere med ikke-vestlig bakgrunn og elever med ikke-vestlig bakgrunn i skolen ved hjelp av to forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1: *Anser lærere med ikke-vestlig bakgrunn seg som rollemodeller for elever med ikke-vestlig bakgrunn grunnet lignende bakgrunn?*

For at det første forskningsspørsmålet skal bli besvart undersøkes det hvordan lærere med ikke-vestlig bakgrunn snakker om deres rolle som lærere, tilstedeværelse i skolen som lærere og forståelse for elever med ikke-vestlig bakgrunn isolert sett i samhandling med elever med ikke-vestlig bakgrunn og i motsetning til lærere med etnisk norsk bakgrunn. Mener lærere med ikke-vestlig bakgrunn at de er rollemodeller for elever med ikke-vestlig bakgrunn?

Forskningsspørsmål 2: *Har lærere med ikke-vestlig bakgrunn en annen forståelse for elever og foreldre med ikke-vestlig bakgrunn som etnisk norske lærere ikke besitter?*

For å svare på det andre spørsmålet undersøkes betydningen av å ha lignende bakgrunn mellom lærere med ikke-vestlig bakgrunn og elever med ikke-vestlig bakgrunn, og kanskje derfor ha bedre forståelse for disse elevene som etnisk norske lærere ikke besitter.

Sammenhengen mellom å tilegne seg flere språk og leve i flere kulturer samtidig fra den ikke-vestlige verden og meningene til lærere med ikke-vestlig bakgrunn om å ha en annen forståelse for elever med ikke-vestlig bakgrunn grunnet dette.

Begrepsavklaring

Det er hensiktsmessig å avgrense og klargjøre hvordan begrepene innvandring derav innvandrerbakgrunn, ikke-vestlig, kultur, minoritet, majoritet og flerkulturell skole forstås i denne studien med tanke på at det er lærere med ikke-vestlig bakgrunn i fokus. Derfor vil innvandringen av mennesker fra ikke-vestlige land til Norge være i grunn for avklaringen av begrepene *innvandring/innvandrere*. Vestlige land blir ansett som Norge, Sverige, Danmark og Finland, alle land som er medlemmer av den europeiske union (EU land), Andorra,

Liechtenstein, Monaco, San Marino, Sveits, Vatikanet, Canada, USA, Australia og New Zealand. Personer med opphav fra Asia, Latin-Amerika, Afrika og Midtøsten anses å ha *ikke-vestlig bakgrunn* (Lagermann, 2018, s. 9). I denne sammenhengen vil det utgjøre de lærerne som selv har innvandret fra ikke-vestlige land eller som har foreldre som har innvandret fra disse delene av verden, i tillegg til elever som er etterkommere av foreldre eller besteforeldre som har innvandret fra ikke-vestlige land. I rapporten Norges offentlige utredninger 2010:7 - *Mangfold og mestring* står det at betegnelsene «innvandrere» blir brukt for å omtale personer med to utenlandsfødte foreldre som selv har innvandret og «norskfødte med innvandrerforeldre» blir brukt for de som er født i Norge. Etter hvert som innvandrere fra ikke-vestlige land har blitt flere i Norge har måten å dele verden med betegnelsene vestlig og ikke-vestlig blitt stadig mer brukt, men denne todelingen av verden stemmer ikke lenger med virkeligheten, derfor har Statistisk sentralbyrå valgt å gruppere etter verdensdeler og opprinnelsesland istedenfor. Ifølge Statistisk sentralbyrå er kategoriseringen ikke-vestlig problematisk og belastende for innvandrere og barn av innvandrere på grunn av negative konnotasjoner (2008). Endringene er begrunnet med at det er viktig å bruke ord som er dekkende og presise, men som samtidig ikke virker støtende (NOU 2010:7). Jeg har valgt å bruke betegnelsen ikke-vestlig i studien for å presisere hvilken gruppe mennesker jeg henviser til i min forskning. Hensikten min er ikke å virke støtende eller å bruke et negativt ladet begrep, men for å avgrense og være spesifikk. Innvandrere er et omfattende begrep som inkluderer nasjonale minoriteter og innvandrere med vestlig bakgrunn som ikke er inkludert i prosjektet.

Ifølge Brochmann og Kjeldstadli (2014, s. 432) har ordet innvandring vært i bruk i kortere tid enn selve fenomenet har eksistert. Ordene «innvandring» og «innvandrere» ble regelmessig brukt omtrent rundt år 1900, som vil si personer som har flyttet fra et land til et annet enten for alltid eller for en viss periode. I nyere tid har ordet innvandrere blitt brukt for en politisk korrekt måte å omtale «fremmedarbeidere». Fremmedarbeidere er mennesker som innvandret til Norge fra andre land for arbeid, når Norge har etterspurt arbeidskraft i arbeidsmarkedet og blir også omtalt som arbeidsinnvandrere. Brochmann og Kjeldstadli (2014, s. 254) hevder at det har vært tre bølger i den såkalte «nye» innvandringen som referer til innvandrere med ikke-vestlig bakgrunn; 1) enslige mannlige arbeidsmigranter, 2) familiemedlemmer som innvandret grunnet arbeidsinnvandrere og 3) flyktninger og asylsøkere. Østberg og Berg (2009) forklarer innvandringen til Norge på lignende vis og Østberg mener den er sammensatt på grunn faktorer som nevnt ovenfor i tillegg til globalisering. Brochmann og Kjeldstadli

(2014, s. 217-418) hevder at de første innvandrerne som var av ikke-europeisk opphav kom fra steder i nærheten av Europa slik som Marokko og Tyrkia som var mot slutten av 1960-tallet. Noe senere begynte folk fra Asia, men særlig Pakistan å komme til Norge. I 1970 var det 2000 personer fra Asia, Latin-Amerika, Afrika og Midtøsten boende i Norge. Begrepet fremmedarbeidere kommer av disse gruppene for å beskrive utlendinger fra mindre industrialiserte deler av verden som i tillegg ble ansett som mer fremmedartet kulturelt i motsetning til innvandrere fra naboland eller rike land i Vesten. I 1974 ble for første gang prinsippene av integrasjon diskutert i Stortingsmelding nr. 39. Asylsøkere fra hele 60 land ankom Norge i 1987. Innvandringen resulterte i det som gjerne kalles et flerkulturelt samfunn som er en sammensetning av flere ulike etniske grupper. «Annen generasjon innvandrere» ble barn som var født i Norge lenge omtalt som, men det ble ansett som misvisende av de det gjaldt da de er født i Norge og i begynnelsen av 2009 var syttiåtte tusen av de under 25 år (2014, s. 217-418). Østberg (2009) snakker om innvandring i form av at befolknings sammensetningen til Norge og særlig storbyene er blitt endret av et etnisk og kulturelt mangfold i løpet av de siste tjue årene. «Hele 2015 nasjonaliteter er representert i Norge» (Berg, 2009). Eriksen og Sajjad (2020) skriver at mange av innvandrerne har i dag barn som har levd hele sitt liv i Norge og som er i voksen alder. Etterkommere av innvandrere setter sitt preg på samfunnet i økende grad. De begynner nå å få barn selv og utgjør 3% av befolkningen i 2020 (Eriksen & Sajjad, 2020). «Countries around the world are experiencing a dramatic increase in population mobility which, in turn, has resulted in a significant increases in linguistic, cultural, and religious diversity in urban schools» (Cummins, 2009).

En annen side av innvandrers begrepet er *kultur* som er et forholdsvis uklart begrep, med ulike betydninger. Kultur kan gjelde forskjellige sektorer i samfunnet som for eksempel musikk, billedkunst og litteratur. Det kan også knyttes til livsformer og handlingsmønstre som for eksempel bygdekultur i motsetning til bykultur. I tillegg kan kultur være fortolkningsrammer som vil si et individs tanker, handlinger og argumenter. Den viktigste komponenten ved å definere kultur er at den ikke har en statisk størrelse. Kultur er alltid i endring, er omskiftelig og preget av kompleksitet. «Vår globaliserte tid kjennetegnes mer enn andre tidsperioder av nettopp mangfoldet av livsformer, handlingsmønstre og kulturelle praksiser» (Østberg, 2009). Kultur overføres fra en generasjon til neste ved å videreføre normer, verdier og regler, men som er i endring før de overføres til neste generasjon. Derfor kan det sies at kultur er alt fra ideer om det som er bra og dårlig, rett eller galt, stygt eller pent og lurt eller dumt. Hvordan en tolker meningen med livet og hvordan verden er og bør være. Denne måten å oppfatte kultur

på gir nye medlemmer av et gitt samfunn mulighet til å forme fremtiden fordi kultur endres gjennom menneskelig samhandling med hverandre og omgivelsene (Brochmann & Kjeldstadli, s. 281). Begrepet kultur kan være forvirrende istedenfor oppklarende. Det har derfor blitt foreslått av, Fredrik Barth, en norsk sosialantropolog å heller bruke begrepene kunnskap og erfaring. Med tanke på at kultur i sin grunnleggende form er basert på menneskes kunnskap og erfaringer i livet (Barth 1969; gjengitt i Brochmann & Kjeldstadli 2014, s. 283). Det utvidede kulturbegrepet som omhandler sport som fotball og hockey på lik linje som teater og opera, bør være adskilt fra fremmede kulturer, kulturforskjeller og kulturkonflikt som er en helt annen måte å snakke om kultur begrepet på (Eriksen og Sajjad 2015, s. 34). Kasin (2012, s. 130-131) hevder at kultur brukes til å beskrive relasjonen mellom mennesker og at det er viktig å skille mellom uønskede forskjeller og positivt mangfold. Flertallet av mennesker anser kultur som «mønstre i den menneskelige væremåten, kultur er noe som blir reproduisert i selvstendige og mobile kropper» (Båtnes 2012, s. 27). Da kulturbegrepet er omfattende og har flere betydninger for å beskrive ulike fenomener vil det avgrenses i min forskning. Kulturbegrepet vil bli brukt for å forklare mønstre i væremåten, fortolkningsrammer, relasjoner og kunnskapen i Barth sin forstand til lærere med ikke-vestlig bakgrunn.

I et storsamfunn blir grupper som er i mindretall og som over en viss tidsperiode eksisterer som en etnisk kategori definert som etniske *minoriteter*. Det er to typer etniske minoriteter som vi kan nevne i en norsk sammenheng som er urfolket til Norge som er samene og urbane minoriteter som er innvandrere, flyktninger og deres barn. I tillegg til de nasjonale minoritetene (Eriksen & Sajjad 2015, s. 77). Jeg fokuserer kun på de urbane minoritetene i min studie som er lærere og elever med ikke-vestlig bakgrunn, som har blitt omtalt som minoritetslærere og minoritets elever. Videre forklarer Eriksen og Sajjad (2015, s. 77) at minoriteter kan kun eksistere i relasjon til majoriteten og omvendt. Minoriteter defineres som en gruppe som er færre tallmessig enn majoritetsbefolkningen, har kjennetegn som skiller seg ut i egne og/eller andres øyne og står i en underordnet posisjon i forhold til majoriteten (Lund & Moen, 2010). *Majoriteten* i Norge er befolkningssammensetningen som ikke havner i de overnevnte gruppene, gruppen som blir omtalt som etnisk norske. «Kategorien etnisk gruppe er nesten blitt synonymt med et «folkeslag», en folkegruppe, selv om det ikke bringer oss så mye lenger» (Brochmann & Kjeldstadli 2014, s. 281). Etnisk norske medlemmer kan oppfatte seg selv som en del av en særegen og avgrenset gruppe i forhold til minoritetene som også deler denne oppfatningen av etnisk norske som utgjør minoritet og majoritet. Historikeren

Benedicte Anderson har dannet begrepet «forestilte fellesskap» i forhold til det konstruerte ved etniske eller nasjonale fellesskap, den etniske identiteten er foranderlig og skapes i samspill miljøet rundt (Anderson 1983; gjengitt i Brochmann & Kjeldstadli 2014, s. 281).

Flerkulturell skole referer til hvordan man beskriver sammensetningen av elevmassen som går på en gitt skole basert på antall elever med innvandrerbakgrunn. Elevenes kulturforskjeller blir indirekte fremhevet ved en slik beskrivelse av en skole (Anker, 2012). Berg mener at lærerstanden til skolen må også være flerkulturell for at en skole skal bli ansett med en slik betegnelse og at det flerkulturelle elementet ikke kun gjelder for elevsammensetningen, «og den må ha et innhold som reflekterer at Norge er blitt et sammensatt, mangfoldig og flerkulturelt samfunn» (2009). Hauge hevder at skoler som kaller seg flerkulturelle ved å identifisere elever som har et ikke-nordisk utseende påpeker dette fordi de har et problemorientert forhold til det (2014, s. 25). «Med An-Magritt Hagues ord må skolene være ressursorienterte skoler, og ikke problemorienterte skoler, og «se på et kulturelt og språklig mangfold som en berikelse og ressurs mer enn et problem» (Hauge 2004:14, gjengitt i Mousavi, 2006). Søkelyset til studien vil ikke være på elevbestanden og om skolene er flerkulturelle eller ikke, begrepsavklaringen for den flerkulturelle skole er for å vise til hvordan slike skoler blir snakket om og at dette fenomenet eksisterer i Norge. Det er på grunn av elevene med ikke-vestlig bakgrunn at lærere med ikke-vestlig bakgrunn er noe jeg ønsker å undersøke videre.

1.3 – Tidligere forskning

Det har blitt gjort svært lite norsk forskning på lærere med ikke-vestlig bakgrunn i møte med elever med elever med ikke-vestlig bakgrunn. Forskningsbidragene som jeg viser til, kan sees i sammenheng med studien selv om det ikke er eksakt samme tema eller fokus i studiene. Jeg vil i det følgende vise til norsk forskning som jeg har funnet relevant og deretter vise til utenlandsk forskning som kan sees i sammenheng med tema for studien.

Hovedfunnene fra forskningen til Kari Spernes (2014) som er hentet fra *Nordisk tidsskrift for utdanningsforskning* (NTU) viser til at det er utfordrende for grunnskolelærerne å møte mangfoldet i skolen som finnes i dag, grunnet den tradisjonelle norske kulturen som er representert blant grunnskolelærere. Hun understreker viktigheten av å rekruttere flere lærere med innvandrerbakgrunn som er gjengitt i Stortingsmeldingen En helhetlig

integreringspolitikk – Mangfold og fellesskap (Meld. St. 6, 2012-2013) og det er konstatert i Kunnskapsdepartementet (NOU 2010:7, 2010) at flerkulturell kompetanse mangler hos flere lærere. Elevene hadde kunnet identifisere seg med flere hvis lærerstanden hadde speilet elevsammensetningen. Grunnet det få antallet lærere med innvandrerbakgrunn i norsk skole har elever med innvandrerbakgrunn få rollemodeller blant lærerne. Spernes har intervjuet lærerstudenter med innvandrerbakgrunn for denne studien som forklarer at de tenker på seg selv som fremtidige rollemodeller for elever med innvandrerbakgrunn. Dette er i tråd med en annen norsk studie hvor lærerstudenter har uttrykt at de anser seg selv som viktige fremtidige rollemodeller for elever med innvandrerbakgrunn (Island, 2007; gjengitt i Spernes, 2014). Informantene i studien beskriver videre at deres egne erfaringer med lærere med innvandrerbakgrunn gjør at de tenker på denne gruppen lærere som en ekstraressurs for både lærere og elever på skolen uavhengig av bakgrunn, disse lærerne vil ha bedre forståelse for kultur forskjeller og bidra til holdningsendringer på grunn av deres språk og kulturkompetanse. «Elevene sa at lærere med innvandrerbakgrunn hadde større forståelse for kulturforskjeller enn lærere med norsk bakgrunn» (Spernes, 2014). Synspunktene til lærerstudentene ble ramset om hvorfor de anser bakgrunnen deres som verdifull som lærere; de er rollemodeller for elever med innvandrerbakgrunn uavhengig om de deler samme språkbakgrunn med eleven, samarbeid med foreldre vil være lettere for dem fordi de forstå foreldrenes perspektiv bedre og synet på innvandrere kan bli mer nyansert for elever, foreldre og lærere med norsk bakgrunn enn det som de får sett i media. Spernes (2014) har kommet frem til at refleksjonen til lærerstudentene om deres rolle i skolen samstemmer med begrunnelsene til myndighetene om hvorfor det er nødvendig med lærere med innvandrerbakgrunn.

Forskningen til Hilditch og Strand (2011), hentet fra *Nordisk tidsskrift for utdanningsforskning* (NTU), er basert på hva slags erfaringer «minoritetsspråklige lærerstudenter» får fra å ha praksis på en skole som definerer seg som flerkulturell. Studien bekrefter de samme funnene som nevnt ovenfor, at det er behov for flerkulturell og flerspråklig kompetanse. En av informantene oppsummerte erfaringen hennes ved å innse hvor viktig hennes rolle som lærer er for minoritets elever i den norske skolen.

Villegas og Irvine (2010) gjør rede for i sin forskning fra USA at en mangfoldig lærerstab sender et sterkt budskap til elevene på skolen om maktforholdene i samfunnet. Hvis elever ikke får se lærere fra forskjellige bakgrunn og isteden ser dem overrepresentert i ikke-profesjonelle posisjoner vil de implisitt tilegne seg at majoritetsbefolkningen er bedre tilpasset

i autoritetsroller (Mercer & Mercer, 1986, gjengitt i Villegas & Irvine 2010). Denne sammenhengen er i en amerikansk forstand, men kan brukes i en norsk skole sammenheng da det er få lærere av ikke-vestlig bakgrunn i skolen. Videre hevdes det om at lærere med ulik bakgrunn blir ansett som rollemodeller for elever med ulik bakgrunn og at det er nyttig for hvite elever å se en mangfoldig lærerstand. Funnene i denne amerikanske forskningen kan brukes i sammenheng med studiens tema.

Et annet forskningsbidrag fra USA som belyser hvorfor det er behov for lærere med minoritetsbakgrunn argumenterer de for at minoritetslærere er rollemodeller for alle, men spesielt minoritets elever og at minoritets elever har en iboende forståelse for den kulturelle bakgrunnen til minoritets elever (Villegas & Lucas, 2004).

Likeledes hevdes det i en studie fra Canada at lærere med innvandrerbakgrunn er rollemodeller for alle elever i tillegg til at disse lærerne kan skape mer engasjement fra foreldre med innvandrerbakgrunn da de fungerer som brobyggere mellom skolen og foreldrene (Gagne, 2009).

1.4 – Introduksjon til teoridelen

Økende innvandring til Norge fra ikke-vestlige land har bidratt til en ny sammensetning av befolkningen i Norge de siste tiårene. Selv om det er få lærere med ikke-vestlig bakgrunn er de blant lærerstanden til norske skoler og møter på elever med ikke-vestlig bakgrunn. Interessen min på dette feltet er knyttet til at jeg kommer forhåpentligvis selv å bli en lærer med ikke-vestlig bakgrunn og at temaet er svært lite forsket på i Norge. I tillegg opplever jeg at de fleste bøker og forskning er knyttet til inkludering og kompetanseheving og skapt for det tilsynelatende homogene lærersammensetningen i Norge. Altså hvordan lærere med etnisk norsk bakgrunn kan bli opplært i flerkulturell og mangfold kompetanse gjennom studier og fagbøker og hvordan disse lærerne skal tilpasse seg den såkalte flerkulturelle elevsammensetningen. Min studie ønsker å belyse og fokusere på lærere med ikke-vestlig bakgrunn og hvordan de opplever sin arbeidshverdag i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn.

Jeg skal undersøke om lærere med ikke-vestlig bakgrunn anser å ha en type innebygd og naturlig *interkulturell kompetanse* med tanke på deres forforståelse, referanserammer,

forhistorie og at de lever med forskjellige kulturer på en dagligbasis. Her lener jeg meg på Dypedahl & Bøhn (2017) og Østberg (2017) sine definisjoner av interkulturell kompetanse. Videre blir van Dijks (2005) taksonomi av *kunnskap*, Villegas & Lucas (2002) definisjon på en *kulturelt responderende lærer* som resultat av intensiv forskning og *rollemodell teori* (Morgenroth et al. 2015) for å drøfte dersom lærere av ikke-vestlig bakgrunn anser seg selv som rollemodeller og hva en rollemodell faktisk er i henhold til teorien bli benyttet som teoretisk rammeverk og som verktøy i analyse- og drøftingsdelen av forskningen.

1.5 – Oppgavens disposisjon

Det teoretiske rammeverket vil bli presentert i kapittel 2 som danner grunnlaget for prosjektet. Det er fire perspektiver, men det er hovedsakelig interkulturell kompetanse som vil bli undersøkt med tanke på om lærere med ikke-vestlig bakgrunn fornekter dette og rollemodell teorien i forhold til hvordan lærere med ikke-vestlig bakgrunn anser seg selv i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn. De metodiske valgene som har blitt tatt under gjennomføringen av prosjektet vil bli redegjort for i kapittel 3. Til å begynne med i kapittel 3 presenteres kvalitativ forskning som utgangspunktet for forskningen og studiens validitet, reliabilitet og representativitet. Etterfulgt av valgene jeg har tatt i forskningsprosessen, begrunnelser for valgene som blir henvist til formålet for studien og etiske hensyn som måtte vurderes underveis. Innledningsvis i kapittel 4 blir funnene analysert i form av de blir kategorisert og punktene som blir vurdert som sentrale i intervjuprosessen blir vektlagt. Deretter blir utvalgte hovedpunkt drøftet i analysekapitlet i kapittel 5. Dette begynner med forskningen til Dypedahl & Bøhn (2017) og Østberg (2017) kombinert med informantenes erfaringer av å være lærere med ikke-vestlig bakgrunn i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn i skolen. Følgende blir rollemodell teorien (Morgenroth et al. 2015) brukt som verktøy for å analysere informantenes opplevelser som rollemodeller for elever med ikke-vestlig bakgrunn og for øvrig. Analysekapitlet deles opp i to drøftingsdeler hvor van Dijks (2005) og Villegas & Lucas (2002) forskningsbidrag blir inkorporert i de funnene i hver del der det er relevant.

2 – Teoretisk tilnærming

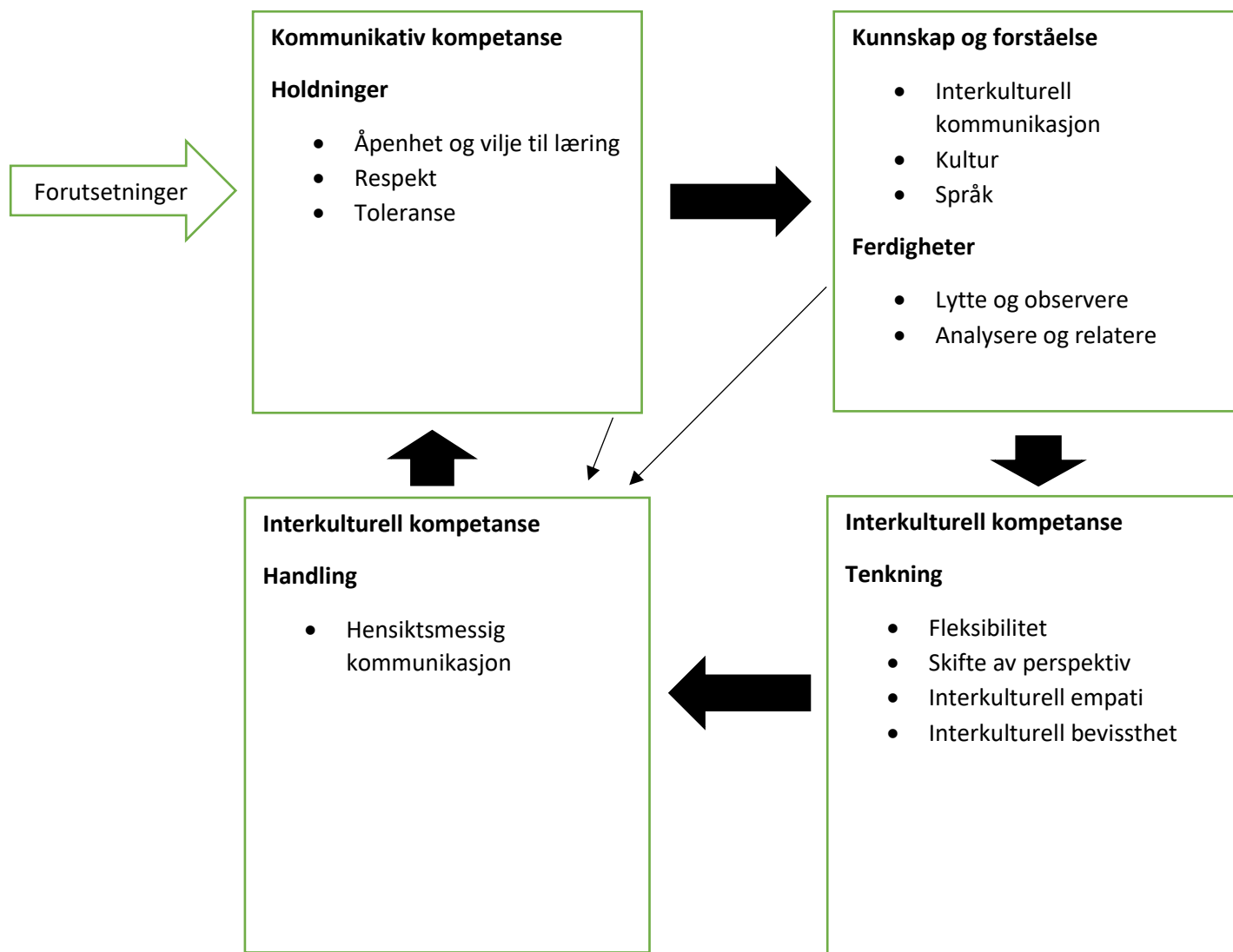
2.1 – *Interkulturell kompetanse*

Det er nødvendig med interkulturell kompetanse i dagens skole «med et utpreget kulturelt elevmangfold» (Langvik 2020, s. 16). Even til mellom-menneskelig kommunikasjon og forståelse, at en ser helhetlig på elevgruppene og deres kulturelle og språklige mangfold blir vektlagt som en ressurs. Interkulturell kompetanse er fokus på den relasjonelle kompetanse mellom lærer og elev der læreren kommuniserer hensiktsmessig og passende uavhengig av det kulturelle ståstedet (Ibid, s. 16). Begrepet forstås som en kombinasjon mellom kunnskaper, holdninger og ferdigheter som har blitt avdekket i forskning på feltet over de siste 50 årene (Council of Europe 2014, gjengitt av Langvik 2020, s. 17). Interkulturell kompetanse defineres som «evnen til å tenke og kommunisere hensiktsmessig i møte med mennesker med andre tankesett og/eller kommunikasjonsstiler enn en selv» (Dypedahl & Bøhn 2017, s. 14). Dypedahl og Bøhn (2017) og Østberg (2017) sine beskrivelser av interkulturell kompetanse vil brukes som rettesnor for analysen i studien, førstnevnte blir forklart til å begynne med.

Med interkulturell kompetanse vil en være i stand til å identifisere forskjellige tankesett og kommunikasjonsstiler og dermed være bedre i stand til å samhandle på en konstruktiv måte. Tankesett blir i denne sammenhengen tenkt på som lærere med ikke-vestlig bakgrunn og elevene med ikke-vestlig bakgrunn sine verdensbilder, trosoppfatninger, persepsjoner, verdier og normer. Kommunikasjonsstiler blir måten de kommuniserer med hverandre på. Deres kommunikasjonsstiler, og tankemønstre vil være sterkt preget av gruppetilhørighet og kulturbakgrunn. Lærere som har et bevisst forhold til påvirkningen av sin gruppetilhørighet og kulturbakgrunn har et godt utgangspunkt for å forstå seg selv og elevene deres. Interkulturell kompetanse slik Dypedahl og Bøhn har definert det inkluderer både tenkemåter og handling som da dekker både holdninger og atferd, det forstås som «evnen til å skifte perspektiv i møte med andre, og å ha innsikt i egne tankeprosesser» (2017, s. 22). Under dette avsnittet er det illustrert en modell av hva interkulturell kompetanse innebærer og videre vil jeg redegjøre for Østberg sin definisjon av interkulturell kompetanse.

