



# **Flerkulturelle studenter som ressurs i høyere utdanning**

**Kirsti Munkvold**

*Masteroppgave i voksenpedagogikk  
Institutt for pedagogikk og lærerutdanning  
Det samfunnsvitenskapelige fakultet  
Universitetet i Tromsø  
Høsten 2008*



## **Forord**

Nå har jeg endelig kommet til veis ende med mitt masterprosjekt. Valg av tema var ut fra et ønske om mer kunnskaper om den flerkulturelle studenten. Oppgaven har vært med på å bevisstgjøre meg om at vi har mye å lære av hverandre for å få til et inkluderende studiemiljø. Jeg ønske å rette en stor takk til studentene som velvillig stilte opp og delte tanker og opplevelser med meg.

Takk fortjener også min veileder Arnulf Ingerøyen for støtte og for i denne siste innspurten har stilt opp med konstruktive tilbakemeldinger både på kvelds- og nattetid. Jeg vil også takke de som velvillig har stilt opp i sluttspurten med teknisk hjelp og ikke minst konstruktive kommentarer til oppgaven.

Sist men ikke minst takk til samboer Geir for oppmuntring og støtte når jeg har trengt det. Og hunden Araz som har fått meg ut på flotte turer i marka, hvor vi har studert fjellet fra ulike sider.

Tromsø, 16.11.08

Kirsti Munkvold



## Innholdsfortegnelse

1.0 Innledning.....	1
1.1 Innledning.....	1
1.2 Problemstilling og bakgrunn for valg av problemstilling .....	2
2.0 Teoretisk grunnlag for oppgaven .....	3
2.1 Presentasjon av Kompetansetrekanten. Profesjonalitet og kompetanse.....	4
2.2 Voksenpedagogisk teori .....	6
2.3 Skolens læringsmiljø.....	8
2.4 Språkets betydning i undervisningssituasjonen.....	10
2.5 Kulturell kompetanse .....	12
3.0 Metode.....	13
3.1 Valg av metode.....	13
3.2 Planlegging av intervjuene .....	13
3.2.1 Rekruttering av informanter .....	13
3.2.2 Oversikt over informantene.....	14
3.2.3 Intervjuguide og datainnsamling.....	15
3.2.4 Transkribering, analyse av det empiriske materialet.....	16
3.3 Etske betraktninger.....	17
4.0 Funn, analyse og drøfting.....	18
4.1 Den lærendes tidligere erfaringer - læreforutsetninger .....	18
4.2 Studentenes opplevelse av studiesituasjonen ved utdanningen.....	19
4.2.1 Studentenes forhold til teoretisk tilegnelse av fagstoff .....	19
4.2.2 Samhandling med lærer.....	22
4.2.3 Studentenes samarbeid i grupper.....	25
4.3 Studentenes samarbeid i praksis, yrkesspesifikke ferdigheter .....	28
4.3.1 Studentenes samhandling med pasienter.....	29
4.3.2 Studentenes kontakt med veiledere .....	30
4.4 Sosialt liv i studiemiljøet.....	32
5.0 Avsluttende drøfting og implikasjoner for praksis.....	34
6.0 Litteraturliste .....	37
Vedlegg I Intervjuguide .....	39
Vedlegg II Forespørsel om deltakelse.....	41



# 1.0 Innledning

## 1.1 Innledning

I den reviderte strategiplanen *Likeverdig opplæring i praksis!* (Kunnskapsdepartementet, 2007) legger Regjeringen stor vekt på språkopplæring for minoritetsspråklige, fordi det å beherske norsk er viktig for likeverdig deltakelse i skole og opplæring. Et av de fem delmålene i strategiplanen fokuserer på å øke andelen av minoritetsspråklige studenter i høyere utdanning og bedre mulighetene for å gjennomføre utdanningen. Innenfor fagområdet tannhelse, som omfatter tannpleier- og tannlegeutdanning, virker det som rekrutteringstiltak har lyktes, fordi tall fra NOU viser at blant de studiene som var mest populære, var tannhelsefagene. Tall hentet fra utdanningene i Oslo og Bergen viser at personer med ikke-vestlig bakgrunn er overrepresentert, og de utgjorde over 14 % av studentene i 2005. Tall fra 2007 viser at 8,9 % av befolkningen er innvandrere (NOU-2008-3/20).

I Stortingsmelding nr 27 (2000 – 2001) *Gjør din plikt – krev din rett* står det at alle skal ha lik rett til utdanning, uavhengig av sosial eller etnisk bakgrunn, bosted eller kjønn. Her står og at det skal jobbes for å øke rekrutteringen fra minoritetsgrupper til høyere utdanning generelt, og særlig til yrker der dette vurderes som spesielt viktig. Institusjonen har et ansvar for at studentene skal lykkes i sin læringskarriere.

Det foreligger ingen statistikk over andelen studenter med minoritetsbakgrunn ved Høgskolen i Tromsø, avdeling for helsefag. Studenter med minoritetsbakgrunn vil kunne bringe med seg sin språklige og kulturelle kompetanse som vil ha betydning både i skolesammenheng og i yrkessammenheng. Innenfor dette temaet ligger det mange problemstillinger, men mitt fokus vil være på utfordringer som minoritetsstudentene møter i sin utdanning. Jeg er også bevisst at oppgaven kunne ha vært innrettet slik at også lærere og norsketniske studenter hadde blitt dratt inn med sitt perspektiv. En slik tilnærming ville utvilsomt kunne vært en styrke både empirisk og metodisk, men dette valgte jeg bort på grunn av oppgavens lengde.

Å rekruttere studenter med minoritetsbakgrunn bør være et mål å jobbe mot ved tannpleierutdanningen i Tromsø, hvor jeg selv er lærer. Tannpleiere med annen språklig og kulturell bakgrunn vil innebære en styrke for tannhelseteamet, som møter pasienter fra hele verden.

I min masteroppgave vil jeg ikke diskutere rekrutteringstiltak, men fokusere på utfordringer minoritetsstudenter kan møte når de skal gjennomføre utdanningen. Dette førte meg til tannpleierutdanningen i Oslo, hvor det de siste årene har vært økende antall studenter med minoritetsbakgrunn.

## **1.2 Problemstilling og bakgrunn for valg av problemstilling**

Ifølge Kunnskapsløftet er det en forutsetning å mestre språket og skriftkulturen for å kunne delta i samfunn og yrkesliv. Tilstrekkelig språkkompetanse fremheves som selve nøkkelen for demokratisk deltakelse og kunnskapstilegnelse – helst livet ut.

Både egne og andre læreres erfaringer gir grunnlag for bekymringer i forhold til hvorvidt minoritetsstudenter klarer å tilegne seg nok faglige kunnskaper gjennom studiet. Dette har noe forenklet blitt begrunnet med språkproblemer. Jeg har valgt å belyse studentperspektivet i denne oppgaven, eller sagt på en annen måte – å lytte til ”studentenes stemme”. Hvordan opplever de sin studiehverdag? Å være student innebærer flere/ulike roller på ulike arenaer, både i studiesammenheng og på fritiden. Jeg vil ha fokus på minoritetsstudenten, på læringsmiljøet og læreprosessen på studiestedet. Hvem studentene omgås på fritiden vil også kunne spille en rolle, både i en kulturell- og i en språklig sammenheng, men dette vil i mindre grad bli belyst og drøftet i oppgaven.

Dette leder til følgende problemstilling:

### **Hvilke utfordringer vil minoritetsstudenter kunne møte i løpet av studietiden ved en tannpleierutdanning?**

Problemstillingen vil bli ledsaget av noen nærliggende og mer konkrete forskerspørsmål som forsøkes belyst gjennom oppgaven. Herunder:

- Hvilken betydning minoritetsspråklige studenters kulturelle, språklige og faglige bakgrunn har i studentenes vurdering av egen studiesituasjon
- Hvordan minoritetsspråklige studenter opplever sin egen studiesituasjon, herunder utfordringer knyttet til faglig læringsutbytte, tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter
- Hvordan minoritetsspråklige studenter opplever sine sosiale relasjoner til andre medstudenter



Begrepet minoritet brukes i ulike sammenhenger i oppgaven. Minoritet vil si at et individ er knyttet til en annen kultur enn majoritetskulturen i et land. Ordet ”minoritet” vil i denne oppgaven bl.a. knyttes til begrepene minoritetsspråk, minoritetskultur og minoritetsstudent.

Før jeg går over til presentasjon av det teoretiske grunnlaget for denne masteroppgaven, vil jeg gi en kort beskrivelse av tannpleierutdanningen, som er et treårig høyskole- eller universitetsstudium. Utdanningen skal kvalifisere tannpleiere til sykdomsforebyggende og helsefremmende arbeid, samt klinisk/odontologiske oppgaver. I løpet av studiet skal studentene utvikle kunnskaper, ferdigheter og holdninger som setter vedkommende i stand til å planlegge, gjennomføre og vurdere sitt arbeid i tråd med pasientens behov, samfunnets prioriteringer og innenfor gjeldende lover og bestemmelser. Det forventes at studentene samarbeider med andre studenter, lærere, veiledere og ikke minst pasienter med ulike ressurser, erfaringer og ulik språklig, kulturell og etnisk tilhørighet. Tannpleiere skal i møtet med pasientene instruere og veilede i helsefremmende og forebyggende arbeid, og da vil evne til kommunikasjon med pasienten være av stor betydning. Tannpleierfaget bygger på medisinske fag, samfunnsvitenskapelige fag og praktiske ferdigheter. I utdanningen benyttes studentaktive metoder, problemorienterte tilnærminger, oversiktsforelesninger, seminarer og demonstrasjoner. Det veksles mellom individuelt arbeid, gruppearbeid, refleksjon over eget arbeid, loggskrivning og eksamen. Praksis med pasienter er en viktig del av utdanningen, samt vurdering og refleksjon rundt pasientbehandlingen med veileder (Studieplan UIO).

## **2.0 Teoretisk grunnlag for oppgaven**

Denne oppgaven handler om møter mellom mennesker med forskjellig kulturell bakgrunn. Hylland Eriksen (2003) sier at kultur er: ”—de tanker, kunnskaper og ferdigheter mennesker har tilegnet seg som medlemmer av samfunn” (2003: 43). Personen bærer dette med seg ut fra erfaringer og lærdom, og dette gjør oss forskjellige (ibid).

Et godt læringsmiljø er en forutsetning for god læring, og består av forskjellige arenaer og faktorer som påvirker læringsmiljøet. Tannpleierutdanningen legger opp til å bruke forskjellige læringsarenaer som skal kunne skape gode læringssituasjoner for studentene.

Første del av teoridelen starter med en presentasjon av den profesjonelle kompetanse som er viktig for å utøve tannpleieryrket. Jeg vil så trekke inn teori om voksenpedagogikk. De neste kapitlene omhandler teori knyttet til utfordringer minoritetsstudenter kan møte i studietiden.

## **2.1 Presentasjon av Kompetansetrekanten. Profesjonalitet og kompetanse.**

Tannpleierutdanningen ønsker å utdanne kompetente tannhelsearbeidere, det vil si helsearbeidere som skal være både fagmennesker og medmennesker som skal møte sine pasienter med respekt. Profesjonell kompetanse til å kunne utøve tannpleieryrket utvikles gjennom teori og praksis.

Greta Marie Skau (2002) sier at for å være kompetent må man være skikket eller kvalifisert til det man gjør. Profesjonell kompetanse vil da si å inneha de kvalifikasjoner som skal til for å utøve et yrke. Personlig kompetanse er en betydningsfull og integrert del av profesjonaliteten. Gode fagfolk vokser ikke på trær, men de vokser som personer, og de gjør det gjennom hele sitt yrkesaktive liv (ibid). Illustrasjonen under viser Greta Marie Skaus modell for profesjonalitet, Kompetansetrekanten - Samlet profesjonell kompetanse (2002:59).



Fig. 1 Samlet profesjonell kompetanse

Jeg presenterer i det følgende inndelingen av profesjonell kompetanse, kompetansetrekantens tre aspekter. Uansett hvilken bakgrunn studentene har, så er målet at de gjennom utdanningen skal utvikle seg til dyktige praktikere. En av intensjonene med denne oppgaven er å forsøke å avdekke om det er forhold som hemmer minoritetsstudenten i målet om å bli en dyktig praktiker. Herunder om studentenes kulturelle og språklige bakgrunn kan ha betydning i forhold til å utvikle teoretisk kunnskap og fagspesifikk kompetanse.

Teoretisk kunnskap vil være faktakunnskaper og allmenn, forskningsbasert viten som studentene må tilegne seg (Skau, 2002). Eksempler på teoretisk kunnskap som er relevant i tannpleierutdanningen kan være kunnskap om forebyggende arbeid, etikk, kjennskap til lover og regler, begreper og fag som tannanatomi, farmakologi og kjemi. Denne kunnskapen tilegnes til dels gjennom forelesninger og seminarer, men studiet har også noe gruppearbeid. Teoretiske kunnskaper sammen med yrkesspesifikke ferdigheter skal sammen utvikle handlingskompetanse og – beredskap i profesjonsutdanningen (Pettersen, 1997). Da må studentene for eksempel få forståelsen av hvorfor kjemi er et nødvendig fag i deres utdanning.

