

**This is a Reviewed Article**

## **Fra innvandrere til medstudent og ressurs i undervisningen ved helsefaglig høyskoleutdanning**

*Ursula Småland Goth, Høgskolen i Oslo og Akershus<sup>1</sup>*

*Trude Løkhaug Jensen, Høgskolen i Oslo og Akershus*

*Randi Skyrud, Høgskolen i Hedmark*

### **Abstract**

*Norway has become a multicultural society where cultural encounters still can be seen as cultural conflict. The increased diversity in the population leads to an increased need for students with minority background within the health professions and health professionals from the majority population practicing care with a culture sensitive approach. During the last years, the University College of Oslo and Akershus has seen a significant increase of health student applicants with immigrant background. To encounter the situation this article aims to describe immigrant student's learning situation. 21 randomly selected students from the University College were interviewed on the basis of a semi-structured interview guide.*

*Nine of the students were immigrants and 12 belonged to the major population. Gained data were analysed within a constant comparative approach. Our results showed that immigrant students face challenges during participation in study groups, seminars and in other professional communities. The detected challenges also included the acquisition of terminology and communication in Norwegian. The study concludes that there is a need for an enforced inclusive learning environment by promoting togetherness, tolerance and cultural competence.*

**Keywords:** *diversity, cultural sensitivity, diverse learning environment, immigrant/migrant, intercultural pedagogy*

**Nøkkelord:** *mangfold, kultursensitivitet, flerkulturelt læringsmiljø, innvandrere, interkulturell pedagogikk*

---

Korresponderende forfatter: Ursula Småland Goth, Høgskole i Oslo og Akershus, 0130 Oslo, Norge.  
Epost: [ursula.smaaland.goth@hioa.no](mailto:ursula.smaaland.goth@hioa.no)

## Introduksjon

I løpet av de senere tiårene har Norge blitt et flerkulturelt, fleretnisk og flerreligiøst samfunn (Statistisk sentralbyrå, 2015a,b). Med bare noen få tiårs erfaring har majoritetsbefolkningen ennå bare begrenset forståelse av «andres» kulturelle bakgrunn og av samspillet i flerkulturelle settinger.

I dag bor over 13% innvandrere og 2,6% etterkommere fra over 222 land og selvstyrte områder (Statistisk Sentralbyrå (SSB), 2015a) i Norge. Oslo har landets høyeste andel innbyggere med innvandrerbakgrunn: 32% (SSB, 2015a). Tall fra Statistisk Sentralbyrå viser at antall innvandrere som ønsker å ta utdanning ved høyere utdanningsinstitusjoner er økende. I 2013 var 9,5% av studentene ved landets høyere utdanningsinstitusjoner registrert som innvandrere (SSB, 2014). I 2013 ble over 9,4% innvandrere registrert på bachelornivå i sykepleie på landsbasis, og over 19 % ved Høgskolen i Oslo og Akershus (Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste/SSB, 2014).

Statistisk sentralbyrå definerer en innvandrer som en person som selv har innvandret til Norge, mens norskfødte med innvandrerforeldre defineres som personer med innvandrerbakgrunn (SSB, 2015b). Denne artikkelen har sitt fokus på samhandling i læringssituasjonen, derfor har vi valgt å definere »innvandrerstudenten» ut fra hvordan studenten blir betraktet av majoriteten, eller hvordan studenten betrakter seg selv (Bhopal, 2013). Uansett definisjon utgjør ikke innvandrere noen homogen gruppe, men rommer store variasjoner når det gjelder verdier og verdensbilder (Magelssen, 2008).

Norge som flerkulturelt samfunn trenger helsepersonell som kan gi hjelp på en tilrettelagt og kultursensitiv måte (Magelssen, 2008). Helsepersonell på alle nivåer må tilrettelegge for god kommunikasjon og ha kunnskap om de kulturelle utfordringer knyttet til å sikre innvandrere en likeverdig helse- og omsorgstjeneste (Helse- og omsorgsdepartementet, 2013). Samtidig bekrefter forskningen at dagens helsepersonell etterlyser mer kunnskap for å kunne ivareta minoritetsgruppens behov (Dellenborg et al., 2012; Goth, 2014a,b). Utdannelsen innen helseprofesjonene skjer i et dualistisk opplæringssystem som består av undervisning ved høgskolene og praksis ved sykehus, aldershjem, i hjemmehjelpen og ved legevakten.

Begrepet *kultur* kommer fra det latinske *colere*, som betyr å dyrke eller kultivere. Gjennom historien har begrepet blitt tatt i bruk innen humanvitenskapene og etterhvert fått en rekke ulike betydninger. Mest brukt er begrepet som (a) samlebetegnelse for kunstneriske

uttrykk som musikk, litteratur, altså et aspekt ved menneskelig aktivitet, og (b) i betydning totaliteten av en levemåte, verdifellesskap, meningsunivers, eller andre uttrykk for den totaliteten av menneskelig aktivitet som skiller en gruppe menneskers levemåte fra andre grupper. I denne artikkelen forstår vi begrepet kultur i den siste betydningen; som en gruppes kode- og verdifellesskap, det vil si de normer, verdier, erfaringer og tradisjoner som en gruppe har felles, og som derfor også er konstituerende for deres felles identitet. En viktig strategisk funksjon blir da kulturens normative potensial ved å skille mellom «egen identitet» og «annerledeshet». Relatert til utdanning har forskningen vist at kunnskap om kultur som grunnlag for all menneskelig handling og atferd bør være integrert i eksisterende fag og reflektert over like fra starten på studiet (Uzarewicz, 1998).

Kunnskapen som formidles ved de ulike helsefaglige yrkesutdanninger er forankret i en overordnet programplan som inkluderer både en teoretisk tilnærming ved høyskolen og en praktisk tilnærming i praksisperioder i helsevesenet. Denne planen skal ivareta problemstillinger som yrkesutøvere møter i sin praksis. Sykepleieutdanningen ved HiOA (Høyskolen i Oslo og Akershus) har som ett av sine programfestede mål å styrke det kulturelle mangfoldet ved å formidle kunnskap og forståelse for helse og sykdom i et flerkulturelt perspektiv. I dette inngår formidling av felles fagkompetanse om det flerkulturelle samfunnet, kulturelle ulikheter og likheter mellom mennesker, interkulturell kommunikasjon, samt kulturperspektiv på sykdom (HiOA, 2012; Kunnskapsdepartementet, 2008) formidlet gjennom forelesninger (HiOA, 2015). Utdannelsen ved høyskoler og universitet har i en årrekke lagt vekt på mangfold, annerledeshet og likeverdighet (Heiberg, 2015). Så hva skjer med studentene i denne flerkulturelle læringssituasjonen. Hvordan blir inkludering og uformell kompetanse ivaretatt? Dette er den sentrale problemstillingen i denne artikkelen.

Litteraturen beskriver hvordan innvandrere studenter kan betraktes som ressursvake basert på språkproblemer, med ulik formell kompetanse (Hanssen & Helleland, 2005), og uten opplevelse av empowerment. Forskning viser også at uformell kompetanse hos innvandrerelevne kan oppleves som en lite etterspurt ressurs (Magelssen, 2012). Dagens heterogene studiemiljø oppstår på grunnlag av en rekke faktorer, for eksempel ulikheter i familiebakgrunn, studieferdigheter, motivasjon, førstespråk, kulturbakgrunn, legning, funksjonsgrad, migrasjonserfaring, gruppetilhørighet og læringsstil (Eriksen & Sajjad, 2011). Ved å oppleve den enkelte som ressurs, som kilde når det gjelder å skape ”nytte”, vil dette

kunne virke positivt inn på både inklusjons- og eksklusjonsmekanismer (Pihl, 2010; Bhopal, 2012).

