

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD 5021

Navn: Stein-Erling Enoksen-Schistad

Interkulturell kompetanse hos lærerstudenter i Nord-Norge

Dato: 15.11.2023

Totalt antall sider: 126

Forord

Masterstudiet i spesialpedagogikk har vært gjennomført over 2,5 år samtidig som jeg har jobbet i 100% stilling, og med jevnlige studiesamlinger i Bodø har det blitt noen timer i bilsetet de ca. 80 milene det er fra Alta. Dette har vært noen lærerike år der jeg har fått videreutviklet meg selv og min kompetanse. Denne masteroppgaven markerer slutten på denne reisen, men uten støtte, hjelp og veiledning i prosessen vil det vært vanskelig å gjennomføre studiet og ferdigstille masteroppgaven.

Jeg vil først få takke alle studentene som tok seg tid til å delta i studien. Uten dere hadde det ikke blitt noe undersøkelse.

Takk til min veileder på masteroppgaven, Marina Prilutskaya som også har vært fagansvarlig og en del av VOICES-prosjektet. Takk for at du har vært tilgjengelig for spørsmål og for å komme med konstruktive og konkrete tilbakemeldinger, ikke bare i forbindelse med masteroppgaven, men også gjennom hele studieforløpet. Jeg vil også takke for at jeg får være en del av VOICES-prosjektet og spesielt Rebecca Knoph for samarbeidet og hjelp med datainnsamling. Takk til alle forelesere og til mine medstudenter for engasjerende faglige diskusjoner og gode innspill.

Takk også til familie og venner som har stilt opp når det har vært behov, og arbeidsplassen som har bevilget permisjon til samlinger, eksamener og ferdigstilling av masteroppgaven. Spesielt takk til vår hund «Jippi» for koselige stunder på kontoret og for å ha sørget for at føttene holdt seg varme.

Til slutt vil jeg takke min kone Maria for turene til Bodø, korrekturlesning og innspill, å ta seg av alt på hjemmebane, være verdens mest tålmodig, ha troen på meg og støtte meg i mitt mål om å fullføre masterstudiet og være med på denne reisen sammen med meg – dette har vi klart sammen. Tusen takk!

Alta, november 2023

Stein-Erling Enoksen-Schistad

Sammendrag

Det er stadig større globalisering i verden. Denne globaliseringen har ført til et økende flerkulturelt samfunn og skolen står overfor økt kulturelt mangfold. Viktigheten av å gi alle elever, uavhengig av bakgrunn, like muligheter understrekes av Meld. St. 6 (2012-2013) ; Meld. St. 6 (2019–2020) ; NOU 2010: 7 (2010). Likevel viser forskning at det fortsatt er betydelige forskjeller i skoleprestasjoner mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever (Bakken & Elstad, 2012; Opheim et al., 2013; Wiborg et al., 2011). Læreplanen (LK 20) understreker betydningen av språkkunnskaper og kulturforståelse i en stadig mer sammensatt verden. Målet er ikke bare integrasjon, men også utvikling av interkulturell kompetanse for alle elever. Skolens rolle er avgjørende, og lærerne må inneha interkulturell kompetanse. Det påpekes imidlertid at det er mangel på slik kompetanse blant lærere (Lødding et al., 2018).

Denne undersøkelsen er en del av et forskningsprosjekt ved Nord universitet, VOICES. Hensikten med denne studien er å belyse hvordan dagens lærerstudenter i Nord-Norge ser på deres kompetanse til å ivareta minoritetsspråklige elever etter endt lærerutdanning, deres interkulturelle kompetanse. I tillegg vil jeg belyse hvordan studentene opplever at deres utdanning legger til rette for at de skal utvikle interkulturell kompetanse. Jeg har forsøkt å svare på denne problemstillingen ved å undersøke fenomenet interkulturell kompetanse gjennom sine bestanddeler, en kombinasjon av *kunnskaper*, *ferdigheter* og *holdninger*. Jeg har gjennomført en spørreundersøkelse blant lærerstudentene i Nord-Norge der studentene ble spurt om egen oppfattelse av kompetansen de innehar for å ivareta elever med minoritetsbakgrunn.

Resultatene i denne undersøkelsen gir indikasjoner på at lærerstudentene i Nord-Norge sin kompetanse består av positive og gode holdninger, manglende kunnskaper og ikke tilstrekkelige ferdigheter til å ivareta minoritetsspråklige elever etter endt utdanning. De fleste av studentene mener at de ikke har blitt forberedt på å håndtere de utfordringene som oppstår ved undervisning i et flerkulturelt miljø gjennom studiet sitt, og mener det trengs et større fokus på utviklingen av lærernes interkulturelle kompetanse i lærerutdanningen.

Undersøkelsen har, i større grad enn jeg forventet, gitt indikasjoner på manglende kunnskaper og ferdigheter hos fremtidige lærere til å tilpasse opplæringen til et læringsmiljø preget av stadig større kulturelt mangfold. Men undersøkelsen gir ikke svar på hvorfor. Det ville vært både interessant og samfunnsnyttig å komme nærmere et svar på dette noe som ligger for fremtidig forskning å belyse.

Abstract

There is ever greater globalization in the world. This globalization has led to an increasing multicultural society and the school is faced with increased cultural diversity. The importance of giving all students, regardless of background, equal opportunities is emphasized by Meld. St. 6 (2012-2013); Report. St. 6 (2019–2020); NOU 2010: 7 (2010). Nevertheless, research shows that there are still significant differences in school performance between minority-language and majority-language students (Bakken & Elstad, 2012; Opheim et al., 2013; Wiborg et al., 2011). The curriculum (LK 20) emphasizes the importance of language skills and cultural understanding in an increasingly complex world. The goal is not only integration, but also the development of intercultural competence for all students. The school's role is crucial, and the teachers must possess intercultural competence. However, it is pointed out that there is a lack of such competence among teachers (Lødding et al., 2018).

This survey is part of a research project at Nord University, VOICES. The purpose of this study is to shed light on how today's student teachers in Northern Norway view their competence to look after minority-language pupils after completing teacher training, their intercultural competence. In addition, I will highlight how the students feel that their education facilitates them to develop intercultural competence. I have tried to answer this issue by examining the phenomenon of intercultural competence through its components, a combination of knowledge, skills and attitudes. I have carried out a survey among the student teachers in Northern Norway where the students were asked about their own perception of the competence they possess to look after pupils with a minority background.

The results of this survey give indications that the competence of the student teachers in Northern Norway consist of positive and good attitudes, lack of knowledge and insufficient skills to look after minority-language students after graduation. Most of the students believe that they have not been prepared to handle the challenges that arise when teaching in a multicultural environment during their studies and believe that a greater focus is needed on the development of teachers' intercultural competence in teacher education. The survey has, to a greater extent than I expected, given indications of a lack of knowledge and skills among future teachers to adapt their training to a learning environment characterized by ever greater cultural diversity. But the survey does not provide an answer as to why. It would be both interesting and socially beneficial to get closer to an answer to this, something that lies for future research to elucidate.

Innholdsfortegnelse

Forord	i
Sammendrag.....	ii
Abstract	iii
Innholdsfortegnelse	iv
1.0 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling	3
1.2 Formål med oppgaven.....	3
1.3 Begrepsavklaring.....	4
1.4 Oppgavens struktur	4
2.0 Teoretisk rammeverk.....	6
2.1 Interkulturell kompetanse - definisjon	6
2.2 Interkulturell kompetanse – komposisjonell modell	7
2.2.1 Kunnskaper.....	8
2.2.2 Ferdigheter	9
2.2.3 Holdninger.....	10
2.3 Tilpasset opplæring	12
2.4 Skole-hjem-samarbeid.....	13
2.5 Tidligere forskning.....	14
3.0 Metode.....	16
3.1 Vitenskapelig ståsted – Kritisk rasjonalisme	16
3.1.1 Kritisk rasjonalisme og kvantitativ design	18
3.2 Valg av forskningsdesign	18
3.3 Utvikling av spørreskjema	20
3.4 Valg av respondenter.....	21
3.5 Innsamling av data	22
3.6 Analyse av data	23
3.7 Vurdering av studiens kvalitet: reliabilitet, validitet og generalisering	23
3.7.1 Reliabilitet	23
3.7.2 Validitet.....	24
3.7.3 Generalisering	24
3.8 Etske betraktninger.....	24
4.0 Resultater.....	26
4.1 Respondentene	26
4.2. Begrepet interkulturell kompetanse (IK).....	29
4.3 Kunnskaper.....	33
4.3.1 Kunnskap om mål i LK20 og Opplæringsloven.....	34
4.3.2 Kunnskap om interkulturell kompetanse.....	36
4.3.3 Viktigheten av nivå på lærerens IK.....	37
4.3.4 Viktigheten av IK når du underviser i fremmedspråk.....	38
4.3.5 IK kan ikke undervises i skolen.	39
4.4 Ferdigheter	40
4.4.1 Tilpasset opplæring	42
4.4.2 Evne til å motivere og skape relasjon.....	44
4.4.3 Hvordan finne ressurser.	45
4.4.4 Foreldresamarbeid.....	46
4.4.5 Evne til selvutvikling.	47
4.4.6 Klar for et flerkulturelt læringsmiljø.....	47

4.5 Holdninger.....	48
4.5.1 Glede til å jobbe med minoritetsspråklige elever.....	49
4.5.2 Samhandling med foreldre	51
4.5.3 Fokus på utvikling av IK i lærerutdanningen.....	51
4.6 Interkulturell kompetanse i lærerutdanningen.....	53
4.6.1 Fokus på utvikling av IK i mitt studieprogram.	54
4.6.2 Lært om viktigheten av IK i praksisperioder.	55
4.6.3 Oppmerksom på utfordringer ved undervisning i et flerkulturelt miljø gjennom praksisperiodene.....	56
4.6.4 Tilbud av muligheter for tverrfaglige interkulturelle aktiviteter/prosjekter	57
4.6.5 Forberedt gjennom studiene på å håndtere utfordringer ved undervisning i et flerkulturelt miljø.	58
5.0 Drøfting av funn.....	60
5.1 I hvilken grad mener lærerstudentene de har kunnskaper for å ivareta minoritetsspråklige elever etter endt utdanning?	60
5.2 I hvilken grad mener lærerstudentene de har ferdigheter for å ivareta minoritetsspråklige elever etter endt utdanning?	64
5.3 Hvordan vurderer lærerstudentene sine holdninger når det kommer til å jobbe med minoritetsspråklige elever?	68
5.4 I hvilken grad legger lærerstudentene sitt studie til rette for at de skal utvikle interkulturell kompetanse?	70
6.0 Avsluttende kommentar	73
6.1 Besvarelse av problemstillingen: Hvilken kompetanse mener lærerstudentene i Nord- Norge de har for å ivareta minoritetsspråklige elever etter endt utdanning?	73
6.2 Videre forskning.....	74
Litteraturliste	75
Vedlegg	78
Vedlegg 1. Tabeller og figurer.....	78
Vedlegg 2. Spørreskjema	83
Vedlegg 3. Infoskriv.....	119
Vedlegg 4. Forespørsel.....	121
Vedlegg 5. Meldeskjema for behandling av personopplysninger	123

Tabeller

Tabell 1. Beskrivende statistikk for variabelen alder.....	26
Tabell 2. Beskrivende statistikk for variabler ang bakgrunn.....	27
Tabell 3. Rapportering innenfor de ulike komponentene av begrepet IK.....	30
Tabell 4. Beskrivende statistikk for variabler innenfor komponenten "kunnskaper".	34
Tabell 5. Beskrivende statistikk for variabler innenfor komponenten "ferdigheter".	41
Tabell 6. Beskrivende statistikk for variabler innenfor komponenten "holdninger".	49
Tabell 7. Beskrivende statistikk for variabler innenfor IK i lærerutdanningen.....	54

Figurer

Figur 1. Holdninger, ferdigheter og kunnskaper (Deardorff, 2006).....	7
Figur 2. Fordeling av undervisningsfag	29
Figur 3. Kunnskap om mål i LK20 og Opplæringsloven.....	35
Figur 4. Kunnskap om interkulturell kompetanse.....	36
Figur 5. Viktigheten av nivå på lærerens IK.	37
Figur 6. Viktigheten av IK når du underviser i fremmedspråk.....	38
Figur 7. IK kan ikke undervises i skolen.....	39
Figur 8. Tilpasse i forhold til individuelle behov.....	43
Figur 9. Relasjon til elever med minoritetsbakgrunn.....	44
Figur 10. Hvordan finne ressurser.....	46
Figur 11. Foreldresamarbeid	47
Figur 12. Klar for et flerkulturelt læringsmiljø.	48
Figur 13. Glede til å jobbe med minoritetsspråklige elever.	50
Figur 14. Samhandling med foreldre.....	51
Figur 15. Fokus på utvikling av IK i lærerutdanningen.	52
Figur 16. Fokus på utvikling av IK i mitt studieprogram.....	55
Figur 17. Lært om viktigheten av IK i praksisperioder.....	56
Figur 18. Oppmerksom på utfordringer ved undervisning i et flerkulturelt miljø gjennom praksisperiodene.....	57
Figur 19. Tilbud av muligheter for tverrfaglige interkulturelle aktiviteter/prosjekter	58
Figur 20. Forberedt på å håndtere utfordringer ved undervisning i et flerkulturelt miljø gjennom studiene.....	59

1.0 Innledning

Det er stadig større globalisering i verden, og et resultat av denne globaliseringen er et flerkulturelt samfunn. Rosnes og Rossland (2018) sier at migrasjon har alltid vært en del av det norske samfunn, men hastigheten og mengden av migrasjon som har vært de siste tiårene har endret samfunnet på en grunnleggende måte. Hylland Eriksen definerer flerkulturelle samfunn «*som samfunn som består av to eller flere grupper som betrakter seg selv, og anerkjennes av andre, som kulturelt forskjellige fra hverandre*» (Hentet fra snl.no 30. oktober 2022). De fleste samfunn i verden er sammensatt av flere kulturer selv om de blir portrettert som kulturelt ensartete, og utviklingen i verden er slik at det blir stadig flere kulturer som eksisterer sammen i et samfunn.

Dette gjenspeiler seg i skolen, der lærere i mye større grad møter et læringsmiljø bestående av et større kulturelt mangfold enn tidligere. Andelen barn med innvandrerbakgrunn har økt de siste årene og var på 11 prosent i 2011 (GSI og Statistisk sentralbyrå 2021). 19 prosent av barna i grunnskolealder i 2020 hadde innvandrerbakgrunn. Av disse er litt over halvparten født i Norge. 6 prosent av elevene i grunnskolen fikk særskilt norskopplæring skoleåret 2020–21 (UDIR, 2021). Viktigheten av å gi disse elevene samme muligheter som majoritetselevne har blitt påpekt i flere offentlige dokumenter (Meld. St. 6 (2012-2013); Meld. St. 6 (2019–2020); NOU 2010: 7). Meld. St. 6 (2012-2013) stadfester at alle barn i Norge og deres foreldre skal føle seg inkludert og respektert, uavhengig av livssyn og kulturell bakgrunn. Barn og unge med innvandrerbakgrunn skal ikke møte flere barrierer enn andre barn og ungdom, verken i samfunnet eller i sin egen familie. Fellesskolen skal gi elevene tilpasset opplæringstilbud og gi alle like muligheter til å lykkes, og mangfold og flerspråklighet er ressurser i det norske samfunnet og skal verdsettes i utdanningsløpet. Meld. St. 6 (2012-2013) poengterer også at en god utdanningspolitikk er en god integreringspolitikk.

Flere forskere, blant annet Bakken og Elstad (2012); Opheim et al. (2013); Wiborg et al. (2011) peker på at det fortsatt finnes en betydelig forskjell i skoleprestasjonene mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever. Rosnes og Rossland (2018) peker på at det i den norske skolen i dag er et stort fokus på å lære morsmåls- og 2. språkopplæring som en måte å møte dette kulturelle mangfoldet på, og lite fokus på det interkulturelle aspektet. Forskjellene består i mer enn bare ulike språkferdigheter, og Goth og Kjelsvik (2020) har poengtert at her kan det også være snakk om kulturforskjeller som kan innebære ulike læringstradisjoner. Hilt (2016) har pekt på at denne gruppen elever ikke er en homogen gruppe, og de møter det norske skolesystemet med svært ulike forutsetninger.

At eleven i norsk skole er nødt til å forholde seg til et større kulturelt mangfold i samfunnet generelt og skolen spesielt, vises godt i sitatet under som er hentet fra den nye læreplanen, LK 20.

I en tid der befolkningen er mer sammensatt enn noen gang, og der verden knyttes tettere sammen, blir språkkunnskaper og kulturforståelse stadig viktigere. 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.

(Kunnskapsdepartementet (2017) s.7)

Her tydeliggjøres det at det ikke bare er et mål om å integrere minoritetsspråklige elever i norsk skole og samfunn, men også det å bidra til å utvikle den enkeltes elevs interkulturelle kompetanse, både minoritets- og majoritetsspråklige. Dette gjelder både i skolen og i arbeidslivet. Derfor kan en trygt si at interkulturell kompetanse er en viktig ferdighet å inneha for å mestre livet i det 21. århundret (Griffith et al., 2016).

Ansvar for å få dette til ligger på skolen i sin helhet og læreren spesielt. Lødding et al. (2018) og Kunnskapsdepartementet (2018a) peker begge på mangelen på kompetanse blant lærere når det gjelder å undervise minoritetsspråklige elever. Kunnskapsdepartementet (2018a) tydeliggjør en plan fra regjeringen om at det bør satses på kompetanseheving, og et av to uttalte hovedmål er å «øke kompetansen blant ansatte i barnehage, grunnskole og videregående opplæring, for å ivareta minoritetsspråklige barn og unge gjennom hele utdanningsløpet» (Kunnskapsdepartementet, 2018a, s. 21). Dette skal gjøres blant annet gjennom å styrke lærerens kompetanse i andrespråkspedagogikk og flerkulturell pedagogikk gjennom å utvikle lærerspesialistordningen og videreutvikle videreutdanningen i andrespråkspedagogikk.

Laugerud et al. (2014) fremhever at det kulturelle mangfoldet i skolen utfordrer læreren og skolen både faglig, sosialt og kommunikasjonsmessig i forhold til både elever og foreldre (Laugerud et al., 2014, s.13). Svaret på hvordan man kan få til dette på en god måte er gjennom tilpasset opplæring. For å få til denne tilpassede opplæringen er det nødvendig at læreren er i besittelse av interkulturell kompetanse selv, slik at dette kan læres bort til alle elevene i den norske skole, men også brukes som kompetanse for å møte de minoritetsspråklige elevene og deres foreldre.

1.1 Problemstilling

I lys av dette vil det derfor være veldig interessant å kunne bidra til å belyse hvordan dagens lærerstudenter ser på deres kompetanse til å ivareta disse minoritetsspråklige elevene, deres interkulturelle kompetanse (IK) etter endt lærerutdanning.

Problemstillingen blir da;

Hvilken kompetanse mener lærerstudentene i Nord-Norge de har for å ivareta minoritetsspråklige elever etter endt utdanning?

Griffith et al. (2016) har påpekt at det er en bred enighet i litteraturen om at interkulturell kompetanse kan sees på som en komposisjonell modell og kan undersøkes og forstås ut ifra sine bestanddeler, en kombinasjon av *kunnskaper, ferdigheter og holdninger*. Jeg vil derfor bruke dette som rammeverk for hele oppgaven og forsøke å svare på problemstillingen ut fra dette. I tillegg ville det være interessant å få kunnskap om hvordan studentene opplever at deres utdanning legger til rette for at de skal utvikle interkulturell kompetanse. Jeg har derfor valgt å lage disse fire forskningsspørsmålene:

- I hvilken grad mener lærerstudentene de har *kunnskaper* for å ivareta minoritetsspråklige elever etter endt utdanning?
- I hvilken grad mener lærerstudentene de har *ferdigheter* for å ivareta minoritetsspråklige elever etter endt utdanning?
- Hvordan vurderer lærerstudentene sine *holdninger* når det kommer til å jobbe med minoritetsspråklige elever?
- I hvilken grad legger lærerstudentene sitt studie til rette for at de skal utvikle interkulturell kompetanse?

1.2 Formål med oppgaven

Denne undersøkelsen er en del av et forskningsprosjekt ved Nord universitet, VOICES: Vocational Intercultural Competence Education for Schoolteachers. Her skal vi forske på lærerstudentenes interkulturelle kompetanse og vi har valgt å se spesifikt på kompetanse hos lærerstudentene i Nord-Norge. Prosjektet går ut på å utvikle et kurs i interkulturell kompetanse, for å bedre forberede lærerstudenter på det å jobbe i flerspråklige klasserom.

Formålet er som sagt å identifisere interkulturell kompetanse hos lærerstudenter i Nord-Norge. Dette gjelder både hvordan deres syn på interkulturell kompetanse er og viktigheten av å inneha slik kompetanse, lærerstudentenes kunnskaper og ferdigheter til å tilpasse opplæringen til et læringsmiljø preget av stort språklig og kulturelt mangfold, studentenes holdninger til møte med dette kulturelle mangfoldet og finne ut i hvor stor utstrekning lærerstudentene i Nord-Norge føler de er blitt forberedt til å møte de utfordringene som oppstår ved undervisning i et flerkulturelt miljø gjennom sin lærerutdanning. Dette gjøres ved at studentene svarer på et spørreskjema som inneholder spørsmål knyttet til studentens egen oppfattelse av kompetansen de har for å ivareta elever med minoritetsbakgrunn etter endt utdanning.

1.3 Begrepsavklaring

Definisjonen på hva som er minoritetsspråklige elever henter vi fra en offentlig utredning (NOU) fra 2010, «*Mangfold og mestring— Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*», som foretok en helhetlig gjennomgang av opplæringstilbudet til minoritetsspråklige. Utvalget så på hvordan en bedre kunne tilrettelegge for barn og elever med minoritetsspråklig bakgrunn i barnehage, skole, arbeidsliv og høyere utdanning, for å sikre likeverdig og inkluderende opplæringstilbud/utdanning.

«*Minoritetsspråklige barn defineres her som barn med annen språk- og kulturbakgrunn enn norsk, med unntak av barn som har samisk, svensk, dansk eller engelsk som morsmål.*» (NOU 2010: 7, 2010). Det er denne definisjonen jeg og VOICES har lagt til grunn for vår forskning og som vi anvender som begrep videre i prosjektet.

Begrepet «flerkulturell» har jeg belyst tidligere i oppgaven, da ut ifra Hylland Eriksen (Hentet fra snl.no 30. oktober 2022) sin definisjon på et flerkulturell samfunn. I dette prosjektet vil dette begrepet bli brukt i tilknytning til begrepet «minoritetsspråklige», altså når to eller flere kulturer møtes og de er vesentlig forskjellig fra hverandre.

1.4 Oppgavens struktur

I kapittel 1 presenteres bakgrunn for oppgavens tema, problemstilling og formålet med oppgaven. Kapittel 2 omfatter oppgavens teoretiske rammeverk som i hovedsak vil dreie seg omkring hvordan identifisere og måle interkulturell kompetanse. Her vies det også en del

plass til teori om skolehjem-samarbeid i tillegg til tilpasset opplæring. I kapittel 3 vil oppgavens vitenskapelige ståsted, forskningsdesign og hvordan datainnsamling og analyse ble utført presenteres, samt at studiens gyldighet (validitet), pålitelighet (reliabilitet) og overførbarhet (generalisering) vil bli diskutert. Også forskningsetiske aspekter vil bli drøftet, og det vil også bli redegjort for hvordan personvernregler er ivaretatt. Presentasjon av studiens resultater og funn vil bli gjennomgått i kapittel 4 før disse funnene vil bli drøftet i kapittel 5. I kapittel 6 som er oppgavens avsluttende del vil oppgavens problemstilling bli besvart og forslag til videre forskning bli presentert.

2.0 Teoretisk rammeverk

Jeg vil i dette kapitlet presentere rammeverket som oppgavens resultat og drøftingsdel bygger på. Dette utledes av teori og tidligere forskning på interkulturell kompetanse, hva dette er og består av og hvordan en kan undersøke dette. Der vil også redegjøres for teori omkring begrepet tilpasset opplæring og skole-hjem-samarbeid, og til sist vil tidligere forskning bli presentert.

2.1 Interkulturell kompetanse - definisjon

I forskningsfeltet i dag er det vanskelig å finne en eksakt definisjon på hva interkulturell kompetanse (IK) er. I følge Papadopoulou et al. (2022) har Leung et al. (2014) pekt på at det finnes over 30 forskjellige modeller og over 300 forskjellige konstruksjoner. Teorier om interkulturell kompetanse dukket opp på 1960-tallet og har helt frem til nylig blitt knyttet til kommunikativ kompetanse. Blant annet Hoff (2018) forklarer modellen til Byram som stammer fra hans bok fra 1997, der han fremsatte en modell for å se på interkulturell kommunikativ kompetanse. Denne boken har blitt revidert der Byram også har tatt inn det kulturelle aspektet og ikke kun fokus på språk og kommunikasjon (Byram, 2021). Flere forsker har forsøkt seg på definisjoner av interkulturell kompetanse, blant annet Lasonen og Teräs (2012) som definerte kompetanse som «en persons evne til å håndtere visse situasjoner og utføre oppgaver samt utføre en jobb», og interkulturell som «samhandling mellom individer og grupper som også innbefatter deres kulturer» (Rosnes & Rosslund, 2018).

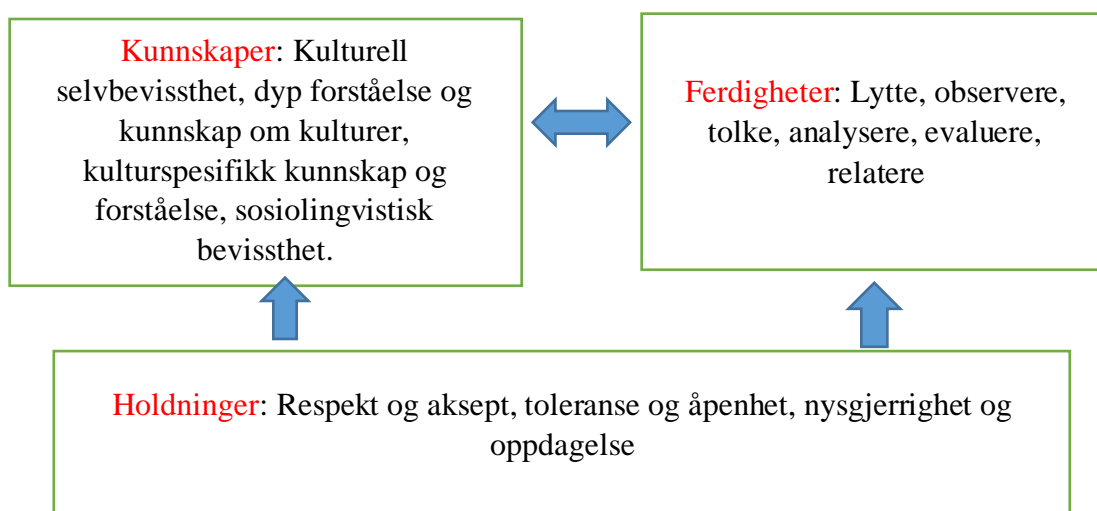
I Læreplan i fremmedspråk (2019) har Kunnskapsdepartementet definert interkulturell kompetanse som en av fire kjerneelement i faget. Der sier de at «kunnskap om og en utforskende tilnærming til andre språk, kulturer, levesett og tenkemåter åpner for nye perspektiver på verden og oss selv». Videre kommer de med sitt syn på hva interkulturell kompetanse er og er dermed med på å bringe på banen en definisjon av begrepet som kan være den som blir gjeldene i norsk forskning på området, og den definisjonen jeg vil bruke i mitt prosjekt.

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

(Læreplan i fremmedspråk, 2019)

2.2 Interkulturell kompetanse – komposisjonell modell

Papadopoulou et al. (2022) peker på at å kombinere rammeverket som Europarådet (2010) har foreslått for å styrke lærerens kompetanse til å håndtere mangfoldet i skole, og Severiens et al. (2014) sitt rammeverk for den urbane lærerens kompetanse, med Deardorff (2006) sin modell om interkulturell kompetanse, skaper det beste rammeverket vi trenger når en skal studere interkulturell kompetanse og lærerstudentenes personlige synspunkter omkring sin egen interkulturelle kompetanse (Papadopoulou et al., 2022). Figuren under er et utdrag fra Deardorff sine modeller av interkulturell kompetanse, både pyramide-modellen og prosess-modellen inneholder disse tre essensielle komponentene (Deardorff, 2006). Deardorff (2006) forsøkte i sin studie å skape en enighet og konsensus omkring en definisjon på interkulturell kompetanse. Dette arbeidet ledet frem til disse modellene som består av elementer som respondentene kunne enes om burde være en del av hvordan en kunne identifisere interkulturell kompetanse. Her er de egenskapene som Deardorff identifiserte satt inn under de tre ulike komponentene, og denne vil fungere som visuelt rammeverk. Komponentene vil også vil inneholde kompetansene som Europarådet (2010) og Severiens et al. (2014) foreslår er en del av det å forstå og identifisere interkulturell kompetanse i en skolekontekst.



Figur 1. Holdninger, ferdigheter og kunnskaper (Deardorff, 2006).

Denne måten å se interkulturell kompetanse på samsvarer med det Griffith et al. (2016) har påpekt, nemlig at det er en bred enighet i litteraturen om at interkulturell kompetanse kan sees på som en komposisjonell modell. Interkulturell kompetanse kan undersøkes og forstås ut ifra sine bestanddeler, en kombinasjon av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. Europarådet (2010) påpeker at rammeverket ikke er en verktøykasse for å avdekke, administrere eller

mestre mangfoldet, men mer et middel til å hjelpe lærere til å tenke på hvordan de, etter hvert som de utvikler seg som lærere, kan være åpne og våkne for mangfold i klasserommene sine, kan reagere positivt på det og på den måten bli bedre lærere (Europarådet, 2010, s. 41).