Yrkesspesifikke ferdigheter vil si de praktiske ferdigheter, teknikker og metoder som hører til bestemte yrker, og som vi bruker i utøvelsen av dem (Skau, 2002). Trening på prosedyrer i laboratorium, selvstendig arbeid med pasienter og et nært samarbeid med veileder må til for å få erfaringer som tannpleier. Praktisering av pasientrettet arbeid, som å fjerne tannstein på tennene og lære et barn viktigheten av å ha rene tenner, medfører at en får ”faget i hendene”. I en studiesituasjon vil nært samarbeid med veiledere, både på studentklinikken og i ekstern praksis, ha betydning for utvikling av de yrkesspesifikke ferdighetene. Lærere og veiledere må bli kjent med studentenes utviklingsnivå, deres ”nærmeste utviklingssone”, som Vygotskij (ref. i Dysthe, 2001) omtaler, for derfra å bli utfordret videre i sin læring. Noen studenter har tidligere yrkeserfaring fra tannklinikker, og deres utviklingssone vil være en annen enn hos en student som kommer rett fra videregående skole. Begrepet ”scaffolding” eller ”Stillasprinsippet” innebærer at studentene opparbeider seg stadig mer kompetanse, og vil trenge mindre hjelp fra veileder eller lærer etter hvert. Studentene oppmuntres til å reflektere over problemet, mens lærerens rolle består i gradvis å trekke sin støtte tilbake (ibid). Imitasjon diskuteres blant annet av Knowles og Schön (ref. i Pettersen, 1997). Som lærere og veiledere er vi modeller for studentene. Om studentene forsøker å imitere en veileder, vil det kunne bli forsøk på etteraping, noe som kan hindre studentene i å bruke seg selv. På den annen side hevder Schön (ibid) at den som imiterer ikke mekanisk reproducerer forbildet sitt. En student kan for eksempel velge ut og integrere visse elementer av det hun har lært i egen personlige sammenheng. Handlingen vil da kunne likne, men likevel være ny og annerledes. I en veiledningssituasjon på studentklinikken, er studenten hovedpersonen som får hjelp til å finne fram til sin måte å utføre arbeidet på.

I andre del av intervjuet spør jeg hvordan studentenes forhold til praksis er, hvordan de opplever kommunikasjon med veileder og pasienter når teori skal overføres til praktisk handling ved tannpleierutdanningen.

Personlig kompetanse handler om den vi er som person, både for oss selv og i samspill med andre, sier Skau (2002). Her inngår verdier og holdninger, vår personlige modenhet og vårt menneskesyn. Tannpleierstudentene møter pasienter i alle aldre, fra den lille treåringen som ikke vil gape til det gamle mennesket på sykehjemmet som ikke lenger klarer å ivareta egen tannhelse. Alle skal møtes av tannpleiere som skal være oppmerksomme og tilstedeværende for dem. Studentene skal ikke behandle et sett med tenner, men en pasient med tenner. Gjennom studiet skal studentene videreutvikle sin samarbeidsevne og selvstendighet, egenskaper som inngår i den personlige kompetansen. Den personlige kompetansen sammen med erfaring og bakgrunn bør trekkes frem som en berikelse hos hver enkelt student, sier Skau (2002). Hvor engasjert studenten er og hvilken drivkraft hun selv har for læring vil ha betydning for utvikling av den personlige kompetansen. Å kunne nyttiggjøre seg andres tanker og ideer, vil kunne utvikle en persons personlige kompetanse. Vi trenger et sosialt samspill for å utvikle denne kompetansen.

I samarbeidet med andre studenter, lærere og veiledere vil studentene bruke ulike sider ved sin personlige kompetanse. Betydningen dette har, er en tematikk som vil komme frem i alle deler av intervjuet med studentene.

## **2.2 Voksenpedagogisk teori**

Gjennom utdanningen til å bli en kompetent helsearbeider, har den voksne lærende tannpleierstudenten andre forventninger til læring enn barn. Den voksnes læring skiller seg fra barns læring på ulike områder. Merriam og Caffarella (1999) beskriver tre områder som er viktig for å forstå voksnes læring: den lærende, konteksten og til en viss grad læreprosessen. Til sammen utgjør helheten av de tre områdene forskjellen mellom voksnes og barns læring. De refererer til Kidd (1973) angående den voksne lærende som et menneske med både flere og flere typer erfaringer enn barn, en mer omfattende livserfaring (ref. i Illeris og Berri, 2005). Kidd (1973) sier også at voksne og barns forskjellige sosiale situasjon avspeiles i sammenhengsmessige forskjeller i deres liv og deres læring. Voksne har i tillegg til rollen som lærende andre roller og forpliktelser, som for eksempel familie (ibid). Studentene i min undersøkelse har med seg erfaringer fra sin livsverden, knyttet til sin flerkulturelle bakgrunn. Ifølge Knowles (1970) er livserfaringer en egenskap i voksenopplæringen som er mest effektiv om den tar utgangspunkt i deltakernes egne

erfaringer. Han sier videre at den voksne selv er en viktig ressurs for læring (ref. i Illeris og Berri, 2005). Hvordan minoritetsstudentene ved tannpleierutdanningen vil kunne være ressurs for hverandre, er interessant å finne noe ut om.

Ifølge Merriam og Caffarella (1999) kan konteksten beskrives som mennesker i samspill, stedet der samspillet foregår, tiden det foregår i og normene i samspillet. Kontekstens interaktive dimensjon fokuserer på læring som et produkt av det individuelle samspillet med omverden. Læringen springer ut fra livssammenheng, som er nært knyttet til de sosio-kulturelle omgivelser de lever i (ibid).

Resnic (1987) mener at skolelæring ofte er løsrevet fra sammenhengen utenfor skolen, noe som fører til svak overføring mellom skolefornuft og fornuft i den virkelige verden. Hun hevder at generalisert læring forekommer i skolen, mens det utenfor skolen er bruk for situasjonsspesifikk kompetanse (ref. i Illeris og Berri, 2005). Kompetansetrekantens tre dimensjoner knytter teoretisk tilegnelse nært til praktisk overføring til pasientbehandling på studentklinikken og i eksterne praksisperioder. Her inngår også utvikling av personlig kompetanse i møtet med pasienter. Dette vil jeg betrakte som situasjonsspesifikk kompetanse.

Den strukturelle siden av konteksten omfatter faktorer som rase, klasse, kjønn, kulturelle forskjeller, samt makt og undertrykkelse. Vi lever i et flerkulturelt og mangfoldig samfunn, og det innebærer at vi i skolesammenheng vil forholde oss til mennesker med ulik sosial og kulturell bakgrunn, sier Merriam og Caffarella (1999). Derfor er det viktig at vi kjenner til våre deltakers bakgrunn og erfaring, både som individuelle lærende og som medlemmer av sosialt og kulturelt konstruerte grupper (ibid). Synet på hva god tannhelse er, varierer mye, både kulturelt og sosialt. Innen noen kulturer betyr ikke det å mangle noen tenner i ung alder noe, ”det gjør mange”, mens her i Norge har vi en helt annen oppfatning. Studentene må forholde seg til pasienter med ulik kulturell bakgrunn, i tillegg til at de har med seg sin egen kulturelle bakgrunn inn i den flerkulturelle klassen. Dette gir muligheter til gjensidig læring. Konteksten i denne oppgaven er tannpleierutdanningen, dens valg av undervisningsmetoder og hvilke opplevelser og erfaringer en må ta hensyn til hos den lærende. Disse faktorene er vesentlig for hvordan læreprosessen finner sted.

De ovenfor nevnte faktorer vil ha betydning i en majoritets- minoritetssammenheng, som kan påvirke læringen ved tannpleierutdanningen.

Ifølge Knowles (1970) ønsker den voksne å være selvstyrt i læreprosessen. Som voksne har vi akkumulert en større mengde erfaring, vi har ulike typer erfaringer og vi identifiserer oss med våre erfaringer. Å ikke få bruke sine erfaringer føles for mange som at de ikke blir tatt på alvor, og blir avvist som person. De voksne bidrar mer til andres læring, og kan bygge videre på et rikt erfaringsgrunnlag. Når det kommer til praksis, vil den voksne lærendes erfaringer kunne brukes aktivt gjennom deltakelse og aktivitet i klassen (Knowles ref. i Illeris og Berri, 2005).

Illeris (2004) bruker begrepene assimilasjon og akkomodasjon for å forklare hva som skjer ved innlæring. Gjennom assimilasjonsprosessen tar individet inn inntrykk fra omgivelsene ved hjelp av de skjema eller mønster som allerede finnes. Inntrykkene bearbeides i individet, som viser seg ved at man prøver ut ulike "veier" for å forstå nye. Han sier som Resnic (1987), at det kan være et problem å knytte skolelæring og skjemaene derfra til sammenhenger utenfor skolen. Akkomodasjon betegner Illeris (ibid) som overskridende læring. Det vil si at man bryter ned et eksisterende skjema og omformer det til å passe i en ny situasjon. Han mener det kan oppleves som belastende og energikrevende, fordi man må omforme på sine tidligere forståelser, og forstå omverden på en ny måte. Selv om læring er resultat av individuelle prosesser, vil disse prosessene også skje i samspill med omgivelsene. Å prøve i handling og eksperimentere er nødvendig for å kunne akkomodere (ibid). Med tanke på at dette antakelig er spesielt aktuelt for flerkulturelle studenter, vil det være av spesiell interesse å finne ut av hvordan studentene opplever at de ovennevnte faktorer gjenspeiles i hvordan undervisningen tilrettelegges.

### **2.3 Skolens læringsmiljø**

Læringsmiljøet som møter studentene vil ha betydning for læreprosessen. Greek (2002) definerer et godt læringsmiljø som et miljø som verdsetter og utnytter de ressurser som finnes blant lærere og studenter. Knowles (1970) fremhever det psykiske læringsmiljøet som viktig. Den voksne studenten må føle seg respektert og akseptert i miljøet, kunne være seg selv, og kunne uttrykke seg uten å være redd for latterliggjøring. Det er også viktig med en stemning av gjensidighet mellom lærer og student, og at studenten opplever å bli verdsatt som et selvstendig menneske. I tillegg er lærerens betydning som en lyttende partner overfor studenten vektlagt (Knowles ref. i Illeris og Berri, 2005). Det er derfor viktig å få kunnskaper om det er uønskede forhold i læringsmiljøet som hemmer minoritetsstudentene i deres læring.

Hvilke muligheter gir gruppearbeid for samarbeid og medbestemmelse i et studium hvor godt samarbeid med medstudenter må ses på som viktig i tilegnelsen av fagstoff? Undersøkelser foretatt av Greek (2002) viser at mange minoritetsstudenter har en faglig stemme som aldri blir hørt. De møter andre studenter som ikke er interessert i å bli kjent med ressurser de som medstudenter med annen kulturell bakgrunn kan bringe inn i læringsmiljøet. Dette er med på å styrke undertrykkelsen i læringsmiljøet (ibid). Viktigheten av å bli hørt og sett må imidlertid være gjensidig mellom majoritet og minoritet. Otterstad og Becher (2000) sin undersøkelse viser hvor tydelig minoritetsstudentene ikke blir tatt med i diskusjonen og samspillet i gruppesammenheng. De mener som Greek (2002) at ekskludering og usynliggjøring av minoritetsstudenter er til hinder for å utvikle den språklige kompetansen som en trenger for kritisk refleksjon. Min erfaring med gruppearbeid er at studentene lærer mer ved å snakke om kunnskapene enn å lese på egenhånd, noe studentene på studiet hvor jeg arbeider bekrefter. Informanter som Greek (2002) har intervjuet, uttrykker at de får minst læringsutbytte av forelesninger og av å lese alene enn av diskusjon og arbeid med oppgaver. Men gruppearbeid trenger ikke være ensidig positivt. En side av å jobbe i grupper som ikke ga positiv opplevelse for en student, fant Otterstad og Becher (2000) i en observasjon fra en gruppe studenter hvor det var en minoritetsstudent. Minoritetsstudenten lyttet til de andre, tok så ordet og fortalte om sine erfaringer fra hjemlandet, de andre studentene lyttet, men gikk ikke videre på det hun hadde fortalt, men fortsatte innholdsmessig der de var i forkant. Det virket ikke som hun hadde sagt noe (ibid).

Tuckman (ref. i Lauvås og Lauvås, 1994) viser hvordan mellommenneskelig atferd forandrer seg etter hvert som en gruppe går gjennom noen bestemte stadier. Stadiene kaller de for "forming" (gruppen etableres), "storming" (samarbeidsfase), "norming" (stabiliseringsfase) og performing (arbeidsfasen). Når målene skal fastsettes, vil ulike verdisyn og menneskesyn gjerne komme til uttrykk og brynes mot hverandre, motsetninger blir synlige og individuell identitet markeres (ibid). Samarbeid i flerkulturell praksis er utfordrende og tar tid, men kan læres gjennom erfaring dersom studentene har et ønske om det (Greek, 2002).

Disse fasene vil og kunne overføres til klassen som en gruppe. Hvilke erfaringer minoritetsstudentene har gjort i samarbeidet i gruppene ved utdanningen, er et av mine tema for undersøkelsen fordi dette antakelig har betydning for læreprosessen.

## **2.4 Språkets betydning i undervisningssituasjonen**

Minoritetsstudenter møter skolen med ulike forutsetninger. Noen snakker flytende norsk, noen snakker bra, men har et begrenset ordforråd. Andre igjen behersker norsk dårlig. Dette er situasjonen som både lærere og studenter må forholde seg til ved tannpleierutdanningen i Oslo. Eide og Eide (1996) beskriver språk som en viktig nøkkel til deltakelse i samfunnet. Den som behersker et språk har større makt enn den som ikke gjør det. Eide og Eide (ibid) hevder også at det er ikke bare ord og grammatikk som ligger i språkbeherskelsen, men å forstå hele livsverden språket uttrykker og er en del av. Å unngå misforståelser forutsetter at personene forstås på deres egne kulturelle premisser. Det krever kanskje litt mer tid og oppmerksomhet for å kunne forsikre seg om at informasjonen er riktig forstått (ibid).

