

Kulturell kompetanse i grunnskolen

*En surveyundersøkelse av faktorer som påvirker
grunnskolelæreres kulturelle kompetanse*

Gouarag Rigi



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2017

Kulturell kompetanse i grunnskolen

En surveyundersøkelse av hvilke faktorer som påvirker grunnskolelærerens kulturelle kompetanse, belyst gjennom kulturell kompetanse modell med komponentene kulturell bevissthet, kunnskap, og ferdigheter.

© Gouarag Rigi

2017

Kulturell kompetanse i skolen

Gouarag Rigi

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

IV

Sammendrag

Som en del av et økende kulturell mangfoldig samfunn, er skolen en møteplass for kulturell ulikhet. Dette møte har vist seg til å ikke alltid være fordelaktig for elever med innvandrerbakgrunn. Det er dessverre slik at elever med innvandrerbakgrunn får dårligere resultater av barn som ikke har en innvandrerbakgrunn. Selv om det ikke er en fast utviklingsvei for elever med innvandrerbakgrunn, så er det lavere resultater fra både ungdomskolen og videregående skole (Frøyland & Gjerustad, 2012, p. 83). De barrierer som elever med innvandrerbakgrunn opplever i møte med kulturen på skolen, kan være en del av det Morken Morken (2012) kaller for migrasjonsrelaterte lærevansker.

Det er en rekke årsaksforklaringer til migrasjonsrelaterte lærevansker utvikling, og i denne oppgaven vil det fokuseres på de forklaringer som er knyttet til skolen, spesifikt læreren. Det er blant annet mangelfull tilpasset opplæring som er en årsak som kan nevnes, som er et konsekvens av mindre kulturell kompetanse.

Tidligere empiri av kulturell kompetanse er preget av fokus på elevene, og til liten grad lærerens evner. Derfor har jeg valgt en problemstilling som er fokusert på lærere. Videre er det et formål i oppgaven å forstå hva som kan påvirke lærerens kulturelle kompetanse, slik at det kan være et middel for å øke kulturelle kompetansen hos andre lærere. Og problemstillingen lyder slik:

Er det en ulikhet i kulturell kompetansen hos lærere i grunnskolen med grunnlag i deres arbeidserfaring, fremmedspråklige kunnskaper, og tverrkulturelle erfaring?

En surveyundersøkelse om lærere i grunnskolens kulturelle kompetanse, fordelt etter kulturell kunnskap, bevissthet og ferdigheter, har en sammenheng med deres arbeidserfaring, fremmedspråklige erfaring og tverrkulturelle erfaring.

Jeg har forsøkt å utdype min problemstilling med å formulere noen forsknings spørsmål:

1. Er det en forskjell i kulturell kompetanse avhengig av hvor lenge man har arbeidet i skolen eller om man har jobbet i en skole med større kulturelt mangfold?
2. Vil det være en nivåforskjell på kulturell kompetanse blant lærerne basert på deres fremmedspråklige kunnskaper?

3. Vil informanter skåre ulikt i på kulturell kompetanse avhengig av deres tverrkulturelle erfaring?

Den teoretiske bakgrunnen (Kapitel 2) i oppgaven vil gjøre rede for noen sentrale begreper, kulturell kompetanse modellen som jeg har valgt. Deretter vil kapitlet beskrive modellens komponenter kulturell bevissthet, kunnskap, og ferdigheter. Den teoretiske bakgrunnen består også av de påvirkningsfaktorer som jeg har hentet fra forskningsspørsmålene. Dette er arbeidserfaring, fremmedspråk og tverrkulturelle erfaring.

Min datainnhentingemetodikk består for det meste av kvantitativ metode, og deskriptiv analyse. Dette vil si at jeg skal undersøke etter hvordan ting er og ikke hvorfor de er som de er. For surveyundersøkelsen er det blitt konstruert et spørreskjema (se vedlegg 2), som består av 36 spørsmål. Spørreskjemaet består av fem spørsmål som er relatert til de avhengige variablene som jeg skrevet om i det teoretiske bakteppe. Spørsmål 7 -36 (se vedlegg 2) er spørsmål knyttet til delskalaene, kulturell bevissthet, kulturell kunnskap, og kulturelle ferdigheter. De 36 spørsmålene er delt i tre kategorier. Den første kategorien består av to personlige spørsmål, som utgjør variabler. Det ble gjennomført en pilottest av spørreskjemaet for å undersøke resultatenes spredning og standardavvik. Denne pilottesten var det 43 informanter som svarte. Denne kunnskapen ble brukt for å lage delskala fra den totalskala kulturell kompetanse. I min hovedundersøkelse er det 246 informanter. Utvalget består av lærere over hele landet som arbeider eller har arbeidet i grunnskolen. Innhentet data har blitt analysert i *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*.

Det er av spørsmålene som spør etter informantenes fremmedspråkkunnskaper som presenteres som resultater for forskningsspørsmål 1. Blant informantene er det ingen sammenheng mellom kulturell kompetanse og antall år de har arbeidet i skolen. Til motsetning er det en sammenheng i den supplerende undersøkelsen (se 2.4.1 Arbeidserfaring). Noe som viser at det en sammenheng mellom kulturell kompetanse og antall elever med innvandrerbakgrunn i skolen. Og svaret på forskningsspørsmålet det er en forskjell blant kulturell kompetanse og kulturelle mangfoldet skolen læreren jobber i.

Ved forskningsspørsmål to er det resultater av tverrkulturelle erfaring som presenteres og diskuteres. De av informantene som kan ett annet språk en norsk og engelsk skårer høyere på kulturell kompetanse generelt, det samme gjelder informanter som kan fremmedspråket på et dypere nivå. Svar på forskningsspørsmål blir at det er forskjell mellom lærerens kulturelle

kompetanse og språkkunnskaper. Det er resultater som er sammenfallende med annet forskning som undersøker det samme fenomenet.

Resultater fra tverrkulturell erfaring blir presentert og diskutert ved forskningsspørsmål 3. Det er spørsmålene som omhandler hvor lenge informanter har bodd i utlandet og om hvor mange venner de har fra en annen kultur. Informanter som har boerfaring utenfor Norge mer enn ett år skårer høyere for kulturell kompetanse enn de som har bodd under ett år, eller aldri vært i utlandet. Av utvalget er det også de som mener de har mange venner fra en annen kultur som skårer høyere på kulturell kompetanse.

Et kort svar på problemstillingen kan være at det er en forskjell i lærerens kulturelle kompetanse avhengig av de variablene som er blitt fremstilt. Men det er den det er den kulturelle eksponeringen som det vises gjentatte ganger, som det er avhengig av.

Selv om det viser seg i min oppgave at det er en del av informantene mine som har kulturell kompetanse, er det også et tegn på at alle ikke har det. Og at det er mulig å endre på dette, med å for eksempel eksponere kulturell mangfoldighet til lærerstudenter.

Key Words:

Kulturell kompetanse, tverrkulturell erfaring, Kulturell bevissthet, Kulturell kunnskap, kulturell erfaring.

Forord

Med innlevering av masteroppgave runder jeg også av en langvarig og lærerik fase i mitt liv på Universitet i Oslo. Jeg hadde ikke klart å oppnå dette uten hjelp fra min veileder Mats Granlund. Du har bidratt med faglig råd og generell veiledning, samt motivasjon som har vært til stor hjelp gjennom hele skriveprosessen.

Jeg vil takke mine medstudenter for en fin tid sammen på masterstudiet. En spesiell takk til min *kjernegjeng*, dere er hovedgrunnene til at jeg har gode minner fra en ellers vanskelig periode. Det har vært til stor trøst å ha dere som et støtteapparat rundt meg under tøffe tider. Vil alltid huske våre lunsjtunder sammen, med god latter, noen tårer og mange sære samtaleemner.

Den største takket av alle går til min mor, far, og søskenflokk. Uten dere ved min side ville en slik utdanning aldri vært mulig. Dere har hatt en grunnleggende rolle i mitt liv, og takk for at dere alltid har hatt troen på meg.

Jeg vil også takke venner og bekjente for deres bidrag i prosessen. Til sist, men ikke minst så vil jeg takke deg SSK. Du kom i mitt liv til på et kritisk tidspunkt som en reddende engel.

Innholdsfortegnelse

1	Innledning.....	1
1.1	Personlig bakgrunn.....	1
1.2	Faglig bakgrunn.....	1
1.3	Formål og problemstilling.....	3
1.3.1	Problemstilling.....	4
1.3.2	Forskningsspørsmålene.....	4
1.4	Spesialpedagogisk relevans.....	5
1.5	Oppgavens disposisjon.....	5
2	Teoretisk bakgrunn.....	7
2.1	Introduksjon.....	7
2.2	Sentrale begreper.....	7
2.2.1	Kultur.....	7
2.2.2	Kompetanse.....	8
2.2.3	Kulturell kompetanse.....	8
2.2.4	Kulturelt kompetent person.....	9
2.3	Modell for kulturell kompetanse.....	11
2.3.1	Kulturell bevissthet.....	12
2.3.2	Kulturell kunnskap.....	13
2.3.3	Kulturelle ferdigheter.....	13
2.4	Påvirkningsfaktorer.....	14
2.4.1	Arbeidserfaring.....	14
2.4.2	Fremmedspråk.....	15
2.4.3	Tverrkulturell erfaring.....	15
3	Metode.....	17
3.1	Valg av metode.....	17
3.2	Utvalget.....	19
3.2.1	Populasjonen og utvalget.....	19
3.2.2	Informantene.....	20
3.2.3	Rekruttering av informanter.....	22
3.3	Forskningsinstrument.....	22
3.3.1	Konstruksjon av skjema.....	22

3.3.2	Kognitive testen.....	25
3.4	Pilotundersøkelse.....	26
3.4.1	Resultater fra pilottesten.....	27
3.4.2	Spredning og standardavvik av resultater fra pilottesten	28
3.5	Analyse	31
3.6	Forskningsskvalitet.....	34
3.6.1	Validitet.....	34
3.6.2	Reliabilitet	36
3.6.3	Etiske hensyn.....	36
4	Resultater og diskusjon	38
4.1	Forskningsspørsmål 1.....	38
4.1.1	Resultater.....	38
4.1.2	Diskusjon.....	40
4.2	Forskningsspørsmål 2	43
4.2.1	Resultater.....	43
4.2.2	Diskusjon.....	45
4.3	Forskningsspørsmål 3.....	47
4.3.1	Resultater.....	47
4.3.2	Diskusjon.....	49
4.4	Kulturell bevissthet.....	52
5	Avslutning	55
5.1	Konklusjon til min oppgave (Svar på problemstilling)	55
5.2	Kritisk blikk.....	57
5.3	Videre forskning	59
	Litteraturliste	61
	Vedlegg 1 Resultat av meldeplikttest.....	63
	Vedlegg 2. Spørreskjema	65
	Vedlegg 3 Tabell for metode kapitelet.....	73
	Vedlegg 4 Tabeller for resultater	77
	Figur 1 Kulturell Kompetanse Modell, med komponentene kulturell kunnskap, ferdigheter og bevissthet.....	12
	Figur 2 Frekvenstabell av utvalget med utgangspunkt i arbeidserfaring	21
	Figur 3 Tabell over Alpha og ITC.....	28

Figur 4 Frekvenstabell over delskala kulturell bevissthet	28
Figur 5 Frekvenstabell over delskala kulturell kunnskap.....	29
Figur 6 Frekvenstabell over delskala kulturelle ferdigheter.....	29
Figur 7 Tabell over standardavvik, mean og N over utvalget fra pilottest.....	31
Figur 8 Tabell over reliabilitetsverdi.....	36
Figur 9 Tabell over TE2 og kulturell kompetanse	38
Figur 10 Grafisk fremstilling av resultater av den supplerende undersøkelsen	39
Figur 11 Graf som viser sammenhengen mellom TE3 og kulturell kompetanse.....	43
Figur 12 Graf som viser sammenhengen mellom TE4 og kulturell kompetanse.....	44
Figur 13 Graf som viser sammenhengen mellom TE5 og kulturell kompetanse.....	47

1 Innledning

1.1 Personlig bakgrunn

Min bakgrunn som elev med innvandrerbakgrunn har preget meg gjennom min oppvekst. Jeg har blant annet ofte underet på om det er en forskjellen mellom «oss» og de norske barna, og hva denne forskjellen innebærer. Spesialpedagogiske studie har bidratt mye til svar på mine spørsmål, og har gitt meg et faglig perspektiv på elever med innvandrerbakgrunn i skolen. Samtidig er det mange ubesvarte problemstillinger, som blant annet arbeider lærere/lærerutdanningen spesifikt for å øke kompetansen til lærere slik at skolen kan bli mer tilrettelagt for elevene. Derfor har jeg valgt å skrive om denne tematikken.

1.2 Faglig bakgrunn

Den norske skolen er i dag preget av det multikulturelle samfunnet den er en del av. Antall elever med en annen bakgrunn enn etnisk norsk øker hvert år, og tilpasning av disse elevene og deres familier er en viktig oppgave for skolen (Bakken, 2003, s. 33). Ifølge en rapport gjennomført av Utdanningsetaten i 2014 var antallet barn med innvandrerbakgrunn 83 820 i grunnskolen. Dette utgjør 14 % av grunnskolen (Lidén, Bredal, & Reisel, 2014).

Elever med innvandrerbakgrunn viser gjennom gjentagendeundersøkelser at de det generelt dårligere på skolen enn elever som ikke har en innvandrerbakgrunn (Frøyland & Gjerustad, 2012, p. 83). Dette bekreftes blant annet i NOU2014:7 (2014), der det står at elever med innvandrerbakgrunn oppnår gjennomsnittlig lavere karakterer enn øvrige elever (NOU2014:7, 2014). Resultater fra endt grunnskolegang som regnes ved utgangen ungdomskolen er lavere for elever med innvandrer bakgrunn (Støren, 2005). Samtidig er det lavere skårer blant disse elevene ved videregående skole (Lødding, 2003; Bratsberg, Raam og Roed, 2011 referert i Frøyland & Gjerustad, 2012). Det kan ikke regnes som en tilfeldighet, og det er blitt forsket mye i forhold til hva som er felles betegner for elever med innvandrerbakgrunn og hvilke årsaker det er til lavere resultat.

Det kan sies med sikkerhet at årsaker til hvorfor det er slik at elever med innvandrerbakgrunn kan ha dårligere resultat på skolen er multideterminerte, og handler ofte om den

sosiokulturelle og sosioøkonomiske bakgrunnen elevene kommer til skolen med (Frøyland & Gjerustad, 2012, p. 83). Morken (2012, p. 526) hevder at denne barrieren som elever innvandrerbakgrunn kan oppleve i møte med skolen handler om migrasjonsrelaterte lærevansker. Han mener at det kan oppstå lærevansker i en innvandrersituasjon på skolen, men årsakene er ikke de samme. Det vil ikke gås dypere inn på alle årsakene som presenteres av Morken (2012, p. 526), men kun den som er mest relevant til oppgaven. Dette er migrasjonsrelaterte lærevansker hos elevene som har sin rot i at skolen ikke ivaretar elevens kulturelle bakgrunn (Morken, 2012, p. 526). Det kan eksistere noen hemmede strukturer i skolesystemet som ikke tiltaler enn god oppnåelse av tilpasning for elevens kulturelle bakgrunn (Cummins (1994) referert i Hauge, 2007, p. 46).

Tilretteleggelse av skolehverdagen til elever med innvandrerbakgrunn er en del av fellesskolens mål (Skrefsrud, 2012, p. 21), det stadfestes gjennom St. Meld. Nr 1995:12: *«Et slikt flerkulturelt samfunn må etter regjeringens mening bygge på prinsippet om likestilling og like muligheter for grupper og kulturer. Den enkelte innvandrer må likestilles med norske borgere med hensyn til rettigheter og plikter. De ulike innvandrer- og minoritetsgruppers kulturelle, sosiale og religiøse særtrekk må dessuten respekteres og gis muligheter til utfoldelse på lik linje med majoritetssamfunnets kultur... ».* (Meld.St.nr1995:12, 1995). Arbeid med elevers innvandrerbakgrunn er også en del av opplæringslov, og spesielt lov om tilpasset opplæring (Opplæringslov, 1998), der det står at alle elever har rett til opplæring som er tilpasset den enkeltes evner og forutsetninger (Opplæringslov, 1998). Skrefsrud (2012, p. 23) peker på elementer ved fellesskolen og opplæringsloven, som er skrevet over, når han sier at det er mål som fortsatt ikke er nådd, og det er nødt til å arbeide eksplisitt med dette. I Meld.St.nr2010-2011 (2010-2011, p. 23) er det skrevet at skolen ikke evner å tilrettelegge opplæringen for elever med innvandrerbakgrunn, det er også mangel på tiltakssetting, som kan føre til at elever utvikler spesialpedagogiske behov (Meld.St.nr2010-2011, 2010-2011, p. 23). Skrefsrud (2012, p. 23) beskriver denne tilkortkommenheten fra skolens side som mangel på forståelse av elevenes kulturelle bakgrunn, altså kulturell kompetanse. Han peker videre på at det er lærerens kulturelle kompetanse som er viktig, når det er de som er i samhandling med elevene konstant (Skrefsrud, 2012, p. 23), og i noen tilfeller kan lærerens kompetanse er den viktigste påvirkningsfaktoren for elevens prestasjoner (Lagerstrøm, Moafi, & Revold, 2014, p. 9).

Lærerens kulturell kompetanse vil dermed handle om omhandle de kunnskaper og ferdigheter læreren har for å ivareta det kulturelle og språklige mangfoldet i skolen (Hauge, 2007, p. 47). Kulturell kompetanse er også essensielt for at lærere skal ha et klasserom med et mål om å være kulturelt inkluderende (McAllister & Irvine, 2000, p. 183). Cattani (2002, p. 137) belyser nødvendigheten med kulturell kompetanse med å hevde at undervisningsmaterialet bør gjenspeile ulikhetene som er i et mangfoldig klasserom, og dette gjelder rasemessige, etniske og sosiale ulikheter, og dette er ikke mulig om lærer ikke har kulturell kompetanse. Lærerens kulturelle kompetanse kan deles opp etter lærerens kulturelle bevissthet, kunnskap og ferdigheter (Suh, 2004, p. 95), som blir de viktige elementer hos læreren for å gi en dekkende opplæring i en kulturell mangfoldig klasserom.

Dermed kan det virke som et viktig forebyggende arbeid for elever med innvandrerbakgrunn med å øke kulturell kompetanse i skolen. Da blir det hensiktsmessig å kartlegge den kulturelle kompetansen blant lærere i dag, og deretter hva som påvirker kulturell kompetanse. Mitt inntrykk er at det er tynt med tidligere empiri i av denne tematikken sammenlignet med internasjonal forskning. Det kan virke som fokuset er som regel på elevene, og deres vanskeligheter, men ikke akkurat hva som gjøres for å jobbe med disse vanskeligheter. Derfor vil denne oppgaven forsøke å kartlegge noen av elementene som påvirker lærerens kulturelle kompetanse. Dette forgår gjennom å se om det er en sammenheng mellom arbeidserfaring, fremmedspråklige kunnskaper, og tverrkulturell erfaring og kulturell kompetanse. I teorien er det sammenheng mellom disse elementer og kulturell kompetanse (Lopes-Murphy & Murphy, 2016, p. 64)

1.3 Formål og problemstilling

Formålet med denne oppgaven handler om å konkretisere noen faktorer som påvirker lærerens kulturelle kompetanse, som kan anvendes til som et forebyggende og tiltakssettende verktøy for migrasjonsrelaterte lærevansker. Dermed vil ikke oppgaven kun undersøke om hvordan kulturell kompetansen er i skolen, men hva som kan gjøres for å øke den.

Mer spesifikt blir oppgavens formål å undersøke om det er en sammenheng mellom lærerens arbeidserfaring, fremmedspråklige kunnskaper, og tverrkulturelle erfaring, og deres kulturelle kompetanse. Kulturelle kompetansen vil bli delt etter komponenter kulturell bevissthet, kunnskap og ferdigheter.

1.3.1 Problemstilling

Jeg har forsøkt å konstruere en problemstilling som skal oppsummere forskningens hensikt. For det første er grunnskolelærerens kulturelle kompetanse som står sentralt. Deretter er det faktorene arbeidserfaringen som lærere har, deres språklige kunnskap og lærerens tverrkulturelle erfaring som skal undersøkes. Og oppgavens problemstilling lyder slik:

Er det en ulikhet i kulturell kompetansen hos lærere i grunnskolen med grunnlag i deres arbeidserfaring, språklige- og tverrkulturelle erfaring?

En surveyundersøkelse om lærere i grunnskolens kulturelle kompetanse, fordelt etter kulturell kunnskap, bevissthet og ferdigheter, har en sammenheng med deres arbeidserfaring, språklige erfaring og tverrkulturelle erfaring.

1.3.2 Forskningsspørsmålene

For å oppnå en heldekkende besvarelse på problemstillingen har jeg valgt å formulere noen forskningsspørsmål. Disse skal konkretisere problemstillingen, og er avgjørende for datainnhentesmetodikken. Forskningsspørsmålene lyder slik:

4. Er det en forskjell i kulturell kompetanse avhengig av arbeidserfaring i skolen generelt, eller om man har jobbet i en skole som er kulturelt mangfoldig?
5. Vil det være en nivåforskjell på kulturell kompetanse blant lærerne basert på deres språklige kunnskaper?
6. Vil informanter skåre ulikt i på kulturell kompetanse avhengig av deres tverrkulturelle erfaring?

Operasjonalisering og en dypere forståelse av forskningsspørsmålene vil bli skrevet om i 2. kapitlet som handler om teoretiske bakgrunnen.

1.4 Spesialpedagogisk relevans

Den spesialpedagogiske relevansen til oppgaven kan være utydelig og derfor vil jeg forsøke å argumentere for dette.

Det har blitt gitt en begrunnelse i kapittel 1.2 Faglig bakgrunn hvordan elever med innvandrerbakgrunn kan utvikle migrasjonsrelaterte lærevansker (Morken, 2012, p. 526). Migrasjonsrelaterte lærevansker handler ikke om at elever med innvandrerbakgrunn nødvendigvis får lærevansker, men at det er et fagområde som gir noen spesialpedagogiske utfordringer (Ibid). Morken (2012, p. 526) beskriver indirekte sammenheng mangel av kulturell kompetanse i skolen og migrasjonsrelaterte lærevansker. Dette kan skje når det er systemmangel i forhold til å kunne ta tilstrekkelig hensyn til elevens språklige og kulturelle bakgrunn (Morken, 2012, p. 528). Å jobbe med et slikt system mangel blir innenfor de spesialpedagogiske rammer, grunnet spesialpedagogikken en sentral rolle i forhold til å avdekke, avhjelpe og motvirke lærings- og utviklingshemmede problemer i samfunnet (E Befring, 2014, p. 153).