Jeg vil derfor legge denne komposisjonelle modellen til grunn for å undersøke og analysere studentenes interkulturelle kompetanse, og det vil derfor være nødvendig å gå i dybde på de tre ulike elementene for å operasjonaliser disse og kunne identifisere hva som ligger i hver enkel bestanddel.

2.2.1 Kunnskaper

Deardorff (2006) identifiserte fire elementer som hun mener inngår i komponenten «kunnskap». Dette er kulturell selvbevissthet, kulturspesifikk kunnskap og forståelse, sosiolingvistisk bevissthet og dyp forståelse og kunnskap om kulturer, som inkluderer kontekst, rolle og påvirkning av kulturer og andres verdenssyn (Deardorff, 2006, s. 254, Pyramid Model of Intercultural Competence).

Europarådet (2010) beskriver i sitt rammeverk tre ulike hovedområder av kompetanse en lærer må inneha for å kunne undervise i et flerkulturelt læringsmiljø. Dette er hovedområder som består av mange ulike kompetanser, og området «kunnskaper og forståelse» er det som passer under komponenten «kunnskap». Europarådet (2010) sier at disse ulike kompetansene er forutsetninger som gjør det mulig for lærere å være følsomme for og reagere effektivt på mangfold. Disse kompetansene er basert på et syn på kunnskap som reflektert, kritisk og i en utviklingsprosess (Europarådet, 2010, s. 37). Papadopoulou et al. (2022) har gjengitt de ulike kompetansene som Europarådet (2010) har under komponenten kunnskap. Disse er;

- kunnskap om og forståelse av den politiske, juridiske og strukturelle konteksten av flerkulturelt mangfold,
- kunnskap om internasjonale rammeverk og forståelse av nøkkelprinsippene knyttet til undervisning i et flerkulturelt læringsmiljø,
- kunnskap om ulike dimensjoner av mangfold (f.eks. etnisitet, kjønn, spesielle behov og forstå påvirkningen de har i læringsmiljøet),

- kunnskap om spekteret av undervisningstilnæringer, metoder og materiell for å kunne tilpasse undervisningen til minoritetsspråklige, og kunnskapen til å finne frem til disse,

Europarådet (2010) poengterer også at det som ligger til grunn for denne kompetansen om kunnskap er at lærere må reflektere både over kunnskapen i seg selv og over sin egen identitet og engasjement hva gjelder mangfold. Denne refleksjonen er en vesentlig del av deres rolle som profesjonelle og av deres fortsatte utvikling (Europarådet, 2010, s. 37).

Severiens et al. (2014) har gjennom en litteraturstudie identifisert fem relevante områder som lærere bør ha kompetanse på når en skal undervise i et flerkulturelt læringsmiljø.

"Pedagogikk" var et område og som går inn under komponenten "kunnskap". Her påpeker Severiens et al. (2014) viktigheten av å ha kunnskap om de ulike pedagogiske ressursene som kan brukes i arbeidet med flerkulturelle. Læreren må også ha kunnskap om differensiering av undervisningen og måten en gir instruksjoner på. Det er også viktig å inneha kunnskapen om at det er nyttig for minoritetsspråklige elever å bygge ny kunnskap på eksisterende kunnskap, samt det å inneha kunnskap om å fremme interaktiv læring.

2.2.2 Ferdigheter

Lytte, observere, tolke, analysere, evaluere og relatere er de ulike elementene som Deardorff (2006) identifiserte under komponenten «ferdigheter». Disse elementene er i tråd med tidligere forskning (bl.a. Byram) som fokuserte på kommunikasjonen mellom menneskene, og således knyttet til dette. Men i dag brukes de i en videre forstand, og i skolesammenheng er disse elementene relevante ferdigheter å inneha for å kunne skape et godt læringsmiljø for alle elevene.

Europarådet (2010) har i sitt rammeverk «klasseledelse og undervisning» som en klynge med kompetanser og det er disse som samsvarer med komponenten «ferdigheter». Disse kompetansene er;

- bidra til flerkulturelt mangfold i læreplan- og institusjonsutvikling,
- etablere et deltakende, inkluderende og trygt læringsmiljø,

- velge og modifisere undervisningsmetoder tilpasset elevenes læringsbehov,
- kritisk vurdere mangfold innenfor hvert materiale (f.eks. lærebøker, videoer og media),
- bruk av en rekke tilnærminger til kultursensitiv undervisning og vurdering,
- systematisk refleksjon over og evaluering av egen praksis og dens innvirkning på studentene.

Som en ser over innebærer dette kompetanseområdet handlinger fra lærere for å skape et støttende, omsorgsfullt og trygt læringsmiljø, positivt sosialt samspill og aktivt engasjement i læringen. Hovedmålet er å bygge opp en samarbeidende, ikke-diskriminerende organisasjonskultur som optimaliserer ideen om å leve og lære sammen (Europarådet, 2010, s. 41).

Severiens et al. (2014) fremhever viktigheten av at lærere innehar ferdigheten å kunne legge til rette for en god språklig utvikling hos minoritetsspråklige elever. Disse elevene har ofte et annet språk de snakker hjemme enn det språket som opplæringen foregår på, og dermed må de lære seg både begreper på et nytt språk samtidig som de tar til seg ny kunnskap. Lærerne må også inneha ferdigheten til å kunne gi instruksjoner slik at elevene forstår, altså flerspråklige ferdigheter.

2.2.3 Holdninger

Deardorff (2006) sin tredje komponent i modellen sin er det hun betegner som «holdninger». Respekt og aksept, toleranse og åpenhet, nysgjerrighet og oppdagelse er de elementene som inngår her. Respekt og aksept handler om å verdsette andre kulturer og kulturelt mangfold, men også på individnivå i møtet med mennesker med ulik kulturell bakgrunn. Elementet toleranse og åpenhet fremhever det å være åpen for interkulturell læring og til mennesker fra andre kulturer uten å være forutinntatt, og nysgjerrighet og oppdagelse handler om å tolerere tvetydighet og usikkerhet.

Deardorff (2006) presiserer at det ikke er noe bestemt område en må ha kompetanse på først for å kunne utvikle god interkulturell kompetanse. Men Deardorff peker på at tidligere forskning og litteratur av blant annet Byram (1997) og Lynch and Hanson (1998) fremhever

holdninger som et grunnleggende utgangspunkt. Deardorff (2006) gjengir Okayama, Furuto, and Edmondson (2001) på at holdninger er fundamentalt viktige og at holdninger som bevissthet, det å verdsette alle kulturer og viljen til utvikling og å gjøre forandringer er grunnleggende for all undervisning og læring.

Komponenten «holdninger» samsvarer med Europarådet (2010) sin klynge med kompetanser «kommunikasjon og relasjoner». Europarådet (2010) definerer kommunikasjons- og relasjonskompetansen som kjernen i lærernes arbeid med flerkulturelt mangfold. Det er der lærere skaper klasserom og skoleforhold som er inkluderende og hvor de bygger og opprettholder relasjoner basert på tillit og gjensidig respekt (Europarådet, 2010, s. 39).

Kompetansene som inngår her er;

- initiere og opprettholde positiv kommunikasjon med elever, foreldre og kolleger med flerkulturell bakgrunn,
- gjenkjenne og respondere på de kommunikative og kulturelle aspektene ved språk som brukes i skolen,
- skape åpenhet og respekt i skolesamfunnet,
- motiverer og stimulerer alle elever til å engasjere seg i skolen og til å lære individuelt og i samarbeid med andre,
- involvere alle foreldre i skoleaktiviteter og kollektive beslutninger,
- håndtere konflikter og vold for å forhindre marginalisering og skolesvikt

Europarådet (2010) framhever også det å snakke til og med flerkulturelle, både elever og foreldre, på en positiv måte noe som krever at en er oppmerksom og sensitiv på interesser, problemer og bekymringer. De presiserer også viktigheten av at foreldre er en viktig del av samfunnet og bør involveres selv om de kanskje i utgangspunktet ikke har noe sterk forbindelse med skolen. Det er gjennom holdninger som nysgjerrighet og respekt en klarer å skape god kommunikasjon og gode relasjoner, og ved å skape en inkluderende skole klarer man å bygge og opprettholde relasjoner basert på tillitt og gjensidig respekt (Europarådet, 2010, s. 39).

Severiens et al. (2014) sine områder «sosial interaksjon og identitet», «foreldresamarbeid» og «skole og samfunn» som lærere bør ha kompetanse på inngår i denne komponenten. «Sosial interaksjon og identitet» refererer her til at læreren må være bevisst på sine egne holdninger og atferd når en jobber med minoritetsspråklige elever og i et flerkulturelt læringsmiljø.

Severiens et al. (2014) trekker frem tre områder fra litteraturen som læreren bør være kjent med og bevisst. Først er det teorien om stereotypisk behandling av Steel (1997), deretter teorien om at lav forventning fra læreren har negativ effekt på skoleprestasjonen til elevene og til slutt at det å beholde sin egen kultur og etnisk identitet er en av de mest robuste suksessfaktorene for flerkulturelle.

«Foreldresamarbeid» samsvarer med Europarådet sin komponent, der lærerens holdning og kunnskap om at det er positivt med involvering av foreldre og at dette lar seg lettere få til hvis læreren snakker direkte med foreldrene (Severiens et al., 2014, s. 299).

«Skole og samfunn» innebærer holdningen om viktigheten av et godt samarbeid mellom skolen og lokalsamfunnet, noe som er med på å fremme inkludering og føre til økt andel med fullført utdanning og dermed større sjanse for å få jobb og inntekt.

2.3 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er en rettighet alle elever har og som er nedfelt i opplæringslovens §1-3. Den stadfester at man skal tilpasse opplæringen i forhold til evnene og forutsetningene til hver enkelt elev (Opplæringsloven, 1998). Hølland (2021) påpeker at dette er både en rettighet og et prinsipp som er knyttet til både den ordinære undervisningen og spesialundervisningen. Hølland (2021) viser til at Nordrum (2019) presiserer at dette ikke er en rettighet som følger den enkelte elev, men som gjelder alle elever uansett forutsetninger, alder, kjønn, sosial eller etnisk bakgrunn. Skolen skal ha rom for et mangfold av elever, og dermed har skolen en plikt til å legge til rette for at alle gis mulighet til å nyttiggjøre seg denne undervisningen (Nordrum, 2019).

Dermed kan vi også stadfeste at tilpasset opplæring ikke bare er en rettighet, men også et prinsipp for hvordan skolen arbeider med undervisning (Hølland, 2021). Lekang og Moen (2021) forklarer dette ut ifra gjeldende læreplan, læreplanverker for kunnskapsløftet (LK-20), der overordnet del tydeliggjør ideologien om en skole for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette legger føringer for at skolen skal ta hensyn til mangfoldet som er i hver klasse og på skolen som helhet, ved å forberede og gjennomføre undervisningen variert og differensiert

og med utgangspunkt i de elevene som til enhver tid er elever ved skolen (Lekang & Moen, 2021). Moen (2021a) peker også på at tilpasset opplæring må sees på i et forebyggende perspektiv, og dermed uløselig knyttet sammen med prinsippet om tidlig innsats. Dette gjelder både for undervisning i ordinær klasse og for spesialundervisning, og denne forebyggingen må skje både på system- og individnivå (Moen, 2021a). Hanssen (2021) utdyper behov for kompetanse hos læreren for å kunne se, oppdage og ivareta elever med spesielle behov. Hanssen (2021) viser gjennom sin studie at «dersom idealene om en inkluderende skole skal realiseres, og kvaliteten i tilpasset opplæring og tidlig innsats for barn med spesielle behov økes, må det være et krav om at elevene det gjelder, møter lærere med spesialpedagogisk kompetanse» (Hanssen, 2021, s. 258). Men hva med minoritetsspråklige elever, elever med annen språklig og kulturell bakgrunn enn majoriteten av elever i norsk skole? Får de tilrettelagt opplæring av lærere med kompetanse for å ivareta og sørge for god nok kvalitet i undervisningen?

2.4 Skole-hjem-samarbeid

Et annet viktig perspektiv å ha inn mot arbeidet med elever i skolen er samarbeidet med hjemmet. Opplæringsloven (1998) §1-1 sier at; *opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring*. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020 (LK 20) sin overordnede del presiserer dette og sier at; *opplæringen skal skje i samarbeid og forståelse med hjemmet, og samarbeidet skal bidra til å styrke elevenes læring og utvikling* (Kunnskapsdepartementet, 2017). Videre sier LK 20 at god kommunikasjon mellom hjem og skole bidrar positivt til skolens arbeid med læringsmiljøet og til elevenes oppvekstmiljø. Forskrift til opplæringslova (2006) presiserer at det er skolen som har det overordnede ansvaret for å ta initiativet til og tilrettelegge for samarbeid. LK 20 stadfester at dette innebærer å sørge for at foreldre og foresatte får nødvendig informasjon, og for at de gis mulighet til å ha innflytelse på sine barns skolehverdag. Flatraaker (2016) poengterer at flere internasjonale og nasjonale undersøkelser viser at skolemotivasjon og elevens læringsresultater blir påvirket i positiv retning av et godt skole-hjem-samarbeid. LK 20 overordnet del fremhever at skolen imidlertid må ta hensyn til at ikke alle elever har samme mulighet til å få hjelp og støtte i hjemmet. Foreldre og foresatte møter skolen med ulike behov, forventninger og meninger om skolens mål og praksis. Det kan skape spenninger som kan være krevende for skolen å håndtere (Kunnskapsdepartementet, 2017).

Flatraaker (2016) viser til undersøkelser gjort av Nordahl og Skilbrei (2002), Ericsson og Larsen (2000) og Nordahl (2000), der det fremkommer at det er samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre de fleste skoleansatte opplever som vanskeligst (Flatraaker 2016, s. 60). Flatraaker (2016) har gjennom sin egen forskning og funn som støttes av andre (Aamodt og Hauge, 2013; Hauge, 2014), kunne finne frem til det skoleansatte opplever som utfordrende i dette samarbeidet. Skoleansatte har rapportert om utfordringer knyttet til at de minoritetsspråklige elevene har vansker med å lære seg norsk, de får lite hjelp med lekser, møter ikke på arrangementer i regi av skolen og ikke møter i medelevers bursdagsfeiringer. Utfordringer knyttet til det å ha andre forpliktelser som medfører skolefravær, som f.eks. å fungere som tolk for foreldre som ikke kan språket, er også utfordringer som skoleansatte rapporterer om. Redsel og usikkerhet med hensyn til åpenhet ovenfor minoritetsforeldrene oppleves også som utfordrende (Flatraaker, 2016). Den aller største utfordringen som skoleansatte har gitt uttrykk for er språket og kommunikasjonen med foreldrene, det å gjøre seg forstått og vite hva som blir forstått. Her tar Flatraaker (2016) til ordet for at dette nok handler mer om kommunikasjon og nonverbal kommunikasjon enn selve språkbarrieren i seg selv, der møte med det ukjente tolkes forskjellig og kan føre til misoppfatninger og feiltolkninger, og det er relasjonen mellom partene legger grunnlaget for god dialog og samhandling (Flatraaker, 2016). For å kunne håndtere disse utfordringene presiserer Flatraaker (2016) at det kreves mot og faglig kompetanse. En må ha kunnskapen, ferdighetene og holdningen til å møte disse utfordringene, og det er nettopp derfor ulike forskere i dag fremhever viktigheten av interkulturell kompetanse hos ansatte i skoleverket.

2.5 Tidligere forskning

Teorier om interkulturell kompetanse har vokst frem over de siste årene. De første teoriene stammer fra 1960-tallet og omhandlet kommunikativ kompetanse, noe som også var i fokus helt frem til og med Byram sin modell for å se på interkulturell kommunikativ kompetanse (1997). Denne modellen har vært veldig viktig i utviklingen av 2.språksopplæringen i mange land, deriblant Norge (Hoff, 2018). Blant annet Hoff (2018) forklarer denne modellen til Byram som stammer fra hans bok fra 1997, der han altså fremsatte en modell som beskriver faktorene som er involvert i interkulturell kommunikasjon. Kvalitetene han mente en kompetent interkulturell formidler måtte inneha kategoriserte han som kunnskaper, ferdigheter, holdninger og kvaliteter til å handle. Denne modellen er relativt lik den modellen vi bruker i vår oppgave, men fokuserer veldig på kommunikasjon. Hoff (2018) stadfester at

modellen i de senere år har fått kritikk for å forenkle synet på interkulturell kommunikasjon og ikke ta inn over seg kompleksiteten som er i virkeligheten. Boken til Byram har nylig blitt revidert, der Byram også har tatt inn det kulturelle aspektet og ikke kun fokus på språk og kommunikasjon (Byram, 2021).

Forskning og flere studier fra de senere årene ser på interkulturell samhandling som en sjanse for felles interkulturell læring, og dermed fremhever fordelene med et flerkulturelt læringsmiljø. Disse fremhever det minoritetsspråklige elever kan tilføre læringsmiljøet hvis de blir anerkjent og får tilrettelegging av kompetente lærere (Cummins, 2019; Rosnes, 2019; Ibrahim, 2016; Jardi et al., 2021; Lasonen & Teräs, 2012). Cummins (2019) studie «Should schools undermine or sustain multilingualism» er et godt eksempel der han viser eksempler der minoritetsspråklige blir undertrykt, men også der man er med på å ta vare på flerspråkligheten, da gjennom lærere som jobber etter noen retningslinjer som er felles for hele skolen.

3.0 Metode

Dalland og Andersson-Bakken (2021) stadfester at et forskningsdesign er en overordnet metodisk plan for den forskningen som skal gjennomføres. I dette kapittelet vil det bli gjort rede for vitenskapelig ståsted, valg av forskningsdesign og metode for studien. Deretter vil det bli beskrevet nærmere hvordan vi har utformet og distribuert spørreskjemaet, valg av respondenter og hvilken metode som er valgt for analyse av resultatene. Til sist vil jeg redegjøre for studiens reliabilitet og validitet, samt etiske retningslinjer.

3.1 Vitenskapelig ståsted – Kritisk rasjonalisme

Mitt vitenskapsteoretiske ståsted for denne forskningen ligger slik jeg ser det nærmest det som betegnes som kritisk rasjonalisme. Denne vitenskapsteoretiske retningen er sterkt forbundet med Karl Popper (1902-1994) sin filosofi og vokste frem som en reaksjon på filosofiske og ideologiske strømninger mellom 1. og 2. verdenskrig (Gilje & Grimen, 1995). Denne filosofien var sterkt kritisk til den logiske positivismen og derfor vil jeg begynne med å redegjør litt for denne tankegangen.

Positivismen som vitenskapsteoretisk skoleretning vokste frem på 1800-tallet som en følge av den naturvitenskapelige revolusjonen på 1500- og 1600-tallet (Nyeng, 2012). Kvarv (2010) poengterer at naturvitenskapen var et forbilde for positivismen gjennom det å ta avstand fra metafysikk og teologisk spekulasjon, og dermed bygge kunnskap på det observerbare, det empiriske. Dette ble overført til samfunnsvitenskapen ved at teoretikere som blant annet August Comte (1798-1897) så dette som en mulighet for å styre samfunnsutviklingen gjennom å avdekke «samfunnets lover» og predikere samfunnsutvikling. Dette skulle man altså gjøre ved å forankre det vitenskapelige arbeidet i det som *positivt* lar seg observere og teste (Nyeng, 2012).

Den klassiske positivismen ledet oss videre til den vi kaller *den logiske positivismen*. Denne startet i begynnelsen av 1920-årene av den såkalte «Wienerkretsen» bestående av en gruppe filosofer og vitenskapsmenn. Sentral her var blant annet Moritz Schlick, Rudolf Carnap og Otto Neurath (Kvarv, 2010), (Gilje & Grimen, 1995). Her ble den klassiske positivismen til en viss grad videreført, gjennom å være opptatt av å etablere lover, eliminering av metafysikken og sitt forsvar for en vitenskapelig verdensoppfatning (Gilje & Grimen, 1995).

Både Nyeng (2012) og Kvarv (2010) sier at hovedmålet til Wienerkretsen og positivismen var å klargjøre språket slik at en legger til rette for etterrettelighet og etterprøvbarehet i forskningen, her med Rudolf Carnap som en særlig bidragsyter. Dette språket skulle danne grunnlaget for all forskning og skulle bare bestå av kognitivt meningsbærende setninger. Nyeng (2012) beskriver dette som at positivistens idealmodell er naturvitenskapens utforskning av den regelmessige, livløse fysiske verden. Der kan en innta en nøytral forskerrolle, presentere data ved hjelp av et nøytralt språk og gjennomføre undersøkelser uten å påvirke virkeligheten nevneverdig (Nyeng, 2012).

Positivistene var altså opptatt av å skille mellom vitenskapelige utsagn, og andre utsagn og teorier som ikke var vitenskapelig forankret (Gilje & Grimen, 1995). De utsagn som kunne verifiseres eller falsifiseres i lys av erfaring, var meningsfulle. De måtte kunne etterprøves i forhold til den observerte og sansbare virkeligheten. Nyeng (2012) påpeker at positivismen bygger på en dualistisk filosofi der en betrakter mennesket som et sinn som mottar inntrykk fra en objektiv verden utenfor. Verden består av to ulike sfærer, menneskets bevissthet og verden slik den er uavhengig av dette, altså et erkjennende subjekt på den ene siden og verden som en erkjennbar rekke av objektive ting og egenskaper på den andre. Dette legger grunnlaget for positivismens tro på at man gjennom observasjon og eksperimenter kan avsløre hvordan en objektiv verden fungerer (Nyeng, 2012).

Mitt vitenskapelige ståsted er som sagt en motvekt til akkurat dette. Gilje og Grimen (1995) poengterer at kjernen i Popper sin filosofi er at menneskelig erkjennelse aldri er endelig og absolutt sikker. Det man tror er vitenskapelige sannheter er bare gjetninger. Vi kommer nærmere sannheten ved å eliminere feilaktige teorier ved å utsette disse sannhetene for streng prøving og rasjonell kritikk (Gilje & Grimen, 1995, s. 66). Popper definerer rasjonalisme som en persons evne til å ta til seg kritikk og motargumenter, og en rasjonell holdning innebærer at vi erkjenner vår uvitenhet og feilbarhet. Popper ment at det fantes en objektiv sannhet, og denne sannheten kan man komme nærmere ved å eliminere feilaktige oppfatninger og falske teorier (Gilje & Grimen, 1995). En sentral idé er falsifisering, som Popper hevdet var den eneste reelle testen av en vitenskapelig teori sin styrke. I stedet for å fokusere på å bekrefte teorier gjennom induksjon, argumenterte Popper for at vitenskapen burde konsentrere seg om å utfordre og falsifisere teorier. Hvis en teori ikke kan motstå falsifikasjon, bør den forkastes. Derimot kan en aldri vite om en har nådd sannheten.

En annen nøkkelidé er prinsippet om situasjonell kunnskap. Popper hevdet at all kunnskap er situasjonsavhengig og at vi aldri kan ha fullstendig sikkerhet eller absolutt sannhet.

Vitenskapen må derfor være åpen for revisjon, og teorier bør alltid være utsatt for kritikk og modifikasjon basert på ny evidens. Dette prinsippet utfordrer ideen om universelle og uforanderlige sannheter, og det peker på behovet for å kontekstualisere kunnskap i samfunnsvitenskapelig forskning (Gilje & Grimen, 1995). Det bringer oss over til vårt prosjekt, der vi også legger til grunn denne situasjonsavhengigheten og ikke er opptatt av å ha fullstendig sikkerhet eller absolutt sannhet.

3.1.1 Kritisk rasjonalisme og kvantitativ design

Kvarv (2010) påpeker at kvantitativ metode og teknikker innenfor samfunnsvitenskapen har sitt teoretiske fundament i en naturvitenskapelig forståelse (Kvarv, 2010). Den kritiske rasjonalismen bygger som sagt på kritikken av den naturvitenskapelige tilnærming der en er opptatt av å bygge kunnskap på det observerbare, der Karl Popper hevdet at det ikke finnes noen vitenskapelig metode hvor hypoteser kan bekreftes ut fra observasjoner. Ifølge Popper så lar hypoteser seg ikke bekrefte fordi det ikke kan slutes fra observasjon av enkelt tilfeller til allmenngyldige generaliseringer. Her passer mitt prosjekt inn da vi heller ikke er opptatt av å generalisere basert på denne undersøkelsen alene.

Momentet med at den kritiske rasjonalismen som tidligere nevnt var opptatt av om utsagn kunne falsifiseres faller også under den kvantitative metoden, da denne er opptatt av nettopp å sette opp hypoteser som igjen testes for sin gyldighet gjennom innhenting av empiri. Disse hypotesene kan stilles slik at en enten forventer en sammenheng eller forskjeller mellom fenomener. Dette vil også si at en har en deduktiv tilnærming til forskning, fra teori til empiri, ved at en tester ut en teori ved å innhente empiri omkring temaet. I mitt prosjekt har vi ingen hypoteser som vi vil teste ut, men mer en deskriptiv metode der vi forsøker å beskrive og belyse fenomenet nettopp ut fra en deduktiv metode der jeg har mitt utgangspunkt i teori om interkulturell kompetanse.

3.2 Valg av forskningsdesign

Dalland og Andersson-Bakken (2021) presiserer at det er viktig med kunnskap og kritisk bevissthet om forskningsdesign før man tar avgjørelsen om metoden en ønsker å benytte.

Denne avgjørelsen påvirkes av min vitenskapsteoretiske posisjon. Når jeg vedkjenner meg til den kritiske rasjonalismen som retning, innebærer det som redegjort ovenfor, en kvantitativ tilnærming til å studere det meningsfulle fenomenet. Johannessen et al. (2021) peker på flere ulike kvantitative forskningsdesign, deriblant tverrsnittsundersøkelser, longitudinelle undersøkelser, kohortundersøkelser og evaluering. Jeg vil i mitt prosjekt som sagt gjennomføre en spørreundersøkelse blant lærerstudentene i Nord-Norge. Dette er en undersøkelse som gir et øyeblikksbilde av fenomenet og det som Johannessen et al. (2021) omtaler som en *tverrsnittundersøkelse*. Dette vil passe bra for mitt prosjekt, da jeg ikke er veldig interessert i verken å si noe om utvikling over tid eller årsakssammenheng, men mer å beskrive en virkelighet her og nå, slik studentene oppfatter den. Dog kan min undersøkelse bli benyttet i ettertid, da ved at man på et senere tidspunkt stiller tilsvarende lærerstudenter de samme spørsmålene, det Johannessen et al. (2021) benevner som *tidsserieundersøkelser*.

Som sagt vil jeg i mitt prosjekt sammen med forskere fra Nord universitet bruke en spørreundersøkelse som den kvantitative metoden og et spørreskjema som måleinstrument (Frønes & Pettersen, 2021). Frønes og Pettersen (2021) presenterer, basert på Ary et al. (2018) og Bergin (2018), seks steg i arbeidet med en spørreundersøkelse som er knyttet til arbeid før datainnsamlingen, selve gjennomføringen og arbeidet etter datainnsamlingen (Frønes & Pettersen, 2021). Jeg vil videre i metodekapitlet benytte meg av denne rammen for strukturering og gjennomgang av forskningsdesignets innhold.

Steg 1, planlegge, omtaler Frønes og Pettersen (2021) som å finne ut hva du vil finne ut om hvem, og som starter med å finne en problemstilling og formulere forskningsspørsmål som konkretiserer og avgrenser det du ønsker å undersøke (Frønes & Pettersen, 2021, s. 170). Frønes og Pettersen (2021) sier også at Lund og Haugen (2006) påpeker at problemstillinger i en spørreundersøkelse inneholder de begrepene eller fenomenene man er interessert i å undersøke, variablene, relasjonene mellom disse og hvilke personer det gjelder, populasjonen. Jeg har allerede i innledningen presentert problemstillingen og forskningsspørsmålene samt avklart en del begreper. For å komme frem til dette trengs det at man studerer tidligere forskning på området, da spesielt med tanke på å finne ut om denne forskningen er relevant på området. I mitt prosjekt har jeg studert både tidligere og nyere forskning på fenomenet interkulturell kompetanse og sett dette i lys av nasjonale føringer. Derav kan man tydelig se at dette området er veldig aktuelt for tiden, og at det kreves mer forskning som kan belyse hvordan denne kompetansen kommer til uttrykk og nytte i skolehverdagen for elever med minoritetsbakgrunn. Forskningen bidrar både til å belyse viktigheten av å inneha interkulturell

kompetanse for både lærere og elever, men først og fremst å belyse til hvilken grad studentene føler seg klar for å møte et flerkulturelt læringsmiljø når de tar fatt på sin lærergjerning.

3.3 Utvikling av spørreskjema

Steg 2 er å utvikle spørreskjema (Frønes & Pettersen, 2021). Johannessen et al. (2021) presiserer at spørreskjemaet må utformes slik at det gir svar på problemstillingen, en må operasjonalisere begrepene ved å formulere mest mulig konkrete spørsmål og svaralternativer som er lett å svare på for respondenten og kan gi gode svar slik at det er lett å tolke resultatene (Frønes & Pettersen, 2021; Johannessen et al., 2021). Frønes og Pettersen (2021) peker på at i og med at dette er ditt instrument i forskingen, er dette kanskje den viktigste oppgaven i arbeidet med spørreundersøkelsen og krever flere runder med utprøving og forbedringer.

