

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap.

Kulturell kompetanse og klasseledelse i møte med flerkulturelle elever

Spesialpedagogikk master med samfunnsfag MG1SP3

Vår 2024

Naba Mustafa

Kulturell kompetanse og god klasseledelse i møte med flerkulturelle elever.



Viktigste er å møte dem med respekt, åpenhet og nysgjerrighet». – sitat fra lærer om hvordan forholde seg til elever med flerkulturell bakgrunn.

Universitetet i Sørøst-Norge

Fakultet for humaniora, idretts- og utdanningsvitenskap

Institutt for pedagogikk

Postboks 4

3199 Borre

<http://www.usn.no>

© 2024 Naba Mustafa [Forfatternavn]

Denne avhandlingen representerer 30 studiepoeng

Forord

Å skrive en masteroppgave har vært preget av en rekke emosjoner. Det har vært en utfordrende periode med lite søvn, tårer og stress. Likevel har det også hatt sine gode sider og jeg har klart å reflektere over hvorfor jeg vil dette. Min største motivasjon for å ta studie var på bakgrunn av at jeg ønsket et flerkulturelt samfunn med flere lærere av innvandrere bakgrunn. Dette har vært overkommelig takket være de nære og kjære rundt meg.

I den sammenheng ønsker jeg å takke alle de som har vært en del av denne prosessen. Jeg vil takke min veileder Camilla Angeltun, for å først og fremst være en støttende og motiverende støttespiller under hele denne prosessen. Vi har hatt åpne og fine samtaler om alt som skjer i verden, det har betydd mye å få snakke ut om alt annet enn denne oppgaven. De refleksjonene og konstruktive tilbakemeldingene dine har hatt en verdifull rolle for masteroppgaven, og jeg setter utrolig stor pris på det. Tusen hjertelig takk.

Jeg ønsker å takke mine lesekamerater Kothar og Hadia for å motivere hverandre til å møte opp hver eneste dag. Vi alle har klart dette takket være den positive energien vi har gitt hverandre, og motivert hverandre til å gjøre det beste.

Jeg takker min enslige mor for å være så tålmodig med meg, og den troa hun har hatt på meg fra starten. Takk for dine motiverende samtaler, og alt du har ofret på min vegne. Nå er det min tur å gi det tilbake til deg, nå skal du få slappet av!

Jeg kjenner jeg er stolt av den kvinnen jeg er i dag, og enda mer stolt over at jeg er datter av innvandrere foreldre. Vi som er barn av innvandrerforeldre, har fått til det foreldrene våre aldri fikk muligheten til å gjøre. De måtte bygge seg på nytt etter å ha kommet til et fremmed land. Slik som Karpe nevner i låten "*Baraf/Fairuz*" har vi lært oss å "kjøre dunya som en vannsklie". Våre liv har vært preget av flere roller og enda flere kommer det til å bli.

Vi har blitt lært opp til å bidra hjemme, tolke for dem på nav og lege kontoret fra vi er barn, og passe på våre småsøsken mens de er på jobb. Likevel har det ikke hindret oss i fra å gjøre alt annet. Nå er det vår tur å gi det tilbake til dem! For de gjorde alt for oss.

- Naba Mustafa

Sammendrag

I en skole der majoriteten av elevene har flerkulturell bakgrunn, har lærere og skolene et ansvar om å ivareta elevenes kulturelle identitet, bakgrunn og tilhørighet. Lærerens bevissthet og tilpasning er preget av å ha en tilnærming til elevene, og vite hvordan de skal møte elevenes behov i både undervisningsammenheng, men også innenfor det sosiale. Det er lite forskning som legger tilrette for lærerens kultursensitivitet i møte med flerkulturelle elever i den norske skolen. Lærerens kulturelle forståelse for flerspråklighet, kultursensitivitet og flerkulturelle elever påvirker en stor del av læringsmiljøet, klassemiljøet og ikke minst lærer-elev relasjonen. Med riktig kompetanse vil utøving av lærerens klasseledelse bli mer fleksibel og åpen, for å inkludere kompetanser som er nødvendig i forbindelse med den klassen man har.

I dette studiet har jeg lagt tilrette for viktigheten av kulturell kompetanse, innenfor lærerens utøvelse av god klasseledelse. Dette i møte med flerkulturelle elever. I studiet får vi innsyn i læreres forhold til kulturell kompetanse og hvordan dette påvirker deres utøvelse av god klasseledelse. Før vi kan uttrykke oss om flerkulturelle elevers opplevelser rundt læreres kulturelle kompetanse, er det viktig å la elever som kommer innenfor denne betegnelsen få tale selv. Et av de viktigste funnene i studiet er derfor elevperspektivet om hvordan de opplever lærerens kulturelle kompetanse.

Formålet mitt ved dette studiet er å bidra til utvikling hos skoler og lærere som ikke legger nok vekt på lærerens kulturelle kompetanse. Med riktig valg av lærer kandidater, som jobber på østkanten i Oslo, og som ivaretar kulturell kompetanse, har studiet et godt eksempel på hvilke egenskaper det forventes av lærere som jobber på flerkulturelle skoler.

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Sammendrag	3
1. Innledning	6
1.1 <i>Personlig bakgrunn</i>	7
1.1 <i>I Begrunnelse av valgt tema for master oppgaven</i>	7
1.2 <i>presentasjon av problemstilling og forsknings spørsmål</i>	8

2. Teori	8
2.1.1 <i>Kompetansebegrepet</i>	9
2.1.2 <i>Kulturbegrepet</i>	10
2.1.3 <i>Flerkulturelle elever – og skole</i>	11
2.1.4 <i>Flerspråklighet</i>	12
2.2 Kulturellkompetanse	13
2.2.1 « <i>Papadopoulos, Tilki & Taylor modell for utvikling av kulturell kompetanse</i> ».....	15
2.2.1.1 <i>Kulturell bevissthet</i>	16
2.2.1.2 <i>Kulturell kunnskap:</i>	17
2.2.1.3 <i>Kultursensitivitet:</i>	18
2.2.1.4 <i>Kulturell kompetanse:</i>	19
2.3 Klasseledelse	19
2.3.1 <i>Hva er god klasseledelse?</i>	20
2.3.2 <i>Perspektiv på klasseledelse</i>	20
2.3.2.1 <i>Viktigheten av Relasjonell kompetanse</i>	21
2.3.3 <i>TPO</i>	22
2.4 <i>Elevmedvirkning</i>	23
3. Metode	23
3.1 Forskningsdesign	24
3.1.1 <i>Kvalitativ forskningsmetode</i>	24
3.2 <i>Semistrukturert intervjuforum</i>	24
3.3 <i>Rekruttering og utvalg</i>	25
3.3.1 <i>Informantene</i>	26
3.4 <i>Gjennomføring av intervju</i>	26
3.4.1 <i>Intervjuguide</i>	27
3.4.2 <i>Transkripsjon og lydopptak</i>	27
<i>Lydopptak:</i>	27
<i>Transkribering:</i>	27
3.4.3 <i>Intervju av lærere:</i>	28
<i>Lærerinformant 1 &2:</i>	28
3.4.4 <i>Intervju av elever:</i>	28
<i>Elevgruppe 1:</i>	29

<i>Elevgruppe 2:</i>	29
3.5 <i>Reliabilitet og Validitet</i>	29
<i>Reliabilitet - Pålitelighet</i>	30
<i>Validitet- Gyldighet</i>	30
3.6 <i>Forskningsetiske refleksjoner</i>	31
3.6.1 <i>Sikt og personvern</i>	31
3.6.2 <i>Konfidensialitet og konsekvenser</i>	31
<i>Konsekvenser</i>	32
3.6.3 <i>Forskerrollen i møte med «intervju med mennesker fra andre kulturer»</i>	33
3.6.4 <i>Informasjonsskriv og samtykke</i>	33
<i>Lærerens informasjonsskriv:</i>	33
<i>Elever og foresatte:</i>	34
<i>Samtykkeskjema:</i>	34
3.7 <i>Tematisk analyse</i>	34
<i>Fire steg – tematisk analyse</i>	35
4 Presentasjon av funn	36
<i>Analyse del 1: lærere</i>	37
4.1 Forskningsspørsmål 1: Hvordan opplever læreren kulturell kompetanse i møte med flerkulturelle elever?	37
4.1.1: <i>Tema 1: Læreres perspektiv på kulturell kompetanse og tilpasset undervisning:</i>	37
4.1.2 <i>Lærerens oppfatninger av egen kulturell kompetanse:</i>	37
4.1.3 <i>Integrering av kulturell kompetanse i undervisningen som en del av tilpasset opplæring:</i>	38
4.2 F2: Hvordan kan lærerens bevissthet om kultursensitivitet bidra med å styrke relasjon til elever?	39
4.2.1 <i>Tema 2: lærerens kultursensitivitet og relasjonsbygging i møte med elevene og betydningen av god klasseledelse</i>	39
4.2.2 : <i>«Lærerens verdier og holdninger innenfor kulturell bevissthet i møte med flerkulturelle elever»</i>	40
4.2.3 <i>UT 2: «Lærerens kulturelle kompetanse konfrontert med egen klasseledelse»:</i>	41
4.3 <i>Skolen som en primær faktor for lærerens utvikling:</i>	43
4.3.1 <i>Tema 3: Skolens oppfølging av kulturell kompetanse:</i>	43
4.3.2 <i>Lærerens syn på skolens integrasjon av kulturell kompetanse.</i>	43
4.3.3 <i>Utvikling av lærerens kunnskap innenfor kulturell kompetanse.</i>	46
<i>Analyse del 2: Elever</i>	48

4.4 Forsknings spørsmål 3: Hvordan opplever elevene at lærerens kulturelle kunnskap påvirker elevenes trivsel og klassemiljø?	48
4.4.1 Tema 4: Elevenes perspektiv på lærerens kulturelle kompetanse:	48
4.4.2 Lærerens respekt for ulike kulturer og inkludering.	48
4.4.3 Opplevelser rundt lærerens kulturelle kunnskap.....	49
4.4.4 Elev- lærer relasjon.....	51
5 Drøfting	53
Kulturell kompetanse modell i praksis:	54
Elevperspektiv.....	60
Når er man fullstendig kompetent?	62
Utvikle kulturell kunnskap, men hvordan tilegne?.....	63
6 Konklusjon	64
7 Litteraturliste	67
8 Vedlegg.....	70

1. Innledning

Denne avhandlingen legger vekt på viktigheten av kulturell kompetanse hos lærere og dens påvirkning på utøvelse av god klasseledelse, i møte med elever med flerkulturell opprinnelse. Vi kan spørre oss selv hvordan en slik studie er relevant for læreryrket? I en artikkel hentet fra utdanningsforskning (Scmid, 2022) får vi et innblikk i elevperspektivet til videregående elever som går på en skole med høy andel minoritets elever og lavt inntakskrav. Skolene er omtalt i media og politikken som «problemskole» på østkanten. Forskningen gir oss innsikt i hvordan elevene opplever læringsmiljøet på skolen, og hvordan dette påvirker deres motivasjon for å fullføre videregående opplæring. Elevene deler for det meste erfaringer angående deres forhold til lærere, medelever og skolen i forbindelse med deres trivsel. I forskningen blir det lagt frem at elevene blir møtt med fordommer, og noen har et forhåndsinntrykk av at skolen er et stigmatisert sted. Det viste seg at elevene har vanskeligheter for å bygge relasjon til lærere ettersom at de største utfordringene faglig og sosialt, startet allerede på grunnskolen (Schimid, 2022). Jeg har i dette studiet intervjuet to

lærerinformanter som jobber på to forskjellige skoler i østkanten av Oslo, og fem av deres egne elever som går i klassen til disse lærerne.

1.1 Personlig bakgrunn

Som følge av artikkelen får vi et innblikk i elevenes opplevelser av å bli møtt med fordommer og stigma fra både media, politikken og i noen tilfeller lærere. Dette studiet legger vekt på hvordan grunnskolelærere på østkanten i Oslo møter elever med kulturell kompetanse og hvordan dette påvirker deres utøvelse av klasseledelse, i samspill med elever som er flerkulturelle. For å se om dette er i samsvar med lærernes påstander og meninger, har jeg forsøkt å fremheve elevperspektivet og gi elever mulighet til å ha en stemme i forskningen. Selv er jeg av minoritetsbakgrunn og oppvokst på Østkanten i Oslo. I dag jobber jeg på både en skole og fritidsklubb der elever og brukere av klubben er av flerkulturell opprinnelse. Mitt valg har vært basert på mine egne observasjoner på hvordan elever med flerkulturelle bakgrunn ønsker å bli møtt på, og hvordan lærere som ikke har den riktige kompetansen kan jobbe opp mot å forstå elever med en annen kulturell bakgrunn, og bidra til en klasseledelse som integrer en slik forståelse.

1.1 I Begrunnelse av valgt tema for master oppgaven

Tematikken for masteravhandlingen tar i hovedsak utgangspunkt i lærerens kulturelle kompetanse. Gjennom mine fem år på studiet har det vært lite om lærerens rolle i møte med elever som er flerkulturelle. Under den utgåtte læreplanen fra utdanningsdirektoratet (2006), presenterer de prinsipper for opplæringen, her nevner de blant annet “sosial og kulturell kompetanse”. De nevner kulturell kompetanse og viktigheten av å inkludere det på skolen. Selv om læreplanen er utgått, er den fortsatt relevant for det vi forsker på. Begrepet kulturell kompetanse er lite omtalt innenfor utdanningsfeltet og selve studiet. Læreplanverket for 2020 tar heller ikke for seg direkte “kulturell kompetanse”. Den legger større vekt på kulturell “mangfold” isteden for kun kulturell kompetanse. Utdanningsdirektoratet for 2020 legger til grunn for opplæringens verdigrunnlag, et av punktene var “identitet og kulturelt mangfold”. Der står det blant annet at

“skolen skal støtte utviklingen av den enkeltes identitet, gjøre elevene trygge på eget ståsted, samtidig som den skal formidle felles verdier som trengs for å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og framtiden”.

Jeg ønsket med utgangspunkt i den utgåtte læreplanen (2006), og det nye læreplanverket for 2020 om kulturelt mangfold, legge søkelyset rundt hvorfor kulturell kompetanse er viktig å opprettholde i læreplanverket, spesielt innenfor lærerens utøvelse av god klasseledelse i praksis. Forskningen er viktig for at vi tilegner oss mer kunnskap om hvordan lærere kan få mer innsikt og kompetanse.

1.2 presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål.

I dette studiet vil jeg besvare på lærere og deres forhold til integrering av kulturell kompetanse i undervisningen, og i møte med flerkulturelle elever. Lærerne skal forsøke å forklare, og gi forslag til hvordan kulturell kompetanse kan påvirke lærerens utøvelse av god klasseledelse. Problemstillingen for masteravhandlingen lyder derfor følgende:

“Hvordan kan kulturell kompetanse hos lærere bidra til god klasseledelse, i et flerkulturelt klasserom?”

Med utgangspunkt i problemstillingen har jeg forsøkt å besvare den gjennom tre spesifikke forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene lyder følgende:

1. Hvordan opplever læreren kulturell kompetanse i møte med flerkulturelle elever?
2. Hvordan kan lærerens bevissthet om kultursensitivitet bidra med å styrke relasjonen til elever?
3. Hvordan opplever elevene at lærerens kulturelle kunnskap påvirker elevenes trivsel og klassemiljø?

Dette gjør jeg ved å intervju to lærere og fem elever. Metoden jeg tok i bruk var semistrukturert intervju.

2. Teori

I lys av problemstillingen får vi allerede et innblikk i hva studiet innebærer. De følgende begrepene som blir nevnt er «kulturell kompetanse», «klasseledelse» og «flerkulturelle elever». Jeg vil i teoridelen utforske de nevnte aspektene ved bruk av teorier og studier som er

relevant for problemstillingene og forskningsspørsmålene. Litteraturen som er brukt er avgrenset i forhold til hva oppgaven søker etter. De fleste kildene som er brukt i teorien er hentet fra google scholar, Oria, og relevant pedagogisk litteratur og forskning. Jeg har blant annet forsøkt å bruke ulike dokumenter og utdanningsinstitusjoner for å kunne forsterke valg av teori, blant disse er det «utdanningsdirektoratet», «NOU» og «utdanningsforbundet». Prosessen med å velge tilpasset litteratur har på mange måter vært utfordrende. Det er viktig å bemerke seg at det i noen tilfeller blir brukt sitater på engelsk basert på andre forhold enn norske skoler. Vi kan derfor si at teorien i stor grad er påvirket av forskjellig litteratur som både er nasjonalt og internasjonalt.

2.1.1 Kompetansebegrepet

Før avhandlingen legger tilrette for det kulturelle aspektet, er det viktig å definere kompetansebegrepet, og dens relevanse for dette studiet. Det er flere tilfeller der «kompetanse» begrepet dukker opp i utdanningsdirektoratets nettsider og i regjeringenes forskrifter, men hva innebærer det å ha kompetanse? Definisjoner av begrepet kompetanse er varierende og er basert på ulike forståelser i henhold til, dagliglivet, akademiske disipliner og styringsdokumenter (NOU,2014). Ifølge NOU definerer de kompetansebegrepet på følgende vis.

«Kompetanse betyr å kunne mestre utfordringer og løse oppgaver i ulike sammenhenger og omfatter både kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring og utvikling, inkludert holdninger, verdier og etiske vurderinger. Kompetanse kan utvikles og læres og kommer til uttrykk gjennom hva personer gjør i ulike aktiviteter og situasjoner» (NOU, 2015).

Med utgangspunkt i innholdet i denne definisjonen, omhandler kompetanse evnen til å overkomme utfordringer og løse oppgaver på en varierende måte, og som består av kognitiv, praktisk, sosial og emosjonell læring. Som kan bidra til utvikling, dette gjelder også holdninger, verdier og evnen til å ta etiske vurderinger. Kompetanse handler om å anvende

kunnskaper og ferdigheter på rett måte. Det fordrer mer enn hørelæring. Det fordrer gjørelæring.

«Kunnskaper, ferdigheter, holdninger og etiske vurderinger er forutsetninger for, og deler av det å utvikle kompetanse» (NOU-2015). I den forstand betyr det at de kunnskapene, ferdighetene og evne for etisk refleksjon er det som bidrar til utviklingen.

Utdanningsdirektoratet har også en lignende definisjon på kompetansebegrepet, de referer til begrepet som en del av overordnet del i læreplanverket fra 2020, deres definisjon er lagt frem på følgende måte.

«Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Dette er relevante og viktige punkter for lærere å ta med seg videre, ettersom at lærere møter på forskjellige elever i hverdagen som også har behov for å bli møtt med nødvendig kompetanse.

2.1.2 Kulturbegrepet

Kultur er et annet viktig begrep i denne masteravhandlingen som er nødvendig å redegjøre for. En kjent forsker innenfor kultur aspektet er Ramond Williams, han uttaler blant annet at selve begrepet «er et av de vanskeligste ordene vi har» (Dypedahl & Bøhn, 2017, s.52).

Dypedahl og Bøhn (2017, s.52) nevner at det er enkelte teoretikere som er skeptisk til selve begrepet og som unngår å definere begrepets betydning. Likevel er det nødvendig å få en begrepsavklaring for å kunne få et innblikk i ulike tilnærminger. Derfor velger jeg i denne avhandlingen å definere begrepet i samsvar med Bates & Plog som referer til en nyere definisjon av kultur, med inspirasjon fra Edward Tylors (Dypedahl & Bøhn, 2017, s.53):

Kultur er, et system av felles trosoppfatninger, verdier, skikker, handlingsmønstre og artefakter, som medlemmer av et samfunn benytter for å forholde seg til verden og til hverandre. Kultur formidles fra generasjon til generasjon gjennom innlæring (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 53).

Denne definisjonen kan kritiseres for å være for generell. Likevel er det en omfattende forklaring som inkluderer mange nevnte kategorier innenfor definisjonen. Blant disse ordene som blir nevnt er det verdi, trosoppfatning og handlingsmønstre. I boken «*Cross cultural kids*» (Salole, 2020), Forklarer forfatteren Salole begrepet kultur i sammenheng med det å vokse opp med flere kulturer, her forklarer hun begrepet følgende:

«Her forstås kultur som bestemte tradisjoner, uttrykksformer, levesett og tenke- og væremåte delt av mennesker i et samfunn. Kulturer vedlikeholdes, overføres, endres og utvikles over tid, i møte med andre kulturer, og fra generasjon til generasjon». Videre forklarer hun at «(...) alle mennesker formes av sin kultur, og et land kan ha mange kulturer» (Salole, 2020).

I den forstand får vi inntrykk av at begrepet konstant er i endring, dette samsvarer også med den første definisjonen. Begge nevner at kultur bestandig er i utvikling, og at dette er påvirket av den kommende generasjonen. Vi skal forsøke å se begrepets viktighet i lys av lærerens forståelse av kultur og hvordan dette påvirker elevenes skolegang, trivsel og læring. Et interessant spørsmål som vi kan stille her er: Hvordan utvikle kunnskap og kompetanse på noe som er konstant i utvikling?

2.1.3 Flerkulturelle elever – og skole

Det er ofte vi bruker begrepet «flerkulturell» i forbindelse med mennesker eller steder som er preget av et kulturelt miljø, eller der majoriteten er av innvandrere bakgrunn. Men hva betyr egentlig begrepet og hvorfor er dette relevant for studiet? Spernes (2012) legger vekt på det flerkulturelle i forbindelse med skoler som blir omtalt som flerkulturelle. «*Ofte ligger det underforstått i begrepsbruken at et flerkulturelt samfunn forteller noe om menneskene som lever der. Det vil si at det er en viss andel mennesker med innvandrerbakgrunn som «farger» samfunnet*» (Spernes, 2012, s. 54).

Med utgangspunkt i definisjonen får vi innsyn i selve begrepet «flerkulturell». Dette er en av mange definisjoner på hva selve begrepet betyr, men dette gir oss ikke innsyn i hvem som går under denne betegnelsen. Salole (2020) skriver en bok om barn som er «krysskulturelle», hun nevner uttrykkene som «flerkulturelle barn», «tokulturelle barn» og «etnisk minoritetsbarn» som «de som vokser opp med påvirkning fra flere kulturer» (Salole, 2020, s. 21). Likevel nevner hun at det å sette vekt på begreper som inneholder ordet «etnisitet» er problematisk.

Hun nevner at det i dagens samfunn argumenteres for at ordet kan antyde til rasistiske undertoner og derfor må avskaffes (Salole, 2020, s. 21). I sammenheng med dette er det derfor visse premisser vi må kunne forholde oss til, når vi uttaler oss om flerkulturelle elever. Denne oppgaven setter søkelyset rundt elever som kan ha en annen etnisitet, det er viktig å bemerke seg at formålet ikke er å ha en generaliserende tilnærming til denne målgruppen, men heller fremheve deres perspektiv om hvordan de blir møtt av samfunnet, mer spesifikt lærerens kultursensitivitet innenfor kulturelle kompetanse.

Spernes (2012) bruker begrepet «flerkulturell skole» om skoler som har en viss prosentdel elever med innvandrerbakgrunn. Hun forklarer at en slik prosentandel er varierende og avhengig av hvordan en elevsammensetting er på ulike skoler basert på bydel og kommune (Spernes, 2012, s. 54). Hun referer dermed til et utdrag fra Kunnskapsdepartementet under *Likeverdig utdanning i praksis* fra 2003, de poengterer at «det ikke er slik at vi har en flerkulturell skole bare fordi det går elever med ulik etnisk bakgrunn der» (Spernes, 2012, s. 55).