Østberg (2017) fastslår at dagens og fremtidens lærere trenger interkulturell kompetanse for å kunne håndtere mangfoldet i dagens skole. Samhandlingen mellom individer vektlegges og derfor kalles det interkulturell kompetanse og ikke flerkulturell som går ut på forståelsen av de enkelte grupper. Men individer må alltid forstås i en samfunnskontekst. Østberg definerer videre interkulturell kompetanse som en «forståelse av kulturbegrepet som et dynamisk begrep, en innsikt i kulturelle endringsprosesser og en forståelse av den kulturelle kompleksiteten som preger Norge og andre moderne samfunn i dag» som det første steget (2017, s. 19-20). I steg to av utviklingen av interkulturell kompetanse må lærere reflektere over den historiske utviklingen av samfunnet man er en del av og samfunnets kulturelle utvikling. Deretter innhenter lærere konkret kunnskap om minoritetenes religion, språk, historie og den politiske situasjonen i opprinnelseslandet for å utvikle den interkulturelle kompetansen i steg tre. Forutsetninger som en lærer må ha for å utvikle interkulturell kompetanse er relasjons og kommunikasjons kompetanse (Østberg 2017, s. 21).

Figur 1.1 «Modell for interkulturell kompetanse basert på Deardorff (2006) og tilpasset av Dypedahl (2018)».



2.2 – Kunnskap

Som tidligere nevnt har kunnskap og erfaringer blitt foreslått som betegnelser for kultur da begrepet kan være forvirrende. Van Dijks (2005) kontekstkunnskap og taksonomi av kunnskapstyper som er gjengitt av Langvik (2020) vil bli brukt som verktøy for videre analyse i forskningen. *Kontekst* blir definert som «the mental representation of the participants about the relevant properties of the social situation in which participants interact and produce and comprehend text or talk» og *knowledge* defineres som «shared belief satisfying the specific criteria and needs of a community» (Van dijk 2005; gjengitt i Langvik 2020, s. 18). I teksten til Langvik (2020) blir *knowledge* betegnet som erfaringer og kompetanse og derav består av kunnskap, holdninger og ferdigheter. Ulike typer kunnskap varierer i innholdet da det kan være personlig, grupper, organisasjon og kultur, kunnskapen kan være generell eller spesifisert, abstrakt eller konkret, fiksjon eller virkelighet og sikker eller usikker. Hvilke objekter en har kunnskap kan også variere som for eksempel kan det omhandle mennesker, dyr, ting eller natur. Det finnes seks forskjellige typer innenfor Van dijks (2005, s. 77-81) klassifisering av ulike kunnskapsformer som vil bli brukt i studiens empiriske analyse som blir presentert nedenfor.

Personlig kunnskap er selvbiografisk kunnskap om personlige erfaringer som er privat informasjon. Andre som ikke har tatt del i denne erfaringen har ikke kunnskap om den om det ikke er blitt kommunisert videre. Hvis denne kunnskapen er forutsatt som kjent av andre, må den som har fortalt og erfart den huske at de har delt kunnskapen med andre.

Interpersonlig kunnskap er personlig kunnskap som er delt av to eller flere på bakgrunn av tidligere interpersonlig kommunikasjon eller felles erfaringer. Konteksten til slik kunnskap er historiefortelling der personlig erfaringer blir fortalt.

Gruppe kunnskap er sosialt delt kunnskap enten i form av delte erfaringer som en gruppe eller som generell kunnskap som man har tilegnet som medlemmer av en gruppe.

Institusjonell eller organisatorisk kunnskap er sosialt delt kunnskap blant medlemmer av organisasjoner eller institusjoner, som inkluderer uskrevne og skrevne koder som man har

tilegnet seg som medlem. Det kan være offisiell eller uoffisiell kunnskap, der offisiell kunnskap betegnes som regler eller tidspunkter for møter.

Nasjonal kunnskap er kunnskap som er delt blant innbyggerne og borgere av et land som de har tilegnet seg gjennom skolegang eller media som er forutsatt at man er kjent med i dagligdagse samtaler eller offentlig diskurs.

Kulturell kunnskap betegnes som kunnskap som er felles for medlemmer av samme kultur. Selv om begrepet kultur er uklart blir det antatt at alle individer identifiserer seg selv med hvert fall en kultur på grunnlag av eller i kombinasjon av språk, religion, historie, vaner, opphav eller utseende. Tilegnelse av kulturell kunnskap begynner først innad i familien, deretter gjennom skolen, gjennom media og samhandling med venner. Kulturell kunnskap er den grunnleggende kunnskapen for all annen kunnskap.

2.3 – *Kulturelt responderende lærere*

Villegas og Lucas (2002) har opparbeidet en normativ lærerplan basert på deres forskning av et stort omfang empiriske og konseptuelle studier og fra deres observasjoner i mangfoldig og flerspråklige klasserom. Ut ifra dette arbeidet har de redegjort for hva de anser som en «culturally responsive teacher» som jeg har oversatt til kulturelt responderende lærer. En slik lærer er for det første sosiokulturelt bevisst som vil at de anerkjenner at det er flere måter å oppfatte virkeligheten på og at dette er påvirket av posisjonen man har i samfunnet, for det andre har læreren et affirmativt syn på elever fra ulike bakgrunn og anser det som en ressurs i motsetning til å anse forskjeller som problemer man må overkomme, for det tredje kjenner denne læreren til livene til elevene sine og læreren bruker kunnskapen om elevene sine til å underbygge hva de allerede vet og gjør dem kjent med det som er ukjent for dem. I forskningen blir er det seks kriterier som blir nevnt, men jeg har valgt å bruke de fire som jeg mener er relevante som verktøy for videre analyse i studien. De tre første punktene fra forskningen til Villegas og Lucas (2002) vil bli utdypet ytterligere nedenfor.

Sosiokulturell bevissthet – dette menes ved at lærere har en forståelse rundt de at menneskers tankesett og atferd er dypt påvirket av faktorer slik som etnisitet, klasse og språk. Uten denne innsikten er ikke lærere i stand til å krysse den sosiokulturelle barrieren som separerer dem fra

elevene deres. For at lærere skal forstå elevene sine må de først undersøke deres egen sosiokulturelle identitet.

Affirmativt syn på elever fra ulik bakgrunn – lærere som ser elevene sine i et bekræftende lys og anerkjenner at det eksisterer og validerer at det er et flertall av perspektiv, tankesett, atferdsmønster og å lære. Slike lærere bidrar til å forme elevene på en positiv måte slik at de er velfungerende medlemmer av storsamfunnet samtidig som de respekterer at elever har kulturforskjeller.

Bli kjent med elever – for at lærere skal engasjere elevene sine og overføre kunnskap så er det nyttig at de er kjent med erfaringene deres utenfor skolen og klasserommet. Lærere som er informert eller har gjort seg kjent med elevers familieliv er bedre forberedt og får en bredere forståelse for elevenes oppførsel på skolen. I tillegg lærere som er kjent med elevenes hobbyer, favoritt aktiviteter og hva de er på gode utenfor skolen kan dermed knytte dette opp mot læringen i klasserommet og motivere elevene. Poenget er å vite så mye som mulig om elevene for å maksimere og forbedre læringsutbyttet deres.

2.4 – Rollemodell teori

Gjennom denne studien har begrepet rollemodell blitt brukt flere ganger for å beskrive lærere med ikke-vestlig bakgrunn i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn. Rollemodell teorien «The Motivational Theory of Role Modeling: How Role Models Influence Role Aspirants Goals» (Morgenroth et al. 2015) som jeg skal benytte som siste verktøy i den teoretiske tilnærmingen i forskningen vil tydeliggjøre og avklare hva som menes med en rollemodell i henhold til den anvendte teorien. Rollemodeller blir ofte ansett som motiverende individer som inspirerer andre til å sette ambisiøse mål, slik som lærere med ikke-vestlig bakgrunn kan være rollemodeller for elever. Dette er særlig relevant for medlemmer av underrepresenterte og stigmatiserte grupper. Tidligere president i USA som var den første ikke-hvite presidenten ble ansett som en rollemodell for mennesker med lignende bakgrunn. Å være medlem av samme gruppe slik som lærere av ikke-vestlig bakgrunn og elever av ikke-vestlig bakgrunn er, er en av faktorene som kan vise til effektiviteten av rollemodeller. Rollemodeller eksisterer ikke uten «rolleaspiranter» som vil være betegnelsen som brukt for elever av ikke-vestlig bakgrunn for å forklare forholdet mellom lærere og elevene i henhold til den aktuelle rollemodell teorien. Rolleaspirantene er de som skaper rollemodellen og får utbytte av at

rollemodellen eksisterer, om ikke elever med ikke-vestlig bakgrunn ser på lærere med ikke-vestlig bakgrunn som rollemodeller og derav ser ingen nytte av dem i den forstand vil det resultere i at betegnelsen totalt elimineres i denne konteksten. I denne studien er det der imot rettet mot om lærere med ikke-vestlig bakgrunn anser seg selv som rollemodeller og dermed blir elevene automatisk kategorisert som rolleaspiranter i studien. Forskningen av Morgenroth et al. (2015) belyser tre type rollemodeller som kan fungere alene eller i kombinasjon med hverandre, a) «acting as behavioral models», b) «representing the possible og c) «being inspirational» som utgjør til sammen definisjonen av rollemodeller. «Role models as individuals who influence role aspirants achievements, motivation, and goals by acting as behavioral models, representations of the possible, and/or inspirations» (Ibid, 2015).

Figur 1.2 «Illustrasjon av The Motivational Theory of Role Modeling (Morgenroth et al. 2015).

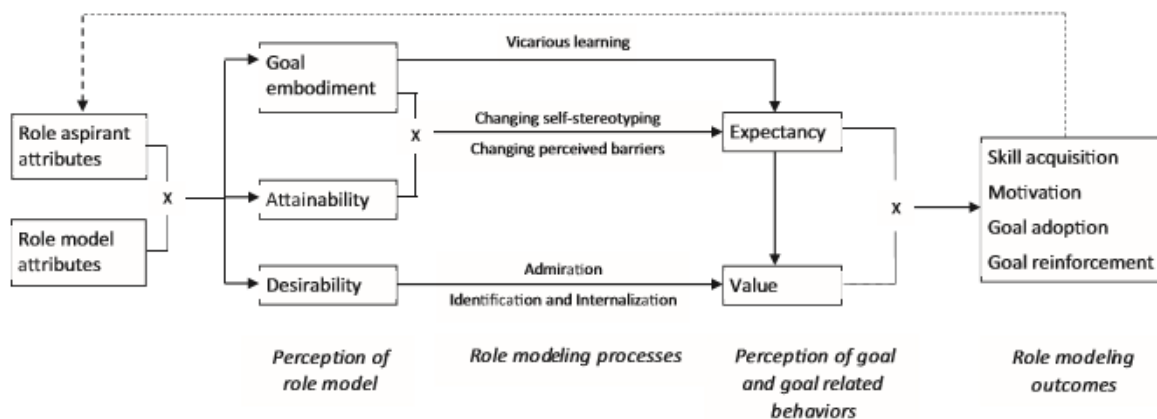


Figure 1. An illustration of the Motivational Theory of Role Modeling.

Rollemodeller som atferdsmodeller – Observering av at noen fullfører en oppgave på vellykket vis gjør at en selv får selvtillit til å tenke at man også kan fullføre samme oppgave. Utgangspunktet til denne type rollemodell er hvordan man gjør noe og ikke om det er mulig å få det gjort. De som blir ansett som atferdsmodeller er de som holder på med relevante mål i øynene til rolleaspiranten. Som vil si til hvilken grad rollemodellen har på vellykket vis nådd rolleaspirantens mål og avhengig av målet er rollemodellen i stand til å motivere rolleaspiranten.

Rollemodeller som representative av det som er mulig – En måte som rollemodeller kan være representative av det som er mulig er å dele en sosial identitet med rolleaspiranten, som for eksempel å ha ikke-vestlig bakgrunn. Rollemodeller kan endre oppfattelsen til minoritetsgrupper om den demografiske sammensetningen av et domene slik som lærere med ikke-vestlig bakgrunn sin rolle i skolen for elever med ikke-vestlig bakgrunn med tanke på at de fleste lærere har etnisk norsk bakgrunn. Denne prosessen kan skape positive utfall slik som økt innsats, bedre målsettinger for fremtidig karriere og mer engasjement. Målet må der imot anses som oppnåelig og det er også påvirket av om rolleaspirantens og rollemodellen er medlemmer av samme gruppe og preget av likhet på noe vis.

Rollemodeller som inspirasjon – Inspirasjon blir delt i to kategorier, man kan bli inspirert av noen og inspirert til å gjøre noe. Inspirasjon kan lede personer til å danne nye eller bedre mål eller å tenke på nye og bedre måter. Generelt kommer inspirasjon fra eksterne faktorer slik som en rollemodell. I tillegg kan inspirasjon skape motivasjon til å streve etter nyetablerte mål. Slik inspirasjon er delt opp og beskrevet er hvordan rollemodeller fungerer som inspirasjon for rolleaspirantene og kan øke motivasjon eller gjøre det ønskelig med nye mål.

3 – Metodisk tilnærming

Forskningsdesign som er brukt i studien og hvilken metode som er brukt vil bli redegjort i dette kapitlet som består av hva som er gjort, hvordan det har blitt gjort og hvorfor jeg har valgt å gjøre det på denne måten (Thagaard, 2009, s. 48). Interessen for å forstå informantenes egne perspektiv på sosial fenomener er en fenomenologisk tilnærming til kvalitativ forskning (Kvale & Brinkman, 2015). Studiens formål er å få økt kunnskap om lærere med ikke-vestlig bakgrunn sine perspektiv og meninger om møtene deres med elever med ikke-vestlig bakgrunn i skolen som er i overenstemmelse med metoden av det fenomenologiske intervjuet som ble brukt for innsamlingen av data.

3.1 – Det fenomenologiske intervjuet

Hvilken metode en benytter seg av er avhengig av problemstillingen og formålet til studien da det er vanlig å avgjøre mellom to hovedtyper innenfor forskningsmetoder i samfunnsvitenskapen som er det kvantitative og kvalitative metode. Man er opptatt av å gi

statistiske generaliseringer av større populasjoner når det gjelder kvantitative forskningsarbeid. I kvalitative forskningsarbeid ser man etter nærhet og sensitivitet samt fleksibilitet som det kjennetegnes som (Grønmo, 2015). Informantenes forhold til elever med ikke-vestlig bakgrunn undersøkes i dette prosjektet. Jeg har valgt en kvalitativ tilnærming for å tilegne meg kunnskap og data om dette temaet på grunnlag av at behovet for tallfestet og kvantifiserte data ikke er til stede og tjener ikke studiens formål. Kvantitative og kvalitative data skiller seg da datainnsamlingen foregår på ulike måter. Den kvantitative tilnærmingen dreier seg om data som er tellbare og som ved hjelp av tall kan kvantifiseres som kalles harddata. I motsetning til dette blir kvalitative data innsamlet i form tekst, lyd eller bilder og kalles mykdata. (Johanessen, Tufte & Christoffersen, 2016, s. 33; Larsen, 2017, s. 25). Hvis formålet til innhenting av data er å gå i dybden på et fenomen ved å beskrive og forstå det, vil intervju som datainnsamlingsmetode gi forskeren et godt utgangspunkt (Johanessen et al., 2016, s. 145).

Et gunstig sted å starte intervjuet er informantens livsverden fordi det består av hvordan verden fremstår for dem (Kvale & Brinkman, 2015). Det er meningen bak det informantene snakker om som er verdifullt og må fortolkes. For å besvare problemstillingen ble det holdt semistrukturerte intervjuer på varighet fra 45 minutter og opp mot 2 timer for informanter som var særlig engasjert og ønsket å utdype seg. Det var i utgangspunktet tiltenkt kun 60 minutter maksimalt med hensyn til informantene. Men de som ønsket å fortelle fikk sjansen til det da jeg ikke ønsket å avbryte og det virket som de fikk utløp for et tema som de ikke hadde fått diskutert i slikt omfang og setting tidligere. Et semistrukturert intervju er verken klassifisert som et åpent intervju eller som et lukket intervju. Det ligger i navnet på type intervju at den har en viss form for struktur og utarbeiding av en intervjuguide og bruken av dette følger ofte med. Intervjuguiden bruker man til å gå over temaer man ønsker å gå gjennom og en oversikt over temaene slik at man har en viss kontroll og ikke sporer helt av. Kvale & Brinkman skriver at det er temaer fra informantens egne perspektiv og hverdagsliv man bruker semistrukturerte intervjuer til (2015). Et annet ord for intervjuguiden kan være manuskript da det er slik at man må holde seg til manus, men med litt spillerom, intervjuguiden skal som nevnt være et hjelpemiddel for å strukturere intervjuforløpet (Kvale & Brinkman, 2015). Under intervjuet skapes kunnskapen mellom forsker og informanter, gjennom spørsmål fra intervjuer og informantens besvarelser og synspunkter. Jeg hadde en overordnet intervjuguide som jeg prøvde å følge til å begynne med, spesielt første intervjuet, men etter hvert som intervjuene ble lenger og informantene engasjerte seg så ble den kun

brukt for å holde oversikt. Nøyaktig rekkefølge ble overholdt, men fleksibiliteten av spørsmålene gjorde at jeg måtte komme tilbake til intervjuguiden når samtalen sporet av. Oppfølgings spørsmål ble stilt naturlig og ut ifra hva informantene besvarte på spørsmålene i intervjuguiden. Svarene til informantene kunne inspirere til nye og bedre spørsmål som jeg ikke hadde tenkt over. Postholm & Jacobsen (2018) omtaler semistrukturerte intervjuer som fleksible slik at man kan tilpasse dem etter hvordan samtalen utfolder seg.

Studien er basert på informasjon om faktiske forhold som er fortalt av informantene. Opplysninger eller informasjon om faktiske forhold i samfunnet som man tilegner seg og innhenter gjennom observasjon eller kommunikasjon med andre kalles for empiri. Det gjør at forskningen er empirisk og formålet er å undersøke og avklare faktiske samfunnsforhold ved å stille spørsmål om fakta (Grønmo, 2015). Empirien også kalt data i denne forskningen er samlet inn ved å holde intervjuer og kommunisere med lærere av ikke-vestlig bakgrunn og etnisk norske lærere, om hvordan de opplever møte mellom lærere med ikke-vestlig bakgrunn og elever med ikke-vestlig bakgrunn.

3.2 – Validitet

Validitet dreier seg om gyldigheten til det innsamlede materialet for å besvare og belyse problemstillingen. Det er høy grad av validitet hvis dataen som blir innhentet og forskningsopplegget besvarer problemstillingen (Grønmo, 2015). Fortolkningene som en forsker gjør og i hvilken grad tolkningene overensstemmer med virkeligheten er det validitet handler om. Derimot er det ingen garanti i noen metode at dette skjer (Maxwell, 2013, s 121). I dette forskningsarbeidet har jeg satt søkelys på lærere av ikke-vestlig bakgrunn og deres rolle i skolen for elever av ikke-vestlig bakgrunn, fra deres perspektiv og innfallsvinkel. Jeg anser kvalitativ semistrukturert intervju som en god og passende metode for å innsamle data av relevans som kan besvare problemstillingen. Data som resulterer i å være relevant for problemstillingen gjør at validiteten er høy (Grønmo, 2015). Datainnsamlingen jeg har gjort opplever jeg som fruktbar for forskningsopplegget og problemstillingen. Egne antagelser og fordommer er utfordringene knyttet til validiteten av intervju. Min rolle som forsker er av betydning for studien, og det er ikke til å unngå at jeg derfor kan påvirke forskningen, men til å motvirke dette har jeg et bevisst forhold til min eventuelle påvirkning. Dataene jeg har innhentet svarer godt på problemstillingen og er svært relevante. Redegjørelse av beslutninger knyttet til datainnsamling og åpenhet rundt dette samt teoretiske innspill til analysen vil også

styrke materialets gyldighet. Gyldighet forankret i annen forskning som er relevant og faglighet er kilden til høy validitet og blir ansett som viktig (Tjora, 2017).

3.3 – Reliabilitet

Ifølge Grønmo (2015) kan reliabiliteten anses som høy om dataen som er hentet inn fra undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen er pålitelig. Dermed må undersøkelsesopplegget og datainnsamlingen produsere pålitelig data for at reliabiliteten skal være av betydning. Eget ståsted, posisjon og personlig engasjement kan påvirke forskningsarbeidet. Derfor er det viktig å være bevisst og åpen rundt dette fordi det er avgjørende for hvor pålitelig forskningen er. Redegjørelse av egen kunnskap og erfaring må forskeren vise til og det er sentralt når dette brukes i analyse og diskusjon av funn (Tjora, 2017). Mitt personlige engasjement for lærere med ikke-vestlig bakgrunn preger ikke forskningsarbeidet da jeg har hele tiden vært bevisst på min posisjon og holdt meg nøytral i forskningen for at reliabiliteten skal anses som høy. Jeg anser dataen som blir innsamlet som verdifull informasjon og derfor ser jeg det som svært nødvendig at jeg holder meg nøytral og hele tiden er bevisst på dette. Etter min oppfatning ville lignende resultat som min datagenerering blitt reproduisert av noen andre med forbehold om at de bruker samme intervjuguide og teoretisk rammeverk, som tilsier høy reliabilitet (Kvale & Brinkman, 2015). Men det må tas i betraktning at det er visse begrensinger til lignende resultater da en annen forsker ikke hadde gjennomført og tolket det som blir sagt på lik linje som det jeg gjør grunnet ulik forforståelse og referanserammer. Dermed er det ikke en selvfølge at reproduksjon er mulig i lys av et kvalitativ semistrukturert intervju da andre kan ha annerledes perspektiv på hva som er av interesse for datainnsamlingen. Statistisk generalisering har ikke vært hensikten til studiet eller mulig da utvalget av informanter er basert på kriterier og informantene er for få til å kunne generalisere. I lys av dette er det ikke nødvendigvis uheldig at reproduksjon ikke er mulig eller noe man kan ta for gitt.

3.4 – Representativitet

Det stilles krav til omfanget av utvalget til studien, sammensetningen av utvalget og hvordan utvelgelsen har blitt innhentet for at empiriske funn skal være representative eller generaliserbare. Man kan generalisere gjennom statistiske slutningsmetoder fra utvalget til

populasjon (Kvale, 1999). Denne studien er deskriptiv, og det er et fåtall mennesker som blir intervjuet og hensikten har vært å få innsikt i deres refleksjoner og tanker. Det er derfor ikke mulighet for generalisering i min studie da det er et lite utvalg som er kriteriebasert. Der imot anser jeg studien til å være naturalistisk generaliserbar til en viss grad på bakgrunn av at leseren kan kjenne seg igjen i funnene som fremkommer og overføre dette til egen setting (Postholm & Jacobsen, 2018). Både lærere med ikke-vestlig bakgrunn og lærere med etnisk norsk bakgrunn kan kjenne igjen egne erfaringer i funnene som kan bidra til refleksjon og ny kunnskap. Kvalitative forskningsopplegg kan innebære overførbarhet (Thagaard, 1998) som vil si at empiriske funn som har kommet frem under gitte omstendigheter i en type setting, vil kun gjelde i lignende setting med tilsvarende omstendigheter. Med dette menes at dataen som kommer frem i denne studien kan vise til mønstre som kan bli funnet andre steder. Generalisering i forskning dreier seg om hvorvidt funn kan overføres fra en kontekst til andre kontekster som ikke har blitt forsket på (Postholm & Jacobsen, 2018). Tilegnelse av ny kunnskap om temaer som er lite forsket på er målet for kvalitativ forskning. Studien kan åpne opp for nye problemstillinger og/eller at man ved en senere anledning kan ha et større representativt utvalg for å undersøke nærmere om funnene eventuelt er generaliserbare.

3.5 – Refleksivitet

Hvordan man som forsker påvirker studien er et viktig aspekt man må reflektere over underveis i forskningsprosessen og det kalles objektiv refleksivitet (Kvale & Brinkmann, 2015). I lys av dette må forskeren balansere mellom å holde seg nøytral ved å være objektiv og samtidig være bevisst over sin subjektivitet. Det er uunngåelig at forskeren ikke påvirker studien med sine subjektive individuelle teorier. Personlig refleksivitet er når man som forsker reflekterer nøye over hvordan man som person kan påvirke forskningen (Postholm & Jacobsen, 2018). Dette har jeg ansett som svært viktig samt vært bevisst over at jeg har ikke-vestlig bakgrunn, ønsker en karriere som lærer, min skolegang fra 1. trinn til høyere utdanning har vært preget av homogene lærerstaber bestående av kun etnisk norske lærere og mine verdier, opplevelser og kunnskap er relevant å opplyse om i forbindelse med dette. Da dette kan påvirke hvordan jeg trer meg som forsker og tolker datamaterialet. Min oppfatning av informantene og intervjusituasjonene går ut på min forforståelse og fortolkninger fra min livsverden. En annen form for refleksivitet er den epistemologiske som utgjør hvordan innholdet i studien blir formet av problemstillingen og metode (Postholm & Jacobsen, 2018).

3.6 – Metodiske valg og betraktninger

Ovenfor har jeg gjort rede for kritisk vurdering av forskningens validitet, reliabilitet, representativitet og refleksivitet. Med andre or eventuell påvirkning som kunne svekke studiens gyldighet, pålitelighet, som forsker og om studien er generaliserbar. Nedenfor vil metodiske valg og betraktninger som har fremkommet underveis i studien bli gjennomgått. Delkapittelet deles opp i 3 beslutninger som jeg sto ovenfor, som er inspirert av Postholm & Jacobsen (2011).

Informantutvalg

Formålet med denne masteroppgaven er å få kunnskap om lærere av ikke-vestlig bakgrunn i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn. Derfor valgte jeg lærere av ikke-vestlig bakgrunn som informanter i min studie og mitt utgangspunkt vil være denne gruppen lærere sine opplevelser av fenomenet. Jeg kunne alternativt valgt elever av ikke-vestlig bakgrunn som intervjuobjekter og undersøkt deres refleksjoner og erfaringer rundt det å ha lærere med ikke-vestlig bakgrunn. Derimot ville en slik studie ha mistet hovedfokuset som jeg ønsker å sette søkelys på grunnet manglende forskning rundt temaet lærere med ikke-vestlig bakgrunn; lærere med ikke-vestlig bakgrunn sine tanker, meninger og erfaringer og forhold til fenomenet. Derav er det tre kriterier som er grunnlaget til utvalget av informanter som er at det må være 1) lærere, 2) lærerne må ha ikke-vestlig bakgrunn og 3) de må jobbe og være i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn på en dagligbasis i deres arbeidshverdag på skolen. Utvalget av informanter var strategisk og basert på de overnevnte kriteriene. Som gjør at statistisk generalisering ikke kan være et formål og fastslår at det er et ikke-sannsynlighetsutvalg (Maxwell, 2013). Larsen (2017) forklarer det som skjønnsmessig utvelging i den forstand at det er spesifikke kriterier som ligger til grunn som yrket og kulturell bakgrunn.

Jeg har i tillegg valgt å inkludere lærere med etnisk norsk bakgrunn som intervjuobjekter og det må understrekes at denne gruppen lærere ikke er en del av det overordnede formålet med

studien. Jeg har valgt å inkludere lærere med etnisk norsk bakgrunn for å sammenligne og vise til kontraster mellom de to lærergruppene. Etter min oppfatning kan det være et interessant element å inkludere slik at eventuelle forskjeller eller likheter mellom refleksjonene til gruppene blir kartlagt. Lærerne med etnisk norsk bakgrunn har i hovedsak blitt intervjuet om deres opplevelser rundt lærere med ikke-vestlig bakgrunn i møte med elever med vestlig-bakgrunn. Det må presiseres at funnene som kommer frem fra utvalget av lærere med etnisk norsk bakgrunn skal brukes som et analyseverktøy og er ikke ment som å være noe ytterligere enn dette i studien. Stemmene til lærere med ikke-vestlig bakgrunn er de som skal fremheves og som skal analyseres, refleksjonene fra gruppene vil bli brukt for å underbygge dette.