I mitt prosjekt har jeg i samarbeid med forskere ved Nord universitet utarbeidet et digitalt spørreskjema der dataene fra dette er ment å brukes av flere forskere da dette er en pilotstudie. Dermed er dette et mer omfattende spørreskjema som også genererer mer data enn det jeg får plass til i min masteroppgave, og jeg må derfor velge ut og avgrense mitt prosjekt slik jeg har definert det. Dette spørreskjemaet er utarbeidet på bakgrunn av studier av tidligere forskning og ulike måter å måle interkulturell kompetanse på. Dette arbeidet er gjort i flere omganger, der spørreskjemaet har blitt pilotert og utprøvd på lærerstudenter, og dermed mener vi at vi har kommet frem til et spørreskjema som er i tråd med teorien om at det skal være forståelig for respondentene og samtidig gi oss gode svar som belyser problemstillingen på en god måte. Et viktig moment i utarbeidelsen av spørreskjemaet er graden av strukturering, der det kan være prestrukturert med konkrete spørsmål og ferdige svaralternativ, til åpne spørsmål der respondentene svarer helt fritt (Johannessen et al., 2021). Det kan også være en kombinasjon av disse to, slik det er i mitt prosjekt, det Johannessen et al. (2021) omtaler som et semistrukturert spørreskjema. Det er både fordeler og ulemper med begge måtene å strukturere på, og det er nettopp derfor vi har valgt å gå for et semistrukturert spørreskjema der vi forhåpentligvis tar høyde for ulempen med å ha faste svaralternativer ved også ha åpne spørsmål slik at respondenten kan bruke disse til å beskrive hvis svaralternativene ikke var dekkende nok. I de lukkede spørsmålene i mitt prosjekt vil det bli brukt svaralternativer i form av skalaer, nærmere bestemt Likert-skalaen, som Frønes og Pettersen (2021) definerer ut ifra Ary et al. (2018) som "et sett med svaralternativer som er rangert etter stigende eller økende verdi, og har til hensikt å gi et mål på en persons holdninger, verdier, meninger o.l." (Frønes

og Pettersen, 2021, s. 181). Likert-skalaen er en type summeringsskala, siden hvert svaralternativ gir en numerisk verdi og summen av disse verdiene gir et samlet mål på respondentens holdninger eller meninger (Frønes & Pettersen, 2021). I mitt prosjekt er det nettopp studentenes egen rapportering og vurdering vi er ute etter, at de skal angi sine holdninger eller meninger. Vi har valgt å ha med fem svaralternativ på våre utsagn der studentene skal angi hvor enig eller uenig de er i disse utsagnene fra «helt enig» til «svært uenig». Her har vi valgt å ha midtkategori i våre svaralternativ, det vi kaller «nøytral», da vi mener at dette er et reelt standpunkt som gir nytte for oss når vi studerer fenomenet. Problemet her kan bli at dette kan ofte fungere som en kategori som omfavner de som synes det blir for krevende å ta stilling til utsagnet eller de som føler de ikke vet hva de skal svare (Frønes & Pettersen, 2021, s. 184). Dette er noe vi må ta høyde for når vi tolker resultatene. Johannessen et al. (2021) viser til omfattende forskning som har konkludert med at skalaer med fem eller syv svarkategorier, gir best datakvalitet i form av høy reliabilitet og validitet og med konsistente svar. Vi har også med svaralternativet «ikke relevant» på to av spørsmålene selv om forskning viser at en bør være tilbakeholden med å bruke et slikt svaralternativ (Johannessen et al., 2021, s. 300). Dette har vi gjort for ikke å tvinge de studentene som ikke mener de har forutsetning til å svare på dette spørsmålet til å angi et svar basert på grov estimering eller gjetting, noe som selvsagt vil få konsekvenser for validiteten.

Et annet viktig poeng er selve spørsmålene. Johannessen et al. (2021) stadfester at de spørsmålene som stilles vanligvis kan deles inn i tre kategorier, kunnskaper om fenomenet, handlinger eller ferdigheter og holdninger. Det er nettopp denne inndelingen jeg har valgt i mitt spørreskjema, og som nevnt tidligere i oppgaven utledet av tidligere forskning på området interkulturell kompetanse. I tillegg er det vanlig å stille bakgrunns spørsmål om blant annet kjønn, alder, utdanning (Johannessen et al., 2021). I mitt prosjekt har jeg dessuten med spørsmål om språklig og kulturell bakgrunn, tidligere erfaringer med fenomenet, tidligere erfaringer som lærer og om lengre utenlandsopphold.

3.4 Valg av respondenter

Frønes og Pettersen (2021) peker på at det å velge hvem som skal delta i undersøkelsen er steg 3. I noen tilfeller vil man være interessert i å spørre alle menneskene i populasjonen, en populasjonsstudie (Frønes & Pettersen, 2021). I de fleste tilfeller vil denne populasjonen være for stor slik at det ressursmessig ikke vil være mulig å gjennomføre en slik undersøkelse, og

dermed mer hensiktsmessig med en utvalgsundersøkelse (Johannessen et al., 2021). Frønes og Pettersen (2021) skiller mellom to hovedtyper utvalg, sannsynlighetsutvalg og ikke-sannsynlighetsutvalg. Sannsynlighetsutvalg gir stor sannsynlighet for at utvalget er representativt for populasjonen og dermed gir resultater som vi kan generalisere fra utvalget til populasjonen, gjennom statistisk generalisering (Frønes & Pettersen, 2021; Johannessen et al., 2021). Johannessen et al. (2021) peker på tilfeldig utvalg, stratifisert utvalg og klyngeutvalg som tre ulike måter å foreta en slik utvelgelse på. Frønes og Pettersen (2021) peker på bekvemmelighetsutvalg og vurderingsutvalg som to typer ikke-sannsynlighetsutvalg, utvalg der enhetene i populasjonen ikke har like stor sannsynlighet for å bli trukket ut i utvalget.

Populasjonen i mitt prosjekt er studenter ved lærerutdanningene ved Nord universitet og UiT Norges arktiske universitet. Vi har valgt å gi alle studentene muligheten til å delta i undersøkelsen ved å invitere dem via sin digitale læringsplattform. Dette vil jeg si er det Frønes og Pettersen (2021) omtaler som en populasjonsstudie. Johannessen et al. (2021) påpeker at det ofte vil være et problem med bortfall i populasjonsstudier der en er nødt til å spørre populasjonen om de vil delta, det er tvilsomt at alle i populasjonen vil komme til å svare på spørreskjemaet.

3.5 Innsamling av data

Steg 4 er ifølge Frønes og Pettersen (2021) arbeidet med å få de aktuelle deltakerne til å svare på undersøkelsen. I vår undersøkelse bruker vi Nettskjema.no for å samle inn data. Studentene får invitasjon til deltakelse via sin læringsplattform (Canvas) med informasjon om hensikten med undersøkelsen og hvem som er ansvarlig for prosjektet. I tillegg vil det på nettskjemaet være utvidet informasjon før undersøkelsen starter der det informeres om håndtering av personopplysninger og at dette er vurdert av NSD, at respondentene når som helst kan trekke seg fra undersøkelsen, at svarene vil bli behandlet fortrolig og underlagt taushetsplikt og at respondentene samtykker til å delta ved å gå videre til spørsmålene og svare på dem, i tråd med hva Johannessen et al. (2021) og Frønes og Pettersen (2021) også poengterer bør være på plass ved datainnsamlingen.

3.6 Analyse av data

Dette leder oss videre til det Frønes og Pettersen (2021) omtaler som steg 5, det å håndtere, beskrive og analysere datamaterialet. I mitt prosjekt vil vi få datamaterialet ut som en datafil i databehandlingsprogrammet SPSS, og dette materialet vil være stort og uoversiktlig selv om det er renset og kodet. Den statistiske metoden jeg har benyttet meg av er deskriptiv statistikk og er brukt for å beskrive dataene på en oversiktlig måte. Dette er blitt gjort ved hjelp av frekvenstabeller, stolpediagram og beskrivende tekst, der hvor mange ganger de forskjellige verdiene i datasettet forekommer, altså hvor mange respondenter som har svart hva på de forskjellige spørsmålene (Frønes & Pettersen, 2021). I tillegg har jeg angitt gjennomsnitt, median og typetall (modus) som hjelp til å finne den sentrale verdien i fordelingen. Jeg har også brukt standardavvik og formen på fordelingen der hvor jeg også har presentert dataene ved hjelp av stolpediagram, som mål på variasjon eller spredning.

3.7 Vurdering av studiens kvalitet: reliabilitet, validitet og generalisering.

Siste steg, steg 6, omhandler det å beskrive og tolke resultater. Frønes og Pettersen (2021) presiserer at dette gjøres med utgangspunkt i problemstillingen og at man presenterer svaret på problemstillingen. Dette gjør man ut ifra at man også vurderer påliteligheten og gyldigheten til undersøkelsen, i hvilken grad en kan stole på slutningene og funnene.

3.7.1 Reliabilitet

Ary et al. (2018) omtaler reliabilitet som et mål på hvor stor grad av målingene vi får fra vårt spørreskjema, er konsistente og knyttet til tilfeldige feil i målingen (Frønes & Pettersen, 2021). I min undersøkelse er reliabiliteten forsøkt sikret ved at forskningsprosessen er redegjort for seg på grundig vis og forskningen fremstår transparent slik at den kan la seg gjøres på nytt med samme resultat. I tillegg ble spørreskjemaet pilotert på en gruppe lærerstudenter for å sikre forståelse for å utelukke misforståelser. Tilbakemeldingene var at det var lettfattelige spørsmål som studentene enkelt kunne svare på, de skjønnte hva de ble spurt om og hvordan de skulle svare på spørsmålene.

3.7.2 Validitet

Frønes og Pettersen (2021) stadfester at validitet og reliabilitet påvirker hverandre, og tolkningenes validitet vil bero på reliabiliteten. Her påpeker de at validitet er tolkningen av måleresultatene og "validering er en prosess med å samle inn bevis som støtter tolkningen av måleresultatene" (Frønes & Pettersen, 2021, s. 201). Både Frønes og Pettersen (2021) og Johannessen et al. (2021) sier at det ofte skilles mellom forskjellige former for validitet, blant annet begrepsvaliditet og ytre validitet. Silverman (2011) sier at man har høy grad av begrepsvaliditet når man har høy grad av sammenheng mellom begreper og fenomener i virkeligheten (Frønes & Pettersen, 2021). I mitt prosjekt vil dette si i hvilken grad studentenes besvarelse av spørreskjemaet representerer deres syn på viktigheten av interkulturell kompetanse. Også her kan en si at piloteringen av spørreskjemaet har vært med på å bidra til at begrepsvaliditeten blir høy da en har sikret at studentene skjønner hva en spør om i undersøkelsen.

3.7.3 Generalisering

Kleven (2008) omtaler ytre validitet som om hvorvidt man kan trekke gyldige slutninger fra konteksten og personene i undersøkelsen til andre kontekster og andre personer (Frønes & Pettersen, 2021). Denne generaliseringen er avhengig av utvalget og hvor representativt det er for populasjonen. Da min studie som nevnt er en populasjonsstudie har vi alt for få respondenter til at vi kan generalisere resultatene, noe jeg heller ikke i utgangspunktet er interessert i. Hvis jeg hadde vært interessert i å kunne generalisere måtte jeg ha trukket et tilfeldig utvalg av alle lærerstudentene ved Nord og UiT ved bruk av en av de tre tidligere nevnte måter å foreta slik sannsynlighetsutvelgelse.

3.8 Etiske betraktninger

Alle student- og forskningsprosjekter som behandler personopplysninger, må søke Personverntjenester under Sikt (tidligere NSD) for å få en vurdering av personvernet. Vårt prosjekt er sendt inn og godkjent, godkjenningen ligger vedlagt (vedlegg 5). Datainnsamlingen vil skje via et digitalt spørreskjema som opprettes på Nettskjema.no. (vedlegg 2). Respondentene får all denne informasjonen om hvordan personvernet håndteres i et informasjonsskriv som ligger først i spørreskjemaet (vedlegg 3). Respondentene får tydelig

beskjed i spørreskjemaet at de samtykker til deltakelse ved å bekrefte at de vil svare på undersøkelsen. Skjemaet oppfyller alle krav til personvern i henhold til GDPR-bestemmelsene og alle data blir slettet etter at prosjektet er avsluttet i 2025. Det vil ikke bli samlet data som kan identifisere den enkelte. All informasjon som samles inn behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Et viktig etisk prinsipp når en skal rapportere resultater fra undersøkelsen er å være sannferdig, å gi en balansert og ikke villedende beskrivelse og forholde seg til fakta selv om den ikke passer godt inn (Frønes & Pettersen, 2021). Et annet prinsipp som Frønes og Pettersen (2021) sier en må etterleve, er sporbarhet. Her må en opplyse om hvor du har fått fakta fra, altså oppgi kilder, samt beskrive hvordan dataene har framkommet. Det siste kravet som Frønes og Pettersen (2021) påpeker vi må forholde oss til er at studien skal være etterprøvable. Dette betyr at vi skal gi nok informasjon i teksten slik at andre forskere kan gjenta nøyaktig samme studie for å kontrollere (Frønes & Pettersen, 2021). Derfor er det i tillegg til å gi detaljert beskrivelse av populasjonen, utvalgsprosedyre og deltakerinformasjon om hele utvalget, viktig å legge ved spørreskjemaet som ble brukt slik at den eksakte ordlyden kan studeres (Frønes & Pettersen, 2021).

4.0 Resultater

Vi har spurt studenter på lærerutdanningene ved Nord Universitet og UiT Norges arktiske universitet (UiT) om deres vurdering av ulike spørsmål knyttet opp til interkulturell kompetanse. Nedenfor vil jeg presentere resultatene og analysen av dataene. Det er blitt gjennomført deskriptiv analyse av innsamlede data, hvor resultatene blir presentert ved hjelp av frekvenstabeller, stolpediagram og beskrivende tekst.

Jeg vil først presentere informasjon om hvem respondentene er, deretter gjengi resultatene delt inn etter komponentene i den komposisjonelle modellen og til slutt presentere hvordan studentene har rapportert omkring interkulturell kompetanse i deres studier til nå.

Som vedlegg er tabeller med deskriptiv data for alle variablene (vedlegg 1).

4.1 Respondentene

Tabell 1 og Tabell 2 oppsummerer bakgrunnen til de 63 respondentene. Vi har også noe tekstsvaer som supplerer bakgrunnsinformasjonen.

Tabell 1. Beskrivende statistikk for variabelen alder.

Descriptive Statistics					
	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
Alder	62	20	58	31,58	10,027
Valid N (listwise)	62				
Missing	1				

Vi ser at alderen på de 62 respondentene som har oppgitt sin alder spenner seg fra 20 år på den yngste og opp til 58 år på den eldste, med en gjennomsnittsalder på 31,5 år.

Tabell 2. Beskrivende statistikk for variabler ang bakgrunn

	Antall respondenter	Prosent
Kjønn		
Mann	22	34,9
Kvinne	41	65,1
Språklig bakgrunn		
Norsk som morsmål	52	82,5
<i>Flere morsmål</i>	2	3,2
Annet morsmål	11	17,5
Kulturell bakgrunn		
Oppvekst i Norge	50	79,4
Oppvekst i annet land	13	20,6
Bruker flere språk i hverdagen		
Bruker flere språk i hverdagen	31	49,2
Bruker ett språk i hverdagen	32	50,8
Studieår		
1. år	9	14,3
2. år	12	19,0
3. år	12	19,0
4. år	14	22,2
5. år	13	20,6
Ikke svart	3	4,8
Stuedsted		
Nord	46	73,0
<i>Bodø</i>	19	30,2
<i>Levanger</i>	19	30,2
<i>Nesna</i>	6	9,5
<i>Ikke svart</i>	2	3,2
UIT	15	23,8
<i>Tromsø</i>	13	20,6
<i>Alta</i>	2	3,2
Ikke svart	2	3,2
Undervisningserfaring		
Tidligere undervisningserfaring	16	25,4
Ikke undervist før	46	73,0
Ikke svart	1	1,6
IK tidligere		
Hatt om IK i tidligere studier	5	7,9
Ingen IK i tidligere studier	57	90,5
Ikke svart	1	1,6

Note: Totalt antall respondenter er 63

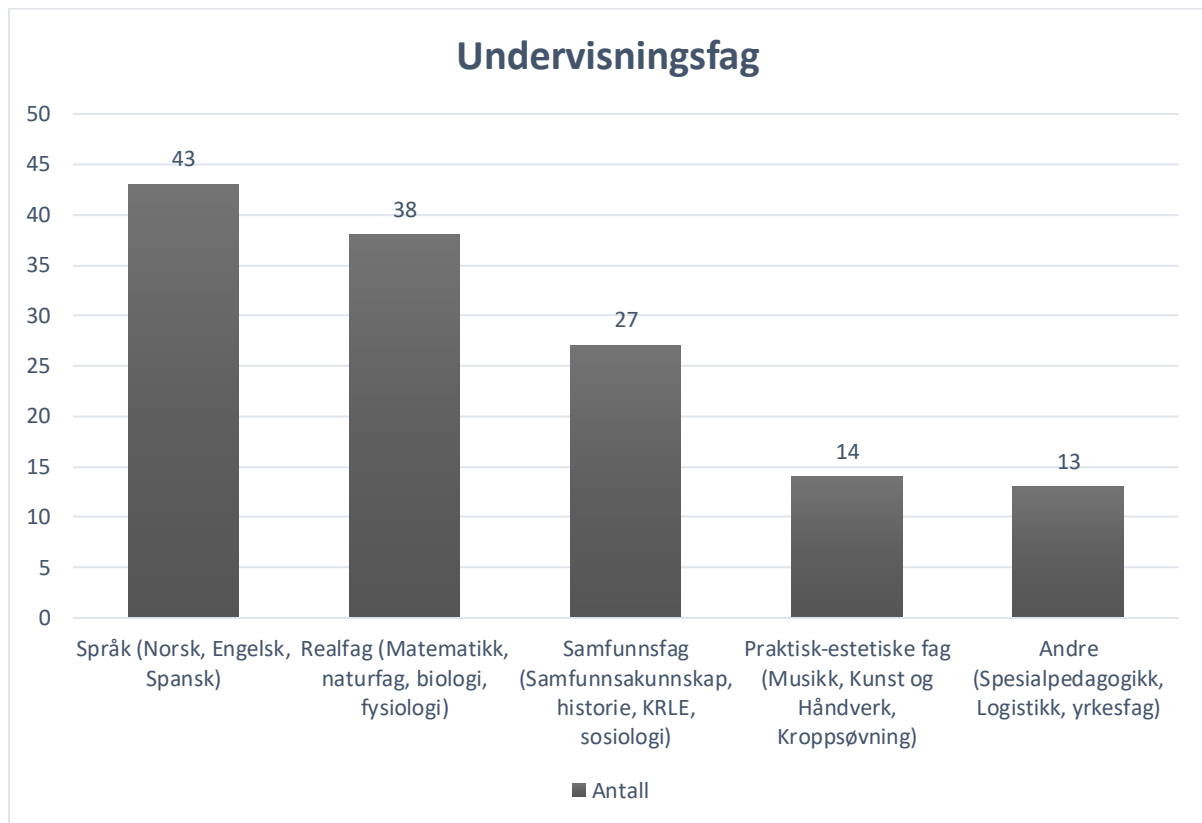
Av tabell 2 ser vi at om lag 1/3 av respondentene er menn og 2/3 kvinner. Når det gjelder respondentenes språklige og kulturelle bakgrunn har 82,5 % av respondentene norsk som morsmål (52), inkludert to respondenter som også har et annet morsmål (ungarsk og samisk).

13 respondenter har hatt oppveksten sin i et annet land (20,6 %) og dette omfatter blant annet Kina, Latvia, Litauen, Brasil, Serbia, gamle Jugoslavia (respondentens eget svar), Nederland, Thailand, Albania, Nigeria og Ghana. Av disse har 11 respondenter et annet morsmål enn norsk og omfatter språk fra Europa (litauisk, latvisk, serbisk, makedonsk, kroatisk, nederlandsk), Sør-Amerika (portugisisk), Asia (Thai) og Afrika (Yoruba, Akan). I tillegg har 6 av respondentene som er født og oppvokst i Norge bodd lengre enn 6 måneder i et annet land (England, Etiopia, Thailand, Israel, USA). Omtrent halvparten av respondentene bruker to eller flere språk i hverdagen sin (31). Dette omfatter de 13 med annen kulturell bakgrunn og 18 andre respondenter, men er ikke sammenfallende med det å ha hatt et lengre opphold i et annet land.

Respondentene er jevnt fordelt hva gjelder hvilket studieår de tilhører, der det er flest (14) 4. års studenter og færrest på 1. året (9). De fleste respondentene, 73,0 %, er studenter ved Nord Universitet (46). Av disse studerer like mange (30,2 %) ved Campusene i Bodø og Levanger, mens 9,5 % (6) er studenter ved studiested Nesna. 23,8 % (15) av respondentene studerer ved UiT, hvorav 20,6% (13) med studiested Tromsø og 3,2 % (2) med studiested Alta.

Det er 73 % av respondentene som ikke har noe undervisningserfaring fra tidligere (46), mens det er 16 respondenter som har undervist i kortere og lengre perioder. Disse har rapportert å ha undervist både i Norge og andre land og strekker seg fra 23 års erfaring til noen få vikartimer. Når det gjelder om studentene har hatt om interkulturell kompetanse i tidligere studier (utenom lærerutdanningen) er det kun 5 respondenter som har rapportert dette, og omfatter studier som sosiologi, spesialpedagogikk, interkulturell og personlig utvikling, International Management og ved Politihøgskolen i Bodø.

Figur 2. Fordeling av undervisningsfag



Figur 2 viser hvordan respondentene har oppgitt hvilke fag de kommer til å undervise i. Her er det mulig for hver respondent å svare flere fag og dette har de fleste gjort, mens noen har bare oppgitt ett fag. Jeg har kategorisert fagene og tallene viser at språkfag og realfag er sterkt representert i studentenes fagkrets. Dette gjelder også Samfunnsfagene selv om det er noe lavere tall, og dette vil være naturlig når flesteparten av respondentene tar allmennlærerutdanningen. Analysen viser også at det er færre som har de praktisk-estetiske fagene i sin fagkrets, der kategorien "andre" har nesten like stor andel.

4.2. Begrepet interkulturell kompetanse (IK)

Data til analysen av dette elementet er utledet av spørsmålet "Hva legger du i begrepet interkulturell kompetanse?", der respondentene har svart i tekstform. Av de 63 respondentene er det bare 7 som ikke har svart på spørsmålet og hele 88.9 % som har svart. Det viser seg at de aller fleste studentene har ett eller flere elementer av enten kunnskaper, ferdigheter eller holdninger med i sin forståelse av begrepet. Tabell 3 viser antall respondenter som har rapportert innenfor de ulike komponentene.

Tabell 3. Rapportering innenfor de ulike komponentene av begrepet IK.

	Antall respondenter
Kunnskaper	40
Ferdigheter	28
Holdninger	17
Ingen av disse	4
To av komponentene	14
Alle komponentene	10

Noen studenter har ikke med noen elementer av disse komponentene (4), de beskriver bare hva de tror interkulturell kompetanse er.

"Hvordan ulike kulturer møtes" (respondent A)

Nettopp møtet mellom ulike kulturer er et element som mange trekker frem, og da knyttet opp til en av de tre komponentene, slik som denne respondenten som har knyttet det opp til ferdighetskomponenten.

"Det jeg legger i begrepet interkulturell kompetanse er at man kan klare å forholde seg til situasjoner der flere kulturer møtes." (respondent B)

Den store majoriteten av studentene har med at begrepet inneholder et element fra kunnskapskomponenten (40 rapporteringer). De fleste av disse går på det å skaffe seg kunnskap om andre kulturer.

" Det er kunnskap om forskjellige kulturer og normer." (respondent C)

" For meg handler det om å vite noe om likheter og ulikheter mellom kulturer. Det betyr å kunne ha et bredt perspektiv og ha muligheten til å generalisere til en viss grad, slik at man har mulighet til å forstå hvorfor mennesker fra andre kulturer har ulik oppfattelse av ulike tema." (respondent D)

" Kulturforståelse, forståelse for ulike språk, kunnskap om andre lands skolesystemer, kunnskap om utfordringer for minoritetsspråklige i møte med det norske systemet, kunnskap om andre legninger, kunnskap om ulike religioner og livssyn." (respondent E)

Noen (4 rapporteringer) har også med aspektet som går på kulturell selvbevissthet, at en i tillegg til å ha kunnskaper om andre kulturer også kjenner godt til sin egen kultur.

"At elever skal ha kjennskap til andre kulturer, både urnorsk og kultur fra andre deler av verden. Se likheter og forskjeller opp mot elevenes egen kultur, se på ulike kulturer elevene i klassen har." (respondent F)

28 av studentene rapporterer innenfor komponenten ferdighet.

"Interkulturell kompetanse for meg handler om å kunne tilrettelegge for elever når elever med ulik kultur/bakgrunn møtes." (respondent G)

Her er et eksempel som flere av studentene peker på, det å kunne tilrettelegge for elever med en annen kulturell bakgrunn. Flere fokuserer også på at kommunikasjon mellom folk med ulike kulturer er en viktig del av interkulturell kompetanse, det å kunne kommunisere på tvers av kulturer

"Evnen til å kommunisere med folk fra forskjellig bakgrunn." (respondent H)

Flere av studentene definerer interkulturell kompetanse som en kombinasjon av 2 av komponentene (14). Respondentene nedenfor benevner både kunnskaper og ferdigheter i sin forståelse.

"Kunnskap og kompetanse om hvordan inkludere og ta hensyn til minoriteter i hverdag. Både i forbindelse med arbeid og på fritid." (respondent I)

"Kompetanse til å ivareta og opprettholde mangfoldet av kulturer man møter i skolen i dag, samt evnen til å utvikle alle elevers kulturelle kunnskap for å bryte ned for eksempel fordommer." (respondent J)

Her knyttes altså ferdighetene opp mot det å kunne inkludere og tilrettelegge for elever med annen kulturell bakgrunn, men også det å kunne utvikle elevenes egen interkulturelle kompetanse. Det pekes også på viktigheten av dette for å kunne bryte ned fordommer.

Flere har også fokusert på kombinasjonen ferdigheter og holdninger, og til sammen 17 studenter har med et aspekt av elementet holdninger i sin forståelse av interkulturell kompetanse som begrep.

"En evne til å forstå og takle situasjoner hvor ulike kulturer møtes. Nysgjerrighet, forståelse og innsikt er viktige nøkkelord her." (respondent K)

"Kompetanse i å undervise om andre kulturar, samt vere bevist på at elevane dine har ulike bakgrunnar, og at du er bevist i måten du underviser og forholder deg til dette. Å vere open for andre kulturuttrykk og kulturar, og ikkje vere hånande ovanfor kulturar ulik din eigen, men vere open for delar av kulturen, og kunne undervise om den på ein nøytral måte." (respondent L)

En god del av respondentene (10) har med ulike aspekter ved alle tre komponentene i sin forståelse av interkulturell kompetanse slik som eksemplene nedenfor.

"Å ha kunnskap om, og nysgjerrighet mot, mennesker som individer, uavhengig av hvem de er, hvordan språk de snakker og hvor de kommer fra. Å godta andre, selv om de har en annen bakgrunn eller kultur enn deg, også ift kulturelle forskjeller innad i subkulturer. Nøkkelord er nysgjerrighet, aksept, mangfold. Som lærer tenker jeg det også er viktig å få innblikk i elevenes bakgrunn, og forsøke å dra nytte av denne kunnskapen i både undervisning og relasjonsbygging." (respondent M)

"Interkulturell kompetanse innebærer evnen til å forholde seg konstruktivt til mennesker som har tankesett og/eller kommunikasjonsstiler som er forskjellige fra seg selv. Blant annet vil det innebære å være klar over at man har ulike verdenssyn og oppfatninger, som blant annet vil påvirke samtalemønster, kroppsspråk, verdier og holdninger. Begrepet innebærer det å være åpen, tålmodig, respekterende, refleksiv, nysgjerrig, metaanalytisk og reflekterende. Det innebærer å skjønne at andre menneskers handlinger påvirkes av deres kulturbakgrunn, og at deres virkelighetsoppfatning er like reel som ens egen." (respondent N)

Oppsummert kan en si at studentene rapporterer at det overordnet handler om møte med en annen kultur og samhandling mellom disse. De fleste studentene har med ett eller flere av elementene kunnskap, ferdigheter og holdninger i sin forståelse av interkulturell kompetanse som begrep, dog med overvekt på viktigheten av å inneha kunnskap og forståelse av sin egen og andres kulturer.

4.3 Kunnskaper

Komponenten kunnskap forsøker vi å dekke gjennom ulike utsagn der respondentene angir enighet i forhold til en påstand gradert på en skala fra 1 (helt enig) til 5 (svært uenig).

Formålet er å få studentene til å angi hvordan de ser på sin egen kunnskap for å ivareta minoritetsspråklige elever. Respondentene ble spurt om å ta stilling til 6 ulike utsagn;

- Jeg kjenner til LK20 og opplæringslovens mål om utvikling av elevens interkulturelle kompetanse.
- Jeg vet ikke hva interkulturell kompetanse er.
- Nivået på lærernes interkulturelle kompetanse er viktig når det gjelder å legge til rette for læringsprosessen til minoritetsspråklige elever.
- Det er viktigere for lærere som underviser fremmedspråk å ha interkulturell kompetanse enn lærere som underviser i andre fag.
- Interkulturell kompetanse er kun viktig for lærere som arbeider med flerkulturelle elever.
- Interkulturell kompetanse kan ikke undervises i skolen siden det erverves naturlig gjennom møte med andre kulturer / mennesker.