1.5 Oppgavens disposisjon

I følge Lund (2002, p. 12) består forskningsprosessen oftest av ulike faser. Disse fasene består av formulering av problemstilling og forskningsspørsmål, operasjonalisering av begrep av problemstilling og forskningsspørsmålet, konstruering design til forskningsopplegget, valg av informanter til utvalg, innhenting av data til konkret måling, statistisk dataanalyse. Resultater av dataanalysen benyttes for å gi en sammenfattende diskusjon og konklusjon som skal besvare problemstilling og forskningsspørsmålene. Det er en lignende prosess denne oppgaven følger, og problemstilling og forskningsspørsmål skal være veiledende for valgene som er blir tatt.

I teori kapitelet (2. Teoretisk bakgrunn) vil jeg først gjøre rede for begreper som jeg mener er sentrale for oppgaven, som er begrepene kultur, kompetanse, kulturell kompetanse, og kulturell kompetent person.

Deretter vil jeg redegjøre for den kulturell kompetanse modellen som jeg har valgt, og de kompetente kulturell bevissthet, kulturell kunnskap og kulturelle ferdigheter. Det er av disse

komponentene jeg vil bli brukt som delskala i spørreskjemaet. Det er tre påvirkningsfaktorer for kulturell kompetanse, som har sitt grunnlag i forskningsspørsmålene, og det er arbeidserfaring, fremmedspråk og tverrkulturellerfaring. Som vil bli redegjort for i delkapittel 2.4 påvirkningsfaktorer. Her vil jeg også se på tidligere empiri i forhold til disse påvirknings

I kapitale 3, vil jeg beskrive de metodiske valg som er gjort for oppgaven, som for eksempel gi en begrunnelse for hvorfor jeg har valgt blant annet deskriptiv statistikk og surveyundersøkelse. Deretter vil jeg beskrive utvalget mitt og rekruttering av informanter. Som etterfølges av konstruert forskningsinstrumentet. Det er syv steg som følges, og som omfatter blant annet pilotundersøkelsen jeg har gjennomført. Videre vil jeg beskrive hvordan Analyseringen av innhentet datamateriale er blitt utført. Jeg vil deretter beskrive oppgavens reliabilitet og validitet. Til slutt vil jeg diskutere noen etiske hensyn som er viktige for oppgaven.

Nest siste kapitlet, 4. Resultater og Diskusjon, vil jeg ta for meg resultatene som jeg har fra innhentet data, deretter diskutere dette. For å presentere oppgavens resultater og å diskutere dette på en logisk måte har jeg valgt og først presentere funn for hvert av forskningsspørsmålene, og deretter diskutere disse resultater mot teori og tidligere forskning. Tilslutt vil jeg diskuterer delskala kulturell bevissthet.

I avslutningskapitlet vil jeg oppsummere oppgaven, og forsøke å svare på problemstillingen, samt se på om formålet i oppgaven er nådd. Dette følges av et delkapittel hvor jeg vil ha et kritisk blick over oppgaven. Tilslutt skal det skrives om veien videre, med å beskrive noen tips til videre forskning.

2 Teoretisk bakgrunn

2.1 Introduksjon

«Competence is a singularly human characteristic, and cultural competence is a special kind of competence» (Dana, Behn, & Gonwa, 1992, p. 231)

Begrepet kulturell kompetanse er omfattende konsept og derfor vil jeg starte dette kapitlet med å gi en forståelse av begrepene kultur og kompetanse. Deretter vil jeg definere for hvordan kulturell kompetanse vil bli brukt i denne oppgaven, samt kulturell kompetent person. Som etterfølges av kulturell kompetanse modellen jeg har valgt, og modellens komponenter kulturell bevissthet, kunnskap og ferdigheter. Til sist vil jeg gi en beskrivelse av de påvirkningsfaktorene av kulturell kompetanse som kommer frem i forskningsspørsmålene.

2.2 Sentrale begreper

2.2.1 Kultur

For å snakke om lærerens kulturelle kompetanse er det viktig med en fellesforståelse av begrepet kultur. En slik fellesforståelse er vanskelig å oppnå, grunnet det florer av begrepsdefinisjoner av begrepet kultur. En av definisjonene jeg vil se nærmere på er av Lynch and Hanson (1992), som beskriver kultur som en samling av atferd, verdier og holdninger som overføres fra generasjon til generasjon (Lynch & Hanson, 1992). I et kulturelt mangfoldig klasserom blir dette en gjeldende definisjon. For elever med innvandrerbakgrunn blir skolen en plattform der deres kulturelle samling møter kulturelle samling som er annerledes enn sitt eget. Kulturelle ulikhetene gjelder også for lærere som møter elever med innvandrerbakgrunn. Fordi denne oppgavens problemstilling omhandler lærerens kulturelle kompetanse og elevenes kultur, ønsker jeg å supplere denne definisjon. Keesing (1981) fokuserer seg på individet, og hevder at kultur er et system av kunnskap, ideer og regler som ligger bak hva vi gjør, og som uttrykkes gjennom det vi gjør (Keesing, 1981, p. 68). Denne definisjonen omfavner den delen av kultur som er aktuelt for lærere i en arbeidssituasjon, nemlig hva som ligger bak hvordan de handler og hvordan dette uttrykkes. Kultur begrepet vil

derfor i denne oppgaven ha en sammenfattet definisjon, av de definisjonene som er presentert i teksten over. Dermed vil kultur forstås som en pakke med verdier og holdninger som er blitt tilegnet i fra tidligere generasjon, og som uttrykkes gjennom våre handlinger og er avgjørende for våre handlinger.

Før oppgaven begir seg ut på kulturell kompetanse konseptet, er det hensiktsmessig å ha en fellesforståelse av kompetanse begrepet.

2.2.2 Kompetanse

Lagerstrøm et al. (2014, p. 9) beskriver kompetanse hos et individ som den produktive og skapende evne, og en slik definisjon kan være både vagt og omfangsrikt. For å gi en mer konkret definisjon kan kompetansen til lærere deles opp etter formell kompetanse og realkompetanse. Den formelle kompetansen er det lærere har internalisert gjennom lærerutdanningen, og realkompetanse er det lærere har tilegnet seg gjennom erfaring (Lagerstrøm et al., 2014, p. 9). I denne oppgaven vil lærerens kompetanse beskrives som kombinasjonen av den formelle kompetansen og realkompetanse, og det som utgjør deres evne eller kapasitet og som samsvarer med de krav som man står ovenfor. Det vil si de middel som læreren bruker for å gi en effektiv respons for å oppfylle hensikter eller mål med deres arbeid (McPhatter & Ganaway, 2003). Denne oppgaven fokuserer seg på lærerens arbeid i forhold til kulturelt mangfoldig klasserom og derfor mer relevant å se på kulturell kompetanse.

2.2.3 Kulturell kompetanse

I søken etter en adekvat forståelse av kulturell kompetanse har jeg oppdaget at det er flere forskjellige begreper som anvendes for å beskrive det samme fenomenet. Det har blant annet blitt brukt begreper som kulturell sensitivitet, kryss-kulturell kompetanse, interkulturell kompetanse, og etnisk kompetanse, og ikke minst kulturell kompetanse. Ifølge Lynch and Hanson (1992) henviser flere av disse begreper det samme konseptet, altså en måte å tenke på og oppføre seg på som gjør at man skal klare å kunne arbeide effektivt med medlemmer fra en annen kultur (Lynch & Hanson, 1992, p. 356). Andre definisjoner kan være evnen til å yte en service som blir oppfattet som legitime av kulturell mangfoldige personer (Dana et al., 1992, p. 221), eller at kulturell kompetanse er en modell for ulike metoder for å arbeide med

mangfoldighet i mange yrker der man jobber med mennesker (Yan & Wong, 2005, p. 182). Definisjonene av kulturell kompetanse som er presentert over, er ikke tilregnet for den spesifikke læreren, men hvilken som helst arbeid der man er i kontakt med kulturell mangfold. Jeg vil gi en fyldigere forklaring av kulturell kompetanse i lys av lærere i kulturell mangfoldige klasserom.

Den første definisjonen, som er av Lynch and Hanson (1992) legger vekt på personlighets trekk ved arbeideren, i dette tilfellet er arbeideren læreren, og trekker frem at det er hvordan læreren tenker og oppfører seg som kan være effektivt i et kulturelt mangfoldig klasserom som viser til lærerens kulturelle kompetanse. Definisjonen som er presentert av Dana et al. (1992, p. 221) trekker frem elevenes oppfatning og at lærerens kulturelle kompetanse er avhengig av at elevene oppfatter det som ekte. Den siste definisjonen som er av Yan and Wong (2005, p. 182) viser til kulturell kompetanse som en modell som kan være et verktøy i arbeidet, og ikke bare være noe som beskriver evner i et her og nå perspektiv.

Med bakgrunn i disse definisjonene vil oppgavens forståelse av kulturell kompetanse som en dynamisk prosess satt sammen av antagelser, kunnskap og mening som utgjør lærerens evner til å gjennomføre faglige arbeid på en måte som er samsvarende med atferd og forventinger, og som elevene anser som passende (Green, 1982, p. 52).

Tilegnelsen av kulturell kompetanse skjer i en prosess, og selv om det ikke er mulig å være en ekspert i kulturell kompetanse, er det likevel mulig å være en kulturell kompetent person (Dunaway, Morrow, & Porter, 2012, p. 497).

2.2.4 Kulturelt kompetent person

Kulturell kompetanse er ikke noe man kan ha eller ikke ha, men det er en pågående prosess der man heltiden kan utvikle sine evner. Denne prosessen viser seg gjennom blant annet en persons kognitive-, emosjonelle,- og atferdsmessige egenskaper (Gudykunst & Kim, 1984, p. 230 referert i McAllister & Irvine, 2000, p. 4). I en undersøkelse viste de som hadde kulturell kompetanse i forhold til nye ideer, erfaringer, de hadde en empatisk fremtredelse i møte med en kultur som er ulik deres, de hadde en fordomsfri atferd, og viste evne til å danne sunne relasjoner med individer av en kultur som er ulik sin egen (Erwin & Coleman, 1998, p. 6). Dette viser at en kulturelt kompetent person del grunnleggende forståelse i forhold til ulikheter i kultur.

Disse grunnleggende forståelser kan handle om at personen har en psykologisk forståelse av ulikheter som befinner seg mellom mennesker som er fra ulike kultur, og en åpenhet i forhold til kultur som er ulik en sitt eget og som aksepterer og anerkjenner disse ulikhetene (Gudykunst & Kim, 1984, p. 230 referert i McAllister & Irvine, 2000, p. 4). Det er en person som har evne til identifisere seg med en kultur som er annerledes enn sitt eget, og forstår en kulturell gruppe ut ifra de kulturelle reglene som de regler og normer som er i den kulturen de er fra (Dunaway et al., 2012, p. 497), og er bevisst i forhold til ulikhetene, og har en respekt for verdier tilhørende denne gruppen eller individet (Krajewski, 2011, p. 138).

Kjennetegn som viser seg i litteraturen av en kulturelt kompetent person er blant annet at de bekjemper og «all form av fordommer og diskriminasjon, gjennom utviklingen av passende forståelse, holdning, og sosiale handlingsevner» (Bennet, 1995, s. 263 referert i McAllister & Irvine, 2000). Det er også personer som motiverer til krysskulturelle møter (Ang, Van Dyne, Koh, Ng, Templer, Tay, & Chandrasekar, 2007), og har en atferd som er fruktbar i krysskulturelle møter (Van Dyne et al., 2009; Molina, 2013). Disse personene har også et interesse i forhold til å undersøke nærmere normer, praksiser, og verdsetter det som karakteriserer andre kulturer og hvordan kulturer kan sammenlignes med hverandre (Crowne, 2008; Van Dyne et al., 2009; Lopes-Murphy, 2014; McCrea & Yin, 2012).

Dette vil ikke si at en kulturelt kompetent person skal overgi sine kulturelle verdier og tilegne seg en andre kulturs verdier, holdninger, tradisjoner, måte å snakke på, kle seg, eller oppføre seg på osv. Denne måten å være på kan oppfattes som manipulerende eller nedlatende (Green, 1982, 52). Personen skal heller ha evnen til å kommunisere hensiktsmessig og passende i forhold til mennesker med annen kulturell bakgrunn (Dypedahl, 2007, p. 4). Det handler også om å ha evnen til å kunne observere og reflektere over andre menneskers væremåte og kultur (Dypedahl, 2007, p. 7). For å kunne samhandle med mennesker fra ulik kulturell bakgrunn er det nødvendig med (inter) kulturell kommunikasjon som kan defineres som 'studiet av de mekanismer som gjør gjeldende i kommunikasjon mellom mennesker som har forskjellig kulturell bakgrunn' (Dypedahl, 2007, p. 8).

Forståelsen av en kulturelt kompetent person kan knyttes til kulturell kompetanse modellens komponenter, som vil bli skrevet om ved slutten av kap 2.3 modell for kulturell kompetanse.

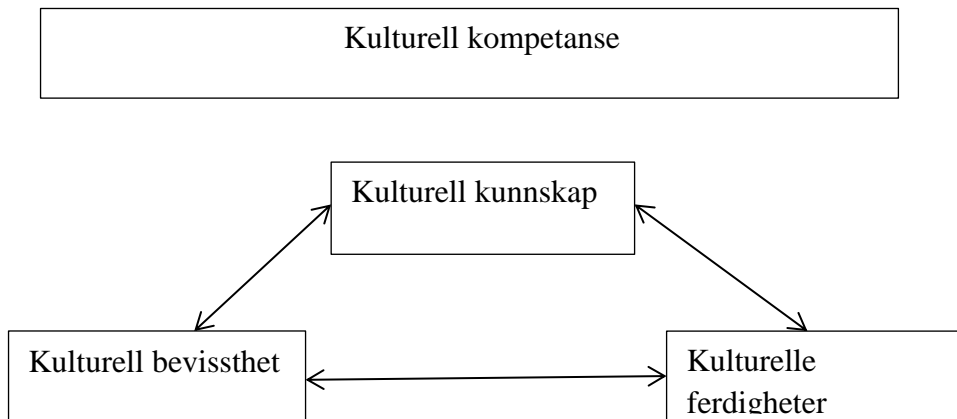
2.3 Modell for kulturell kompetanse

Selv om jeg har gjort rede for kulturell kompetanse tidligere i dette kapitlet, så er det problematisk med en ren definisjon og derfor har blitt brukt utviklet modeller for å beskrive kulturell kompetanse dypere (Hansen, Arreola-Rockwell, & Greene, 2000; Pope-Davis, Liu, Toporek, & Brittan-Powll, 2001; S. Sue, 1998 referert i Yan & Wong, 2005, p. 182).

Det er flere og ulike komponenter som blir brukt for kulturelt kompetanse modell, men Green (1982, 52) gir en god samling av dette. Han sier at kulturelt kompetanse kan beskrives som bevissthet over hvilke begrensinger som befinner seg i en kultur, at man har en åpenhet og respekt for kulturelle ulikheter, og at man har kunnskap av integriteten og verdi av alle kulturer (Green, 1982, 52). Yan and Wong (2005, p. 182) anvender disse komponenter 1. bevissthet av og sensitivitet til egne verdier, fordommer, og forståelse av maktforskjellen mellom seg og de han/ hun arbeider med. 2. kunnskap om praktiske miljøet, hjelpeteknikker, og klientens/elevens kultur. 3. ferdigheter i verbal og non-verbal kommunikasjon (Yan & Wong, 2005, p. 182).

For lærere handler deres kulturelle kompetanse av en kombinasjon av bevissthet og aspekt av kulturelle ulikheter. Dette handler om lærerens bevissthet om sin egen kulturelle verdier, kunnskap om elevenes kultur, og lærerens praktiske evne til å tilpasse elevenes kultur i ulike kontekst (Suh, 2004, p. 95). Derfor har jeg valgt en kulturell kompetanse modell med komponentene kulturell bevissthet, kunnskap og ferdigheter. Fordi det er mangel på modell for kulturell kompetanse for utdanningsvitenskapelige feltet, har jeg valgt en modell som er blitt brukt for «*Program Evaluators*» (Dunaway et al., 2012, p. 497) Modellen er en prosessorientert modell, og er en modell som skal være en prosess til en mer kulturell kompetent person (Campinha-Bacote, 2002, p. 181).

Modell for kulturell kompetanse



Figur 1 Kulturell Kompetanse Modell, med komponentene kulturell kunnskap, ferdigheter og bevissthet.

Figur 1 er en presentasjon av modellen, og viser komponentene kulturell bevissthet, kunnskap og ferdigheter som til sammen utgjør kulturell kompetanse. Dette er tre komponenter som er essensielle i arbeid med individer fra ulik kulturell bakgrunn, og komponentene er i gjensidig avhengighetssamspill for å oppnå kulturell kompetanse (Dypedahl, 2007, p. 498). Fordi det er disse tre komponenter som virker som Det er disse tre komponenter som delskala i spørreskjemaet mitt er konstruert med, som jeg kommer nærmere inn på ved kap 3.3.1 konstruksjon av spørreskjema. Videre vil det beskrive hva det menes med de ulike komponentene.

2.3.1 Kulturell bevissthet

Bevissthet er en forståelsesprosess som både påvirker en mens den personen opplever noe, men samtidig registrerer det som foregår, og er et registrerings verktøy for det som skjer i samspill mellom den personen og dens omgivelser. Bevissthet er i en kontinuerlig opplevelse av seg selv, og i forhold til betydningsfulle hendelser og opplever av ens liv (Jansen & Glover, 2009). Bevisstheten blir også derfor evalueringsprosessen for hvordan en person skal forstå videre hendelser (Campinha-Bacote, 2002, p. 182).

Kulturell bevissthet, som er en del av kulturell kompetanse modellen som er presentert som figur 1, handler også om personens evne til å oppleve og å registrere hendelser, men dette i en kulturell mangfoldigprosess. Dette innebærer dermed forståelsesprosessen av egen kultur, fordommer, tendenser av stereotyper, gruppeforståelse, og maktrelasjoner (Dunaway et al.,

2012, p. 498). Å være kulturelt bevisst handler blant annet om en prosess der man anerkjenner sine egne fordommer, og hvilket syn man selv har på folk som er annerledes enn seg selv. For en lærer er det viktig å kunne være bevisst over påvirkningen som over egen kulturelle eller profesjonelle verdier, som igjen kan påvirke samhandlingen med elevene. Denne bevisstgjøringen krever en selvundersøkelse og en dypgående utforskning av ens egen kulturelle og profesjonelle bakgrunn (Campinha-Bacote, 2002, p. 182). En slik bevisstgjøring krever kulturell kunnskap, samtidig som det er kulturell kunnskap og bevissthet som blir gjeldene for å ha kulturelle ferdigheter.

2.3.2 Kulturell kunnskap

En av komponenter av kulturell kompetanse modell (se figur 1) er kulturell kunnskap. Kunnskap i seg selv er et avansert begrep, med ulike definisjoner, som jeg ikke vil gå dypere inn på her, fordi det vil falle utenfor oppgavens rammer. Kort sagt innebærer den kausale definisjonen av kunnskap som *rett produksjon av en sann oppfatning* (Holmen, 2015). Dette innebærer at en person skal få informasjon om noe, som er sant for den personen. Videre handler kulturell kunnskap om læren om holdninger, verdier, oppfatninger og atferd om andre kulturer enn sin egen (Dunaway et al., 2012, p. 498). Det handler ikke om å få en rekke informasjon om andre kultur, men også sette seg inn i de kulturelle ulikhetene på et profesjonelt plan, og forsøke å forstå individer fra en annen kulturs syn på verden (Campinha-Bacote, 2002, p. 182). Kulturell kunnskap handler også om en kunnskap om hvilke mekanismer som eventuelt kan påvirke hvordan kommunikasjon mellom mennesker med ulik kultur fungerer (Dypedahl, 2007, p. 182). Sammenhengen mellom de kulturell kunnskap og kulturelle ferdigheter handler om ha en viss kunnskap om andre kultur, som gjør at man vet hvordan man skal håndtere kulturell mangfoldige situasjoner.

2.3.3 Kulturelle ferdigheter

Kulturelle ferdigheter er den tredje og siste komponenten fra kulturell kompetanse modellen som er presentert i figur 1. Denne komponenten handler om lærerens kommunikasjonsevne og lærerens bevissthet av krysskulturelle utfordringer i et kulturelt mangfoldig klasserom (Dunaway et al., 2012, p. 498). Kulturelle ferdigheter viser seg gjennom lærerens evne til å kunne kommunisere med elever som har en annen bakgrunn på en meningsfull måte, og at læreren har en bevissthet i forhold til de utfordringer som kan oppstå, og evne til å håndtere

dette på en fruktbar måte (Dunaway et al., 2012, p. 498). For å oppnå en slik evne, kreves det at læreren har en kunnskapsbase med relevant data i forhold til elevenes bakgrunn (Campinha-Bacote, 2002, p. 182).

2.4 Påvirkningsfaktorer

Problemstilling og forskningsspørsmål skal fungere som veivisere i oppgaven (Lund, 2002, p. 12). Forskningsspørsmålene peker på noen påvirkningsfaktorer for kulturell kompetanse, og disse faktorene kan variere blant lærerne fra undersøkelsens utvalg. Påvirkningsfaktorene er arbeidserfaring, fremmedspråk og tverrkulturellerfaring, som det vil gjøres rede for i følgende kapitler (2.4.1, 2.4.2, 2.4.3). Det vil først forklares begrepene i henhold til oppgaven, deretter også beskrive tidligere empiri i forhold til påvirkningsfaktorene og kulturell kompetanse.

2.4.1 Arbeidserfaring

Det er sammenhengen mellom lærerens kulturelle kompetanse og arbeidserfaring første forskningsspørsmål søker etter. Videre er det et spørsmål om det er forskjell i forhold til antall år læreren har jobbet i skolen, eller skolens mengde med kulturell mangfoldighet.

Det er krysskulturelt møte som skjer i et kulturelt mangfoldig klasserom, der mennesker fra ulik kultur møtes (Green, 1982, p. 7). Dette krysskulturelle møte gir rom for øking av kulturell kompetanse, grunnet det er en sammenheng mellom kulturell kontakt og øking av kulturell kunnskap, kulturell bevissthet og kulturelle ferdigheter (Lopes-Murphy & Murphy, 2016). Eksponering av kultur i en profesjonell sammenheng kan gi enda mer rom for kompetanse øking (Skepple, 2015, p. 63).

De skolene som jeg har en kunnskap om i forhold kulturell mangfoldighet er fra en sentral by i Sør- Norge. Blant gruppene av informanter som jeg vet hvem skole de er fra, er dessverre ikke mange, og dette er forklart i dybden ved avslutnings kapitelet, nærmere 5.2. Kritisk blick. Jeg har anvendt tall i forhold til hvor mange familier med innvandrerbakgrunn er i bydelen til der skolen er fra (Levkårsplan, 2015).