Inklusjon forutsetter faglig og sosial tilpasning (Bekkeli, 2004), men utelukker ikke at ulik bakgrunn kan oppleves som en ressurs (Bhopal, 2012). Nordiske (Ecklon & Rønn, 2007; Greek, 2004; Hanssen & Helleland, 2005) og internasjonale studier (Ackerman-Barger, 2010; Amaro, Abriam-Yago, & Yoder, 2006; Gardner, 2005; Zeitlin-Ophir, Melitz, Miller, Podoshin & Mesh, 2004) viser at minoritetsstudenter med kort botid i Norge ofte oppleves som svakere integrert i studentmiljøet, og at de dermed får problemer med å akkumulere sosial kapital (Norges Forskningsråd, 2005). Utenlandske studier viser videre at innvandrerstudenter opplever å bli mindre hørt i sine faglige bidrag, og at disse har en høyere frafallsrate i studiene enn majoritetsstudentene. Faktorer som botid, landbakgrunn og sosial bakgrunn viser seg å være utslagsgivende (Bhopal, 2013).

Mangfold i samfunnet kan oppleves som en utfordring i utdanningsinstitusjonen, men kan også brukes som utgangspunkt for formidling av denne type kunnskap (Mirza, 2005). I høyere utdanning i Norge er situasjonen imidlertid en annen. Innvandrerstudenter har her tilnærmet like stor sannsynlighet som majoritetsstudenter for å fullføre lengre studier. Likevel er interaksjon og dermed sosial tilfredshet og livsglede på utdanningsarenaen lavere (Lauglo, 2010), noe som reduserer muligheten for integrasjonsprosesser.

### **Problemstilling**

På denne bakgrunnen ønsker artikkelforfatterne å beskrive hvordan studenter i helsefagutdanningen ved HiOA opplever den flerkulturelle læringssituasjonen. Dette søkes belyst ut fra minoritets- og majoritetsgruppens ståsted, med særlig fokus på flerkulturell kompetanse og likeverdighet. De konkrete forskningsspørsmålene er:

*Hvilken opplevelse av gruppetilhørighet har minoritetsstudentene?*

*Oppfattes minoritetsstudentenes erfaringer som ressurs i yrkesutdanningen?*

### **Teori og sentrale begrep**

*Empowerment* (å sette i stand til / å gi egenkraft) har som mål å gi og oppleve myndighet gjennom å sette noen i stand til å delta i en læringsprosess. Det handler også om å tilrettelegge for at den enkelte opplever mestring og opparbeider deltakerkompetanse (Stang, 2009, 2003). Minoritetsstudenter med oppvekst og utdanning fra Norge vil være kjent med det norske skolesystemet som orienterer seg mot studentens evne til empowerment, i motsetning til mange studenter som har sin oppvekst og utdanning fra andre land. Læringstradisjonene

varierer med tid og sted, og studenter med liten eller ingen kjennskap til samfunnet vil møte de største utfordringene (Eklon & Rønn, 2007). Studiene på høyskolen bygger videre på visse forkunnskaper, og studenter med slike kunnskaper lærer mer effektivt enn studenter som mangler disse (Alexander, Murphy, Woods et al., 1997; Alexander & Jetton, 2000). Det viser seg også at forkunnskaper bidrar positivt til forståelse og opplevelsen av empowerment (Samuelstuen & Bråten, 2005). I denne artikkelen beskriver begrepet empowerment muligheten til å skape deltakelse og bygge kapasitet hos enkeltindivider og på gruppenivå.

*Interkulturell kommunikasjon* er kommunikasjon mellom aktører med bakgrunn og referanserammer fra ulike kulturer (Dahl, 2013). Interkulturell kommunikasjon beskriver kompetansen for å forstå og innvirke på kommunikasjon og de møtene som skjer i flerkulturelt helse- og omsorgsarbeid. Samtidig handler denne kompetansen om å bli bevisst eget ståsted og evnen til å reflektere i møter og samhandling med mennesker med ulike kulturelle bakgrunner. Stadig mer av kommunikasjonen mellom mennesker og helsetjenesten foregår på tvers av kultur-, språk- og landegrenser (Dahl, 2013). Dette utvidede og komplekse kommunikasjonsbildet skaper nye utfordringer som igjen stiller krav til kunnskap. For at et flerkulturelt møte skal være preget av god kommunikasjon og toleranse, er det viktig at helsearbeiderne kan tolke signal som bl.a. formidles gjennom kroppsspråk og atferd (Dahl, 2013).

*Sosial kapital* defineres her som et samlende begrep for tilgangen til sosial støtte, sosiale nettverk, sosiale bånd, ressurser, tillit, trygghet, deltakelse og medborgerskap (Rønning & Starring, 2009). Definisjonen er i tråd med Bourdieu (1986) som setter fokus på samfunnsmessig makt og mekanismene bak disse maktforholdene. Bourdieu ønsker å avdekke de ikke-synlige formene for makt og dominans. I en analyse av sosial og kulturell kapital tok han blant annet for seg ulikheter blant studenter. Her fant han at habitus (internaliserte tanke-, adferds og smaksmonstre som fremstår som «naturlig» for en gruppe), språk og kulturelle kunnskaper om politikk, historie og samfunn har stor betydning for om man integreres, noe som også bekreftes i senere forskning (Eriksen & Sajjad 2011; Gardner 2005; Greek 2004, Magelssen, 2012). Med utgangspunkt i Bourdieus analyser kan vi anta at enhver innvandrerguppe forholder seg til sine egne former for sosial og kulturell kapital (Bhopal, 2012).

*Migrasjon* handler både om vinning og tap, og er en dynamisk prosess som også åpner for tilpasning gjennom integrering av frivillige og ufrivillige innvandrere (Bhopal, 2013). Migrasjon representerer derfor muligheter for endring. Studenter skal gjennom utdannelsen

bli helsearbeidere for hele befolkningen. Den demografiske utviklingen har ført til nye kompetansebehov for omsorgsarbeidere i Norge (Magelssen, 2012). Det innebærer at studentene må internalisere et nytt tankesett som inkluderer individuelt tilrettelagte, likeverdige tjenester (Magelssen, 2012).

### **Metode**

Studiens design er utforskende og beskrivende, og data ble generert gjennom to metodiske tilnærminger: to strategisk litteratursøk (2013 og 2015), og 21 kvalitative intervjuer. De to strategiske litteratursøkene (Patton, 2002) ble gjennomført ved hjelp av databasene Cinahl, ERIC, Medline, SveMed+ og OVID. Søkene ble begrenset til de siste 15 år, på språkene norsk, dansk, svensk og engelsk, og inkluderte fem nøkkelord. Søket resulterte i 45 artikler og rapporter hvorav ti artikler ble inkludert i studien. Kunnskap som fremkom under litteratursøket ble brukt i analyse av egne funn i diskusjonsdelen.

I tillegg til litteratursøk ble det gjennomført 21 individuelle semistrukturerte intervjuer med studenter i aldersgruppen 18-30 år ved Fakultet for helsefag, HiOA. Studentene ble rekruttert gjennom fagpersonell som underviser i både sykepleie og ergoterapi. Vi inkluderte 16 bachelorstudenter ved Institutt for sykepleie, mens de resterende fem var bachelorstudenter ved Institutt for ergoterapi. Alle intervjuene ble gjennomført i løpet av et tidsrom på fire uker av fagpersonell fra de to studieretningene. To av disse er også medforfattere av denne studien. Alle informanter ble forespurt og muntlig informert om studien. Informantene ble inkludert etter at de hadde gitt sitt informerte skriftlige samtykke. Blant de 21 informantene var ni studenter som betraktet seg selv som innvandrere med Thailand, Somalia, Pakistan, Sri Lanka, Kina og Romania som fødeland. Alle informantene var kvinner.

Det ble utarbeidet en semistrukturert intervjuguide som ble brukt under alle intervjuene. Både majoritets- og innvandrerstudenter fikk ni identiske spørsmål, og ett spørsmål som divergerte (opplevelsen av å tilhøre en minoritet vs. opplevelse av gruppesamhørighet). Hvert intervju varte i mellom 10 og 40 minutter, og ble tatt opp på bånd for senere transkribering og verifisering av analyser. Det første intervjuet ble foretatt som et testintervju i fellesskap av to intervjuere (USG og TB) for å prøve ut intervjuguiden. De øvrige intervjuene ble foretatt av kun én intervjuer (TB (5), TLJ (9) eller RS(7)) i løpet av våren 2013.