Tabell V.1 og V.2 (Vedlegg 1) gir en oversikt over hvordan svarene til respondentene fordeler seg på de ulike utsagnene angitt i antall og prosentvis. Tabell 4 gir en oversikt over medianen, typetall, gjennomsnittet og standardavviket på svarene knyttet til de forskjellige utsagnene.

Tabell 4. Beskrivende statistikk for variabler innenfor komponenten "kunnskaper".

	N	Min	Max	Mode	Median	Mean	Std. Dev.
Jeg kjenner til LK20 og opplæringslovens mål om utvikling av elevens interkulturelle kompetanse.	63	1	5	2	2	2,56	1,188
Jeg vet ikke hva interkulturell kompetanse er.	63	1	5	2	2	2,40	1,025
Nivået på lærernes interkulturelle kompetanse er viktig når det gjelder å legge til rette for læringsprosessen til minoritetsspråklige elever.	63	1	3	1	1	1,49	,644
Det er viktigere for lærere som underviser fremmedspråk å ha interkulturell kompetanse enn lærere som underviser i andre fag.	63	1	5	4	3	3,33	1,164
Interkulturell kompetanse er kun viktig for lærere som arbeider med flerkulturelle elever.	62	1	5	5	5	4,32	1,004
Interkulturell kompetanse kan ikke undervises i skolen siden det erverves naturlig gjennom møte med andre kulturer / mennesker.	62	2	5	4	4	3,89	,812

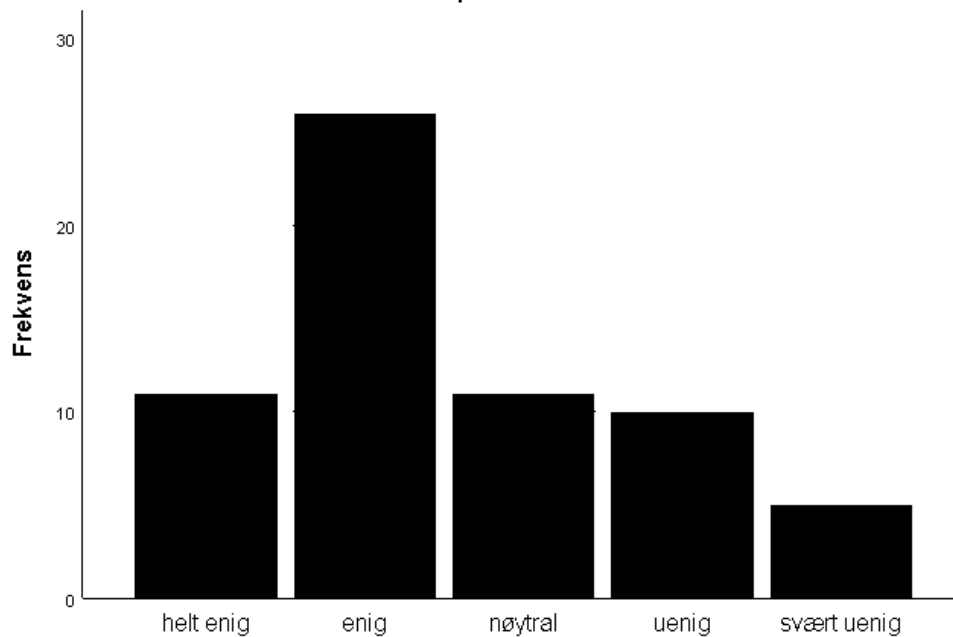
Jeg vil presentere og kommentere svarene knyttet til hver av disse variablene. Jeg vil presenter de to variablene som omhandler fremmedspråk i lag, de andre hver for seg.

4.3.1 Kunnskap om mål i LK20 og Opplæringsloven.

Her skal respondentene angi om de kjenner til LK20 og opplæringslovens mål om utvikling av elevens interkulturelle kompetanse. Figur 3 viser hvordan respondentene fordeler seg på de ulike verdiene på variabelen.

Figur 3. Kunnskap om mål i LK20 og Opplæringsloven.

Jeg kjenner til LK20 og opplæringslovens mål om utvikling av elevens interkulturelle kompetanse.

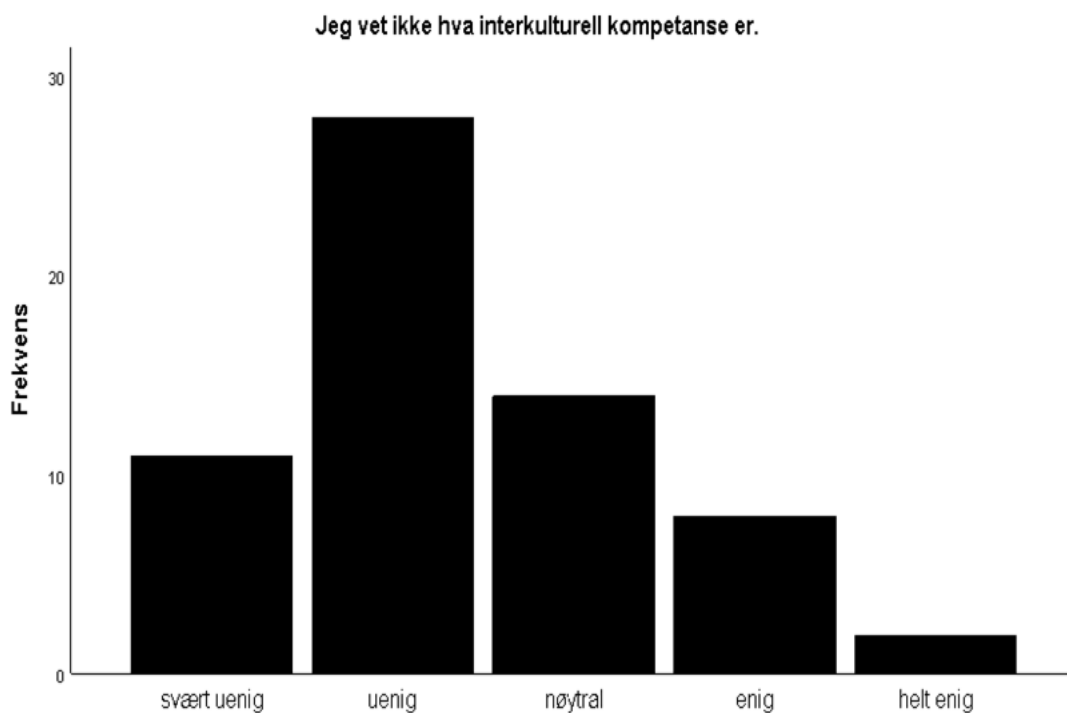


Figur 3 viser hvordan respondentene fordeler seg på de ulike verdiene til variabelen. Visuelt sett ser vi at de fleste respondentene befinner seg til venstre i diagrammet noe som indikerer at de i hvert fall kjenner litt til målet om utvikling av elevens interkulturell kompetanse i LK20 og Opplæringsloven. Det er altså en positiv skjevfordeling av verdiene (Johannessen et al., 2021). Vi ser også at de fleste av respondentene svarer at de er enige i utsagnet, altså at de kjenner til målet om utvikling av elevens IK. Av tabell V.1 (vedlegg 1) ser vi at det er 26 respondenter som er "enig" (41,3%), noe som er over dobbelt så mange som de 11 som har svart "helt enig" og "nøytral" (17,5%). Dette samsvarer med informasjonen fra tabell 4 der medianen er 2, altså "enig". Gjennomsnittet på målingene er på 2,56 med et standardavvik på 1,188, som indikerer at de fleste verdiene ligger nært opp til gjennomsnittet. Som nevnt tidligere er ikke gjennomsnittet noe godt brukt mål på variabler på ordinalnivå slik vi beskjeftiger oss med, men i dette tilfellet peker det på at det er flere respondenter som ikke kjenner så godt til målet om utvikling av elevens interkulturell kompetanse enn de som kjenner dette målet veldig godt. De som svarer "uenig" (10) og "svært uenig" (5) er flere til sammen (15) enn de som svarer "helt enig" (11). I tillegg er det en relativt høy andel av respondentene (17,5%) som er nøytrale, som man kan tolke som at de heller ikke har god kjennskap til dette målet. Derfor blir gjennomsnittet på målingene på 2,56, altså mellom "enig" og "nøytral".

4.3.2 Kunnskap om interkulturell kompetanse

Utsagnet er veldig konkret og gir et godt mål på hvordan studenten ser på sin kunnskap omkring interkulturell kompetanse. Utsagnet er konstruert på en slik måte at det er nødvendig å reversere dataene under analysen da poengfordelingen på skalaen er omfordelt. Det å angi "helt enig" på dette spørsmålet vil bety at du ikke vet hva interkulturell kompetanse er, derfor er man nødt til å snu poengskalaen. Derfor er det også en egen tabell, tabell V.2 (vedlegg 1) som angir antall og prosentvis fordeling på dette utsagnet. Figur 4 viser hvordan enhetene fordeler seg på de ulike verdiene til variabelen.

Figur 4. Kunnskap om interkulturell kompetanse



Av figur 4 og tabell V.1 (vedlegg 1) kan en se at det er flest respondenter som rapporterer at de er uenig (28/ 44,4%) i utsagnet om at de ikke vet hva IK er. Dette samsvarer også med medianen og typetallet som er 2, altså nest øverst på skalaen. Vi ser også at det er 11 respondenter (17,5%) som rapporterer at de vet godt hva interkulturell kompetanse er, og dermed kan vi si at de fleste av studentene rapportere at de har kunnskap om hva interkulturell kompetanse er (61,9%). Selv om det er flest som rapporterer om å ha kunnskaper om hva interkulturell kompetanse er, ser vi av både figur 4 og av tabell V.1 (vedlegg 1) at en god del rapporterer å ha manglende kunnskaper. Til sammen 20 respondenter svarer nøytral (14), enig

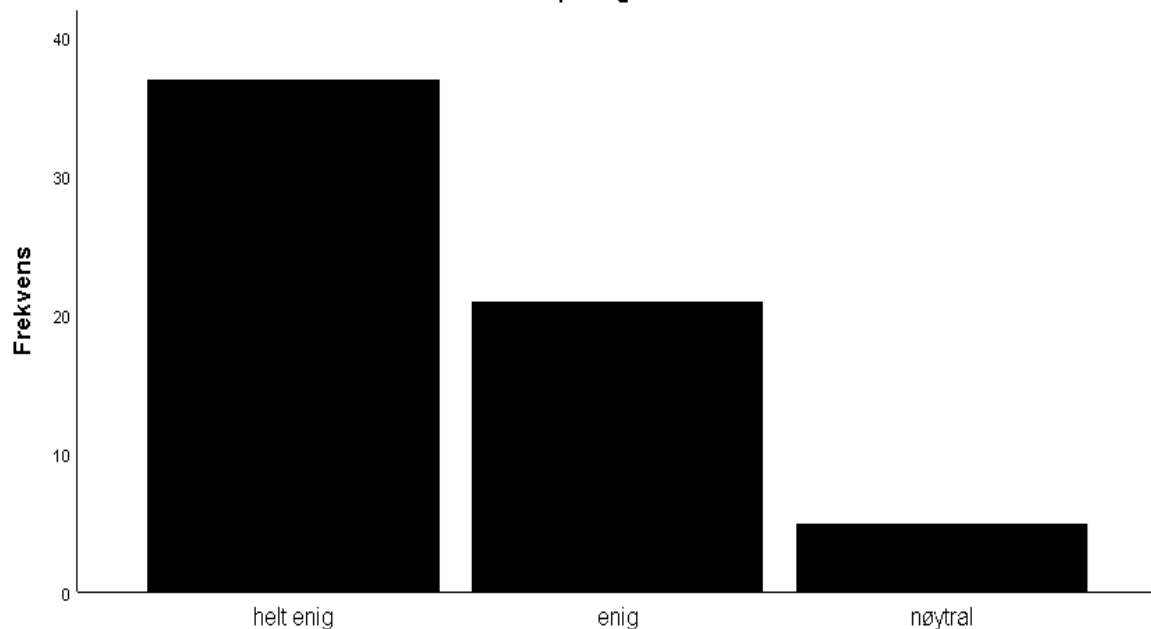
(8) eller helt enig (2), noe som utgjør 38,1%. Gjennomsnittet er 2,40 og med et standardavvik på 1.025 er det relativt liten spredning i fordelingen

4.3.3 Viktigheten av nivå på lærerens IK.

Utsagnet måler i hvor stor grad respondenten verdsetter at læreren innehar interkulturell kompetanse for å kunne tilrettelegge for minoritetsspråklige elever. Figur 5 viser hvordan enhetene fordeler seg på de ulike verdiene til variabelen.

Figur 5. Viktigheten av nivå på lærerens IK.

Nivået på lærernes interkulturelle kompetanse er viktig når det gjelder å legge til rette for læringsprosessen til minoritetsspråklige elever.

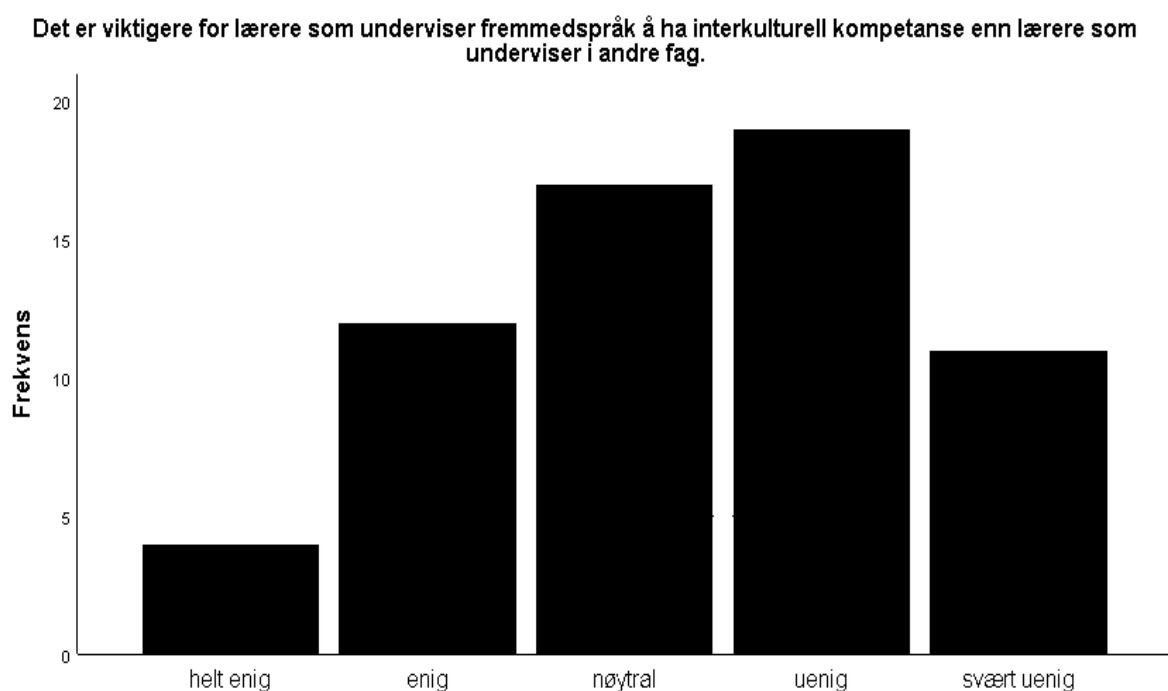


Av figuren over og Tabell 4 ser vi at dataen i denne variabelen kun fordeler seg på tre av verdiene, fra 1-3. Vi ser også at medianen og typetallet er 1(helt enig) og gjennomsnittet er 1,49. Dette samsvarer med figur 5 og den positive skjevfordelingen dataene har. Tabell V.1 (vedlegg 1) viser at det er flest respondenter som er helt enig i at nivået på lærerens interkulturell kompetanse er viktig, hele 58,7 % (37). Samtidig er det også mange som sier seg "enig" (21/ 33,3%), og til sammen hele 92 % av respondentene som da mener nivået på lærerens interkulturell kompetanse er viktig når det gjelder å legge til rette for læringsprosessen til minoritetsspråklige elever.

4.3.4 Viktigheten av IK når du underviser i fremmedspråk

Som nevnt tidligere i oppgaven er det å inneha interkulturell kompetanse fra tidligere sterkt knyttet opp til det å lære eller undervise et annet språk enn norsk. Det er også eksplisitt nevnt i Læreplan i fremmedspråk (2019), der Kunnskapsdepartementet har definert interkulturell kompetanse som en av fire kjerneelement i faget.

Figur 6. Viktigheten av IK når du underviser i fremmedspråk



Figur 6 viser en tendens til negativ skjevfordeling av dataene med overvekt av enheter som fordeles til høyre i diagrammet (Johannessen et al., 2021). Av tabell V.1 (vedlegg 1) ser vi at det er flest respondenter som er uenig i utsagnet (19), men at det nesten er like mange som har stilt seg nøytral (17). Det er nesten like mange respondenter som har svart "enig" (12) som "svært uenig", mens det er klart færrest (4) som har sagt seg helt enig i at det er viktigere for lærere som underviser i fremmedspråk å inneha interkulturell kompetanse enn lærere som underviser i andre fag. Tabell 4 viser at typetallet er 4, medianen er 3 (nøytral) og gjennomsnittet 3,33 med et standardavvik på 1.164. Oppsummert kan en si at flestparten av respondentene, 33, mener det er like viktig (nøytral) eller viktigere for lærere som underviser i

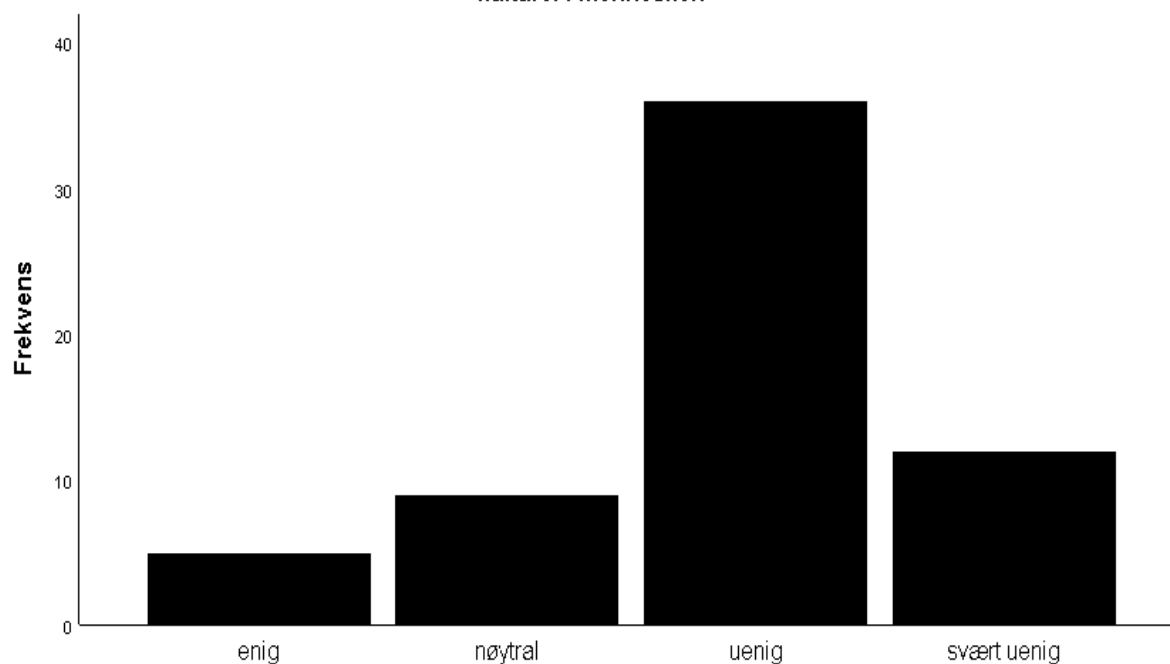
fremmedspråk å inneha interkulturell kompetanse (enig/helt uenig), mens 30 mener det i hovedsak ikke er viktigere for lærere i fremmedspråk å inneha interkulturell kompetanse.

Utsagnet «interkulturell kompetanse er kun viktig for lærere som arbeider med flerkulturelle elever» er også med på å belyse dette området. Av tabell V.1 (vedlegg 1) ser en at det er klart flest respondenter som har sagt seg svært uenig (35), noe som utgjør over halvparten av respondentene (55,6%). Tabell 4 viser også at medianen og typetallet er også 5 (svært uenig) mens gjennomsnittet er 4,32. 1 respondent har ikke svart.

4.3.5 IK kan ikke undervises i skolen.

Figur 7. *IK kan ikke undervises i skolen.*

Interkulturell kompetanse kan ikke undervises i skolen siden det erverves naturlig gjennom møte med andre kulturer / mennesker.



Figur 7 viser hvordan respondentene fordeler seg på de ulike verdiene til variabelen. Også på dette utsagnet er det 1 respondent som ikke har svart, dette utgjør en prosentandel på 1,6%. Også her ser vi en klar negativ skjevfordeling, og her er det ingen respondenter som har sagt seg helt enig i utsagnet om at interkulturell kompetanse ikke kan undervises i skolen. Tabell

V.1 (vedlegg 1) viser at enhetene har fordelt seg på de fire andre verdiene med få som er enig (5/ 8,1%) og nøytral (9/ 14,5%). Over halvparten av respondentene på "uenig" (58,1%), og Tabell 4 viser også at typetallet og medianen er 4 (uenig) og gjennomsnittet er 3,89 med en liten spredning (st. avvik 0,812). Når en tar med at 12 respondenter har sagt seg svært uenig (19,4%) har man det fulle bildet.

4.4 Ferdigheter

Komponenten ferdighet dekkes gjennom ulike utsagn der respondentene angir enighet i forhold til en påstand gradert på en skala fra 1 (helt enig) til 5 (svært uenig). Formålet er å få studentene til å angi hvordan de ser på sine egne ferdigheter for å ivareta minoritetsspråklige elever. Respondentene ble spurt om å ta stilling til 14 ulike utsagn;

- Jeg er i stand til å skape en god relasjon til elever med minoritetsbakgrunn.
- Når jeg underviser en klasse med et stort språklig/kulturelt mangfold, er jeg i stand til å tilpasse i forhold til deres individuelle behov.
- Når jeg underviser en klasse med et stort språklig/kulturelt mangfold, er jeg i stand til å se at forskjellige elever har forskjellig læringsmål.
- Jeg er klar til å jobbe i et læringsmiljø preget av stort språklig/kulturelt mangfold.
- Jeg vet hvordan man gjør minoritetsspråklige elevers språk og kulturer til en naturlig del av læringsmiljøet.
- Jeg er i stand til å legge forholdene til rette for et positivt og effektivt samarbeid med foreldre/pårørende til minoritetsspråklige elever.
- Jeg kan motivere minoritetsspråklige elever som ikke er interessert i skolearbeid like mye som andre elever.
- Jeg er i stand til å håndtere læringsbehovene til minoritetsspråklige elever.
- Jeg kan gi støtte til minoritetsspråklige elever i deres læring.
- Jeg kan identifisere og adressere minoritetsspråklige elevers læringsbehov og utfordringer.
- Jeg kan skape forutsetninger i læringsmiljøet slik at minoritetsspråklige elever kan lykkes.
- Jeg kan tilpasse ulike aspekter ved undervisningen (f.eks. struktur på timen og/eller innhold, læremidler, vurderingsformer) for å imøtekomme minoritetsspråklige elevers behov.

- Jeg vet hvordan man finner undervisningsressurser for å gi god kvalitet på læringen for minoritetsspråklige elever.
- Jeg vet hvordan jeg kontinuerlig kan utvikle min interkulturelle kompetanse.

Tabell V.3 og V.4 (vedlegg 1) som ligger vedlagt gir en oversikt over hvordan svarene til respondentene fordeler seg på de ulike utsagnene angitt i antall og prosentvis. Tabell 5 gir en oversikt over medianen, typetall, gjennomsnittet og standardavviket på svarene knyttet til de forskjellige utsagnene, her delt inn i de områdene jeg vil presenter dem under.

Tabell 5. Beskrivende statistikk for variabler innenfor komponenten "ferdigheter".

	N	Min	Max	Mode	Median	Mean	Std. Dev.
<i>Tilpasset opplæring</i>							
Når jeg underviser en klasse med et stort språklig/kulturelt mangfold, er jeg i stand til å tilpasse i forhold til deres individuelle behov.	62	1	6	2	3	2,73	,978
Jeg vet hvordan man gjør minoritetsspråklige elevers språk og kulturer til en naturlig del av læringsmiljøet.	63	1	5	3	3	2,89	,952
Jeg er i stand til å håndtere læringsbehovene til minoritetsspråklige elever.	62	1	5	3	3	2,84	,793
Jeg kan gi støtte til minoritetsspråklige elever i deres læring.	62	1	5	2	2	2,32	,883
Jeg kan skape forutsetninger i læringsmiljøet slik at minoritetsspråklige elever kan lykkes.	63	1	5	2	2	2,48	,737
Jeg kan tilpasse ulike aspekter ved undervisningen for å imøtekomme minoritetsspråklige elevers behov.	63	1	5	2	2	2,49	,801
Når jeg underviser en klasse med et stort språklig/kulturelt mangfold, er jeg i stand til å se at forskjellige elever har forskjellig læringsmål.	63	1	6	2	2	2,22	,870

Jeg kan identifisere og adressere minoritetsspråklige elevers læringsbehov og utfordringer.	62	1	5	2	2	2,55	,862
<i>Evne til å motivere og skape relasjon</i>							
Jeg er i stand til å skape en god relasjon til elever med minoritetsbakgrunn.	63	1	4	2	2	1,90	,734
Jeg kan motivere minoritetsspråklige elever som ikke er interessert i skolearbeid like mye som andre elever.	63	0	5	3	3	2,63	,921
<i>Hvordan finne ressurser</i>							
Jeg vet hvordan man finner undervisningsressurser for å gi god kvalitet på læringen for minoritetsspråklige elever.	63	1	5	3	3	3,38	,941
<i>Foreldresamarbeid</i>							
Jeg er i stand til å legge forholdene til rette for et positivt og effektivt samarbeid med foreldre/pårørende til minoritetsspråklige elever.	62	1	5	2	3	2,69	,898
<i>Evne til selvutvikling</i>							
Jeg vet hvordan jeg kontinuerlig kan utvikle min interkulturelle kompetanse.	63	1	5	3	3	2,67	1,107
<i>Klar for et flerkulturelt læringsmiljø</i>							
Jeg er klar til å jobbe i et læringsmiljø preget av stort språklig/kulturelt mangfold.	63	1	5	2	2	2,41	1,026

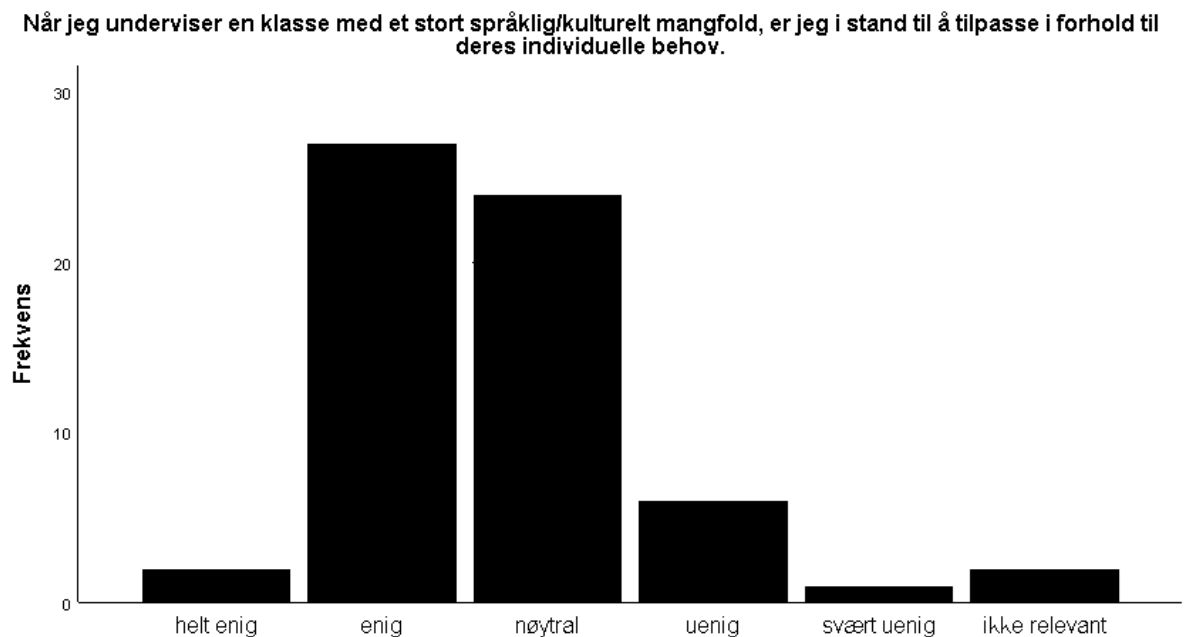
Jeg har delt inn spørsmålene i grupper ut fra hvilke områder innenfor ferdighetskomponenten de er med å belyse, og vil presentere etter denne inndelingen.

4.4.1 Tilpasset opplæring

Studentene ble bedt om å ta stilling til totalt 8 forskjellige utsagn som alle tar for seg en eller annen form for å kunne tilpasse opplæringen til minoritetsspråklige elever. For å belyse hvordan studentene angir sin kompetanse på dette området har vi valgt å se nærmere på 4 av

disse utsagnene. Utsagnet «når jeg underviser en klasse med et stort språklig/kulturelt mangfold, er jeg i stand til å tilpasse i forhold til deres individuelle behov» måler dette, og figur 8 viser hvordan studentene vurderer sin egen kompetanse i forhold til å kunne gjøre denne tilpasningen.

