

Grunnskolelærerstudenters kompetanse for undervisning i flerkulturelle og flerspråklige klasserom – en «mixed methods»-studie

av

Wenche Elisabeth Thomassen

Avhandling for graden
PHILOSOPHIAE DOCTOR

(PhD)



Fakultet for utdanningsvitenskap og humaniora
Institutt for kultur og språkvitenskap
2021

Universitetet i Stavanger
NO-4036 Stavanger
NORWAY
www.uis.no

©2021 Wenche Elisabeth Thomassen

ISBN:978-82-7644-996-9

ISSN:1890-1387

Doktorgradsavhandling UiS nr.580

Forord

Det er mange som fortjener en takk for at denne avhandlingen nå er ferdigstilt.

Først og fremst vil jeg takke mine veiledere, Elaine Munthe og Geir Skeie. Uten deres tålmodighet, solide fagkunnskaper og gode innspill hadde ikke dette arbeidet latt seg gjennomføre. Jeg vil også takke kommentatorene fra 50 %- og 90 %-seminarene, Hildegunn Fandrem og Kristin Skindstad van der Kooij, for at de brukte av sin tid til å lese gjennom mine tekster og gav verdifulle råd for veien videre.

Ledere ved Institutt for kultur og språkvitenskap har også støttet meg i prosessen, og det samme har tidligere og nåværende kollegaer på NORINT – verdens beste gjeng! En særlig takk til Elisabeth Egeli, som hele tiden har oppmuntret meg til å stå på, og som også tok seg tid til en gjennomlesning av hele kappeutkastet.

Andre kollegaer har også vært gode å ha som samtalepartnere i prosessen. Torill Hestetræet, takk for oppmuntring og kommentarer underveis. Jeg må også trekke fram Nora Simonhjell, som hele tiden har heiet på meg, men som samtidig har vært en kritisk leser. Våre to fantastiske forskningsopphold på Metochi er gode minner å ta med seg! «Forskerlunsjer» med «støttegruppen» (bestående av Hege Rangnes og Olaug Strand) har vært en god lufteventil – i tillegg til spørsmål på nettprat til alle døgnets tider. To gode hjelpere fra henholdsvis IT og biblioteket fortjener også en særlig takk: Magnar Thingbø og Terje Blåsternes.

Jeg lærte mye ved å være del av forskergruppen Teachers as Students (TasS). Det var også svært lærerikt og nyttig å få være en del av den nasjonale forskerskolen NATED, hvor jeg knyttet gode kontakter. En av disse var Sandra Fylkesnes – takk for dine alltid entusiastiske og kritiske merknader og gode samtaler.

På hjemmebane vil jeg få takke Sipan for at han alltid har hatt tro på meg og vært tålmodig når han har måttet leve med meg og min avhandling og skriving – ikke bare til hverdags, men også på ferie etter ferie ... Ari og Evin – dere har hatt en mamma som har vært «evig student» så lenge dere kan huske (fra hovedfag til doktorgrad). Takk for at dere er de dere er! Alle gode foreningsvenninner, Deweys venner, Bente Gro og «søstrene» (Kristin og Ragnhild), som har fulgt meg på alle mine opp- og nedturer. Dersom jeg har glemt noen som skulle hatt en ekstra takk, ber jeg om unnskyldning for det.

Det å skrive artikler og en avhandling har vært en lang og lærerik prosess. Lengre enn jeg hadde sett for meg da jeg startet! Det skjer ting i livet utenom et doktorgradsarbeid. I løpet av disse årene har jeg blant annet vært gjennom begravelser, bryllup, to flytteprosesser, en brukket arm, en prolaps – og sluttføringen fant sted under en pandemi ... livet altså ... Det føles i alle fall godt å kunne sette et punktum for dette arbeidet. Lurer på hva jeg skal finne på nå?

Sammendrag

Denne avhandlingen er en studie av grunnskolelærerstudenters kompetanse til å undervise i flerkulturelle og flerspråklige klasserom hvor noen elever er i en prosess med å lære norsk som et andrespråk.

Bakgrunnen for studien er at norske klasserom i økende grad er preget av et språklig og kulturelt mangfold, og av at mange offentlige dokumenter etterlyser større kompetanse hos lærere for å møte denne situasjonen på en god måte. Siden lærerutdanningen er en viktig prekvalifiserende fase, er det behov for å få mer kunnskap om hva som skjer på dette feltet under utdanningen, noe denne avhandlingen fokuserer på.

Litteratursøk viser at det fortsatt er relativt lite forskning om denne tematikken i Norge, og avhandlingen er dermed med på å tilføre mer kunnskap på området, både nasjonalt og internasjonalt.

Den teoretiske tilnærmingen for studien er forankret i kritisk multikulturalisme og pedagogikk for det flerspråklige klasserommet: «Culturally and Linguistically Responsive Pedagogy».

Metodisk er det snakk om en «mixed methods»-studie, og avhandlingen bygger på tre ulike delstudier: a) gruppeintervjuer med grunnskolelærerstudenter på 2. året, b) en nasjonal spørreundersøkelse med lærerstudenter, praksislærere og lærerutdannere og c) personlige intervjuer med grunnskolelærerstudenter på 4. året. Datasettene gir grunnlag for å svare på studiens forskningsspørsmål både kvantitativt og kvalitativt, slik at de ulike metodene samlet vil kunne bidra til å gi rikere svar på forskningsspørsmålene enn ved bruk av bare én metode.

Hovedfunn i studien er at lærerstudentene uttrykker positive holdninger til flerkultur og flerspråklighet, og at de ser på de flerspråklige elevene som sitt ansvar. Ikke alle studenter har fått erfaringer med det

flerkulturelle klasserommet i praksis. Praksislærere uttrykker også til dels lave kunnskaper når det gjelder denne tematikken og sier at lærerstudentene ikke alltid får anledning til å utvikle kunnskaper om undervisning i flerspråklige klasserom i praksisperioder.

Studentene gir uttrykk for å ha lave kunnskaper om lover og regler for undervisning av flerspråklige elever (elever med norsk som andrespråk) når det gjelder rettigheter til særskilt norskopplæring, tospråklig fagopplæring og morsmålsundervisning. De ønsker mer didaktisk og metodisk kunnskap om dette temaet i lærerutdanningen.

Et annet interessant funn er at studenter i Grunnskolelærerutdanningen for trinn 1–7 uttrykker statistisk signifikant høyere kunnskaper enn studenter fra utdanningen for trinn 5–10 når det gjelder undervisningen av flerspråklige elever. Siden mye av undervisningen om dette temaet er lagt til norskfaget, som er obligatorisk i utdanningen for trinn 1–7, er det særlig viktig at lærerutdanningen sikrer at alle studenter (også de som ikke velger norsk) får den nødvendige kunnskapen til å kunne undervise i flerspråklige klasserom.

Planer for grunnskolelærerutdanningene og offentlige dokumenter om tematikken har ofte et ressursperspektiv. Dette gir også studentene uttrykk for, men de synes ukomfortable med å ta opp mangfoldets utfordringer og indikerer også et ubehag hos studenter når det gjelder å snakke om temaer som hudfarge, rasisme og diskriminering. Som annen nyere norsk forskning peker på, er det viktig at de mer ubehagelige temaene også settes mer direkte på dagsorden i lærerutdanningene – at lærerutdannere kan stå i dette ubehaget, og at de får gode verktøy for gjøre studentene bedre rustet for livet i klasserommet.

I tillegg til at avhandlingen peker på behovet for å ta opp temaer knyttet til rasisme mer direkte, kan andre implikasjoner for lærerutdanningene være å se på tilrettelegging av praksis, slik at flest mulig studenter får mulighet til å ha praksis i flerkulturelle og flerspråklige klasserom og møte elever som er i en prosess med å lære norsk som andrespråk. Det

er også viktig å sikre at kunnskaper om lover og regler, samt didaktisk og metodisk kunnskap, blir sterkere vektlagt. Flere studier peker på at modellert undervisning i lærerutdanning er en god metode for å forberede studenter på undervisning i flerkulturelle klasserom.

Summary in English

This thesis is a study of student teachers in Initial Teacher Educations competence for teaching in multicultural and multilingual classrooms where some pupils are in the process of learning Norwegian as a Second Language.

The background for the study is that classrooms in Norway are becoming more culturally and linguistically diverse, and that many public documents express the need for teachers to have more competence to be able to address the situation in a good way. Since Initial Teacher Education is an important pre-qualification phase, it is important to gain more knowledge about what happens in the Initial teacher education programs within this field, which is the focus of this study.

Literature review shows that there is still relatively little research on this topic in Norway, so this thesis will increase the knowledge in this area, and thus contribute both to national and international research. The theoretical approach for this study is Critical multiculturalism and pedagogy for the multilingual classroom: «Culturally and Linguistically Responsive pedagogy».

Methodically this is a «mixed methods» study which consists of three different sub-studies: a) group-interviews with student teachers in their second year, b) a national survey with student teachers, practice teachers and teacher educators, and c) individual interviews with fourth year student teachers. These data provide answers to the research questions both quantitatively and qualitatively in such a way that the combined methods might give richer answers than with using just a single method.

The main findings in the study are that the student teachers express positive attitudes towards multiculturalism and multilingualism, and that they see the multilingual pupils as their responsibility. Not all students have had field practice experiences in multicultural and multilingual classrooms. Field practice teachers also express rather limited knowledge when it comes to this topic and report that the students do not always get the opportunity to try out teaching in multicultural and multilingual classrooms during their field practice periods.

The student teachers express that they have limited knowledge about laws and regulations about teaching of multilingual pupils (pupils with Norwegian as a second language) when it comes to rights to adapted Norwegian language teaching, bilingual support in different school subjects and support in their first language. They express a wish for more didactic and methodical knowledge about this topic in their Initial Teacher Education.

Another interesting finding is that student teachers who have chosen to specialise in teaching from grades 1-7, express more knowledge than students who have chosen education for grades 5-10 when it comes to teaching for multilingual pupils. Since a lot of the teaching about this topic takes place in the subject Norwegian language (which is mandatory for the education of grade 1-7), it is of great importance that Initial Teacher Education programs ensure that all students (not only the ones that choose Norwegian) receive the necessary knowledge for teaching in multilingual classrooms.

Plans for Initial teacher education and public documents often have a resource perspective when it comes to multicultural matters. The student teachers also express this positive view, but seem uncomfortable discussing the challenges diversity creates, and indicates a feeling of discomfort when it comes to talking about topics like skin colour, racism and discrimination. As newer Norwegian research also points to, it is important that topics that create a feeling of discomfort are also put more

directly on the agenda in Initial Teacher Education, i.e. that teacher educators are able stay put in this zone of discomfort, and that they are given good tools to prepare students teachers for life in classrooms.

In addition to the need for addressing more directly topics related to racism, other implications for Initial Teacher Education (ITE) can be to look into how field practice can be organized in a such a way that the majority of the students get the possibility to get field practice periods in multicultural and multilingual classrooms and meet second language learners. It can be important to ensure that knowledge about rules and regulations, as well as didactic and methodical knowledge, are given more space in ITE. In addition, several studies point to «modelled teaching» in ITE as an important factor for engaging student teachers to teach in multilingual classrooms.

Blank side

Innholdsfortegnelse

Forord	iii
Sammendrag	v
1 Innledning	1
1.1. Forskningsspørsmål og mål for studien	2
1.2. Avhandlingens terminologi.....	4
1.2.1 Flerspråklige elever, minoritetsspråklige elever, andrespråkelever – flerspråklig klasserom – flerkultur, kultur ... – hvilke begreper er valgt, og hvorfor?	4
1.2.2 Kompetanse.....	6
1.3. Valg av språk	7
1.1. Avhandlingens oppbygning	8
2 Studiens kontekst	11
2.1. Offentlige rapporter knyttet til lærerutdanning og mangfold	11
2.2. Forskrift og nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning	13
2.3. Lover som gjelder opplæring for flerspråklige elever i grunnskolen	17
2.4. Et kritisk perspektiv	19
2.5. Oppsummering.....	21
3 Sentral forskningslitteratur.....	23
3.1. En narrativ litteraturgjennomgang	23
3.2. Forskning på flerkultur i lærerutdanning	24
3.2.1 Betydningen av undervisning i lærerutdanningen og lærerutdanneres holdninger og kunnskap	26
3.2.2 Betydningen av kritisk refleksjon over undervisning og praksis	31
3.2.3 Betydningen av praksis	33
3.2.4 Betydningen av kunnskap om andrespråklæring	35
4 Teoretisk tilnærming	39
4.1. Kritisk pedagogikk og kritisk multikulturalisme	39
4.2. Culturally Responsive Pedagogy.....	45
4.3. Linguistically Responsive Pedagogy	47
5 Metode	53
5.1. Mixed methods som metode og beskrivelse av studiens design	54

5.2	Beskrivelse av de tre delstudiene som utgjør avhandlingen.....	58
5.2.1	Gruppeintervjuer	58
5.2.2	Spørreundersøkelse	60
5.2.3	Individuelle intervjuer	62
5.3	Forskningskvalitet – validitet, reliabilitet og generaliserbarhet	66
5.3.1	Validitet.....	66
5.3.2	Reliabilitet.....	69
5.3.3	Etikk.....	71
6	Oppsummering av artiklene	73
6.1	Artikkel 1	73
6.2	Artikkel 2	75
6.3	Artikkel 3	77
7	Drøfting.....	81
6.1	Lærerstudentene gir uttrykk for positive holdninger til språk, kultur og mangfold	82
6.2	Lærerstudentene uttrykker lave kunnskaper om lover og regler for opplæring av flerspråklige elever og kartlegging av språkkunnskaper ...	83
6.3	Lærerstudentene for trinn 1–7 uttrykker høyere kunnskaper om undervisning av flerspråklige elever enn studenter for trinn 5–10.....	85
6.4	Lærerstudentene gir uttrykk for en viss grad av kommentatorkompetanse og kritiske refleksjoner.....	86
6.5	Lærerstuderter bruker fagbegreper i varierende grad	87
6.6	Lærerstudentene har varierende erfaringer med praksis	89
6.7	Lærerstudentene uttrykker en form for ubehag når en snakker om hudfarge, rase og rasisme.....	91
6.8	Lærerstudenten har råd og ønsker til lærerutdanningen når det gjelder spørsmål om flerspråklige elever og flerkultur	93
6.9	Oppsummerende drøfting	95
6.10	Studiens bidrag til forskningsfeltet	97
6.11	Svakheter og begrensninger ved studien	97
6.12	Effekt og videre forskning	98
7	Referanser	101
8	Artikler	121
8.1	Artikkel 1	123

8.2	Artikkel 2	141
8.3	Artikkel 3	157
	Vedlegg.....	169
	Vedlegg 1 – NDS-godkjenning	170
	Vedlegg 2 – Statusrapport	174
	Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring	176
	Vedlegg 4 – Intervjuguide.....	178

Figurliste

Figur 1: DesIgn for studien	55
-----------------------------------	----

Tabelloversikt

Tabell 1: Rammeverket omfatter det som kalles «orientations» og «knowledge and skills».....	48
Tabell 2: Studiens empiri	56

1 Innledning

Denne PhD-avhandlingen er en «mixed methods»-studie av grunnskolelærerstudenters kompetanse til å undervise i flerkulturelle og flerspråklige klasserom. Bakgrunnen og behovet for studien er blant annet at globaliserings- og migrasjonsprosesser fører til at stadig flere elever i norske klasserom har en flerspråklig bakgrunn. Noen av disse elevene er i en prosess med å lære norsk som andrespråk (Steinkellner, 2017). Dette har ført til et økende fokus på hva slags kompetanse lærere har til å møte denne virkeligheten, og på hva slags kompetanse lærerstudenter får gjennom sin lærerutdanning. Liknende prosesser finner vi i mange andre land. Det er flere studier som viser at lærere ikke føler seg godt nok forberedt til å undervise i flerspråklige klasserom, og at tematikken ikke har fått god nok plass i lærerutdanningen (Cochran - Smith, Villegas, Abrams, Chavez-Moreno, Mills & Stern, 2015 og Ekstrand & Nadarevic, 2010).

I forskrifter og nasjonale lærerplaner for grunnskolelærerutdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2010 a, b) finnes det mål og læringsutbytter knyttet til undervisning i flerkulturelle og flerspråklige klasserom og om norsk som andrespråk. Det er foreløpig lite forskning på hvordan tematikken blir vektlagt i utdanningene, og på hva slags kompetanse lærerstudentene har. Målet med denne studien er å bidra til mer kunnskap om den norske konteksten, og dermed bidra til den globale diskusjonen om lærerutdanning (Paine et al., 2017).

Når studier viser at lærere ikke føler seg godt nok forberedt til å ha undervisning av flerspråklige elever, er det grunnlag for både å studere hva dette kan skyldes, og å peke på muligheter for endring. Et mål om endring kan forankres i kritiske teorier. Den overordnede teoretiske tilnærmingen for studien forankres i kritiske teorier, nærmere bestemt kritisk multikulturalisme (May og Sleeter, 2010). Når det gjelder teoretiske rammeverk som er mer direkte knyttet til undervisningen av

flerspråklige elever, har jeg valgt å bruke «Culturally Responsive Pedagogy» (Taylor & Sobel, 2010) og «Linguistically Responsive Pedagogy» (Lucas & Villegas, 2010 og 2013). Valget av teoretiske rammeverk bygger på mitt kjennskap til relevant forskningslitteratur, og det gjør at jeg kan plassere min studie og drøfte mine funn i relasjon til tidligere forskning på feltet.

For å kunne besvare forskningsspørsmålene i denne avhandlingen på en best mulig måte er det valgt å bruke «mixed methods» som metode. Mixed methods er karakterisert ved at en bruker både kvalitative og kvantitative metoder for at de samlet sett kan gi et best mulig svar på de forskningsspørsmålene en har (Cresswell, 2014, s. 2). I denne studien bidrar valget av metode til at vi kan få oversikt over en del elementer knyttet til studenter og lærerutdanneres fagkunnskap gjennom en større spørreundersøkelse (kvantitativ metode) og gå mer i dybden på aktørenes intensjoner og forståelse gjennom personlige intervjuer (kvalitativ metode). Dette er særlig viktig for å fange opp studentenes kritiske refleksjon.

Hvis norsk utdanning skal utvikles når det gjelder undervisning av flerspråklige elever og hvordan lærerstudentene blir forberedt på denne undervisningen, er det behov for mer empiri. De empiriske studiene som denne avhandlingen leverer, har som mål å bidra til et slikt bredere kunnskapsgrunnlag.

1.1. *Forskningsspørsmål og mål for studien*

Målet med studien er å finne ut mer om hvilken kompetanse lærerstudenter har til å undervise i flerspråklige og flerkulturelle klasserom, og om hvordan denne kunnskapen vektlegges og utvikles i deres læringskontekst i grunnskolelærerutdanningene.

Følgende overordnede forskningsspørsmål er formulert:

Hva slags kompetanse har grunnskolelærerstudenter til å undervise i flerspråklige og flerkulturelle klasserom, og hvordan har grunnskolelærerutdanningene bidratt til å utvikle kompetanse?

Dette forskningsspørsmålet vil bli besvart gjennom data fra tre delstudier: 1) gruppeintervjuer med lærerstudenter på 2. året 2) en nasjonal spørreundersøkelse som omfatter lærerstudenter, lærerutdannere på campus og praksislærere, og 3) individuelle intervjuer med lærerstudenter på 4. året. De tre delstudiene er beskrevet i hver av de tre artiklene som utgjør avhandlingens empiri.

I delstudie 1 handler forskningsspørsmålene om lærerstudentenes kommentatorkompetanse og om hvordan kritisk multikulturalisme kan bidra til å forstå denne kompetansen.

I delstudie 2 (artikkel 2) er praksislæreres kunnskap del av analysen og vil dermed bidra til å belyse andre del av hovedforskningsspørsmålet på en mer direkte måte. Her studerer vi også om det er forskjell på uttrykt kunnskap blant lærerstudentene som har valgt utdanning som grunnskolelærer for trinn 1–7, og de som har valgt utdanning for trinn 5–10. Elementer i undersøkelsen er knyttet tett opp til læringsutbytter i planer for grunnskolelærerutdanningen, slik at kunnskapen blir sett i relasjon til disse.

I den tredje studien er «Linguistically Responsive Pedagogy» valgt som teoretisk tilnærming og analyseverktøy, og vi får gjennom de personlige intervjuene utdypet elementer (items) fra delstudie 2 og mulighet for å få mer innsikt i studentenes refleksjoner.

Funnene fra de tre delstudiene avhandlingen består av, vil nå bli presentert samlet og drøftet i kappen. Designet for studien vil bli nærmere beskrevet i metodekapittelet. Før aktuell forskning blir presentert, vil noen av de sentrale begrepene i avhandlingen bli kommentert nærmere.

1.2 Avhandlingens terminologi

1.2.1 Flerspråklige elever, minoritetsspråklige elever, andrespråkselever – flerspråklig klasserom – flerkultur, kultur ... – hvilke begreper er valgt, og hvorfor?

Det å kategorisere og definere en gruppe mennesker har et maktspekt, og det har vært diskusjoner i ulike fora om hvilke begreper en skal bruke for elevgruppen som er i en prosess med å tilegne seg norsk som andrespråk. Begrepet «fremmedspråklig» (som lenge ble brukt) har blitt anbefalt valgt bort på grunn av konnotasjonen til «fremmed» – noen som «ikke hører til» – et negativt ladet begrep på linje med «fremmedkulturell» (NOU 2010:7, s. 25). I NOU 2010:7 anbefales det å bruke minoritetsspråklig når det er snakk om juridiske rettigheter for elevgruppen, mens en i pedagogisk sammenheng oppfordrer til å bruke begrepet flerspråklig eller tospråklig, som har et mer ressursorientert perspektiv (NOU 2010:7, s. 27). I hovedsak velger jeg å bruke «flerspråklig», men siden dette kan ha den videre betydningen som nevnt, bruker jeg også «andrespråkselever» når jeg vil sette særlig søkelys på elevgruppen som er i prosessen med å tilegne seg det norske språket. Minoritetsspråklig er et veldig vanlig brukt begrep i den norske diskursen på dette feltet, men jeg ønsker å utfordre bruken av det kritisk ved ikke å la det bli et gjennomgående begrep i avhandlingen. Det er verdt å merke seg at i opplæringslova brukes begrepet «elever fra språklige minoriteter» i overskriften til § 2.8, mens det i teksten brukes «elever med anna morsmål enn norsk og samisk» (Opplæringslova, § 2.8). Dette eksemplet viser noe av kompleksiteten i bruk av begreper.

Grunnen til at jeg velger å bruke begrepene «et flerkulturelt og flerspråklig klasserom» i overskriften, bygger på min teoretiske tilnærming som ser på språk, kultur og identitet som tett sammenvevd. Mange flerspråklige elever, særlig nyankomne, har med seg erfaringer

som vil være mer eller mindre annerledes enn majoriteten av elevene som har vokst opp i en annen geografisk kontekst.

Min forståelse av kulturbegrepet er at dette ikke er noe statisk, (essensialistisk), og at det heller ikke må knyttes ensidig til etnisitet. May og Sleeter (2010, s. 10) sier det slik:

«Culture and identity are understood here as multilayered, fluid, complex and encompassing multiple social categories, and at the same time as being continually reconstructed through participations in social situations».

Hylland Eriksen, Sajad og Kutal (1994, s. 39) understreker at kultur kan ses på som en «matrise for handling», og at en alltid må skille mellom kultur og individ. Det å ha kunnskap om kulturbegrepet er en viktig del av kompetansen til lærerstudenter (lærere) i møte med elever i det flerkulturelle klasserommet – og i møte med seg selv. Det er ikke bare «de andre» som har kultur, dette er noe som jeg skal komme mer tilbake til. Jeg vil komme mer inn på kulturbegrepet når jeg drøfter begrepene flerkulturalitet og kritisk multikulturalisme.

Et flerkulturelt klasserom kan forstås som et klasserom der undervisningen er preget av flerkulturelle perspektiver og interkulturell forståelse, noe som er viktig for alle elever. Mitt hovedanliggende er likevel den kunnskapen lærerstudenter har (og får i lærerutdanningene) for å møte andrespråkelever i det ordinære klasserommet – som Villegas, Saiz de La Mora, Martin og Mills (2018) uttrykker det: «Preparing future mainstream teachers to teach English Language Learners».

Min definisjon på et flerspråklig og flerkulturelt klasserom i denne avhandlingen blir derfor:

«et klasserom der det er elever med ulik språklig og kulturell bakgrunn, og der noen av disse elevene er i en prosess med å lære norsk som andrespråk»

Siden språk og flerspråklighet er sentrale temaer i avhandlingen min, vil jeg gjøre rede for mine egne språkvalg, men først vil jeg kort kommentere kompetansebegrepet.

1.2.2 Kompetanse

Kompetanse er et begrep vi møter både i ulike typer faglitteratur, i offentlige dokumenter og i dagligtale. Gleerup (2005) sier at i en pedagogisk diskurs inneholder kompetanse både ferdigheter og viten. I NOU 2018:2 drøftes framtidige kompetansebehov i samfunnet, og de velger følgende definisjon på kompetanse (blant annet med utgangspunkt i ulike OECD-rapporter): «Utvalget vil bruke kompetanse som et samlebegrep på kunnskap, forståelse, ferdigheter, egenskaper, holdninger og verdier» (boks 2.2.). I tillegg presiseres det her at kompetansebegrepet vil være ulikt for ulike yrkesgrupper, og at det å kunne reflektere over kompetanse anses som en viktig del av den pedagogiske kompetansen. Begrepet kommentatorkompetanse (Hellesnes, 1984), som er trukket fram i delstudie 1, viser til at en profesjonskompetanse består av både å kunne handle (aktør) og å kunne «beskrive, analysere, vurdere» – det som ligger i begrepet kommentatorkompetanse.

Tolo (2017) drøfter ulike sider ved kompetansebegrepet i boken «Kompetanse og lærerprofesjonalitet». Hun viser blant annet til Illeris (2009), som er opptatt av potensialet som ligger i kompetansebegrepet, og at kompetanse har et mer dynamisk aspekt enn kunnskap – «kompetanse skiller seg fra kunnskapsbegrepet ved ikke bare å peke mot det personen kan, men også mot det personen potensielt er i stand til å gjøre ut fra den kunnskapen og de evnene hun eller han har» (Tolo, 2017, s. 56). Dette potensialet er interessant siden jeg studerer studenter som

er på ulike stadier i sin utdanningsprosess. Tolo (2017) drøfter i tillegg kompetanse i forhold til et demokratisk syn på kunnskap (noe som er interessant i forhold til mitt valg av kritiske teorier) og hvilken betydning dette kan få for lærerutdanning. Her vektlegges det at kompetanse betyr at den enkelte skal ha et aktivt forhold til pensumet og innhold i planer og offentlige dokumenter og selv kunne reflektere over hva slags kompetanse det blir viktig å ha.

Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene bruker begrepene kunnskap, ferdigheter og generell kompetanse når de beskriver læringsutbytter for ulike fag (Kunnskapsdepartementet, 2010c; Kunnskapsdepartementet, 2016c). Alle disse momentene kan defineres som deler av begrepet kompetanse. De viser likevel til ulike sider av kompetansebegrepet, og jeg vil derfor bruke begrepet kunnskap der det er den komponenten som er i fokus.

I denne avhandlingen blir ikke ferdighetsdelen av kompetansebegrepet studert direkte. Det er lærerstudentenes uttrykte refleksjoner fra og om praksis som vil belyse denne delen av kompetansebegrepet.

1.3 Valg av språk

Jeg har valgt å skrive kappen og én artikkel på norsk (bokmål) og to artikler på engelsk. Det er flere grunner til dette:

Valget om å skrive artikler på engelsk begrunnet i et ønske om å kunne dele forskningen min, bygge nettverk og ha mulighet til å inngå i et internasjonalt forskningsfellesskap ved å publisere internasjonalt (i engelskspråklige tidsskrifter) og delta på internasjonale forskningskongresser.

Siden jeg er opptatt av flerspråklighet, har jeg sett på hvordan en kan definere flerspråklighet på ulike måter. Mitt førstespråk er uten tvil norsk, og selv om jeg kan lese og uttrykke meg på engelsk, behersker jeg ikke dette like godt som på norsk. Derfor har jeg valgt å skrive kappen

på norsk. På denne måten har jeg et utgangspunkt for å skrive selvstendig og nyansert, noe jeg ikke ville hatt samme mulighet til på engelsk. Gjennom min mangeårige erfaring som lærer i norsk som andrespråk og deltakelse i norsk som andrespråk i andre faglige sammenhenger er jeg blitt mer bevisst på, og ønsker å bidra til, at norsk skal bli brukt i en vitenskapelig og forskningsmessig kontekst. Dette er et tema Språkrådet har et særlig fokus på, og for å sitere fra deres hjemmeside: «Samtidig er et levende og oppdatert norsk fagspråk en forutsetning for en opplyst samfunnsdebatt» (Språkrådets frokostseminarer, 2019).

1.1 Avhandlingens oppbygning

I kapittel 2 beskriver jeg studiens kontekst nærmere ved å peke på politiske føringer i offentlige dokumenter (europeiske og nasjonale) og i forskrift og retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene og grunnskolen i Norge. Disse blir drøftet ut fra et kritisk perspektiv, som er et sentralt ståsted for avhandlingen.

Kapittel 3 gir oversikt over sentral forskningslitteratur som er relevant for studien. Gjennom dette blir behovet for studien klarere relatert til eksisterende forskning, og denne forskningen blir en diskusjonspartner i drøfting av avhandlingens funn. Kapittel 4 tar opp teorien som er brukt for å utvikle avhandlingens problemstilling, og viser hvordan dette har bidratt til valg av metoder og til hvordan teorien brukes til å analysere de innsamlede dataene.

Kapittel 5 gjør greie for valget av design og metode og viser hvordan dette henger sammen med forskningsspørsmålene, teoretiske perspektiver og målet med avhandlingen.

Kapittel 6 gir en kort oppsummering av funn ved å presentere de tre artiklene som inngår i avhandlingen, og viser hvordan de sammen med kappen utgjør en samlet helhet.

Kapittel 7 diskuterer avhandlingens funn i forhold til aktuell forskningslitteratur og -teori. Til slutt i dette kapittelet blir begrensninger ved studien presentert, og jeg peker på mulige implikasjoner av studien og forskningsspørsmål for videre arbeid.

Blank side

2 Studiens kontekst

2.1 Offentlige rapporter knyttet til lærerutdanning og mangfold

Innvandring, globalisering og et økende mangfold er spørsmål som engasjerer både politisk og i forhold til utdanning, og det ses ofte i enten et problem- eller et ressursperspektiv. Skoler kan beskrives som å ha et ressurs- eller et mangelperspektiv (Hauge, 2014) på flerkulturelle perspektiver og flerspråklige elever. I denne oversikten vil jeg presentere noen offentlige dokumenter og peke på utsagn i disse dokumentene som viser et ressurs- eller et problemperspektiv (mangelperspektiv).

I rapporten «Educating Teachers for Diversity – Meeting the Challenge» (OECD, 2010) påpekes det at når samfunn endres til å bli mer og mer flerkulturelle, vil dette påvirke utdanning og skole. Rapporten understreker betydningen av at arbeidet med det flerkulturelle har et ressursperspektiv, og av at flerkulturalitet ikke blir sett på som et problem som må løses: «A successful school system treats diversity as a source of potential growth rather than an inherent hindrance to students performance» (OECD, 2010, s. 13). I rapporten hevdes det at mange lærere ikke er forberedt på denne nye situasjonen, og at lærere og lærerutdanning har behov for økt kompetanse. Det at lærere trenger mer kompetanse, blir også understreket i en annen OECD-rapport om undervisning av flerspråklige elever i Norge (Tagoma, Shewbridge, Huttova og Hoffmann, 2009, s. 8). Her blir det anbefalt å lære opp alle lærere til å kunne undervise flerspråklige (andrespråks) elever.

I EU-rapporten «Preparing Teachers for Diversity. The role of Initial Teacher Education» (Public Policy and Management Institute, 2017) slår de fast at mangfoldet i Europa øker, og at lærere ofte føler seg uforberedt på dette mangfoldet. De begrunner blant annet behovet for mer kompetanse med at barn av migranter scorer dårligere på tester enn

barn uten migrantbakgrunn, og at de er større sjanse for at de dropper ut av skolen.

I NOU 2010:7 er ressursperspektivet understreket: «Utvalget ønsker å understreke verdien av flerspråklighet og kulturell kompetanse i dagens internasjonale arbeidsmarked» (NOU 2010:7, s. 11), og det blir presisert at verdien av flerspråklighet gjelder det enkelte individ (NOU 2010:7, s. 12). Behov for økt kompetanse i lærerutdanningene nevnes særlig som et tiltak (NOU 2010:7, s. 12).

Noen år senere blir det igjen slått fast at «lærere i skolen kan ha behov for økt kompetanse når det gjelder opplæring av flerspråklige elever» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 59), og det vises til Rambøllrapporten (Rambøll, 2016), som finner at mange lærere ikke har formell kompetanse til å undervise flerspråklige elever (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 60). Behovet for kompetanse blir også drøftet i forhold til betydningen det har for kartlegging og vedtak for særskilt norskopplæring for elever etter § 2.8 i opplæringslova (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 60). I «NOU 2017:2. Integrasjon og tillit – langsiktige konsekvenser av høy innvandring» understrekes skolens betydning for integrering. Dette peker på det samfunnsmandatet som skolen har, og den videre betydningen av opplæring av flerspråklige elever enn det rent faglige.

Et resultat av dette fokuset og av den stadige påpekingen av behovet for økt kompetanse var den nasjonale satsningen «Kompetanse for mangfold» (NIFU, 2013/2017), som ble ledet av Utdanningsdirektoratet. I prinsippene for satsningen blir det slått fast at «Mangfold og flerspråklighet er ressurser i det norske samfunnet og skal verdsettes i utdanningsløpet». Målet for satsningen var å sikre et godt utdanningsløp for alle barn, ungdommer og voksne, slik at de i størst mulig grad skulle fullføre og bestå utdanningsløpet. For å oppnå dette målet skulle kompetansen til de ansatte i barnehage- og grunnskoleopplæringen økes gjennom et samarbeid med universitets- og høgskolesektoren.

For å oppsummere er det et ressursperspektiv på flerspråklighet og flerkultur som preger både internasjonale og nasjonale offentlige dokumenter, samtidig som det understrekes at det er behov for mer kompetanse i skolen på å forholde seg til denne tematikken. En kritisk drøfting av planer og rammeverk vil bli tatt opp senere.

2.2 Forskrift og nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning

Deltakerne i denne studien har fått opplæring etter Forskrift for grunnskolelærerutdanning fra 2010 (Kunnskapsdepartementet, 2010 a) og læreplaner utarbeidet etter Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning fra 2010 (Kunnskapsdepartementet, 2010 b). Forskriften, retningslinjene og bakgrunnen for dem vil derfor bli kort presentert, men det vil også bli gjort rede for elementer fra den nye forskriften og de nye retningslinjene for 5-årig grunnskolelærermaster som ble innført fra 2017, for å vurdere eventuelle endringer (Kunnskapsdepartementet, 2016 c).

Bakgrunnen for den nye forskriften og de nye nasjonale retningslinjene finner vi i Stortingsmelding 11 (2008-2009), «Læreren, rollen og utdanningen». Den presenterer en vurdering av allmennlærerutdanningen i Norge og skisserer tiltak for de nye grunnskolelærerutdanningene som ble vedtatt i 2010. I denne meldingen slås det fast:

«Det flerkulturelle Norge gjenspeiles i skolen. Siden 1980 er innvandrerbefolkningen mer enn tredoblet. Mangfoldet blant elevene og foreldrene har økt. Mangfold kombinert med prinsippet om likeverd og tilpasset opplæring for alle stiller store krav til fleksibilitet og tilpassing.» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 42)

I den flerspråklige skolen må lærere ha kunnskap om norsk som andrespråk, og norsk som andrespråk må være en fordypning i norskfaget. I tillegg understrekes kravet til internasjonalisering av

utdanningen og betydningen av å ta i bruk den ressursen som er tilgjengelig «hjemme» i kraft av et flerspråklig personale og flerspråklige elever (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 26). Det slås fast at flerkultur skal være en viktig del av både det nye pedagogikk- og elevkunnskapsfaget (PEL) og av norskfaget. I PEL-faget skal studentene blant annet få «kunnskap om den flerkulturelle og flerspråklige skolen, og om de særskilte læringsutfordringene minoritetsspråklige elever har» (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 21). Uttrykk som at «det stilles store krav» og «særskilte læringsutfordringer» er eksempler på at mangfoldet ikke bare blir sett på som en ressurs, men også som en utfordring.

Forskriftene for grunnskolelærerutdanningene fra 2010 sier at studentene skal utvikle «kunnskap om barn og unges læring, utvikling og danning i ulike sosiale, flerkulturelle og flerspråklige kontekster» (Kunnskapsdepartementet, 2010 a, s. 2)

I «Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene» (Kunnskapsdepartementet, 2010 b, s. 16) er det skrevet inn i pedagogikkfaget at det er avgjørende at en har bevissthet om kulturell variasjon i oppdragelsen. Betydningen av å kunne tilrettelegge læringsprosesser innenfor et stort elevmangfold blir understreket.

Når det gjelder planer for norskfaget, er flerspråklighet og flerspråklig praksis konkretisert som kunnskapsmål i nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene. Her beskrives norskfagets funksjon som integreringsfaktor, og det presiseres at et syn på hva som er «norsk», ikke er statisk (Kunnskapsdepartementet, 2010 b, s. 29). Det er videre uttrykt eksplisitt at det er viktig at studentene har kunnskaper om lese- og skriveopplæring, både for elever med norsk som første- og som andrespråk (Kunnskapsdepartementet, 2010 c, s.30).

Andre fag enn norsk og pedagogikk har også uttrykte læringsmål som kan knyttes til flerspråklighet/flerkultur. I matematikk er det understreket at det er viktig med didaktisk kompetanse som gjør at studentene kan «tilrettelegge matematikkundervisning for elever med ulike behov og

med ulik kulturell og sosial bakgrunn på en slik måte at matematikk framstår som et meningsfullt fag for alle elever» (Kunnskapsdepartementet, 2010 b, s. 33). Engelsk vektlegger perspektivet om at språkkunnskaper er viktig for «verdensborgere i vår tid» – en framheving av det globale perspektivet. Kunnskap om teorier for språklæring og andrespråklæring er nevnt spesifikt. I tillegg er det presisert at studentene skal kunne «planlegge, gjennomføre og vurdere undervisning slik at det tas hensyn til mangfoldet i elevgruppen og kulturell og språklig bakgrunn» (Kunnskapsdepartementet, 2010 b, s. 38). I kroppsøvningsfaget er det et mål at faget skal «styrke studentenes allmenndanning og profesjonsidentitet i respekt for ulike kulturer og verdier» (Kunnskapsdepartementet, 2010 b, s. 46). Det er presisert at studenten skal ha «kunnskap om eleven med utgangspunkt i teorier om fysisk og motorisk utvikling, betydning av kjønn, sosial bakgrunn, etnisitet, evne og funksjonsnivå knyttet til kroppsøving og kroppslig læring» (Kunnskapsdepartementet, 2010 b, s. 47).

KRLE er i læreplanen definert som et danningsfag som har som mål at studentene skal kunne «reflektere over egne livstolkingar og til å samarbeide med kollegaer og elevar kring utfordringane i det fleirkulturelle samfunnet i høve til religiøse, livssynsmessige, filosofiske og etiske problemstillinger» (Kunnskapsdepartementet, 2010 b, s. 68). Det å være «medborger i et flerkulturelt samfunn» blir også trukket fram som et mål for samfunnsfag, (Kunnskapsdepartementet, 2010 b, s. 73) i tillegg til at studentene skal «oppøve sin evne til å bidra til slik læring i grunnskolen».

I Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning for trinn 1–7 (ny masterbasert plan) er et av kunnskapsmålene at studentene «har inngående kunnskap om læringsteori og barns utvikling, danning og læring i ulike sosiale, språklige og kulturelle kontekster». Under punktet om generell kompetanse er det presisert at studentene «kan styrke internasjonale og flerkulturelle perspektiver ved skolens arbeid, bidra til forståelse av samenes status som urfolk og stimulere til demokratisk

deltakelse og bærekraftig utvikling» (Kunnskapsdepartementet, 2016, § 1).

I de Nasjonale retningslinjene for grunnskolelærerutdanningen 1-7 ser vi at nytt i PEL-faget er at en KRLE-modul er tatt inn med følgende begrunnelse: «for å styrke lærerkompetansen i et flerkulturelt og flerreligiøst samfunn, utgjør emner knyttet til religion, livssyn og etikk en integrert modul i faget» (Kunnskapsdepartementet, 2016c, s. 18). Studenter skal kunne forholde seg til livssynsmangfold i samarbeid med elever og foreldre og kunne «identifisere og analysere utfordringer i skolehverdagen i en pluralistisk skole og utnytte muligheter den gir». Her ser vi et dobbeltperspektiv antydnet i synet på at det at skolen er pluralistisk, blir sett på som en «mulighet» som må utnyttes, samtidig som at dette ses på som en «utfordring».

I matematikkfaget er det fortsatt en formulering om at det skal «legges til rette for undervisning ut fra elevenes ulike behov, der ulik kulturell, språklig og sosial bakgrunn både tas hensyn til men også ses som ressurs i undervisningen» (Kunnskapsdepartementet, 2016 c, s. 23).

Når det gjelder norskfaget, er det uttrykt at: «Faget legg eit viktig grunnlag for kulturforståing, danning og kritisk tenking...» (Kunnskapsdepartementet, 2016c, s. 27). I emnet Norsk 1 er det konkretisert at studentene skal ha «kunnskap om språklig identitet, norsk som andrespråk og flerspråklig praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2016 c, s. 28). Kartlegging av språk er nevnt konkret i den forstand at studenten skal «...ha kunnskap om kartleggingsprøver ...» og «kan kartlegge og vurdere lese- og skriveferdigheiter og gi læringsfremjande respons til alle elevar» (Kunnskapsdepartementet, 2016c, s. 28).

I engelskfaget er det fortsatt vektlegging på det globale perspektivet, på at studentene skal ha kunnskap om hvordan barn lærer språk, og på «flerspråkligheit som ressurs i klasserommet» (Kunnskapsdepartementet, 2016c, s. 31). Når det gjelder kroppsøvingfaget, er formuleringen nå litt mer generell, men det er fortsatt en formulering som sier at «faget skal

styrke profesjonsidentitet og studentens arbeid med mangfold og forskjellighet» (s. 39).

Med unntak av KRLE-modulen som er kommet inn i PEL-faget, er det ikke så store forskjeller i det som er beskrevet som kunnskaps- og ferdighetsmål i planene fra 2010 og fra 2016.

Ut fra denne gjennomgangen av retningslinjer kan vi slå fast at det er nedfelt mål og læringsutbytter knyttet til opplæringen av flerspråklige elever. Dette er imidlertid bare ett av mange temaer som utdanningen skal dekke, og spørsmålet blir hele tiden hva lærerstudentene lærer, og hva slags kompetanse de får anledning til å utvikle i løpet av årene på lærerutdanningen. De mest konkrete læringsutbyttene er beskrevet i norskfaget, og hva som da skjer med de studentene som ikke velger norsk, er et av spørsmålene jeg ønsker å studere nærmere.

Lærerstudenter skal kvalifiseres til å arbeide i grunnskolen ut fra de lover og læreplaner som gjelder der, og derfor vil jeg gi en kort presentasjon av gjeldende lovverk i grunnskolen når det gjelder opplæringen av minoritetsspråklige/flerspråklige elever.

2.3 *Lover som gjelder opplæring for flerspråklige elever i grunnskolen*

Opplæringslova § 1.1 (1998) slår fast at: «Opplæringa skal gi innsikt i kulturelt mangfold og vise respekt for den enskilde si overtyding. Ho skal fremje demokrati, likestilling og vitskapleg tenkjemåte.» Et overordnet prinsipp for norsk skole er at alle elever har rett på tilpasset opplæring (Opplæringslova § 1.3). I 2018 ble det tilføyd en ny paragraf, § 1.4, som sier at skolen skal iverksette særlige tiltak for elever i 1.–4. klasse som «står i fare for å bli hengande etter i lesing, skriving eller rekning». Disse juridiske rettighetene gjelder selvsagt for alle elever i skolen, inkludert de minoritetsspråklige elevene.

I tillegg har elever som ikke har norsk som førstespråk, egne rettigheter som er nedfelt i § 2.8 av opplæringslova (1998), til særskilt norskopplæring til de har «tilstrekkelig dugleik» til å følge den vanlige opplæringen i skolen, og til opplæring i morsmål, tospråklig fagopplæring eller begge deler dersom dette er nødvendig.

Loven sier i tillegg at kommunen skal gjennomføre kartlegging av elevene før opplæring blir gitt, og gjennom opplæringsløpet slik at en vurderer når elevene kan gå over til å følge vanlig opplæring. Det er ikke egne krav om hvilke typer kartleggingsverktøy som skal brukes. For nyankomne er det slått fast at det er mulig å organisere egne innføringstilbud (som ikke skal vare i mer enn to år, og som krever nytt vedtak hvert år). Dersom elevene skal delta i slike tilbud, er det avhengig av samtykke fra eleven/foreldrene.

En ny opplæringslov er nå ute på høring (NOU 2019:23), og i hovedsak foreslås det at de samme rettighetene til minoritetsspråklige elever videreføres, unntatt at kravet om kartlegging for individuelt vedtak til særskilt norskopplæring er fjernet. Dette er begrunnet med § 17 i forvaltningsloven, som tilsier at en har plikt til å skaffe seg nødvendig informasjon før vedtak fattes. Det skal fortsatt gjennomføres kartlegging underveis for å vurdere når disse elevene kan overføres til ordinære planer.

I 2016 var det 45 300 elever som fikk særskilt norskopplæring, og dette utgjorde vel 7,2 % av den totale elevmassen (Steinkellner, 2017). I 2018 var det litt færre som fikk norskopplæring, nærmere bestemt 42 613, mens 12 476 elever fikk morsmålsopplæring.

Det å ha kunnskap om elevenes rettigheter og ulike læreplaner er en sentral del av lærerstudenters kunnskap for undervisning av flerspråklige elever, og derfor har jeg valgt å ta med denne korte presentasjonen i kappen.

2.4 Et kritisk perspektiv

Som vi har sett, understreker ulike offentlige dokumenter betydningen av at lærerstudenter blir forberedt på at skolen og samfunnet de skal undervise i, er preget av mangfold, og ofte er det understreket at mangfoldet skal ses på som en ressurs. Formuleringer i plandokumentene er imidlertid ofte generelle og lite operasjonalisert. Dette gjelder særlig mangfoldsbegrepet. Westrheim (2015) hevder at det har vært en dreining fra å erstatte begrepet multikulturell med flerkulturell, og så mot å bruke begrepet mangfold. Mangfold beskrives både som en ressurs og som noe som gir utfordringer og muligheter, uten at dette presiseres nærmere. Blir mangfoldsbegrepet dermed bare en måte å «pakke inn uenighet, disharmoni og strukturell forskjellighet på?», spør Westrheim (2015, s. 35). Borchgrevink og Brockman (2008, s. 24) hevder at vi må «forholde oss til et begrep som er tiltalende og mykt som en pute, og like vanskelig å få tak i som et vått såpestykke». Mangfoldsbegrepet kan også brukes til å dekke over problematiske sider som økonomisk ulikhet og fattigdom, og kan føre til at elever ikke får den hjelp de trenger fordi lærere ikke tør å ta opp utfordringer som kan oppfattes som stigmatiserende eller rasistiske (Becher & Steinsvik, 2015, s. 159). Faren med et slikt begrep er at det kan ses på som et stykke «vakker læreplanpoesi» (Engelsen, 2006 i Becher & Steinsvik, 2015). Lindboe, Randen, Skrefsrud og Østberg (2016) sier at slik at «Mens elevene er en del av ulike kulturer og utgjør et mangfold, fremstår studentene i stor grad som noen som står «på utsiden» av dette og skal «håndtere» det mangfoldet som andre er en del av» (Lindboe et al., 2016, s. 19). Lund (2018) har i etterkant av «Kompetanse for mangfold» studert læreres forståelse av mangfoldsbegrepet, og hun fant at hennes informanter anbefalte å bruke betegnelsen «flerkulturell skole» framfor «mangfoldsskole» inntil begrepsbruken har blitt mer bevisst. Fylkesnes (2018) hevder at til tross for at lærerutdanningsprogrammet har et uttalt mål om å fremme rettferdighet og likeverd («social justice» og «equity»), ligger det en implisitt og institusjonalisert rasisme i hvordan begreper

blir brukt i læreplaner, og i hvordan elever blir kategorisert, noe som resulterer i en «oss mot dem»-diskurs.