Hun utdyper at flerkulturelle skoler er de skolene som legger til rette for bevisste valg av utviklingsstrategier som inkluderer mangfoldet, elever, foreldre i et fellesskap (Spernes, 2012, s. 55). Departementet uttrykker at de skolene som er omtalt som flerkulturelle, består av «personale som ser på det kulturelle og språklige mangfoldet blant elever, foreldre og lærere som bygger på dette i en skoleutvikling. De voksne i skolen ivaretar elevenes rett til å være annerledes- deres forskjellighet- i fellesskapet» (Spernes, 2012, s. 55). Lærerne som er en del av dette studiet, jobber på skoler som er omtalt som Flerkulturelle. Deres roller og forhold er derfor preget av slike tilpassede utviklingsstrategier som en del av deres rolle i møte med flerkulturelle elever.

2.1.4 Flerspråklighet

Et flerkulturelt klasserom kan også være preget av elever som snakker andre språk enn norsk. Spernes reflekterer rundt konseptet «flerspråklighet», og definerer det med «*en elev som snakker et annet førstespråk enn norsk og som bare har lært noen norske ord, kan bli omtalt som to-eller flerspråklig*» (Spernes, 2012, s. 104). Hun uttrykker videre at det på skolen kan befinne seg et stort språkmangfold som man skal klare å forholde seg til, både som lærer og elever. Hun referer til at det befinner seg elever som ikke har norsk som førstespråk og at dette er noe læreren må ta i betraktning innenfor sine kulturelle kunnskaper (Spernes, 2012, s.

102). Spernes uttrykker at flerspråklighet er basert på blant annet om eleven har et annet morsmål, hun reflekterer rundt visse definisjoner på hva morsmål er og hva det forstås som, og nevner at definisjonene ikke har en spesiell betydning ettersom at det er eleven selv som definerer hva som er hens morsmål (Spernes, 2012, s.103). Hun fordeler også betydningen av «Førstespråk» og «morsmål» i henhold til hvordan det blir brukt i skolen. Hennes inntrykk av begrepene er at de blir brukt ulikt, fremfor at noen mener det blir brukt som en fellesbetegnelse. Hennes syn på dette er at «morsmål» er språket foreldrene snakker, mens «førstespråk er det eleven behersker best eller bruker mest (Spernes, 2012, s. 104). Det å ha innsikt i elevers flerspråklighet spiller en stor rolle innenfor lærerens forhold til elever.

2.2 Kulturellkompetanse

En del av lærerens grunnleggende rolle og ferdigheter, er blant annet å ha kompetanse i visse felt. *Utdanningsdirektoratet (2020)*, nevner en rekke kompetanser innenfor læreryrket som en lærer skal ta til seg i sitt arbeid, i møte med elever. Blant de nevnte kategoriene som utgjør kjernen i lærerens spesielle kompetanse er det, «fagkompetanse», «Pedagogisk kompetanse», «Didaktisk kompetanse» og «Endrings- og utviklingskompetanse» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Dette er grunnleggende kompetansemål en lærer skal kunne i praksis, både innenfor det faglige, sosiale, relasjonelle og åpenhet for å kunne utvikle egen kompetanse og være åpen for endring. Likevel kan vi ikke si at dette er de eneste kompetansene som bidrar til å styrke lærerens rolle. Som en lærer skal man klare å tilpasse seg forholdene i klassen, skolen og elevene. Den utgåtte læreplanen fra 2006 (Utdanningsdirektoratet, 2006) nevner en rekke kategorier innenfor feltet «*prinsipper for opplæringen*», et av de nevnte prinsippene som er nevnt er blant annet «Sosial og kulturell kompetanse» (utdanningsdirektoratet, 2006). De forklarer og presenterer prinsippet på følgende vis:

«Eit tydeleg verdigrunnlag og brei kulturforståing er grunnleggjande for eit inkluderande sosialt fellesskap og eit læringsfellesskap der mangfaldet blir sett høgt og respektert» (Utdanningsdirektoratet, 2006).

I det nye læreplanverket for 2020 har ikke kulturell kompetanse blitt nevnt som en av lærerens grunnleggende kompetanser. I en heterogen skole med elever som er av flerkulturell bakgrunn, er kompetansen til læreren preget av å ha en kulturell forståelse. Læreren påvirkes av miljøet det er en del av, og hvilke forutsetninger det er behov for. I denne master oppgaven

har jeg som formål å utdype viktigheten av kulturelle kompetanse i lærerens arbeid, dette i møte med flerkulturelle elever.

I prosessen med å finne en definisjon på forståelse av begrepet kulturell kompetanse, har det vært utfordrende å finne en pedagogisk betegnelse som definerer begrepet. På den ene siden er begrepet omtalt i et læreplanverk som er utgått (Utdanningsdirektoratet, 2006). På den andre siden er selve konseptet og begrepet lite diskutert om, og generelt gjengitt indirekte i læreplanverket for 2020 (Utdanningsdirektoratet, 2020). I den forstand har jeg kommet bort i lignende forekomster som er relatert til kulturell kompetanse. Blant de begrepene som kommer nærmest mulig begrepet er «*interkulturell kompetanse*». Dypedahl og Bøhn definerer begrepet interkulturell kompetanse som «evnen til å skifte perspektiv i møte med andre, og å ha innsikt i egne tankeprosesser» (Dypedahl & Bøhn, 2017, s.22).

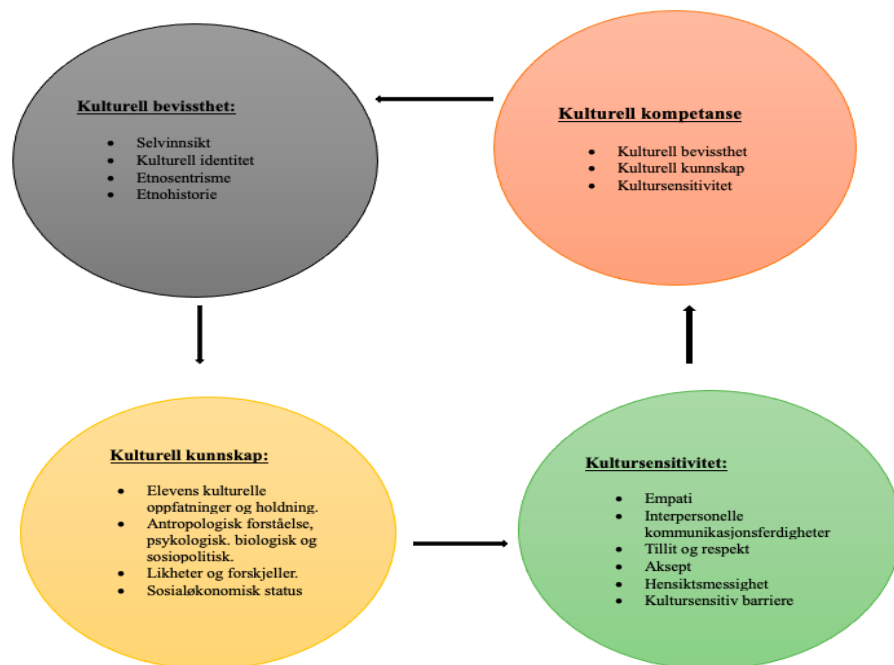
I boken «*Veien til interkulturell kompetanse*» av Dypedahl & Bøhn (2017), ser de på den interkulturelle kompetansen i lys av “*tankesett og kommunikasjonsstiler*”, i lys av dette defineres interkulturell kompetanse som «*evnen til å tenke og kommunisere hensiktsmessig i møte med mennesker med andre tankesett og / eller kommunikasjonsstiler enn ens selv*» (Dypedahl & Bøhn, 2017, s.14). Til tross for at definisjonene av interkulturell kompetanse kaster lys over fenomenet og begrepet kulturell kompetanse, er ikke fenomenene og begrepene synonyme.

Irene Papadopoulos referer til Tilki og Taylors (2016) definisjoner om begrepet kulturell kompetanse, innenfor helse og sosialfaglig utdanning og praksis (Papadopoulos, 2016, s.10). Jeg mener at denne definisjonen også er relevant for pedagogisk praksis fordi den legger vekt på grunnleggende ferdigheter innenfor kulturell kompetanse.

“*We defined cultural competence as the capacity to provide effective health care taking into consideration people’s cultural beliefs, behaviors and needs*”. Videre utdyper de forklaringen på følgende vis «*Cultural competence is both a process and an output, and results from the syntheses of knowledge and skills which we acquire during our personal and professional lives and to which we are constantly adding*» (Papadopoulos, 2016, s.10).

Papadopoulos anvender en modell konstruert til å utvikle kulturell kompetanse (Papadopoulos, 2016, s. 10). Boka illustrer prosessen gjennom ulike stadier og fremgangsmåter på hvordan kulturell kompetanse kan bli utviklet. Denne modellen mener jeg er viktig for å fremme læreres og skolenes arbeid innenfor deres praksiser i møte med flerkulturelle elever. Jeg vil derfor anvende dette i drøftingen, der jeg skal legge vekt på kulturell kompetanse i møte med elever med andre tilpasnings forhold, kulturelle tro, atferd og behov.

2.2.1 «Papadopoulos, Tilki & Taylor modell for utvikling av kulturell kompetanse».



Figur 1. Modellen er hentet fra Figure 2.1 The papadopoulos, Tilki and Taylor model of developing cultural competence (Papadopolous,2006, s.10). Og jeg har valgt å oversette den til norsk, med utgangspunkt i pedagogisk tilnærming.

Slik det er delvis nevnt i forrige punkt om kulturell kompetanse, tar modellen utgangspunkt i «utvikling av kulturell kompetanse». Den originale modellen ble utviklet i 1998 av Papadopoulos og hennes kollegaer Mary Tilki og Gina Taylor. Sammen lagde de modellen

for å fremme inkludering av kultur i læreplanene for sykepleie og studenter, med formål om å utvikle sine kulturelle kompetanser. Jeg har gjengitt modellen med egen illustrasjon og oversatt den til norsk fra den originale modellen. Jeg skal forsøke å anvende modellen i henhold til en pedagogisk tilnærming, og sette det i lys av læreryrket, og de forutsetningene man møter på i møte med elever med flerkulturell bakgrunn.

Modellen er delt inn i fire steg som skal bidra til å utvikle ens kulturelle kompetanse, de nevnte stegene er delt inn i «kulturell bevissthet», «kulturell kunnskap», «kulturell sensitivitet» og til slutt «kulturell kompetanse». Stegene er referert til sykepleiere og studenter innenfor helsevesenet, likevel er modellen relevant på et generelt grunnlag og åpen i forhold til hvordan man kan bruke den. Jeg velger derfor å anvende den i sammenheng med lærere og deres utvikling av kulturell kompetanse.

2.2.1.1 Kulturell bevissthet

Den første fasen vi blir introdusert til er begrepet kulturell bevissthet, på engelsk «Cultural awareness», Papadopoulos beskriver kulturell bevissthet i form av det å forstå og reflektere over egne verdier og tro, og hvordan disse påvirker våre oppfatninger og tankegang, altså det som i modellen er kalt for «selvbevissthet» (Papadopoulos, 2006, s. 11). Underveis i beskrivelsen referer hun til hvordan vår «kulturelle identitet» formes tidlig gjennom blant annet primær sosialisering. Hun nevner blant annet at vi ofte kan dele de samme grunnleggende verdiene, men at våre tolkninger derimot er forskjellige ettersom at identiteten vår er varierende, og fleksibel for endring gjennom tiden, dette er altså det andre punktet i modellen. Teksten referer til en rekke eksempler på hvordan våre «stereotypier» kan påvirke oss til å blant annet få negative fordommer og gi misforståelser ovenfor andre, i dette tilfelle en lærer i møte med sine elever. Når det er sagt uttrykker modellen at ved å utfordre sine egne etnosentriske holdninger unngår man diskriminering og misforståelser. I boken «*interkulturell kompetanse*», nevner de etnosentrismen som å vurdere kulturer fra eget kulturelle perspektiv, de definerer det på følgende vis: «*Etnosentrismen er perspektiv eller holdning der andres samfunn, kultur, verdier, normer eller praksiser vurderes og måles ut fra det kulturelle forståelsesrammene som preger ens eget samfunn*» (Dypedahl & Bøhn, 2017, s. 28). Det siste relevante punktet er «etnohistorie», dette handler om evnen til å kunne ha kunnskap om andres behov og perspektiver. Her refereres det blant annet gjennom å være bevisst på sosiale eller etniske konflikter en kan stå ovenfor (Papadopoulos, 2006, s. 11).

2.2.1.2 Kulturell kunnskap:

Kulturell kunnskap handler om den forståelsen og kunnskapen vi har rundt ulike kulturer. Dette er basert på hvor mye vi kan om kulturelle livsstiler, tro, atferd, språk, og en rekke andre elementer som påvirker ens forståelser av det kulturelle aspektet. Papadopoulos uttrykker at dette steget utgjør en stor del av prosessen for å kunne oppnå kulturell kompetanse. En slik kunnskap mener forskeren påvirker ens egen livsstil, deres ståsted, forhold til andre kulturer og ikke minst personlige identitet (Papadopoulos, 2006, s. 13). Med utgangspunkt i modellen, er Kulturell kunnskap delt inn i fire underkategorier som fremmer og bidrar til å forstå kulturell kompetanse. Jeg har som formål å anvende dette steget i lys av hvordan lærerens kulturelle kunnskap preger elever som er av flerkulturell bakgrunn. I den sammenheng skal jeg konstruere disse underkategoriene og lage punkter som retter seg til læreryrket og et pedagogisk grunnlag for de kunnskapene en lærer trenger, i møte med flerkulturelle elever.

Første punkt er «*Elevens kulturelle oppfatninger og holdning*». Med utgangspunkt i forskernes refleksjoner rundt dette punktet, handler det om det å forsøke å ha innsyn i ens forståelse og forhold til et fenomen (Papadopoulos, 2006, s. 14). Hvis vi skulle sett dette fra læreryrket, handler det om at en lærer skal forsøke å ha kunnskap om hvordan ulike kulturer oppfatter og verdsetter visse konsepter. For slik får også læreren innsyn i elevens atferd i klasserommet. Det andre punktet er «*Antropologisk forståelse, psykologisk, biologisk og sosiopolitisk*». Dette handler om den kunnskapen en har innenfor ulike fagområder og hvordan dette bidrar til å få en omfattende forståelse av kultur (Papadopoulos, 2006, s.15). For læreren er det en nødvendighet å innhente slike kunnskaper. Lærerens tilpasninger, og forhold til elevene, er påvirket av lærerens forståelse for hvilke bakgrunn elevene har, og hvordan man kan møte disse elevene både faglig, pedagogisk, biologisk og sosialt. En slik tilegning av kunnskap former miljøet i klassen og skaper et læringsmiljø fylt med engasjement og anerkjennelse for elevenes bakgrunn. Når det er sagt kan vi gå inn på tredje element «*Likheter og forskjeller*». Uavhengig av ens kulturelle tro eller bakgrunn er det en felles likhet læreren må legge til rette for, alle elevene har behov for anerkjennelse, trygghet, og tilhørighet. Likevel finnes det forskjeller, *Franz Boaz*, er en av antropologene som blir nevnt under kulturell kompetanse (Papadopoulos, 2006, s. 14). Han tar utgangspunkt i kultur relativisme. Med kulturrelativisme menes «*det å forstå de andre ut fra de andres premisser, uten at vi føler oss provosert eller truet av deres virkelighetsoppfatning*». (Magelssen, 2008, s. 20). Hennes utgangspunkt kan hjelpe lærere med å forstå elevenes bakgrunn som unik og verdifull. En lærer skal kunne bevisst på de kulturelle aspektene som påvirker elever og deres

atferd i skolen, både sosialt og faglig. Lærerens bevissthet rundt hvordan man skal operere med elevene kan bidra til å forsterke relasjon og være bevisst på hva det er elevene har behov for. Av å bistå med dette, kan man integrere slike implementeringer gjennom kommunikasjon, tilpasset undervisning og ha en forståelse av elevenes tro og verdier, som er en del av deres identitet. Til slutt har vi «Sosialøkonomisk status». I den originale modellen er dette «Health inequalities», dette handler om språkbarriere og blant annet de sosiale, økonomiske og kulturelle forutsetningene en kan stå ovenfor (Papadopoulos, 2006, s. 15).

2.2.1.3 Kultursensitivitet:

Dette er det nest siste steget i modellen. Ragnhild Magelssen (2008) skriver en bok om «kultursensitivitet» der hun tar utgangspunkt i kultursensitivitet i henhold til sykepleiere i møte med pasienter. Hun definerer begrepet i lys av det å verdsette og forstå de kulturelle likhetene og forskjellene i møte med mennesker som har ulike kulturer i et samfunn (Magelssen, 2008, s. 15). I følge Papadopoulos beskriver hun kultursensitivitet på følgende vis: «Cultural sensitivity entails the crucial development of appropriate interpersonal relationships with our clients» (Papadopoulos, 2006, s. 16). I modellen om kultursensitivitet er det referert til seks underkategorier. Den første handler om «empati», det betyr at vi som lærere må møte elever med utgangspunkt i følelsesmessige og sosiale tilnærminger, dette også innenfor undervisningssammenheng. Det andre punktet, forholder seg til «Interpersonelle kommunikasjonsferdigheter». Dette legger vekt på hvordan kommunikasjonen mellom lærer og elev er, og det å skulle kommunisere på en måte som når elevene på en forståelig og respektfull måte, dette også gjennom ikke-verbal kommunikasjon (Papadopoulos, 2006, s.17).

Det tredje punktet er «Tillit og respekt», dette punktet handler om å fremme elevenes kulturelle bakgrunn gjennom anerkjennelse og verdsetting, for at elevene kan føle på en trygghet til lærere. Slik kan man også bidra med å bygge tillit til elevene, ved å blant annet holde løfter og vise at man er troverdig. Det fjerde punktet, handler om å ha «aksept». Denne delen handler om å verdsette de kulturelle forskjellene og at man skal respektere elevene for den de er, også som en del av læringsmiljøet. Det nest siste steget er «Hensiktsmessighet», dette er relevant for lærerens undervisningsstrategier, og tilpasningsevner. I den forstand handler det om å nå ut til elevene ved bruk av ressurser som kan være relevant for de ulike kulturene, og for at det skaper engasjement. Dette kan også være aktiviteter som inkluderer alle, uavhengig av kulturell bakgrunn. Det handler også om lærerens fleksibilitet i form av om undervisningsmetoden er imøtekommende for elevenes forskjellige nivåer. Til sist har vi «Kulturellsensitiv barriere», dette punktet handler om evnen til å ikke ha noe kulturell

forståelse, mangel på kunnskap og språkbarriere. I forhold til læreren, handler dette om hvordan en slik barriere kan svekke den kulturelle kompetansen til læreren. Gjennom å overvinne fordommer og ha bedre tilnærming til elever, vil man klare å motstå slike barrierer ovenfor elevene.

2.2.1.4 Kulturellkompetanse:

Dette er det siste steget, nemlig hva som utgjør ens kulturelle kompetanse. Papadopoulos avslutter modellen ved å konkludere at alle de tre nevnte stegene er det som bidrar til å oppnå kulturell kompetanse. Gjennom kulturell bevissthet, kulturell kunnskap og kultursensitivitet er læreren bevisst på hvilke områder de skal jobbe med for å utvikle sin kulturelle kompetanse (Papadopoulos, 2006, s.18). Lærerens kulturelle kompetanse er derfor basert på de ulike tilnærmingene, ved å følge slike prinsipper vil læreren kunne få innsikt i egen kompetanse og mulighet til å utvikle denne kompetansen. Jeg har som formål å knytte denne modellen opp mot funnene mine og hvordan dette kommer frem som en del av lærerens kulturelle kompetanse.

2.3 Klasseledelse

Klasseledelse er et omfattende begrep nevnt i pensum som en del av læreryrket. Som en lærer står man ovenfor ulike situasjoner som er med på å påvirke læringsmiljøet og klassemiljøet. Vi spør oss selv ofte derfor om hvilke roller en lærer skal ha? Skal læreren ta hensyn til kun det faglige? Eller skal læreren sette søkelys på kun det sosiale? Er det situasjoner der man må balansere mellom begge? Dette fører oss videre til hva det egentlig innebærer å være en god klasseleder.

Det er en rekke definisjoner på hva klasseledelse er, men ifølge Utdanningsdirektoratet beskriver de klasseledelse følgende: «*Klasseledelse handler om lærerens arbeid som bidrar til elevenes faglige, sosiale og emosjonelle læring og utvikling, og spenner over et bredt praksisfelt. Det dreier seg om ledelse av grupper som lag, av den enkelte elev som aktør i en gruppe, og om lærerens tilrettelegging for læring i elevfelleskapet*» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Slik får vi et overordnet innblikk i hvordan klasseledelse er fremstilt i et av de sentrale instansene ment for lærere og skolene. Her får vi svar på alle de ulike rollene lærere spiller i sitt yrke, blant annet at det å være en klasseleder innebærer å ta hensyn til det sosiale og emosjonelle i tillegg til det faglige som en del av elevenes utvikling på skolen. Med dette kan vi si at klasseledelsen utgjør en stor del av lærerens rolle ikke kun som en lærer, men også en leder og en elevene ser opp til eller respekterer. Likevel er ikke dette den eneste oppfatningen

på hva klasseledelse er. Ogden definerer i sin bok en rekke beskrivelser rundt hva klasseledelse er, blant de nevnte er det følgende definisjon jeg mener gir en tydelig beskrivelse av hva klasseledelse er: «Klasseledelse er lærerens kompetanse i å holde orden og skape produktiv arbeidsro gjennom å fremme og skjerme undervisning og læringsaktiviteter i samarbeid med elevene» (Ogden, 2012, s. 17). Ogden uttrykker at «Klasseledelse er kontekstuell betinget» og at lærere må forstå hvordan de best kan utnytte sine forutsetninger for å skape et godt læringsmiljø (Ogden, 2012, s. 143). Studiets forhold til lærerens utøvelse av klasseledelse har som formål å uttrykke hvordan kulturell kompetanse kan bidra til god klasseledelse hos lærere. Jeg skal dermed legge til rette for hvordan en lærer gjennom kulturell kompetanse kan oppnå god klasseledelse.

2.3.1 Hva er god klasseledelse?

Imsen uttrykker i sin bok «elevens verden» at «en viktig forutsetning for et godt læringsmiljø er en god klasseledelse» (Imsen, 2012, s.292). Han henviser til «classroom management» som er det engelske ordet for klasseledelse. Han referer til Evertson og Weinsteins definisjon på det som utgjør å være det han definerer som «god klasseleder», den lyder følgende «Classroom management er de tiltakene læreren gjør for å skape et miljø som støtter både akademisk læring og sosioemosjonell læring» (Imsen, 2012, s. 88). Ifølge hans mening, betyr det at å utøve god klasseledelse i utgangpunktet handler om det å ha balanse mellom å ha kontroll og holde klasserommet i ro, og samtidig ha en sosial, emosjonell og faglig tilknytning til elevene. Ogden referer til at god klasseledelse er når lærere kan ha forståelse og er sensitive når det gjelder elevenes unike bakgrunn, interesser og behov (Ogden, 2012, s. 143).

2.3.2 Perspektiv på klasseledelse.

Innenfor det sosiokulturelle perspektivet på læring, legger de vekt på «hvordan læring kan forstås i relasjon mellom individet og det sosiale og kulturelle feltet» (Imsen, 2012, s. 191). I den forstand er det, det sosiale fellesskapet, kulturen, språket som er med på å danne grunnmuren i elevenes utvikling og læring.