Ifølge Vygotskij (2001) er det en nær sammenheng mellom muntlig, uformell språkbeherskelse og formell språkbeherskelse. Vygotskij vektlegger forbindelsen mellom den ytre verden og den indre individuelle erfaring. Han mener at bevisstheten består i en prosess som forsyner erfaringen med mening. Meningsdanning krever ikke bare språk, men et grep om den kulturelle konteksten der språket blir brukt, kulturens og miljøets betydning for å lære språk, som også Eide & Eide (1986) henviser til. En vesentlig del av tenkingen er knyttet til språket. Vygotskij (2001) skiller mellom begrepsutvikling gjennom tilegnelse av dagliglivets erfaringer og begrepsutvikling gjennom tilrettelagt læring. Han mener videre at de sosiale uttrykkene for mentale prosesser kommer før de individuelle prosessene. Vi forstår at vi lærer først gjennom samspill med andre og så blir kunnskapen internalisert, sier han. Talespråket kommer forut for indre tale i barnets språklige utvikling, mens skriftlig tale kommer etter indre tale. Skriftlig tale forutsetter at indre tale eksisterer (ibid)

Engen (1985) sier om Vygotskijs tanker at mennesker fra andre kulturer vil kunne ha problemer med å formidle sine egne tanker til nordmenn og ha problemer med skriftspråket til tross for at de snakker godt norsk. De kan ha større vansker med å mestre språket på skolen enn privat. Bruk av begreper i dagligdags tale og vitenskapelige begreper vil kunne skape problemer når de hentes fra ulike språk og erfaringer fra annen kultur. Øzerk (2008) hevder at i en språklig kommunikasjon, spesielt i skolefaglige sammenhenger, er forutsetningen at vi har kunnskaper kodet i begreper. Mennesker lærer språk gjennom å forstå hva som bli sagt til dem og ikke først og fremst gjennom å lese det teoretisk. *"Jeg ønsker ikke å gå på flere*



*norskurs, jeg lærer mer norsk ved å jobbe sammen med dere*”, sa en jente fra Øst-Europa som nylig er ansatt på tannklinikken hos oss. Dette er forståelig fordi det brukes fagspråk hos oss. Men samtidig er det av stor betydning at hun lærer skriftspråk for å kunne skrive bestillinger og ivareta andre administrative oppgaver.

Andre undersøkelser foretatt av canadieren J.Cummins (1978) viser at selv om tospråklige i hverdagen snakker flytende, korrekt og nyansert engelsk, kan det vise seg at de har store problemer i forbindelse med utdanning. Han sier at det språket som i hverdagen gir likeverdig kommunikasjon ikke er garanti for at det er tilstrekkelig i forbindelse med en høyere utdanning. Dessuten antyder Cummins at å lære seg et språk som ikke bare skal brukes som kommunikasjonsmiddel, men også være et middel for innlæring og tenking, er en tidkrevende prosess. Det kan ta 5-7 år å utvikle skolespråklige ferdigheter på andrespråk. Han sier også at i forholdet mellom faglig ytelse og språklig kommunikativ kompetanse, vil faglig kompetanse forutsette kommunikativ kompetanse (ref. i Befring m.fl. 1993).

Ifølge Øzerk (2008) handler funksjonell tospråklighet om den kommunikative kompetansen i to språk man trenger for å mestre deltakelse i familiesammenheng, i sitt eget språksamfunn og i storsamfunnet. Kunnskapsmessig og begrepsmessig utvikling sammen med språklig utvikling er to sammenhengende utviklingsområder (ibid). Et godt eksempel er tannlegen som kom til Norge og kun jobbet med pasienter fra sitt eget land. Han fikk dermed i liten grad utviklet det norske språket, men fortsatte å bruke morsmålet. Når han møtte de andre i tannhelseteamet til fagmøter, hadde han store problemer med å uttrykke seg faglig.

Studentene vil gjennom studietiden møte og samarbeide med andre studenter, lærere og veiledere og ikke minst pasienter, og trenger å inneha god kommunikativ kompetanse. Å kunne uttrykke seg forståelig til veileder, gjør at veileder kan kontrollere om kunnskapen er forstått. Forutsetningen for fellesskapet er at alle har den kommunikative kompetansen som kreves for å lytte til og forstå hverandre på tvers av språklige og kulturelle grenser.

Minoritetsstudentene vil kunne opparbeide selvtillit og trygghet til å delta i diskusjonene i klassen om det gis tid og rom til dette.

Ifølge Dahl (2001) kan bruk av dialektord, ulike tonelag, setningsoppbygging og grammatikk gjøre samtalen vanskelig. Gjennom vår kultur lærer vi både hva ordene står for, betydningen de har og hvilken mening vi knytter til dem (ibid). Når jeg har sagt til pasienten med annen kulturbakgrunn at han ikke har pusset tennene, har jeg fått ”Ja” til svar. Nå vet jeg at ordet

”Ja” for mange betyr ”jeg hører hva du sier”, noe også Dahl (2001) viser eksempler på. Begrepssystemet inkluderer begrepenes denotative og konnotative betydning. Denotasjon er innholdet av et ord eller en setning, som vi finner i ordbok. Konnotasjon er det implisitte, antydde, og er mindre fremtredende i bruk av fagspråk enn i dagligtale. Den ikke-verbale dimensjonen har til hensikt å forsterke, supplere eller gjenta et verbalt utsagn, og er med å forsterke situasjonen (Dahl 2001). Utvikling av begreper vil skje gjennom kommunikasjon både under forelesninger og i gruppejobbing. Når studenter med minoritetsbakgrunn møter tannpleierstudiet, vil det antakelig være noen som ikke behersker det norske språket og kjenner kulturen på en slik måte at de får godt utbytte av kunnskapen utdanningen gir. Som bakgrunn støtter jeg meg til teoretikere som Vygotskij m.fl. som nevnt ovenfor, når jeg går ut i praksisfeltet for å finne ut noe om dette.

## **2.5 Kulturell kompetanse**

Vi har alle behov for å bli behandlet som likeverdige og bli møtt med åpenhet og respekt. Ifølge Brenna (2004) innebærer det å lytte til den andre, og at alle skal kunne føle at de blir betraktet som individer med egne meninger, selvstendighet og egen identitet (ibid). Den tverrkulturelle kompetansen som flerkulturelle studenter innehar, bør fremheves som ressurs for alle studenter.

Språk er ikke det eneste som er nødvendig for å bli inkludert. Viljen til å innlemme og til å bli innlemmet i et flerkulturelt samfunn er like viktig. Ifølge Kumar (2001) varierer det fra person til person hvordan man integreres i samfunnet (ibid). Mange innvandrere opplever det som spesielt vanskelig at nordmenn ofte generaliserer ut fra enkelttilfeller som oppfører seg dårlig, til en hel etnisk gruppe eller til og med til alle innvandrere fra samme verdensdel (T. Sand, 2008). Vår reaksjon overfor fremmede kulturuttrykk avhenger ifølge Long (ref. i Becher, 2006) i stor grad av egen usikkerhet eller uvitenhet: *jeg forstår det ikke, det gjør meg usikker og derfor liker jeg det ikke*. Dette gjelder reaksjoner begge veier mellom majoritets- og minoritetsbefolkningen (ibid). Bashir er født i Norge, snakker flytende norsk, har norske venner og innehar den norske sosiale kompetansen. Men med en gang en med muslimsk eller pakistansk bakgrunn gjør noe kriminelt, blir han satt på sidelinjen, plassert blant ”de kriminelle” innvandrerne (Kumar, 2001).

Otterstad og Becher (2000) benytter begrepet multikulturell kompetanse hos studenter som pendler fra den ene til den andre kulturen, og som kjenner til kodene i majoritetssamfunnet. De modifierer og tilpasser atferden sin og bruker kodene som gjelder for de ulike situasjonene, på en naturlig måte (ibid). Å kunne pendle mellom to kulturer vil gi studentene referanserammer i begge kulturene, og det må kunne være en kompetanse som kan utnyttes i undervisningssammenheng ved tannpleierutdanningen.

Jeg har i denne delen av oppgaven avgrenset det teoretiske tilfanget om kulturell kompetanse noe. Kulturell kompetanse er likevel et viktig aspekt og en fruktbar innfallsvinkel for å betrakte flerkulturelle studenter som en ressurs både for medstudenter og lærere ved utdanningen.

## **3.0 Metode**

### **3.1 Valg av metode**

I mitt mastergradsprosjekt har jeg valgt å bruke en kvalitativ undersøkelse som metode. Jeg valgte det halvstrukturerte livsverden-intervju som Kvale (1997) definerer på følgende måte: ”et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomenene” (1997:21). Når jeg valgte intervju, tenkte jeg at det ville kunne gi meg mer utdypende informasjon fra den enkelte student, og fokusere på dennes opplevelser av studiehverdagen – studentenes livsverden. Intervjuet ville kunne gi meg nyttig informasjon om utfordringer studentene har i møtet med studiet. Jeg var ute etter informantenes opplevelser, et studentperspektiv, og dermed måtte jeg bruke en metode som ga meg direkte og nært forhold til dem gjennom et personlig møte. Jeg kunne i løpet av intervjuet følge opp svarene og historiene jeg fikk av intervjupersonene og tolke meningen med det som ble sagt og måten det ble sagt på. Forskerens evne til empati, kommunikasjon og evne til å skape tillit er spesielt viktig for hvordan intervju-situasjonen forløper og for kvaliteten på det materialet en får ut av samtalen (Kvale, 1997).

### **3.2 Planlegging av intervjuene**

#### **3.2.1 Rekruttering av informanter**

Som nevnt i innledningen er studenter med minoritetsbakgrunn i finne ved tannpleierutdanningen i Oslo og Bergen. Utdanningen i Oslo ble valgt fordi der var mange

flerkulturelle studenter. Når jeg valgte de som gikk 2.året, var begrunnelsen at de nå er godt i gang med studiet. Utgangspunktet for undersøkelsen var at jeg ønsket å intervjuere studenter som ikke har norsk, dansk eller svensk som morsmål, fordi det var for likt det norske språket. Først og fremst ønsket jeg informanter som hadde hatt deler av sin utdanning i et annet land. Kvalitative tilnæringer karakteriseres bl.a. ved at de har få informanter (Fossåskaret, 1997). Ifølge Kvale (1997) skal man skal intervjuer så mange personer som man trenger for å få vite det man trenger å vite. Samtidig trekker han frem tidsaspektet ved det å arbeide med intervju, bl.a. er både transkribering og analyse tidkrevende prosesser. Færre intervjuer kan gi bedre kvalitet, sier han (ibid). Jeg vurderte på denne bakgrunn å intervjuer 4 – 5 studenter, gjerne av forskjellig nasjonalitet, for å få et nyansert bilde av hvem minoritetsstudenten er.

Søknad til Fakultetsstyret ved Universitetet i Oslo, førte til positivt svar om å kunne gjennomføre en kvalitativ undersøkelse ved tannpleierutdanningen. Jeg fikk oppnevnt en kontaktperson som sendte meg navneliste over 2.årsstudentene. Ut fra denne valgte jeg å sende brev til alle studentene i klassen med utenlandskklingende navn, som utgjorde 15 av 22 studenter, selv om det ikke er verifiserbart i hvilken grad de representerte studenter jeg ønsket å intervjuer. Om jeg sendte til alle, regnet jeg med at sjansen for å få noen treff ville bli større enn om jeg foretok loddtrekking blant navnene og sendte brev til noen få. Jeg fikk vite at studentene hadde asiatiske, amerikanske, afrikanske og europeiske bakgrunn og at mange var født i Norge. Min kontaktperson leverte ut brevene i klassen. Da fristen gikk ut hadde jeg fått svar fra to studenter. De to gjennomførte jeg intervju med i deres praksisperiode. Jeg undersøkte når studentene var tilbake fra praksis og dro til skolen Oslo. Begge informantene informerte i klassen at jeg kom og at jeg ønsket å intervjuer 3 studenter. Jeg fikk telefon fra to studenter og avtalte nærmere tid og sted med dem før jeg dro til Oslo. På skolen meldte enda en student seg. Til sammen inngår 5 studenter i min undersøkelse.

### **3.2.2 Oversikt over informantene**

Mine informanter er i alderen 20- 30 år, to av dem er gift og har barn. To informanter er født i Norge, og begge foreldrene er utenlandske. De har gått på norsk skole fra første klasse. De andre tre har kommet hit av ulike grunner, og har bodd her mellom 3-7 år. De har høyere utdanning fra sine hjemland. Informantene har bakgrunn fra Afrika, Asia og Øst-Europa. Selv om alle har skrevet under på samtykkeerklæring er det viktig å beholde anonymiteten. Derfor

er alderen oppgitt noe upresist, og jeg angir bare hvilken verdensdel informantene kommer fra. Alle informantene er kvinner.

### 3.2.3 Intervjuguide og datainnsamling

Intervjuguiden jeg utformet var et godt utgangspunkt for datainnsamlingen. Den hadde tildels fastlagte spørsmål, og de viktigste spørsmålene var skrevet ned. Men jeg kom også med tilleggsspørsmål underveis i samtalen.

Egen forforståelse rundt intervjusituasjonen står sentralt innenfor kvalitativ metode. Fog (2005) peker på problemet med egne følelser og erfaringer som kan påvirke intervjuet. Etersom jeg er lærer ved en tilsvarende utdanning, var det nødvendig å reflektere over min rolle i denne situasjonen, samt min egen forforståelse i forhold til forskningstemaet. Jeg måtte forsøke å se bort fra tidligere erfaringer i intervjusituasjonen, men samtidig tror jeg det var fordel for prosjektets problemstilling at jeg har kjennskap og tilknytning til fagfeltet. Ifølge Kvale (1997) innebærer forskerens sentrale rolle i alle deler av forskningsprosessen at kvalitative studier preges av en viss grad av subjektivitet. Det å være forsker i eget arbeidsfelt kan ha både positive og negative sider (ibid).