Jeg har hatt et profesjonelt forhold til samtlige av mine informanter som kan være både positivt og negativt med tanke på intervjusituasjonen. Fordelen som kommer av å ha kjennskap til informanter er at det er lettere å etablere kontakt og lage avtaler som passer for begge parter ut ifra tid og sted. I tillegg var det stort engasjement og interesse når jeg presenterte prosjektet som gjorde at de ønsket å bidra og mente det var et viktig tema å sette på dagsordenen. Dette gjorde intervjuetsettingen til å bli mer flytende, naturlig og mindre stressende. Mitt bekjentskap til samtlige informanter kunne der imot også hatt negativ virkning og påvirket svarene deres og som følge av dette hatt et negativt utfall på validiteten til studien. Etter min vurdering preget ikke bekjentskapet mellom meg og informantene intervjusituasjonen metodisk eller med uheldig påvirkning.

Kvalitative forskingsopplegg forutsetter at man har fem til ti informanter og færre informanter gjør at man kan gjøre en ryddigere og grundigere jobb med analysen av intervjuene. I motsetning vil en kvantitativ studie kreve flere intervjuer for å oppnå et høyere vitenskapelig grunnlag (Kvale og Brinkmann, 2015). Som nevnt er studien bygd på en kvalitativ tankegang. Etter det sjette intervjuet med informantene i gruppen til lærere med ikke-vestlig bakgrunn og det fjerde intervjuet med informantene i gruppen til lærere med etnisk norsk bakgrunn avsluttet jeg intervjurundene. Antallet på informantene man trenger til en forskning er avhengig av hvor mange det trengs for å finne ut av det man vil vite ifølge Kvale & Brinkmann (2015). Jeg anså opplysningene og datainnsamlingen til å være tilstrekkelig og å intervju flere informanter ikke ville være fruktbart med tanke på ytterligere relevante opplysninger om temaet. For mange intervjuer kan resultere i en overflod av datamengde. Jeg ville også unngå at sammenhengen til analysen og fortolkningen av materialet ble til en

krevende oppgave, som er høyest sannsynlig med økt datamengde (Brinkmann & Tanggaard, 2012; Johannessen et al., 2016).

Intervjusituasjonen

Ettersom informantutvalget og begrunnelsen for dette er presentert ovenfor, fortsetter jeg med å gjøre rede for utførelsen av intervjusituasjonene. Intervju prosessen som metode varierer mellom å være sterkt strukturert på den ene siden eller totalt ustrukturert på den andre siden og semi-strukturert imellom disse (Postholm & Jacobsen, 2011; Brinkmann & Tanggaard, 2012; Johannessen et al., 2016; Leseth & Tellmann, 2018).

Mitt valg falt på det semi-strukturerte intervjuet som er basert på å ha en intervjuguide i grunn, men som man kan tilpasse ettersom hvordan samtalen flyter. Dermed kan man variere spørsmålene ut ifra svarene til informantene og man er ikke bundet å følge rekkefølgen til intervjuguiden (Johannessen et al., 2016). Man følger den naturlige flyten i samtalen, stiller oppfølgingsspørsmål og bruker intervjuguiden som et hjelpemiddel om samtalen avsporer eller man ønsker å bringe fokuset tilbake til spørsmålene som er allerede formulert i henhold til temaene til problemstillingen. Slik er intervjueren oppmerksom og bevisst på utviklingen til intervjuet, begrenser seg ikke til intervjuguiden eller konsentrerer seg på neste spørsmål og tar mest mulig nytte av den semi-strukturerte intervju metoden (Kvale & Brinkmann, 2015).

Rekkefølgen på spørsmålene bør være gjennomtenkt før man utfører intervjuet (Larsen, 2017). Spesielt med tanke på at en ikke kan forberede seg på hvordan intervjusituasjonen vil foregå og særlig fordi jeg er en fullstendig uerfaren forsker som ikke har tidligere erfaringer å lene meg på. Utfordringene som kan inntreffe er konteksteffekten og intervju-effekten. Førstnevnte utfordring går ut på at informantene svarer på spørsmål ved å ha blitt påvirket av tidligere stilte spørsmål. Den andre utfordringen handler om at informantene blir påvirket av intervjuerens uttrykk, oppførsel, reaksjoner eller ytre trekk som gjør at informantene endrer svar eller svarer ut ifra hvordan han/hun tolker spørsmålsstilleren (Ibid, 2017). Innledningsvis i de to første intervjuene tok jeg notater underveis i samtalen for å forsikre meg at jeg får med meg merkverdig nonverbalt kroppsspråk. Ut ifra erfaringen jeg tilegnet meg fra de to første intervjusituasjonene innså jeg at jeg brukte tid på å notere underveis i samtalen som forstyrret

samtalens naturlige flyt og det virket distraherende for informanten (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg valgte derfor å ikke fortsette å ta notater for de neste intervjusituasjonene som gjorde at de forbedret seg.

Dialog-form

Ovenfor har jeg presentert veien til informantutvalget og gjennomføringen av intervjusituasjonen. I det neste skal jeg forklare dialog-formen jeg bestemte meg for å bruke som jeg anså som mest hensiktsmessig for studiens formål. Valget sto mellom individuelle intervjuer eller fokusgruppeintervju, begge former har sine fordeler og ulemper.

Fokusgruppeintervju vil si at det er flere informanter i en intervjusituasjon som skal svare på spørsmål kollektivt. Denne formen for intervju kan gi rom for meningsutveksling som blant annet viser til ulike innfallsvinkler, delte erfaringer, spontane tanker og verdifull informasjon i en gruppe sammenheng der man kan bygge på hverandres refleksjoner (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg vurderte sterkt i startfasen av oppgaven til å benytte meg av denne formen for intervju for at lærere med ikke-vestlig bakgrunn skal kunne reflektere og diskutere om fenomenet sammen. Etter mye om og men, falt valget på individuelle intervjuer fordi en kollektiv ordveksling kunne resultere i at intervjusituasjonen ble uoversiktlig blant annet. Andre faktorer som kunne utspilt seg var informanter som styrte samtalen, påvirket hverandres svar, avbrytelser og mindre tid til å reflektere og gi utdypende svar som kunne svekket datainnsamlingen og produsert mindre valide data. Jeg måtte avveie fordelene og ulempene til fokusgruppeintervju, men landet på individuelle intervju likevel. Spesielt med tanke på viktigheten at hver informant får min fulle oppmerksomhet til å dele sine opplevelser og er komfortable i intervjusituasjonen, som ikke er sikkert i et fokusgruppeintervju. Potensielt kunne temaet vært sårbart for informantene. Lærernes individuelle meninger og refleksjoner er i tillegg i overensstemmelse med problemstillingen og var derfor mer passende for studien.

Spørsmålet om hvorvidt jeg skulle dele intervjuguiden og hvor mye informasjon jeg skulle gi informantene på forhånd dukket opp på dette stadiet av prosjektet. Informasjonsdeling av studiens formål og sentrale punkter om forskningsopplegget er et grunnleggende element i forskningsetikken (Kvale & Brinkmann, 2015). I mitt samtykkeskjema inkluderte jeg alt av relevant informasjon for informantene og oppfordret til spørsmål om det skulle være noe de

lurte på. I tillegg tilbydde jeg muntlig i kontaktetableringen at de kan få innsikt i intervjuguiden før intervjuet eller egen kopi om dette er ønskelig. Ved å tilby intervjuguiden ønsket jeg å gi signal om åpenheten rundt spørsmålene slik at informantene var komfortable med det som kunne bli spurt. I tillegg kunne de forberede seg med utdypende svar ved å ha lest spørsmålene. Sætra (2015) hevder at informantene kan svare på en måte som presenterer dem svar på en mer fordelsaktiv måte om de har sett spørsmålene på forhånd. Jeg tenkte nøye over punktet ovenfor og om tilgangen til intervjuguiden kunne svekke intervjusituasjonen, som for eksempel at spontaniteten til svarene blir svekket. Jeg kom frem til at åpenhet veide høyere. Flere av informantene ga uttrykk for at de satt pris på at de ble tilbydd intervjuguiden på forhånd og stilte spørsmål på det de lurte på før signeringen av samtykkeskjemaet. Kun en av informantene ønsket intervjuguiden på forhånd.

3.7 – Intervjuets gang

Inntil dette punktet har jeg forklart hva som har foregått før prosessen av å ha intervjuene. Gjennomføringen av intervjuene og stegene i etterkant blir redegjort for i neste delkapittel. Målet med å holde intervjuer er å tilegne seg aktuell informasjon om det gitte temaet, men det er ingen garanti for dette. utfordringene som kan dukke opp er blant annet informanter som ikke forstår spørsmålene, forvirrende formulering, fraværende naturlig flyt av samtalen og miskommunikasjon. Derfor er det er gunstig å ta for seg forhåndsregler slik at man er mest mulig forberedt for uforutsette utfordringer.

Intervjuene må føres på en slik måte at resultatet er så grundig og komplett som mulig (Kvale & Brinkmann, 2015). sett i lys av den fenomenologiske tilnærmingen som krever omfattende beskrivelser og data som er innholdsrikt (Maxwell, 2013). Det vil si at jeg som forsker må være godt kjent med temaet jeg har benyttet for forskningen og være tydelig i min utspørring og spørsmålsformulering. Lesning av relevant litteratur og teori i forkant av intervjuene gjorde meg bedre forberedt til å utføre utspørringen med en fenomenologisk tilnærming (Kvale & Brinkmann, 2015).

Ved å være en intervjuer som har en avslappet fremtoning og lytter aktivt i tillegg til å gi uttrykk for genuin interesse, forståelse og respekt for det informanten deler kan man etablere god kontakt. Slik at informantene er mest mulig komfortable (Kvale & Brinkmann, 2015). Intervjueren må være oppmerksom på å skape trygge rammer slik at relasjon og

tillitsforholdet kan skapes (Johannesen et al., 2016). Jeg ønsket å fremstå som en slik intervjuer og anså det som svært viktig. Derfor begynte jeg intervjuene ved å introdusere meg selv, presentere prosjektet og formålet med intervjuet og presisere at det ikke finnes noen gale svar, man kan hoppe over spørsmål man ikke er komfortabel med, spørre spørsmål underveis om det er noe uklart og avslutte intervjuet når som helst underveis om man ombestemmer seg om å delta. Etter min oppfatning bidro dette til å ufarliggjøre intervjusituasjonen og brøt isen. Jeg begynte hvert intervju ved å stille enkle oppvarmingsspørsmål (Tjora, 2017). Underveis i intervjuet var jeg opptatt av å være åpen og mottakelig for elementer ved temaet som jeg ikke hadde tenkt på, på forhånd. Med det ga jeg rom for at alle meninger skulle bli hørt og informantene kunne fritt uttrykke tankene deres om de ønsket å være kortfattet eller gi lengre svar uten avbrytelser. Dersom intervjuet avsporet til den grad at det ikke var hensiktsmessig brukte jeg intervjuguiden som et hjelpemiddel for å bringe samtalen tilbake til temaet og jeg var hele tiden bevisst på hva jeg ønsket å få ut av intervjuet. Jeg brukte lydopptak for å spille inn alle intervjuene slik at jeg kunne konsentrere meg om meningsutvekslingen og lytte oppmerksomt i intervjusituasjonen.

Bearbeiding av datamateriale

Ved senere avlytting til intervjuene, transkriberte jeg intervjuene og fikk tydeligere oversikt over ordbruk, tonefall og pauser. Derimot inkluderte jeg ikke sukk, pauser og ord som ikke er meningsbærende som «liksom», «ikke sant» og «sånn» når jeg oversatte det muntlige til skriftspråk avslutningsvis. Transkribering vil si at man skifter form på intervjuene fra tale til tekst og tilføyer struktur til det innsamlede intervjumaterialet. Det er en fordel å transkribere intervjuene på egenhånd da dette kan føre til at man bedre husker sosiale og emosjonelle inntrykk og analyseringen av meningen av det som ble nevnt allerede begynner da (Kvale & Brinkmann, 2015). Hensikten med intervjuene er det informantene forteller og meningene bak det, derfor var jeg ikke ute etter å transkribere ordrett da språket ikke er det jeg skal analysere. Jeg forsikret meg på forhånd om at lydopptakene produserte tydelige opptak med god kvalitet slik at jeg klart kunne høre alt som ble sagt. Tillatelse til å bruke lydopptak under intervjuene er svært viktig å få på forhånd slik at informantene er forberedt på at de sier blir spilt inn og at de er komfortable med dette. Dette var inkludert i samtykkeskjemaet som informantene signerte i forkant av intervjuene. I tillegg var det presisert hvordan lydfilene skulle brukes,

oppbevares, behandles og at de skulle slettes (Tjora, 2017). Informantene fikk tilbud om å lese den transkriberte teksten av deres intervju når den var ferdigstilt, alle takket nei til dette.

3.8 – *Analyse*

Hittil har min metodiske tilnærming handlet om forberedelsene, gjennomføringen og bearbeidelse av datamaterialet. Videre skal jeg gå gjennom gjennomføringen av analysen av intervjuene med en fenomenologisk tilnærming (Johannessen et al., 2016). I dette delkapittelet har jeg tatt inspirasjon fra stegene til de ulike fasene av analysen fra analyseboken til Trine Anker (2020).

Første steg – helhetsinntrykk

For at jeg skal kunne danne et helhetlig inntrykk og få et overblikk over sammenfatningen til meningsinnholdet må jeg begynne med å gå igjennom datamaterialet som første steg. Her var jeg på leting etter temaer som fremstår som sentrale blant empirien og som jeg kan benytte meg av hensiktsmessig videre i analysen. Sammenfatningen og helhetsinntrykket som skjer innledningsvis i gjennomgåelsen vil være den første forståelsen og ha stor virkning på den endelige tolkningen. Samtidig måtte jeg være åpen til utvikling av den opprinnelige tolkningen underveis i arbeidet av datamaterialet.

Andre steg – kategorisering

Temaene til analysedelen var delvis utformet og bestemt i forkant av analysedelen. Hovedtemaene som var bestemt på forhånd og som skulle inkluderes i analysen var interkulturell kompetanse og rollemodellering som jeg anså som sentrale komponenter fra det teoretiske rammeverket. Andre temaer som dukket opp når jeg gikk igjennom datamaterialet ble tildelt ulike fargekoder og notert ned for å videre bli brukt som temaer. Av den grunn er ikke alle kategoriene i analysen valgt ut fra datamaterialet som gjør at den er delvis teoristyrte og deduktiv i tillegg til å være empirinær koding. Derfor faller denne studien under abduktiv tilnærming som vil si at den er både teoretisk og empirinær (Anker, 2020).

Tredje steg – sammenfatning

Det gjennomgåtte datamaterialet som har blitt valgt ut i kategoriseringen blir presentert og organisert i steg tre. Målet er å danne et klart og tydelig analysemønster slik at leseren klarer å følge med og tolke det ut ifra datamaterialet som har blitt tatt utgangspunkt i (Anker, 2020). Presentasjonen av temaene som er valgt på forhånd fra forskningslitteraturen, interkulturell kompetanse og rollemodellering, blir først lagt frem i analysen til funnene. Etterfulgt av temaene som har blitt bestemt ut ifra datamaterialet. Fremstillingen av temaene fra datamaterialet er delvis temasentrert (Thagaard, 1998) som betyr at interessante temaer som har dukket opp blir sammenlignet med informasjon fra alle informantene. Formålet ved å gjøre analysen temasentrert er å gå i dybden på de utvalgte temaene og vise til variasjon av funnene.

Fjerde steg – drøfting

Kvale & Brinkmann (2015) har opparbeidet tre fortolkningskontekster som er selvforståelse, kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse. Forskningen er basert på både kritisk forståelse basert på sunn fornuft som er forskerens kritiske lesning basert på sunn fornuft av det den intervjuede har sagt og utover informantens egne selvforståelse. I tillegg til teoretisk forståelse der det teoretiske rammeverket blir benyttet for å fortolke det informantene har sagt (Kvale & Brinkmann, 2009). Dermed bruker jeg både kritisk forståelse basert på sunn fornuft og teoretisk forståelse for å belyse funnene i drøftingsdelen. Jeg anvender meningsfortolkning (Kvale & Brinkmann, 2015) for å finne meningsstrukturer og betydningsrelasjoner i informantenes utsagn utover det de direkte har sagt og som ikke fremtrer tydelig i sitatene deres. Det kan resultere i at teksten blir utvidet og formulert med flere ord enn det som egentlig ble sagt i funnet (Ibid, 2015).

3.9 – Etiske hensyn

I all forskning er de etiske hensynene og overveielsene tungtveiende og betydelige. Alle stegene i forskingsprosessen preges av etiske hensyn ifølge Kvale & Brinkmann (2015). Studiens etiske retningslinjer går ut på informert samtykke, konfidensialitet, forskerens rolle

og konsekvenser som skal redegjøres hver for seg (Ibid, 2015). Det er nødvendig å legge vekt på gjennomsiktighet for at forskningen skal fremstå som troverdig og gyldig (Sætra, 2015).

Informert samtykke

Informantene må informeres om forskningens overordnede design og formål, hva den skal brukes til, fordeler og ulemper ved å delta i studien og relevant informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015; Anker, 2020). Jeg utarbeidet et samtykkeskjema i tråd med retningslinjene til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste). Informasjonsskrivet inkluderte alt av relevant informasjon om prosjektets formål, problemstilling, hvem som er ansvarlig, utvalgsriterier, frivillighet til å delta, hva det innebærer å delta, personvern, behandling og sletting av opplysninger og kontaktinformasjon. Dette sendte jeg inn til NSD og avventet godkjenning. Godkjenningen ble innvilget for studien. Informantene gikk gjennom samtykkeskjemaet sammen med meg og signerte imens jeg var til stedet.

Konfidensialitet

Dette går under identifisering av deltakerne som man skal være svært påpasselig med til den grad at det ikke er mulig. Man må sørge for at informanter ikke kan gjenkjennes og verne om deres privatliv (Kvale & Brinkmann, 2015). Ingen informasjon som er inkludert i studien kan medføre at andre finner ut hvem som har deltatt. All informasjon om informantene er anonymisert foruten deres bakgrunn som enten er ikke-vestlig eller etnisk norsk og yrke som lærer. Informantene har blitt tildelt fiktive navn og deres respektive skoler blir ikke nevnt utenom den generelle betegnelsen om at de jobber på skole. Kravene om konfidensialitet blir innfridd etter min oppfatning.

Forskerens rolle

Ifølge Sætra (2015) er forskerens integritet avgjørende for kvaliteten av studien. Spesielt med tanke på at jeg har hatt et profesjonelt forhold til samtlige av informantene, var jeg opptatt av å opprettholde integriteten min som forsker. Uavhengig av mitt bekjentskap til informantene, var jeg bevisst på min rolle som forsker og gjengir informasjonen i prosjektet på en sann og

korrekt måte. I forskningslitteraturen forekommer det en maktskjevhet mellom forsker og informanter som kalles asymmetrisk (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er forskeren som til syvende og sist styrer samtalen og definerer det valgte temaet. Leseth & Tellmann (2018) hevder at forskeren bør derfor bevisstgjøre leseren om dette slik at de er klar over det. Av den grunn anså jeg viktigheten av å utføre en uavhengig undersøkelse som presenterer fenomenet på en mest mulig nøytral og fullstendig måte, uten at min tilknytning til grupper påvirker forskningen (Kvale & Brinkmann, 2015).

Konsekvenser

Forskeren har et særlig ansvar for å overveie at mulige fordeler og kunnskap som blir oppnådd i studien skal veie tyngre opp mot risikoen for å skade forskningsobjektet. Med andre ord er refleksjon over potensielle og mulige konsekvenser et grunnleggende etisk ansvar man har som forsker (Kvale & Brinkmann, 2015). I forbindelse med dette anser jeg mitt prosjekt og formål med studien til å ikke utgjøre noen risiko eller skade for informantene. Mitt ønske var å fremheve og tilegne kunnskap om lærere med ikke-vestlig bakgrunn, både med tanke på å gjøre meg bedre rustet som lærer, og som et forskningsbidrag for videre diskusjon.

4 – Analyse

Utgangspunktet for det teoretiske rammeverket og de metodiske valgene ble presentert i kapittel 2 og 3. Underveis i intervjuene og transkriberingen fanget jeg opp analyseelementene som gjenspeiles i hovedtemaene og underkategoriene i dette kapitlet hvor analysen blir lagt frem. Innledningsvis i kapitlet anser jeg det som hensiktsmessig å presentere informantene. Med den fenomenologiske tilnærmingen som utgangspunkt, undersøker studien å svare på hovedproblemstillingen som lyder slik:

Hovedproblemstilling: *Hvordan opplever lærere med ikke-vestlig bakgrunn deres møter med elever med ikke-vestlig bakgrunn i skolen?*

I tillegg tar oppgaven til sikte på å svare ytterligere to forskningsspørsmål som lyder slik:

Forsknings spørsmål 1: *Anser lærere med ikke-vestlig bakgrunn seg som rollemodeller for elever med ikke-vestlig bakgrunn grunnet lignende bakgrunn?*

Forsknings spørsmål 2: *Har lærere med ikke-vestlig bakgrunn en annen forståelse for elever og foreldre med ikke-vestlig bakgrunn som etnisk norske lærere ikke besitter?*

I besvarelse av det første forsknings spørsmålet blir beskrivelsene av å være en rollemodell blant lærere med ikke-vestlig bakgrunn sammenlignet. I tillegg inkluderer jeg på slutten av delkapitlet hva lærere med etnisk norsk bakgrunn mener om lærere med ikke-vestlig bakgrunn som rollemodeller for elever med ikke-vestlig bakgrunn. Ser alle lærere med ikke-vestlig bakgrunn på seg selv som rollemodeller spesielt for elever med ikke-vestlig bakgrunn eller spiller ikke bakgrunn noen rolle?

I det neste forsknings spørsmålet er målet å undersøke betydningen av den interkulturelle kompetansen til lærere med ikke-vestlig bakgrunn i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn. På grunn av deres ikke-vestlige bakgrunn, er det forskjell på deres erfaringer i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn i motsetning til lærere med etnisk norsk bakgrunn? Refleksjonene til lærere med ikke-vestlig bakgrunn rundt dette blir presentert og sammenlignet. Lærere med etnisk norsk bakgrunn sine tanker om lærere med ikke-vestlig bakgrunn besitter en annen form for forståelse blir redegjort for avslutningsvis i delkapitlet. Deres tanker blir sammenlignet i forhold til hva den andre gruppen lærere uttrykker.

Introduksjon til temaene og underkategoriene

Etter å ha gjennomgått og organisert datamaterialet landet jeg på fire hovedtemaer som jeg skal bruke videre i analysen: 1) Informantenes tanker om å være rollemodell, 2) Interkulturell kompetanse og 3) utfordringer som lærer med ikke-vestlig bakgrunn. Disse temaene utgjør det overordnede rammeverket og vil inkludere underkategorier sett i lys av det som har kommet frem i funnene til datamaterialet. Forsknings spørsmål 1 blir besvart i den første kategorien «informantenes tanker om å være rollemodell». Den andre kategorien «interkulturell kompetanse» tar sikte å besvare forsknings spørsmål 2. Hovedproblemstillingen blir tatt stilling til og besvart i de tre første hovedkategoriene som inkluderer «utfordringer som lærer med ikke-vestlig bakgrunn».

4.1 – Presentasjon av informantene

Jeg anser det som hensiktsmessig å begynne analysekapitlet ved å kort introdusere informantene slik at man har bedre innsikt i deres erfaringer. Kjennetegn som landbakgrunn for lærere med ikke-vestlig bakgrunn har jeg valgt å utelate både med tanke på informantenes krav på konfidensialitet og fordi jeg anser det som uvesentlig for studien. I tillegg vil skolene som informantene jobber på være anonymisert og som nevnt tidligere vil de bli tildelt fiktive navn. Informasjon som blir presentert omhandler hvor lenge informantene har jobbet som lærer og hvor mange år de har jobbet med elever med ikke-vestlig bakgrunn. Til sammen har jeg intervjuet seks lærere med ikke-vestlig bakgrunn og 4 lærere med etnisk norsk bakgrunn. Analysen har som utgangspunkt og er hovedsakelig rettet mot lærere med ikke-vestlig bakgrunn sine erfaringer og tanker. Refleksjonene til lærere med norsk bakgrunn blir inkludert avslutningsvis i de to første kategoriene, kun for å sammenligne og vise til variasjon.

Lærere med ikke-vestlig bakgrunn

Sara

Har jobbet som lærer i 9 år og har jobbet med elever med ikke-vestlig bakgrunn fra hun begynte som lærer.

Maya

Har jobbet som lærer i 4 år og har jobbet med elever med ikke-vestlig bakgrunn siden hun begynte som lærer.

Nora

Har jobbet som lærer i 12 år og har jobbet med elever med ikke-vestlig bakgrunn siden hun begynte som lærer.

Hanna

Har jobbet som lærer i 15 år og har jobbet med elever med ikke-vestlig bakgrunn siden hun begynte som lærer.

Sofia

Har jobbet som lærer i 3 år og har jobbet med elever med ikke-vestlig bakgrunn siden hun begynte som lærer.

Adam

Har jobbet som lærer i 3 år og har jobbet med elever med ikke-vestlig bakgrunn siden han begynte som lærer.

Lærere med etnisk norsk bakgrunn

Lisa

Har jobbet som lærer i 22 år og har jobbet med elever med ikke-vestlig bakgrunn siden hun begynte.

Miriam

Har jobbet som lærer i 20 år og har jobbet med elever med ikke-vestlig bakgrunn siden hun begynte.

Nina

Har jobbet som lærer i 3 år og har jobbet med elever med ikke-vestlig bakgrunn siden hun begynte.

Maria

Har jobbet som lærer i 2 år og har jobbet med elever med ikke-vestlig bakgrunn siden hun begynte.

4.2 – Informantenes tanker om å være rollemodell

Dette delkapitlet handler om informantenes tanker om hvorvidt de er rollemodeller eller ikke for elever med ikke-vestlig bakgrunn. I tillegg legger jeg frem informantenes forståelse om hva de legger i ordet rollemodell og grunnene til hvorfor eller hvorfor ikke de er rollemodeller for elever med ikke-vestlig bakgrunn sett i lys av deres egen bakgrunn. For å runde av delkapitlet blir tankene til lærere med norsk bakgrunn presentert mot slutten.

4.2.1 – «Klare seg i samfunnet»

I dette delkapitlet kommer det frem blant noen av lærerne med ikke-vestlig bakgrunn at de anser sin rolle i skolen som representasjon. Deres forståelse av begrepet rollemodell og hvorfor lærere med ikke-vestlig bakgrunn fremstår som rollemodeller baserer seg på at når de møter på elever med ikke-vestlig bakgrunn så kan de se at de kommer til å klare seg i det norske samfunnet og kan nå sine mål.

Følgende er hva informant Sara meddelte:

Min bakgrunn er nyttig i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn og det merker jeg tidlig. Det gjør en forskjell for dem og man blir ansett som en rollemodell. Elevene ser at det er en lærer som også prater et annet språk. Jeg må noen ganger bla i den norske ordboken for å finne riktig ord å bruke. Da ser de at det ikke er farlig å ikke kunne alle norske ord og å ikke ha norsk som morsmål. Men likevel så klarer man seg i samfunnet. De ser seg selv i meg og det ser jeg tydelig. De identifiserer seg selv med meg. Jeg synes at de ser på meg som en rollemodell og de forstår at de også kan bidra til samfunnet.