Den kjente stamfaren til det sosiokulturelle perspektivet på læring, er den russiske psykologen Lev Vygotsky. Hans teori legger vekt på at en stor del av læringen foregår gjennom utvikling, dette ved bruk av kulturell redskaper (Imsen, 2012, s.196). Gjennom redskaper som språk og symbol mener han at man kan tilegne seg kultur og felles kunnskaper (Imsen, 2012, s. 196). Med det mener han at språket som et sosialt fenomen bidrar til kommunikasjon. Vygotsky tar

utgangspunkt i utvikling som en del av det å forstå et kulturelt spekter, mer spesifikt historiske utvikling av kulturen. For å forstå hva utviklingen er, må man se hvordan kulturelle praksisene og kunnskapen har utviklet seg gjennom tid, både fra et individuelt perspektiv, men også hvordan denne utviklingen er i samfunnet som helhet. Han mener også at læring ikke skjer isolert, men i samspill med andre (Imsen, 2012, s. 197). Dette kan i den sammenheng være skole, familie, og alle de sosiale menneskene og arenaene et individ er i samspill med. I den forstand handler det om å kunne forstå hvordan sosiokulturell teori kan påvirke læring på en omfattende måte. Dette gjennom historiske kunnskaper og utvikling, kulturelle verktøy og i samspill med andre.

En som tar utgangspunkt i det sosiale fenomenet, er Georg Mead (Imsen, 2012, s.373). Hans perspektiv kan på mange måter integreres inn i det sosiokulturelle perspektivet. Mead legger til grunn for at utvikling skjer gjennom samhandling med andre (Imsen, 2012, s.373). Han mener at «vi ikke kan forstå mennesket uavhengig av den sosiale verden som det er en del av». Han mener derfor at vi ikke kan forstå mennesket isolert fra den sosiale verden, men at det er de omgivelsene og menneskene rundt som kan få oss til å forstå et menneske (Imsen, 2012, s. 374). Mead legger også til uttrykk for hvordan våre sosiale handlinger påvirker oss i samspill med andre, det handler i den forstand om å være tilpasningsdyktig til de du er omringet av. Hvis vi skulle satt dette i forhold til lærerens klasseledelse, handler det om at lærerens rolle er preget av å forstå klassen og tilpasse seg til det de har behov for, som for eksempel rammer, regler og rutiner. Mead legger til uttrykk for kommunikasjon, «gester» og språk påvirker ens interaksjon med andre. Dette er også påvirket av lærerens måte å kommunisere med elevene på, og hvordan symboler og former på kommunikasjon påvirker sosial samhandling (Imsen, 2012, s. 375). Dette kan vi også koble opp mot «kultursensitivitet» innenfor kulturell kompetanse, der læreren skal kunne vise tydelig kommunikasjon og anvende riktig bruk av symbol tilpasset elevgruppen. Med utgangspunkt i det sosiokulturelle perspektivet, er lærerens klasseledelse i den forstand preget av å ha forståelse for individet som en del av et sosialt fellesskap.

2.3.2.1 Viktigheten av Relasjonell kompetanse

En del av lærerens klasseledelse handler i stor grad om hvordan lærerens forhold er til elevene. Spurkeland legger til uttrykk for relasjonskompetansen som at «dekker ferdigheter, evner holdninger som et menneske trenger for å etablere, utvikle, vedlikeholde og reparere kontakten med andre mennesker» (Spurkeland, 2013, s.207). Innenfor læreryrket handler relasjonell kompetanse om, den relasjonen man har som en lærer til elevene og omvendt, og

hvordan en slik relasjon påvirker både undervisningen og det sosiale fellesskapet (Ogden, 2012, s. 99). En lærers rolle innenfor klasseledelse handler om å kjenne elevene godt til at man er trygg på å undervise, og samhandle med elevene på en måte som er tilpasset deres forutsetninger. Det å ha dårlige relasjoner i klassen, kan bidra til at elever blir mindre mottakelige for læring, men dersom relasjonene er gode, legger dette til grunnlag for et godt læringsmiljø og muligheter for å lykkes i skolen (Ogden, 2012, s. 100). Vi kan derfor spørre oss selv hvordan man kan bygge slike relasjoner?

Ogden uttrykker at «relasjoner utvikler seg som et resultat av kommunikasjon og samhandling over tid, og de påvirker lærere og elever gjensidig (Ogden, 2012, s. 102). Likevel er relasjoner også påvirket av følelser. Brophy hevdet at «elever utviklet seg positivt når de opplevde lærer-elev relasjoner» bestod av at læreren bistod med varme, emosjonell støtte, sensitivitet kombinert med struktur, god rollemodell og struktur (Ogden, 2012, s.103). I den forstand handler lærerens klasseledelse om det å bygge gode lærer- elev relasjoner for å kunne bidra til godt- lærings og sosialt miljø. Dette gjennom blant annet følelsesmessige bånd og kommunikasjon.

2.3.3 TPO

Opplæringsloven §1-1 om «*Formålet med opplæringa*» tar utgangspunkt i en rekke kriterier om hvilke krav lærere må ivareta under elevenes opplæring og det de har krav på. Et av de første prinsippene er at «*Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring*». (Opplæringsloven, 1998, §1-1). Innenfor Opplæringsloven er Tilpasset opplæring et relevant begrep for lærere å forholde seg til. Tilpasset opplæring er nevnt i opplæringsloven som §1-3 «*Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, læringen, praksisbrevkandidaten og lære-kandidaten*». Med utgangspunkt i den grunnleggende opplæringen skal det bidra til å tilpasses elevenes evner og forutsetninger. Bunting referer til i boken «*Tilpasset opplæring i forskning og praksis*» aktuelle begreper i forhold til tilpasset opplæring (Bunting, 2014, s. 20). Her har vi et lovverk som forteller oss de pålagte forholdene til hvordan man skal tilpasse opplæringen generelt vis. Likevel er skoler forskjellige og har behov for tilpasning på forskjellige områder. Det vi blant annet vet er at elever er forskjellige og krever ulike tilpasninger. Imsen nevner at tilpasset opplæring ikke bare tilrettelegges for elevenes intellektuelle evner og utviklingsnivå, men at skolen også «*må ta hensyn til alle sider ved eleven, så som språklige forutsetninger, fysisk og psykisk utrustning, hjemme bakgrunn og verdier*» (Imsen, 2012, s. 253).

Imsen referer til det å ta «hensyn til elevens kulturelle bakgrunn» som et av punktene innenfor tilpasset opplæring. Han henviser til perspektivet til Bernstein og Luckmanns teori om primær – og sekundærsosialisering (Imsen, 2012, s. 260). Som følge av dette perspektivet «må undervisningen ikke bare tilpasses elevenes kompetanse i individuell forstand, men hele elevens livsverden» (Imsen, 2012, s.260). Med det mener han at en må kunne ta hensyn til elevens språk, verdi, væremåte og kulturelle ballast. Med utgangspunkt i dette får vi inntrykket av at det å tilpasse opplæringen ikke kun er undervisningsbasert, men også preget av de andre sidene, verdiene og forutsetningene til elevene, blant annet deres kulturelle tilhørighet. Tilpasset opplæring spiller en stor rolle innenfor lærerens klasseledelse og det å kunne tilpasse hvert enkelt elevs behov innenfor egen ledelse.

2.4 Elevmedvirkning

Ifølge utdanningsdirektoratet nevner de «medvirkning» og det å gi elever mulighet til å delta i beslutninger som gjelder deres egen læring (Utdanningsdirektoratet, 2021). Her skal elevene få mulighet til å delta aktivt i eget arbeid og ha en stemme i undervisningen og i andre sammenheng. Viktigheten av elevmedvirkning kan påvirke lærerens gjennomgang av innhold, og forsterke elev perspektivet i de fleste undervisning eller sosiale sammenheng. Utdanningsdirektoratet referer “Elevmedvirkning” som en del av de seks kriteriene innenfor lærerens klasseledelse. Dette spiller derfor en stor rolle for lærerens utøvelse av klasseledelse og påvirker klassemiljøet og læringsmiljøet annerledes (Utdanningsdirektoratet, 2021).

3. Metode

Skilbrei forklarer begrepet «Metode» som konkrete fremgangsmåter eller trinn som en forsker må følge for å kunne analysere og ikke minst samle data. Gjennom slike fremgangsmåter kan forskeren bestemme seg for å velge riktige verktøy som intervju, observasjon eller skrive en tekstanalyse. Hun uttrykker at «*metode er spørsmålet om hvordan fremskaffe data*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s.12). Kvale og Brinkmann refererer til den opprinnelige greske betydningen av ordet «metode» som er «veien til målet». Vi ser klart et felles budskap mellom Skilbrei sin forklaring av begrepet og denne greske tolkningen av ordet. Kvale og Brinkmann at begrepet har en viktig og sentral posisjon innenfor samfunnsvitenskapen gjennom tiden, her definerer de begrepet tydeligere ved følgende sitat: «*En metode er et sett med regler som kan brukes på en mekanisk måte for å realisere en gitt målsetting*» (S Kvale & Brinkmann, 2009, s.99). Problemstillingen for dette studiet legger vekt på hvordan lærerens kulturelle kompetanse kan bidra til utøvelse av god klasseledelse, spesifikt i møte med

flerkulturelle elever. For å kunne konkretisere hva det er jeg ønsker å søke svar etter, har jeg gjennom forskningsspørsmålene forsøkt å spisse det som er ettertraktet for forskningen. Som nevnt i introduksjonen lengter forskningsspørsmålene etter tre spesifikke funn, disse er knyttet til *Lærerens opplevelser av egen kulturell kompetanse i møte med elevene, elevenes perspektiv på lærerens kulturelle kunnskap og Til slutt hvordan bevissthet rundt kultursensitivitet kan bidra til bedre relasjon*. Problemstillingen og forskningsspørsmålene lengter etter spesifikke resultater, samtidig som den søker etter en dypere forståelse.

3.1 Forskningsdesign

I dette kapitlet skal jeg presentere valg av forskningsmetode, semistrukturert intervju, rekruttering og utvalg av informanter.

3.1.1 Kvalitativ forskningsmetode

Denne avhandlingen utforsker hvordan intervju som metode kan bidra med å få innsyn i informantens respons og perspektiver, som svar på problemstillingen. For å besvare forskningsspørsmålene valgte jeg kvalitativ forskningstilnærming fordi jeg forsøker å komme så nærme fenomenet som mulig. Kvale og Brinkmann nevner i boken «*Det kvalitative forskningsintervju*» at «Det kvalitative forskningsintervjuet søker å forstå verden sett fra intervjupersonenes side. Å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden» (s. 21, Kvale & Brinkmann, 2015).

Valg av Intervju som metode gir informantene mulighet til å utdype sine refleksjoner og tolkninger. Det gir også meg som forsker mulighet for å tilpasse meg konteksten og ta vurderinger som er fordelaktige for samtalen. For å samle inn nødvendig data og funn, har jeg benyttet meg av en semistrukturert intervjuform. Jeg valgte denne metoden fordi det gav meg mulighet til å sikre at informantene følte seg komfortable. Intervjuformen gir mulighet for naturlige dialoger. Tjora nevner i boka «*Kvalitative forskningsmetoder i praksis*» at intervjusituasjonen som intervjueren skaper er det som utgjør hva utfallet av intervjuet blir og dialogen som blir skapt (Tjora, 2021, s.133).

3.2 Semistrukturert intervjuforum

Kvale og Brinkmann definerer begrepet «intervju» som «*Et direkte sosialt samspill der det temporale utfoldelsestempo, stemmeleie og kroppsspråk fremtrer umiddelbart for deltakerne i*

samtalen, men ikke for den som leser utskriften utenfor denne konteksten». (Kvale & Brinkmann, 2009, s.187).

Innenfor den kvalitative forskningsmetoden, har jeg tatt i bruk semistrukturert intervjuform for å intervjuer både elever og lærere. Kvale og Brinkmann definerer et semistrukturert intervju som «*En planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s.156). Spørsmålene som blir stilt i intervjuguiden er preget av spesifikke temaer, noe som betyr at intervjuformen er begrenset fra å være åpen (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 46). Jeg har hatt som hensikt å komme nærmere informantens livsverden, dette ved bruk av riktig metode. Her har jeg forsøkt å skape tilpassende og reflekterte spørsmål, som gir forskeren et subjektivt innsyn i informantenes perspektiv. Det er en del av prosessen å tilpasse og be informanten å utdype det de sier gjennom å stille oppfølgings spørsmål, dette har bidratt til at jeg kommer så nærme fenomenet som mulig. Kvale og Brinkmann referer til det man kaller for «aktiv lytting» og hvordan dette påvirker samspillet mellom informant og intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2009, s.151). Tjora påpeker at «Intervjuene ikke bare handler om informantene, men kan brukes for å forstå sammenhenger ut over informantene som individer» (Tjora, 2021, s. 128). Dette legger til grunn for mitt valg av å benytte en semistrukturert intervjumetode, det muliggjorde en mer detaljert undersøkelse av informantene på individnivå.

3.3 Rekruttering og utvalg

For å innhente nødvendig datamateriale, har jeg tatt et strategisk utvalg av informanter. Tjora forklarer strategisk utvalg som et tilfelle hvor den informanten man velger av ulike grunner vil kunne uttale seg på en reflektert om det aktuelle temaet (Tjora, s.145, 2021). Det hun også understreker med er at «Informanten er ikke tilfeldig utplukket for å representere en populasjon, slik som i kvantitative surveyundersøkelser» (Tjora, s.145, 2021). Hun nevner at ulempen ved strategien er at noen stemmer blir utelukket (Tjora, s. 147, 2021). En rettferdig avgjørelse innenfor studiet var å la læreren velge ut informantene.

Med utgangspunkt i problemstillingen var informantene jeg så etter: Lærere med erfaring innenfor skoler der majoriteten av elever er “flerkulturelle”, deres forståelse av “kulturell kompetanse” og hvordan de utøver “god klasseledelse”. Et av kriteriene mine var at lærerne

også skulle jobbe på mellomtrinnet. Et annet kriterium var at elevene skulle ha en bakgrunn som var flerkulturell.

Rekrutteringen av informantene var i stor grad gjennom bekjentskap. Den ene lærer informanten ble jeg anbefalt av gjennom en venninne. Hun jobber på en skole med både lærere og elever med flerkulturell bakgrunn. For å skape en variasjon i oppgaven ønsket jeg å intervju noen fra en annen skole. Den andre lærerinformanten var derfor er en tidligere kollega som jeg har jobbet med. I forkant av intervjuene kommuniserte jeg med lærerne og fortalte at jeg ønsker å intervju flerkulturelle elever fra deres egen klasse. Lærerne fikk i oppgave å velge to elever i klassen som kan passe til beskrivelsene og kriteriet som ble gitt. I forkant hadde jeg sendt individuelle informasjonsskriv med samtykkeskjema og intervjuguide til læreren. Slik kunne jeg som intervjuer få oversikt og kontroll over informantene.

3.3.1 Informantene

Alle informantene har fiktive navn. Lærer informantene er to kvinnelige lærere, Begge er i tjuårene og har jobbet noen år som lærere. Den ene lærer informanten er av flerkulturell opprinnelse, og går inn i fjerdeåret sitt som kontaktlærer. Hun er 29 år gammel og jobber på en skole med flerkulturelle elever. Hun har i denne oppgaven fått tildelt navnet «L1» som er forkortelse på «Lærer en». Andre lærer informanten har fått tildelt navnet «L2», i likhet med L1 er denne lærerinformanten også 29 år gammel og jobbet som lærer i fire år. Hennes oppvekst har vært preget av et flerkulturelt miljø, dette til tross for å være etnisk norsk. L2 underviser elever som går i syvende trinn på grunnskolen, hun beskriver elevene som flerkulturelle og mangfoldige.

Lærerne har valgt ut minst to elever hver som jeg har fått anledning til å intervju. Alle elevene har flerkulturelle bakgrunn og er omtrent jevnaldrende. Elevene har fått fiktive navn og er anonyme. L1 valgte to gutter, de går i sjette trinn, de har fått tildelt navnet Abdullah og Salim. L2 hadde tre elever som ønsket å bli intervjuet, elevene går i sjuende trinn og har L2 som kontakt lærer, informantene besto av en jente og to gutter. De fikk navnene Rahma (jente), Kamal (gutt) og Yosef (gutt).

3.4 Gjennomføring av intervju

Kommunikasjonen med læreren foregikk på meldinger, mail og telefonsamtaler.

Informasjonsskrivene med samtykkeskjema sendte jeg sammen med intervjuguidene

individuellt for både elevene og foresatte. Det var en lengre prosess å sende informasjon og få samtykke fra elevenes foreldre. Gjennomføring av intervjuene var en prosess som til sammen varte fire dager, diskontinuerlig på under en måned. Alle intervjuene foregikk individuellt for å kunne få mest ut av informantenes synspunkt og opplevelser.

3.4.1 Intervjuguide

Jeg tilpasset meg informantene og lagde to ulike intervjuguide. Intervjuguiden for lærerne inneholdt spørsmål som var egnet for lærere. Spørsmålene tok utgangspunkt i de tre forskningsspørsmålene som ble satt for oppgaven og problemstillingen. Intervjuguide for elevene inneholdt enkle spørsmål som skulle være tydelig å forstå. Jeg endret visse begreper som «kompetanse» eller «kultur sensitivitet», mot mer beskrivende og enkle setninger. Gjentatte ganger under intervjuet måtte jeg spørre om de forstod begreper eller forklaringer. For at elevene skulle være forberedt til intervjuene, fikk de intervjuguiden på forhånd, samtidig som at foreldre kunne se over spørsmål.

3.4.2 Transkripsjon og lydopptak

Lydopptak:

Jeg har benyttet lydopptak gjennom et kryptert datainnsamlingssystem laget av universitetet i Oslo, ved navnet Nettskjema. Nettskjema har laget en applikasjon som heter «diktafon». Dette er en app som jeg har brukt for å ta lydopptak av alle informantene. Det krever andre forhåndsregler innenfor personvern for å ta opp lyd på telefon eller andre private tjenester, men dette er kryptert og krever personverns innlogging for å komme inn. Noen ulemper ved lydopptaket er at den hindres iblant fra å bli sendt inn til nettskjema. Valg av lydopptak har bidratt med at jeg kommer så nærme fenomenet som mulig.

Transkribering:

«Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Bruk av nettskjema har sine fordeler, men også ulemper. Ulempen ved å gjennomføre en automatisk transkripsjon er at noen ord eller utydelige setninger skrives feil eller blir oppfattet som noe annet. Transkripsjonen har delvis blitt skrevet av nettskjema, men redigert jevnlig av meg. Jeg har hørt på lydopptakene for å dobbeltsjekke om de står i samsvar med det som har blitt gjengitt av nettskjema. Det har hatt sine utfordringer å gjøre om talespråk til skriftspråk, jeg har derfor vært avhengig av å ha struktur. Struktur har sine fordeler når man skal transkribere, dette nevner også Kvale og Brinkmann, «*Når materialet*

struktureres i tekstform blir det lettere å få oversikt over det, og struktureringen er i seg selv begynnelsen på analyse». (Kvale & Brinkmann, 2009, s.188).

3.4.3 Intervju av lærere:

Tjora tar utgangspunkt i gjennomføring av dybdeintervjuer og steder man bør intervjuer, *«for å legge til rette for en avslappet stemning er det vanlig å gjennomføre dybdeintervjuer på steder der informanten kan føle seg trygg, gjerne på vedkommendes arbeidsplass dersom undersøkelsen er knyttet til informantens arbeid eller vedkommendes hjem»* (Tjora, 2021, 135). Likevel er dette også relevant for semistrukturert intervju. På forhånd av begge intervjuene var jeg i dialog med lærer informantene om når det passet og hvor, jeg var tilgjengelig på telefon og melding for å ha effektive samtaler. Jeg ønsket at lærerinformantene skulle velge hvor de ønsket å bli intervjuet. Intervjuene varte en halvtime hver.

Lærerinformant 1 &2:

Den første jeg intervjuet var lærerinformanten L1, avtalt tidspunkt var midt på dagen, under arbeidstiden rundt elleve. Hun møtte jeg i klasserommet som hun underviser i, her fikk jeg komme inn i klasserommet å introdusere meg selv sammen med læreren, angående hvorfor jeg var på besøk. Deretter foregikk intervjuet inne på kontoret til læreren under egentiden hennes. L2 var den andre lærerinformanten, henne avtalte jeg også å møte på skolen der hun jobber, inne på kontoret som hun deler med en rekke andre lærere befant det seg et grupperom vi benyttet oss av. Vi gjennomførte intervjuet i dette grupperommet før vi videre gikk inn til klassen hun underviser i. Der presenterte jeg meg selv, hvem jeg var og hva oppgaven min handler om. Læreren mente at dette kunne bidra med at flere stiller seg frivillig.

3.4.4 Intervju av elever:

Elevgruppen er de sensitive informantene i denne oppgaven. Jeg valgte å gjennomføre intervjuene individuelt for at elevene kan dele det de ønsker og være komfortable uten forstyrrelser. *«Problemet med støyende omgivelser kan i noen tilfeller være så kritisk at ta dert er en fare for opptakskvaliteten om det gjøres i urolige omgivelser»* (Tjora, 2021, s.136). Det var viktig for meg at elevene som ble valgt ut som informanter følte seg trygge, gjennomføring av intervjuene foregikk derfor på skolen, ettersom at det var det som virket mest naturlig. Siden læreren hadde valgt ut informantene var det viktig for meg å samarbeide tett med læreren og forsøke å vite hva det er greit å ta opp med elevene og ikke, hva elevene føler seg komfortable med og måten vi skulle gjennomføre intervjuet på.

Elevgruppe 1:

Etter å ha samlet inn samtykkeskjema med underskrift, kom jeg tilbake til skolen etter noen få dager, dette var elevene til lærerinformant en. Elevene går i sjetteklasse på grunnskolen. Læreren hadde valgt ut to informanter for meg, og vært i dialog med foreldre for å forklare hva intervjuet innebærer, på forhånd fikk elevene med seg samtykkeskjema og informasjonsskriv. Læreren hadde booket et grupperom som vi benyttet oss av under intervjuet. Informantene er to gutter og fått fiktive navnene Abdullah og Salim, guttene ble intervjuet individuelt og fikk anledning til å snakke rundt spørsmålene før jeg satt på lydopptak, for at de skulle føle seg trygge på seg selv og det de sier. Intervjuene ble gjennomført samme dag og med rundt 10-15 minutter pauser imellom. Satt av tid for intervjuene var i utgangspunktet ti til femten minutter per elev. I gjennomsnitt varte intervjuene med begge elevene ikke lengre enn maks 10 minutter.

Elevgruppe 2:

Før intervjuene var jeg innom skolen for å intervju lærer informant 2. Den samme dagen introduserte jeg meg selv for klassen. Her fikk elevene få et innblikk i hvem jeg er, og hva oppgaven min handler om. Elevene fikk samtykkeskjema, informasjonsskriv og intervjuguide med seg hjem på forhånd. På samme måte som de andre informantene som ble intervjuet på den andre skolen fikk disse informantene også prøve ut før lydopptaket startet. Ettersom det var mange engasjerte elever, valgte jeg tre elever fra denne skolen. Informantene i denne gruppen er elevene som går siste året på grunnskolen, derav to er gutter og en er jente, de fiktive navnene de har fått tildelt er Yosef, Kamal og Rahma. I klasserommet hadde elevene et grupperom som vi benyttet oss av for intervjuet. Elevene kom etter tur, og hadde individuelt intervju. Alle intervjuene ble gjennomført samme dag. Mellom hver informant hadde jeg omtrent fem minutter pause, ettersom at jeg hadde litt avgrenset tid. I gjennomsnitt brukte jeg omtrent tjue minutter på hver elev.