Intervjuguiden ble utarbeidet som en rettesnor for intervjuene, for å sikre at mine hovedtema ble berørt i løpet av samtalen, samt at intervjuet ble holdt innenfor aktuelle rammer. Guiden er bygd opp rundt følgende temaer: bakgrunnsopplysninger, studiesituasjonen ved utdanningen som hadde som underpunkter: teoretisk tilegnelse av pensum, praksis og sosiale liv i studiemiljøet. Intervjuguiden ble avsluttet med et åpent spørsmål for eventuelt å fange opp tema som ikke ble belyst under samtalen. Semi-strukturerte intervju gir rom for til dels åpne spørsmål, og gir informantene mulighet til å komme med informasjon rundt og utdyping av temaer uten å være bundet til faste spørsmål. Ifølge Kvale (1997) er spørreordene *hva*, *hvorfor* og *hvordan* viktig å bruke i alle faser av prosjektførløpet. *Hva vil jeg spørre om*, *hvorfor er dette interessant* og *hvordan stille spørsmålene* for å få informasjonen jeg er ute etter, er sentrale spørsmål.

Jeg ville ha en arena å utføre intervjuene på som kunne skape trygghet i intervjusituasjonen, noe Alver og Øyen (1997) sier er vesentlig. Valget ble et klasserom på skolen som informantene brukte til daglig. Intervjutidspunkt falt på en tid som passet best for hver enkelt

informant. Intervjuene varte mellom 45 minutter og 1 time. Intervjuene ble tatt opp på MP3-spiller, fordi mitt fokus da kunne være rettet mot informanten. Intervjuene ble gjort i en travel skolehverdag fordi studentene ikke hadde mulighet til å treffe meg om ettermiddagen eller på studiedager. Før intervjuene startet hadde jeg en uformell samtale med studentene for å skape trygghet. Jeg fortalte om formålet med undersøkelsen, hvordan jeg ville behandle informasjonen og hvordan dette ville bli brukt i ettertid. De fikk også forsikringer om at opplysningene skulle behandles konfidensielt og all innsamlet materiale ville bli slettet så snart prosjektet var avsluttet. Informantene fikk stille spørsmål før de skrev under på samtykkeerklæringen jeg hadde med.

I løpet av intervjuet var det viktig å la informantene fortelle sin historie. Jeg brukte samtaleteknikker som aktiv lytting, og la vekt på å selv ikke bli for aktiv og styrende i intervjusituasjonen. Noen trengte lengre tid enn andre til å formulere seg, og det var da viktig å holde meg avventende når jeg oppfattet at informanten hadde mer hun ville si. Samtidig kunne jeg følge opp interessante svar. Ifølge Kvale (1997) er det viktig å skape en god atmosfære som gjør at den intervjuede tør å snakke om egne opplevelser.

Tvetydighet kan forekomme i informantenes uttalelser, og noen ganger kan utsagnene være selvmotsigende (Kvale, 1997). Dette ble en utfordring for meg siden noen av informantene ikke hadde norsk som morsmål. I noen av intervjuene ble enkelte spørsmål misoppfattet. Da kunne jeg forsøke å oppklare og utdype underveis der jeg ble bevisst problemet. Likevel er jeg ikke helt sikker på om at alle studentene fikk den forståelsen som jeg la i spørsmålene og prøvde å få frem i samtalen. Dette har jeg i ettertid tenkt på om det var fordi jeg snakker dialekt. De som har gjennomført norskkurs, har lært bokmål.

### **3.2.4 Transkribering, analyse av det empiriske materialet.**

Ifølge Kvaale (1997) skal man aldri stille spørsmål i etterkant om hvordan transkripsjonene skal analyseres. Den skal være klarlagt på forhånd, fordi dette kan hjelpe i innsamlingen av data, i selve intervjusituasjonen. Som tidligere nevnt, så utarbeidet jeg intervjuguiden i temaer, og det ble dermed styrende for transkriberingen. Samtalene ble skrevet ut i sin helhet før systematisk analyse og tolking. Jeg har endret en del på ordstilling og grammatikk i oppgaven der jeg har brukt direkte sitater for å belyse påstander. Dette gjorde jeg for å kutte forstyrrelser som ikke har betydning for meningen. Det utskrevne materialet baserer seg på spørsmålene fra intervjuguiden og jeg har ikke tatt med mine impulsive utsagn underveis.

Hvorvidt de kan ha påvirket informantene vet jeg ikke. Under arbeidet med transkribering så jeg at jeg i noen deler av samtalen kunne fått studentene til å utdype sine svar enda mer, og fått klargjort bedre når de har uttalt seg noe utydelig. Etter transkriberingen har jeg gått tilbake og hørt om igjen intervjuene, hørt på stemmeleie, forsiktig latter for derigjennom å fange opp stemningen igjen i intervjusituasjonen og gi meg et utfyllende bilde. Dette førte til at jeg ble mer bevisst på hvorvidt informantene skjønnte alle spørsmålene like godt, ut fra svarene de ga.

### **3.3 Etiske betraktninger**

Etiske vurderinger har alltid stor betydning i forskning på mennesker. Alver og Øyen (1997) vektlegger tre tema som er viktig for informanter: informert samtykke, konfidensialitet og vurdering av konsekvenser for å delta.

Jeg valgte å sende ut den informasjonen om mitt prosjekt som jeg mente var nødvendig i forbindelse med forespørsel om deltakelse til studentene. Et etisk dilemma som anonymisering kan være en utfordring når intervjugrunnlaget og miljøet er lite. Det vil kunne bli vanskeligere å overholde, men det er likevel viktig å beskytte informantene (Alver og Øyen, 1997). Jeg informerte studentene om hvordan jeg sikret at de ikke skulle bli gjenkjent i den skriftlige teksten, dette må de være trygge på. Å endre både navn, alder og hvor de kommer fra er måter å sikre anonymitet. De fikk forsikringer om at ingen andre enn intervjuer skulle ha tilgang til lydopptak av intervjuene. Det er også viktig å vurdere konsekvensene for informantene som deltar i studien (ibid). For noen kan det å bli hørt på, være av stor betydning. For meg ble det viktig å ha en god kommunikasjon med informantene, vise gjensidig respekt og likeverd, og samtidig være bevisst den personlige nærhet. En informant var opptatt av om hun hadde sagt for mye, men mente likevel at hun ”sto inne for” det hun hadde sagt. Det å ikke få informantene til å si mer enn de seinere vil angre på, er noe både Kvale (1997) og Alver og Øyen (1997) peker på som viktig. Dette kan ha preget intervjuene, fordi jeg noen ganger kunne spurt mer utfyllende. Jeg var nok også preget av at jeg hadde en ”innefra” og ”utenfra” posisjon, og som Repstad uttrykker: ”å opprettholde distanse og upartiskhet er alltid et problem i kvalitative studier” (Repstad, 1987: 20).

På den ene siden er det en fordel siden jeg er lærer ved en tilsvarende utdanning, og dermed kjenner fagfeltet. På den annen side er jeg lærer som skal skrive om studentperspektivet, og da å klare å innta en ”utenfra-posisjon” når grunnlaget for at jeg ønsker å skrive om temaet er

”innenfra-posisjon” kan være krevende. Å finne den nødvendige balansen mellom nærhet og distanse i forhold til informantene ses på som et dilemma innenfor denne metoden.

Under presentasjon av funn, diskusjon og analyse, velger jeg å presentere data og drøfting under hvert hovedpunkt fra intervjuguiden. Jeg prøver å la studentenes stemme komme først på egne premisser. Samtidig kan jeg ikke se bort fra at allerede i presentasjonen av datamaterialet vil det foreligge en viss fortolkning.

## **4.0 Funn, analyse og drøfting.**

Jeg vil i denne delen av oppgaven presentere og diskutere det empiriske materialet i lys av de teorier og studier som er presentert i kapittel 2. Intervjuguiden som ble utarbeidet hadde følgende tema: bakgrunn, teoretisk tilegnelse av pensum, praksis og det sosiale liv i studiemiljøet. De første delene omhandlet bakgrunn, hvordan studentene opplevde samarbeidet med lærere, medstudenter og veiledere i praksissammenheng. Den siste delen omhandlet studentenes sosiale relasjoner til andre medstudenter. Gjennom hele oppgaven vil språk og det å være minoritetsstudent være i fokus. Studentene er deltakere i et sosialt rom hvor læring og samhandling foregår både i forelesningssammenheng, i grupper og i praksis, og hvor kommunikasjon er en forutsetning.

### **4.1 Den lærendes tidligere erfaringer – læreforutsetninger**

Informantene startet på tannpleierutdanningen med ulike bakgrunn og ulike tidligere faglige erfaringer. I første del av intervjuundersøkelsen ble studentenes læreforutsetninger knyttet til tidligere utdanning, språkforståelse, sosial og kulturell bakgrunn kartlagt. Jeg spurte om hvorvidt og når studentene brukte norsk eller annet morsmål. Dette varierte ut fra deres bakgrunn. To av studentene betraktet seg som tospråklige og tokulturelle. De hadde norske venner som de snakket norsk med, samtidig som de hadde venner og familie fra sin egen kultur som de snakket sitt andre morsmål med. Dette falt naturlig fordi både venner og foreldre snakket dårlig norsk. En annen snakket bare norsk hjemme med mann og barn. Den fjerde informant brukte begge språk både hjemme, i sitt arbeid og på fritida. Hun hadde lært det norske språket raskt gjennom å se på tv. Hun så på norske filmer, fulgte med på nyheter, og hun hadde radioen på hele dagen. Den femte studenten jeg intervjuet hadde bare venner fra



sitt hjemland og da ble bare hennes morsmål brukt. Hun snakket godt engelsk i tillegg til sitt morsmål, men hun hadde dårlige norskkunnskaper. Hun leste norske aviser og skjønnlitteratur for å øve seg, men det ble mest for å utvikle dagligspråket. Studentene benyttet de uformelle arenaene som nevnt over som læringsstrategi for å tilegne seg bedre norskkunnskaper, i tillegg til formelle norskkurs for tre av dem. De to studentene som er født og har vokst opp her i Norge vil være preget av møte med to kulturer og to språk fra de er født. De hadde undervisning både i morsmål og norsk første skoleår i barneskolen. Ifølge L.Brenna (2004) vil disse to studentene kunne sies å ha en bindestreksidentitet, de har sin identitet forankret i to ulike kulturer, og har referanserammer fra begge kulturene. Studentene mente det var viktig å ikke gi slipp på tilhørigheten til sine egne etniske grupper samtidig som de hentet verdier både fra foreldrenes kultur og den norske virkeligheten. De mente at de mestret godt å forholde seg til to kulturer i dagliglivet og følte tilhørighet i begge kulturene. De hadde et godt nettverk fra egen kultur som ga dem trygghet, og de fikk positiv anerkjennelse og støtte hjemme for at de tok høyere utdanning.

Jeg vil i det følgende delkapittel belyse forhold som omhandler minoritetsstudentenes opplevelse av læringsmiljøet og læreprosessen.

## ***4.2 Studentenes opplevelse av studiesituasjonen ved utdanningen***

Studentene hadde begynt på sitt andre år i studiet da jeg intervjuet dem, og skulle dermed være sosialisert inn i en universitetskultur. I min studie har jeg i første del fokus på tilegnelse av teoretisk kunnskap hos minoritetsstudentene. Det er naturlig at faktakunnskaper fra ulike fagfelt etterspørres i utdanningen, som grunnlag for å forstå tannpleierfaget. Utdanningen i Oslo har lagt opp til flere arbeidsformer hvor pensum presenteres i tradisjonelle forelesninger og seminarer. Valg av pedagogiske arbeidsformer må velges ut fra overveielser over formålet med det pågående undervisningsforløpet, og valgene vil preges av kombinasjoner av flere typer arbeidsformer som balanserer med dette formålet.

### **4.2.1 Studentenes forhold til teoretisk tilegnelse av fagstoff**

Som jeg har vært inne på, vil det å forstå teori ha betydning for praksis (Pettersen1997). Studentene hadde i varierende grad problemer med språk, noe som fikk betydning for utbytte av forelesningene. Eksempelvis kunne det være vanskelig å forstå hva som ble sagt under forelesningene fordi foreleser snakket for fort, eller det kunne være vanskelig å forstå en foreleser fordi han snakket svensk. Informantene hadde også ulikt utbytte av å lese og forstå

faglitteratur. I hovedsak er faglitteraturen som brukes i utdanningen på norsk, men noe finnes bare på svensk eller dansk. Imidlertid blir stadig mer av faglitteraturen tilgjengelig kun på engelsk. En av studentene uttalte noe frustrert: *”...røntgenologibøker som bare er på svensk...leser ikke fordi det er vanskelig å forstå språket, ordene er så forskjellig fra norsk...blir liksom så annerledes...”*. En annen av studentene syntes at når hun ikke kunne ett språk skikkelig så ble det vanskelig å lese de andre fordi det ble så mange språk å forholde seg til, *”...og når det gjelder å forstå det faglige så kan det bli litt ekstra vanskelig, å skjønne hele setninger”*, sa hun. Å beherske lesing og skriving på førstespråk, kan gi positive virkninger for å tilegne seg et andrespråk, og vil kunne gi positiv effekt i forhold til å lære seg et tredje språk (Cummins, 1978). For å få nytte av å lese et andre eller tredje fagspråk, er det sannsynlig at motivasjon blant studentene har betydning. Om noen vegrer seg for å lese fag på et ”nytt” språk, vil støtte og hjelp fra medstudenter og lærere kunne bidra til å gjøre forståelsen lettere. Likeså vil studentenes forutsetninger for å tilegne seg et nytt språk variere. Man må anta at studentenes generelle utdanningsnivå kan være en slik forutsetning eller faktor. Dette bekreftet en av studentene som hadde høyere utdanning fra sitt hjemland, som mente hun lærte nye språk raskt. Om studenter har problemer med å lese faglitteratur, kan noen velge bøker som ikke blir representative for kunnskapsnivået studenter i høyere utdanning skal være på fordi det brukes enklere fagspråk i disse bøkene.