Sara legger vekt på at elevene ser seg selv i henne fordi hun er en lærer som prater et annet språk og må i noen tilfeller søke opp ord som hun ikke er sikker på. Dette medfører å ufarliggjøre å slite med norsk språket og å ikke ha det som morsmål og at man klarer seg i samfunnet likevel. Hun anser sin bakgrunn som nyttig og at bakgrunnen hennes utgjør en forskjell for elevene med ikke-vestlig bakgrunn. I lys av at hun er en rollemodell for elevene med ikke-vestlig bakgrunn og de identifiserer seg med henne.

Informanten Hanna uttrykker også at elever med ikke-vestlig bakgrunn kan se seg selv i henne og får en form for identitetsbekreftelse ved å ha henne som lærer. Hun nevner at hun opplevde det på samme måte i sin barndom og uttrykker seg slik:

Jeg tror elever med ikke-vestlig bakgrunn får identitetsbekreftelse når de møter meg på skolen eller har meg som lærer. Det husker jeg fra min barndom også, og spesielt de unge. Jeg tenker at elevene tenker at de er mer lik meg og at de tenker at hvis jeg har klart det så kan vi klare det. Det er motiverende for dem å møte på meg. Det er lettere å overbevise dem også.

Hun anser hennes rolle som lærer som en motivasjon og drivkraft for elever med ikke-vestlig bakgrunn. Videre sier hun at «det er lettere å overbevise dem også» som vil si at hun kan oppmuntre og støtte elevene sine til å sette mål og oppmuntre dem til at de kan få til det de ønsker. Hun bruker da sin egen oppnåelse som lærer som eksempel for elevene.

Informant Maya har et lignende perspektiv på hennes forståelse av å være en rollemodell:

Jeg føler at jeg gir elever med ikke-vestlig bakgrunn en form for identitetsbekreftelse og er en rollemodell for dem fordi jeg gir dem en følelse på at de også kan nå målene sine. Jeg har opplevd at etnisk norske lærere ofte ser på elever med ikke-vestlig bakgrunn som ressursvake grunnet deres språk og væremåte. Men når de møter på meg som har klart det, da får de en følelse av at de også kan gjøre det samme som meg.

Maya mener at elever med ikke-vestlig bakgrunn får en tryggere følelse av å kunne nå målene sine når de møter på henne som lærer med ikke-vestlig bakgrunn. Ut ifra hennes syn får elevene en form for identitetsbekreftelse ved at de møter på en lærer som er vellykket i hennes karriere og som inspirerer elevene med ikke-vestlig bakgrunn til at de også kan være vellykket som henne. Hun forteller også om hennes erfaringer rundt etnisk norske lærere som anser elever med ikke-vestlig bakgrunn til å være ressursvake på grunn av deres manglende norsk kunnskaper og personlige væremåte. Dette viser til at hun anser hennes tolkning av elevene med ikke-vestlig bakgrunn til å være annerledes enn hennes etnisk norske kolleger og at hennes tilstedeværelse er viktig for elever med ikke-vestlig bakgrunn fordi de får bekreftelse av at de kan nå målene sine.

Hun utdyper tankene hennes ytterligere om å være en rollemodell, særlig med tanke på eldre elever. Hun reflekterer også over sin egen skolegang der hun hadde en lærer med

innvandrerbakgrunn og hvordan dette påvirket henne som elev. Hun fikk et spesielt bånd med denne læreren som hun tror elever med ikke-vestlig bakgrunn på samme måte skaper med henne med henne. Det var lettere for Maya og snakke med læreren med innvandrerbakgrunn og hun følte seg mer forstått i motsetning til lærere med etnisk norsk bakgrunn. Maya fikk læreren med innvandrerbakgrunn til å prate for henne i noen tilfeller, der hun følte at hun ikke hadde blitt hørt av lærere med etnisk norsk bakgrunn hvis hun hadde tatt opp saken selv.

Jeg føler spesielt at eldre elever relaterer seg til meg fordi de har kommet i den fasen hvor de undrer på hvem de egentlig er. De har allerede spørsmålet om «hvem er jeg?» og prøver å finne seg selv. De er jo ungdommer og de undrer på hvor deres plass er i samfunnet og de prøver å finne sin egen identitet blant det norske og foreldrenes kulturbakgrunn. Når de da ser en person med lignende bakgrunn som meg eller at jeg ikke har en hvit hudfarge så tror jeg at de kan se for seg hvordan de kan være i fremtiden. De relaterer seg mye mer til meg med ikke-vestlig bakgrunn i forhold til en etnisk norsk lærer. Jeg husker selv fra videregående så hadde jeg en lærer med innvandrerbakgrunn blant alle de norske, med hijab, og hun forsto seg på våre problemstillinger og jeg følte at jeg kunne snakke med henne og hun kunne snakke med de andre lærerne for meg fordi hun var en med lignende bakgrunn som meg. Det var et bånd mellom meg og henne og det tror jeg elevene med ikke-vestlig bakgrunn også føler når de møter på meg.

Her reflekterer Maya over sin rolle som lærer med ikke-vestlig bakgrunn for eldre elever med ikke-vestlig bakgrunn. Hun uttrykker at disse elevene kan være i en fase av livet hvor de sjonglerer mellom den norske kulturen og foreldrenes kulturbakgrunn og prøver å finne ut av hvem de er og å «finne seg selv». Dermed blir hun en rollemodell som viser til at hun er en lærer med ikke-vestlig bakgrunn og dette medfører elevene til å tenke over fremtiden deres og om hva de ønsker å bli eller hvem de ønsker å være. Hun uttrykker også at elevene med ikke-vestlig bakgrunn relaterer seg mer til henne i forhold til en lærer med etnisk norsk bakgrunn og at elevene derfor har en annen opplevelse av å henne som lærer.

Maya blir spurt om å utdype hvorfor elever med ikke-vestlig bakgrunn kan relatere seg mer til henne enn en lærer med etnisk norsk bakgrunn, hun sier følgende:

Elevene klarer ikke å assosiere seg med en etnisk norsk lærer slik som de gjør med lærere med lignende bakgrunn som dem, altså ikke-vestlig som meg. Det har vært mye

forskning på at mennesker med innvandrerbakgrunn som for eksempel er på et legekontor hadde heller spurt en person med lignende bakgrunn om det de lurte på før de hadde henvendt seg til en etnisk norsk person fordi personen med lignende bakgrunn er en de kan stole mer på, de hadde kanskje ikke turt å spørre en etnisk norsk person på lik måte som en person med innvandrerbakgrunn.

For å utdype poenget hennes om hvorfor elever med ikke-vestlig bakgrunn relaterer seg mer til lærere med ikke-vestlig bakgrunn begrunner hun det med at elevene ikke kan assosiere seg med lærere med etnisk norsk bakgrunn. Jeg anser meningen bak det Maya mener å assosiere er at elever med ikke-vestlig bakgrunn ikke har en forbindelse med lærere med etnisk norsk bakgrunn utenom lærer-elev forholdet på skolen. Maya viser til et eksempel som går ut på at mennesker som oftest søker andre mennesker med lignende trekk eller bakgrunn fordi de er tryggere på dem.

Informanten Sofia viser til lignende tanker om rollemodeller som Maya og nevner lærere med etnisk norsk bakgrunn når spørsmålet om hun anser seg selv som rollemodell blir tatt opp. Hun er ikke direkte sikker på om hun er en rollemodell for disse elevene, men muligens at de får mer inspirasjon for fremtiden deres i møte med henne som lærer, i forhold til en lærer med etnisk norsk bakgrunn. Hun sammenligner sin nåværende rolle som lærer for elever med ikke-vestlig bakgrunn til sine erfaringer med lærerne hun hadde i sin skolegang. Hun refererer til sine tidligere lærere med etnisk norsk bakgrunn som hun ikke anså som rollemodeller og ikke hadde noe kjennskap eller form for forhold utenom det faglige i skolen.

Jeg er ikke helt sikker på om jeg er en rollemodell. Det kan hende at de får mer inspirasjon fra meg i forhold til etnisk norske lærere. I hele min oppvekst hadde jeg etnisk norske lærere som ikke forsto meg. Det var ikke lærere som jeg så opp til eller hadde noe nære relasjoner til. De var ikke som rollemodeller for meg fordi jeg ikke hadde kjennskap til lærerne mine utenom det faglige. Vi hadde ikke noe vi kunne snakke om. Jeg vet ikke om de ser på meg som en rollemodell. Jeg husker at det var en mor av ikke-vestlig bakgrunn som kom til meg og sa at jeg vil at barnet mitt skal bli en lærer, hvordan fikk du det til? Hun spurte meg om utdanningen min selv om barnet fortsatt gikk i 7. klasse. Jeg har fått vite av foreldre at de skulle ønske at jeg var læreren deres når de gikk på barneskolen basert på min bakgrunn.

Selv om Sofia ikke vet om henne er en rollemodell for elevene med ikke-vestlig bakgrunn har hun opplevd at foreldre kanskje anser henne som en. Hun fikk spørsmål fra en mor med ikke-vestlig bakgrunn om hvordan hun oppnådde å bli lærer og hva som kreves fordi hun ønsker det samme for sitt barn. Dette kan vise til at foreldre som har ikke-vestlig bakgrunn anser lærere med ikke-vestlig bakgrunn til å være rollemodeller for deres barn og at det gir signaler om at det er plass for deres barn som lærere i den norske skolen. I tillegg har Sofia blitt fortalt at flere foreldre med ikke-vestlig bakgrunn kunne sett for seg å ha lærere med ikke-vestlig bakgrunn når de var tidligere elever, når de møter på henne. Foreldrene anser det som positivt at barna deres har lærere med ikke-vestlig bakgrunn.

4.2.2 – «Mennesker med ikke-vestlig bakgrunn er i høyere stillinger»

Dette delkapitlet tar for seg at lærere med ikke-vestlig er med på å utvide perspektivet til elevene med ikke-vestlig bakgrunn ettersom de har oppnådd høyere stillinger som lærere i den norske skolen, som gjør at de kan bli ansett som rollemodeller for disse elevene på grunn av den lignende bakgrunnen mellom elev og lærer. To av informantene nevner at det er en positiv utvikling at elever får møte mennesker med ikke-vestlig bakgrunn som lærere i den norske skolen i motsetning til at de er renholdspersonell, som de har erfaring med selv. Informant Adam reflekterer over det slik:

Elever med ikke-vestlig bakgrunn føler på tilhørighet og identitetsbekreftelse ved å ha meg som lærer. Jeg har lik bakgrunn som elevene. Det er enklere for dem å ta det innover seg. Det er et bedre utgangspunkt for å snakke med elever om identitet og tilhørighet. Det er sosiale koder som jeg kan. Det bør ikke bare være etnisk norske lærere, det kan skape en uheldig utvikling. Man bør ha ikke-vestlige lærere som er etablerte med lignende bakgrunn som kan bidra til å utvide perspektivet, til å se at mennesker med ikke-vestlig bakgrunn er i høyere stillinger og ikke bare som renhold på skolen. Det tror jeg har noe å si om elevenes målsettinger også, og da kommer man inn på det som rollemodell. Derfor er det greit å ha noen du kan snakke med som har vært gjennom lignende utfordringer, om det er hjemme situasjon eller med venner.

Adam mener at grunnet hans lignende bakgrunn til elevene med ikke-vestlig bakgrunn så gjør det til at de føler tilhørighet til skolen og får en identitetsbekreftelse ved å ha han som lærer. Han har et bedre utgangspunkt til å snakke om tilhørighet og identitet med elever med ikke-vestlig bakgrunn som i hans øyne er lettere for dem å ta innover seg.. Han nevner «sosiale

koder» som jeg anser som en felles forståelse mellom han med tanke på lignende bakgrunn som lærere med etnisk norsk bakgrunn ikke besitter. Dette i sammenheng med at elevene får oppleve han som en etablert person med ikke-vestlig bakgrunn i en høyere stilling, som gjør at lærere med ikke-vestlig bakgrunn fungerer som rollemodeller for disse elevene. Han blir et eksempel på hva de kan oppnå. Dette er i samsvar med at elever setter seg høyere mål, at de har noen å snakke med som har hatt lignende utfordringer, kommet seg gjennom dem og lykkes som lærer.

Nora forteller om at hun kjenner på stolthet når hun ser lærere med ikke-vestlig bakgrunn og at det er nødvendig med flere av dem:

Det er nødvendig med flere lærere av ikke-vestlig bakgrunn. Elevene trenger de som rollemodeller og jeg blir stolt når jeg møter på andre lærere med samme type bakgrunn. Lærerne jeg har møtt med ikke-vestlig bakgrunn er flinke, unge lærere som har bodd i Norge hele livet og de begynner å komme i høye stillinger. Da blir man stolt. Da jeg var yngre så var de av ikke-vestlig bakgrunn de som jobbet i butikker og som renholdere, men nå er det i endring og det syns jeg er fint. Det gir et bedre bilde av samfunnet for elevene når vi har lærere med flere bakgrunner enn etnisk norsk.

Nora er enig med Adam om at lærere med ikke-vestlig bakgrunn viser til en positiv utvikling ved at det blir flere i høyere stillinger og at det er nødvendig for elever å ha rollemodeller i slike stillinger. Hun nevner at hun opplever endring i hva slags stillingene mennesker med ikke-vestlig bakgrunn har per dags dato i forhold til hva henne opplevde under oppveksten. Skolen gjenspeiler samfunnet ved å ha lærere med ikke-vestlig bakgrunn som er viktig for elevene å oppleve. Selv om hun mener at lærere med ikke-vestlig bakgrunn i skolen er nødvendig som rollemodeller for elevene er hun ikke sikker på om hun er det selv. Hun utdyper poenget sitt videre:

Jeg tror foreldrene anser meg som rollemodell for barna deres. Det tror jeg er generelt. Hvis jeg også for eksempel drar til legevakten og ser at legen er av utenlandsk bakgrunn, så syns jeg det er fint at de har klart å integrere seg og kommet seg dit. Og det hender at foreldre sier til meg at mitt barn har lyst til å bli lærer som deg. Jeg håper jeg er en rollemodell, men jeg vet ikke.

Hun mener det er en generell tankegang blant mennesker med ikke-vestlig bakgrunn å møte på andre mennesker med ikke-vestlig bakgrunn i høyere stillinger og anse det som positivt. De representerer det som er mulig å oppnå i det norske samfunnet som mennesker med annen

bakgrunn. Slik som når elever og foreldre med ikke-vestlig bakgrunn møter henne. Hun har opplevd å få beskjed fra foreldre at barna deres ser opp til henne og derfor ønsker å bli lærer. Hun er usikker på om dette gjør henne til en rollemodell for elevene med ikke-vestlig bakgrunn, men håper fremdeles på det. Når hun blir spurt om tankene hennes rundt om lærere med ikke-vestlig bakgrunn er rollemodeller for elever med ikke-vestlig bakgrunn i forhold til lærere med etnisk norsk bakgrunn, svarer hun slik:

Jeg tror lærere med ikke-vestlig bakgrunn blir ansett som rollemodeller i høyere grad for elever med lik bakgrunn i motsetning til etnisk norske lærere. De tar det litt for gitt at de bor i Norge og de studerer, og klarer seg fint likevel. Men vi ikke-vestlige lever et parallelt liv. Fordi vi har ett liv hjemme og vi har ett liv på skolen, som lærere og elever. Det er fort gjort å feile, fordi vi har så mange forventninger fra begge sider og holde det i balanse. Man må komme seg gjennom ungdomstiden. Man har mange flere utfordringer på veien til å klare deg. Og da kan elever se at en klarte seg faktisk fint.

Nora uttrykker at lærere med ikke-vestlig bakgrunn er rollemodeller fordi de har større utfordringer og hindringer for å oppnå målene sine og elevene kan relatere seg til dette. Lærere med etnisk norsk bakgrunn har bedre forutsetninger til å lykkes i forhold til lærere med ikke-vestlig bakgrunn blant annet på grunn av høyere press fra «begge sider», som jeg anser som storsamfunnets forventninger på den ene siden og familiens forventninger på den andre. Det kan være vanskelig å balansere de ulike kulturelle aspektene fra kulturen hjemme og den norske kulturen, som elevene kan kjenne seg igjen i og derfor anse lærere med ikke-vestlig bakgrunn som rollemodeller i høyere grad. Informanten Hanna anser også lærere med ikke-vestlig bakgrunn til å være gode rollemodeller grunnet deres lignende bakgrunn:

Jeg synes vi trenger flere lærere med ikke-vestlig bakgrunn. Jeg tror en med lignende bakgrunn kunne vært en god rollemodell for elevene. Men jeg synes ikke at det er dumt at majoriteten av lærerne er av etnisk norsk bakgrunn. Men jeg synes at flere av de ikke-vestlige lærerne kan være gode forbilder, og spesielt menn. Jeg opplever at de blir veldig godt likt av elevene.

Hanna ser ikke noe galt i at flertallet av lærerstaben er bestående av lærere med etnisk norsk bakgrunn, men mener likevel at det er nødvendig med flere lærere med ikke-vestlig bakgrunn. Hun begrunner dette ved at en person med lignende bakgrunn som elevene kan være en god rollemodell for elevene med ikke-vestlig bakgrunn. Hun mener spesielt mannlige lærere med ikke-vestlig bakgrunn blir godt likt blant elevene.

4.2.3 – Refleksjonene til lærere med etnisk norsk bakgrunn

I dette delkapitlet skal jeg gjøre rede for meningene til lærere med etnisk norsk bakgrunn når det gjelder hva de tenker om lærere med ikke-vestlig bakgrunn i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn om de anser denne gruppen lærere som rollemodeller for elevene.

Det første som presenteres her er tankene til informantene Miriam om det trengs flere lærere med ikke-vestlig bakgrunn i skolen:

Nå sliter jeg litt med å svare på det du spør om selv om jeg forstår hva du mener, men for meg så er dette snakk om kolleger, men klart når de da er så åpne på at «skj» og «kj» lyden er vanskelig for dem og de spør om å bytte i innlæring om dette. Jeg tror også at mange av de kollegaene jeg jobber med føler seg så trygge på at de kan snakke norsk med uttale eller tonefall som gjør at det blir annerledes, og når de får veiledning på at tonefall er feil eller sånne ting for det spør de om noen ganger og da tar de imot råd uten at det blir noe mer ut av det. Det føler jeg ikke er noe negativt. Jeg føler at det er en styrke for de elevene som trenger ekstra hjelp og da kan vi samarbeide.

Miriam gir uttrykk for at hun sliter med å svare på dette spørsmålet fordi hun ikke ønsker å gjøre forskjell på lærere med ikke-vestlig bakgrunn og lærere med etnisk norsk bakgrunn. Hun nevner også at hun forstår hva spørsmålet går ut på, men svarer ved å vise til at lærere med ikke-vestlig bakgrunn er åpne om deres utfordringer med å uttale lyder og at de etterspør råd når det gjelder uttalelse og tonefall i ord som de er usikre på. På slutten av utsagnet gir hun uttrykk for at det ikke er negativt med flere lærere med ikke-vestlig bakgrunn og det kan være med på å styrke elever som trenger det, i tillegg til at de kan samarbeide om dette. Miriam blir spurt videre om hennes tanker rundt lærere med ikke-vestlig bakgrunn som rollemodeller for elever med ikke-vestlig bakgrunn og om elevene ser likt på de to lærergruppene:

Nå føler jeg at det er veldig likt. Når de nettopp har begynt i skolen og går fra 1. til 4. trinn så tror jeg ikke det gjør noe forskjell, men jeg tror at når de begynner i høyere trinn så kan rollemodellene begynne å bety mer i forhold til hvilket yrkesvalg man vil ta.

Hun mener at elever ser på lærergruppene likt og at i grunnskolen så gjør det ingen forskjell for elever med ikke-vestlig bakgrunn hvem de har som lærere. Når de blir eldre, kan de bli

bevisst på dette med tanke på hvilket yrket de ønsker. Hun nevner rollemodeller kun i sammenheng med yrkesvalg som vil si at om elever ikke ønsker å bli lærere så er ikke lærere med ikke-vestlig bakgrunn rollemodeller.

Informanten Lisa blir stilt samme spørsmål om lærere med ikke-vestlig bakgrunn er rollemodeller for elever med ikke-vestlig bakgrunn, hennes svar lyder slik «ja det kan de være, men alle lærere er rollemodeller». Lisa svarer kort at alle lærere er rollemodeller uten å reflektere noe mer om lærere med ikke-vestlig bakgrunn er det for elever med lignende bakgrunn, annet at de «kan» være det.

Informanten Maria gir uttrykk for å være enig med Lisa, men utdyper det i sitt svar:

Jeg synes alle kan være rollemodeller. Det trenger ikke å være basert på etnisitet i det hele tatt. Hvis barnet ser på deg som en rollemodell så er du rollemodell. Jeg synes ikke det burde ha noe å si. En etnisk norsk elev kan også se på en lærer av annen bakgrunn som rollemodell. Jeg tror elever sine rollemodeller kommer veldig an på oppdragelse og hjemmesituasjon, det er helt opp til om de er åpne til alle typer mennesker.

Hun mener at alle kan være rollemodeller og at dette ikke er basert på etnisitet i det hele tatt. Det er opp til eleven om de anser deg som rollemodell og at bakgrunn ikke bør spille noen rolle i hvem som er rollemodeller. Hun forklarer det ved å bruke eksempelet om at elever med etnisk norsk bakgrunn også kan anse lærere med annen bakgrunn som rollemodell. Hun mener om eleven er åpen til alle typer mennesker som avgjør hvem som er rollemodell. Maria og Lisa gir ikke uttrykk for at de er enige med informantene med ikke-vestlig bakgrunn der de fleste mente at de var rollemodeller eller håpet at de var det for elever med ikke-vestlig bakgrunn. Virker ikke som de tar innover seg hva spørsmålet egentlig prøver å komme frem til eller anser de det som irrelevant.

Informanten Nina blir stilt samme spørsmål som de andre informantene i gruppen, vedrørende lærere med ikke-vestlig bakgrunn og om de er rollemodeller for elever med ikke vestlig bakgrunn. Hun ga et mer utfyllende svar enn resten, svaret hennes lyder slik:

Ja det tror jeg, hvis de identifiserer seg med dem. Hvis det er lærere de liker som også liker dem. Men jeg tror etnisk norske lærere også kan være det. Det kommer an på om man ser opp til dem eller ikke. Jeg har opplevd at det er elever som søker relasjon med lærere som ligner på dem. Jeg tror det føles ut som at de ser seg selv i disse lærerne.

Jeg tror det er krasj når det er en flerkulturell skole med en homogen lærerstab som består av kun norske. Elevene syns at de norske lærerne deres er mer skumle enn om de skulle hatt lærere av lignende bakgrunn, de norske lærerne er fremmede for dem fordi de er ikke lik som de voksne hjemme. Etnisk norske lærere må være flink til å nå elever med annen bakgrunn, lytte til dem, være interessert i dem og deres væremåte da kan det kanskje være at elever med ikke-vestlig bakgrunn identifiserer seg med etnisk norske lærere. Jeg har opplevd at elever med ikke-vestlig bakgrunn har et annet forhold til lærere med ikke-vestlig bakgrunn enn det de har med etnisk norske lærere, de prater til hverandre på en helt annen måte. Men det kommer an på personlighet og hvem personen er.

Nina anser alle lærere uavhengig av bakgrunn som rollemodeller for elever med ikke-vestlig bakgrunn som er i samsvar med de to andre informantene. Hun mener at det ligger i om elevene liker læreren og identifiserer seg med dem. Derimot reflekterer hun over erfaringen rundt det at elever søker etter lærere som ligner dem selv og ønsker å danne relasjon med disse lærerne. Av den grunn mener hun at lærerstaben på flerkulturelle skoler må gjenspeile elevsammensetningen til skolen eller kan det føre til «krasj». Elever med ikke-vestlig bakgrunn kan anse lærere med etnisk norsk bakgrunn som fremmede og «skumle» grunnet deres manglende erfaring av å være rundt dem og at de ikke møter på dem hjemme. Avslutningsvis uttrykker hun at elever med ikke-vestlig bakgrunn har et annet forhold til lærere med ikke-vestlig bakgrunn sammenlignet, hun beskriver det ved at de kommuniserer på en helt annen måte. Til syvende og sist mener hun at en rollemodell kommer an på hvem personen er.

4.3 – Interkulturell kompetanse

Det forrige delkapitlet presenterte informantenes opplevelse rundt det å være rollemodeller for elever med ikke-vestlig bakgrunn i lys av at de er lærere med ikke-vestlig bakgrunn og om dette gjør dem til rollemodeller. Det neste delkapitlet som blir presentert blir delt i tre underkategorier som omhandler interkulturell kompetanse: 1) felles forståelse mellom lærere og elever med ikke-vestlig bakgrunn, 2) elever og foreldre med ikke-vestlig bakgrunn relaterer seg til lærere med ikke-vestlig bakgrunn og 3) felles forståelse mellom lærere og foreldre med ikke-vestlig bakgrunn.

4.3.1 – Felles forståelse mellom lærere og elever med ikke-vestlig bakgrunn

Det viser seg blant informantene at det er en enighet om at de besitter en form for forståelse for elevene med ikke-vestlig bakgrunn som kommer av at lærerne deler lignende bakgrunn. Lærerne uttrykker det på forskjellige måter som blir lagt frem i dette delkapitlet, men det er et enstemmig inntrykk at lærere med ikke-vestlig bakgrunn forstår seg på elever med ikke-vestlig bakgrunn på grunn av delte erfaringer av å ha en ikke-vestlig bakgrunn i det norske samfunnet. De er også enige om at etnisk norske lærere ikke besitter denne forståelsen på samme måte.

Delkapitlet begynner med informanten Sara sine tanker rundt at elevene er mer komfortable om å snakke om det som skjer hjemme med henne fordi hun forstår dette bedre enn en etnisk norsk lærer. Dette er ikke noe som har blitt fortalt til henne muntlig av elever, men noe hun sier at hun merker på elevene. Hun forklarer det slik:

Elever med ikke-vestlig bakgrunn snakker mer åpent og er mer komfortable med å dele hva som skjer hjemme hos dem med meg enn med etnisk norske lærere. Dette merker jeg på elevene. De føler at jeg forstår dem bedre enn en etnisk norsk lærer.

Informanten Maya er enig med Sara om at lærere med ikke-vestlig bakgrunn har en kulturforståelse som gjør at de kan legge merke til aspekter ved elevene med ikke-vestlig bakgrunn, men hun forklarer det på en annen måte:

Nå har jeg jobbet med etnisk norske lærere siden jeg ble ferdig med utdanningen, og jeg må innrømme at jeg ser opp til dem fordi de kan så mye med tanke på pensum og fordi pensum er jo basert på norske verdier og kultur. Jeg føler at de kan så mye mer enn det jeg kan fordi jeg har jo bare lest om ting mens de har opplevd mye mer av det og de ser på ting på en annen måte. Men det går begge veier. Men med tanke på min profesjon så ser jeg opp til norske lærere med tanke på den kunnskapen de har med tanke på det vi skal formidle til elevene. Men jeg tror at de etnisk norske lærerne ser opp til oss fordi vi kan se ting i elevene som de ikke kan se fordi vi har den kulturforståelsen. Det er viktig at vi lærer av hverandre.