3.5 Reliabilitet og Validitet

Et av de viktigste fundamentene innenfor forskning, handler om troverdigheten man har til forskerens tolkninger og hvor mye av tolkningene som er gyldige. Etter å ha transkribert intervjuene, er fokuset rettet mot hvordan «*Transkripsjonens konstruksjonsmessige natur fremgår ved å se nærmere på deres pålitelighet og gyldighet*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s.210). I min forskning har jeg forsøkt å komme så nærme fenomenet som mulig, dette blant annet ved å lytte til lydopptakene gjentatte ganger, og gjengi informantenes ord ut ifra deres egne uttalelser.

Reliabilitet - Pålitelighet

Ifølge Kvale og Brinkmann vektlegger reliabilitet «påliteligheten» i en intervjuforskning (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 210). Gjennom å synliggjøre strategier og fremgangsmåter jeg har forholdt meg til knyttet til materialet, har jeg i metoden forsøkt å legge vekt på studiets transparens. For å kunne fremstille og forsterke påliteligheten har jeg blant annet i forskningsdesignet gått inn på de ulike kategoriene som «gjennomføring av intervju», hvordan jeg har rekruttert informantene og fremgangsmåte, og ikke minst introdusert informantene, men dette er ikke alt. For å presentere så tydelig som mulig, har jeg også valgt å uttrykke fordeler og ulemper ved bruk av lydopptak og transkripsjon. En del av reliabiliteten er å komme så nærme fenomenet som mulig, dette handler om hvordan man legger frem datamaterialet for leseren. I et av punktene til Kvale og Brinkmann referer de til følgende eksempel «*Selv nøyaktig de samme skrevne ord i en utskrift kan uttrykke to helt forskjellige betydninger, avhengig av hvordan utskriveren velger å sette punktum og komma*» (2009, s.212). Her får vi innblikk i hvordan intervjuene blir presentert og hvordan bruk av ulike sitater blir lagt frem i forhold til lydopptakene.

Det vesentlige i Reliabilitet handler også om hvorvidt et resultat kan reproduseres av andre forskere (Kvale & Brinkmann, 2009, s.276). I presentasjon av funn, har jeg forsøkt å gjengi eksakt hvordan uttalelsen til informantene er, uten å rette på bøyning av ord eller setninger. I presentasjon av tematisk analyse, har jeg forsøkt å fremstille hvordan jeg har tolket informantenes respons og hvordan jeg har valgt ut relevante sitater til nytte for studiet. For å kunne bekrefte at min forskning er pålitelig, har jeg i det følgende avsnittet forsøkt å forsvare hvorvidt innholdet i dette studiet, og det som er lagt frem er transparens. Gjennom egendefinerte koder og skjemaer, har jeg klart å kategorisere innhold og utforme temaer som er relevante, en slik måte å utføre analysen på gjør det til et eget definert produkt og noe som blir vanskelig for andre å reprodusere.

Validitet- Gyldighet

Et valid argument er et fornuftig, velfundert, berettiget, sterkt og overbevisende argument (Kvale & Brinkmann, 2009, s.276). I samfunnsvitenskapen omhandler validitet om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke (Kvale & Brinkmann, 2009, s.276). Hvis vi utvikler validitetens rolle, handler det for øvrig om, i hvilken grad våre observasjoner reflekterer over de fenomenene eller variablene som vi ønsker å vite noe om. I forbindelse med en kvalitativ forskning vil validitet i prinsippet gi gyldig, vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009, s.276). For å kunne argumentere hvorvidt innholdet i studiet er valid, har

jeg forsøkt å legge frem funnene på en oversiktlig måte. Dette studiet er basert på informanter fra ulike målgrupper, det er en del informanter med ulike meninger og opplevelser, det krever derfor å ha oversikt over innholdet i studiet. Allerede i begynnelsen ble validiteten tatt i betraktning, dette blant annet når jeg skulle tilpasse ulike intervjuguider og samtykkeskjemaer for de ulike kandidatene. Dette gjør jeg også blant annet i “gjennomføring av intervju” og i analysen når jeg presenterer funnene, der jeg presenterer deltakerne hver for seg. En slik bevisstgjøring av målgruppe, gjør det enklere med å komme frem til det studiet forsker på og det hermeneutiske, i forhold til å få innsyn i informantenes erfaringer og opplevelser gjennom separerte intervjuer. Et vesentlig punkt innen det hermeneutiske tolkningen, er å kunne skille mellom mine egne tolkninger fra informantenes opplevelser og erfaringer.

3.6 Forskningsetiske refleksjoner

Innenfor forskningsprosessen har jeg forsøkt å stille meg selv kritisk til alt jeg skriver, metoden jeg har brukt og alt av verktøy jeg har anvendt for å skrive masteravhandlingen. Å ta etiske vurderinger er pålagt oss gjennom et lovverk. I følge § 1 om «*Lov om organisering av forskningsetiske arbeid* (forskningsetikkloven, 2017, §1)» står det at «Loven skal bidra til at forskning i offentlig og privat regi skjer i henhold til anerkjente forskningsetiske normer» (Forskningsetikkloven, 2017, §1).

3.6.1 Sikt og personvern

Før jeg kunne sette i gang forsknings prosessen var det pålagt å sende inn oppgaven for godkjenning til sikt. Her måtte jeg presentere tema for oppgaven, hva slags informanter jeg hadde og hvilke verktøy jeg benytter meg av under handlingsforløpet. Det å benytte meg av blant annet «diktafon» og «nettskjema» er verktøy som jeg fikk godkjenning på å kunne anvende. Nettskjema inneholder et sikkerhetssystem som tar vare på personvern, og etter en viss periode slettes også opptakene av informantene og transkripsjonene. For å betrygge informantene var det viktig å påpeke under informasjonsskrivene at personvern er noe som jeg under prosessen kommer til å ta hensyn til.

3.6.2 Konfidensialitet og konsekvenser

«*Konfidensialitet i forskningen innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s.90). Pseudonymisering av informantene var nødvendig ettersom jeg intervjuet blant annet elever. Under «gjennomføring av intervjuene», nevner jeg både de fiktive navnene som lærerne og elevene har fått tildelt. Det er en rekke

årsaker til hvorfor man bør anonymisere informantene, og dette er avhengig av hva selve oppgaven handler om. I mitt tilfelle tar jeg utgangspunkt i elever som både er mindreårige, og av annen etnisitet. For å betrygge informantene har jeg i forkant av intervjuene fortalt og begrunnet at alt som de sier ikke skal være mulig for andre å kunne gjenkjenne. Eksempler på det informantene fikk beskjed om å ikke dele var blant annet, skole, navn, etnisitet og alt som kan være gjenkjennelig. Spørsmålene som ble laget var begrenset fra at elevene skulle dele for mye. Konfidensialitet og dens relevanse under kvalitative studier har andre forutsetninger enn det ville gjort i spørreskjemaundersøkelser, hvor det som blir nevnt er mer avgrenset og mindre personlig. Likevel kan anonymisering også ha sine ulemper, slik som Kvale og Brinkmann nevner «Anonymet kan beskytte deltakerne, men den kan også frata dem nettopp en stemme i forskningen som kanskje opprinnelig er påberopt som dens formål». Det har derfor vært viktig å kunne vurdere hvordan man ønsker å fremtre informantene. For min del har det handlet om å sikre informantene på best mulig måte, gjennom anonymisering og det å sette fiktive navn.

Konsekvenser.

Selv om alle informantene er anonymiserte og sikret personvern, var det også viktig å ikke ødelegge noen relasjoner mellom lærere, elever og foreldre. Siden jeg oppfordret lærere til å velge ut elevene forsøkte jeg å ta hensyn til forhold mellom lærer og elev. Med det så mener jeg at det i noen tilfeller kunne være at eleven deler en mening som kan sette læreren i dårlig lys, da måtte jeg velge ut riktige elementer til oppgaven og ikke bruke noe som i etterkant kan forårsake problematikk mellom eleven og læreren. Dette gjelder også foreldre, dersom læreren eller eleven nevner noe om hjemmesituasjoner eller lignende, kan det være gjenkjennelig selvom det er anonymt. «Forskeren bør være klar over at den åpenhet og intimitet som kjennetegner mye kvalitativ forskning, kan være forførende og kan få deltakerne til å gi opplysninger de kanskje senere vil angre på at de har gitt». (Kvale og Brinkmann, 2009, s.91). Informantene har fått beskjed om at de kan trekke seg dersom de ønsker, eller fjerne et innhold som de ikke ønsker skal være med i opptaket. Andre konsekvenser relatert til dette studie er utvalg av bekjente som informanter. I utgangspunktet er det kun en jeg har bekjentskap til fra før, dette er nemlig lærerinformant to, henne har jeg jobbet med og observert i arbeid. Selv om dette har sine fordelaktige sider, har den også sine utfordringer. Dette nevner også Repstad (2007, s.82)., han mener at det å intervjuer bekjente kan få informanten til å åpne seg mer, men det kan også legge seg opp til at jeg som forsker ikke får et utenfra perspektiv.

3.6.3 Forskerrollen i møte med «intervju med mennesker fra andre kulturer».

Ettersom at Informantene har flerkulturelle bakgrunn, har jeg forsøkt å ta hensyn til personene og deres opprinnelse. Kvale og Brinkmann (2009, s.156), referer til punkter rundt «intervju med mennesker fra andre kulturer», de nevner blant annet det å skulle ta hensyn til kulturer i form av ulike typer samspill med ukjente mennesker, dette med hensyn til initiativ, direktehet og spørreformer. Videre nevner de at disse punktene er noe som kan påvirke relasjonen mellom informanten og intervjupersonen. Jeg opplever dette som uproblematisk, ettersom at jeg selv er av flerkulturell opprinnelse og har en viss tilhørighet til det kulturelle.

Likevel kan dette ha sine ulemper, Kvale og Brinkmann (2009, s. 92), har et utdrag om «forskerens rolle» der de legger vekt på forskerens uavhengighet, det betyr at forskeren skal klare å reflektere over egen objektivitet, til tross for «tilknytning til en av disse gruppene». Ved å legge vekt på det objektive, kan forskeren i noen tilfeller ignorere visse resultater og legge vekt på andre. I mitt tilfelle intervjuer jeg både voksne og barn med minoritetsbakgrunn. Siden jeg selv er minoritets språklig, må jeg kunne være påpasselig med hvor mye av dataene som plukkes ut fra mine egne personlige interesser, og heller fokusere på hva informantene har lagt frem under intervjuet. Kvale og Brinkmann nevner hvordan «*en intervjuer i en fremmed kultur må ta seg tid til å bli fortrolig med den nye kulturen og lære noen av de mange verbale og nonverbale faktorene som kan være avgjørende, for eksempel i forbindelse med forhandlinger om forretningsmessige kontakter*» (Kvale & Brinkmann, 2009, s.156). Dette er en viktig del av forskerrollen i møte med andre med en annen kultur. Man skal forsøke å forstå informantene og ikke minst være påpasselig med hvordan man uttaler seg.

3.6.4 Informasjonsskriv og samtykke

Min største forutsetning for oppgaven er som nevnt tidligere at jeg intervjuer barn. Kvale og Brinkmann nevner at «*Det er viktig å bruke alderstilpassende spørsmål*» (Kvale & Brinkmann, 2009, S.158). Hvis jeg som informant skulle stilt elevene de samme lange og komplekse spørsmålene jeg har stilt læreren, der jeg i tillegg bruker en del begreper, hadde utfallet av intervjuet vært uklart både for elevene og meg som forsker. Løsningen har vært å lage to forskjellige informasjonsskriv, et for lærerinformantene og et annet for elevene.

Lærerens informasjonsskriv:

For lærerne lagde jeg et informasjonsskriv som var tydelig rettet til hva oppgaven min handlet om. Jeg sendte dette informasjonsskrivet inn med et samtykkeskjema og la til et

ekstravedelegg med hvilke spørsmål de som lærere kan bli stilt relatert til min master oppgave. Jeg har hatt åpen dialog med lærerne og sagt i fra om at jeg kan endre på noe dersom det er noe de er uenige om eller ikke forstår helt.

Elever og foresatte:

I tillegg til at jeg har måttet være bevisst på en rekke avgjørelser fordi jeg intervjuer barn, var det enda viktigere å huske på at disse barna også har en annen kultur. Det var essensielt å lage separate informasjonsskriv og samtykkeskjema. Siden jeg selv kommer fra et hjem med flerkulturelle innflytelser og foreldre med en annen opprinnelse enn norsk, var det naturlig for meg å ta dette i betraktning for at foreldrene til informantene skulle forstå det barnet deres har fått tilbud om å delta i. Informasjonsskrivene for elevene inneholdt et bilde av meg som forsker og kort presentasjon om meg selv, alderen min og hva det er jeg studerer. I samarbeid med læreren kunne jeg tilpasse informasjonsskrivene for både elever og foresatte.

Samtykkeskjema:

«Kravet om fritt, informert samtykke. Ingen skal tvinges til å delta som respondenter eller studieobjekter, og alle som sier ja når forskere spør, skal vite hva de sier ja til» (Nyeng, 2012, s. 160). Dette nevner Nyeng klart og tydelig. Det å skulle intervju noen handler også om å gjøre de komfortable med å si i fra og gjøre det forståelig. Delen der Nyeng nevner «*og alle som sier ja når forsker spør, skal vite hva de sier ja til*» (Nyeng, 2012, s. 160), er noe jeg ønsket å legge vekt på under samtykkeskjemaproessen, dette spesielt når det kommer til elever som har minoritets språklige foreldre og det å involvere de i hva barnet deres blir en del av. Samtykkeskjema for læreren har andre tilpassende felter som skal krysses av før man skriver under. I samtykkeskjemaet for foreldre og elever er det flere felt som skal krysses av, dette er mer tilpasset for hvilke roller eleven inntar under forskningsprosessen.

3.7 Tematisk analyse

Ifølge Johannessen definerer han «analyse» som «en spørsmålsdrevet prosess, der man leter i data etter svar på spørsmål» (2018, s.22). Med det så forklarer han at «det å stille spørsmål har enorme konsekvenser for hvordan man forholder seg til data, og det å stille de riktige spørsmålene til data. Budskapet hans er at man ikke kan analysere uten å stille spørsmål» (2018, s.23). Videre presenterer han hvilke to spørsmålsvarianter vi bruker for å analysere, nemlig «Forskningsspørsmål» og «analytiske spørsmål». «Forskningsspørsmål er det overordnende spørsmålet analysen som helhet skal svare på» i motsetning til denne

spørsmålstypen er «Analytiske spørsmål, sånne vi stiller i tillegg til forskningsspørsmålet- og nettopp for å *besvare forskningsspørsmålet*» (2018, s. 25). Intervjuguidene som ble brukt under intervjuene med informantene er et eksempel på analytiske spørsmål, disse spørsmålene ble laget ut ifra forskningsspørsmålene. For å kunne analysere har jeg hatt behovet for struktur, av den grunn har jeg valgt å anvende tematiske analyse og de ulike fasene vi kommer bort i under prosessen. «Tematisk analyse er en oppskrift på hvordan du kan lete. Følger du den, sikrer du at analyseprosessen er en grundig og systematisk- og ikke minst overkommelig». Virginia Braun og Victoria Clarke er to psykologer som hovedsakelig har kommet med syv steg man skal følge for å utføre en tematisk analyse (Johannessen, 2018, s.282). Johannessen har forkortet denne prosessen om til fire, disse er forberedelse, koding, kategorisering og rapportering.

Fire steg – tematisk analyse

Første Steg er forberedelse. «Forberedelse handler om å skaffe vei og få oversikt over data» (Johannessen, 2018, s. 283). Det er ingen begrensning på hvor mye data man kan ha, men for å begrense det man skal analysere er det nødvendig å sitte igjen med en ide og oppfatning. Transkripsjon av lydopptak er en god ide for å kunne komme nærmest informanten som mulig gjennom skriftspråk. Når dette er gjort kan man endelig starte med å analysere dataene, dette ved å lese overfladisk gjennom og forsøke å ta noen notater underveis. Målet er å ikke å gå i detaljer, men det er å danne seg oversikt.

Andre steg er koding. Johannessen definerer begrepet koding og nevner at begrepet «handler om å fremme og sette ord på viktige poenger». Han nevner videre tre årsaker til hvorfor koding er nødvendig, nummer en er å kunne «få oversikt i dataene våres» (2018, s. 284,) For å kunne fremheve innholdet i dataene og sortere det som er nødvendig og ikke for analyseprosessen, har jeg valgt å skrive ut alle intervjuene, dette for å kunne streke under det jeg trenger av sitater eller data som kan være til bruk for oppgaven min.

Før jeg skrev ut transkripsjonen lagde jeg også et dokument som jeg kalte «transkripsjon av lærere i avsnitt». Det var viktig for meg å sette de riktige setningene inn i riktig kategori og gjorde dette ved å sette de separerte utsagnene til riktig tema i avsnitt for å tydeliggjøre. Johannessen (2018, s. 285) anbefaler å blant annet streke under, sette sirkler rundt eller markere for å kunne sette viktige poenger, en annen anbefaling jeg har fulgt er å markere, her har jeg tatt i bruk markeringstusj. Tusjene kommer i forskjellige farger, dette for at hver farge

symboliserer for et overordnet tema. Underveis har jeg også skrevet små kommentarer ved margene med pil, for å spesifisere hva de ulike delene i transkripsjonen handler om, dette for å lage en helhets oversikt over det jeg trenger og ikke, altså “grovkoding” (Johannessen, 2018, s. 290).

Tredje steg er kategorisering. «Kategorisering innebærer å sortere data i mer overordnede kategorier, også kalt temaer» (Johannessen, 2018, s.294) Gjennom intervjuprosessen var jeg bevisst på å dele spørsmålene i intervjuguiden etter de tre forskningsspørsmålene, slik hadde jeg struktur og oversikt over svarene jeg fikk. Det var derfor enklere å kunne gjennomføre koding og deretter kategorisere.

Siste og fjerde steg Johannessen presenterer er «rapportering» (Johannessen, 2018, s. 301). Denne delen innebærer å skrive frem temaene. Her skal jeg forsøke å skrive frem svarene på forskningsspørsmålene. I analyse delen kommer jeg til å presentere temaene og undertemaene som jeg har kommet frem til underveis.

4 Presentasjon av funn

Som følge av analyse delen, har jeg delt inn funnene inn i to deler. Den ene delen omhandler temaer og undertemaer som er relatert til lærerens praksis og opplevelser, mens den andre delen setter fokuset på elevenes synspunkt og opplevelser. Ved å presentere funnene på en slik måte, kan jeg og leseren få oversikt i dataene og sortere det som er relevant inn i kategorier. Som en del av denne presentasjonen har jeg i del en identifisert og kategorisert funnene inn i følgende temaer som: 1. **Lærerens perspektiv på kulturell kompetanse i sammenheng med tilpasset undervisning**, 2. **lærerens kultursensitivitet og relasjonsbygging i møte med elevene og betydningen av god klasseledelse** og 3. **skolens tiltak av kulturell kompetanse**. I del to er det kun et tema, men kategorisert inn i fire undertemaer, temaet er derfor **Elevenes opplevelser og tanker om lærerens kulturelle kompetanse og hvordan det påvirker klassemiljøet**. I metode kapitlet under 3.3.1 får vi et innblikk i hvem informantene er og deres fiktive navn. Lærerinformantene blir kalt for **L1** og **L2** som er en forkortelse for «lærerinformant en og to», mens elevene har fått navnene **Abdullah**, **Salim**, **Rahma**, **Kamal** og **Yosef**. De tre første temaene, tar for det meste utgangspunkt i lærernes ståsted, mens det siste temaet setter elevenes perspektiv i fokus. Alle temaene har blitt formet og kategorisert ut ifra intervjuene og svar jeg fikk fra informantene.

Analyse del 1: lærere.

4.1 Forsknings spørsmål 1: Hvordan opplever læreren kulturell kompetanse i møte med flerkulturelle elever?

4.1.1: Tema 1: Læreres perspektiv på kulturell kompetanse og tilpasset undervisning:

Temaet legger vekt på hvordan lærerens kulturelle kompetanse kan bidra til å planlegge undervisninger på en måte som når ut til elevene. Det tar utgangspunkt i hvordan læreren tolker sin egen kompetanse i samspill med elevene, og hvordan undervisnings opplegget kan tilpasses elevenes kulturelle bakgrunn. Temaene er delt inn i «*Læreren oppfatninger av egen kulturelle kompetanse*» og «*Integrering av kulturell kompetanse og bevissthet av formuleringer i undervisningen som en del av tilpasset opplæring*».

4.1.2 Læreren oppfatninger av egen kulturell kompetanse:

Lærerne fikk muligheten til å uttrykke meninger ved oppfatninger av egen kulturell kompetanse. Dette undertemaet indikerer hvordan lærernes kulturelle kompetanse kommer frem, med innblikk i hvordan de uttrykker og bruker den kompetansen de har for å komme så nærme elevene som mulig.

L1: «*Mye av den kulturelle kompetansen har jeg fra før, fordi jeg er flerspråklig selv. Man kan si det, at man er litt heldig for at man har med seg den delen. At man kan kommunisere på morsmålet til noen av elevene, kanskje noen ord på et annet morsmål*».

L1 uttrykker at kulturell kompetanse er en naturlig del av henne, fordi hun selv flerkulturell. Informanten beskriver det som en personlig styrke. Læreren mener at kommunikasjon står sentralt fordi hun har fordeler med å snakke samme morsmålet til noen av elevene, og oppvokst med å forstå andre morsmål som elevene også snakker.

L2: «*I og med at jeg er herfra, føler jeg jo at jeg har litt samme sosiokulturelle forståelse, jeg har samme oppvekst som dem. Så for meg er det jo en fordel, og jeg tror på en måte at man er nok ikke avhengig av det for å lykkes i et klasserom, hvor man har en stor gjeng kulturelle elever. Viktigste er å møte dem med respekt, åpenhet og nysgjerrighet*».

L2 beskriver også at oppveksten er det som har bidratt til kulturell kompetanse. Hun er vokst opp i samme strøk som elevene, og har hatt den samme sosiokulturelle og flerkulturelle oppveksten. Informanten mener at det er viktig å møte de med respekt, åpenhet og nysgjerrighet, for å lykkes i et klasserom. Til likhet har begge lærerinformantene en oppvekst som gir fordel for den kulturelle kompetansen de møter elevene med.

4.1.3 Integrasjon av kulturell kompetanse i undervisningen som en del av tilpasset opplæring:

Temaet belyser viktigheten av tilpasset undervisningen på en måte som inkluderer elevenes kulturelle bakgrunn, på individ nivå, men også elevenes om en helhetlig klasse. Vi får innblikk i lærernes tilpasset undervisning og egen kulturelle kompetanse på følgende vis:

L1: «Ofte tilpasser jeg det basert på deres kultur, og deres interesser og kunnskaper fra før, det kan være noe elevene kjenner igjen gjennom elevenes nasjonalitet eller tilhørighet. Dette er for å gjøre det spennende for dem, og for å møte dem med et godt syn. Noen ganger så toucher man inn på emner om for eksempel hvordan verden ble skapt, eller hvordan mennesker ble til. Og alle disse tingene kan du jo bare møte rett frem som det står i boka, men ofte tilpasser jeg slik at jeg ikke kjører over de og bare tenker at «denne forklaringen er det rette på hvordan det ble til», men heller skape en åpen dialog om det vi skal lære om, og at alle skal få lov til å si sine meninger».