Studentene knyttet teoretisk kunnskap til anvendelse i praksis, og derfor mente noen at fag som for eksempel farmakologi var vanskelig å skjønne under teoriundervisningen. Dette gjaldt særlig de studentene som kom rett fra videregående skole. De to studentene som hadde medisinsk bakgrunn, hadde fordeler knyttet til tilegnelse av fagstoff fordi det var kjente ord og begreper. *”Selv om jeg ikke forstår alle ordene så forstår jeg meningen og sammenhengen og kan knytte til praksis”*, sa den ene av dem. Både for studentene som hadde høyere utdanning fra sine hjemland og studentene som kom fra videregående skole i Norge kan tilpassing til norsk høyere utdanning ses på som en del av deres sekundærsosialisering. En av studentene sammenliknet sine tidligere erfaringer med sin nye læring og syntes hun fikk en dypere forståelse for faget. Dette kan jamføres med assimilativ læring som knyttes til tilføyelser av allerede eksisterende skjema. All læring bygger på det vi kan fra før, og alle studentene vil alltid ha kunnskaper som grunnlag for ny læring. Når farmakologi ble nevnt som et fag noen studenter ikke kunne knytte til praktisk bruk i teoriundervisningen, ville den akkomodative erkjennelse hos dem kunne skje når de kom til pasientbehandlingen. Da skulle de blant annet notere pasientens sykdomshistorie i journalen, og de fikk bruk for kunnskapen

fra farmakologiundervisningen. Samspillet mellom skolelæringen og praksislæringen ble tydelig for studentene.

Studenten som hadde bodd kortest tid i Norge og ga uttrykk for å ha størst språkproblemer, sa at det tok lang tid å lese faglitteratur. Hun måtte finne forklaringer på enkeltord i ordbøker for så å prøve å finne sammenhenger. Dette var tidkrevende og dessuten var hun usikker på om hun forsto fagstoffet riktig. Å sitte for seg selv og lese uten kontakt med lærer eller andre studenter, betydde at hun måtte tolke det språklige budskapet alene. Ifølge Bøyesen (1997) refererer ordene til hverandre og til virkeligheten. Når studentene leser fagstoff, vil det meste ikke kunne refereres til forhold i deres umiddelbare nærhet. Studenten uttrykte at det medførte problemer i forhold til forelesninger også: ”Jeg mister en del informasjon fordi jeg ikke rekker å følge med forleser, jeg hører han forteller, jeg mister ord og etterpå jeg kan ikke knytte sammen.” Hun fikk problemer med å forstå helheten, hun blandet og misforsto ord og begreper. Fagbegrep er ikke vanlige norske ord som studentene burde kjenne til i forkant, men må forstås og settes inn i en faglig sammenheng. Dermed vil det være mer krevende for studentene å forstå sammenhengen. For å kunne være med og delta i den faglige diskursen vil både godt utviklet dagligspråk og faglig begrepsforståelse være en forutsetning. For studentene som allerede hadde kjennskap til fagstoffet gikk det bra å få sammenhengen i det de leste fordi de kjente til begrepene.

En konsekvens for studenter som har ”mistet” relevant fagstoff, er naturlig nok at de får problemer med å bestå eksamen. Ved tannpleierutdanningen i Oslo har de ikke kartlagt antall studenter som har måttet ta fag om igjen, men lærere sier at noen ikke klarer seg gjennom eksamen på grunn av språkproblemer. Ifølge Kunnskapsreformen skal minoritetsstudenter som har problemer få tilrettelagt undervisning for å komme gjennom studiet. Det foreligger ingen nasjonal oversikt over andelen som gjennomfører studiet. Statistikk fra Høgskolen i Oslo (NOU-2008-3/20) tyder imidlertid på at studenter med minoritetsetnisk bakgrunn har større problemer med å gjennomføre studiene enn andre. De stryker oftere, og de bruker lengre tid på gjennomføringen av studiene.

Ved utdanningen benyttes tradisjonelle undervisningsformer, som f.eks forelesninger. I denne konteksten fikk studentene bruk for både muntlig forståelse og å ta skriftlige notater underveis. Noen forelesere la ut forelesningen på nett i forkant, andre hadde med kopier til timene. Spesielt forelesninger som lå ute på nett i forkant, var til god hjelp for studentene. De

kunne forberede seg, finne ordene de ikke skjønnte, og når de da hørte dem fra lærer i en sammenheng, kunne de lære både fag og språk. Noen studenter vil imidlertid selv om de får forelesningsteksten i forkant ha problemer med et språklig budskap som skal forstås alene uten referanser til sammenhengen. Andre studenter hadde problemer med egne forelesningsnotater. De noterte underveis på norsk, og oversatte til sitt morsmål hjemme for å få forståelse av fagstoffet. Dette er i tråd med funn hos Vygotskij (hos Engen, 1985), som hevder at mange minoritetsstudenter bruker morsmålet for å forklare fremmede begreper. Dette medfører selvsagt at de trenger lengre tid til å tilegne seg fagstoff, samtidig som de kan være usikre på om de har forstått innholdet. Studentene må finne sine egne læringsstrategier for å mestre studiet, hvor selvstudier og egeninnsats er en del av denne prosessen. I neste delkapittel ser jeg på hvordan samhandling med lærer oppleves.

#### **4.2.2 Samhandling med lærer**

Det er viktig at studentene får bruke språket og at det legges til rette for språklig aktivitet mellom lærere og studenter og studentene imellom (Vygotskij, 2001).

Et av spørsmålene til studentene handlet om de fant det problematisk å avbryte foreleser underveis i forelesningene og om de hadde mulighet til å kontakte lærer etter forelesningen. Ved utdanningen har studentene ansvar for egen læring, og det er ikke lagt opp til at det skal være tilgjengelig ekstra ressurser for enkeltstudenter. Stort sett hadde minoritetsstudentene positive opplevelser med de fleste lærerne ved utdanningen, som de mente tok seg tid til å svare på spørsmål fra studentene underveis. Min erfaring er at noen lærere er nærmere knyttet til utdanningen enn andre, og at disse dermed oftere vil være i kontakt med studentgruppen enn lærere som kan regnes som "gjesteforelesere" i spesifikke fagområder. Det kan være professorer på sine spesialområder som skaper avstand bare ved sin tittel hos studenter som har et annet kulturelt forhold til lærer/elev. Å være vant til at lærer er autoriteten og som man har stor respekt for, er kommet frem både i undersøkelser og litteratur om andre kulturers møte med norsk skole (Greek, 2002). Funn i min undersøkelse tyder på at dette også var tilfelle ved denne utdanningen. En student uttrykte at om hun turte stille spørsmål underveis eller i etterkant av forelesningene var avhengig av hvilken lærer de hadde. Hun syntes dessuten at det var lettere å oppsøke lærer etter forelesningen enn å spørre underveis, fordi hun var redd for å dumme seg ut i klassen. Hun var avhengig av forholdet hun fikk til lærer: *"...viktig med god kjemi, hvis ikke går jeg aldri opp"*. Hun var vant med et strengere lærerstyrt system, hvor lærerne hadde stor autoritet. Språket hindret henne også, hun var redd

for at lærer ikke forsto hva hun ville spørre om. Hun manglet ord, og hun syntes hun hadde dårligere ferdigheter i det norske språket. Knowles (1979) hevder at god kontakt mellom lærer og student er viktig for ikke å være redd for latterliggjøring. Betydningen en lærer har i forhold til å kunne undersøke om informasjonen er riktig forstått, er nødvendig for å skape et godt læringsmiljø. I en travel hverdag har ikke læreren alltid tid til å være nok tilgjengelig for studentene. Dessuten bør ansvaret for å synliggjøre at de trenger hjelp ligge hos studentene selv. Imidlertid er min erfaring at minoritetsstudenter gjennom sin kulturelle bakgrunn er svært høflige og at de vil ikke vise usikkerhet. Å stille spørsmål for å få oppklart ulike spørsmål kan være helt utenkelig for dem. Da vil kommunikasjonen med læreren være avhengig av læreren. Dysthe (2005) sier at dialog mellom lærer og student er viktig for å stimulere til refleksjon, noe som er nødvendig i læreprosessen. Tverrkulturell kommunikasjon kan vanskeligjøres ved feil setningsoppbygging og grammatiske feil, og dette hemmer enkelte studenter i å ta ordet når en hel klasse er samlet, noe mine funn tyder på.

Den samme studenten fortalte at hun satt ved siden av en medstudent som hadde samme språklige bakgrunn, men som behersket norsk bedre enn henne. Denne medstudenten var til god hjelp og støtte når det var noe hun ikke forsto i forelesningene. Da slapp hun å ta opp problemstillinger med læreren. Mange av de andre i klassen hadde også flerkulturell bakgrunn, og da kunne hun spørre noen av dem som heller ikke var så god i norsk om hva de hadde oppfattet av teorien. Det var lettere å ta kontakt med disse studentene enn å spørre de norske studentene. Å samarbeide om innlæringen på denne måten kan gi gjensidighet i å forklare hverandre kunnskapene verbalt. Studentene vil etter hvert tilegne seg kunnskapen slik at de husker den bedre, noe som er i tråd med Vygotskijs (2001) teorier. På den annen side er det sannsynlig at studenten vil kunne bli hemmet i sin norskspråklige utvikling om hun og medstudenten kun snakket sammen på sitt morsmål. Et annet moment er om det ville være med på å opprettholde avstanden mellom ulike kulturelle grupper i klassen, både kommunikativt og sosialt. Ut fra en kort observasjon i klassen i etterkant av intervjuene, fikk jeg inntrykk av at studenter med felles morsmål satte seg sammen i klassen.

Én student mente at siden hun uttrykte seg på et mer hverdagslig språk, uten å bruke så mange vanskelige begreper, fikk hun ikke formulert seg slik hun ønsket på fagspråket når hun tok ordet i klassen. I teoridelen har jeg vist til Cummins (1978) undersøkelser, som viser at selv minoritetsstudentene som har et hverdagsspråk som fungerer godt kan få store problemer i

forbindelse med utdanning. Å utvikle kunnskaper og begreper på den ene siden og språkutvikling på den andre, er ifølge K.Øzerk (1997) to områder som henger sammen. Samhandling og det å bli akseptert i studiemiljøet er viktig for den språklige utviklingen. For de studentene dette gjelder, vil en videreutvikling av språket være avhengig av at de tør å snakke og spørre. Dette avhenger igjen av at det tilrettelegges for språklig aktivitet mellom lærere og studenter. I noen sammenhenger kan det være nødvendig å jobbe med flerkulturell kompetanse blant lærerne ved utdanningene.

Når en av studentene sier at fagspråk er vanskeligere enn hverdagspråk, blir det viktig å avklare hva de to begrepene innebærer. På en tannpleierutdanning er det en spesifikk fagterminologi som skal læres. Dette gjelder for alle studentene, både minoritets- og majoritetsspråklige. Funn hos Greek og Mangerud (1997) viser imidlertid at selv personer med høy kompetanse i to språk ser ut til å gjenkjenne ord på andrespråket langsommere enn på førstespråket. Dette skyldes at de kognitive prosesser ikke er tilstrekkelig automatisert på andrespråket sammenliknet med førstespråket. Dermed innebærer det større anstrengelser å skulle lese faglitteratur på andrespråket enn førstespråket. Greek og Mangerud (1997) hevder også at manglende beherskelse av fagspråket i tillegg til andre forhold kan bidra til å vanskeliggjøre forholdet mellom majoritets- og minoritetsstudenter (ibid). Studentens utsagn kan forklares ut fra at hun mangler faglige begrep som er nødvendig å beherske i ulike faglige og kommunikative sammenhenger ved tannpleierutdanningen. Det samme problemet kom frem i forhold til kommunikasjon og gruppearbeid, som jeg kommer tilbake til i det følgende.

Et utsagn fra en student var at hun følte at hun "ikke ble synlig nok" eller lyttet til på samme måte som de norske studentene når hun tok ordet, eller når hun hadde noen kommentarer eller noe å spørre forelesere om. Ifølge Greek (2002) vil ekskludering og usynliggjøring kunne svekke studentenes muligheter til utvikling av den språklige kompetansen som er nødvendig for faglig utvikling (ibid). Som en student uttrykte: "*..så vil min fremgang i læreprosessen holdes tilbake og generelt hvordan jeg blir sett på av autoritetene være negativ*". Å få utvikle språket og ordene i en naturlig kontekst vil være en forutsetning for læring. Når mye av undervisningen ved skolen foregår gjennom forelesninger, og mange av studentene tilhører minoritetsgrupper, bør det derfor gis rom for kommunikasjon på studentenes premisser. Dette innebærer at lærere bør vurdere om det er viktigere å "komme seg gjennom" den planlagte forelesningen enn å ha studenter som forstår fagstoffet. Et annet moment er menneskets behov

for å bli sett, og ikke bare bli sett på, slik L.Brenna (2007) uttrykker. Hun sier videre at når vi blir sett på, så blir vi usynliggjort, og mister retten til å synliggjøre egne ressurser (ibid). Dette er momenter minoritetsstudentene også knytter til å være sammen i grupper i klassen, som jeg kommer inn på i neste delkapittel.

### **4.2.3 Studentenes samarbeid i grupper**

I denne delen av intervjuundersøkelsen var fokus rettet mot hvordan studentene opplevde samarbeid i gruppene de deltok i ved utdanningen. Jeg har tidligere beskrevet hvordan mellommenneskelig atferd forandrer seg etter hvert som gruppen går gjennom ulike stadier. Å bruke kunnskapen om gruppeprosesser kan være et viktig grep fra skolens side for å få studentene til å samarbeide godt på tvers av kulturelle og språklige ”grenser”. Ifølge blant annet Engen (1985) vil språket læres best i en kontekst. Da vil gruppen være en viktig arena for samspill.