Tidligere forsknings som er blitt gjort i forhold til om eksponering av kulturell mangfoldighet påvirker kulturell kompetanse er gjennomført av dette er av Lopes-Murphy and Murphy (2016). Selv om det ikke er forsket på om lærere jobber i kulturelt mangfoldige skoler, så er

det undersøkte i forhold til hvilken stat lærere har vokst opp i USA. Det er delt opp etter stat med kulturelt mangfoldighet og ikke. Undersøkelsens resultater vises til en sammenheng mellom kulturell eksponering og høyere kulturell kompetanse (Lopes-Murphy & Murphy, 2016).

2.4.2 Fremmedspråk

Andre forskningsspørsmål i denne oppgaven spør etter om det er en forskjell i kulturell kompetanse blant lærere som kan et fremmedspråk og ikke kan det. Grunnet de fleste i Norge kan både norsk og engelsk, er det et tredje språk det blir henvist til når jeg bruker begrepet fremmedspråk. Dermed er definisjonen på fremmedspråk, i denne oppgaven, et språk som er annerledes enn hva de har oppvokst med. Et språk som familien ikke snakker (Erwin & Coleman, 1998). I forhold til lærerens egne minoritetsspråklige bakgrunn og fremmedspråk er det blitt forklart dypere senere i oppgaven (se delkapittel 5.2).

I en rapport gjennomført av Dypedahl (2007) er det ikke lærerens kulturelle kompetanse som direkte undersøkes, men viktigheten av utvikling av kulturell kompetanse hos elevene. Elevens kulturelle kompetanse skal utvikles både i fremmedspråklæring, og utenfor. Dypedahl (2007) konkluderer i sin forskning med at det er få andre lærere, enn fremmedspråklærere som ofte har en høyere kulturell kompetanse.

Ifølge Erwin and Coleman (1998) kan det ofte være en sammenheng mellom fremmedspråk og kulturell kompetanse, og dette bekreftes i undersøkelsen til Lopes-Murphy and Murphy (2016). Det skal derfor undersøkes om fremmedspråk er en påvirkningsfaktor blant lærere.

2.4.3 Tverrkulturell erfaring

Siste påvirkningsfaktor er tverrkulturell erfaring, som nevnes i forskningsspørsmål 3. Det er en sammenheng mellom kulturell erfaring og kulturell kompetanse, som bekreftes av Crowne (2008, p. 395). Som viser til at en høyere kulturell kompetanse kan være tilfellet om man eksponeres for kultur.

Kulturell eksponering vil i denne oppgaven handler om erfaring som er relatert til et område som har utvikler eller gitt en forståelse av normer, verdier og trosretninger/oppfatninger som tilhører det området (Crowne, 2008, p. 393). En slik forståelse viser til tverrkulturell erfaring

som noe omfangsrikt, og det vil derfor begrenses til å handle om kulturell eksponering gjennom reiser og vennskap. Med andre ord vil det undersøkes tverrkulturell eksponering som lærer har opplevd ved å reise til utlandet, og eventuelt bodd i utlandet over tid. Det vil også undersøkes om lærerne har tverrkulturell erfaring gjennom vennskap, det vil si om de har mange venner som er fra en annen kultur enn sin egen.

Det har blitt valgt elementene boerfaring i utlandet og vennskap som vil representere tverrkulturell erfaring, også fordi det søkes etter lærernes erfaring med ulikhet i rase, etnisitet, språk, religion, kjønn, seksuell orientering og sosiokulturell klasse. Denne formen for kontakt kan skje best gjennom en kulturell kontakt en person reiser til en annen kultur, eller at man har et vennskap med mennesker fra en annen kultur (Bauce, Fitzpatrick, & McCarthy, 2014, p. 160).

Selv om en person blir eksponert for kultur, vil det ikke si at det automatisk øker en persons kulturelle kompetanse. Men denne prosessen er avhengig av noen individuelle faktorer som til hvilken grad kulturelle eksponeringen foregår, antall kulturelle grupper man har vært i kontakt med, og om kulturen man blir eksponert for er veldig ulik sin egen eller ikke. Det er også noen personlige faktorer som spiller en rolle, som for eksempel til hvilken grad læreren har interesse og ønske læreren har i forhold til å forstå og lære om andre kultur. (Bauce et al., 2014, p. 160).

Skillen mellom tverrkulturell erfaring som det snakkes om i forhold til påvirkningsfaktorer til forskningsspørsmål 3 og kulturell eksponering som det har blitt vist til ved forskningsspørsmål 1er svak. Ved kulturell eksponering som er å være tilstede i en arbeidsplass kan det være fravær fra den individuelle interessen, som skjer når man reiser til utlandet for å bo der, eller ved vennskap (Bauce et al., 2014, p. 160). Men likevel er det et svakt skille her, og oppgaven vil forsøke å drøfte disse kulturelle eksponeringene vær for seg med en baktanke på at det kan være mange likheter.

3 Metode

Introduksjon

Oppgavens formål handler om å hente inn kunnskap om hvilke faktorer som påvirker lærerens kulturelle kompetanse, og komponentene som modellen er delt opp etter (Se figur 1). For å gjennomføre dette er det viktig med en konkret forståelse av hvordan denne kunnskapen skal hentes inn fra praksisverden. Det er de metodiske valgene av forskning dette kapitlet skal gjennom.

3.1 Valg av metode

Grue (2015, p. 56) hevder at det vanligvis skilles mellom kvantitativ og kvalitative metoder i en forskningsprosess, og denne oppgaven vil stort sett være av kvantitativ metode. Kvantitativ metode innebærer informasjon som hentes inn gjennom en tallfestet form, og som baserer seg på store mengder data (Grue, 2015).

Problemstillingen og forskningsspørsmålene er grunnlaget til at det har blitt valgt å ha for det meste kvantitative metodikk av datainnhentingsmetoder i denne oppgaven, fordi det søkes etter bredde forståelse av hvordan det er med den kulturelle kompetansen blant lærere. Som for eksempel forskningsspørsmål 1 som med påvirkningsfaktor arbeidserfaring til kulturell kompetanse. Det er gjennom en surveyundersøkelse det kan fås en bredde forståelse av sammenhengen mellom de to fenomenene. Det er selvfølgelig mulig å få svar gjennom en kvalitativ dybde intervju, men i oppgavens formål å få en oversikt over kulturell kompetanse over så mange mulig lære, og det er vanskelig å få til gjennom dybdeintervju i henhold til oppgavens rammer. Dermed er det et *overfladisk* blick over fenomenet som skal hentes inn og det er dermed kvantitativ surveyundersøkelse som tenkes å være mest hensiktsmessig (Grue, 2015, p. 56).

De Vaus (2002, p. 3) beskriver survey i samfunnsvitenskapen som et systematisk kartleggingsverktøy for å måle holdninger og eller atferd i en befolkningsgruppe, som denne oppgaven vil forsøke å gjøre. Formålet er å undersøke om Det er noen karakteristiske trekk ved lærere som skårer høyere på kulturell kompetanse, enn de som skårer lavere. Dette er noe

som kan oppdages gjennom en surveyundersøkelse (Fraenkel, Wallen, & Hyun, 2012, p. 393). Fordeler med å gjennomføre en surveyundersøkelse kan være at det lite ressurskrevende, det kan være egnet for et større utvalg som er spredt på et geografisk område. Det kan være fordelaktig for informanter i den forstand at de kan svare når det passer dem selv, og gir størst mulighet for anonymitet. Samtidig kan det oppleves mindre motiverende for informanter å svare, det er utenfor forskers kontroll om tematikken er interessant og hvordan spørsmålene oppfattes av informantene (Fuglseth & Skogen, 2006, p. 51)

Kvantitativ datamateriale som hentes inn gjennom en surveyundersøkelse er det mest vanlig å gjøres en analytisk eller deskriptiv tilnærming til. I denne oppgaven vil det være deskriptiv tilnærming. Det innebærer å beskrive karakteristiske trekk ved det man forsøker å undersøke (Gall, Gall, & Borg, 2007, p. 298), der man får en oversikt ved å få frem hovedstrukturen i en tallmateriale (Edvard Befring, 2007, p. 173). Deskriptiv statistikk brukes, til å beskrive den informasjonen vi rent faktisk har funnet fra vårt utvalg, og svarer på spørsmål om hvordan *ting* er og ikke hvorfor *ting* er som de er (De Vaus, 2002, p. 18). Derfor kan denne oppgaven si veldig lite om generaliserbarheten til populasjonene, men heller få en oversikt over utvalget jeg har og presentere dette som en del av resultater.

I deskriptiv statistikk er det mulig å trekke flere former for slutninger, dette er for statistiske slutninger, kausale slutninger, slutninger om forholdet mellom begreper og begrepsindikatorer (Lund, 2002, p. 82). Det som er relevant med hensyn til problemstilling og forskningsspørsmål i denne oppgaven er statistiske slutninger og slutninger om forhold. I forskningsspørsmål 1 skal det tas slutning om forholdet mellom hvor lenge informantene har arbeidet i skolen og kulturell kompetanse (Se vedlegg spørsmål 2). Ved forskningsspørsmål 2 og 3 er det statistiske slutninger som skal utføres. Selv om det hadde vært interessant å se på årsaken bak spørsmålene, er det ikke mulig for denne oppgaven fordi det gjennomføres en tverrsnittsundersøkelse (Gall et al., 2007, p. 298). I deskriptiv statistikk er det ikke bare mulig å beskrive karakteristiske trekk ved et utvalg på et tidspunkt, men også å gjennomføre et langtidsgående forskning der man kan observere forandringer som skjer i utvalget over tid. På den måten kan man se på kausalesammenhenger. Men fordi forskningen i denne oppgaven blir gjort på et utvalg på ett tidspunkt, ett tverrsnittstudie, så kan jeg ikke trekke noen kausale slutninger (Edvard Befring, 2007, p. 33).

Selv om datainnsamlingsmetode og slutnings metode i denne oppgaven er av kvantitativ form, vil det ikke si at kvalitative metoder er helt fraværende fra forskningsprosessen. Det er

vanlig å ha noen kvalitative elementer i en kvantitativ forskningsopplegg (De Vaus, 2002, p. 5). I forskningsarbeidet i denne oppgaven er surveyundersøkelsen og data som innhentes ikke bare kvantitative. Et eksempel på spørsmål som henter inn kvantitativ informasjon er spørsmål som spør etter hvor informantene har arbeidet i skolen (Se vedlegg 2, spørsmål 2). Spørsmål 6 fra spørreskjemaet (Se vedlegg 2), som spør informantene om hvor mange venner de har som er fra en kultur som er ulik deres egen, er et eksempel på opplysning av informantene som er kvalitativ. Dessuten er det både kvalitative og kvantitative metoder som blir brukt for å analysere innhentet datamateriale (De Vaus, 2002, p. 6). Det er først og fremst kvantitativ analysing av datamateriale i denne oppgaven, men det kan være kvalitative trekk.

3.2 Utvalget

3.2.1 Populasjonen og utvalget

I følge De Vaus (2002) er populasjonen i et forskningsopplegg sett av de enheter som utvalget er ment til å representere (De Vaus, 2002, p. 69). Med andre ord er populasjonen alle de enheter som undersøkelsen skal gjelde for (Fuglseth & Skogen, 2006, p. 45). Populasjonen som informanter fra denne oppgavens utvalg representerer vil være lærere som jobber eller har jobbet i en grunnskole i Norge. Dette innebærer både barneskolen og ungdomsskolen.

Et utvalg kan defineres som en undergruppe av en populasjon, og utvalget kan under bestemte forutsetninger fortelle oss noe om populasjonen (De Vaus, 2002, p. 364). Utvalget vil bestå av en gruppe informanter som kan representere populasjonen. I denne oppgaven består utvalget av de lærere som har jobbet eller jobber i grunnskolen i Norge.

I følge Fuglseth and Skogen (2006, p. 45) kan utvalget trekkes ut på ulike måter, som blant annet gjennom et sannsynlighetsutvalg eller et ikke-sannsynlighetsutvalg. I et sannsynlighetsutvalg har alle enhetene i populasjonen et kjent og lik sannsynlighet for å bli trukket ut. Fordi jeg ikke hadde muligheten til å trekke et sannsynlighetsutvalg, ble jeg nødt til å trekke et ikke - sannsynlighetsutvalg (Fuglseth & Skogen, 2006, p. 45). Det er flere varianter for ikke – sannsynlighetsvalg, i denne forskningen er oppgaven utvalgt ett bekvemmelighetsutvalg.

Mens andre utvalgstrekkings metoder involverer en definert populasjon og et utvalg av individer eller grupper tilfeldig trukket fra den populasjonen, består bekvemmelighetsutvalget av en prosess der et utvalg blir trukket fordi de fyller formålets krav, og fordi informantene er

tilgjengelige (Gall et al., 2007, p. 175). I denne forskningen er kravene for å være informant ha en lærerutdanning og jobber eller har jobbet i grunnskolen i Norge, og det var de som var villige til å besvare på spørreskjemaet mitt.

I slutningsstatistikk er det ofte slik at man analyserer data basert på bekvemmelighetsutvalg, selv om logikken i slutningsstatistikk krever at utvalget skal være tilfeldig trukket av en tydelig definert populasjon. Noen forskere mener at slutningsstatistikk for slike utvalg kan ikke bli tolket meningsfullt. Andre forskere mener det er mulig med konseptualisering av populasjonen som utvalget representerer. Utvalget kan representere populasjonen, argumenterer disse forskerne med, tilsvarende utvalg som er tilfeldig trukket utvalg (Gall et al., 2007, p. 176).

3.2.2 Informantene

Det er ulike måter jeg kan introdusere informantene på, og her vil jeg presentere en frekvens tabell som viser antall år informantene har jobbet i skolen, det er presentert i figur 2. Det viser at informantene har et spekter fra 1 års arbeidserfaring som lærere til 41 år.

Antall år som lærer i skolen

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cummulativ percent
1	10	4,1	4,1	4,1
2	21	8,5	8,5	12,6
3	18	7,3	7,3	19,9
4	11	4,5	4,5	24,4
5	9	3,7	3,7	28,1
6	11	4,5	4,5	32,6
7	5	2,0	2,0	34,6
8	13	5,3	5,3	39,9
9	13	5,3	5,3	45,2
10	35	14,2	14,2	59,4
11	2	0,8	0,8	60,2
12	12	4,9	4,9	65,1

13	3	1,2	1,2	66,3
14	1	0,4	0,4	66,7
15	12	4,9	4,9	71,6
16	5	2,0	2,0	73,6
17	6	2,4	2,4	76
18	10	4,1	4,1	80,1
19	5	2,0	2,0	82,1
20	17	6,9	6,9	89
21	1	0,4	0,4	89,4
22	1	0,4	0,4	89,8
23	3	1,2	1,2	91
24	3	1,2	1,2	92,2
25	3	1,2	1,2	93,4
26	1	0,4	0,4	93,8
27	2	0,8	0,8	94,6
30	3	1,2	1,2	95,8
34	1	0,4	0,4	96,2
35	2	0,8	0,8	97
36	2	0,8	0,8	97,8
37	1	0,4	0,4	98,2
39	1	0,4	0,4	98,6
40	2	0,8	0,8	99,4
41	1	0,4	0,4	99,8
Total	246	100	100	

Figur 2 Frekvenstabell av utvalget med utgangspunkt i arbeidserfaring

Informantene kan presenter ut fra ulike variabler, og de tabellene har jeg lagt til som vedlegg (se vedlegg 3). Det er frekvenstabell som fordeler informanter etter om de kan et fremmedspråk (se vedlegg 3, figur 1), hvilket nivå de kan fremmedspråket (se vedlegg 3, figur 2), boerfaring i utlandet (se vedlegg 3, figur 3), og venner fra en annen kultur (se vedlegg 3, figur 4).

3.2.3 Rekruttering av informanter

Informantene som har svart på mitt spørreskjema er lærere i grunnskolen over hele Norge, og for å nå flest mulig lærere la jeg ut spørreskjemaet mitt på ulike Facebook grupper. Facebook gruppene heter «*Spesialpedagogiske forum*», «*Status lærere*», «*Førsteklasselærere*», «*Undervisningstips*», og «*Norsk som andre språk*». Det er et utvalg med 246 informanter som har svart på mitt spørreskjema.

Rekrutteringen av informanter ble langt mer krevende arbeid enn hva jeg hadde planlagt, og det blir dypere forklart i kapitel . 5.2 Kritisk blikk.

3.3 Forskningsinstrument

Slik det er beskrevet under 3.1 Valg av metode, er surveyinstrument som er forskningsinstrumentet i denne oppgaven, og jeg har konstruert ett spørreskjema som er lagt til som vedlegg 2. Under konstruksjonsprosessen har jeg brukt syv steg som er anbefalt av Statistiska Centralbyrån (2001, p. 93).

3.3.1 Konstruksjon av skjema

Første steget som er presentert av Statistiska Centralbyrån (2001, p. 17) handler om å definere de elementer som skal forskes på. For denne oppgaven handler det om de tre forskningsspørsmålene som er formulert i kapitel 1 i oppgaven (se 1.3.2 Forskningsspørsmål). Hvert av forskningsspørsmålene handler om påvirkningsfaktorer av kulturell kompetanse, og det er disse påvirkningsfaktorer jeg har formulert til avhengige variabler i spørreundersøkelsen. Delskaler er tre komponenter som er presentert i kulturell kompetanse modellen (Se kap. 2.3, Figur 1). Andre steget handler om å bruke de elementene og konstruere selve spørreskjemaet, som vil bli brukt ut av de samme variabler og skala (Statistiska Centralbyrån, 2001, p. 17).

Variablene som jeg har valgt for denne undersøkelsen er arbeidserfaring, fremmedspråk, og tverrkulturell erfaring, som jeg har utformet ut fra forskningsspørsmålene. Skalaene er fra kulturell kompetanse modellen, og er fra delskalaene kulturell bevissthet, kulturell kunnskap

og kulturelle ferdigheter. Disse items eller spørsmålene har jeg hentet fra to tidligere undersøkelser.

Den første undersøkelsen som jeg har brukt spørsmål fra er produsert av D'Andrea, Daniels og Heck i 1990. Denne spørreundersøkelsen heter *The Multicultural Awareness-knowledge and Skills Survey (Makss)*. Denne undersøkelsen består av 60 spørsmål og de er jevnt delt under underskalaene kunnskap, bevissthet og ferdigheter. Jeg har anvendt 10 spørsmål fra hver underkategori i denne undersøkelsen (Andrea, Daniels, & Heck, 1991, p. 145), og det er disse spørsmål som er blitt til delskala i spørreskjemaet til oppgave. Reliabilitet til instrumentet MAKSS er blitt undersøkt med *reliability coefficient (Cronbach's alpha)*. Cronbach's alpha til spørreskjemaet MAKSS for delskala bevissthet er 0,75, kunnskap 0.90, og for ferdigheter er det 0,96. Dette er en sterk indre konsistens.

Korrelasjon mellom delskalene er for bevissthet og kunnskap på, 0,45 det er moderat samband. Og mellom bevissthet og ferdigheter er på 0,32. Dette er lavt og tolker Andrea et al. (1991, p. 145) det som at konstruksjonen kulturell bevissthet er mer mangfoldig enn kulturell kunnskap og eller ferdigheter (Andrea et al., 1991, p. 145). Mellom ferdighet og kunnskap delskala er det 0,51 som er helt greit.

Den andre undersøkelsen som det har blitt hentet inn spørsmål fra er Lopes-Murphy and Murphy (2016), i denne undersøkelsen er utarbeidet for å undersøke lærerens kulturelle kompetanse i forhold til den tverrfaglige erfaringen de har. Det er fra denne undersøkelsen jeg har utformet spørsmålene til mine variabler. Reliabiliteten analysert med *reliability coefficient (Cronbach's alpha)* og er på 0,79.

Begge disse spørreskjemaene er skrevet på engelsk og derfor ble jeg nødt til å oversette til norsk. Jeg oversatte spørsmålene fra engelsk til norsk først. Og fikk en venninne til å oversette de tilbake til engelsk for å se om spørsmålene fortsatt spurte etter det samme.

Jeg formulerte mine spørsmål på et nett basert skjema fra UiO (2017) sine nettsider (UiO, 2017). Den første siden av nettskjemaet mitt skrev jeg informert samtykke og vilkårene for deltakelse. Informert samtykke består av opplysninger av meg, oppgavens formål, spørreskjemaets prosedyrer og informasjon om konfidensialitet og anonymisering (se vedlegg 2).

Av de 36 spørsmål fra spørreskjema (se vedlegg 2) er samtlige standardiserte spørsmål. Det vil se at alle fra mitt utvalg besvarer på det samme (Statistiska Centralbyrå, 2001, p. 12). Spørreskjemaet er delt opp med fem spørsmål som er formulert ut fra variablene, og 30 ut fra delskalene fra kulturell kompetanse modellen.. Spørreskjemaet er fordelt på tre delskala.

For forskningsspørsmål 1 er det variablene arbeidserfaring, og spørsmål som er valgt for denne er spørsmål 2 (se vedlegg 2). Det er et åpent svarsalternativ her, og kun tall som er mulig å skrive inn. Svaralternativer er intervallnivå. Dette er målnivå som det er mulig å rangere fra høyt til lavt på en logisk og meningsfull måte. I tillegg er det mulig å spesifisere forskjellen mellom verdiene (De Vaus, 2002, p. 204).

Det er fremmedspråk erfaring som er variabelen for forskningsspørsmål 2, og det er spørsmål tre og fire som er spørsmålene som er valgt for dette (Se vedlegg 2). Siden det er fakta variabler i spørsmålene er det faste svarsalternativer, og informanten skal krysse av på henviste plasseringen (Statistiska Centralbyrå, 2001, p. 11). Spørsmålene og svarsalternativer har jeg hentet og oversatt fra undersøkelsen til Lopes-Murphy and Murphy (2016, p. 68). Svaralternativer for spørsmål tre (se vedlegg 2) er på nominal nivå, og det er kun to svar (ja og nei), og et kan ikke rangeres (De Vaus, 2002, p. 204). Dette spørsmålet og svar er direkte oversatt fra spørreskjemaet til Lopes-Murphy and Murphy (2016, p. 68). For spørsmål 4 (se vedlegg 4) er det fire svarsalternativene på ordinalskala, som kan rangeres men ikke sammenlignes mot hverandre (De Vaus, 2002, p. 204).

Det er variabelen tverrkulturell erfaring som er for forskningsspørsmål 3, og her har jeg valgt to spørsmål som informanter skal hente inn svar i forhold til dette, det er spørsmål nummer fem og seks. For spørsmål fem er det fire svaralternativer på ordinalnivå, og tre svaralternativer på ordinalnivå på spørsmål seks.