Maya belyser at kulturforståelsen som lærere med ikke-vestlig bakgrunn besitter er noe lærere med etnisk norsk bakgrunn kan lære av denne gruppen lærere for å bedre nå ut til elever med ikke-vestlig bakgrunn. På den andre mener hun at etnisk norske lærere besitter en annen form

for kulturforståelse, basert på den norske kulturarven og norske verdier, som hun kan lære av og ser opp til etnisk norske lærere. Hun anser formidlingsevnen til etnisk norske lærere er av bedre kvalitet vedrørende det elevene skal lære på skolen på grunn av deres tidligere opplevelser. Likeledes er kulturforståelsen for elever med ikke-vestlig bakgrunn på et annet nivå og etnisk norske lærere kan se opp til dette grunnet ønske om å tilegne seg samme evne til å forstå elever med ikke-vestlig bakgrunn på. Maya forteller om en ubehagelig opplevelse hun hadde med lærere med etnisk norsk bakgrunn og deres mangel på kulturforståelse for elever med ikke-vestlig bakgrunn:

Når jeg først begynte var jeg bare blant etnisk norske lærere og da følte jeg at jeg måtte lukke munnen og holde meningene mine for meg selv. Det var en situasjon som omhandlet to elever med ikke-vestlig bakgrunn og at de hadde innledet et forhold. De etnisk norske lærerne var så opptatte av at dette og at dette måtte bli sagt ifra om til foreldrene. Om det hadde vært to etnisk norske elever som hadde innledet et forhold så tror jeg ikke de hadde tatt det like seriøst eller i det hele tatt diskutert at dette er noe foreldrene trenger å vite om fordi det ikke er skolebasert. Og de var nok veldig opptatte av det fordi de var klar over at dette ikke var noe foreldrene hadde likt og de diskuterte saken i flere uker. Jeg følte at jeg ikke kunne kommentere den saken fordi jeg har en ikke-vestlig bakgrunn selv. Og jeg føler også at etnisk norske lærere kan se ned på en lærer med ikke-vestlig bakgrunn, jeg har opplevd det selv. Jeg har fått kommentarer om den høyere utdanningen min med forbausede ansiktsuttrykk av andre etnisk norske lærere. Men når jeg fikk et team som var en blanding av etnisk norske lærere og lærere med ikke-vestlig bakgrunn så har jeg funnet min plass og jeg føler meg mye mer komfortabel med å si mine meninger. Jeg kunne ikke tenkt meg å jobbe med et team med bare nordmenn igjen, man blir redd for at de ser på deg som ressurssvak. Deres oppfattelse av meg hemmet min posisjon som lærer som var på lik linje som dem. De satt også elever i kategorier basert på deres bakgrunn som var negativt ladet. «De er utlendinger, de kan ikke det...». Når de tenker det om elevene så tenker jo de det samme om meg.

Denne opplevelsen legger Maya i grunn for at lærere med etnisk norsk bakgrunn mangler forståelse for elever med ikke-vestlig bakgrunn og at hun hadde gjort ting annerledes i denne situasjonen. Maya ønsket ikke å ytre sin mening i denne saken da hun var i frykt om å bli stigmatisert ut ifra hennes mening som en person med ikke-vestlig bakgrunn. Hun kunne forstå seg på elevene i denne situasjonen og kunne sette seg selv i deres sko og hadde derfor

ikke involvert foreldre i denne saken. Lærerne med etnisk norsk bakgrunn var nok bekymret for hvordan foreldrene ville reagere om de fant ut av dette på egenhånd, og ønsket å informere foreldre om dette slik at de har tatt sine forhåndsregler for å ivareta elevene. Utenom denne saken har Maya opplevd at hun blir sett ned på og at elever blir snakket om på en negativ på grunn av deres ikke-vestlige bakgrunn av lærere med etnisk norsk bakgrunn. Hun forteller videre om en positiv opplevelse hun har hatt som lærer av ikke vestlig bakgrunn i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn:

Når jeg og en annen kollega kom til en ungdomsskole med en homogen lærerstab, altså kun etnisk norske, så merket jeg at elevene var så glade for å se oss og at de elsket at vi var der. Det var en elev jeg møtte på som hadde karakter tre i KRLE, og vi hadde en oppgave om å gi elever karakterer uten å vite hva de egentlig har og vi syns han var så flink at vi ga han karakter seks. Og jeg husker at han sa «Wallah det er bare fordi dere er utlendinger at dere ser at jeg er flink i KRLE». Mens hun norske læreren ikke klarte å se hvor flink han var karaktermessig, kanskje fordi han ikke kunne språket så godt. Jeg tolker ikke språk som noe negativt, jeg forstår hva eleven prøver å komme frem til og hvis eleven klarer å formidle det selv om han har et svakt språk så forstår jeg fortsatt at han har kunnskapen. Jeg følte at elevene hadde en helt annet tillit til oss enn deres egentlige lærere, jeg merket at de fikk et håp om å få bedre karakterer ved å møte oss. De tenkte at «vi kan faktisk vise hva vi kan». Jeg likte meg ikke blant de lærerne. For eksempel så var det en jente som ikke ønsket å delta i svømmetimen og pleide å si at hun hadde mensesen hver gang det var svømming, og læreren var frustrert over dette. Til meg så forklarte hun at hun ikke ønsket å svømme med gutter, men hun turte ikke å si dette til læreren sin. Om jeg hadde vært klassens lærer hadde naturligvis forstått dette til å begynne med og delt opp jenter og gutter fordi jeg forstår den problemstillingen. Der kommer den store forskjellen i mentalitet blant etnisk norske lærere og lærere med ikke-vestlig bakgrunn, forholdet mellom jente og gutt. Jeg tror elevene blir mer utagerende av å ha lærere med etnisk norsk bakgrunn som ikke forstår seg på dem. Jeg tror ungdomsskoler og videregående skoler med flerkulturelle elever trenger lærere med ikke-vestlig bakgrunn. Jeg tror elever med kun norske lærere blir mer utagerende fordi de ikke har noen som kan forstå dem, ungdommer hvert fall trenger en lærer med lignende bakgrunn. Man kan ikke lese alt gjennom en bok, ansatte trenger opplevelser og erfaringer slik at de kan forstå den ikke-vestlige elev massen.

Her beskriver Maya en opplevelse med elever med annen bakgrunn enn etnisk norsk som kun har lærere med etnisk norsk bakgrunn og hvordan de reagerte med glede ved å få besøk av henne og en kollega. Hun forklarer at en elev som vanligvis får tre i karakter i et fag, fikk karakter seks av henne uten at hun hadde noen informasjon om hva han egentlig får. Eleven uttrykker lettelse over at han har fått seks i karakter og mener det er fordi Maya og hennes kollega har ikke-vestlig bakgrunn og forstår hva han egentlig kan. Maya mener at eleven klarte å formidle det han skulle for å få karakteren seks som den læreren hans med etnisk norsk bakgrunn ikke kunne se på samme måte. Hun beskriver elevene som håpefulle ved å ha henne og hennes kollega som lærere fordi det mente at de kunne få bedre karakterer, og de var tryggere på Maya og viste henne tillit som lærerne med etnisk norsk bakgrunn ikke fikk fra elevene. Dette bunner i at elevene anså lærerne med ikke-vestlig bakgrunn til å ha forståelse for dem og forutsetningene deres som gjorde at de var lettet for at de var der og kunne stole på dem. En annen situasjon som Maya opplevde på denne skolen var en elev med ikke-vestlig bakgrunn som åpnet seg og fortalte Maya at hun ikke er komfortabel med å svømme med gutter, noe som hun hadde holdt skjult fra sin lærer med etnisk norsk bakgrunn. Eleven delte dette med Maya fordi Maya kunne forstå ståstedet hennes i motsetning til læreren med norsk bakgrunn som hun heller valgte å lyve til på grunn av frykt for å ikke bli hørt. Maya reflekterer videre om at elever med ikke-vestlig bakgrunn trenger lærere med ikke-vestlig bakgrunn fordi de kan forstå seg på dem. For elever som ikke har det kan det føre til utagering og frustrasjon. Lærere med etnisk norsk bakgrunn kan ikke lære seg å forstå elever med ikke-vestlig bakgrunn gjennom fagbøker, de trenger erfaringer for å være rustet til å være lærer for denne elevgruppen.

Informanten Sofia er enig med Maya om at lærere med ikke-vestlig bakgrunn forstår seg bedre på elever med ikke-vestlig bakgrunn enn sine etnisk norske kolleger og at de ikke kan lese seg opp til det, hun beskriver det slik:

Min bakgrunn som lærer med ikke-vestlig bakgrunn er nyttig for elever med ikke-vestlig bakgrunn fordi jeg forstår dem på en helt annen måte. Jeg vet hva som foregår hjemme hos dem. Jeg vet hvorfor de ikke har skøyter eller ski. Jeg forstår hvorfor de ser på utenlandske serier. Jeg har hatt lignende oppvekst og derfor har jeg en annen forståelse. Jeg forstår barna når de sier at de ikke har vært på Holmenkollen før, men de har vært på et senter i nærrområde sitt. Fordi jeg er kjent med det selv og det er ikke rart for meg. Vi har mer til felles med elevene. Hvis jeg jobber med etnisk norske barn så kan det hende at jeg ikke forstår dem på samme måte, om familien deres er veldig

glad i sport eller turer for eksempel. Etnisk norske lærere har jo lest om elever med annen bakgrunn mens vi har jo opplevd det selv og har våre egne erfaringer.

Sofia forklarer at hennes forståelse kommer av at hun har mer til felles med elevene på grunn av lignende oppvekst og erfaringer fra hjemmet. Hun forteller at hun har kjennskap til hva som skjer hjemme hos disse elevene, hun har forståelse for om elever ikke eier skøyter eller ski og om de ser på utenlandske serier. Hun anser det som å ikke være rart, men gir uttrykk for at dette kunne vært annerledes oppfattet av en lærer med etnisk norsk bakgrunn. For Sofia er det elevene forteller normalen da hun har gått gjennom det selv og har lignende erfaringer. Hun har selv vært en elev med ikke-vestlig bakgrunn. Sofia forklarer at hun kan oppleve å ikke ha samme forståelse for elever med etnisk norsk bakgrunn. Hun utdyper poenget sitt om forskjellene mellom lærere med ikke-vestlig bakgrunn og lærere med etnisk norsk bakgrunn:

Vi har helt forskjellig syn på noen ting. Med tanke på problemstillinger som å dusje naken eller kirkebesøk, som kan føles som tvang for mange av barna hvor dette føles unaturlig. Jeg forstår dem, jeg ønsket heller ikke å dusje naken eller å bli tvunget til å gå i kirken. Jeg synes ikke det er greit når etniske norske lærere på en måte straffer elevene sine ved at elevene eller foreldrene ikke ønsker at de dusjer nakne eller går i kirken, ved at de for eksempel ikke kan være med å bade eller må stå utenfor kirken å vente som jeg har erfart har skjedd med elever med ikke-vestlig bakgrunn. Man må støtte elevene sine og den forståelsen er ikke der. Jeg skal ikke tvinge noen til noe. Som etnisk norsk lærer må man ha forståelse for de forskjellige kulturene og være der for elevene, ingen skal tvinges til å måtte gjøre noe de ikke vil. Også med tanke på 17. mai tog, elever som ønsker å gå i tog kan være med og de som ikke ønsker skal man ikke overtale. Alt skal være frivillig

Sofia har opplevd at lærere med etnisk norsk bakgrunn har gitt elever negative konsekvenser om de ikke har fulgt instruksene deres og vist manglende forståelse for hvorfor elevene ikke ønsker å delta. Hun referer til sin egen barndom som elev i den norske skolen der hun ikke ønsket å bli tvunget til å gjøre ting hun egentlig ikke hadde lyst til og hun har full forståelse for elever med ikke-vestlig bakgrunn og deres foreldre. Alt bør være frivillig i Sofia sine øyne og poengterer at lærere med etnisk norsk bakgrunn må ha forståelse for de forskjellige kulturene og støtte elevene istedenfor å tvinge dem. Videre blir hun spurt om hennes tanker om det trengs flere lærere med ikke-vestlig bakgrunn i skolen:

Jeg synes vi trenger flere lærere med ikke-vestlig bakgrunn, helt klart. Mange flere enn per dags dato. Spesielt på flerkulturelle skoler. Noen som forstår ungene på det mest grunnleggende nivået. Man har hatt samme type oppvekst på mange måter også blir det bedre forståelse og samarbeid med hjemmet.

Forståelse på det grunnleggende nivået er noe Sofia mener at elever med ikke-vestlig bakgrunn trenger i skolen fra deres lærere og dette har lærere med ikke-vestlig bakgrunn i høyere grad. Det kan forbedre samarbeidet med foreldrene å ha flere lærere med ikke-vestlig bakgrunn og hun mener det bør være langt fler enn det som er i skolen i dag, «spesielt på flerkulturelle skoler». Sofia reflekterer videre om fordeler ved å ha lærere med ikke-vestlig bakgrunn i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn:

Jeg tror elevene får identitetsbekreftelse på noen måter ved å lærere med ikke-vestlig bakgrunn. Jeg forstår hvis de for eksempel har med seg ris i matpakken, eller om de ikke aker i vinterferien. Men jeg føler på at jeg blir overvåket av etnisk norske kolleger som passer på at jeg får frem de norske verdiene, så derfor har jeg ikke vært så flink til å gi dem den identitetsbekreftelsen på at sånn de gjør ting er helt greit. Jeg synes ikke at jeg får mulighet til å snakke om ting som er kjent for dem hjemme på grunn av at jeg må fremme norske verdier.

Sofia gjentar med nye eksempler at hun har annen form for forståelse for elever med ikke-vestlig bakgrunn som kanskje lærere med etnisk norsk bakgrunn ikke besitter. Her nevner hun også at hun blir begrenset i sin jobb som lærer med ikke-vestlig bakgrunn fordi det forventes at hun fremmer norske verdier i motsetning i å snakke om det som er kjent for elevene fra deres hjem. Hun opplever å bli overvåket av lærere med etnisk norsk bakgrunn og derfor ikke kan strekke seg like langt i å gi elevene identitetsbekreftelse. I lys av dette spørsmålet blir hun spurt om det er annerledes å jobbe med andre lærere med ikke-vestlig bakgrunn, hun svarer følgende:

Jeg synes det er lettere å diskutere andre temaer utenfor de norske verdiene og kulturnormene med kolleger med ikke-vestlig bakgrunn, jeg synes det er mye lettere. Mye mer forståelse mellom oss, fordi vi har samme ståsted i møte med ungene. Vi har en felles enighet om at vi må fremme de norske verdiene så klart og ikke bare snakke om elevenes kulturelle bakgrunn. Spesielt verdier fra islam er noe man ikke skal snakke om. Det er tabu å snakke om islam annet enn det som de lærer i bøkene. Hvis jeg snakker for mye om muslimer, så kan jeg få et blikk og jeg begynner å lure om

læreren med etnisk norsk bakgrunn tenker på at jeg driver med «snikislamisering». Jeg synes vi bør snakke om det, fordi elevene tosidige kulturbakgrunn kan skape indre konflikt for dem og derfor bør de kunne snakke og lære om begge.

Sofia anser å ha mer forståelse imellom seg og andre lærere med ikke-vestlig bakgrunn i samtaler om elever med ikke-vestlig bakgrunn. Ståstedet deres er det samme i møte med elevene. De er enige om at de norske verdiene er viktige å fremme ovenfor elevene, men samtidig anser hun det som viktig å kunne snakke om kulturbakgrunnen deres med dem i tillegg. Elevene kan oppleve å ha en indre konflikt om deres identitet og tilhørighet og å kunne snakke høyt om dette og lære om den norske og kulturen de har hjemme kan være nyttig for dem med tanke på dette. I tillegg har hun opplevd å få negative reaksjoner om hun snakker høyt om islam med elevene. Sofia snakker videre om at elever med ikke-vestlig bakgrunn trenger lærere som forstår seg på kulturbakgrunnen deres:

Etter min egen erfaring så husker jeg at etnisk norske lærere klager om slåsskamper og uenigheter blant elevene. Men er det rart? Jeg tror at elevene føler på at lærerne ikke forstår dem. Lærerne forstår ikke hva som trigger disse konfliktene blant elevene. De forstår ikke at vi har elever som er stolte over identiteten deres, altså deres kulturelle bakgrunn. Jeg hører ofte at lærerne på ungdomstrinnet som er stort sett etnisk norske lærere trenger hjelp og støtte for å håndtere elevene, men det er ikke det de trenger. De trenger å jobbe med deres kulturforståelse og forstå at det er ikke noe galt med elevene i måten de uttrykker seg, kler seg, identifiserer seg. Så lenge de får den kunnskapen de skal fra skolen, la dem være seg selv. Etnisk norske lærere som jobber med ungdomsskole elever forstår ikke den tosidige kulturbakgrunnen til elevene som lærere med samme type erfaring, som har vært der selv og måtte finne ut hvem de egentlig er. La de være stolte. Disse elevene er ressurssterke, og de kommer til å nå langt og de trenger lærere som kan forstå dem og noen som heier på dem. Noen som støtter deres valg om å være en stolt somalier eller stolt albaner og ikke vil fikse dem.

Hun reflekterer over at lærere med ikke-vestlig bakgrunn har hatt samme type erfaring når det gjelder å finne ut hvem de er blant kulturen til foreldrene og den norske. Dermed kan de forstå

seg på elevene med ikke-vestlig bakgrunn på et dypere plan. De trenger oppmuntrende lærere som ser dem for den de er, tillater dem til å være seg selv og valgene de tar for å forme sin identitet. Lærere som «ikke vil fikse dem». Hun råder lærere med etnisk norsk bakgrunn som har utfordringer i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn å jobbe med kulturforståelsen slik at de er bedre rustet i møte med disse elevene. Hun uttrykker frustrasjon over at lærere med etnisk norsk bakgrunn ikke mener at kulturforståelse er så viktig som de fremstiller det:

Jeg har opplevd at de snakker så mye om at kulturforståelse er så viktig, det er så viktig å lære om andre kulturer og sånne ting. Men jeg tror ikke at de mener dette, det henger ikke med hva de gjør i praksis. For eksempel når vi skal på tur og elever får beskjed om boblebukse og boblejakke, det er faktisk ikke alle elever som har boblebukse og boblejakke for å ake med eller stå på ski med. De fleste elever har dress når de er yngre og når de vokser ut av den så kjøper ikke de eller foreldrene en boblebukse for dem. Dette er kanskje en selvfølge for norske elever og lærere. Men noe så enkelt som dette er vanskelig å forstå for etnisk norske lærere har jeg merket. Noen foreldre har ikke råd til en boblebukse av god kvalitet som ikke skal bli brukt annet enn på tur med skolen. Foreldre kjøper ikke en boblebukse for 700 kr for at den skal bli brukt en gang. Jeg synes etnisk norske lærere snakker mye bullshit men de forstår ikke, de snakker om krig, fred og barn i Afrika. Det er ikke det elevene trenger å lære om og det gir et helt feil bilde av verden, noen av dem har bakgrunn fra er afrikanske land eller fra land med krig. De snakker ikke om positive ting om landet, som for eksempel Somaliland (Nord-Somalia) er et kjempefint land og elevene kommer som oftest glade tilbake. Men de lærer at hvis du reiser til Somalia så blir du tvangsgiftet og omskjæret, de gjør dem oppmerksomme på negative sider ved landet. Ja det skjer, men det er mye positivt å snakke om også. Det skaper mye forvirring, negativitet og fordommer for elever når medier og lærere snakker negativt om ikke-vestlige land. Det er hvert fall ikke noe forståelse for jenter som velger å gå med hijab, de kan si ja det er din religion, men du skal uansett være med på svømming for både gutter og jenter fordi vi er i Norge og det er sånn vi gjør det her. De må komme seg ut av den Norge-boksen og se på elevene sine fra et større perspektiv. Det er mye snakk om tvang fra foreldre med ikke-vestlige bakgrunn ovenfor barna sine, men etnisk norske lærere driver også med tvang og eleven ender med å være forvirret, de må ikke være med på alt. Dette er ikke integrering eller inkluderende, det er assimilering.

Dette utsagnet viser til misnøye ovenfor lærere med etnisk norsk bakgrunn med tanke på at de ikke er konsekvente i handlingene deres med det de uttrykker om å lære om andre kulturer. Hun tar opp et eksempel om kjøp av boblebukse, som hun kan forstå ikke er en selvfølge for foreldre med ikke-vestlig bakgrunn å kjøpe for elevene. Derimot anser hun dette som utfordrende for lærere med etnisk norsk bakgrunn å forstå på samme måte. I tillegg opplever hun at lærere med etnisk norsk bakgrunn fremhever negative sider ved opprinnelseslandet til foreldrene til elevene og gir elevene et feilaktig bilde av verden. Hun avslutter poenget sitt med å ta opp utfordringen for lærere med etnisk norsk bakgrunn å se på elevene sine utenfor det norske perspektivet som hun kaller «Norge-boksen» og at de må lære seg å ha et bredere perspektiv i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn. Jeg spurte om det var noe mer hun ønsket å tilføye som råd:

Vi trenger flere lærere med ikke-vestlig bakgrunn, norske lærere trenger mer kulturforståelse og de må lære seg toleranse og akseptere elevene sine for den de er. Det er egentlig veldig enkelt, men det blir til en stor sak. De er norske selv om de elsker Pakistan. Jeg har blitt påvirket av dette selv, om jeg sier at jeg er norsk så er det feil og om jeg sier at jeg er fra opprinnelseslandet så er det også feil. La elevene velge selv. Norge er et fritt land og det er ikke ensidig. Elevene har en tosidig identitet, men for noen veier den de har hjemme mer. Norske og ikke-vestlige barn snakker ikke om de samme temaene ofte. De har selvfølgelig norske verdier i seg som likestilling, men de har verdier fra hjemmet som kan veie mer, og det er greit.

Avslutningsvis presiserer hun at etnisk norske lærere må jobbe med å akseptere og ha toleranse for den tosidige kulturen som mange elever med ikke-vestlig bakgrunn har. De er norske til syvende og sist og de må kunne velge selv hvordan de definerer dette. Informanten Hanna viderefører poenget om at lærere med ikke-vestlig bakgrunn forstår elevene og anser bakgrunnen deres som en ressurs:

Jeg synes min bakgrunn er nyttig i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn, fordi man forstår mye med tanke på hva slags hjem de kommer ifra. Hva slags oppvekst de har hatt. Hvordan man kan se det de har som ressurs istedenfor å se på det som en ulempe hele tiden.

Hanna påpeker at bakgrunnen til elevene blir ansett som en ulempe «hele tiden» som gir uttrykk for noe av det samme som Sofia nevnte om å være en oppmuntrende og støttende

lærer. Hanna ser på bakgrunnen deres som ressurs og har større forståelse for elever med ikke-vestlig bakgrunn fordi hun kan relatere seg til dem og oppveksten deres. Hun blir spurt om elever med ikke-vestlig bakgrunn ser annerledes på henne og en norsk lærer:

Nei, jeg tror ikke elevene tenker så mye over kvaliteten på læreren. Men at det kan være lettere å for dem å føre en samtale med meg fordi både de og jeg føler at jeg forstår mer i forhold til deres bakgrunn.

Hanna mener at elever med ikke-vestlig bakgrunn ikke tenker over kvaliteten på lærerne og behandler lærere likt i forhold til dette. Men at det kan eventuelt være lettere for dem å oppsøke lærere med ikke-vestlig bakgrunn når de ønsker å snakke om tema som en slik lærer har bedre grunnlag til å forstå seg på, på grunn av deres lignende bakgrunn. Jeg spurte om hun kunne snakke om forskjellene på lærergruppene syn på elevers språkvansker, Hanna svarte følgende:

Jeg tror det er lettere for lærere med ikke-vestlig bakgrunn å se forbi språkvansker og ikke anse dette som en ulempe eller dømme kunnskapsnivået til eleven. Det tror jeg har noe med min egen bakgrunn å gjøre også fordi jeg var i samme situasjon og jeg vet at språket kommer etter hvert. Jeg tenker at man ser fort andre ting som de mestrer og kan, de fleste elever mangler grunnleggende språk, men samtidig har de mange andre fine evner som vi kan bruke. Det irriterer meg litt at lærere stresser over språket hele tiden, fordi barn lærer naturligvis fort. Jeg tenker hvor mye mer vil du at de skal kunne? Jeg hører hele tiden de har så dårlig språk, de har så dårlig språk. Jeg blir frustrert fordi jeg tenker at de forventer for mye og de klarer allikevel å nå de forventningene. Ikke vær så opptatt av språket hele tiden, vi har så mye fokus på det. Det lærer de uansett i løpet av de tidligere årene på skolen. Se på alt de kan. Etnisk norske lærere kan ofte se på det som et problem. Hvert år hører jeg frustrasjon om barn som ikke kan språket og hvor ille det er. Og det er jo ikke så rart, man må godta at sånn er verden vi lever i. Det vil alltid komme nye til Norge. Det er en selvfølge at vi skal ha tilrettelegging for dem i undervisningen. Jeg forstår at det er krevende, men hvis de jobber med flerkulturelle skoler så er man vant til det. Men disse elevene kan dukke opp over alt i Norge nå, så jeg syns de fleste lærere bør godta det.

Svaret til Hanna samsvarer med svaret til Maya angående å skille mellom kunnskapsnivået og manglende språk kunnskaper på elever med ikke-vestlig bakgrunn. Noe som Hanna er enig i kan være mer utfordrende for lærere med etnisk norsk bakgrunn enn lærere med ikke-vestlig

bakgrunn fordi de kan sette seg selv i den situasjonen. Hanna refererer til sin barndom og mener hun er et eksempel på at språket er noe som mestres etter hvert uansett. Hun har et ønske om at lærere blir flinkere til å rose elevene for det de faktisk får til og innse at barn lærer fort. Det har utviklet seg til å bli et irritasjonsmoment for henne at lærere med etnisk norsk bakgrunn bekymrer seg unødvendig over språkkunnskapene og anser det som et problem. Det kan være krevende, men man må tilpasse seg de norske skolene i Norge i dag som har elever som ikke behersker norsk og må ha hjelp med dette uten at man skal stresse for mye over det. Hun forklarte videre at dette kunne hjelpe situasjonen:

Jeg synes at skoler trenger en lærerstab som har en god blanding av lærere med ikke-vestlig bakgrunn og lærere med etnisk norsk bakgrunn. Vi må hjelpe hverandre på de områdene som vi synes er utfordrende og tilby våre perspektiv slik at eleven blir mest mulig ivaretatt uavhengig av bakgrunnen til læreren. Vi må snakke om disse opplevelsene og ikke stresse så mye over språket til elevene. Jeg har vært i samme situasjon som disse elevene og det ble noe av meg. Jeg blir frustrert av klaginga, det løser ingenting og setter mer press på elevene.

Her presiserer Hanna at en lærerstab som består av en blanding av lærere fra forskjellige bakgrunn kan bistå hverandre når man møter på utfordringer. Ulike perspektiv kan bidra med å se saken fra andre synspunkt og ha en støttende virkning for elevene når lærere jobber sammen for å finne løsninger. Dialog rundt temaer som språkvansker og å ikke la seg rive med stresset om at eleven må tilegne seg mest mulig kunnskap er viktig. Hun kan sette seg selv i elevene sine sko og er et eksempel på at det kommer til å gå bra med elevene.

Informanten Sofia ble stilt et lignende spørsmål og dette er slik hun reflekterte over det:

Jeg tror de legger ofte skylda på foresatte, hvorfor kan ikke denne ungen bedre norsk enn dette og det gjør at de automatisk får dårligere karakterer. Etnisk norske lærere som ser på elever med svakt språk som svake elever må forstå at disse elevene faktisk er ressurssterke fordi de snakker to språk i motsetning til kun ett. Det motbeviser hele tanken om å være en svak elev, når du klarer å uttrykke deg på to språk. Når du forstår og snakker to språk, noen lærer til og med tre språk fordi de lærer seg arabisk på grunn av at de er muslimer. Til slutt ender de med 3-4 språk, norsk, morsmål, engelsk og kanskje arabisk. I stedet kanskje etnisk norske lærere mener at de trenger læringsstøtte

i norsk. Etnisk norske lærere snakker ikke 3 språk selv, så derfor bør de se på dette som ressurssterke elever og være tålmodige. Det blir for korttenkt, du bor i Norge og du skal lære norsk. Men morsmålet kan også gi dem mange muligheter. Vi har hele verden i klasserommet, fra Norge til Kina. Vi må utnytte ressursene til disse elevene på en større grad, utnytte deres kulturbakgrunn på en positiv måte.