NIFU har på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet evaluert «Kompetanse for mangfold» (Lødding, Rønsen & Wollsheid, 2018). Denne rapporten viser at et betydelig antall ledere og lærere opplevde at satsingen var et dårlig svar på deres kompetansebehov. Det var stor forskjell på kompetanse mellom ulike institusjoner i UH-sektoren, og noen steder ble det opplevd som utfordrende at lærere i UH skulle veilede lærere i praksisfeltet som hadde mer kompetanse på feltet. UH-sektoren gav imidlertid uttrykk for begeistring for hvordan satsningen har styrket kontakten med og innsikten i praksisfeltet.

Lærerutdannere ble i NIFU-rapporten spurt om hva de anså som kjernekompetanse for å dyktiggjøre lærerstudenter for arbeid med språklig og kulturell kompleksitet. De vektla følgende momenter: flerkulturell pedagogikk og andrespråks didaktikk, tverrfaglige perspektiver, øvelse i å reflektere kritisk over egne praksiser i tillegg til andre former for kritisk refleksjon og selvrefleksjon og kunnskap fra praksisfeltet løftes fram som en kjernekompetanse i lærerutdanningen (Lødding, Rønsen & Wollsheid, 2018, s. 75).

Følgegruppen for lærerutdanningsreformen har i rapport 3 fra 2013 flerkulturelle perspektiver som et av hovedtemaene. De fant mye positivt med utviklingen i grunnskolelærerutdanningen når det gjelder flerkulturelle perspektiver: Studentene viser positive holdninger, og mange lærerutdannere er engasjerte, mens noen forsker på feltet. Følgegruppen trekker fram følgende anbefalinger for institusjonene:

«Leiingane ved institusjonane må sjå til at alle faglærarane får høve til å setje seg inn i forskrifta sine krav til fleirkulturelle perspektiv. Alle faga må vere med i dette arbeidet. • Institusjonane bør vere særleg merksame på å utvikle gode ordningar for å ta vare på målsetjingane knytt til fleirkulturelle perspektiv for studentane på 5-10 som ikkje har valt norsk. • Institusjonane bør sørge for systematiske ordningar for å sikre at studentane arbeider med undervisning i fleirkulturelle klasserom.» (Følgegruppen, rapport 3, s. 75)

Når det gjelder grunnskolen, ble det i 2016 på oppdrag fra Utdanningsdepartementet utført en evaluering av særskilt norskopplæring og ulike innføringstilbud for minoritetsspråklige elever (Rambøll Management, 2016). Rapporten sier at mange skoler har gode ordninger for denne opplæringen, men at det også er store forskjeller. Rambøll (2016) peker på at regelverket gir få retningslinjer om hvordan tilbudet for minoritetsspråklige elever skal utformes og organiseres. Skoleeier kan velge hvilke læreplaner som skal benyttes, og hva som skal være det konkrete innholdet i undervisningen.

I rapporten kom det fram at skoleeiere har begrenset kunnskap om regelverket, og har i noen tilfeller delegert bort dette ansvaret til den enkelte skoleleder – noe som kan gi veldig ulike tilbud for elevene. Det er til dels uklart hvilke elever som har rett til særskilt språkopplæring. «Tilstrekkelige ferdigheter» i norsk (jf. § 2.8 i opplæringslova) oppleves som et utydelig og utfordrende begrep å operasjonalisere. Det er en utfordring at det ikke er presisert hvem som skal utføre kartlegging, og hvordan. Selv om elever har rett til morsmålsopplæring og eventuelt tospråklig fagopplæring ifølge § 2.8 i opplæringslova, er det variasjon i dette tilbudet.

2.5 Oppsummering

Som denne oversikten over offentlige dokumenter har vist, er ofte ressursperspektivet vektlagt når det gjelder mangfold/flerkultur, selv om det også pekes på utfordringer. Planer for grunnskolelærerutdanningen har læringsutbytttemål i flere fag direkte knyttet til undervisning av flerspråklige elever. Tall fra Statistisk sentralbyrå har vist at det er et stort antall elever som får opplæring etter rettighetene som er beskrevet i opplæringslova, men at det er store forskjeller mellom skoler på hvilket opplæringstilbud som gis. Behov for økt kompetanse blant lærere er nevnt i flere dokumenter. Dette understreker betydningen av at lærere har – og at lærerstudenter får – kompetanse til å undervise i flerkulturelle klasserom og for flerspråklige elever. Samtidig viser forskere jeg har vist

til, at begreper som blir brukt i mange læreplaner, er lite operasjonalisert, og at det mangler en konkretisering av ressursperspektivet og hvilken kunnskap lærerstudentene bør ha (Westrheim,2015; Fylkesnes, 2018 m. fl.). Både Følgegruppen sin rapport nr. 3 og NIFU-rapporten om «Kompetanse for mangfold»-satsningen vektlegger at kompetansen i institusjonene må økes, og de vektlegger betydningen av at lærerstudentene får kunnskaper om flerkulturell pedagogikk og andrespråkspedagogikk og øves opp i kritisk refleksjon. Praksis blir trukket fram som sentralt. I tillegg understrekes det fra følgegruppen betydningen av at denne kunnskapen må gjelde for alle lærerstudenter – ikke bare de som velger norskfaget. Hvordan disse elementene kommer til uttrykk blant lærerstudenter og i lærerutdanningen, er det jeg ønsker å finne ut mer om gjennom denne avhandlingen.

3 Sentral forskningslitteratur

I dette kapittelet vil det bli gjort rede for forskning og studier som belyser studiens problemstillinger, metode for litteratursøk og utvalg av relevant litteratur.

3.1 En narrativ litteraturgjennomgang

Litteraturgjennomgangen kan beskrives som en narrativ litteraturgjennomgang – på engelsk kalt «a narrative literature review» (Cronin, Ryan & Coughlan, 2008). Denne typen litteraturgjennomgang karakteriseres ved å oppsummere og kritisere litteratur på en måte som gjør at en kan trekke noen konklusjoner i forhold til spørsmålene en undersøker. Ved hjelp av det narrative grepet vil forskningsfeltet bli skissert for å gi en oversikt, og for å plassere egen forskning i et felt. I det som følger, vil jeg legge et utgangspunkt for å plassere denne studien i et vitenskapelig felt, og jeg vil kunne identifisere relevansen av forskningsspørsmålene.

Søk etter litteratur har blitt gjennomført hovedsakelig i ORIA, ERIC og IDUNN samt med håndsøk i flere relevante tidsskrifter. Litteratursøk startet i arbeidet med prosjektbeskrivelsen (2012/13) og har pågått fortløpende gjennom arbeidet med artiklene. Jeg har også oppdatert søk i forbindelse med kappen. Som hovedregel har jeg søkt på litteratur begrenset fra d.d. tilbake til 2000. Jeg har lagt vekt på å bruke fagfelleurdert litteratur som ett kriterium for å kvalitetssikre utvalget. Søkeord som ble brukt for å finne litteratur, var: teacher education, diversity; teacher education, multicultural og de samme søkeordene inkludert «student teacher». Disse søkeordene resulterte i enormt mange treff, og selv om en del raskt kunne velges bort fordi de hadde et videre fokus på mangfold (f.eks. spesialundervisning), ble det likevel et stort materiale å håndtere.

Jeg søkte også med norske søkeord: lærerutdanning, mangfold, lærerutdanning, flerkultur – lærerstudenter, mangfold; lærerstudenter, flerkultur og tilleggssøk med minoritetsspråklig. I tillegg brukte jeg søkeordene «teacher education diversity + Norway» og «student teacher diversity + Norway» for om mulig å fange opp artikler fra norsk kontekst skrevet på engelsk. Håndzoek ble gjort i Norsk pedagogisk tidsskrift, ACTA Didactica, NOA og Scandinavian Journal for Educational Research.

Noen artikler og bøker som jeg har fått kjennskap til gjennom arbeidet med avhandlingen, ble ikke fanget opp gjennom disse søkeordene. Det viser at det sannsynligvis vil være aktuell litteratur som ikke er identifisert gjennom denne søkestrategien.

3.2 *Forskning på flerkultur i lærerutdanning*

Sentralt i litteraturoversikten er to større oversiktsartikler: Cochran Smith; Villegas, Abrams, Chavez-Moreno, Mills & Stern, 2015 og Villegas, Saizde La Mora, Martin, & Mills, 2018. Jeg vil derfor ta utgangspunkt i disse oversiktsartiklene, presentere noen av deres funn mer detaljert og supplere med andre relevante studier som har kommet fram gjennom mine søk og i prosessen med avhandlingen.

I oversiktsartikkelen til Cochran Smith et al. (2015) deler de inn forskning på lærerutdanning og flerkultur i fire hovedgrupper: a) påvirkning av fag og praksismuligheter for å lære å undervise en elevpopulasjon preget av mangfold b) strategier for å rekruttere et lærerkorps preget av mangfold c) analyse av innhold, strukturer og pedagogikk for å forberede studenter på mangfold og d) analyse av lærerutdanneres erfaringer med mangfold (Cochran Smith et al., 2015, s. 114, min oversettelse). Deres studie omfatter 1500 studier publisert mellom 2000 og 2012 og bygger på data fra USA og internasjonalt. De fleste studiene plasserte seg under punkt a, og min studie vil kunne plasseres hovedsakelig innen punkt a og c. Cochran-Smith et al. (2015)

framhever at mange av studiene de fant, var relatert til en enkel kontekst (ett emne, en institusjon), og at det dermed kan gi et ufullstendig og fragmentert bilde av hvordan lærerstudenter lærer å undervise for mangfold. Dette er noe jeg vil komme tilbake til.

Villegas et al. (2018) undersøkte studier som omhandlet lærerstudenters læringsutbytte for undervisning av andrespråkselever i klasserommet (ikke «spesialistutdanning») og hvilken mulighet de fikk i utdanningen til å undervise i flerspråklige klasserom. Villegas et al. (2018) konkluderer (som Cochran Smith et al., 2015) med at det er mye forskning på «beliefs» (dette begrepet er brukt i den engelske faglitteraturen og slik jeg ser det har vi ikke en helt dekkende norsk oversettelse slik at jeg hovedsakelig velger å bruke det på engelsk, men kan av og til også bruke begrepet holdninger) når en studerer lærerstudenters kunnskaper, og mange enkeltstudier der empirien er begrenset til for eksempel ett studieprogram eller én institusjon. Forklaringen på at det er så mange «beliefs», forklares ved studier som viser at lærerstudenters holdninger til andrespråkselever ofte hindrer dem i å jobbe effektivt med denne elevgruppen (f.eks.: van den Bergh, Denessen, Hornstra, Voeten & Holland, 2010), og en ønsker derfor å studere hvordan en eventuelt kan endre disse holdningene gjennom lærerutdanningen. Oversiktsstudien omfatter fagfellevurderte artikler fra 2000–2016 med utgangspunkt i databaser som ERIC, PsychINFO og Academic Search Premier. Av 130 aktuelle artikler valgte de bort artikler som ikke omhandlet språklæring også, artikler som var fokusert på spesialistutdanning, eller artikler som var opptatt av utdanningsprogrammer uten å se på studentenes kunnskap. De endte opp med 21 artikler som grunnlag for sin oversiktsstudie, hvorav 17 ble publisert etter 2009. Dette sier noe om at det er økt fokus på denne tematikken. 15 av de 17 studiene etter 2009 er kvalitative studier.

Siden min studie er opptatt av lærerstudenters kompetanse, har jeg – inspirert av artikkelen til Villegas et al. (2018) – valgt følgende overskrifter for litteraturoversikten: betydningen av undervisning i

lærerutdanningen og lærerutdanneres holdninger og kunnskap, betydningen av praksis, betydningen av kunnskap om andrespråklæring og betydningen av kritisk refleksjon over undervisning/praksis. Selv om noen av studiene delvis overlapper hverandre, mener jeg at denne inndelingen likevel kan være nyttig for å få fram de ulike perspektivene forskningen er preget av, og hva studiene har funnet.

3.2.1 Betydningen av undervisning i lærerutdanningen og lærerutdanneres holdninger og kunnskap

Paine, Aydaorova og Syahril (2017) peker på utfordringen med migrasjon, som skaper mer mangfold i klasserommet som en felles utfordring for lærerutdanning globalt, og det er mye forskning som peker på at lærerutdanningen ikke er tilstrekkelig forberedt på denne tematikken (Horst & Holmen, 2007; Bravo-Moreno, 2009; Kalekin-Fishman, Pitkanen & Verma, 2002, jf. artikkel 2). I en studie jeg gjennomførte sammen med en kollega i 2015, fant vi at lærerutdannere opplever at lærerutdanningen er preget av «emnetrengsel»; det er så mange temaer som skal tas opp at flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk ofte ikke får den ønskede oppmerksomheten (Egeli & Thomassen, 2015). DILUT-prosjektet (Diversitet i lærerutdanningene, Skrefsrud & Østberg, 2015) har studert lærerutdanning og lærerutdanneres forståelse av og holdninger til diversitet og flerspråklighet i lærerutdanningen. Lindboe, Randen, Skrefsrud og Østerberg (2015) viser til at selv om institusjonene HiOA og HH har valgt en flerkulturell profil som satsingsområde, er det usikkert «i hvilken grad den flerkulturelle profilen preger utdanningene på en gjennomgående måte (Lindboe et al., 2015, s. 15). De argumenter for en «interkulturell lærerkompetanse» for tydeligere å vektlegge den språklige og kulturelle kompleksiteten som preger dagens samfunn, og som en motvekt til et syn på mangfold som noe som er utenfor lærerutdanningen, og som skal mestres av studentene (Lindboe et al., 2015, s. 23).

Lander (2014) gjennomførte en studie blant nyutdannede lærere i Storbritannia om deres syn på hvor effektiv deres lærerutdanning var. Når det gjaldt å bli forberedt på undervisning av minoritetsspråklige elever, var det en økning fra 29 % til 54 % fra 2003 til 2012 som svarte «god eller bedre», men likevel var dette spørsmålet et av de som fikk lavest score i spørreundersøkelsen.

Én studie som bruker Linguistically Responsive Teaching som rammeverk, er en kvalitativ studie av Tandon, Viesca og Hueston (2017). De undersøkte 36 nye lærere og lærerstudenters forståelse for og oppfatning av «linguistic responsiveness». Et av deres hovedfunn var at 31 % av informantene uttrykte stress og bekymring over å skulle undervise flerspråklige elever, og det å bidra med språkstøttende opplæring ble sett på som svært arbeidskrevende. Tandon et al. (2017) understreker at det er viktig for lærerutdannere at de møter disse følelsene på en konstruktiv måte.

Med dette bakteppet er det viktig å se på hva forskning sier om lærerutdanning og undervisning som fremmer kunnskap og positive holdninger til mangfold. Akiba (2011) peker på tre viktige elementer: 1) klasserommet som et lærende fellesskap 2) at lærerutdanneren modellerer en konstruktivistisk og mangfoldssensitiv undervisning og 3) praksis i skoler preget av mangfold (min oversettelse). Det anbefales at praksis blir fulgt opp av en mentor som kan støtte studentenes erfaringer rundt undervisning og egne refleksjoner. Dette er en større studie med spørreundersøkelse i forkant og etterkant med 243 deltakere som deltok i undervisning og praksis på et kurs om mangfold ved ett universitet i USA.

Et eksempel på det en kan kalle «modellert» undervisning, finner vi i en studie av Galguera (2011), som ønsket å studere sin egen undervisning som lærerutdanner på et kurs om engelsk didaktikk. Han ba studentene se på seg selv som andrespråksinnlærere og gjennomførte et konkret undervisningsopplegg for å studere prosesser som er involvert i det å lese

på andrespråket. Gjennom denne aktiviteten konkluderer han med at studentene begynte å forstå hvordan de kunne hjelpe framtidige elever med å lære et faglig innhold ved å bruke liknende strategier.

Betydningen av modellert undervisning og forslag til konkrete måter det kan gjennomføres på i lærerutdanningen, beskrives også i to nyere studier fra Finland (Acquah & Szelei, 2020 og Acquah, Szelei & Katz, 2020). Studien av Acquah og Szelei (2020) er en kvalitativ kasusstudie som fulgte to lærerstudenter som tok et kurs i flerkulturell utdanning med et kritisk perspektiv og «sosial rettferdighet»-perspektiv. De fant at det at utdanningen implementerte CRT (Culturally Responsive Teaching)-prinsipper og -modellerte aktiviteter, så ut til å ha effekt på studentens forståelse av CRT og bidro til at de kunne overføre prinsipper til egen undervisning. Acquah, Szelei og Kant (2020) har analysert 246 refleksjonsjournaler, og funnene der indikerer at lærerstudentene gjenkjente og reflekterte om modellerte aktiviteter knyttet til CRT. For noen handlet refleksjonene mer om egne opplevelser, mens andre knyttet refleksjonene mer til tanker om framtidig praksis. Denne artikkelen har en konkret oversikt over aktiviteter som ble brukt i undervisningen, og argumenterer ut fra sine funn om at det å modellere CRT kan være en nyttig tilnærming for lærerutdanning.

Studier av Darvin (2011) og Dotger (2010) indikerer at kasusbaserte metoder kan engasjere lærerstudentene og gjøre dem mer klare for livet i klasserommet enn ved tradisjonell undervisning. Dotger (2010) fant en økning i kultursensitivitet og etiske problemstillinger i sin studie der studentene arbeidet med simulerte samtaler mellom lærer og foreldre. Darvin (2011) sin studie tok i bruk det hun kaller «Culturally Political Vignettes» (CPV), der studentene får oppgaver om ulike kasuser som involverer elever, foreldre og myndigheter – for å gjøre studentene bevisst på sine egne holdninger og gjennom de simulerte kasusene minske gapet mellom undervisningen i lærerutdanningen og det studentene vil kunne oppleve i klasserommet.

Villegas et al. (2018) gir eksempler på studier som fant at når studenter fikk undervisning i strategier for å undervise andrespråkelever, forstod de betydningen av å tilpasse sin undervisning, og Mako (2012) fant at denne tilpasningen var noe studentene overførte til all undervisning.

Studenter kan utvikle økt empati og forstå mer av andrespråkelevenenes utfordringer når de for eksempel får i oppgave å «skygge andrespråkelever» (Virtue, 2009), blir utsatt for undervisning på et språk de ikke forstår, eller får erfaringer i form av utenlandsopphold (Medina, Hathaway & Pilonieta, 2015; Settlage, Gort & Ceglie, 2014).

I en studie av Watson, Charner-Laird, Kirkpatrick, Szczesiul & Gordon (2006) ble 17 lærerstudenter intervjuet om sitt syn på effektiv undervisning i «urbane skoler» (et begrep som ofte blir brukt om byskoler som har en stor andel elever av ulik etnisk opprinnelse som ofte har lav sosioøkonomisk status). De fant at de nyutdannede lærerne hadde ulikt syn på hva som kjennetegnet undervisningen i en vanlig skole vs. en «urban skole», og at de i hovedsak ble knyttet til stereotypiske syn på «fargede» elever (colored pupils) og et mangelperspektiv på elevene. Watson et al. (ibid.) argumenterer for betydningen av at antirasistiske holdninger er noe som må prege hele lærerutdanningen, og ikke bare henges på som et lite kurs. Lærerutdanninger kan utfordre lærerstudentene til å reflektere over sin egen kulturbakgrunn og sine egne holdninger : «Attention to race and inequity must not exist only as add-ons in the teacher preparation curriculum but must be as central to learning to teach as learning about child development, teaching methods, and classroom management» (Watson et al., 2000, s. 407).

Hvordan lærerutdanning kan arbeide med å synliggjøre studentenes «beliefs» om hvithet og rase, er studert av Solomona, Portelli, Daniel og Campbell (2005). Dette er en kvalitativ studie som bygger på 200 skriftlige svar fra lærerstudenter etter at de hadde lest teksten «White privilege: Unpacking the Invisible Knapsack» av Peggy MacIntoch. Forskerne fant at lærerstudentene ble utfordret på sine egne holdninger

og utviklet ulike strategier for å unngå og forholde seg til hvithet og hvite privilegier i det kanadiske samfunnet. Det ble en ny oppdagelse for dem da ble mer bevisst på maktstrukturene i samfunnet og på hvordan vi blir påvirket av dem. De viser at diskusjoner om temaer knyttet til hvithet og rasisme ofte medførte spenninger. Solomona et al. (2005) argumenterer for at det er viktig at disse følelsene av ubehag ikke ignoreres. De argumenterer for betydningen av at lærerutdanningen må hjelpe studenter med å forstå sin egen raseidentitet og gi læringsrom til å arbeide med hele det spekteret av følelser og sinne som det kan bli når en blir utsatt for teorier om blant annet hvite privilegier. Brown, Bloome, Morris, Power-Carter & Willis (2017) gjennomførte en oversiktsstudie av klasseromsdiskusjoner om rase (også i lærerutdanning) og viser til ubehaget som kan ligge i slike samtaler. Samtidig understreker de betydningen av «improved theory building, teaching strategies, and restructuring curriculum for holding classroom conversations on race in preservice teacher education» (Brown et al., 2017, s. 471).

Oppsummert kan man si at det disse studiene framhever som viktig når det gjelder undervisningen i lærerutdanningen, er at den er konkret, at lærerutdannere er gode rollemodeller, betydningen av modellert undervisning og at lærerstudenter får møte flerspråklige elever i praksis. Videre understrekes betydningen av å legge til rette for kritisk refleksjon og ikke vike unna for de ubehagelige følelsene og spenningene som kan oppstå når en arbeider med tematikken.

Dette blir understreket av studiene i neste avsnitt, som framhever betydningen av en kritisk refleksjon. Disse funnene er med på å gi retning og valg for vektleggingen av kritiske teorier som vil bli belyst i teorikapittelet.

3.2.2 Betydningen av kritisk refleksjon over undervisning og praksis

Perspektiver fokusert på sosial rettferdig og likeverd («social justice» og «equity») knyttet til både skole- og lærerutdanning er sentralt hos Nieto (2000). Hun argumenterer for at det ikke er nok å feire mangfold, men at lærerutdanningene må ta et standpunkt for sosial rettferdighet og la studentene kritisk reflektere over hvordan ulike elevgrupper blir behandlet, og urettferdig praksis som ligger i systemet. De må samtidig kritisk reflektere over sine egne holdninger og kunne samarbeide med andre. Da kan det skje en endring i lærerutdanninger som igjen kan ha stor betydning for skoler. Det å ha et mangelsyn på enkelte grupper, argumenterer Hyland og Heuschkel (2010), kan ses på som en systemisk faktor dersom det er noe som preger institusjonen. Nødvendigheten av å forske på «klasse» som en del av sosial rettferdighet-perspektivet blir tatt opp av Martin (2005). Hvordan hvithetsideologi blant hvite lærere fungerer, er noe som Picower (2009) argumenterer for er viktig å forstå for lærerutdanningen for å kunne arbeide med lærerstudenters «beliefs». Dette er noe også Fylkesnes (2018) har studert i en norsk kontekst, og som jeg vil komme tilbake til senere i kapitlet.

Mansikka og Holm (2011) fant i en studie fra Finland at lærere hadde positive holdninger, men at det var uhyre viktig å utfordre disse holdningene med et kritisk perspektiv, slik at ikke «...everyday practices might have exclusionary consequences» (Mansikka & Holm, 2011, s. 142). Bruk av begreper er en stor del av den kritiske refleksjonen, og Runfors (2009) fant at selv om lærere argumenterte for at de ikke ønsket å kategorisere elever, så brukte de begreper som var med å skape et «oss og dem»-skille. Betydningen av lærer/elev-relasjonen blir drøftet i en studie av Savage, Hindle, Meyer, Hynds, Penetito & Sleeter (2011), og de trekker særlig fram betydningen av at lærere bør utfordres til ikke å ha et mangelsyn på elever.

Cochran Smith, Shakman, Jong, Terrell, Barnatt & McQuillan (2009) gjennomførte en studie bestående av intervjuer samt observasjoner i lærerutdanningen og i det første året lærerstudentene var i arbeid (N = 12), for å se på sosial rettferdighet-perspektivet i utdanningen. De fant at studentene hadde et bevisst forhold til begrepet og elevers læring, og dette preget undervisningen deres. Cochran Smith et al. (2009) argumenterer med at det å undervise etter sosial rettferdighet-perspektiver er mer enn bare vanlig «god» undervisning, det har å gjøre med å utfordre maktdiskurser og å ha et kritisk perspektiv. De fant likevel at de nyutdannede lærerne hadde mindre maktkritiske refleksjoner om systemnivået enn de hadde forventet, og at de kanskje hadde trodd at de ville ha kjempet enda sterkere for sine elever («advocacy»). De forklarer dette blant annet med at det tar tid å utvikle slike holdninger, og at holdningene ikke alltid er implementert i det systemet der en begynner å arbeide.

Howard og Aleman (2008) har sammenfattet tre hovedpunkter som de mener er nødvendige for å undervise i dagens klasserom: «subject matter and pedagogical content knowledge, knowledge of effective practice about teaching in diverse settings and development of a critical consciousness», som kan sammenfatte mange av studiene som det her er referert til. Det kritiske perspektivet på både begreper og på hva som vektlegges i undervisningen i lærerutdanningen, er også aktualisert i nyere norsk forskning: Nylehn og Biseth (2015) og Westrheim (2015) med kritiske perspektiver på mangfoldsbegrepet, og Fylkesnes (2018) med et kritisk blikk på begreper brukt i lærerutdanning. Eksempler på nyere forskning som er opptatt av rase- og rasismebegrepet, er Dowling (2017) og Osler og Lindquist (2019), samt Røthings artikkel om ubehagets pedagogikk (2019). Osler og Lindquist (2018, s. 26) hevder at rase og rasisme i norsk kontekst ofte har vært overlatt til sosialvitenskapelig forskning, og at det i utdanningsfeltet «...er en nærmest total taushet omkring begrep som rase og rasisme, noe som fører

til at lærere blir fratatt viktige begrep for å håndtere problemene med kulturell rasisme og strukturelle ulikheter».

Dyrnes, Johansen og Jonsdottir (2014) fant i en studie om flerkulturelle perspektiver i PPU at studentene viste vag behandling av sentrale begreper, manglende analytiske beskrivelser og forklaringer, lite refleksjon over kulturelle erfaringer og at utfordringer for elevene hovedsakelig tolkes i et individperspektiv.

For å oppsummere dette avsnittet understreker studiene jeg har vist til, betydningen av at lærerstudenter utvikler kritisk refleksjon på systemnivå (knyttet til begreper som makt, sosial urettferdighet, rasisme og hvithet) samt til sine egne holdninger. Dette er perspektiver som vil bli lagt til grunn for analyser og drøftinger på ulike måter i de tre delstudiene mine, og som er forsøkt operasjonalisert i delstudie 1 (artikkel 1) i et rammeverk for å se hvordan lærerstudentenes ytringer kan tolkes gjennom ulike typer av maktkategorier.

3.2.3 Betydningen av praksis

Darling Hammond og Liebermann (2013) sammenliknet lærerutdanninger i Europa, Asia og Amerika. De fant at det var en felles utfordring i å styrke koblingen mellom teori og praksis og læreres evne til å undervise et mangfold av elever.

Villegas et al. (2018) referer til studier som fant at opplevelsen av direkte kontakt med andrespråkelever i praksis viste seg å være viktig for at lærerstudentene opplevde at andrespråkelevne var deres eget ansvar (Pu, 2012; Pappamihel, 2007). Etter gjennomført undervisning i et kurs om mangfold som *ikke* inneholdt et praksiselement, fant Wade (2012) at studentene ikke så på seg selv som ansvarlige for de flerspråklige elevene, men at dette var forbeholdt lærere med spesialutdanning.

Effekten av direkte møter med andrespråksinnlærere i ulike kontekster og effekten av praksis i «urbane skoler» (byskoler med et stort antall

flerspråklige elever og ofte lav sosioøkonomisk stilling) er studert i flere studier (bl.a. Brock, Moore & Parks, 2007). Brock et al. (2007) konkluderer med at studien deres viste hvor viktig det er at studentene ser på elever som individer, og at de modellerer fagundervisningen i klasserommet, og at det samme må gjelde for lærere i lærerutdanningen. Betydningen av lærerutdannerens rolle er trukket fram av Brock et al., 2007. De fant at av to grupper av studenter i praksis ble den ene raskt karakterisert som den dårlige; og at lærerutdanneren ikke grep inn på en hensiktsmessig måte. Lærerutdanneren kunne her karakteriseres som å utvise en type mangelholdninger som en advarer studenter mot å ha overfor elever.

Bravo, Mosqueda, Solí og Stoddart (2014) viste gjennom en intervensjonsstudie i naturfag at studenter som fikk undervisning om og praktisk trening på en mer språklig og kulturelt tilrettelagt undervisning, utviklet mer positive holdninger til dette og gav en mer språkstøttende undervisning i praksis.

I tillegg til studiene som er nevnt hos Villegas et al. (2018), blir betydningen av praksis også understreket av Groix og Silva (2010) og Miller og Mikulec (2014). Groix og Silva (2010) fant at studenter uttrykte mer positive holdninger til Culturally Responsive Teaching gjennom å delta i undervisning om dette, men at de fikk begrenset anledning til å prøve ut prinsippene i praksis. De argumenterer for betydningen av å støtte lærerstudenters læring i praksisperioder, og også når de starter å arbeide (Groix & Silva, 2010, s. 8).

At dette er viktig, kan understøttes av funn i studien til Miller og Mikulec (2014) av en praksisperiode for studenter i en skole som var preget av mangfold på mange ulike områder, og som var i et svært annerledes miljø enn det studentene var vant til. Studentene som deltok i denne praksisperioden, fikk et mer nyansert syn på mangfold, og de opplevde hvor viktig skolen kan være som et trygt sted for elever. Cajkler og Hall (2012) fant at nyutdannede lærere utviklet mer kunnskap om det

flerspråklige klasserommet i samarbeid med kollegaer etter at de hadde startet å arbeide – delvis gjennom at de bygde på kunnskap de hadde tilegnet seg i lærerutdanningen. Denne studien minner om betydningen av at læreres – og lærerstudenters – læring ikke er ferdig ved avsluttet utdanning.

Chang, Anagnostopoulos og Omae (2011) har imidlertid kritisert praksis for å forsterke lærerstudenters fordommer hvis disse ikke blir utfordret. Dette understreker også Zeichner, Grant, Gay, Gillette, Valli & Villegas (1998). De peker på betydningen av at praksis i flerkulturelle skoler ikke nødvendigvis fører til mer forståelse og læring for undervisning i det flerkulturelle klasserommet, det kan tvert imot forsterke fordommer, og det er derfor av avgjørende betydning at praksis blir reflektert over og drøftet i forhold til aktuell teori.

Det at betydningen av praksis understrekes, er noe av grunnen til at vi i delstudie 2 (artikkel 2) nettopp fokuserte på lærerstudentens og mentorens/praksislærernes uttrykte kunnskap.

3.2.4 Betydningen av kunnskap om andrespråklæring

Villegas et al. (2018) skriver at kanskje noe av det viktigste de fant i sin litteraturoversiktsstudie, var betydningen av at lærerstudentene har kunnskap om andrespråkutvikling. Dette er kunnskap som gir et fundament for å forstå andrespråksinnlærere og for å gi dem en god tilpasset opplæring.

Betydningen av at studentene har teoretisk kunnskap om andrespråklæring, er framhevet i flere av studiene Villegas et al. (2018) viser til, og også i studien til Tandon et al. (2017). Informantene i deres studie uttrykte lave kunnskaper om andrespråklæring. Tandon et al. (2017) konkluderer med at viktige områder for videre forskning vil bli å studere nærmere hvilken kunnskap en kan forvente av lærerstudenter om

denne tematikken, og hvordan en planmessig kan bygge opp læring både gjennom lærerutdanningen og etter at studentene har kommet i arbeid.

Zainuddin og Moore (2014) gjennomførte en studie der studenter observerte andrespråkslever i praksis, og dette ble så koblet til aktuell teori i studentenes undervisning. Dette økte studentenes forståelse for andrespråkslevenes utfordringer og betydningen av teoretisk kunnskap.

Studier av elevers skriftlige arbeid med en utforskende tilnærming («inquiry-based approach») gav studentene økt forståelse for utfordringer med å skrive på andrespråket og betydningen av kunnskap om teorier om andrespråklæring. Fondevik og Holmen (2015) har forsket på det de kaller «språkmøter» mellom lærerstudenter og internasjonale studenter i lærerutdanningen. I disse språkmøtene skal lærerstudentene forklare ulike grammatiske fenomener for de internasjonale studentene som holder på å lære seg norsk. Lærerstudentene opplyser om at de gjennom dette opplegget blir mer bevisst på utfordringene andrespråkslevene har, og at de forstår – og har lyst til å lære mer om – norsk grammatikk. Holmen (2014) har også studert grunnskolelærerstudenters kunnskaper i grammatikk og fant at mange av grunnskolelærestudentene har for dårlige grammatikkunnskaper når de starter i lærerutdanningen. De har problemer både med å skille mellom ordklasser og med å identifisere leddsetninger i en tekst. Kunnskap om grammatikk er en viktig del av den teoretiske kunnskapen knyttet til andrespråklæring og den kompetansen lærerstudentene skal utvikle.

Det å ha kunnskap om å kartlegge og vurdere språkkunnskaper kan ses på som en del av kunnskapen om andrespråklæring. Cummins (2000) argumenterer for betydningen av at flerspråklige elever ikke blir vurdert som «ensspråklige» på andrespråket sitt, og det samme gjør Egeberg (2016; Øzerk, 2016). Palm og Ryen (2014) har vist at kartlegging av andrespråkslever er en utfordring i norsk skole.

Når det gjelder synet på flerspråklighet, har Iversen (2019) brukt fokusgruppeintervjuer med lærerstudenter i deres første praksisperiode for å studere hvordan de tenker om hvilke flerspråklige praksiser som er akseptable i et «vanlig» (på engelsk «mainstream») flerspråklig klasserom. Studentene fikk tre fiktive kasuser som de diskuterte. Funnene indikerer at lærerstudentene anerkjente bruk av flere språk så lenge de ikke ødela for gruppearbeid eller utfordret norsk som undervisningsspråk. I tillegg viser funnene at det kan være et behov for å arbeide med lærerstudentenes egne holdninger til flerspråklighet, altså et arbeid som innebærer både kunnskap og refleksjon.

Betydningen av kunnskap om andrespråklæring (Villegas et al., 2018) var medvirkende til at rammeverket «Linguistically Responsive Pedagogy» ble valgt som en viktig teoretisk tilnærming (og analyseverktøy for delstudium 3, artikkel 3). Dette rammeverket tar også opp i seg sentrale prinsipper om kritisk refleksjon som er et viktig prinsipp for avhandlingen som helhet.

Sentral forskningslitteratur

4 Teoretisk tilnærming

Etter å ha presentert eksisterende forskning, som gir meg mulighet til å plassere min egen forskning i feltet, vil jeg gjøre nærmere rede for den teoretiske tilnærmingen jeg bygger på.

Kritiske teorier om flerkulturalitet står sentralt i denne studien, og disse vil jeg gå nærmere inn på før jeg presenterer nærmere teorier som omhandler opplæring av de flerspråklige elevene: «Culturally Responsive Pedagogy (CRP) og Linguistically Responsive Pedagogy (LRP).

4.1 Kritisk pedagogikk og kritisk multikulturalisme

Kritisk pedagogikk har oppstått i ulike samfunn og til ulike tider, men et fellestrekk er at målet med undervisning er å skape politisk bevissthet hos den enkelte for å kunne skape samfunnsendring (Myhre, 1991). Den kritiske holdningen skal stille seg spørrende til og ikke automatisk akseptere gjeldende praksiser (i skolen og samfunnet). Kompetanse og et kritisk perspektiv i forhold til det flerspråklige klasserommet kan ses på som at elever skal få undervisning som gjør dem rustet til å møte det samfunnet de lever i, og til å kunne utfordre det kritisk, og at lærerstudenter utvikler evne til å kunne reflektere kritisk over sine egne holdninger og gjeldende praksiser. Kritikk skaper potensial for forandring og nye muligheter. I Kincheloe, Hayes, Steinberg og Tobin (2011) framhever Kincheloe følgende typer kunnskap som er spesielt viktig for det han definerer som kritisk, kompleks lærerutdanning («critical complex teacher education»): å ha «empirisk kunnskap om utdanning, normativ kunnskap om utdanning, kritisk kunnskap om utdanning, eksperimentell kunnskap om utdanning og refleksiv-syntetisk kunnskap om utdanning» (Kincheloe, 2011, min oversettelse). Kincheloe peker spesielt på ansvaret lærerutdanningen har for å utvikle kritisk refleksjon hos studentene, slik at de ikke bare godtar status quo i

skolen. Den «normative kunnskapen om utdanning» knytter han spesielt til det kritiske perspektivet: «The «critical» in our critical complex teacher education is directly related to normative knowledge» (Kincheloe, 2011, s. 232). Han argumenterer for at all utdanning ikke bare *bør* studere «what is – but also what could be», men at dette er et etisk krav. Her viser Kincheloe også til den sterke påvirkningen fra Paulo Freire.

I klassikeren «De undertryktes pedagogikk», som kom ut for første gang i 1968 på portugisisk og i 1970 på engelsk (her viser jeg til en oversatt utgave fra 1999), kritiserer Freire det han kaller «bankundervisning», som er et bilde på at det ikke er et gjensidighetsforhold mellom lærer/elever (subjekt/subjekt), men et subjekt/objekt-forhold der læreren definerer innholdet i undervisningen, og dermed har makten i forholdet. Freire argumenterer for en problemrettet undervisning med dialogen i sentrum. «Bankundervisning behandler elevene som om de trenger hjelp. Den problemrettede undervisningen gjør dem til kritiske tenkere» (Freire, 1999, s. 67). Dette kan ses på i forhold til både undervisningen som gis i lærerutdanningen, og den undervisningen som lærerstudentene skal forberedes til. Det at lærerstudenter kan reflektere kritisk over hvordan undervisning er organisert, og være oppmerksom på maktforhold og mulige diskriminerende diskurser på både system- og individnivå, er særlig viktig når en arbeider i flerkulturelle klasserom der noen elever vil være i marginaliserte grupper som kan være ekstra utsatt for diskriminering og rasisme.

Maktbegrepet og maktreasjoner står også sentralt innen «Kritisk multikulturalisme» (May & Sleeter, 2010). I tittelen på avhandlingen er begrepet «flerkultur» brukt, og årsaken til det er definert tidligere. Hvorfor jeg likevel velger «kritisk flerkulturalisme» som en teoretisk tilnærming, vil jeg nå gjøre nærmere rede for.

Kritisk flerkulturalisme (May & Sleeter, 2010) er opptatt av at underliggende politiske strukturer, rasisme og maktreasjoner må settes

på agendaen. De kritiserer flerkulturalismen for å ha en type «quick fix» på problemer og «bli kjent med andre»-holdning som ikke er tilstrekkelig for å møte de reelle behovene elevene og samfunnet har. Flerkulturalismen bygger ifølge May og Sleeter også på et utdatert kultursyn der kultur er definert som noe statisk. Det har vært en tendens i skolen (Hauge, 2007) til et fokus på artefakter og en romantisering av ulike kulturelle praksiser som «de andre» har, og dette kan føre til en segmentering av et statisk kultursyn. Kubota (2004) viser at til at mange velmenende andrespråklærere kan karakteriseres som representanter for en liberal flerkulturalisme som er åpen og tolerant og som verdsetter ulike kulturer, men som står i fare for nettopp å opprettholde ulikhet ved å ha et mer statisk kultursyn og legge ansvaret for hvordan den enkelte elev lykkes i utdanningssystemet, på individnivå mer enn på systemnivå. Typisk for en liberal multikulturalisme i lærerutdanning er ifølge Kubota (2004, s. 30) at det «tends to focus on imparting information about the cultural values, customs and way of life among different ethnic groups».

Til tross for kritikken mot flerkulturell pedagogikk har det vært viktig i ulike historiske kontekster å synliggjøre og løfte fram ulike marginaliserte grupper og anerkjenne ulike kulturelle praksiser, og dette er fortsatt aktuelt. Dewilde, Kjørven, Skaret og Skrefsrud (2017) har studert en internasjonal uke ved en norsk barneskole og intervjuet både elever, foreldre, lærere og elever. De argumenterer for at effekten av slike arrangementer er mye mer nyansert enn det som har vært kritisert i forskningslitteraturen. Det å bruke artefakter som mat, dans og klær gjør at arrangementet får et lavterskelpreg, og i intervjuene med lærerne finner de at kritisk refleksjon rundt identitet og kultur er noe som utvikles gjennom disse arrangementene. De fant ut hvor viktig det er at majoritetskulturen også representeres på slike arrangementer. Deres forskning bringer altså inn et mer nyansert syn enn kritikken mot «food and flag»-pedagogikken, eller som Gorski og Founder (2007) formulerte det som del av overskriften på sin artikkel: «Good intentions are not enough...».

Forståelsen av det komplekse med hensyn til kultur og identitet er et nødvendig bakteppe i arbeidet for å oppnå en anerkjennende opplæring og et inkluderende fellesskap som ikke stenger for identitetsposisjoner (Mead, 1934; Fraser & Honneth, 2003). Anerkjennelse er også en del av Frasers (2003) definisjon av «sosial rettferdighet»-begrepet (min oversettelse). Hun definerer «sosial rettferdighet» som sammensatt av «distribusjon og anerkjennelse»: distribusjon kan ses i forhold til rettigheter og ressurser, og anerkjennelse dreier seg i denne sammenheng om kulturell kapital.

En oppsummering og konkretisering av et kritisk flerkulturelt perspektiv uttrykkes slik av May og Sleeter (2010, s. 10):

«A structural analysis via critical multiculturalism frames culture in the context of how unequal power relations, lived out in daily interactions, contribute to its production, rather than framing it primarily as an artifact of the past. Culture and identity are understood here as multilayered, fluid, complex and encompassing multiple social categories, and at the same time as being continually reconstructed through participations in social situations.»

Dette viser et syn på læring som en sosiokulturell prosess, og betydningen av at lærerstudenter har kunnskap om dette og kan relatere det til seg selv og til klasserommet og de elevene de møter.

De fleste lærerstudenter i Norge er hvite og etnisk norske (Dahl, T., Askling, B., Hegge, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvotrup, L. & Mausehagen, s, 2016). En særlig utfordring er ofte å bli oppmerksom på og kunne reflektere over sin egen hvithet. Dette med rase og hudfarge har vært lite fokusert på i den norske utdanningskonteksten. Relatert til kritisk multikulturalisme, identitet og flerkulturelle klasserom er det derfor også relevant å trekke inn «whiteness» – begrepet og teorien om hvithet. «Whiteness», sier Kubota (2004, s. 41) er ofte noe som ikke blir nevnt i dagligtalen. Når en snakker om kultur, er det ikke ofte det snakkes om hvit kultur, men om kultur som noe som «de andre» har. Den hvite kulturen blir en usynlig norm som all annen kultur og rase blir målt opp mot. Begrepet hvithet henger sammen med begrepet om hvite privilegier

– en rekke usynlige privilegier som en ofte ikke er bevisst på (MacIntosh, 1997 i Kubota, 2004, s. 42).

Det å reflektere over dette kan medføre et ubehag for mange lærere (lærerstudenter), som ofte har et bilde av seg selv som både idealistiske og velmenende. Dette peker Fylkesnes (2018) og Dowling (2017) på. Solomona (2005) viste også til ubehaget det gir å snakke om disse temaene. Howard og Rodriguez-Schell (2017) referer til Singelton og Lintons (2005) begrep «the courageous conversation», som viser at dette er ikke enkle problemstillinger – det krever mot å skulle åpne opp for og ta tak i disse temaene. «Ubehagets pedagogikk» (Zembylas, 2015) er et begrep som har trådt mer fram gjennom arbeidet med avhandlingen, både som drøftingsgrunnlag og som tanker for veien videre. Ubehagets pedagogikk understreker behovet for at lærere og studenter trer ut av sine komfortsoner for at ubehaget kan skape endring (Zembylas & McGlynn 2012), men skaper også etiske dilemmaer i forhold til å utsette elever for ubehag.

For at lærere skal bli bedre rustet til å møte mangfold, trenger lærerstudenter et språk og et rammeverk for å diskutere ulikheter og urettferdigheter i utdanningen. Hvis rasismen skal utfordres, må den få et navn: «Det er ikke hensiktsmessig å begrense rasisme til biologisk rasisme, dette fornekte realitetene i vår samtid. For kommende lærere vil et rammeverk for lærerutdanning som kun legger vekt på toleranse og fredelig konfliktløsning, være utilstrekkelig (Andersen, 2015 i Osler & Lindquist, 2018). Dowling (2017) bruker det kritiske hvithetsperspektivet for å studere lærerutdanneres (kroppspøvinglæreres) diskurser om rase og (anti)rasisme. Hun argumenter for nytten av å anvende det kritiske hvithetsperspektivet i en kritisk refleksjon, og som dekonstruering av begrepene som brukes i læreplaner og i utdanningsdiskursen – flerkulturell, multikulturell, mangfold, interkulturell ... Dowling (2017) hevder at «når lærerutdanneres diskurser ikke nevner «hudfarge» eller setter «rase» på dagsorden, opprettholdes hvite privilegier. Ifølge «Critical Race Theory» er det

viktig «å teoretisk destabilisere ideen om «rase»; og samtidig erkjenne at «rase» har stor betydning i manges liv». Dowling (2017) viser videre til Garner (2010) sin definisjon av rasisme som noe som er «resultat av et komplekst samspill mellom holdninger, handlinger, prosesser og ulike maktforhold». Som lærere og lærerutdannere kan vi derfor, som Dowling sier, være del av et utdanningssystem som praktiserer institusjonell rasisme uten at vi som personer i systemet er motivert av rasistiske holdninger. Det er dette Hauge (2014) også viser til: «en strukturell (indirekte) diskriminering vil gjennom de konsekvenser det får at skolens praksiser ikke er tilrettelagt for minoritetsgrupper og dermed skaper strukturelle forskjeller, kunne bidra til at elever får ulike muligheter til å mestre og gjøre suksess i skolen» (Hauge, 2014, s. 95). Harlap og Rise (2015) drøfter rase som begrep i en norsk utdanningskontekst og konkluderer med at det er viktig at lærere kan forstå «hvordan maktrelasjoner har blitt og blir strukturert av ideen om rase» (Harlap & Rise, 2015, s. 213), men at denne forståelsen ikke nødvendigvis er tilstrekkelig for at antirasistisk arbeid vil skje i klasserommet. Til det kreves det konkrete retningslinjer for antirasistisk politikk og praksis.

Ifølge en rapport fra Antirasistisk senter er skolen en arena der barn og ungdom blir utsatt for rasisme (Antirasistisk senter, 2017). Selv om det ikke finnes enkle løsninger eller fasitsvar på hvordan dette kan takles, bør lærerutdanningen ta rasisme på alvor og ruste kommende lærerstudenter til å møte denne virkeligheten så godt de kan. Konkrete tiltak Osler og Lindquist (2017) foreslår for lærerutdanning, er at rasismebegrepet må tydeliggjøres i rammeplaner, at interkulturell opplæring implementeres på tvers av fag (ikke bare i religionsfaget), og at lærerutdannere må arbeide tett med praksis i skoler og barnehager for å bidra til at interkulturell utdanning blir prioritert også der. DEMBRA (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme) har nå utviklet (og utvikler fremdeles) nye ressurser til bruk i lærerutdanningen på dette området.