Figur 8. Tilpasse i forhold til individuelle behov



Av figur 8 og tabell V.4 (vedlegg 1) ser vi at det store flertallet av studentene er enig (27) eller nøytrale (24) i forhold til om de er i stand til å tilpasse opplæringen i en klasse med stort språklig/kulturelt mangfold, til sammen hele 81,7%. Bare 3,2% (2) av studentene er helt enige i utsagnet, mens litt flere (6/ 9,7%) er uenige. Bare 1 student er svært uenig (1,6%), mens det er 2 studenter (3,2%) som mener utsagnet ikke er relevante for dem, som er med som en verdi på dette spørsmålet. Det mangler svar fra 1 student (1,6%).

Det er to utsagn som omhandler det å identifisere læringsmål. Tabell V.4 (vedlegg 1) viser at utsagnet «når jeg underviser en klasse med et stort språklig/kulturelt mangfold, er jeg i stand til å se at forskjellige elever har forskjellige læringsmål» har klart flest respondenter som sier seg enig i utsagnet (37/ 58,7%). En ser også at det er flere respondenter som er nøytral (13), uenig (3), svært uenig (0) eller ikke anser utsagnet som relevant (1), til sammen 27% (17), enn de som sier seg helt enig (9/ 14,3%). Av tabell 5 ser en at typetall og medianen er 2 og gjennomsnittet er 2,22.

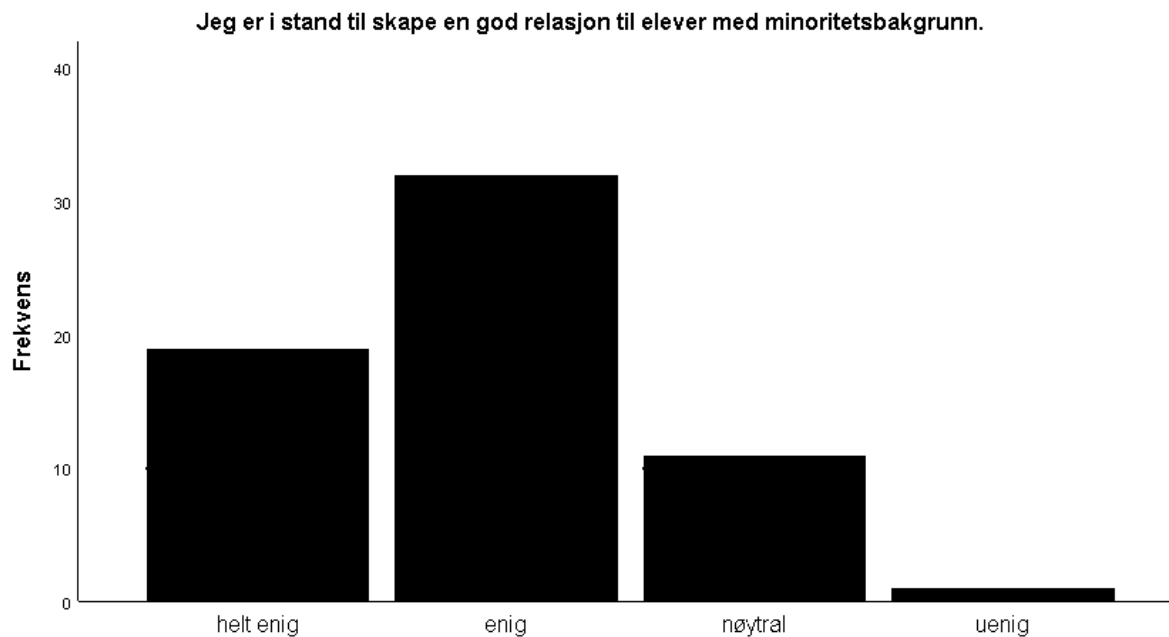
Resultatene for utsagnet «*Jeg kan identifisere og adressere minoritetsspråklige elevers læringsbehov og utfordringer*» viser også at typetallet og medianen er 2 (tabell 5), men gjennomsnittet er 2,55. Av tabell V.3 (vedlegg 1) ser en at 46,8% er «enig» og 6,5% «helt enig», mens 35,5% er «nøytral». I tillegg er 11,3% «uenig» eller «svært uenig». Også her er det 1 respondent som ikke har svart (1,6%)

Utsagnet «*jeg vet hvordan man gjør minoritetsspråklige elevers språk og kulturer til en naturlig del av læringsmiljøet*» viser at de fleste respondentene her er «nøytral», 42,9% (tabell V.3, vedlegg 1). Tabell 5 viser også dette med typetall og median på 3 og et gjennomsnitt på 2,89. 27% sier seg «enig» i utsagnet, mens 19% sier seg «uenig», og det er henholdsvis 4 respondenter som er «helt enig» og 3 som er «svært uenig».

4.4.2 Evne til å motivere og skape relasjon

I vår undersøkelse er vi også ute etter respondentens opplevelse av sin egen relasjonskompetanse i møte med elever med minoritetsbakgrunn. Figur 9 under viser hvordan respondentene har svart på spørsmål om nettopp dette.

Figur 9. Relasjon til elever med minoritetsbakgrunn



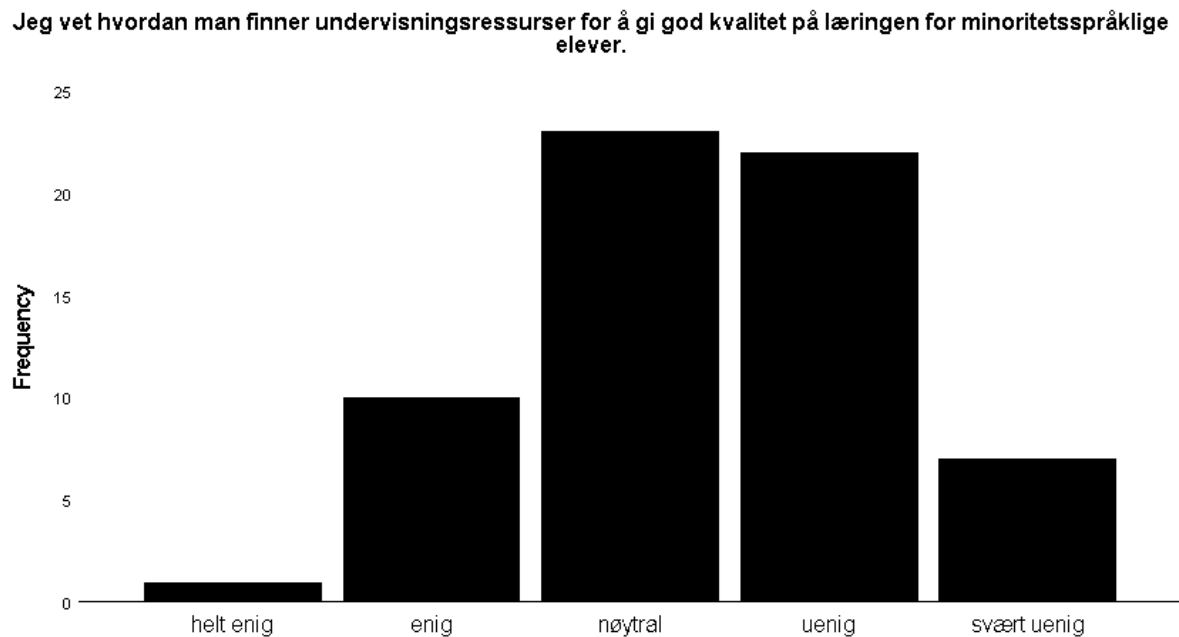
Vi ser av figuren over og tabell 5 at dataene fordeler seg kun på 4 av verdiene og at det ikke er noen av respondentene som angir at de er svært uenig i utsagnet. Bare 1 respondent har sagt seg uenig, mens 11 har stilt seg nøytral til utsagnet, noe som til sammen utgjør 19,1% av respondentene. Vi ser også at det er flest respondenter som sier seg enig i utsagnet (32), og av tabell V.3 (vedlegg 1) at dette utgjør hele 50,8%. Medianen er også på 2 (enig) og støtter opp om dette. Samtidig ser vi at det er 19 respondenter som sier seg helt enig i at de er i stand til å skape en god relasjon til elever med minoritetsbakgrunn (30,2%) og med et gjennomsnitt på 1,90 kan en oppsummere med at det store flertall av respondentene (81%) angir at de er i stand til å skape en god relasjon til elever med minoritetsbakgrunn.

På spørsmålet om studentene er i stand til å motivere minoritetsspråklige elever like mye som andre elever angir de fleste ifølge tabell 5 og tabell V.3 (vedlegg 1) at de er «nøytral» (48,2 %). Median og typetallet er også 3 («nøytral») og gjennomsnittet er 2.63. Det er også betydelig flere respondenter som sier seg «enig» (22/ 35,5%) enn de som sier seg «uenig» (6/ 9,7%), og det er 4 respondenter som angir at de er «helt enig» i tillegg til at 2 studenter angir «svært uenig».

4.4.3 Hvordan finne ressurser.

Utsagnet «jeg vet hvordan man finner undervisningsressurser for å gi god kvalitet på læringen for minoritetsspråklige elever» er ment å måle hvordan studentene ser på sin egen evne til å finne frem til gode læringsressurser tilpasset minoritetsspråklige elever. Figur 10 viser hvordan respondentene fordeler seg på de ulike verdiene på variabelen.

Figur 10. Hvordan finne ressurser

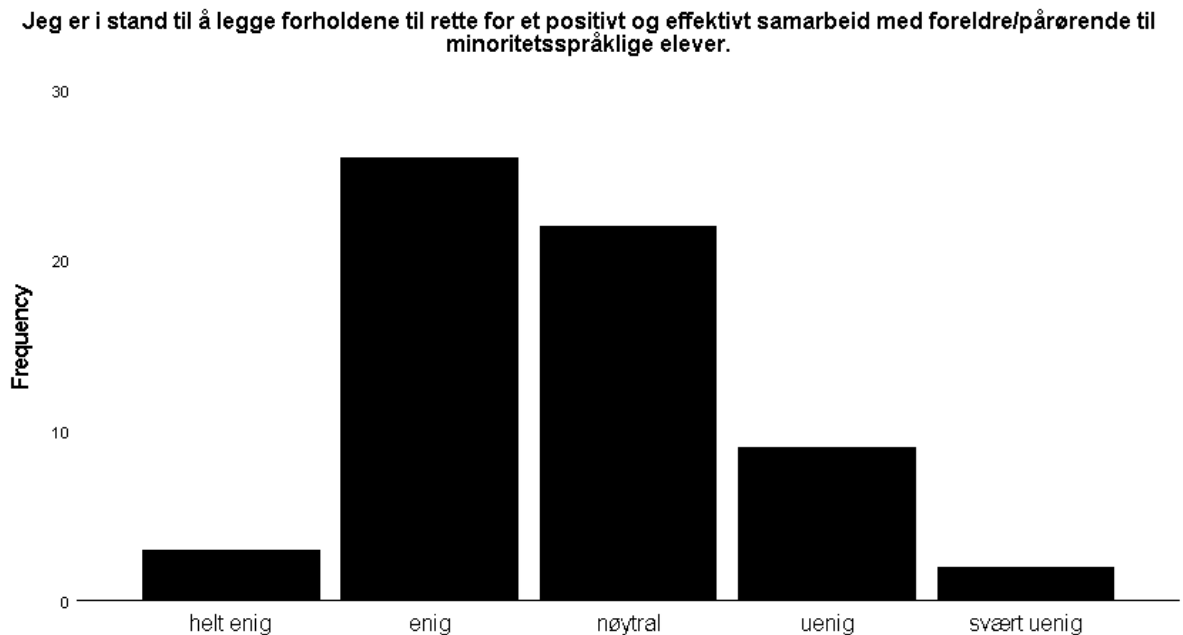


Av figur 10 ser en at det er en skjevfordeling av dataene som går mot at studentene angir at de er mer uenig enn enig i utsagnet. Tabell 5 viser at typetallet og medianen er 3 («nøytral»), men gjennomsnittet er 3,38. Figuren viser også at det nesten er like mange som angir «uenig» og Tabell V.3 (vedlegg 1) tallfester dette til 22 respondenter mot 23 som angav «nøytral». I tillegg er det 7 respondenter (11,1%) som sier de er «svært uenig», mens 10 (15,9%) sier seg «enig». Bare 1 student angir «helt enig».

4.4.4 Foreldresamarbeid.

Området her ser på i hvilken grad studentene føler de er i stand til å tilrettelegge for et godt samarbeid med foreldre til minoritetsspråklige elever. Figur 11 viser hvordan respondentene fordeler seg på de ulike verdiene på variabelen.

Figur 11. Foreldresamarbeid



Figur 11 og tabell 5 viser at det er flest respondenter som sier seg «enig» i utsagnet. Typetall på 2 viser også dette, mens medianen på 3 og gjennomsnittet 2.69 indikerer at flesteparten av respondentene angir «nøytral», «uenig» eller «svært uenig». Tabell V.3 (vedlegg 1) viser dette da det til sammen er 33 respondenter som har angitt dette mot 29 som er «enig» eller «helt enig». Vi ser også at det bare er 3 respondenter (4,8%) som er «helt enig» og 2 (3,2%) som er «svært uenig», mens det er 9 respondenter (14,5%) som sier seg «uenig» i utsagnet. 1 respondent har ikke svart.

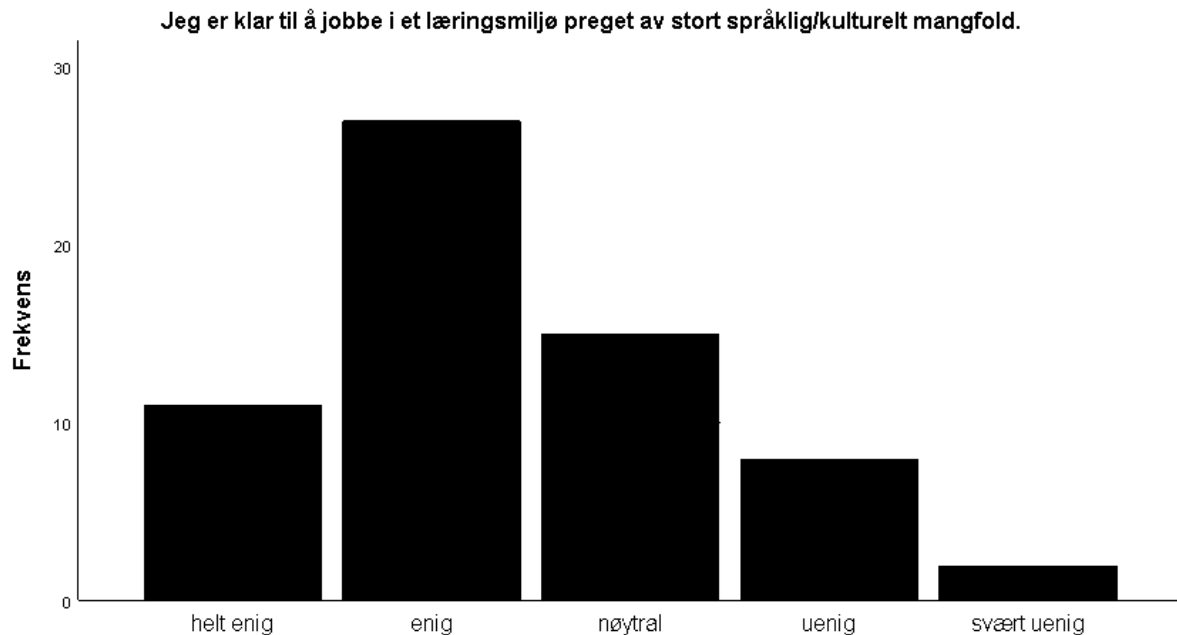
4.4.5 Evne til selvutvikling.

Dette området måles av utsagnet «jeg vet hvordan jeg kontinuerlig kan utvikle min interkulturelle kompetanse». Av tabell 5 og tabell V.3 (vedlegg 1) ser en at typetallet og medianen er 3 («nøytral») og gjennomsnittet er 2.67. Det er 30,2% som har angitt «nøytral». Det er flere studenter som har sagt seg «enig» (17/ 27%) og «helt enig» (11/ 17,5%) enn de som har angitt «uenig» (14/ 22,2%) og «svært uenig» (2/ 3.2%), 44,5% mot 24,5%.

4.4.6 Klar for et flerkulturelt læringsmiljø.

Utsagnet måler hvordan studentene ser på det å ha ferdigheter nok til å føle seg klar til å møte et flerkulturelt læringsmiljø. Figur 12 viser hvordan respondentene fordeler seg på de ulike verdiene på variabelen.

Figur 12. Klar for et flerkulturelt læringsmiljø.



Av figur 12 ser en at det er flest studenter som sier seg «enig» i utsagnet. Tabell 5 viser også dette med typetall og median på 2. Gjennomsnittet er 2,41, altså er det flere som angir «nøytral», «uenig» og «svært uenig» enn de 11 som sier seg «helt enig» i utsagnet. Av tabell V.3 (vedlegg 1) ser en at det er hele 23,8% (15) som angir «nøytral», 12,7% (8) som angir «uenig» og 3,2% (2) «svært uenig». 17,5 % (11) sier de er «helt enige» mens altså 42,9% angir «enig».

4.5 Holdninger

Komponenten holdninger dekkes gjennom ulike utsagn der respondentene angir enighet i forhold til en påstand gradert på en skala fra 1 (helt enig) til 5 (svært uenig). Formålet er å få studentene til å angi hvordan de ser på sin egen holdning til det å jobbe med minoritetsspråklige elever. Respondentene ble spurt om å ta stilling til 5 ulike utsagn;

- Jeg tror at å undervise en flerspråklig/flerkulturell klasse er en utfordring, ikke et hinder.
- Jeg mener at det trengs et større fokus på utviklingen av lærernes interkulturell kompetanse i lærerutdanningen.
- Jeg gleder meg til å jobbe med minoritetsspråklige elever.
- Jeg liker å samhandle med foreldre fra forskjellige kulturer.

- Jeg liker lærernes privilegium å håndtere et stort utvalg av kulturelt mangfoldige elever.

Tabell V.5 som ligger vedlagt (vedlegg 1) gir en oversikt over hvordan svarene til respondentene fordeler seg på de ulike utsagnene angitt i antall og prosentvis. Tabell 6 under gir en oversikt over medianen, typetall, gjennomsnittet og standardavviket på svarene knyttet til de forskjellige utsagnene.

Tabell 6. Beskrivende statistikk for variabler innenfor komponenten "holdninger".

	N	Min	Max	Mode	Median	Mean	Std. Deviation
Jeg tror at å undervise en flerspråklig/flerkulturell klasse er en utfordring, ikke et hinder.	62	1	4	1 og 2	2	1,66	,700
Jeg mener at det trengs et større fokus på utviklingen av lærernes interkulturell kompetanse i lærerutdanningen.	62	1	4	1	1	1,58	,801
Jeg gleder meg til å jobbe med minoritetsspråklige elever.	62	1	4	2	2	1,81	,786
Jeg liker å samhandle med foreldre fra forskjellige kulturer.	61	1	5	2	2	2,15	,963
Jeg liker lærernes privilegium å håndtere et stort utvalg av kulturelt mangfoldige elever.	62	1	3	2	2	1,81	,721

Jeg vil presentere og kommentere svarene knyttet til hver av disse variablene. Jeg vil presenter de tre variablene som omhandler glede til å jobbe med minoritetsspråklige elever i lag, de andre hver for seg.

4.5.1 Glede til å jobbe med minoritetsspråklige elever.

Utsagnet måler holdningene til studentene hva gjelder å jobbe med elever med annen språklig og kulturell bakgrunn enn norsk. Figur 13 viser hvordan respondentene fordeler seg på de ulike verdiene på variabelen.

Figur 13. Glede til å jobbe med minoritetsspråklige elever.



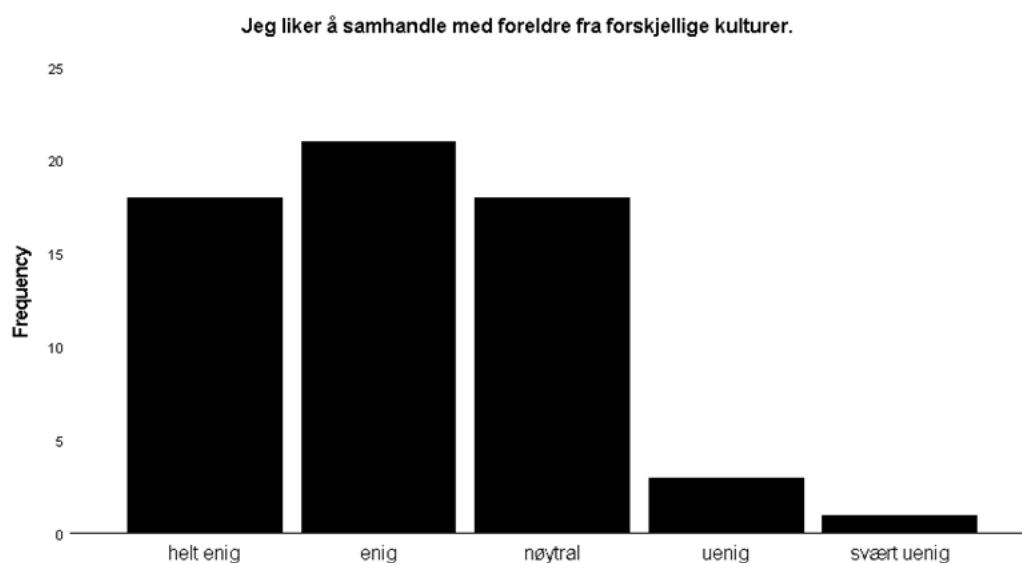
Av figur 13 og tabell 6 ser en at de fleste respondentene sier seg «enig» i utsagnet, da både typetallet og medianen er 2. Gjennomsnittet er derimot 1,81, altså at det er flere respondenter som angir «helt enig» enn «nøytral» og «uenig». Ingen respondenter sier seg «helt uenig» i utsagnet, noe som utgjør den store overvekten av respondentene er positivt innstilt til det å begynne og jobbe med minoritetsspråklige elever.

Dette utsagnet sammenfaller litt med de to utsagnene «*jeg tror at å undervise en flerspråklig/flerkulturell klasse er en utfordring, ikke et hinder*» og «*jeg liker lærernes privilegium å håndtere et stort utvalg av kulturelt mangfoldige elever*». Alle disse tre utsagnene måler respondentens holdninger til det å undervise i et læringsmiljø preget av stort språklig og kulturelt mangfold. Av tabell 6 ser vi at både typetall, median og gjennomsnitt er lik for utsagnet «*jeg gleder meg til å jobbe med minoritetsspråklige elever*» og «*jeg liker lærernes privilegium å håndtere et stort utvalg av kulturelt mangfoldige elever*», mens respondentene var litt mer enig i at det var en utfordring mer enn et hinder å møte på denne type læringsmiljø (typetall både 1 og 2 og gjennomsnitt på 1,66). På alle disse tre utsagnene er det 1 respondent som ikke har svart.

4.5.2 Samhandling med foreldre

Skole-hjem-samarbeid er en viktig faktor for å lykkes i arbeidet med alle elevene i skolen. Utsagnet her måler respondentens holdning til det å samarbeide med foreldre med en annen kulturell bakgrunn enn norsk. Figur 14 viser hvordan respondentene fordeler seg på de ulike verdiene på variabelen.

Figur 14. Samhandling med foreldre

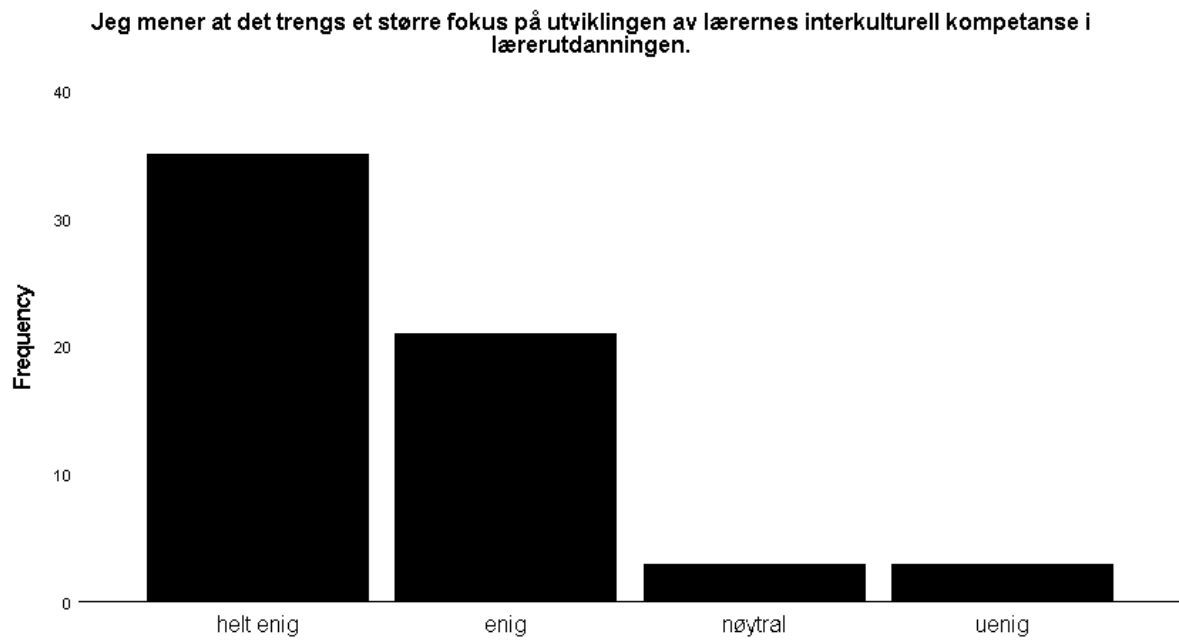


Figur 14 over viser at svarene fordeler seg relativt jevnt mellom «helt enig», «enig» og «nøytral». Av tabell 6 ser vi at både typetall og median er 2, mens gjennomsnittet er 2,15. Av tabell V.5 (vedlegg 1) ser en altså at det er flere som angir «nøytral» (18), «uenig» (3) og «svært uenig» (1) enn de som sier seg «helt enig» (18). På dette spørsmålet er det 2 respondenter som ikke har svart.

4.5.3 Fokus på utvikling av IK i lærerutdanningen.

Dette utsagnet handler om respondentenes holdninger til viktigheten av at lærerstudenter får opplæring innenfor interkulturell kompetanse i sin utdanning på et generelt grunnlag. Vi vil senere i gjennomgang av resultatene komme tilbake til hvordan de vurderer sin egen utdanning. Figur 15 viser hvordan respondentene fordeler seg på de ulike verdiene på variabelen.

Figur 15. Fokus på utvikling av IK i lærerutdanningen.



Både av figur 15 og tabell 6 ser en at de fleste respondentene sier seg «helt enig» i utsagnet og mener det trengs et større fokus på utviklingen av lærernes interkulturelle kompetanse i lærerutdanningen. Både typetall og medianen er 1, mens gjennomsnittet er 1.58. Av tabell V.5 (vedlegg 1) ser en at hele 56,5 % angir «helt enig» og 33,9 % sier seg «enig» i utsagnet, mens bare 9,6 % angir «nøytral» og «uenig». 1 respondent har ikke svart.

4.6 Interkulturell kompetanse i lærerutdanningen

I tillegg til å få respondentene til å angi sine synspunkter innenfor de tre ulike komponentene i den komposisjonelle modellen, har vi og forsøkt å få respondentene til også å angi hvordan de ser på omfanget og fokus på interkulturell kompetanse i deres utdanning. Også her forsøkes det dekket gjennom ulike utsagn der respondentene angir enighet i forhold til en påstand gradert på en skala fra 1 (helt enig) til 5 (svært uenig). Respondentene ble spurt om å ta stilling til 5 ulike utsagn;

- Det er ikke noe eksplisitt fokus på utviklingen av lærernes interkulturell kompetanse i mitt studieprogram.
- Jeg lærer/har lært om viktigheten av interkulturell kompetanse i mine praksisperioder.
- Mine praksisperioder gjorde meg oppmerksom på utfordringene ved å undervise i et flerkulturelt miljø.
- Studiene har forberedt meg på å håndtere de utfordringene som oppstår ved undervisning i et flerkulturelt miljø.
- Mitt universitet gir muligheter for tverrfaglige interkulturelle aktiviteter/prosjekter som en del av lærerutdanningen.

Tabell V.6 (vedlegg 1) som ligger vedlagt gir en oversikt over hvordan svarene til respondentene fordeler seg på de ulike utsagnene angitt i antall og prosentvis. Tabell 7 gir en oversikt over medianen, typetall, gjennomsnittet og standardavviket på svarene knyttet til de forskjellige utsagnene.

Tabell 7. Beskrivende statistikk for variabler innenfor IK i lærerutdanningen.