For totalskala kulturell kompetanse er det 30 spørsmål som er valgt, 10 som tilhører hver delskala. Delskalene er bestemt etter komponentene fra kulturell kompetanse modellen. Det er ingen sannhetssvar, men det kan være en sann operativ verdi. Som vil si at svaralternativene er ulike, men den ene er ikke mer riktig enn den andre. Men i denne forskningen kan ett svar være mer riktig, det vil si at f.eks om man skårer 4 på samtlige spørsmål skårer man høyt på kulturell kompetanse. Svares alternativene er faste (Statistiska Centralbyrå, 2001, p. 11), og formulert etter likertskala (De Vaus, 2002, p. 102). De Vaus (2002, p. 102) beskriver likert skala som den beste tilnærmingen til å måle variabler som undersøker innstillinger, og som

innebærer å gi en redegjørelse som reflekterer en bestemt holdning eller mening (De Vaus, 2002, p. 102). Svartalternativene er på ordinalnivå. I delskala kulturell bevissthet er svartalternativene i en likertskala om hvor enig informantene er med en påstand på åtte av spørsmålene. For to av spørsmålene i denne delskalen er svaralternativene hvor bevisst informantene er av påstandene. Neste underskala, kulturell kunnskap, har svaralternativene hvor godt informantene forstår begreper, og enighet med påstander. Delskala kulturelle ferdigheter er fra veldig begrenset til veldig godt. For totalskala og delskalene er det om informanter skårer 4 (helt enig, veldig bevisst og veldig godt) som viser høyere nivå av kulturell kompetanse.

Spørsmålene fra syv til trettiseks er oversatt fra «The multicultural Awareness – knowledge – skills survey» (MAKSS). Spørreskjemaet er utviklet av Andrea, Daniels og Heck (1990) (Andrea et al., 1991, p. 145). Dette skjemaet er opprinnelig ment for å måle kulturell kompetanse hos rådgivere og psykologer, som førte til at jeg har endret på noen av spørsmålene slik at de kunne tilpasses informantene fra utvalget. Spørsmålene 7, 8, 9, 10, 13, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 25, 32 og 33 har jeg ikke endret på fra MAKSS spørreundersøkelsen. Dette er så å si direkte oversatt fra engelsk (Lopes-Murphy & Murphy, 2016, p. 150). De resterende spørsmål er rettet mot rådgivere og psykologer og derfor har jeg omgjort dette slik at det er tilpasset lærere og deres arbeidshverdag i skolen. Jeg har utformet en tabell se vedlegg 3 og figur 5.

3.3.2 Kognitive testen

Steg nummer tre som er anbefalt 3 fra den Statistiska Centralbyråen (2001, p. 17) handler om å gjennomføre en kognitiv test. Den kognitive testen skal gjennomføres for å teste om spørsmålene i spørreskjemaet gir mening til noen andre enn den som har laget skjemaet. Testen skal anvendes for å undersøke om de ord, uttrykk og begreper som brukes også kan være gjenkjennbart for informanter. Andre faktorer som kan innhentes gjennom en slik test er om hvordan informantene kommer frem til et svar, om noen spørsmål kan oppleves som for følsomme eller private (Statistiska Centralbyråen, 2001, p. 17). Den kognitive testen kan dermed finne årsaker til feil i spørreundersøkelsen og gi noen indikatorer på hvordan skjemaet kan revideres for å gi best mulig informasjonsutbytte for både meg som samler inn data og for informantene. Kognitive testen hjelper til å oppdage de faktorer som påvirker svarenes innhold (Statistiska Centralbyråen, 2001, p. 43). Jeg gjennomførte testen med et "think aloud"

verktøy (Statistiska Centralbyrån, 2001, p. 55). Informantene og jeg satt på samme rom og informantene leste opp spørsmålene etter hverandre og ga meg tilbakemelding. Tilbakemeldingene var både knyttet til spørsmålenes semantiske form og pragmatiske form.

Utvalget til den kognitive testen som ble gjennomført i denne oppgaven bestod av fire medstudenter. Informantene har en pedagogisk og spesialpedagogisk bakgrunn, og kan derfor relatere seg til spørreskjemaet på profesjonelt plan.

De jeg har endret på etter den kognitive testen: semantiske endringer i forhold til oppbygning av noen setninger, hvilke begrep som heller burde brukes osv. Noen eksempler kan være spørsmål nummer 9 fra spørreskjemaet (vedlegg 2). I utgangspunktet så hadde jeg *oversatt* fra spørreskjemaet til Andrea et al. (1991, p. 149) spørsmål nummer 4 «nå for tiden i ditt liv», og endret det til «På nåværende tidspunkt i ditt liv». Et annet eksempel er spørsmål nummer 25 fra spørreskjemaet (Vedlegg 2). Dette spørsmålet har jeg *oversatt* fra spørreskjemaet til Andrea et al. (1991, p. 150) nummer 39. Før den kognitive testen hadde jeg skrevet «underbevisste» og jeg endret det til underforståtte. Det var to spørsmål som jeg ikke valgte å inkludere i det endelige spørreskjemaet. Dette er spørsmål som informanter fra den kognitive testen mente var vanskelige å forstå, dårlig oversatt fra engelsk og at det var irrelevant til problemstillingen i oppgaven. Det første er spørsmål nummer 13 fra spørreskjemaet til Andrea et al. (1991, p. 147), som handler om at det er noen begreper som helse og rettferdighet som ikke er vanskelig å forstå i en terapisisituasjon, selv om det er en situasjon med multikulturelle individer. Jeg hadde forsøkt å oversette dette å ha det med i oppgaven, men vi ble enige om at det kan være litt uten for oppgavens rammer. Det andre spørsmålet er i forhold til begreper som informanter skal si om de forstår eller ikke. En av de er «Cultural Encapsulation», og jeg hadde oversatt det direkte til kulturell innkapsling. Jeg valgt å fjerne dette begrepet.

3.4 Pilotundersøkelse

Steg nummer fire og fem av de syv stegene som er anbefalt Statistiska Centralbyrån (2001, p. 17) handler om å gjennomføre en pilotundersøkelse av spørreskjemaet, og evaluere skjemaet. Pilotundersøkelsen skal være et frittstående eksperiment som kan gjennomføres som en del av forarbeidet til et nytt forskningsmateriale, eller parallelt med et pågående forskning som må

revideres eller evalueres (Statistiska Centralbyrån, 2001, p. 63). Jeg gjennomførte et slikt eksperiment som en del av forarbeidet til den *hoved* undersøkelsen som jeg skal gjennomføre.

Utvalget som besvarte på pilotundersøkelsen består av 43 lærere. Jeg la ut min spørreundersøkelse i en facebook - side for lærere, som heter «Undervisningopplegg». Resultatene fra testen hentet ble innsamlet av nettskjemaet, og jeg skrev dem inn på SPSS (se på 3.5 for mer om SPSS).

Risikoen ved å gjennomføre et frittstående eksperiment er respondenter ikke tar undersøkelsen like alvorlig som en virkelig undersøkelse (Statistiska Centralbyrån, 2001, p. 63). Selv med disse risikoene, mener jeg at jeg fikk tilstrekkelig respons på mitt spørreskjema.

Formålet med min pilottest var å undersøke om spørreskjemaets spredning i svarene, mangel i svar, tiden som ble brukt for å svare på spørreskjemaet, respondensens interesse og tilbakemeldinger (De Vaus, 2002, p. 117), og standard avvik (Statistiska Centralbyrån, 2001, p. 63). Pilottesten vil også kunne fortelle litt om datainnsamlingen er tilstrekkelig og holdbar for å gjennomføres *virkelig* (Statistiska Centralbyrån, 2001, p. 63). Resultatene av pilottesten viser:

3.4.1 Resultater fra pilottesten

Jeg testet resultatene fra pilotundersøkelsen i SPSS (Se kap. 3.5 Analyse), og fikk undersøkt variablenes indre konsistens. Indre konsistens undersøker hvert enkelt item/spørsmål i testen. Jeg testet spørsmålene i delskalaene hver for seg med en Chronbach's Alpa koeffisient, som er vanlig å bruke i testskårer (Gall et al., 2007, p. 202). I følge Pallant (2013, p. 104) vil verdiene til en alpha som er over 0,7 være akseptabel, og man kan si at skalaen er reliabel, men det er en veldig sterk intern konsistens når verdier er over 0,8. Og om verdien er under 0,3 viser som regel at item ikke måler det som var ment å måle, og dermed kan itemene forkastes (Pallant, 2013, p. 104). Item total corralation (ITC) gir en indikator på til hvilken grad hver item korrelerer med den totale skåren. Denne kan undersøkes for å se om den totale Alpha blir bedre om man fjerner en item.

Item total corralation (ITC), antall informatner, og alpha presentert i tabell 3. Her ser vi at for kulturell bevissthet er det en Alpha verdi på 0.713 og ITC verdiene varierer fra 0,654 – 0,720. Dette vil si at denne skalaene er reliabel, og det var ingen store endringer om jeg fjernet noen

items så jeg valgte å beholde alle items. For kulturell komeptanse er Alpha verdien 0,814 og ITC verdiene varierer 0,772 – 0,825. Dette viser at den indre konsistensen mellom itemene i denne skalaen er veldig sterk, og slik som kulturell kompetanse endrer ikke verdien merkbart om jeg fjerner noen items. For kulturelle ferdigheter har itemsene en veldig serk indre konsistens, fordi verdien er på 0,901. ITC her viser slik som på de foregående skalaene at det ikke er nødvendig å fjerne noen items.

Korrelasjon, pilotundersøkelse

	N	A	ITC
KULTURELL BEVISSTHET	43	.713	.654-.720
KULTURELL KUNNSKAP	43	.814	.773-.825
KULTURELL FERDIGHETER	43	.901	.876-.908

Figur 3 Tabell over Alpha og ITC

3.4.2 Spredning og standardavvik av resultater fra pilottesten

Under har jeg tre frekvenstabell over spredning av resultater fra pilottesten. Felles for alle tre tabellene er at det alle items har blitt besvart, og at det er en skjevhet.

I figur 4 ser vi frekvensen til kulturell bevissthet delskala. Ujevnheten i svarene består av at spørsmål tre velges gjennomgående, og det er slik i nesten alle items. Men det er samtidig ikke en fast rekkefølge av hvordan det har blitt svart, og svarsalternativ 2 og 4 blir også valgt ofte. Det er også blitt gitt svar på alle items.

	KB7	%	KB8	%	KB9	%	KB10	%	KB11	%	KB12	%	KB13	%	KB14	%	KB15	%	KB16	%
1	2	4,7	4	9,3	1	2,3	1	2,3	4	9,3	3	7,0	5	11,6	7	16,3	9	20,9	5	11,6
2	8	18,6	9	20,9	4	9,3	6	14,0	21	48,8	14	32,6	7	16,3	8	18,6	15	34,9	2	4,7
3	25	58,1	22	51,2	29	67,4	25	58,1	15	34,9	18	41,9	27	62,8	21	48,8	15	34,9	17	39,5
4	8	18,6	8	18,6	9	20,9	11	25,6	3	7,0	8	18,6	4	9,3	7	16,3	4	9,3	19	44,2
Tot	43	100	43	100	43	100	43	100	43	100	43	100	43	100	43	100	43	100	43	100

Figur 4 Frekvenstabell over delskala kulturell bevissthet

I figur 5 er en tabell som presenterer frekvens til kulturell kunnskap delskala. Det er en ujevnhet i denne tabellen også, men i en mindre grad enn den forrige tabellen for kulturell bevissthet. I disse items som er presentert under er det nesten like mange som har valgt svarsalternativ 4 som 3.

	KK 17	%	KK 18	%	KK 19	%	KK 20	%	KK 21	%	KK 22	%	KK 23	%	KK 24	%	KK 25	%	KK 26	%
1	1	2,3	1	2,3	1	2,3	2	4,7	11	25,6	1	2,3	2	4,7	2	4,3	3	7,0	4	9,3
2	1	2,3	3	7,0	1	2,3	1	2,3	15	34,9	1	2,3	4	9,3	9	20,9	13	30,2	8	18,6
3	26	60,5	21	48,8	16	37,2	17	39,5	9	20,9	23	53,5	20	46,5	19	44,2	20	46,5	22	51,2
4	15	34,9	18	41,9	25	58,1	23	53,5	8	18,6	18	41,9	17	39,5	13	30,2	7	16,3	9	20,9
Tot	43	100	43	100	43	100	43	100	43	100	43	100	43	100	43	100	43	100	43	100

Figur 5 Frekvenstabell over delskala kulturell kunnskap

I tabell 6 er det presentert frekvens til kulturelle ferdigheter. Her er det også en ujevnhet. Det er svaralternativet 3 som har blitt valgt gjennomgående, men det er en spredning likevel.

	KF27	%	KF28	%	KF29	%	KF30	%	KF31	%	KF32	%	KF33	%	KF34	%	KF35	%	KF36	%
1	3	7,0	3	7,0	2	4,7	3	7,0	3	7,0	1	2,3	7	16,3	2	4,7	3	7,0	4	9,3
2	12	27,9	16	37,2	9	20,9	12	27,9	12	27,9	13	30,2	22	51,2	12	27,9	4	9,3	5	11,6
3	18	41,9	14	32,6	22	51,2	22	51,2	19	44,2	21	48,8	13	30,2	22	51,2	21	48,8	24	55,8
4	10	23,3	10	23,3	10	23,3	6	14,0	9	20,9	8	18,6	1	2,3	7	16,3	15	34,9	10	23,3
Tot	43	100	43	100	43	100	43	100	43	100	43	100	43	100	43	100	43	100	43	100

Figur 6 Frekvenstabell over delskala kulturelle ferdigheter

Standardavvik anvendes til å måle variabilitet. Enkelt sagt måler standardavvik den gjennomsnitte avstanden fra gjennomsnittet (Gall et al., 2007, p. 135). Standardavvik brukes for å måle spredningen av verdiene i en variabel. Figur 7 er en tabell over standardavvik og mean til de ulike delskalaene.

Tabell over standardavvik og mean fra pilotundersøkelse

	Mean	Std. Deviation	N
KB7	2,91	.75	43
KB8	2,79	.86	43
KB9	3,10	.63	43
KB10	3,10	.70	43
KB11	2,40	.76	43
KB12	2,72	.85	43
KB13	2,70	.80	43
KB14	2,65	.95	43

KB15	2,32	.92	43
KB16	3,16	.97	43
KK17	3,28	.63	43
KK18	3,30	.70	43
KK19	3,51	.67	43
KK20	3,42	.76	43
KK21	2,33	1.06	43
KK22	3,35	.65	43
KK23	3,21	.80	43
KK24	3,00	.85	43
KK25	2,72	.83	43
KK26	2,84	.87	43
KF27	2,81	.88	43
KF28	2,72	.91	43
KF29	2,93	.80	43
KF30	2,72	.80	43
KF31	2,79	.86	43
KF32	2,84	.75	43
KF33	2,18	.73	43
KF34	2,79	.77	43
KF35	3,12	.85	43

KF36	2,93	.86	43
------	------	-----	----

Figur 7 Tabell over standardavvik, mean og N over utvalget fra pilottest

I tabell 7 er standardavvik presentert for alle spørsmålene fra delskalene. For kulturell bevissthet er den laveste SD er 0,63 og høyeste er 0,97. Som vil si at det er en OK spredning i besvarelsene. Det samme gjelder for de andre delskala også. For kulturell kunnskap er den laveste SD verdien 0,65 og høyeste er 1,06, og for kulturelle ferdigheter er den laveste SD verdien 0,75 og høyeste verdi 0,97.

3.5 Analyse

Under dette delkapitlet vil jeg gjennomgå hvordan jeg har gjort analyseberegninger, og dette vil jeg vise etter forskninsspørsmålene.

Datamaterialet som jeg har samlet inn har jeg tastet inn i og analysert i *Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)*. SPSS er et omfattende dataprogram med integrert samling av dataprogram med for å ha oversikt, analysere og fremstille data (Gall et al., 2007, p. 161).

Parameter beskriver noen aspekter av skårer for en hel populasjon (Gall et al., 2007, p. 325). Parametrisk statistikk er tester av statistisk signifikans som er basert på visse antagelser om populasjonsparametere, det vil si formen eller variansen av populasjonsskårene. En slik antakelse er at poengsummene i befolkningen er normalt forstyrret av gjennomsnittet. En annen antakelse er at populasjonsvariansen til sammenligningsgruppen i en studie er lik. Når store avvik fra disse antagelsene blir presentert i dataene, bør non - parametrisk statistikk brukes. Non – parametrisk statistikk er test av statistisk signifikant som ikke kan stole på antagelse om formen eller variansen av populasjonspoengene (Gall et al., 2007, p. 325). Jeg har i denne oppgaven har jeg valgt å bruke for det meste parametrisk statistikk for det meste, og har ikke – parametrisk statistikk i forhold til den supplerende undersøkelsen.

Jeg velger å danne totalskala på spørsmålene fra 7 – 36. En total skala settes sammen av enkeltspørsmålene basert på en logisk forståelse (De Vaus, 2002, p. 183), og skalaene skal måle det samme fenomenet som hvert item i det spesifikke skalaen gjør (De Vaus, 2002, p. 364). Det er 3 delskala med 10 items hver. Det er 10 spørsmål satt sammen for kulturell

bevissthet, 10 spørsmål satt sammen for kulturell kunnskap og 10 spørsmål satt sammen for kulturelle ferdigheter.

Analyse prosedyrene som er blitt gjort i denne oppgaven handler om å undersøke om de ulikhetene vi har funnet av variabelens mean er statistisk signifikant eller ikke. Dette har blitt gjort på ulike måter, avhengige av hvor mange grupper variablene er delt opp etter og hvilke målnivå variablene har. Jeg har benyttet både bivariat og multivariat analyse med å sammenligne variabel som blir måt mot delskala og totalskala.

For forskningsspørsmål 1 er det variablene arbeidserfaring. Det er spørsmål (se vedlegg 2) som blir analysert mot totalskala og delskalaene. Spørsmål nummer 2 fra spørreskjemaet (se vedlegg) spør etter hvor lenge informanter har jobbet i skolen, og derfor er variabelen på intervall nivå. Derfor har jeg brukt en bivariat korrelasjon. Bivariat korrelasjon koeffisient er en statistikk som gir muligheten til beskrive i matematiske termer styrken til relasjonen mellom to variabler. Det er mange ulike typer for slike korrelasjons koeffisienter avhengig av målnivåene som variablene som det skal undersøke korrelasjonen av (Gall et al., 2007, p. 137). Med korrelasjon måler man kovariasjonen mellom to variabler. Der verdier av en variabel endres systematisk etter verdier av en annen variabel, dette vil si at variablene korrelerer (De Vaus, 2002, p. 358). I denne oppgaven har det blitt brukt pearsons r. Dette er en korrelasjons koeffisient. Pearsons r er en symmetrisk måleenhet av linjerekorrelasjon mellom to intervall nivå variabler som indikerer styrke og retning i relasjonen. MER (De Vaus, 2002, p. 362). og den varier mellom -1 til 1. der 0 vil si at det er ingen korrelasjon. Og pluss vil si at den korrelerer positivt. Fra 0 til 1 vil si at verdien av den ene variabelen øker, når verdien på den andre variabelen øker. En korrelasjon verdi som varierer mellom 0 og -1 vil si at den ene variabelen minsker, når verdien til den andre variabelen øker (De Vaus, 2002, p. 362). For forskningsspørsmål er det også gjennomført en supplerende test i forhold til de informanter som jeg har en kunnskap om deres skole om. Se mer om dette (Både henvising til teori, og 5.2 kritisk blick). For å besvare dette har jeg gjennomført en Mann- Whitney U test. Denne brukes for å finne forskjellen mellom to avhengige grupper. Dette er en non-parametrisk alternative for t-test. Fordi det er grupper med få informanter, er median verdien jeg vil undersøke her (Pallant, 2013, p. 235). Gruppe fordelingen er heterogen og homogen gruppe (se (henvist til teori) for mer info), og det er 16 informanter iden homogene gruppen og 6 informanter i den heterogene gruppe.

Forskningsspørsmål 2 har variabel, fremmedspråk. Og valgt spørsmål 3 og 4 (Se vedlegg). For spørsmål tre har blitt gjennomført en bivariat analyse, med student t- test. Fordi svaralternativene er to stykk og på nominalnivå, er det disse gruppene utvalget er delt opp etter. Antall informanter som har svart ja er 125 og antall informanter som har svart nei er 121. For spørsmål nummer 4 fra spørreskjemaet (se vedlegg 4) er avhengige variabelen *hvor godt informantene kan fremmedspråket*. Dette spørsmålet har 4 svars alternativer, med gradering fra ikke kunne et annet språk enn norsk og engelsk til ekspert (se vedlegg XX). Her har jeg gjennomført både en multivariat analyse og en bivariat analyse. Den multivariate analyse er de prosedyrer om man undersøker relasjonen mellom tre eller flere variabler på samme tid (De Vaus, 2002, p. 361). Jeg har brukt en variansanalyse (ANOVA) fordi variabelen er delt i 4 grupper som er på ordinal nivå. Gruppene består av svaralternativene, det er 102 som svarte at de ikke kan et annet språk enn norsk og engelsk, det er 38 som har svart at de kan et annet språk med få ord og uttrykk, det er 78 som har svart at de forstår og gjør seg forstått i fremmedspråket, og det er 28 som valgte svarsalternativ Ekspert. Svaralternativene er gradert og derfor på et ordinal målnivå. Jeg brukte en one – way ANOVA test fordi det testes mean skåren av flere enn to grupper. En One-way variansanalyse involverer en avhengig variabel (ofte referert som en faktor) som har en rekke forskjellige nivåer. Disse nivåene tilsvarer ulikhetene i noen grupper eller betingelser. Denne heter variansanalyse fordi man sammenligner variansen (variability i skårer) mellom ulike grupper (antatt å være på grunn av den uavhengige variabelen) med variabiliteten innad i gruppen (Pallant, 2013, p. 258). For å undersøke denne variabelen nærmere har jeg også laget to grupper og anvendt en student – t – test. Jeg slo sammen svaralternativer og gruppe en består av de som svarte at de ikke kan et annet språk en norsk og engelsk, og de som svarte at de kan bare få ord og uttrykk, til gruppe *lite fremmedspråk* og gruppe en består av 140 informanter. Gruppe to er slått sammen av de informanter som kan gjøre seg forstått og forstår et annet språk, og de som har svart ekspert, til *Mye fremmedspråk*, med 106 informanter. Siden variabelen nå er to grupper, har jeg anvendt en student t-test og kan undersøke om forskjellen mellom mean skåre mellom disse er signifikante. Den er signifikant når den er under 0,05.