Eksempler på pedagogikk for det flerspråklige og flerkulturelle klasserommet er «Culturally Responsive Pedagogy», eller «Mangfoldssensitiv pedagogikk» på norsk (Taylor & Sobel, 2011; Munthe, 2013) – og enda mer spesifikt rettet mot lærere som skal undervise flerspråklige elever: «Linguistically Responsive Pedagogy» (Lucas & Villegas, 2008, 2010, 2013). Disse teoriene bringer det didaktiske aspektet mer inn – hvordan kan lærerstudenter bli forberedt til arbeidet i det flerspråklige klasserommet og med andrespråkselever?

4.2 Culturally Responsive Pedagogy

Betydningen av praksis kombinert med refleksjon over praksisen blir trukket fram som sentralt i litteraturoversiktsstudiene. Teori som omhandler undervisning i flerspråklige og flerkulturelle klasserom vil kunne danne grunnlaget for slike refleksjoner. Jeg velger derfor å se nærmere på to sentrale retninger innen flerkulturell pedagogikk og andrespråkspedagogikk som også er brukt til å analysere og drøfte data.

Culturally Responsive Pedagogy bygger på et sosiokulturelt syn på kunnskap og læring og er opptatt av å ta utgangspunkt i alle elevers kulturelle erfaringsbakgrunn som en ressurs – «Teaching Like Our Students' Lives Matter» (Taylor & Sobel, 2011). Det handler i tillegg om å gjøre undervisningen relevant for elevene. Begrepet vokste fram i USA på bakgrunn av «Social Justice Pedagogy» og en pedagogikk med søkelys på å ivareta minoriteters rettigheter og å utjevne og hindre sosial og rasistisk urettferdighet. Fokuset skiftet etter hvert mer til at en ikke skulle ha et mangelsøkelys på ulike grupper, men at en skulle utvikle en pedagogikk der en var opptatt av alle elevers suksess og ressurser. Lærere og lærerstudenters kulturelle identitet vil prege undervisningen og møtet med elevene, og det å søke å bli bevisst på både sin egen og elevenes kulturelle identitet er en viktig faktor i læringsprosessen (Knopp & Smith, 2005; Howard & Lisi, 2018, s. 41) og i utviklingen av kritisk refleksjon. Aronson og Laughter (2016) sier at en kan se to hovedretninger som skilte seg fra flerkulturell pedagogikk. Den ene har

fokus på læreres undervisningspraksis og «Culturally Responsive Teaching» og knyttes til arbeidene til Geneva Gay. Den andre retningen, «Culturally Relevant Pedagogy», knyttes til arbeidene til Gloria Ladson Billings. Begge disse retningene bygger på et sosial rettferdighet-perspektivet og er opptatt av endring (jf. tidligere kommentarer om kritisk pedagogikk). Aronson og Laughter (2016) bruker begrepet «Culturally Relevant Education» (CRE) (Dover, 2013) i en oversiktsstudie som ønsker å svare på utfordringene fra Sleeter (2012) om i hvilken grad forskning viser at CRE har positiv effekt på elevers læringsutbytte. Gjennom å identifisere studier om matematikk, samfunnsfag, engelsk og engelsk som andrespråk sier Aronson og Laughter (2016) at det som kjennetegner undervisningen, er at den er knyttet til elevenes liv, at lærerne gir positiv oppmerksomhet til elevenes språk og kulturbakgrunn, at lærerne bryr seg om («care about») elevene og samtidig har høye forventninger til dem. Studier som trekkes fram, er bl.a. Ortega (2003), Caballero (2010) og Savage et al. (2011). Ut fra disse studiene hevder Aronson og Laughter (ibid.) at læringsutbyttet for elevene øker ved bruk av CRE-undervisning, samtidig som de slår fast at læringsutbyttet ikke bare må ses på som det som kan måles ved standardiserte tekster. De viser blant annet til Kumashiro (2012), som peker på paradokset om at samtidig som en kritiserer standardiserte tester, brukes resultater på disse som suksesskriterier. Kumashiro (2012) minner om at det er viktig at en hele tiden er oppmerksom på «who made the rules, and who are winning/losing the game?»

I artikkelen «Culturally Relevant Pedagogy 20 Years later. Progress or Pontificating? What have we learned and where do we go?» (Howard & Rodriguez-Scheel, 2017, s. 4) slår de fast at noe av det viktigste en kan gjøre i forhold til Culturally Relevant Teaching er å gi lærere bevissthet om at dette ikke er å gjennomføre en enkel undervisningspakke, men at det henger sammen med holdninger en har til kultur, mangfold og sosial rettferdighet. De understreker også betydningen av at lærere og ledelse er villig til å engasjere seg i en ærlig og strukturert dialog der de

undersøker sine egne holdninger og følelser om rase, kultur og det miljøet de arbeider i (Howard & Rodriguez-Steel (2017, s. 14)

4.3 Linguistically Responsive Pedagogy

«Linguistically Responsive Pedagogy» (Lucas & Villegas, 2008, 2010, 2013) er et rammeverk som er utarbeidet for undervisning i klasserom med andrespråkselever. Lucas og Villegas understreker at punktene i rammeverket bør ses under ett, og at det ikke er en «formel». I artikkelen fra 2013 drøfter de hvordan dette rammeverket kan implementeres som en del av undervisningen i lærerutdanningen. I presentasjonen av rammeverket her viser jeg også til annen aktuell faglitteratur som kan relateres til de ulike punktene i rammeverket. Det er flere grunner til at dette rammeverket får en sentral plass som teoretisk tilnærming og grunnlag for analyser og drøfting i denne avhandlingen. Rammeverket omfatter både kritisk refleksjon og konkret kunnskap, det er ikke bare opptatt av flerkulturell pedagogikk, men har et særlig fokus på andrespråkselevne i klasserommet og et mer lingvistisk perspektiv enn CRP. I tillegg er rammeverket direkte knyttet til lærerutdanning, som jo er konteksten for denne studien. Rammeverket danner derfor en god ramme som samler mange av mine teoretiske perspektiver og gir nyttige kategorier for drøfting av funn (t.d. artikkel 3).

Teoretisk tilnærming

Tabell 1, Rammeverket, omfatter det som kalles «orientations» og «knowledge and skills».

Orientations	Sociolinguistic Consciousness Value for linguistic diversity Inclinations to advocate for ELL
Knowledge and skills	A repertoire of strategies to learn about the linguistic and academic background of ELL in English and in their native language Understanding and ability to apply key principles of second language learning Ability to identify language demands of classroom tasks A repertoire for scaffolding ELL

«Sociolinguistic Consciousness» blir nærmere definert som «an understanding of how culture, language and identity are deeply interconnected, and awareness of the socio political dimensions of language use and language education» (Lucas & Villegas, 2008, s. 57). I dette punktet ligger det at lærere forstår hvordan språket reflekterer hjemmekulturen til elevene, og at de ikke legger fra seg språket hjemme. Her ser vi koblingen til «Culturally Responsive»-tenkningen, som peker på hvor viktig det er å undervise med utgangspunkt i elevenes erfaringsbakgrunn.

Et annet aspekt ved «Sociopolitical Awareness» er forståelsen av den sosiopolitiske konteksten som utdanning og skolesystemet som system representerer. Det er viktig å forstå hvilke grupper som har makt i utdanningssystemet, og at det å beherske (eller tilhøre) den gruppen som representerer majoritetsspråket, som oftest er en indikator på dette. Her kommer maktaspektet som kritisk multikulturalisme fokuserer på, tydelig fram. Det å ikke anerkjenne («disempowering») elevens første språk er en type diskriminering (jf. Cummins, 2000; Nieto, 2000, Hauge, 2014).

Vurdering av elever kommer også inn under dette punktet. Det å velge evaluerings- og vurderingsformer som gjør at flerspråklige elever ikke

blir vurdert som enspråklige, kan også ses på som en del av denne «Sociolinguistic Awareness» (Cummins, 2000; Egeberg, 2016, Kulbrandstad, 2004).

«Value for linguistic diversity» blir definert som «belief that linguistic diversity is worth cultivating and accompanying actions reflecting that belief» (Lucas & Villegas, 2013, s. 5). Randen, Danbolt og Palm (2015) viser til Garcia (2008) som sier at « In the twenty-first century, it is MLA that all teachers need». (MLA er en forkortelse for Multilingual Awareness). I Lucas og Villegas sin definisjon er det understreket et handlingsaspekt: accompanying action. Handlinger som kan følge positive holdninger til språklig mangfold, kan være å synliggjøre ulike språk i skolesituasjonen og vise elevene at en anerkjenner den språkkompetansen de har med seg, for eksempel ved å åpne for å ta i bruk elevenes flerspråklighet og kunnskaper om ulike språk i undervisningen og bygge på dem. Teorier om «translanguaging» (Garica og Wei, 2014) kan her inspirere pedagogisk praksis. Dette er noe Iversen (2019) har sett på i sin studie.

Lucas og Villegas (2013) er i tillegg opptatt av at det å ha et positivt syn på flerspråklighet i møte med elever kan bidra til å skape en positiv lærer/elev-relasjon og et trygt og inkluderende læringsmiljø. Her refererer de til Krashen (1982), som (til tross for kritikk i senere tid) har hatt en stor innflytelse på andrespråksforskning og -læring. Hans begrep «affektivt filter» henspiller på hvor viktig det er at elevene kjenner seg trygge i innlærings situasjonen, og at det ikke finnes negative følelser, redsel eller andre ting som «stenger» for læring, slik det kan gjøre dersom filteret er «oppe». Bakken (2014) viser til forskning som indikerer at andrespråksinnlærere kan profitere ekstra på et godt læringsmiljø. Læreres sensitivitet, eller hvordan lærere viser oppmerksomhet i forhold til elevens faglige og emosjonelle evner og behov, er et kjennetegn på god interaksjon i klasserommet (Pianta, La Paro & Hamre, 2008). Dette kan også innebære å anerkjenne elevens flerspråklige kompetanse. Douglas Fir Group (2016) drøfter behovet for

et tverrfaglig rammeverk for forskning på andrespråkstilegning, og de slår fast at «language learning is identity work» (s.31), og at en ikke må glemme den emosjonelle siden ved språklæring: «Emotions are also enmeshed with identity, agency, and power, all central in the learning and teaching of languages in today`s multilingual world» (Douglas Fir Group, 2016, s. 36). Betydningen av relasjonell kompetanse og omsorg «care» er sentralt når det gjelder CRP (Gay, 2010; Howard, 2010; Milner, 2011).

Det tredje punktet er «inclination to advocate» for ELL. I Lucas og Villegas (2013, tabell 1) blir dette definert som; “Understanding of the need to take action to improve ELLs' access to social and political capital and educational opportunities, and willingness to do so”. Igjen ser vi kombinasjonen mellom holdning og handling, og konnotasjonen til «advocate» er ganske sterk – det ligger et aktivistisk preg over dette ordet. Her kan en trekke tråder til Freire (1973) og til Fraser (2003) sitt «redistribution»-begrep, som kan knyttes til rettferdig fordeling av ressurser og til hele grunnholdningen til kritisk pedagogikk, som har et mål om forandring. I Lucas og Villegas (2010) er begrepet konkretisert som tiltak som å veilede ELL, starte foreldregrupper og oppmuntre til videreutdanning for kollegaer som underviser ELL. De nevner også «to speak up for legislation» og å jobbe for rettferdig testing av ELL. Cummins (2013) argumenterer for at skolene bør arbeide mer for «equity» enn for standardiserte tester. Det å kjempe for elevs rettigheter i forhold til ressurser vil komme naturlig inn under «advocacy»-begrepet. Lucas og Villegas (2013) understreker at «advocacy» også innbefatter i hvilken grad lærere ser på de flerspråklige elevene som sitt ansvar, ikke bare et ansvar for spesialisten i andrespråk eller spesialpedagogen.

I tillegg til «orientations» er det fire punkter som går på kunnskaper og ferdigheter (min oversettelse): a) et repertoar av strategier for å lære om den språklige og faglige bakgrunnen til andrespråkselevne – både på første- og andrespråket, b) forståelse for og evne til å implementere

hovedprinsipper for andrespråklæring i undervisningen, c) forståelse av hvordan elevenes morsmål spiller inn i læreprosessen, og d) betydningen av et trygt klassemiljø for elevene og hvordan dette påvirker læringsprosessene.

Betydningen av å kjenne og bygge på elevenes erfaringer kjenner vi fra *Culturally Responsive Pedagogy*. Dette punktet er også relevant i forbindelse med kartlegging av elevens ferdigheter både på norsk (i vår kontekst) og på morsmålet, og i samarbeid med morsmållærere. Lucas og Villegas (2010) peker på betydningen av at en forstår at de flerspråklige elevene ikke er en homogen gruppe. Vertovec (2007) innførte begrepet «superdiversitet», som også kan brukes for å unngå å karakterisere de «flerspråklige» elevene som en ensartet gruppe som har behov for samme type undervisning.

Det andre punktet favner svært vidt og omfatter mye av hele forsknings-/teorifeltet for andrespråklæring. Igjen ser vi den sterke koblingen mellom teori og praksis: Målet med å ha kunnskap om andrespråklæring er nettopp å kunne bruke den i undervisningen. Lucas og Villegas peker selv på at dette er et stort felt, og de har trukket ut noen viktige prinsipper fra forskningen på andrespråklæring som de mener er sentrale.

I artikkelen fra 2008 var det 6 punkter (eller prinsipper) som ble framhevet: forskjellen mellom BICS og CALP (Lucas & Villegas, 2008, s. 363) og forståelsen av at det tar mange år for ELL å bli flytende på andrespråket. Det neste punktet er betydningen av at elevene får input på et nivå rett over deres gjeldende kompetansenivå, og av at elevene får mulighet til å «produce output for meaningful purposes» (Swain, 1995). Betydningen av sosiale aktiviteter som gir innlærerne mulighet til å utvikle både BICS og CALP, blir nevnt, og betydningen av et godt og trygt læringsmiljø blir igjen understreket. BICS og CALPS refererer til det Cummins (1981) kalte «originally called basic interpersonal communicative skills and cognitive academic language proficiency» (Lucas & Villegas, 2008, s. 362).

I tillegg kommer et punkt som understreker betydningen av at lærerne har kunnskap om og fokus på eksplisitte språklige former og funksjoner i møte med elevene. Dette krever god kompetanse i målspråket hos lærerne. Det er viktig at lærere som skal undervise andrespråkselever i norsk, selv har en god forståelse av det norske språkssystemet (grammatikk), et vokabular til å kunne snakke om det, samt en forståelse av hva som kan være spesielt utfordrende med å lære seg norsk for elever med ulike morsmål (Holmen, 2014).

Et annet punkt er det å kunne identifisere den språklige kompetansen som kreves for å kunne utføre ulike oppgaver (læringsoppgaver) i klasserommet: “Skills for determining the linguistic features of academic subjects and activities likely to pose challenges for ELLs, including identifying key vocabulary, understanding syntactic and semantic features of academic language, and the linguistic expectations for successful completion of tasks». (Lucas & Villegas, 2013, tabell 1). Av dette punktet kan vi trekke ut betydningen av at lærere/lærerstudenter har god kunnskap i og om språk, i tillegg til ulike fag som de skal undervise i, for nettopp å kunne se utfordringene de ulike fagene gir. Dette viser betydningen av at alle lærerstudenter (ikke bare de som velger norsk) har grunnleggende kunnskaper i og om andrespråklæring, for å kunne legge til rette for språkstøttende undervisning på en god måte.

I rammeverket «Linguistically Responsive Pedagogy» har jeg funnet en måte å konkretisere kunnskap lærerstudenter trenger for å undervise andrespråkselever i klasserommet på, og som jeg også (jf. artikkel 3) mener kan brukes for å utvikle analysekategorier. Dette rammeverket er ikke så godt kjent i den norske konteksten, og min studie kan bidra til å løfte dette fram.

5 Metode

Valg av metode henger sammen med forskningsspørsmål, og som tidligere nevnt tar denne avhandlingen opp følgende forskningsspørsmål:

Hva slags kompetanse har lærerstudenter til å undervise i flerspråklige og flerkulturelle klasserom, og hvordan har lærerutdanning bidratt til utvikling av kompetanse?

Begge disse spørsmålene er i hovedsak eksplorative, noe som er kjennetegn på en induktiv metode, og det er en kvalitativ retning som er kjernen i mitt prosjekt (Morse & Niehaus, 2007). Selve designet vil bli gjort nærmere rede for under punktet om forskningsdesign.

Under utviklingen av prosjektet og prosjektskissen lå det noen praktiske føringer i forhold til deltakelse i et større forskningsprosjekt (Teachers as Students – TasS) og planer om å bruke en nasjonal spørreundersøkelse. Denne empirien ble vurdert som god for å få svar på forskningsspørsmålene, også slik at de ulike datasettene ville kunne komplettere hverandre. Dermed ble det tidlig tatt et valg om at denne studien ville være en «mixed methods»-studie som innebar både en kvalitativ og en kvantitativ tilnærming. Hovedhensikten med å velge en mixed methods-metode er at denne metoden er best egnet til å besvare de forskningsspørsmålene en har, og «målet med å kombinere kvalitative og kvantitative komponenter er å utvide og styrke studiens konklusjon og bidra til forskningslitteraturen» (Schoonenboom & Johnson, 2017, min oversettelse). Under gjennomgang av forskningslitteraturen kom det fram at det er veldig mange små og kvalitative studier på dette feltet, og selv om min studie har to kvalitative delstudier, er det en styrke at den også har kvantitative data som bygger på empiri på et nasjonalt nivå.

Hva som karakteriserer mixed methods-studier, hvor vil jeg plassere mitt prosjekt innenfor denne tradisjonen, og hvilke styrker og svakheter valg av denne metodiske tilnærmingen har, vil jeg drøfte nærmere i de

følgende avsnittene. I tillegg vil jeg, som sagt, vise koblingen mellom mitt prosjekt og de andre prosjektene som har bidratt med data, og argumentere for at det har vært hensiktsmessig å være delaktig og bruke data fra større prosjekt, men også vise at mitt prosjekt er et selvstendig arbeid.

5.1 Mixed methods som metode og beskrivelse av studiens design

Argumentasjonen for å bruke mixed methods som metode blir uttrykt på følgende måte av Cresswell (2014, s. 2):

«An approach to research in the social, behavioural and health sciences in which the investigator gathers both quantitative (close-ended) and qualitative (open-ended) data, integrates the two and then draws interpretation based on the combined strengths of both sets of data to understand the research problems».

Cresswell understreker at det ikke er nok å bruke både kvalitative og kvantitative data for at metoden skal defineres som en mixed methods-studie. Det er derfor mange mixed methods-studier som ikke kvalifiseres som mixed methods, og metoden har en del kritikere. Noe av kritikken kan skyldes generell kritikk av kvalitativ metode eller kritikk mot eksperimentell design (Morse og Niehaus, 2009, s. 29). Det pågår en diskusjon om hvordan MMR (Mixed Methods Research) skal valideres.

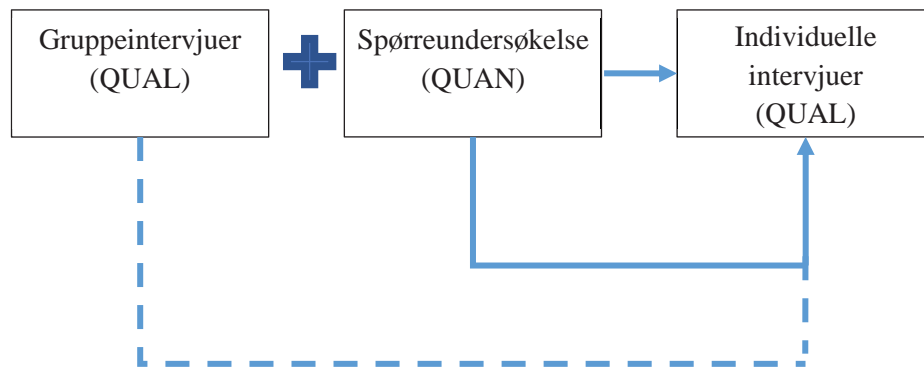
Ulike design beskrives også ved tidsaspektet ved de ulike delene av studien, eller delstudiene. Et konkurrerende eller parallelt design er kjennetegnet gjennom at datainnsamling og/eller analyse skjer samtidig. Et sekvensielt design impliserer en tidsforskjell mellom de ulike elementene.

Alle ekte MMR-studier har minst ett «point of integration» eller «point of interface» (Morse and Niehaus, 2009, Guest, 2013). Integrasjon kan gå ut på å «merge data sets» – å binde sammen analysene av et sett med

data for å sammenlikne det med andre data og bruke et teoretisk eller analytisk rammeverk for å binde sammen datasettene (Cresswell, Klassen, Plano & Smith, 2011 s. 76).

I tillegg til de designtypene som er beskrevet i forskningslitteraturen, er det mulig å konstruere egne design, og mange design kan best karakteriseres som en type «hybriddesign».

Designene for denne studien kan illustreres på denne måten:



Figur 1: Design for studien

Designet kan dermed beskrives som $QUAL + QUAN \rightarrow QUAL$, og både et flerfaset og sekvensielt design, eller et hybriddesign. Gruppeintervjuene og spørreundersøkelsen ble gjennomført før de personlige intervjuene, og funn fra disse datakildene påvirket utviklingen av intervjuguide og analyser av de personlige intervjuene, altså en integrasjon når det gjelder både innsamling av data og analyser. Hvordan denne integrasjonen fant sted, er illustrert i figur 2. Det er ikke direkte integrasjon mellom dataene fra spørreundersøkelsen og gruppeintervjuene, men både en sekvensiell faktor og en integrasjonsfaktor mellom disse og de personlige intervjuene.

Designet gir dermed en sterk grad av integrasjon, noe som ligger i definisjonen på hva en mixed methods-studie skal være: Det går ikke

Metode

bare ut på at ulike typer data og metoder er valgt, men også på at datasettene komplementerer hverandre, og at det er en integrasjon mellom dem på ulike plan.

Empirien for studien er:

Tabell 2: Studiens empiri

Gruppeintervjuer	Spørreundersøkelse	Personlige intervjuer
Gruppeintervjuer med lærerstudenter på 2. året i fagene engelsk, naturfag, matematikk og kroppsøving Antall intervjuer: N = 16 Antall studenter: 64 (begge kjønn representert) Gjennomsnittstid for intervjuene: 83 min. Analysene bygger på skriftlige transkripsjoner av intervjudata	Spørreundersøkelsesdata fra en nasjonal undersøkelse om lærerutdanning Respondenter: Praksislærere (N = 340) Lærerstudenter (N = 520)	Personlige intervjuer med lærerstudenter ved 3 ulike lærerutdanningsinstitusjoner i Norge Antall: N = 11 Kjønn: K Intervjuene varte fra 31 til 50 min. Analysene bygger på skriftlige transkripsjoner av intervjudata

De tre ulike datasettene er utgangspunkt for de tre vitenskapelige artiklene som er grunnlaget for ph.d.-avhandlingen.

Morse og Niehaus (2009) argumenterer for at hvis en studie skal karakteriseres som en mixed methods-studie, kan ikke data presenteres i

ulike artikler som bygger på bare én av metodene. Delstudie 1 (artikkel 1) i mitt prosjekt er data basert på gruppeintervjuer (kvalitativ), delstudie 2 (artikkel 2) er data fra spørreundersøkelsen (kvantitativ), mens delstudie 3 (artikkel 3) er data fra personlige intervjuer (kvalitativ). Selv om funn fra de tre delstudiene er presentert separat i de tre artiklene, har det vært integrasjon mellom studiene i prosessen, og i kappen blir funnene fra de tre delstudiene drøftet samlet. Derfor mener jeg at studien som helhet tilfredsstillende kravene for å bli karakterisert som en mixed methods-studie.

Spørreundersøkelsesdataene var kjent da vi startet analysen av gruppeintervjuene, uten at de to datasettene ble brukt eller sett sammen direkte. Derimot valgte jeg en tettere kobling mellom data fra spørreundersøkelsen og fra de personlige intervjuene. Dette ble gjort ved at elementer fra spørreundersøkelsen dannet deler av intervjuguiden for de personlige intervjuene. Selv om det ikke er samme informanter, mener jeg at det er mulig å få en dypere forståelse av svarene på spørsmålene fra spørreundersøkelsen ved å bruke de samme elementene som grunnlag i samtalene. Ved å ta utgangspunkt i elementer som var utviklet for spørreundersøkelsen, kunne jeg også sikre at de personlige intervjuene dekket en del sentrale temaer når det gjelder kunnskapsmål (fra nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene) for undervisning i flerspråklige/flerkulturelle klasserom. Dette kan bidra til å påvirke kvaliteten på intervjudataene. Denne tette koblingen mellom ulike datasett er et av kjennetegnene på en mixed methods-studie. De ulike settene er ikke bare separate enheter, men har komplementert og gjensidig påvirket hverandre, slik at jeg vil argumentere for at jeg har fått mer kunnskap om forskningsspørsmålene enn hvis jeg ikke hadde valgt denne kombinasjonen av metoder, og at metodevalget var hensiktsmessig for å besvare forskningsspørsmålene.

Jeg vil nå beskrive nærmere de tre ulike delstudiene som avhandlingen består av, med noen teoretiske betraktninger knyttet opp til de ulike typene av data.

5.2 Beskrivelse av de tre delstudiene som utgjør avhandlingen

5.2.1 Gruppeintervjuer

Gruppeintervjuene ble foretatt som en del av et større forskningsprosjekt, Teachers as students – TasS (Norsk forskningsråd, prosjekt 212276), der jeg var en av 18 forskere som deltok. Dette var en tverrfaglig forskergruppe bestående av lærerutdannere i fagene pedagogikk, naturfag, engelsk, kroppsøving og matematikk – i tillegg til meg selv og to kollegaer som underviste i norsk som andrespråk for internasjonale studenter. Dette prosjektet hadde som sitt hovedformål å studere implementering av «Lesson Study» som metode i praksisopplæring i grunnskolelærerutdanningen, men hadde i tillegg et mål om å finne ut noe om flerkulturelle perspektiver. Studien var innmeldt til NSD. Datamateriale for TasS-prosjektet var gruppeintervjuer med praksisgrupper (2. års lærerstudenter i fagene engelsk, matematikk, naturfag og kroppsøving) før og etter praksisperioder, veiledningssamtaler og filming av undervisning – både i en vanlig praksisperiode og i en «Lesson Study»-periode. (Jeg velger å ikke presentere dette mer inngående her ettersom datamaterialet mitt kun er en del av den totale studien. Mer informasjon om hele prosjektet finnes her: <https://www.uis.no/research-and-phd-studies/research-areas/school-and-learning/teachers-knowledge-for-teaching/tass-teachers-as-students/>)

I mitt prosjekt har jeg brukt gruppeintervjuer som ble foretatt før praksisperioden. Intervjuguiden som ble utviklet inneholdt et «kasus» som studentene skulle diskutere (hele kasuset er gjengitt i artikkel 1). Studentene skulle gi råd til en lærer, Lise, som hadde en klasse med elever med veldig stor variasjon i faglig nivå og motivasjon. I kasuset hadde vi skrevet inn at i klassen var det «to minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge», for å kunne få informasjon om hvordan

studentene snakket om og reflekterte over nettopp denne elevgruppen. Det er denne delen av intervjuene som dannet grunnlaget for mine analyser i delstudie 1 (artikkel 1).

Intervjuguiden for intervjuene ble utviklet av forskergruppen i fellesskap og kan karakteriseres som semistrukturert. Intervjuguiden ble bygget opp med først noen bakgrunnsspørsmål om hva som gjorde at studentene hadde valgt lærerutdanning, og hva de trodde ville bli mest spennende og vanskelig med å arbeide som lærere. Deretter ble studentene spurt om hvorfor de tok de fagvalgene de gjorde, og om erfaringer med tidligere praksisperioder. Videre snakket en om forberedelser til den aktuelle praksisperioden og om hvor godt forberedt studentene følte seg – før kasuset ble introdusert. Den siste delen av intervjuene gikk ut på fagdidaktiske spørsmål knyttet til hvert enkelt fag.

Det at ulike forskere gjennomførte intervjuene, og det at det var ulike relasjoner mellom intervjuere og informanter og innad i gruppene, vil være med på å påvirke de dataene som framkom (Briggs, 1986, s. 41). Andre effekter av interaksjon ved gruppeintervjuer kan være at data kan bli rikere og mer «emergent» ved at deltakerne spiller på hverandres kunnskap og erfaringer, men også at sosial kontroll og ulike roller i gruppene kan hindre at meninger kommer fram (Halkier, 2003). I og med at gruppene i mine data var eksisterende praksisgrupper, kan disse mekanismene ha utviklet seg over tid. Et eksempel på dette var at én av gruppene fortalte at de hadde hatt samarbeidsproblemer i løpet av praksisperioden, noe som vil kunne påvirke kommunikasjonen også i en intervjusituasjon. På den andre siden kan det være en fordel at gruppene kjenner hverandre godt og føler seg trygge når de snakker om ulike temaer. (Disse interaksjonene har ikke blitt nærmere analysert i mine data.) Som tidligere nevnt er det både fordeler og ulemper med at disse dataene ble innhentet i forbindelse med et større forskningsprosjekt. Én av ulempene er at tematikken rundt det flerspråklige klasserommet bare var ett av flere temaer i intervjuene, og dermed ikke ble utdypet slik det kunne ha blitt dersom det var det som var hovedfokus. Det var likevel så

konkret skrevet inn i «kasuset» som var en del av intervjuguiden (delstudie 1 – artikkel 1), at det gav tilstrekkelig empiri til å belyse forskningsspørsmålene.

Min rolle var både å være med i utviklingen av kasusbeskrivelsen og å intervju noen av gruppene som deltok i studien. Det var alltid to forskere som intervjuet sammen. Som tabell 1 viser, var det 16 praksisgrupper som deltok i denne studien med ca. 4 studenter i hver gruppe. I de intervjuene jeg selv deltok på, var jeg nok særlig opptatt av at det ble fokus på den delen av kasuset som handler om de flerspråklige elevene, samtidig som jeg var oppmerksom på at dette var ett element i en større studie, og på at det at jeg var til stede på noen av intervjuene, ikke måtte føre til at dette teamet ble overfokuset i nettopp disse.

Vi samlet ikke inn individopplysninger om studentene som deltok i studien, og av anonymitetshensyn har vi valgt ikke å koble kjønn med fag eller lignende.

5.2.2 Spørreundersøkelse

Spørreundersøkellesdata som er brukt i min delstudie 2, er en del av en større undersøkelse som ble gjennomført av følgegruppen for grunnskolelærerutdanningsreformen, og som er beskrevet i deres rapport 3 (Følgjegruppa, 2013).

Da spørreundersøkelsen ble utarbeidet, fikk jeg være med og komme med innspill i prosessen på de elementene som omhandlet flerkulturelle perspektiver / opplæring av flerspråklige elever, og dette var også sett i sammenheng med et annet forskningsprosjekt om flerkulturell pedagogikk og norsk som andrespråk i lærerutdanningen (Egeli, Thomassen & Munthe, 2012). Følgegruppen sin undersøkelse er nasjonal, og den er også ganske unik fordi den har både praksislærere, faglærere på campus og grunnskolelærerstudenter som respondenter. Som litteraturgjennomgangen viser, har det vært mangel på større

empiriske studier om denne tematikken, og derfor er denne empirien særlig verdifull. Et av forskningsspørsmålene mine er å se på hvordan lærerutdanning «bidrar til kunnskap», og her er spørreundersøkelsesdataene et viktig bidrag. Elementer i spørreskjemaet er laget spesifikt for denne undersøkelsen og bygger i stor grad på læringsutbytter fra læreplaner for grunnskolelærerutdanningene. For min delstudie 2 ble det brukt elementer som handler om flerkultur og flerspråklighet. Detaljer angående utsendelsen av skjemaet, populasjon osv. er nøye beskrevet i artikkel 2 og vil ikke bli gjentatt her.

Et spørreskjema kan også karakteriseres som en type intervju. Fordelene med et skriftlig intervjukskjema er at en når ut til mange respondenter, respondentene føler seg mer anonyme og kan svare når det passer dem og at en unngår den form for «bias» som kan oppstå i personlige møter. Ulemper er at både svarprosenten og kvaliteten på svarene kan variere sterkt, og at en har ikke mulighet til å utdype, forklare misforståelser osv. (Judd, Smith & Kidder, 1991). For et ph.d.-prosjekt med begrenset med tid og ressurser var det en stor fordel å få tilgang til og å kunne analysere disse dataene, som allerede var tilgjengelige. En annen fordel med valget av mixed methods som metode er at vi tok elementer fra spørreundersøkelsen inn i delstudie 3, noe som kan gi oss en bedre forståelse av hvordan elementer kan ha blitt oppfattet i spørreundersøkelsen.

Hvordan en konstruerer de «elementene» som brukes, og skalaen for å måle dem, vil selvsagt spille inn på både reliabilitet og validitet av undersøkelsen. I denne studien er det i hovedsak brukt «flere elementer» slått sammen til en enkelt skalascore for å måle de begrepene som undersøkes. Dette anses for å være egnet til å måle teoretiske begreper (Judd, Smith & Kidder, 1991, s. 146 ff.). I tillegg, gir dette en fordel ved at gjennom å skape en enkelt skalascore reduseres kompleksiteten i dataene. Den viktigste fordel er at reliabiliteten og validiteten av målingene blir forbedret: «A scale formed by combining multiple items or variables can (under specified circumstances) have better reliability

and validity than the individual variables that make it up» (Judd, Smith & Kidder, 1991, s. 148). Et viktig kriterium for validiteten og reliabiliteten er likevel å ta hensyn til feilkilder i forhold til hvordan folk responderer på slike skalaer – både systematiske feil og tilfeldige feil – og feilkilder som kan ligge i klarheten av de begrepene som brukes.

5.2.3 Individuelle intervjuer

I tillegg til empiri fra TasS-prosjektet og spørreundersøkelsen gjennomførte jeg personlige intervjuer med 4. års studenter i deres grunnskolelærerutdanning. Studien ble godkjent av NSD (se vedlegg) og følger deres regler for oppbevaring av data samt etiske retningslinjer. (Dette vil bli nærmere drøftet senere.) Det kunne ha vært en fordel å hatt med nye grupper av studenter for å kunne sammenlikne svarene deres med data fra delstudie 1, men dette var vanskelig å få gjennomført i praksis. Det er ulike fordeler og ulemper med både gruppeintervjuer og individuelle intervjuer, noe som kan være et argument for at data kan bli rikere ved bruk av begge alternativene.

Ulike teoretiske begrunnelser og drøftinger for utvalg eller «sampling» gis innen både kvalitativ og kvantitativ forskning. Siden dette med utvalg var en utfordring i delstudie 3, vil jeg belyse dette litt nærmere. Morse og Niehaus (2009, s. 64 ff.) gir noen kriterier for utvalg av informanter: De må ha nødvendig erfaring eller informasjon, være villig til å delta og ha tid, ha evne til å uttrykke seg og reflektere. Når det gjelder spørsmålet om hvor mange informanter som er nødvendig, argumenter de også for et «metningspunkt» (jf. Kvale, 1996) – der flere informanter ikke gir noen ny informasjon. For kvantitative utvalg gjelder det å få et representativt utvalg fra populasjonene. Felles for all utvalgsmethodikk er likevel at målet er å gjøre forskningen mest mulig effektiv og å maksimere validiteten. Jeg ønsket et utvalg av 4. års studenter, og at utvalget skulle være «selvselektert» – at interesserte studenter meldte seg på selv. Dette er også nødvendig rent praktisk siden en kan ikke pålegge studenter å stille til intervju. I et vedlegg til informasjons-

/invitasjonsskrivet som ble sendt ut til studentene, ble det oppfordret til å stille av ulike grunner, blant annet å gi tilbakemelding om lærerutdanningene og å få øvelse i å oppleve intervjusituasjonen (noe som kan være gunstig med tanke på egen oppgaveskriving). En liten motivasjonsfaktor for at studentene skulle bruke tid på å la seg intervju, var at de skulle få en boksjekk / kinobilletter som påskjønnelse for tiden de brukte.

I første omgang var det tanken å bare ha informanter fra én institusjon, men det viste seg å være veldig vanskelig å få studenter til å stille. Etter to henvendelser på e-post og besøk i en del klasser med informasjon om prosjektet, meldte det seg 4 informanter. Jeg bestemte meg derfor for å kontakte «gatekeepere» ved to ytterligere lærerutdanningsinstitusjoner. Dermed ble utvalget av informanter en selvseleksjon på følgende måter: Informantene meldte seg etter enten å ha fått en e-post fra praksiskoordinatoren (sendt til alle 4. års studenter) eller som respons på en «annonse» på deres digitale læringsplattform. På en av institusjonene sendte «gatekeeperen» en e-post til 4 studenter han mente kunne være interessante kandidater, og tre av dem svarte positivt. Både studenter for trinn 1–7 og trinn 5–10 er representert i studien.

Det at det var så vanskelig å få tak i informanter, er interessant i seg selv, og jeg har fundert mye på hva dette kan komme av. En årsak kan være at emnet, det flerspråklige/flerkulturelle klasserommet, er et tema studentene ikke har mye kunnskap om, og dermed føler seg ukomfortable med å skulle snakke om. En annen årsak kan rett og slett være at studenter er travle. Mange jobber ved siden av studiene og er ganske kresne på «hva får jeg igjen for det», og på hva de prioriterer å bruke tiden på. En god ting med at informantene nå kommer fra tre ulike institusjoner, er at det er lettere å sikre deres anonymitet. Jeg vil også argumentere for at jeg får et rikere datagrunnlag når ikke alle studentene er fra samme institusjon.

Selvseleksjonen av informanter kan kanskje gi (eller har sannsynligvis gitt) oss studenter som har en spesiell interesse for dette temaet, og som dermed kan ha mer kunnskap om det enn en «gjennomsnittlig» student. 4 av de 11 informantene fortalte oss at de har valgt å skrive oppgaver knyttet til denne tematikken i løpet av sin lærerutdanning. Miles, Huberman og Saldana (1994, s. 42) anbefaler å gå til de «meatiest, the most relevant sources». Selv om vi rent praktisk ikke hadde mulighet til å finne disse, kan selvseleksjonen ha gjort at det er dem vi har funnet fram til. Det er selvsagt interessant – og viktig – å spørre seg hva slags kompetanse studenter som ikke meldte seg, har? Her kan også styrken ved MMR trekkes fram igjen – i og med at jeg også har kvantitative data med en stor populasjon, bygger mine funn ikke bare på utvalg bestående av selvseleksjon.

Antallet informanter er også av betydning. Ett aspekt er det praktiske – hvor mange får du tak i – et annet er hvor mange som er nødvendig for å validere dataene for forskningsspørsmålene. Som nevnt tidligere sier Kvale (1996, s. 102) at du kan nå et «metningspunkt» der nye informanter ikke tilfører ny informasjon, og da vet du at du har et tilstrekkelig antall respondenter. Jeg kan ikke klart argumentere for eller dokumentere dette metningspunktet, men det antallet informanter jeg fikk tak i, gav meg et materiale som er så rikt at jeg kan få belyst mine forskningsspørsmål. Utvalget er dermed mest å betrakte som et «tilgjengelighetsutvalg».

Intervjuene ble gjennomført i personlige møter – enten på kontor/møterom på campus, eller – etter informantens ønske – på andre steder der man kunne snakke uforstyrret. Alle informantene unntatt én har norsk som førstespråk. Studentene snakket ulike norske dialekter, men transkripsjonene er gjort på standard bokmål.

De personlige intervjuene bygger indirekte på de andre delene av studien (i og med at min forståelse og kunnskap fra disse intervjuene vil kunne påvirke måten jeg snakker med informanter på og analyserer data på) og

direkte på elementer fra spørreundersøkelsen. På den måten ønsket vi å få utdypet spørsmålene som ble brukt i spørreundersøkelsen, og bidra til komplementerende data. Siden respondentene i de to datasettene ikke er de samme, kan de ikke validere hverandre – men komplementere hverandre.

Fog (2001) anbefaler å tenke kritisk gjennom hvorfor en velger personlige intervjuer i forhold til de problemstillingene og forskningsspørsmålene en har. En må være oppmerksom på flere ting i selve gjennomføringen av intervjuene og på hvilke krav en som intervjuer bør stille til seg selv. Fog (2001, s. 102 ff.) nevner følgende punkt: Intervjueren bør ha overblikk over temaet som er gjenstand for intervjuet, og ha evne til «indføling» – det kreves en viss grad av empati for at en samtale skal fungere, og at en har oppmerksomheten innstilt slik at en får tak i det intervjuobjektet ønsker å formidle. Grunnen til at jeg valgte personlige intervjuer, var nettopp at jeg ønsket å få anledning til å få mer inngående kjennskap til studentens refleksjoner og kunnskaper gjennom en samtale enn det er mulig å få gjennom en spørreundersøkelse. Jeg deler Fog (2001) (og flere andre) sitt syn på at intervjuer er en interaksjonsprosess, og på at dataene som kommer fram, blir skapt i en prosess mellom intervjuer/informanter. Dette ser jeg klare eksempler på i intervjuene, noe som gjør at jeg både prøver å klargjøre min egen rolle i intervjuene, og at jeg får et nytt og kritisk blikk på denne. En utfordring for meg som intervjuer var også at jeg fant at det kunne være vanskelig å stille kritiske oppfølgingsspørsmål til informantens utsagn, og jeg skulle ønske at jeg hadde klart å komme enda mer i «dybden» og hatt en måte å spørre informantene på som hadde gjort at de svarene jeg fikk, var enda mer utdypende enn det de ble.

5.3 Forskningskvalitet – validitet, reliabilitet og generaliserbarhet

5.3.1 Validitet

Det er et problem at det ikke er konsensus om hvordan mixed methods-studier skal evalueres: Skal de evalueres etter kriterier for kvalitative eller kvantitative metoder? Onwuegbuzie og Johnson (2006) foreslår legitimering som et nytt begrep for validitet knyttet til mixed methods-studier. Johnson og Christensen (2017) utvider begrepet til «multiple validities legitimation», som refererer til validitets krav for de ulike delene av studien, både kvantitative og kvalitative. Drøfting av validitet generelt i kvalitativ forskning blir av Kvale (1996) formulert som at det er å undersøke (Kvale, 1996, s. 77). Dette utdypes gjennom å si at validitet er å sjekke, å stille spørsmål og å teoretisere (Kvale s. 77 ff., mine oversettelser). Kvale (ibid.) hevder videre at dialog er sentralt for validering. Det at det har vært en dialogisk prosess rundt de ulike delstudiene, viser jeg til når jeg går mer nøyere gjennom Johnsen og Christensens (2010) sine strategier for å validere kvalitative data.

Validitetsbegrepet deles ofte inn i tre: begreps validitet og indre og ytre validitet. Begrepsvaliditet betyr at de begrepene en ønsker å studere, er operasjonalisert på en slik måte at det faktisk er det en studerer. Judd, Smith og Kidder (1991, s. 28) sier det slik:

«If a study has high construct validity, all the construct in the hypothesis that motivates the research have been successfully measured or captured by the specific variables on which the researcher has gathered data.»

Johnsen og Christiansen (2017) har beskrevet en rekke strategier for validitet av kvalitative data, som også er aktuelle for min mixed methods-studie med kvalitativ hovedtilnærming.

«Critical friend» er første strategi, og er nyttig i alle deler av et forskningsprosjekt. I delstudie 1 var en større forskergruppe delaktige,

og de kunne fungere som hverandres «critical friends». I og med at dette arbeidet er et ph.d.-prosjekt, er jo veilederne en type «critical friends» i hele prosessen. En annen strategi som nevnes, er «external audits», som blir definert som uavhengige eksperter som uttaler seg om studien, i tillegg til «peer review». Siden delstudiene er skrevet som vitenskapelige artikler, har de vært gjennom en fagfelleevaluering og dermed et kritisk blikk utenfra. Artiklene har også blitt presentert på seminarer med kollegaer og i en nasjonal forskerskole som jeg var del av gjennom min ph.d.-utdanning.

Når det gjelder prosjektet som helhet, vil validiteten bli styrket gjennom strategien som blir beskrevet som «the use of multiple data to help understand a phenomenon». Kjennetegnet på en mixed methods-metode er jo at ulike datakilder gjennom en integrert prosess er med på å belyse et forskningsspørsmål. Under dette punktet er det anbefalt å intervju informantene som kanskje har ulike syn på saken. Det ville ha vært vanskelig å tenke seg på forhånd hvordan en kunne sikre seg studenter med ulike holdninger/meninger/kunnskaper – men en styrke i mitt utvalg er at det er sammensatte grupper av studenter og studenter fra ulike læresteder, selv om de er hovedsakelig «selvselektert». Det at det er 2. års studenter i delstudie 1 og 4. års studenter i delstudie 3, er valgt bevisst for om mulig (selv om det ikke er samme studenter slik at vi kan studere eventuelle endringer for samme studentgruppe gjennom utdanningen) å se om det kan være forskjeller på ytringene og kompetansen til studenter som er i ferd med å avslutte sin utdanning, i motsetning til studenter som er midtveis.

For alle tre datakildene (særlig de to kvalitative) har analysearbeidet vært preget av en fram-og-tilbake-prosess (iterativ) mellom egne forforståelser, data, analyser og teori for å etterstrebe en best mulig validitet. Slik sett er dette også kjennetegn på en hermeneutisk tilnærming til kildene.

Det å finne mønstre har kanskje ikke blitt aktualisert på samme måte, siden jeg har valgt en teoridrevet analyse for begge de kvalitative studiene. Materialene er likevel gjennomgått med et blikk på eventuelt å finne informasjon og mønstre som kan falle utenfor det valgte rammeverket, inkludert mønstre som en ser tematisk innen gitte kategorier. Et eksempel på dette er at jeg kommenterte i forhold til studium 1 at rammeverket som ble utviklet for denne studien, ikke fanget opp studentenes positive holdninger i tilstrekkelig grad. I studium 3 fant vi flere interessante underkategorier som trådte fram innenfor de kategoriene vi hadde valgt.

Det anbefales sterkt å sende materialet tilbake til informantene for å få deres innspill på analysene. Dette har jeg ikke gjort, og det kan være en svakhet. Jeg ser imidlertid både en del praktiske og etiske utfordringer i forhold til dette. I og med at jeg presenterer en samlet analyse av dataene i delstudie 3, er det bare eksempler fra de ulike informantene som blir trukket fram. Det er dermed en helhetsanalyse som det kunne ha blitt vanskelig for enkelte informanter å kommentere på. Det jeg har gjort, er å drøfte analysene med veileder og kollegaer som jobber innenfor lærerutdanningskonteksten, og som kanskje kan defineres som medlemmer av det samme fellesskapet.

I tillegg til de nevnte strategiene tar Johnson og Christensen opp dette med forskerens «bias» – forskerens forforståelse eller fordommer som kan virke inn på resultatene. Den viktigste strategien for å møte dette uunngåelige punktet, mener Johnson og Christensen, er kritisk selvrefleksjon der forskeren redegjør for sitt ståsted, sine antakelser og hvordan disse kan prege forskningen. Dette har jeg kommentert i forhold til personlige intervjuer, og jeg har tilstrebet å gjøre det i presentasjon og analyser av data.

Et annet viktig begrep er «descriptive validity» – er beskrivelsen av hva som har skjedd i studien, nøyaktig og korrekt? I tillegg introduseres begrepene «interpretive» eller «emic» validity. Dette går ut på i hvilken

grad forskeren klarer å gå inn i informantens «inner world» og presentere denne. Slik «emic validity» kan til en viss grad sies å være styrket i mitt prosjekt i og med at jeg har hatt en del kontakt med lærerutdanning og lærerstudenter de siste årene, og siden jeg selv har bakgrunn som grunnskolelærer.