L1 tilpasser undervisningen etter elevenes interesse og kultur. Informanten forklarer at kontroversielle tematikker kan dukke opp, og at dette kan oppfattes annerledes mellom elevene. Hun mener derfor at det er viktig å møte elevene med åpen dialog og bevissthet rundt det man underviser om, med åpenhet for at elever kan dele tanker og meninger. I et annet sitat nevner hun at: «det er viktig for elevene at de hele tiden skal føle seg forstått» og at «det i forhold til undervisningen tilpasses ut ifra elevenes kompetanse».

Informanten bruker også ressurser som styrker hennes tilpasninger for elevene.

«Vi bruker ulike nettressurser som skolen min eller salaby, mange av de har sider med flere språk, hvor man får opp artikler, dette kan de få opp på morsmålet sitt». Her referer hun blant annet til ulike nettsider som er relevant i møte med flerkulturelle elever og hvordan møte elevenes flerspråklighet. Ikke nok med nettsider, hun påpeker også at hun bruker egen språklige kompetanse for å ha en tilnærming til både elevene

som en del av hennes kulturelle kompetanse, ved bruk av eget morsmål. Hun legger også tilrette for at elevene kan snakke språket sitt:

«Jeg legger jo også opp til at man kan gjøre noe innslag hvor de kan komme med egne erfaringer, eller egne ord, eller si noe de kan på sitt eget språk (...).

I likhet med L1 referer også L2 hvordan språk kan påvirke elevenes holdning ovenfor læreren. Hun uttrykker dette ved følgende sitat:

«Elevene har en annen type respekt når du snakker deres språk, det påvirker også undervisningen. Ikke at man skal snakke kebabnorsk, det er ikke det jeg mener. Jeg mener bare at man kanskje kjenner til begrepene de bruker eller viser interesse for de hobbyene de har».

L2 referer til at man skal forsøke å forstå elevenes språk. Informanten uttrykker at læreren bør virke oppsøkende for å vite mer om deres språk, fritid og hobby.

«Med min bakgrunn som etnisk norsk, kanskje åpner opp døra for å si at «Dere sikkert kan dette bedre enn meg, så hvis jeg sier noe feil, vær så snill, rett på meg, kom med innspill, at man lar elevene få lov til å delta og vise seg litt. Ikke sitte med svarene hele tiden, bare fordi man er læreren».

L2 er trygg på sin egen kompetanse, ettersom at hennes identitet er preget av å være en del av det flerkulturelle. Hun inkluderer elevene gjennom elevmedvirkning og det å være åpen for å få kritikk fra elevene dersom de ønsker å gi forslag om noe eller rette på henne som lærer.

4.2 F2: Hvordan kan lærerens bevissthet om kultursensitivitet bidra med å styrke relasjon til elever?

4.2.1 Tema 2: lærerens kultursensitivitet og relasjonsbygging i møte med elevene og betydningen av god klasseledelse.

Tema vektlegger hvordan kultursensitivitet spiller en stor rolle for lærerens kulturelle forståelse i møte med flerkulturelle elever. Funnene skal referere til hvordan bevissthet av kultursensitivitet bidrar til «god klasseledelse».

4.2.2: «Lærerens verdier og holdninger innenfor kulturell bevissthet i møte med flerkulturelle elever».

Temaet legger vekt på dere lærerens kultursensitivitet i form av kulturelle forståelse og kulturell bevissthet, i samspill med flerkulturelle elever. Det legges vekt på hvordan bevisstgjøring ved formuleringer og personlig holdning påvirker relasjoner til elever.

L2: «Jeg tror at hvis man er bevisst på det, hvordan man formulerer seg i undervisningen, så unngår man kanskje å fornærme noen. Hvis man tar med sine egne holdninger, som kanskje ikke samsvarer med elevenes holdninger, inn i undervisningen, så vil man på en måte møte en vegg. Man vil kanskje oppleve litt mer motstand enn at det er relasjonsbyggende. At man bygger bro med elevene og blir bedre kjent med dem. Man skaper kanskje en større avstand hvis man ikke tar det til hensyn».

Hun nevner her at man bør være bevisst over egen holdning dersom man vet at dette påvirker elevene. Dette innebærer det å skape et større skille fra elevene når man ikke er bevisst på egen holdning eller verdi fordi dette skaper en vegg mellom muligheter for å bygge relasjon til elever som har andre holdninger og verdier. I likhet med dette nevner også L1 viktigheten av verdier og holdninger.

L1: «Det er viktig at de verdiene og holdningene som vi har som lærere er avhengig av om det er i møte med elevene med flere språk, eller i møte med elevene som er sårbare, så er det den kompetansen du inntar har alt å si. Mye av det lærer man selv, og mye av det har vi også hatt om her på skolen heldigvis».

Her tar L1 utgangspunkt i det samme som L2 og referer til at holdninger og verdier som lærere er avhengig av hvordan det møter elever med flerkulturelle bakgrunn eller som er sårbare. Hun nevner derfor at kompetansen har alt å si og at det er mulighet for å utvikle det. Lærerinformantene uttrykker hva mangel på bevissthet hos lærere kan føre til, og hvorfor dette kan påvirke relasjonen til elevene. . **L2** nevner blant annet at hvordan det kan forebygges:

L2: «Hvis man kjenner elevgruppen sin godt nok, vet man hvordan man kan jobbe med ulike temaer på en hensiktsmessig måte, litt som det pride eksemplet som elevene

skulle lære om. At man tidlig kan si i fra om at det er lov å være uenig og at det er lov å ikke like alt, men man skal likevel snakke med respekt når man er uenig om noe».

Informanten nevner til en hendelse som oppstod i en vikartime. Hendelsen innebærer at vikaren skulle følge et undervisningsopplegg som omhandlet pride. Elevene ble vekket med sterke reaksjoner ettersom at vikaren ikke ordelag seg riktig. L2 uttrykker at hun ikke hadde blitt møtt med disse reaksjonene i hennes timer, men at det gikk galt på grunn vikaren som hverken hadde relasjon til elevene og manglet tilpasningsdyktighet i møte med elevgruppen. Læreren legger vekt på at mangel på kulturell forståelse og ikke ta elevers forutsetninger i betraktning kan bidra til motstand. Hun mener at fremgangsmåte og formulering rundt sensitive temaer i undervisningen påvirker elevene og deres reaksjoner, og at dette krever relasjon. Hun gir rom for at elevene kan være uenige og kan dele meninger, så lenge det formuleres med respekt.

L1: «Det er vanlig å ta noen valg når det gjelder det man gjennomfører i undervisningen. Mest relevant til sensitive temaer, noe som er tabulagt å snakke om innenfor visse kulturer (...) i alderen de er i nå lærer de om sex og samliv og puberteten. Da har jeg flere uker i forveien informert foreldre om dette og at de skal gjære elevene på at vi skal snakke om disse tingene (..) fått spørsmål fra foreldrene som «hva tenker du å gå gjennom» eller «Hos oss sier vi heller det sånn på en slik måte». De har vært veldig åpne».

Læreren gir oss innblikk i at gjennomføring av undervisning, preges av det arbeidet man gjør i forkant. Hun samarbeider med foreldrene og reflekterer over at dette kan ha en positiv innvirkning. Hun nevner også andre utfordringer. Hun nevner alle forutsetningene som man må se for seg, og uttrykker at det alltid vil være noen i klassen som kan ha sterkere reaksjoner enn andre, men at det i stor grad handler om hvordan man legger det frem. Begge lærerinformantene ser på viktigheten av å være bevisst over elevenes mangfold, og tilpasse undervisning som fremmer forståelse og respekt.

4.2.3 UT 2: «Lærerens kulturelle kompetanse konfrontert med egen klasseledelse»:

Formålet med temaet er å kunne vite hvordan det å være en klasseleder påvirkes av ytterlige elementer. Dette innebærer elementer som inkluderer Relasjonsbygging, kunnskap, kulturell forståelse og hvordan man kan forstå elever med flerkulturell bakgrunn. Lærerinformantene

har en rekke meninger og opplevelser rundt hvordan man kan utvikle en god klasseledelse i forbindelse med kulturell kompetanse. L1 tar utgangspunkt i dette og nevner at:

L1: «Den kunnskapen du tilegner deg, og den kunnskapen du har vil være med å utvikle deg som en god klasseleder. Og jeg mener nå også at hvis man er en god klasseleder for en spesifikk klasse, betyr det ikke at du er en god klasseleder all over».

Videre bygger hun på dette argumentet ved å nevne hvordan kulturell kunnskap har utviklet henne som en god klasseleder, dette utdyper hun i dette sitatet:

L1: «Men om den kulturelle kompetansen har vært med på å utvikle meg som en god klasseleder, så vil jeg si ja. Om neste klasse jeg har er like flerkulturelle, det vet jeg ikke, men jeg tror nok at den kompetansen jeg har fortsatt vil være med på å bidra til å gjøre meg mer robust som lærer, og mer forståelsesfull».

L1 reflekterer over egen klasseledelse. Hun tar utgangspunkt i hvordan det er å ha flerkulturelle elever, og at klasseledelsen konstant er utvikling. L1 nevner at klasser er forskjellige, og at det ikke er sikkert at elevene er like flerkulturelle neste klasse. Hun uttrykker at klasseledelsen avhenges av lærerens samspill med elevene.

Hun nevner også i et utdrag at.

L1: «Det betyr ikke at du er en god klasseleder overalt(..) For det klasserommet tilegner seg også en egen kultur, kan man si. Man har egne regler og rutiner og atferd med hverandre (...) Dette har vært med på å gjøre meg mer forståelsesfull og dyktigere i jobben min».

Budskapet er at alle klasser er ulike fra hverandre og at ulike former for klasseledelse er viktig å reflektere over og at dette må tilpasses til hvordan klassen er lagt opp til å være. Dette nevner hun blant annet når hun sier at «klasserommet tilegner seg en egen kultur» og at disse klassene har egne regler og rutiner som man tilpasser seg til som en lærer og som en del av egen klasseledelse. Som en del av elementene nevner L2 derimot andre måter å forholde seg til klassen på, dette uttrykker hun gjennom dette sitatet:

L2: «Det er viktig å ha relasjon til klassen, først og fremst». L2 mener at for å kunne utøve god klasseledelse så handler det for det meste om å danne relasjon til elevene som individ og klassen som helhet. Videre nevner hun at:

L2: «Det er en blanding av den forståelsen jeg har ovenfor dem, at man vet hvor man skal tilrettelegge. Det å forberede elevene i forkant og det å ha relasjon så klart».

Hun mener at god klasseledelse kommer av å ha en balanse mellom den forståelsen hun har ovenfor elevene, og vite hvordan man skal tilrettelegge for elevene ut ifra relasjoner. Hun gjentar at relasjon spiller en stor rolle for utøvelse av god klasseledelse.

L2: «Noen måter å opparbeide seg det på kan være å bruke tid med de elevene, bruke tid i nærmiljøet, forstå, unngå å være skeptisk. Hvis man skal lykkes som lærer, må man være ydmyk. Man kan ikke tenke at man har svaret på alt, for da møter du veggen, tror jeg. Og det gjelder spesielt med elevene du ikke har kunnskap om, eller kompetanse til å møte»

L2 nevner strategier for å danne relasjon på, med innsikt i elevenes hverdag og identitet. Hun nevner at det er en avgjørende å bruke tid på å forstå elevene og kanskje til og med utforske nærmiljøet elevene er en del av. Slik får man innsikt i elevenes hverdag og man klarer å bygge en tettere relasjon til de gjennom forståelse.

4.3 Skolen som en primær faktor for lærerens utvikling:

4.3.1 Tema 3: Skolens oppfølging av kulturell kompetanse:

Tema tre gir oss innsyn i hvordan lærerinformantene opplever skolens tilrettelegging og inkludering av kulturell kompetanse. Temaet legger vekt på hva hvordan skolene tilrettelegger for utvikling av kulturell kompetanse og hvordan lærere kan utvikle sin kulturelle kompetanse.

4.3.2 Lærerens syn på skolens integrasjon av kulturell kompetanse.

Temaet legger vekt på skolens integrering av kulturell kompetanse, og lærernes påstander om hvorfor dette er viktig. De deler egne opplevelser ved hvordan skolene de jobber på

implementerer denne kompetansen inn i deres praksis og opplevelser med ledelsen og kollegaer.

L2: *“Begge skolene som jeg har jobbet på tidligere har vært flinke til å legge til rette for å utvikle den kulturelle kompetansen”.*

L1: *«Tror ikke det er sånn på alle skoler. Nå er jeg heldig med at det er sånn akkurat her på denne skolen. Men tror det er veldig viktig at ledelsen på skoler oppfordrer lærere til stadig å utvikle sin kulturelle kompetanse»*

Læreren uttrykker viktigheten av skolens kulturelle kompetanse, og at de jobber på skoler som setter det i fokus. L2 uttrykker at begge skolene hun har jobbet på har vært flinke med å utvikle den kulturelle kompetansen til ansatte som jobber på skolen. L1 nevner at hun er heldig som jobber på en skole som legger vekt på dette fenomenet, videre nevner hun at det ikke er alle skoler som prioriterer dette i like stor grad. Hun understreker også viktigheten av at skoler og ledelser oppfordrer lærere til å utvikle denne kompetansen. Lærerne nevner derfor noen måter på hvordan de blir oppfordret av skolene de jobber på. Informantenes opplevelser av skolens oppfølginger var følgende:

L2: *«jeg tror det er veldig forskjellig fra skole til skole og rektor til rektor. Skolen har fellestider, de pleier å bruke tiden på å iblant hente inn forelesere som kan dette. Det er helt sikkert enkelte på skolen som har behov for denne type forelesningen og undervisningen, så jeg syntes det er veldig bra. Også handler det om hva slags forelesere man henter inn».*

L1: *«Jeg tror nok også at skolen med flerspråklige elever legger mer i den kulturelle kompetansen. Vi har også flere fellestider på skolen hvor vi går gjennom det med kulturell kompetanse, og hvordan vi som er flerspråklige skal bruke det som en ressurs i lese- og skriveopplæringen. Dette vil jeg si er forskjellig fra skole til skole».*

Informantene har til felles at skolen bruker fellestidene. Møtene har som formål å oppfordre lærere til å kunne reflektere over sine kunnskap, og erfaringer ved kulturell kompetanse. L2 nevner at skolen innhenter forelesere som har spesialisering innenfor dette feltet, for å hjelpe andre lærere som trenger å utvikle sin kompetanse. Informanten påpeker at det varierer fra

hvordan skoler utvikler sine kulturelle kunnskaper, og om de prioriterer det som noe relevant, og at noen lærere har behov for dette mer enn andre. L1 nevner at skoler med et flertall av elever som har flerkulturell bakgrunn vektlegger denne tilnærmingen sterkest. Hun legger til uttrykk at flerspråklighet er en fordel som en del av hennes kulturell kompetanse og at skolen stiller seg positivt til at læreren bruker egne språkkunnskaper i møte med elever. Hun poengterer at tilnærmingen varierer fra skole til skole.

Informantene legger også vekt på hvilke kvaliteter en lærer bør inneha, for å kunne jobbe med flerkulturelle elever.

L2: «Jeg har jo mange kollegaer, for eksempel som jeg har jobbet med tidligere, som er kjempedyktige og så fine og flinke med denne elevgruppen. De har jo ikke samme oppvekstkår som meg, for eksempel. Men de har jo en slags åpenhet og nysgjerrighet og forståelse da likevel. Selv om de ikke har den flerkulturelle kompetansen fra oppveksten, men de har kanskje fått den, eller opparbeidet den gjennom skolen».

Lærerinformanten uttrykker at det er mange lærere som er dyktige i arbeidet de gjør. I og med at L2 har hatt en oppvekst preget av et flerkulturelt mangfold, referer hun til kollegaer som praktiserer og som forstår betydningen av kulturell kompetanse, uavhengig av å ha en flerkulturell oppvekst eller vært en del av et flerkulturelt fellesskap. Hun beskriver at kollegaene har hatt en åpenhet og nysgjerrighet som preges av å ha en forståelse for elevene og hvor de kommer fra. Lærerne har vært oppsøkende og positivt innstilt til å tilegne seg kulturell kompetanse enten på egenhånd eller gjennom skolen, nevner L2.

L1: «Jeg tror ikke det spiller noen rolle om du er flerspråklig eller ikke. Men det er veldig mange som kanskje ikke har den kulturelle kompetansen, som prøver å jobbe med flerspråklige elever, og da vil jeg ikke si at det går så bra, for det er åpenbart at noe mangler».

I motsetning til L2, påpeker L1 at det å være flerspråklig ikke avgjør om å jobbe med flerkulturelle elever, men at det er den flerkulturelle kompetansen som er av større betydning. Informanten mener at en slik mangel på kompetanse skaper problematikk for læreren, dersom majoriteten av elevgruppen er flerkulturelle.

4.3.3 Utvikling av lærerens kunnskap innenfor kulturell kompetanse.

Lærerinformantene nevner utvikling som et viktig konsept innenfor lærerens rolle.

Undertemaet vektlegger utvikling som en del av lærerrollens essensielle ansvar. Informantene har delt en rekke eksempler på hvordan man kan oppsøke kunnskap og, strategier på å utvikle kulturell kompetanse. Lærerinformantene legger vekt på grunnleggende ferdighet en lærer burde påta seg i sitt arbeid, i møte med flerkulturelle elever.

L1: *«Jeg tenker det jeg synes er fint, er å bruke bøker som er skrevet av flerspråklige. Et godt eksempel er den «Høra» boka (...) Den går inn på kultur, flerspråklige elever, språk kompetanse osv. Så det er mange bøker jeg har lest og brukt for å øke kompetansen min».*

En måte å kunne utvikle sine kunnskaper og kompetanser på, er gjennom bøker ifølge L1. Hun påpeker at man kan tilegne seg mer kunnskap ved å lese bøker som omhandler flerkulturelle personer eller som er skrevet av noen med flerkulturell bakgrunn. Informanten uttaler at slik litteratur har vært med på å øke hennes kulturelle kompetanse.

L2: *«Noen måter å opparbeide seg det på kan være å bruke tid med de elevene, bruke tid i nærmiljøet, forstå, unngå å være skeptisk. Hvis man skal lykkes som lærer, må man være ydmyk. Man kan ikke tenke at man har svaret på alt, for da møter du veggen, tror jeg. Og det gjelder spesielt med elevene du ikke har kunnskap om, eller kompetanse til å møte».*

Hun formidler i utsagnet at kulturbevissthet rundt elevenes miljø og interesser er med på å utvikle kunnskap og erfaringer. Informanten mener at en slik tilnærming til utforming og tilegnelse av kunnskap kan forebygge skeptiske og kritiske utsagn eller tankegang, nærmere bestemt rettet mot de med flerkulturell bakgrunn. Hun reflekterer også over å ikke alltid sitte igjen med svar, men heller forsøke å oppsøke. I forbindelse med dette uttrykker hun også at man aldri er ferdig utlært:

L1: *«Du er jo aldri utlært av å være lærer, og jeg tror nok at ofte så kommer du dårlig ut hvis du tenker du har all kompetansen og alt som trengs for å være en god klasseleder. For sånn er det absolutt ikke».*

Lærerinformantene har forslag til hvordan man kan lykkes med å utvikle sine ferdigheter innenfor kulturell kompetanse, noen av de relevante utsagnene i forhold til dette, er som følgende:

L1: «Det er viktig å være åpen, liksom ha et åpent sinn da. Jeg tror man kommer veldig langt med det. Også at man er nysgjerrig, villig til å lære. Jeg tror det også er viktig i forhold til å være lærer».

L1: «Det er viktig å møte elevene med et åpent sinn, når man møter flerkulturelle elever (...) Jeg spiller mye på det at jeg også er flerspråklig selv, og jeg føler at det er ganske til stor hjelp».

L2: «Jeg tror man kommer langt og lykkes godt hvis man har litt sånn åpenhet og forståelse i bånd, men det er en fordel samtidig å ha litt sånn samme holdninger og verdier som elevene dine allerede har».

L2; Jeg tenker som utgangspunkt burde man være åpen for å være ydmyk. Hvis man ikke er det så vil man jo ikke tilegne seg kunnskapen på den måten det er ønsket fra den andre enden. Også føler jeg at jeg utvikler kunnskapen min heletiden fordi generasjonene forandrer seg. Forgje kull jeg fulgte opp er nok litt annerledes fra det kullet jeg har nå. Jeg tror det er noe som er i utvikling heletiden».

Lærerinformantene utpeker tilfelles «åpenheten» som en avgjørende faktor for utviklingen av lærernes kompetanse. L1 hun nevner at en kombinasjon av å være nysgjerrig og ha et åpent sinn er avgjørende for å være en god lærer, men at man som en lærer må kunne være villig til å lære. L1 uttaler i andre sitatet at hun anvender egen kulturelle kompetanse på bakgrunn av hennes flerspråklighet. Til felles nevner L2 også åpenhet som en viktig komponent for lærerens utvikling og tilegning av kunnskap. Informanten formidler i sitt første sitat at, attributter som «forståelse» og «åpenhet», er nødvendig å besitte som en grunnleggende ferdighet for å lykkes som en lærer. I andre utsagn nevner hun ydmykhet som en del av åpenheten man skal inneha. Med det poengterer hun ydmykhet som å være åpen til elevenes synspunkt, kunnskap og erfaringer, dette er punkter som også er med på å utvikle lærerens kulturelle kompetanse, i møte med de elevene som har behov for å føle seg forstått. Informantene

utdyper videre med at hennes kunnskap er i utvikling ettersom at generasjonen hun jobber med konstant er i endring, her spesifiserer hun ved å eksempelvis nevne elevene hennes.

Analyse del 2: Elever.

4.4 Forskningsspørsmål 3: Hvordan opplever elevene at lærerens kulturelle kunnskap påvirker elevenes trivsel og klassemiljø?

4.4.1 Tema 4: Elevenes perspektiv på lærerens kulturelle kompetanse:

Elevenes erfaringer rundt lærerens kulturelle kompetanse, har hatt en betydningsfull innvirkning på sleve oppgaven. Analyseringen av elevens funn ble satt opp i et eget skjema, funnene jeg samlet inn ble delt inn i tre undertemaer for denne tematikken. Som tidligere nevnt, har elevinformantene fått tildelt navnene *Abdullah*, *Salim*, *Rahma*, *Kamal* og *Yosef*. I utgangspunktet skal vi kun fokusere på elevenes perspektiv, men i noen av undertemaene kommer vi til å trekke inn lærerens synspunkt, dette for å skape en sammenlikning.

4.4.2 Lærerens respekt for ulike kulturer og inkludering.

Undertema gjenspeiler elevenes forventninger til læreren og deres opplevelser rundt lærerens inkludering. En stor del av tematikken baserer seg på om læreren respekterer ulike kulturer i klassen, ordet «respekt» ble gjentatt flere ganger, og var en forventning de hadde til læreren.

Skole 1: elevene til L1:

Abdullah: «Hun respekterer at alle har hver sin kultur. At det er en klasse som har en egen kultur, som ikke andre har».

Salim: «Hun forskjellsbehandler ikke ut ifra hvordan man ser ut eller stammer fra».

Abdullah uttrykker at læreren viser respekt og forståelse for kulturene til elevene, i tillegg så nevner han at læreren ser på elevene som en helhetlig klasse med ulike kulturer. Han utpeker at klassen har en egen kultur som ingen andre har og at læreren tar dette i betraktning. Salim beskriver L1 som ikke dømmer elevene ut ifra hvor elevene kommer fra eller hvordan man ser ut. Informanten formidler at læreren ikke forskjellsbehandler elevene basert på deres bakgrunn.

Skole 2: elevene til L2:

Rahma: «Jeg syntes at hun forstår hvordan det er at vi er ulike, hun respekterer det. Jeg føler at hun inkluderer alle på samme måte. Hun behandler ikke noen forskjellig eller noe. Så alle av oss er like, liksom for henne».