Data fra intervjuene ble analysert kontinuerlig ut fra konstant komparativ tilnærming (Corbin & Strauss, 2008; Glaser & Strauss 1967). Meningskategorisering sto sentralt i analysen og det innsamlede materialet ble organisert i abstrakte kategorier ut fra temaer som

ifølge intervjuerne stod sentralt og som deretter ble analysert. I en åpen kodingsprosedyre ble utsagn og hendelselementer identifisert ut fra deres substans. Nye observasjoner ble sammenlignet fortløpende med tidligere innhentede data. Det ble utviklet kategorier og relasjonene mellom forhold som ble oppdaget. Datametning inntraff etter 19 intervjuer. Etter dette gav ikke ytterligere datainnsamling ny kunnskap, men bekreftet teorien som ble utviklet underveis.

Etter intervjuene ble det gjennomført et systematisk litteratursøk i basene Svemed+, Pubmed, Medline, Psychinfo, Bibsys med søkeord «immigrant, intercultural, transcultural, health science, education». Intern grounding ble foretatt basert på vår litteraturanalyse ved at de tematiske overskriftene i den utviklede teorien ble sammenholdt med funn fra tidligere studier på feltet. Analysene ble gjennomført med en medforfatter som tilhører minoritetsbefolkningen og den respektive intervjueren. Alle intervjuere tilhørte majoritetsbefolkningen.

#### *Begrensninger ved studien*

Studien er basert på intervjuer med et svært begrenset antall bachelorstudenter i sykepleie og ergoterapi ved HiOA og har dermed en begrenset ekstern validitet. Det asymmetriske maktforholdet mellom forsker og informant vil alltid kunne påvirke dialogen (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne studien vil en asymmetri kunne oppstå både på grunn av aldersforskjellen mellom informanter og forsker, samt at intervjuerne også hadde rollen som undervisningspersonell for informantene. Intervjuerne har yrkesbakgrunn som ergoterapeut eller sykepleier. Alle tilhører majoritetsbefolkningen. (Dahlberg et al., 2008, s. 188; Kvale & Brinkmann, 2009, s. 52). Deltagende personer under intervjuene var altså kjent for hverandre, men ikke sidestilte. Dette kan innebære en fare for validiteten i dataene (Dahlberg et al. 2008; Kvale & Brinkmann, 2009; Patton, 2002).

#### *Etikk*

Informantene ble forsikret om anonymitet og konfidensialitet i forbindelse med informasjon om prosjektet. Dette blir ivarettatt i artikkelen slik at studentene ikke kan identifiseres gjennom teksten. For å ivareta anonymiteten opplyses det ikke hvilket kull, studium eller kampus informantene tilhørte. Data som ble generert under intervjuene ble aidentifisert under analysen og arkivert i samsvar med retningslinjene. Dataene ble slettet etter publisering.

Prosjektet «Fra innvandrere til medstudent og ressurs i undervisningen» ble registrert i CRISTin (id.nr. 412041), og godkjent hos personvernombudet for forskning (NSD registreringsnummer 2013/33888) og implementert etter gjeldende retningslinjer.

### **Resultater og diskusjon**

Dataanalysen har frembragt tre hovedfunn som presenteres i avsnittene: «Inkludering i gruppearbeid», «Å være inkludert» og «Innvandrere som ressurs».

#### *Inkludering i gruppearbeid*

Hvordan opplever du situasjoner med innvandrerstudenter? (appendiks 2, spm. 5 – et spørsmål som kun ble stilt til majoritetsgruppen).

*Ikke i de gruppen jeg har vært- der har det ikke vært et problem og de har deltatt, men jeg vet det har vært andre grupper hvor det har vært et problem. Har hørt om det.*  
(Student nr. 18, norsk)

Flere informanter fra majoritetsgruppen viste til at gruppearbeidene kunne oppleves som ekskluderende for innvandrerstudenter. Alle informanter fra minoritetsgruppen bekreftet opplevelsen av eksklusjon eller uønsketthet i gruppen. Det fremgikk av intervjuene at eksklusjonsopplevelsen var årsaken til at innvandrerstudenter foretrakk å danne grupper sammen med andre studenter fra minoritetsgrupper. Inklusjon og eksklusjon ble fremstilt som kontrollert av majoritetsgruppen.

Fenomenet med utestenging eller usynliggjøring av innvandrerstudenter er også funnet i flere andre utdanningsstudier (Carter & Xu, 2007; Gardner, 2005; Goth, Bergsli & Johansen, 2016). Dette resulterer ikke bare i frafall, men vanskeliggjør også formidling av kulturkompetanse innen en ramme av likeverdighet. Dermed blir det også vanskelig å forberede morgendagens helsearbeidere på de utfordringer som økende mangfold kan medføre (Gardner, 2005; Goth, Bergsli & Johansen, 2016).

Har du venner her i kullet – norske og/eller med innvandrerbakgrunn (appendiks 1, spm. 3)?

*...synes det e vanskelig...i hjemlandet har jeg venner overalt, men i Norge synes jeg det er vanskelig å finne noen... Jeg har prøvd mange ganger å være venner med og begynner, men kanskje det er kulturforskjell på oss.... Ja og jeg ser det at innvandrere blir liksom dyttet bort da og norske er liksom samlet, diskuterer og snakker... (jeg) hilser på de og er de sammen med sine venner så svarer de ikke med å hilse tilbake....(Student nr. 19, innvandrer)*



Hva tror du om dine medelever, tror du at de ville høre på det du forteller? Tenker de at det du forteller bør være med (appendiks 1, spm. 6)?

*Ja jeg tror det avhenger av de man er på gruppe med. Noen tar det positivt om du sier det på feil norsk så skriver de det du har sagt på riktig norsk, mens andre er veldig tidlig med å kritisere så neste gang sier man ingen ting. Jeg tror de norske elever er mer dominerende...og så lar man det bare være. (Student nr. 19, innvandrer)*

Funnene i vår studie viser at innvandrerstudentene opplever mangel på felleskap med majoritetsstudentene, noe som kan føre til at innvandrerstudenter heller foretrekker å jobbe alene eller med andre innvandrerstudenter. Lignende problemstillinger ble omtalt i en norsk studie av Bekkeli og Greek (2004). Vår dataanalyse indikerer her at mangel på integrasjon av innvandrerne i felleskapet medfører at den uformelle kompetansen av både majoritets- og minoritetsstudentene ikke nyttiggjøres.

Sosiokulturelle koder produseres og reproduseres gjennom bl.a. språk, klesstil, atferd og aktivitetsmønstre. Å beherske slike koder er viktig for å kunne finne frem i samfunnet og forstå den ikke-verbale kommunikasjonen (Eriksen & Sajjad, 2011). Det sentrale blir derfor ikke alltid *hva* som sies, men *hvordan* det sies. I lys av Bourdieus teorier (1986) kan dette forstås slik: når innvandrerstudentene mangler kompetanse om de kulturelle kodene i det norske miljøet, verdsettes heller ikke deres kunnskap. Dette kan skape en opplevelse av å bli misforstått og ekskludert. Den erfaringen av annerledeshet som innvandrerstudenter opplever kan skyldes aldersforskjell, forpliktende familierelasjoner, et annet primærspråk og behov for i større utstrekning å måtte arbeide ved siden av studiene.

Har du venner her i kullet – norske/og eller med innvandrerbakgrunn (appendiks 2, spm. 3)?

*...henger mest med de norske, men det er ikke et bevist valg, det er bestemt av grupper, hvem man vil bli kjent med (Student nr. 2, norsk).*

Annerledesheten kunne også fremkomme gjennom majoritetsstudentenes ureflekterte kategorisering av «innvandrere» som en egen identitetsbærende gruppe (Goth, 2014b). En slik ureflekterte kategorisering av innvandrere fant vi ikke bare i forhold til medstudenter, men også i forhold til innvandrerpasienter som man har erfaring fra under praksisperioden.