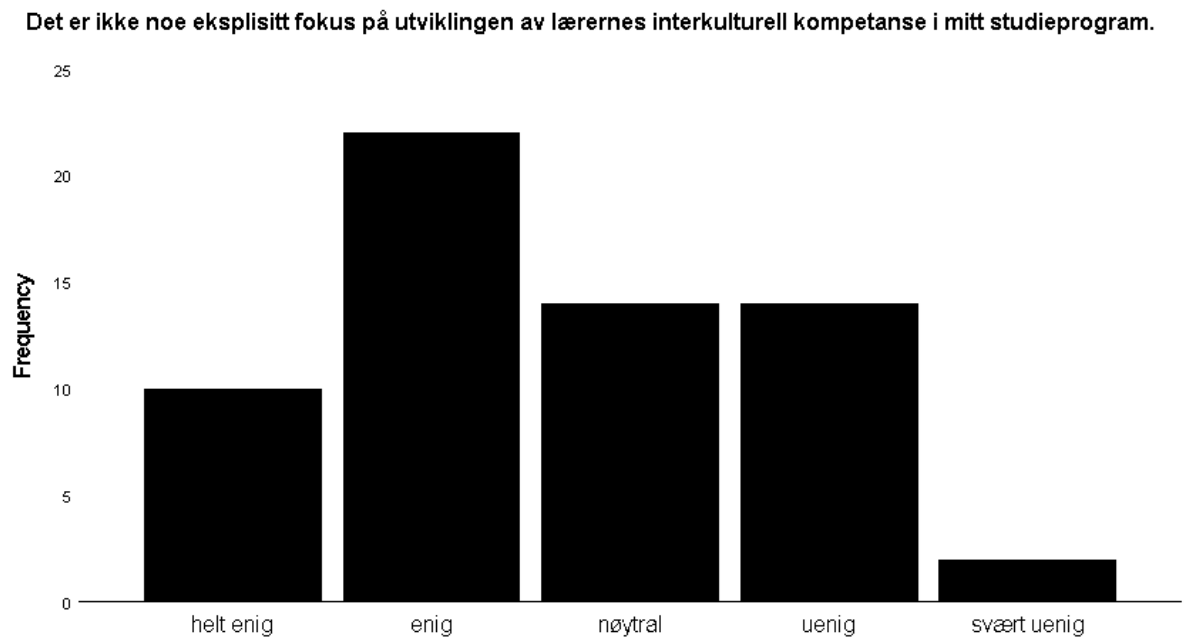
	N	Min	Max	Mode	Median	Mean	Std. Deviation
Det er ikke noe eksplisitt fokus på utviklingen av lærernes interkulturell kompetanse i mitt studieprogram.	62	1	5	2	2	2,61	1,107
Jeg lærer/har lært om viktigheten av interkulturell kompetanse i mine praksisperioder.	62	1	5	3	3	3,00	1,201
Mine praksisperioder gjorde meg oppmerksom på utfordringene ved å undervise i et flerkulturelt miljø.	62	1	5	2	2	2,47	1,112
Studiene har forberedt meg på å håndtere de utfordringene som oppstår ved undervisning i et flerkulturelt miljø.	62	1	5	3 og 4	3	3,44	,985
Mitt universitet gir muligheter for tverrfaglige interkulturelle aktiviteter/prosjekter som en del av lærerutdanningen.	62	1	5	3	3	3,34	,991

Jeg vil videre presentere hver av disse 5 utsagnene da dette er svært viktig og interessant data i mitt prosjekt.

4.6.1 Fokus på utvikling av IK i mitt studieprogram.

Dette utsagnet forsøker å få frem hvordan studentene ser på fokuset på å utvikle lærerens interkulturelle kompetanse i sin utdanning. Figur 16 viser hvordan respondentene fordeler seg på de ulike verdiene på variabelen.

Figur 16. Fokus på utvikling av IK i mitt studieprogram.

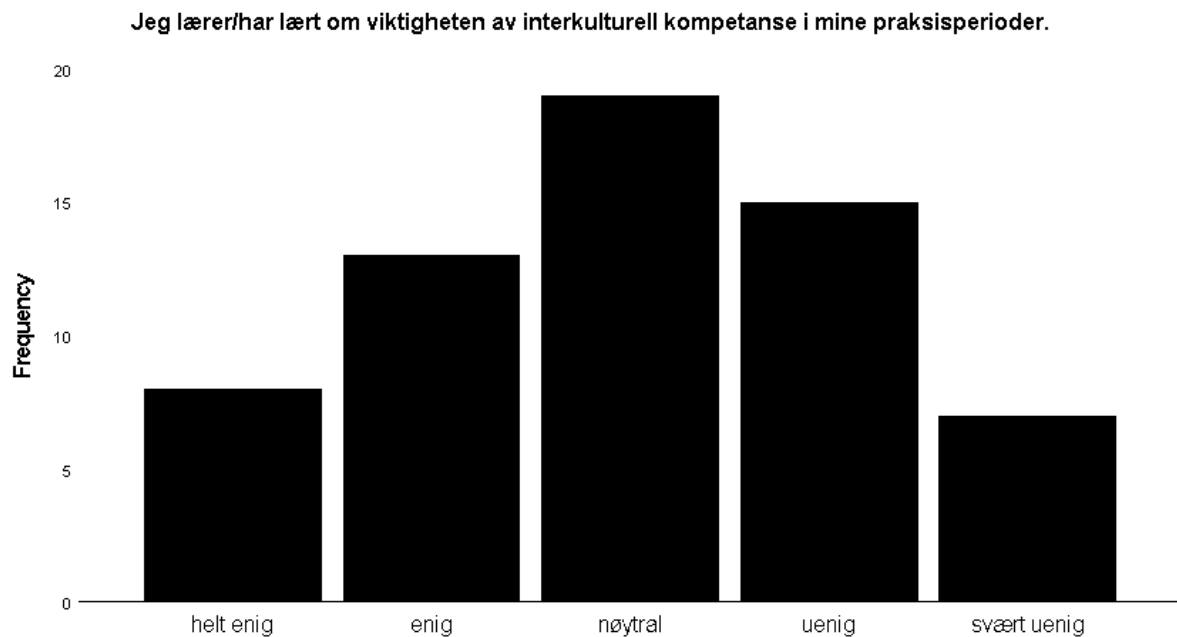


Figur 16 viser en ganske jevn spredning i svarene fra respondentene. Likevel kan en av tabell 7 se at typetall og median er 2, noe som viser at det er en overvekt av svarene som ligger mot «enig». Gjennomsnittet er 2,61 og av tabell V.6 (vedlegg 1) ser en at bare 3,2 % av respondentene har sagt seg «svært uenig», mens det andre ytterpunktet «helt enig» har 16,1 %. En kan også se at 51,6% av respondentene har sagt seg «enig» (35,5%) og «helt enig» (16,1%), mens 25,8% har sagt seg «uenig» (22,6%) eller «svært uenig» (3,2%). 1 respondent har ikke svart.

4.6.2 Lært om viktigheten av IK i praksisperioder.

Utsagnet skal forsøke å fange opp hvordan studentene ser på sine praksisperioder og hvordan de har vært med på å fremheve viktigheten av at lærere innehar interkulturell kompetanse. Figur 17 viser hvordan respondentene fordeler seg på de ulike verdiene på variabelen.

Figur 17. Lært om viktigheten av IK i praksisperioder.

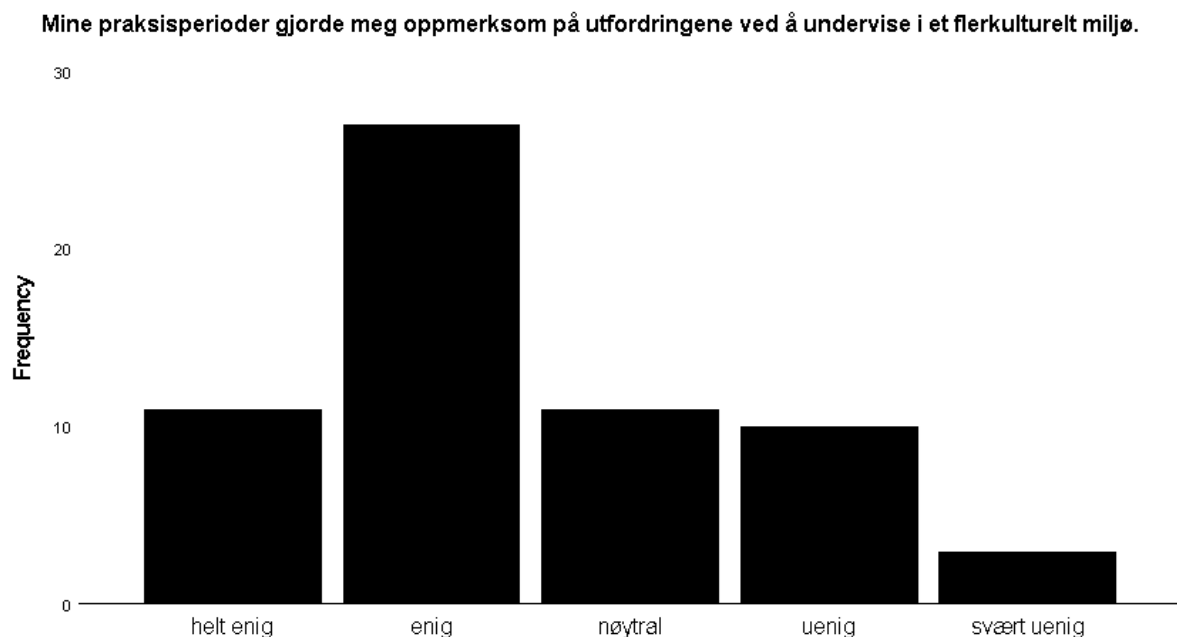


Figur 17 viser at de fleste respondentene (19) er «nøytral» til utsagnet. Tabell 7 viser også at dette stemmer bra, med både typetall, median og gjennomsnittet på 3,00. Man ser også av figur 17, tabell 7 og tabell V.6 (vedlegg 1) at de resterende respondentene er jevnt fordelt på begge sider av midten, henholdsvis 33,9% som er «enig»/«helt enig» og 35,5% som er «uenig»/«svært uenig». Det er også på dette spørsmålet 1 respondent som ikke har svart.

4.6.3 Oppmerksom på utfordringer ved undervisning i et flerkulturelt miljø gjennom praksisperiodene.

Dette utsagnet er egnet for å få frem hvordan respondentene synes de har blitt oppmerksom på utfordringer ved å undervise i et læringsmiljø med stort språklig og kulturelt mangfold gjennom sine praksisperioder. Figur 18 viser hvordan respondentene fordeler seg på de ulike verdiene på variabelen.

Figur 18. Oppmerksom på utfordringer ved undervisning i et flerkulturelt miljø gjennom praksisperiodene.

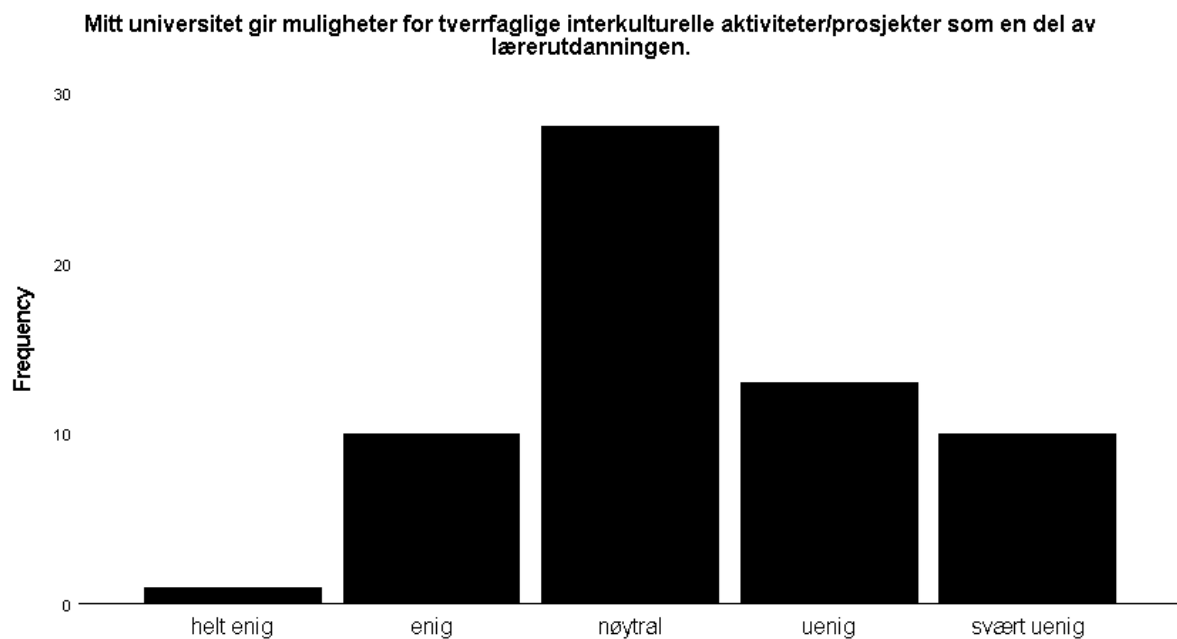


Figur 18 viser at det er klart flest av respondentene som er «enig» i utsagnet. Av tabell V.6 (vedlegg 1) ser en også at det er hele 43.5% av respondentene som svarer dette. Tabell 7 angir typetallet og medianen til å være 2, mens gjennomsnittet er 2,47. Tabell V.6 (vedlegg 1) viser også det at hovedvekten av svarene er på «helt enig» og «enig» (61,2%). Interessant er det at såpass mange (20,9%) har angitt «uenig» eller «svært uenig» sett i forhold til de som har svart «nøytral» (17,7). 1 respondent har ikke svart.

4.6.4 Tilbud av muligheter for tverrfaglige interkulturelle aktiviteter/prosjekter

Her skal respondentene angi hvor enig de er i utsagnet om at deres universitet tilrettelegger for utvikling av interkulturell kompetanse gjennom aktiviteter/prosjekter i lærerutdanningen. Figur 19 viser hvordan respondentene fordeler seg på de ulike verdiene på variabelen.

Figur 19. Tilbud av muligheter for tverrfaglige interkulturelle aktiviteter/prosjekter

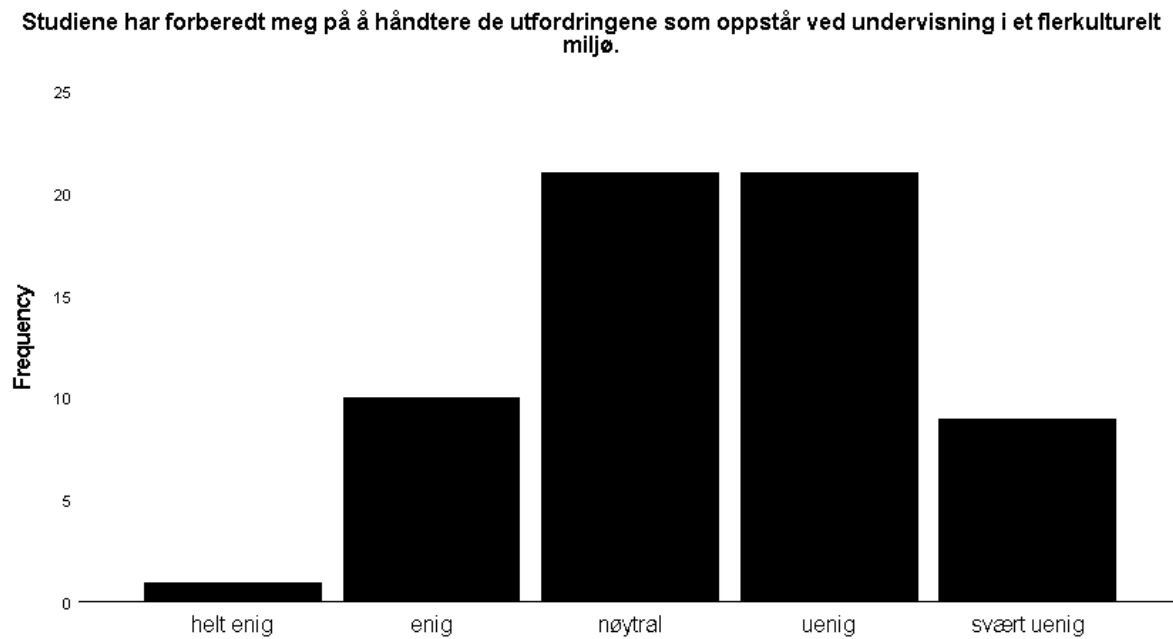


Figur 19 viser at det er stor overvekt av respondenter som stiller seg «nøytral» til utsagnet. Tabell 7 og tabell V.6 (vedlegg 1) viser også dette, hele 45,2% av respondentene har svart dette. Typetallet og median er også 3, mens gjennomsnittet er 3,34. Derav ser en at respondentene heller mer mot å være «uenig» og «svært uenig» (37,1%) enn mot «enig»/«helt enig» (17,7). Det er bare en respondent som sier seg «helt enig» i utsagnet, mens det er like mange som sier seg «svært uenig» som de som sier seg «enig» (10). det er 1 respondent som ikke har svart.

4.6.5 Forberedt gjennom studiene på å håndtere utfordringer ved undervisning i et flerkulturelt miljø.

Det siste utsagnet i resultat-delen er nesten identisk med problemstillingen for oppgaven og jeg har derfor valgt å presentere resultatet av dette utsagnet til slutt. Her får respondentene muligheten til å angi hvordan de ser på om studiene har gjort dem forberedt på å håndtere de utfordringene som er når en underviser i et flerkulturelt miljø. Figur 20 viser hvordan respondentene fordeler seg på de ulike verdiene på variabelen.

Figur 20. Forberedt på å håndtere utfordringer ved undervisning i et flerkulturelt miljø gjennom studiene.



Figur 20 viser at det er like mange som har angitt at de er «nøytral» til utsagnet som de som har sagt seg «uenig». Av tabell 7 ser en også dette, typetallet er både 3 og 4 mens medianen er 3. Gjennomsnittet er 3,44 som også peker på det en ser av figur 20 og tabell V.6 (vedlegg 1), nemlig at det er overvekt av de som er «uenig» og «svært uenig» (48,4%). Det er bare en respondent som er «helt enig», mens det er 16,1% som angir at de er «enig». Også her 1 respondent som ikke har svart.

5.0 Drøfting av funn

I foregående kapittel ble resultatene fra spørreundersøkelsen presentert. I dette kapitlet vil resultatene bli drøftet i lys av forskningsspørsmålene.

5.1 I hvilken grad mener lærerstudentene de har kunnskaper for å ivareta minoritetspråklige elever etter endt utdanning?

For å svar på dette forskningsspørsmålet har vi bedt studentene ta stilling til utsagn som både går direkte på deres kjennskap til fenomenet IK, men også ved at de indirekte viser om de har kunnskap om aspekter ved interkulturell kompetanse gjennom å gi vurdering på utsagnene.

En måte å finne ut om studentene har kunnskap om hva interkulturell kompetanse er å spørre de om hva de legger i begrepet IK. Å definere og finne frem til en måte å se interkulturell kompetanse på har som nevnt tidligere i oppgaven vært forsøkt av mange (Byram 1997, Deardorff 2006, Europarådet 2010, Severiens 2014). Leung et al. (2014) har pekt på at finnes over 30 forskjellige modeller og over 300 forskjellige konstruksjoner. Men det er som sagt nå en bred enighet i litteraturen som Griffith et al. (2016) har påpekt, om at interkulturell kompetanse kan sees på som en komposisjonell modell. Interkulturell kompetanse kan undersøkes og forstås ut ifra sine bestanddeler, en kombinasjon av kunnskaper, ferdigheter og holdninger. I vår spørreundersøkelse har studentene som sagt svart med tekstsvar, og analysen av disse svarene (tabell 3) viste at hele 40 av studentene hadde med et element av kunnskap i sin redegjørelse, 28 hadde et element av ferdigheter og 17 et element av holdninger. Bare 14 respondenter hadde med to av komponentene, mens kun 10 studenter hadde med et element av alle tre komponentene.

Sammenholder vi disse resultatene med hva studentene har svart på utsagnet om de vet hva interkulturell kompetanse er, ser en at det her var 11 studenter som sier at de vet hva det er. Dette faller fint inn i de 10 som har definert interkulturell kompetanse som begrep med alle tre komponentene. I tillegg er hele 28 som sier seg «enig» og dermed angir at de vet hva IK, men ikke godt nok til å svare «helt enig». Det at det er dobbelt så mange som de 14 som hadde to av komponentene med i sin redegjørelse, tyder på at flere tror de vet uten at de faktisk har den teoretiske kunnskapen om måten å forstå interkulturell kompetanse på. Resultatene vise også at hele 38,1 % sier at de er usikre eller ikke vet hva interkulturell kompetanse er, og med rapporteringer på hva de legger i begrepet kan en si at det er relativt mange som angir at de har begrenset kunnskap om hva interkulturell kompetanse er.

Europarådet (2010) slår fast at en av kompetansene en må inneha er kunnskap om og forståelse av den politiske, juridiske og strukturelle konteksten av flerkulturelt mangfold. Som nevnt tidligere i oppgaven har den nye læreplanen (LK20) og opplæringsloven et tydelig mål om utvikling av elevens interkulturelle kompetanse, og det å vite om dette innebære å ha denne kompetansen som Europarådet (2010) mener er vesentlig for å kunne tilrettelegge for minoritetsspråklige elever. Oppsummert kan en si ut fra resultatgjennomgangen at flesteparten av respondentene (58,8%) rapporterer at de kjenner helt (17,5%) eller delvis (41,3%) til målet i LK20 og Opplæringsloven om utvikling av elevens IK, mens det er 41,3 % (nøytral, uenig, svært uenig) som ikke har god kjennskap til dette målet. Når en tar i betraktning at det bare er 17,5% som rapporterer at de har god kjennskap til disse politiske føringene, kan man derfor si at studentene rapportere om manglede kunnskap på dette kompetanseområdet.

Jeg har også undersøkt hvordan studentene ser på viktigheten av å inneha interkulturell kompetanse når en skal tilrettelegge for minoritetsspråklige elever. Her antar jeg at studentene har tenkt at dette spørsmålet går på det pedagogiske aspektet. Av resultatene ser man at 58,7% er «helt enig» og 33,3% er «enig», og dermed kan en si at hele 92% av studentene mener nivået på lærerens interkulturell kompetanse er viktig når det gjelder å legge til rette for læringsprosessen til minoritetsspråklige elever. Både Europarådet (2010) og Severiens et al. (2014) slår fast at det er viktig med god kompetanse når en skal undervise i et flerkulturelt læringsmiljø. Severiens et al. (2014) påpeker viktigheten av å ha kunnskap om de ulike pedagogiske ressursene som kan brukes i arbeidet med flerkulturelle. Europarådet (2010) fremhever at kunnskap om spekteret av undervisningstilnærminger, metoder og materiell for å kunne tilpasse undervisningen til minoritetsspråklige, og kunnskapen til å finne frem til disse er en viktig kompetanse å inneha. Dermed kan en si at studentene er på linje med det teorien sier, og en derfor kan si at de her utviser god kunnskap på området.

Et annet aspekt for å forsøke å måle studentenes kunnskaper for å ivareta minoritetsspråklige elever på er å se hvordan de angir viktigheten av interkulturell kompetanse sett opp mot fremmedspråkopplæring. Studentene har svart på to utsagn som går på dette, begge utformet slik at det er mest «riktig» for respondenten jo mer uenig den er i utsagnet. Første utsagn «det

er viktigere for lærere som underviser fremmedspråk å ha interkulturell kompetanse enn lærere som underviser i andre fag» viser at det er flest respondenter som er uenig i utsagnet (19), men at det er nesten like mange som har stilt seg nøytral (17). Tabell 4 viser at typetallet er 4 og medianen er 3 (nøytral) og gjennomsnittet 3,33 og oppsummert kan en si at flesteparten av respondentene, 33, mener det er like viktig (nøytral) eller viktigere for lærere som underviser i fremmedspråk å inneha interkulturell kompetanse (enig/helt uenig), mens 30 mener det i hovedsak ikke er viktigere for lærere i fremmedspråk enn i andre fag å inneha interkulturell kompetanse.

Som nevnt tidligere i oppgaven er det å inneha interkulturell kompetanse fra tidligere sterkt knyttet opp til det å lære eller undervise et annet språk enn norsk. Rosnes og Rossland (2018) peker på at det i den norske skolen i dag er et stort fokus på å lære morsmåls- og 2. språkopplæring som en måte å møte dette kulturelle mangfoldet på, og lite fokus på det interkulturelle aspektet. Forskjellene består i mer enn bare ulike språkferdigheter, og Goth og Kjelsvik (2020) har poengtert at her kan det også være snakk om kulturforskjeller som kan innebære ulike læringstradisjoner. Det er derfor viktig at det ikke bare er i morsmåls- og 2. språkopplæring man tilpasser undervisningen for minoritetsspråklige og således kan en si at studentene her viser litt liten forståelse for nettopp dette aspektet.

Utsagnet *«interkulturell kompetanse er kun viktig for lærere som arbeider med flerkulturelle elever»* er også med på å belyse dette området. Av tabell V.1 (vedlegg 1) ser en at det er klart flest respondenter som har sagt seg svært uenig (35), noe som utgjør over halvparten av respondentene (55,6%). Tabell 4 viser også at medianen og typetallet er 5 (svært uenig) mens gjennomsnittet er 4,32. Målet fra LK 20 og opplæringsloven om å utvikle alle elevers interkulturelle kompetanse gir også en direkte føring om at slik opplæring er noe alle lærere skal beskjeftige seg med uavhengig av hvilket fag de underviser eller om de har flerkulturelle elever. Her er studentene mer på linje med forskerne og fagmiljøet, og kan her sies å utvise god kunnskap på området.

Forskjellen på responsen på de to utsagnene kan også tilskrives måten de er stilt på og hva den enkelte legger i utsagnet og sitt svar. Her tenker jeg spesielt på ordet «kun» i utsagnet om viktigheten av interkulturell kompetanse for alle lærer. Hvis jeg hadde brukt en litt mykere formulering som f.eks. «Interkulturell kompetanse er mest viktig...» ville kanskje svarene vært annerledes. Et annet moment er at det er flere respondenter som har erfaring fra tidligere undervisning (25,4%) og alle studentene utenom de 9 som er 1.års studenter, har hatt praksis i

skolen. Som Rosnes og Rossland (2018) peker på er det i den norske skolen i dag et stort fokus på å lære morsmåls- og 2. språkopplæring og dermed kan det være disse erfaringene som kommer til uttrykk.

Det siste utsagnet vi har brukt for å forsøke å måle studentens kunnskap om interkulturell kompetanse på går på om interkulturell kompetanse kan undervises i skolen eller om dette ikke lar seg gjøre siden interkulturell kompetanse erverves gjennom møte med andre kulturer/ mennesker. Resultatene her viser at over halvparten av respondentene har svart "uenig" (58,1%) og 12 studenter (19,4%) mener at det absolutt kan undervises i skolen, mens det er 14 studenter (22,6%) som mener dette vanskelig lar seg gjøre.

Både LK20 og Opplæringsloven slår fast at skolen skal støtte utviklingen av elevenes evne til å møte og delta i mangfoldet, og åpne dører mot verden og fremtiden (Kunnskapsdepartementet, 2017). interkulturell kompetanse både kan og skal undervises og formidles til elevene og dette må fremtidige lærere være bevist på. At det er hele 77,5 % som mener dette lar seg gjøre, mens bare er 19,4% av studentene er tydelig på dette indikerer at studentene samlet sett har moderat kunnskap på dette området.

Oppsummert for dette forskningsspørsmålet kan en si at det er relativt mange som angir at de har begrenset kunnskap om hva interkulturell kompetanse er, og at studentene rapporterer om manglende kunnskap når det kommer til å ha kjennskap til politiske føringer omkring arbeidet med det flerkulturelle mangfoldet. Når det gjelder viktigheten av å inneha interkulturell kompetanse når en skal tilrettelegge for minoritetsspråklige elever, og om interkulturell kompetanse kun er viktig for de som arbeider med flerkulturelle elever, viser studentene gode kunnskaper, men viser mindre gode kunnskaper når det kommer til om det er viktigere for lærere som underviser i fremmedspråk å inneha interkulturell kompetanse enn for lærere som underviser i andre fag. På spørsmålet om interkulturell kompetanse kan undervises i skolen eller om dette ikke lar seg gjøre siden interkulturell kompetanse erverves gjennom møte med andre kulturer/ mennesker, viser studentene moderat kunnskap på dette området ut fra hvordan de har rapportert på spørsmålet.

5.2 I hvilken grad mener lærerstudentene de har ferdigheter for å ivareta minoritetsspråklige elever etter endt utdanning?

Dette forskningsspørsmålet er forsøkt besvart gjennom å få studentene til å angi hvordan de ser på sin kompetanse innenfor ulike områder som teorien og forskningen mener er viktige å inneha for å ha gode interkulturelle ferdigheter.

Severiens et al. (2014) fremhever viktigheten av at lærere innehar ferdigheten å kunne legge til rette for en god språklig utvikling hos minoritetsspråklige elever, og at lærerne også må inneha ferdigheten til å kunne gi instruksjoner slik at eleven forstår, altså flerspråklige ferdigheter. Europarådet (2010) fremhever også det å kunne velge og modifisere undervisningsmetoder tilpasset elevenes læringsbehov som en viktig ferdighet. Begge disse går under det å kunne tilpasse opplæringen. Tilpasset opplæring er som nevnt tidligere en rettighet alle elever har og som er nedfelt i opplæringslovens §1-3. Den stadfester at man skal tilpasse opplæringen i forhold til evnene og forutsetningene til hver enkelt elev (Opplæringsloven, 1998). Med et læringsmiljø med stort språklig og kulturelt mangfold blir oppgaven med å indentifisere elevenes individuelle behov og tilrettelegge undervisningen krevende. Evnen til å gjøre denne tilpasningen er en ferdighet som vil være med å belyse lærerens interkulturelle kompetanse.