Sofia opplever også klaging fra lærere med etnisk norsk bakgrunn når det gjelder språket til elever med ikke-vestlig bakgrunn som ikke er tilstrekkelig i deres øyne. I likhet med Hanna mener Sofia at man må prøve å se på det fra et annet perspektiv enn at eleven sliter med det norske språket. Elever med ikke-vestlig bakgrunn kan prate opp mot tre språk og kanskje fler underveis i deres oppvekst på grunn av de forskjellige kanalene de lærer språk fra. Sofia sammenligner dette med lærere med etnisk norsk bakgrunn som kanskje ikke snakker like mange språk som disse elevene og bør se det fra dette synspunktet og være tålmodige. Det bør ikke gå utover karakterene til disse elevene og lærere må innse at norsk språket kommer seg av bo i Norge.

Informant Nora er enig med de andre lærerne om at elever med ikke-vestlig bakgrunn anser lærere med ikke-vestlig bakgrunn til å ha bedre forståelse for dem og oppsøker dem for å prate om «problemer som ikke er typisk norske», hun beskriver det slik:

Jeg tror elever med ikke-vestlig bakgrunn identifiserer seg mer med meg enn en lærer med etnisk norsk bakgrunn. Jeg føler at de kan kommunisere med meg på en helt annen måte og de kan ta opp problemer som ikke er typisk norske, med meg. Fordi de tror at jeg forstår det de tar opp.

Nora beskriver dette på lik måte som Hanna, om at elever med ikke-vestlig bakgrunn kan snakke med lærere med ikke-vestlig bakgrunn om temaer som ikke faller innenfor noe en lærer med etnisk norsk bakgrunn forstår seg på med samme innfallsvinkel. Hun bruker formulerer det ved å si at elever «tror» at henne forstår ønsker å diskutere som tilsier at elever ikke eksplisitt sier dette muntlig, men går ut ifra dette grunnet lærerens ikke-vestlige bakgrunn. Nora blir bedt om å utdype dette ytterligere og svarer slik:

Når foreldre er nervøse så blir det automatisk overført til barna, barn skjønner mer enn det vi tror. Hvis foreldrene er trygge på meg så blir elevene automatisk roligere, og da

blir barna også trygge på meg. Hun er en av oss. De er veldig opptatt av hva jeg gjør som er likt som dem. Det skaper en følelse av tilhørighet.

Nora reflekterer over dette ved å henvise til hvordan foreldrene til elever med ikke-vestlig bakgrunn mottar henne som lærer og at barna plukker opp på dette. Hun presiserer at man ikke må undervurdere hvordan barna tenker og forstår det som skjer rundt dem. Når foreldrene viser til at de er trygge på henne som lærer følger elevene automatisk med og anser henne som å tilhøre samme gruppe ved å være «en av oss». Hun forklarer at elever med ikke-vestlig bakgrunn er oppmerksomme på og legger merke til hva som er likt mellom henne og elevene og at de finner dette interessant. Det de har til felles som elevene fanger opp gir dem en følelse av tilhørighet. Videre blir hun stilt spørsmål om hvordan elevene forholder seg til henne i motsetning til en lærer med etnisk norsk bakgrunn:

Der tror jeg relasjon har veldig mye å si. Hvis jeg har hatt en elev lenger så vil den naturligvis komme til meg, hvis vi har hatt eleven like lenge så kommer det litt an på problemet. Hvis problemet er ganske generelt så spiller det ingen rolle. Hvis det er et problem som de tror er lettere å forstå for meg, så vil de kanskje komme til meg. Hvis ikke så spiller det ingen rolle. Men de har en annen tilknytning til meg. For eksempel hvis de har brukt et ord som er seksuelt preget, så syns det er flaut at jeg får vite det eller at det blir tatt opp.

Hun beskriver at forholdet mellom henne og en lærer med etnisk norsk bakgrunn til elever med ikke-vestlig bakgrunn er avhengig av relasjonsbyggingen og hvor lenge eleven har hatt et forhold til dem. De kan oppsøke begge parter om problemet er generelt, men vil heller oppsøke henne om det noe hun kan forstå seg bedre på. Derimot understreker hun likevel at elevene har en annen tilknytning til henne. Hun tar opp et eksempel om en elev med ikke-vestlig bakgrunn sier et ord som blir ansett som stygt og er seksuelt preget, er det ubehagelig og flaut at læreren med ikke-vestlig bakgrunn finner ut av dette. Sett i lys av at hvis foreldrene deres hadde blitt videreformidlet eller oppdaget at de bruker slike ord så hadde eleven opplevd det på neste samme måte som når en lærer med ikke-vestlig bakgrunn får vite dette, på grunn av de kulturelle føringene som kommer av å bruke slike ord som anses å være upassende å bruke. Nora blir spurt om hvordan elevene opplever å ha henne som lærer med tanke på bakgrunnen hennes:

Jeg tror det hjelper med å gi dem identitetsbekreftelse og jeg tror de føler at jeg har en annen forståelse for dem. Også er det lettere for meg å bygge relasjon med dem fordi jeg har flere knagger å knytte meg til dem med, jeg har flere veier inn til dem. Flere nøkkelhull og nøkler. Men jeg syns jo igjen at jeg syns det er vanskelig å bygge relasjon med de etniske norske barna, fordi jeg har ikke så mange fellesnevnerer med dem. Jeg syns det er mye lettere å få relasjon med de ikke vestlige. Kanskje vi har noe til felles som har skjedd i hjemmet, eller om man har feiret noe, eller noe mat som de også har spist. Jeg er ikke så mye i den norske kulturen. Og jeg må ærlig si at jeg også ble utestengt når jeg var yngre fra det norske miljøet. Jeg ble ikke invitert i bursdager, jeg ble aldri invitert på ungdomskolen i fester eller noe annet. Jeg ble utestengt. Utenom kollegene mine har jeg veldig lite forståelse rundt det norske miljøet.

Her nevnes det igjen at hun har en annen type forståelse for elever med ikke-vestlig bakgrunn i motsetning til lærere med etnisk norsk bakgrunn. I tillegg er relasjonsbyggingen med disse elevene lettere for henne i form av at hun har flere måter å nå dem på gjennom deres lignende bakgrunn. På den andre siden reflekterer hun over relasjonsbyggingen med elever med etnisk norsk bakgrunn som anser som utfordrende i forhold til elever med ikke-vestlig bakgrunn. Av den grunn at hun ikke har et stort innblikk i etnisk norske miljøer annet enn gjennom kollegene hennes. Med elever med ikke-vestlig bakgrunn kan hun relatere seg til felles erfaringer fra hjemmet, lignende type mat eller feiring. Hun blir spurt om hun tenker at hennes rolle i skolen medfører at det er en forlengelse av hjemmet og svarer følgende «Jeg tror det. Jeg har jo merket at de kan på en måte ha samtale med meg om ting som de kanskje ikke kunne hatt med etniske norske».

Informanten Adam mener at det forekommer en kulturkrasj mellom elever med ikke-vestlig bakgrunn og lærere med etnisk norsk bakgrunn, spesielt på flerkulturelle skoler og han beskriver tankene sine rundt det slik:

Jeg hadde flotte lærere som ikke hadde ikke-vestlig bakgrunn. Man må ikke ha utenlandsk bakgrunn. Men det er en annen type kontakt. Det er viktig å ha lærere som gjenspeiler elevmassen. Man kan kritisere noen skoler som er flerkulturelle som mangler lærere av annen bakgrunn. Jeg syns det er håpløs rekruttering. Det kan oppstå konflikter eller problemer med kommunikasjon, og lærere av etnisk norsk bakgrunn vet ikke hvordan de skal håndtere det. Det er kultur krasj. Det er en gjeng med ungdommer som vokser opp med en helt annen kultur enn den norske, måten de prater

på, kulturelle og sosiale koder som de etniske norske lærerne ikke forstår som oftest. Man kan være en flink didaktisk lærer i undervisning, men det trengs mer enn det i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn og norske lærere. Mye av kommunikasjonen hadde hatt en bedre flyt hvis man hadde tilrettelagt for det, med tanke på lærere med ikke-vestlig bakgrunn. De som har ansvar for ansettelse og beslutningstakere bør tenke på det, for elevene og for skolen sin del. Jeg synes man bør ha en lærerstab som gjenspeiler elevene.

Adam presiserer viktigheten av at ledelsene i norske skoler gjør en bedre rekruttering av lærere med ikke-vestlig bakgrunn fordi norske skoler bør gjenspeile elevene. Han uttrykker frustrasjon om skoler som er flerkulturelle, men mangler lærere med ikke-vestlig bakgrunn. Lærere med etnisk norsk bakgrunn har vanskeligheter med å håndtere miskommunikasjon med elever eller konflikter som oppstår blant elever med ikke-vestlig bakgrunn.

Begrunnelsene han gir er at dette er elever som er oppvokst i annen kultur enn den norske og det preger deres væremåte og de har visse kulturelle og sosiale koder som lærere med etnisk norsk bakgrunn ikke har evne til å forstå. Elever med ikke-vestlig bakgrunn trenger lærere utover de som er didaktiske og faglige dyktige og løsningen er å ha lærere med ikke-vestlig bakgrunn i skolen som kan bistå i å kommunisere med disse elevene. Adam utdyper tankene sine ved å fortelle om en erfaring han hadde i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn og viser til at den felles forståelsen mellom lærere og elever med ikke-vestlig bakgrunn eksisterer i den norske skolen:

Jeg var i en gruppe med lærerstudenter av ikke-vestlig bakgrunn og gruppen etter meg besto av etnisk norske lærerstudenter og vi hadde praksis på samme skole og med de samme elevene, og det var to helt forskjellige opplevelser. Dette var en flerkulturell skole. Praksislæreren min fortalte oss til og med at skolen hadde problemer med etnisk norske vikarer, det fungerte ikke. Men for oss var det en veldig enkel overgang og vi glei rett inn. Men for gruppen etter oss så gikk det ikke bra, det var kultur krasj. De fikk ikke den naturlige kontakten som vi fikk. Vi slapp den barrieren som de måtte jobbe seg gjennom. Det var interessant å se. Det er fordi vår gruppe hadde noe av den samme oppveksten, kulturelle kodene, talemåten, etnisk, religiøs bakgrunn og væremåte. Det var enklere for oss å komme i kontakt. Men for gruppen etter oss var det totalt ukjent og utfordrende. I en ideell verden så bør det ikke være sånn, men det er ikke noe man får gjort noe med. Din bakgrunn har noe å si om måten du blir mottatt på av elever.

Adam fastslår at ut ifra hans erfaringer så har bakgrunnen til lærere noe å si for hvordan de blir mottatt av elever med ikke-vestlig bakgrunn. Han forklarer her at to grupper lærere, en bestående av kun lærerstudenter med ikke-vestlig bakgrunn og en bestående av kun lærere med etnisk norsk bakgrunn hadde to totalt ulike opplevelser med den samme klassen på den samme skolen i nesten samme tidsperiode. Dette eksempelet som Adam forteller om kan gi et svar på hovedproblemstillingen i oppgaven ved at Adam har observert lærere med ikke-vestlig bakgrunn i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn og at bakgrunnen til lærerne er en avgjørende faktor for relasjonen til elevene. Han ramser opp flere grunner til hvorfor kontakten med elevene skjedde på en mye mer smidig og naturlig måte, enn for den andre gruppen som møtte på kultur krasj i møte med elevene. I tillegg til at praksislæreren hadde nevnt dette på forhånd så det var ikke nytt at lærere med etnisk norsk bakgrunn ble mottatt på en annen måte som ikke er positiv. Gruppens opplevelse med elevene i forhold til hverandre er interessant å tenke over og gir tegn på at det ligger noe i bakgrunnen til lærere for elever med ikke-vestlig bakgrunn. Jeg spurte Adam videre om hans opplevelser med elever med etnisk norsk bakgrunn:

Det var ikke noe problem. Det var ikke utfordrende for meg. Jeg tror det er vanskeligere å komme seg inn på utenlandske elever, spesielt eldre gutter. Jeg tror det er vanskelig for en etnisk norsk å komme seg inn i det miljøet. Enn det er for meg med en norsk dominerende klasse. Jeg har bare opplevd at det går en vei. Det handler ikke om kjønnet på lærerne med ikke-vestlig bakgrunn heller. Jeg har møtt kvinnelige lærere av ikke-vestlig bakgrunn som har fått like god kontakt med guttene som det jeg har.

Ut ifra hans erfaringer med elever med etnisk norsk bakgrunn så har han ikke møtt på noen spesielle utfordringer. Han uttrykker at «det går en vei» som vil si at lærere med ikke-vestlig bakgrunn og elever med etnisk norske elever ikke har de samme utfordringene som lærere med etnisk norsk bakgrunn har i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn. Det er vanskelig for lærere med etnisk norsk bakgrunn å få innpass inn i miljøet blant elever med ikke-vestlig bakgrunn og det er spesielt vanskelig å nå frem til eldre elever som er gutter. Han trekker frem poenget om at det ikke er kjønnet hans som er avgjørende for kontakten han etablerer med elever som er gutter av ikke-vestlig bakgrunn da kvinnelige lærere med ikke-vestlig bakgrunn har oppnådd samme kontakten. Dette tilsier at det kommer an på bakgrunnen til lærerne og at dette er noe elever med ikke-vestlig bakgrunn tenker over når de bygger relasjoner med lærere ut ifra refleksjonene til Adam.

4.3.2 – Elever og foreldre med ikke-vestlig bakgrunn relaterer seg til lærere med ikke-vestlig bakgrunn

Dette delkapitlet tar for seg hvorvidt lærere med ikke-vestlig bakgrunn mener at elever med ikke-vestlig bakgrunn relaterer seg til dem ut ifra deres lignende bakgrunn. Lærere med ikke-vestlig bakgrunn er enige om dette i stor grad. Som i det forrige delkapitlet begynner dette kapitlet med et utsagn fra informanten Sara:

Det er noen av de som er født og oppvokst her, men allikevel sier de at de skal til «hjemlandet mitt». Da sier jeg nei, dette er hjemlandet ditt. Men vi tar diskusjonen om at dine foreldre eller besteforeldre kommer fra et annet land, men fortsatt sier eleven hjemland til foreldrenes eller besteforeldrenes opprinnelsesland. De kan relatere seg til meg i dette tilfellet fordi jeg vet hvordan det er å oppleve å ha et annet hjemland selv om jeg anser Norge som hjemlandet mitt.

Sara forklarer her at hun prøver å formidle til elevene at Norge er deres hjemland. Ved å skape en dialog om at hjemlandet som de refererer til er opprinnelseslandet til foreldrene eller besteforeldrene deres. Elevene forstår at hun også opplever å ha to hjemland, selv om hun selv anser Norge som hennes egentlige hjemland da det er i Norge hun er etablert og har skapt et liv. Men selv om hun forklarer til elevene at Norge er deres hjemland er det fortsatt forvirring blant dem om at deres foreldres opprinnelsesland er hjemlandet. Hun forklarer videre at elever med ikke-vestlig bakgrunn relaterer seg til henne, men er usikker på grunnen til hvorfor de relaterer seg mer til henne enn en lærer med etnisk norsk bakgrunn:

Elever med ikke-vestlig bakgrunn relaterer seg mer til meg enn lærere med etnisk norsk bakgrunn. Men hvorfor har jeg ikke fasit svar på, men særlig med foreldre merker jeg at det er mye lettere for dem å snakke om hva som skjer hjemme med tanke på kultur i forhold til en med etnisk norsk bakgrunn. Det er en nærmere relasjon.

Hun refererer til at hun ikke har noe fasitsvar på hvorfor elever relaterer seg mer til henne, men påpeker at hun får bedre kontakt med foreldrene til elevene med ikke-vestlig bakgrunn. De kan snakke mer åpent om hva som skjer i hjemmet deres som omhandler deres barn i forhold til lærere med etnisk norsk bakgrunn. Hun mener at hun får en nærmere relasjon til elever og foreldre. Hun blir spurt videre om elever behandler henne og lærere med etnisk norsk bakgrunn ulikt med tanke på det hun har fortalt, hun svarer følgende:

Jeg tror ikke de behandler meg og lærere med etnisk norsk bakgrunn på forskjellige måter. Fordi de kan spørre, fordi jeg er åpen, om hvordan det er i opprinnelseslandet, hvordan det er å oppleve krig, hvordan det er å ha familie langt unna i et annet land, men jeg tror ikke de behandler meg og en etnisk norsk lærer annerledes. De merker kanskje noe kjent ved meg, noe som de har hørt om fra før, de har tilknytning til mine historier.

Hun anser ikke behandlingen av henne og lærere etnisk norsk bakgrunn til å være ulik. Samtidig så kan de gjenkjenne noe kjent ved henne med tanke på hennes tidligere erfaringer og at hun har noen av de samme opplevelsene som elevene som å ha familie i et annet land. Hun føler på at elevene kjenner en form for tilknytning til det hun forteller og kan relatere seg til hennes historier om temaer knyttet til hennes ikke-vestlige bakgrunn.

Informant Maya beskriver en annen kontekst rundt det at elever med ikke-vestlig bakgrunn relaterer seg til henne, hun knytter dette opp mot hennes egne erfaringer fra når hun gikk på skolen som barn:

Jeg kan relatere meg til mange av elevene med ikke-vestlig bakgrunn fordi jeg kan føle at jeg kanskje har vært i samme situasjon. Når jeg var barn og det var mange nordmenn i klassen min og det var norske lærere som gjorde at jeg følte meg noe utenfor selv om jeg følte meg som en nordmann på lik linje som dem, men at hudfargen min gjorde at lærere og elever med etnisk norsk bakgrunn ikke så på meg som en av dem sånn og oppførte seg ikke som de var mot andre etniske nordmenn mot meg. Derfor kan jeg relatere meg til dem og merker at de relaterer seg til meg i stor grad også.

Maya forteller om en opplevelser fra hennes egen skolegang og følelsen på å bli behandlet annerledes av etniske norske lærere og elever på grunn av hennes bakgrunn, som i dette tilfelle er hennes hudfarge som skiller seg ut. Dette gjør at hun kan sette seg selv i hennes nåværende elever med ikke-vestlige sine sko og føle på hvordan de har det i slike settinger. I tillegg føler hun at disse elevene relaterer seg til hennes på grunn av hennes bakgrunn. Maya blir spurt om elevene relaterer seg bare på grunn av lignende bakgrunn i forhold lærere med etnisk norske bakgrunn, dette er tankene hennes rundt det:

Jeg trodde det i begynnelsen av min karriere som lærer at elevene med ikke-vestlig bakgrunn relaterte seg mer til meg, men på barneskole nivå så kan de relatere seg til en etnisk norsk lærer, men selvfølgelig ikke helt på samme måte fordi jeg tror det har noe

med foreldrene å gjøre. I forhold til hvordan de har snakket til barna. At foreldrene har bedt elevene komme å ta opp et problem med meg fordi jeg kommer til å forstå dem bedre enn en etnisk norsk kollega. Og jeg merker jo veldig mye det selv at foreldrene tar opp problemer med meg eller ber deres barn ta opp problemer med meg som de tror jeg har mer forståelse for enn en etnisk norsk lærer.

Hun mener at elever med ikke-vestlig bakgrunn kan relatere seg til lærere med ikke-vestlig bakgrunn, men ikke på samme måte som de relaterer seg til henne. Hun nevner også foreldre slik som informant Sara gjorde ovenfor. Hennes synspunkt med tanke på foreldre er at hun tror at elevene relaterer seg til henne på grunn av hvordan foreldrene fremstiller henne og ber elevene oppsøke henne for å ta opp visse problemer istedenfor læreren med etnisk norsk bakgrunn. Det gir signaler til elevene om at foreldrene mener at henne som lærer med ikke-vestlig bakgrunn har bedre forståelsesgrunnlag for det de tar opp enn en lærer med etnisk norsk bakgrunn. Jeg spør henne om hun kan utdype forståelsen som hun snakker om:

Jeg føler at lærere med ikke-vestlig bakgrunn har mer kulturforståelse og derfor forstår elever og foreldre på en annen måte. Selv om lærere med etnisk norsk bakgrunn kanskje har reist en del til utlandet. Statistisk sett så er det nordmenn som har reist over hele verden, men likevel velger de steder som er trygge for dem som Gran Canaria. Der de finner andre nordmenn. Så sann sett så oppnår de likevel ikke den brede kulturforståelsen som lærere med ikke-vestlig bakgrunn har. Vi som har ikke-vestlig bakgrunn er i en annen kultur i det dagligdagse og ser kulturen innen ifra som elever og foreldre kan relatere seg til.

Maya forteller at selv om etnisk norske lærere kanskje har besøkt flere land over hele verden så tilegner de seg likevel ikke den samme kulturforståelsen som lærere med ikke-vestlig bakgrunn besitter. Lærere med ikke-vestlig bakgrunn har et helt annet grunnlag for denne forståelsen som kommer av å være i annen kultur på en dagligbasis og kontinuerlig oppleve kulturen på nært hold på samme måte som elever og foreldre med ikke-vestlig bakgrunn som gjør at de kan relatere seg til lærere med ikke-vestlig bakgrunn. Maya forteller videre om en annen setting der foreldre med ikke-vestlig bakgrunn relaterer seg til henne:

Jeg tror ikke de foreldrene med ikke-vestlig bakgrunn som ikke kan det norske språket så godt får med seg så mye når de snakker med etnisk norske lærere fordi de er mer opptatte av å vente på å svare enn å faktisk forstå hva som blir sagt. De stresser med hva de skal svare og hvordan de blir oppfattet. Jeg tror samarbeidet mellom lærere

med ikke-vestlig bakgrunn og foreldre med ikke-vestlig bakgrunn er mye bedre fordi de lærerne er mer vant med voksne som ikke snakker norsk språket så godt og de forstår seg mer på hva de prøver å si enn en etnisk norsk lærer som ikke skjønner sammenhengen. Fordi de kan relatere seg til meg og de er ikke redd for meg. Men hvis det hadde vært en norsk lærer så er de mer redd for hvordan de blir oppfattet, og når man er redd oppfører man seg ikke så naturlig som man ønsker.

Hun opplever at foreldre med ikke-vestlig bakgrunn stresser i samtaler med lærere med etnisk norsk bakgrunn fordi de ikke behersker det norske språket til den grad at de komfortable med hvordan de blir oppfattet. Derfor fokuserer de mer på hva de skal si når deres tur til å prate i møte med etnisk norske lærere enn å faktisk forstå beskjedne eller sammenhengen av det som blir kommunisert. Av den grunn anser Maya samarbeidet mellom lærere og foreldre med ikke-vestlig bakgrunn til å fungere på en gunstigere måte fordi de har kjennskap til voksne som ikke prater norsk flytende eller grammatisk korrekt. I tillegg til at de kan relatere seg til lærere med ikke-vestlig bakgrunn og at de «ikke er redd for henne» som jeg tenker kan bety at de ikke er redde for å si noe feil, spørre spørsmål eller bli oppfattet på en negativ måte. Møte med lærere som har etnisk norsk bakgrunn kan gjøre at de oppfører seg unaturlig fordi foreldrene er mer selvbevisste, men i møte med lærere med ikke-vestlig bakgrunn er de mer avslappet på grunn av den lignende bakgrunnen.

Informant Sofia forteller om grunnene til hvorfor hun relaterer seg til elever med ikke-vestlig bakgrunn og hvorfor de relaterer seg til henne:

Jeg relaterer meg veldig mye til elever med ikke-vestlig bakgrunn. Alt fra språk, til kultur til matretter. Vi har mye å snakke om. Jeg tror også at de har behov for en voksenperson som forstår dem på den måten som de kan relatere seg til. Jeg tror ikke barn forstår forskjellen mellom en etnisk norsk lærer og en lærer med ikke-vestlig bakgrunn, men relasjonen blir annerledes fordi jeg har kjennskap til deres levemåte og hva som foregår i deres hjem. Og kanskje det med hvordan ikke-vestlige foreldre, hvor de ikke snakker om følelser så ofte. Og da kan jeg være den personen de snakker med fordi foreldrene ikke er så opptatte av følelser, men heller resultatene deres på skolen. Ikke-vestlige foreldre vil jo ofte at deres barn skal være best i alt, bedre enn fettere og kusiner for eksempel.

Hun mener at hun og elever med ikke-vestlig bakgrunn relaterer seg til hverandre på bakgrunn av språk, kultur og matretter. På grunn av deres lignende bakgrunn har de mye å snakke om og at elever med ikke-vestlig bakgrunn har behov for voksne som de kan snakke med om slike temaer og relatere seg til. Samtidig tenker hun at barn ikke direkte skjønner forskjellene mellom lærere med ikke-vestlig bakgrunn og lærere med etnisk bakgrunn, men relasjonen er fortsatt annerledes på grunn av hennes kjennskap til elevenes levemåte og hjemmesituasjonen. Videre reflekterer hun at hun kan være personen som elevene kan komme til å for å dele og snakke om følelsene sine da foreldre med ikke-vestlig bakgrunn sjeldent gjør dette og ikke er så opptatt av det ifølge Sofia. De fokuserer heller på karakterene deres og resultatene de oppnår på skolen fordi hun mener foreldre med ikke-vestlig bakgrunn har et ønske om at barnet deres skal prestere høyt i alle felt på skolen. Jeg spør videre om hun da mener at elever ikke relaterer seg til lærere med etnisk norsk bakgrunn:

Jeg vil si at de ikke relaterer seg til lærere med etnisk norsk bakgrunn, ja. Men jeg tror ikke de ser noe forskjell på oss, jeg tror veldig mye av det er ubevisst. De forskjellsbehandler ikke meg og en etnisk norsk kollega, men jeg tror det er noe som de skjønner ubevisst.

Hun bekrefter at hun ikke ser for seg at elever med ikke-vestlig bakgrunn relaterer seg til lærere med ikke-vestlig bakgrunn. Det betyr ikke nødvendigvis at de forskjellsbehandler lærergruppene, men at det skjer noe i ubevisstheten deres rundt det å se seg selv i lærere med ikke-vestlig bakgrunn sett i lys av det de har til felles og hva lærerens kunnskap om elevene. Sofia utdyper poenget hennes videre ved å inkludere foreldre i refleksjonen hennes:

Det kan hende at foresatte også relaterer mer til meg med tanke på min bakgrunn, ikke bare elever. Det er foreldre som også tenker at jeg forstår dem bedre enn en etnisk norsk lærer. Det virker som foreldre med ikke-vestlige bakgrunn trives med å ha lærere med lignende bakgrunn. Jeg tror jeg gjør en forskjell med tanke på bakgrunnen min.

Hun anser sin rolle i skolen som å utgjøre en forskjell for elever og foreldre med ikke-vestlig bakgrunn. Hun tenker at det kan være at foreldre også relaterer seg mer til henne på grunn av hennes lignende bakgrunn og at hun har en bedre forståelse for deres perspektiv som mennesker med ikke-vestlig bakgrunn. Hun opplever at foreldre trives ved at lærere som henne er til stedet i skolen.

Informant Hanna knytter at elever relaterer seg til henne til hennes bruk av det religiøse plagget hijab og at hun egentlig ikke har tenkt over spørsmålet tidligere, hun svarer slik:

Jeg tenker at når du ser litt mer lik ut som dem så gjør det ting litt enklere. Jeg kommer ikke på noe spesifikt eksempel. De kan relatere seg mer til meg i forhold til hijaben jeg bruker. Så får jeg høre at mamma går også med det. Det har jeg egentlig ikke tenkt på før. Det har egentlig ikke noe å si for meg. Men at de tenker at vi er fra samme sted, som jeg synes er spennende.

Hun uttrykker at mødre til noen av elevene med ikke-vestlig bakgrunn har det religiøse plagget i felles med henne og at elevene derfor relaterer seg til henne fordi de kan gjenkjenne dette fra sin hjemmesituasjon. Hun anser ikke om elevene relaterer seg til henne som noe av betydning for henne men tenker at det er spennende om elever tenker at de «kommer fra samme sted», som vil si at de elevene forbinder henne med opprinnelseslandet til foreldrene deres.