Hvordan opplever du situasjoner med innvandrerpasienter (appendiks 2, spm. 9)?

*Jeg tror innvandrerpasienter stoler mer på innvandrere som [er] sykepleiere. [Det er] ikke alltid de sier det, men man føler en slik connection ... (Student nr. 21, norsk).*

---

*Jeg har en der jeg jobber hjemme. Han er veldig vanskelig fordi han vil ikke forstå oss. Så klarer han ikke å prate, så vi har laget en sånn pekebok... (Student nr. 8, norsk).*

Sitatene formidler et syn der tillit synes å være et produkt av likhet, og at denne likheten springer ut av felles gruppetilhørighet, som igjen bygger på felles kulturelle referanserammer. Medlemmer av majoritetsbefolkningen kan da implisitt ta for gitt at gruppen «innvandrere» deler en form for felles kultur eller erfaring som gjør at man innen denne gruppen vil forstå hverandre bedre enn dersom kommunikasjonen skulle foregå mellom en fra gruppen «majoritetsbefolkning» og en fra gruppen «innvandrere». Men innvandrere deler som regel ikke andre felles erfaringer enn at de ikke tilhører den norske majoritetsbefolkningen. Det er derfor bare sett fra majoritetsbefolkningens synspunkt at «innvandrere» kan fremstå som en homogen gruppe når det gjelder «annerledeshet».

Innvandrere kan ha svært ulike referanser og handlingsmønstre, og deler sjelden flere sosiale og kulturelle koder med hverandre enn de hver for seg gjør med etniske nordmenn (Goth, Berg & Akman, 2010). En sykepleier fra Filippinene har sjelden mer felles med en sykepleier fra Etiopia enn opplevelsen av å leve i en annen sosial og praktisk ramme enn den en ble født inn i. Et slikt erfaringsfellesskap kan likevel gi grunnlag for en gruppefølelse dersom erfaringen fremstår som relevante, for eksempel dersom en på dette grunnlag opplever å bli behandlet annerledes enn representanter for majoritetskulturen. Dermed blir majoritetsbefolkningens kategorisering og stereotype forventninger til innvandrere medkonstituerende for produksjonen av slik felles erfaring.

Språk, klesstil, utdanningsbakgrunn, legning, funksjonsgrad, studieferdigheter, motivasjon, migrasjonserfaring og læringsstil er forhold som kan bidra til opplevelse av innenforskap eller til marginalisering (Eriksen, 2001; Bhopal, 2013; Eriksen & Sajjad, 2011). Minoritetsstudentene opplevde marginaliseringsprosesser under gruppearbeid der majoritetsstudenter ikke ønsket å inkludere minoritetsstudenter.

Hva tror du om dine medelever, tror du de vil høre på det du forteller? Tenker de at det du forteller bør være med (Appendiks 1, spm. 6)?

*...møtt motstand. Jeg trenger ikke å bevise for dem, men i (sykepleie)praksis fikk (jeg) gode tilbakemeldinger. Trenger ikke å jobbe med dem resten av livet... (Student nr. 17, innvandrer)*

Har du venner her i kullet – norske og/eller med innvandrerbakgrunn (Appendiks 2, spm. 3)?

*Ja jeg har venner....det er mest norske, men det er fordi jeg har blitt venn med dem*

---

*som er i studiegrappa mi, det er noen av dem som er innvandrere, men det er ikke dem jeg har mest kontakt med...jeg føler kanskje de holder seg litt i gruppa ved siden av.... Så jeg henger egentlig mest med de norske.... (Student nr. 9, norsk).*

Majoritetskulturens implisitte forestilling om at alle innvandrere tilhører én felles gruppe kan følgelig fungere selvoppyllende, selv om den i utgangspunktet bare fantes som konstruksjon hos dem som ikke opplever at innvandrere er en del av den gruppen de selv tilhører. Tilsvarende funn er gjort i en dansk studie, der studenter med innvandrerbakgrunn mente at de var bedre i stand til å forstå pasienter med innvandrerbakgrunn enn etnisk danske studenter. Dette ble begrunnet i en følelse av solidaritet mellom personer med utenlandsk bakgrunn (Ecklon & Rønn, 2007). Solidaritet er et begrep som normalt forbindes med en følelse av samhörighet som oppstår blant mennesker som står overfor et felles problem, slik situasjonen kan oppleves blant innvandrerstudentene.

En amerikansk studie som undersøkte mestringsevne i mangfoldsetting viste at sykepleierstudentene fra et etnisk mangfoldig felleskap hadde høy grad av mestringstro knyttet til en flerkulturell praksis (Liu, Mao & Barnes-Willis, 2008). Studien viste også at eksponering for kulturelle konsepter under studiene her kan være et viktig bidrag. Mestring, spesielt kulturell mestring, ses på som en forutsetning for samarbeid og gruppedannelse, og består av tre sentrale elementer: *begripelighet*, *handterbarhet* og *meningsfullhet* (Antonovsky, 1990). Det er mulig at et flerkulturelt miljø i seg selv kan bidra til en sterk grad av mestringstro med henblikk på kulturelle forhold blant studenter i sykepleie, slik studien konkluderte med. I tillegg kan et flerkulturelt sammensatt studentmiljø og undervisning knyttet til flerkulturalitet også ha sammenheng med høy mestringstro blant studentene på dette området. Derfor kan man i liten grad regne med at innvandrerstudenten vil bli tilkjent den samme plasseringen i det norske sosiokulturelle kartet som vedkommende ville hatt i fødelandet. Det kan da oppstå et avvik mellom innvandrerstudentenes selvbilde og den statusen de blir tilkjent i det norske samfunnet. Årsaken til dette kan være at majoritetens preferanser innen språk, klesstil, utdannelse, adferd, osv. spiller en avgjørende rolle i å synliggjøre annerledeshet, da disse fungerer som sentrale sosiokulturelle markører.

#### *Å være inkludert*

Symbol- og språkbruk bidrar til å knytte mennesker sammen (Bourdieu, 1986). En slik sosial inkludering betyr mye for den enkelte students sosiale kapital (Norges Forskningsrådet, 2005). Graden av interaksjon mellom innvandrere og majoritetsbefolkningen vil derfor være

avgjørende for innvandreres mulighet til å akkumulere kulturell kapital med gyldighet utenfor egen gruppe. Data i vår studie indikerer at slik interaksjonen bare i begrenset grad finner sted.

Har du venner her i kullet – norske og/eller med innvandrerbakgrunn (appendiks 2, spm. 3)?

*Ja jeg har venner....det er mest norske, men det er fordi jeg har blitt venn med dem som er i studiegruppa mi, det er noen av dem som er innvandrere, men det er ikke dem jeg har mest kontakt med...jeg føler kanskje de holder seg litt i gruppa ved siden av.... Så jeg henger egentlig mest med de norske... (Student nr. 9, norsk).*

*Har nok mest norske. Har nok ingen med innvandringsbakgrunn som jeg møter etter skolensånn, som ikke er skolerelatert, nei ... (Student nr.7, norsk).*

*.....hva skal jeg si, tenker akkurat det samme som de. ...Snakker med mange men direkte. Akkurat som jeg er her for å gjøre det med skolen og så ferdig og drar min vei. Jeg har prøvd mange ganger å være venner med og begynner men kanskje det er kulturforskjell mellom oss.... Jeg ser at innvandrere blir liksom dyttet bort da og norske er liksom samlet, diskuterer og snakker ... (Student nr. 19, innvandrer).*

Mangel på felles språk oppleves som en utfordring, både for innvandrerstudenter og for majoritetsstudenter under gruppearbeidet. Det kan derfor virke betryggende for innvandrerstudenter å danne en gruppe sammen med andre innvandrerstudenter (Bekkeli, 2004). En innvandrerstudent og en majoritetsstudent beskrev sin situasjon slik:

Hvordan liker du deg her på HiOA (appendiks 1, spm.1)?