Kamal: «Hun er sånn med alle, hun er samme mot alle, hun er ikke urettferdig, for eksempel ramadan, i fjor fikk vi faste, jeg tror vi får lov til det i år også, og det bare viste meg at læreren har forståelse for meg, som har en annen kultur eller tro, hun respekterer det».

Yosef: «Jeg tenker det er bra, hun prøver å vite mer om kulturen og sånt. Hun får vite fra elever, hun har også venner hun får vite av».

Rahma formidler at hun opplever læreren som forståelsesfull i forhold til at elevene er forskjellige. Hun påpeker at læreren inkluderer alle elevene på samme måte og ser på elevene som likeverdige. Dette får vi også inntrykk av fra Kamal sin oppfatning av læreren, i tillegg nevner han at læreren ikke er urettferdig. Kamal har hatt en opplevelse på skolen der en tidligere lærer ikke aksepterte at han ville faste, han opplevde det som frustrerende og ikke ble møtt med forståelse for hans kulturelle bakgrunn og tro, men at L2 ikke er slik. Han beskriver læreren som forståelsesfull i forhold til hans tro og kulturelle opprinnelse. Yosef uttaler at læreren er oppsøkende og positivt engasjert til å vite mer om elevenes bakgrunn, gjennom blant annet samarbeid med elevenes foresatte.

4.4.3 Opplevelser rundt lærerens kulturelle kunnskap.

Elevene har fått muligheten til å dele meninger om hva de syntes om lærerens kunnskap. Her går de inn på hvor mye læreren vet om, og er bevisst over elevenes kultur. Elevene deler egne observasjoner og praksiser fra enten undervisningstimene, eller i samspill med læreren hvor dette har kommet frem. Temaet tar også utgangspunkt i bevissthet av hva lærere deler i undervisningen. Dette innebærer temaer eller problemstillinger som kan vekke reaksjoner hos elevene, mer rettet mot elevenes kultur eller forventninger.

Skole 1: Elevene til L1:

Abdullah: «Jeg syntes det er kult at henne kan mange andre kulturer som jeg egentlig ikke kan selv. Vi lærer mye mer om det når det nærmer seg morsmålsdagen. Det er en dag der du kan ta med deg en nasjonalrett, som for eksempel birjani også er det lov å ha med sine egne nasjonalklær. Også hører vi på musikk, og vi jobber ikke med skole den dagen, vi har en veldig koselig dag».

Abdullah: «Jeg pleier å ta det opp med læreren at jeg har ikke lyst til å lære om den greia. Kanskje på grunn av at religionen min ikke tolererer det, eller at foreldrene mine ikke vil at jeg skal viite så mye om den greia».

Salim: «Hvorfor ville jeg ikke likt å lære om det? Det kan kanskje være kjedelig, men jeg kan ikke bli sint på læreren bare fordi hun prøver å lære oss noe, Det er ikke noe som jeg tar inntil meg, men det er kanskje noe skolen ber læreren om å undervise oss i, og jeg kan ikke bli sint på læreren bare på grunn av kulturen min sier at det ikke er greit. Og jeg er ikke den eneste i klassen heller da».

Elevene fremstiller lærerens kunnskap og forståelse i lys av hennes praksis. I første sitat deler Abdullah egne observasjoner av lærerens kunnskap om bevissthet om kultur, og påpeker at L1 kan mye om flere kulturer. Eleven nevner også at læreren fremmer elevenes kulturelle bakgrunn gjennom den såkalte «morsmålsdagen», her får vi inntrykk i lærerens praksis observert av eleven, og hvordan læreren og skolen gir elevene muligheten til å fremme den kulturelle bakgrunnen de er en del av.

Elevene deler også opplevelser rundt sensitive tematikker som blir tatt opp i undervisningen og skolen. Abdullah forklarer hva slags forventninger han har til L1 dersom hun går gjennom sensitive temaer i undervisningen. Han poengterer at dersom det er et tema som strider imot hans kulturelle bakgrunn tar han det opp med læreren og sier ifra. I motsetning til Abdullah, formidler Salim at det ikke har noe å si for hans del dersom L1 skulle tatt opp problemstillinger eller temaer som kan være i strid med hva hans kultur aksepterer og ikke. Han har en forståelse for at det er visse temaer som læreren må gå gjennom ettersom at det er skolen som bestemmer og at det ikke er opp til henne, og at man iblant må vise aksept.

Skole 2: elevene til L2:

Rahma: «jeg syntes det er viktig for læreren at de forstår kulturen og passer på. For av og til kan noen lærere si noe feil om noe ved en kultur, men da retter vi henne eller han opp».

Kamal: «Alt hun sier passer godt og bra inn. Så hun sier ikke noe feil».

«(...)for eksempel da de ikke lot oss faste, og svarte med å si at vi er «tvunget til det» og at vi er barn og skal ikke faste». En situasjon Kamal opplevde, der han ikke ble forstått, eller akseptert i forhold til hans tro og kultur. Dette er en annen lærer.

Yosef: «Jeg syntes det er bra. Hun prøver å forstå. Hun forstår, vi hadde kulturdagen hos oss, hun snakket med foreldre. Hun prøvde å forstå seg på dem og andre elever, vi hadde på nasjonaldrakt og sånt. Man gikk rundt med sitt eget flagg, vi hadde forskjellige matretter fra de forskjellige landene».

- «Hun har ikke sagt noe som jeg vet om som får meg til å tenke, men hun burde passe på akkurat hva hun sier».

Elevene deler deres forventninger til lærerens kulturelle kunnskap. Rahma mener det er viktig at læreren skal ha forståelse for elevenes kultur og er påpasselig med å gjøre noe som kan påvirke elevene. Hun nevner også at iblant kan det hende at læreren kan uttale og utsi noe feil, da sier de gjerne i fra og har friheten til å kunne rette på læreren. Kamal opplever læreren som påpasselig og uttrykker at læreren ikke sier noe som kan bli fremstilt som feil. Kamal referer til en hendelse med en annen lærer, og ikke ble møtt til hensyn for hans kulturelle bakgrunn, tro og tilhørighet. Ifølge eleven hadde læreren argumentert med at eleven ikke skal faste fordi dette er «noe han er tvunget til å gjøre», dette gir oss innblikk i at eleven ble møtt med fordommer, eleven opplevde at læreren ikke uttalte seg riktig i møte med eleven. I uttalelsen til Yosef nevner han at de hadde kulturdagen, elevene fikk muligheten til å ta på seg kulturelle drakter og ta med matretter fra ulike land.

4.4.4 Elev- lærer relasjon.

For å få innsyn i lærerens relasjon til elevene, er det en viktig faktor å kunne få frem elevenes ståsted i forhold til hvor god relasjon elevene har til læreren. I intervjuet ble elevene stilt

spørsmålet «Hva må til for å skape god relasjon til læreren». I de følgende sitatene får vi innsikt i elevenes svar på dette spørsmålet.

Skole 1: Elevene til L1:

Abdullah: *«Hun kan litt om kulturen min, så noen ganger snakker jeg litt privat med henne på vår egen kultur».*

- «Jeg har bare en lærer, det er en lærer som jeg kan snakke med ting om, også er det sånne assistentlærere, jeg kan også snakke private ting om. Jeg vet at jeg kan stole på dem, de er kjempesnille, og de er ikke sånn veldig frekke (...)».

Abdullah opplever læreren som enkel å kommunisere med, ettersom at L1 har samme bakgrunn som Abdullah og i noen tilfeller samhandler med eleven på samme språk. Med kultur mener han språk. Han mener at i noen tilfeller snakker han med læreren på samme språk dersom han skulle sagt noe privat. Videre i sitatet nedenfor nevner han forholdene han har til læreren og de andre ansatte, han beskriver de som trygge ansatte og opplever de som snille.

Skole 2: elevene til L2:

Rahma: «Jeg er veldig komfortabel med læreren min, så jeg kan si hva jeg vil si til henne. For eksempel at jeg ikke forstår tekst eller noe».

- *«Det er noen lærere som jeg ikke kjenner til eller forstår meg på, og man må bli bedre kjent med dem for at de skal skjønne oss. For eksempel læreren, hun vet jo hvordan vi er, og hvordan vi har det. Mens andre lærere vet ikke så mye om oss».*
- *«Jeg syntes at både elevene og læreren burde samarbeide for at det blir bra. Elevene må også samarbeide med læreren sånn at det fungerer».*

Kamal: *«At hun respekterer kulturen min og ikke være urettferdig som en lærer».*

Yosef: «Hun er snill, hun prøver å spre det positive istedet for det negative».

- «Man må tro på henne, og passe på at hun ikke sier til andre, stole på henne og sånt».

Rahma føler seg komfortabel rundt læreren og opplever læreren som forståelsesfull, hun uttrykker at det er trygt å si i fra dersom hun ikke forstår noe. Informanten uttrykker at det finnes lærere som hun ikke helt forstår seg på, dette basert på hvordan de er i interaksjon med elevene. Videre nevner hun at dette ikke er problematisk i samspill med L2, i og med at hun har en relasjon og kjennskap til klassen og elevene. Hun nevner at relasjon krever et samarbeid mellom både lærere og elever, og at det uten et slikt samarbeid ikke vil ha en virkning.

Kamal legger vekt på at respekt og urettferdighet er to ting som påvirker hans relasjon til læreren.

Yosef uttrykker relasjonen til læreren ved å beskrive lærerens egenskaper. Han oppfatter henne som positiv og sprer god energi ovenfor elevene. Eleven nevner også hva som må til for å ha god relasjon til læreren, mer spesifikt fra elevens ståsted, her nevner han at man må ha tillitt til læreren, blant annet klare å stole på henne.

5 Drøfting

I denne delen av avhandlingen ønsker jeg å drøfte hvordan funnene kan knyttes opp mot de utvalgte teoriene. Ettersom at problemstillingen undersøker «*hvordan kulturell kompetanse hos lærere kan bidra til god klasseledelse i et flerkulturelt klasserom*», er oppgavens formål å legge til rette for det teoretiske grunnlaget og se de relevante funnene i en praktisk sammenheng. Drøftingen skal også besvare de tre forskningsspørsmålene for oppgaven:

1. *Hvordan opplever læreren kulturell kompetanse i møte med flerkulturelle elever?*
2. *Hvordan kan lærerens bevissthet om kultursensitivitet bidra med å styrke relasjon til elever?*
3. *Hvordan opplever elevene at lærerens kulturelle kunnskap påvirker elevenes trivsel?*

Modellen for kulturell kompetanse nevnt i teoridelen har en betydelig rolle innenfor drøftingen. Likevel er det ikke nok for å utdype og besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene med kun dette utgangspunktet. Jeg har forsøkt å anvende lovverk og

andre teoretiske perspektiver som jeg har belyst i teoridelen. Som nevnt er modellen i utgangspunktet konstruert av Papadopoulos, Tik og Taylor om utvikling av kulturell kompetanse. Jeg har oversatt modellen og tilpasset innholdet til punkter som passer i sammenheng med lærere som jobber med flerkulturelle elever, og hvilke egenskaper som er nødvendige i den forbindelsen. Den kulturelle kompetanse modellen er relevant når vi skal sette opp informantenes opplevelser mot de ulike elementene innenfor modellen.

Kulturell kompetanse modell i praksis:

Innenfor kulturell kompetanse modellen får vi et innblikk i hvordan veien til å bli en kompetent lærer spiller en stor rolle for å møte elever med flerkulturell bakgrunn. Når vi ser tilbake til selve kompetansebegrepet fra teorien, får vi med oss av NOU (2014) legger til rette for begrepet. De forklarer kompetansen som en evne og at disse evnene er noe som tilegnes gjennom utvikling. Blant de som legger vekt på lærerens kulturelle kompetanse, er Spernes. Han forklarer at «Kompetente lærere er skolens viktigste ressurser». I likhet med dette tar Biesta (2015) utgangspunkt i «hvordan en kompetent lærer er en god lærer», mer spesifikt viktigheten av det å være kompetent og hvordan dette påvirker ens rolle som lærer (Biesta, 2015, s. 1). I lys av denne forklaringen har vi fått innsyn i at klasseledelsen er avhengig av lærerens forståelse og innsikt i elevenes kulturelle bakgrunn gjennom kulturell kompetanse. Lærerne har i stor grad delt et positivt engasjement rundt hvordan deres kulturelle kompetanse legger til bunns for deres arbeid i klassen og i møte med elevene med flerkulturell bakgrunn. Elevenes opplevelser har også blitt satt i perspektiv i den sammenheng. De deler erfaringer og av hvor kompetent læreren er i forhold til hvor mye de vet om elevenes kulturelle bakgrunn, og hvordan læreren tar dette i betraktning i møte med elevene. Vi har forsøkt å få innsyn i lærerens meninger om hvordan kulturell kompetanse kan bidra til god klasseledelse.

Kulturell bevissthet:

Dypedahl forklarer at nøkkelen til bedre kompetanse er gjennom refleksjon og bevissthet i møte med interkulturelle erfaringer. Selv om han legger til rette for interkulturell kompetanse, er det han poengterer relevant for hvordan man kan oppnå kulturell kompetanse, også i forhold til kompetanse modellen til Papadopoulos, som jeg har oversatt og tilpasset til det studiet forsker på. Han påpeker at lærerens kompetanse er basert på å «kunne observere og reflektere over egen væremåte og egen kultur», «kunne observere og reflektere over andre menneskers væremåter og kulturer». Han mener at på grunn av at det er mangel på

systematisert kunnskap om kommunikasjon mellom mennesker, er det vanskelig å bygge relasjon og ha et bevisst forhold til elevenes refleksjoner (Dypedahl, 2007, s. 7). I følge Papadopoulos nevner hun at det første steget for å oppnå kulturell kompetanse, er gjennom kulturell bevissthet. Dette innebærer å ha en selvbevissthet rundt egen kulturell identitet, fordommer og etnosentrisme. Biesta (2015) har skrevet en artikkel med overskriften «hvordan en kompetent lærer kan bli en god lærer» (Biesta, 2015, s.1). Hun legger vekt på at en sammenslåing mellom kompetanse og dømmekraft, er det som utgjør god undervisning. Hun siterer på følgende vis «Good teaching requires judgement about what an educationally desirable course of action is in these concrete students» (Biesta, 2015, s.8). Under forskningsspørsmål en i presentasjoner av funn, får vi innsikt i både hvordan læreren tolker egen kompetanse i møte med elever, men også integrering av tilpasset opplæring. Her deler lærerinformantene hvordan kulturell bevissthet i deres praksis og i undervisnings kontekst spiller en stor rolle for utøving av god klasseledelse. L2 legger vekt på at bevissthet av formuleringer har en stor betydning for når vi møter elever med flerkulturell bakgrunn og det å adskille fra egne holdninger og tanker. På den andre siden uttrykker L1 at de verdier og holdningene en lærer har, er i samspill med elever som enten er flerspråklige eller i møte med elever som er sårbare. Dette tolker jeg som at lærerne har sine egne unike måter å forholde seg til elever gjennom å være bevisst på visse handlinger og holdninger som har i møte med flerkulturelle elever.

L2 refererer i utdraget hvordan hun tilpasser seg elevene gjennom å være bevisst på formuleringer og hvordan man uttrykker seg, både i undervisnings sammenheng, men også andre tilfeller. Hun legger blant annet vekt på at vi må legge vekk våre personlige meninger og holdninger dersom det ikke er i samsvar med elevenes holdning. Hun nevner også at utfordringene ved å ikke være bevisst på formulering og selvinnsikt, kan det være med på å svekke muligheter for å bygge relasjoner og at elevene tar mer avstand. Dette ser vi også innenfor teoridelen når vi tar utgangspunkt i relasjonell kompetanse, om at “å ha dårlige relasjoner i klassen, kan bidra til at elever blir mindre mottakelige for læring”. Hvis vi ser dette i lys av det Biesta (2015) uttrykker, er det dømmekraften som avgjør hvordan vi er og hvor villig vi er til å legge opp en tilpasning som konkret er for “denne” målgruppen”, og spesifikt “disse” elevene. I lys av kulturell kompetanse modellen utvikler læreren sin kompetanse gjennom å være bevisst på formuleringer. På den andre siden uttrykker L1 at gjennom å ha selvinnsikt for egne holdninger og verdier er det som bidrar til kulturell bevissthet. Hun konkluderer med å si at det hele handler om hvilken kompetanse man møter elevene med. Dette er også i samsvar med den dømmekraften som Biesta (2015) nevner. Våre

vurderinger og beslutninger som vi tar, er basert på den kunnskapen, erfaringen eller informasjonen vi har tilegnet oss. Dette kan forstås som et viktig aspekt ved pedagogisk klokskap. I den sammenheng er det den kulturelle bevisstheten vi har som lærere som utgjør en del av vår kulturelle kompetanse.

Kulturell kunnskap og klasseledelse:

Når det er sagt henger sammen med det andre steget i modellen som Papadopoulos referer til, nemlig kulturell kunnskap. Ifølge modellen handler Kulturell kunnskap om den forståelsen og kunnskapen vi har rundt ulike kulturer. Det handler om hvor mye vi kan om kulturelle livstiler, atferd, tro og språk som gir oss tilgang til det kulturelle aspektet (Papadopoulos, 2006, s.13).

Slik som L2 nevner i presentasjon av funn, forklarer hun at god klasseledelse er avhengig av å ha en forståelse for elevene gjennom åpenhet og det å være oppsøkende. L2 er selv etnisk norsk, men uttaler at hun er oppvokst i et flerkulturelt miljø, og uttrykker seg selv som en med sosioøkonomisk bakgrunn. Hun forklarer at, for å skape en større forståelse og tilegne seg mer kunnskap om elevene og deres bakgrunn, handler det i stor grad om å være ydmyk, men også ha et engasjement for elevenes kulturelle bakgrunn. En måte å gjøre det på, mener hun er å blant annet bruke tid på å forstå nærmiljøet elevene er en del av, og skape et engasjement for elevenes sosiokulturelle bakgrunn. Informanten legger vekt på at man skal unngå være skeptisk til å lære om noe nytt, mer spesifikt at læreren bør ha kunnskapen og kompetansen til å møte disse elevene gjennom å være oppsøkende og nysgjerrig. I følge Papadopoulos referer hun spesifikt til punktet om «Sosialøkonomisk status» (Papadopoulos, 2006, s.15). Han legger vekt på at den kulturelle kompetansen i utgangspunktet handler om å ha forståelse for noen med språkbarriere og de forutsetningene en kan stå ovenfor innenfor det kulturelle, sosiale og ikke minst økonomisk. L2 viser at dette er noe som hun blant annet legger vekt på innenfor det å ha kulturell kompetanse.

L1 uttrykker at den kunnskapen man tilegner seg er med på å utvikle en til å bli en god klasseleder. Informanten nevner også at utøvelse av klasseledelse er uforutsigbart ettersom at det er avhengig av elever og miljøet i klasserommet. Hun nevner blant annet at den kunnskapen man har, hjelper med å vite hvordan man kan kommunisere og tilpasse seg til elevene i klasserommet og utenom. Som nevnt i teorien, forklarer Ogden at veien til «god

klasseledelse» er gjennom å ha forståelse for elevenes unike bakgrunn, interesser og behov. L1 gir tydelig tegn på at utøvelse for god klasseledelse i den forstand handler om å utvikle en kompetanse som hjelper med å vite hvordan man skal møte elevene, hun nevner at gjennom å tilegne seg slike kunnskaper, er hun klar over hvilke tilpasninger hun bidrar med å gi elevene. Ogden referer også til Jones og hans tanker rundt hvordan forskning kan bidra med at lærere utvikler sine kunnskaper og ferdigheter. Han nevner fem punkter en lærer skal ha innsikt i for å utvikle sin kulturelle kunnskap. Et av de følgende punktene er blant annet at «de skal kunne tilpasse klasseledelsen til elevers personlige og kulturelle behov» (Ogden, 2012, s.143). Dette samsvarer også med det L1 formidler og deler relater til hvordan hun tilpasser elevene og deres behov.

Dypedahl referer til *Michael Byram* som mener at interkulturell kompetanse innebærer å ha *kunnskap, ferdigheter og holdninger* (Dypedahl, 2007, s. 7). Han mener at gjennom å tilegne seg interkulturelle holdninger kan man relativere egne verdier og perspektiver som angår seg selv og andre, men at dette kommer av refleksjoner som bygger på kunnskap. Han spesifiserer at kunnskap ikke handler om kunnskaper om egen kultur eller andres, men kunnskap om hvilke mekanismer som kan påvirke ens kommunikasjon mellom mennesker med forskjellig kulturell bakgrunn (Dypedahl, 2007, s. 7). I den forstand kommer det tydelig frem hos L1 at gjennom å ha kunnskap kan man også utøve god klasseledelse og tilpasse for elevene på en måte som de forstår på. L2 gir oss innsikt i hvordan en lærer skal være oppmerksom på elevenes økonomiske utfordringer og mellom sosiale forskjeller, for å skape et miljø der læreren kan ta bevisste valg og skape gode rammer. Lærerne utdyper sine forhold til hvordan de oppsøker kunnskap for å komme nærmere elevene. Kunnskap om elevenes sosioøkonomiske status er noe som også nevnes i forhold til modellen, gjennom å ha kunnskap om elevenes kulturelle, økonomiske og sosiale bakgrunn har læreren en viss forståelse og aksept for elevenes tilhørighet osv. De begge uttrykker at gjennom kunnskap er det en større sjans for at eleven føler seg ivaretatt og forstått. Mye av bevisstheten og kunnskapen læreren har er også basert på lærerens kultursensitivitet og hvordan dette ligger til grunn for den relasjonelle kompetansen. Lærerne deler at gjennom selvinnsikt over egen kulturelle kompetanse Med lærerens selvinnsikt i sin egen kulturelle bevissthet og kulturelle kunnskap har de klart å vite hvordan de forholder seg til elevene med flerkulturell bakgrunn.

Kultursensitivitet i møte med relasjonell kompetanse:

Kultursensitivitet beskrives i teorien som de ferdighetene til å forstå de kulturelle likhetene og forskjellene i møte med mennesker som har ulike kulturer i et samfunn. Papadopoulos beskriver kultursensitivitet som evnen til å kunne respektere kulturelle forskjeller og gjenkjenne de uten å dømme dem (Papadopoulos, 2006, s.17). Hun forklarer at det å være kultur sensitiv innebærer å ha en sosial og følelsesmessig tilnærming, kommunikasjonsferdigheter som er respektfullt ovenfor de med en annen kulturell tilhørighet, tillit og respekt, aksept, hensiktsmessighet og til sist kultursensitiv barriere. Gjennom å opprettholde slike forventninger til egen kultursensitivitet vil man kunne møte elevene på en hensiktsmessig måte, og med en helhetlig forståelse for hvordan man skal operere med elever med en annen bakgrunn. I forskningsspørsmål to legger avhandlingen vekt på hvordan det å være kultursensitiv kan bidra med å styrke relasjoner. Temaet setter søkelyset rundt hvordan en kombinasjon av begge kompetansene kan bidra til god klasseledelse. Den relasjonelle kompetansen bygger et grunnlag for hvordan en lærer skal forholde seg til elevene, både i undervisningssammenheng og innenfor det sosiale. I teorien får vi et innblikk i hvordan Ogden reflekterer rundt dette, han uttrykker blant annet at gode relasjoner mellom lærere og elever bidrar til godt læringsmiljø og muligheter for å lykkes i skolen (Ogden, 2012, s. 100). Dette svarer derfor på forskningsspørsmål to, om hvordan bevissthet om kultursensitivitet kan bidra til relasjonell kompetanse.