Forskningsspørsmål 3 er det variabel tverrkulturell erfaring, og spørsmålene fem og seks (se vedlegg 2). Spørsmål nummer 5 fra spørreskjemaet er det avhengighets variabel *boerfaring i utlandet* har 4 svaralternativer, jeg har aldri vært i utlandet, jeg har bodd i utlandet under ett år, 1 – 3 år, og mer enn 3 år. Jeg omgjorde svarene her til to grupper, og slo sammen de to første svarsalternativene, med de to siste. Nye gruppene er *under ett år*, med 126 svar og *over*

ett år med 120 svar. Deretter gjennomførte jeg en student – t – test. Spørsmål nummer 6 fra spørreskjemaet (se vedlegg) er det avhengighets variabel *Venner fra annen kultur*. Det er tre svarsalternativer på dette spørsmålet og det er slik jeg har delt inn gruppene i variabelen *mange, få og ingen*. Gruppen *mange* har 68 svar, gruppen *få* har 149 svar, og gruppen *ingen* har 35 svar. For å se signifikantnivå til ulikhetene av mean i disse gruppene har jeg gjennomført variansanalyse (one - way ANOVA).

Svar som jeg har endret (se vedlegg 3, figur 6):

Spørsmål TE4 var det mange som ikke hadde svart på. Men jeg endret på dette med på å se hva informanten har svart på spørsmål TE3. Det viste seg at alle som svarte at de ikke kan et annet språk enn norsk eller engelsk valgte og ikke svare på spørsmål TE4, istedenfor å sette den på «Ikke passende», har de valgt å ikke skrive noe. Derfor har jeg tastet inn 4 i de celler som står tomme under TE4.

Personlige spørsmål var det hvor lenge du har jobbet 17 personer som ikke hadde svart. Kulturelle tverrkulturelle ferdigheter spørsmål hadde ingen mangel. Kulturell bevissthet er det 6 spørsmål som ikke ble svart. Kulturell kunnskap er det 6 spørsmål som ikke ble svart. Kulturelle ferdigheter er det 8 personer som ikke har svart. Figur 6, vedlegg 3, er en tabell over de endringene jeg gjort. Det er median verdien av hvert items som jeg har satt inn der det var et mangel.

3.6 Forskningskvalitet

Forskningsskvalitet er ikke et spørsmål om formål, men om målingers validitet, reliabilitet og etiske forankring (Fuglseth & Skogen, 2006, p. 42), og det er det jeg skal skrive om i dette kapitlet. Oppgavens validitet handler om innhentet datas gyldighet og relevans, og om man måler det som var formålet. Reliabiliteten handler om hvor stor tillitt man kan ha på det man måler (Befring, 2007b; Hellevik, 2002; Lund, 2002; Sander, 2006) Ikke I endnote .

3.6.1 Validitet

Validitet blir definert i Gall et al. (2007, p. 195) som det nivået/graden som bevis/funn og teorien støtter tolkningen av testresultatene. Denne definisjonen beskriver at testskårene i seg selv kan ikke være valide eller ikke valide (Gall et al., 2007, p. 195). En undersøkelses

validitet refereres til den grad det måler det den er ment til å måle. Det er dessverre ikke en klar indikator for en skalas validitet. Validering av en skala involverer samling av empirisk bevis agående/som gjelder bruken av skalaen (Pallant, 2013, p. 7). I testing er validitet den hensiktsmessige, meningsnøysfylte og brukbarhet, og anvendelighet av spesifikke avledninger fra testresultater (Gall et al., 2007, p. 657). Se om dataene jeg har samlet inn er holdbare for at jeg skal trekke noen slutninger.

Jeg vil i denne oppgaven beskrive for tre validitets vurderinger, som de vaus (2014) skiller mellom. Dette er kriterievaliditet, innholdsvaliditet og begrepsvaliditet.

Kriterievaliditet handler om at empiriske funn av denne undersøkelsen er i samsvar med tidligere forskning. i følge de vaus 2014, handler det om å undersøke om besvarelsen samsvarer med en form for kriterium, en form for fasit. Dette kan undersøkes med å se på besvarelser av tidligere forsknings som undersøker det samme fenomenet. Ved forskning gjennom ført av Lopes-Murphy and Murphy (2016) er besvarelsene veldig like som jeg får. Det samme gjelder andre undersøkelser som er gjort for fenomenet kulturell kompetanse. Har jeg et eks til?

Begrepsvaliditet handler om de mål jeg har til et fenomen er godt anerkjent og klarer å representere det teoretiske begrepet. Dette kan vurderes ved å undersøke om undersøkelsens empiriske funn er sammenfallende med de teoretiske forventinger (De vaus 2014). Det er vanskelig å fange opp teoretiske begrepenes rike meningsinnhold i en spørreundersøkelse. Det vil også alltid være et gap mellom teoretisk begrep og operasjonalisert begrep, dette gapet kan også handle om at operative begrepet kan representere andre begreper enn det som intensjonelt var å måle. For å se dette nærmere, må vi se på innholdsvaliditet (De vaus 2014)..

Innholdsvaliditet vurderes ofte gjennom å undersøke om de valgte indikatorer gir en rimelig dekning av de viktigste deler av begrepet. Ringdal 2013. For denne oppgaven blir det begrepet kultrellekompentanse som blir relevant å drøfte. Hvordan det teoretiske begrepet blir brukt i forhold til hvordan jeg har valgt å bruke det i oppgaven, er ikke nødvendigvis sammenfallende. Som igjen gjør at det er kritisk at jeg gir en riktig redegjørelse for jeg ønsker å bruke begrepet. Samtidig beskriver jeg dette begrepet som en samling av delskalaene kulturell bevissthet, kulturell kunnskap og kulturelle ferdigheter, som gir det en mer konkret forståelse av hva jeg mener. Det er en veldig vanlig modell som anvendes for å forklare kulturell kompetanse.

3.6.2 Reliabilitet

Reliabilitet betyr, direkte oversatt, måleinstrumentets pålitelighet og nøyaktighet. Høy reliabilitet vil si at metodene skal kunne etterprøves av andre og da gi samme resultat. Reliabiliteten er hvis de tilfeldige feilene er små (Fuglseth & Skogen, 2006, p. 47). Formuleringene i spørreskjemaet kan være avgjørende for undersøkelsens reliabilitet. Små nyanser i spørsmålsteksten kan ha stor betydning. Flere datametoder for å kunne teste reliabiliteten (Fuglseth & Skogen, 2006, p. 47). Reliabilitet i en spørreundersøkelse.

Reliabilitet i en skala indikerer hvor fri den er fra tilfeldige feil. Det er to test som vanligvis brukes for å teste reliabiliteten, dette er enten test-retest (også kaldt for 'midlertidig stabilitet') eller intern konsistens (Pallant, 2013, p. 6). For denne undersøkelsen vil jeg teste den interne konsistensen for å undersøke reliabiliteten, dette gjøres for å undersøke om de item som gjør opp skalaen måler det samme underliggende egenskap. For å undersøke om til hvilken grad itemene henger sammen. Det blir ofte brukt en Cronbach's koeffisient Alpha, som har verdier mellom 0 – 1, hvor jo høyere resultat innebærer sterkere reliabilitet. Disse verdiene er sterke for pilotundersøkelsen (se 3.4.2).

	N	A	ITC
Kulturell Bevissthet	246	.504	.418-.515
Kulturell Kunnskap	246	.683	.610-.714
Kulturell ferdigheter	246	.834	.804-.835

Figur 8 Tabell over reliabilitetsverdi

Ut fra tabellen kan det sies at det er en sterk indre validitet for kulturelle ferdigheter, og mindre for kulturell kompetanse delskala. Men den er lav for kulturell bevissthet. Det vil jeg komme tilbake til ved kap 5.3 Kulturell bevissthet.

3.6.3 Etske hensyn

Forskningen i denne oppgaven er meldepliktig, og derfor har jeg søkt om godkjenning fra NSD og vedlegg 1 er kopi av godkjenning på mail. Jeg fikk godkjenning med noen krav som måtte følges (Se vedlegg 1).

I henhold til forskningsetikk som det er beskrevet i Den nasjonale forskningsetiske komiteene av Ottar Hellevik (2015) er det noen hensyn som bør tas i min undersøkelse. Jeg skal ha en survey av skoleansatte, og må ta hensyn til samtykke av de jeg skal undersøke, oppbevaring av datamateriale, og hvordan jeg behandler resultatene jeg kommer fram til. Det er skoleansatte som skal svare på min survey og derfor må jeg også ta hensyn til gruppe og institusjoner. Grunnet jeg skal ha en kvantitativ undersøkelse, er det lettere å innfri sikring av deltakernes identitet og jeg vil ikke ha noen spørsmål om personopplysninger i spørreundersøkelsen (Hellevik, 2015).

Jeg har et samtykkeskjema (se vedlegg 2) for undersøkelsen med klar tekst i forhold til tematikken jeg har valgt, min problemstilling, og formålet til oppgaven. Samtykkeskjemaet skal gi god informasjon om hvordan jeg skal bruke informantenes resultater. På den måten vil jeg prøve å unngå eventuelle etiske utfordringer i forhold til samtykke av undersøkelsen (Hellevik, 2015).

For å ta de etiske hensyn til datamaterialet vil jeg bruke min personlige datamaskin for det meste av arbeidet og ikke sende over internett. Samtidig er det ingen personopplysninger jeg skal innhente og om jeg må være nødt til å bruke internett så vil ikke det være til skade for informanter. Resultater jeg får fra informantene mine vil presenteres i min oppgave i form av tabeller og statistiske mål, og det vil ikke bli mulig å gjenkjenne informanter personlig (Hellevik, 2015).

Det er også viktig for meg å ta hensyn til skole som en institusjon og skoleansatte som en gruppe. De resultater jeg får fra ulike informanter må jeg være forsiktig med å si noe generelt om at det er på denne måten skoleansatte tenker, og heller ikke at sånn er det på denne skolen. Med andre ord må jeg ta hensyn til gruppemessig indiskresjon (Hellevik, 2015).

4 Resultater og diskusjon

I dette kapitlet vil det presentere resultater til forskningsspørsmålene . Jeg vil presentere funn for forskningsspørsmål i hver av delkapitler, og deretter diskutere dette mot teori og empiri.

4.1 Forskningsspørsmål 1.

Første forskningsspørsmålet som er formulert i denne oppgaven er slik: *Er det en forskjell i kulturell kompetanse avhengig av hvor lenge man har arbeidet i skolen, og om man har jobbet i en skole med flere elever med innvandrere bakgrunn.*

For å besvare dette forskningsspørsmålet har jeg valgt å se på svarene fra to variabler. Variablene er Spørsmål 2 (se vedlegg 2) der informanter skal svare på hvor lenge de har arbeidet i skolen, og svarene fra den supplerende undersøkelsen (se 3.9 Supplerende Undersøkelse). Resultater blir presentert under.

4.1.1 Resultater

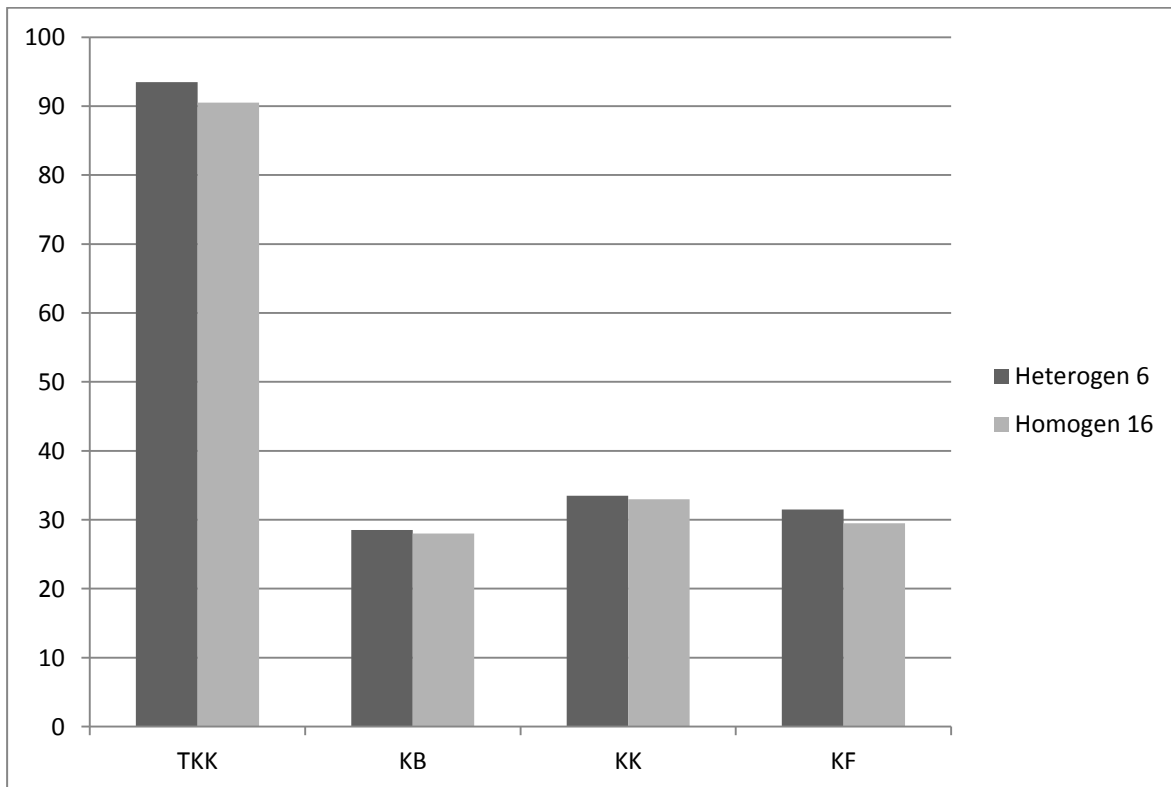
Skala	Corralation				
	TE2	TKK	KB	KK	KF
TE2	-				
TKK	0,07**	-			
KB	0,03**		-		
KK	0,02**			-	
KF	0,12**				-

**Correlation is significant at the 0,05 level (2-tailed)

Figur 9 Tabell over TE2 og kulturell kompetanse

Figur 9 er en tabell over korrelasjon mellom hvor lenge informanter har arbeidet i skolen (TE2), og kulturell kompetanse. Tolkning av tabellen kan være at det alle korrelasjonsverdier er for lave. Dermed kan det trekkes en slutning om at blant mine informanter er det ingen sammenheng mellom hvor lenge man har arbeidet i skolen og hvordan man anser sin kulturelle kompetanse. Heller ingen vits i å nevne signifikans (se vedlegg 4, tabell 1).

Den supplerende undersøkelsen



Figur 10 Grafisk fremstilling av resultater av den supplerende undersøkelsen

Figur 12 er en grafisk presentasjon av den supplerende undersøkelsen som er blitt gjennomført. Slik det er skrevet tidligere i oppgaven (Se 2.4.1 Arbeidserfaring) består heterogene gruppen av 6 informanter som er fra en skole som har mer enn 40 % elever med innvandrerbakgrunn. Og den homogene gruppen består av 16 informanter som arbeider i en skole der det er færre enn 40 % elever med innvandrerbakgrunn.

Tabellen kan tolkes slik at det heterogene utvalget skårer høyere generelt enn homogene utvalget. Det samme gjelder for delskalaene. Det er delskala kulturelle ferdigheter som har størst forskjell i medianverdi, og delskalaene kulturell kunnskap og bevissthet har like stor forskjell. Dermed vil det i mitt utvalg være slik at de informanter som jobber i en skole med flere elever med innvandrerbakgrunn skårer høyere enn de som jobber i en skole som har færre elever med innvandrerbakgrunn. Selv om det er et lite utvalg, er det samtidig mulig at disse tendensene hadde også dukket opp for hele utvalget på 246, om jeg hadde hatt kunnskapen om antall elever med innvandrerbakgrunn. Dette er ikke signifikante verdier (se vedlegg 4, tabell 2).

4.1.2 Diskusjon

For å besvare på forskningsspørsmål 1 (se start av 4.1) har jeg brukt avhengighetsvariabel arbeidserfaring, og sett på om læreres kulturelle kompetanse blir påvirket av denne variable. Og slik det er skrevet under resultater er det ingen forskjell blant mine informanter i forhold til hvor lenge de har jobbet i skolen. Men det er en mulighet at det hadde vært en større sammenheng i forhold til hvilken skole lærerne jobbet i og deres kulturelle kompetanse. Min antagelse om at lærere som arbeider i en skole som har mer kulturelt mangfold kan ha en høyere kulturell kompetanse stemmer overens med svar studien gjennomført av Skepple (2015). Skepple (2015) konkluderer med at i en arbeidsplass der man har ett større kulturelt mangfold gir arbeidstakere en erfaring som kan øke deres kulturelle kompetanse.

Crowne (2008, p. 395) mener at den kulturelle kompetansen øker når man blir mer eksponert for kulturell mangfold, både i en arbeidssituasjon og personlig erfaring. Dette kan ha en årsak i at lærere som jobber i en skole der de møter på kulturell mangfoldighet vil det også være slik at lærerens egne kulturelle base ekspanderer, fordi de får mer kunnskap og ferdigheter i forhold til en annen kultur (Skepple, 2015, p. 66). Det er slike faktorer som kreves for at noen skal bli mer kulturelt kompetent person. Fordi man har mer kontakt med ulik kultur, vil det kanskje bli en interesse for, og et ønske om å danne gode relasjoner med elevene og familien til elevene. For å øke kulturell kompetanse, er bevissthet om utfordringer som et mangfoldig klasserom har også en viktig faktor (Dunaway et al., 2012, p. 498). Det kan tenkes at i en skole med større kulturelt mangfoldighet vil ha en dypere forståelse rundt utfordringer for migrasjonsrelaterte lærevansker. Det som skjer når man arbeider i en skole som har mer kulturell mangfold fører til at lærere blir kjent med elevenes kultur, normer, verdier og antagelser (Cattani, 2002, p. 391), og utvikler seg til å bli mer en mer kulturelt kompetent person.

Det at man jobber i en skole generelt påvirker dermed ikke deres kulturelle kompetanse, men det handler om den konkrete kulturelle eksponeringen som lærerne opplever. I følge Lopes-Murphy and Murphy (2016, p. 64) er det en direkte sammenheng mellom tverrkulturell erfaring og kulturell kompetanse. Noe som støttes av McAllister and Irvine (2000, p. 5), som mener at å eksponere lærere til kulturell mangfold kan være tiltak til migrasjonsrelaterte lærevansker. Dette kan være grunnen til at det heterogene utvalget skårer høyere på kulturell kompetanse i undersøkelsen i denne oppgavens undersøkelse. Det samme gjelder for resultater som blir presentert i forhold til dårlig sammenheng mellom hvor lenge lærere har

arbeid i skolen med kulturell kompetanse. Som igjen kan støtte forståelsen at skoler med større mangfoldighet er klare over utfordringer som elever med innvandrerbakgrunn kan oppleve,

I og med at det ikke er en sammenheng mellom kulturell kompetanse og arbeidserfaring i skolen generelt, vil jeg heller ikke diskutere dette opp mot delskalaene. Det er derimot en ulikhet i delskalaene for den supplerende undersøkelsen som jeg har gjennomført, og jeg vil se nærmere på sammenhengen mellom dette.

For øking av kulturell kompetanse er det viktig med et kognitivt grunnlag med kulturell kunnskap (Dana et al., 1992, p. 221), og for en lærer kan dette handle om elevenes historiske bakgrunn, opplevelser med rasisme, diskriminasjon, fordommer, utdanningssystem som elever er vant med, eller deres foreldre, og andre konkrete informasjon om elevene. I et mangfoldig klasserom er denne kunnskapen tilgjengelig for at lærere skal kunne internalisere. Som kan være grunnen til at lærere fra det heterogene utvalget fra den supplerende undersøkelsen skårer høyere på delskala kulturell kunnskap, enn den homogene gruppen.

Den kulturelle kunnskapen hos lærerne handler også om hvilke holdninger, verdier og oppfatninger til en annen kultur han eller hun har, og hvordan dette uttrykkes gjennom lærerens atferd (Campinha-Bacote, 2002, p. 182). Desto mer kulturell kunnskap læreren har, jo mer vil den fungere som en kulturell komponent person, og klare å arbeide best mulig i et kulturell mangfoldig klasserom (Van Dyne et al., 2009; Lopes-Murphyf, 2014; McCrea & Yin, 2012 referert i Crowne, 2008). I et kulturelt mangfoldig klasserom kan det være en del kulturell kunnskap som er tilgjengelig, men tilegnelsen av denne kunnskapen er avhengig av lærerens nysgjerrighetsgrad og ønske om å lære om en annen kultur som er ulik av sin egen. Kun fordi en lærer blir eksponert til kultur vil det ikke si at kulturell kompetanse øker (Dunaway et al., 2012, p. 498), og dette vil jeg komme tilbake til når jeg skal drøfte delskala kulturell bevissthet senere i dette kapitlet. For kulturell kunnskap vil det deres kognitive grunnlaget ekspandere med hverdagslig arbeid med elever som har en annerledes kultur, gjennom å ha konkret informasjon om holdning, verdier og oppfatninger som er blant elevene og som er annerledes enn sitt eget. Det kognitive grunnlaget er også nødvendig for øking av lærerens kulturelle ferdigheter.

I den supplerende undersøkelsen var det kulturell ferdighetsskala som heterogene utvalget hadde størst forskjell i median verdi. Dette kan være tilfeldig, og fordi det ikke er store utvalg

så kan det egentlig være beregnelig, men for diskusjonens skyld vil jeg argumentere for at kulturelle ferdigheter kan økes mer enn de to andre delskala for lærerne i et mer mangfoldig klasserom. Som lærer i et mangfoldig klasserom er man i stadig kontakt med elevene med innvandrerbakgrunn, er det mulig for lærere å tilegne seg kulturell kunnskap, og utvidelse av det kognitive grunnlaget. Og lærere kan tilpasse opplæringen optimalt for elever med innvandrerbakgrunn, og for å unngå migrasjonsrelaterte vansker. Det er dette de kulturelle ferdighetene omfatter. Dermed kan det sies at lærere som arbeider med flere innvandrerbarn ha en høyere kulturelle ferdigheter. Dette kan handle om at lærere som arbeider i et mangfoldig klasserom utvikler et annen form for kommunikasjonsevne basert på kunnskapen den har av sine elever. Og at man har erfaringen med de utfordringer som befinner seg i et kulturelt mangfoldig klasserom. Lærer klarer også bedre å tolke elevene basert på sine tidligere erfaringer. McAllister and Irvine (2000) hevder at med en kunnskap av elevenes bakgrunn er det mulig å strukturere opplæringen der alle i et mangfoldig klasserom kan oppleve på sitt nivå.

Kulturell ferdighet kan handle om å samle inn relevant kunnskap om sine elever (Campinha-Bacote, 2002, p. 182), og evnen til å anvende denne kunnskapen i interaksjon med elever i et kulturelt mangfoldig klasserom. Læreren skal være kapabel til å kunne tolke elevenes atferd og være måte etter deres kultur, samtidig som læreren klarer å relatere dette til sin egen kultur (Dypedahl, 2007, pp. 5-6). For at dette skal være mulig må det et kognitiv grunnlag med kunnskap om elevenes bakgrunn som kreves. Dermed vil kulturell kunnskap være nødvendig med kulturell kunnskap for å øke kulturelle ferdigheter. Det at resultatene i den supplerende undersøkelsen for kulturelle ferdigheter har en større forskjell enn de to andre delskalaene er derfor mest sannsynlig en tilfeldighet.