*Trives nå etter jeg har kommet forbi tiden hvor jeg begynte. Det var litt vanskelig. Er mer inkludert nå. .... Men sitter veldig stille og rekker ikke opp hånden. Helt stille og jeg kan svaret. Jeg har svaret inni meg og vet det er riktig, men sier ingen ting. Jeg tenker på mitt språk. Jeg tenker veldig mye. Blir det riktig norsk? Bruker mye tid på setninger jeg skal bruke [...] Vet svaret, men er redd for å si feil. Det gjør at man ikke sier noen ting (Student nr. 19, innvandrer ).*

*Ja jeg har venner. Det er vel helst norske jeg har ja. og de henger jeg med på fritiden- men som sagt jeg snakker med alle uansett hva slags bakgrunn de har (Student nr. 15, norsk).*

Vi ser her at innvandrerstudenten, på samme måte som majoritetsstudenten, helst velger en gruppe som deler en sentral erfaringer og som følgelig tenker på samme måte. Men i motsetning til majoritetsbefolkningens gruppe basert på et bredt spekter av kulturelle koder, oppstår *innvandrere* som felles opplevd gruppe først i situasjoner av den typen som genererte erfaringen av ikke å være inkludert i majoritetsbefolkningen. Et slikt valg av gruppe kan med tiden bli selvsagt og fremstå som ureflektert.

Det er tankevekkende at en voksen student som snakket flytende norsk opplevde utsatthet i et undervisningsmiljø som har som mål å opparbeide kunnskap for å kunne gi helsehjelp. På liknende måte finner Ecklon og Rønn (2007) at flerkulturelle studenter på den ene siden ikke følte seg som likeverdige medlemmer, og på den andre siden ble vurdert av majoritetsgruppen som annerledestenkende, noe som kunne oppfattes som både positivt og negativt. Forskerne tolker årsaken til dette som resultat av innvandreneres manglende ordforråd og språkforståelse (Ecklon & Rønn, 2007). Norske studier viser i tillegg at personer som behersker majoritetsspråket også som regel inntar en ledende rolle i gruppesammenheng (Greek, 2004; Munkvold, 2008). Det er her den språklige majoriteten kan dominere diskusjonene og få makt gjennom mestring av kommunikasjonen.

Innvandrerstudenter som ikke mestrer språket kan møte utfordringer ved lesing av faglitteratur (Bekkeli, 2004). En innvandrerstudent som kom til Norge i voksen alder beskrev egne utfordringer med språket, informasjonsmengde og pensumet slik:

Føler du deg inkludert i klassen – som alle andre/mindre/mer enn gjennomsnittet (appendiks 1, spm. 2)?

*Mindre, usikker på om årsaken til det ligger i egen innvandrerbakgrunn eller om det handler mer om min lave deltakelse i fellesaktiviteter. Det er flest de helt unge som deltar i disse. Jeg har barn – og jeg er her for å lære...* (Student nr. 5, innvandrer).

Begrenset tilgang til språklige og kulturelle ressurser og høy motivasjon for å gjennomføre studiet for å skaffe seg et «bedre liv» kan sette innvandrerstudenten i en utsatt posisjon (Ecklon & Rønn, 2007; Gardner, 2005) og redusere opplevelsen av empowerment (Stang, 2003). Svakere språkforståelse medfører at innvandrerstudenter må bruke en større del av sine tidsressurser til studierelatert arbeid. Tidsressursene til sosialt samvær kan da bli begrenset, noe som kan medføre at stimulans av norsk språk og kultur stagnerer og marginaliseringsprosessen forsterkes.

Hva tror du om dine medelever, tror du at de vil høre på det du forteller (appendiks 2, spm.6)?

*... men de tar mine (bidrag, de blir) mindre viktig...det vet jeg...* (Student nr. 12, innvandrer).

---

*De (mine bidrag) kommer med, men jeg tror det har mye med personlighet å gjøre. Hadde det vært i en annen gruppe så kan det hende at jeg hadde blitt litt utelatt... (Student nr. 16, innvandrer).*

Noen av innvandrerstudentene vi intervjuet fortalte om opplevelsen av å bli passivisert av medstudenter, og fratatt muligheten til å delta i utformingen av gruppens arbeid. Lignende forhold finner vi i tidligere forskning som viser at få innvandrerstudenter fikk ansvar for å presentere gruppearbeidet (Bekkeli, 2004). Innvandrerstudenter som hadde erfart å få skrive delprodukter sammen med en norskfødt student, opplevde dette som meget positivt. Studenter fortalte også om sårbarhet ved muntlig formidling, og hva det krever å bruke det norske språket i studiegrupper. En minoritetsstudent svarte på spørsmål:

Hva tror du om dine medelever, tror du at de vil høre på det du forteller? Tenker de at det du forteller bør være med (appendiks 1, spm. 6)?  
*... der er opp til dem liksom, de får bestemme om det skal være med i oppgaven eller ikke..men ettersom jeg ikke har språket ..de tar mine som mindre, mindre viktig det vet jeg... (Student nr. 11, innvandrer).*

Språkvansker ser altså ut til å skape usikkerhet både sosialt og faglig. Læring gjennom deltakelse vil derfor fungere dårlig dersom begrensede språkkunnskaper får utgjøre et hinder for studentenes deltakelse og opplevelsen av empowerment. Dette kan bidra til en forståelse av våre funn som beskriver at minoritetsstudentens ressurser ikke blir verdsatt dersom de mangler kompetanse om det norske samfunnet og de kulturelle kodene.

Hva tror du hadde skjedd hvis du hadde vært mer aktiv i form av kommunikasjon under gruppearbeid (appendiks 1, spm.5)?  
*...hadde vært bedre hvis jeg hadde turt å å være mer aktiv. Jeg har erfaringer (med det) og trives ikke – mistet alt, bare gråt og var deprimert. (Jeg) gikk ikke på skolen men tvang meg å bli ferdig. ...noen er dominerende og (det) har med personlighet å gjøre, ...det skader meg. (Student nr. 17, innvandrer)*

I en studie fra Bagnardi og Perkel (2005) gjorde man en særlig innsats for å identifisere studenter med høy frafallsrisiko og gi disse ekstra og tilpassede undervisningstilbud. Her inkluderte tilbudene samarbeid med studiestedets læringscenter og ukentlig veiledning gjennom første studieår. Studenter som mottok tilbudet rapporterte tilbake at den individuelle veiledningen hadde spesielt stor betydning, og at de ønsket mer fokus på tidsplanlegging, studieferdigheter og strategier i forbindelse med tester og eksamen. I en annen studie ble studenter med minoritetsbakgrunn gitt tilgang til mentorer fra lokalsamfunnet, individualisert personlig veiledning og støtte, akademisk veiledning og stipendmuligheter. Her viste det seg

at inkluderende miljø, toleranse og kulturell kompetanse er nødvendig for å kunne tiltrekke seg og beholde minoritetsstudenter (Evans & Greenberg, 2006).

### *Innvandrere som ressurs*

Handlingsplan 2013-2016, *Vi trenger innvandrernes kompetanse*, fokuserer på innvandreren som ressurs, en ressurs som er nødvendig i møte med majoritets og minoritetspasientene. En studie av Dias, Gamma, Cargaleiro og Martins (2012) viste at det er behov for flerkulturell kompetanse, som formalisert faglig kunnskap, og utvikling av strategier for å forebygge negativ adferd og utvikling av stereotypier. I settinger ved høyere utdanning ser man at fagpersonalets innstilling preger studentenes adferd. (Greek, 2004; Mitzra, 2005)

Flerkulturell kompetanse er et kunnskapskrav i utdanningen. Til tross for at informantene hadde gjennomført modulene som formidler flerkulturell kompetanse, etterlyste våre informanter ytterligere kunnskap i tillegg til en tilrettelegging som kan bidra til at innvandrerstudentene tar del i en kontekstualisering av kunnskapen. Det ble videre ytret ønske om at kunnskapen om interaksjon med innvandrere blir formidlet gjennom aktiv bruk av litteratur og undervisning om kultursensitivitet (Goth, Bergsli & Johansen, 2016). Her ble det fremhevet at innvandrerstudentene innehar kunnskap som etterlyses. En av majoritetsstudentene uttrykket seg slik på spørsmål:

Hvordan mener du at du kan få den kunnskapen du mangler om situasjoner med kulturforskjeller (appendiks 2, spm.7)?