Jeg har som nevnt i resultatdelen 8 utsagn som alle tar for seg en eller annen form for å kunne tilpasse opplæringen til minoritetsspråklige elever. For å belyse hvordan studentene angir sin kompetanse på dette området har jeg valgt å se nærmere på 4 av disse utsagnene. Utsagnet «*når jeg underviser en klasse med et stort språklig/kulturelt mangfold, er jeg i stand til å tilpasse i forhold til deres individuelle behov*» er med på å måle dette. Her ser vi det er flest studenter som er enig (27), men også at 24 respondenter er nøytrale, altså at de angir at de verken er god eller dårlig på å tilpasse. Bare 2 studenter anser at de klarer å tilpasse opplæringen i et slikt læringsmiljø og en kan derfor si at studentene på dette spørsmålet angir at de ikke føler at de har tilstrekkelige ferdigheter til å tilpasse i forhold til elevenes individuelle behov.

Utsagnet «*jeg vet hvordan man gjør minoritetsspråklige elevers språk og kulturer til en naturlig del av læringsmiljøet*» viser også at studentene angir at de mangler ferdigheter når det gjelder å tilpasse opplæringen. Da de fleste respondentene her er «nøytral», 42,9% og gjennomsnittet er på 2,89. 27% sier seg «enig» i utsagnet, og bare 4 respondenter som er

«helt enig». Dette betyr at hele 66,7% av studentene sier at de ikke vet eller er usikker på hvordan de kan gjøre minoritetsspråklige elevers språk og kulturer til en naturlig del av læringsmiljøet.

Det er to utsagn som omhandler det å identifisere læringsmål. Tabell V.4 viser at utsagnet *«når jeg underviser en klasse med et stort språklig/kulturelt mangfold, er jeg i stand til å se at forskjellige elever har forskjellig læringsmål»* har klart flest respondenter som sier seg enig i utsagnet (37/ 58,7%). En ser også at det er flere respondenter som er nøytral (13), uenig (3), svært uenig (0) eller ikke anser utsagnet som relevant (1), til sammen 27% (17), enn de som sier seg helt enig (9/ 14,3%). Resultatene for utsagnet *«jeg kan identifisere og adressere minoritetsspråklige elevers læringsbehov og utfordringer»* viser også lignende resultat, da flest studenter er «enig» (46,8%), men her er 35,5% «nøytral» og bare 6,5% «helt enig», mens det i tillegg er 11,3% som er «uenig» eller «svært uenig». Hanssen (2021) utdyper behov for kompetanse hos læreren for å kunne se, oppdage og ivareta elever med spesielle behov og påpeker dermed viktigheten av å kunne identifisere elever som trenger å få tilpasset opplæringen. Her kan en si at studentene anser seg selv i bedre stand til å kunne identifisere at det er forskjellige læringsbehov enn de er til også å kunne tilrettelegge i forhold til disse.

Forskning viser at kvaliteten på lærer-elev-relasjoner har betydning for faglig og sosial læring i skolen (Moen, 2021b). Moen (2021b) peker på at lærer og elev møtes verbalt via språket eller nonverbalt ved for eksempel blikkontakt i de relasjonelle mellomrommene i skolehverdagen, og dette er en viktig ferdighet for en lærer å inneha. I min undersøkelse er jeg altså ute etter respondentens opplevelse av sin egen relasjonskompetanse i møte med elever med minoritetsbakgrunn. Europarådet (2010) definerer kommunikasjons- og relasjonskompetansen som kjernen i lærernes arbeid med flerkulturelt mangfold. Det er der lærere skaper klasserom og skoleforhold som er inkluderende og hvor de bygger og opprettholder relasjoner basert på tillit og gjensidig respekt (Europarådet, 2010, s. 39). Om dette er en kompetanse som hører inn under holdninger eller ferdigheter blir et definisjonsspørsmål, og i min oppgave er det meningen å avdekke interkulturell kompetanse, og der er relasjonskompetansen avgjørende uavhengig av hvilken komponent den settes under.

De to utsagnene som måler dette i min studie er spørsmålet om evnen til å skape god relasjon og evnen til å motivere minoritetsspråklige elever. Studentene rapporterer at de føler at de har best ferdigheter på det å skape relasjon, der de fleste angir at de er «enig» (50,8%) eller «helt

enig» (30,2%) og dermed kan en si at det store flertall av respondentene (81%) angir at de er i stand til å skape en god relasjon til elever med minoritetsbakgrunn. På spørsmålet om studentene er i stand til å motivere minoritetsspråklige elever like mye som andre elever angir de fleste at de er «nøytral» (48,2 %). Resultatene viser også at det er betydelig flere respondenter som sier seg «enig» (22/ 35,5%) enn de som sier seg «uenig» (6/ 9,7%), men samlet sett er det 58,1% som ikke sier seg enig i at de kan motivere minoritetsspråklige elever like mye som andre elever. Når en tar med at det bare er 4 respondenter som angir at de er «helt enig» viser dette at studentene ikke anser sine ferdigheter og evner til å motivere som like gode som det å skape en god relasjon, og samlet sett angir de sine ferdigheter på dette området som gode, men at de trenger å bli bedre på dette.

Utsagnet «*jeg vet hvordan man finner undervisningsressurser for å gi god kvalitet på læringen for minoritetsspråklige elever*» er ment å måle hvordan studentene ser på sin evne til å finne frem til gode læringsressurser tilpasset minoritetsspråklige elever. Jeg har dette med under komponenten ferdigheter og Europarådet (2010) har som en ferdighetskomponent det å kunne velge og modifisere undervisningsmetoder tilpasset elevenes læringsbehov. Denne kompetansen som måles her kunne også vært tatt med under komponenten kunnskap, der Europarådet (2010) påpeker viktigheten av kunnskap om spekteret av undervisningstilnærminger, metoder og materiell for å kunne tilpasse undervisningen til minoritetsspråklige, og kunnskapen til å finne frem til disse. Uansett er dette en viktig kompetanse å måle sett i forhold til det å inneha interkulturell kompetanse og det å tilpasse undervisningen til minoritetsspråklige elever. Resultatene viser at studentene angir at de ikke innehar denne ferdigheten i noe særlig grad, da de fleste angir «uenig» (22) eller «nøytral» (23) og med et gjennomsnittet på 3,38. I tillegg er det 7 respondenter som sier de er «svært uenig», mens 10 sier seg «enig». Bare 1 student angir «helt enig».

Ferdigheten å kunne utvikle sin interkulturelle kompetanse måles av utsagnet «*jeg vet hvordan jeg kontinuerlig kan utvikle min interkulturelle kompetanse*». Systematisk refleksjon over og evaluering av egen praksis og dens innvirkning på elevene er en av kompetansene Europarådet (2010) mener hører under komponenten ferdigheter og som er viktig for å inneha og opprettholde god interkulturell kompetanse. Resultatene på dette spørsmålet viser at det er flest studenter som hverken vet eller ikke vet (30,2% nøytral) hvordan de kontinuerlig utvikler

sin interkulturelle kompetanse. Det er flere studenter som har sagt seg «enig» (27%) og «helt enig» (17,5%) enn de som har angitt «uenig» (22,2%) og «svært uenig» (3,2%).

Gjennomsnittet er 2.67 og det er 55,6% som ikke sier seg enig i utsagnet, noe som tilsier at flesteparten av studentene angir at de ikke innehar ferdigheten å kunne kontinuerlig utvikle sin interkulturelle kompetanse.

Spørsmålet om evnen til å legge forholdene til rette for et godt foreldresamarbeid vil jeg drøfte sammen med spørsmålet om holdninger til dette samarbeidet i neste kapittel.

Utsagnet «jeg er klar til å jobbe i et læringsmiljø preget av stort språklig/ kulturelt mangfold» måler hvordan studentene ser på det å ha ferdigheter nok til å føle seg klar for å møte på et flerkulturelt læringsmiljø. Resultatene viser at det er flest studenter som sier seg «enig» i utsagnet. Gjennomsnittet er 2,41, altså er det flere som angir «nøytral», «uenig» og «svært uenig» enn de 11 som sier seg «helt enig» i utsagnet. Dermed kan en si at de fleste studentene ikke føler seg helt klar til å jobbe i et læringsmiljø preget av stort språklig/ kulturelt mangfold, og at flesteparten er usikre på sine ferdigheter når det kommer til å jobbe i et læringsmiljø preget av stort språklig/ kulturelt mangfold.

For å sammenfatte denne drøftingen i forhold til hvordan studentene har rapportert i forhold til i hvilken grad de har ferdigheter for å ivareta minoritetsspråklige elever etter endt utdanning, ser en at det store flertallet av studentene angir at de er i stand til å skape en god relasjon til elever med minoritetsbakgrunn. Når det kommer til å motivere minoritetsspråklige elever anser ikke studentene sine ferdigheter og evner til å motivere som like gode som ferdighetene de innehar til å skape en god relasjon. Videre kan en også si at studentene angir sine evner til å finne frem til gode læringsressurser tilpasset minoritetsspråklige elever som mangelfulle, og at flesteparten av studentene angir at de ikke innehar ferdigheten til å kontinuerlig utvikle sin egen interkulturelle kompetanse i tilstrekkelig grad. Studentene angir at de ikke føler at de har tilstrekkelige ferdigheter i det å kunne tilpasse opplæringen til minoritetsspråklige elever og resultatene når det gjelder de to utsagnene som omhandler det å identifisere læringsmål viser at studentene anser seg selv i bedre stand til å kunne identifisere at det er forskjellige læringsbehov, enn det de er til å kunne tilrettelegge i forhold til disse. Resultatene viser også at de fleste studentene ikke føler seg helt klare, og dermed er usikre på

sine ferdigheter når det kommer til å jobbe i et læringsmiljø preget av stort språklig/kulturelt mangfold.

5.3 Hvordan vurderer lærerstudentene sine holdninger når det kommer til å jobbe med minoritetsspråklige elever?

Deardorff (2006) gjengir Okayama, Furuto, and Edmondson (2001) på at holdninger er fundamentalt viktige og at holdninger som bevissthet, det å verdsette alle kulturer og viljen til utvikling og å gjøre forandringer er grunnleggende for all undervisning og læring.

Forskningsspørsmålet vil blir forsøkt besvart ved at studentene angir sine holdninger med tanke på det å undervise minoritetsspråklige elever, foreldresamarbeid og fokus på interkulturell kompetanse i lærerutdanningen.

Hvordan studentene angir sine holdninger til det å undervise i et læringsmiljø preget av stort språklig og kulturelt mangfold forsøkes besvart gjennom de tre utsagnene *«jeg gleder meg til å jobbe med minoritetsspråklige elever»*, *«jeg liker lærernes privilegium å håndtere et stort utvalg av kulturelt mangfoldige elever»* og *«jeg tror at å undervise en flerspråklig/flerkulturell klasse er en utfordring, ikke et hinder»*. Av resultatene ser en at studentene svarer tilnærmet helt likt på disse to første spørsmålene, begge med et gjennomsnitt på 1,81 og de fleste respondentene sier seg «enig» i utsagnene. Begge har også en høy andel av respondenter som sier seg «helt enig», slik at det til sammen er 83,9% av studentene som gleder seg til å jobbe med minoritetsspråklige elever og 82,3% som liker privilegiet å håndtere et stort utvalg av kulturelt mangfoldige elever. På utsagnet om at det å undervise en flerspråklig/flerkulturell klasse er en utfordring mer enn et hinder, er studentene enda mer tydelig på at de er enig i utsagnet. Her er gjennomsnittet på 1,66 og det er like mange som har angitt «helt enig» som «enig», til sammen 90,4%. Dermed kan en konkludere med at studentene er positivt innstilt til det å undervise i et læringsmiljø preget av stort språklig og kulturelt mangfold.

Foreldresamarbeid har både Europarådet (2010) og Severiens et al. (2014) som en kompetanse under komponenten holdninger. Begge påpeker viktigheten av at foreldre er en viktig del av samfunnet og bør involveres selv om de kanskje i utgangspunktet ikke har noe

forbindelse med skolen. Europarådet (2010) framhever også det å snakke til og med flerkulturelle, både elever og foreldre, på en positiv måte noe som krever at en er oppmerksom og sensitiv på interesser, problemer og bekymringer. Severiens et al. (2014) påpeker at dette er lettere å få til hvis en lærerne snakker direkte med foreldrene.

Utsagnet «*jeg liker å samhandle med foreldre fra forskjellige kulturer*» er ment for å måle holdningene til studentene omkring nettopp dette foreldresamarbeidet. Spørsmålet om evnen til å legge forholdene til rette for et godt foreldresamarbeid vil jeg også drøfte her og er ment å se på ferdigheten til studentene til å få til et slikt samarbeid. Av resultatene ser en at det er flest som sier seg «enig» (21) i at de liker å samarbeide med foreldre fra forskjellige kulturer, men at det nesten er like mange som sier seg «helt enig» (18) og stiller seg «nøytral» (18). Gjennomsnittet er 2,15 og en kan derfor konkludere med at flesteparten av studentene er positivt til dette samarbeidet.

Resultatene av utsagnet «*jeg er i stand til å legge forholdene til rette for et positivt og effektivt samarbeid med foreldre/pårørende til minoritetsspråklige elever*» viser at her rapporterer studentene større usikkerhet på hvordan en kan skape dette samarbeidet. 29 respondenter angir at de er «enig» (26) eller «helt enig» (3), mens det til sammen er 33 respondenter som angir «nøytral» (22), «uenig» (9) eller «svært uenig» (2). Medianen er 3 og gjennomsnittet 2,69. Dermed kan en si at studentene er positive til å samarbeide med foreldre fra forskjellige kulturer, men de rapporterer at de i mindre grad er i stand til å legge til rette for et positivt og effektivt samarbeid.

Dette kan komme av at studentene ikke føler de har tilstrekkelig kunnskaper og ferdigheter til å få dette til. Som nevnt tidligere har Flatraaker (2016) vist til at det er samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre de fleste skoleansatte opplever som vanskeligst. Utfordringene kan bestå i flere forhold, men den aller største utfordringen som skoleansatte har gitt uttrykk for er språket, det å gjøre seg forstått og vite hva som blir forstått. Her tar Flatraaker (2016) til ord for at dette nok handler mer om kommunikasjon og nonverbal kommunikasjon enn selve språkbarrieren i seg selv, der møte med det ukjente tolkes forskjellig og kan føre til misoppfatninger og feiltolkninger, og relasjonen mellom partene legger grunnlaget for god dialog og samhandling (Flatraaker, 2016). For å kunne håndtere disse utfordringene presiserer Flatraaker (2016) at det kreves mot og faglig kompetanse. En må ha kunnskapen, ferdighetene og holdningen til å møte disse utfordringene, og det er nettopp derfor ulike forskere i dag fremhever viktigheten av interkulturell kompetanse hos ansatte i skoleverket.

Utsagnet «jeg mener det trengs et større fokus på utviklingen av lærerens interkulturelle kompetanse i lærerutdanningen» handler om respondentenes holdninger til viktigheten av at lærerstudenter får opplæring innenfor interkulturell kompetanse i sin utdanning på et generelt grunnlag. Jeg vil senere i drøftingsdelen komme tilbake til hvordan de vurderer sin egen utdanning. Av resultatene ser en at de fleste respondentene sier seg «helt enig» i utsagnet, hele 56,5 %. I tillegg er det 33,9 % som sier seg «enig» i utsagnet, mens bare 9,6 % angir «nøytral» og «uenig». Dermed kan en slå fast at studentene mener det trengs et større fokus på utviklingen av lærernes interkulturelle kompetanse i lærerutdanningen.

Oppsummert for dette forskningsspørsmålet kan en konkludere med at studentene angir at de er positivt innstilt til det å undervise i et læringsmiljø preget av stort språklig og kulturelt mangfold. De fleste studentene angir at de gleder seg til å jobbe med minoritetsspråklige elever, liker privilegiet å håndtere et stort utvalg av kulturelt mangfoldige elever og angir at det å undervise en flerspråklig/flerkulturell klasse er en utfordring mer enn et hinder. Når det gjelder foreldresamarbeid viser resultatene at flesteparten av studentene er positive til å samarbeide med foreldre fra forskjellige kulturer, men at de rapporterer at de i mindre grad er i stand til å legge til rette for et positivt og effektivt samarbeid. Resultatene viser også at studentene mener det trengs et større fokus på utviklingen av lærernes interkulturelle kompetanse i lærerutdanningen.

5.4 I hvilken grad legger lærerstudentene sitt studie til rette for at de skal utvikle interkulturell kompetanse?

I tillegg til å få respondentene til å angi sine synspunkter innenfor de tre ulike komponentene i den komposisjonelle modellen, har jeg forsøkt få respondentene også til å angi hvordan de ser på omfanget og fokuset på interkulturell kompetanse i deres utdanning. Svarene her kan være med på å belyse hvordan studentene vurderer sin interkulturelle kompetanse etter endt utdanning.

Om og hvilket fokus det er på å formidle kunnskap om interkulturell kompetanse til studentene på de ulike utdanningene vil selvsagt være med å påvirke de fremtidige lærerne i

hvordan de håndterer det økende kulturelle mangfoldet i skolen og deres evne til å øke alle elevers interkulturelle kompetanse. Derfor har vi spurt studentene hvordan de opplever at fokuset er på å utvikle interkulturell kompetanse i deres studieprogram. Resultatene viser at de fleste angir at de er «enig» i utsagnet om at det ikke er noe eksplisitt fokus. En kan også se at 51,6% av respondentene har sagt seg «enig» (35,5%) og «helt enig» (16,1%), 22,6 % nøytral mens 25,8% har sagt seg «uenig» (22,6%) eller «svært uenig» (3,2%). Det er altså en klar overvekt av respondentene som mener det ikke er noe eksplisitt fokus på utvikling av interkulturell kompetanse i sitt studieprogram, bare 2 respondenter mener derimot at det er fokus på dette. De 22,6% som sier seg «uenig» i utsagnet vil jeg tro har lært litt om interkulturell kompetanse i mer eller mindre grad i løpet av sin studietid, men synes at det er for lite fokus på dette slik det er i dag.

Hvis vi ser på om studentene har lært om interkulturell kompetanse når de har vært i praksis eller blitt oppmerksom på utfordringene som er ved å undervise i et flerkulturelt miljø, kan vi av resultatene se at også her rapporterer studentene mangelfull opplæring slik de ser det. De fleste respondentene angir at de er «enig» i at praksisperiodene gjorde dem oppmerksom på utfordringene, men det er flere som svarer at de ikke er enige enn de som er helt enig. Med et gjennomsnitt på 2,47 kan en derfor si at studentene rapporterer at selv om de har blitt oppmerksom på utfordringene, er det mange som mener at dette har vært mangelfullt. Hvis en ser på hva resultatene sier om studentene har lært om viktigheten av interkulturell kompetanse i sine praksisperioder, ser vi at her rapporterer de enda mer mangelfull opplæring. Her svarer de fleste midt på treet, noe gjennomsnittet (3,00) og medianen (3) bekrefter. Selv om det er noen som mener de har lært dette i praksisperioden (8) og mener de har lært litt (13), rapporterer de fleste (41) mangelfull opplæring i sine praksisperioder.

Et virkemiddel for utdanningsinstitusjoner for å øke den interkulturell kompetansen hos studentene er å gi de muligheten for deltakelse i tverrfaglige interkulturelle aktiviteter eller prosjekter som en del av lærerutdanningen. Vi har derfor spurt studentene om dette og bedt de angi hvor enig de er i utsagnet om at deres universitet tilrettelegger for utvikling av interkulturell kompetanse gjennom aktiviteter/prosjekter i lærerutdanningen. Resultatene viser at det er stor overvekt av respondenter som stiller seg «nøytral» til utsagnet, hele 45,2%. Det er betydelig flere studenter som mener at universitetet ikke tilrettelegger for interkulturell

kompetanse («uenig» og «svært uenig», 23) enn det er de som mener at universitetet gjør det. 10 studenter mener universitetet tilrettelegger («enig»), men i mindre grad enn det den ene respondenten som mente at universitetet tilrettela for dette på en god nok måte («helt enig»).

Det siste momentet jeg vil belyse er hvordan studentene mener studiet deres har forberedt de på å håndtere de utfordringene som oppstår ved undervisning i et flerkulturelt miljø. Her får studentene et veldig konkret utsagn å ta stilling til som en slags oppsummering av dette området hvor en undersøker hvordan studentene mener studiet deres har forberedt de på de utfordringen som de møter i sin skolehverdag med et stadig økende og mangfoldig læringsmiljø. Resultatene og tilbakemeldingen fra studentene her er ganske tydelige, det er kun en student som angir at dette er tilfellet. Videre er det kun 10 respondenter som mener de har blitt forberedt, men ikke tilstrekkelig for å angi «helt enig». Det er 21 studenter som angir «nøytral» og 21 som sier seg «uenig», mens hele 9 angir at de er «svært uenig» og dermed mener at de overhodet ikke har blitt forberedt i løpet av studiet sitt.

Oppsummert for dette forskningsspørsmålet kan en si at det er en klar overvekt av studentene som mener det ikke er noe eksplisitt fokus på utvikling av interkulturell kompetanse i sitt studieprogram. Videre rapporterer studentene at selv om de har blitt oppmerksom på utfordringene ved å undervise i et flerkulturelt miljø i løpet av praksisperiodene, er det mange som mener at dette har vært mangelfullt. De fleste studentene rapporterer også at de ikke har lært tilstrekkelig om viktigheten av interkulturell kompetanse i sine praksisperioder. Studentene synes heller ikke universitetet gir tilstrekkelig med muligheter for tverrfaglige interkulturelle aktiviteter eller prosjekter, og som helhet mener de flest at de ikke har blitt forberedt på å håndtere de utfordringene som oppstår ved undervisning i et flerkulturelt miljø gjennom studie sitt.

6.0 Avsluttende kommentar

Det er stadig større globalisering i verden. Denne globaliseringen har ført til et økende flerkulturelt samfunn og skolen står overfor økt kulturelt mangfold. Viktigheten av å gi alle elever, uavhengig av bakgrunn, like muligheter understrekes av Meld. St. 6 (2012-2013) ; Meld. St. 6 (2019–2020) ; NOU 2010: 7 (2010). Likevel viser forskning at det fortsatt er betydelige forskjeller i skoleprestasjoner mellom minoritetsspråklige og majoritetsspråklige elever (Bakken & Elstad, 2012; Opheim et al., 2013; Wiborg et al., 2011). Læreplanen (LK 20) understreker betydningen av språkkunnskaper og kulturforståelse i en stadig mer sammensatt verden. Målet er ikke bare integrasjon, men også utvikling av interkulturell kompetanse for alle elever. Skolens rolle er avgjørende, og lærerne må inneha interkulturell kompetanse. Det påpekes imidlertid at det er mangel på slik kompetanse blant lærere (Lødding et al., 2018).

I lys av dette har jeg derfor forsøkt å belyse hvordan dagens lærerstudenter ser på deres kompetanse til å ivareta disse minoritetsspråklige elevene, deres interkulturelle kompetanse etter endt lærerutdanning. I tillegg ville jeg belyse hvordan studentene opplever at deres utdanning legger til rette for at de skal utvikle interkulturell kompetanse.

6.1 Besvarelse av problemstillingen: Hvilken kompetanse mener lærerstudentene i Nord-Norge de har for å ivareta minoritetsspråklige elever etter endt utdanning?

Jeg har forsøkt å svare på denne problemstillingen ved å undersøke fenomenet interkulturell kompetanse gjennom sine bestanddeler, en kombinasjon av *kunnskaper*, *ferdigheter* og *holdninger*. Innenfor komponenten *kunnskap* viser studenten god kunnskap når det gjelder området som omhandler viktigheten av å inneha interkulturell kompetanse, viser moderat kunnskap når det kommer til området om interkulturell kompetanse kan undervises i skolen og de rapporterer at de har begrenset kunnskap om hva interkulturell kompetanse er. Når det kommer til *ferdigheter* anser ikke studentene sine ferdigheter og evner til å motivere minoritetsspråklige elever som like gode som det å skape en god relasjon. Studentene angir også sine evner til å finne frem til gode læringsressurser tilpasset minoritetsspråklige elever som mangelfulle, at de ikke innehar ferdigheten til å kontinuerlig utvikle sin egen interkulturelle kompetanse i tilstrekkelig grad, og at de er i bedre stand til å kunne identifisere at det er forskjellige læringsbehov enn det de er til å kunne tilrettelegge i forhold til disse. Resultatene viser også at de fleste studentene ikke føler seg helt klar og dermed er usikre på sine ferdigheter når det kommer til å jobbe i et læringsmiljø preget av stort språklig/kulturelt mangfold. Resultatene viser også at *holdningene* til studentene er i tråd med teorien.

Studentene er positivt innstilt til det å undervise i et læringsmiljø preget av stort språklig og kulturelt mangfold og er positive til å samarbeide med foreldre fra forskjellige kulturer.

Resultatene i denne undersøkelsen kan derfor gi indikasjoner på at lærerstudentene i Nord-Norge sin kompetanse innebærer at de har positive og gode holdninger, manglende kunnskaper og ikke tilstrekkelige ferdigheter til å ivareta minoritetsspråklige elever etter endt utdanning. De fleste av studentene mener at de ikke har blitt forberedt på å håndtere de utfordringene som oppstår ved undervisning i et flerkulturelt miljø gjennom studiet sitt, og studentene mener det trengs et større fokus på utviklingen av lærernes interkulturelle kompetanse i lærerutdanningen.

6.2 Videre forskning

Denne studien har tatt for seg interkulturell kompetanse hos lærerstudenter i Nord-Norge knyttet til studentens egen oppfattelse av kompetansen de har for å ivareta elever med minoritetsbakgrunn etter endt utdanning. Det har blitt benyttet en spørreundersøkelse, som i større grad enn jeg forventet, har gitt oss indikasjoner på manglende kunnskaper og ferdigheter hos fremtidige lærere til å tilpasse opplæringen til et læringsmiljø preget av stadig større kulturelt mangfold. Men undersøkelsen gir ikke svar på hvorfor. Det ville vært både interessant og samfunnsnyttig å komme nærmere et svar på dette. Denne undersøkelse har ikke gjort det mulig å stille oppfølgingsspørsmål og gå mer i dybden hos studentene på hva som gjør det så utfordrende å få til tilrettelegging for alle elevene. Hvilke utfordringer møter de? Hva trenger de mer kunnskaper om? En kvalitativ studie med intervju ville kunne bidra til å belyse dette enda bedre, slik at en i tråd med målet i forskningsprosjektet VOICES, vil kunne utvikle et kurs i interkulturell kompetanse, for å bedre forberede lærerstudenter på det å jobbe i flerspråklige klasserom. Jeg håper at mitt prosjekt kan fungere som en pilotstudie som kan brukes til videre forskning på interkulturell kompetanse på andre populasjoner, som f.eks. lærere i skolen. Jeg håper også at jeg har vist at det teoretiske rammeverket som er benyttet er nyttig når en studerer fenomenet interkulturell kompetanse, og dermed kan generaliseres og brukes av andre forskere i arbeidet med å utvikle kunnskapen om begrepet interkulturell kompetanse.

