

Skolens betydning for den lave andelen av ungdom med innvandrerbakgrunn i lærerutdanningen

KARI SPERNES

Høgskolen i Østfold

Teksten forsøker å finne svar på hvilken betydning opplevelse av egen skolegang kan ha for at så få ungdommer med innvandrerbakgrunn velger å utdanne seg til lærere. Studien bygger på fokusgruppeintervju av elever i videregående skole og intervju av lærerstudenter. Alle informantene har innvandrerbakgrunn. Som analyseverktøy brukes Goodlads modell om ulike læreplannivåer, fra ideenes læreplan til elevenes erfarte læreplan, og Jacksons teori om skolens skjulte læreplan. Funnene viser at de erfaringene informantene har fra skolen knyttet til karriererådgiving, rollemodeller og anerkjennelse, kan ha betydning for at en så liten andel ungdom med innvandrerbakgrunn velger lærerutdanning.

I 2013 bodde det innvandrere og barn av innvandrere i alle landets kommuner (Statistisk sentralbyrå, 2013a). Dette har fått stor betydning for barnehagen og skolen ettersom det er blitt et større mangfold av språk og kulturer blant barnehagebarna, elevene og deres foreldre. Det er en utfordring for barnehage og skole å møte dette mangfoldet, blant annet fordi barnehage- og grunnskolelærerne i hovedsak representerer den tradisjonelle norske kulturen. Stortingsmeldingen *En helhetlig integreringspolitikk – Mangfold og fellesskap* (Meld. St. 6, 2012–2013) framhever derfor viktigheten av å rekruttere flere personer med innvandrerbakgrunn til de ulike lærerutdanningene.

Antall studenter med innvandrerbakgrunn, det vil si personer som selv er innvandret til Norge eller som er barn av innvandrere, er økende ved norske universitet og høyskoler, og i 2012 var det en større andel studenter med innvandrerbakgrunn enn studenter med norsk bakgrunn (Statistisk sentralbyrå, 2013b). Ungdom med

innvandrerbakgrunn er allikevel sterkt underrepresentert i de ulike lærerutdanningene (Statistisk sentralbyrå, 2013b). Mens antall studenter til lærerutdanningene totalt sett har vært økende de siste ti årene, har andelen av studenter med innvandrerbakgrunn vært synkende (Nygård, 2010).

Tidligere forskning har ofte fokusert på familiens betydning for de utdanningsvalg ungdom med innvandrerbakgrunn foretar. Flere norske studier (Bakken, 2003; Fekjær, 2007; Leirvik, 2004, 2010; Støren, 2010) viser at ungdom med innvandrerbakgrunn søker prestisjefylte utdanninger. En forklaring på dette har vært at foreldrene har høye ambisjoner på barnas vegne, og at barna velger utdanning ut fra foreldrenes utdanningsønsker. Leirvik (2004, 2010) hevder at ungdom med innvandrerbakgrunn står i en form for takknemlighetsgjeld til sine foreldre, og at de derfor vil innfri foreldrenes ønsker. De vil gjøre foreldrene stolte, og de velger derfor en utdanning som forstås som prestisjetung. Læreryrket anses ikke som et prestisjeyrke, og det er derfor lite aktuelt for ungdommene å utdanne seg til lærere (Henriksen, 2006; Støren, 2010).

Denne artikkelen vil derimot fokusere på skolens betydning for den manglende rekrutteringen til lærerutdanningene. Studien bygger på fokusgruppeintervju av elever i avgangsemesteret på videregående skole og intervju av lærerstudenter. Alle informantene har innvandrerbakgrunn. Spørsmålet det søkes svar på er hvordan erfaringer fra grunnskole og videregående skole eventuelt kan bidra til at ungdom med innvandrerbakgrunn velger bort lærerutdanningene. Studien vektlegger ungdoms erfaringer knyttet til skolens undervisning og organisering, men også til mulige verdioverføringer gjennom skolens praksis. Ungdom har med sitt elevperspektiv god kjennskap til skolen som arbeidsplass, og når de skal velge høyere utdanning har de derfor langt mer erfaring med arbeidsplassen til lærere enn til noen annen yrkesgruppe. Skoleerfaringer knyttet til karriereveiledning, rollemodeller og anerkjennelse, ligger til grunn for forskningsspørsmålene:

- Hvordan har skolen gjennom kunnskapsformidling, veiledning og rådgiving skapt interesse for lærerutdanning?
- Hvilke rollemodeller har elever med innvandrerbakgrunn møtt blant lærerne i skolen, og hvordan har disse eventuelt gitt inspirasjon til læreryrket?
- Hvordan har ungdommenes språk- og kulturbakgrunn blitt anerkjent i skolen?

Kulturbegrepet har i lang tid vært omdiskutert og forstått på en rekke måter, og skal ikke diskuteres nærmere her (Eriksen & Sajjad, 2006). I denne sammenheng forstås kultur som verdier, holdninger, tradisjoner, kunnskap, kommunikasjonsformer og verdenbilde som i større eller mindre grad deles av dem som assosierer seg til dem. Selv om jeg ser faren for stereotypisering (jf. Qureshi, 2008) skiller jeg i teksten mellom «hjemmekultur» og «skolekultur» for å fremheve noen vesentlige forskjeller som elevene selv har erfart.

Videre i teksten presenteres først en kort oversikt over hvordan skolens styringsdokumenter vektlegger kompetanse om utdanning og yrker, og hvilken rett elever har til karriererådgeving. Som bakteppe for egen empiri presenteres deretter forskning som avdekker vanskelige arbeidsforhold for lærere med innvandrerbakgrunn, og forskning som viser hvordan elever med innvandrerbakgrunn har opplevd diskriminering i skolen. Studiens teoretiske rammeverk knyttes til en util-siktet læring som skjer i skolen, og sentrale bidragsytere er de amerikanske utdanningsforskerne John I. Goodlad og Philip W. Jackson. Informantenes erfaringer innenfor de tre faktorene karriererådgeving, rollemodeller og anerkjennelse, samt deres tanker om høyere utdanning og lærerutdanning spesielt, analyseres og forstås i lys av tidligere forskning og teori. Avslutningsvis argumenteres det for at skoleerfaringer kan være en medvirkende årsak til at så få ungdom med innvandrerbakgrunn velger lærerutdanningene.

Skolens styringsdokumenter og utdanningsvalg

Skolen skal gi elevene nødvendig kompetanse slik at de har mulighet for å velge relevant høyere utdanning. Dette innebærer både kunnskap om forskjellige utdanninger og yrker, og innsikt i egne forutsetninger for å kunne mestre ulike utdanninger. Ifølge Opplæringslova § 9-2 har elever i grunnopplæringa «rett til nødvendig rådgeving om utdanning, yrkestilbod og yrkesval...». Forskrift til opplæringslova § 22 utdyper at denne rettigheten gjelder informasjon, rettleiding, oppfølging og hjelp til å kunne ta avgjørelser i framtidige yrkes- og utdanningsvalg, og det sies at karriererådgevingen skal legges opp som en prosess gjennom ungdomsskole og videregående skole. Et av målene i faget utdanningsvalg på ungdomstrinnet er at eleven skal «reflektere over og presentere utdanninger og yrker i forhold til egne interesser og forutsetninger» (Kunnskapsløftet, 2006a, s. 4). Det finnes ikke tilsvarende fag for videregående skole, men både ungdomsskolen og videregående

skole har rådgivere som har spesielt ansvar for å følge opp elevenes utdanningsvalg. Forskning viser imidlertid at rådgivning rettet mot elever med innvandrerbakgrunn oppfattes som ekstra utfordrende for rådgiverne, og rådgiverne uttrykker behov for flerkulturell kompetanse (Bakken, 2003; Buland & Mathiesen, 2008).