Informanten Nora nevner også språket til foreldrene når hun tenker på om elever og foreldre kan relatere seg til henne, hun fokuserer spesielt på de deler samme språk bakgrunn som henne:

Det er mange som snakker mitt morsmål på skolen jeg jobbet på og da er det veldig greit at jeg kan kommunisere med dem. Også kan jeg gi beskjeder på norsk og på morsmålet mitt. Da lærer de litt underveis også. Og med foreldre får de bedre oppfølging. Og jeg kan dele mine erfaringer fordi min mor kunne ikke norsk i det hele tatt og måten hun har gitt oss oppfølging på uten å kunne språket, og ting hun har gjort. Som for eksempel hun ordnet en som kunne hjelpe oss med lekser og at hun ba om tolk når hun skulle ha konferansetimer med læreren min, da gir jeg dem et håp om at det kan faktisk gå an å være der for barna sine. Jeg føler også at foreldrene kan relatere seg mer med det fordi de tenker at jeg faktisk har opplevd det, i motsetning til Norske som ikke har noe erfaring med sånt. De har jo alltid kunnet språket.

Hun bruker aktivt morsmålet hennes i møte med de elevene og foreldrene som kan kommunisere på dette språket. Det er flere fordeler ved at hun kan prate morsmålet sitt fordi hun kan gi bedre oppfølging til de foreldrene som heller vil snakke på morsmålet og hun kan gi beskjeder til elevene slik at de kan lære noe av morsmålet fra henne. Hun har selv erfaring med å ha foreldre som ikke behersker det norske språket og måtte finne ut av måter å følge opp barna og kan gi råd ut ifra dette. Hun tenker derfor at foreldrene kan relatere seg til henne

fordi hun har vært gjennom noe av det samme. Lærere med etnisk norsk bakgrunn har alltid kunnet språket og har derfor ikke erfaring med å håndtere dette.

4.3.3 – Felles forståelse mellom lærere og foreldre med ikke-vestlig bakgrunn

Dette delkapitlet går ut på lignende tema som i delkapitlet 4.3.1, men er fokusert rundt felles forståelse mellom foreldre og lærere med ikke-vestlig bakgrunn i motsetning til elever med ikke-vestlig bakgrunn. Som i de andre delkapitlene er det enighet blant lærere med ikke-vestlig bakgrunn om at de har annen form for forståelse for foreldrene sammenlignet med lærere med etnisk norsk bakgrunn.

Delkapitlet begynner med informant Maya sin historie om ansettelsen hennes:

Foreldrene føler på en trygghet ved at jeg er til stedet i skolen som lærer. Det er det rektoren på skolen min sa hele veien under intervjuet. At fordi jeg er en lærer med ikke-vestlig bakgrunn så kommer jeg til å bli en person som foreldrene og elevene kommer til basert på det. Det som er morsomt er at de ikke bare spør om skolerelaterte ting, men de spør meg om veiledning og råd for alt annet også. Når foreldre med ikke-vestlig bakgrunn er på utviklingssamtale med meg så hjelper jeg de med personlige problemer også fordi de har såpass tillit til meg, som for eksempel byråkratisk papirarbeid eller hjelp med å navigere i det norske systemet.

Maya reflekterer over jobbintervjuet hennes der rektoren på skolen understreket at foreldre og elever med ikke-vestlig bakgrunn kommer til å oppsøke henne på grunn av det. Foreldrene kan spørre om hjelp utover barna deres i skolen fordi de anser henne som en som de kan ha tillit til og be om hjelp fra. Dette vil si at foreldrene ser på henne som en person kan hjelpe dem med spørsmål om det norske systemet fordi hun forstår ståstedet deres med tanke på deres lignende bakgrunn og felles erfaringer. Jeg spør henne om hun kan fortelle om fordelene med hennes bakgrunn i møte med foreldre:

Fordelene er jo at de føler at de er trygge på meg. De vil at jeg skal ha en tett kommunikasjon med dem om det som omhandler elevene eller om eleven mangler noe, de ønsker ikke at jeg tar det videre til øvrige ledere. Jeg føler med tanke på det så stoler de blindt på meg. Og det er mange foreldre som føler på at etnisk norske lærere reagerer annerledes om eleven mangler noe eller sliter med noe, men de stoler på at jeg ikke tar dette videre til barnevern eller øvrige ledere hvor jeg har merket etnisk

norske kolleger kan ta slike steg mye fortere enn det jeg syns er nødvendig. Jeg har mer forståelse for foreldre som ikke har alt på plass fordi de må jobbe mye hardere for å få seg en jobb for eksempel med tanke på deres bakgrunn og andre ting som de kan slite med.

Maya snakker om at hun har fått tett samarbeid og nært forhold til foreldre med ikke-vestlig bakgrunn. De ønsker å bli informert om det som omhandler barnet deres og om barnet mangler noe. Foreldrene ønsker ikke at øvrige leder blir kontaktet, men at hun og foresatte samarbeider om å få det som mangler på plass. Foreldre har gitt uttrykk for at lærere med etnisk norsk bakgrunn ikke gir dem det samme spillerommet og har en mye lavere terskel til å dømme dem ut ifra om eleven mangler eller sliter med noe. Reaksjonene og dermed forståelsen for foreldre med ikke-vestlig bakgrunn er ulik i slike sammenhenger mellom henne og lærere med etnisk norsk bakgrunn som kan ta steget med å kontakte barnevern og ledelsen unødvendig fort. Hun forstår at disse foreldrene gjør sitt beste og møter på utfordringer og foreldrene stoler på at hun ikke kontakter ledelsen og barnevernet fordi det er ikke behov for det når det er god kommunikasjon med foreldrene. Informanten Sofia deler et likt syn på lærere med etnisk norsk bakgrunn:

Jeg tror foreldre med ikke-vestlig bakgrunn anser meg som mindre dømmende enn en norsk lærer. Det vil jeg si. Også mindre skummel også, at ikke det første jeg gjør er å gå til en sosiallærer eller barnevernet.

Hun har også inntrykk av at lærere med etnisk norsk bakgrunn reagerer på ved å kontakte ledelsen og barnevernet istedenfor å vise forståelse for det foreldrene har vanskeligheter med. Hun uttrykker at lærere med etnisk norsk bakgrunn kan være dømmende og foreldre med ikke-vestlig bakgrunn kan frykte å bli stemplet negativt av dem, i motsetning til lærere med ikke-vestlig bakgrunn. Sofia utdyper poenget sitt ytterligere:

Når foreldre ser meg så er det alltid et hyggelig gjensyn og de er glade for å se meg igjen. De prater så åpent med meg. Jeg husker at mine foreldre pleide aldri å snakke med mine lærere, det var bare hei og hadet. Og på foreldremøte så var det stort sett smiling og å nikke til hva lærerne sa. Det var ikke noe relasjon, ikke i det hele tatt. Lærere med etnisk norsk bakgrunn og foreldre med ikke-vestlig bakgrunn forstår hverandre ikke på samme måte. Det er alt for store barrierer. Og spesielt for de

foresatte som har vokst opp under helt andre omstendigheter enn de etnisk norske lærerne.

Sofia har gode relasjoner og åpen dialog med foreldre med ikke-vestlig bakgrunn. Foreldrene gir henne et inntrykk på at de er glade når ser henne igjen. Når hun ser tilbake på sin egen skolegang og foreldrene hennes sitt forhold til sine tidligere lærere så var det kun at de hilste ved å si hei og hadet. Det var ingen relasjon mellom foreldrene hennes og hennes tidligere lærere. Hun sammenligner dette med sin egen situasjon som lærer i dag og tror det ligger i at lærere med etnisk norsk bakgrunn og foreldre med ikke-vestlig bakgrunn har vanskeligheter med å forstå hverandres utgangspunkt. Det er kulturelle barrierer som skiller dem og særlig for foreldre som ikke er oppvokst i Norge eller omstendigheter som er totalt ulikt fra hvordan etnisk norske lærere har vokst opp. Videre spurte jeg om hun kunne utdype fordelene i møte med foreldre:

Først og fremst at foresatte har mer tillit og at det er bedre forståelse mellom oss sammenlignet med etnisk norske lærere. Bedre samarbeid. Foresatte føler seg tryggere med oss lærere med lignende bakgrunn og meg. Dette kan høres dømmende ut, men jeg har et bilde av at norske lærere er kalde. Imens de med utenlandsk bakgrunn er veldig på og jeg tror foreldrene vet det. Når de sender ungene sine til oss hvis det oppstår noe så vet de at vi tar det der og da og ikke tar avstand fra situasjonen. Men det kan være fordi de ikke forstår seg så godt på de utenlandske elevene og oppveksten og erfaringene deres, alt det under overflaten.

Hun beskriver et godt forhold til foreldre med ikke-vestlig bakgrunn preget av tillit og forståelse. De samarbeider godt sammen og foreldrene er trygge på henne og lærere med lignende bakgrunn. Forskjellen til hvorfor lærere med ikke-vestlig bakgrunn har et slikt forhold til foreldrene og eventuelt hvorfor lærere med etnisk norsk bakgrunn ikke har det kan være fordi hun anser dem som å være kalde. Hun forklarer at det kan være at de er kalde fordi de ikke forstår seg på elever med ikke-vestlig bakgrunn med tanke på deres oppvekst og erfaringer. Hun anser lærere med ikke-vestlig bakgrunn til å være mer frempå og engasjert.

Informanten Hanna ble stilt et lignende spørsmål om hennes tanker om fordelene i møte med foreldre:

Jeg syns at jeg kan forstå dem bedre på grunn av mine erfaringer om hvordan hjemme situasjonen er, store familier, ferier og hvorfor de må reise. Jeg tenker også at man forstår bedre med tanke på språket, hvordan man kan tilrettelegge mer og hvordan de

kan lære mer og hvor mye jeg kan forvente fra dem. Fordi av og til føler jeg at man forventer for mye av foreldre med ikke-vestlig bakgrunn, man tenker at de bor i Norge og de bør kunne alt. Men det er ikke alltid sånn. Det har jeg ofte i baktankene, det er ikke alltid de skjønner det som forventes. Jeg føler at det er lettere for meg å forstå i motsetning til en etnisk norsk lærer. Jeg tror de er mer åpne med meg, de kan snakke om andre ting som de kanskje trenger hjelp med. Jeg tror det er lettere for lærere med ikke-vestlig bakgrunn og det går forttere å bli kjent med foreldre. Men det fins selvfølgelig etnisk norske lærere som også klarer å nå gjennom.

Hanna reflekterer over at hennes forventninger til foreldre med ikke-vestlig bakgrunn ligger i at hun forstår dem basert på hennes egne erfaringer, derfor er hun realistisk i forventningene hun har til dem. Hun påpeker at det er ikke alltid slik at fordi man bor i Norge så kan man alt og det har hun forståelse for. For en lærer med etnisk norsk bakgrunn kan dette være utfordrende å forstå på samme måte. Sånn som Maya og Sofia har fortalt, sier Hanna at foreldre med ikke-vestlig bakgrunn er åpne med henne og kan spørre om hjelp om saker som omhandler noe annet enn barnet dere. Hun syns at det lettere for lærere med ikke-vestlig bakgrunn å bli kjent med foreldre, men ser ikke bort i fra at det er lærere med etnisk norsk bakgrunn som også kan etablerer lignende kontakt. Hanna forklarer videre at viktigheten av å ha lærere med ikke-vestlig bakgrunn i skolen er mange, men blant annet kan de formidle beskjeder på en måte som foreldre forstår:

Jeg syns det er viktig å ha lærere med forskjellig bakgrunn fordi det kan bidra med å hjelpe til med foreldre og barn hvor det utfordringer, forstå dem bedre og finne løsninger for problemene. I forhold til språk, blir jeg ofte brukt som tolk. I situasjoner hvor man må forklare forskjellige ting, som for eksempel hvorfor man trenger ulltøy, kan det være foreldre som ikke forstår det. Da er det enklere med en som snakker samme språk eller klarer å forklare det på en måte som foreldre forstår.

Andre fordeler hun nevner er at lærere med ikke-vestlig bakgrunn kan bistå lærere med etnisk norsk bakgrunn som har problemer med å få til et godt samarbeid eller direkte hjelpe elever og foreldre som opplever utfordringer ved å vise at man forstår dem. Hun har også stilt opp som tolk som er en god ressurs for en skole å ha når foreldre ikke er i stand til å uttrykke seg og være en aktiv del av samtalen. I tillegg nevner hun at hun kan være en som formidler beskjeder til foreldre med ikke-vestlig bakgrunn på en måte slik at de forstår det som for eksempel hvorfor elever trenger ulltøy på skolen.

Informanten Nora deler flere av synspunktene som de andre informantene og deler tankene sine rundt møte med foreldre slik:

Fordelen er jo at de er mye mer åpne å snakke om utfordringene som skjer hjemme, med tanke på det sosiale og kulturen. Det kan også avspore til andre ting fordi de synes det er lettere å snakke med meg. De kan si «du vet sånn som vi har det», ofte referer de til meg og dem selv som «vi». De kan si hvordan det er i vår kultur. Det tror jeg ikke de kan si til etnisk norske lærere. Jeg føler jo at de føler en form for fellesskap med meg automatisk.

Nora tenker at foreldre anser henne som en del av et større fellesskap på grunn av den lignende bakgrunnen. De er åpne med henne om kulturelle og sosiale utfordringer som de møter på og kan snakke med henne om saker som ikke omhandler barnet deres og skolen. Hun har opplevd at foreldre snakker om «vår kultur» som er noe de ikke kunne sagt til en lærer med etnisk norsk bakgrunn. Som gjør at hennes interaksjoner med foreldre er annerledes enn interaksjonene lærere med etnisk norsk bakgrunn har med foreldre. Hun har også opplevd at lærere med etnisk norsk bakgrunn spør om hjelp til å formidle beskjeder, slik som Hanna snakket om i hennes utsagn at lærere med ikke-vestlig bakgrunn kan bistå med. Nora delte følgende erfaring:

Når det kommer til dusj og gym, så er det etnisk norske lærere som ber meg snakke om det på foreldremøte «fordi det er lettere for foreldre med ikke-vestlig bakgrunn å prate med deg og lettere for dem å godta det når det kommer fra deg». De er tryggere til å spørre spørsmål. Og det pleier å gå veldig fint. Med tanke på dette så er det viktig at elever blir eksponert og kjent med å dusje nakne fordi det gjør at når de blir eldre så er de mer komfortable med det og det sparer dem for veldig mange ubehagelige situasjoner i gymmen. I tillegg til at vi bor i Norge da må vi jo være åpne, når de er så åpne og de gir rom for alt. Man kan ikke bare ta og ta, man må også gi noe tilbake. Man bør integrere seg, men holde på de verdiene man synes er viktige.

Her viser Nora til et lærere med etnisk norsk bakgrunn gir uttrykk for at henne som en lærer med ikke-vestlig bakgrunn når lettere ut til foreldre og at foreldre finner det lettere å snakke med henne. I tillegg at det er «lettere for dem å godta det når det kommer fra deg», som vil si at lærere med etnisk norsk bakgrunn føler at det er mer hensiktsmessig at Nora formidler en beskjed slik det blir godt tatt imot av foreldrene og at de da er mer samarbeidsvillige i forhold til om en etnisk norsk lærer hadde formidlet at elevene måtte dusje nakne. Nora snakker også

om at hun anser at foreldre bør jobbe sammen med lærerne om å få elevene til å dusje på skolen og inngå kompromiss fordi de bor i Norge. Man må tilpasse seg til en viss grad ifølge Nora.

Informanten Adam uttrykker også lignende tanker som de andre informantene om hans møter med foreldre:

Foreldre kommer lettere i kontakt med meg. Jeg ser at flere av dem oppsøker meg i motsetning til mine norske kolleger. Min bakgrunn hjelper mødre som ikke behersker norsk så godt fordi de kommer for å snakke med meg og vet at jeg prøver mitt beste for å forstå hva de ønsker å uttrykke, spesielt de jeg deler opprinnelsesland med. Jeg kan se forbi det svake språket og skjønne hva de prøver å komme frem til, som jeg tror flere lærere med ikke-vestlig bakgrunn har til felles på grunn av vår erfaring med våre foreldre. Det gjør dem trygge på meg som og spesielt de som jeg også kan svare på et språk de kan. Da er det mye bedre forståelse mellom oss og de føler seg komfortable. Da er det enklere for dem å spørre om ting de lurer på også, enn når de må ta det på norsk. Da er det litt større takhøyde for å spørre fordi de vet at jeg er der for å lytte og gjøre at de føler seg hørt og forstått.

Adam opplever at foreldre med ikke-vestlig bakgrunn foretrekker å komme i kontakt med han når de har spørsmål eller ønsker å ta opp noe. Han begrunner det med at han er en aktiv og oppmerksom lytter som kan se forbi manglende språkkunnskaper og lage mening ut av det som blir sagt. Slik føler foreldre seg både hørt og forstått, i tillegg til at de blir trygge på han som person. Foreldre som har samme opprinnelsesland, kan han til og med kommunisere på et språk som de behersker. Dette gjør at foreldrene føler seg komfortable i møte med han. Han påpeker at han har erfaring med dette fra sin egen bakgrunn grunnet foreldre som ikke behersker norsk. Han utdyper det videre ved å tilføye:

Jeg vil si at det er en fordel for dem å ha lærere i skolen som er nærmere dem religiøst og kulturelt. Jeg vet at foreldrene setter ganske stor pris på det, i hvert fall med tanke på religion og at de er trygge på at den blir ivaretatt.

Adam reflekterer over at foreldrene setter pris på lærere med ikke-vestlig bakgrunn er til stedet i skolen fordi de er nærmere elevene og foreldrene kulturelt og religiøst i noen tilfeller. Han mener at foreldre anser at religionen til barna deres blir respektert ved å ha lærere med ikke-vestlig bakgrunn. Dette kan tolkes som at han har opplevd foreldre som ikke føler på den samme respekten fra lærere med etnisk norsk bakgrunn.

4.4 – Utfordringer som lærer med ikke-vestlig bakgrunn

I det siste delkapitlet av analysen blir utfordringene som lærere med ikke-vestlig bakgrunn møter på i deres jobb hverdag presentert, som er i forbindelse med deres bakgrunn.

Informantene nevner blant annet at de opplever et stort ansvar overfor elevene sett i lys av at de må formidle den norske kulturen, at de må bevise seg selv og forsvare sin faglige kompetanse til foreldre som er skeptiske og foreldre som ikke tar dem seriøst eller går over grenser.

Informanten Sara snakker om hennes utfordringer ved at hun føler på et stort ansvar, hun svarer slik:

Jeg føler veldig et stort ansvar. Særlig når det gjelder den norske kulturen og hvordan jeg skal lære dem hvordan den fungerer i tillegg til det norske samfunnet. Fordi noen av tingene de lærer om i skolen har de ikke mulighet til å lære om hjemme da blir det noe av oppgaven jeg har som lærer. Hvordan presenterer jeg språket, samfunnet og kulturen til elevene og da er det kanskje greit å være to i klasserommet slik at man kan bruke ressursene til hverandre.

Hun beskriver utfordringen hun har som lærer med ikke-vestlig bakgrunn i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn at hun er kilden deres til å lære om den norske kulturen og hvordan det norske samfunnet fungerer. Hun mener at noen av temaene som hun skal lære bort til elevene får de ikke lære om hjemme og dette anser hun som en av oppgavene hun har som lærer. Derfor kan det være nødvendig og hensiktsmessig med hjelp fra en annen lærer slik at de kan jobbe sammen mot å formidle kunnskapen slik at elevene får mest mulig ut av informasjonen.

Informanten Maya derimot anser utfordringer som lærer med ikke-vestlig bakgrunn fra en annen innfallsvinkel:

Det kan være at de kan ta lett på ting som fravær og permisjon og tror at det er noe jeg kan se bort ifra om det er mye av det eller at jeg kan gi dem permisjon selv om det er ugyldige grunner. Fordi jeg har forståelse for hvorfor de må reise eller at jeg ikke er like streng med tanke på fravær som en etnisk norsk lærer hadde vært. Men da må jeg være streng mot dem og si at det ikke er greit og at jeg må gjøre jobben min og føre fravær eller ikke være enig med permisjon. Det er en veldig stor utfordring faktisk.

Andre ting kan være at de kan ringe meg sent på kvelden fordi de tenker at jeg ikke har lagt meg på grunn av min ikke-vestlige bakgrunn. Vi er jo ikke like alle sammen så jeg syns det er morsomt, og jeg legger meg tidlig. De kan ta meg mer useriøst og jeg har kanskje ikke samme autoritet som en etnisk norsk lærer, det blir mer uformelt. Også hvordan de behandler meg med tanke på de som har samme bakgrunn som meg, jeg syns det er rart å kalle dem ved deres navn og kan ende med å kalle dem onkel og de kan ofte kalle meg datter istedenfor navnet mitt om det er eldre fedre. En gang så hadde jeg på meg skjørt på en utviklingssamtale og da husker jeg en eldre far som var veldig ukomfortabel fordi vi deler samme bakgrunn og klesmåten min gjorde han ukomfortabel og da ble jeg utilpass fordi han var utilpass.

Maya nevner flere utfordringer som hun opplever som lærer med ikke-vestlig bakgrunn og fokuserer spesielt på foreldre med ikke-vestlig bakgrunn sine holdninger mot fravær og hva som kan anses som gyldig eller ikke. Den samme forståelsen for foreldre som er gunstig i de fleste situasjoner kan også bli misbrukt ved at foreldre antar at hun forstår hvorfor elever er borte fra skolen om de reiser til foreldrenes opprinnelsesland. Andre antagelser som utvikler seg til å utfordrende er at foreldre ringer utenom telefонтiden og på kveldene. De antar at hun er våken fordi hun personer med ikke-vestlig bakgrunn som oftest ikke legger seg sent ifølge henne. Foreldre kan også gi uttrykk for at de tar henne mindre seriøst i forhold til en lærer med etnisk norsk bakgrunn og at interaksjonene av den grunn blir uformelle. Særlig kan det være utfordrende i møte med foreldre som har samme landbakgrunn, hun har opplevd å måtte kalle eldre menn for onkel med tanke på respekt som man har i ikke-vestlige kulturer og de omtaler henne som datter. En spesiell hendelse var når hun hadde på seg skjørt under en utviklingssamtale som gjorde en far med ikke-vestlig bakgrunn synlig ukomfortabel og dette medførte at hun selv var ukomfortabel under møte.

Informanten Sofia meddeler noe av det samme som Maya i utfordringene hun møter på:

Vi har også foreldre som tar meg useriøst som lærer på grunn av bakgrunnen min, at de tror at det er greit å ikke gi beskjed om eleven er syk og fravær generelt. Og som tror at fordi jeg er en lærer med ikke-vestlig bakgrunn så vil det si at elevene kan la være å levere lekser i tide eller i det hele tatt, være forsinket til timene og komme og gå som de vil. Når jeg setter foten ned så merker jeg at de tenker at jeg er som en etnisk norsk lærer som ikke godtar sånt. Men jeg merker at foreldre relaterer mer til meg og vi har mer å snakke om, og jeg er ikke redd for å få det rasist-kortet som etniske norske lærere kanskje opplever hvis de tar opp noe eller kommenterer noe som

foreldre hadde mottatt annerledes om jeg hadde sagt det samme. Som for eksempel så var det en elev som skulle på dansetrening, og da sa en lærer med ikke-vestlig bakgrunn at det ligger i de afrikanske genene og det tok mor som noe positivt, men jeg tror det hadde blitt mottatt annerledes om en norsk lærer hadde sagt det samme.

Sofia opplever også utfordringer i møte med foreldre med ikke-vestlig bakgrunn. Hun har opplevd at foreldre ikke anser det som viktig å gi henne beskjed om barnet deres blir hjemme på grunn av sykdom. I tillegg til at på grunn av hennes bakgrunn kan foreldre være komfortable med å ta ut barnet deres ut av timen som de ønsker og tror de kan være forsinket uten tilsnakk. Hun ser at når hun må si i fra om at regler må overholdes så kan de oppfatte henne som å tenke som lærere med etnisk norsk bakgrunn. Hun nevner også utfordringer som hun kan tenke seg at lærere med etnisk norsk bakgrunn kan møte på som å bli oppfattet som rasistisk om de nevner trekkene eller noe ved eleven som er i forbindelse med deres bakgrunn.

Informanten Hanna viser frem til en annen type utfordring som dreier seg om hennes kompetanse som lærer:

I alle foreldregrupper så er det noen som er skeptiske til meg, selvfølgelig. Du får møte på dem og de kan spørre «hvorfors har ikke barnet mitt en etnisk norsk lærer?» Jeg har opplevd å stå der som kontaktlærer på foreldremøte og få det spørsmålet. Da måtte jeg svare jeg er en norsk lærer som er oppvokst i Norge og har samme utdanning som en etnisk norsk lærer. Det betyr ikke at kompetansen min er noe dårligere fordi jeg har en annen bakgrunn. Jeg har vært nødt til å bevise meg mer enn etnisk norske lærere. Og etter hvert så var de ikke så skeptiske lenger og jeg fikk et veldig godt samarbeid med dem. Men det er noen du må overbevise. Og jeg tror det også kan være omvendt, at de er skeptiske til etnisk norske lærere.

Hanna forteller at hun kan møte på skeptiske foreldre fra alle typer bakgrunn på grunn av hennes ikke-vestlig bakgrunn som lærer. Hun har opplevd å bli konfrontert med spørsmål fra foreldre om hvorfor hun er læreren til barnet deres og ikke en lærer som har etnisk norsk bakgrunn. Da måtte hun forsvare seg selv og sin kompetanse og legge til at hun er en norsk lærer som har lik utdanning som lærere med etnisk norsk bakgrunn. Bakgrunnen hennes har ingenting å i sammenheng med kompetansen hennes. Hun har følt på at hun må bevise sin kompetanse i mye høyere grad en lærere med etnisk norsk bakgrunn og at det er noen hun faktisk må overbevise. Etter hvert så har slike situasjoner forbedret seg.

I Nora sitt tilfelle så anser hun utfordringer som samsvarer med flere av informantene:

Det største problemet syns jeg er de foreldrene som mangler språk. Fordi det er så mye fokus på lesing så tidlig og du har jo lydene også skal du på en måte kunne lese. Men begrepene i alle de tekstene foreldrene møter på, og alle de oppgave typene som de får lekse er veldig ukjent og vanskelig for de som ikke behersker språket. Lekser og beskjeder kan være vanskelig, det er ikke alltid de skjønner. For eksempel så fikk en elev beskjed om å ta med seg smør til en lunsj, og hvis det er lunsj så er det jo logisk å ta med seg et smør boks. Men eleven hadde med seg to spiseskjeer smør i en matboks. Der er det jo språket. De kan også ta seg litt friheten til å ikke følge reglene til skolen, de kan ta lenger fri og si at jeg bør skjønne at de må dra og de har foreldre i utlandet. Og de trodde at jeg skulle si at det er greit, men jeg følger regelverket så det er ikke bare å skjønne for min del. Regler gjelder for alle og derfor kan de tar meg litt for gitt.

Nora nevner flere ting som hun anser som utfordrende blant annet foreldre med manglende norsk kunnskaper når det gjelder å lese med barna sine, forstå oppgavene som elevene får i lekser og beskjeder generelt. Det kan oppstå miskommunikasjon og forvirring hos foreldre som for eksempel når en elev hadde fått beskjed om å ta med seg en pakke smør til en skolelunsj og endte opp med å ta med smør til kun seg selv. I tillegg nevner hun at foreldre ikke følger regler og kan strekke grensene, hun føler på at hun blir tatt for gitt på grunn av bakgrunnen hennes. Nora har også opplevd noe lignende som Hanna når det gjelder kompetansen hennes som lærer:

Jeg tenker at foreldre med ikke-vestlig bakgrunn tror at lærere med etnisk norsk bakgrunn er litt strengere. Av og til så føler jeg at noen foreldre tenker og lur på om jeg er like flink i jobben min som etnisk norske lærere. Det er ikke bare positivt, jeg kan bli ansett som mindre kompetent. Jeg har opplevd at det er har vært spørsmål på foreldremøter hvor de etterspør norske lærere hvis jeg og en annen av utenlandsk bakgrunn skal være i ett klasserom. Bare fordi noen er etnisk norske så betyr det ikke at jeg ikke kan gjøre en like god jobb.