*Bare å være med personer som har en annen kultur, - å lære de å kjenne rett og slett ... (Student nr. 13, norsk)*

Mens noen informanter fra majoritetsgruppen primært fokuserte på ulempene som førte til eksklusjon i gruppearbeidet, påpekte andre norske informanter at man også kunne se «dem» som en ressurs. Innvandrerstudenter med sin ulike bakgrunn og erfaring med å være annerledes vil under de rette omstendigheter kunne formidle egne erfaringer og kunnskaper, og på en likeverdig måte øke kultursensitivitet til sine medstudenter (Magelssen, 2008/2012). Disse vil dermed settes i stand til å øke muligheten for en likeverdig helsetjeneste (Gudykunst, 2003). Hvor stor overføring til majoritetssamfunnet som kan finne sted vil være avhengig av tilrettelegging og inkludering i både skolen og klassemiljøet. Undervisning med en kultursensitiv og kulturpedagogisk tilnærming reduserer samarbeidsbarrierer (Rueda & Stillman, 2012). I følge Back (2004) ser vi her to antagonistiske krefter. Den ene beveger seg fra ubevisst holdning til det multikulturelle, den andre forblir i det nasjonale og etnosentriske.

Basert på intervjuene med majoritetsstudentene ser vi at det etterlyses økt kunnskap for å takle kulturforskjeller. Dersom økt kunnskap oppnås ved egeninitiativ, vil dette føre til færre kulturelle barrierer (Hanssen & Helleland, 2005). Av denne grunn gjennomfører man i land med lang innvandringshistorie, som for eksempel USA, en systematisk rekruttering for å fremme mangfold i sykepleiestudiet. Mangfold i student- og lærermiljø kan bidra til økt åpenhet og toleranse for kulturelt mangfold generelt.

I dag oppfordrer myndighetene til rekruttering av innvandrere ved utdanningen av helsepersonell, ikke bare for å dekke behovet for arbeidskraft, men også for å inkludere innvandreres kompetanse i arbeidslivet (Handlingsplan, 2013, s. 5-7).

Føler du deg inkludert i klassen? (appendiks 1, spm. 2)

*...jeg har snakket med mange innvandrere også og jeg tror de alle kan komme ut av sine bokser hvis lærer eller veileder kan ta en samtale med dem uten de norske... Student nr. 19, innvandrer).*

Hvordan mener du at du kan få den kunnskapen du mangler om situasjoner med kulturforskjeller ( appendiks 2, spm. 7)?

*Prate med de innvandrerne, høre litt om hvordan de har det i forhold til oss og sånn, være åpen , eller lese... (Student nr. 8, norsk).*

I Norge understreker man at en inkluderende opplæring innebærer at alle studenter skal kunne ta del i fellesskapet på en likeverdig måte – faglig, sosialt og kulturelt.

Hvordan mener du at du kan få den kunnskapen du mangler om situasjoner med kulturforskjeller (appendiks 2 spm.7)? Her svarte en av majoritetsstudentene følgende

*...det er ikke noe annet enn erfaring tror jeg. Vi hadde i første klasse fått beskjed om å kjøpe en bok om kulturforskjeller....Har kjøpt den fordi de sa vi måtte kjøpe den. Har ikke hatt bruk for den i oppgaver og da blir det ikke at man bruker den. Hvis det ble lagt opp til noen oppgaver så hadde det vært bedre ... (Student nr. 14, norsk).*

Å møte det kulturelle mangfoldet ved å formidle kunnskap og forståelse er programfestet i programplanen (HiOA, 2015). Dette innebærer at minoritetsperspektivet skal inkluderes i arbeidet med innvandrerstudenter, det vil si å fremme kultursensitive holdninger og gode praksiser for å møte ulikhetene (Magelssen, 2012). Med begrepet *kultursensitivitet* menes her en innstilling og en bevisstgjøring om egne referanserammer, samtidig som andres referanserammer og reaksjonsmønstre anses som likeverdige (Viken & Magelssen, 2010). Våre data kan ikke si noe om innholdet eller kvaliteten på undervisningen, men de indikerer



om og i hvilken grad de inkluderte studentene har tilegnet seg og kan operasjonalisere denne delen av pensum.

### **Konklusjon**

Våre data viser at flerkulturell kompetanse og kultursensitivitet etterspørres både av det offentlige, høgskolen og studentene i helsefag. Samtidig ser vi at den uformelle kompetansen studenter med innvandrerbakgrunn besitter ofte ikke identifiseres som en ressurs i arbeidet med å fremme kultursensitivitet. På bakgrunn av våre data kan vi antyde at minoritetsstudentenes uformelle kompetanse i dag ikke nyttiggjøres som en ressurs i yrkesutdanningen, og derfor heller ikke bidrar til den enkeltes opplevelse av empowerment. Videre viste vår analyse ingen indikasjoner på at det foregår aktiv integrasjon og uformell kunnskapsformidling mellom studentgruppene. Mangel på sosial inkludering har innvirkning på utdanningsresultater og arbeidsmarkedstilpassing. I tillegg vil dette kunne ha en innvirkning på den enkeltes sosiale kapital.

Integrasjon og uformell kunnskapsformidling kunne ha foregått under gruppearbeid. Her indikerer våre data at minoritetsstudenter ikke inkluderes i grupper som domineres av majoritetsbefolkningen. Her ser vi at de nyankomne studentene opplever de største utfordringene i studiesituasjonen. I et studiemiljø med utstrakt bruk av gruppearbeid er muligheten for læring nært knyttet til graden av inklusjon i gruppen. Å bli møtt med unyanserte oppfatninger og opplevelsen av å være i fokus som et problem vil skape barrierer for deltakelse og inkludering. Forfatterne mener derfor at minoritetsstudentenes uformelle kompetanse med fordel kan brukes aktivt i undervisningen. Skal uformell kompetanse og spesifikk kulturkompetanse kunne oppfattes som nyttig under profesjonsutdanning, kreves det at undervisningspersonalet inntar en bevisst holdning og viser evne til å reflektere over likeverdighet og kultursensitiv tilnærming.

Å inkludere innvanderstudentenes kunnskaper og erfaringer aktivt i undervisning fremmer ikke bare en opplevelse av verdsetting og empowerment. Inkluderingen bidrar også til en økning av kultursensitivitet og flerkulturell forståelse hos studenter både fra majoritets- og minoritetsbefolkningen gjennom å utvikle felleskap over kulturgrenser. En slik tilnærming kan også bidra til å forebygge samarbeidsproblemer i studentgrupper og dermed skape grunnlag for faglig og sosial inkludering.

Gruppearbeidet bør tilrettelegges ved begynnelsen av studiet, før den spontane gruppedannelsen i kullet har funnet sted. Målet med gruppearbeidet må i større grad være å utfordre studentene i situasjoner der innvanderstudenter kan bruke egne erfaringer og

kunnskaper til å løse problemer. I slike situasjoner kan kulturelt mangfold oppleves som en faglig ressurs. Dagens policy statement i høyere utdanning bruker begrepet «mangfold» mindre som et likeverdighetsprinsipp enn som en nødvendig tilpasning for å møte de ulike behov.