Lærere med innvandrerbakgrunn i skolen

Alle elevene vil få mulighet til å identifisere seg med en eller flere av lærerne når lærersammensetningen speiler elevgrunnlaget. Det er imidlertid få lærere med innvandrerbakgrunn i norsk skole, noe som tilsier at elever med innvandrerbakgrunn har få rollemodeller blant lærerne i skolen. Lærere med innvandrerbakgrunn er i tillegg sjelden ordinære klasselærere, men gir i hovedsak elever med samme morsmål tospråklig fagopplæring. Det er foretatt beskjeden forskning på tospråklige læreres arbeidssituasjon, men det som finnes av norsk forskning, konkluderer med at disse lærerne har lav status og vanskelige arbeidsforhold (Dewilde, 2013; Lund, 2009; Ryen, 2009; Valenta, 2009). På bakgrunn av den lave statusen disse lærerne har, hevder Ryen (2009) at de ikke er gode rollemodeller for elevene. En norsk studie (Island, 2007) viser at lærerstudenter med innvandrerbakgrunn anså seg som viktige framtidige rollemodeller for elever med innvandrerbakgrunn, og de trodde også at deres språkkompetanse ville være verdifull for elever med samme språkbakgrunn. Studentene sa også at de som lærere ville gi et annet bilde av innvandrere enn det som ble presentert gjennom media. Lærerstudentene hadde opplevd diskriminering og stigmatisering både som elever og lærerstudenter, men de trodde ikke at skolen var mer diskriminerende enn andre arbeidsplasser.

Også internasjonal forskning viser at lærere med innvandrerbakgrunn er underrepresenterte i skolen (Maylor, 2009), og at denne lærergruppen mangler anerkjennelse og har vanskelige arbeidsforhold (se f.eks.: Kenner & Ruby, 2012). Utdanningsdokumenter i blant annet USA (Lewis et al., 2009) og England (Maylor, 2009) uttrykker viktigheten av gjenkjenning i skolen og at elever med innvandrerbakgrunn har tospråklige lærere som rollemodeller. En studie (Wilkins & Lall, 2011) ved en engelsk lærerutdanningsinstitusjon, som aktivt har arbeidet for å rekruttere studenter med innvandrerbakgrunn, viser at disse studentene opplevde tilfeller av både direkte og indirekte rasisme ved enkelte praksisskoler. Studentene fortalte at de ønsket å være «vanlig lærer», men at de ved praksisskolene ble møtt som «innvandrerlærer». Søk i internasjonale artikkelbaser på 'lærer med

innvandrerbakgrunn' og tilsvarende begrep, resulterte i all hovedsak i artikler som omhandlet diskriminering (se f.eks. Carr & Klassen, 1997), noe som kan bety at diskriminering av lærere med innvandrerbakgrunn er et omfattende problem.

Skolens anerkjennelse av og tilrettelegging for mangfold

OMOD (Organisasjon mot offentlig diskriminering) signaliserer gjennom tittelen *Skolen er fra Mars, elevene er fra Venus* (Trøften, 2010), at skolen har liten forutsetning for å gi elever med innvandrerbakgrunn anerkjennelse for deres doble kulturtilhørighet. Undersøkelsen viser at skolen likestiller «norskhet» med hvit, kristen og født i Norge, og Trøften antar at denne forståelsen kan være årsaken til at ungdommene heller ikke selv, anså seg som norske. Trøftens informanter, både elever og foreldre, fortalte at de ble behandlet og sett på som annerledes i skolen, men at det var vanskelig å definere konkret hva denne opplevelsen bestod i fordi den gjerne var knyttet til holdninger og kroppsspråk. Høgmo (1998) hevder at vi gjennom ulike symbolhandlinger kommuniserer hvilken betydning en person har for oss. Han mener at nordmenn på mange måter signaliserer avstand til etniske minoriteter, og at språklige ytringer, kroppsspråk og neglisjering blir formidlet på en slik måte at den diskriminerte blir ute av stand til å ta til motmæle. Han sier også at neglisjering eller ikke-ytring er den vanskeligste diskrimineringen å forsvare seg mot. Øzerk (1997) hevder at læreres og elevers kulturoppfatning og menneskesyn er påvirket av en snever og ekskluderende omtale av ulike innvandrer kulturer, noe som bidrar til stigmatisering og generalisering av innvandrere. Han frykter at konsekvensen av dette kan være at eventuell negativ adferd hos elever med innvandrerbakgrunn blir forklart med deres kulturbakgrunn, og at skolens øvrige elever med innvandrerbakgrunn blir belastet på bakgrunn av generaliseringen.

Tilsiktet og utilsiktet læring i skolen

De synspunktene Høgmo og Øzerk knytter til stigmatisering og generalisering rundt personer med innvandrerbakgrunn, kan forstås i sammenheng med skolens skjulte læring. John I. Goodlad forsket gjennom flere årtier på skoleplanutvikling, og han forstod læreplaner som et endelig produkt av en rekke beslutninger på ulike nivåer. Han utviklet en modell som beskriver ulike nivåer fra læreplanens ideer til

planens bruk i klasserommet; samfunnets verdier og interesser, partipolitisk valg av interesser, profesjonelt utarbeidede utdanningsmål, administrativt utarbeiding av planer, skolens og lærerens bruk av planene og til sist elevens erfaring med planen i bruk i skolen (Goodlad, 1979). Goodlad (1979, s. 21) hevder altså at det skjer endringer i hvordan planen oppfattes innenfor de ulike nivåene. Goodlad forsket i hovedsak på mål og innhold i skolens ulike fag, men han var også opptatt av de verdiene som gjennomsyret læreplanene, og han beskriver verdier som tanker om at noe er godt eller dårlig, ønskelig eller ikke ønskelig. Han hevder at selv om læreplaner gir uttrykk for samfunnets og skolens verdigrunnlag, så kan allikevel andre ikke-uttrykte verdier være resultatet av opplæringen (Goodlad, 1966, s. 16). Han hevder også at påvirkningene i klasserommet, både fra lærerens egne internaliserte verdier og fra målene i læreplanverket som læreren er satt til å formidle, bidrar til læring hos elevene (Goodlad, 1966 s. 20). Ifølge Goodlad blir elevene påvirket av mange faktorer både i og utenfor skolen: «... what goes on inside the learner is life itself, not a curriculum as we have defined one» (Goodlad, 1966, s. 19).

Phillip W. Jackson var også opptatt av den utilsiktede læringen som finner sted i klasserommet:

Teachers do many other things besides engaging in instructional interchanges with students, and these other activities are no less important to a total description of the process than are those that take place when the teacher has chalk in hand (Jackson, 1966, s. 10).

Gjennom klasseromsobservasjon ble Jackson opptatt av at det skjedde en utilsiktet læring i møtet mellom læreren og elevene. Dette bidro til at han forlot sine opprinnelige forskningsspørsmål og konsentrerte seg fullt ut om det han betegnet som «the hidden curriculum» (Jackson, 1966). Begrepet som på norsk er oversatt til «den skjulte læreplanen», viser til elevenes læring av kunnskap, ferdigheter og holdninger som ikke er uttrykt i skolens læreplan. Jackson hevder blant annet at lærere forklarer bråk og uro i klasserommet med umotiverte elever, mens den egentlige årsaken er at elevene ikke mestrer oppgavene. Han hevder også at det gir en uønsket læring når læreren i stedet for å løse de utfordringene som forårsaker den negative adferden, lar sin «vrede» (egen oversetting) ramme elevene (Jackson, 1968/1990, s. 35). I tillegg til å forstå årsaken til elevenes reaksjoner, må læreren ifølge Jackson, kunne vise menneskelig feilbarlighet, slik at de blir rollemodeller for elevene: «Student cannot aspire to become a computer or a textbook, but they can aspire to become a teacher» (Jackson, 1968/1990, s. 153).

Også Çubukcu (2012) viser i en studie hvordan læreren formidler verdier gjennom både en offisiell og en skjult lærerplan, og han hevder at det er de verdier som er skjult i læringen, som gir størst læringseffekt for elevene. Imsen (2005 s. 129) sier at skolens skjulte læring er «verdimeslige konsekvenser av skolens praksis». Hun hevder at det blir formidlet verdier til elevene som skolen ikke har intensjon om å formidle. Vang (2006) derimot omtaler skolens skjulte læreplan som skolens underliggende agenda, og han hevder at denne i hovedsak rammer minoritetsspråklige elever. Dette forklarer han med at minoritetsspråklige elever ikke forventes å oppnå de samme resultatene som majoritetsspråklige, og at manglende forventninger bidrar til lavere måloppnåelse. Werner (2008) fant i en studie at læreres bruk av begrepene «sterke og svake elever» bidro til ulike forventninger til elevene. Resultatet av dette var et større læringsutbytte for de elevene som ble karakterisert som «sterke elever», mens elevene som ble omtalt som «svake elever» ikke fikk utnyttet sitt potensiale.