Lærerinformantene deler også erfaringer om hvordan det å være kultursensitiv hjelper lærere med å bygge tettere relasjoner til elevene, og dermed vite hvordan de kan bli tilrettelagt for. L2 uttrykker at den kjennskapen og relasjonen man har til elevene er det som hjelper lærere med å jobbe med sensitive temaer på en hensiktsmessig måte. Eksempelvis referer hun til en time der elevene fikk en vikar som tok for seg temaet pride. Vikaren hadde hverken relasjon til elevene og presenterte temaet for timen uten å tenke på elevenes kulturelle bakgrunn eller tilhørighet. Han hadde ingen form for forståelse på hvordan elevene ville reagert rundt dette temaet. Og ordla seg på en måte som ikke var tilpasset elevenes kulturelle bakgrunn. Dette skapte derfor sanksjoner i klasserommet, og elevene reagerte sterkt på hvordan læreren formulerte seg. L2 mener at dette ikke hadde skjedd om hun underviste følgende tema, ettersom at hun har relasjon til elevene og har en form for bevissthet rundt å være kultursensitiv, vet hun også hvordan hun formulerer seg om temaet på en måte som ikke skaper misforståelser. Læreren mener at elevene ikke har noe imot temaet, men at de kan reagere sterkt på hvordan lærere bør formulere seg og være forståelsesfull for hvilke verdier de har. Dette er i samsvar med noen av punktene som Papadopoulos referer til, om hensiktsmessighet og det å kommunisere på en måte som er respektfullt. Med utgangspunkt i

det læreren forteller får vi allerede vite at relasjonsbygging ikke nødvendigvis bare handler om det sosiale i et klasserom, men det handler også om hvordan lærere bør legge vekt på relasjonene de har med elever og bruke det blant annet for å tilpasse seg elevene. I den forstand handler det relasjonelle også om å vite hvordan lærerens kulturelle kompetanse er basert på det kultursensitive. L1 nevner på sin side at de verdiene og holdningene man har som lærere er avhengig om det er i samsvar med de elevene man jobber med på skolen. Sett fra de punktene Papadopoulos referer til, viser L1 en form for aksept og det å akseptere at man må forholde seg annerledes fra ens egne holdninger og verdier. Hun viser at hun er bevisst på målgruppen og vet at hun må tilpasse seg elevenes kulturelle bakgrunn. Hun utdyper at mye av det å være bevisst om andres kulturelle kompetanse er basert på egen interesse, og at man en viss grad kan få utviklet den kulturelle kompetansen gjennom skolen, hvis den skolen man jobber på har en stor andel elever med flerkulturell bakgrunn.

Ut ifra det informantene deler, får vi innsikt i at kultursensitivitet spiller en stor rolle for den relasjonen man bygger med elevene. Øzrek (2005) forsker på hvordan kultursensitivitet er viktig med arbeid innenfor multikulturell rådgivning. Hun forklarer at kultursensitivitet er viktig, men at ens egen kulturelle briller er basert på egen holdning, verdier og atferd, og at det i mange tilfeller kan føre til kommunikasjonssvikt og misforståelser. Hun reflekterer og presenterer derfor tre perspektiver innenfor kultursensitivitet. Disse er relativistiske, absolutistiske og universale (Øzrek, 2005, s.31). Øzrek kritiserer relativistisk perspektiv for at den setter lave forventninger til hvordan man overgeneraliserer og tolker innvandrereforeldre og deres barn. I helhet tar det lite utgangspunkt i de sosiale og kulturelle forutsetningene en er en del av, og at dette kan medføre stereotyper og fordommer. Det andre er «absolutistisk perspektiv» (Øzrek, 2005, s.32). Øzrek mener at de som lener seg på dette perspektivet ikke legger vekt på kultur, og mener at kultur ikke spiller en rolle. De baserer sitt synspunkt på at kultur ikke har noe si ettersom alle har de samme menneskelige psykologiske prosessene, og at de forskjellene som hver og enkelt menneske har er på bakgrunn av deres individuelle erfaringer (Øzrek, 2005, s.32). Kultur er derfor ikke eksisterende for de menneskene som lener seg på dette perspektivet. Hun kritiserer de med holdning til dette perspektivet som «kulturell blindhet» og ikke har kommunikasjonsevne til å møte de med en annen kulturell bakgrunn. Hun ser på dette perspektivet som noe problematisk. Det siste perspektivet hun referer til, er derfor «Universalistisk perspektiv», her uttrykker Øzrek en positiv tilnærming til de rådgiverne som lener seg på dette perspektivet (Øzrek, 2005, s.34). Hun mener at dette perspektivet er både kultursensitive og menneskesensitive. Hun uttrykker at de som tar utgangspunkt i dette perspektivet fremmer en empatisk forståelse og bidrar til bedre

samarbeid og kommunikasjon. Vi kan derfor se dette i lys av lærerens kultursensitivitet og hvorfor dette er viktig. I den forstand vet vi at kultursensitivitet er viktig, men at en balanse er enda mer relevant for lærerens arbeid i møte med elever med flerkulturell bakgrunn. Læreren skal hverken overgeneralisere kulturelle forskjeller, men de skal heller ikke bli ignorert. Det innebærer at læreren skal kunne reflektere over egne fordommer og normer og forsøke å forstå det i lys av flerkulturelle elevers perspektiv. Dette for å skape et trygt og godt klasse- og læringsmiljø. I den forstand deler elevene også sine opplevelser rundt lærerens relasjonelle kompetanse. Elevene uttrykker hvordan de opplever lærerens relasjonelle kompetanse og hvordan de blir møtt av lærerne sine. De deler samtidig hva slags forventninger de har til lærere, og hvordan de ønsker å bli møtt på. Blant de som uttrykker sine forventninger er Kamal, for han handler det i hovedsak om å bli møtt med respekt, og den kulturelle bakgrunnen han har, samtidig som at han ikke ønsker en urettferdig lærer (Kamal, skole2). Jeg tolker dette som at elevene har friheten til å uttrykke sine meninger og forventninger til læreren. Dette på grunnlag av at læreren også gir de friheten og muligheten til å ytre om sine meninger og over sine tanker.

Abdullah uttrykker at hans relasjon til læreren er tett, ettersom at læreren er fra samme land som han. Han uttrykker at i noen tilfeller kommuniserer de på samme språk, fordi det virker naturlig og fordi han er trygg på læreren. Rahma på sin side uttaler at hun er komfortabel med en lærer som L2. Hun forklarer at hun har en åpenhet og føler på at hun kan si i fra om det meste. Hun uttrykker også at det for en annen lærer ikke er lett, ettersom at andre lærere ikke i like stor grad har kjennskap til elevene på samme måte som L2. Det eleven forklarer her, er at relasjonskompetansen er viktig i møte med elever. Rahma forklarer også at for å skape gode relasjoner, så må både elever og lærere være villig til å gjøre. Lærerens bevissthet om kultursensitivitet har en sentral rolle for den relasjonelle kompetansen. Dette bekreftes gjennom blant annet elevenes perspektiv og at det står i samsvar med lærernes opplevelser rundt dette.

Elevperspektiv

En viktig del av studiet har vært elevenes respons, om hvordan de opplever lærerens kulturelle kompetanse. Elevenes meninger er presentert innenfor tre kategorier, innenfor de viktigste argumentene rundt hvordan de opplever lærerens kulturelle kompetanse.

I presentasjon av funn er blant de første kategoriene lærerens *respekt for ulike kulturer og inkludering*. Innenfor dette temaet har elevene fra begge skolene en felles enighet om at

lærerne møter elevene med respekt og inkludering. Dette uttrykker elevene i uttalelser som «Hun respekterer at alle har hver sin kultur, at det er en klasse som har en egen kultur, som ikke andre har» (Abdullah, skole1). «(..) hun forstår det at vi er ulike, hun respekterer det. (..) hun inkluderer alle på samme måte» (Rahma, skole 2). Abdullah uttrykker på sin side at respekt og det å bli forstått er noe som han legger vekt på, dette i forhold til at klassen er flerkulturell og har behov for å bli møtt med kulturell forståelse. Rahma på sin side argumenterte for at læreren er forståelsesfull også i forhold til at hun føler seg respektert som en flerkulturell elev. I samsvar med dette, uttrykker L2 at i møte med flerkulturelle elever og deres kulturelle bakgrunn er det viktigste “å møte dem med respekt, åpenhet og nysgjerrighet” (L2, skole2). Sett med utgangspunkt i den utgåtte læreplanen fra utdanningsdirektoratet (2006) er inkludering og det å ha et læringsfellesskap der mangfoldet blir respektert, et tydelig verdigrunnlag for kulturell forståelse. I likhet med dette, viser lærerne at deres grunnleggende prinsipper er gjennom å møte elevene med respekt, aksept og inkludering. I kulturell kompetanse modellen (Papadopoulos,2016) om kultursensitivitet er punktet om respekt et av de viktigste kompetansene en lærer skal ha i møte med andre med kulturell bakgrunn. Med utgangspunkt i modellen, handler denne delen om lærerens kommunikasjon og holdning ovenfor elevene, gjennom verdsetting og anerkjennelse. Det handler om å anerkjenne elevene for den de er og verdsette elevene. Det å verdsette elevene i den forstand, kan derfor handle om hvordan læreren tilpasser seg eleven gjennom inkludering, å være forståelsesfull for elevens kulturelle bakgrunn og det å ha et positivt elevsyn (Papadopoulos, 2016, s.16).

Elevene har også egne opplevelser rundt lærerens kulturelle bevissthet og kunnskap. Slik som Yosef uttrykker i intervjuet, reflekterer han over L2 og hennes kulturelle forståelse for elever med en annen kultur. Han uttrykker at det er “bra” at L2 forstår, eller “prøver å forstå” (Yosef, skole2) deres kultur. Når han uttaler “prøver å forstå” får vi et innblikk i elevens observasjoner av læreren og at hun blir observert som oppsøkende. Gjennom hans forklaringer får vi et innblikk i det praktiske L2 gjør for å få enda større tilnærming. Han nevner blant annet at læreren viste stort engasjement for elevenes kulturdag på skolen, og at dette legger igjen et inntrykk hos eleven. I motsetning til observasjoner rundt L2, deler Rahma hva hun forventer av en lærer. Hun uttrykker at “det er viktig for læreren at de forstår kulturen og passer på. For av og til kan noen lærere si noe feil om noe ved en kultur, men da retter vi han eller henne opp” (Rahma, skole2). Elevene uttrykker at læreres forståelse for, og kunnskap om deres kultur, er noe de verdsetter læreren for, og føler på en trygghet. Elevene føler seg forstått og akseptert for den de er når læreren tar hensyn til deres kulturelle bakgrunn, de fleste argumenterer og beskriver det som “kult” at læreren engasjerer seg selv,

og hever deres kulturelle bakgrunn iblant annet undervisnings sammenheng. Med utgangspunkt i lærerens kultursensitivitet får vi innsikt i elevenes erfaringer rundt hvordan de opplever lærerens forståelse for, og integrering av kulturell kompetanse. Elevene deler også positive og negative erfaringer som de sitter igjen med. Her deler de generelle erfaringer som de enten har opplevd i undervisningstimene, eller innenfor det sosiale.

Rahma deler at hun har friheten til å si i fra dersom det er noe som blir sagt og som hun ikke er enig om. I likhet med Rahma deler også Abdullah som er fra en annen skole, at han pleier å si i fra dersom det er noe som blir tatt opp i undervisningen, som enten han selv ikke ønsker å lære om, eller som han mener ikke er akseptert innenfor hans religiøse eller kulturelle tilhørighet (Abdullah, skole 1). Begge legger til uttrykk for at de kan si i fra til læreren, og at dette er noe læreren er åpen for. I Rahma sitt tilfelle handler det om at noen lærere kan uttale seg feil innenfor elevenes kulturelle bakgrunn, og at det er viktig å gi elever rom til å dele meninger. Dette stemmer også med L2 og hennes uttalelse om at “man kan ikke sitte med svaret på alt”, læreren formidler at en åpenhet for at elever deler deres erfaringer og synspunkt, hjelper lærere med å utvikle sin kulturelle forståelse og kompetanse (L2, skole 2). Kamal uttaler også L2 som forståelsesfull, han nevner blant annet at læreren er positiv til elevens religiøse tilhørighet og motiverer elevene til å kunne praktisere sin egen tro. Han uttrykker at “(..) for eksempel Ramadan, i fjor fikk vi faste, jeg tror vi får lov til det i år også, og det bare viser meg at læreren har forståelse for meg, som har en annen kultur eller tro, hun respekterer det” (Kamal, skole2). I artikkelen “Alle sammen støtter hverandre og hjelper hverandre hvis vi trenger motivasjon” legges det vekt på elevperspektivet, her refereres det til *Vincent Tinto* og hans argumenter for at sosiale og faglige opplevelser, og integrering har en stor betydning for elevenes skolegang (Schmid, 2021). Gjennom å medvirke elevene i timene og i sosiale sammenheng, kan elevene dele egne meninger og argumenter. Med innsyn i elevperspektivet kan læreren på den ene siden forstå elevenes tankegang og ståsted, og samtidig bygge relasjon til elevene på grunnlag av dette. Dette svarer derfor på det tredje forskningsspørsmålet, nemlig forskningsspørsmål tre.

Når er man fullstendig kompetent?

Det er tilfeller der man kan tenke “når er jeg fullstendig kompetent?”. I den sammenheng nevner Spernes (2012) i sin bok *Den flerkulturelle skolen i bevegelse* at «kompetente lærere er skolens viktigste ressurser». Som en del av denne oppgaven har vi fått innblikk i hvordan

kompetansebegrepet er blitt brukt. Når vi ser tilbake til selve kompetansebegrepet fra teorien, får vi med oss av NOU (2014) legger til rette for begrepet. De forklarer kompetansen som en evne og at disse evnene er noe som tilegnes gjennom utvikling. Innenfor kompetansebegrepet, referer vi til at “kompetanse” er en type dynamikk, og at den kan utvikles gjennom erfaringer og opplevelser. Det ble nevnt at gjennom etiske vurderinger, ferdigheter, kunnskaper og holdninger er det som bidrar til ens utvikling. (NOU, 2015). Hellesnes (Flatås, 2016) tar utgangspunkt i danning og at dialog er et viktig utgangspunkt for danning. Han mener at dialog kan gi en sannhetssøking, forståelse og større innsikt. Han mener at danning ikke er noe som kan avsluttes. Han påpeker derfor at danning er en livslansprosess (Flatås, 2016).

Lærerne deler deres opplevelser om skolens integrering av kulturell kompetanse, og hvordan de oppfordrer ansatte til å utvikle sin kulturelle kompetanse. L1 uttrykker at de skolene med flerspråklige elever, er de skolene som legger større vekt på den kulturelle kompetansen. Informanten forklarer at hun ikke tror alle skoler legger vekt på det kulturell kompetanse og særlig lærerens utvikling innenfor dette feltet. Hun uttaler at det er viktig for henne at ledelser på bør oppfordre lærere til dette, men er heldig med at ledelsen på skolen hun jobber på setter dette i fokus, ettersom at majoriteten i stor grad består av flerkulturelle og flerspråklige elever. I likhet med L1 forklarer L2. At dette varierer fra skole til skole, men at ledelsen på skolen hun jobber på, bruker fellestidene sine på å arrangere konferanser og agendaer som legger vekt på lærerens utvikling av kulturell kompetanse. Spernes (2012) legger også vekt på dette. Hun forklarer at de skolene som blir omtalt som flerkulturelle, er de skolene som har en viss prosentandel med innvandrerbakgrunn (Spernes, 2012, S. 54). Hun referer til kunnskapsdepartementet og deres forklaringer om *likeverdig utdanning i praksis* fra 2003. De mener at de skolene som blir omtalt som flerkulturelle ikke bare er på bakgrunn av elevenes kulturelle tilhørighet og etnisitet, men at det er de skolene som legger tilrette for bevisste valg av utviklingsstrategier og et personale som “ser på det kulturelle og språklige mangfoldet blant elever, foreldre, og lærere som bygger på dette i en skoleutvikling” (Spernes, 2012, s. 55).

Utvikle kulturell kunnskap, men hvordan tilegne?

Lærerne deler ulike erfaringer og råd på hvordan man kan tilegne seg kulturell kunnskap, men også utvikle sin kulturelle kompetanse. L1 nevner at gjennom å anvende og lese litteratur skrevet av flerspråklige, har hun klart å øke sin kompetanse. Informanten anbefaler også andre å gjøre det på samme måte. L2 på den andre siden uttrykker et mer praktiserende eksempel på hvordan man kan tilegne seg kunnskap innenfor kulturell kompetanse. Hun forklarer at det å

være søkende for elevenes kulturelle identitet er det som hjelper lærere med å tilegne seg mer kunnskap. Hun forklarer at kulturbevissthet rundt det miljøet elevene er en del av, kan svekke ens egne fordommer og skeptiske tanker rundt det flerkulturelle. Hun uttrykker at dersom man ikke tilnærmer seg elevene, kan man risikere på å møte på sanksjoner. Lev Vygotsky legger vekt på at en stor del av læringen, foregår gjennom utvikling, og bruk av kulturelle redskaper. Han forklarer at “for å forstå hva utviklingen er, må man se hvordan kulturelle praksisene og kunnskapen har utviklet seg gjennom tid” (Imsen, 2012, s. 197). Min fortolkning av dette er at lærerens tilegnelse av kunnskap konstant er i utvikling, spesifikt rettet mot kompetansen man møter elevene med. L1 nevner at man ikke burde ha en holdning som indikerer på at man er ferdig utlært i alle områder, dette også i forhold til utøving av god klasseledelse, for klasseledelsen mener hun avhenger av hvilken klasse man forholder seg til, og hvilke utfordringer man kan stå ovenfor. Mead legger vekt på at utvikling skjer gjennom samhandling med andre (Imsen, 2012, s. 373) Hvordan læreren forsøker å kommunisere på og hvilke kroppsspråk man har påvirker altså det forholdet elevene får til læreren. Gjennom å konstant tilegne seg nye kunnskap vil man klare å utvikle kulturell kompetanse, men også utøve god klasseledelse i samspill med elevene. Lærerinformantene uttrykker at ved å ha en form for “åpenhet” vil man kunne klare å utøve god klasseledelse og utvikling av lærerens kulturelle kompetanse.

Konklusjon

Studiet legger vekt på hvordan kulturell kompetanse er en grunnleggende ferdighet i møte med flerkulturelle elever, og forsterker utøving av god klasseledelse. Gjennom alle de grunnleggende elementene til Papadopoulos (2006). Får vi innsikt i lærernes forhold til blant annet kulturell bevissthet, kulturell kunnskap og kultursensitivitet.

Forskningsspørsmål en legger vekt på hvordan lærere opplever kulturell kompetanse i møte med flerkulturelle elever. Som svar på forskningsspørsmålet, deler lærerne at deres egen kulturelle kompetanse har vært en del av deres personlige identitet, noe som har bidratt til at de har en form for kulturell kompetanse på bakgrunn av dette. Deres tilpassede opplæring legger tilrette for elevenes kulturelle bakgrunn og som en del av deres utøvelse av god klasseledelse. Lærerne utøver god klasseledelse ved å vise forståelse og anerkjennelse for deres kulturelle bakgrunn og gjennom å inkludere det innenfor det sosiale og det faglige. Lærerne deler ulike opplevelser og meninger rundt hvordan man kan utøve god klasseledelse i forbindelse med å ha en kulturell kompetanse. I drøftingen nevner lærerne på den ene siden at, det å være bevisst på egen formulering og hvordan man uttrykker seg har en stor betydning i

møte med elever. På den andre siden er det referert til at de verdiene og holdningene man har som lærere påvirker elevene, og at man som en lærer konstant skal forsøke å ikke skape reaksjoner og heller være på samme bølgelengde som elevene. Når det er sagt, har lærerne vist at det å tilegne kulturell kunnskap bidrar med å ha en helhetlig forståelse for elevene og deres bakgrunn.

Forskningsspørsmål to tar for seg hvordan bevissthet om kultursensitivitet kan bidra med å bygge relasjon til elever. Når det er sagt har jeg forsøkt i presentasjon av funn og innenfor drøftingen å fremme det læreren uttrykker mest. Slik som Øzerk nevner (2005) handler det om å se det fra de kulturelle brillene, men å ha et perspektiv som fremmer en empatisk forståelse og bidrar med å danne samarbeid og god kommunikasjon. I stor grad er svaret på forskningsspørsmålet at for å danne relasjon til elevene så må man legge tilrette for at elevene er forskjellige og de trenger å bli møtt med en sensitivitet som skaper trygghet og forståelse. Elevene deler også egne meninger og opplevelser rundt det å bli ivaretatt og respektert for deres kulturelle bakgrunn. Gjennom lærerens bevissthet innenfor det å være kultursensitiv, har begge lærerne en forståelse for å blant annet jobbe på en hensiktsmessig måte som er tilpasset elevene. Eksempelvis nevner L2 en hendelse med en vikar som ikke tok dette i betraktning, det førte til at elevene var tilbaketrukket og heller lagde sanksjon mot læreren. Ved å ha lærer-elev relasjoner vil man kunne jobbe på en hensiktsmessig måte og være bevissthet på hvordan man ivaretar elevene gjennom ha en bevisst forståelse for kultursensitivitet i møte med elevene som har flerkulturell bakgrunn.

Forskningsspørsmål tre er opptatt av elevperspektivet og lyder følgende. Hvordan opplever elevene at lærerens kulturelle kunnskap påvirker elevenes trivsel? Elevene deler at lærerens kulturelle kunnskap, forståelse og bevissthet, er med på å skape trygge rammer og åpenhet. Elevene har delt erfaringer som forklarer deres forventninger til en lærer og at de i stor grad er fornøyde med de lærerne de har. Noen av informantene var glad over at læreren hadde kompetanse til å snakke det samme språket som elevene, mens andre satt pris på at deres lærere hadde kunnskap om deres religiøse, personlige og kulturelle bakgrunn. Elevene forklarer at lærerne er engasjerte og villig til å lære om deres kulturelle identitet. Elevene forklarer at de har mulighet til å engasjere seg ved å dele egne meninger og tanker, og at læreren er villig til å høre på de også. Som svar på forskningsspørsmålet, har læreren den kulturelle kompetansen som elevene har behov for, og de har mulighet til å bidra med å være aktive i timen, dette er det som bidrar til god trivsel og klassemiljø for elevene.

Det viste seg at studiet også fikk frem andre relevante tematikker, som også kan være spennende å undersøke videre. Blant de handlet det om skolenes implementering og lærerens utvikling av kulturell kompetanse. Informantene deler at den kulturelle kompetansen de har på skolen er noe de legger vekt på, ettersom at de skolene har elever der majoriteten er av flerkulturell bakgrunn. Spernes uttaler at de skolene med en prosentandel elever som er flerkulturelle, er de skolene som er omtalt som det (Spernes, 2012, S. 54). Lærerinformantene uttrykker at en søkende lærer for elevenes kulturelle identitet og skaper en tilnærming til elevene kan bidra med å oppnå kulturell kompetanse som lærer.