Når det gjelder hvordan vi gjengir studentenes uttrykk, har vi i stor grad brukt det som blir kalt «low-inference descriptors»: Vi tar med en god del direkte sitater i teksten som viser studentens ekte, muntlige språk. Dette har vi også lagt vekt på når sitatene blir oversatt til engelsk til bruk i artiklene, men det vil alltid komme inn et ekstra element ved oversettelse som kan true både validitet og reliabilitet. Er oversettelsen nøyaktig og korrekt? Har begrepene som brukes, samme valør og konnotasjoner på de ulike språkene?

Når det gjelder spørsmålet om «ekstern» validitet eller generalisering, viser Ryen (2002) til diskusjonen om dette fra ulike forskningstradisjoner og trekker fram Lincoln og Cuba (1985), som argumenterer for at ekstern validitet eller anvendelse bør erstattes med «overførbarhet» (Ryen, 2002, s. 180).

5.3.2 Reliabilitet

Reliabilitet kan defineres som i hvilken grad data (en måling) er fri for tilfeldige feil (Judd, Smith og Kidder, 1991, s. 51). En mer kvalitativ måte å definere reliabilitet på finner vi hos Lincoln og Cuba (1985, i Ryen, 2002), som sier at reliabilitet kan ses på som «pålitelighet» – en prosedyre der forskeren dokumenterer sine data, metoder og avgjørelser gjennom prosjektet, inkludert det endelige resultatet (Ryen, 2002, s. 180). Begge definisjonene er aktuelle for å drøfte reliabiliteten i mine studier.

I dataene fra de personlige intervjuene (gruppeintervjuer og individuelle intervjuer) er reliabiliteten knyttet til kvaliteten på opptak og

transkribering samt til (jf. Lincoln og Cuba sin definisjon) hvordan jeg har beskrevet prosessen for innsamling og analyse av data (se tidligere avsnitt).

Det er en styrke for reliabiliteten av delstudie 2 at flere forskere gikk gjennom transkriberingen og sikret at den var nøyaktig. Det kan være flere feilkilder i og med at det bare var meg som foretok transkriberingen av data til delstudie 3, men her var det en styrke at jeg kunne støtte meg på egen hukommelse og gjennomføringen av intervjuene. Kvaliteten på lyd var tilfredsstillende i begge delstudiene til å sikre en god transkribering, men tilfeldige feil kan forekomme. Ryen referer også til Silverman, som peker på betydningen av at data er så konkrete som mulig (at man f.eks. gjengir direkte sitater fra informanter i stedet for å «fortelle» hva de sier), og som oppgir en del ytterligere punkter som kan bidra til å styrke reliabiliteten – at intervjuer blir tatt opp med lyd (det er gjort i delstudie 1 og 3), at flere forskere kategoriserer materialet og sammenlikner (det er også gjort i mine studier sammen med veileder og andre, se avsnittet om validitet), å redegjøre for prosedyrene ved datainnsamling og notater (Ryen, 2002). Dette har jeg konkret gjort ved å gjøre rede for ulike leseprosesser/stadier ved analyse av data (se for eksempel tabell 1 i artikkel 3).

Et mål for reliabilitet for en spørreundersøkellesstudie er «internal consistency reliability», som går ut på i hvilken grad de ulike elementene korrelerer med hverandre. Dette kan man for eksempel finne ut ved å benytte Cronbachs alfa, som måler korrelasjonen med hvert element i relasjon til andre elementer på skalaen 0–1 (der 1 betyr at det er ingen tilfeldige feil, dvs. at elementene avgir samme måling). I min delstudie 2 ligger Cronbachs alfa på mellom 0,85 og 0,90 for ulike deler av studien, noe som betyr at det er intern sammenheng mellom de elementene som ble benyttet. Selve testsituasjonen kan også spille inn på resultater og reliabilitet, og stor variasjon mellom respondentene kan styrke resultatene. Slik sett styrkes reliabiliteten av min kvantitative studie ved

at den er landsomfattende, og ved at antallet respondenter er høyt (noe som kan tilsi en viss grad av variasjon).

5.3.3 Etikk

Denne studien er gjennomført i tråd med utarbeidede nasjonale retningslinjer for forskning (NESH). Forskningsetikk blir her definert som: et mangfold av verdier, normer og institusjonelle ordninger som bidrar til å konstituere og regulere vitenskapelig virksomhet» (NESH, s. 5). Mitt prosjekt er, som redegjort for tidligere, basert på «innlevelse og fortolkning»:

«Det er derfor viktig å reflektere over og redegjøre for hvordan egne verdier og holdninger kan påvirke valg av temaer, datakilder og tolkninger. Redelighet i dokumentasjon, konsistens i argumentasjon, upartiskhet i vurderinger og åpenhet om usikkerhet er felles forskningsetiske forpliktelser, uavhengig av verdimesig eller vitenskapsteoretisk posisjon» (NESH, s. 10).

Dette har jeg tilstrebet å gjøre både i artiklene og nå i kappen.

En annen og svært sentral etisk problemstilling er hensynet til informantene. Min studie omfatter ikke særlig sensitiv informasjon, men særlig på grunn av bakgrunnsvariabler som kan gjøre identifisering mulig (NESH, s. 13), ble delstudie 3 meldt inn til, og intervjuguiden godkjent av, NSD (se vedlegg). Da jeg møtte studentene som hadde sagt ja til å delta i undersøkelsen, ble samtykkeskjema presentert og underskrevet. Informasjon om hvordan dataene skulle bli brukt videre, og at de kunne trekke seg fra studien når som helst ble også presentert muntlig. Siden ferdigstillingen av studien har tatt lenger tid enn beregnet, ble NSD informert om dette, og tillatelse til å oppbevare data i en lengre periode ble innvilget. Til sist ble lydopptakene slettet, men alle de transkriberte intervjuene er anonymisert og oppbevart.

Et etisk dilemma har vært hvordan intervjuene (som ble direkte transkribert) kunne gjengis med et muntlig språk på en måte som gir

informantene respekt. Et annet moment å ta hensyn til når det gjelder gjengivelse av sitater, formuleres slik: «Selv ordrette gjengivelse av sitater kan være et brudd på norm B (tendensiøse gjengivelser) når gjengivelsen ikke nevner andre utsagn i konteksten som er nødvendig for å forstå og vurdere avsenderens intensjon – reservasjoner og argumenter som viser at avsender neppe kan ha ment det sitatet gir uttrykk for løsrevet fra kontekst» (Johansen & Vetlesen, 2000, s. 188). Dette er også noe jeg har tilstrebet i presentasjon og drøfting av sitater i de ulike artiklene.

Et annet etisk dilemma er følelsen av at den gode atmosfæren som ble skapt under intervjuene, blir sviktet når en tar på seg analysekritiske briller og tar et distansert blikk på materialet. Derfor er det viktig å tilstrebe samme distanse både for utsagn av den som intervjuer, og for informanter når intervjuene analyseres. Ved valg av de teoretiske rammeverkene som er brukt, har det vært et sentralt mål å framheve ulike sider ved studentenes kompetanse i stedet for bare å ha fokus på mangler. Samtidig er funn som går ut på manglende kompetanse, viktige signaler til lærerutdanningen.

De to andre delstudiene inngår begge i større forskningsprosjekter der etiske problemstillinger i forhold til samtykke, oppbevaring av data og så videre er ivaretatt av forskningslederne for de respektive prosjektene i tråd med gjeldende forskningsetiske retningslinjer. Min bruk og mine analyser av data er likevel mitt ansvar.

6 Oppsummering av artiklene

Hovedformålet med denne avhandlingen er å studere lærerstudenters kompetanse til å undervise i flerkulturelle og flerspråklige klasserom. Som tidligere beskrevet er avhandlingen er bygd opp av tre delstudier som til sammen belyser og svarer på forskningsspørsmålene, og de er beskrevet i de tre artiklene som avhandlingen som helhet består av.

Jeg vil nå kort presentere de tre artiklene hver for seg før jeg drøfter resultatene samlet i drøftingsdelen.

6.1 Artikkel 1

Thomassen, W. E. (2016). Lærerstudenters kommentatorkompetanse om flerkultur og undervisning av flerspråklige elever drøftet i lys av kritisk multikulturalisme. *Acta Didactica Norge*, 10 (1), 2–18.

Denne artikkelen har følgende forskningsspørsmål:

Hva er det som karakteriserer lærerstudenters kommentatorkompetanse om flerkultur og flerspråklige elever?

Hvilke bidrag gir begreper fra kritisk multikulturalisme til en forståelse av lærerstudenters kommentatorkompetanse?

Studien tar utgangspunkt i at det er beskrevet mål og læringsutbytter knyttet til flerkultur og flerspråklige elever i lærerplaner for grunnskolelærerutdanningen. I studien ønsker jeg å finne ut mer om hvordan lærerstudenter uttrykker sine kunnskaper om denne tematikken, gjennom gruppeintervjuer. Kritisk multikulturalisme er brukt som teoretisk og analytisk rammeverk for artikkelen, og det ble også drøftet hvordan dette fungerer. Begrunnelsen for at denne teoretiske tilnærmingen ble valgt, var et ønske om å studere hvordan vi kan forstå lærerstudentenes kunnskap sett ut fra dette perspektivet, kunnskap fra annen forskning som understreker dette perspektivets betydning, og at

det å sette søkelys på maktforhold og mulige diskriminerende ressurser i utdanningssystemet kan være en kontrast til det positive ressursperspektivet som preger planer for utdanningene. Det at jeg har valgt begrepet «kommentatorkompetanse», innebærer at det er et profesjonelt kunnskapssyn jeg ønsker å studere, noe som innebærer både konkret kunnskap og evnen til å reflektere kritisk.

Empirien for studien er 16 gruppeintervjuer med 2. års lærerstudenter i fagene matematikk, naturfag, engelsk og kroppsøving.

Analysekategoriene som ble valgt, er basert på den teoretiske tilnærmingen – kritisk multikulturalisme – og vektlegger begrepene systemmakt, definisjonsmakt og avmakt (se tabell med operasjonalisering av begrepene i artikkel 1).

Funn fra studien viser kommentatorkompetanse og oppmerksomhet når det gjelder forventninger til hvordan organisering av undervisning skal støtte elever, og at en reagerer når denne ikke er som forventet. Studentene er usikre på hvilke regler som gjelder for fordeling av ressurser.

Studentene uttrykker også at de har opplevd praksiser som synes å være uheldige for elevene. Slik de uttrykker dette, går kritikken mer på systemfaktorer enn på at de plasserer ansvaret hos eleven (individualisering av problemer). Studentene har også kritiske kommentarer til lærerutdanningen – i forhold til både teori og praksis.

Når det gjelder definisjonsmakt, bruker studentene stort sett begrepet «minoritetsspråklig» når de snakker om elever, noe som også ble brukt i kasuset som var en del av intervjuguiden. Utsagn om elever viser både et ressurs- og et mangelperspektiv. Kulturbegrepet blir ofte brukt om ytre uttrykksformer som for eksempel dans, musikk og mat.

«Avmakt» viser seg i materialet både ved at studentene gir uttrykk for mangel på kompetanse, og i møte med elever og deres problemer. De

forteller også om at de møter lærere i praksis som uttrykker avmakt i forhold til undervisningen av flerspråklige elever.

Kommentatorkompetansen viser seg særlig i form av kritisk refleksjon over systemfaktorer, mindre rundt sin egen rolle og kultur og sin definisjonsmakt. I samtalene er det eksempler på at studentene benytter seg av hverdagsbegreper i stedet for faglige begreper når temaet diskuteres.

Ved å bruke kritisk multikulturalisme som en teoretisk og analytisk tilnærming fikk jeg mulighet til å sette studentenes utsagn i en større ramme og tolke enkeltutsagn i lys av synet på maktrelasjoner. Det har vært en tradisjon i norsk praksis å «feire ulikhet», jf. liberal flerkulturalisme (Kubota, 2004), heller enn å belyse maktforhold og eventuelt diskriminerende praksiser. Slik kan det å løfte fram perspektiver fra kritisk multikulturalisme være et viktig korrektiv inn i den norske diskursen.

Dette perspektivet og de kategoriene vi har valgt, dekker likevel ikke alt studentene er opptatt av. Det var blant annet en del utsagn som berørte foreldrerollen, og noen utsagn som kan tolkes mer som «etiske dilemmaer», og disse kunne ha vært belyst med andre analyseverktøy og en annen teoretisk tilnærming enn den jeg valgte.

6.2 Artikkel 2

Thomassen, W., & Munthe, E. (2020). Educating Norwegian preservice teachers for the multicultural classroom – what knowledge do student teachers and mentor teachers express? *European Journal of Teacher Education*, 1–15.

Denne artikkelen er skrevet på engelsk. På norsk vil forskningsspørsmålene kunne oversettes slik:

Hvordan oppfatter lærerstudenter sin kunnskap om flerkulturell undervisning og å bli forberedt til å undervise i flerkulturelle klasserom?

Er det forskjeller mellom studenter fra GLU 1–7 og GLU 5–10?

Hvordan oppfatter praksislærere i partnerskoler sitt arbeid for å tilby muligheter for å lære og arbeide i flerspråklige og flerkulturelle klasserom?

Dette er en kvantitativ studie som bygger på en nasjonal spørreundersøkelse blant lærerstudenter, praksislærere og lærerutdannere på campus. Spørreundersøkelsen ble utarbeidet og sendt ut av følgegruppen for grunnskolelærerutdanningene, som en del av deres forskning på implementeringen av de nye planene for grunnskolelærerutdanningene i 2010.

For å undersøke sentrale områder for undervisning i flerkulturelle/flerspråklige klasserom utarbeidet vi «sumscore»-variabler basert på elementer brukt i studien. Det ble utarbeidet elementer for denne studien som ikke er brukt tidligere. De tre områdene der vi undersøker hvordan studentene uttrykker sin kompetanse, er: a) kunnskap om flerspråklighet og norsk som andrespråk, b) kultur og identitet og c) lover og regler. (Nøyaktige tabeller med oversikter finnes i vedlagte artikkel 2.) I tillegg undersøkte vi utsagn fra praksislærere om studentenes muligheter for å utvikle kunnskap om det flerspråklige/flerkulturelle klasserommet i praksis – samt elementer der praksislærerne vurderer sin egen kunnskap (se tabell 4 i artikkel 2).

Resultatene viste at når det gjaldt kunnskaper om andrespråklæring, valgte den ene halvparten av studentgruppen de høyeste verdiene, mens den andre halvparten valgte de laveste. Når det gjaldt spørsmål/elementer knyttet til kultur og identitet, var fordelingen nærmere 60/40 (der 60 % valgte de høyeste verdiene). For spørsmål om kunnskap til lover og rettigheter valgte ca. 60 % de tre laveste verdiene på skalaen.

Vi var interessert i å finne ut om det var forskjell på studenter for trinn 1–7 og 5–10, og gjennomførte derfor en t-test for å undersøke dette. Her fant vi en signifikant forskjell ($p < 0,01$) mellom de to gruppene som viser at studenter for trinn 1–7 uttrykker høyere kompetanse for undervisning i flerspråklige klasserom enn for trinn 5–10.

Praksislærerne valgte de tre laveste verdiene da de svarte på elementet «når lærerstudenter har praksis på denne skolen, får de god erfaring i hva det vil si å arbeide i flerkulturelle og flerspråklige klasserom».

Omkring 75 % av praksislærerne rapporterte at studentene ikke lærer mye om hvordan de skal organisere opplæringen i flerspråklige klasserom, og at de heller ikke får prøve ut metoder som ser på språk/religion/kultur som en ressurs (ca. 65 %). 55 % av praksislærerne valgte også de tre laveste verdiene på skalaen for elementet «Jeg har kunnskap om flerspråklighet, flerspråklig opplæring og om å lære norsk som andrespråk».

Resultatene kan indikere at det er flere områder som bør få mer fokus i lærerutdanningen – kunnskap om lover og regler, kartlegging av språkkompetanse, en praksisopplæring som sikrer at studenter får møte et flerspråklig klasserom, og ikke minst viser den signifikante forskjellen mellom studenter for trinn 1–7 og 5–10 at det er viktig å sikre at alle studenter (også de som ikke har norsk i fagkretsen) får kunnskap om undervisning av flerspråklige elever.

6.3 Artikkel 3

Thomassen, W. E., & Munthe, E. (2020). A Norwegian perspective: Student teachers' orientations towards cultural and linguistic diversity in schools. *Teaching and Teacher Education*, 96, 103151.

Forskningsspørsmålene er knyttet til «Linguistically Responsive Pedagogy»-rammeverket og vil med norsk oversettelse lyde slik:

Det overordnede forskningsspørsmålet for denne studien er: Hvilke holdninger («orientations») er dominerende blant norske 4. års grunnskolelærerstudenter? Uttrykker de holdninger knyttet til sosiolingvistisk bevissthet, verdien av språklig mangfold og tendens til å kjempe for elevers rettigheter? Er det andre holdninger som er framtreddende blant norske grunnskolelærerstudenter? Hva kjennetegner deres holdninger?

Artikkel 3 bygger på analyser av deler av de 11 individuelle intervjuene med 4. års lærerstudenter. Den teoretiske tilnærmingen for artikkelen og verktøy for analysen tar utgangspunkt i «Linguistically Responsive Pedagogy»-rammeverket (Lucas og Villegas, 2013). Analysemetoden kan dermed beskrives som en teoretisk innholdsanalyse (Hsieh og Channon, 2005). De ulike stadiene av analysen er nærmere beskrevet i artikkelen (se vedlegg av artikkel 3).

Det er de tre punktene i rammeverket som blir beskrevet som «orientations», som er brukt i analysen: value for linguistic diversity, sociolinguistic consciousness og advocate for ELL (Lucas og Villegas, 2013). I tillegg ønsket vi å se om det var funn som de valgte kategoriene ikke rommet.

I intervjuguiden som ble utarbeidet for disse intervjuene, brukte vi «elementer» fra spørreundersøkelsen (delstudie 2), i tillegg til bildemateriale fra risc.org.uk og et eksempel på en elevtekst (samtalet rundt elevteksten er ikke beskrevet i artikkel 3).

Hovedfunn i artikkelen kan oppsummeres med at informantene uttrykte oppmerksomhet om sammenhengen mellom elevers kultur, språk og identitet («sociolinguistic consciousness»). Flere av informantene har også refleksjoner om at «kultur» er noe vi alle har, ikke bare «de andre». I samtalene kommer det fram et bevisst forhold til at det å bruke elevers kultur som ressurs må skje med respekt for den enkelte elev og med forståelse for konteksten og for at en elev ikke representerer en hel gruppe.

Studentene reflekterer kritisk rundt systemfaktorer, særlig ut fra eksempler de har møtt i praksissituasjoner. Det gjelder både for undervisning og organisering av undervisning og for samarbeid med morsmåls lærere. Holdninger til flerspråklige elever blant lærere de har møtt i praksis, kan variere veldig. Det varierer også om studenter får praksis i flerkulturelle/flerspråklige klasserom eller ikke.

Uttrykk for å se på flerspråklighet som en verdi er det eksempler på i alle intervjuene. Studentene kommer også med eksempler på hvordan flerspråklighet kan brukes som ressurs.

Funnet som var noe overraskende og som gjorde sterkest inntrykk, var det som kom fram i samtalen rundt «RISC»-dataene. Både intervjuer og informanter synes å bli ukomfortable ved å samtale om hudfarge og rase. Ut fra data kan det se ut som at et vanlig norsk klasserom oppfattes som hvitt, at det å ha elever med annen hudfarge kan være problematisk, og at en er bekymret for eventuelle rasistiske holdninger som kan finnes i klassen. Dette ubehaget som ble avdekket her, trådte fram som et viktig funn i studien, og det vil bli løftet fram i drøftingsdelen av kappen.

Når det gjaldt punktet om «advocacy», er det tydelig at studentene oppfatter de flerspråklige elevene som sitt ansvar, men at de i situasjonen ved å være student opplever at de har begrenset makt. De gir eksempler på at de likevel har tatt konkret «action» ved å bruke den fordelen som det gir i en praksissituasjon med flere voksne inne i klasserommet, til å få ekstra hjelp og støtte til flerspråklige elever de opplever har særlige utfordringer.

Det punktet vi trakk fram som ikke er en del av «Linguistically Responsive Pedagogy»-rammeverket, er deres kritikk av og råd til grunnskolerutdanningene. De kritiserer lærerutdanningen for ikke å forberede dem godt nok til å være klar til å undervise i flerspråklige og flerkulturelle klasserom, og ønsker mer fokus på dette temaet i utdanningen. De ønsker særlig å se større sammenheng mellom teori og praksis og hjelp til å se hvordan de kan implementere teorier i

Oppsummering av artiklene

klasserommet. Flere av studentene sier også at de vil trenge hjelp fra ledelse og kollegaer når de begynner å jobbe. Dette viser betydningen av økt kunnskap om undervisningen av flerspråklige elever i alle deler av utdanningssystemet.

7 Drøfting

I en artikkelbasert avhandling som dette har funn fra hver studie blitt drøftet separat i de ulike artiklene tidligere. Nå vil funnene fra de ulike delstudiene bli drøftet samlet (en integrasjon av data som er et krav og kriterium for en mixed methods-studie). De ulike delstudiene gir både samsvarende og divergerende funn. Dette bidrar til å gi et nyansert bilde av det som er avhandlingens forskningsspørsmål, og det styrker valget av mixed methods som metode.

Jeg velger her å presentere funn og drøftinger under ett. Funnene vil bli drøftet i lys av studiens kontekst (planer og lovverk for grunnskolelærerutdanning og grunnskole), aktuell forskning (jf. litteraturgjennomgangen i kapittel 3) og den teoretiske tilnærmingen for studien. Til slutt vil svakheter og begrensninger ved studien bli drøftet og mulig effekt, implikasjoner for lærerutdanning og temaer for videre forskning bli presentert. Rekkefølgen som funnene er presentert i, følger delvis kronologien i de tre delstudiene og er ikke rangert etter hvilke funn som er mest og minst interessante eller betydningsfulle.

6.1 Lærerstudentene gir uttrykk for positive holdninger til språk, kultur og mangfold

I alle tre delstudiene uttrykker lærerstudentene positive holdninger til språk, kultur og mangfold. Studentene i delstudie 3 er selvselekterte, men det er de ikke (i forhold til denne tematikken) i delstudie 1 og 2. Dette styrker dermed dette funnet.

Ressursperspektivet på mangfold er ofte tema i planer for grunnskolelærerutdanning og offentlige dokumenter (OECD, 2010; NOU 2010:7, Kunnskapsdepartementet, 2010 a og b m.fl., jf. kapittel 2). Mine funn indikerer at ressursperspektivet gjenspeiles i studentenes holdninger. Både LRP (Linguistically Responsive Pedagogy) og CRP (Culturally Responsive Pedagogy) understreker betydningen av et ressursperspektiv for arbeidet i det flerspråklige klasserommet (Gay, 2018, Lucas og Villegas, 2013, Taylor & Sobel, 2011). Garcia (2008) tar fram begrepet «multilingual awareness» som sentralt i dagens skole, og mine resultater kan tyde på at dette er noe mange lærerstudenter har tilegnet seg. Douglas Fir Group (2016) slår fast at «Language learning is identity work», og som jeg har kommentert i teorikapitlet, ser jeg på språk, kultur og identitet som sammenvevd, og det å uttrykke positive holdninger til elevens språk og kulturbakgrunn (som mine informanter gjør) er uttrykk for anerkjennelse (Hamre, 2008, Honneth, 2008; Pianta, La Paro & som er beskrevet som en del av Frasers (2003) «social justice»-begrep.

Ut fra det kritiske perspektivet som ligger til grunn for studien (Freire, 1999; Kincheloe, 2011, Lucas og Villegas, 2013; May og Sleeter, 2010) vil jeg likevel argumentere for at positive holdninger ikke er tilstrekkelig, selv om de er et viktig fundament (Fylkesnes, 2018, Kubota, 2004; May & Sleeter, 2010; Røthing, 2019). Kincheloe (2008) peker på det normative som bør ligge i utdanning: «what could be», og her kan positive holdninger være et godt utgangspunkt kombinert med kritisk refleksjon. Funn fra delstudie 3 i samtalen om «RISC»-oppgavene kan

indikere at noen av de positive holdningene kan være noe overflatiske. I tillegg kan det være en effekt av både spørreundersøkelsen og personlige intervjuer at informantene svarer slik de tror det er forventet av dem. Studien har heller ikke fulgt informantene i praksis eller fått anledning til å studere hvordan holdningene hadde gitt seg til uttrykk i handling.

6.2 Lærerstudentene uttrykker lave kunnskaper om lover og regler for opplæring av flerspråklige elever og kartlegging av språkkunnskaper

Funn fra de kvalitative studiene viser at lærerstudentene uttrykte forholdsvis lave kunnskaper om lover og regler for undervisning av flerspråklige elever og kartlegging av språk. Den kvantitative delen av studien viser at 50 % av de spurte studentene karakteriserte sine kunnskaper om denne tematikken som lav. Dette funnet blir underbygget gjennom alle tre delstudiene, og det kan være et konkret innspill til lærerutdanningen å drøfte hvor og hvordan denne typen kunnskap kan formidles og vektlegges sterkere. Litteratursøk om forskning på kunnskap om lover og regler (juss knyttet til opplæring) viste at dette er noe som ikke har vært mye forsket på. Tidligere forskning viser at spørsmål om flerkultur / flerspråklige elever generelt ofte ikke har fått nok oppmerksomhet i lærerutdanning (f.eks. Paine, Syahril & Aydarova, 2017).

Praksislærerne som var med i den kvantitative undersøkelsen, rapporterte også om lave kunnskaper om undervisning knyttet til flerkultur, flerspråklighet og norsk som andrespråk. I rapporten «Evaluering av særskilt norskopplæring og innføringstilbud» (Rambøll, 2016) slås det fast at organisering av særskilt norskopplæring varierer veldig fra kommune til kommune og fra skole til skole. Når flere av lærerstudentene i mitt materiale sier at de vil være avhengig av hjelp fra ledelse og kollegaer for å få svar på spørsmål om lover og rettigheter, er

Drøfting

dette også et signal om betydningen av at kunnskapen må ligge i systemet. Disse signalene kommer også fram i NIFUS-rapporten «Kompetanse for mangfold» (Lødding, Rønsen & Wollsheid, 2018). Betydningen av praksis og av at lærerstudenter møter flerspråklige elever i praksis, har blitt understreket i flere studier (Bravo, Mosqueda; Solis & Stoddart, 2014; Darling, Hammond & Liebermann, 2013; Groix & Silva, 2010). Pu, 2012; Pappamihel, 200). Det er derfor grunn til å merke seg at det kan være bekymringsfullt at så stor andel av praksislærerne rapporterer om lave kunnskaper.

Det å ha kunnskaper om hvilke rettigheter elevene har til opplæring, vil jeg hevde er et startpunkt for å kunne «advocate» for elevene (Lucas & Villegas, 2013). Kunnskap om rettigheter kan også ses i sammenheng med demokrati. Fraser sitt «social justice»-begrep som «redistribution of rights» (Fraser & Honnet, 2003) kan gi perspektiv på dette. Her ligger en innebygget dikotomi: det å kjenne til og argumentere for elevens rettigheter, og samtidig hele tiden kunne være kritisk til grunnlaget, hvordan planer og rettigheter er utformet, og hva som kan ligge implisitt i språkbruk og holdninger. Det kan ses på som et etisk krav å kunne argumentere for «what should it be» (Kincheloe et. al, 2011), noe som underbygger Freires (1999) tanker om at undervisning aldri er politisk nøytral.

Siden rettigheter til opplæring bygger på kartlegging av språkkunnskaper, er det indikasjoner fra alle tre delstudiene på at kartlegging av språk er noe som bør legges mer vekt på i studentenes utdanning. Vi har sett dette i sammenheng med «advocacy»-begrepet, men det har også å gjøre med et kunnskapsbasert syn på andrespråkstilegning og flerspråklighet. I kunnskap om kartlegging er det sentralt hvordan elever blir vurdert og sett på som flerspråklige, og ikke bare blir vurdert opp mot en enspråklig norm (Cummins, 2000; Egeberg, 2016; Kulbrandstad, 2008). Villegas et al. (2008) kommenterer at det er lite forskning om hvilken kunnskap lærere/lærerstudenter må ha for å kunne vurdere språklige krav i undervisningen for å støtte elever,

og dette kan ses i sammenheng med behov for kunnskap ved kartlegging av språk. Kunnskap om kartlegging av språk må ses i sammenheng med kunnskap om teorier om andrespråklæring og flerspråklighet, slik at det ikke bare blir en type overflatekunnskap og et forenklet syn på hva en kan teste av språk, og hvordan.

6.3 Lærerstudentene for trinn 1–7 uttrykker høyere kunnskaper om undervisning av flerspråklige elever enn studenter for trinn 5–10

Et viktig funn fra den kvantitative delen av studien er at GLU-studenter for trinn 1–7 karakteriserer sin kunnskap om undervisning av flerspråklige elever statistisk signifikant høyere enn GLU-studenter for trinn 5–10. En sterk hypotese om grunnen til dette er at i GLU for trinn 1–7 er norsk obligatorisk, og norskfaget omfatter spesifikke temaer om norsk som andrespråk og læringsutbytte og om kunnskap om andrespråkstilegnelse og undervisning av flerspråklige elever. Dette er noe som kan glippe for de studentene for trinn 5–10 som ikke velger norsk som fag. Derfor er det viktig at lærerutdanningene sikrer at alle studenter får denne kunnskapen, noe som også ble understreket i følgegruppens rapport 3 (2013). Villegas et al. (2018) sier at betydningen av kunnskap om andrespråkutvikling og -teori kanskje var et deres viktigste funn i studiene i oversiktsartikkelen deres. Fondevik og Holmen (2015) og Holmen (2014) viser at lærerstudenters kunnskap om norsk språk og grammatikk er av stor betydning i møte med og veiledning av elever/studenter med norsk som andrespråk, og at det er grunn til bekymring at Holmen (2014) fant at disse kunnskapene var ganske mangelfulle. Det kan tyde på at kunnskap om norsk som andrespråk også bør vektlegges sterkere selv for studentene som velger norsk (eller går på undervisning for trinn 1–7). Én forklaring kan ligge i de ulike motivene, interessene og faglige engasjementene i de to ulike

studentgruppene og i hvordan de vurderer sin egen kunnskap, men det har vi ikke nok data til å si noe om.

6.4 Lærerstudentene gir uttrykk for en viss grad av kommentatorkompetanse og kritiske refleksjoner

Kritisk multikulturalisme og kritisk pedagogikk er to av hovedtilnærmingene til avhandlingen (May & Sleeter, 2010; Freire, 1999), og her er refleksjon sentralt.

Villegas et al. (2018) understreker betydningen av at studentene utvikler evne til refleksjon, både for å kunne studere sin egen undervisning, og for å kunne gjøre om teori til praksis. Betydningen av refleksjon over praksis er også understreket av Zeichner (1998). Dyrnes, Johansen og Jonsdottir (2014) fant at PPU-studentene i deres studie viste liten refleksjon over kulturelle erfaringer og over at elevenes utfordringer hovedsakelig tolkes i et individperspektiv. Iversen (2019) konkluderer i sin studie med at studentene kan ha behov for økt refleksjon om sine holdninger til flerspråklighet og bruken av denne i klasserommet. Funn fra min studie er mer delt her: I delstudie 1 er det ganske samsvarende funn med Dyrnes et al. (2014), (selv om jeg også her argumenterer for at utfordringer ses mer i et systemperspektiv), men det er mindre grad av refleksjon om sin egen kultur. I delstudie 3 viser studentene større grad av kritisk refleksjon både i forhold til egen kultur, elever og systemiske faktorer i skolen.

I begge de kvalitative delene av studien viser lærerstudenter at de har kritiske refleksjoner om opplæringen av flerspråklige elever, særlig knyttes dette til episoder fra praksisopplæring og kritikk av systemfaktorer. Det kritiske blikket retter seg mot både organisering, observert praksis og mangel på ressurser. Det er eksempler i data på at studentene har opplevd at elever bare blir plassert i klasser uten ekstra ressurser, og at lærerne er frustrerte eller lei og ikke klarer å gi elevene

den opplæringen de har krav på. Informantene reagerte også på at elever ofte blir tatt ut av klassen, og at det er lite samarbeid med morsmålslærer.

I analysene av delstudie 3 kom det likevel fram at praksisopplevelser varierer sterkt, og at dette kan understreke betydningen av at praksis blir bearbeidet og diskutert på campus, slik at det ikke blir «den ene» opplevelsen som blir sittende igjen som studentens «sannhet» (Zeichner, 1998). Det er også positive opplevelser som trekkes fram – både fra praksisperioder og fra engasjerte lærere på campus – slik at bildet er ganske nyansert. Betydningen av lærerens rolle blir blant annet understreket i studien til Akiba (2011).

Flere av informantene har kritiske kommentarer til det som vi kan kalle «ideal vs. realitet»: Selv om de konkrete kunnskapene deres om lover og regler kan være lave, vet de fleste noe om at minoritetsspråklige elever har rettigheter og krav på spesielle ressurser. Flere er likevel skeptiske til om rettighetene vil bli realisert i praksis, og om de ressursene elevene har krav på, faktisk vil bli tildelt. Det er et dilemma mellom målet om en aktiv «advocacy» og det at studentene har sett virkeligheten i skolen og er realistiske, slik at de starter sin lærergjerning noe desillusjonert.

Det at studentene er kritiske til systemet og institusjonelle faktorer, kan bety at de ser maktforhold og ikke legger ansvaret på enkelteleven. Dette er et viktig perspektiv i møte med elever og skole og understrekes av bl.a. May og Sleeter (2010) og Hyland og Heushkel (2011).

6.5 Lærerstudenter bruker fagbegreper i varierende grad

I den første delstudien (artikkel 1) brukte ikke informantene (2. års lærerstudenter) så mange faglige (teoretiske) begreper da de snakket om flerspråklige elever og flerkulturelle klasserom. Det at studentene brukte vage begreper, var også noe som ble framhevet som et funn i studien av PPU-studenter (Dyrnes et al., 2014). I tillegg kom det fram et syn på

Drøfting

kultur som lå nært opp til et statisk syn, preget av artefakter eller kulturelle uttrykk som sang og dans, og noe som «de andre» besitter. Hauge (2017) pekte på at dette med et syn på kultur og artefakter fra «de andres kultur» har hatt en ganske sterk tradisjon i norsk skole, og at det gjerne kan forklare noen av studentens holdninger. Likevel er det interessant med perspektivene til Dewilde et al. (2019), som peker på at det å synliggjøre elevens flerkulturelle bakgrunn, har flere sider enn det den ensidige kritiske retningen har hevdet.

I delstudie 3 var det 4. års studenter som ble intervjuet. De brukte et mer teoretisk og akademisk språk og hadde refleksjoner rundt at kulturbegrepet er dynamisk, og ikke bare noe som «de andre» har, men at alle er deltakere i ulike kulturelle settinger, uavhengig av etnisitet. Dette viser en grad av kritisk selvrefleksjon som flere forskere argumenterer for betydningen av (Nieto, 2000; Kubota, 2004), og som er en viktig del av den profesjonelle kunnskapen (kommentatorkompetansen) (Molander & Terum, 1988). Særlig gjaldt dette studenter som hadde valgt fordypning i religion, nettopp på grunn av at de ønsket å lære mer om andre kulturer. Informantene i delstudie 3 hadde også mange nyanserte refleksjoner rundt hvordan elevene kan brukes som ressurs, ikke bare rent overfladisk, men pekte på betydningen av å ikke overfokusere, bidra til en følelse av utenforskap eller gjøre dette på måter som gjorde elever ukomfortable. Kritiske teoretiske kunnskaper om kulturbegrepet, makt og praksis (Dewilde et al., 2017; Freire, 1999; Fraser, 2003; Kubota, 2004; Mansikka & Holm, 2011; May & Sleeter, 2010) vil kunne gi et nyttig utgangspunkt for kritiske refleksjoner.

Siden dette ikke er en longitudinell studie, kan vi ikke dokumentere at det er en utvikling gjennom lærerutdanningen som gjør at 4. års studenter har utviklet en større grad av refleksjon, eller om det er knyttet mer til de enkelte informantene.

6.6 Lærerstudentene har varierende erfaringer med praksis

I delstudie 1 kom det fram at erfaringer fra praksis gav studentene kunnskap om at undervisning ikke alltid ble organisert som forventet, og det var også eksempler på opplevelser med lærere som hadde negative holdninger til flerspråklige elever. Brock et al. (2007) understreker i sin studie betydningen av at praksislærere ikke har et mangelsyn på studenter, som en er opptatt av at studenter ikke skal ha i forhold til elever. I tillegg kom det også fram at ikke alle studentene hadde fått praksisopplæring i flerspråklige klasserom. Studentene uttrykte også ønske om mer konkret didaktisk og metodisk kunnskap i utdanningen. Betydningen av praksis er også understreket i flere av studiene vi har vist til tidligere (Pappamihel, 2007; Pu, 2012,), og Groix og Silva (2010, s. 8) argumenterer f.eks. for hvor viktig det er at lærerutdanningen skaper rom i sin undervisning, slik at studentene kan få «put principles into practice».

I delstudie to har vi også data fra praksislærere. 60 % av praksislærerne brukte de tre laveste verdiene på skalaen for utsagnet om at «studentene får god trening i arbeid i flerspråklige/ferkulturelle klasserom» eller om å organisere eller prøve ut metoder for dette. 55 % av praksislærerne rapporterte også om de tre laveste verdiene på skalaen når det gjaldt utsagnet om hvilke kunnskaper de om flerspråklighet og andrespråk. Her var det ikke helt samsvar mellom praksislærerne sine utsagn om i hvilken grad studentene fikk anledning til å lære seg metoder for å undervise flerspråklige elever, og studentene sine svar om at de fikk anledning til å prøve ut dette ut i praksis.

I delstudie 3 fant vi at det var stor variasjon i hvordan studentene opplevde praksis – lærernes holdninger, organisering av undervisningen, samarbeid med morsmåslærere osv.

Drøfting

I delstudie 1 og 3 har flere av informantene kommentarer til at de har observert lite samarbeid mellom morsmåslærere og klasselærere, og at morsmåslærere i stor grad har vært «usynlige» for studentene. I den grad de har hatt kontakt, har det ofte vært etter direkte initiativ fra studentene selv, og ikke indikert fra praksislærer. Studentene er likevel opptatt av at morsmåslærere kan være en viktig kilde til å få informasjon om elever og hjelpe til med kontakt med foreldre som kanskje ikke klarer å kommunisere godt på norsk. CRP understreker betydningen av å bygge på elevenes resurser, og LRP vektlegger særlig dette med å se sammenhengen mellom språk, kultur og identitet, og et av ferdighets (skills) punktene som er beskrevet i rammeverket til Lucas og Villegas (2013), går ut på om studentene har strategier for å finne ut om elevenes språklige bakgrunn. Når flere av studentene oppgir at de ikke har mye kontakt med folk med annen kulturell/språklig bakgrunn enn «etnisk norsk», kan morsmåslærere være en viktig kilde til kontakt og kunnskap om språk og kultur.

Lucas og Villegas (2013) peker i likhet med mange teoretikere innenfor andrespråksfeltet på morsmålets rolle for både identitet, språkutvikling og læring – og her kan det se ut som at det kan være et forbedringspotensial for både skoler og lærerutdanningsinstitusjoner, også når det gjelder organisering av praksisopplæring i flerspråklige og flerkulturelle klasserom generelt, slik at studenter får anledning til å møte elever med ulike morsmål og morsmåslærere. Dette understreker også Fjeld og Spernes (2015), samtidig som de peker på flere studier som viser en «asymmetri» mellom klasselærere og morsmåslærere (De Wilde, 2013; Myklebust, 1993; Palm og Lindquist, 2009, Vedøy, 2016), og denne asymmetrien kan forsterke synet på hvilke språk som har makt og status i skolen.

6.7 Lærerstudentene uttrykker en form for ubehag når en snakker om hudfarge, rase og rasisme

I forbindelse med delstudie 3 kom det opp et funn som jeg ønsker å trekke fram og kommentere nærmere. Mine funn har vist at studentene har positive holdninger til flerspråklighet og flerkultur. I delstudie 3 er det en del kommentarer på at det at mennesker har ulike språk- og kulturbakgrunn, nå er en del av «normalen» i Norge. Det kan indikere et liberalt flerkulturelt syn (Kubota, 2004).

I RISC-oppgaven «Hvem ville du valgt til å være din venn» (beskrevet i artikkel 3 og metodekapittelet) kom det fram holdninger som kanskje viser at dette er mer komplisert og sammensatt enn det kan se ut som på overflaten. Alle informantene unntatt én var negative til denne oppgaven. Det ble oppgitt flere grunner til dette, blant annet at den strider mot det en ønsker å arbeide for i klassen, at utseende ikke skal være viktig som grunnlag for vennskap, at det var skepsis til hva foreldre ville si dersom de fikk vite at barna deres hadde jobbet med en slik oppgave, og ikke minst var det en frykt for at dersom det var en farget elev eller elev med asiatisk utseende i klassen, og disse bildene ikke ble valgt, kunne det gjøre at eleven ville bli trist og lei seg. Dette viser både at studentene har kritiske refleksjoner til selve oppgaven og at de har fokus på omsorg og inkludering av alle elever (care). Det at fokuset likevel ble rettet mot farge og etnisitet ble et interessant funn for meg. Det ble gjentatt en del ganger at det ikke var gitt at barna ikke ville velge en som hadde et annet utseende enn dem selv, men at de kanskje hadde holdninger med seg hjemmefra som kunne virke inn på valget.

I samtalene kom det etter hvert fram at dersom en kjente klassen godt og kunne få i gang nettopp slike samtaler, kunne det kanskje være et godt utgangspunkt for å ta opp dette med stereotypier, og en av informantene som hadde interkulturell pedagogikk som fordypning, kommenterte at dette var jo «spot on» – en oppgave som kunne sette i gang refleksjon.

Drøfting

Det som slo meg da jeg transkriberte disse delene av intervjuene, var likevel en følelse av ubehag. Dersom ingen valgte den fargede, er dette rasisme? Og hva gjør vi eventuelt med det?

Som intervjuer møtte jeg meg selv i døren her. Jeg støttet langt på vei studentenes motvilje mot denne oppgaven, og uttrykte at jeg forstod deres skepsis. Under transkriberingen ble jeg litt overrasket over at jeg ikke hadde utfordret dem mer på at det er vel helt naturlig at det er bilder av barn med ulike etniske utseender i et tenkt norsk klasserom anno 2018, og at det hadde vel vært mer problematisk dersom det bare hadde vært «hvite» barn på bildene? Handler dette om hudfarge? Har vi fortsatt en forestilling om at klasserom i Norge normalt er hvite, og at dersom det er barn med en annen etnisk opprinnelse, er det snakk om marginale grupper som vi synes synd på, problematiserer eller er redd for at kan bli utsatt for rasisme? Og hvordan håndterer vi i så fall det? Det var tankevekkende å oppdage at jeg selv kanskje var del av nettopp denne diskursen om hvithet – og det viser betydningen av en konstant kritisk selvrefleksjon rundt hvilke begreper en bruker, og hvordan. Artiklene til Fylkesnes (2018) argumenter for hvordan lærerutdanningens bruk av mangfoldbegrepet i planer kan forsterke et «oss mot dem»-perspektiv, og at teorier om «whiteness» er et viktig verktøy for å kunne teoretisere slike opplevelser for studentene. Andre studier som framhever betydningen av et kritisk syn på begreper, er Westrheim (2015) og Biseth (2015). Kritisk flerkulturalitet (Freire, 1999; May & Sleeter, 2010) er en av de teoretiske hovedtilnærmingene for oppgaven, og det å ha valgt dette perspektivet har gitt meg en retning for analysene som funnene bekrefter er viktige perspektiver.

Noen av disse refleksjonene skrev jeg inn i artikkel 3 og knyttet det til usikkerhet i pedagogisk sammenheng (Lortie, 1975). Begrepet «ubehagets pedagogikk», som blir beskrevet i en artikkel av Røthing (2019), er nok enda mer dekkende. I denne artikkelen setter Røthing ord på nettopp noe av det jeg opplevde i intervjusituasjonene, og kanskje enda mer da jeg møtte meg selv i døren under transkripsjonen av data,

og den refleksjonen som oppstod da. Flere studier (Solomona, 2011; Singelton & Linton, 2005) understreker betydningen av å tørre «å stå i dette ubehaget», som av Zembylas (2015) karakteriseres som «ubehagets pedagogikk». Dette står i kontrast til det ressursperspektivet som har vært en tradisjon i norsk kontekst, men det åpner etter mitt syn for en viktig vei videre.

Nyere forskning fra Norge peker på at vi må forstå og ta rase og rasismebegrepet mer i bruk for å gi studenter et verktøy i den flerkulturelle/flerspråklige skolehverdagen (Dowling, 2017; Osler & Lindquist, 2018). Rasismebegrepet kan forstås ikke bare relatert til hudfarge, men til systematisk undertrykkelse ut fra ulikhet – og på den måten kan det gi perspektiver selv om vi forholder oss til hvite andrespråkelever.

6.8 *Lærerstudenten har råd og ønsker til lærerutdanningen når det gjelder spørsmål om flerspråklige elever og flerkultur*

Gjennom intervjustudiene kom det fram at mange av lærerstudentene ønsket seg større dekning av denne tematikken i utdanningen. En student sa imidlertid at «vi har hatt nok, men ikke nok til at jeg føler meg forberedt». Dette er et uttrykk for en forståelse om at en vet jo at en ikke er ferdig utlært som lærer når man har tatt lærerutdanningen, og det er typisk at studenter gjerne vil ha mer av alt. Lander (2014) viste at undervisning om flerkulturelle klasserom var det som scoret lavest i lærerstudentens evaluering av studiene, og jeg har i innledningen også vist til internasjonal forskning som hevder at tematikken ofte ikke får nok oppmerksomhet i lærerutdanningen. Det fant vi også i vår studie fra 2015 (Egeli og Thomassen, 2015) gjennom intervjuer med norske lærerutdannere. Cajkler og Hall (2012) har vist til betydningen det har for nyutdannede lærere å ha et læringsfelleskap med kollegaer når de starter å jobbe, og det kom fram i flere av intervjuene mine. Informantene

Drøfting

gav uttrykk for at de ville være avhengige av hjelp fra ledelse og kollegaer når de startet i jobb.

Når det gjelder holdninger, blir det sagt at det er et ønske om å kunne gå dypere inn i problemstillinger, at ikke alt skal være så politisk korrekt. Eller som en student sa det: «Det er som seksualundervisning, vi kan krysse av for at vi har hatt det.» Howard og Rodriguez-Scheel (2017) betoner også nettopp dette at CRP er et «mindset» – det finnes ingen «quick fix», men handler om grunnleggende holdninger og kunnskaper.

Andre ting som kommer fram gjennom studentenes innspill, er et ønske om mer konkret didaktisk og metodisk vinkling, at undervisningen ikke bare skal handle om holdninger. Dette støttes også av flere av studiene i oversiktsartikkelen til Villegas et al. (2018). Flere av studentene understreket betydningen av at dette temaet bør være obligatorisk for alle, og at praksis bør være organisert slik at alle kan få anledning til å arbeide i flerspråklige klasserom. I delstudie 2 kom det også fram at mange praksislærere gir uttrykk for at de har for lave kunnskaper om flerspråklighet og det flerkulturelle klasserommet, og at lærerstudentene ikke får anledning til å lære mye om dette i praksis, så funn angående praksis kan gi et innspill til lærerutdanningen. Det at det er lave kunnskaper om lover og læreplaner for undervisning av flerspråklige elever, er et viktig funn i studien, som også kan knyttes opp til kunnskap om andrespråklæring.