Metode

Denne studien bygger på kvalitativ forskning, og empirien er samlet gjennom fokusgruppeintervju av elever på videregående skole og intervju av lærerstudenter. Det var tretten elever fordelt på tre videregående skoler, og alle elevene gikk siste året på studieforbereende linje. Seks lærerstudenter ble intervjuet, og alle var fra samme høyskole. To av lærerstudentene var i avslutningen av barnehagelærerutdanningen, og fire lærerstudenter hadde ett år igjen av grunnskolelærerstudiet 1–7 eller 5–10. Det ble sendt invitasjon til alle elevene og lærerstudentene som hadde innvandrerbakgrunn ved skolene, og alle som svarte positivt deltok i undersøkelsen. Selv om det er etisk betenkelig å velge ut en gruppe som i utgangspunktet kan oppleve seg stigmatisert (jf. Mellin-Olsen & Lindén, 1996), var det av hensyn til problemstillingen nødvendig at informantene hadde innvandrerbakgrunn. Informantene hadde bakgrunn fra åtte land i tre verdensdeler. Fire av elevene på videregående skole var født i Norge, åtte var kommet før- eller i tidlig barneskolealder og én elev hadde bodd fire år i Norge. Alle elevene hadde foreldre som var flyktninger bortsett fra eleven med kortest botid, hun var barn av arbeidsinnvandrere. Lærerstudentene var alle innvandrere med flyktningebakgrunn og hadde mellom sju og atten års botid i Norge.

Fokusgruppeintervju ble brukt for at elevene på bakgrunn av innspill fra de andre, kunne dvele lenger ved et tema (jf. Repstad, 1998, s. 82). Av samme grunn hadde det vært interessant å gjennomføre fokusgruppe også med lærerstudentene, men av praktiske årsaker ble det gjennomført individuelle intervjuer. At tre av de seks lærerstudentene var egne studenter, kunne ha forstyrret forskningsresultatet (jf. Repstad, 1998), men det er ingenting som tyder på at disse studentene svarte på en annen måte enn de tre andre. Temaene vi samtalte om under intervjuene var heller ikke knyttet til forhold ved undervisningen som jeg var delaktig i, men til tidligere skolegang og praksis.

Det var på forhånd utarbeidet temaer med kjernebegreper som ble fulgt gjennom både fokusgruppene og intervjuene, men samtalene var allikevel forholdsvis ustrukturerte. Alle informantene, både elevene og lærerstudentene, fortalte om egne skoleopplevelser, og flere av disse hadde funnet sted mange år tidligere. Ifølge Repstad (1998) kan en hendelse oppfattes annerledes etter en tid fordi opplevelsen forstås i lys av nye erfaringer og ny kunnskap, men fordi viktige hendelser i en persons liv og hendelser forbundet med følelser sannsynligvis er enklest å huske (Repstad, 1998), forstås, tross det retrospektive perspektivet, informantenes fortellinger som virkelige for personen. Det var stort engasjement i alle fokusgruppene, og analysen viser at det var stor grad av overenstemmelse både i og mellom gruppene (jf. Halkier, 2010). Det var ingenting som skulle tilsi at deltakere i gruppa var presset til å inneha et spesielt standpunkt (jf. Repstad, 1998) fordi elevene, om enn i noe begrenset omfang, også formidlet synspunkter som ikke ble delt av de andre i gruppa. Det var også stor grad av overenstemmelse i lærerstudentenes skoleerfaringer, og lærerstudentene ga uttrykk for mange av de samme erfaringene som elevene i videregående skole.

I den fortolkende prosessen med empirien er det brukt en hermeneutisk sirkeltenking hvor uttalelsene ble kodet i sammenheng med skolens direkte og indirekte betydning for informantenes utdanningsvalg. Gjennom den hermeneutiske prosessen ble informantenes kjønn, landbakgrunn og botid i Norge ansett som uvesentlig for funnene, og utelatelse av dette, i tillegg til bruk av fiktive navn, bidrar til bedre ivaretagelse av anonymiteten. For å unngå at informantene fremstår med «svakt intellektuelt nivå» (Kvale, 2001, s. 106), er sitatene gitt en norsk ordstilling, grammatiske feil er rettet og spesielle dialektuttrykk er omarbeidet. Tydelig trykk på et ord i en setning er markert med kursiv, og det brukes tankestrek for å vise at

informanten gjør en pause. Betegnelsene elever og lærerstudenter brukes i de tilfellene der det er nødvendig å skille mellom informantgruppene.

Informantenes oppfatning av skolens rolle i valg av høyere utdanning

Ifølge Elevorganisasjonens leder Liv Holm Heide (Hagesæther & Svarstad, 2014) får elever liten eller ingen rådgeving om utdannings- og yrkesvalg, selv om både Opplæringslova og Kunnskapsløftet pålegger skolen å gi elevene kunnskap om og veiledning i deres muligheter til framtidig utdanning og yrke. Også blant elevene og lærerstudentene i denne studien var det bred enighet om at det hadde vært mangelfull informasjon og rådgeving knyttet til valg av høyere utdanning. Ingen av informantene fortalte om samtaler med rådgiver, selv på direkte spørsmål. Kort tid i forkant av gjennomføringen av fokusgruppeintervjuene, hadde elevene vært på en utdanningsmesse i fylket, og Jalata kan representere elevenes synspunkter på denne:

Sånn som jeg opplever da – det er liksom litt dårlig informasjon [på en utdanningsmesse] – eller det er mange muligheter til å få informasjon – men det blir sånn forvirret grøt så du får ikke hjelp til å sortere tankene dine ordentlig i forhold til interessene dine.

Elevene fortalte at de hadde fått tilbud om deltakelse på flere utdanningsmesser. Ingen av elevene hadde deltatt på andre messer enn den obligatoriske, og de forklarte dette med at de selv måtte organisere reisen og betale reiseutgiftene. De trodde heller ikke at deltakelse på en messe ville gjøre eget utdanningsvalg enklere. I en av gruppene sa elevene at de hadde fått tilbud om å besøke en høyskole, men at det var så liten praktisk informasjon i forkant at ingen hadde vært der. Elevene var svært interesserte i å høre om ulike studietilbud, og flere ble igjen etter fokusgruppesamlingene for å snakke videre om dette. De hadde overraskende liten kunnskap om ulike utdanningsmuligheter kun én til to måneder før de (eventuelt) skulle velge høyere utdanning, og de uttrykte frustrasjon i forbindelse med dette.

Selv om også lærerstudentene mente å ha fått dårlig informasjon om utdanningsvalg i grunnskole og i videregående skole, virket ikke de like misfornøyde med dette som hva elevene gjorde. Jeg tolker dette slik at lærerstudentene allerede var i gang med en utdanning, mens elevene kjente på frustrasjonen fordi de snart skulle velge utdanningsløp. Lærerstudentene i Islands (2007) studie fortalte også om

mangelfull rådgivning, men lærere hadde samtalt med dem om ulike utdanningsmuligheter, derfor hadde fraværet av rådgiving ikke hatt vesentlig betydning for utdanningsvalget. I min undersøkelse var det kun én av lærerstudentene, Albulena, som fortalte at hun hadde snakket med læreren sin om valg av høyere utdanning. Hun sa at læreren hadde oppmuntret henne da hun fortalte at hun ønsket å bli lærer.

Selv om lærere ikke snakker med elevene om utdanning, yrker og den enkeltes muligheter, kan allikevel elever oppfatte signaler fra lærere som uttrykk for egne framtidsutsikter. Et eksempel på dette kan være hva Ziad, en av elevene, hadde fått høre av læreren sin:

‘Du er en oppgående fyr egentlig – og du kan bli hva du vil – men du kan ikke bli politiker på grunn av din innvandrerbakgrunn – du kan ikke bli sånn *toppolitiker*’ [anførselstegnene viser at Ziad gjentar lærerens ord] – det var veldig godt sagt – jeg tenkte at det liksom ga meg innblikk da – i tilværelsen – hvordan det vil være senere i livet.