Mitt materiale viser at studentene hadde ulikt utbytte av å jobbe i grupper, fra å synes at gruppearbeid ga godt læringsutbytte, til helst å ville jobbe alene. De fleste så på språkforståelse som et problem i kommunikasjonen med medstudenter. I tillegg kom det frem problemstillinger knyttet til sosial interaksjon som påvirket gruppesamarbeidet, spesielt i forholdet til de norske studentene. Informantene mente at dette førte til begrensninger i samarbeidet.

Dysthe (2005) omtaler et sosiokulturelt læringsperspektiv hvor både sosiale og kommunikative evner vil kunne utvikles gjennom gruppearbeid. Gruppen er dessuten avhengig av at forutsetningene er kjent og sammenfallende for å lykkes i sitt arbeid (ibid). Ved tannpleierutdanningen er samarbeid med andre nødvendig for at den enkelte skal øke sin profesjonelle kompetanse. Dette gjelder både teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og den personlige kompetansen.

Ved utdanningen er det etablert refleksjonsgrupper på studentklinikken, og i tillegg jobber studentene med gruppeoppgaver og har gruppeeksamener. Gruppene settes enten sammen av lærerne eller ved at studentene selv velger sammensetning. En fordel med at lærerne avgjør gruppesammensetningen, kan være at studenter fra ulike kulturer blir plassert i samme gruppe og dermed får mulighet til å bli bedre kjent med hverandre. En av studentene hadde ingen erfaring med gruppearbeid fra sin studietid i hjemlandet. ” *Du måtte klare å gjøre alt selv, var filosofien i hjemlandet mitt*”, sa hun. Hun så både fordeler og ulemper med gruppearbeid.

På den ene siden syntes hun det var best å jobbe alene slik hun var vant med. Hun kunne konsentrere seg og selv bestemme hvordan oppgaven skulle være, hvis det var en skriftlig innlevering. I gruppen var det mange som snakket. Mange synspunkter kom frem, og da førte hennes dårlige språk til at hun ikke klarte å følge godt nok med i diskusjonen. Dessuten mente hun de norske studentene hadde mer erfaring med gruppejobbing og derfor var bevisste på hvordan oppgaven skulle løses. Samtidig så hun fordeler med gruppejobbing: *"Å få uttrykke seg høyt, for når du begynner å fortelle, må du tenke på hvordan uttrykke seg, og også få høre på hvordan andre uttrykker seg på norsk"*. Hun mente også at hun lærte seg samarbeid og kommunikasjon gjennom gruppearbeid. Likevel var det ganger da ikke alt var like greitt: *"Jeg liker å prate og delta i diskusjoner, men hvis de andre ikke forstår, jeg tenker at jeg snakker så dårlig norsk, de andre forstår ikke og jeg blir stille og snakker ikke"*.

Jeg har tidligere vist til at en forutsetning for fellesskapet er at alle har de kommunikative ferdighetene som muliggjør inkludering og samarbeid. Dessuten må det være et ønske fra alle parter om å forstå og bli forstått.

En av de andre studentene sa at hun uttrykte seg dårligere på fagspråket enn de norske studentene når de jobbet i gruppen. De andre hørte på henne, men tok ikke utgangspunkt i det hun hadde sagt når de skulle levere skriftlig arbeid. *"Hvordan må da de andre som snakker dårligere norsk enn meg ha det?"* lurte hun på. Dette var spesielt erfaringer fra første året. En annen student sa at når hun snakket fort og uryddig og i tillegg brukte ord på morsmålet, ble hun ikke lyttet til av de andre studentene i gruppen. Det var ikke alltid like lett å uttrykke seg grammatisk korrekt. Å snakke med de studentene som hadde samme språk og kultur som henne var mye lettere. Opplevelsen av å ikke bli hørt av de andre i gruppen, spesielt norske studenter, kom tydelig frem hos flere av studentene. Som en av studentene uttrykte: *"Selv om jeg hadde rett så de hørte ikke på meg, noterte ikke hva jeg sa, så da blir jeg litt trist. Jeg tror det kommer av at jeg er utlending. Hvorfor må det være slik?"*. Hennes erfaring var noen ganger at hun ikke ble kommunisert med, eller at andre i gruppen ikke så på henne, og at hun dermed følte seg ekskludert. Dette endret seg når gruppen var sammensatt av flere studenter med minoritetsbakgrunn: *"..da ble jeg hørt.."*. Følelsen av at hennes bidrag ble underkjent førte til at hun trakk seg tilbake fra gruppen og helst ville jobbe alene. Ulike måter å uttrykke seg på kan føre til misforståelser i klassen hvor studentene har ulik kulturell bakgrunn. Dette skjer både mellom minoritetsstudenter og i forholdet til norske studenter. Det vil være et mål å kunne akseptere forskjellighet i klassen fordi de skal studere sammen i tre år, også å være oppmerksom på mulighetene for misforståelser. Likevel fremhevet noen av informantene en



kulturell grense mellom studentene i klassen. Det ble lettere å bli forstått av andre fra samme land, samme kultur, selv om de snakket norsk sammen.

Å ikke bli hørt eller sett i gruppen, kan svekke det faglige engasjementet, og forholdet mellom majoritetsspråklige og minoritetsspråklige blir synlig i klassen. Greek (2002) viser i sin undersøkelse at mange har en faglig stemme som aldri blir hørt. Det er viktig å bli hørt og respektert, og da er det like viktig for majoriteten å tilpasse seg til minoriteten som omvendt (ibid). Når noen studenter opplevde at deres meninger ble usynliggjort ved at de ikke ble ”tatt med”, var tilbaketrekking en måte å reagere på. Dette er uheldig, i og med at å snakke om kunnskapene fører til større læring enn å sitte alene og lese. Funnene tyder også på at holdningene blant noen av de norske studentene skapte utrygghet og usikkerhet hos noen av minoritetsstudentene i klassen. Trygghet er et grunnleggende behov hos alle uansett rolle og posisjon. En gruppekontrakt med noen grunnregler for hvordan gruppen skal fungere, kan erfaringsmessig hjelpe gruppen videre.

De norske studentene har også forskjellig bakgrunn, men de har et felles språk og en mer felles kulturbakgrunn. En kan ikke se bort ifra at disse studentene også føler usikkerhet og utrygghet i møtet med medstudenter fra andre land. De kan bli usikre på om de har forstått hva minoritetsstudenten sa, og kan synes det blir flaut å spørre om igjen flere ganger. Dette er en erfaring som jeg selv sitter igjen med når jeg har møtt personer som ikke uttrykker seg godt på norsk. Å ha kunnskaper om hva som skjer i det tverrkulturelle møtet er viktig. Et tema en gruppe kan drøfte i etableringsfasen er om det kan oppstå misforståelser i overføring av språkvaner fra morsmålet til et annet språk. Trygghet i gruppen dreier seg om rammer og hva som skapes innenfor rammene, konteksten, og er grunnleggende behov hos alle uansett rolle og posisjon. Å kunne utvikle fellesskapsfølelse og solidaritet i gruppen, vil ifølge Pettersen (1997) være et middel i læringen. Studentene skal ha gode relasjoner til sine pasienter, og gruppearbeid kan være en anledning til å reflektere over mellommenneskelige prosesser som kan overføres nettopp til pasientene. Men i noen sammenhenger fungerer ikke gruppen slik. Som noen studenter har erfart kan gruppen bli mer et hinder for den enkeltes læring. Ifølge Pettersen (1997) er dette en smertefull side ved gruppearbeid. Om ikke minoritetsstudenten tør å snakke, vil aldri hennes erfaringer komme frem, og studentene ”forblir i sine grupper”. Det å jobbe i grupper er en utfordring for flere, spesielt i begynnelsen. Tre av studentene kom

fra annen skolekultur hvor forelesninger var den vanlige undervisningsformen. Deres utfordringer var å tilpasse seg andre kulturer, andre tankemåter og andre erfaringer. Å jobbe i grupper innebærer mulighet for å få forskjellige perspektiv på problemstillinger, og kan derfor gi stort læringsutbytte. Studentene blir bedre kjent gjennom gruppearbeid sammenlignet med forelesninger i og med at de da "tvinges" til å ha kontakt med hverandre. Ifølge Vygotskij (2001) utvikles språket både som kommunikasjonsmiddel og som indre tale eller tanker. I en lærings situasjon vil elevens samhandling og egen aktive kommunikasjon være en forutsetning for "utvikling av høyere mentale prosesser". Vi kan ikke lære et språk uten god kontakt med andre mennesker. Da er det av stor betydning å ha arbeidsmåter som kan gi god læring, noe gruppearbeid kan være når det fungerer godt.

Klassen var en sammensatt studentgruppe fra alle verdensdeler. Likevel sitter jeg igjen med inntrykk av at de norske studentene, de som behersket majoritetsspråket "hadde føringen" i gruppesammenheng. Dette tolket jeg ut fra utsagnene til minoritetsstudentene som jeg intervjuet. Når den språklige majoriteten dominerer diskusjonene, vil de få makt gjennom sin kommunikative mestring, viser også Greek (2002) til i sin rapport. En student antydte at hun følte seg diskriminert av norske studenter, fordi hun ikke ble hørt på når hun sa sin mening. Hun hadde gode opplevelser når gruppen var sammensatt av utenlandske studenter. Slike erfaringer vil kunne bidra til at minoritetsstudenter velger bort å samarbeide med norske studenter og heller henvende seg til andre med minoritetsbakgrunn. Deres innsats blir ikke verdsatt på en slik måte som de mener det burde være. Greek (2002) viser til liknende funn, som at det for eksempel er lettere å snakke med noen som har samme morsmål. I tilfellet med denne klassen, var det ikke mange med felles morsmål og kultur, men likevel var det lettere å henvende seg til og samarbeide med de utenlandske studentene. Det er overraskende at minoritetsstudenter som har tilnærmet likt norskspråklig uttrykksmåte som de norske studentene, følte seg oversett og ikke ble tatt med i diskusjoner i gruppesammenheng. I denne delen av oppgaven har jeg sett på forhold i læringsmiljøet som kan påvirke læreprosessen, forhold til lærere og medstudenter. I neste delkapittel dreier fokus seg mot kommunikasjon i relasjon til praksis, på studentklinikken og i ekstern praksis.

#### ***4.3 Studentenes samarbeid i praksis, yrkesspesifikke ferdigheter***

I andre del av undersøkelsen ønsket jeg å vite mer om studentenes kommunikasjon med pasienter, og hvordan deres kontakt med veileder var. Studentene har praksis med pasienter

på studentklinikk gjennom hele studiet, og er ute i Den offentlige tannhelsetjenesten i hele landet gjennom flere sammenhengende praksisperioder. Disse to læringsarenaene følger studentene alle tre årene, og er arenaene hvor en helhetlig forståelse for yrket skal utvikles.

### **4.3.1 Studentenes samhandling med pasienter**

Yrkeskunnskap er en personlig kunnskap som innebærer innlevelse i arbeidet.

Det andre begrepet hos Skau (2002) er yrkesspesifikke ferdigheter, hvor studentenes utvikling av ferdigheter foregår i nært samarbeid med veiledere på studentklinikken og i ekstern praksis. Trygghet og læring i praksisfeltet avhenger av relasjonen mellom student og veileder. Tannpleier skal drive helsefremmende og forebyggende arbeid. Kommunikasjon med pasienten er derfor avgjørende. Praksis med pasienter er en del av utdanningen, hvor vurdering og refleksjon rundt pasientbehandlingen både i forkant og etterkant av hver behandling inngår. Studentene i min undersøkelse hadde møtt pasienter i alle aldre, med ulike ressurser, erfaringer og ulik språklig og kulturell tilhørighet i sine praksisperioder. De likte godt å se teori og praksis i sammenheng og mente dette ga dem større forståelse for faget. En av studentene sa at hun snakket på morsmålet i hodet sitt, og prøvde å oversette til norsk overfor pasientene. Dette var ikke alltid like vellykket, spesielt når det var voksne pasienter. Å kommunisere med barnepasienter var lettere. Hun uttrykte: *”Fordi jeg ikke er sikker på språket, tenker jeg alltid over hvordan jeg forklarer til pasienten. jeg vil bli akseptert for det jeg sier, og ikke sett på som utlending”*.

Alle studentene var bevisste på å snakke sakte og tydelig slik at pasientene skulle forstå budskapet. De var også bevisste på at de kunne møte utfordringer i forhold til det språkmessige med pasientene. En av studentene sa hun først hørte på hvordan veileder snakket med pasientene, for så å prøve å imitere, bruke de samme ordene når hun selv hadde pasienter. Hun så på budskapet til pasientene som svært viktig, det vil si at hun var opptatt av å forklare seg på en mest mulig forståelig måte slik at de kunne forstå hva hun ville meddele dem. Av og til fikk hun spørsmål hvor hun ikke klarte å omforme svaret fra sitt språk. Om pasienten spurte: ”Hva sa du?”, kunne situasjonen bli vanskelig. Da var veileder til stede og kunne hjelpe og støtte henne.