I kapittel 3 (litteraturgjennomgang) har jeg vist til en del studier som har studert ulike typer undervisning i lærerutdanningen og effekter av disse. Darwin (2011) og Dotger (2010) brukte kasuslignende metoder som de fant hadde effekt på studentens holdninger og kunnskaper. Mako (2012) og Galguera (2011) fant at undervisning om – og modellering av – undervisningsstrategier for andrespråkselever også gav effekt på lærerstudentenes undervisning. Solomona et al. (2005) viser hvordan de brukte litteratur og refleksjonsnotater for å øke studentenes kunnskap om og evne til egen refleksjon. Studiene gir eksempler på metoder som kan

gi inspirasjon til undervisningen i lærerutdanning, og som kan imøtekomme studentens ønske om mer konkret opplæring for å kunne undervise i flerspråklige klasserom.

6.9 Oppsummerende drøfting

Forskningsspørsmålene for denne studien var: Hvilken kompetanse har grunnskolelærerstudenter til å undervise i flerspråklige og flerkulturelle klasserom, og hvordan har lærerutdanningen bidratt til å utvikle kompetanse?

Hvordan har studien besvart disse spørsmålene?

Det første funnet jeg vil trekke fram, er at lærerstudentene uttrykker positive holdninger til flerkultur og flerspråklighet. Holdninger er en del av kompetansebegreper, og jeg mener at dette er et viktig funn. Ut fra gjennomgangen av planer og offentlige dokumenter har jeg vist at ressursperspektivet er sterkt betont. Det kan være at lærerutdanningen har hatt en påvirkning på lærerstudentenes holdninger, eller at de som har deltatt i denne studien, var positive til flerkultur og flerspråklighet i utgangspunktet.

Jeg har funnet at det er lave kunnskaper om lover og rettigheter for undervisning av flerspråklige elever, og dette kan indikere at lærerutdanningen bør bidra sterkere til å utvikle slik kunnskap.

Vi fant også statistiske signifikante tall som sier at grunnskolelærerstudenter som har valgt utdanning for trinn 1–7, uttrykker høyere kunnskap om undervisning av flerspråklige elever enn studenter som har valgt utdanning for trinn 5–10. Dette kan ha noe å gjøre med studentmassen som velger 1–7, men vår hypotese er først og fremst at det har å gjøre med at mye av kunnskapen om undervisning av flerspråklige elever er knyttet til norskfaget i lærerutdanningen. Derfor kan mine funn gi et viktig innspill til lærerutdanningen om å sikre at alle

Drøfting

studenter får denne kunnskapen som en del av sin kompetanse, ikke bare de studentene som har norsk som fag.

Lærerstudentene viser grad av kommentatorkompetanse, men særlig i delstudie 1 (2. års studenter) er samtalene preget av større bruk av dagligdagse enn faglige begrep om tematikken. Dette skiller seg fra studentene på 4. året (delstudie 3). Dette kan tyde på at det skjer en utvikling i løpet av studietiden når det gjelder begrepsbruk, tilegnelse av kunnskap og utvikling av kompetanse, men det kan også komme av at de ulike studentene som deltar i de to studiene, har varierende grad av kunnskap i utgangspunktet. Det er et interessant funn at det har vært viktig for enkelte elever å velge faget religion også for å kunnskaper om det flerkulturelle, og at dette preger deres refleksjoner. Det kan gi signaler til lærerutdanningen om at tematikken og måten den blir behandlet på i religionsfaget, er viktig, og at det at en i de nye masterbaserte planene har tatt inn religion som en del av PEL-faget, kan øke kunnskap og kritisk refleksjon om temaer knyttet til flerkulturalitet.

Det ubehaget som kom fram i delstudie 3 når det gjaldt å snakke om hudfarge og rasisme, støtter nyere norsk forskning som understreker at dette er temaer som har vært underkommunisert i lærerutdanningen i Norge. Det å tørre å ta opp de mer vanskelige og ubehagelige temaene er viktig - i tillegg til å fortsatt vektlegge ressursperspektivet. Mer kunnskap om teoretiske og metodiske tilnæringer som en kan bruke i denne sammenhengen blir derfor viktig. Kritisk refleksjon, som nevnt i innledning av studien, kan gi grunnlag for handling som kan bidra til endring, og dermed også styrke opplæringen for de flerspråklige elevene, bidra til større sosial rettferdighet og motvirke diskriminering.

Studentenes råd til lærerutdanningen er viktig å ta med seg – gå dypere inn i problematikken, med konkret didaktisk og metodisk kunnskap.

6.10 Studiens bidrag til forskningsfeltet

For å oppsummere drøftingen vil jeg prøve å sammenfatte: Hva har min studie bidratt med – empirisk, teoretisk og metodisk – og hvilke svar har jeg fått på mine forskningsspørsmål?

Når det gjelder det empiriske, har vi nå fått større innsikt i lærerstudenters kunnskaper om det flerkulturelle og flerspråklige klasserommet, noe som det fortsatt ikke er mye forskning på i Norge. Gjennom data fra spørreundersøkelsen har vi også fått større innsikt i praksislærere og lærerutdanneres kunnskap om denne tematikken.

Teoretisk har studien ikke bidratt til å utvikle ny teori, men ved å løfte fram og bruke teorier som kritisk multikulturalisme og LRP, både som teoretisk tilnærming og som grunnlag for analyser, har studien både bidratt til å bringe disse teoretiske aspektene mer inn i den norske konteksten og gitt et bidrag til å se hvordan teoriene kan forstås i en annen kontekst enn der de er utviklet. Dette blir dermed et bidrag til den internasjonale forskningen på feltet. Funnene mine om «ubehagets pedagogikk» kan også gi retning til diskusjonen om denne tematikken og løftes fram som en måte å arbeide med den på for å styrke den kritiske refleksjonen.

Valget av «mixed methods» for studien har bidratt til å belyse fordeler og ulemper ved bruk av nettopp denne metodiske tilnærmingen. Det at «Linguistically Responsive Pedagogy» har blitt brukt som rammeverk i min studie som et metodisk, og ikke bare teoretisk/pedagogisk, rammeverk, kan gi nye teoretiske perspektiver.

6.11 Svakheter og begrensninger ved studien

En svakhet med denne studien er at to av delstudiene inngår i større forskningsprosjekter. Det gjør at data som er samlet inn, ikke hadde denne studiens hovedforskningsspørsmål som utgangspunkt, men en større tematikk. De delene som har blitt brukt i denne studien, ble likevel

vurdert som å være godt egnet til å besvare studiens hovedspørsmål, supplert med egne innsamlede data (delstudie 3). Svakheter kan altså være at spørsmål kunne ha vært spisset enda mer i delstudie 1, og at det kunne ha vært flere spørsmål i spørreundersøkelsen i delstudie 2. Det at flere forskere er involvert, kan imidlertid gi fordeler som at selve datainnsamlingen og transkriberingen blir mer reliabel, og at det blir mulig å diskutere med kollegaer som kjenner til dataene, i en valideringsprosess. I tillegg er det en fordel tidsmessig at deler av datainnsamlingen og transkriberingen er gjort av flere kollegaer.

En annen svakhet er selvseleksjon og antallet informanter i delstudie 3. Dette er vanskelig å komme utenom i kvalitativ forskning, men det gjør at det er vanskelig å si noe om hvorvidt vi har nådd det ideelle «metningspunktet» i en intervjustudie.

Det er også en svakhet at vi ikke har omfattet lærerutdannere i nærmere analyser av materialet. Grunnen til at vi valgte å ta med praksislærernes utsagn i delstudie 2, er den vekten praksis blir tillagt i forskningslitteraturen.

En annen svakhet er at vi ikke har studert ferdighetskomponenten av kompetansebegrepet til studentene gjennom for eksempel direkte observasjon eller videopptak i praksissituasjoner. Her er det et potensial for videre studier.

6.12 Effekt og videre forskning

Målet er at studien kan bidra til å gi økt kunnskap om lærerstudenters kompetanse til å undervise i flerkulturelle og flerspråklige klasserom for alle som er interessert i lærerutdanning og skole. Siden flerspråklighet og flerkulturalitet er interessante temaer i samfunnsdebatten, kan funnene i studien være interessante også i en bredere kontekst. Videre er det er håp om at de teoriene som blir løftet fram i studien, kan minne folk på både «gamle helter» (som Freire) og på at teoretiske tilnærminger,

Drøfting

særlig Lucas og Villegas (2013) sitt LRP-rammeverk, kan gi konkrete redskaper for innspill til hvilken undervisning som bør tas inn i lærerutdanningene. I tillegg er dette med usikkerhet og ubehagets pedagogikk problemstillinger som etter min mening bør få større oppmerksomhet, og som kan støtte arbeidet som gjøres i blant annet DEMBRA-prosjektet.

Det er nødvendig med videre forskning på tematikken, ikke minst på hvordan nyutdannede lærere arbeider med flerspråklighet og flerkultur i praksis, ikke bare på deres «kommentatorkompetanse» eller refleksjoner om tematikken. Her ville det også ha vært ønskelig med longitudinelle studier for å kunne følge studentenes utvikling av kunnskaper og refleksjon gjennom utdanningsløpet. Ferdighetsdimensjonen av kompetansebegrepet burde bli nærmere undersøkt i videre studier.

Det hadde vært interessant å gå dypere inn i «ubehaget» eller usikkerheten som kom fram i delstudie 3. Hvor mye fokus er det på å snakke om rase, etnisitet, rasisme og integrering? Hvordan blir disse temaene – eller blir de i det hele tatt – behandlet i GLU? Hvordan kan man legge til rette for å tåle ubehag og å ta de «modige samtalene?» Hva slags verktøy gis nyutdannede for «advocacy» og for å jobbe mot rasisme? Hvordan kunne en undervisning etter LRP-rammeverket ha fungert i en norsk kontekst? Lærerstudentene i studien kritiserte lærerutdanningen og mente de fikk for lite konkret kunnskap til å kunne undervise i det flerspråklige klasserommet. Vi vet mye konkret om språkstøttende undervisning – er det mulig å tenke seg en pedagogisk tilnærming som tar høyde for det usikre og ubehag, og som samtidig er konkret i didaktiske virkemidler? Her er det flere ting som hadde vært spennende å både arbeide med og forske videre på.

I tillegg er det fortsatt deler av allerede innsamlet materie som ikke har blitt analysert, så her ligger det muligheter for mer kunnskap og flere forskningsartikler innenfor fagfeltet.

Drøfting

Blank side

7 Referanser

- Acquah, E. O., Szelei, N. & Katz, H. T. (2020). Using modelling to make culturally responsive pedagogy explicit in preservice teacher education in Finland. *British Educational Research Journal*, 46(1), 122–139.
- Acquah, E. O. & Szelei, N. (2020). The potential of modelling culturally responsive teaching: pre-service teachers' learning experiences. *Teaching in Higher Education*, 25(2), 157–173.
- Akiba, M. (2011). Identifying program characteristics for preparing pre-service teachers for diversity. *Teachers College Record*, 113(3), 658–697.
- Antirasistisk senter (2017). *Vi vil ikke leke med deg fordi du er brun. Undersøkelse av opplevd rasisme blant ungdom*. Oslo: Antirasistisk senter. Hentet fra <http://antirasistisk.no/wp-content/uploads/2017/08/Vi-vil-ikke-leke-med-deg-fordi-du-er-brun-en-unders%C3%B8kelse-av-opplevd-rasisme-blant-ungdom.pdf>
- Aronson, B. & Laughter, J. (2016). The theory and practice of culturally relevant education: A synthesis of research across content areas. *Review of Educational Research*, 86(1), 163–206.
- Bakken, A. (2014). Ulike perspektiver på skoleresultatene til barn og unge med innvandringsbakgrunn. Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Forskning/Rapporter/NOVA/Ulikeperspektiver>.
- Banks, J. A. (2004). Teaching for social justice, diversity, and citizenship in a global world. *The educational forum*.68(4), 296–305.
- Banks, J. (2008). *An introduction to multicultural education* (4. utg.). Boston: Pearson.
- Becher, A. A. & Steinsvik, B. (2015). Profesjonsdiskurser og mangfold og det flerkulturelle i lærerutdanningene. I I. M. Lindboe, G. T.

Referanser

- Randen, T. A. Skrefsrud & S. Østberg (Red.). *Refleksjon og relevans – språklig og kulturelt mangfold i lærerutdanningene*. (s.145-172).Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Borchgrevink, T. & Brochmann, G. (2008). Mangfold uten grenser. *Samtiden*, 3, 22–32.
- Borg, S. (2006). *Teacher cognition and language education. Research and Practice*. London: Continuum.
- Bravo, M. A., Mosqueda, E., Solís, J. L. & Stoddart, T. (2014). Possibilities and limits of integrating science and diversity education in preservice elementary teacher preparation. *Journal of Science Teacher Education*, 25(5), 601–606
- Bravo-Moreno, A. (2009). Transnational mobilities: migrants and education. *Comparative Education*, 45(3), 419–433.
- Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask: A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research* (bd. 1). Cambridge: Cambridge University Press.
- Brock, C. H., Moore, D. K. & Parks, L. (2007). Exploring pre-service teachers' literacy practices with children from diverse backgrounds: Implications for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, 23(6), 898–915.
- Caballero, J. A. R. (2010). The effects of the teacher-student relationship, teacher expectancy, and culturally-relevant pedagogy on student academic achievement (Doktoravhandling). Tilgjengelig fra Proquest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3474274)
- Cajkler, W. & Hall, B. (2012). Multilingual primary classrooms: An investigation of first year teachers' learning and responsive teaching. *European Journal of Teacher Education*, 35(2), 213–228.
- Chang, S. P., Anagnostopoulos, D. & Omae, H. (2011). The multidimensionality of multicultural service learning: The variable effects of social identity, context and pedagogy on pre-service

- teachers' learning. *Teaching and Teacher Education*, 27(7), 1078–1089.
- Clark, C. M., & Yinger, R. J. (1979). Teachers' thinking. I P. L. Peterson & H. J. Walberg (Red.) *Research on teaching*. (s. 231–263). Berkeley, CA: McCutchan
- Cochran-Smith, M., Shakman, K., Jong, C., Terrell, D. G., Barnatt, J. & McQuillan, P. (2009). Good and just teaching: The case for social justice in teacher education. *American Journal of Education*, 115(3), 347–377.
- Cochran-Smith, M., Villegas, A. M., Abrams, L., Chavez-Moreno, L., Mills, T. & Stern, R. (2015). Critiquing teacher preparation research: An overview of the field, part II. *Journal of Teacher Education*, 66(2), 109–121.
- Creswell, J. W., Klassen, A. C., Plano Clark, V. L. & Smith, K. C. (2011). Best practices for mixed methods research in the health sciences. *Bethesda (Maryland): National Institutes of Health*, 2013, 541–545.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Thousand Oaks: SAGE publications, Inc.
- Cronin, P., Ryan, F. & Coughlan, M. (2008). Undertaking a literature review: a step-by-step approach. *British journal of nursing*, 17(1), 38–43.
- Cummins, J. (2000). *Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol 23). Bristol: Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2013). Language and identity in multilingual schools: Constructing evidence-based instructional policies. I D. Little, C. Leung & P. Van Aermaet. (Red.) *Managing diversity in education. Languages, policies, pedagogies* (2013). (Vol.33) Bristol: Multilingual matters.
- Dahl, T., Askling, B., Hegge, K., Kulbrandstad, L. I., Lauvdal, T., Qvotrup, L. & Mausesthaugen, S. (2016). *Ekspertgruppa om*

- lærerrollen Om lærerrollen: et kunnskapsgrunnlag*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Darling-Hammond, L., Bransford, J., LePage, H., Hammerness, K., Duffy, H. & National Academy of Education. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Darling-Hammond, L. & Lieberman, A. (Red.). (2013). *Teacher education around the world: Changing policies and practices*. Milton Park Abingdon: Routledge.
- Darvin, J. (2011). Teaching critical literacy using cultural and political vignettes. *Critical Education*, 2(6).
- Dembra (Demokratisk beredskap mot rasisme og antisemittisme). (u.å.) Om Dembra. Hentet fra <https://dembra.no/no/om-dembra/>
- Den Nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. (1999). *Etikk og metode: NESH-seminar på Utstein kloster 22.–23.september 1998* (Komiteens skriftserie nr. 12). Oslo: De nasjonale forskningsetiske komitéer.
- Dewey, J. (1966). Democracy and education (1916). I J. A. Boydston (Red.). *The Middle Works of John Dewey*, 9, 1899–1924.
- Dewilde, J., Kjørven, O. K., Skaret, A. & Skrefsrud, T. A. (2018). International week in a Norwegian School. A qualitative study of the participant perspective. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(3), 474–486.
- Dotger, B. H. (2010). “I had no idea”: Developing dispositional awareness and sensitivity through a cross-professional pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 805–812.
- Douglas Fir Group. (2016). A transdisciplinary framework for SLA in a multilingual world. *The Modern Language Journal*, 100(S1), 19–47.

- Dowling, F. (2017). «'Rase' og etnisitet? Det kan ikke jeg si noe særlig om – her er det 'Blenda-hvitt'!» *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(03), 252–265.
- Dyrnes, E. M., Johansen, G. & Jónsdóttir, G. (2014). Hvordan forbereder PPU lærerstudenter på møtet med det flerkulturelle klasserommet? *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(03-04), 220–232.
- Egeberg, E. (2016). *Minoritetsspråk og flerspråklighet: en håndbok i utredning og vurdering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Egeli, E, Thomassen, W & Munthe, E. (2012). *Rapport fra forprosjektet «Minoritet, mangfold og lærerutdanning»*. Stavanger: Universitetet i Stavanger.
- Egeli, E & Thomassen, W. (2015). På vei mot en flerkulturell praksis? Utfordringer og muligheter i dagens lærerutdanning. I M. Greek og K. M. Jonsmoen (2015). *Språkmangfold i utdanningen: refleksjon over pedagogisk praksis* (s. 137–158). Oslo: Gyldendal.
- Ekstrand, B & Nadarevic, C. (2010). Mångkulturalismen i lærarutbildningen. Hur forbereder samhället sina blivande lärare? *Pedagogisk forskning i Sverige*. 15(4), 257–276.
- Engen, T. O. & Kulbrandstad, L. A. (2004). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetsundervisning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Engen, T. O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten? I K. Westrheim & A. Tolo (Red.). *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 56–95). Bergen: Fagbokforlaget.
- Engen, T.O., Kulbrandstad, L, A. & Lied, S. (2018). *Norwegian Perspectives on Education and Cultural Diversity*. Newcastle-upon-Tyne: Cambridge Scholars Publisher.
- Eriksen, T. H., & Sajjad, T. A. (1994) *Kulturforskjeller i praksis : perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.

- Eriksen, T. H., Sajjad, T. & Kutsal, F. (1994). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge*. Oslo: Ad Notam, Gyldendal.
- Feiman-Nemser, S. (2001) From preparation to Practices. Designing a continuum to Strengthen and Sustain Teaching. *Teachers College Record*, 103, 1013–1055.
- Fjeld, H. S. & Spernes, K. (2015). Ingen jevnbyrdighet tross gode intensjoner – Vilkår for samarbeid mellom klasselærere og tospråklige lærere. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(03-04), 233–243.
- Fog, J. (2001). *Med samtalen som utgangspunkt* (2.utgave). København: Akademisk forlag.
- Fondevik, B. & Holmen, S. (2015). Norsk lærerrollen i en flerspråklig skole. I P. Haug (Red.) *Elev og lærerrolla. Vilkår for læring* (s. 112–130). Oslo: Det norske samlaget.
- Fraser, N. & Honneth, A. (2003). *Redistribution or recognition? a political-philosophical exchange*. New York/London: Verso.
- Freire, P. (1999). *De undertryktes pedagogikk*. Oslo: Ad Notam Gyldendal.
- Fylkesnes, S. (2018). Whiteness in teacher education research discourses: A review of the use and meaning making of the term cultural diversity. *Teaching and Teacher Education*, 71, 24–33.
- Følgjegruppa for lærarutdanningsreforma (2013). Drivkraft i utviklinga av lærarprofesjonen. Framsteg og utfordringar for grunnskolelærerutdanningane (rapport nr. 3). Hentet fra: <https://www.uis.no/getfile.php/1388539/Rapport%20nr%203%20-%20fr%C3%A5%20F%C3%B8lgjegruppa.pdf>
- Galguera, T. (2011). Participant structures as professional learning tasks and the development of pedagogical language knowledge among preservice teachers. *Teacher Education Quarterly*, 38(1), 85–106.

- García, O. & Wei, L. (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Garner, S. (2010) *Racisms. An Introduction*. London: Sage Publications
- Gay, G. (2018). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.
- Gorski, P., & Founder, C. (2007). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 18(6), 515–525
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education*, 25(2), 309–318.
- Greene, J. C. (2015). Preserving distinctions within the multimethod and mixed methods research merger. I S. N. Hesse- Biber & R. B. Johnson. (Red.) *The Oxford handbook of multimethod and mixed methods research inquiry*. Oxford: Oxford University Press.
- Groix, J.G. & Silva, C. (2010). Evaluating the Development of Culturally relevant teaching. *Multicultural Perspectives*, 12(1), 3–9.
- Guest, G. (2013). Describing mixed methods research: An alternative to typologies. *Journal of Mixed Methods Research*, 7(2), 141–151.
- Halkier, B. (2003). *Fokusgrupper* (1. utg.) Frederiksberg C: Samfundslitteratur & Roskilde Universitetscenter.
- Harlap, Y. & Riese, H. (2014). Hva skjer når vi ser farge innen utdanning? Mulighetene ved å teoretisere rase i skolen i et «fargeblindt» Norge. I K. Westrheim og A. Tolo (Red.) *Kompetanse for mangfold: om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 190–216). Bergen: Fagbokforlaget.
- Hauge, A. M. (2007). *Den felleskulturelle skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellesnes, J. (1984). Vitskapsteori eller fiks ide? *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 19(1), 1–7.

- Hinchey, P. H. (2004). *Becoming a critical educator: defining a classroom identity, designing a critical pedagogy*. New York: Peter Lang.
- Holmen, S. (2014). Kvalitet i grammatikkundervisningen i lærerutdanningen. I I. J. Amdam, J. Ø. Helgesen & K.W.Sæther, (Red.) *Det mangfoldige kvalitetsbegrepet*. (s. 83–100). Molde: Fjordantologien
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Oslo: Pax Forl.
- Horst, C. & Holmen, A. (2007). Bringing multicultural education into the mainstream: Developing schools for minority and majority students. I L. Adams., & A. Kirova. (Red.) *Global migration and education: Schools, children, and families*. (s. 17–33) London: Psychology Press.
- Howard, T. C. & Aleman, G. R. (2008). Teacher capacity for diverse learners: What do teachers need to know. I M., Cochran -Smith, S. Feiman-Nemser, D.J. McIntyre & K.E. Demers. (Red.) *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts*, 3, (s.157–174). New York: Routledge.
- Howard, T. C. & Rodriguez-Scheel, A. (2017). Culturally Relevant Pedagogy 20 Years Later: Progress or Pontificating? What Have We Learned, and Where Do We Go? *Teachers College Record*, 119(1)
- Howe, W. A. & Lisi, P. L. (2018). *Becoming a multicultural educator: Developing awareness, gaining skills, and taking action*. Newbury Park: Sage Publications.
- Hsieh, H. F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative health research*, 15(9), 1277–1288.
- Hyland, N. E. & Heuschkel, K. (2010). Fostering understanding of institutional oppression among US pre-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 821–829.

- Iversen, J. Y. (2019). Negotiating language ideologies: pre-service teachers' perspectives on multilingual practices in mainstream education. *International Journal of Multilingualism*, 16, 1–14.
- Johansen, K. E. & Vetlesen, A. J. (2000). *Innføring i etikk*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2017) 5th Edition. *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Judd, C. M., Smith, E. R. & Kidder, L. H. (1991). *Research methods in social science*. Fort Worth: Holt, Rinehart, and Wanston.
- Kalekin-Fishman, D., Pitkanen, P. & Verma, G. (2002). *Education and immigration: Settlement policies and current challenges*. Routledge.
- Kincheloe, J. L., Hayes, K., Steinberg, S. & Tobin, K. (2011). *Key works in critical pedagogy*. Rotterdam, The Netherlands: Sense Publishers.
- Knopp, T. Y. & Smith, R. L. (2005). A brief historical context for dispositions in teacher education. *The passion of teaching: Dispositions in the schools*, 1–13.
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford: Pergamon Press Inc.
- Kubota, R. (2004). Critical multiculturalism and second language education. I B, Norton., & K, Toohey. *Critical pedagogies and language learning* (s. 30–52). Stuttgart: Ernst Klett Sprachen.
- Kumashiro, K. (2012). *Bad teacher: How blaming teachers distorts the bigger picture*. New York, NY: Teachers College Press.
- Kunnskapsdepartementet (2009). *Læreren, rollen og utdanningen*. (Meld. St. nr. 11. (2008/2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/dce0159e067d445aacc82c55e364ce83/no/pdfs/stm200820090011000dddpdfs.pdf>

Referanser

- Kunnskapsdepartementet (2010a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7.trinn og 5.–10.trinn*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2010-03-01-295>
- Kunnskapsdepartementet (2010b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5–10*. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i1e18ac5a-1a19-4b5e-8862-21781dbd2748/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn_fire_rig.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2010c). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 1-7*. Hentet fra https://www.uhr.no/_f/p1/i53d3c727-7ee1-4e9c-8acb-ffd8e1dbdb8f/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_1_7_trinn_fire_rig.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2016a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning 1–7*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-860>
- Kunnskapsdepartementet (2016b). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanning 5–10*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2016-06-07-861>
- Kunnskapsdepartementet (2016c) *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanning 1–7*. Hentet fra: https://www.uhr.no/_f/p1/i2a5b28d8-ae69-4ff0-adf3-2048cdfae6af/godkjent_1_7_010916.pdf
- Kunnskapsdepartementet (2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. nr. 21 (2016/2017)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/71c018d2f5ee4f7da7df44a6a-ae265bc/no/pdfs/stm201620170021000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. Thousand Oaks, Calif: Sage.

- Lanas, M. (2014). Failing intercultural education? 'Thoughtfulness' in intercultural education for student teachers. *European Journal of Teacher Education*, 37(2), 171–182.
- Lander, V. (2014). Initial teacher education: The practice of whiteness. I R. Race & V. Lander (Red.) *Advancing race and ethnicity in education*. (s.93-110). Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Lied, S. (2009). Lærer- og elevmangfold i det livstolkingsplurale norske klasserommet – utfordringer og muligheter for lærerutdanningen. *Acta Didactica Norge*, 3(1), Art. 3.
- Lindberg, B. G. (2000). Lærerstudenter i den flerkulturelle skole. En studie med fokus på opplegget i praksis. Masteroppgave, Universitetet i Oslo, Oslo.
- Lindboe, I. M., Randen, G. T., Skrefsrud, T. A. & Østberg, S. (2015). *Refleksjon & relevans: språklig og kulturelt mangfold i lærerutdanningene*. Vallset: Oplandske bokforlag.
- Lucas, T., Villegas, A. M. & Freedson-Gonzalez, M. (2008). Linguistically responsive teacher education: Preparing classroom teachers to teach English language learners. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 361–373.
- Lucas, T. (Red.). (2010). *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms: A resource for teacher educators*. New York/London: Routledge.
- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2010). A framework for preparing linguistically responsive teachers. I T. Lucas (Red.) *Teacher preparation for linguistically diverse classrooms* (s. 75–92). New York/ London: Routledge.
- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2010). The missing piece in teacher education: The preparation of linguistically responsive teachers. *National Society for the Study of Education*, 109(2), 297–318.

- Lucas, T. & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98–109.
- Lund, A. B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4.
- Lødding, B., Rønsen, E., & Wollsheid, S. (2018). *Utvikling av kompetanse i lærerutdanningene, grunnopplæringen og barnehagene. Sluttrapport av Kompetanse for mangfold* (NIFU rapport 2018:1). Hentet fra <https://www.nifu.no/publications/1578242/>
- Mansikka, J. E. & Holm, G. (2011). Teaching minority students within minority schools: teachers' conceptions of multicultural education in Swedish-speaking schools in Finland. *Intercultural Education*, 22(2), 133–144.
- Martin, R. J. (2005). An American dilemma: Using action research to frame social class as an issue of social justice in teacher education courses. *Teacher Education Quarterly*, 32(2), 5–22.
- May, S. & Sleeter, C. E. (Red.). (2010). *Critical multiculturalism: Theory and praxis*. New York/London: Routledge.
- McGee Banks, C. A. & Banks, J. A. (1995). Equity pedagogy: An essential component of multicultural education. *Theory into practice*, 34(3), 152–158.
- McLaren, P. & McLaren, P. P. D. (1995). *Critical pedagogy and predatory culture: Oppositional politics in a postmodern era*. London: Psychology Press.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society* (Vol. 111). University of Chicago Press.: Chicago.
- Medina, A., Hathaway, J., & Pilonieta, P. (2015). How preservice teachers' study abroad experiences lead to changes in their perceptions of English language learners. *Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad*, 25(1), 73-91.

- Miles, M. B., Huberman, M. A. & Saldana, J. (1994). *Qualitative analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miller, P. C. & Mikulec, E. A. (2014). Pre-service teachers confronting issues of diversity through a radical field experience. *Multicultural Education*, 21(2), 18–24.
- Milner, H. R. (2011). Culturally relevant pedagogy in a diverse urban classroom. *The Urban Review*, 43(1), 66–89.
- Molander, A. & Terum, L. I. (2008). Profesjonsstudier – en introduksjon. I A. Molander & L. I. Terum (Red.) *Profesjonsstudier* (s. 13–27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Morse, J. & Niehaus, L. (2007). Combining qualitative and quantitative methods for mixed-method designs. I P. Marchall (Red.) *Nursing Research: A Qualitative Perspective, 4th Edition* (s. 541–554). Sudbury: Jones and Bartlett.
- Morse, J. & Niehaus, L. (2009). *Mixed method design: Principles and procedures*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Munthe, E. (2013). Mangfold i skolen. I M. B. Postholm, E. Munthe, P. Haug & R. J. Krumsvik (Red.) *Elevmangfold i skolen 1–7*. (s.13 – 29). Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.
- Myhre, R. (1991). *Pedagogikk og etikk*. Oslo: Gyldendal norsk forlag.
- Nieto, S. (2000). Placing equity front and center: Some thoughts on transforming teacher education for a new century. *Journal of teacher education*, 51(3), 180–187.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- NOU 2017:2. (2017). *Integrasjon og tillit. Langsiktige konsekvenser av høy innvandring*. Oslo: Justis og beredskapsdepartementet.
- NOU 2019:23 (2019). *Ny opplæringslov*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>

- Nyléhn, J. & Biseth, H. (2015). En utvidelse av begrepet «mangfold». *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(03-04), 307–318.
- Onwuegbuzie, A. J. & Johnson, R. B. (2006). The validity issue in mixed research. *Research in the Schools*, 13(1), 48–63.
- Opplæringsloven (1998), Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Organisation for Economic Co-operation and Development. Centre for Educational Research and Innovation. (2010). *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge*. Paris: OECD.
- Osler, A. & Lindquist, H. (2018). Rase og etnisitet, to begreper vi må snakke mer om. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 102(01), 26–37.
- Ortega, S. T. (2003). *Implementing culturally relevant pedagogy to improve the academic achievement of Hispanic students* (Doktoravhandling). Tilgjengelig fra Proquest Dissertations and Theses Database. (UMI No. 3085031)
- Paine, L., Aydarova, O. & Syahril, I. (2017). Globalization and teacher education. *Handbook of research on teacher education*, 2. 1133–1148.
- Palm, K. & Ryen, E. (2014). Vurdering av andrespråksinnlærere – en utfordring i skolen. *Acta Didactica Norge*, 8(1), 7–17.
- Pappamihiel, E. (2007). Helping preservice content-area teachers relate to English language learners: An investigation of attitudes and beliefs. *TESL Canada Journal*, 24(2), 42–60.
doi:10.18806/tesl.v24i2.138
- Pianta, R. C., La Paro, K. M. & Hamre, B. K. (2008). *Classroom Assessment Scoring System™: Manual K-3*. Baltimore, M.D: Paul H Brookes Publishing.
- Picower, B. (2009). The unexamined whiteness of teaching: How white teachers maintain and enact dominant racial ideologies. *Race Ethnicity and Education*, 12(2), 197–215.

- Pitkänen, P., Kalekin-Fishman, D. & Verma, G. K. (Red.). (2002). *Education and immigration: Settlement policies and current challenges*. New York: Routledge.
- Pu, C. (2012). Preservice teachers understanding of teaching English learners. *AILACTE Journal*, 9(1), 1-18.
- Public Policy and Management Institute (2017). Preparing teachers for diversity. The role of Initial Teacher Education. Final Report. Hentet fra <https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/b347bf7d-1db1-11e7-aeb3-01aa75ed71a1>
- Rambøll (2016) *Evaluering av særskilt språkopplæring og innføringstilbud*. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/evaluering-av-sarskilt-sprakopplaring-2016.pdf>
- Randen, G. T., Danbolt, A. M. V. & Palm, K. (2015). Refleksjoner om flerspråklighet og språklig mangfold i lærerutdanningen. I I.M. Lindboe, G. T. Randen; T.A. Skrefsrud & S.Østberg (Red.). *Refleksjon & Relevans. Språklig og Kulturelt Mangfold i Lærerutdanningene* (s. 65–94). Vallset: Oplandske bokforlag
- Runfors, A. (2009). Avoiding culture and practicing culturalism: labelling practices and paradoxes in Swedish schools. I Alghasi, S. & Eriksen, T.H. & Ghorashi, H. (2009). *Paradoxes of cultural recognition. Perspectives from Northern Europe* (s.133–144). Aldershot: Ashgate Publishing.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Røthing, Å. (2019). Ubehagets pedagogikk. *FLEKS-Scandinavian Journal of Intercultural Theory and Practice*, 6(1), 40–57.
- Salla, M. (2008). *Experience matters. Teachers' perceptions of multicultural education and their competence to teach children from different cultural backgrounds*. Masteroppgave. Jyväskylä: University of Jyväskylä

- Savage, C., Hindle, R., Meyer, L. H., Hynds, A., Penetito, W. & Sleeter, C. E. (2011). Culturally responsive pedagogies in the classroom: Indigenous student experiences across the curriculum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39(3), 183–198.
- Schoonenboom, J. & Johnson, R. B. (2017). How to construct a mixed methods research design. *KZfSS Kölner Zeitschrift für Soziologie und Sozialpsychologie*, 69(2), 107–131.
- Settlage, J., Gort, M. & Ceglie, R. J. (2014). Mediated language immersion and teacher ideologies: Investigating trauma pedagogy within a “physics in Spanish” course activity. *Teacher Education Quarterly*, 41(3), 47–66.
- Singleton, G. E. & Linton, C. (2006). *Courageous conversations about race*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press
- Skrefsrud, T. A. & Østberg, S. (2015). Diversitet i lærerutdanningenebidrag til en profesjonsorientert forståelse av fag og kunnskapsområder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(03-04), 208–219.
- Sleeter, C. (2008). Equity, democracy, and neoliberal assaults on teacher education. *Teaching and teacher education*, 24(8), 1947–1957.
- Solomona, R. P., Portelli, J. P., Daniel, B. J. & Campbell, A. (2005). The discourse of denial: How white teacher candidates construct race, racism and ‘white privilege’. *Race ethnicity and education*, 8(2), 147–169.
- Spernes, K. & Fjeld, H. S. (2017). Vilje, men manglende handlingskraft-skolelederes forståelse av tospråklige faglæreres plass i skolens læringsfellesskap. *Acta Didactica Norge*, 11(2)
- Språkrådet. (2019). Språklig balansegang – seminar om norsk og engelsk i akademia. Hentet fra <https://www.sprakradet.no/Vi-og-vart/hva-skjer/Aktuelt/2019/spraklig-balansegang--seminar-om-norsk-og-engelsk-i-akademia/>

- Steinkellner, A. (2017). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skolen? Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/hvordan-gar-det-med-innvandrere-og-deres-barn-i-skolen>
- Tagoma, M., Shewbridge, C., Huttova, J & Hoffmann, N. (2009). OECD. Reviews of Migrants Education Norway. Paris: OECD. Hentet fra <https://www.oecd.org/norway/43723539.pdf>
- Tandon, M., Viesca, K. M., Hueston, C. & Milbourn, T. (2017). Perceptions of linguistically responsive teaching in teacher candidates/novice teachers. *Bilingual Research Journal*, 40(2), 154–168.
- Taylor, S. V. & Sobel, D. M. (2011). *Culturally responsive pedagogy: Teaching like our students' lives matter* (bd. 4). Bingley: Emerald.
- Tolo, A. (2017). *Kompetanse og lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2015a). Læreplan i grunnleggende norsk for språklige minoriteter (NOR 7-01). Hentet fra <https://www.udir.no/kl06/nor7-01/>
- Van den Bergh, L., Denessen, E., Hornstra, L., Voeten, M. & Holland, R. W. (2010). The implicit prejudiced attitudes of teachers: Relations to teacher expectations and the ethnic achievement gap. *American Educational Research Journal*, 47(2), 497–527.
- Vertovec, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and racial studies*, 30(6), 1024–1054.
- Villegas, A. M., Saiz de La Mora, K., Martin, A. D. & Mills, T. (2018). Preparing future mainstream teachers to teach English language learners: A review of the empirical literature. I *The Educational Forum*, 82(2), 138–155.
- Virtue, D. C. 2009. Using “ESOL rounds” to prepare middle level candidates for work with English language learners. *Middle Grades Research Journal*, 4(1) 1–24.

- Wade, S. E., Fauske, J. R. & Thompson, A. (2008). Prospective teachers' problem solving in online peer-led dialogues. *American Educational Research Journal*, 45(2), 398–442.
doi:10.3102/0002831207308224
- Watson, D., Charner-Laird, M., Kirkpatrick, C. L., Szczesiul, S. A. & Gordon, P. J. (2006). Effective teaching/effective urban teaching: Grappling with definitions, grappling with difference. *Journal of Teacher Education*, 57(4), 395–409.
- Westrheim, K., & Tolo, A. (Red.). (2014). *Kompetanse for mangfold - om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Westrheim, K. & Hagatun, K. (2015). Hva betyr «kompetanse for mangfold» i utdanningssystemet? Et kritisk perspektiv på mangfolddiskursen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 99(03-04), 168–180.
- Zainuddin, H. & Moore, R. A. (2005). Engaging preservice teachers in action research to enhance awareness of second language learning and teaching. *Teacher Education and Practice*, 17(3), 311.
- Zeichner, K. M., Grant, C., Gay, G., Gillette, M., Valli, L. & Villegas, A. M. (1998). A research informed vision of good practice in multicultural teacher education: Design principles. *Theory into practice*, 37(2), 163–171.
- Zembylas, M. & McGlynn, C. (2012). Discomforting pedagogies: Emotional tensions, ethical dilemmas and transformative possibilities. *British Educational Research Journal*, 38(1), 41–59.
- Zembylas, M. (2015). 'Pedagogy of discomfort' and its ethical implications: The tensions of ethical violence in social justice education. *Ethics and Education*, 10(2), 163–174.
- Østberg, S. (2010). *Mangfold og mestring: flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet (Vol. NOU 2010: 7)*. Oslo: Statens forvaltningstjeneste. Informasjonsforvaltning.

Referanser

- Øzerk, K. Z. (2016). *Tospråklig oppvekst og læring*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Åberg, M. (2008), Att synliggjøre ulikheter – en strategi med blinde flacker. I M. Carlson og A. Rabo (red). *Uppdrag mångfald, Lærarutbildning i omvandling*. Umeå: Borea. (s. 63–89).
- Aase, T. H. & Fossåskaret, E. (2014). *Skapte virkeligheter: Om produksjon og tolkning av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.

Referanser

Blank side

8 Artikler

Blank side

8.1 Artikkel 1

Acta Didactica Norge

Vol. 10. Nr. 1. Art. 2

Wenche Thomassen

Institutt for kultur- og språkvitenskap, Universitetet i Stavanger

Lærerstudenters kommentatorkompetanse om flerkultur og undervisning av flerspråklige elever drøftet i lys av kritisk multikulturalisme

Sammendrag

Grunnskolelærerutdanningen har som mål å utdanne studenter med både aktor- og kommentatorkompetanse. Kommentatorkompetanse innebærer evnen til kritisk refleksjon. Planer, forskrifter og retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene fastslår at studentene skal ha kunnskaper om flerkultur og undervisning av minoritetsspråklige elever. Slik kompetanse er fortsatt etterspurt, også blant nyutdannede lærere.

I denne undersøkelsen er "kritisk multikulturalisme" brukt som teoretisk tilnærming for å analysere gruppeintervjuer med lærerstuderenter. Drøftingen inkluderer også hvordan begreper fra denne teoretiske tilnærmingen fungerer for å forstå lærerstudentenes kommentatorkompetanse. Kritisk multikulturalisme er opptatt av å gi en analyse av undertrykking og institusjonalisering av ulike maktreelasjoner innen utdanning. Begreper som er særlig framtrædende, er systemmakt, definisjonsmakt og avmakt. Empirien er en del av et større forskningsprosjekt ved UiS, som studerer praksis i grunnskolelærerutdanningen. Undersøkelsen viser at lærerstudentene viser oppmerksomhet og grad av kritisk kommentatorkompetanse når det gjelder systemnivå og pedagogiske praksiser, men ikke har nødvendigvis tilstrekkelig kunnskap om lover og regler for opplæringen. De savner mer oppmerksomhet på temaet innen lærerutdanningen, særlig konkret didaktikk. Funn i materialet indikerer at det ville være av betydning med en dypere forståelse og mer faglige begreper som grunnlag for refleksjon.

Analysebegrepene fra kritisk multikulturalisme kan bidra til å sette studentenes utsagn inn i en større sammenheng og peke på potensielt diskriminerende diskurser, men fanger ikke alt studentene er opptatt av. Dette er et område som det ikke er mye forskning på i Norge, artikkelen er et bidrag til økt kunnskap om flerkultur i grunnskolelærerutdanningene.

Nøkkelord: lærerstuderenter, flerkultur, flerspråklige elever, kritisk multikulturalisme

Abstract

Included in the Norwegian government's mandated Initial Teacher Education in Norway (ITE) curriculum and regulations is the aim that students should be able to both engage in teaching as a profession and to be able to reflect critically on their teaching practices. Moreover, students are expected to build knowledge about Norway as a multicultural country and to know how best to teach minority language pupils. There is still demand for these competencies, also amongst newly educated teachers.

In this study, "Critical Multiculturalism" is used as a theoretical approach to analyze group interviews with student teachers. Critical Multiculturalism is concerned with analyzing suppression and institutionalization of different power relations in the education system. Central concepts are institutional power, systemic power, power of definition and not having power. Within the discussion, this approach will also be evaluated from a conceptual standpoint.

The data is part of a larger research project at UiS, studying field practice in ITE. The study shows that student teachers pay attention to and critically reflect on multiculturalism and the education of minority language pupils within the framework of the school and pedagogic practice, but do not have sufficient knowledge about the rules and regulations which guide the ways the school at an institutional level organize these children's learning opportunities. In addition, students report that they lack opportunities during their teacher education to focus on this topic, especially in didactics. Findings from the data indicate that in order for critical reflection to occur, students need to build a deeper understanding of subject matter concepts.

Although concepts from "Critical Multiculturalism" may contribute to being able to place the students' statements into a wider context, and to focus on potential discriminatory modes of discussion, they do not encapsulate some of the students' concerns.

There is not much research on this topic in Norway, and this article contributes to new knowledge about multicultural in teacher education.

Keywords: Student teachers, multicultural, multilingual pupils, critical multiculturalism

Innledning

Norge har blitt et flerkulturelt samfunn med et stort mangfold, og det gjenspeiles også i skolen. Det at nyutdannede lærere skal ha kunnskap om flerkultur og undervisning av flerspråklige elever er mål i planer og retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene (Kunnskapsdepartementet, 2010a; Kunnskapsdepartementet, 2010b). Hvordan lærerutdanningene håndterer dette, og hvilken kunnskap lærerstudenter har, er det forsket lite på i Norge. Denne artikkelen vil

yte et bidrag på bakgrunn av gruppeintervjuer med lærerstudenter fra praksisgrupper i fagene matematikk, engelsk, kroppøving og naturfag før de skal ut i sin andre praksisperiode. De spørsmål som artikkelen vil belyse er:

- Hva er det som karakteriserer lærerstudenters kommentatorkompetanse om flerkultur og flerspråklige elever?
- Hvilke bidrag gir begreper fra kritisk multikulturalisme til en forståelse av lærerstudenters kommentatorkompetanse?

Noe av bakgrunnen for problematikken ligger i forskrift og nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningene (GLU 1-7 og GLU 5-10). Disse slår fast at utdanningene skal bidra til kritisk refleksjon og profesjonsforståelse og "kvalifisere lærere til å utøve et krevende og komplekst yrke i et samfunn som preges av mangfold og endring". (Kunnskapsdepartementet, 2010a, s.1). Norge er et flerkulturelt samfunn, og behovet for å utdanne lærere som er i stand til å støtte læring for et mangfold av elever, blir stadig viktigere (NOU: 2010, s. 7). Støren (2011) finner at i Norge er innvandrerungdom mindre tilbøyelige til å velge lærerutdanning enn etnisk norsk ungdom. Hennes studie viser at bare 0,9 % av studerende andre-generasjons innvandrere velger læreryrket, i forhold til 1,3 % av førstegenerasjonsinnvandrere. Av norske etniske ungdommer velger 4,2 % læreryrket.

I USA, der mye av den teoretiske tilnærmingen og forskningen som danner bakgrunn for artikkelen er hentet fra, er også de fleste lærere kvinner, hvite og enspråklige (Zumwalt & Craig, 2008). Argumenter for å øke mangfoldet blant lærere handler ofte om at dette vil være en fordel fordi lærerstanden vil representere befolkningsmangfoldet for øvrig, at barn med ulike etniske bakgrunner vil kunne erfare at kunnskap ikke er forbeholdt én etnisk gruppe, og at lærere med ulik etnisk bakgrunn vil være bedre i stand til å forberede elever på et flerkulturelt samfunn. Erfaring med flerspråklighet kan være viktig i arbeid med flerspråklige barn og unge, og lærere kan fungere som rollemodeller (Zumwalt & Craig, 2008).

Følgegruppen for grunnskolelærerutdanningsreformen fant at norske lærerstudenter har positive holdninger til flerkulturell undervisning (Følgegruppa, rapport 3, 2013). Det vi vet mindre om, er hvordan studentene forstår eller er bevisste sin egen rolle som eksponenter for det som ofte kalles en majoritetskultur, og hva slags kompetanse de har til å kunne arbeide i flerkulturelle og flerspråklige klasserom. Mansikka og Holm (2011) fant at det var positive holdninger blant lærere, men de framhever betydningen av hvor viktig det er bygge på disse holdningene med et kritisk perspektiv slik at lærerne blir oppmerksomme på hvordan "everyday practice might have exclusionary consequences" (Mansikka & Holm, 2011, s.142). Denne artikkelen tar utgangspunkt i dette og undersøker lærerstudenters bevissthet om og kompetanse for flerkultur i skolen.

Begrepsdefinisjoner og teoretisk forankring av studien

Jeg vil kommentere noen av de mest aktuelle termer som er relevante for denne artikkelen: flerkultur, mangfold, multikulturalisme, kritisk multikulturalisme, flerspråklig og minoritetsspråklig.