Læreren ga i utgangspunktet en positiv kommentar til Ziad, men læreren synliggjør også mulige begrensninger ved å si at han som innvandrer ikke har de samme mulighetene som elever med norsk bakgrunn. Ziads kommentar til lærerens uttalelse viser at han ikke bare aksepterte lærerens synspunkter, men han uttrykte også takknemlighet for at læreren forberedte han på hvilke begrensninger han hadde som innvandrer i Norge. Ziad hadde, slik jeg tolker hans gjengivelse av lærerens utsagn, gode karakterer og mulighet for en utdanningskarriere, men lærerens uttalelse kan medvirke til at Ziad aksepterer samfunnets diskriminerende begrensninger. Det kan være at læreren kun reflekterte over diskrimineringen i samfunnet, men en lærer med ambisjoner på elevens vegne vil oppmuntre elevene til å sette seg høye mål og å trosse eventuelle samfunnsskapte begrensninger, ikke forsterke dem slik jeg oppfatter at denne læreren gjorde (jf. Vang, 2006; Werner, 2008). De andre i fokusgruppa hadde ingen reaksjoner på lærerens uttalelse eller Ziads respons på uttalelsen. Dette kan også tolkes slik at ungdommene i fokusgruppa aksepterte at de som innvandrere hadde begrensede muligheter i samfunnet.

Informantenes identifisering med lærere

Flere av lærerstudentene sa at de tenkte på seg selv som framtidige rollemodeller for elever med innvandrerbakgrunn selv om ingen av dem hadde vært bevisst dette da

de søkte lærerutdanningen (jf. Island, 2007). Albulena, en av lærerstudentene, sa det slik:

Jeg tenker først og fremst at de [elevene] må ha *forbilder* da – og jeg tenker at dersom det hadde vært flere lærere som – hvis elever med innvandrerbakgrunn hadde hatt flere lærere som også var innvandrere – så tror jeg det hadde bidratt til at flere hadde valgt å bli lærere.

Albulenas utsagn kan tolkes slik at elever med innvandrerbakgrunn identifiserer seg med lærere som selv har innvandrerbakgrunn, og at manglende rollemodeller i skolen kan være en årsak til at få elever med innvandrerbakgrunn søker lærerutdanningene. Informantene sa nemlig at de nesten utelukkende hadde hatt lærere med norsk bakgrunn. Tre av elevene fortalte at de hadde hatt fremmedspråklærere som hadde undervist i eget morsmål, og de hadde nesten identiske opplevelser. Erfaringene fra disse timene kan vanskelig ha bidratt til en positiv identifisering, for ifølge elevene hadde disse lærerne blitt latterliggjort i klassen fordi de snakket norsk med fremmed aksent. Det var bred enighet i fokusgruppene om at en slik oppførsel var uakseptabel, og en av elevene sa også at andre lærere var klar over dette uten at de gjorde noe med det. Elevene brukte ikke begrep som rasisme eller diskriminering, men historiene de fortalte samstemmer med tidligere undersøkelser som har synliggjort diskriminering av lærere med innvandrerbakgrunn (jf. Carr & Klassen, 1997; Wilkins & Lall, 2011). Engasjementet og måten disse opplevelsene ble fortalt på, kan tyde på at elevene identifiserte seg med de utsatte lærerne.

Selv om de fleste informantene sa at de hadde hatt timer med morsmålslærere i barneskolen og noen også i ungdomsskolen, ble tospråklige lærere ikke nevnt når informantene fortalte om lærere med innvandrerbakgrunn. Dette kan tilsi at informantene ikke anså morsmålslærere som lærere, noe som bekrefter tidligere funn om at tospråklige lærerne i Norge har lav status (jf. Dewilde, 2013; Lund, 2009; Ryen, 2009; Valenta, 2009). Informantene hadde lite å fortelle fra timene med tospråklige lærere, og flere sa at de ikke hadde hatt behov for disse timene. De sa at timene i hovedsak ble benyttet til leksehjelp utenfor klasserommet, og flere sa at de da ikke fikk gjennomgått det samme fagstoffet som de andre elevene i klassen. Dette kan tolkes slik at timer med morsmålslærer ikke ble ansett som viktige. Timene var også løsrevet fra annen undervisning, og språket de brukte ser kun ut til å ha hatt verdi i disse timene. Slik jeg tolker informantene, kan timene utenfor klassen ha bidratt til opplevelse av stigmatisering.

Selv om informantene hadde erfaringer med at både fremmedspråklærere og tospråklige lærere hadde liten status i skolen, sa flere av elevene og lærerstudentene at lærere med innvandrerbakgrunn var en ekstraressurs for både elever som selv var innvandrere og for elever og lærere med norsk bakgrunn. De trodde at disse lærerne med sin språk- og kulturkompetanse ville ha større forståelse for kulturelle forskjeller, og at de ville kunne bidra til holdningsendringer i majoritetsgruppa. Rizah, en av elevene, sa det slik:

Jeg – jeg føler at – du får liksom mye mer tilbake [dersom læreren har innvandrerbakgrunn] – du får jo lært deg mer da om andre mennesker – for det er jo ikke sånn at bare *nordmenn* – er smarte og kan så mye mer enn dem andre – Norge har jo bruk for sånne lærere som har kultur fra andre steder da – fordi ho ser når for eksempel en utlending – for å kalle det det da – har problemer – ho *ser* jo det – det er ikke sikkert en norsk lærer hadde sett det.

Slik jeg tolker Rizah, var han ganske bestemt på at kulturkompetansen til lærere med innvandrerbakgrunn var verdifull i skolen (jf. Lewis mfl., 2009; Maylor, 2009). Hans utsagn om at en lærer med «kultur fra andre steder» vil ha større forståelse når «en utlending [...] har problemer», kan tilsi at Rizah også hadde erfart at lærere med norsk bakgrunn hadde hatt liten forståelse for kulturelaterte utfordringer.

Informantenes erfaringer med skolens anerkjennelse av deres språk- og kulturbakgrunn

Et av forskningsspørsmålene var hvorvidt elevene fikk anerkjennelse for sin språk- og kulturbakgrunn i skolen. OECD-rapporten *Review of Migrant Education – Norway*, sier at «Schools need to be more responsive to linguistic and cultural diversity» (Taguma mfl., 2009, s. 8), og også Kunnskapsdepartementet (NOU 2010:7, 2010) har fastslått at mange lærere mangler flerkulturell kompetanse. At lærere og elever med norsk bakgrunn hadde manglende kunnskap om og forståelse for kulturer forskjellige fra den tradisjonelt norske, førte ifølge informantene til generalisering og stigmatisering. Utsagn som: «De minner deg hele tiden på at du er annerledes» og «De tror alle muslimer er nesten like», representerer informantenes tanker om hvordan deres annerledeshet var blitt verdsatt i skolen. Ifølge Øzerk (1997) er dette

et utbredt problem i norsk skole, noe også den omtalte OMOD-rapporten viser (Trøften, 2010).

Flere av informantene sa at de skulle ønske at de hadde gjenkjent noe fra sin kulturbakgrunn i skolen, men bortsett fra noen få erfaringer med flagg og mat fra foreldrenes hjemland, hadde informantene erfaringer som tilsa at deres kulturbakgrunn ble underkommunisert i skolen. Dette kan bety at skolene ikke har vært bevisste på at gjenkjenning er viktig for faglig og sosial utvikling (jf. Hovdenak, 2004; Kunnskapsløftet, 2006b). Informantene var spesielt opptatt av lærernes manglende forståelse for kulturelle og religiøse tradisjoner. Saad, en av elevene, fortalte følgende fra en gymtime under ramadan:

På ungdomsskolen så skjønte ikke læreren noe av det [faste under Ramadan] – men jeg hadde jo snakket med ho – jeg ble ganske sur på ho – og jeg ble kastet ut flere ganger for at jeg ikke har lyst til å gymme – jeg blir så sliten av det – ho sa først det var greit – men så sa ho fordi om det er *ramadan* så skal du gymme – på en sånn frekk måte da – foran alle i klassen – selv om jeg hadde sagt fra.