Undervisningspersonellet i utdanningssektoren, spesielt i Helse- og oppvekstfag, bør reflektere over egne forventninger og bevisst tilrettelegge for inkludering av innvandrerstuderter ved bl.a. å synliggjøre hvilke uformelle og formelle ressurser minoritetstudentene har. For å endre dette er det nødvendig med rollemodeller. Integrering av lærere med innvandrerbakgrunn har derfor lenge vært etterlyst. Å ansette lærere med innvandrerbakgrunn vil kunne bidra til å alminneliggjøre studentenes annerledeshet og fremme likeverdighet, respekt og gjensidig tilpasning mellom innvandrere og den etniske majoriteten. Gjennom å fungere som rollemodeller vil undervisningspersonell med minoritetsbakgrunn kunne fremme den faglige prosessen og dermed bidra til likeverdighet blant studentene.

### **Takk**

Forfatterne takker Tor Bonsaksen (TB) ved Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for ergoterapi for hans faglige og praktiske bidrag, bidrag i forbindelse med gjennomføring av intervju og viktige råd. Videre takker forfatterne prof. Thomas Moser og de to anonyme fagfeller for deres viktige innspill og kommentarer.

### **Interessekonflikt**

Ingen konflikt.

### **Forfatterbidrag**

USG var initiativtaker, koordinator, har utarbeidet intervjuguiden, var ansvarlig for etisk klarering hos Personvernombudet (nsd.no) og er ansvarlig for utforming av den endelige versjonen av artikkelen. Data ble kodet og systematisert av USG og analysert og verifisert i samarbeid med TLS, RS og T. Bonsaksen som gjennomførte intervjuene. USG var førsteforfatter og medforfatterne TLS og RS har bidratt aktiv i utforming av artikkelen og godkjente den endelige versjonen.

**Forfatterbeskrivelse**

**Ursula Småland Goth** er førsteamanuensis ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun er utdannet siviløkonom, sykepleier og epidemiolog med en doktorgrad i samfunnsmedisin fra Universitetet i Oslo. I sin avhandling belyste hun «Innvandrerne bruk av fastlegeordning». FoU- arbeidene hennes inkluderer studier innen helsetjenesteforskning, helsedeterminanter (SDH), migrasjonshelse, likeverdige helsetjenester, empowerment samt yrkespedagogiske problemstillinger i et flerkulturelt perspektiv.

**Trude Løkhaug Jensen** er høgskolelektor ved Institutt for sykepleie ved Høgskolen i Oslo og Akershus. Hun er utdannet sykepleier med hovedfag innen sykepleievitenskap fra Universitetet i Oslo. FoU-arbeidene hennes har fokus på søvn, berøring, demens og reminisens.

**Randi Skyrud** er høgskolelektor ved Institutt for sykepleier og psykisk helse ved Høgskolen i Hedmark. Hun er utdannet sykepleier med videreutdanning innen gastroenterologi og master innen sykepleievitenskap ved Universitetet i Oslo. FoU-arbeidene hennes har fokus på konservativ behandling av pasienter med sykkelig overvekt i Sykehuset Innlandet.

**Referanser**

- Ackerman-Barger, P. (2010). Embracing Multiculturalism in Nursing Learning Environments. *Journal of Nursing Education*, 49(12): 677-682. doi: 10.3928/01484834-20100630-03
- Alexander, P.A., Murphy, K.P., Woods, B.S., Duhon, K.E. & Parker, D. (1997). College instruction and concomitant changes in students' knowledge, interest, and strategy use: a study of domain learning. *Contemporary Educational Psychology*, 22(2): 125-146.
- Alexander, P. A. & Jetton, T.L. (2000). Learning from text: a multidimensional and developmental perspective. I M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson & R. Barr (Red.): *Handbook of reading research (3)*: 285-310. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Amaro, D. J., Abriam-Yago, K. & Yoder, M. (2006). Perceived Barriers for Ethnically Diverse Students in Nursing Programs. *Journal of Nursing Education*, 45(7): 247-254.
- Antonovsky, A. (1990). [1987] *Hälsans mysterium*. Köping: Bokförlaget natur og kultur
- Back, L. (2004). 'Ivory Towers? The Academy and racism, i I. Law', D. Phillips og L. Turney (red) *Institutional Racism in Higher Education*, Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Bagnardi, M. & Perkel, L. K. (2005). The Learning Achievement Program. Fostering Student Cultural Diversity. *Nurse Educator*, 30(1): 17-20.

- Bekkeli, L. H. (2004). *Å være minoritetsstudent i grunnutdanning i sykepleie*. Rapport nr. 5. Elverum: Høgskolen i Hedmark. Hentet den 09.08.2014 fra [http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/134054/rapp05\\_2004.pdf?sequence=1](http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/134054/rapp05_2004.pdf?sequence=1).
- Bhopal, R.S. (2013). *Migration, ethnicity, race and health in multicultural societies* (2<sup>nd</sup> edition) Oxford: Oxford University Press.
- Bhopal, R.S. (2012). Research agenda for tackling inequalities related to migration and ethnicity in Europe. *Journal of Public Health* 34(2): 167-173. doi: 10.1093/pubmed/fds004.
- Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. I J. Richardson (red.), *Handbook of Theory and Research for Sociology of Education* (ss. 241-258). New York: Greenwood.
- Carter, K. F. & Xu, Y. (2007). Addressing the Hidden Dimension in Nursing Education. Promoting Cultural Competence. *Nurse Educator*, 32(4): 149-153.
- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research* (3. utg.). Thousand Oaks, CA: SAGE Publications.
- Dahl, Ø. (2013). *Møte mellom mennesker*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Dahlberg, K., Dahlberg, H. & Nyström, M. (2008). *Reflective Lifeworld Research*. Lund, Studentlitteratur.
- Dias, S., Gama, A., Cargaleiro, H. & Martins, M.O. (2012). Health workers' attitudes toward immigrant patients: a cross-sectional survey in primary health care services. *Human Resources for Health*, 10(14). Hentet den 25.04.2014 fra <http://www.human-resources-health.com/content/10/1/14>.
- Dellenborg L., Skott C. & Jakobson E. (2012) Transcultural Encounters in a Medical Ward in Sweden: Experiences of Health Care Practitioners. *Journal of Transcultural Nursing*, 23(4): 342-350.
- Ecklon, T. & Rønn, M. (2007). Nydanskernes oplevelser i mødet med en dansk sundhedsuddannelse. *Klinisk sygepleje*, 21(1): 54-60.
- Eriksen, T.H. (2001). Små steder - store spørsmål. Innføring i sosialantropologi. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (2011). *Kulturforskjeller i praksis. Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Evans, B. C. & Greenberg, E. (2006). Atmosphere, Tolerance, and Cultural Competence in a Baccalaureate Nursing Program: Outcomes of a Nursing Workforce Diversity Grant. *Journal of Transcultural Nursing*, 17(3), 298-305. doi: 10.1177/1043659606288374

- Gardner, J. (2005). Barriers Influencing the Success of Racial and Ethnic Minority Students in Nursing Programs. *Journal of Transcultural Nursing*, 16(2): 155-162. doi: 10.1177/1043659604273546
- Glaser, B.G. & Strauss, A.L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. New York: Aldine De Gruyter.
- Goth, U.S., Bergsli, O. & Johansen, E.M. (2016). Birds of a feather flock together: Integration of migrants during group work within vocational teachers training. *Nordic Journal of Vocational education and training* (in print).
- Goth, U.S. (2014a). Migrasjonshelse i U.S. Goth (ed) *Folkehelse i et norsk perspektiv* (ss.91-117). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Goth, U.S. (2014b). Toleranse, kultursensitivitet og akkulturasjon: Interkulturelle utfordringer for primærhelsetjenesten og nyankomne innvandrere i Norge. *Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice* (1): 1-19. doi: <http://hdl.handle.net/10642/1950> .
- Goth, U.S., Berg, J.E. & Akman, H. (2010). The Intercultural Challenges of General Practitioners in Norway with Migrant Patients. *International Journal of Migration, Health and Social Care* (6): 26-33. doi: <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-31325>
- Greek, M. (2004). Å være annerledes i sykepleierutdanningen. *Tidsskriftet Sykepleien*, 92(11): 34-37.
- Gudykunst, W.B., Kim Y.Y. (2003). *Communicating with strangers: an approach to intercultural communication*. New York: McGraw-Hill.
- Handlingsplan 2013-2016 (2013). *Vi trenger innvandrernes kompetanse*. Oslo: Barne, likestillings og inkluderingsdepartementet.
- Hanssen, I. & Helleland, E. H. (2005). Minoritetsspråklige studenter ved norske sykepleiehøgskoler - problemer og utfordringer. *Vård i Norden*, 25(75): 48-51.
- Heiberg, I.G. (2015) Sykepleiestudenter reiser: Studentutveksling i sykepleierutdanningen; samhandling, innovative prosesser og utvikling av kulturell kompetanse. HSH-rapport;2015/3. Høgskolen Stord/Haugesund.
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2013). Likeverdige helse- og omsorgstjenester- god helse for alle. *Nasjonale strategier om innvandreres helse 2013-2017*.
- HiOA (2015). *Programplan bachelorstudium i sykepleie*, studieåret 2015-2016. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus, Institutt for sykepleie.
- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Rammeplan for sykepleierutdanningen*. Oslo: Departementet.