Selv om lærere fra heterogene utvalget i den supplerende undersøkelse skårer høyere også når det kommer til delskala kulturell bevissthet, er det ikke dermed sagt at den kulturelle bevisstheten økes når man arbeider i et mangfoldig klasserom. Å øke kulturell bevissthet handler om at læreren skal ha forståelser over blant annet sin egen kultur, sine egne fordommer og kulturelle begrensinger. En slik bevisstgjøring krever mer enn å være lærer til elever som har en annen kultur enn seg selv (McAllister & Irvine, 2000, p. 5) (Referert til Greeley, Gracia, Kessler, & Gilchrest, 1992). For å øke den kulturelle bevissthet kreves det en eksplisitte opplæringen i forhold til kulturelle ulikhet, noe som ikke nødvendigvis skjer

naturlig (Dana et al., 1992, p. 230). Lærere kan øke sin kulturelle bevissthet i samspill med elever med innvandrerbakgrunn, men det er ikke en selvfølge.

Oppsummert kan de sies at av det begrensede utvalget jeg har av lærere som jeg har en kunnskap om skolen bydelen tilhører, er det de som arbeider i en mer mangfoldig skole kan bli mer kulturelt kompetente. Dette kan stemme i forhold til tidligere teori og empiri som jeg har vært gjennom, med henvisning til kulturell eksponering og tilgjengelighet som kulturelt mangfoldige skoler kan ha.

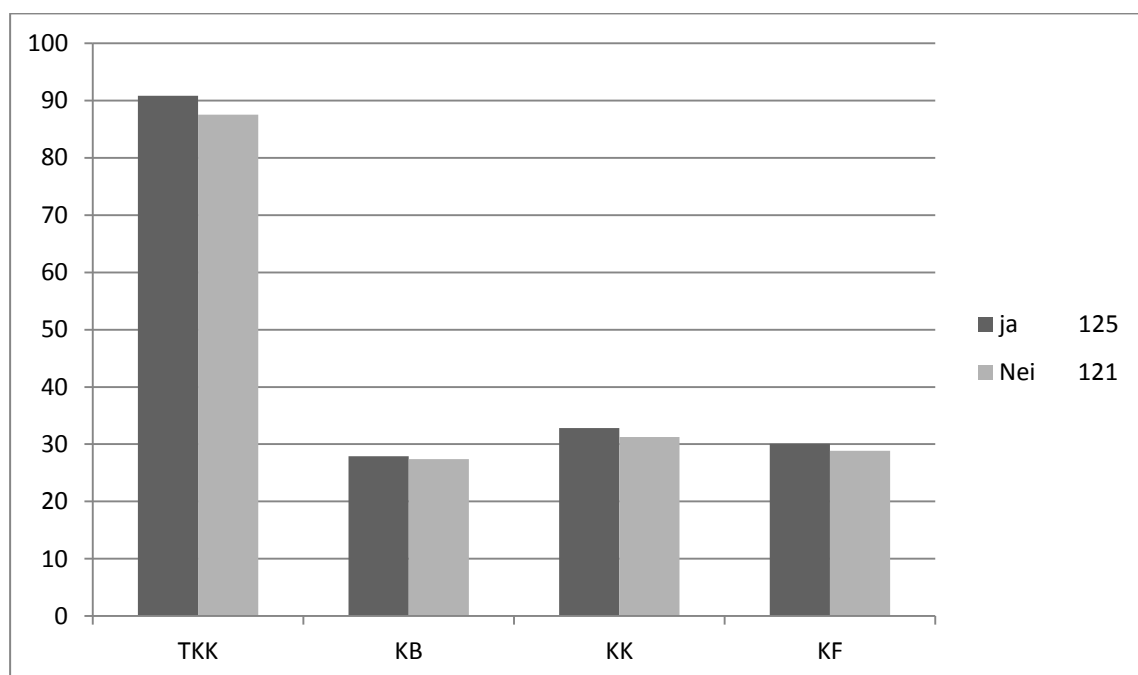
4.2 Forskningsspørsmål 2

Forskingsspørsmål 2 i denne oppgaven er: *Vil det være en nivåforskjell på kulturell kompetanse blant lærerne basert på deres språklige kunnskaper?*

For å undersøke dette, har jeg valgt å se på hvordan resultatene fra spørsmål tre (TE3) og fire (TE4) (se vedlegg 2) i forhold til kulturell kompetanse som totalskala og delskalaene.

4.2.1 Resultater

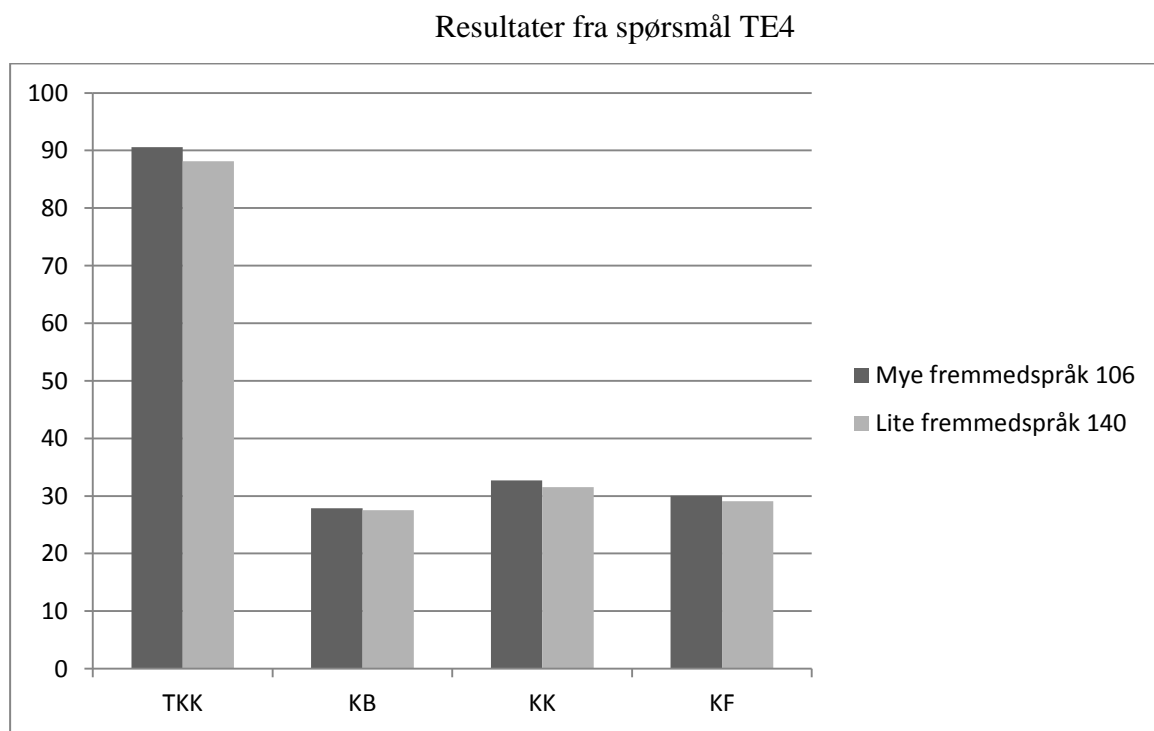
Resultater fra spørsmål TE3



Figur 11 Graf som viser sammenhengen mellom TE3 og kulturell kompetanse.

Figur 11 er det en histogramfremstilling av resultatene til spørsmål TE3. Det er forskjellen på meanverdien som er presentert. Ut fra tabellen kan det tolkes at informanter som har svart at de kan ett annet språk enn norsk og engelsk som skårer høyest på totalskala kulturell kompetanse. Og generelt kan det sies at blant mitt utvalg er det informanter som kan et fremmedspråk som viser seg å ha en høyere kulturell kompetanse. Gruppen som svarer ja, har et signifikant svar med $p < 0,01$, (se vedlegg 4, tabell 3)

For delskalene er resultatene er på samme måte som totalskala, informanter som kan et fremmedspråk skårer høyere på delskalene. Meanverdien har største forskjell for delskala kulturell kunnskap har en signifikant forskjell, på $p < 0,00$. og kulturelle ferdigheter har en signifikant forskjell på $p < 0,021$.



Figur 12 Graf som viser sammenhengen mellom TE4 og kulturell kompetanse

Figur 15 er en presentasjon resultatene av spørsmål TE4 (Se vedlegg 2), der informanter skal vurdere hvilket nivå deres fremmedspråk er på. Slik det er presentert under kapittel 3.5 Analyse, har jeg valgt å dele fire svaralternativer på to. Gruppen som heter lite fremmedspråk har 140 informanter, er gruppe kombinert av de som har svart at de ikke kan ett annet språk enn norsk og engelsk, og de som har svart at de kan noen få ord og uttrykk på et språk som

ikke er norsk eller engelsk. Gruppen som heter mye fremmedspråk har 106 informanter, og er sammenfatningen av de som har svart at de kan forstå og kan gjøre seg forstått på fremmedspråket, og de som mener at de er ekspert på fremmedspråket.

Grafen er en fremstilling av meanverdiene til gruppene og hvordan de har skåret på totalskala og delskalaene. Den gruppen som kan ett annet språk enn norsk og engelsk på høyere nivå har skåret generelt høyere på kulturell kompetanse. Det er en signifikant forskjell på meanverdi i kulturell kompetanse skala, med $p < 0,015$ (Se vedlegg 4, tabell 4)

Gruppene har lik skåringsforskjell på delskalene også, de som kan fremmedspråket på høyere nivå skårer høyere på alle delskalaene. Meanverdien har størst forskjell mellom kulturell kunnskap, og har en signifikant verdi på $p < 0,007$, (Se vedlegg 4, tabell 4).

4.2.2 Diskusjon

Forskningsspørsmål 2 spør etter å forstå om det er en sammenheng med lærere som snakker et fremmedspråk og deres kulturelle kompetanse. Blant mine informanter kan det sies at de som kan ett fremmedspråk generelt skårer høyere på kulturell kompetanse. Her vil jeg drøfte om denne sammenhengen er teoretisk forsvarlig og er i samsvar med tidligere empiri.

Blant informantene mine er det en sannsynlighet at det er noen lærere som har innvandrerbakgrunn og som kan påvirke resultatene og som gjør at mine diskusjons argumenter skal egentlig se annerledes ut. Jeg velger å se bort fra det, grunnen til dette er forklart i kap 5.2 kritisk blikk.

Erwin and Coleman (1998) undersøker sammenhengen mellom fremmedspråk og kulturell kompetanse, slik det er blitt gjort i denne undersøkelsen. I deres studie skårer de som har evnen til et fremmedspråk på ekspert nivå og de som kan både forstå og bli forstått, skåret signifikant høyere enn de av deres informanter som hadde valgt at de ikke kan ett annet språk eller at de kan fremmedspråket på et lavt nivå (Erwin & Coleman, 1998, p. 18). Det er sammenfallende med resultater fra undersøkelse som er gjort i denne oppgaven. Dypedahl (2007, p. 7) bekrefter påstanden om sammenheng mellom kulturell kompetanse og språk, og hevder at det er en kulturell kompetanse forskjell mellom de som kan et flere språk i forhold

til de som ikke kan ett annet språk, fordi blant lærere er det de som er fremmedspråklærere som har høy kulturell kompetanse (Dypedahl, 2007, p. 7).

Utviklingen i kulturell kompetanse som en konsekvens av fremmedspråks evner er en prosess som kan være bevisst eller ubevisst (Dypedahl, 2007, p. 7). Prosessen innebærer blant annet at det at man kan et fremmedspråk fører til at man kan lettere tilpasse seg i et krysskulturelt møte (Erwin & Coleman, 1998). Noe som kan være gjeldene for informanter i denne undersøkelsen, og måten de klarer å håndtere og tilpasse seg et kulturelt mangfoldig klasserom.

De konkrete elementene i sammenhengen mellom fremmedspråk og kulturell kompetanse kan handle om at er det krevende å kunne ett annet språk enn det man er oppvokst med, som i tilfellet for mine informanter handler om at de kan ett annet språk en norsk og engelsk. Å kunne ett annet språk handler for eksempel om at informanten krever at man har interesse for interesse for en annen kultur, eller et ønske om å kommuniserer med individer som har en kulturell ulik bakgrunn enn sitt eget (Erwin & Coleman, 1998, p. 20). Interessen og ønske om å lære om én annen kultur enn sitt egen gir muligheter for å kunne øke sin kulturelle kompetanse.

Dypedahl (2007, p. 15) mener at lærere som underviser i språk, spesielt fremmedspråk, underviser bedre kulturell læring til elever. Dette kan være på grunn av at språklærere er vant til å jobbe med kommunikasjon mellom kultur. Dette handler mer enn bare verbale kunnskaper, dette betyr også at lærerne har en viss kunnskap i forhold til å kunne bevege seg mellom ulike kulturelle normer og verdier.

Et annet element kan handle om at man har et personlig ønske om å kunne kommunisere med noen fra en annen kultur som er veldig ulik sin egen, på en effektiv måte. Dette ønske innebærer også at man har toleranse og ser verdien i kulturelle forskjeller, som er det som er nødvendig for å bli en kulturelt kompetent person. Det er likevel individuelt hvor mye interesse og kunnskap man får gjennom å lære seg ett nytt språk, og er avhengig av lærerens intelligens, verbal evne, sosiale evner osv (Erwin & Coleman, 1998, p. 21).

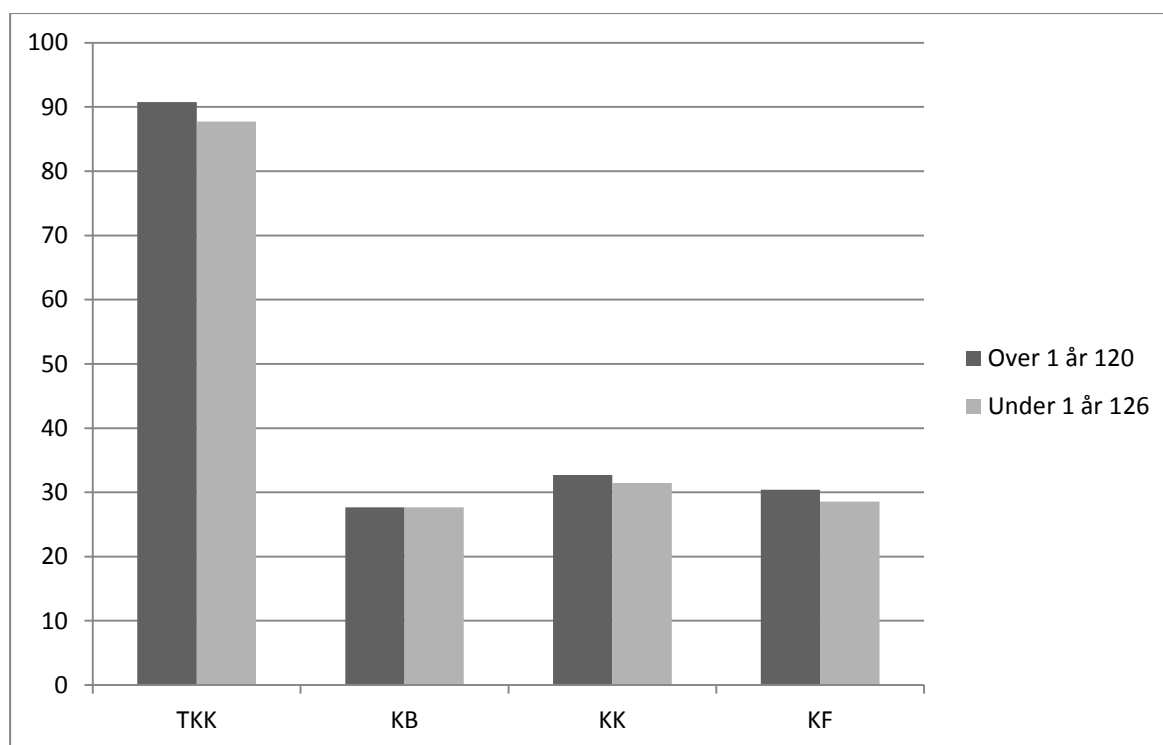
Oppsummert er det en forskjell i mine resultater i forhold til lærere som kan et fremmedspråk og de som ikke kan fremmedspråk, i deres kulturelle kompetanse. Som gjør at jeg kan konkludere med at fremmedspråk kan være en påvirkningsfaktor, for kulturell kompetanse, og denne påstanden støttes av tidligere empiri.

4.3 Forskningsspørsmål 3.

Forskningsspørsmål 3 er følgende: *Vil informanter skåre ulikt i på kulturell kompetanse avhengig av deres tverrkulturelle erfaring?* For å undersøke informantenes tverrkulturelle erfaring vil jeg se på sammenhengen mellom påvirkningsfaktoren tverrkulturell erfaring og kulturell kompetanse. Påvirkningsfaktoren tverrkulturell erfaring er delt opp i denne oppgaven etter variablene to spørsmål fra spørreskjemaet. Dette er spørsmål nummer fem (TE5) (Se vedlegg 2) som søker etter hvor stor boerfaring i utlandet informantene har. Spørsmål nummer 6 (TE6) (Se vedlegg 2) spør etter informanter har venner fra en kultur som er ulik deres, og om det er mange eller få.

4.3.1 Resultater

Resultater fra spørsmål TE5



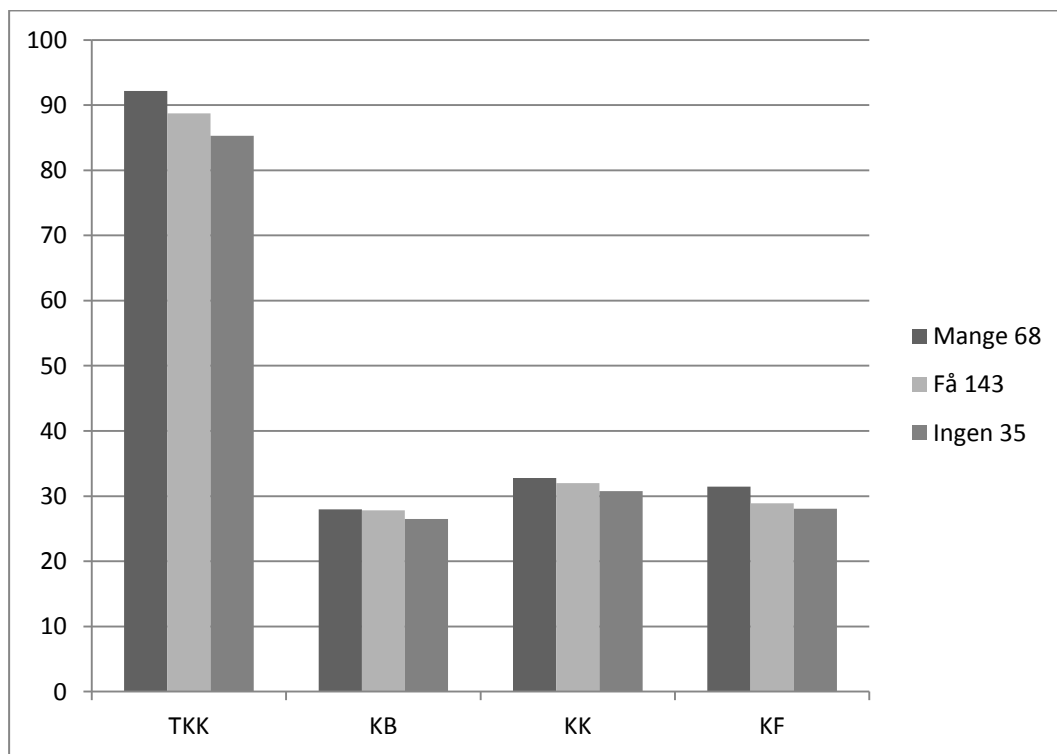
Figur 13 Graf som viser sammenhengen mellom TE5 og kulturell kompetanse

I figur 13 er det resultater fra spørsmål TE5 fra spørreskjemaet (se vedlegg 2). Det er forskjellen i meanverdien som er presentert. Spørsmålet TE5 spurte lærerne om de har noe boerfaring utenfor Norge. Det var fire svaralternativ (se vedlegg 2), men slik det er presentert

i kapittel 3.5 Analyse, har jeg valgt å samle informantene i to grupper. Der gruppe som heter under 1 år satt sammen av informanter som har enten svar at de aldri har reist ut av landet eller svart at de har bodd utenfor Norge under ett år, og består av 126 informanter. Gruppen med informanter som heter over ett år består av de informanter som har svart at de har bodd i utlandet mer enn 1 – 3 år og mer enn tre år. Sist nevnte gruppe er det 120 informanter.

Det kan forstås av figur 17 at generelt er det gruppen med de informanter som har bodd over ett år i utlandet som skårer høyest på kulturell kompetanse, og har en signifikant forskjell i meanverdi på $p < 0,002$ (se vedlegg 4, tabell 5). I forhold til delskalaene er det er det meanverdi mellom kulturell ferdigheter som har størst forskjell mellom svarene, og har en signifikant meanverdi forskjell på $p < 0,001$. For kulturell kunnskap delskala er det $p < 0,004$ som er signifikant verdi (se vedlegg 4, tabell 5).

Resultater spørsmål TE6



Figur 14 Graf som viser sammenhengen mellom TE6 og kulturell kompetanse

Figur 14 er en histogramfremstilling av resultater til spørsmålet TE6, der informanter har svart på antall venner de har fra en kultur som er ulik deres egen. Gruppene består av svarsalternativene fra spørreskjemaet (se vedlegg 2).

For totalskalaen kulturell kompetanse viser det seg at den gruppen av informanter som har svart at de har mange venner fra en annen kultur og de som har svart at de har ingen venner fra en annen kultur, er det en signifikant forskjell i meanverdien på $p < 0,000$. Det vil si at de som har svart at de har mange venner fra en annen kultur skårer høyere på kulturell kompetanse enn de som har svart at de har ingen venner fra en annen kultur. Det er en signifikant forskjell mellom de som har svart at de har mange få venner og mange venner på $p < 0,006$ (Se vedlegg 4, tabell 6).

For delskala kulturell kunnskap er det en signifikant forskjell i meanverdi, på $p < 0,012$, mellom de som har mange venner og de som svarer at de har ingen (se vedlegg 4, tabell 8). Dermed kan jeg tolke det slik at blant utvalget i denne undersøkelsen så har lærere som har mange venner høyere kulturell kunnskap enn de som har svart at de har ingen.