Saad fortalte historien med innlevelse, og det var tydelig at minnene var vonde. Slik jeg tolker utsagnet hadde han blitt «kastet ut» flere ganger fordi han unnlot å delta i undervisningen, og det er sannsynlig at læreren ville fortalt en annen historie enn den Saad fortalte. At han sier at han «ikke har lyst til å gymme» og at han «ble ganske sur på ho», kan bety at Saad hadde oppført seg på en måte som læreren ikke kunne akseptere. Like fullt viser denne hendelsen at Saad ikke fikk bekreftelse for sin religiøse tilhørighet, og hans opplevelse var at han ble sviktet av læreren. At han ble irettesatt i påsyn av de andre elevene, kan i tillegg ha gjort det vanskelig for Saad å ta til motmæle. Reaksjonen hans da han tenkte tilbake på denne hendelsen, kan signalisere opplevelse av ringeakt og krenkelse (jf. Høgmo, 1998).

Ifølge informantene, både elevene og lærerstudentene, hadde lærerne vært opptatt av mediefokuserte temaer som ga et negativt bilde av innvandrere og innvandrer kulturer. De nevnte blant annet omskjæring og tvangsgifting. Dersom lærerne har hatt negativt fokus på kulturer forskjellig fra den tradisjonelt norske kulturen, kan dette ha bidratt til både stigmatisering og generalisering av elever med innvandrerbakgrunn (jf. Øzerk, 1997). Dette kan også ha medvirket til at kulturbakgrunn ble brukt som forklaring på negativ adferd. Et eksempel på dette er erfaringene til eleven Saad. Han kom til Norge som niåring og var stadig i konfrontasjoner med både elever og lærere:

Jeg har slåss hver dag på grunn av det [innvandrere] – men jeg hadde ikke lyst – det var utseende – vi kom til Norge – jeg var – jeg slåss hver dag med norske elever på grunn av at dem sa sånn – *pakkis* og *neger* – på grunn av islam – jeg måtte opp til rektor da – han sier: ‘Hvorfor?’ Ja så sier han sånn til meg: «Du kommer ny til Norge – *kødder* med dem – *slår* dem – er det *det* du lærer i hjemlandet?» Erter de deg så slår du – da brukte jeg sånn (hevet en knyttet neve) – og da måtte jeg til rektor hele tida – *hele* tida – hver dag nesten – måtte til rektor.

Ifølge Saad fikk han negative kommentarer fra medelever knyttet til utseende og religiøs tilknytning, og det var dette som utløste den voldelige adferden. Saad sa ingenting om språkforståelse, men det må antas at hans norskspråklige kompetanse ikke var tilstrekkelig til at han kunne forsvare seg verbalt. Saad hadde ingen minner som tilsier at lærere eller andre på skolen forstod situasjonen. Som straff for slåssingen måtte han møte på rektors kontor hvor han erfarte å få skylden for konfliktene, og hans oppdragelse fra hjemlandet ble, slik Saad husket det, brukt som en mulig forklaring på utageringen (jf. Øzerk, 1997). Saad sa at han måtte til rektors kontor «hele tida – nesten hver dag» noe som trolig ikke kan tolkes bokstavelig, men hyppighetsaspektet bidrar til å forsterke oppfatningen av vonde minner (jf. Repstad, 1998). Saads fortelling om krenkelse var ikke den eneste som ble fortalt i fokusgruppene, og mange liknende historier gjengis også i den omtalte OMOD-rapporten (Trøften, 2010).

Uavhengig av botid eller om de var født i Norge, brukte informantene begrepene «innvandrere» og «utlending» når de omtalte seg selv og andre personer med innvandrerbakgrunn. De påpekte allikevel at de var norske, men at de var annerledes norske enn personer med norsk bakgrunn. Uttrykk som «etnisk norsk», «vanlig norsk», «klassisk norsk» og «ekte nordmenn» ble av elevene i fokusgruppene brukt om elever og lærere med norsk bakgrunn, og det var ingen i gruppene som reagerte på denne begrepsbruken. Det ble derimot latter når de omtalte seg selv og hverandre som «innvandrere» og «utlending», noe som kan tyde på at de forstod seg selv og hverandre som norske, men allikevel forskjellige fra ungdom med norsk bakgrunn. Saad sa det slik: «Vi er like mye norske vi som de andre». «De andre» viser her til elever med norsk bakgrunn, noe som kan bety at Saad gjør et skille mellom elever med innvandrerbakgrunn og elever med norsk bakgrunn. Også tidligere forskning har vist at elever med innvandrerbakgrunn blir «definert til utenforskap» fordi de blir oppfattet som annerledes (Trøften, 2010, s. 110f). Dette synliggjøres

også i studien til Wilkins & Lall (2011) der lærerstudenter opplevde å bli møtt som «innvandrerlærere» og ikke «vanlige lærere».

De fleste informantene sa at de mestret norsk språk best, men det var allikevel ingen som sa at norsk var morsmålet. Dette kan skyldes at elevene ikke fikk definere sitt eget morsmål, men at lærere omtalte hjemmespråket som elevenes morsmål (jf. Trøften, 2010). Flere av informantene fortalte at elever med samme språkbakgrunn ikke fikk gå i samme klasse i grunnskolen fordi lærerne ville forhindre at de snakket morsmålet sammen. Ingen av informantene hadde blitt oppmuntret til å bruke hjemmespråket, og flere fortalte at de hadde blitt nektet å snakke foreldrenes språk på skolen. Noen av informantene sa at lærerne var redde for at de, med morsmålet, skulle baksnakke andre elever (jf. Øzerk, 1997).

Det er et paradoks at informantene tross fortellinger om manglende anerkjennelse og krenkelse, ga uttrykk for at de hadde trivdes på skolen. Informantenes utsagn viser heller ikke at trivselen ble svekket fra grunnskole til videregående skole, slik Hegna (2013) fant i en omfattende longitudinell studie der hun sammenliknet overgangen fra grunnskole til videregående skole for elever med og uten innvandrerbakgrunn. Slik jeg tolker ungdommene i denne studien, aksepterte de at kulturer og språk forskjellig fra den tradisjonelt norske ikke var ønsket i norsk skole. Dette forsterkes ved at en av elevene sa at han ikke forventet at innvandrere skulle få særbehandling i skolen. Det kom tydelig fram i fokusgruppene at det å sette ord på og å erkjenne manglende anerkjennelse og krenkelse var en smertefull prosess. At informantene ønsket å skjerme seg for denne smerten, kan også være en forklaring på hvorfor informantene sa at de hadde trivdes på skolen tross manglende anerkjennelse og krenkelse.

Informantenes tanker om valg av høyere utdanning generelt og om lærerutdanning og læreryrket spesielt

Alle elevene hadde klare formeninger om hvilke yrker som hadde status; lege, tannlege, ingeniør og advokat (jf. Statistisk sentralbyrå, 2013b; Østby & Henriksen, 2013). Det var bred enighet blant informantene, både elevene og lærerstudentene, at læreryrket hadde liten status, men at statusen økte jo høyere opp i utdannings-systemet man arbeidet, og at de som underviste på høgskoler og universitet hadde status. Det var kun barnehagelærerstudenten Sharifa som mente at barnehagelærere hadde status i Norge. Dette begrunnet hun med at hun hadde fått mange positive

kommentarer av «nordmenn» når hun fortalte at hun utdannet seg til barnehagelærer. Elevene sa at statusyrker ikke var like viktig i Norge som i foreldrenes hjemland, men to av elevene hadde fått direkte oppfordring hjemme om å velge et av statusyrkene. Begge sa at de ikke hadde gode nok karakterer til å innfri foreldrenes ønsker, og at de ville velge en utdanning de både mestret og ønsket. Alle informantene var enige om at interessen for yrket var viktigere enn status når de skulle foreta valg. I motsetning til funn fra tidligere studier (Henriksen, 2006; Støren, 2010), fortalte lærerstudentene at foreldrene var stolte av at de skulle bli lærere.