- 
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2 utg.) Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lauglo, J. (2010). *Unge fra innvandrerfamilier og sosial kapital for utdanning*. Oslo: Oslo: Forskningsrådet.
- Liu, L., Mao, C.-L., & Barnes-Willis, E. A. (2008). Cultural Self-efficacy of Graduating Baccalaureate Nursing Students in a State Funded university in the Silicon Valley. *Journal of Cultural Diversity*, 15(3):100-107.
- Magelssen, R. (2012). Hva lærer fremtidige sykepleiere om Migrasjon og Helse. En kartlegging av bachelorstudiet i sykepleie i Helse Sør-Øst. Oslo/NAKMI: Nordberg Trykk.
- Magelssen, R. (2008). *Kultursensitivitet. Om å finne likheter i forskjellene*. Oslo: Cappelen Damm.
- Mirza, H.S. (2005). Transcendence Over Diversity: The dynamics of race and gender in higher education, *Policy Futures in Education* 4(2): 101-113 .
- Munkvold, K. (2008). *Flerkulturelle studenter som ressurs i høyere utdanning*. Masteroppgave. Universitetet i Tromsø: Tromsø. Hentet den 01.01.2015 fra <http://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/1724/thesis.pdf?sequence=1>.
- Norges Forskningsråd.(2005). Sosial kapital. Hentet den 19.12.2015 fra [http://www.forskningsradet.no/CSSStorage/Flex\\_attachment/8212021661.pdf](http://www.forskningsradet.no/CSSStorage/Flex_attachment/8212021661.pdf).
- Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD)/SSB. Hentet den 01.10.2015 fra [http://dbh.nsd.uib.no/statistikk/kategori\\_studenter.action/](http://dbh.nsd.uib.no/statistikk/kategori_studenter.action/)  
<https://www.ssb.no/statistikkbanken/SelectVarVal/saveselections.asp>
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3 utg.). Thousand Oaks, CA.: SAGE Publications.
- Pihl J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen – Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Rueda, R. & Stillman, J. (2012). The 21st Century Teacher: A Cultural Perspective. *Journal of Teacher Education* 63(4):245-253.
- Rønning, R. & Starring, B. (2009). *Sosial kapital i et velferdsperspektiv- om å forstå og styrke utsatte grupperes sosiale forankring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Samuelstuen, M.S. & Bråten, I. (2005). Decoding, knowledge and strategies in comprehension of expository text. *Scandinavian Journal of Psychology*, (46):107 – 117.

- Stang, I. (2009). *Being in the same boat. An empowerment intervention in breast cancer self-help groups*. Doktorgradsavhandling (PhD). Bergen: Universitetet i Bergen.
- Stang, I. (2003). Bemyndigelse. En innføring i begrepet og «empowerment-tenkningens» relevans for ansatte i velferdsstaten, i H.A. Hauge & M.B. Mittelmark, (Red.), *Helsefremmende arbeid i en brytningstid fra monolog til dialog?* (ss. 141-161). Bergen: Fagbokforlaget
- Statistisk Sentralbyrå (2015a) *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldrene*, Publisert den 1. januar 2015. Hentet den 7.9.2015 fra <https://www.ssb.no/innvbef/>
- Statistisk Sentralbyrå (2015b). *Nøkkeltall for innvandring og innvandrere*. Publisert den 4.3.2015 og hentet fra [www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall/innvandring-og-innvandrere](http://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall/innvandring-og-innvandrere).
- Statistisk Sentralbyrå (2014). *Statistikkbanken 2014*. Studenter ved universiteter og høyskoler 1.oktober 2013. Hentet den 10.01.2015 fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/utuvh/aar> - ved Statistikkbank <https://www.ssb.no/statistikkbanken/selectout/ShowTable.asp?FileformatId=2&Queryfile=2014881126583224524Studium&PLanguage=0&MainTable=Studium&potsize=3>
- Uzarewicz, C. (1998). Zur Problematik des Kulturbegriffs und das Phänomen des Fremden (oversatt fra tysk: Problemstillinger ved konstruksjon av begrepet kultur og fenomenet annerledeshet) *Pflege*, (11):156-160.
- Valenta, M. & Berg, B. (2009). Integrering av lærere med innvandrerbakgrunn i det norske skolesystemet. *Norsk tidsskrift for migrasjonsforskning*, (2): 7-23. Hentet den 08.08.2014 fra <http://tapir.pdc.no/pdf/NTMF/2009/2009-02-2.pdf>.
- Viken, B., & Magelssen, R. (2010). Kulturelle forskjeller og dialog , i B.N. Kumar & B. Viken (Red.), *Folkhelse i et migrasjonsperspektiv* (ss. 59-78). Bergen: Fagbokforlaget.
- Zeitlin-Ophir, I., Melitz, O., Miller, R., Podoshin, P. & Mesh, G. (2004). Variables Affecting the Academic and Social Integration of Nursing Students. *Journal of Nursing Education*, 43(7): 326-329.

## Appendiks 1

*Intervjuguide for studenter som anser seg som **innvandrere/minoritet***

1. Hvordan trives du på HiOA?
2. Føler du deg inkludert i klassen - som alle andre/mindre/mer enn gjennomsnittet?
3. Har du venner her i kullet – norske/ og eller med innvandrere bakgrunn?
4. Hvor aktiv er du i kommunikasjon i gruppearbeid (like mye/mindre/mer enn norske)?
5. Hva tror du hadde skjedd hvis du hadde vært mer aktiv i form av kommunikasjon under gruppearbeid?
6. Hva tror du om dine medelever, tror du at de vil høre på det du forteller? Tenker de at det du forteller bør være med?
7. Finnes det ofte faglige problemstillinger som du ville løst annerledes enn det som blir bestemt i gruppen?
8. Hvordan opplever du situasjoner med innvandrerpasienter?
9. Hvordan kunne du være en ennå større ressurs i klassen?



## Appendiks 2

*Intervjuguide for studenter som anser seg som **del av**  
**majoritetsbefolkning/norsk***

- 1) Hvordan liker du deg her på HiOA?
- 2) Føler du deg inkludert som alle andre/mindre/mer enn gjennomsnittet?
- 3) Har du venner her i kullet – norske/og eller med innvandrerbakgrunn?
- 4) Hvor aktiv er du via kommunikasjon i gruppearbeid - (like mye/mindre/mer) som de andre i gruppen?
- 5) Hvordan opplever du situasjoner med innvandrerstudenter?
- 6) Mener du at du har kunnskap til å håndtere ulike situasjoner som kan oppstå i gruppearbeid?
- 7) Hvordan mener du at du kan få den kunnskapen du mangler om situasjoner med kulturforskjeller?
- 8) Mener du at dine utenlandske klassekamerater kunne bidra til din forståelse? (hvordan)
- 9) Hvordan opplever du situasjoner med innvandrerpasienter?
- 10) Kunne innvandrerstudenter være ennå større ressurs i klassen (hvordan)?