I møter med pasienter med annen språklig og kulturell bakgrunn vil tannpleiere med ulik kulturbakgrunn kunne være en viktig ressurs. Pasientgruppen gjenspeiler samfunnet, og er

dermed mangfoldig. Derfor er det positivt at minoritetsstudentgruppen innen tannhelse har vært økende. Tannhelsepersonell er den helsepersonellgruppen som møter pasientene oftest, nesten hvert år. Pasienter med minoritetsbakgrunn har statistisk dårligere tannhelse enn den med norsk etnisk bakgrunn. Dermed vil det være nærliggende å tro at tannpleiere med minoritetsbakgrunn kan ha bedre innsikt i ulike kulturer, både fra innvandrere generelt og sine landsmenn spesielt. En student sa: ”*jeg blir liksom en representant for de med utenlandsk bakgrunn, jeg vet hvordan det er hjemme hos mange av dem, når det for eksempel gjelder tannpuss*”. Hun tok med seg sine erfaringer når hun hadde pasienter med annen kulturell bakgrunn, og mente hun hadde god nytte av sin egen kulturelle bakgrunn i disse møtene. Et eksempel hun nevnte var møtet med pasienter under Ramadan. Her mente hun det var viktig å være klar over at noen av disse pasientene ikke ville skylle munnen med vann etter tannbehandling, noe mange i klassen ikke tenkte over. Hun diskuterte også ulike problemstillinger knyttet til kulturelle forskjeller med sine medstudenter med utgangspunkt i erfaringer hun hadde som muslim, og som kunne ha relevans for pasientbehandling. Pasientkontakten opprettes gjennom god kommunikasjon og god relasjonen mellom pasient og student. Den personlige kompetansen studenten innehar vil være av betydning for hvor godt samspillet mellom de to skal bli. Om denne uteblir, vil det ikke nytte å inneha språklig kompetanse. Det er mennesker med tenner studentene skal jobbe med, ikke et sett med tenner.

### **4.3.2 Studentenes kontakt med veiledere**

Under utdanningen starter studentene med praktisk øving på modeller før de går over til pasientbehandling. Dette er praksis som sammen med teori skal danne grunnlag for å jobbe med pasienter, og foregår i nært samarbeid med veiledere. Etter en viss tid får studentene anvende sine kunnskaper og ferdigheter på pasienter på studentklinikken og etter hvert ute i ekstern praksis. Her skal studentene vise egne ferdigheter i arbeidet med pasientene, og ha veiledere som stoler på dem. På studentklinikken ville studentene gjerne ha flere veiledere sammen med seg. De uttrykte at det ble lite tid til å spørre veileder underveis, også å kunne bearbeide kunnskaper og erfaringer gjennom veiledersamtale i etterkant av behandlingen. For få veiledere førte til stress og dårlig tid til refleksjon. ”*Når veileder spør om man har forstått så sier man ja enda man ikke har forstått, fordi det er så travelt, tiden...*”. En student var frustrert over å ikke få forklart seg godt nok på klinikken overfor veileder. I praksis som i teoriundervisning kan fagspråket være vanskelig å uttrykke seg på, noe denne studenten hadde erfart. Studentene skal kunne veksle mellom dagligspråk til pasientene og fagspråk i

diskusjon med veilederne i pasientbehandling. Funn hos Stensvold og Stivi (1999) viser at det kan være vanskelig å skille mellom kompetanse i fagspråk og generell språkkompetanse. Bruk av sjargonguttrykk eller sammensatte ord kan gjøre studenten usikker på om det er et nytt fagord eller et norsk ord de egentlig burde kjenne til (ibid).

Studentene var positiv til å få en-til-en-veiledning underveis i pasientbehandlingen. De fikk tilbakemeldinger på arbeidet de gjorde, for deretter å finne ut hva de kunne forbedre seg i. Som et eksempel nevnte de det å snakke tydelig og sakte med pasientene, også å kunne forklare funn i pasientens munn på en forståelig måte. Dette var selvsagt viktig både i forhold til pasientene og i forhold til veileder. Studentene var samstemte i at de veilederne de kjente fra tidligere ga mer trygghet enn veiledere som var ukjente for studentene. I en veiledningssituasjon er veileder avhengig av å forstå hva studenten sier, og av at tilbakemeldingen blir forstått. Om en student har vanskeligheter med å uttrykke seg, kan det oppstå misforståelser som kan få faglige konsekvenser. Dette kan for eksempel føre til at pasientens sykdomshistorie ikke blir korrekt skrevet inn i journalen. Veileder vil samtidig være avhengig av at studenten tør kommunisere med seg, for å være sikker på at den faglige kunnskapen er forstått.

I sine eksterne praksisperioder hadde studentene en veileder hver. Tettere oppfølging ga bedre læring, og nærheten mellom veileder og student opplevdes som positivt. Min egen erfaring fra veilederrollen er at om det ikke settes av tilstrekkelig tid til å reflektere over praksis, vil ikke studentene utvikle kritisk tenking i forhold til arbeidet med pasienter. Jeg tolker utsagnene til studentene om erfaringer fra ekstern praksis som et sted hvor de opplevde at de fikk tid til gode refleksjoner rundt pasientbehandlingen. Studentene fikk dermed økt selvtillit og trygghet til utøvelse av tannpleierfaget.

Det forventes av studentene at de kan redegjøre teoretisk for de funn de gjør på pasientene. Valg av behandling må også begrunnes faglig før gjennomføring. En dyktig praktiker vil trenge teoretisk innsikt, noe som blir synlig i praksis når studentene får nyttiggjort seg noe av teorien. "Den nærmeste utviklingszone" betegner utviklingsnivået studenten er på og det nivået studenten er på vei mot. Prosessen for å nå opp på et høyere nivå er avhengig av samspill mellom veileder og student, hvor den andre mer kompetente enn studenten selv bistår i problemløsningen. Første året vil behovet for "Shaffolding" være mer nødvendig enn lenger ut i studiet (jfr.pkt. 2.1). Arbeid som er pasientrettet medfører at en får "faget i

hendene”. Læringen skjer best gjennom å diskutere erfaringene og få bearbeide opplevelsen for hver pasient og for hver dag. Derfor er veileder ”tett på studenten” i behandlingssituasjonen og diskuterer både underveis og i etterkant opplevelsene til studenten. Refleksjon og bearbeiding av erfaringer er viktig for at studenten skal få ny kunnskap. Dessuten handler dette også om akkomodativ læring. Å prøve i handling og å eksperimentere er viktig for å kunne akkomodere. Når studentene kommer ut i ekstern praksis har de hatt en del praksis på studentklinikken og kan knytte nye erfaringer til det de har lært der. Andre faktorer enn de rent språklige er grunnlaget for felles forståelse rundt behandlingen. Knowles (1970) sier at mens barn lærer for fremtiden, lærer voksne ut fra behov for kunnskap her og nå og den økte erfaringsmengden blir en større ressurs i læringen. Når studentene kommer på tannklinikken og møter pasientene, vil overføring av kunnskapene til praktisk gjennomføring skje i umiddelbar tilknytning til teoretisk tilegnelse. Det er ikke som hos barn hvor kunnskaper de lærer skal brukes en gang i fremtiden. Utviklingen mot det selvstyrte menneske knyttes her til de selvstendige oppgaver en som tannpleier skal være i stand til å gjennomføre.

#### **4.4 Sosialt liv i studiemiljøet**

Ingen av studentene jeg intervjuet, jobbet sammen med andre fra klassen på fritiden, eller hadde annen kontakt ut over skoletid. Dette forklarte de med store fysiske avstander og at familiesituasjon med barn gjorde det vanskelig. Noen møttes av og til på biblioteket hvor de kunne diskutere fag i skoletiden. Andre hadde vært vant fra tidligere studiesituasjon å jobbe alene. Ifølge Kidd (1973) innehar den voksne studenten flere og annerledes roller enn barn. I tillegg til rollen som lærende, har de roller og forpliktelser knyttet til familie. Mange studenter i dag har arbeid på fritida. De begrunnet mangel på kontakt i fritida med at det ble for mye planlegging som følge av private forhold. Noen av studentene kunne ønske mer kontakt i forbindelse med eksamenslesing. De så nytten av å jobbe sammen med andre studenter, men ingen tok initiativ. Pettersen (1997) viser til forskning som tyder på at det er gjennom aktivitet man lærer best, når tidligere kunnskap blir aktivert. Diskusjoner i grupper, både formelle og uformelle grupper, er en god måte å aktivere relevante kunnskaper på. For minoritetsstudenter som ønsker å utvikle sine språklige kunnskaper, ville diskusjoner i uformelle grupper kunne være en måte å få bedre forståelse av fagbegreper, uten å måtte ”prestere”. På den annen side vil det også her kreve en utviklet kommunikativ kompetanse.

Greek (2002) viser i sin studie til viktigheten av et trygt studiemiljø som betingelser for å føle seg anerkjent og verdsatt. Skal minoritet og majoritet møtes som likeverdige i formelle og uformelle situasjoner på skolen og sammen skape en felles situasjonsdefinisjon, må begge parter ha forståelse for hverandre og ha evnen til å lytte og til å tilpasse seg (ibid). Første året på utdanningen var det mange grupperinger i klassen, og spesielt en av studentene opplevde et stort skille: ”...her var innvandrerstudentene, der var norske studentene, det var ikke mye aktivitet mellom oss”. Hun opplevde negative holdninger til minoritetsstudenter blant norske studenter. Men hun la også til at dette gjaldt begge veier: ”...man trakk seg liksom for seg selv i sin gruppe”. En annen student uttrykte: ”Vi er forskjellige og må tilpasse oss hverandre. I begynnelsen ble jeg frustrert, tenkte at når ikke de gidder så gidder ikke jeg, men så tenkte jeg at det skal fungere, vi skal gå sammen i tre år”. Selv om funnene viste at studentene stort sett trivdes på utdanningen, var det likevel situasjoner som kom frem som ikke bør aksepteres i en utdanning som utdanner helsearbeidere.

En av studentene trakk frem medias påvirkning, at det ble fokusert mye negativt rundt muslimer og kriminalitet blant innvandrere. Hun opplevde at generelle kommentarer virket sårende på henne, selv om det ikke var rettet mot noen spesielle i klassen. Et annet eksempel som kom frem, var generaliseringer rundt innvandreres tannhelse. ”Når det ble sagt at alle pakistanske barn har dårlig tannhelse, hvordan blir medstudenter med innvandrerbakgrunn sett på?”. Det kunne være kommentarer fra lærere eller andre medstudenter hun reagerte på. Når studentene møter pasienter, vil det som tidligere nevnt, være mange pasienter som har annen kulturell bakgrunn. Å trekke inn studentenes kompetanse fra sine kulturelle bakgrunner vil være en berikelse til teoretisk kunnskap allerede i studiet. Studentene ville gjerne fortelle om erfaringer fra sin kultur. På denne måten ville mange kunne synliggjøre og skape motforestillinger til at det ble generalisert rundt for eksempel tannhelse, som en av studentene var inne på i intervjuet med henne.

Dårlig tannhelse i minoritetsfamilier diskuteres ofte i ”tannhelsemiljøene”, og kan trenge et nyansert blikk. På tannklinikken møter vi ikke ulike kulturer, men mennesker med forskjellig kulturell bakgrunn. Å fremheve studentenes kulturelle kompetanse gjennom å oppmuntre til å dele erfaringer og kunnskaper bør derfor ses på som en ressurs både for lærere og medstudenter.

Å kunne utføre tannpleieryrket på en kompetent måte innebærer god kommunikasjon med pasientene. De skal forstå budskapet du overbringer, dine funn og hvordan de skal ivareta tannhelsen på en optimal måte. I tillegg skal en tannpleier som andre helsearbeidere møte

pasienten med empati. I løpet av utdanningen vil trening på yrkesspesifikke ferdigheter, tilegnelse av teoretisk kunnskap og utvikling av personlig kompetanse i samhandling med lærere, medstudenter og veiledere gi tannpleierstudentene den profesjonelle kompetanse som må til for å bli kompetent tannpleier.

## 5.0 Avsluttende drøfting og implikasjoner for praksis

I denne oppgaven har hovedfokus vært å diskutere utfordringer studenter med minoritetsbakgrunn kan møte i studietiden ved en tannpleierutdanning. Jeg møtte en klasse med kulturelt mangfold, svært mange studenter hadde minoritetsbakgrunn.

Innledningsvis presenterte jeg Kompetansetrekanten, som viser inndelingen av profesjonell kompetanse. For å kunne utøve tannpleieryrket på en kompetent måte er teoretisk kunnskap, yrkesspesifikke ferdigheter og personlig kompetanse en forutsetning.

Hovedfokus i intervjuene med studentene var deres utfordringer knyttet til faglig læringsutbytte, tilegnelse av kunnskaper og ferdigheter ved tannpleierutdanningen. Dette synes å være avhengig av god kommunikasjon med lærere, andre studenter og praksisveiledere på arenaer som i tradisjonell klasseromsundervisning, i gruppearbeid og i praksis på studentklinikk og ekstern praksis. Jeg har satt fokus på utfordringer minoritetsstudenter møter i læringsmiljøet og hvor språket synes å være en viktig faktor.

Jeg hadde innledningsvis en antakelse om at minoritetsstudenter kunne møte utfordringer knyttet til norsk fagspråk, noe jeg også fikk bekreftet gjennom intervjuene med informantene. Informantene uttrykte at deres språk eller deres uttrykksmåter på ulike måter hindret dem i studiet. Dette gjaldt spesielt i forhold til lærere og i samarbeid med medstudenter.

Funnene viste at noen studenter hadde problemer med å følge forelesninger, og å ta gode notater. Andre hadde størst problemer med å uttrykke seg muntlig. Å beherske hverdagspråket i forhold til å forstå norsk fagspråk viste seg å være problematisk for noen. Noen av informantene har høyere utdanning innen helsefag fra sine hjemland. Det skulle gi dem en god erfaring i å beherske det akademiske språket. Det kan være en av årsakene til at de mente at de ikke hadde problemer i forhold til å forstå teorien.

I møtet med praksisfeltet, opplevde studentene god kommunikasjon med veilederne og pasientene. Min antakelse i forkant var at studentene skulle møte språklige problemer i



pasientkontakten, men kun en av studentene mente hun noen ganger hadde problemer i kommunikasjonen med pasientene.