De fleste elevene i fokusgruppene trodde at diskriminering av innvandrere kunne gjøre det vanskelig for dem å få jobb, noe også statistikk og omfattende forskning viser (se f.eks. Midtbøen & Rogstad, 2012; 2009; Østby & Henriksen, 2013). Dette baserte de dels på egne erfaringer, men også på medias fokusering på både arbeidsløshet blant innvandrere og at innvandrere var overkvalifiserte til mange av de jobbene de ble tilbudt. Dusabe, en av barnehagelærerstudentene, fortalte at hun var en av de få i klassen som ikke hadde fått jobb til tross for gode karakterer. På direkte spørsmål om hun trodde dette kunne skyldes hennes innvandrerbakgrunn, svarte hun usikkert: «Ikke helt – men det liksom kommer opp i hodet liksom – men jeg tenker ikke så mye på det – men det kan hende». Hun virket brydd når hun svarte, og det kunne virke som om hun helst ikke ville innrømme at hennes innvandrerbakgrunn kunne være årsaken til at hun ikke hadde fått jobb. Dette kan bidra til å forsterke tolkningen av at manglende anerkjennelse underkommuniseres fordi det er smertefullt å innrømme krenkelse. Elevene i fokusgruppene sa at de trodde det ville være lettere å få jobb innenfor det offentlige enn i det private, uten at noen ga noen begrunnelse for dette. Det var allikevel bare Barandike, en av elevene, som sa at han tenkte strategisk ved valg av utdanning. Han var opptatt av arbeidsløsheten blant innvandrere, og han trodde det kunne bli vanskelig å få jobb fordi han hadde et «utenlandsk navn». Han vurderte derfor å utdanne seg til sosionom, slik at han kunne søke jobb i en kommune. I og med at elevene var opptatt av vanskeligheten med å få jobb, og at de trodde det var enklere innenfor det offentlige, burde grunnskolelærer vært et aktuelt yrkesvalg. Det kan være annerledes for barnehagelærere på grunn av det store antallet private barnehager.

Det var kun Sager, en av elevene, som uoppfordret sa at han vurderte å søke lærerutdanning. Han begrunnet dette med at han som lærer kunne være med på «å bygge framtiden». Ingen av de andre elevene, i noen av fokusgruppene, nevnte læreryrket på spørsmål om mulige utdanningsvalg. På direkte spørsmål om det

kunne være aktuelt å søke lærerutdanning, var det stor variasjon i uttalelsene. Kun Hassan var direkte avvisende og svarte spontant; «Aldri i livet», uten at han kunne utdype dette. Atife ga et svar som var mer representativt for informantene i fokusgruppene: «Det er ikke et ultimatum om at jeg aldri skal bli det – det kan jo godt hende at man blir det til slutt liksom».

Elevene i fokusgruppene forstod lærerarbeid som et krevende yrke som krevde tålmodighet og faglig dyktighet, og at lærerne hadde god lønn, mye fritid og at de bidro til å påvirke samfunnet. Både elevene og lærerstudentene var av den oppfatningen at det var vanskeligere å undervise jo eldre elevene var. De fleste elevene sa at dersom de skulle utdanne seg til lærere, ville de helst arbeide på ungdomsskole eller videregående skole, men at de kanskje ikke var «flinke nok», så det eneste alternativet trodde de ville være barnehage- eller barneskolelærer. Selv om elevene sa at lærere med innvandrerbakgrunn hadde større forståelse for kulturforskjeller enn lærere med norsk bakgrunn, var det allikevel ingen som trodde at de selv ville bli ekstra attraktive og ressurssterke lærere. Alle lærerstudentene sa derimot at deres doble språk- og kulturkompetanse var en viktig tilleggsdimensjon for dem som lærere. Ingen av dem hadde tenkt på dette før de av praksislærere hadde fått positive tilbakemeldinger på sin språk- og kulturbakgrunn. Lærerstudentene hadde flere synspunkter på hvorfor deres bakgrunn var verdifull som lærere; 1) de ville være viktige rollemodeller for barna/elevne med innvandrerbakgrunn, og ikke bare de som hadde samme språkbakgrunn, 2) de ville lettere kunne samarbeide med innvandrerforeldre fordi de kunne ta foreldrenes perspektiv og 3) de kunne bidra til å gi dem med norsk bakgrunn, både barn/elever, foreldre og kollegaer, et mer nyanisert bilde av innvandrere enn det som ble presentert i media. Det er interessant å merke seg at disse synspunktene samstemmer med myndighetenes begrunnelse for hvorfor ungdom med innvandrerbakgrunn bør rekrutteres til læreryrket (Meld. St. 6, 2012–2013). Lærerstudentenes synspunkter speiler også de svarene Lund (2009) fikk da hun intervjuet lærere med norsk bakgrunn om deres forståelse av kompetansen til sine tospråklige kollegaer. Alle lærerstudentene hadde positive erfaringer fra både høgskolen og praksisskolene, og ingen fortalte om erfaringer som kunne tilsi stigmatisering, generalisering eller diskriminering slik det vises til i tidligere studier av lærerstudenter (Island, 2007; Wilkins & Lall, 2011).

Drøfting

Hvordan kan funnene i denne studien, forstått i sammenheng med skolens styringsdokumenter og det teoretiske rammeverket, synliggjøre overføring av en eventuell læring som ikke har vært skolens hensikt å formidle? Kan eventuelt denne utilsiktede læringen ha bidratt til at elevene i videregående skole er betenkte med å søke lærerutdanning, og hva da med studentene som *har* valgt lærerutdanning? Gjennom denne drøftingsdelen vil jeg forsøke å besvare disse spørsmålene.

Det første forskningsspørsmålet var hvilken oppfatning ungdom med innvandrerbakgrunn har av skolens rådgivning og veiledning knyttet til valg av studie og yrke. Både elevenes og lærerstudentenes fortellinger var entydige; de opplevde liten hjelp i skolen for å kunne ta sine utdannings- og yrkesvalg. Informantene sa at de hadde fått liten oppmuntring til videre utdanning generelt, og alle bortsett fra én lærerstudent, sa at verken rådgivere eller lærere hadde oppmuntret dem til å utdanne seg til lærere. Dette kan tolkes slik at den opplæringen og rådgivingen skolen er pliktet å gi elevene ifølge Opplæringslova og Kunnskapsløftet, enten er mangelfull eller blir gjennomført på en slik måte at den ikke når elevene. Dette kan også sees i sammenheng med den ekstra utfordringen rådgivere syntes det er knyttet til elever med innvandrerbakgrunn (jf. Buland & Mathiesen, 2008). Funnene gir ikke grunnlag for å fastslå at skolens mangelfulle rådgiving bidrar til at elevene velger bort lærerutdanning, men skolene som omfattes av denne studien har ikke har gjort noe aktivt for å bidra til at ungdom med innvandrerbakgrunn velger læreryrket. Dette til tross for at offentlige dokumenter (se f.eks. Meld. St. 6, 2012–2013) sterkt har oppfordret til dette de senere årene.