Flerkultur blir gjerne brukt som en nøytral betegnelse for at det eksisterer ulike grupper med ulike kulturer i et samfunn. *Mangfold* er mye brukt i nyere norske offentlige dokumenter (NOU 2010, s. 7; Meld. St. 6, 2013–2013). Det er mer omfattende enn flerkultur, da betydningen ikke begrenser seg til kulturelt mangfold. *Multikulturalisme* kan oppfattes å ligge nær flerkultur, men –isme indikerer både et mer normativt eller ideologisk element og har vært brukt mer politisk, som en markør for det syn at det er et politisk mål og gode at et samfunn består av ulike (kulturelle) grupper som skal tilgodeses med spesifikke rettigheter (Westrheim & Tolo, 2014, s. 29ff). Når det gjelder termer mer direkte knyttet til skole og opplæring, har *en flerkulturell skole* blitt brukt om skoler der en del av elevgrunnlaget har minoritetsbakgrunn, mens *flerkulturell pedagogikk* har vært opptatt av å anerkjenne ulik kulturell bakgrunn samt at lærestoffet skal ha et internasjonalt perspektiv (Hauge, 2014; May & Sleeter, 2010). *Flerspråklig* er brukt om personer som behersker flere språk, og oppfattes gjerne som et mer positivt ladet ord enn minoritetsspråklig. Når minoritetsspråklig likevel er mye brukt, henger det sammen med at juridiske retter til opplæring i norsk som andrespråk er knyttet til begrepet. Den *flerspråklige elevgruppen* er heller ikke en entydig størrelse. Engen (2014) understreker kompleksiteten som finnes i nyere migrasjonsmønster og innen minoritetsgrupper, som blant annet har blitt beskrevet med begrepet *superdiversitet* (Vertovec 2007). Elevene som en møter i skolen, vil ha en svært varierende migrasjonsbakgrunn og språkbakgrunn. I denne artikkelen er termen *minoritetsspråklig* brukt i caset i intervjuene som analyseres, og derfor vil både *minoritetsspråklig* og *flerspråklig* bli brukt i artikkelen.

Både den varierte terminologien i feltet og de mange pågående diskusjonene krever at man gjør teoretiske valg og avgrenser problemstillingen nærmere for å kunne gå inn i en analyse av materialet.

Det kritiske perspektivet som Mansikka og Holm (2011) etterlyser, velger jeg å forankre i det teoretiske perspektivet *kritisk multikulturalisme*. Samtidig er ambisjonen å teste ut hvor fruktbar denne teorien viser seg å være i møte med mitt empiriske materiale og hva den kan gi av økt innsikt om problematikken. Kritisk multikulturalisme er opptatt av å gi en bred analyse av undertrykking og institusjonalisering av ulike maktrelasjoner innen utdanning (May & Sleeter, 2010). Lea (2010) kaller kritisk multikulturalisme for en ”linse” som kan avsløre hegemoni og undertrykkende diskurser. Westrheim (2014) bruker begrepet et *kritisk flerkulturelt perspektiv* og peker på betydningen dette har både for lærerutdanning og skole for å få en ”reell flerkulturell skole for et mangfoldig,

flerkulturelt samfunn” (Westrheim, 2014, s. 50). Dette ligger også nært opp til mine perspektiver.

Makt og maktrelasjoner er sentralt i de kritiske teoriene, og begrepene systemmakt, definisjonsmakt og avmakt er særlig framtrædende. Sleeter (2010) peker på at ved å foreta en strukturell analyse av hvordan makt blir brukt og institusjonalisert, kan en ha mulighet for endring. En må forstå og synliggjøre hvordan makt er distribuert, som et grunnlag for å se om endring er ønskelig. Det er ikke nok bare å lære om ”kultur”, men å kunne se underliggende maktstrukturer som kan ligge implisitt i organisering og innhold.

Banks (2006, s. 95) sier at ”both cultural knowledge and knowledge about why many ethnic groups are victimized by institutional racism and class stratification are needed”. Kritisk multikulturalisme analyserer kultur i en hverdagskontekst og ser på hvordan ulike maktrelasjoner som blir praktisert i alminnelige aktiviteter i hverdagen, kan bidra til å opprettholde og produsere fortsatt diskriminering (May & Sleeter, 2010). Banks (2004) peker også på balansen mellom ”diversity and unity” (Banks, 2004, s. 291) som et mål for å utdanne demokratiske borgere. Det å bli bevisst sin egen kulturbakgrunn kan gjøre at en respekterer andre og finner sin plass i et større felleskap. Det kritiske blikk og oppmerksomheten på urettferdighet bør også inneholde kunnskap som kan føre til handlinger.

Ifølge Hauge (2014) er det viktig å ha et kritisk blikk også på den norske skolen. Hun hevder at en strukturell (indirekte) diskriminering vil ”gjennom de konsekvenser det får at skolens praksiser ikke er tilrettelagt for minoritetsgrupper og dermed skaper strukturelle forskjeller, kunne bidra til at elever får ulik muligheter til å mestre og gjøre suksess i skolen” (Hauge, 2014, s. 95). Dette er et klart eksempel på det jeg vil definere som systemmakt. Slik jeg forstår systemmakt, handler det om organisering av opplæringen, tildeling av ressurser, klasseromspraksiser og valg av innhold for undervisningen, hvem som definerer hvilken kunnskap som skal gjelde.

Språk og begreper som blir brukt både i omtale av personer og når en snakker om tema relatert til mangfold og flerkultur, kan også representere ulike former for makt. Lærere og lærerstudenter har en viktig definisjonsmakt gjennom hvordan de omtaler minoritetsspråklige elever, og hvordan de snakker om kultur. Runfors (2009) undersøkte hvordan lærere brukte begrepet «innvandrere» versus ”svensk”, og hevder at selv om lærerne ønsket å unngå kategorisering og argumenterte for en såkalt fargeblindhet, fungerte innvandrerbegrepet slik at ”the immigrant category separates and groups pupils with reference to the non ”Swedishness” (Runfors, 2009, s. 139). Dersom en gjennom en slik type kategorisering signaliserer et utenforskap og samtidig lavere forventninger til elever, et mangel-perspektiv, kan det resultere i diskriminerende praksiser. Fylkesnes (2011) fant at i læreplaner og pensumlitteratur i faget Pedagogikk og elevkunnskap ved HiO blir *the multicultural* konstruert som *otherness*, og at det sterke søkelyset på

minoritetselevenenes bakgrunn fører til en sterk konstruksjon av "the multicultural as the non- Norwegian" (Fylkesnes, 2011, s. 11). Pihl (2010) viser hvordan en etnosentrisk tilnærming til testing av minoritetsspråklige elever i Oslo har ført til en overrepresentasjon i spesialundervisning. Her kan en se en overgang mellom definisjons- og systemmakt eller hvordan det ene kan føre til det andre. En type merkelapptenkning (labeling) om elever knyttet til etnisitetsfaktorer (definisjonsmakt) kan resultere i praksiser som kommer inn under systemmakt. Flere studier har understreket betydningen av arbeid med begreper og at studenter reflekterer kritisk rundt egen kultur og ikke bare lærer om "de andre" (Bifuh-Ambe, 2006; Guo, Lund & Arthur, 2010; Fuller & Pikes, 2006).

I tillegg til maktanalyse er også kulturbegrepet sentralt innen studier av multikulturalisme. Kultur kan defineres som "verdier, holdninger og symboler som blir overført med noen forandringer fra tidligere generasjoner til den neste generasjon" (Klausen, 1992, s. 27). May og Sleeter (2010) legger vekt på det ikke-statiske og relasjonelle aspektet ved kulturbegrepet. Ramirez og Solhaug (2014) viser til Gullestad (2002) som hevder at kultur har erstattet rasebegrepet i norsk politisk retorikk, og at kulturforskjeller kan bli brukt som forklaring på sosiale problemer (Ramirez & Solhaug, 2014, s. 222). De viser videre til Berg (2010): "Kulturbegrepet kan bli en merkelapp som man klister på alt som er vanskelig å forstå og forklare" (Ramirez & Solhaug, 2014, s. 222).

Når en er opptatt av makt, er det også naturlig å se på begrepet avmakt. Avmakt kan forstås som det å ikke ha makt. Når en gruppe har makt, har en annen det ikke. Dette er særlig aktuelt for systemmakt, som kan bety at makt er representert i et system som utøver den overfor noen som ikke har makt. Avmakt kan også oppfattes språklig som mer synonymt med "vanskelig, hjelpeløst". Dette kan gjelde både lærerstudenter og elever. En reaksjon på avmakt kan være passivitet, som er motsatt et mål om endring.

Med bakgrunn i de ulike teoretiske retningene og begrepene som er gjort rede for, er det sentrale i min analyse å se utsagn som kan kategoriseres under begrepene systemmakt, definisjonsmakt og avmakt.

Hvordan lærere/lærerstudenter oppfatter eller anvender kulturbegrepet, vil også ha innflytelse på deres undervisning (Gay, 2002; Taylor & Sobel, 2011). Derfor vil utsagn knyttet til kultur være sentralt for analysen, i tillegg til hvilke begreper som blir brukt når en snakker om elever. Hvilke begreper studentene bruker når de diskuterer faglige tema generelt, er også interessant å se på. Vygotsky (1986) var opptatt av forholdet mellom "spontane og vitenskapelige begreper", utviklingen av dem og sammenhengen mellom dem. Om vitenskapelige begreper sier han at "the strength of scientific concepts lies in their conscious and deliberate character" (Vygotsky, 1986, s. 194). Det at studentene får vitenskapelige begreper innen fagområdet, er sentralt for at de skal kunne snakke om faglige spørsmål.

Jeg forstår studentenes tale om flerkultur som uttrykk for det som har vært kalt "kommentatorkompetanse" (Hellesnes, 1984). Dersom nye lærere og

lærerstudenter får utviklet et kritisk blikk og en kommentatorkompetanse, vil det kunne gi muligheter for at de vurderer praksis, egen rolle og elever på en måte som kan gjøre dem oppmerksomme på diskriminerende praksiser, makt-relasjoner i samfunnet og i utdanningssystemet. Et mål for lærerutdanninger (og andre profesjonsutdanninger) er å utdanne utøvere som har både aktørkompetanse og kommentatorkompetanse (Hellesnes, 1984). Profesjonsutøvere må både kunne handle (aktørkompetanse), og de må kunne beskrive, analysere og vurdere (kommentatorkompetanse). Molander og Terum (2008) presiserer, i tråd med Hellesnes, at denne kommentatorkompetansen handler om et utenfrablakk. Kommentatorkompetanse innebærer at profesjonsutøvere er i stand til å ta et skritt tilbake fra handlingstvungen og reflektere over praksis. Både kommentatorkompetanse og handlingskompetanse er derfor nyttige begreper for å drøfte hva slags kompetanse lærerstudenter har også om flerkultur og undervisning av flerspråklige elever.

En kommentatorkompetanse muliggjør på mange måter også et kritisk blikk. I denne artikkelen vil sentrale begreper fra kritisk multikulturalisme bli brukt som analysebegrep for intervjuer med lærerstudenter og for å analysere deres kommentatorkompetanse. Et sentralt punkt for drøftingene vil også bli hvordan analysebegrepene fungerer.

Design og metode

Denne studien inngår i prosjektet Teachers as Students (TasS) finansiert av Forskningsrådet og Universitetet i Stavanger (UiS) (2012–2015). Prosjektet er godkjent av NSD og har som formål å belyse hvordan grunnskolelærerstudenter utvikler kunnskap, ferdigheter og kompetanse som de vil behøve som framtidige lærere. Artikkelforfatteren har vært en av atten forskere som har deltatt i dette prosjektet fra starten med utvikling av design, innsamling av data, transkripsjoner samt deltatt i drøftinger om teori, metode og utvikling av prosjektet. Innenfor dette brede prosjektet har studenters forståelse for og kompetanse innen flerkulturelt arbeid inngått.

Det empiriske materialet for denne artikkelen består av 16 gruppeintervjuer med 16 praksisgrupper av lærerstudenter. Gruppene representerer fagene engelsk, matematikk, kroppsøving og naturfag (fire grupper fra hvert fag). Det er 3–4 studenter per gruppe, totalt 56 studenter. De fleste studentene var i sitt fjerde semester i grunnopplæringen og gjennomførte fjerde praksisperiode på tre uker. Alle studentene i de fire fagene meldte seg frivillig til å delta i prosjektet våren 2012 og våren 2013. Vi var avhengig av å ha hele praksisgrupper med og endte opp med to grupper fra hvert av de fire fagene i 2012 (åtte grupper) og tilsvarende i 2013 (åtte grupper). Det er flest kvinner blant informantene, og informantene er i aldersgruppen 20–30 år. Intervjuene varte fra 57 minutter (det korteste) til 110 minutter (det lengste). Gjennomsnittlig lengde på intervjuene

var 83 minutter. Intervjuene ble transkribert helt ut. Den samlede forskergruppen arbeidet ut en intervjuguide som ble brukt ved alle intervjuene. Denne guiden besto av spørsmål om studentenes motivasjon for å velge lærerutdanning, erfaringer med praksis, hvor forberedt de følte seg til praksisperioden, hva de så på som det mest givende og utfordrende med yrket og hvordan de ville gå fram for å planlegge undervisning av et gitt emne i det spesifikke faget. Studentene ble også bedt om å drøfte hva slags råd de ville gi en lærer som inngikk i en casebeskrivelse som studentene fikk utlevert. Caset ble utviklet av forskerne med utgangspunkt i forskernes egne erfaringer som lærere i grunnskolen og observasjoner fra klasserom:

Lise underviser i 6. klasse i x fag (engelsk, matematikk, kroppsøving, naturfag.) Det hun er opptatt av, er å få innspill til hva hun bør tenke på når hun skal planlegge og gjennomføre undervisningen slik at hun styrker læringsmulighetene for alle elevene.

Lise: Elevene i klassen min er ganske ulike når det gjelder innstilling til skolearbeid. Fra de mest motiverte og arbeidsomme elevene til de som ikke ser ut til å bry seg i det hele tatt. Det gir seg selvsagt utslag i faglige prestasjoner, men også i arbeidsinnsats og læringsmiljø. Hvordan kan jeg gjøre alle elevene mine flinkere og heve kunnskapsnivået deres? Noen av elevene er så interesserte i x fag at de arbeider mer hjemme enn de er nødt til. De får også god oppfølging av foreldrene. Andre ser ikke ut til å jobbe i det hele tatt. Verken på skolen eller hjemme. Noe av det som er spesielt vanskelig, er at mange av dem ikke ser ut til å ha fått noe med seg fra tidligere undervisning. Jeg har også to elever med lesevansker og to minoritetsspråklige elever med kort botid i Norge.

Formuleringen ”minoritetsspråklige med kort botid” ble valgt for å få tak i studentenes refleksjoner til en slik kategorisering av elever. Caset kan tolkes som problemorientert i sin forståelse – mange elever bryr seg ikke, andre ser ikke ut til å jobbe, det ser ut til at mange ikke har fått noe med seg fra tidligere undervisning, og minoritetsspråklige elever står i samme setning som elever med lesevansker. Dette kan bety at studentene har blitt ledet inn i en måte å tenke på, som vil kunne speiles i intervjuene.

Det forhold at studien brukte gruppeintervjuer, reiser metodiske spørsmål. Et viktig syn innen kvalitativ metode er at data skapes snarere enn samles inn (Aase og Fossåskaret, 2007, s. 36). Hyden (2000) beskriver intervjuer som en ”form for interaksjon, en relasjonell praksis” (Hyden i Haavind, 2000, s. 132). I denne undersøkelsen inngår ulike studentgrupper, og det er flere forskere som intervjuer. Det er en faglærer fra hvert av fagene med i alle intervjuene, og det er en medintervjuer med et annet faglig ståsted. Selv om en i alle intervjuene brukte en forholdsvis stringent intervjuguide, vil de ulike faglige interessene kunne påvirke oppfølgingsspørsmål og hvilke begreper en bruker. De sosiale rollene, de interaksjonelle målene og den sosiale konteksten vil alle spille en rolle for intervjudata (Briggs, 1986, s. 41). Her kan også ulike maktrelasjoner gjøre seg gjeldende. Det at gruppene som ble intervjuet er eksisterende

praksisgrupper, vil medføre at de kommer med sine forhistorier som vil kunne prege klimaet i gruppen, hvem som dominerer eller ikke dominerer, hva som blir snakket om og ikke snakket om. Til tross for disse metodiske elementene som en må være oppmerksom på, har nettopp gruppeintervjuformen en styrke i det at meninger kan bli utdypet og utfordret. Noe som er karakteristisk for samtaler, er at mening kan skapes og vokser fram i fellesskap (Hoel, 2000).

Analysemetodene som er brukt, er en kombinasjon av summativ og teoridrevet innholdsanalyse (Hsieh & Shannon, 2005; Fauskanger og Mosvold, 2014). Første skritt i analyseprosessen var å søke etter ord som er aktuelle ut fra mine forskningsspørsmål og teoretiske tilnærming: *minoritetsspråklig, andrespråk, språk, kultur, flerkultur, flerspråklig, erfaring, relevans, utfordring og ressurs*. Ved hjelp av søkeordene fikk jeg en oversikt over hvor i materialet det ble snakket om de temaene som jeg ønsket å analysere videre. Noen av søkeordene som er svært aktuelle i fagfeltet (mangfold, flerkultur og flerspråklig), fikk ingen – eller veldig få – treff. Der utsagn er gjengitt direkte i tekst eller i tabeller, er de markert med fag, skole og årstall intervjuene er foretatt. Eksempel: Mat, S1,12: Matematikk, Skole 1, 2012.

Analysekategoriene som ble valgt, er basert på den teoretiske tilnærmingen i studien og vektlegger begrepene systemmakt, definisjonsmakt og avmakt. Begrepene er blitt operasjonalisert (se teoretisk bakgrunn), og i det følgende vil analyser basere seg på følgende:

Systemmakt	Definisjonsmakt	Avmakt
Organisering av opplæring	Hvordan snakker en om kultur?	Mangel på kunnskap –
Fordeling av ressurser Pedagogiske praksiser Hvem eier kunnskapen?	Hvordan snakker en om elever?	lærerstudenter, elever

Resultater

I dette avsnittet vil utsagn knyttet til de valgte kategoriene systemmakt og definisjonsmakt bli presentert i tabellform og kommentert. Begrepet avmakt vil også bli illustrert ved funn i materialet. Resultatene vil så bli drøftet ut fra hva de kan si om studentenes kommentatorkompetanse og hvordan begrepene med utgangspunkt i kritisk multikulturalisme fungerer for å forstå studentenes utsagn. Det er eksempler i materialet på utsagn som er uttrykk for kommentatorkompetanse ved at de snakker om, retter oppmerksomhet mot og også til tider en kritisk holdning til rådende praksiser. Studentene kommenterer organisering av undervisning, læreres holdninger, elevatferd og hva de opplever som mangel i

Artikkel 1

Acta Didactica Norge

Vol. 10. Nr. 1. Art. 2

egen utdanning og praksis. Tabell 1 gir en presentasjon av noen utsagn som er blitt kategorisert under de fire delkategoriene for begrepet ”systemmakt”.

Tabell 1: Systemmakt

Organisering av	Fordeling av ressurser	Pedagogiske praksiser	Hvem eier kunnskapen?
<p>Og så hadde det jo vært veldig fint om de var forberedt på undervisningen, holdt på å si fra en slags norsk 2-Undervisningssystem – det er jo sjelden at det fungerer som det gjerne burde (Naturfag, S1, 12).</p> <p>... det var ikke skolens ønske at han skulle gå der, de ønsket at han skulle gå et annet sted (Mat, S1, 12).</p>	<p>Du har jo, altså har du to underminoritetspråklige, så har du krav på assistenter som kan hjelpe deg (Mat, S2,12).</p> <p>Det kommer an på hvordan? Får de noe ekstra? Ekstra sånn assistenthjelp eller noe sånn? (Nat, S2,13).</p>	<p>... når jeg har snakket med lærere og – så er det en form for sånn der – vi pleier ikke gjøre mye med det på en måte (Eng, S2,13).</p> <p>Det var en som ikke kunne norsk, ... men når vi skulle ha engelsk da så ble det altfor mye, og han begynte liksom bare å løpe rundt og lage lyder og forstyrre de andre, for han syntes det var så pinlig og ble så ukomfortabel fordi hanskjønte jo ingenting (Eng, S2, 13).</p>	<p>... vi skal lære dem hva kroppsøving faktisk er» ... (Krov, S2,13).</p> <p>... at de ikke er vant til å være i aktivitet» (Krov, S2,12).</p>

En faktor ved systemmakt er organisering av undervisning. I utsagnet som er brukt som eksempel i tabell 1, har studenten en oppfatning om at undervisning som skulle vært gitt i form av norsk 2-opplæring ikke blir gjennomført. Studenten i matematikk opplevde også at organisering av opplæring med en elev som skolen ikke ønsket skulle gå der, fikk negative konsekvenser for hvordan lærerne behandlet elevene. Studentene uttrykker forventninger til hvordan organisering skal støtte opplæringen til elevene, og reagerer når denne ikke er som forventet. Studentene viser en kommentatorkompetanse og oppmerksomhet når det gjelder disse faktorene. Med hensyn til utsagn som går på ressurser, viser studentene stor usikkerhet om hvilke regler som gjelder for rett til ekstra ressurser til tilrettelagt norskopplæring, morsmålsopplæring og tospråklig fagopplæring. Fordeling av ressurser kan også være en maktfaktor. Slik utsagnene her viser, kan dette også ses på som uttrykk for mangel på kunnskap mer enn oppmerksomhet om makt og ressurser.

Det jeg har kategorisert som pedagogisk praksis, viser at studenten har observert elever som på grunn av organiseringen av undervisningen og manglende språk har problemer med det som skjer i klassen. Det sies at en også har møtt lærere som sier at en ”gjør ikke så mye” med disse elevene. Det at studentene opplever elever som enten trekker seg tilbake eller utagerer, tyder på

oppmerksomhet på at systemet ikke fungerer for disse elevene. Måten studentene uttaler seg på, kan tyde på at de ser dette som systemfaktorer, mer enn egenskaper hos elevene. Derfor kategoriserer jeg dette som kommentatorkompetanse knyttet til systemmakt. Det kan også drøftes om dette kan ses på som en ren observasjon av enkeltelever og deres atferd. Videre er utsagnet om at vi ”skal vise dem hva kroppsoving faktisk er”, noe jeg kategoriserer som et tegn på at ”vi”, som her kan være ”vi lærerstudenter” eller ”vi – den norske skolen”, er de som eier kunnskapen. Dette understrekes ved bruk av ordet ”faktisk” som forsterker en holdning til at det er ”vår” kunnskap om gjelder. Jeg tolker også dette med hvem som eier kunnskapen, som en type maktfaktor som kommer inn under kategorien systemmakt. Her viser ikke studentene en kritisk refleksjon over maktforhold knyttet til kunnskap eller til sin egen rolle i situasjonen.

Studentene har også en del kritiske kommentarer til det de opplever som mangler ved opplæringen de har fått i lærerutdanningen:

... det er jo en egen utdanning omtrent, det å kunne ha minoritetsspråklige elever, tospråklige elever. Det har vi ikke hatt mye av ... (Mat, S1, 12).

Og at jeg føler ikke at jeg har lært noe om hvordan jeg skal gjennomføre en pedagogisk oppgave med en minoritetsspråklig. Det går mer på det synet vi har på dem, og prøve å få dem inn i grupper, ja – at det har gått mer på det sosiale enn det faglige (Mat, S1, 12).

Praksisbegrepet har blitt brukt for å karakterisere det studentene observerer i klasserommet, men studentenes praksisopplæring danner rammen for intervjuene. Praksisopplæring er en sentral del av lærerutdanningen, i både nasjonale og lokale planer er det læringsutbytter som gjelder det flerspråklige klasserommet: ”studenten skal planlegge, gjennomføre og vurdere læring i et flerkulturelt læringsfelleskap” (Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen 5-10, s. 25). I dette ferdighetsmålet ligger det også inne at studentene skal vurdere, som er en del av kommentatorkompetanse. Studentene i materialet gir uttrykk for at dette er noe som for manges vedkommende har vært svært fraværende:

Ja, jeg har ingen erfaring med minoritetsspråklige elever, jeg har aldri opplevd det i praksis enda. Har du? (S5) Nei, det var den andre delen vår gruppe som hadde det (Eng S2, 12).

Det vet jeg veldig lite om for jeg har aldri opplevd det i praksis selv (Krøv, S1, 13).

Når det gjelder definisjonsmakt, er det en tendens til at studentene bruker begrepet minoritetsspråklig når de snakker om elevene i intervjuene, slik det også ble brukt i caset. Det er få eksempler på at det reflekteres over hvilke ulike elever og ulike migrasjonshistorier dette kan dreie seg om. Det blir sagt *det spørs hvor de kommer fra ...* som kan tyde på en holdning til og kunnskap om at

”minoritetsspråklig” er en veldig stor samlekategori. Tabellen nedenfor har eksempler på hvordan studentene snakker om elever og om kultur.

Tabll 2: Definisjonsmakt

Flerspråklige elever (minoritetsspråklige)	Kultur
... de henger ikke med, de er svake, de forstår ikke... altså, det spørs jo hva kulturen sier ...” (Krøv, S1, 13).
Det blir sikkert ikke like lett å lære dem som de andre, jeg vet ikke helt hva det går i ...” (Krøv, S2,13).	Ja, det er jo som eksempel med en jente som ikke kunne, hadde lov til å dusje med de andre, da ville hun ikke ha gym fordi hun var redd for å bli svett. For eksempel sånne ting (Krøv, S2,12).
Det er jo forskjell på minoritetsspråklige. Det er jo noen som er veldig svake, men så er det jo noen som – ja, i forrige praksis så var det jo en som hadde knapt bodd i Norge i et år og var egentlig flinkere enn de fleste i klassen ... (Nat, S1, 13)	Der kan du få dem til å ... hvis de har noen tradisjonelle danser fra hjemlandet, å få dem til, eller få foreldrene til, om de har noen danser som de kan lære ungene, og så kan ungene lære oss det, fordi da føler de gjerne at de får litt mestring. Da kan de den dansen, og så kan ingen andre den (Krøv, S2, 12).

Studentenes utsagn om elever og kultur kategoriserer jeg som ”definisjonsmakt” fordi måten en snakker om elever på, og hvordan en oppfatter kultur, vil kunne ha betydning for maktrelasjoner i møte med elever og i undervisning. Utsagnene viser både et mangel- og et ressursperspektiv på elevene. Både dette at de sier at elever ikke henger med, samtidig som de peker på at noen elever fungerer veldig bra, lærer fort (se eksempel i tabell) og kan føre inn ny kunnskap: ... de kommer fra et land der en anen idrett eller en annen aktivitet er større, og kanskje kan de ta med seg noe av det de har med seg ... Det er gjerne spennende (Krøv, S2, 13).

Kulturbegrepet blir oftest brukt om ytre uttrykksformer. Når kultur og elementer fra andre kulturer blitt trukket fram som noe ønskelig og positivt, som for eksempel med hensyn til ny kunnskap, dans og musikk, er det likevel med et ”oss og dem”-perspektiv. I tillegg er kultur ofte knyttet sammen med problemer og gitt som forklaring på forhold som f.eks. dusjing og pardans.

Avmakt ble innledningsvis definert som å kunne oppleve at tematikken er vanskelig, at studenter kan føle seg hjelpeløse på grunn av mangel på kunnskap – eller at det kan være vanskelig å implementere endring. Det ble også tatt opp at avmakt kan relateres til minoritetsspråklige elever som opplever at skolehverdagen er vanskelig av ulike grunner. Avmakt viser seg i materialet, slik jeg ser det, både i opplevelse av mangel på egen kompetanse og i form av observasjoner og møter med elever og deres problemer. Slik de også forteller om møter med lærere i praksissituasjoner, kan det tyde på at de opplever at lærere som er i skolen også føler en viss avmakt overfor tematikken. Flere studenter gir uttrykk for avmaktfølelse som delvis er en kritikk av mangler i deres egen utdanning slik de opplever det (systemmakt):

Jeg synes det er kjempevanskelig dette her med minoritetsspråklige elever som har bodd kort tid i Norge, og kanskje ikke heilt har utviklet norsken heller, og så føler jeg at jeg kan så lite om det ... (Eng, S2, 13).

Noen viser forståelse for den avmakt som elever føler når de ikke behersker språket:

Det må jo ha vært utrolig ubehagelig å sitte der og vite at du ikke forstår noen ting. Altså, det må jo være kjempefrustrerende. Og veldig vanskelig for en lærer å vite hva en skal gjøre for å motivere dem og vise at det er lov til å lære, du er her for å lære – alle ting til sin tid ... (Eng, S2, 13).

Hva karakteriserer studentenes kommentatorkompetanse?

Det er flere eksempler på kritisk refleksjon i intervjuene. Dette kommer særlig fram når det gjelder kategorien systemmakt. Det at studentene observerer og gir uttrykk for at de reagerer på at elever bare blir "sittende", at lærere "overser" minoritetsspråklige elever, kan ses på som kritikk av systemmakt. Det viser til at organiseringen av undervisningen kan føre til diskriminerende diskurser som henger sammen med institusjonelle maktrelasjoner (jf. Hauge, 2014; Sleeter, 2010; Banks, 2006). Det at studentene har språkliggjort sine observasjoner på denne måten, innebærer at de besitter en viss grad av kommentatorkompetanse. Intervjuene indikerer svakt utviklet systemkunnskap om lovverket. Dette gjelder for eksempel faktakunnskap om opplæringslovens § 2.8 (rett til særskilt opplæring for språklige minoriteter) og kunnskaper om Læreplanen i grunnleggende norsk for språklige minoriteter.

Studentene gir uttrykk for at de savner mer konkret kunnskap om hvordan de skal undervise de minoritetsspråklige elevene, og ønsker mer erfaring fra praksis. Dette kan ses på som systemkritikk overfor deres eget utdanningssystem – lærerutdanningen. Det at temaet får liten oppmerksomhet i utdanningen og at studentene mangler egne erfaringer, stemmer også godt overens med internasjonal forskning (Melnich & Zeichner, 1998; Premier & Miller, 2010; Watson, 2011).

Lærerstudentene kan sies å inneha en viss definisjonsmakt i kraft av sin framtidige rolle i utdanningssystemet, og dessuten gjennom å tilhøre majoritetskulturen. Det er få eksempler på at studentene reflekterer rundt egen rolle og kultur, selv om betydningen av dette understrekes av mange (f.eks. Bifuh-Ambe, 2006; Guo, Arthur & Lund, 2010; Pikes & Fuller, 2006). Denne delen av kommentatorkompetansen er muligens svakere utviklet sammenlignet med forståelse av systemmakt.

Når det gjelder de termene som blir brukt om elever i materialet, er det minoritetsspråklig som dominerer. Minoritetsspråklig kan føre til samme praksis som Runfors (2009) beskriver med hensyn til innvandrerbegrepet – en

kategoriserer ut fra en ikke-norskhet. Samtidig mangler en i den norske konteksten et annet begrep som karakteriserer de elevene som er i en fase der de nettopp har kommet til landet, eller er i en språklæringsprosess som gjør at de har rett til spesielle ressurser. Flerspråklig er et godt begrep, men kan også bli for vidt. For å betone ressursperspektivet har jeg likevel valgt dette begrepet i tittelen og delvis i selve artikkelen, men på grunn av flertydigheten og fordi caset bruker minoritetsspråklig, er dette også brukt.

Et viktig element i en kritisk kommentatorkompetanse vil være å ha et nyansert og sammensatt syn på det flerkulturelle, kunnskap om at minoritetsspråklig kan være en svært sammensatt gruppe, slik begrepet om "superdiversitet" fanger opp (Vertovec, *ibid.*). I tillegg til slik kunnskap er det viktig å bygge opp bevissthet om hvordan språkbruk både kan ekskludere og inkludere. Minoritetslevers førstespråk omtales ikke som en medbragt kompetanse i materialet, og det kan tyde på at en ikke ser elevenes totale språkkompetanse (jfr. Kulbrandstad, 2003 i Berggren, Sørland & Alver, 2012).

Når studentene snakker om kultur, gjelder det i hovedsak kulturelle ytringsformer som dans, musikk, problem med å dusje og problem med å forholde seg til det andre kjønn. I en annen del av materialet blir "kultur" brukt som forklaring på en elev som hadde store faglige vansker. Dette er eksempel på utsagnet: "Kultur er en grei merkelapp på det som er vanskelig" (Ramirez & Solhaug, 2014). Det kan også ses som eksempel på at utfordringer som skoler kan møte når det gjelder minoritetsspråklige, blir "kulturalisert" (Østberg 2013).

Studentene bruker ofte en form for hverdagsbegreper i intervjuene, og en viktig oppgave for lærerutdanningen er å bygge opp studentenes faglighet fra hverdagsbegrepene til det Vygotsky (1986) definerte som "vitenskapelige begreper". Funn fra denne studien kan understreke hvor viktig det er å legge vekt på begrepsbruk og å bidra til at studenter får en dypere forståelse av de begrepene de blir fortrolige med. Det vil kunne gi tankeredsaker som gjør at de kan bli mer oppmerksomme på de situasjonene i hverdagen hvor diskriminerende praksiser utvikler seg gjennom språkbruk (Mansikka & Holm, 2011; Sleeter, 2010).

Hvordan fungerer kritisk multikulturalisme som analyseverktøy?

Bruk av kritisk multikulturalisme i analysen har vist seg å få fram hvordan studentenes utsagn kan forstås bedre når man ser dem i lys av ulike maktrelasjoner.

Kritisk multikulturalisme som analyseverktøy gav muligheten for å sette studentenes utsagn inn i en større ramme og å tolke enkeltutsagn i relasjon til systemnivå og overordnede problemstillinger samt holdninger også i et samfunnsperspektiv. Vektleggingen av makt i kritisk multikulturalisme viste seg å kunne belyse hvordan både praksiser og utsagn kan innebære ulike

maktrelasjoner som igjen kan bidra til diskriminerende ressurser. Det har ofte i norsk tradisjon vært hovedvekt på en liberal flerkulturalisme som "feirer" ulikheter mer enn å understreke maktforhold i systemet. Her kan kritikken av flerkulturell undervisning fra May og Sleeter (2010) ha relevans. Slik kan kritisk multikulturalisme bidra til å sette søkelys på forhold som ikke har hatt nok oppmerksomhet i den norske diskursen.

På den annen side kan ikke de tre kategoriene systemmakt, definisjonsmakt og avmakt fange inn alt studentene snakker om. I et par av intervjuene ble det for eksempel snakket om foreldrenes rolle – noe som ble vanskelig å favne inn i de valgte kategoriene som er brukt her. Dette viser også behovet for kompletterende teori.

Et annet problem er knyttet til en dobbelthet i visse utsagn som kan være uttrykk for positive holdninger, og som det er viktig å løfte fram og bygge videre på, ikke bare kritisere (jf. Mansikka & Holm, 2011). Samtidig er det nettopp de "ureflekterte" holdningene som en får øye på ved bruk av den kritiske multikulturalistiske "linsen". Noe av dette kommer fram i materialet da en student sa at det var "ekkelig" når en følte seg i press mellom det en selv mente var riktig og det som praksisskolen forventet. Et slikt utsagn kan tolkes som uttrykk for et etisk dilemma, noe som peker mot at andre analyseverktøy enn det som har vært brukt her, kunne vært interessante.

Oppsummering

I relasjon til forskningsspørsmålene mine har jeg funnet at lærerstudentene i materialet viser elementer av kritisk refleksjon i sin diskusjon av caset. De viser kritisk kommentatorkompetanse når det gjelder systemnivå, og de viser positive holdninger gjennom denne kritikken, men de har ikke nødvendigvis den systemkunnskapen som trengs for å realisere alternative strategier. Studentene uttaler også at de ikke har møtt dette temaet nok i lærerutdanningen, verken i fag eller praksis. Når det har vært framme, er det mest i holdningsspørsmål og veldig lite i form av konkret didaktisk kunnskap i ulike fag. Studentene er mindre kritiske til egen rolle og måten de bruker begreper på – det som kan knyttes til definisjonsmakt. Dette kan peke på tema som det bør legges større vekt på i utdanningen. Det er også interessant å se, nettopp gjennom intervjuer og samtaler, hvordan begreper og synspunkter kan bli utfordret og utdypet, noe som også vil kunne være parallelt til en undervisningssituasjon.

Avmakten som studentene opplever, handler delvis om manglende beredskap og kunnskap med hensyn til framtidig yrkesutøvelse. Mine funn samsvarer med annen forskning når det gjelder behovet for økt søkelys på flerkultur innen lærerutdanning. Dette gjelder både konkret kunnskap om lover og regler,

fagdidaktisk kunnskap for flerspråklige klasserom og det å utvikle en kritisk kommentatorkompetanse som kan gjøre lærere i stand til å skape endring. I planer for lærerutdanning er evne til kritisk refleksjon et mål, og da behøves både kritisk kunnskap om begreper og kunnskaper om fakta i tillegg til egne erfaringer fra feltet. Dersom studenter og lærerutdannere blir kjent med kritisk multikulturalisme som teoretisk tilnærming og får erfaring med å bruke den for å analysere praksis, kan evnen til kritisk refleksjon bli styrket og kommentatorkompetanse bli utviklet. Slik kan vi håpe på å komme nærmere en skole som er preget av likeverd og mangfold. Siden kritisk multikulturalisme forutsetter at mennesker aktivt har mulighet til å konstruere mening om verden, innebærer den også at mennesker kan endre verden (Lea, 2010).

Litteratur

- Banks, J. A. (2004). Teaching for Social Justice, Diversity, and Citizenship in a Global World. *Educational Forum*, 68, 289-298.
- Banks, J. A. (2006). *Race, culture and education*. New York: Routledge.
- Berggreen, H., Sorland, K., & Alver, V. (2012). *God nok i norsk? Språk- og skriveutvikling hos elever med norsk som andrespråk*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bifuh-Ambe, E. B. (2006). Fostering multicultural appreciation in pre-service teachers through multicultural curricular transformation. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 6, 690-699.
- Briggs, C. L. (1986). *Learning how to ask. A sociolinguistic appraisal of the role of the interview in social science research*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Engen, T. O., & Kulbrandstad, L. A. (2008). *Tospråklighet, minoritetsspråk og minoritetssundervisning*. Oslo: Gyldendal.
- Engen, T. O. (2014). Tilpasset opplæring i superdiversiteten? I K. Westheim & A. Tolo, (Red.), *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 56- 74). Bergen: Fagbokforlaget.
- Fauskanger, J., & Mosvold, R. (2014). Innholdsanalysens muligheter i utdanningsforskning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 2, 127-139.
- Fuller, D. P., & Pikes, T. (2006). An investigation of prospective teachers on dimensions of diversity: Implications for teacher preparation programmes. *International Encyclopedia of Education* (Third Edition), 565-570.
- Fylkesnes, S. (2011). *The Multicultural: constructions in the curriculum of Norwegian Primary schoolteacher education*. (Masteroppgave, Høgskolen i Oslo og Akershus). Hentet fra: <https://oda.hio.no/jspui/simple-search?query=fylkesnes&submit=Go>
- Følgjegruppa (2013). *Drivkraft i utviklinga av lærarprofesjonen? Framsteg for grunnskolelærerutdanningene*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/diverse/rapportnr3/foelgegru_ppa
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching*. New York: Teachers College Press.
- Guo, Y., Arthur, N., & Lund, D. (2010). Exploring diversity with pre-service teachers. I S. Roy & C. Berlinguette. (Red.), *Emerging social and language issues in Canada: Identity, diversity and pedagogy* (s. 73-104). Calgary: Blitzprint Inc.
- Hauge, A. (2014). *Den felleskulturelle skolen*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Hellesnes, J. (1984). Vitskapsteori eller fiks ide? *Norsk Filosofisk Tidsskrift*, 19(1), 1-7.
- Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis.

- Qualitative Health Research* 9, 1277-1288.
- Haavind, H. (Red.). (2000). *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning*. Oslo: Gyldendal.
- Klausen, A. M. (1992). *Kultur: mønster og kaos*. Oslo: Ad Notam. Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet (2010a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7.trinn og 5.–10.trinn*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id594357/>, 16.09.2015
- Kunnskapsdepartementet (2010b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærerutdanningen*. Oslo. Hentet fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelærerutdanningen_5_10_trinn. 16.09.2015
- Lea, V. (2010). Empowering preservice teachers, students and families through critical multiculturalism: Interweaving social foundations of education and community action projects. I C. E. Sleeter & S. May (Red.), *Critical Multiculturalism. Theory and Praxis* (s. 33-47). New York and London: Routledge.
- Løkensgard, T. H. (2000). *Skrive og samtale. Responsgrupper som læringsfellskap*. Oslo: Gyldendal.
- Mansikka, J. E. & Holm, G. (2011). Teaching minority students in minority schools. Teachers' conceptions of multicultural education in Swedish-speaking schools in Finland. *Intercultural Education* 22(2), 133-144.
- May, S. & Sleeter, C. E. (2010). *Critical multiculturalism. Theory and praxis*. New York and London: Routledge.
- Melnick, S. L., & Zeichner, K. M. (1998). Teacher education for cultural diversity: Enhancing the capacity of teacher education institutions to address diversity issues. *Theory into Practice* 37(2), 88-95.
- Molander, A. & Terum, L. I. (Red.). (2008). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2010:7. (2010). *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Pihl, J. (2010). *Etnisk mangfold i skolen. Det sakkyndige blikket*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Premier, J. A. & Miller, J. (2010). Preparing pre-service teachers for multicultural classrooms. *Australian Journal of Teacher Education* 35(2), 34-38. doi:10.1422/ajte.2010v35n2.3
- Ramirez, C. & Solhaug, T. (2014): «Jeg er annerledes – en diskusjon av erfaringer med å være annerledes i den norske skolen». I K. Westrheim & A. Tolo (Red.), (2014). *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge* (s. 217-239). Bergen: Fagbokforlaget.
- Runfors, A. (2009). Avoiding culture and practicing culturalism: labelling practices and paradoxes in Swedish schools. I Alghasi, S. & Eriksen, T.H. & Ghorashi, H. (2009). *Paradoxes of cultural recognition. Perspectives from Northern Europe* (s.133-144). Aldershot: Ashgate Publishing.
- Salla, M. (2008). *Experience matters. Teachers' perceptions of multicultural education and their competence to teach children from different cultural backgrounds*. Masteroppgave. Jyväskylä: University of Jyväskylä.
- Sleeter, C. E. (2008). Equity, democracy and neoliberal assaults on teacher education. *Teaching and Teacher Education* 24(8). 1947-1957.
- St.meld. nr. 6 (2012–2013). *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap*. Oslo: Det kongelige barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet.
- St.melding. nr. 11 (2008-2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.

- Støren, L. A. (2011). Pursuing educational ambitions? Higher education enrolment and the choice of study programmes among immigrant and non-immigrant youth in Norway. *Irish Educational Studies*, 30(2), 159-177.
- Taylor, S. & Sobel, D. M. (2011). *Culturally responsive pedagogy. Teaching like our student lives matter*. London: Emerald Group.
- Vertovic, S. (2007). Super-diversity and its implications. *Ethnic and Racial Studies* 30(6), 1040-1054.
- Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*. Cambridge Massachusetts: The MIT Press.
- Watson, S.L. (2011). Pre-service teacher's awareness and attitudes on South Korea's increasing cultural and ethnic diversity and the role of multicultural education in K.12 schools. *International Journal of Education*, 3(2), 1-19.
doi:<http://dx.doi.org/10.5296/ije.v3i2.709>
- Westheim, K. & Tolo, A. (Red). (2014). *Kompetanse for mangfold. Om skolens utfordringer i det flerkulturelle Norge*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Zumwalt, K., & Craig, E. (2008). Who is teaching? Does it matter? I M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser & D. J. McIntyre (Red.). *Handbook of research on teacher education, enduring questions in changing contexts* (s.404-423). New York: Routledge.
- Aase, T., & Fossåskaret, E. (2007). *Skapte virkeligheter. Om produksjon og tolking av kvalitative data*. Oslo: Universitetsforlaget.

8.2 Artikkel 2



European Journal of Teacher Education

ISSN: 0261-9768 (Print) 1469-5928 (Online) Journal homepage: <https://www.tandfonline.com/loi/cete20>



Educating Norwegian preservice teachers for the multicultural classroom – what knowledge do student teachers and mentor teachers express?

Wenche Thomassen & Elaine Munthe

To cite this article: Wenche Thomassen & Elaine Munthe (2020): Educating Norwegian preservice teachers for the multicultural classroom – what knowledge do student teachers and mentor teachers express?, *European Journal of Teacher Education*, DOI: [10.1080/02619768.2020.1758661](https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1758661)

To link to this article: <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1758661>



© 2020 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.



Published online: 30 Apr 2020.



Submit your article to this journal [↗](#)



Article views: 552



View related articles [↗](#)



View Crossmark data [↗](#)

Educating Norwegian preservice teachers for the multicultural classroom – what knowledge do student teachers and mentor teachers express?

Wenche Thomassen^a and Elaine Munthe^b

^aDepartment of Cultural Studies and Languages, Faculty of Arts and Education, University of Stavanger, Stavanger, Norway; ^bKnowledge Center for Education, Faculty of Arts & Education, University of Stavanger, Stavanger, Norway

ABSTRACT

This study is a contribution to the global discussion on how to prepare preservice teachers for diversity. Analyses are based on responses from national samples of pre-service teachers in their 4th year of teacher education (N = 654), and of collaborating mentor teachers responsible for the supervision of preservice teachers during field practice (N = 340).

Each group responded to two questionnaire surveys sent out digitally which covered questions about their perceived competence and possibilities to learn about teaching in linguistically diverse classrooms.

Results indicate variation in possibilities to learn, as well as perceptions of competence needed among both groups. Based on our results, we propose questions essential for development in teacher education programme:

What do teachers need to learn about educational laws concerned with student's rights?

How can programs ensure that preservice teachers get experience from linguistically diverse classrooms?

How can teacher education programs ensure that preservice teachers develop critical reflection?

ARTICLE HISTORY

Received 30 August 2018

Accepted 17 April 2020



KEYWORDS

Preservice teacher education; multicultural education; field practice

1. Introduction

Globalisation processes have wide-reaching consequences for individuals, groups, and most societal systems and institutions such as for instance legislation and education. Globalisation influences teacher education in three main areas (Paine, Aydarova, and Syahril 2017): (1) the implications of immigration and migration on the work of and challenges for teacher education, (2) globally circulating ideas about teaching and teacher education, and (3) the rise of tighter connections through new networks and new actors engaged in shaping teacher education globally.

The topic we will contribute to is concerned with the first issue mentioned by Paine et. al (above). Teachers in many countries report that they are not sufficiently prepared for

CONTACT Wenche Thomassen  wenche.e.thomassen@uis.no  Department of Cultural Studies and Languages, Faculty of Arts and Education, University of Stavanger, Stavanger, Norway

© 2020 The Author(s). Published by Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group.
 This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

multicultural and multilingual classrooms (Horst and Holeman 2007; Bravo-Moreno 2009; Kalckin-Fishman, Pitkanen and Verma 2002; Villegas et al. 2018; Tandon et al. 2017). As Paine et. al point out (2017) it is interesting that studies from countries with a long history of migration such as Israel and Canada, also report that teachers feel unprepared. This can indicate that teacher education programmes, have not incorporated recommendations from researchers in the area, or that teachers may have unrealistic expectations of the kinds of competencies that can be developed during teacher education. Regardless of why it might be so, the fact that so many teachers feel unprepared is a vital issue for teacher education and for the lifelong learning of teachers.

Feelings of being unprepared and wanting more knowledge and skills, are fairly common. What we question in this study is what kinds of knowledge and challenges student teachers and teacher educators in Norway experience related to teachers' work in linguistically and culturally diverse classrooms. This is especially important to gain insight into both (1) to strengthen Initial teacher education (ITE) if results indicate that goals are not met, and (2) to have some idea about areas of knowledge where newly qualified teachers might need special follow-up. Initial Teacher Education (ITE) in Norway has learning outcomes for student teachers (will be more detailed described later) related to cultural diversity and pupils learning Norwegian as a second language. There is, however, still not much research on how this topic is dealt with in teacher education, and what knowledge students and mentor teachers have.