Litteraturliste

- Bakken, A. & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? : Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (NOVA-rapport 7/2012). Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Byram, M. (2021). *Teaching and assessing intercultural communicative competence : revisited* (Second edition. utg.). Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2019). Should Schools Undermine or Sustain Multilingualism? an Analysis of Theory, Research, and Pedagogical Practice. *Darnioji daugiakalbystė*, 15(1), 1-26. <https://doi.org/10.2478/sm-2019-0011>
- Dalland, C. & Andersson-Bakken, E. (2021). *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse*. Universitetsforlaget.
- Deardorff, D. K. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of studies in international education*, 10(3), 241-266. <https://doi.org/10.1177/1028315306287002>
- Europarådet. (2010). *Policies and Practices for Teaching Sociocultural Diversity: A framework of Teacher Competences for Engaging with Diversity*; .
- Flatraaker, L. (2016). Skole – hjem samarbeidet med minoritetsspråklige foreldre: En byrde eller ressurs? . I F. B. Børhaug & I. Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 59–73). Fagbokforlaget.
- Forskrift til opplæringslova. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2022-07-25-1382). Lovdata. <https://lovdata.no/forskrift/2006-06-23-724>
- Frønes, T. S. & Pettersen, A. (2021). Spørreundersøkelser i utdanningsforskning IC. Dalland & E. Andersson-Bakken (Red.), *Metoder i klasseromsforskning : forskningsdesign, datainnsamling og analyse* (s. 167-208). Universitetsforlaget.
- Gilje, N. & Grimen, H. (1995). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger : innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (2. utg. utg.). Universitetsforl.
- Goth, U. S. & Kjelsvik, B. (2020). Likeverdighet, fordommer og inkludering: Interkulturell kompetanse i en pedagogisk sammenheng. I G. Hagesæther, G. Innerdal & B. Kvam (Red.), *NLA Høgskolen. Fagutvikling og sjølvforståing på kristen grunn* (s. 245–268). Cappelen Damm Akademisk. <https://doi.org/https://doi.org/10.23865/noasp.102>
- Griffith, R. L., Wolfeld, L., Armon, B. K., Rios, J. & Liu, O. L. (2016). Assessing Intercultural Competence in Higher Education: Existing Research and Future Directions: Accessing Intercultural Competence in Higher Education. *ETS research report series*, 2016(2), 1-44. <https://doi.org/10.1002/ets2.12112>
- Hanssen, N. B. (2021). 'Jeg har prøvd alt...': Om lærerens kompetansebehov for å praktisere spesialundervisning. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats : i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 245-262). Universitetsforlaget.
- Hilt, L. T. (2016). Kategorisering som hinder sosial inkludering? En kritisk diskusjon av kategorien "nyankomne minoritetspråklige elever" i lys av målet om inkludering. I F. B. Børhaug & Ingrid Helleve (Red.), *Interkulturell pedagogikk som motkraft i en monokulturell praksis* (s. 107–128). Fagbokforlaget.
- Hoff, H. E. (2018). Intercultural competence. I A.-B. Fenner & A. S. Skulstad (Red.), *Teaching English in the 21st century : central issues in English didactics* (2nd edition. utg., s. 67-89). Fagbokforlaget.
- Hylland Eriksen, T. (Hentet fra snl.no 30. oktober 2022). Flerkulturelle samfunn. I *Store norske leksikon*. https://snl.no/flerkulturelle_samfunn

- Hølland, S. (2021). *Inkludering og tilpasset opplæring : til alle elevers beste* (1. utgave. utg.). Fagbokforlaget.
- Johannessen, A., Christoffersen, L. & Tufte, P. A. (2021). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (6. utgave. utg.). Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. . Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/>
- Kunnskapsdepartementet. (2018a). *Integrering gjennom kunnskap: Regjeringens integreringsstrategi 2019–2022*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/integrering-gjennom-kunnskap/id2617246/>
- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori : tradisjoner, posisjoner og diskusjoner*. Novus.
- Lasonen, J. & Teräs, M. (2012). Intercultural competence in action. I N. Palaiologou & G. Dietz (Red.), *Mapping the broad field of multicultural and intercultural education worldwide: Towards the development of a new citizen* (s. 156-175). Cambridge Scholars.
- Laugerud, S., Askeland, N. & Aamotsbakken, B. (2014). *Lesing, lekser og læring : tilpasset opplæring og inkludering i den flerkulturelle skolen*. Universitetsforl.
- Lekang, T. & Moen, T. (Red.). (2021). *Tilpasset opplæring og tidlig innsats : i ordinær undervisning og i spesialundervisning*. Universitetsforlaget.
- Leung, K., Ang, S. & Tan, M. L. (2014). Intercultural Competence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 489-519. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091229>
- Læreplan i fremmedspråk. (2019). *Læreplan i fremmedspråk*, (FSP01-02). Kunnskapsdepartementet. <https://data.udir.no/kl06/v201906/laereplaner-1k20/FSP01-02.pdf?lang=nob>
- Lødding, B., Rønsen, E. & Wollscheid, S. (2018). *Utvikling av flerkulturell kompetanse i lærerutdanningene, grunnopplæringen og barnehagene: Sluttrapport fra evalueringen av Kompetanse for mangfold*. (NIFU Report 2018:1). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/2493141>.
- Meld. St. 6 (2012-2013). *En helhetlig integreringspolitikk*. Barne- og familiedepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-6-20122013/id705945/>
- Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/>
- Moen, T. (2021a). Tilpasset opplæring og tidlig innsats: et forebyggende perspektiv. I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats : i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 23-40). Universitetsforlaget.
- Moen, T. (2021b). Undervisningens relasjonelle dimensjon: en forutsetning for læring? I T. Lekang & T. Moen (Red.), *Tilpasset opplæring og tidlig innsats : i ordinær undervisning og i spesialundervisning* (s. 281-296). Universitetsforlaget.
- Nordrum, J. C. F. (2019). Rettigheter til barn og unge med funksjonsnedsettelse i skole og barnehage. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utgave. utg., s. 91-106). Cappelen Damm akademisk.
- NOU 2010: 7. (2010). *Mangfold og mestring— Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2010-7/id606151/>
- Nyeng, F. (2012). *Nøkkelbegreper i forskningsmetode og vitenskapsteori*. Fagbokforl.

- Opheim, V., Gjerustad, C. & Sjaastad, J. (2013). *Jakten på kvalitetsindikatorer: Sluttrapport fra prosjektet "Ressursbruk og læringsresultater i grunnskolingen"*. (NIFU Report 2013:23). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/280435>
- Opplæringsloven. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringslova>
- Papadopoulou, K., Palaiologou, N. & Karanikola, Z. (2022). Insights into Teachers' Intercultural and Global Competence within Multicultural Educational Settings. *Education sciences*, 12(8), 502. <https://doi.org/10.3390/educsci12080502>
- Rosnes, E. V. & Rossland, B. L. (2018). Interculturally competent teachers in the diverse Norwegian educational setting. *MULTICULTURAL EDUCATION REVIEW*, 10(4), 274-291. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2018.1532223>
- Severiens, S., Wolff, R. & van Herpen, S. (2014). Teaching for diversity: a literature overview and an analysis of the curriculum of a teacher training college. *European journal of teacher education*, 37(3), 295-311. <https://doi.org/10.1080/02619768.2013.845166>
- UDIR. (2021). *Utdanningsspeilet 2021*. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/tall-og-forskning/publikasjoner/utdanningspeilet/utdanningspeilet-2021/>
- Wiborg, Ø., Arnesen, C. Å., Grøgaard, J., Støren, L. A. & Opheim, V. (2011). *Elevers prestasjonutvikling: Hvor mye betyr skolen og familien?* (NIFU-Report 2011:35). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/282025>.

Vedlegg

Vedlegg 1. Tabeller og figurer

Tabell V.1 Kunnskaper om IK, antall og prosentvis

	Helt enig		Enig		Nøytral		Uenig		Svært uenig	
	antall	%	antall	%	antall	%	antall	%	antall	%
Jeg kjenner til LK20 og opplæringslovens mål om utvikling av elevens interkulturelle kompetanse.	11	17,5	26	41,3	11	17,5	10	15,9	5	7,9
Nivået på lærernes interkulturelle kompetanse er viktig når det gjelder å legge til rette for læringsprosessen til minoritetsspråklige elever.	37	58,7	21	33,3	5	7,9	0	0,0	0	0,0
Det er viktigere for lærere som underviser fremmedspråk å ha interkulturell kompetanse enn lærere som underviser i andre fag.	4	6,3	12	19,0	17	27,0	19	30,2	11	17,5
Interkulturell kompetanse er kun viktig for lærere som arbeider med flerkulturelle elever.	2	3,2	3	4,8	3	4,8	19	30,6	35	56,5
Interkulturell kompetanse kan ikke undervises i skolen siden det erverves naturlig gjennom møte med andre kulturer / mennesker.	0	0,0	5	8,1	9	14,5	36	58,1	12	19,4

Tabell V.2 Kunnskaper om IK, antall og prosentvis, reversert

	Svært uenig		Uenig		Nøytral		Enig		Helt enig	
	antall	%	antall	%	antall	%	antall	%	antall	%
Jeg vet ikke hva interkulturell kompetanse er.	11	17,5	28	44,4	14	22,2	8	12,7	2	3,2

Tabell V.3 Ferdigheter, antall og prosentvis

	helt enig		enig		nøytral		uenig		svært uenig	
	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%
Jeg er i stand til skape en god relasjon til elever med minoritetsbakgrunn.	19	30,2	32	50,8	11	17,5	1	1,6	0	0,0
Jeg er klar til å jobbe i et læringsmiljø preget av stort språklig/kulturelt mangfold.	11	17,5	27	42,9	15	23,8	8	12,7	2	3,2
Jeg vet hvordan man gjør minoritetsspråklige elevers språk og kulturer til en naturlig del av læringsmiljøet.	4	6,3	17	27,0	27	42,9	12	19,0	3	4,8
Jeg er i stand til å legge forholdene til rette for et positivt og effektivt samarbeid med foreldre/pårørende til minoritetsspråklige elever.	3	4,8	26	41,9	22	35,5	9	14,5	2	3,2
Jeg kan motivere minoritetsspråklige elever som ikke er interessert i skolearbeid like mye som andre elever.	4	6,5	22	35,5	28	45,2	6	9,7	2	3,2
Jeg er i stand til å håndtere læringsbehovene til minoritetsspråklige elever.	1	1,6	20	32,3	31	50,0	8	12,9	2	3,2

Jeg kan gi støtte til minoritetsspråklige elever i deres læring.	9	14,5	30	48,4	19	30,6	2	3,2	2	3,2
Jeg kan identifisere og adressere minoritetsspråklige elevers læringsbehov og utfordringer.	4	6,5	29	46,8	22	35,5	5	8,1	2	3,2
Jeg kan skape forutsetninger i læringsmiljøet slik at minoritetsspråklige elever kan lykkes.	4	6,3	29	46,0	27	42,9	2	3,2	1	1,6
Jeg kan tilpasse ulike aspekter ved undervisningen for å imøtekomme minoritetsspråklige elevers behov.	4	6,3	31	49,2	22	34,9	5	7,9	1	1,6
Jeg vet hvordan man finner undervisningsressurser for å gi god kvalitet på læringen for minoritetsspråklige elever.	1	1,6	10	15,9	23	36,5	22	34,9	7	11,1
Jeg vet hvordan jeg kontinuerlig kan utvikle min interkulturelle kompetanse.	11	17,5	17	27,0	19	30,2	14	22,2	2	3,2

Tabell V.4 Ferdigheter, antall og prosentvis med verdi "ikke relevant".

	helt enig		enig		nøytral		uenig		svært uenig		ikke relevant	
	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%
Når jeg underviser en klasse med et stort språklig/kulturelt mangfold, er jeg i stand til å tilpasse i forhold til deres individuelle behov.	2	3,2	27	43,5	24	38,7	6	9,7	1	1,6	2	3,2
Når jeg underviser en klasse med et stort språklig/kulturelt mangfold, er jeg i stand til å se at forskjellige elever har forskjellig læringsmål.	9	14,3	37	58,7	13	20,6	3	4,8	0	0,0	1	1,6

Tabell V.5 Holdninger, antall og prosentvis.

	helt enig		enig		nøytral		uenig		svært uenig	
	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%
Jeg tror at å undervise en flerspråklig/flerkulturell klasse er en utfordring, ikke et hinder.	28	45,2	28	45,2	5	8,1	1	1,6	0	0,0
Jeg mener at det trengs et større fokus på utviklingen av lærernes interkulturell kompetanse i lærerutdanningen.	35	56,5	21	33,9	3	4,8	3	4,8	0	0,0
Jeg gleder meg til å jobbe med minoritetsspråklige elever.	24	38,7	28	45,2	8	12,9	2	3,2	0	0,0
Jeg liker å samhandle med foreldre fra forskjellige kulturer.	18	29,5	21	34,4	18	29,5	3	4,9	1	1,6
Jeg liker lærernes privilegium å håndtere et stort utvalg av kulturelt mangfoldige elever.	23	37,1	28	45,2	11	17,7	0	0,0	0	0,0

Tabell V.6 IK i lærerutdanningen, antall og prosentvis.

	helt enig		enig		nøytral		uenig		svært uenig	
	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%	Antall	%
Det er ikke noe eksplisitt fokus på utviklingen av lærernes interkulturell kompetanse i mitt studieprogram.	10	16,1	22	35,5	14	22,6	14	22,6	2	3,2
Jeg lærer/har lært om viktigheten av interkulturell kompetanse i mine praksisperioder.	8	12,9	13	21,0	19	30,6	15	24,2	7	11,3
Mine praksisperioder gjorde meg oppmerksom på utfordringene ved å undervise i et flerkulturelt miljø.	11	17,7	27	43,5	11	17,7	10	16,1	3	4,8
Studiene har forberedt meg på å håndtere de utfordringene som oppstår ved undervisning i et flerkulturelt miljø.	1	1,6	10	16,1	21	33,9	21	33,9	9	14,5
Mitt universitet gir muligheter for tverrfaglige interkulturelle aktiviteter/prosjekter som en del av lærerutdanningen.	1	1,6	10	16,1	28	45,2	13	21,0	10	16,1

Interkulturell kompetanse i lærerutdanningen

Side 1

Obligatoriske felter er merket med stjerne

Forskningsprosjektet VOICES: Vocational Intercultural Competence Education for Schoolteachers

En forskningsgruppe fra Nord universitet skal forske på lærerstudentenes interkulturelle kompetanse og har valgt å se spesifikt på kompetanse hos lærerstudentene i Nord-Norge. Prosjektet går ut på å utvikle et kurs i interkulturell kompetanse, for å bedre forberede lærerstudenter på det å jobbe i flerspråklige klasserom. Som en del av prosjektet skal det skrives en masteroppgave knyttet til dette tema.

Nord universitet i Bodø er ansvarlig for prosjektet, og prosjektleder er Natallia B. Hanssen.

Masterstudenten sammen med veileder Marina Prilutskaya ved Nord Universitet skal analysere datamaterialet vi samler inn.

Nord Universitet vil motta en analysefil. Svardata vil bli brukt for felles analyser og samskriving av forskningsartikler.

Skjemaet oppfyller alle krav til personvern i henhold til GDPR-bestemmelsene og alle data blir slettet etter en stund. Skjemaet inneholder spørsmål knyttet til din oppfattelse av kompetansen du har for å ivareta elever med minoritetsbakgrunn etter endt utdanning. Du får også en forespørsel om å delta på et kort digitalt intervju for å svare på 4-5 åpne spørsmål. Besvarelsen er fullstendig anonym. Det vil ikke bli samlet data som kan identifisere den enkelte. All informasjon som samles inn behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil ta ca. 20-30 minutter å fylle ut skjemaet og ca. 1 time dersom du takker ja til digitalt intervjuet i etterkant. Intervjuet omhandler dine erfaringer med interkulturell kompetanse i lærerutdanningen. For å sikre at ikke detaljer blir utelatt vil det brukes lydopptaker under intervjuet. Opptaket skal kun brukes til prosjektet og vil bli transkribert.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30. august 2025. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål om undersøkelsen, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Stein-Erling Enoksen-Schistad (masterstudent): stein-erling.enoksen-schistad@student.nord.no
- Marina Yurievna Prilutskaya (veileder): marina.prilutskaya@nord.no
- Natallia B. Hanssen (prosjektleder av VOICES): natallia.b.hanssen@nord.no


Takk for oppmerksomheten!

Du samtykker til deltakelse ved å gjennomføre undersøkelsen.

Ønsker du å svare på undersøkelsen?

ja


nei

 Sideskift

Side 2

Obligatoriske felter er merket med stjerne

Alder

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

20 25 30 35 40 45 50 55 60 65 70

| | | | | | | | | | |

Verdi

Kjønn

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

Mann

Kvinne

Annet

Ønsker ikke å svare

Språklig bakgrunn

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

Har du norsk som morsmål?

ja

nei

Har du flere morsmål?

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Språklig bakgrunn»

ja

nei

Hvilke?

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Har du flere morsmål?»

Hvilke(t) morsmål har du?

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «nei» er valgt i spørsmålet «Språklig bakgrunn»

Bruker du to eller flere språk i hverdagen din?

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

ja

nei

Kulturell bakgrunn

- i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

Er du født og oppvokst i Norge?

ja

nei

Kulturell bakgrunn

- i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «nei» er valgt i spørsmålet «Kulturell bakgrunn»


Hvor har du tilbrakt barndommen din? (0 - ca 12 år)

Kulturell bakgrunn

- i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Kulturell bakgrunn»

Har du bodd i et annet land lengre enn 6 måneder?

Studieår

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

1. år

2. år

3. år

4. år

5. år

Hvor tar du lærerutdanningen din?


 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

Nord Universitet

UiT

Universitet i Oslo

Velg campus

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

Bodø

Levanger

Nesna

Velg campus

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «UiT» er valgt i spørsmålet «Hvor tar du lærerutdanningen din?»

Tromsø

Alta

Annet

Vennligst oppgi campus

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «Annet» er valgt i spørsmålet «Velg campus»

Hvilke fag skal du undervise i?

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

Har du tidligere undervisningserfaring (før du begynte på lærerutdanningen)?

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

ja

nei

Hvor og hvor lenge har du undervist?

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Har du tidligere undervisningserfaring (før du begynte på lærerutdanningen)?»

Har du hatt om interkulturell kompetanse i tidligere studier (utenom lærerutdanningen)?


i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

ja

nei

Hvilke(n) studie(r)?

- i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Har du hatt om interkulturell kompetanse i tidligere studier (utenom lærerutdanningen)?»

 Sideskift

Side 3

Obligatoriske felter er merket med stjerne

- i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

Kunnskap om interkulturell kompetanse

Hva legger du i begrepet interkulturell kompetanse/intercultural competence?

- i** Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

Hvor enig eller uenig er du I følgende utsagn?

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

Jeg kjenner til LK20 og opplæringslovens mål om utvikling av elevens interkulturelle kompetanse.

helt enig


enig

nøytral

uenig

svært uenig

Jeg vet ikke hva interkulturell kompetanse er.

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig


enig

nøytral

uenig

svært uenig

Nivået på lærernes interkulturelle kompetanse er viktig når det gjelder å legge til rette for læringsprosessen til minoritetsspråklige elever.

-  Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig

enig

nøytral

uenig

svært uenig

Det er viktigere for lærere som underviser fremmedspråk å ha interkulturell kompetanse enn lærere som underviser i andre fag.

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig

enig

nøytral

uenig

svært uenig

Interkulturell kompetanse er kun viktig for lærere som arbeider med flerkulturelle elever.

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig


enig

nøytral

uenig

svært uenig

Interkulturell kompetanse kan ikke undervises i skolen siden det erverves naturlig gjennom møte med andre kulturer / mennesker.

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig

enig

nøytral

uenig

svært uenig




Sideskift

Side 4

Obligatoriske felter er merket med stjerne

Jeg er i stand til skape en god relasjon til elever med minoritetsbakgrunn.

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig


enig

nøytral

uenig

svært uenig

Når jeg underviser en klasse med et stort språklig/kulturelt mangfold, er jeg i stand til å tilpasse i forhold til deres individuelle behov.

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig

enig


nøytral

uenig

svært uenig

ikke relevant

Når jeg underviser en klasse med et stort språklig/kulturelt mangfold, er jeg i stand til å se at forskjellige elever har forskjellige læringsmål.

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig

enig

nøytral

uenig

svært uenig

ikke relevant

Jeg er klar til å jobbe i et læringsmiljø preget av stort språklig/kulturelt mangfold.

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig

enig

nøytral

uenig

svært uenig

Jeg vet hvordan man gjør minoritetsspråklige elevers språk og kulturer til en naturlig del av læringsmiljøet.

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig

enig

nøytral

uenig

svært uenig

Jeg er i stand til å legge forholdene til rette for et positivt og effektivt samarbeid med foreldre/pårørende til minoritetsspråklige elever.

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig

enig

nøytral

uenig

svært uenig

Jeg kan motivere minoritetsspråklige elever som ikke er interessert i skolearbeid like mye som andre elever.

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig

enig

nøytral

uenig

svært uenig

Jeg er i stand til å håndtere læringsbehovene til minoritetsspråklige elever.

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig

enig

nøytral

uenig

svært uenig

Jeg kan gi støtte til minoritetsspråklige elever i deres læring.

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig

enig

nøytral

uenig

svært uenig

Jeg kan identifisere og adressere minoritetsspråklige elevers læringsbehov og utfordringer.

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig


enig

nøytral

uenig

svært uenig

Jeg kan skape forutsetninger i læringsmiljøet slik at minoritetspråklige elever kan lykkes.

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig

enig

nøytral

uenig

svært uenig

Jeg kan tilpasse ulike aspekter ved undervisningen (f.eks. struktur på timen og/eller innhold, læremidler, vurderingsformer) for å imøtekomme minoritetsspråklige elevers behov.

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig

enig

nøytral

uenig

svært uenig

Jeg vet hvordan man finner undervisningsressurser for å gi god kvalitet på læringen for minoritetsspråklige elever.

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig

enig

nøytral

uenig

svært uenig

Jeg vet hvordan jeg kontinuerlig kan utvikle min interkulturelle kompetanse.

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig

enig

nøytral

uenig

svært uenig

Obligatoriske felt er merket med stjerne

Jeg tror at å undervise en flerspråklig/flerkulturell klasse er en utfordring, ikke et hinder.

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig

enig

nøytral

uenig

svært uenig

Jeg mener at det trengs et større fokus på utviklingen av lærernes interkulturell kompetanse i lærerutdanningen.

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig

enig

nøytral

uenig

svært uenig

Jeg gleder meg til å jobbe med minoritetsspråklige elever.

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig


enig

nøytral

uenig

svært uenig

Jeg liker å samhandle med foreldre fra forskjellige kulturer.

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig


enig

nøytral

uenig

svært uenig

Jeg liker lærernes privilegium å håndtere et stort utvalg av kulturelt mangfoldige elever.

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»


helt enig

enig

nøytral

uenig

svært uenig

 Sideskift

Obligatoriske felter er merket med stjerne

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

Interkulturell kompetanse i lærerutdanningen

Hvor enig eller uenig er du I følgende utsagn?

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

Det er ikke noe eksplisitt fokus på utviklingen av lærernes interkulturell kompetanse i mitt studieprogram.

helt enig

enig

nøytral

uenig

svært uenig

Jeg lærer/har lært om viktigheten av interkulturell kompetanse i mine praksisperioder.

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig

enig

nøytral

uenig

svært uenig

Mine praksisperioder gjorde meg oppmerksom på utfordringene ved å undervise i et flerkulturelt miljø.

i Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig

enig

nøytral

uenig

svært uenig

Studiene har forberedt meg på å håndtere de utfordringene som oppstår ved undervisning i et flerkulturelt miljø.

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig


enig

nøytral

uenig

svært uenig

Mitt universitet gir muligheter for tverrfaglige interkulturelle aktiviteter/prosjekter som en del av lærerutdanningen.

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

helt enig

enig

nøytral

uenig


svært uenig



Sideskift


Side 7

Obligatoriske felter er merket med stjerne


 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

Åpne spørsmål om interkulturell kompetanse i lærerutdanningen


Forbereder ditt studiet deg på å jobbe i et flerkulturelt miljø? Hvis ja, i så fall hvordan? Hvis ikke, hvorfor?

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»


Tror du det er viktig for lærere å inneha interkulturell kompetanse? Hvorfor?

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»


Tror du det er viktig for lærere å lære interkulturell kompetanse til elever? Hvorfor?

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

Bør Norge satse mer på interkulturell kompetanse i lærerutdanningen enn den gjør? Hvorfor?

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»


Takk for at du deltok på undersøkelsen! Vi trekker ut 4 gavekort blant de som svarer på alle spørsmålene. Ønsker du å være med i trekking av gavekort?


 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

ja

nei

Vennligst oppgi din e-post adresse slik at vi kan kontakte deg angående gavekort.

 Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Takk for at du deltok på undersøkelsen! Vi trekker ut 4 gavekort blant de som svarer på alle spørsmålene. Ønsker du å være med i trekking av gavekort?»

 Sideskift

Side 8

Obligatoriske felter er merket med stjerne

-  Dette elementet vises kun dersom alternativet «ja» er valgt i spørsmålet «Ønsker du å svare på undersøkelsen?»

Tusen takk for at du svarte på spørsmålene! For å kunne få mer utdypende svar på de åpne spørsmålene angående interkulturell kompetanse, ønsker vi å gjennomføre et kort digitalt intervju. Besvarelsen din vil være fullstendig anonym. For å sikre at ikke detaljer blir utelatt vil det brukes lydopptaket under intervjuet. Opptaket skal kun brukes til prosjektet og vil bli transkribert. Hvis du ønsker å bli kontaktet angående deltagelse på intervjuet, vennligst bruk link nedenfor for å oppgi din e-post adresse:

<https://nettskjema.no/a/292734>

Forskningsprosjektet VOICES: Vocational Intercultural Competence Education for Schoolteachers

En forskningsgruppe fra Nord universitet skal forske på lærerstudentenes interkulturelle kompetanse og har valgt å se spesifikt på kompetanse hos lærerstudentene i Nord-Norge. Prosjektet går ut på å utvikle et kurs i interkulturell kompetanse, for å bedre forberede lærerstudenter på det å jobbe i flerspråklige klasserom. Som en del av prosjektet skal det skrives en masteroppgave knyttet til dette tema.

Nord universitet i Bodø er ansvarlig for prosjektet, og prosjektleder er Natallia B. Hanssen.

Masterstudenten sammen med veileder Marina Prilutskaya ved Nord Universitet skal analysere datamaterialet vi samler inn.

Nord Universitet vil motta en analysefil. Svardata vil bli brukt for felles analyser og samskriving av forskningsartikler.

Skjemaet oppfyller alle krav til personvern i henhold til GDPR-bestemmelsene og alle data blir slettet etter en stund. Skjemaet inneholder spørsmål knyttet til din oppfattelse av kompetansen du har for å ivareta elever med minoritetsbakgrunn etter endt utdanning. Du får også et forespørsel om å delta på et kort digitalt intervju for å svare på 4-5 åpne spørsmål. Besvarelsen er fullstendig anonym. Det vil ikke bli samlet data som kan identifisere den enkelte. All informasjon som samles inn behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Det vil ta ca. 20-30 minutter å fylle ut skjemaet og ca. 1 time dersom du takker ja til digitalt intervjuet i etterkant. Intervjuet omhandler dine erfaringer med interkulturell kompetanse i lærerutdanningen. For å sikre at ikke detaljer blir utelatt vil det brukes lydopptaker under intervjuet. Opptaket skal kun brukes til prosjektet og vil bli transkribert.

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

Prosjektet vil etter planen avsluttes 30. august 2025. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger slettes. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

På oppdrag fra Nord Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål om undersøkelsen, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Stein-Erling Enoksen-Schistad (masterstudent): stein-erling.enoksen-schistad@student.nord.no
- Marina Yurievna Prilutskaya (veileder): marina.prilutskaya@nord.no
- Natallia B. Hanssen (prosjektleder av VOICES): natallia.b.hanssen@nord.no

Takk for oppmerksomheten!

Du samtykker til deltakelse ved å gjennomføre undersøkelsen.

Vedlegg 4. Forespørsel

Forespørsel om deltakelse i undersøkelse angående interkulturell kompetanse i lærerutdanningen (the English translation is below)

Hei!

Trenger du pause fra eksamen og eksamensforberedelser? Kan du tenke deg å gjøre noe nyttig når du prokrastinerer?

En forskningsgruppe fra Nord universitet har startet et forskningsprosjekt, VOICES: Vocational Intercultural Competence Education for Schoolteachers. Der skal de forske på lærerstudentenes interkulturelle kompetanse og har valgt å se spesifikt på kompetanse hos lærerstudentene i Nord-Norge. Prosjektet går ut på å utvikle et kurs i interkulturell kompetanse, for å bedre forberede lærerstudenter på det å jobbe i flerspråklige klasserom. Som en del av prosjektet skal det skrives en masteroppgave knyttet til dette tema.

Skjema svarer du på digitalt og det vil ta ca. 20-30 minutter å fylle det ut. Skjemaet inneholder spørsmål knyttet til din oppfattelse av kompetansen du har for å ivareta elever med minoritetsbakgrunn etter endt utdanning. Du får også en forespørsel om å delta på et kort digitalt intervju for å svare på 4-5 åpne spørsmål. Intervjuet omhandler dine erfaringer med interkulturell kompetanse i lærerutdanningen. All informasjon som samles inn behandles konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Nord universitet i Bodø er ansvarlig for prosjektet, og du vil finne mer info om prosjektet og dine rettigheter ved å følge link til undersøkelsen:

I tillegg til å bidra til nyttig forskning innenfor din profesjon er det også muligheter for å vinne et gavekort. Vi trekker ut 4 gavekort blant de som svarer på undersøkelsen og ett gavekort blant de som også er med på intervju.

På forhånd takk for ditt bidrag!

Mvh

Natallia B. Hanssen (prosjektleder, natallia.b.hanssen@nord.no)

Stein-Erling Enoksen-Schistad (masterstudent, stein-erling.enoksen-schistad@student.nord.no)

Marina Yurievna Prilutskaya (veileder og prosjektmedlem, marina.prilutskaya@nord.no).

Invitation to participate in a survey about intercultural competence in teacher education

Hi!

Do you need a break from exams and exam preparations? Can you imagine doing something useful while you procrastinate?

A research group from Nord University has started a research project **VOICES: Vocational Intercultural Competence Education for Schoolteachers**. The project is about student teachers' intercultural competence. Specifically, the intercultural competence of student teachers in Northern Norway. The aim of the project is to develop a course on intercultural competence to better prepare student teachers for working in multilingual/multicultural classrooms. As part of the project, a master's thesis related to this topic will be completed.

It will take approximately 20-30 minutes to answer the online survey. The survey contains questions related to your knowledge and beliefs about intercultural competence. You will also be asked to participate in a short digital interview to answer 4-5 open questions. The interview is about your experience with intercultural competence in teacher education. All information collected will be treated confidentially and in accordance with the privacy regulations.

Nord University in Bodø is responsible for the project. You find more information about the project and your rights if you follow the link to the survey:

In addition to contributing to research on an important topic, you can also win a gift card: 4 gift cards will be drawn among those who complete the survey and an additional gift card among those who participate in the interview.

Thank you in advance for your contribution!

Natallia B. Hanssen (project leader, natallia.b.hanssen@nord.no)

Stein-Erling Enoksen-Schistad (MA student, stein-erling.enoksen-schistad@student.nord.no)

Marina Prilutskaya (MA supervisor and a project member, marina.prilutskaya@nord.no).

Vedlegg 5. Meldeskjema for behandling av personopplysninger

00000000, 00.00

Meldeskjema for behandling av personopplysninger



[Meldeskjema](#) / [VOICES: Vocational Intercultural Competence Education for Schooltea...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer

844688

Vurderingstype

Standard

Dato

22.09.2022

Prosjekttittel

VOICES: Vocational Intercultural Competence Education for Schoolteachers

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Kunst- og kulturfag

Prosjektansvarlig

Natallia B Hanssen

Prosjektperiode

01.08.2022 - 01.01.2025

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 01.01.2025.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester 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.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 1.1.2025.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Mindreårige kan selv gi samtykke til deltakelse dersom de er fylt 16 år; dersom de er under 15 år, innhentes også samtykker fra foreldre.

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

PERSONVERNPRINSIPPER

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

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

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

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

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

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaløseleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

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

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. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema> Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Kontaktperson hos oss: Lasse Raa

Lykke til med prosjektet!