Som svar på problemstillingen er lærerens kulturelle kompetanse en grunnleggende ferdighet en lærer må ha i møte med sine elever. Når det er sagt handler utøvelse av god klasseledelse om å være åpen, danne relasjon til elevene og få innsikt i elevenes perspektiv, ha en forståelse for elevenes bakgrunn og bidra til det beste for eleven gjennom tilpasset opplæring. Gjennom å gi elevene mulighet til å delta i timene eller dele egne meninger vil man få innsikt i elev perspektivet. Det å blant annet gi rom for at elever kan dele deres egne meninger, eller gi de en annerkjennelse på at de vet mer om sin egen kultur enn det noen andre gjør, gir mulighet for å forsterke elevenes rolle i klassen. Likevel er lærerens kulturelle kompetanse aldri komplett. Vi har nå fått et innblikk i at lærerens rolle er i konstant utvikling, og at en slik utvikling skjer kun hvis man er villig til å være åpen og nysgjerrig. Vi har fått innsikt i at det er de skolene med flest minoritets elever eller flerkulturelle elever som legger vekt på lærerens kulturelle kompetanse. Dette deler også L1 tanker om, innenfor presentasjoner av funn (L1, 4.3.2, 2024), og er i samsvar med det Spernes mener angående skoler som blir ansett som flerkulturelle (Spernes, 2012, s. 54). Ledelsen på skolene har derfor en viktig rolle om å implementere den kulturelle kompetansen hos lærere. Lærerinformantene som er en del av dette studiet, deler at skolene de jobber på bruker fellestidene sine på å reflektere rundt lærerens kulturelle kompetanse i møte med flerkulturelle elever. Selv om et fåtall elever er flerkulturelle, kan det likevel være fornuftig for lærere og ledere på skolen å utvikle en kompetanse som de kommer til å få behov for i et samfunn som blir mer og mer mangfoldig. Norge er et flerkulturelt samfunn, og det norske språket er i konstant endring. Med det kan vi si at lærerens reise med å være kompetent aldri kommer til å ende, og at lærere stadig er i utvikling. Når det er sagt er ikke kulturell kompetanse noe man kun kan lære gjennom utdanning med frist, men er en del av lærerens dannelse i møte med en mer mangfoldig verden, det handler ikke om kun det teoretiske og det tekniske. Det handler om lærerens evne til å være bevisst på å være kultursensitiv, fornye kunnskap og være åpen for det som er annerledes. Det handler om pedagogisk klokskap og etikk.

6 Litteraturliste

- Berg, B., & Paulsen, V. (Red.). (2021). *Møter mellom minoriteter og barnevernet*. Universitetsforlaget.
- Biesta, G. J.J. (2015). *How does a competent teacher become a good teacher?*. Hentet fra <https://bura.brunel.ac.uk/bitstream/2438/12007/1/Fulltext.pdf>
- Bunting, M. (Red.). (2014). *Tilpasset opplæring i forskning og praksis* (1.utg). Cappelen Damm Akademisk.
- Dypedahl, M. & Bøhn, H. (2017). *Veien til interkulturell kompetanse*. (1.utg). Fagbokforlaget.
- Flatsås, R.M. (2016). *Nysgjerrige elever i fremtidens skole*. *Utdanningsforskning.no*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2016/nysgjerrige-elever-i-fremtidens-skole/>
- Forskningsetikkloven (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (LOV-2017-04-28-23). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Imsen, G. (2020). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (6. utg). Universitetsforlaget.
- Johannessen, L. E. F., Rafoss, T. W. & Rasmussen, E. B. (2018). *Hvordan bruke teori? Nyttige verktøy i kvalitativ analyse*. Universitetsforlaget.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). Det kvalitative forskningsintervju. (2.utg). Gyldendal Norsk forlag.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). Det kvalitative forskningsintervju. (3.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Magelssen, R. (2008). Kultursensitivitet: Om å finne likhetene i forskjellene (2.utg.).Akribe.
- Nyeng, F. (2012). Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori. Vigmostad & Bjørke.
- Ogden, T. (2012). Klasseledelse: Praksis, teori og forskning (1.utg., 4. opplag). Gyldendal Norsk Forlag.
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV- 1998-07-17-61). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1
- Papadopoulos, I. (2016). Culturally competent compassion: A guide for healthcare students and practitioners. Routledge. Hentet fra https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=sipVCwAAQBAJ&oi=fnd&pg=PA7&dq=papadopoulos+cultural+competence+model&ots=ZkeZUbmj5J&sig=exnlVvmLLu2k_hZSHsSuL7wHImc&redir_esc=y#v=onepage&q=papadopoulos%20cultural%20competence%20model&f=false
- Repstad, P. (2007): Mellom nærhet og distanse. Kvalitative metoder i samfunnsfag. 4. rev. Utg. Oslo: Universitetsforlaget.
- Salole, L. (2020). Cross cultural kids: En bok for deg som vokser opp med flere kulturer. Gyldendal Norsk Forlag.
- Schmid, E. (2021). “*Alle sammen støtter hverandre og hjelper hverandre hvis vi trenger motivasjon*”: Et elevperspektiv på læring og relasjoner i flerkulturelle videregående skoler med lave inntakskrav. Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning, 2 (1). Hentet fra <https://www.idunn.no/doi/10.18261/issn.2535-8162-2021-01-03>
- Scmid, E. (2022, 23. August). “*Alle sammen støtter hverandre og hjelper hverandre hvis vi trenger motivasjon*” et elevperspektiv på læring og relasjoner i flerkulturelle

videregående skoler med lave inntakskrav. Utdanningsforskning.no. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2022/alle-sammen-stotter-hverandre-og-hjelper-hverandre-hvis-vi-trenger-motivasjon-et-elevperspektiv-pa-laring-og-relasjoner-i-flerkulturelle-videregaende-skoler-med-lave-inntakskrav/>

Spernes, K. (2012). *Den flerkulturelle skolen i bevegelse*. (1.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

Spurkeland, J. (2013). *Relasjonsledelse*. (4.utg.).Universitetsforlaget.

Tjora, A. (2021). *Kvalitativ forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

NOU 2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens- skole- Et kunnskapsgrunnlag*.

Kunnskapsdepartementet. Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/?ch=6>

NOU 2015:8. (2015). *Fremtidens skole- Fornyelse av fag og kompetanser*.

Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/?ch=3>

Utdanningsdirektoratet. (2006). *Prinsipper for opplæringa (UTGÅTT)*. Sosial og kulturell kompetanse. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/utgatt/prinsipper-for-opplaringen-utgatt/sosial-og-kulturell-kompetanse/>

Utdanningsdirektoratet, (2020, 13. Juni). *Klasseledelse*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/klasseledelse/>

Utdanningsdirektoratet. (2020, 2. januar). *Kompetansebegrepet*. Hentet fra

<https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/stottemateriell-til-overordnet-del/film-kompetansebegrepet/>

Utdanningsdirektoratet. (2020). *overordnet del- Identitet og kulturelt mangfold*. Hentet fra

<https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.2-identitet-og-kulturelt-mangfold/>

Utdanningsforbundet. (2022, 4. August). “Aller helst vil vi stå i klasserommet”:

Lærerkompetanse hentet i et nøtteskall. Hentet fra

<https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/kampanjer/savnet-larer/larerkompetanse-i-et-notteskall/>

Øzerk, R.M. (2005). *Rådgivning til minoritetsspråklige foreldre fra et multikulturelt perspektiv*. Hentet fra <https://fpkf.no/artikler/tidsskrift/skolepsykologi-5-2005/Radgivning-til-minoritetsspraklige-foreldre-fra-et-multikulturelt-perspektiv.pdf>

7 Vedlegg

Vedlegg 1:

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut 06.02.2024

Referansenummer
427401

Vurderingstype
Standard

Dato
06.02.2024

Tittel

kulturell kompetanse og god klasseledelse

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Sørøst-Norge / Fakultet for humaniora, idrett- og utdanningsvitenskap / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Camilla Angeltun

Student

Naba Mustafa

Prosjektperiode

01.01.2024 - 30.06.2024

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 30.06.2024.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

FORELDRE SAMTYKKER FOR BARN

Prosjektet vil innhente samtykke fra foresatte til behandlingen av personopplysninger om barna i Utvalg 2 (10-13 år). Vi anbefaler at signaturfeltet i samtykkeerklæringen inkluderer navnet på både barnet (forskningsdeltakeren) og navn til foresatte.

LÆRERNES TAUSHETSPLIKT

Husk at lærere har taushetsplikt. Det er derfor viktig at datainnsamlingen gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltelever eller avsløre taushetsbelagt informasjon. Vi anbefaler deg å være spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, navn på skole, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Du bør derfor være forsiktige med å bruke eksempler under intervjuene. Husk å minne den ansatte på taushetsplikten og hva dette inkluderer før intervjuet starter.

DELE PROSJEKTET

Du må dele prosjektet med prosjektansvarlig på nytt, da tilgangen er utlept. Dette gjør du ved å logge inn på minforskning.sikt.no og så trykke deg inn på prosjektet. Du trykker så på "Del", fyller inn eposten, velger type tilgang og så trykker du på "send invitasjon". Invitasjonen må aksepteres innen en uke, ellers må du dele på nytt.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skylagring, nettspærreskjema, videosamtale el.).

Personverntjenester 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).

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vedlegg 2:

Informasjonsskriv lærere:

Vil du delta i forskningsprosjekt?

«Lærerens kulturelle kompetanse med utgangspunkt i God klasseledelse i møte med flerkulturelle elever»

Formålet med prosjektet?

Dette er et spørsmål til deg om du vil delta i et forskningsprosjekt hvor formålet med prosjektet er å ta utgangspunkt i hvordan kulturell kompetanse kan ha en påvirkning på en lærers utøvelse av god klasseledelse. Videre skal prosjektet bygge på hvordan lærerens kulturelle kompetanse kan påvirke de flerkulturelle elevene i klassen og hvordan dette kan fremme lærerens klasseledelse. Prosjektet er en masteroppgave innenfor grunnskolelærer utdanningen, og problemstillingen for oppgaven er derfor følgende:

«Hvordan kan kulturell kompetanse bidra til god klasseledelse hos lærere i en klasse med flerkulturelle elever?»

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du blir spurt om å delta fordi, jeg ønsker å forske på hvordan læreres kulturelle kompetanse påvirker god klasseledelse i samspill med flerkulturelle elever og deres kulturelle verdier. Jeg skal undersøke hvordan man som en lærer tar hensyn til disse elevene og deres verdier og forutsetninger.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å be om å få dine opplysninger slettet. Det er frivillig å delta og du kan trekke deg når som helst, dette gjelder også etter intervjuet.

Hva innebærer det for deg å delta?

- For deg som lærer vil dette forskningsprosjektet gjennomføres ved å ha ca. 1. timers intervju.
- Under intervjuet kommer du til å bli stilt spørsmål i forhold til forskningsprosjektet og problemstillingen og tema som er nevnt ovenfor. Dette er spørsmål som er relatert til lærerens praksis og opplevelser rundt kulturell kompetanse og klasseledelse, og hvordan dette kommer til uttrykk med de flerkulturelle elevene i klassen.
- Intervjuet er anonymt og det kommer ikke til å bli nevnt alder, navn eller spesifikke opprinnelser og etnisiteter.
- Som en del av intervjuet tar jeg lydopptak av deg som informant under intervjuet, og informasjonen ivaretas etter retningslinjene til Sikt, dette følges opp med et samtykkeskjema.
- Spørsmålene blir sendt til deg på forhånd.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under «Ditt personvern- hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger».

Ditt personvern- Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Det er kun studenten og veilederen som har tilgang til personopplysningene
- Alt av personopplysninger er anonymisert og vil bli kryptert på egen disk og dataene er samlet der.
- Som en del av denne prosjektbeskrivelsen, vil ikke deltagerne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysningene om deg for å forske på hvordan kulturell kompetanse hos lærere kan bidra til god klasseledelse, dette med hensyn til flerkulturelle elever. Her forskes det derfor på både lærere og elever gjennom intervju fulgt opp med samtykke skjema for barn som deltar og for lærere som deltar.

Som en del av forskningsprosjektet, er det tett fulgt opp med Universitet i Sørøst-Norges retningslinjer rundt hvordan dette skal følges opp. Personvernstjenestene ved sikt-kunnskapssektorens tjenesteleverandør har vurdert at personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til å protestere, be om innsyn, og til retting og sletting av opplysninger vi behandler om deg. Du vil da høre fra oss innen en måned. Vi vil gi deg en god begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves. Du har også rett til å klage til Datatilsynet om hvordan vi behandler dine opplysninger.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Forskningsprosjektet skal etter planen avsluttes 3.Juni, etter dette er gjennomført og godkjent vil datamateriale og intervjuene bli slettet.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

Naba Mustafa, [E-post:naba0505@hotmail.com](mailto:naba0505@hotmail.com). TLF: 46936935

Camilla Angeltun, E-post: camilla.Angeltun@usn.no

Personvernombud: Vårt personvernombud ved USN er Paal Are Solberg, og kan kontaktes via

E-post: personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost: personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Naba Mustafa.
(Masterstudent)

Camilla Angeltun
(veileder)

Samtykkeerklæring

Samtykke erklæring for deltakelse i forskningsprosjektet «kulturell kompetanse og klasseledelse»

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Kulturell kompetanse og klasseledelse*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i «*Jeg samtykker til å delta i dette forskningsprosjektet*»
- å delta i «*Jeg samtykker til at jeg blir tatt lydopptak av for forskningsprosjektets formål og ikke annet*».
- Jeg samtykker til å holde taushetsplikten under intervjuet, (ikke nevne kjønn, navn på skole, diagnoser eller spesifikke hendelser som kan gjenkjennes).
- at opplysninger som blir gitt av/om meg publiseres som anonymt.
- Jeg samtykker til at opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Informasjonsskriv elever og foresatte:

Vil du delta i forskningsprosjekt?

«Lærerens kulturelle kompetanse med utgangspunkt i God klasseledelse i møte med flerkulturelle elever»

Formålet med prosjektet?

Dette er et spørsmål til deg som elev om du vil delta i et intervju hvor formålet med prosjektet er å ta utgangspunkt i hvordan kulturell kompetanse kan ha en påvirkning på en lærers utøvelse av god klasseledelse. Videre skal prosjektet bygge på hvordan lærerens kulturelle kompetanse kan påvirke deg som en flerkulturell elev i klassen og hvordan dette kan fremme lærerens klasseledelse. Dette trenger derfor samtykke fra dine foreldre om du kan være med. Prosjektet er en masteroppgave innenfor grunnskolelærer utdanningen, og problemstillingen for oppgaven er derfor følgende: «Hvordan kan kulturell kompetanse bidra til god klasseledelse hos lærere i en klasse med flerkulturelle elever?»

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Som en del av analysen min ønsker jeg å få frem hvordan du som en flerkulturell elev opplever lærerens kulturelle forståelse og opplevelser rundt hvordan dine kulturelle verdier blir ivaretatt og tatt hensyn til. Du som en flerkulturell elev er derfor spurt om å delta som informant. Dette skal følges opp med et samtykke skjema som du får sammen med dette informasjonsskrivet.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Universitetet i Sørøst-Norge er ansvarlig for personopplysningene som behandles i prosjektet.

Hvem er forskeren?

Mitt navn er Naba og jeg studerer for å bli lærer på grunnskolen. I år skriver jeg master oppgaven og trenger derfor å utføre dette prosjektet ved å ha deg som deltaker. Du vil hjelpe meg med denne oppgaven ved å dele dine opplevelser og meninger rundt hvordan du opplever din lærers forståelse på å forstå deg som har andre kulturer.

Dette er meg! ☺

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å be om å få dine opplysninger slettet. Dette gjør du enten ved å si i fra til meg direkte eller til din lærer, du velger selv om du selv vil gjøre det eller ber dine foresatte om å gjøre det. Det er frivillig å delta og du kan trekke deg når som helst, dette gjelder også etter intervjuet.

Hva innebærer det for deg å delta?

- For deg som elev tar intervjuet ca. 30min- maksimum 45.min for å ikke miste store deler av skoledagen ettersom at jeg intervjuer elevene i skoletid.
- Under intervjuet kommer du til å bli stilt spørsmål i forhold til forskningsprosjektet. Her skal du som en flerkulturell elev dele dine opplevelser rundt hvordan du opplever lærerens kulturelle forståelse på deg som flerkulturell og om læreren tar hensyn til deg som har andre verdier og bakgrunn.
- Intervjuet er anonymt og du skal ikke nevne bakgrunn, alder, navn eller identitet, eneste som skal bli nevnt under intervjuet er dine opplevelser rundt de spørsmålene du blir stilt.
- Spørsmålene er laget på forhånd og den skal bli tilsendt før intervjuet så foresatte kan lese over.
- Informanten skal bli tatt lydopptak av, dette med samtykke fra foresatte.

Kort om personvern

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler personopplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Du kan lese mer om personvern under «Ditt personvern- hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger».

Ditt personvern- Hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

- Det er kun studenten og veilederen som har tilgang til personopplysningene
- Alt av personopplysninger er anonymisert og vil bli kryptert på egen disk og dataene er samlet der.
- Som en del av denne prosjektbeskrivelsen, vil ikke deltagerne gjenkjennes i publikasjonen.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysningene om deg for å forske på hvordan kulturell kompetanse hos lærere kan bidra til god klasseledelse, dette med hensyn til flerkulturelle elever. Her forskes det derfor på både lærere og elever gjennom intervju fulgt opp med samtykke skjema for barn som deltar og for lærere som deltar. Som en del av forskningsprosjektet, er det tett fulgt opp med Universitet i Sørøst-Norges retningslinjer rundt hvordan dette skal følges opp. Personvernstjenestene ved sikt- kunnskapssektorens tjenesteleverandør har vurdert at personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til å protestere, be om innsyn, og til retting og sletting av opplysninger vi behandler om deg. Du vil da høre fra oss innen en måned. Vi vil gi deg en god begrunnelse hvis vi mener at du ikke kan identifiseres, eller at rettighetene ikke kan utøves. Du har også rett til å klage til Datatilsynet om hvordan vi behandler dine opplysninger.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Forskningsprosjektet skal etter planen avsluttes 3.Juni, etter dette er gjennomført og godkjent vil datamateriale og intervjuene bli slettet.

Spørsmål

Hvis du har spørsmål eller vil utøve dine rettigheter, ta kontakt med:

Naba Mustafa, [E-post:naba0505@hotmail.com](mailto:naba0505@hotmail.com). TLF: 46936935

Camilla Angeltun, E-post: camilla.Angeltun@usn.no

Personvernombud: Vårt personvernombud ved USN er Paal Are Solberg, og kan kontaktes via

E-post: personvernombud@usn.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Sikts vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt på epost:

personverntjenester@sikt.no, eller på telefon: 73 98 40 40.

Med vennlig hilsen

Naba Mustafa. Camilla Angeltun

(Masterstudent) (veileder)

Samtykkeerklæring

Samtykke erklæring for deltakelse i forskningsprosjektet «kulturell kompetanse og klasseledelse»

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «*Kulturell kompetanse og klasseledelse*» og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i: «Jeg samtykker i at mitt barn deltar i dette forskningsprosjektet».
- å delta i «Jeg samtykker til at mitt barn blir tatt lydopptak av for forskningsprosjektets formål og ikke annet».
- at opplysninger som blir gitt av/om mitt barn publiseres som anonymt.
- Jeg samtykker til at mitt barns opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

Signatur foresatte (dato): _____.

Signatur elev (forskningsdeltakeren, dato):_____.

Vedlegg 3:

Intervju guide for lærere:

- Jeg starter med å presentere meg selv og formålet med denne master oppgaven. Informanten får informasjonsskriv på forhånd angående hva intervjuet innebærer, fulgt opp med samtykkeskjema med signatur fra informanten. Nevne at det er frivillig deltakelse om informanten ønsker å trekke seg. Alle deltagere er anonymisert og ingen av tilfellene som blir nevnt skal være mulig å gjenkjennes.

Forhåndsspørsmål:

- Kan du fortelle litt om deg selv og hvor lenge du har jobbet som lærer?
- Kan du beskrive hvordan det er å jobbe som en lærer?
- Hvordan vil du beskrive klassen du jobber med og hva slags elevgruppe og elever er det du jobber med?

Tema: Holdninger og verdier:

Forskningsspørsmål 1: Hva mener læreren om kulturell kompetanse i møte med flerkulturelle elever?

Spm1: Hvordan opplever du viktigheten av kulturell kompetanse i din undervisning, og hvordan er dette relevant i møte med flerkulturelle elever?

Spm2: Opplever du at dine verdier og holdninger i møte med elevene er avhengig av å ha en kulturell forståelse? Og hvorfor?

I praksis:

Spm 3: Har du noen eksempler på hvordan du tilpasser undervisningen med hensyn til at du har en klasse som er flerkulturell og har elever som kommer fra ulike kulturelle bakgrunn? (ikke beskrive personer eller tilfeller som kan beskrive en situasjon eller elever)

Spm 4: Tenker du at kulturell kompetanse kan påvirke læringen og undervisningen i ditt eget klasserom? Hvis ja hvordan?

Tema: Elev perspektiv og utvikling:

Forskningsspørsmål 2: Hvordan opplever elevene at lærerens kulturelle kunnskap påvirker klassemiljøet?

1. Hvordan vil du beskrive at elevene oppfatter din kulturelle kompetanse?

2. Har du på en eller annen måte fått en bekreftelse eller tilbakemeldinger fra elever om hvordan din kulturelle kompetanse appellerer til elevene og hvordan påvirker dette klassemiljøet?
3. Hvordan mener du at skoler oppfordrer lærere til å utvikle sin kulturelle kompetanse, er dette noe som du mener må bearbeides?
4. Hvordan kan man oppnå kulturell kompetanse og føler du på at du må utvikle din kulturelle kunnskap i samspill med elevene? I såfall hvilke strategier bruker du?
5. Hvordan kan din kulturelle kunnskap bidra til å være en god klasseleder?

Forskningsspørsmål 3: Hvordan kan bevissthet om kultursensitivitet i undervisningen bidra til å bygge relasjon med elever?

1. Opplever du at du må ta noen bevisste valg i din gjennomføring av undervisning basert på elevenes kulturelle bakgrunn?
2. Hvordan kan det å være bevisst på det du underviser om og formulerer med dine kulturelle kunnskaper bidra til å bygge relasjon til dine elever?
3. Mener du at tilpasset opplæring er nødvendig for å møte elevenes kulturelle bakgrunn og har du noen eksempler?

Tillegg spm.:

1. Hvordan oppfatter du begrepet kulturell kompetanse i en undervisningssammenheng?
2. Hvordan er kulturell kompetanse relevant for lærere?

Intervju guide for Elever

Dette er en forenklet versjon av intervjuguiden for elever som går fra 5-7. klasse.

Forskningsspørsmål 1. Hva mener læreren om kulturell kompetanse i møte med flerkulturelle elever?

1. Hva tenker du om læreren din når det kommer til å forstå seg på ulike kulturer i klassen?
2. Føler du at læreren din inkluderer alle elever med ulike kulturer i klasserommet?

Forskningsspørsmål 2: *Hvordan opplever elevene at lærerens kulturelle kunnskap påvirker klassemiljøet?*

1. Opplever du at læreren din forstår seg på din bakgrunn og kan mye om ulike kulturer, hvordan påvirker det deg?
2. Er det noe du ser opp til ved læreren og tenker at læreren forstår seg på deg? Kan du gi eksempler i såfall?
3. Har du noen gang opplevd at noen lærere ikke forstår seg på din og klassens kulturelle bakgrunn?

Forskningsspørsmål 3: *Hvordan kan bevissthet om kultursensitivitet i undervisningen bidra til å bygge relasjon med elever.*

1. Er det viktig for deg at læreren forstår seg på din kultur og passer på hva han/hun sier i undervisningene som ikke passer med hva din kultur mener?
2. Hva må til for at du skal ha god relasjon til læreren din?
3. Er du komfortabel med å si i fra til læreren din dersom det er noe i undervisningen som du blir frustrert på eller irritert av? Og hva forventer du læreren skal gjøre da?
4. Har det noe å si for deg om hvilken lærer som snakker om noe relatert til din kultur og verdier? Isåfall hvorfor?