Resultatene viste at studentene møtte utfordringer knyttet til det sosiale samspillet i læringsmiljøet. I en klasse med hovedvekten på studenter med minoritetsbakgrunn, var det overraskende at studentene hadde opplevd manglende synliggjøring fra lærere og manglende inkludering fra majoritetsstudenter, til tross for at minoritetsstudentene var i flertall i klassen. Noen av minoritetsstudentene ”meldte seg ut” på grunn av lite aksept fra majoritetsstudenter når de jobbet sammen i grupper. Noe jeg har diskutert i oppgaven, er nytten av faglige diskusjoner, for å få utviklet språket men ikke minst for å få grep om faget. Klasserommet burde være en trygg arena for diskusjoner for alle studentene, men det kom frem blant minoritetsstudentene at det ikke alltid var slik. Utvikling av profesjonell kompetanse er avhengig av gode læringsarenaer.

Ut fra de konklusjoner jeg kan trekke, synes det som de språklige utfordringene er hovedproblemet blant studenter med minoritetsbakgrunn. Dette kan igjen føre til et dårligere læringsutbytte for disse studentene. Gjennom denne oppgaven håper jeg å ha fått belyst noen utfordringer som kan ha betydning for studentenes faglige læringsutbytte.

Avslutningsvis vil jeg komme med noen betraktninger og innspill i forhold til de utfordringer som har kommet frem. Ved denne utdanningen var klasseundervisning og seminar den mest brukte undervisningsformen. Arbeid i grupper ble brukt i noen sammenhenger. Et spørsmål i ettertid er hvilke undervisningsformer som er mest hensiktsmessig for minoritetsstudenter som har språkproblemer. En student som først deltok på et studium med problembasert læring som en av de pedagogiske metodene, gikk over til et studium med kun forelesninger. Han fortalte i ettertid at han fikk utviklet språket bedre og fikk bedre grep om faget når han jobbet sammen med andre studenter i grupper.

Å kunne skape et miljø som ikke preges av ”vi” og ”dem” må være en målsetting. Dette forutsetter at man jobber med studiemiljøet som helhet. Lærerne vil dermed få muligheter til å kvalifisere seg bedre til å møte et flerkulturelt studiemiljø. Noen studenter vil kunne ha behov for undervisning rettet mot fagbegrep, mens andre trenger å forbedre norskkunnskapene sine. Men studentene vil selv måtte finne ut hvilke utfordringer de har både språklig og kommunikativt, og jobbe med disse.

Denne oppgaven har vist at samhandling og kommunikasjon i en fleretnisk klasse kan skape utfordringer. Høgmo (2005) fremhever at debatten om den multikulturelle skolen kanskje i for stor grad vært knyttet til et spørsmål om opplæring. Han sier at det vil være viktig i fremtiden å jobbe med spørsmål som fremhever den kommunikative integreringen i klassen. Resultatet av min undersøkelse viser at skolen trenger å jobbe med de utfordringene studentene møter i en flerkulturell klasse, og med det mener jeg å etablere et godt læringsmiljø for alle etniske grupper.

Et interessant tema for videre studier vil være å se nærmere på bruk av ulike pedagogiske metoder ved flere utdanninger og betydningen det kan ha for språklige minoriteter. I innledningen nevnte jeg Strategiplanens delmål om å øke andelen minoritetspråklige studenter i høyere utdanning og bedre mulighetene for å gjennomføre utdanningen for minoritetsstudenter.

Jeg ser at det kunne vært interessant i tillegg å intervjuere studenter med nordisk bakgrunn i denne klassen. Begrunnelsen ligger i Aksel Sandemoses dikt *Halfway Mountain*, vi ser fjellet ulikt fra ulike perspektiv.

### *Halfway Mountain*

**Det ligger et fjell i det indre av  
Newfounland, det heter Halfway Mountain.  
Det rager opp i et nokså plant skogland og  
synes derfor kanskje høyere enn det er.  
Jeg har vært rundt det på en jakttur, og da la  
jeg merke til hvordan et slikt fjell er blitt noe  
helt annet hver gang en har beveget seg bare  
et lite stykke.  
Du kan få tusen beskrivelser av Halfway  
Mountain, og alle er like riktige.  
Jeg kjenner en sterk trang til å si dette nu, at  
fjellet er stort, og det er mangesidet, men den  
som lå i lenker på jorden så bare Halfway  
Mountain fra det stedet der han lå.**

Aksel Sandemose      En flyktning krysser sitt spor

## 6.0 Litteraturliste

- Alver, Bente G. og Øyen, Ø. (1997). *Forskningsetikk i forskerhverdagen. Vurderinger og praksis*. Tano Aschehoug, Oslo
- Becher, A.A.(2006). *Flerstemmig mangfold: samarbeid med minoritetsforeldre*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Befring, E., Hasle, I, Hange, A. (1993): *Tospråklig undervisning i internasjonalt perspektiv*. Oslo: Ad Notam Gyldendal
- Brenna, L.R (2004): *Sangam! Integrering og inkludering*. Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Brenna, L.R.(2007): *Marasim*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Bøyesen, Liv (2008). "Lese- og skriveopplæring i et tospråklig perspektiv". I: Therese Sand (red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo, Cappelen akademisk forlag, s. 201-224.
- Dahl, Ø. (2001): *Møter mellom mennesker. Interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Dysthe, Olga (2001): *Dialog, samspel og læring*. Abstrakt forlag AS
- Eide, H. og Eide, T. (1996): *Kommunikasjon i relasjoner. Samhandling, konfliktløsning, etikk*. Ad Notam Gyldendal, Oslo
- Engen, Thor O.: (1985). *Migrasjonspedagogikk*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Fog, Jette (2005): *Med samtalen som utgangspunkt. Det kvalitative forskningsintervju*. Akademisk forlag, København
- Fossåskaret, Erik (1997): "Ustrukturerte intervjuer med få informanter gir i seg selv ikke noen kvalitativ undersøkelse". I: Erik Fossåskaret m.fl.(red.), *Metodisk feltarbeid. Produksjon og tolking av kvalitative data*. Universitetsforlaget.
- Greek, M. (2002): *På vei mot et flerkulturelt studiested? Minoritetsstudenter i et majoritetsmiljø*. Høgskolen i Oslo. Senter for flerkulturelt og internasjonalt arbeid
- Greek, M. og Mangerud, T. (1997): *Rapport fra arbeidet med norsk fagspråkkurs for innvandrerstudenter studieåret 1996/97*. Oslo, Høgskolen i Oslo (HiO-notat ; 1997 nr 18).
- Hylland Eriksen, T. & Sørheim, T.A. (2003): *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Gyldendal akademiske Oslo
- Høgmo, A. (2005): *Er en flerkulturell skole mulig?* Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

- Illeris, Knud (2004): *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, Knud og Berri, Signe (2005): *Tekster om voksenlæring*. Roskilde Universitetsforlag, Danmark
- Kumar, Loveleen (2001): *Djulaha*. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS
- Kunnskapsreformen. Kirke- utdannings og forskningsdepartementet
- Kvale, Steinar (1997): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Kunnskapsdepartementet (2007): *Likeverdig utdanning i praksis! Strategi for bedre læring og større deltakelse av språklige minoriteter i barnehage, skole og utdanning 2007-2009*. Rev. Utg. Oslo, KD, 2007
- Lauvås, K. og Lauvås, P.(1994): *Tverrfaglig samarbeid – perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget
- Merriam, S.B., Caffarella, R.S.(1999): *Learning in adulthood: a comprehensive guide*. San Francisco, Jossey-Bass.
- NOU 2008:3 *Sett under ett. Ny struktur i høyere utdanning*. Kap.18
- Otterstad, A. og Becher, A. (2000): ”Snakk med oss lærer”. Om etniske minoriteter og multikulturalisme i høgere utdanning. Norsk pedagogisk tidsskrift nr 6 2000
- Pettersen, R. (1997): *Problemet først: Problembasert læring som pedagogisk ide og strategi*. Oslo: Tano Aschehoug
- Postholm, May Britt (2005): *Kvalitativ metode*. Oslo: Universitetsforlaget
- Repstad, Pål (1987): *Mellom nærhet og distanse*, Oslo: Universitetsforlaget
- Sand, Therese (2008). ”Å leve med to kulturer”. I: Therese Sand (red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo, Cappelen akademisk forlag, s. 20-44.
- Skau, Greta Marie (2002): *Gode fagfolk vokser....Personlig kompetanse som utfordring*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag
- Stensvold, E.B og Stivi, R.(1999) :” *De skylder på kultur” Fremmedspråklige studenters opplevelse av en norsk bioingeniørutdanning*. Oslo: HIO hovedfagsrapport 1999 nr 15
- St.melding nr.27 (2000-2001): *Gjør din plikt – krev din rett*
- Vygotskij, L. (2001): *Tenking og tale*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Øzerk, Kamil Z. (2008). ”Tospråklig opplæring og funksjonell tospråklighet”. I: Therese Sand (red.), *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo, Cappelen akademisk forlag, s. 120-150.

## **Vedlegg I Intervjuguide**

### **Bakgrunn – språklig og kulturell**

Hvor gammel er du?  
Hvor er du født? Hjemland?  
Hvor lenge har du bodd i Norge?  
Gift? Barn?

Hvilket språk er morsmålet ditt?  
Hvilket språk snakkes hjemme og i fritiden?

Kan du kort fortelle om tidligere skolegang og hvordan du opplevde den?  
(Utdannelse i hjemlandet/Norge: grunnskole, videregående skole, universitet/høgskole, yrkesutdanning.)

Annet som du synes er viktig i din språklige og kulturelle bakgrunn?

### **Studiesituasjon ved tannpleierutdanningen**

#### **1. Teoretisk tilegnelse av pensum.**

**Hvilke undervisningsformer fungerer best for deg?**

**Hvordan synes du det går å tilegne seg teoretiske kunnskaper?**

- Hvilke fag liker du best? Er det noen fag som du opplever er vanskeligere enn andre?  
Hva går greitt?
- Har du problemer med det norske fagspråket? Mange nye/vanskelige ord?
- Har du problemer med å forstå dansk/svensk/engelsk litteratur?
- Bruker du lang tid på å lese pensum? Er det vansker med å skille vesentlig fra uvesentlig stoff?

**Hvordan opplever du forelesningene?**

- Forstår du begreper/faguttrykk?
- Snakker lærer for fort?
- Om du er usikker, tør du avbryte under forelesningen? Ta ordet i klassen?
- Er det vanskelig å spørre om igjen hvis det er noe du ikke får med deg?
- Får du tatt gode forelesningsnotater?

## **Hvordan liker du å jobbe i grupper?**

### **De formelle basisgruppene:**

- Hvem samarbeider i gruppa?
- Hvordan foregår diskusjonene i gruppa?
- Hvordan går det å uttrykke seg muntlig?
- Hvordan går det når du skal gjøre deg forstått skriftlig?
- Får du brukt egne erfaringer?
- Hva skaper trygghet og aksept for deg i gruppa?

### **De uformelle gruppene:**

- Leser du sammen med noen på fritida, eller leser du alene?
- Hvem tar initiativ til kollokviegrupper?
- Er det vanskelig å komme i kontakt med studenter som har annen språklig eller kulturell bakgrunn enn du?

Er det noe som hemmer deg faglig som vi ikke har vært inne på til nå?

## **2. Praksis**

På studentklinikken skal teori overføres til praktisk handling.

- Hvordan har det vært å arbeide med pasienter i praksis? Ute i ekstern praksis? Inne på studentklinikken?
- Hvordan opplever du kommunikasjonen med pasientene?
- Hvordan opplever du kontakten med veilederne?

## **3. Sosiale liv i studiemiljøet**

- Hvordan liker du deg i klassen?
- Hvordan opplever du studentmiljøet på skolen?
- Hvordan er kontakten med de norske medstudentene?
- Hvordan er kontakten med flerkulturelle medstudenter?

Andre forhold som har betydning for og/eller innvirkning på din kunnskapsinnhenting/læringsutbytte som vi ikke har vært inne på.

## Vedlegg II Forespørsel om deltakelse

Kirsti Munkvold  
Tannpleierutdanningen  
Høgskolen i Tromsø  
Avd.helsefag, 9293 Tromsø  
Mobil 922 91606  
[Kirsti.Munkvold@hitos.no](mailto:Kirsti.Munkvold@hitos.no)

Høstsemester 2007/vårsemester 2008

### Informasjon til tannpleierstudenter vedrørende intervjuundersøkelse.

Kjære tannpleierstudent.

Mitt navn er Kirsti Munkvold. Jeg er utdannet tannpleier og er ansatt som høgskolelærer ved tannpleierutdanningen i Tromsø.

Jeg er og student ved Universitetet i Tromsø, hvor jeg holder på med mitt masterstudium i voksenpedagogikk. Til å skrive min masteroppgave ønsker jeg å gjøre en intervjuundersøkelse blant flerkulturelle studenter ved tannpleierutdanningen i Oslo.

Prosjektet vil ha fokus på hvordan du opplever å være student ved utdanningen, dine erfaringer i læringssituasjonen, både i klasserommet og i praksis.

Jeg ønsker å bruke intervju som metode, og vil da bruke lydbåndopptak. Jeg regner med å bruke ca 1 time på intervjuet.

Prosjektet bygger på frivillig deltakelse. Du har selvsagt mulighet til å trekke deg fra å delta underveis. Informasjonen du gir gjennom å delta i prosjektet vil kun bli benyttet i arbeidet med masteroppgaven. Med tanke på personvern vil lydbånd og skrevne tekster og notater bli oppbevart på forsvarlig måte. All informasjon som kommer frem vil bli behandlet konfidensielt, og vil bli skrevet ut i anonymisert form. Utskrifter og båndopptak vil bli slettet når prosjektet er avsluttet.

Om du sier deg villig til å være med i undersøkelsen, håper jeg du kan kontakte meg på min mailadresse innen to uker etter å ha mottatt dette brevet.

På forhånd tusen takk.

Vennlig hilsen  
Kirsti Munkvold