Den neste faktoren som eventuelt kan ha betydning for informantenes yrkesvalg, er hvilke rollemodeller informantene har hatt blant skolens lærere. Slik jeg forstår det, gir skolen en utilsiktet verdiverføring ved at lærerne i hovedsak har tradisjonell norsk bakgrunn (jf. Goodlad, 1966; Imsen, 2005; Jackson, 1968/1990). Informantene, både elevene og lærerstudentene, har hatt få lærere med innvandrerbakgrunn, og erfaringene knyttet til disse lærerne er nesten utelukkende negative. De forteller om språklærere som har blitt latterliggjort på grunn av manglende norskkunnskaper, og om tospråklige lærere som ikke ble ansett som ordinære lærere. I de tilfellene der lærerne ble latterliggjort, var det medelever som krenket lærerne, og ifølge Jackson (1968/1990) kan også elever i en klasse bidra til at det skjer utilsiktet læring. En av informantene som fortalte om disse krenkelsene, sa

også at andre lærere ble gjort oppmerksomme på dette uten at de gjorde noe med det. Dette kan ha bidratt til en forsterking av det budskapet elevene som latterliggjorde læreren sendte ut; det er greit å latterliggjøre en lærer som snakker norsk med aksent eller grammatikalske feil. Informantenes erfaringer kan forstås i lys av Goodlads (1966, 1979) beskrivelse av avstanden mellom de verdiene skolen ønsker å formidle og de verdiene som faktisk formidles eller oppfattes. Den generelle delen av Kunnskapsløftet sier at opplæringen skal formidle verdier om at «menneskeverdet er ukrenkelig» og at «individuell egenart gjør samfunnet rikt og mangfoldig» (Kunnskapsløftet, 2006b, s. 3). Elevene «lærte» imidlertid at det var greit å latterliggjøre lærere med innvandrerbakgrunn for sin norskuttale, og at tospråklige lærere hadde lavere status enn lærerne med norsk bakgrunn. Jackson (1968/1990) påpeker at lærere er rollemodeller for elevene, og det er lite som tilsier at lærere med innvandrerbakgrunn har vært rollemodeller som har bidratt til at elever med innvandrerbakgrunn har sett læreryrket som attraktivt.

Det siste forskningsspørsmålet er knyttet til anerkjennelse av elevenes bakgrunn. De erfaringene informantene har hatt når det gjelder generalisering, stigmatisering og manglende anerkjennelse av språk- og kulturbakgrunn, viser at sentrale verdier om likeverd som er nedfelt i Kunnskapsløftet, kanskje ikke etterlevs i norske skoler (jf. Goodlad, 1966, 1979). Informantene, både elevene og lærerstudentene, forstod seg selv som norske, men deres erfaringer fra skolen var at de ble sett på som «annerledes», og de oppfattet selv denne annerledesheten som negativ. Dersom det er slik at verdioverføringen gjennom den skjulte læreplanen har størst læringseffekt for elevene (jf. Çubukcus, 2012), vil elevenes læring gjennom den skjulte læreplanen, ikke tilsi likeverd for alle, men at de med sin bakgrunn må akseptere forskjellsbehandling. Det var først etter at lærerstudentene hadde vært i praksis at de anså egen språk- og kulturbakgrunn som en ressurs, men da ikke for seg selv, men for elevene de skulle undervise. Det var ingen av elevene som trodde at de selv ville blitt attraktive og ressurssterke lærere selv om de i fokusgruppene sa at det var fordelaktig at lærere med innvandrerbakgrunn hadde større forståelse for kulturforskjeller enn lærere med norsk bakgrunn.

Kunnskapsløftet har en egen læreplan for morsmålsopplæring, noe som signaliserer at morsmålsopplæring er viktig. Skolens budskap gjennom den skjulte læringen (jf. Goodlad, 1966, 1979) var allikevel at morsmålet var en hindring, ikke en ressurs i opplæringen. Dette forstås på bakgrunn av at informantene ikke ble oppmuntret til å bruke morsmålet, og noen var også blitt nektet å bruke dette i

skolen. Når det gjelder skolenes organisering av klassegrupper på bakgrunn av språktilhørighet, og gjennomføringen av særskilt norskundervisning og tospråklig fagopplæring utenfor klasserommet, velger jeg å forstå det slik at skolene hadde en pedagogisk begrunnelse for dette. Ingen av informantene, selv ikke lærerstudentene med tre år i lærerutdanningen, kunne imidlertid se en eventuell pedagogisk hensikt med at de var tatt ut fra ordinær undervisning. Informantene oppfattet, gjennom den skjulte læringen (jf. Jackson, 1966, 1968/1990), at lærerne urettvist antok at de ikke var «flinke nok» til å følge ordinær undervisning.

Skolens skjulte læreplan trer også tydelig fram i det tilfellet der læreren sa at innvandrerbakgrunn var et hinder for å kunne bli toppolitiker. Lærerens «åpne budskap» var at samfunnet ikke aksepterte personer med innvandrerbakgrunn på lik linje som personer med norsk bakgrunn. Fordi læreren ikke tilkjennega avstand fra denne diskrimineringen, formidlet også han en taus aksept for samfunnets forskjellsbehandling, noe som er i strid med skolens intensjoner om likeverd. Den utilsiktede læringen informantene har hatt knyttet til generalisering, stigmatisering og manglende anerkjennelse for språk- og kulturbakgrunn, kan slik jeg forstår det, ikke ha bidratt til et ønske om å få skolen som arbeidsplass.

Hva kan så være årsaken til at lærerstudentene hadde valgt lærerutdanningen? Dette spørsmålet er spesielt interessant fordi det er ingen forskjeller i skoleerfaringene til elevene på videregående skole og de erfaringene lærerstudentene hadde. Også lærerstudentene har hatt mangelfull rådgiving, fravær av rollemodeller de kan ha ønsket å identifisere seg med og manglende anerkjennelse for egen språk- og kulturbakgrunn. Noe av forklaringen på hvorfor studentene tross disse negative erfaringene fra skolen, valgte lærerutdanningen, kan være foreldrenes positive holdninger til læreryrket, og at de ble oppmuntret til læreryrket i hjemmet. To av lærerstudentene hadde i tillegg fedre som var lærere, og de hadde alltid framhevet læreryrket som et godt utdanningsvalg. Dette kan forstås i sammenheng med tidligere forskning som viser hvilken betydning foreldrene har for barnas utdanningsvalg (jf. Fekjær, 2007; Henriksen, 2006; Leirvik, 2004, 2010; Støren, 2010). En av studentene var også blitt oppmuntret av en ungdomsskolelærer til å søke lærerutdanningen (jf. Island, 2007). En annen forklaring kan være at lærerstudentene hadde en spesiell interesse for læreryrket. De framhevet alle hvor godt de trivdes i praksis, og de ga uttrykk for at de likte både omsorgs- og formidlerrollen.

Avsluttende betraktninger

Hensikten med denne teksten har vært å finne svar på om erfaringer fra skolen, gjennom både den formelle og den skjulte læreplan, kan ha betydning for hvorvidt ungdom med innvandrerbakgrunn ønsker å bli lærere eller ikke. Informantene, både elevene og lærerstudentene, ga utelukkende positiv omtale av læreryrket, men tross den positive karakteristikken, ønsket elevene i videregående skole primært ikke å utdanne seg til lærere.

Drøftingsdelen har forsøkt å vise at erfaringer knyttet til skolens manglende rådgivning, fravær av gode rollemodeller og manglende anerkjennelse av språk- og kulturbakgrunn, kan ha bidratt til at lærerutdanningen er uinteressant for elevene i videregående skole. Skolen ser heller ikke ut til å ha gjort noe aktivt for å oppmuntre til læreryrket. Elevene og lærerstudentene har den samme type skoleerfaringer. Lærerstudentenes valg forstås på tross av og ikke på grunn av erfaringene fra skolen.

Forskrift til opplæringslova § 14-6 stiller krav om at lærere har «kunnskapar, dugleik og innsikt i norsk språk». Tilsvarende krav stilles til ansatte i barnehagen gjennom barnehageloven. Et av kravene til grunnskolelærerstudentene er at studenten «mestrer norsk muntlig, norsk skriftlig både bokmål og nynorsk, og kan bruke språket på en kvalifisert måte i profesjonssammenheng» (Forskrift til rammeplan for grunnskolelærerutdanning, 2010 s. 3). Ingen av informantene kjente til disse kravene, men det kan ikke utelukkes at usikkerhet i forhold til egen språkkompetanse kan være en medvirkende årsak til at det er så få studenter med innvandrerbakgrunn i lærerutdanningene, og jeg ser dette som et interessant spørsmål å undersøke videre. Studien viser også behov for et fremtidig forskningsprosjekt som fokuserer på sammenhengen mellom læreres flerkulturelle kompetanse og anerkjennelse av elevers språklige og kulturelle bakgrunn i skolen.