For delskala kulturell erfaring er det signifikant forskjell i meanverdi på $p < 0,000$ mellom gruppen mange og gruppen få. Og jeg kan konkludere med at blant mine informanter er det de som har flest venner fra en annen kultur som skårer høyest på kulturelle ferdigheter. Det er også en signifikant forskjell på $p < 0,000$ mellom de som har svart at de har mange venner og ingen mellom de som har svart at de har mange venner fra en annen kultur og de som mener at de har få venner. Som vil si at det er en slik tendens blant utvalget mitt når det gjelder kulturelle ferdigheter. Dette stemmer også i forhold til de som har svart at de har mange venner fra en annen kultur og de som har svart at de har ingen. (Se vedlegg 4, tabell 9)

For delskala kulturell bevissthet er det ingen signifikante forskjeller i meanverdien, med det er i samme rekkefølge som de andre delskala. Men resultatene er fordelt slik det er fordelt i de andre delskalaene. (Se vedlegg 4, tabell 7)

Oppsummert er påvirkningsfaktoren tverrkulturell erfaring skårer informanter som har bodd i utlandet mer høyere for kulturelle kompetanse, og det samme gjelder for de av informantene som har venner fra en annen kultur. Dermed kan det konkluderes med i denne undersøkelsen av kulturell kompetanse påvirker informantenes kulturell kompetanse.

4.3.2 Diskusjon

Forskningsspørsmål 3: *Vil informanter skåre ulikt i på kulturell kompetanse avhengig av deres tverrkulturelle erfaring.* Et kort svar på dette er at blant mine informanter er det

forskjell mellom de som har tverrkulturell erfaring og de som ikke har det. Under vil jeg diskutere om dette stemmer overens med teori og empiri. Deretter vil jeg se om hva det kan være ved tverrkulturell erfaring som gjør at den kulturelle kompetansen øker. Her diskuterer jeg ikke mellom delskala, bare kulturell bevissthet.

Responsen på tverrkulturell spørsmål vil på samme måte som det har blitt forklart tidligere (4.1 og 4.2), bli påvirket om informanten har en innvandrerbakgrunn selv. Med henvisning til 5.2 kritiske blikk, vil jeg si at jeg ser bort i fra dette og heller antar at lærerne ikke har en innvandrerbakgrunn.

I forhold til boerfaring i utlandet hevder Chen & Isa 2003 referert i Crowne (2008, p. 393), at det ikke er en direkte sammenheng i med denne tverrkulturelle erfaringen og øking av kulturell kompetanse. Det som skjer når man reiser til en kultur som er ulik sin egen er at man tilegner seg som oftest en konkret kunnskap om denne kulturen, og man får erfaring med kulturell ulikhet. Men om den kulturelle kompetansen øker er opp til enkelte individ som reiser. Det er individuelt hvordan den tverrkulturelle eksponeringen blir utnyttet, om individet bruker tid med lokalbefolkning, om kulturen man møter på er veldig ulik den man kommer fra. Derfor er det ikke en direkte sammenheng her, men om man reiser så opplever man en tverrkulturell kontakt på ett vis (Crowne, 2008, p. 393). Dermed kan det være noen tilfeldigheter i responsen ved undersøkelsen som ble gjennomført i denne oppgaven.

Samtidig er det en tett sammenheng mellom kulturell innflytelse og tverrkulturell kontakt. Kulturell innflytelse kan øke den kulturelle forståelsen hos et individ. Som gjør at det er en sammenheng mellom tverrkulturell erfaring og kulturell kompetanse, men at den ikke er determinert (Crowne, 2008, p. 394). Det som økes ved en boerfaring i utlandet er, som sakt en spesifikk kunnskap om en annen kultur, men man vil også oppleve en øking i sensitivitet til ulikheter mellom kultur (Billinmeier & Forman, 1975; Sell, 1982 referert i Erwin & Coleman, 1998, p. 6). Den erfaringen med å besøke en kultur som er veldig ulik sin kan også ved noen tilfeller øke (Abrams, 1979; Martin, 1987 referert i Erwin & Coleman, 1998, p. 6). Personen som reiser til utlandet kan få en bedre kommunikasjons evne i forhold til andre fra en annen kultur, dette gjelder også deres evne til å samhandle sosialt (Martin, 1987, McGigan, 1984 referert i Erwin & Coleman, 1998, p. 6). Av å samhandle i en kultur, kan et individ bli påvirket av den kulturen, som vil påvirke individets nivå av kunnskap og forståelse av den kulturen, og hvordan den er annerledes fra sin egen. Et individ kan lære mye om å ha passende atferd av å observere og erfare ulike kultur.

Resultater fra (Crowne, 2008, p. 394) er like som min undersøkelse. De som har mer tverrkulturell erfaring skårer høyere på kulturell kompetanse. Det samme gjelder for undersøkelsen som er gjennomført av (Erwin & Coleman, 1998, p. 18), der de som har mer tverrkulturelle erfaring skårer høyere på kulturell kompetanse. Som kan gi en indikasjon på at tverrkulturell erfaring påvirker kulturell kompetanse.

Det må ikke en reise til utlandet for å bli eksponert for kultur. I følge Crowne (2008, p. 394) kan det utvikles evner til å bli kulturelt kompetent person, også kun gjennom samhandling med mennesker som er fra en kultur som er annerledes enn egen (Crowne, 2008, p. 394). Denne samhandlingen kan skje i arbeidsplass eller privat livet. Dermed kan den tverrkulturelle erfaringen som en person får av å ha venner som er av en annen kultur, også påvirke deres kulturelle kompetanse. Fordi det er en kulturell mangfoldig eksponering som skjer i denne samhandlingen (Dana et al., 1992).

Kulturell eksponering til rette legger for de krav for å bli en kulturell kompetent person (Crowne, 2008, p. 391). Når man blir eksponert for ulik kultur, får man kunnskap om ulikheten, man får kunnskap om verdier, normer, antagelser osv. om den spesifikke kulturen. Det kan også føre til at man blir nødt til å bevisstgjøres i forhold til likheter og ulikheter, mellom sin kultur og andres kultur. I tillegg får man ett innblikk på hvordan mennesker fra annen kultur samhandler. Dette er mulig å innta seg både gjennom å besøke utlandet, men også å ha venner som er fra annen kultur. Man blir sensitive for kulturelle ulikheter. Dana et al. (1992). Det er denne tilgjengeligheten for kulturell kunnskap og en grunnleggende ønske av og åpenhet til kulturelle ulikheter som til sammen kan øke den kulturelle kompetansen. At en person er interessert og nysgjerrige i forhold til kulturelle ulikheter, er en fordel i et slikt møte med kultur. Det kan også være tilfelle for at personen ikke denne grunnleggende åpenheten og da er det ikke en direkte sammenheng mellom tverrkulturell erfaring og kulturell kompetanse. Likevel er det nesten nødvendig med kulturell eksponering for øking av kulturell kompetanse.

Oppsummert viser mine resultater til at påvirkningsfaktoren tverrkulturell erfaring er gjeldende for mine informanter. Det gjelder for informanter som har både bodd i utlandet og som har venner fra en annen kultur. Teori og tidligere empiri er til en viss grad sammenfallende med dette.

4.4 Kulturell bevissthet

Gjennomgående har delskalaen kulturell bevissthet skilt seg ut i denne undersøkelsen. Kulturell bevissthet delskala har både lav reliabilitets verdi ved pilotundersøkelsen, og ved reliabilitetsberegning ved hovedundersøkelsen. Videre har det oftest vært minst meanverdi forskjell i resultatene mine for delskala, og der denne verdien har vært minst signifikant. Dette gjør at resultater fra denne delskalaen er det som er minst betydningsfullt for min oppgave. Dette er grunnlaget til at jeg velger å diskutere denne delskalaen eksplisitt.

Kulturell bevissthet er et omfattende fenomen, og gir ikke som oftest de resultater som ønsket, sett i sammenheng med kulturell kompetanse modell. Grunnen til dette kan handle om at kulturell bevissthet kan bli tatt lett på. Og at kravene for å øke kulturell bevissthet kan være høyere enn komponentene kulturell kunnskap og ferdigheter, og for høye til å kreve fra en lærer (Yan & Wong, 2005, p. 181).

En lærer bringer sine egne kulturelle fordommer, verdier og oppfatninger til deres relasjon i klasserommet. Dette gjelder også kulturelle fordommer, verdier, og oppfatninger. Som kan gjøre det vanskelig for lærerens kulturelle kompetanse å nå et bevissthetsnivå. Lærerens verdisystemer vil påvirke behandlinger av elever som kommer fra en annen kultur. Dette fører til at læreren har en subjektiv forståelse av sine elever. Som vil si at lærere har forutsatte meninger og fordommer basert på personlige erfaringer, innflytelse av egen kultur, som påvirker synet på elever. Som videre fører til at kulturell bevissthet ikke nås fordi kravene for kulturell bevissthets utvikling er avanserte og omfattende. Subjektforståelsen som lærere har av sine elever, vil ved øking av kulturell bevissthet, overføres til en objekt forståelse. Som vil si at læreren vil klare å styre sin innflytelse av deres egen kulturelle verdier og til å opprettholde deres profesjonelle objektivitet når de er i profesjonelle relasjoner med elever fra ulik kultur. Denne formen for profesjonalisme foreslår at lærerens kulturelle arv kan inneholde og/eller ekskludere faktorer som bruk av sitt profesjonelle selv, som arbeideren kan opprettholde selvdisiplin (Yan & Wong, 2005).

Utvikling av kulturell bevissthet handler om å klare å ha en selv bevissthet over sin egen kulturelle bakgrunn og sin egen kulturelle identitet, og ha et skille mellom sin egen kultur og andres. Det kreves at læreren skal ha opparbeidet seg ett sett med teknikker som skal anvendes i et kulturelt mangfoldig klasserom. Disse teknikkene handler om at læreren har evne til å være bevisst over sin egen kulturelle innflytelse, og at læreren skal være i stand til å

ha en kontroll over dette i sitt arbeid med elever fra en kultur som er annerledes enn sin egen (Yan & Wong, 2005).

Selv om det er krevende med utvikling av kulturell bevissthet, er det vist i kapittel 1 (se 1.2 Faglig bakgrunn) at kulturell kompetanse utvikling kan være et essensielt tiltak for å arbeide med migrasjonsrelaterte lærevansker. Derfor kan øking av kulturell bevissthet ha en sentral rolle i et slikt arbeid, og veien til kulturell kompetanse starter med å forstå sin egen personlige og profesjonelle kulturell bevissthet.

Denne prosessen for å øke den kulturelle bevisstheten handler om at læreren blant annet må overkomme den inngrodde effekt av sin egen kultur for å kunne respektere ulikheter i elevenes kultur. For å oppnå dette må lærer analysere og opprettholde et høyt nivå av selvbevissthet av egen kulturelle bakgrunn. Dermed kan læreren bevisst av sin egen kulturelle verdier, fordommer, forutsatte forestillinger, og personlige begrensinger i sitt arbeid med elever.

Selvbevissthet er fundamentet for å lykkes i arbeidet med elever fra en annerledes kultur, og kan brukes som et forebyggende tiltak. Det krever av læreren å undersøke sin egen kultur og sine egne oppfatninger om elevenes kultur, som igjen skal bidra til at læreren klarer å kontrollere sin personlige kulturelle innflytelse i arbeidet. Gjennom dette kan læreren reflektere over sine personlige verdier og ressurser, og deretter forberede sitt arbeid med sine elever. Et slikt tiltak krever at læreren har evne til å kunne sortere ut ulikhetene blant verdier og kulturelle dimensjoner med en intensiv gjennomgang og artikulering av deres personlige verdier og kulturelle arv.

Selvbevissthet kan også anvendes til evaluering av tiltak, gjennom at læreren kan reflektere over sitt arbeid med elevene, og ha en bevissthet over hvordan egen kultur påvirker deres praksis, spesielt når de arbeider med elever som har en kultur som er annerledes.

Det handler ikke kun om å forholde seg til de regler og verdier som er forskrevet og er forbudt i et gitt samfunn, og at lærerens atferd skal gjenspeile det. Dette samfunnet er som regel til fordel for læreren, og der lav kulturell bevissthet blir anerkjent, og ansett som et profesjonelt arbeid. Å verdsette elevens kulturelle bakgrunn er det essensielle i et arbeid mot økt kulturell bevissthet, og dette kan innhentes gjennom en selvbevissthetsprosess. Selv om det har kommet med noen forslag til tiltak for selvbevissthet, er det er veldig lite teoretisk diskusjon

over hva som kan gjøre det mulig med en slik prosess, heller ikke empiri over hvordan man kan oppfylle det i praksis.

5 Avslutning

I avslutningskapittelet vil jeg først skrive en konklusjon av oppgaven, som består først av en oppsummering av resultater og diskusjonen. Deretter vil jeg forsøke å besvare på oppgavens problemstilling, og undersøke oppgaven har oppnådd sitt formål. Neste delkapittel vil omhandle de kritiske refleksjoner som jeg har i forhold til oppgaven. Og tilslutt vil jeg presentere noen punkter til videre forskning.

5.1 Konklusjon til min oppgave (Svar på problemstilling)

Opgavens problemstilling er: Er det en ulikhet i kulturell kompetansen hos lærere i grunnskolen med grunnlag i deres arbeidserfaring, språklige- og tverrkulturelle erfaring?

En surveyundersøkelse om lærere i grunnskolens kulturelle kompetanse, fordelt etter kulturell kunnskap, bevissthet og ferdigheter, har en sammenheng med deres arbeidserfaring, språklige erfaring og tverrkulturelle erfaring.

Overraskende nok samsvarer funnene fra denne forskningen med min forutsatte mening. Slik det er presentert i forrige kapittel (se 4. Resultater og Diskusjon) er det arbeidserfaring med kulturelt mangfold som viste en forskjell i kulturell kompetanse. Til forskjell av lærerens arbeidserfaring generelt. Resultater viste også at lærerens kulturelle kompetanse ble påvirket av både de kan eller ikke kan et fremmedspråk, og i hvilken grad lærerne kan dette språket. Som viser til at mer kulturell eksponering kan føre til høyere kulturell kompetanse. Det er med grunnlag i denne påstanden at det var forventet at lærere som har mer erfaring i forhold til reise til utlandet og har venner fra en kultur som er ulik fra sitt eget, skulle skåre bedre på kulturell kompetanse. Blant mitt utvalg er det generelt de som har mer tverrkulturell erfaring som skårer høyest. Dermed kan en kort besvarelse av problemstillingen være at ja det er en ulikhet i kulturell kompetanse hos lærere i grunnskolen med grunnlag i deres arbeidserfaring, språklige- og tverrkulturelle erfaring.

Det er noen ulikheter her både i forhold til de ulike påvirkningsfaktorer, og i forhold til delskala komponentene. Til eksempel er kulturell bevissthet delskala som i resultater som har de minst betydningsfulle funnene. Det kan både handle om at mine spørsmål fra delskala

kulturell bevissthet ikke får tar i lærerens kulturelle bevissthet. Det er mindre sannsynlig at det er årsaken til at kulturell bevissthets skala slår ut på den måten. Dette fordi oppgavens kritiske validitet viser til at oppgaven får resultater som samsvarer med undersøkelser som måler lignende fenomener. Dermed kan dette handle mer om kulturell bevissthet som et fenomen, slik det er presentert i artikkelen til Yan and Wong (2005). I denne artikkelen blir det påpekt at lærere som øker sin kulturelle kompetanse i kontakt med kultur som er ulikhet deres eget, ikke nødvendigvis gjennomgår bevisstgjøringsprosessen som er viktig for å oppnå kulturell bevissthet. Denne prosessen består av at en lærer skal forstå begrensinger av egen kultur, fordommer, gruppeforståelse osv. Læreren skal anerkjenne sitt eget syn på mennesker som er fra annen kultur, og skal kunne anerkjenne begrensninger ved sin egen kultur. Dette kan være et stort krav for lærere å kunne gjøre på egenhånd, Og er noe som det må arbeides med eksplisitt gjennom hele skolesystemet.

Andre ulikheter som kan belyses i besvarelsen av problemstillingen kan være personfaktorer ved en tverrkulturell eksponering. De individuelle faktorer spiller som regel en rolle ved en kulturell kompetanse prosess. Å være en kulturelt kompetent person er krever grunnleggende åpenhet og forståelse av kulturelle ulikheter. Selv om dette kan bli påvirket av kulturell eksponering, er det også nødvendig med et fundament som må være tilstede for å kunne internalisere kunnskap når man er eksponert ulik kultur.

Samlet vises det også i denne undersøkelsen at det kan være behov for øking av kulturell. Slik teorien og tidligere forskning viser, at man trenger mer kulturell erfaring og forståelse for å bli kulturell kompetente, det samme gjelder for min forskning. Selv om kulturell eksponering ikke er det eneste som påvirker en persons kulturelle kompetanse, har den en viktig rolle. Oppsummert er det blitt vist at det er noen påvirkningsfaktorer for kulturell kompetanse blant lærere. Slik det er skrevet i innledningskapittelet (Se 1. Innledning) kan en elev med innvandrerbakgrunn oppleve migrasjonsrelaterte vansker, som har sin årsak i det kulturelle møte mellom elev og skolen. Videre er det i henhold til lov om opplæring (Opplæringslov, 1998) at alle elever har rett til en opplæring som ivaretar enkeltes evner og forutsetninger, og derfor blir arbeid med migrasjonsrelaterte lærevansker en del av skolens mandat. Grunnet øking av kulturell kompetanse kan være et hjelpemiddel i forhold til kunnskap og forståelse av de kulturelle ulikhetene mellom eleven og skolen, vil øking av kulturell kompetanse også bli en del av skolens mandat. Dermed kan en forståelse av hvilke faktorer som påvirker kulturell kompetanse være essensielt i dette arbeidet.

De hemmede strukturer som skapes og opprettholdes av skolen for elever med innvandrerbakgrunn, må rives ned, og økt kulturell kompetanse hos lærere kan være med i denne nedrivningen.

5.2 Kritisk blikk

I denne delen av oppgaven vil jeg utdype de mest relevante utfordringer og endringer som har oppstått under arbeidsprosessen. Jeg skal ikke overse faktumet at forskningen er blitt gjennomført av en nybegynner, og selv om det har vært lærerik prosess, er det også en prosess som er preget av «etterpåkløkskap».

I starten av arbeidet med denne oppgaven var hensikten å sammenligne kulturell kompetanse forskjeller mellom skoler avhengig av mengde med kulturellmangfoldighet. Det var bestemt i forhold til at utvalget skulle bestå av lærere fra by i sør-øst Norge, der det er 6 ungdomskoler. Jeg var i kontakt med rektorene fra alle seks skoler og samtlige sendte ut spørreundersøkelsen til sine lærere, men det var lite respons av lærere. Jeg ventet i noen dager, men tok en avgjørelse og la ut spørreundersøkelsen på flere Facebook.com sider, som det er forklart under 3.5Analyse. Dette førte til at undersøkelsen ikke lengre omhandlet lærere fra noen ungdomskoler spesifikt, men lærere i grunnskolen generelt over landet. Grunnet spørreskjemaet ble konstruert rettet mot oppgavens tidligere formål, var det ingen spørsmål implementert i forhold til kulturelt mangfoldighet i skolene lærere var fra. Det er det samme spørreskjemaet som ble lagt ut på Facebook siden for at lærere kunne svare på det generelt, ble det ikke hentet noe informasjon om informantens skole, og mengde med kulturelt mangfoldighet. Med en slik kunnskap kunne det vært mulig å se på forskjeller i kulturell kompetanse i forhold til skolens kulturelle mangfoldighet på et høyere plan enn det er gjort nå i oppgaven. Fordi det hadde vært et større utvalg å ta utgangspunkt i. Denne feilkilden kan også ses i sammenheng med at det kunne ha vært hensiktsmessig å gjennomført rekruttering av informanter på en annen måte.

Delskalaen kulturell bevissthet har skillete seg ut flere ganger, slik det har blitt forklart gjennomgående i oppgaven, og dette kunne ha vært forutsatt med mer kunnskap i forhold til delskalaene. Dermed kan en av begrensingene til oppgaven handle om at kulturell kompetanse er et stort fenomen, selv om det har blitt delt opp i en modell med flere

komponenter. Er kanskje fenomenet for stort til å få tak i sin helhet i en oppgave av denne størrelsen.

Det er en annen begrensning i oppgaven som kan påvirke resultatene er om det er noen lærere blant mine informanter som har en innvandrer bakgrunn. Dette kan være spesielt for forskningsspørsmål 2 og 3. Lærer med innvandrerbakgrunn kan ha bodd i ett annet land før de kom til Norge, eller at de selvfølgelig har flere venner som har enn annerledes kultur. Og spesielt i forhold til ett annet språk enn norsk og engelsk. Det kan tenke seg at de kan ett annet språk, og det på et ekspert nivå. Deres kulturelle eksponering er på ett annet nivå enn andre lærere. Lærere som har innvandrerbakgrunn kan også velge eller at det blir valgt for dem å arbeide i en skole der det er kulturelt mangfoldig, så svarene der kan også være avhengig av det. Mitt spørreskjema skulle hatt et spørsmål i forhold til hvordan bakgrunn lærerne har, men det var det ikke i spørreskjemaet. Og for å diskutere i denne oppgaven, vil jeg se bort i fra dette og anta at de fleste informanter ikke har en innvandrer bakgrunn. Dette med bakgrunn i en undersøkelse gjennomført av With i forhold til «Hvem blir lærere i Norge?». Som visete at det var under 2 % av de som utdannet seg som lærere hadde en innvandrerbakgrunn i 2009 (With, 2009).

Det ble mulig med direkte tilbakemelding fordi mine informanter besvarte spørreskjemaet gjennom Facebook.com. Selv om jeg ikke fikk gjort noen endringer i forhold til spørreskjemaet, vil jeg nevne noen her. Det var flere informanter som mente at det var for få svarsalternativer for spørsmålene i delskalaen. Meningene handlet om at det skulle ha vært et svarsalternativ som «vet ikke», om man ikke forstod spørsmålet. Og at det skulle ha vært et svaralternativ som var nøytralt. Dette kan være med å påvirke datamateriale. Dette kan være i tråd med det som Fuglseth and Skogen (2006) snakker om i forhold til frafall i survey.

Vi må alltid regne med frafall i alle survey, og om svarprosenten ligger mellom 60 og 70 prosent, regnes det som tilfredsstillende. I denne oppgaven ligger den over dette. Et spesielt metodisk problem ligger i å finne ut hva som karakteriserer de personer eller grupper som ikke svarer, og om de er passive eller aktive nekttere. Aktive nekttere er de som av ulike årsaker ikke vil svare på spørsmålene dine (Fuglseth & Skogen, 2006, p. 50).