The data we have analysed is based on a survey conducted among a national sample of preservice teachers and teacher educators (mentor teachers) in partner schools in Norway who answered questions about their perceived competences for multicultural education and what opportunities have been provided for preservice teachers to develop such competencies. This study is novel in the sense that, unlike much of the previous research in this field, it addresses questions of competence at a national level using survey data.

2. Research background and theoretical approach

2.1 *Preparing teachers for multicultural education*

A report on Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications (European Commission DG Education and Culture 2005) has classified three broad areas of competence that are important for teachers to develop: working with others; working with knowledge, technology and information, and working in and with society. Competencies within the third area include the capacity to promote the development of students as European citizens with global responsibilities, encouraging dispositions and attitudes to cooperation and mobility, as well as intercultural dialogue and respect. Diversity is perceived as an asset for educators and for society in general (OECD 2010), and policy documents as well as research highlight the need to strengthen this understanding of diversity and teachers' capacity and attitudes to work with and promote diversity.

This perspective is central to theories of culturally responsive pedagogy and multicultural education. Culturally responsive pedagogy (Gay 2002; Taylor and Sobel 2011) is concerned with building learning on experiences all children bring to school. Multicultural education is defined by Banks (1993, 6) as 'a total school reform effort designed to increase educational equity for a range of cultural, ethnic and economic groups'. Most

ITE programs will probably have included some multicultural aspects, but according to Cochran-Smith et al. (2015, 118) only a few programs fundamentally challenge the current arrangement of social, economic and institutional power. The importance of critical dimensions in Teacher Education is therefore seen as important by many researchers worldwide (Vavrus 2017; May and Sleeter 2010; Howard and Aleman 2008 – among others). Problems or issues need to be discussed critically, not only on an individual level, but on a society level. Teachers also need to be able to see problems in relation to different power relations played out in society and education:

A structural analysis via critical multiculturalism frames culture in the context of how unequal power relations, lived out in daily interactions, contribute to its production, rather than framing it primarily as an artifact of the past. Culture and identity are understood here as multilayered, fluid, complex and encompassing multiple social categories, and at the same time as being continually reconstructed through participations in social situations (May and Sleeter 2010, 10).

The argument rooted in critical multiculturalism is that only a positive view on multicultural issues is not enough, one must always be aware of the power perspective and what may be potential discriminating discourses, both at system (or institutional level), and in our personal discourse. Howard and Aleman (2008) have summarised three points that they argue are essential for teaching in today's diverse classrooms: 'Subject matter and pedagogical content knowledge, knowledge of effective practice about teaching in diverse settings and development of a critical consciousness'.

For preservice teachers, field placement is an important arena to develop practices and to study relationships between belief and practices. Akiba (2011) sees ITE as an arena to model multicultural education and also argues that field practice in diverse settings is important to develop knowledge for teaching. Even short field practice experiences and interventions can have an effect on students' knowledge for teaching (Bravo et al. 2014), and students conceptual understandings develop along with practical experience, for instance in a study by Mushi (2004) who found that pre-service teachers' definitions of multicultural and multicultural education became more descriptive and inclusive at the end of the final semester. A study from England about newly educated teachers found that they increased their knowledge about multicultural education when collaborating with colleagues – in some cases – building on awareness gained from their ITE (Cajkler and Hall 2012).

Miller and Mikulec (2014) designed a radical field experience for preservice teachers, which placed pre-service teachers in a school that both had an alternative pedagogy approach, and a very diverse pupil population. Based on data gathered, they identified four specific areas perceived as important for the preservice teachers' learning: relating to diverse students, demystifying diversity, finding value in a safe place for marginalised youth, and school structure. For many of the preservice teachers, this meeting with diverse students was a new experience and they valued the personal meetings and relations. Due to these meetings, they also experienced the more complex identities of the pupils as not only 'diverse', but also as pupils similar to others they had encountered in other field practice periods. The school was situated in a rather tough neighbourhood and they saw from their field experience how important school could be for many pupils. Miller and Mikulec (2014) encourage teacher educators to have field practice experiences

in diverse areas to challenge preservice teachers to refine their definition of diversity and teaching (Miller and Mikulec 2014, 23).

However, field practice has also been critiqued for solidifying preservice teachers' prejudice when prejudices are left unchallenged (Chang, Anagnostopoulos, and Omae 2011). This was also pointed out in 1998 by Zeichner et al. (1998) who found that when it comes to field practice, if the programme does not provide carefully planned experiences that explore socio-cultural diversity in schools and communities they can come to strengthen and reinforce stereotypes about 'the others' (Zeichner et al. 1998, 168).

Based on the above, there are certain knowledge and competence areas that stand out. Areas that are mentioned both in research and policy comprise the development of a professional stance which acknowledges and promotes diversity, models of teaching, subject matter knowledge of second language acquisition and pupil's rights. A critical stance in ITE can involve both being self-reflective and being able to analyse and critique systems with an intention to act for change or for social justice. An area that we find is lacking in the above research, is knowledge of actual laws and regulations that guide resources and teaching in schools. Teaching is regulated by laws and legislation is being developed to address global migration at different levels. This should be highly relevant for teachers, but we were unable to identify research on preservice teachers' knowledge in this area.

In teacher education, there are two groups of teacher educators: educators who mainly work on campus, and educators who work in schools and serve as mentors and supervisors for pre-service teachers during their field practice. In Norway, field practice is usually organised in intervals, i.e. students are in schools for three or six weeks without returning to campus until the whole period is completed. The mentor teachers play a vital role in developing pre-service teachers' practices. It is therefore of importance to know more about how mentor teachers perceive the possibilities for pre-service teachers to try out teaching in multilingual/multicultural classrooms during their field practice periods and what kinds of knowledge/competence are possible to develop.

2.2. A short overview over Norwegian ITE with focus on goals for learning to teach for diversity

Initial Teacher Education in Norway (ITE) for the compulsory school years (grades one through ten) is provided through two 4-year concurrent and integrated programmes (from 2017 they are both 5-year MA programmes) where one qualifies for grades 1–7 and the other qualifies for grades 5–10 (Munthe, Malmo and Rogne 2011). All preservice teachers must have minimum 60 ECTS Pedagogy. Students who chose ITE 1–7 must have both Maths and Norwegian as compulsory subjects (minimum 30 ECTS in each), but students who choose ITE 5–10 can choose freely among all school subjects. Most ITE 5–10 students have a choice of studying either Maths or Norwegian. Norwegian as a second language is usually taught within the subject area Norwegian, so the national policy for teacher education may lead to fewer 5–10 teachers having knowledge about language learning.

The Teacher Education Regulations (Ministry of Education 2010a §2.) stipulate that all preservice teachers must be prepared to teach in a diverse society, The multicultural

perspective is highlighted as one of nine perspectives that should characterise teacher education for the future (Ministry of Education 2010b, 8–9).

Pedagogy is described as a principal professional subject (Ministry of Education 2010b, 16). Furthermore, the core of the subject is described as: 'how upbringing and education can contribute to all students' academic, social, and personal learning and development' (Ministry of Education and Research 2010 b, 16). The guidelines specify content for each year, and year 2 is especially interesting for our research since diversity is the main focus both for the subject of pedagogy and for field practice. However, the learning outcomes specified in the National guidelines are not very specific and leave lots of room for individual programmes to operationalise these as they see fit. For instance, one learning outcome for year 2 related to our topic is: "The preservice teacher has knowledge about students with multicultural and multilingual backgrounds "(Ministry of Education 2010b, 18). The guidelines do not specify what kinds of knowledge are needed, but there is a further explication in the next learning outcome (specific to ITE 1–7), which states that they should have knowledge about children's language and conceptual development as a basis for developing basic skills. For ITE 5–10, knowledge about youth cultures is also a learning outcome, but this is not operationalised in any way and leaves lots of leeway for various interpretations of what kinds of knowledge or skills this would include. Another learning outcome for all ITE students is that they should be able to plan, conduct and assess teaching in multicultural learning environments. But what does this mean? And how is this assessed? With such general outcomes, it is possible that diversity and multicultural perspectives become what Lindboe and Skrefsrud (2015, 19, our translation) have described as more of a 'perspective and an orientation ... something overriding, but at the same time a little vague, something that newly qualified educators have at distance and can deal with'.

When it comes to the subject Norwegian Language, the multilingual perspective is emphasised (Ministry of Education 2010b, 29):

In a multilingual learning environment, good language – and broad knowledge of culture are important. (...) Norway is a multicultural society in change, and what is 'Norwegian' must continuously be defined in line with this development. Through language learning, Norwegian as a school subject plays an important role in the integration process of minority pupils, but the subject should also develop an understanding of culture that takes the multicultural reality seriously ... "

Norwegian Language is described through a multicultural lens, indicating a more dynamic view of the concept of culture, more in line with for instance Critical Multiculturalism (see e.g. May and Sleeter 2010). How it is understood and worked with in practice we know little about.

For this subject, it is also specifically mentioned that students should be able to 'organize and carry out adapted reading and writing education – both for pupils with Norwegian as a first and as a second language' (Ministry of Education 2010b, 29). Valuable knowledge for teaching multilingual students is thus provided within the subject Norwegian which is not mandatory for preservice teachers in ITE 5–10. Learning outcomes are also more precise or specific than for the subject Pedagogy.

Preservice teachers are also expected to have knowledge about the legal base and students' different rights (Ministry of Education 2010a, §1). The legal rights for multilingual

children in the school system are stipulated in the Education Act §2.8. Pupils have a right to receive adapted Norwegian instruction up to a level where they can follow their class, they have a right to instruction in their first language and support in first language when learning other school subjects. A national curriculum plan has been developed specifically for children who are learning Norwegian (Basic Norwegian level), but it is not mandatory for the school districts to follow this curriculum. Studies indicate that there may be a lack of knowledge about this plan and its implementation (Rambøll, 2009). Preservice teachers are expected to have knowledge of the curriculum plan for Norwegian as a school subject, but the curriculum in basic Norwegian is not mentioned.

3.1 Research questions

For this study, we have posed the following overarching question:

How is multiculturalism/multilingualism addressed in Norwegian 4-year concurrent programmes for grades 1–7 and 5–10?

This question is further operationalised into the following subset of questions:

- (1) How do preservice teachers perceive their own knowledge about multicultural education, and being prepared to teach in multilingual classes?
 - (a) Are there differences between students in ITE 1–7 and students in ITE 5–10?
- (2) How do mentor teachers in partner schools perceive their work in providing opportunities for learning to work in multicultural and multilingual classrooms?

3.2 Methods

Two questionnaire surveys were sent out digitally to preservice teachers in 4-year concurrent Initial Teacher Education (ITE) (response time frame: 23 April – 6 June 2014), and to participating partner schools and mentor teachers responsible for supervising preservice teachers during their field practice (response time frame: 12 August – 4 November 2014). The total national number of fourth year students and partner schools made up the population, and participation was based on self-selection.

Pre-service teachers who participated were all fourth-year students, completing their final year, or who had opted for a five-year MA and were taking the fourth year as a first year of a 2-year MA programme. The total population of possible respondents was 1436 (The Panel for the teacher education reform, 2015), and the number of respondents was 654, a response rate of 45.5%. However, only 520 students answered all the questions related to the topics of multiculturalism and multilingualism. Therefore, the number of students included in our analyses is 520. Preservice teachers from all 17 HEIs in Norway took part, but the response rate from each HEI varied from 17.6% to 88.5%. The composition of the group of pre-service teachers' respondents is comparative with the total population concerning gender and is believed to be comparative on age as well. However, the distribution across age levels is not known for the total population at their fourth year due to the number of early leavers that may have changed the age profile of the group since they started in 2010. Slightly less than 70% of the students in the current study were below 26, while slightly more than 30% were above 26 years of age. When it comes to gender, 88.1% of the respondents in ITE 1–7 were female and 19.1% male. For

ITE 5–10 the distribution is 68.6% female respondents and 31.4% male. This is comparable to national statistics.

Obtaining a population number for the number of mentor teachers per HEI turned out to be an impossible task. ITE programmes initiate contracts with partner schools, and the principal of each school is responsible for making sure that there are qualified mentor teachers for each group of preservice teachers that has field practice at that school. What we have secured, from all but two HEIs, is the number of partner contracts per ITE programme. Based on this, the number of possible participating schools in this survey is estimated to be 554. The number of schools that took part is 288, a response rate of about 62%. The response rate per HEI varies from 37.5% to 100%. The survey went out to all teachers at the participating schools, but not all teachers at a partner school will be mentor teachers for a group of preservice teachers. They are all employed at a partner school, but only some teachers are actual mentors. Therefore, all teachers were requested to answer the first part of the survey, about 1/3 of the questions. After about 1/3, only those teachers who had been mentor teachers the past semester were asked to continue. About 1000 teachers answered the first part of the survey, and 340 teachers continued and completed the questionnaire. The questions we are concerned with here, were only answered by teachers who had been mentor teachers the past semester (N = 340).

3.3 Data and analyses

3.3.1 Variables included for preservice teachers

As shown in the review above, certain areas of knowledge and competence have been identified as important for teachers working in multicultural and multilingual schools and classrooms. These include preservice teachers' knowledge and capacity for addressing L2 learning, for working with diversity, culture, and identity, and their knowledge about children's rights and the municipalities' responsibilities. We have developed sum score variables to measure these three areas. The items included in each sum score variable were developed for this study and have not been used previously.

Multilingualism and Norwegian as a second language. To measure preservice teachers' perceptions of their own knowledge and competence in this area, the five items in table one was used (see Table 1). These items cover both knowledge about teaching L2, assessing language learning, and teaching in ways that promote learning in multilingual classrooms. In table one, we show the frequency distribution for all preservice teachers in percentages per value chosen on a scale from 1 to 6 where 1 = not at all and 6 = completely agree. Mean values and standard deviation for each item are also shown in table one.

Cronbach's alpha for the sum score variable is .89, reflecting internal consistency among the items included.

Culture and identity. Preservice teachers' awareness and capacity to work with diversity and identity issues in multicultural classrooms is also an area that is addressed through research and Framework plans for Norwegian teacher education. In this survey, the following items were included (see Table 2):

Table 1. Items included in the sum score variable *'Multilingualism and Norwegian as a Second Language'*. Frequency distribution in percentage for each value on a scale from 1 to 6 where 1 = not at all and 6 = completely agree. Mean value for each item and standard deviation. (N = 520).

	1(not at all)	2	3	4	5	6 (com. agree)	M	Sd
I know the difference between teaching of Norwegian as a Second Language and bilingual education	8,0	11,6	16,1	19,9	26,7	17,8	3,99	1,52
I know different tools to assess language competence	13,9	21,6	21,8	20,9	15,4	6,5	3,22	1,46
I know methods that increase learning opportunities for multilingual pupils	10,7	20,4	25,8	24,6	13,5	5,0	3,25	1,35
I know methods for organising teaching in multilingual groups	15,0	24,2	24,4	19,4	12,2	4,8	3,04	1,35
I know how I can adapt and use language to support learning in all subjects	6,1	11,5	23,1	32,3	21,4	5,7	3,69	1,26

Table 2. Items included in the sum score variable *'Culture and Identity'*. Frequency distribution in percentage for each value on a scale from 1 to 6 where 1 = not at all and 6 = completely agree. Mean value for each item and standard deviation. (N = 520).

	1(not at all)	2	3	4	5	6 (comp. agree)	M	Sd
I know methods that recognise pupils' language/religion/culture as a resource	5,5	13,9	21,5	29,1	20,7	9,3	3,74	1,33
I can promote pupils' awareness for the importance of cultural differences	8,4	12,6	24,8	28,0	20,6	5,7	3,57	1,33
I can stimulate identity processes of pupils that do not have Norwegian as their first language	5,7	14,0	27,1	28,8	19,0	5,3	3,57	1,25
I know how to use different views on knowledge in the classroom	5,1	12,6	25,3	30,7	19,6	6,7	3,67	1,26

As shown, four items were constructed to measure aspects of knowledge and capacity for working with culture and identity in multicultural classrooms. Cronbach's alpha for this sum score variable is computed to be .90, indicating internal consistency among the items.

Rights and regulations. Two items are included in the survey to measure pre-service teachers' knowledge about legal rights and regulations (see Table 3).

Cronbach's alpha is computed to be .85 for this sumscore variable.

3.3.2 Variables included for mentor teachers

We have chosen to use single items when we investigate mentor teachers' perceptions of their work with preservice teachers. This can be a weakness in the design as a sumscore variable can be regarded as a more developed conceptual construct, but there are several

Table 3. Items included in the sum score variable *'Rights and regulations'*. Frequency distribution in percentage for each value on a scale from 1 to 6 where 1 = not at all and 6 = completely agree. Mean value for each item and standard deviation. (N = 520).

	1(not at all)	2	3	4	5	6 (com. agree)	M	Sd
I am knowledgeable about the municipality's responsibilities towards multilingual pupils	15,2	21,2	22,5	19,5	15,0	6,6	3,18	1,48
I am knowledgeable about legal rights of multilingual pupils	12,1	21,3	21,4	22,4	15,7	7,0	3,29	1,45

Table 4. *Mentor teachers' reports on preservice teachers' opportunities for multicultural learning and their own competence. Single items, response scale from 1–6 where 1 = Not at all and 6 = very much. Frequencies, mean value for each item and standard deviation. N = 340.*

	1	2	3	4	5	6	M	Sd
When preservice teachers have field practice in this school, they are given ample training in what it means to work in multicultural and multilingual classes	19,7	20,6	17,4	15,4	11,0	15,9	3,25	1,72
Preservice teachers learn methods to organise teaching in multilingual classes	28,9	24,5	15,1	12,0	7,0	9,6	2,73	1,61
Preservice teachers get to try out teaching that emphasises pupils' language/religion/culture as a resource	17,8	25,5	20,5	18,1	12,8	5,6	3,00	1,47
Preservice teachers learn about methods that increase learning outcomes for multilingual pupils	24,6	23,1	21,3	15,8	8,5	6,7	2,81	1,51
Preservice teachers get experience in using assessment tools to assess language difficulties	21,8	25,7	19,5	20,6	9,7	2,7	2,79	1,39
I have knowledge about multilingualism, multilingual practice and about learning Norwegian as a Second Language	11,0	21,5	22,4	23,5	12,2	9,3	3,32	1,46

studies that also indicate that single items can be equally valid and save time (see e.g. Drolet and Morrison 2001). Time is an issue when gathering data from teachers, and the items included in this study are (see Table 4):

As seen in Table 4, although we have used single items for the mentor teachers, the items span some of the same areas as preservice teachers have responded to. For instance, mentor teachers are asked whether preservice teachers are given the opportunity to learn about classroom organisation in multilingual classes, methods to increase learning outcomes for multilingual students, and teaching that emphasises language, religion, or culture as a resource. Furthermore, we have included a question about assessment tools to assess language difficulties. Since the items cannot make up the exact sum score variables as in the preservice teacher survey, we are keeping them at an item level.

We have also included a question of the mentor teachers' knowledge about multilingualism and Norwegian as a second language.

All responses are given on a 6-point scale from 1 to 6 where 1 = 'do not agree at all' and 6 = 'agree completely'.

4. Results

4.1 How do preservice teachers perceive their own competence?

Table 1, 2, and 3 provide an overview of how the total sample of preservice teachers report on their perceived competence and knowledge when using a 6-point scale. If we look at Table 1 first, it appears that preservice teachers fall into two groups with one group (about 50%) using the three highest values to describe their qualifications, and about 50% using the three lowest values to describe their competence. The highest mean value is computed for the item: I know the difference between teaching of Norwegian as a Second Language and bilingual education (M = 3.99). However, the standard deviation for this item is also highest, indicating variance in how the group has responded (this is also shown in the frequency distribution).

For Table 2 and responses on competence within *Culture and Identity*, more students respond using the three highest values. Overall, we can describe the distribution as a 60–40 distribution with about 60% using the three highest values to indicate their

Table 5. T-tests for mean scores computed for sumscore variables *Multilingualism and NL2*, *Culture and Identity*, and *Rights and Regulations* for two groups: preservice teachers in ITE 1–7 and preservice teachers in ITE 5–10.

VARIABLE	ITE 1–7: M & s.d.	ITE 5–10: M & s.d.	P-value
Multilingualism and NL2	3.72 s.d. = 1.11	3.06 s.d. = 1.12	.000
Culture & Identity	3.79 s.d. = 1.15	3.42 s.d. = 1.10	.001
Rights & Regulations	3.51 s.d. = 1.32	2.92 s.d. = 1.35	.000

agreement. The highest mean score was computed for the item: I know methods that recognise pupils' language/religion/culture as a resource.

Concerning knowledge about rights and regulations, the pattern is more skewed to the left with closer to 60% using the three lowest values to describe their competence. The mean value is highest for the item: I am knowledgeable about legal rights of multilingual pupils.

Differences between ITE 1–7 and ITE 5–10

As described above, students in ITE 1–7 have Norwegian as a compulsory subject, but ITE 5–10 students can choose this subject. However, fewer students have in fact chosen Norwegian compared to Maths, and this might have an effect on knowledge and competence for multicultural and multilingual education in schools that recruit ITE 5–10 teachers. It is important that we know more about the kinds of competence newly qualified teachers have – or perceive that they have. We have conducted t-test analyses to investigate differences in mean values between the two groups of respondents and find that much of the variation can be explained by differentiating between the two ITE programmes. On an overall basis, all three sumscore variables have higher mean scores among preservice teachers in ITE 1–7 compared to preservice teachers in ITE 5–10 (see Table 5), and all differences are statistically significant at the $p < .001$ level.

The standard deviation for Rights and regulations is the highest in both groups, indicating that there is variation within the two groups, not just across groups. The standard deviation for the other two variables is also over 1.

4.2 How do mentor teachers in partner schools perceive their own work and knowledge in the field of multicultural classrooms?

Table 4 shows the frequency distribution of item responses on a scale from 1 to 6. The responses provide a description of how a national sample of mentor teachers perceive their work and competence, and as with preservice teachers responses, we can see that the responses from mentor teachers also vary. About 60% of the mentor teachers use the three lowest values to indicate how they agree on the item: When preservice teachers have field practice in this school, they are getting good training in what it means to work in multicultural and multilingual classes. This can indicate that the schools are not regarded as multicultural, or that the work the mentor teachers do to provide such training is not perceived as good enough. About 75% of the teachers in partner schools

report that preservice teachers do not learn very much about how to organise teaching in multicultural classrooms (values 1–3), nor do students of teaching get to try methods that emphasise religion, language or culture as a resource. About 35% of the teachers use the three highest values to indicate their agreement on this item whereas about 65% use the three lowest. Closer to 70% of the mentor teachers report that preservice teachers do not get to learn much about how to enhance learning for multilingual pupils (values 1–3). It is also reflected in the responses that the mentor teachers are critical of their own knowledge and skills with about 55% using the three lowest values to indicate their agreement on the item: I have knowledge about multilingualism, multilingual practice and about learning Norwegian as a Second Language.

5. Discussion

The results presented indicate variation in perceptions in both groups of respondents. Nearly 50% of the preservice teachers report that they have low knowledge about the legal rights of pupils, whereas the other half of the respondents use the higher values to indicate their knowledge (Table 3). A basic starting point for teaching multilingual children and to ensure their rights for equality, could be that teachers are aware of the resources and rights that the Education Act prescribes. To have knowledge about rights can also be seen as an issue of how power is situated in the school system, something that is an important part of the Critical Multicultural (May and Sleeter 2010) perspective. Our findings may indicate a need for discussion on how, this issue could be addressed more strongly in ITE.

The preservice teachers use higher values to indicate their perspectives on diversity as a resource (Table 2). This is in accordance with the perspectives described in the National Guidelines, the OECD report and also principles from Culturally Responsive Pedagogy (Gay 2002; Taylor and Sobel 2011). Based on the theoretical perspectives presented above, we might still argue the importance of ITE educators to ensure that positive attitudes are challenged with a critical perspective (critical consciousness) – one of the main competences highlighted by Howard and Aleman (2008).

Preservice teachers appear to rate their own knowledge of various ways to stimulate learning in multilingual groups higher than the mentor teachers rate their opportunity to try it out (Table 4). Preservice teachers may be less aware of the knowledge base available and more positive towards their own knowledge and competence. It can also be that the schools and classrooms where students have their field practice are not perceived as being diverse. However, this result could also indicate that preservice teachers learn more on campus than they get to use or show during field practice. Akiba (2011) underlines both the importance of ITE to model teaching, but also the importance of field practice experiences. Field practice is an essential arena for student teachers to try out methods of teaching (Bravo et al. 2014; Mushi 2004; Cajkler and Hall 2012; Miller and Mikulec 2014). It can be disconcerting that mentor teachers respond using the lower values on the scale concerning whether they provide students with opportunities to try out methods for teaching in multicultural classrooms (Table 4). Egeli and Thomassen (2015) found concerns among teacher educators in Norway that field practice was not organised in a way to ensure that all student teachers were given the opportunity to practice teaching in diverse classes.

This can indicate a need for ITE to have a stronger focus on how to organise field practice so that student teachers get an opportunity to teach in diverse classrooms and meet diverse, multilingual pupils – and also that these field practice periods are followed by critical reflections (Zeichner et al. 1998; Chang, Anagnostopoulos, and Omae 2011).

A question that receives low scores from both mentor teachers and student teachers is about assessment of pupils' language competence. 57.3% of the preservice teachers use the three lowest values on the scale for the item: I know different tools to assess language competence, and 67% of the mentor teachers use the three lowest values for the item: preservice teachers get experience in using assessment tools to assess language difficulties. This result indicates that assessment of language competence is an area that both preservice teachers perceive less competence of, and mentor teachers provide them with few opportunities to develop such knowledge during field practice. This places more responsibility on the schools that hire newly qualified teachers and can also make the transition to teaching more difficult for new teachers since they have not developed vital competence to assess students' language skills. To have knowledge about multilingualism and second language learning related to assessment is also important for the equity perspective for pupils.

An important finding in our study is the statistically significant difference between students choosing 1–7 (where Norwegian is a compulsory subject) and students choosing 5–10 where they do not have to choose Norwegian. Although, as we have seen, diversity is included in learning outcomes in Pedagogy and there are general goals for being able to teach in diverse classrooms in all subjects, our study indicates that students in ITE 1–7 develop more knowledge of teaching multilingual children. Where knowledge about multilingual education is placed, can vary from programme to program internationally, and as international research literature reveals, this is still a challenge in Teacher Education in other countries than Norway, too. Several researchers point at the need for teacher education to enhance the way it qualifies all students teachers for diverse classrooms (Horst and Holmen 2007; Bravo-Moreno 2009; Kalkin-Fishman, Pitkanen and Verma 2002; Paine, Aydarova, and Syahril 2017; Vavrus 2017). To ensure that all preservice teachers are given opportunities to develop sufficient knowledge and competence to teach in multicultural/multilingual classrooms is an important issue for ITE. The results from this study, indicate that this is a continuing challenge for ITE.

Conclusion and further research

This study has contributed to knowledge on how preservice teachers and mentor teachers assess their knowledge for teaching in diverse classrooms and how field practice during ITE supports this development. Our findings can indicate some areas to develop further in ITE programs. Where should teaching of rules and regulation and assessment of language competence be placed? How can programs organise and follow up field practice to ensure that students get experience from diverse classrooms? How can ITE programs ensure that all ITE students learn about teaching in multicultural and multilingual classrooms?

This article is based on self-reported data, and due to the design, we are not able to connect student teachers with their field placement school. This would be of interest for

future research designs to address. Self-reports are important to obtain an impression of how teacher education programs are perceived, but future research should also question the content of preservice teachers' competence. We also suggest further development in variables used. Although single items can be equally valid, it would be beneficial to test this assumption related to the topics in this study in future research. The Cronbach's alpha scores computed for the sum score variables indicate internal consistency, suggesting that the constructs are coherent and measure more or less the same variable.

Validity theory maintains that validity is not a 'property of the test or assessment as such, but rather of the meaning of the test scores' (Messick 1995, 741). To assess validity, we need to include the persons and the situation as well. A strength is that this study includes representative samples of respondents from all teacher education institutions in Norway. It is also a strength that both preservice teachers and mentor teachers are represented. The study provides much needed insights into how teacher education programmes prepare preservice teachers to work in ways that promote equity in school.

Disclosure statement

No potential conflict of interest was reported by the authors.

Notes on contributors

Wenche Thomassen is a PhD candidate and teacher at the University of Stavanger, teaching Norwegian as a second language to international students. Her research interests are related to teaching in the multicultural and multilingual classroom.

Elaine Munthe, Professor in Education, is the Director of the Knowledge Center for Education (KCE) at the University of Stavanger. Her research explores learning to teach, teacher qualification and classroom studies. As Director of KCE she is involved in and promotes the development of systematic research reviews for education.

References

- Akiba, M. 2011. "Identifying Program Characteristics for Preparing Pre-service Teacher for Diversity." *Teachers College Record* 113 (3): 658–697.
- Banks, J. A. 1993. "Multicultural Education: Historical Development, Dimensions, and Practice." *Review of Research in Education* 19 (1): 3–49.
- Bravo, M. A., E. Mosqueda, J. L. Solís, and T. Stoddart. 2014. "Possibilities and Limits of Integrating Science and Diversity Education in Preservice Elementary Teacher Preparation." *Journal of Science Teacher Education* 25 (5): 601–619. doi:10.1007/s10972-013-9374-8.
- Bravo-Moreno, A. 2009. "Transnational Mobilities: Migrants and Education." *Comparative Education* 45(3): 410–433. doi: 10.1080/03050060903184981.
- Cajkler, W., and B. Hall. 2012. "Multilingual Primary Classrooms: An Investigation of First Year Teachers' Learning and Responsive Teaching." *European Journal of Teacher Education* 35(2): 213–228. doi:10.1080/02619768.2011.643402.
- Chang, S., D. Anagnostopoulos, and H. Omae. 2011. "The Multidimensionality of Multicultural Science Learning: The Variable Effects of Social Identity, Context and Pedagogy on Pre-service Teachers' Learning." *Teaching and Teacher Education* 27 (7): 1078–1089. doi:10.1016/j.tate.2011.05.004.

- Cochran-Smith, M., A. M. Villegas, L. Abrams, L. Chavez-Moreno, T. Mills, and R. Stern. 2015. "Critiquing Teacher Preparation Research: An Overview of the Field, Part II." *Journal of Teacher Education* 66 (2): 109–121.
- Drolet, A. L., and D. G. Morrison. 2001. "Do We Really Need Multiple-Item Measures in Service Research?" *Journal of Service Research* 3 (3): 196–204.
- Egell, E., and W. Thomassen. 2015. "På Vei Mot En Flerkulturell Praksis? Utfordringer Og Muligheter i Dagens Lærerutdanning [Towards a Multilingual Practice? Challenges and Possibilities in Today's Teacher Education]." In *Språkmangfold i Utdanningen. Refleksjon over Pedagogisk Praksis [Language Diversity in Education. Reflections over Pedagogical Practice]*, edited by K. M. Jonsmoen and M. Greek, 137–158. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- European Commission DG Education and Culture. 2005. "Common European Principles for Teacher Competences and Qualifications". Brussels. <http://ec.europa.eu/education/policies/2010/doc/principles_en.pdf>
- Gay, G. 2002. "Preparing for Culturally Responsive Teaching." *Journal of Teacher Education* 53 (2): 106–116.
- Horst, H., and A. Holmen. 2007. "Bringing multicultural education into the mainstream. Developing schools for minority and majority students". In *Global Migration and Education: Schools, Children and Families*, 17 - 33. Edited by L. Adams and A. Kirova. New York: Routledge.
- Howard, T. C., and G. R. Aleman. 2008. "Teacher Capacity for Diverse Learners: What Do Teachers Need to Know." In 2008. *Handbook of Research on Teacher Education: Enduring Questions in Changing Contexts*, edited by C. Smith, Marilyn, F. N. Susan, D. J. Mc Intyre, and K. Demes, 157–174. Vol. 3. New York: Routledge.
- Kalekin-Fishman, D., P. Pikanen, and G. Verma. 2002. *Education and Immigration: Settlement Policies and Current Challenges*. New York: Routledge.
- Lindboe, I. M., and T. Skrefsrud, eds. 2015. "Refleksjon Og Relevans. Språklig Og Kulturelt Mangfold i Lærerutdanningene [Reflection and Relevance. Linguistically and Cultural Diversity in Teacher Education]". Vallset: Oplandske bokforlag.
- May, S., and C. E. Sleeter. 2010. *Critical Multiculturalism. Theory and Praxis*. New York and London: Routledge.
- Messick, S. 1995. "Validity of Psychological Assessment: Validation of Inferences from Persons' Responses and Performances as Scientific Inquiry into Score Meaning." *American Psychologist* 50 (9): 741. doi:10.1037/0003-066X.50.9.741.
- Miller, P. C., and E. A. Mikulec. 2014. "Pre-service Teachers Confronting Issues of Diversity through a Radical Field Experience." *Multicultural Education* 21 (2): 18–24.
- Ministry of Education. 2010a. "Forskrift Om Rammepan for Grunnskolelærerutdanningene for 1.-7. trinn Og 5.-10.trinn". [Regulation for framework plan for Initial Teacher Education, grade 1–7 and 5–10]. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id594357/>
- Ministry of Education. 2010b. "Nasjonale Retningslinjer for Grunnskolelærerutdanningen National Guidelines for Initial Teacher Education]". https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rundskriv/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn
- Munthe, E., K.A.S. Malmo and M. Rogne. 2011. Teacher education reform and challenges in Norway. *Journal of Education for teaching: International research and pedagogy*. 37:4, 441-450. <https://doi.org/10.1080/02607476.2011.611012>
- Mushi, S. 2004. "Multicultural Competencies in Teaching: A Typology of Classroom Activities." *Intercultural Education* 15 (2): 179–194. doi: 10.1080/1467598042000225032.
- OECD. 2010. "Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge". Paris: OECD. <https://www.oecd.org/education/cei/educatingteachersfordiversitymeetingthechallenge.htm>
- Paine, L., E. Aydarova, and I. Syahril. 2017. "Globalization and Teacher Education." In *The Sage Handbook of Research on Teacher Education*, edited by D. J. Clandinin and J. Husu, 1133–1148. London: Sage.
- Rambøll Management. 2009. Evaluering av Språkløftet og Utviklingsprosjekt i skoler med mer enn 25% minoritetsspråklige elever [Evaluation of the Language Promotion and Development project in schools with more than 25% minority language pupils]. Oslo: Rambøll management. Retrieved

- from: [udir.no/tall - og - forskning/finn-forskning/rapporter/sprakloftet - og - utviklingsprosjekt - for minoritetsspraklige -elever-2009](http://udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/sprakloftet-og-utviklingsprosjekt-for-minoritetsspraklige-elever-2009)
- Tandon, M., K. M. Viesca, C. Hueston, and T. Milbourn. 2017. "Perceptions of Linguistically Responsive Teaching in Teacher Candidates/novice Teachers." *Bilingual Research Journal* 40 (2): 154–168. doi:10.1080/15235882.2017.1304464.
- Taylor, S.V, and D. Sobel. 2011. *Culturally Responsive Pedagogy: Teaching Like Our Students' Lives Matter* (Vol.4). Bingley: Emerald Group Publishing Limited. doi:10.1163/9781780520315.
- Vavrus, M. 2017. "A Decolonial Alternative to Critical Approaches to Multicultural and Intercultural Teacher Education." In *2017. The SAGE Handbook of Research on Teacher Education*, edited by D. J. Clandinin and J. Husu, 473–490. London: Sage.
- Villegas, A. M., K. La Mora, A. D. Martin, and T. Mills. 2018. "Preparing Future Mainstream Teachers to Teach English Language Learners: A Review of the Empirical Literature." *In The Educational Forum* 82 (2): 138–155. doi:10.1080/00131725.2018.1420850.
- Zeichner, K. M., C. Grant, G. Gay, M. Gillette, L. Valli, and A. M. Villegas. 1998. "A Research Informed Vision of Good Practice in Multicultural Teacher Education: Design Principles." *Theory into Practice* 37 (2): 63–171. doi:10.1080/00405849809543800.

8.3 Artikkel 3



A Norwegian perspective: Student teachers' orientations towards cultural and linguistic diversity in schools

Wenche Elisabeth Thomassen ^{a,*}, Elaine Munthe ^b

^a Department of Cultural Studies and Languages, Faculty of Arts and Education, University of Stavanger, Norway

^b Knowledge Center for Education, Faculty of Arts & Education, University of Stavanger, Norway

HIGHLIGHTS

- Student teachers express positive attitudes towards diversity.
- Student teachers are critical of how schools organize second-language learning.
- Student teachers are uncomfortable talking about race and colour.
- They express responsibility for second language learners, and request more knowledge.

ARTICLE INFO

Article history:
Received 15 October 2018
Received in revised form
15 May 2020
Accepted 9 July 2020
Available online 28 July 2020

ABSTRACT

This is a qualitative study about Norwegian preservice teachers' orientations towards teaching in multilingual and multicultural classrooms – contributing to global research in this field. The theoretical approach, and tool for analyses, is a framework for Linguistically Responsive Pedagogy developed by Lucas and Villegas (2013). Main findings are that preservice teachers express value for linguistic diversity and a reflective discussion about the relation between identity/language and culture. Talking about race and colour is, however, uncomfortable. Suggestions for further development in Initial Teacher Education are given, and also suggestions for further research.

© 2020 The Authors. Published by Elsevier Ltd. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

1. Introduction

In most classrooms around the world, we find pupils who are learning the school language as a second (or additional) language. This is not a new situation, but global migration processes have increased the number of pupils in this situation. According to numbers from the International Organization for Migration (2018), the number of migrants in the world was the highest ever registered in 2015: 244 million people. This will influence the demographics of pupils in schools. Tamer (2014) in Paine, Aydaorova and Syharil (2017) states that in the US one in four schoolchildren is now an immigrant or born by immigrants. The numbers in many European countries are also increasing (Contini & Herold, 2015; Coronel & Gomez-Hurtado, 2015). In Norway, where this study is situated, the numbers of migrant children (young people) or children born by migrants was 102,900 at the end of 2016. This is equivalent to 16% of this age group in total, and is an increase of 7%

from 2008 (Steinkellner, 2017).

Migration processes make up a central globalization factor that influences teacher education (Paine, Aydaorova & Syharil, 2017). Teacher education programmes around the world need to prepare teachers to work and teach in multilingual and multicultural classrooms, and teachers need to be prepared to support second language learners. However, studies indicate that even though many teacher education programmes have included learning outcomes about teaching in multicultural and multilingual classrooms, teachers do not perceive that they are sufficiently prepared (Paine et al., 2017).

Research and theory on how we can better prepare teachers for linguistically diverse classrooms has increased over the past decades, and a framework that has been developed through such studies is the linguistically responsive pedagogy framework (Lucas & Villegas, 2013). This framework highlights orientations, knowledge, and competences that are most important for teachers working with second language learners in their classrooms. Recently, Tandon, Viesca, Hueston & Milbourn (2017) applied the framework in a study where they analyzed 36 student and novice

* Corresponding author.
E-mail address: wenche.e.thomassen@uis.u.no (W.E. Thomassen).

teachers' perceptions and understanding of linguistically responsive teaching after finishing their Initial Teacher Education (ITE) in a US context. They found that 11% of their informants showed sociolinguistic awareness, 25% demonstrated that they valued linguistic diversity and 22% demonstrated an inclination to advocate for multi-language learners (Tandon et al., 2017, p. 159). These concepts will be explained in more detail below.

Since the linguistically responsive pedagogy framework is in line with main goals for ITE in Norway, we have chosen to use the framework as our theoretical and analytical approach when we focus on how ITE in Norway prepares candidates to work in classrooms that are characterized by diversity in languages and cultures. Our focus is on student teachers' orientations, the value teachers place on diversity and how they see their role in this work. In plans and curriculum for Norwegian ITE, we can find goals and learning outcomes related to multilingual and multicultural education (Ministry of Education and Research, 2010a), but we know little about the outcomes of teacher education. In this article, we will present results from a qualitative study among student teachers in their final year of ITE at three institutions in different parts of Norway. Before we present our theoretical approach and the framework of Lucas and Villegas, we will provide a brief description of the Norwegian national curriculum and regulations for second language learners in schools and the national regulations and guidelines for ITE.

1.1. The context: plans and regulations for schools and ITE

The Education Act for primary and secondary schools in Norway (Opplæringsloven, 1998) states that all pupils have the right to get an education according to their ability. For minority language pupils (which is the concept used in judicial school documents), the Education Act §2.8 also states that pupils have a right to special instruction in Norwegian as a second language until they achieve a level where they can follow ordinary class teaching (i.e. in Norwegian). If they receive adapted language education in Norwegian, they also have a right to mother-tongue instruction and/or bilingual support. Mother-tongue instruction is often offered outside ordinary class hours. This special right is dependent of an individual assessment of the pupil's language competence in Norwegian:

The municipality shall map what skills the pupils have in Norwegian before it is decided whether to provide adapted language education. Such mapping shall also be conducted during the education for pupils who receive adapted language education according to the regulations, in order to assess whether the pupils are sufficiently skilled in Norwegian to follow the normal school education (Education Act, §2.8, English version).

Newly arrived pupils can stay for up to two years in special introductory classes before transferring to their local Norwegian medium school.

An evaluation of these introductory classes and special instruction in Norwegian (Rambøll Management, 2016) expressed some concern about the level of knowledge among school leaders, and consequently, about how teaching for new second language learners is organized and carried out. In addition, the evaluation pointed out that the concept "sufficiently skilled to follow normal education" is far too vague and difficult to operationalize to depict an adequate threshold level for transfer to a home school (Rambøll, 2016). The Ministry of Education has made material to support schools in their assessment of multilingual pupils' language competence in their first language and in Norwegian, but they are not mandatory to use. Some municipalities have made their own test-material, and there is a danger of assessment material not

being properly validated.

Students enrolling for teacher education for the compulsory school years (grades 1–10) in 2013, which is when the sample of students in our study commenced their teacher education, could choose between two four-year integrated and concurrent BA programmes: One programme for grades 1–7 and one programme for grades 5–10. (Starting in 2017, teacher education for the compulsory years is now two 5-year integrated and concurrent MA programmes.) The teacher education programmes have national framework plans stipulated by the government, and national guidelines with learning outcomes for each subject area at 30 ECTS level. The national guidelines are developed by teacher educators and are agreed on by the National Association of Teacher Education. (ECTS is a common European credit system, 60 ECTS is equivalent to a full time one-year study.)

The Teacher Education Regulations (Ministry of Education and Research, 2010a, §2) stipulate that all student teachers must be prepared to teach in a diverse society. The multicultural perspective is highlighted as one of nine perspectives that should characterize teacher education for the future (Ministry of Education and Research 2010b, chapter 3.2). Furthermore, as an overview provided in another paper demonstrates (Egeli & Thomassen, 2015) all subjects in ITE highlight learning outcomes related to multicultural issues, and curriculum plans for local institutions do not vary much from the National Guidelines. The learning outcomes are related to knowledge (e.g. knowledge about students with multicultural and multilingual backgrounds), skills (e.g. be able to plan, conduct and assess teaching in multicultural learning environments), and orientations (e.g. develop an understanding of culture that takes the multicultural reality seriously).

For schools as well as for teacher education, it is important to know more about the newly qualified teachers and what orientations and knowledge they have when they start working. In this paper, we will specifically take a closer look at orientations expressed by pre-service - teachers in their fourth and final year of ITE.

2. Theoretical approach and analytical framework

We understand the term orientation as a students' positioning, where they might be heading. Orientation is an act of orienting, an act of finding a position. It can be regarded as "inclinations or tendencies towards particular ideas and actions, influenced by attitudes and beliefs" (Richardson, 1996 in Lucas & Villegas, 2010, p. 302). In this way, orientations is a dynamic concept. This is an important aspect of the term and for our study. Student teachers are finding their way in very complex systems and in multiple contingencies. When we use the term orientation, we wish to express that student teachers are at a starting point in their careers, and their attitudes are not perceived as rigid or fixed. The term orientation indicates that attitudes might be moving in a given direction, but this direction might also change.

The three orientation points described in the framework by Lucas & Villegas (2013) capture important areas that resonate with the framework and guidelines for ITE in Norway, and we have therefore chosen to use these as a starting point for our analyses. The three orientations are sociolinguistic consciousness, value for linguistic diversity, and inclination to advocate for English Language Learners – in our study: Norwegian Language Learners. We will explain each in more detail in the following paragraphs.

2.1. Sociolinguistic consciousness

Sociolinguistic consciousness is defined as "an understanding of how culture, language and identity are deeply interconnected and awareness of the socio political dimensions of language use and

language education" (Lucas & Villegas, 2010, p. 303). Lucas & Villegas (2010) underline the importance of understanding how pupils' languages reflect their home culture and that they do not leave their language at home. This is also a main point for Culturally Responsive Pedagogy (Gay, 2010; Ladson-Billings, 2014). As Malo-Juvera, Correll & Cantrell (2018) express it:

Culturally Responsive Education focuses on helping teachers construct conceptual links between school content and students, primarily by making connections to their student's prior knowledge and experiences by incorporating aspects of culture as part of the instructional process (Malo-Juvera et al., 2018, p.146).

They also point to the importance of developing critical perspectives.

Critical perspectives are prominent in another aspect of sociolinguistic consciousness, in what Lucas and Villegas have called socio-political awareness. This is an understanding of the socio-political context of schooling, the understanding of how a dominant language group has power in the school context, and how disempowering pupils' first languages can have possible discriminatory effects (Nieto, 2002 in Lucas & Villegas, 2010, p. 303). This point overlaps to some extent with the orientation called value for linguistic diversity (see below), but within sociolinguistic consciousness, the emphasis is on the political aspects of language use and language politics. Critical Multiculturalism (May & Sleeter, 2010) is also concerned with the importance of student teachers' awareness of power in the educational contexts, and how this power relation can be played out in everyday actions and in choice of vocabulary. The power element is also a factor when it comes to organizing a school system and the distribution of resources. Lucas and Villegas (2013) emphasize the importance of student teachers being aware of these elements of power/discrimination, use of different languages in education, and that the student teachers are aware of their own beliefs about these matters.

In our analyses, we have chosen to operationalize sociolinguistic consciousness as utterances about language/culture/identity, utterances that show critical awareness of how teaching is organized and resources are distributed. Choosing assessment forms that ensure that multilingual pupils are not evaluated as monolingual pupils can also be seen as sociopolitical awareness (Cummins, 2000; Egenberg, 2016; Özerk, 2016), but we have chosen to categorize this under the orientation inclination to advocate for ELL. The importance Lucas and Villegas put on student teachers having an understanding and positive attitude to pupils' home language we have chosen to code under the category value for linguistic diversity.

2.2. Value for linguistic diversity

The next orientation, value for linguistic diversity, is defined as "... belief that linguistic diversity is worth cultivating and accompanying actions reflecting that belief" (Lucas & Villegas, 2013, p. 5). A multilingual awareness and valuing is regarded as essential (see also Garcia, 2008) because a positive view on linguistic variety can contribute to create a trusting relationship between pupils and teachers (Lucas & Villegas, 2013). Taylor and Sobel (2011) as well as Gay (2010) point out how important it is to value and include pupils' backgrounds in teaching. Second language learners may also profit more from good classroom learning environments than native speakers do (Blakken, 2014).

Teachers' sensitivity, or how teachers consistently demonstrate awareness and responsiveness to children's current academic and emotional abilities and needs, is one characteristic of quality interaction in classrooms (Planta, LaParo & Hamre, 2008). To be responsive in multilingual classrooms entails showing respect and

interest for pupils' first language. Lucas and Villegas (2013) also argue that a lack of understanding of pupils' linguistic repertoire can lead to lower expectations for multilingual pupils, and result in practice that provide no challenges for the learners. Other researchers, such as Cummins (2000), Özerk (2016), and Engen and Kulbrandstad (2004) also corroborate this.

We operationalize this orientation by identifying utterances that value language in general, attitudes towards multilingual competence and utterances concerning language diversity connected to pupil - teacher relationships. Assessment of multilingual pupils will be categorized under the third orientation: inclination to advocate for English language learners.