Litteratur

- Bakken, A. (2003). *Minoritetsspråklig ungdom i skolen. Reproduksjon av ulikhet eller sosial mobilitet?* NOVA rapport 15/2003.
- Barnehageloven. (2005). Lov om barnehager.
- Buland, T. & Mathiesen, I. H. (2008). *Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgingstjeneste i norsk skole.* Trondheim: SINTEF.
- Carr, P. D. & Klassen T. R. (1997). Different Perceptions of Race in Education: Racial Minority and White Teachers. *Canadian Journal of Education* 22 (1), 67-81.
- Çubukcu, Z. (2012). The Effect of Hidden Curriculum on Character Education Process of Primary School Students. *Educational Sciences: Theory & Practice*. (12), Supplementary Special Issue, 1526–1534.
- Dewilde, J. (2013). *Ambulating teachers – a case study of bilingual teachers and teacher coloboration.* (Doktorgradsavhandling) Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Eriksen, T. H. & Sajjad T. A. (2006). *Kulturforskjeller i praksis – perspektiver på det flerkulturelle Norge.* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Fekjær, S. N. (2007). *Nye forskjeller – nye forklaringer? Etniske ulikheter i utdanningsvalg.* (Doktorgradsavhandling) UiO, Det samfunnsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Forskrift om plan for grunnskolelærerutdanning. (2010). Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn.
- Forskrift til opplæringslova. (2014).
- Goodlad, J. I. (1966). *The development of a conceptual system for dealing with problems of the curriculum and instruction.* University of California, L.A. Institute for the Development and Educational Activities. 1–79.
- Goodlad, J. I. (1979). The Scope of the Curriculum Field. I J. I. Goodlad and Associates: *Curriculum Inquiry – The Study of Curriculum Practice.* New York: McGraw-Hill Book Company.
- Hagesæther, P. V. & Svarstad, J. (2014, 13.03). Mener gode råd er vanskelige å få. *Aftenposten*. Hentet fra http://www.aftenposten.no/nyheter/iriks/Mener-gode-rad-er-vanskelige-a-fa--7499996.html#.UyRu8_15Prw
- Halkier, B. (2010). *Fokusgrupper.* Oslo: Gyldendal akademisk.

- Hegna, K. (2013). Ungdom med innvandringsbakgrunn etter overgangen til videregående opplæring. Tapte nettverk og svekket skoletrivsel? *Tidsskrift for Ungdomsforskning* 13(1), 49–79.
- Henriksen, K. (2006). Studievalg i innvandrerbefolkningen – Bak apotekdisken, ikke foran tavla. *Samfunnsspeilet* 20(4), 61–65.
- Hovdenak, S. S. (2004). *Elev i ungdomsskolen. Om ungdom, utdanning og identitet*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Oslo). S. S. Hovdenak, Oslo.
- Høgmo, A. (1998). *Fremmed i det norske hus. Innvandreteres møte med bygdesamfunn, småby og storby*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Imsen, G. (2005). *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Island T.-L. (2007). *Fryktløse forbilder – Minoritetsstudenter på vei inn i eksponerte yrker. En empirisk studie om journalist- og lærerstudenter med minoritetsbakgrunn og deres begrunnelser for yrkesvalg og tanker om sitt fremtidige yrke*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo) T.-L. Island, Oslo.
- Jackson, P. W. (1966). *The Way Teaching Is*. University of Chicago. Educational Resource Information Centre (ERIC).
- Jackson, P. W. (1990). *Life in Classrooms*. New York: Teachers College Press. (Opprinnelig publisert 1968).
- Kenner, C. & Ruby, M. (2012). Co-Constructing Bilingual Learning: An Equal Exchange of Strategies between Complementary and Mainstream Teachers *Language and Education*. 26 (6), 517–535.
- Kunnskapsløftet. (2006a). Læreplan i utdanningsvalg. Hentet fra <http://data.udir.no/kl06/UTV1-01.pdf?lang=nob>
- Kunnskapsløftet. (2006b) Generell del av læreplanene. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/>
- Kvale, S. (2001). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Leirvik, M. S. (2004). *Hvordan virker sosial kapital inn på skoletilpasning? – En kvalitativ studie av ungdom med vietnamesisk bakgrunn*. (Mastergradsavhandling, Universitetet i Oslo) M. S. Leirvik, Oslo. Hentet fra <http://www.duo.uio.no/publ/iss/2004/22018/skole.pdf>
- Leirvik, M. S. (2010). «For mors skyld». Utdanning, takknemlighet og status blant unge med pakistansk og indisk bakgrunn. *Tidsskrift for Ungdomsforskning* 10(1), 23–47.

- Lewis, C. W., Mumford, V. E., Singer, J. N. & Bonner, F. A. (2009). *Recruiting African American Male Teacher Candidates Using an Athletic Model*. New Directions for Diversifying the Teacher Workforce. s. 1-34. Hentet fra http://works.bepress.com/cgi/viewcontent.cgi?article=1031&context=fred_bonner
- Lund, A. B. (2009). Bilingual teachers: A bridge-builder or an intercultural catalyst. I O. K. Kjørven & B.-K. Ringen (eds.). *Teacher Diversity in Diverse Schools-Challenges and Opportunities for Teacher Education*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Maylor, U. (2009). 'They do not relate to Black people like us: Black teachers as role models for Black pupils. *Journal of Education Policy*. 24(1), 1–21.
- Meld. St. 6 2012-2013 (2013). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. [Oslo]: Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- Mellin-Olsen, S. & Lindén, N. (1996). *Samtalen som forskningsmetode: Tekster om kvalitativ [i.e. kvalitativ] forskningsmetode som del av pedagogisk virksomhet*. Landås: Caspar forlag.
- Midtbøen, A. H. & Rogstad J. (2012). *Diskrimineringens omfang og årsaker – Etniske minoriteters tilgang til norsk arbeidsliv*. Rapport (001), Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- NOU 2010: 7 (2010). *Mangfold og Mestring*. Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Nygård, G. (2010). Utdanning. I K. Henriksen & L. Østby, *Innvandring og innvandrere 2010*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.
- Repstad, P. (1998) *Mellom nærhet og distanse – Kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Qureshi, N. A. (2008). Beskrivelse av oppdragelse: Utslag av definisjonsmakt og euro-sentrisme. I A. M. Otterstad (red.). *Profesjonsutøvelse og profesjonelt mangfold – fra utsikt til innsikt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Ryen, E. (2009). Tospråklige lærere: Hvilken rolle har de i praksis? I O. K. Kjørven & B.-K. Ringen (eds.). *Teacher Diversity in Diverse Schools-Challenges and Opportunities for Teacher Education*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Statistisk sentralbyrå (2013a). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre, 1. januar 2013*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Statistisk sentralbyrå (2013b). *Studenter ved universiteter og høyskoler, 1. oktober 2012*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.

- Støren, L. A. (2010). *Innvandrere i utdanning og overgang til arbeid*. Rapport (45), Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Taguma, M., Shewbridge, C., Huttova, J. & Hoffman, N. (2009). *OECD Reviews of Migrant Education: Norway*. OECD.
- Trøften, D. (2010) *Skolen er fra Mars, elevene er fra Venus – utdanning i et multietnisk samfunn*. Oslo: Organisasjonen mot offentlig diskriminering (OMOD).
- Valenta, M. (2009). «Who wants to be a travelling teacher?» Bilingual teachers and weak forms of bilingual education: The Norwegian experience. *European Journal of Teacher Education*. 32(1), 21–33.
- Vang, C. T. (2006). Minority Parents Should Know More about School Culture and Its Impact on their Children's Education. *Multicultural Education*, 14(1), 20–26.
- Werner, S. (2008). *Tilpasset opplæring og læreres bilder av en mangfoldig skoleklasse: en undersøkende samtalesyklus med lærere fra tre skoler*. (Doktorgradsavhandling), UiO, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Wilkins, C. & Lall, R. (2011). «You've got to be taught and I'm trying'» Black and minority ethnic student teachers' experiences of initial teacher education. *Race, Ethnicity and Education*. 14(3), 365–386.
- Østby, L. & Henriksen, K. (2013). Innvandrere og deres barn – og vår kunnskap om dem Innvandrere – hva vi nå vet og ikke vet. *Samfunnsspeilet* 5/2013.
- Øzerk, K. (1997). Fordommer og nyrasisme. I T. Sand (red.). *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen Akademiske.