5.3 Videre forskning

Undersøkelsen i denne oppgaven er en kortvarig undersøkelse, og som ikke er generaliserbar. Likevel er det et viktig med forskning på dette området, og her vil det listes opp noen forslag til videre forskning:

- I denne undersøkelsen er det blitt undersøkt påvirkningsfaktorer av lærerens kulturelle faktorer. Det kan være andre påvirkningsfaktorer av kulturell kompetanse som kan undersøkes på.
- Dana et al. (1992, p. 221) beskriver at kulturell kompetanse er noe som gjennomsyrrer hele systemet av en organisasjon, og alle som er en del av det blir berørt. Det kan være snakk om lærere på praktiserende, elever på forbrukernivå, rektor og ledelse på administrasjons nivå og til og med utdanningsetaten på politisk nivå (Dana et al., 1992, p. 221). Det kan være interessant å kartlegge dette på alle nivåene, for å kunne forebygge i forhold til hvordan man skal arbeide med dette i fremtiden.
- Det kan undersøkes kulturelle kompetansen hos rektor og ledelse i skolen. Hvilke holdninger, verdier og atferd som er i ledelsen kan fungere som forbilde for lærere og kan være førende for lærerens kulturelle kompetanse.
- Det er blitt gjort en del forskning på lærere i forhold til deres kulturelle kompetanse, men noe som ikke er blitt gjort i Norge. Som kan være lurt å se nærmere på.
- I denne oppgaven kan jeg ikke si noe i forhold til årsakssammenhenger, hva som er grunnen til at noen lærere har høyere kulturell kompetanse enn andre. Fordi jeg har gjennomført én tverrsnittstudie. Det kan være interessant å se på årsaksforhold, og ha en undersøkelse med kausale slutninger. Er det slik at det er deres tverrkulturelle erfaringer eller er det også andre faktorer. Dette kan gjøres gjennom en ogitudiell forskning på samme fenomen, blant annet.
- Undersøke hvilke tiltak som blir gjort i skolen for at lærere å gjøre det lettere for elever med innvandrerbakgrunn. Sånn konkret, ikke bare en dag med kulturell mangfold dag, men hvordan er dette innført i dag til dag planen. Dette kan også gjelde lærerens kulturelle dialog.
- Undersøkelsen som er gjennomført her mangler også noe i forhold til om lærere selv har en innvandrerbakgrunn. Er det en forskjell i kulturell kompetanse skårer

mellom lærere med innvandrerbakgrunn og ikke innvandrerbakgrunn. Som kan bidra til forståelsen av den kulturelle kompetansen.

- Hva gjøre lærerutdanningen med kunnskapen om at elever med innvandrerbakgrunn har det vanskeligere på skolen. Hva blir gjort for å bevisstgjøre lærerstudenter sin egen og andres kulturelle bakgrunn, slik at de kan nå elever med innvandrerbakgrunn i klasserommet.
- Undersøkelse av sammenhengen mellom kulturell kompetanse modell komponentene. Deres samspill med hverandre, og hvordan de påvirker hverandre.
- Det er mye forskning i forhold til tverrkulturell erfaring og kulturell kommunikasjon i business verden, men mindre i arbeidet med elever. Det er en del i forhold til helsevesenet, og det er forståelig. Men hva med arbeidet med innvandrere elever.
- Det hadde vært interessant å undersøke om kulturell kompetanse mellom lærere som vokser opp ett sted med kulturell mangfold, i forhold til dem som ikke har gjort det. For å se om det er en forskjell. Og om det kan gjøres noe for lærerestudenter.
- Hvordan øke kulturell bevissthet blant lærere? Drøftingen som er blitt gjort for kulturell bevissthet (4.4) konkluderer med at det er mangelfullt med empiri i forhold til hvordan øke kulturell bevissthet i praksis.

Litteraturliste

Uncategorized References

- Andrea, M. D., Daniels, J., & Heck, R. (1991). Evaluating the impact of multicultural counseling training. *Journal of Counseling and Development: JCD*, 70(1), 143.
- Bauce, K., Fitzpatrick, J., & McCarthy, G. (2014). Cultural competence model. *Theories guiding nursing research and practice: Making nursing knowledge development explicit*, 159-171.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk* (2. utg. ed.). Oslo: Samlaget.
- Befring, E. (2014). Den forløsende pedagogikken. *Læringsvilkår som gjør gode skoler gode.* [The redeeming pedagogy. Learning conditions that make good schools great]. Oslo: Gyldendal akademiske.
- Campinha-Bacote, J. (2002). The process of cultural competence in the delivery of healthcare services: A model of care. *Journal of transcultural nursing*, 13(3), 181-184.
- Cattani, D. H. (2002). *A classroom of her own: How new teachers develop instructional, professional, and cultural competence*: Corwin Press.
- Centralbyråen, S. (2001). Fråga rätt, utveckla, testa, utvärdera och förbättra blanketter.
- Crowne, K. A. (2008). What leads to cultural intelligence? *Business Horizons*, 51(5), 391-399. doi:10.1016/j.bushor.2008.03.010
- Dana, R. H., Behn, J. D., & Gonwa, T. (1992). A checklist for the examination of cultural competence in social service agencies. *Research on Social Work Practice*, 2(2), 220-233.
- De Vaus. (2002). *Surveys in Social Research*: Routledge.
- Dunaway, K. E., Morrow, J. A., & Porter, B. E. (2012). Development and validation of the Cultural Competence of Program Evaluators (CCPE) self-report scale. *American Journal of Evaluation*, 33(4), 496-514.
- Dypedahl, M. (2007). *Interkulturell kompetanse og kravet til språklæreren* (Vol. nr. 2/juni 2007). Halden: Fremmedspråksenteret.
- Erwin, T., & Coleman, P. (1998). The Influence of Intercultural Experiences and Second Language Proficiency on College Students' Cross-Cultural Adaptability. *International Education*, 28(1), 5.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed. ed.). New York: McGraw-Hill.
- Frøyland, L. R., & Gjerustad, C. (2012). Vennskap, utdanning og framtidsplaner. *Forskjeller og likheter blant ungdom med og uten innvandrerbakgrunn i Oslo*. Oslo: NOVA.
- Fuglseth, K., & Skogen, K. (2006). *Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk*: Cappelen akademisk.
- Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational Research: An Introduction*: Pearson/Allyn & Bacon.
- Green, J. W. (1982). *Cultural awareness in the human services*: Prentice Hall.
- Grue, J. (2015). Teori i Praksis. Analysestrategier i akademisk arbeid Oslo: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.
- Hauge, A.-M. (2007). *Den fellekulturelle skolen* (2. utg. ed.). Oslo: Universitetsforl.
- Holmen, H. (2015). Teori om Kunnskap *Store Norske Leksikon*. Retrieved from https://snl.no/teorier_om_kunnskap
- Jansen, J., & Glover, J. (2009). Bevissthet *Store Norske Leksikon* Retrieved from <https://sml.snl.no/bevissthet>

- Keesing, R. M. (1981). *Cultural anthropology : a contemporary perspective* (2nd ed. ed.). Fort Worth, Tex: Holt, Rinehart and Winston.
- Lagerstrøm, B. O., Moafi, H., & Revold, M. K. (2014). Kompetanseprofil i grunnskolen. Hovedresultater 2013/2014. *SSB rapport*(30).
- Levkårsplan. (2015). *Levekårsplan 2015 - 2019*. Retrieved from <https://www.drammen.kommune.no/Documents/Planer/Levekårsplan.pdf>
- Lidén, H., Bredal, A., & Reisel, L. (2014). Transnasjonal oppvekst Om lengre utenlandsopphold blant barn og unge med innvandrerbakgrunn.
- Lopes-Murphy, S. A., & Murphy, C. G. (2016). The Influence of Cross-Cultural Experiences & Location on Teachers' Perceptions of Cultural Competence. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 16(3), 57-71.
- Lund, T. (2002). *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.
- Lynch, E. W., & Hanson, M. J. (1992). *Developing cross-cultural competence: A guide for working with young children and their families*: Paul H. Brookes Publishing.
- McAllister, G., & Irvine, J. J. (2000). Cross cultural competency and multicultural teacher education. *Review of educational research*, 70(1), 3-24.
- McPhatter, A. R., & Ganaway, T. L. (2003). Beyond the rhetoric: Strategies for implementing culturally effective practice with children, families, and communities. *CHILD WELFARE-NEW YORK-*, 82(2), 103-124.
- Meld.St.nr1995:12. (1995). *Opplæring i et flerkulturelt Norge* Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1995-12/id140252/sec2>.
- Meld.St.nr2010-2011. (2010-2011). *Læring og felleskap* Retrieved from <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/sec1>.
- Morken, I. (2012). Migrasjonsrelaterte lærevansker. *Befring & R. Tangen (Red.)*, *Spesialpedagogikk*, 5.
- NOU2014:7. (2014). *Elevenes læring i fremtidens skole - Et kunnskapsgrunnlag*.. Retrieved from https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/sec5?q=innvandring#match_0.
- Opplæringslov. (1998). Lov om tilpasset opplæring
- Pallant, J. (2013). *SPSS survival manual : a step by step guide to data analysis using IBM SPSS* (5th ed. ed.). Maidenhead: McGraw-Hill.
- Skepple, R. G. (2015). Preparing culturally responsive pre-service teachers for culturally diverse classrooms. *Kentucky Journal of Excellence in College Teaching and Learning*, 12(2014), 6.
- Skrefsrud, T.-A. (2012). Å være lærer i en interkulturell kontekst. *PhD-avhandling*. Trondheim: NTNU.
- Støren, L. A. (2005). Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning—ser vi en fremtidig suksesshistorie? *I Utdanning*.
- Suh, E. E. (2004). The model of cultural competence through an evolutionary concept analysis. *Journal of transcultural nursing*, 15(2), 93-102.
- UiO. (2017). UiO Nettskjema Retrieved from <https://nettskjema.uio.no/>
- With. (2009). Hvem blir lærere Retrieved from <https://khrono.no/campus-samfunn/2013/12/fallende-status-laerreryrket>
- Yan, M. C., & Wong, Y.-L. R. (2005). Rethinking self-awareness in cultural competence: Toward a dialogic self in cross-cultural social work. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 86(2), 181-188.

Vedlegg 1 Resultat av meldeplikttest

Mats Granlund
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO



Vår dato: 08.03.2017

Vår ref: 52547 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

52547	<i>En surveyundersøkelse av kulturell kompetanse i skolen.</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Mats Granlund</i>
Student	<i>Gouarag Rigi</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Gouarag Rigi Gouarag.rigi@gmail.com

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.



Personvernombudet for forskning

Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 52547

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Oslo sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 31.05.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger somf.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)

Vedlegg 2. Spørreskjema

Kulturell Kompetanse i Skolen Generelt

Informert Samtykke

Informert samtykke for deltakelse i masteroppgaven med tittel - *En surveyundersøkelse av kulturell kompetanse i ungdomsskolen*. Undersøkelsen blir gjennomført av Gouarag Rigi som er masterstudent i den utdanningsvitenskapelige fakultet ved Universitetet i Oslo.

Formål: Formålet med denne studien er først og fremst å kartlegge den kulturelle kompetanse blandt lærere i grunnskolen. Prosjektet er en Masterstudie, fra Spesialpedagogisk institusjon ved Universitet i Oslo.

Prosedyrer: Undersøkelsen består av 36 spørsmål som vil antageligvis ta 5 - 10 minutter. Spørsmålene er delt inn i 3 ledd. Det første leddet er to personlige spørsmål knyttet til kjønn og arbeidserfaring. Det andre leddet er spørsmål om tverrkulturell erfaring. I den siste delen av spørreskjemaet er det spørsmål knyttet til kulturell kompetanse. Data samles inn gjennom et nettbasert spørreskjema.

Konfidensialitet og anonymisering: Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun jeg og min veileder som vil ha tilgang til opplysningene. Informasjonen som skal hentes inn vil bli anonymisert, og informanter skal ikke kunne gjenkjennes når oppgaven som offentligjøres. Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.Juni.2017, og all datainnsamling vil slettes.

Vilkårene for deltakelse:

- Jeg forstår at jeg har frihet til å trekke tilbake mitt samtykke eller avslutte min deltakelse i undersøkelsen til enhver tid uten at det skal medføres negative konsekvenser.
- Jeg forstår at min deltakelse av undersøkelsen er konfidensiell. Mine svar vil bli drøftet i masteroppgaven som det er beskrevet om ovenfor, men min identitet vil være helt anonym.
- Jeg forsøker å være så ærlig som mulig når jeg svarer på spørsmålene i spørreundersøkelse.

Ved å velge OK erkjenner jeg at jeg har lest og forstått teksten over.

OK

Sideskift

Personlige spørsmål

- 1. kjønn (TE1)
 - Kvinne
 - Mann
 - Annet
- 2. Hvor lenge har du jobbet i skolen? (TE2)

Tverrkulturell erfaring

- 3. Jeg snakker et annet språk enn norsk og/ eller engelsk (TE3)
 - Ja
 - Nei
- 4. Hvis du snakker et annet språk enn norsk og / eller engelsk, hvor godt kan du det? Hvis du kun snakker norsk og engelsk velg "Ikke passende". (TE4)
 - Jeg kan kun noen få ord og uttrykk
 - Jeg forstår språket og kan gjøre meg forstått
 - Jeg er ekspert
 - Ikke passende
- 5. Hvor mye har du totalt besøkt, levd, og / eller studert i et annet land enn Norge?

**Veldig
Begrenset** **Begrenset** **Bevisst** **Veldig
Bevisst**

9. På nåværende tidspunkt i ditt liv, hvordan vil du vurdere deg selv når det gjelder å forstå hvordan din kulturelle bakgrunn påvirker måten du tenker og handler på?

10. På nåværende tidspunkt i ditt liv, hvordan vil du vurdere din forståelse av virkningen av måten du tenker og handler på når du samhandler med personer med ulik kulturell bakgrunn?

Til hvilken grad er du enig eller uenig med følgende påstander?

**Helt
Uenig** **Uenig** **Enig** **Helt
enig**

11. Mens skolen jobber med å fremheve begreper som likeverdighet, inkludering og mangfold har det også blitt en form for undertrykkelse på en større gruppe mennesker.

12. Utdanningssystemet har mislykkes med å møte utdanningsbehovene til minoritets elever.

	Helt Uenig	Uenig	Enig	Helt enig
13. Tvetydighet og stress i et klasserom med elever som er fra ulike kulturer, skjer ofte på grunn av at man er usikre på hva de kan forvente fra hverandre.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Læreryrke og skolen som helhet ville blitt styrket som en opplæringsarena hvis alle hadde bevisst støttet en universell definisjon av begrepet normalitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
15. Psykososiale vanskeligheter hos elever vil variere med avhengig av hvilken kultur eleven kommer fra.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
16. Det finnes noen grunnleggende lærerferdigheter som kan gi gode resultater uavhengig av elevens kulturelle bakgrunn?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

På nåværende tidspunkt i ditt liv, hvor godt vil du vurdere din egen forståelse av følgende begreper:

	Veldig Begrenset	Begrenset	Godt	Veldig Godt
17. Kultur	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
18. Etnisitet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
19. Rasisme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
20. Fordommer.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

	Veldig Begrenset	Begrenset	Godt	Veldig Godt
21. Etnosentrisme.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
22. Mangfold.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Til hvilken grad er du enig eller uenig med følgende påstander?

	Helt Uenig	Uenig	Enig	Helt Enig
23. Forskjellsbehandling i skoletilbudet er ikke nødvendigvis ment å være diskriminerende?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
24. Elever med en annen kulturell bakgrunn bør få den samme behandlingen som elever med norsk bakgrunn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
25. Utfordringene med begrepet «integrering» er den underforståtte fortrinn som majoriteten har.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
26. Det er mangel på kulturelt mangfold blant skoleansatte i Norge.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

På nåværende tidspunkt i ditt liv, hvordan vil du vurdere din evne som lærer til kunne:

	Veldig Begrenset	Begrenset	Godt	Veldig Godt
27. Undervise elever som har en kulturell bakgrunn som er vesentlig ulik fra din egen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
28. Tilrettelegge eventuelle særlige behov hos elever som har en vesentlig ulik kulturell bakgrunn fra din egen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
29. Håndtere fordommer, diskriminering, og urettferdighet rettet mot deg selv i klasserommet.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
30. Gjenkjenne kulturelle fordommer i den faglige opplæring du har hatt?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
31. Formidle skolerelaterte informasjon til en elev som kommer fra en kultur som er vesentlig forskjellig fra din egen?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
32. Analysere ulike deler av en kultur.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
33. Kritisere multikulturell forskning?	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
34. Tilpasse undervisningen til elever med ulik kulturell bakgrunn.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
35. Samarbeide med andre lærere om en elevs eventuelle vanskeligheter som har	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

**Veldig
Begrenset** **Begrenset** **Godt** **Veldig
Godt**

en kulturell bakgrunn som er vesentlig forskjellig fra din.

36. Gjenkjenne når min holdning, tro og verdier kommer i konflikt for hva som er best for elevene.

Takk for deltakelsen i undersøkelsen.

Vedlegg 3 Tabell for metode kapitelet

Fremmedspråk

		Frecuency	Percent	Valid Percent	Cumulative percent
Valid	Ja	125	50,8	50,8	50,8
	Nei	121	49,2	49,2	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

Figure 1 Frekvenstabell fremmedspråk

Nivå på fremmedspråk

		Frecuency	Percent	Valid Percent	Cumulative percent
Valid	Få ord og uttrykk	38	15,4	15,4	15,4
	Forstår og gjør meg forstått	78	31,7	31,7	47,2
	Ekspert	28	11,4	11,4	58,5
	Ikke Passende	102	41,5	41,5	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

Figure 2 Frekvenstabell Nivå på fremmedspråk

Boerfaring i utlandet

		Frecuency	Percent	Valid Percent	Cumulative percent
Valid	Aldri	7	2,8	2,8	2,8
	<1år	119	48,4	48,4	51,2
	1-3år	75	30,5	30,5	81,7
	>3år	45	18,3	18,3	100,0
	Total	246	100,0	100,0	

Figure 3 Frekvenstabell Boerfaring i utlandet

Venner fra en annen kultur

		Frecuency	Percent	Valid Percent	Cumulative percent
Valid	35	14,2	14,2	14,2	35
	143	58,1	58,1	72,4	143
	68	27,6	27,6	100,0	68
	246	100,0	100,0		246

Figure 4 Frekvenstabell av venner fra en annen kultur

Endinger av artikkel til spørreskjema:

Spørsmål nr	Orginal av artikkel	Endret til
11	Couseling (Rådgiver)	Skolen
12	The human service professions	Utdanningssystemet
14	<i>counseling profession</i>	Læreryrke og skolen
15	<i>Psychological problems</i>	Psykososiale vanskeligheter
16	<i>counceling skills</i>	lærerferdigheter

23	<i>provision of mental health</i>	skoletilbudet
24	<i>Counseling</i>	Elever
26	<i>clinical and counseling psychologi</i>	skoleansatte
27	<i>counseling interview</i>	Undervise
28	<i>the mental health needs</i>	tilrettelegge særelige
29	<i>counseling setting</i>	klasserommet
31	<i>clients problem</i>	skolereltaerte problemer
34	<i>begret counseling</i>	undervising
35	<i>mental healt profesional og clients</i>	Lærere og elever

Figure 5 Tabell over endringer til spørreskjema

Svar som jeg har endret på

Spørsmål nummer	Median	Antall informanter som ikke har svart
2	10	17
7	3	5
8	3	1
11	2	1
12	3	2
13	3	2
14	3	5
18	3	1
19	4	1
20	4	1
23	2	2
24	3	2
25	3	11

29	3	1
30	3	3
31	3	1
32	3	3
33	2	4
34	3	1
35	3	3
36	3	3

Figure 6 Tabell over de svar som jeg har endret på, hovedundersøkelsen

Vedlegg 4 Tabeller for resultater

Korrelasjon mellom TE2 og kulturell kompetanse

		TE2	TKK	KB	KK	KF
TE2	Perasons Correlation Sig. (2- tailed) N	1 246	,003 ,961 246	,017 ,792 246	,112 ,079 246	,070 ,276 246
TKK	Perasons Correlation Sig. (2- tailed) N	,070 ,276 246	,555** ,000 246	,802** ,000 246	,776** ,000 246	1 246
KB	Perasons Correlation Sig. (2- tailed) N	,003 ,961 246	1 246	,260** ,000 246	,062 ,331 246	,555** ,000 246
KK	Perasons Correlation Sig. (2- tailed) N	,017 ,792 246	,260** ,000 246	1 246	,470** ,000 246	,802** ,000 246
KF	Perasons Correlation Sig. (2- tailed) N	,112 ,079 246	,062 ,331 246	,470** ,000 246	1 246	,776** ,000 246

Figure 7 Korrelasjon TE2

Table 1

Supplerende undersøkelse

Mann-Whitney U	TKK	KK	KF	Kb
Wilcoxon W	36,000	44,000	37,000	43,000
Z	172,000	180,000	173,000	179,000
Asymp. Sig. (2-tailed)	,886	,297	,816	,372
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,376	,767	,414	,710

Figure 8 Supplerende undersøkelsen

TE3

	Sig. (2-Tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
TKK	0,001	3,29	0,97
KB	2,150	0,50	0,40
KK	0,000	1,56	0,73
KF	0,021	1,24	0,53

Figure 9 TE3

TE4

	Sig. (2-Tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
TKK	0,015	-2,44	0,99
KB	0,426	-0,32	0,41
KK	0,007	-1,17	0,43
KF	0,080	-0,95	0,54

Figure 10 TE4

TE5

	Sig. (2-Tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference
TKK	0,002	-3,07	0,97

KB	0,936	0,32	0,40
KK	0,004	-1,25	0,43
KF	0,000	-1,85	0,52

Figure 11 TE5

TE6 og TKK

I	J	Mean difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Ingen	Få	-3,41998 [*]	1,40577	,041
	Mange	-6,84748 [*]	1,55073	,000
Få	Ingen	3,41998 [*]	1,40577	,041
	Mange	-3,42750 [*]	1,09806	,006
Mange	Ingen	6,84748 [*]	1,55073	,000
	Få	3,42750 [*]	1,09806	,006

Figure 12 TE6 og TKK

TE6 og TB

I	J	Mean difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Ingen	Få	-1,34645	,58790	,059
	Mange	-1,47017	,64853	,062
Få	Ingen	1,34645	,58790	,059
	Mange	-,12371	,45922	,961
Mange	Ingen	1,47017	,64853	,062
	Få	,12371	,45922	,961

Figure 13 TE6 og TB

TE6 og KK

I	J	Mean difference (I-J)	Std. Error	Sig.
---	---	--------------------------	------------	------

Ingen	Få	-1,22857	,63417	,130
	Mange	-2,00798 [*]	,69956	,012
Få	Ingen	1,22857	,63417	,130
	Mange	-,77941	,49535	,259
Mange	Ingen	2,00798 [*]	,69956	,012
	Få	,77941	,49535	,259

Figure 14 TE6 og KK

TE6 og KF

I	J	Mean difference (I-J)	Std. Error	Sig.
Ingen	Få	-,84496	,76083	,508
	Mange	-3,36933 [*]	,83928	,000
Få	Ingen	,84496	,76083	,508
	Mange	-2,52437 [*]	,59429	,000
Mange	Ingen	3,36933 [*]	,83928	,000
	Få	2,52437 [*]	,59429	,000

Figure 15 TE6 og KF