Hun anser bakgrunnen sin i møte med foreldre til å ikke kun være positivt fordi hun har opplevd at blir sett på som mindre kompetent i jobben i forhold til sine etnisk norske kolleger. Hun har til og med opplevd at foreldre ønsker at det ikke er to lærere med annen bakgrunn

enn etnisk norsk, sammen i et klasserom. Hun viser til frustrasjon om at hun kan gjøre en like god jobb uavhengig om hun har etnisk norsk bakgrunn.

Informanten Adam erfarer at utfordringene han møter på som lærer med ikke-vestlig bakgrunn også involverer foreldre med ikke vestlig bakgrunn:

Utfordringer med foreldre med ikke-vestlig bakgrunn er at det er unødvendige bagateller som blir tatt opp som fort kan bli gjort om til en større sak enn det den trenger å bli. Både når det passer seg og ikke. Plutselig kan jeg bli dratt i armen når jeg ikke har mulighet til å føre samtale eller er opptatt med en elev. Jeg tror de er flinkere med grenser med norske lærere.

Jeg forstår dette som at foreldre med ikke-vestlig bakgrunn har lavere terskel for å ta opp saker som han anser om ubetydelige og som utvikler seg til å bli en unødvendig stor sak som han må ordne opp i. Dette kan oppstå på upassende tider hvor han har erfart at foreldre oppsøker han og til og med forstyrrer han ved å dra i armen hans når han er i annen samtale eller er i en elevsituasjon som krever oppmerksomheten hans.

5 – Oppsummering av funn

5.1 – Informantenes tanker om å være rollemodell

Analysekapitlet begynner med delkapitlet som kalles «klare seg i samfunnet». Dette delkapitlet dreier seg om hva informantene i gruppen til lærere med ikke vestlig bakgrunn tenker om deres rolle som rollemodeller og representasjon i skolen for elever med ikke-vestlig bakgrunn. Informanten Sara uttrykker at hun er en rollemodell for elevene fordi de ser at hun ufarliggjør å være usikker når det kommer til det norske språket og at man fortsatt kan klare seg i norske samfunnet slik som hun har gjort. Informanten Hanna hevder at hun motiverer og får elevene til å streve etter å nå målene sine og sette mål som de ønsker å oppnå. Hun bruker sin oppnåelse som lærer som et eksempel for å overbevise elevene om at de kan klare det de ønsker å få til. Informanten Maya mener også at hun er et eksempel på at elevene kan nå sine mål og at de blir tryggere på dette ved å ha henne som lærer som har en ikke-vestlig bakgrunn slik som elevene selv. I tillegg tenker Maya at elever tenker på fremtiden deres når de møter på henne som lærer i skolen. Derimot er informanten Sofia noe usikker på om hun er en

rollemodell for elevene, men har opplevd at foreldre har spurt henne om hvordan hun har oppnådd å bli lærer og at de ønsker det samme for sitt barn, dermed så kan hun virke som en rollemodell selv om hun ikke selv kanskje ikke ser det. I det neste delkapitlet «mennesker med ikke-vestlig bakgrunn er i høyere i stillinger», deler informanten Adam tankene sine rundt viktigheten av at elever med ikke-vestlig bakgrunn får oppleve mennesker med ikke-vestlig bakgrunn som er etablerte i høyere stillinger og dermed er han et eksempel på hva de kan oppnå som en synlig lærer i skolen. Disse funnene fra analysen er i samsvar med rollemodell teorien fra det overordnede teoretiske rammeverket til studien (Morgenroth et al., 2015), som presenterer tre måter man kan være rollemodeller på enten separat eller kombinert. De tre variasjonene er: 1) Rollemodeller som atferds-modeller, 2) Rollemodeller som representative av det som er mulig og 3) Rollemodeller som inspirasjon.

Informantene i gruppen med lærere med etnisk norsk bakgrunn anser ikke lærere med ikke-vestlig bakgrunn som rollemodeller på samme måte. Informanten Miriam mener det ikke spiller noen rolle for elever i grunnskolen, men eventuelt kan eldre elever se etter rollemodeller ut ifra hva de ønsker å bli, dermed er det ikke nødvendigvis lærere med ikke-vestlig bakgrunn som fungerer som rollemodeller for dem, men det er betinget på yrket. Informanten Miriam svarer kort at lærere med ikke-vestlig bakgrunn kan være rollemodeller, men likeledes kan alle lærere være rollemodeller. Informanten Maria anser kulturell bakgrunn til å ikke å ha noe spesiell betydning for hvem som er rollemodeller, hun mener også at alle lærere kan være det for alle elever. Informanten Nina mener at det kommer an på elevene liker læreren og kan identifisere seg med læreren som avgjør om man er en rollemodell for elever med ikke-vestlig bakgrunn. Hun mener også at alle kan være rollemodeller.

5.2 – *Interkulturell kompetanse*

Denne delen i analysen presenterte tre underkategorier: 1) felles forståelse mellom lærere og elever med ikke-vestlig bakgrunn, 2) elever og foreldre med ikke-vestlig bakgrunn relaterer seg til lærere med ikke-vestlig bakgrunn og 3) felles forståelse mellom lærere og foreldre med ikke-vestlig bakgrunn. Underkategoriene svarte på forskingsspørsmål 2 og viste til at lærere med ikke-vestlig bakgrunn anser å ha en form for forståelse som kommer av deres felles bakgrunn med elever som lærere med etnisk norsk bakgrunn ikke besitter. I alle tre underkategorier var det enighet om at elever og lærere med ikke-vestlig bakgrunn har en felles forståelse, elever og foreldre med ikke-vestlig bakgrunn relaterer seg til lærere med ikke-vestlig bakgrunn på en høyere grad enn i forhold til lærere med etnisk norsk bakgrunn og foreldre med ikke-vestlig bakgrunn har en felles forståelse med lærere med ikke-vestlig

bakgrunn. Denne forståelsen mellom lærere, elever og foreldre kan også kalles interkulturell kompetanse ut ifra definisjonene til Dypedahl og Bøhn (2017) og Østberg (2017), som er et av teoriene i det overordnede rammeverket. I tillegg til at lærerne har kunnskap om elevene i henhold til Van Dijks (2005) kontekstkunnskap og taksonomi av kunnskapstyper og er kulturelt responderende lærere (Villegas og Lucas, 2002).

5.3 – utfordringer som lærer med ikke-vestlig bakgrunn

Det siste delkapitlet la frem de ulike typene utfordringer som lærere med ikke-vestlig bakgrunn opplever på grunn av bakgrunnen deres i jobben som lærer. Det var noe enighet blant informantene om utfordringer som de erfarer og dette var for det meste basert på foreldre med ikke-vestlig bakgrunn. I tillegg var det utfordringer som informantene opplevde som ikke ble nevnt av resten av gruppen. Som for eksempel informanten Sara opplever å ha et stort ansvar overfor elever med ikke-vestlig bakgrunn i hennes formidling og læringsutbytte med tanke den norske kulturen, den norske samfunnet, norske språket og at det er noe de ikke lærer om hjemme så det er hennes oppgave som lærer å gi elevene kunnskap om dette på best mulig måte. Informanten Maya derimot snakket om erfaringene hennes med foreldre med ikke-vestlig bakgrunn som ikke overholder regler angående fravær og permisjon. Hun kan oppleve å bli oppringt utenfor skolens telefontid og når hun ikke er på jobb i tillegg til at hun kjenner på følelsen av å ikke bli tatt seriøst. Informanten Sofia er enig i mye av det Maya forteller, men inkluderer også utfordringer knyttet til at foreldre med ikke-vestlig bakgrunn ikke følger opp leksene slik som det er satt opp og lekser kan mangle totalt eller bli levert etter den satte fristen. Informanten Hanna uttrykker at utfordringene hun opplever gjelder foreldre som er skeptiske til hennes kompetanse på grunn av hennes bakgrunn og at hun har måttet forsvare seg selv til foreldre og bevise seg selv mer enn lærere med etnisk norsk bakgrunn. Informanten Nora forteller noe av det samme som Hanna om at hun kan bli sett på som mindre kompetent i forhold til sine kolleger som har etnisk norsk bakgrunn men også at den manglende språk kunnskapen til foreldre med ikke-vestlig bakgrunn gjør det vanskelig å følge opp lekser med tanke på leselekser og å forstå oppgaver. Hun har også opplevd at foreldre ikke forstår enkle beskjeder og noe av det samme som Maya og Sofia knyttet til at foreldre prøver å strekke grensene. Informanten Adam uttrykker utfordring rundt foreldre med ikke-vestlig bakgrunn som lager unødvendig oppstyr på grunn av bagateller og at de kan oppsøke han ved å forstyrre om han er midt oppi noe med en elev eller i en annen samtale.

6 – Avsluttende betraktninger

Denne forskningen har hatt søkelys på lærere med ikke-vestlig bakgrunn i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn. Studien har hatt som formål å belyse om lærere med ikke-vestlig bakgrunn bli ansett som rollemodeller for elever med ikke-vestlig bakgrunn og om lærere med ikke-vestlig bakgrunn besitter en annen form for forståelse for elever med ikke-vestlig bakgrunn i motsetning til lærere med etnisk norsk bakgrunn. Jeg har utført en kvalitativ forskningsmetode med en fenomenologisk tilnærming og ti lærere har blitt intervjuet, seks i gruppen til lærere med ikke-vestlig bakgrunn og fire i gruppen til lærere med norsk bakgrunn. Lærerne i den førstnevnte gruppen er enige om at deres bakgrunn skaper en forskjell i skolen for elever og foreldre med ikke-vestlig bakgrunn og at denne gruppen lærere trengs for å gjenspeile samfunnet og elevsammensetningen i skolen. Alle utenom en lærer anså seg selv som rollemodeller for denne gruppen elever og alle lærere var enige om at deres forforståelse, tidligere erfaringer, hjemmesituasjon, språk, kultur, væremåte og fellestrekk med elevene gjør at deres forståelse for dem er ulik fra forståelsen til lærere med etnisk norsk bakgrunn. Lærere med etnisk norsk bakgrunn derimot anser ikke lærere med ikke-vestlige bakgrunn som direkte rollemodeller for den nevnte gruppen med elever og tre av dem er enige at generelt alle lærere er rollemodeller for alle elever og at kulturell bakgrunn ikke spiller noen rolle i denne sammenhengen. Dette viser til at lærere med ikke-vestlig bakgrunn anser seg selv annerledes i forhold til hva lærere med etnisk norsk bakgrunn gjør knyttet til rollemodell spørsmålet. Det ville vært interessant videre å direkte undersøke hva elever med ikke-vestlig bakgrunn mener om rollene til lærere med ikke-vestlig bakgrunn i skolen og om de er enige om at de er rollemodeller og at de besitter en annen form for forståelse som lærere med etnisk norsk bakgrunn ikke har.

7 – Litteraturliste

Anderson, B. (1983). *Imagined communities. Reflections on the origin and spread of nationalism*. London.

Anker, T. (2020). *Analyse i praksis: En håndbok for masterstudenter*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Anker, T. (2012). Beyond the pale. Intersections and otherness in a multicultural school. T. Strand & M. Roos. *Education for Social Justice, Equity and Diversity*. Zurich: Lit Verlag.

Barth, Fredrik (red.) (1969). *Ethnic groups and boundaries*, Oslo.

Berg, B. (2009). Læremangfold og flerkulturell opplæring forutsetter verdsetting av innvandrernes kompetanse. . I O. K. Kjørven & B.-K. Ringen (eds.). *Teacher Diversity in Diverse Schools-Challenges and Opportunities for Teacher Education*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). Intervjuet: samtalen som forskningsmetode. I Brinkmann, S. & Tanggaard, L (Red.), *Kvalitative metoder: empiri og teoriutvikling* (s. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.

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

Brochmann, G. & Kjeldstadli, K. (2014). *Innvandringen til Norge*. Sverige: Pax forlag.

Cummins, J. (2009). Challenges and Opportunities in the Schooling of Migrant Students. I O. K. Kjørven & B.-K. Ringen (eds.). *Teacher Diversity in Diverse Schools-Challenges and Opportunities for Teacher Education*. Vallset: Oplandske bokforlag.

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

Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2020) *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. (7. utg). Oslo: Gyldendal akademisk.

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

Gagne, A. (2009). Preparing Diverse Teachers for Diverse Learners: Issues, Experiences and New Directions. I O. K. Kjørven & B.-K. Ringen (eds.). *Teacher Diversity in Diverse Schools-Challenges and Opportunities for Teacher Education*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelig metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Hilditch, G & Strand, T. (2011). Minoritetsspråklige lærerstudentener møter den flerkulturelle skolen, *Bedre skole nr.1*, 2011. Hentet fra

http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_1_11/BS_1-11_Hilditch_og_Strand.pdf

Hærland, A. M. (2009, 02. desember). - Minoritetsungdom blir ikke lærere. *Universitas*.
Hentet fra: <https://universitas.no/sak/54254/minoritetsungdom-blir-ikke-larere/>

Høydahl, E. (2008). Vestlig og ikke-vestlig - ord som ble for store og gikk ut på dato. *Statistisk sentralbyrå*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/vestlig-og-ikke-vestlig-ord-som-ble-for-store-og-gikk-ut-paa-dato>

Island T.-L. (2007). Fryktløse forbilder – Minoritetsstudenter på vei inn i eksponerte yrker. En empirisk studie om journalist- og lærerstudenter med minoritetsbakgrunn og deres begrunnelser for yrkesvalg og tanker om sitt fremtidige yrke. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo) T.-L. Island, Oslo.

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

Kasin, O. (2012). Kultur som mangfold og problem i barnehagen. P. I. Båtnes & S. Egden. Flerkulturell forståelse i praksis. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Det kvalitative forskningsintervju. 2.utgave. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Langvik, K. M. (2020). *Den interkulturelle lærerkompetansen - en kvalitativ undersøkelse av 9 flerspråklige og flerkulturelle læreres ressurser*. (Mastergradavhandling, VID Vitenskapelige høgskole) K. M. Langvik, Stavanger.

Larsen, A. K. (2017). *En enklere metode – veiledning i samfunnsvitenskapelig forskningsmetode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Leseth, A.B. & Tellmann, S.M. (2018). *Hvordan lese kvalitativ forskning?* Oslo: Cappelen Damm

Lagermann, L. C. (2018). *Dette vet vi om barn unge og etnisitet i skolen*. Gyldendal Akademisk.

Lund, A. B. (2009). Bilingual teachers: A bridge-builder or an intercultural catalyst. I O. K. Kjørven & B.-K. Ringen (eds.). *Teacher Diversity in Diverse Schools-Challenges and Opportunities for Teacher Education*. Vallset: Oplandske bokforlag.

Lund, A. B & Moen, B. B. *Nasjonale minoriteter i det flerkulturelle Norge*. Fagbokforlaget.

Barne- og likestillingsdepartementet. (2012, Oktober 26). *En helhetlig integreringspolitikk. Meld. St. 6 (2013-2013)*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>

Mellingsæter, H. (2014, 18. mars). – Mangler minoritetslærere i grunnskolen. *Aftenposten*. Hentet fra: <https://www.aftenposten.no/oslo/i/0EagM/mangler-minoritetslaerere-i-grunnskolen>

Morgenroth, T., Ryan M. K., & Peters K. (2015, November 23) The motivational Theory of Role Modeling: How Role Models Influence Role Aspirants Goals. *Review of General Psychology*. Advance online publication.

Maxwell, J. A. (2013) *Qualitative Research Design. An Interactive Approach* (3.utg.). London: Sage.

Mousavi, S. (2006, 21. februar). Tospråklige lærere i den norske skolen. Hentet fra: https://openarchive.usn.no/usn-xmlui/bitstream/handle/11250/2438371/Saleh_Mousavi.pdf?sequence=1

Munthe, E. (2011). ”Mangfold i skolen”. I: M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug og R. J.

NOU (2010:7). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet. Norges offentlige utredninger*. Oslo.

Perlic, B. & Foss, E. S. (2019). Få med innvandrerbakgrunn underviser i grunnskolen. *Statistisk sentralbyrå*. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/fa-med-innvandrerbakgrunn-underviser-i-grunnskolen>

Postholm, M., & Jacobsen, D. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanning*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Regjeringen. (2020). 6 millioner kroner til å rekruttere flere mannlige lærere og lærere med innvandrerbakgrunn. *Regjeringen*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/6-millioner-til-larerrekruttering/id2722152/>

Spernes, K. (2014). Skolens betydning for den lave andelen av ungdom med innvandrerbakgrunn i lærerutdanningen. Hentet fra: <https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1601/1465>

Stortinget. (2020). Skriftlig spørsmål fra Mona Fagerås (SV) til forsknings- og høyere utdanningsministeren. *Stortinget*. Hentet fra: <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Sporsmal/Skriftlige-sporsmal-og-svar/Skriftlig-sporsmal/?qid=80654>

Sætra, E. (2015). *Demokratisk medborgerskap i samfunnsfag – Lærerperspektiver på demokratiopplæring*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo). Hentet fra: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/45799/Masteroppgave---SDID4090---Emil-Stra.pdf?sequence=1>

Tanggaard, L., & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann, & L. Tanggaard, *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling* (ss. 17-45). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.

Thagaard, Tove (1998): Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2009). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode. Bergen: Fagbokforlaget.

Van Dijk, T. A. (2005). «Contextual knowledge management in discourse production. A CDA perspective». I. R. Wodak & P. A. Chilton (red.). A new agenda in (critical) discourse analysis (s.71-1000). Amsterdam: J. Benjamins.

Villegas, M. & Irvine, J. (2010, Januar 16). Diversifying the Teaching Force: An Examination of Major Arguments. Henter fra:
https://www.montclair.edu/profilepages/media/439/user/Villegas_%26_Irvine--2010.pdf

Villegas, M. & Lucas, T. (2002). The Culturally Responsive Teacher. Hentet fra:
https://pdo.ascd.org/lmscourses/PD13OC002/media/Module6_CulturallyResponsiveTeacher.pdf

Østberg, S. (2009). Flerkulturalitet og profesjonsutdanning. I O. K. Kjørven & B.-K. Ringen (eds.). Teacher Diversity in Diverse Schools-Challenges and Opportunities for Teacher Education. Vallset: Oplandske bokforlag.

Østberg, S. (2017). «Interkulturell kompetanse». I: V. Bjørnmo, M. E. Nergård og F. Aarsæter (red.). *Språklig mangfold og læring: didaktikk for flerspråklige klasserom*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

8 – Vedlegg

8.1 – Vedlegg 1: Intervjuguide for lærere med ikke-vestlig bakgrunn

Giliana Hadizadeh

INTERVJUGUIDE FOR MASTEROPPGAVE

Utvalg: Ikke-vestlige lærere

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvor lang erfaring har du med elever med ikke-vestlig bakgrunn?
3. Syns du at din egen bakgrunn er nyttig i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn?
4. Relaterer du deg til elevene med ikke-vestlig bakgrunn?
5. Tror du elevene med ikke-vestlig bakgrunn relaterer med til deg enn etnisk norske lærere?
6. Er bakgrunnen til elevene dine noe du tenker på som lærer?
7. Tror du elevene identifiserer seg med deg med tanke på din ikke-vestlige bakgrunn?
8. Tror du elever med ikke-vestlig bakgrunn ser seg selv i deg med tanke på din ikke-vestlige bakgrunn?
9. Hva er fordelene med å være en lærer med ikke-vestlig bakgrunn?
10. Hva er utfordringene med å være en lærer med ikke-vestlig bakgrunn?
11. Tror du at du har bedre forståelse for kulturen til elevene med tanke på din egen ikke-vestlige bakgrunn?
12. Hva er fordelene med din ikke-vestlige bakgrunn i møte med foreldre?
13. Hva er utfordringen med din ikke-vestlige bakgrunn i møte med foreldrene?
14. Mener du skoler bør inkludere mer av ikke-vestlige elevers kultur i undervisningen?
15. Syns du elever bør lære mer om sin kultur i undervisningen?
16. Syns du det er en fordel eller en ulempe at elever snakker morsmålet sitt med andre elever som snakker samme morsmål på skolen?
17. Syns du vi trenger flere lærere med ikke-vestlig bakgrunn i skolen og hvorfor?
18. Tror du elevene behandler deg og en etnisk norsk lærer annerledes?
19. Tror du elever med ikke-vestlig bakgrunn er mer komfortable til å snakke med deg om sin kultur enn med etnisk norske lærere?
20. Tror du at du har bedre kulturforståelse for elevene med ikke-vestlig bakgrunn med tanke på din egen bakgrunn?
21. Trives du som lærer for elever med ikke-vestlig bakgrunn?
22. Tror du det er nyttig for elever med ikke-vestlig bakgrunn å ha lærere med lignende bakgrunn?
23. Syns du vi bør feire helligdagene til elever med ikke-vestlig bakgrunn?
24. Syns du elever med ikke-vestlig bakgrunn skal svare at de kommer fra landet til foreldrene sine eller Norge når de svarer på opprinnelsesland?
25. Syns du elever med ikke-vestlig bakgrunn skal føle tilhørighet til både Norge og foreldrenes opprinnelsesland?

8.2 – Vedlegg 2: Intervjuguide for lærere med etnisk norsk bakgrunn

Giliana Hadizadeh

INTERVJUGUIDE FOR MASTEROPPGAVE

Utvalg: Lærere med etnisk norsk bakgrunn

1. Hvor lenge har du jobbet som lærer?
2. Hvor lang erfaring har du med elever med ikke-vestlig bakgrunn?
3. Syns du at din etnisk norske bakgrunn er nyttig i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn?
4. Syns du at det er utfordringer med din etnisk norske bakgrunn i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn?
5. Relaterer du deg til elevene med ikke-vestlig bakgrunn?
6. Er bakgrunnen til elevene dine noe du tenker på som lærer?
7. Tror du elevene identifiserer seg med deg med tanke på din etnisk norske bakgrunn?
8. Tror du elever med ikke-vestlig bakgrunn ser seg selv i deg med tanke på din etnisk norske bakgrunn?
9. Hva er fordelene med å være en lærer med etnisk norsk bakgrunn i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn?
10. Hva er utfordringene med å være en lærer med etnisk norsk bakgrunn i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn?
11. Hva tenker du om din kulturforståelse for elever med ikke-vestlig bakgrunn i motsetning til en lærer med ikke-vestlig bakgrunn?
12. Hva er fordelene med din etnisk norske bakgrunn i møte med foreldre?
13. Hva er utfordringen med din etnisk norske bakgrunn i møte med foreldrene?
14. Mener du skoler bør inkludere mer av ikke-vestlige elevers kultur i undervisningen?
15. Syns du elever bør lære mer om sin kultur i undervisningen?
16. Syns du det er en fordel eller en ulempe at elever snakker morsmålet sitt med andre elever som snakker samme morsmål på skolen?
17. Syns du vi trenger flere lærere med ikke-vestlig bakgrunn i skolen og hvorfor?
18. Tror du elevene behandler deg og en lærer med ikke-vestlig bakgrunn annerledes?
19. Hva er dine erfaringer med at elever med ikke-vestlig bakgrunn snakker om sin kultur med deg i motsetning til en lærer med ikke-vestlig bakgrunn?
20. Tror du at en lærer med ikke-vestlig bakgrunn har bedre kulturforståelse for elevene med ikke-vestlig bakgrunn?
21. Trives du som lærer for elever med ikke-vestlig bakgrunn?
22. Tror du det er nyttig for elever med ikke-vestlig bakgrunn å ha lærere med lignende bakgrunn?
23. Syns du vi bør feire helligdagene til elever med ikke-vestlig bakgrunn?

8.3 – Vedlegg 3: Informasjon- og samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet

”Lærere med ikke-vestlig bakgrunn i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er «Erfaringene til lærere med ikke-vestlig bakgrunn i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn». I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Dette er en masteroppgave for faget Samfunnsfagsdidaktikk fra Høgskulen på Vestlandet for Giliana Hadizadeh. Formålet med prosjektet er i utgangspunktet å forske på erfaringene og meningene til lærere med ikke-vestlig bakgrunn men også inkludere noe erfaringer fra lærere med etnisk norsk bakgrunn, i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn. Formålet kommer av at det er en lav andel lærere med ikke-vestlig bakgrunn i forhold til andelen elever med ikke-vestlig bakgrunn i den norske skolen og jeg ønsker å finne ut om effektene av dette ut i fra erfaringene og meningene til lærere som har egne erfaringer rundt dette.

Problemstillinger;

«Hvorfor er det nyttig med lærere med ikke-vestlig bakgrunn i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn?»

ikke-vestlig bakgrunn og å være lærer med etnisk norsk bakgrunn for elever med ikke-vestlig bakgrunn. Det vil ta ca. 30 minutter. Dine svar fra intervjuet vil bli tatt opp på lydopptak og transkribert elektronisk.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet og det vil ikke påvirke ditt forhold til skolen og som lærer. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Ved behandlingsansvarlig institusjon (Høgskulen på Vestlandet) vil kun student og veileder ha tilgang til opplysningene for formålet.
- Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navnliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet vil bli lagret konfidensielt og innlåst og på elektroniske artikler som trenger kode som kun jeg har tilgang til.
- Deltakerne vil ikke kunne bli gjenkjent i publikasjonen av masteroppgaven, sitater vil bli omskrevet og anonymisert og personlige opplysninger vil ikke bli brukt.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

«Hva er fordelene med lærere med ikke-vestlig bakgrunn i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn?»

«Hva er utfordringene som lærer med ikke-vestlig bakgrunn i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn?»

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskulen på Vestlandet, masterprogram for samfunnsfagsdidaktikk.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta på grunn av utvalgskriteriene som er:

- Være ansatt som lærer
- Lærer med ikke-vestlig bakgrunn
- Lærer med etnisk norsk bakgrunn
- Lærer for elever med ikke-vestlig bakgrunn

Denne henvendelsen har jeg gitt til 10 eventuelle respondenter.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som vil bli brukt er et uformelt intervju med åpne spørsmål vedrørende erfaringer og meninger rundt det å være lærer med ikke-vestlig bakgrunn for elever med

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2020. Alle opplysninger og lydopptak vil bli slettet ved levert masteroppgave og vil ikke bli brukt videre.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskulen på Vestlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personverneloven.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Høgskulen på Vestlandet ved Giliana Hadizadeh, nr. 48595019 eller Kjetil Knauss Fosshagen email: Kjetil.Knauss.Fosshagen@hvl.no
- Vårt personvernombud: Trine Anikken Larsen, personvernombud@hvl.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
Giliana Hadizadeh

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Lære med ikke-vestlig bakgrunn i møte med elever med ikke-vestlig bakgrunn*», og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i Intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.06.2020

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Slutten av dokumentet ■

8.4 – Vedlegg 4: Samtykke fra NSD

Melding

03.03.2020 09:37

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 459011 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 03.03.2020 med vedlegg. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om etnisk opprinnelse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020.

LOVLIG GRUNNLAG

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

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

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Jørgen Wincentsen

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

Melding fra Jørgen Wincentsen

15.09.2020 07:40

Hei Giliana. Det gjør du ved å endre datoen for på siden "Varighet" og sender inn på nytt. Merk at det gjelder dersom du trenger personopplysningene fortsatt. Dersom du kan anonymisere data og jobbe videre med det, så kan du avslutte til tenkt tid. "Prosjektslutt" referer til når behandlingen av personopplysninger er avsluttet, som ikke nødvendigvis er når oppgaven leveres.

Melding fra Giliana Hadizadeh

15.09.2020 07:29

Hei, er det mulighet for å utsette datoen? Jeg må nok forbedre masteroppgaven og håper det er mulig.

Mvh,
Giliana