2.3. Inclination to advocate for Norwegian language learners

The definition of this orientation is "... understanding the need for action to improve ELL's access to social and political capital, and the willingness to do so" (Lucas & Villegas, 2013, p. 5). This concept is further operationalized as actively working to improve one or more aspects of ELL's educational experiences (Lucas & Villegas, *ibid*). Active work can be to take on tutoring ELL's, creating parent groups, encouraging professional development among colleagues on how to teach ELL, etc. Speaking up and challenging fairness in testing, and campaigning for legislation are also aspects that are mentioned (see also Danbolt et al., 2010; Egenberg, 2016), and this is a main reason for placing assessment and testing under the third orientation.

Some of these factors are more relevant for qualified teachers working in schools than for student teachers, but in our analyses, we will see if there are utterances that indicate a critical awareness of teaching practices or testing that may not provide equity in learning opportunities. We will also investigate whether there are elements of taking practical action during students' field practice periods. Finally, this orientation also includes an understanding of ELL teaching as everyone's responsibility (all teachers). In our analyses, the language in question is of course Norwegian, and we will therefore use the abbreviation NLL (Norwegian Language Learner, as we have shown in the heading of this paragraph).

2.4. Research questions

The overarching research question for this study is: Which orientations are prominent among Norwegian fourth year ITE students? Underlying questions are: Do they express orientations related to sociolinguistic consciousness, value for linguistic diversity and inclination to advocate for NLL? Are there other orientations that are also evident among Norwegian student teachers? What characterizes their orientations?

3. Method and analyses

3.1. Design

The study has been approved by the Norwegian centre for research data and is in compliance with national ethical standards. Participation in the interview study was voluntary, the students signed a form where they confirmed that they willingly participated in the study, that they knew the purpose of the study, how the data would be used, and they could pull out at any time.

The interviews were conducted among fourth year ITE students at three higher education institutions (HEIs) providing ITE programmes for grades 1–7 and grades 5–10. The three HEIs represent different sizes (number of students enrolled in the programmes), and the number of pupils with multilingual backgrounds in the surrounding schools also varies. For the sake of anonymity, we will withhold names of institutions and will not include a description of each HEI.

3.2. Sample

The first author contacted all three HEIs with information about the project. The gatekeepers we contacted and asked to assist us in sending out information about the project, were teacher educators for the 4th year and a field practice coordinator. The students were approached by posting information on their digital learning platforms, and at one HEI following direct contact from one teacher educator to four potential informants Table 1.

3.3. The interview guide and interview settings

The interview consisted of three parts. The first part consisted of questions about background information about the students, their multicultural experiences (Example: Have you lived abroad? Do you speak different languages? Do you have friends with different cultural and language backgrounds?), and their choice of different subjects in their ITE.

The second part investigated topics like laws and regulations for second language learners, instructional methods in the multilingual classrooms, language assessment, and about cooperating with mother tongue teachers. Examples: I am knowledgeable about legal rights of multilingual pupils; I know methods that increase learning opportunities for multilingual pupils, I know methods that recognize pupils' language/religion/culture as a resource. These are all areas that had been included in a national survey carried out among a representative sample of fourth year students in all ITE programmes in Norway and are related to the national curriculum. The national survey investigated the implementation of the 2010 curriculum for ITE. In our interview study, we asked our respondents how they thought other fourth year ITE students had answered these items, and how they would score their own knowledge on the same items. Our intention was to dig a little deeper into each of

these areas in an attempt to understand more about student teachers' orientations as they graduate from ITE.

The third part included two tasks developed by the Reading international solidarity center (RISC, 2015), and an example of an interlanguage text written by a second-language learner (comments concerning this latter text will not be a part of the analyses for this article).

The RISC centre has developed many different exercises for use among pupils in different age groups to get them to reflect about diversity and cultural differences. The aims for using the RISC tasks were both to present the student teachers with some hands-on material developed for use in class when teaching about diversity issues, and to understand their reflections on this material, and how they would/would not like to use material like this in their teaching. The second aim was to open up that talk and try to understand more of the students' reflections (orientations) to diversity/multicultural classroom than it is possible to obtain through direct questioning. In this part of the interview, there was a short introduction to RISC (what their work is about); then the tasks were explained in relation to classroom work, and finally, the students were asked a rather open question: "What do you think of this task?"

The first task included is called "Who would you choose to be your friend?" and consists of several pictures of children (both boys and girls) whose appearances would be classified as Asian, Black, and White. Children are asked to pick whom they would choose as their friend. The teacher marks with stickers which pictures were chosen the most. This exercise is intended to be used to discuss what makes us choose the way we do. The aim is to get pupils aware of possible prejudices related to both gender and ethnicity. Examples of photos (retrieved from the open access toolkit):



<http://toolkit.risc.org.uk>

Table 1
Overview of participating students, HEI size, ITE programme, subjects chosen and interview duration.

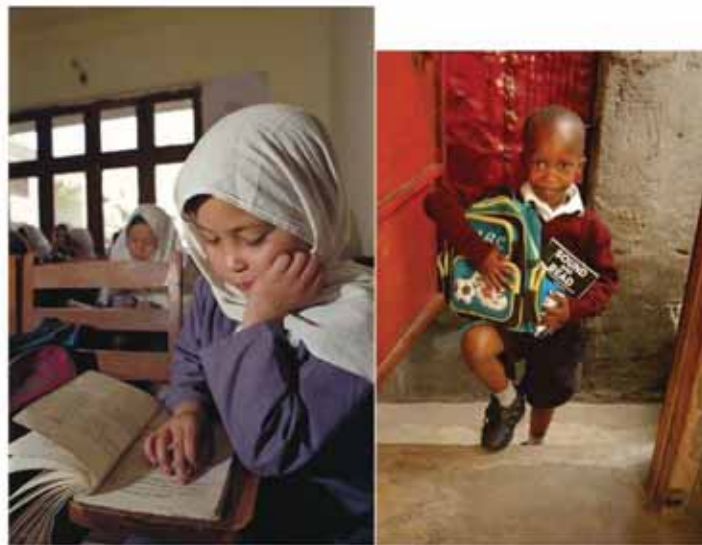
Name	Institution size	ITE programme	Subjects chosen	Interview duration
Elsabeth	Small	5–10	Norwegian, English, Religion, Social science, Physical Education	50:34
Fiona	Small	5–10	Mathematics, Religion, Physical Education	48:42
Greta	Small	5–10	English, Religion, Physical Education	47:09
Anna	Middle	1–7	Norwegian, Mathematics	37:40
Betty	Middle	1–7	English, Norwegian, Mathematics, Religion	47:46
Christina	Middle	1–7	English, Norwegian, Religion	44:52
Dina	Middle	1–7	Norwegian, Science – Home economics	40:34
Hanna	Large	1–7	Norwegian, Mathematics, Science, Physical Education, Extra pedagogy subject	31:57
Ingrid	Large	1–7	Norwegian, Mathematics, Religion, Physical Education, Extra pedagogy	49:56
June	Large	5–10	Mathematics, Religion, English	51:43
Karen	Large	1–7	Norwegian, English, Art, Extra Pedagogy with focus on Inclusion	47:01

The other exercise we included is “What’s the same? What’s different?” This includes pictures of children whose appearance, clothing and surroundings suggest that they are taken in different parts of the world. The pictures include signs of different activities or artefacts – one child has a new school bag with a soccer decoration, one child is reading a book, one is playing with a kite, one is holding a bird and so on. The aim of this exercise is to get children to identify similarities between themselves and children living in other parts of the world more than differences.

orientation?” The types of utterances that were categorized within each concept is depicted below in Table 3.

4. Results

We will present results for each orientation and discuss results related to other possible orientations that emerge in the data. There are five areas of importance that we draw from this material and which we will present in more detail.



<http://toolkit.rise.org.uk>

The first author conducted the interviews. The interviews were held in different spaces at the different HEIs, both in offices and in secluded areas that were not offices. The interviews were held in Norwegian. All interviews were transcribed completely (in Norwegian) by the first author. A digital recorder was used and the sound quality was good.

3.4. Analyses

As shown in table one, the interviews lasted from 32 min to 52 min. In total, this makes about 8 h and 33 min. A total of 150 pages make up the transcribed data. The transcribed interviews have been read through and analyzed at different stages. The method for analyses can be described as a theoretical driven content analysis (Hsieh & Channon, 2005), as we have used the categories from the Lucas and Villegas framework as a tool for our analyses. We have identified six stages of analysis, each stage with its guiding question, as reported in Table 2.

Through this process of reading and re-reading with guiding questions and using the framework, we ended up with a categorization of utterances that is based on the Lucas and Villegas framework. Each concept needed to be operationalized in relation to the question “which utterances are indications of this

4.1. Sociolinguistic consciousness

All eleven student teachers (informants) show awareness of culture, language and identity. Informants are aware that language is a part of the pupils’ identity, and they should not be “... robbed of their own language and their own identity. You do not leave your culture or your language at the threshold” (Christina). Several of the informants express a view of culture as something we all have, not only connected to others. They talk about how they themselves are part of different cultures during their daily life. This view is especially expressed by informants who have chosen Religion as a subject. They also express an understanding of how cultures and religions are related to group and individual factors, and the need to see the individual not only as a representative for a certain group. As Dina said: “It is important to see the pupil as a person, then – not just as a second language learner – they are kids or pupils – even though they have other languages.”

When asked if they had friends or daily contact with people from different ethnic groups, answers vary. Some informants reported that they did not have much contact with people of different cultural and language background than “Norwegian” (this is the word informants used, we interpret this as ethnic, white Norwegian – and that is why we have put it in inverted commas). Some

Artikkel 3

6

WE. Thomsen, E. Munthe / *Teaching and Teacher Education* 96 (2020) 10251

Table 2
An overview of the six analytical stages involved in this study.

Stage	Guiding question	Actions	Validity
Stage one	What is this about?	Reading through all transcripts to get acquainted with the material.	
Stage two	Where do students mention the three categories?	Identify all utterances that appear to be related to the operationalization of the three orientations	Author two is involved in discussing initial identifications
Stage three	Are all of these utterances that are identified relevant for the categories?	Critical re-reading and re-examining of initial findings	Author two is involved in discussing the re-reading.
Stage four	Are there any patterns? What are these initial results telling us about students' orientations?	Meta analysis investigating possible patterns within or across HBL, subject areas, topics.	Author two is involved in discussing the re-reading.
Stage five	Are there utterances OUTSIDE the framework? Are the students expressing other orientations that are not covered by the those in this framework?	Re-reading the interviews to look for other topics that are not included in the three orientations.	Author two is involved in discussing the re-reading.
Stage six	Can I identify saturation? Are there areas where students responses do not ad on, but rather corroborate each other?	Re-reading within categories to establish whether the number of students included in this study is an important limitation.	Author two is involved in discussing the re-reading and conclusions.

informants commented that they were not aware of nor define people in such terms. Diversity is just a part of the normal Norwegian society of today. "I think that we are getting so used to it, that it isn't something that you notice or think about," June expressed.

However, the informants are also aware of differences, and especially concerning clothing. People who dress differently stand out as different. June's comment is characteristic for the group of informants: "They are the ones you first think about (students wearing hijab - authors' comment) but there should be more of them - because they are needed!" What she is referring to here when saying "they are needed" is that there are not so many students in teacher education from different language and cultural contexts, and she expresses a positive view that diversity in teachers' background would be a positive asset in the school community.

All eleven informants express awareness of system factors that they are critical of, and criticism of teaching practices is evident in the group. Much of the critique that informants raise is related to observations or experiences made during field practice (students have 100 days of supervised field practice at collaborating schools during their four years of ITE).

The informants' critique often targets a mismatch between plans and reality. They are aware of the high standards set nationally and the goals for quality education for all. Yet they also experience a lack of resources and a lack of time to achieve the high standards. Six informants are for instance critical of the use of

mother tongue teachers in schools. They know little about their work and have little opportunity to get to work with them. They comment that mother tongue teaching may not be available because of lack of resources or problems finding a teacher. Another issue is that it can be difficult for teachers to collaborate with mother tongue teachers because they are responsible for children at several schools. One informant had also experienced that the scheduling of mother tongue teaching made the second language learners miss other important lessons. Another informant had experienced a mother tongue teacher who taught in ways that the informant perceived as not benefitting the pupils' learning. This informant questioned how to ensure that mother tongue teachers are qualified for the job they are doing. The informants also report from field practice that they have seen examples of second language learners that are "just put into classrooms" (seemingly with no plan or extra resources given). In addition, some teachers are perceived as tired and lacking knowledge in what to do with second language learners.

Student teachers in our sample also experienced a lack of power or influence during field practice because they are "only students". They do not have the power that fully qualified teachers have, and what they think or observe is not as important as what other teachers see or think. They are also in a power relationship with their field practice teacher (their supervisor), and find that it can be difficult to be critical of classroom practices since they will, in the end, be assessed by their supervisor and will get a pass/fail assessment for their field practice period.

Table 3
Analytical framework for analyses of interview data. Based on Lucas & Villegas 2010, 2013.

Orientation	Definition	Operationalization: Utterances related to ..
Sociolinguistic consciousness	An understanding of culture, language and identity are deeply interconnected and awareness of the sociopolitical dimensions of language use and language education	Culture/language/identity Critical awareness of system factors concerning teaching NLL
Value for linguistic diversity	Belief that linguistic diversity is worth of cultivating and accompanying actions reflecting that belief	Language/power Value for language diversity in general Pupils' home/first language and use of that Pupil/teachers relations - sensitivity
Inclination to advocate for Norwegian language learners	Understanding the need for action to improve NLL's access to social and political capital and educational opportunities - and willingness to do so	Seeing the NLL as their responsibility Taking Practical Action in field practice to support NLL/extra- curricular activities related to NLL Challenging fairness in testing Critical awareness of unfair teaching practices for NLL

4.2. Value for linguistic diversity

Utterances seen as expressions of positive attitudes towards languages in general are found in eight interviews. The student teachers use positive words when they talk about languages and different languages, such as fun, exciting, interesting, resource. This also explains why some informants have chosen language as a subject in ITE. Some of the informants also comment that to have knowledge of different languages is a part of living in today's global world, and it is something we all can benefit from.

The next point in this orientation has to do with attitudes towards pupils' home languages and how they can be used in school. We found utterances related to this point in all 11 interviews. The utterances can be grouped into different sub-categories: the positive value the first language has for the pupil and how this can be appreciated, how schools can make multilingual practices visible, and how first languages can be used in the learning process.

There are also a couple of informants who have experienced that it can be annoying if teachers stress the first language too much in class. This may have to do with pupils wanting to blend in, and the attention given to the other language and culture – no matter if the intention is purely positive – can be seen as stressing the otherness of this pupil.

I had one (pupil) in my class at school who HATED it, when teachers or others said – how do you say this in Pakistani (informant's own choice of word) and it was no fun for her Get to know your pupils very well before you start asking things like that – but you can absolutely use it as a resource, I think (Ingrid).

One informant also tells a very different story from field practice where they met a teacher who was not interested in the pupils' first languages at all. This student teacher experienced that pupils had negative attitudes to their first language and were shy to use it in class. "It was so uncomfortable, they were like – they didn't want to speak their first language in the classroom, it was almost as if they were ashamed" (Fiona).

Pupil – teacher relations are talked about in 6 of the interviews. There are some general comments on how important it is to get to know your pupils, their interests, languages and so on to build good relationships that are important for the class environment and the learning process for each pupil. Cooperation with mother tongue teachers are mentioned as important for building good relationships with both pupils and parents, because mother tongue teachers can (via the families' first languages) be able to gather important information about pupils that teachers who do not know the pupils' first languages have a possibility to do. One of the student teachers in our sample describes how she learnt some words in different languages and how powerful this was in building relations:

I have had very good experiences learning words in other languages – just to know words like "hi"; and "bye" – as simple as that in other languages (...). I worked in a summer school too, with a lot of diversity, but the children light up at once, even if they don't know you as soon as you say "Hi" in their language, then – Wow, here's someone who knows my language, and that opens a whole world, for the children. (June)

4.3. Advocating for Norwegian language learners (NLL)

Responses to questions about what they would do to support pupils with a different first language than Norwegian, indicate that

all student teachers are aware of their responsibility. None of the student teachers questions that responsibility or sees it as not central to their job as teachers, for instance by expressing that a specialist should rather take on that responsibility. However, some of the informants specifically mention that they would need to seek advice from specialists, resource teams at schools and the principal. This points to the importance of knowledge about second language learning and multilingual pupils and indicates an awareness among the student teachers that they need to learn more and to access experts.

When discussing the RISC task "Who would you choose to be your friend?" the first reaction from several informants was that they did not like this kind of task and would be very sceptical about using it in class. A main reason for this was that they would not like children to choose a friend by appearance. This goes against values they would promote in school. Student teachers also voiced a concern for pupils with a different ethnic appearance than the majority white pupils. They might feel exposed if children with a similar appearance to them were not chosen. This could create a very difficult situation for them. Some of the student teachers' first reactions to this task are:

My fear of what the answer would be – which attitudes do students bring – frightened that the outcome might be stereotypical and an answer that is not about inclusion. (Anna)

You should have some way to check your students' attitudes, because they can have many strange attitudes from their parents, and if you have a class where there are few minority students and you have a judgmental attitude, it may not be the smartest task – but if there is a good class environment ... (Ingrid)

A dark skinned person may have chosen (a child of that colour) as a friend – a more multilingual class would perhaps not care much about colour, but – what should I say – a white class may have chosen the white children. (Hanna)

They are all kids who smile nicely, they could have been chosen to be someone's friend, but (this task) may cause some off-hand remarks (authors' comment: our interpretation is that this refers to remarks of a more negative kind). (Fiona)

Some of the informants comment that we tend to choose someone who resembles us. The interviewer did not problematize these reactions much, but more often supported the informants in their reflections. This can indicate that there was a shared understanding between interviewer and interviewees of classrooms in Norway that are still predominantly white.

The informants saw this task as problematic because it also went against their goal of creating safe, warm, and inclusive classroom environments. On the other hand, two informants commented that maybe our reaction to this kind of task is the adult way of looking at it, and that children may not react in this way at all. Children might choose based on gender, or things like the nicest smile etc. However, the student teachers would still be reluctant to use the task. The quotes from the interviews show perhaps more worries about what kinds of attitudes would be brought up, than an opportunity to get to work with these attitudes.

There was, however, one informant who had taken a course on international relations, who was more positive. She commented: "We talked a lot about intercultural competence, and this is spot on as to how you have to be aware of your own attitudes and values, so it is really – I think that if the conclusion is how you do not choose this one (this child) or that one (that child), then I think that it can be a good way to build awareness." (Karen).

The other RISC task, with children doing different activities, did not cause these strong reactions, but was considered much more adequate and tempting to use in class to get children to reflect upon similarities and differences. In this task, pupils would be more preoccupied with the activities that the children in the photos were doing, not the appearances of the children. One informant brought up another issue:

I have to say, that I still think that – there is a boy who looks like he perhaps is from Africa, and that makes me think – it looks like, oh – this boy may be poor and is sitting outside a house that is in poor condition, but ... I may have some more reflections and another background, and a little more knowledge, but I don't think this is something the children would notice. (Diana)

Her self-reflective comment, where she is aware that she might have attitudes that make her first think of problems and poverty when she sees this picture, but that pupils may not, can also be an indication of the value of tasks of this kind for teacher education.

4.4. Other aspects not covered by the framework: critique and suggestions for ITE

In our analysis, we were also interested in finding out what else students said that could not be categorized in one of the categories in the Lucas and Villegas framework. Mainly, these utterances can be categorized as critique and suggestions for ITE.

A main critique that the informants voice is the lack of hands-on learning. The national framework plan and guidelines highlight the importance of preparing student teachers to work in diverse schools, with children who have many different first languages and with a plenitude of cultures. This is addressed in ITE programmes, but the informants express a lack of actual preparation on how to teach multilingual pupils. Some comment that the topic has been taught in a more superficial or theoretical way – they do not have concrete tools, nor do they feel well prepared and equipped to go into the multilingual classroom. They point at the need for teacher education to be more practical, to discuss cases and real practices in school.

Although it was Karen who had taken a course on intercultural relations and was interested in the first task in a way that the others were not, it was Diana who voiced concern for how teaching in ITE could be too politically correct in the sense that real problems or prejudices not dealt with. "You may feel a little uncomfortable, a little awkward actually, when talking about it, because you are afraid to say something wrong." (Diana) Diana continues to explain:

I have to say that I am not very pleased with how much we have been doing it (learning about multilingual and multicultural education), because – also in pedagogy, when we have discussed multicultural issues, the focus has often been on restrictions in Islam – it is so easy to end up there ... and then one says, maybe some will wear more clothes and things like that, and this and that – and swimming lessons are so terrible – but we should just talk with the parents, and that's it, in a way – but it is also difficult to go more in depth, because, as I mentioned earlier – you have to adapt it to each person individually. (Diana)

This quote points to the lack of more in depth talks about multicultural issues, arriving quickly at a problem, suggesting a solution "and then we are done ..." Diana tells us about lessons that

are perceived as more superficial, where they are unable to get below a surface level of problems and solutions that are dealt with in a very light-hearted manner (talk to the parents/adapt individually), but that Diana is apparently very aware of the complexity within.

The main point that surfaces when the informants reflect on experiences from field practice is variation. Some have been in very multilingual classrooms, some have not. Some have met teachers they regard as extremely good teachers; others have met teachers that are perceived as not caring or having attitudes about pupils that students react negatively to. The informants report invisible mother tongue teachers, and meetings with individual pupils that really make an impact. More extensive discussions after field practice could bring out the variation in experiences that student teachers have and can provide a foundation for deeper discussions and reflections. Practices of this kind can enable student teachers to place their experiences in a wider context, relate to theoretical concepts and build a foundation for critical reflection. The informants in our sample commented that they could be reluctant to discuss experiences with their field practice teachers who would, in the end, assess them. This is an important issue to be aware of and to address.

5. Discussion

We can summarize our main findings in these points:

1. Student teachers in our study express positive attitudes towards language diversity, a reflective understanding about the connection between culture/language and identity and how to use this as a resource in class.
2. Student teachers are critical towards how teaching NLL is organized, and the organization and cooperation related to first language teaching (mother tongue teachers).
3. Student teachers express a concern for inclusion and are aware of possible racist attitudes pupils of colour may meet in school but are uncomfortable talking about this.
4. Student teachers express responsibility for NLL, but report that they would need support from the whole school system in teaching NLL.
5. Student teachers are critical towards ITE concerning how they are prepared to teach in multicultural and multilingual classrooms.

A main conclusion is that the student teachers are very positive to language diversity and multilingualism. The orientation "value for linguistic" diversity as it is defined by Lucas & Villegas (2013) and "multilingual awareness" (García, 2008) can be seen as strongly expressed by our informants. Explanations for these positive orientations may be found in the resource perspective in the Norwegian Curriculum for ITE and the teaching they have received, but the self-selection of especially interested student teachers in this study could also play a role.

Informants in our sample also expressed a nuanced and balanced reflection on the concept of culture. This differs from findings in a previous study with student teachers in their 2nd year of ITE (Thomassen, 2016). In the previous study, a result was that 2nd year students tended to discuss culture as artefacts or music, food, dance, something the other possessed. The 4th year student teachers in the current study express more reflection on culture as something we all have in different forms, and that one should be careful how to use a pupil's home culture in class. They commented that, of course it can be a valuable resource (as Culturally Responsive Pedagogy highlights), but a risk is that it can create a feeling of otherness among NLL pupils. In this way, they expressed the closely

connected language/culture/identity that Lucas and Villegas (2013) see as important. Unfortunately, this is not a longitudinal study with the same student teachers, so we cannot say whether the students have developed more knowledge during their time in ITE; or whether the 4th year students just have more knowledge and interest in the topic. We also cannot know how these orientations will manifest themselves in practice when the student teachers start working in schools.

Another interesting result was the way some of the informants described that people with other cultural backgrounds or languages are simply a part of how they see Norway today. Having a different first language or skin colour is not so special any longer, they say. These attitudes may tend towards what Kubota (2004) refers to as liberal multiculturalism. This is described as an attitude that we are the same or difference blindness as Kubota calls it. The reflections informants had on the importance of not over-focusing pupils' different backgrounds can have a negative effect if one disregards the real differences in the way colour, discrimination and power are played out in our societies and schools.

The first Risc task was one way to gain more insight into how students reflected on race and colour. Firstly, most informants reacted to the task because they were concerned that friendship should not be related to appearance. Then, there was a concern that the pictures of children not classified as white might not be chosen as friends, because we tend to choose people who resemble ourselves. The way the informants (and interviewer) reacted, can indicate that whiteness still is the norm, and pupils of colour are the others: marginalized groups that are defined in contrast to the white norm. Fylkesnes (2018) has studied how the term "cultural diversity" is used in teacher education research discourses, and she argues (based on critical whiteness studies) that "Despite attempting to promote social justice, researchers are actors who produce a discursive ideology of White supremacy" (Fylkesnes, 2018, p. 24). This critical lens gives important room for self-reflection. On the other hand, the concern that the student teachers show for pupils that can be vulnerable due to being in a minority situation can also be regarded as care and awareness of inclusion.

The interviews give the impression that there is an uncomfortableness about how to talk about race and colour. These are difficult issues, and perhaps, when these issues are avoided or not discussed critically within teacher education (and during field practice), this is a reflection of teacher educators' own personal uncertainty or fear of failure. If uncertainty is a main reason, this could be due to lack of knowledge and competence to teach and reflect conceptually on the topic of racism in schools, or it could be due to an inclination to avoid the risk of venturing into uncharted waters (see Giddens' theory of uncertainty and risk, e.g. Giddens, 1999) and instead to hold on to established routines and knowledge practices.

Uncertainty has long been described as endemic to teaching (Lortie, 1975). An awareness of uncertainty can have a negative effect (e.g. create a fear of failure which can lead to non-action) but can also be a prerequisite for learning (e.g. Dewey, 1933). As we see it, a main challenge for teacher education is still to prepare teachers for uncertainty in ways that help develop a professional stance (Munthe, 2007) but that requires that teacher educators can approach such core uncertainties as questions of power and race.

For countries such as Norway (and many other countries and areas worldwide), multilingual classrooms is a fairly new phenomenon, and many of the teachers in teacher education have little or no experience of their own and also do not necessarily have the opportunity to do research in schools. Continuing professional development for teacher educators is an important issue to raise, to identify, and to develop within higher education.

Compared to results presented by Tandon et al. (2017), we do not find the same degree of anxiety for teaching second language learners in our study. The student teachers we interviewed express nevertheless, that knowledge of teaching of multilingual learners must be embedded in the whole school system. These findings seen in relation to a lack of knowledge among school leaders that was reported by Rambell Management (2016) may cause concern.

Data on aspects not directly related to the framework, reveal that the informants raise both critique and suggestions for ITE. This could also be interpreted as student teachers having a political awareness of system factors. The student teachers especially express the need for being shown the link between the theories and how to implement and use these in the classroom (didactics). To combine theory and action is also a vital point in the Linguistically Responsive Framework, and it is an age-old critique of teacher education. Addressing this issue requires that teacher educators can let go of existing practices and routines and try to think creatively out-of-the-box in search of new pedagogical practices.

The Linguistic Responsive Pedagogy framework provided us with a tool to categorize students' orientations. Although, as mentioned above, there can be problems using a framework for teaching and learning as a framework for analysis, we found the categories very useful. The orientation principles overlapped to some extent, and it was necessary to operationalize them further for our analyses.

6. Implications for teacher education

A main issue that arises from our study, is a need to open up for discussions of uncomfortable questions, or to take uncertainty seriously as an endemic aspect of education and a personal factor also in the case of multilingual and multicultural classrooms. Diversity is a difficult concept and can involve practices that are challenging. Examining and being aware of our own beliefs can be painful, especially when this leads to an awareness of attitudes we did not know we possessed.

However, accepting uncertainty does not mean that we do not have methodological protocols, artefacts, tools, or theories that can provide input for critical reflection. The framework presented and used in this article is one such example, along with theories about race, whiteness, Critical Multiculturalism, and more. As mentioned above, we cannot expect teacher educators to have the kind of in-depth knowledge and experience needed without the possibility to conduct research and/or be in schools and both learn continuously from ongoing school practices and be able to contribute to the further development of schools. Continuing professional development for teacher educators is an important concern.

Students are in need of possibilities to try to test different methods of communication and instruction to enhance second language learners' possibilities in class and in school. This study indicates that critical reflection and testing of different methods is not equally distributed among student teachers and in field practice schools. Some student teachers do not have field practice in schools that they characterized as representing diversity, and yet this is expected of teacher education. How can teacher education programmes guarantee quality field practice in schools that also represent more diversity?

7. Limitations and further research

This study is based on a small sample of student teachers from three HEIs. The informants are all self-selected. A limitation is therefore both the number and the method of selection. The method of selection is, however, impossible to change since participation in research must be voluntary. The number of

participants could have been higher, and in a future study it would be interesting to have higher numbers also for the sake of comparison. This study has not posed questions of comparison. Instead, we were interested in securing a population that was not just from one HEI, and chose to opt for three of varying sizes (which represents a geographical spread). The varied experiences the student teachers report especially from field practice can make it difficult to argue for the element of saturation described by Kvale (1997). On the other hand, it is a strength that the student teachers come from different ITE institutions in different parts of Norway, and do not just represent learning experiences from one ITE. The data can therefore be substantial enough to provide answers to our research questions.

Another limitation, which is common in all qualitative research conducted in one language and then translated to another, is that subtleties can be lost in translation. In this study, two researchers have worked on the translations and have agreed on the best possible alternatives.

The present study has shed some light on orientations among a group of fourth year students as they venture into teaching. We highly recommend that a new research study implements a longitudinal design which can both study the development of orientations and practices, and through this, can also shed more light on what teacher education and continuing professional development for teachers can address to enhance education for second language learners.

Author statement

The corresponding author (Wenche Thomassen) is responsible for ensuring that the descriptions are accurate and agreed by the authors.

This article is a joint product.

The first author, however, (Wenche Thomassen), is particular responsible for introducing and explaining the theoretical approach for the article and the use of this theoretical approach as a tool for analysis and discussion. The first author has carried out the initial analyses.

The second author (Elaine Munthe) has especially contributed in the method part of the article, to validate analyses and co-creating tables and discussion.

The editing of the article is a joint effort.

Appendix A. Supplementary data

Supplementary data to this article can be found online at <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.10251>.

References

Bakken, A. (2014). Sosial ulikhet i skoleresultater – en oppsummering av NOVA's forskning. Social discrepancy in school results - a summary of NOVA's research. Retrieved on 04 March 2020 from <https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.06.002>

Comas-Forgas, R. M., & Herrald, M. (2015). Intercultural education in Italy and in the United States: The results of a binational inquiry. *Romanian Journal for Multidimensional Education*, 7(1), 203–218.

Coronel, J. M., & Gómez-Hurtado, I. (2015). Nothing to do with me! Teachers' perceptions on cultural diversity in Spanish secondary schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21(4), 400–420. <https://doi.org/10.1080/1354002.2014.968896>

Cummins, J. (2000). *Language, Power and pedagogy: Bilingual Children in the crossfire* (vol. 27). Bristol: The Ridge Summit: Multilingual Matters.

Danzon, A. M. V., Engen, T. O., Hagen, A., Kullstrand, L. A., Sand, S., Speitz, H., Strømme, I., & Strømlin, Å. (2020). *Opplysningsvesenets til minoritetsspråklige innvandrere og grunnskoling* [Education for minority language pupils in kindergarten and primary school]. Notodden: Telemarkforskning.

Dewey, J. (1933). *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: D.C. Heath and Company.

Egeli, Elisabeth, & Thomassen, Wenche (2015). På vei mot en fler-kulturell praksis? Utfordringer og muligheter i dagens lærerutdanning [Towards a multicultural practice? Challenges and possibilities in today's teacher education]. In Kari Mari Jonsson, & Marit Grevik (Eds.), *Språkmangfold i utdanningen. Refleksjoner over pedagogisk praksis [Language diversity in education. Reflections over pedagogical practice]* (pp. 177–198). Oslo: Gyldendal.

Eggen, E. (2016). *Minoritetsspråk og ferskspråklighet. En håndbok i vurdering og evaluering* [Minority languages and multilingualism. A handbook in assessment and evaluation]. Oslo: Cappelen Akademisk.

Engen, T. O., & Kullstrand, L. A. (2004). *Empirisk forskning, minoritetsspråk og minoritetsspråklige elever* [Empirical research, minority languages and education for minorities]. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Fylkesnes, S. (2018). Whiteness in teacher education research discourses: A review of the use and meaning making of the term cultural diversity. *Teaching and Teacher Education*, 71, 24–33. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.005>

García, O. (2008). Multilingual language awareness and teacher education. In J. Cenoz, & N. H. Hornberger (Eds.), (2nd ed., Vol. 6. *Encyclopedia of language and education* (pp. 385–400). Boston, MA: Springer. Knowledge about Language.

Gay, G. (2010). *Culturally responsive teaching: Theory, research, and practice*. New York: Teachers College Press.

Giddens, A. (1999). Runaway world: The reith lectures revisited. Lecture, 2, 17. November 1999. Retrieved on 01 January 2019 from http://downloads.bbc.co.uk/mhttp/rades4/streams/1999_reith1.pdf

Hsieh, H. F., & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9), 1277–1288. <https://doi.org/10.1177/1049731505279687>

International Organization for Migration. (2018). *World migration report 2018*. Retrieved 10 October 2018 from <https://www.iom.int/wmr/world-migration-report-2018>

Kubota, R. (2004). Critical multiculturalism and second language learning. In B. Norton, & K. Toohey (Eds.), *Critical pedagogies and language learning* (pp. 30–49). Cambridge: Cambridge University Press.

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju [the qualitative research interview]*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Lafson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: Aka the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74–84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2r133485444751>

Lortie, D. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: The University of Chicago Press.

Lucas, T., & Villegas, A. M. (2010). The missing piece in teacher education: The preparation of linguistically responsive teachers. *National Society for the Study of Education*, 109(2), 297–318.

Lucas, T., & Villegas, A. M. (2013). Preparing linguistically responsive teachers: Laying the foundation in preservice teacher education. *Theory Into Practice*, 52(2), 98–109. <https://doi.org/10.1080/00401284.2013.770127>

Malo-Jovers, V., Corneil, P., & Cantrek, S. (2018). A mixed methods investigation of teachers' self-efficacy for culturally responsive instruction. *Teaching and Teacher Education*, 74, 146–156.

Management, R. (2016). *Etablering av særskilt språkopplering og innfølingsstilbud [Establishment of special adapted language education and education for newly arrived pupils]*. Oslo: Directorate of Education Norway. Retrieved on 06 October 2018 from <https://www.udir.no/globalassets/filer/tillag-og-erking/etableringsrapporter/etablering-av-serskilt-sprakopplering-2016.pdf>

May, S., & Sleeter, C. E. (Eds.). (2010). *Critical multiculturalism: Theory and praxis*. New York: Routledge.

Ministry of Education. (2010a). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærutdanningene for 1-7. trinn og 5-10. trinn [Regulation for framework plan for Initial Teacher Education, grade 1-7 and 5-10]*. Retrieved on 16 September 2015 from <https://www.regeringen.no/no/ndokumenter/forskrift-om-rammeplan-for-grunnskolelar/id294357/>

Ministry of Education. (2010b). *Nasjonale retningslinjer for grunnskolelærutdanningen*. Oslo: National guidelines for Initial Teacher Education. Retrieved on 16 September 2015 from https://www.regeringen.no/globalassets/upload/kd/trundrive/2010/retningslinjer_grunnskolelaererutdanningen_5_10_trinn

Munthe, E. (2017). Recognizing uncertainty and risk in the development of teachers' learning communities. In M. Zellerbach, & E. Munthe (Eds.), *Teachers learning in communities* (pp. 15–26). Rotterdam: The Netherlands: Sense Publishers.

Opplæringsloven. (1998). *[The Education Act], Lov om grunnskolen og den videregående opplærings. Sist endret 17. August 2016 [Law for primary and secondary education. Last revision 17.08.2016]*. Retrieved on 6 October 2018 from <https://lovdata.no/dokument/NO/lov/1998-07-17-63>

Paine, L., Aydarova, O., & Syabro, I. (2017). Globalization and teacher education. In D. J. Clandinin, & J. Hutu (Eds.), *The sage handbook of research on teacher education* (pp. 1113–1148). London: Sage.

Pianta, R., La Paro, K., & Hamre, B. (2008). *Classroom assessment scoring system: Form 3-5*. Baltimore, MD: Paul H. Broderick Pub.

Reading International Solidarity Center (RISC). (2015). *A toolkit of activities to measure oral/second language*. Retrieved on 27 December 2019 from <http://toolkit.risc.org.uk/>

Steinkjeller, A. (2017). Hvordan går det med innvandrere og deres barn i skole [How are migrants and children of migrants doing in school?]. In T. Sandnes

Artikkel 3

- [Ed.], *Innvandring i Norge 2017* [Immigrants in Norway, 2017] (pp. 78–94). Oslo: Kongsvinger: Statistikk, Norway.
- Tandon, M., Viesca, K. M., Hueston, C., & Midburn, T. (2017). Perceptions of linguistically responsive teaching in teacher candidates/novice teachers. *Bilingual Research Journal*, *40*(2), 154–168. <https://doi.org/10.1080/15235882.2017.130446468>
- Taylor, S., & Sebel, D. (2011). Culturally responsive pedagogy: Teaching like our students' lives matter. In *Innovation and leadership in English language teaching* (Vol. 4) (Singapore, UK: Emerald).
- Thomassen, W. E. (2016). Lærerstudenters kommentarcompetanse om flekkultur og undervisning av flerspråklige elever drøftet i lys av kritisk multikulturalisme [Student teachers' reflections on multiculturalism and teaching of multilingual pupils discussed in relation to critical multiculturalism]. *Acta Dialectica Norge*, *10*(1), 2.
- Öztek, K. (2016). *Flerspråklig oppvekst og læring* [Bilingual childhood and learning]. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Artikel 3

Blank side

Vedlegg

Vedlegg 1 – NDS-godkjenning

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Havstredetveien 29
N-5017 Bergen
Norge
Tel: +47 55 58 21 17
Fax: +47 55 58 96 58
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.no: 985 321 884

Wenche Elisabeth Thomassen
Institutt for kultur- og språkvitenskap Universitetet i Stavanger
Postboks 2557 Ullandhaug
4036 STAVANGER

Vår dato: 17.03.2016

Vår ref: 47329 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.02.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

47329 *Lærerstudenters kunnskap om flerkultur og undervisning av flerspråklige elever*
Behandlingsansvarlig *Universitetet i Stavanger, ved institusjonens øverste leder*
Daglig ansvarlig *Wenche Elisabeth Thomassen*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.07.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

Vedlegg: Prosjektvurdering

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

Auktingplottet / District Office

DNV 1903 Universitetet i Oslo, Postboks 105 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47 22 85 12 11. nsd@nsd.uib.no
TRONDHEIM NSD: Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, PEH Trondheim. Tel: +47 73 59 19 07. nsd@ntnu.no
TRONDHEIM NSD: SNT, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47 77 64 43 36. nsd@uib.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr. 47329

Formålet er å bidra til økt kunnskap om lærerstudenters kunnskap om flerkultur og undervisning av elever med norsk som andrespråk, og hvordan de har møtt på temaet i lærerutdanningen - både i undervisning på campus og i praksis.

Rekruttering av utvalget skjer gjennom praksiskoordinator. Det er viktig at forespørselen rettes på en slik måte at frivilligheten ivaretas.

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er hovedsakelig godt utformet. Vi ber imidlertid om at følgende endres/tilføyes:

- Inkluder hvilken institusjon som er handlingsansvarlig
- Det er noe uklart hvor lenge personopplysninger behandles. Dette bør klargjøres.
- Du skriver at transkripsjoner vil oppbevares forsvarlig etter at prosjektet er avsluttet, og slettet etter gjeldende regler for oppbevaring. Du kan oppbevare anonymiserte data på ubestemt tid, uten at du trenger å informere om dette. Du kan imidlertid da ikke oppbevare en koblingsnøkkel (kobling mellom navn og hvem som er student 1, 2 osv.).

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.no før utvalget kontaktes.

Det behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning.

I intervjuguiden minner du informantene på deres taushetsplikt ved å be dem ikke omtale elever ved navn. Taushetsplikten innebærer at informantene heller ikke kan omtale elever på en måte som indirekte identifiserer enkeltelever.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Universitetet i Stavanger sine interne rutiner for datasikkerhet.

Det er planer om å få en person til å transkribere intervjuene. Transkriberingsassistenten er i så fall databehandler for prosjektet. Universitetet i Stavanger skal inngå skriftlig avtale med transkriberingsassistenten om hvordan personopplysninger skal behandles, jf. personopplysningsloven § 15. For råd om hva databehandleravtalen bør inneholde, se Datatilsynets veileder: <http://www.datatilsynet.no/Sikkerhet-internkontroll/Databehandleravtale/>.

Forventet prosjektslutt er 31.07.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)

Vedlegg

- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Vi gjør oppmerksom på at også databehandler (transkriberingsassistenten) må slette personopplysninger tilknyttet prosjektet i sine systemer.

Blank side

Vedlegg 2 – Statusrapport

30.10.2020

Statusrapport

Statusrapport er allerede registrert.

Din statusrapport ble ikke registrert, da personvernombudet allerede har mottatt statusrapport for dette prosjektet

Prosjekt 47329: Lærerstudenters kunnskap om flerkultur og undervisning av flerspråklige elever

Wenche Elisabeth Thomassen | Universitetet i Stavanger

Statusrapport

Datamaterialet er anonymisert.

Innsendt dato: 21.01.2020

© NSD - Norsk senter for forskningsdata • [Kontakt NSD](#) • [Personvern og informasjonskapsler / cookies](#)

Blank side

Vedlegg 3 – Samtykkeerklæring

Forespørsmål om deltakelse i forskningsprosjektet

Lærerstudenters kunnskaper om flerkultur og undervisning av flerspråklige elever

Bakgrunn og formål

Jeg er PhD kandidat ved Universitetet i Stavanger i Utdanningsvitenskap. I mitt prosjekt ønsker med utgangspunkt i ulike data å undersøke hvilken kunnskap og hvilke refleksjoner lærerstudenter har i forhold til å skulle undervise i flerkulturelle og flerspråklige klasserom. I denne delstudien vil jeg gjerne få snakke med studenter som er i ferd med å avslutte sin utdanning, og få kunnskap om deres erfaringer fra utdanningen både innen institusjonen og i praksisperioder. Informasjon som kommer fram kan gi viktige bidrag til lærerutdanning om et felt som det er forsket lite på i Norge.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Studien vil innebære et personlig intervju av ca. 1 times varighet (max). Tidspunktet avtales nærmere, helst i løpet av januar 2017. Intervjuene vil bli tatt opp med lyd, og deretter transkribert. Som takk for din deltakelse vil du få et gavekort på 200 kr fra SIS bokhandel, eller Kino 1.

Hva skjer med informasjonen du gir?

Analyser av intervjuene vil bli brukt i vitenskaplige artikler som publiseres både nasjonalt og internasjonalt. Slik sett vil intervjuene gi oss viktig kunnskap om lærerutdanning og om hvordan vi kan styrke lærerutdanning.

Intervjuene skal skrives ut, og de vil da bli skrevet ut og anonymisert. Det skal ikke være mulig å kjenne igjen noen. I transkripsjonene vil jeg kun bruke betegnelser som student 1, 2 etc, og opplysninger om kjønn,

alder, vil ikke bli koblet til de transkriberte intervjuene. Datamaterialet vil bli oppbevart til disputasen er avholdt (planlagt i løpet av 2017). Det transkriberte materialet vil også bli forsvarlig oppbevart etter at PhD prosjektet er ferdig.

Frivillig deltakelse.

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Wenche Thomassen, epost: wenche.e.thomassen@uis.no – mobil 99343478.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Samtykke til deltakelse i studien.

Jeg har mottatt informasjon om studien og er villig til å delta.

.....

(signert at prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 – Intervjuguide

Intervjuguide (delstudie 3)

Tusen takk for at du har sagt deg villig til å være med på dette intervjuet! Intervjuet skal dreie seg om mangfold i sammenheng med flerkultur/flerspråklighet og andrespråksopplæring i skolen. Jeg vil ta opp samtalen vår og vil skrive ut hele samtalen etterpå. Det vil være fint om du ikke nevner elever ved deres rette navn - og heller ikke andre personer som måtte komme til å bli nevnt. Når jeg skriver ut, vil jeg også anonymisere slik at det ikke er noen navn på personer eller skoler som står i det skriftlige dokumentet. Selve lydopptaket vil bli slettet når jeg har bestått doktorgradsprøven.

DU kan selv velge om du vil svare på spørsmålene, og du har anledning til å trekke deg underveis.

Hensikten med studien er å få innblikk i lærerutdanningens arbeid med flerkultur både på campus og i praksisopplæring, hvilke kunnskaper lærerstudenter har og hvordan dere opplever at dere er forberedt på arbeidet som lærere i flerkulturelle klasserom og skoler.

Introduksjon

Du går nå 4.året i GLU - er det 1-7, 5 - 10?

Hvilke fordypningsfag har du valgt - hvorfor?

Hva gleder du deg mest til ved å begynne å jobbe som lærer? Hva tror du kan bli mest utfordrende?

Begreper

I min oppgave er jeg interessert i å få vite mer om lærerstudenters kunnskaper om undervisning i flerkulturelle - flerspråklige klasserom

Hva legger du i begrepet flerkulturell - flerspråklig? Kjenner du andre begreper som brukes om flerspråklige elever?

Du skal snart ut i skolen - hva tenker du at du kan/er god på når du skal undervise i et flerspråklig/flerkulturelt klasserom? (Tre ting?)

Hvor i lærerutdanningen - fag, praksis, oppgaver føler du at du har lært mest om dette?

Er det spesielle episoder du husker spesielt godt og tenker at - dette lærte jeg mye av?!

2) Bakgrunns erfaringer

- Vil du definere deg selv som flerspråklig, har du bodd i andre land enn i Norge?

- Har du venner eller er i kontakt med folk med en annen etnisk/kulturell bakgrunn (hvordan det nå skal defineres!) i fritida - eller i andre sammenhenger?

- Hvordan vil du beskrive de klassene dere har gått i opp igjennom skoletida i forhold til dette tema? Hvordan er det nå i lærerutdanningen - er den flerkulturell?

På hvilken måte tror du dine erfaringer personlig og i forhold til skole og utdanning vil påvirke deg i lærer-rollen og møte med studenter?

Lærerutdanning

Vi skal se på og kommentere en del spørsmål som ble gitt til lærerstudenter i en nasjonal spørreundersøkelse som ble foretatt for et par år siden.

Hvordan tror du de svarte, hva tenker du om disse utsagnene?

1) Jeg vet forskjellen på undervisning i norsk som andrespråk og flerspråklig opplæring.

Underspørsmålene i parentes er hjelpespørsmål for intervjuerne hvis nødvendig!

(Vet du forskjellen? Kan du forklare nærmere? Har dere snakket om ulike modeller for flerspråklig opplæring i utdanningen din? Har du sett ulike modeller i praksis? Hvilke? Hva er andrespråksopplæring? Hva tenker du er spesielt med å lære norsk som et andrespråk?)

2) Jeg vet hvilke rettigheter (juridisk) flerspråklige elever har.

(Hvis du kjenner til kommunens ansvar og lover og regler, kan du si kort hva det er? Hvor har du lært om dette? (Campus, praksis, annet ...) Hvem ville du spørre for å finne ut mer når du har begynt i jobb? Hva er din mening om de lover og retningslinjer som gjelder? Hva tenker du er mest viktig for en rettferdig opplæring for alle elever - og spesielt de flerspråklige elevene? Hva er viktig for deg som ny lærer å vite om og gjøre i forhold til juridiske retningslinjer?)

3) Jeg kjenner til metoder som øker læringsutbytte for flerspråklige elever.

(Hva slags metoder? Hvordan ville du konkret organisert undervisningen dersom du hadde et flerspråklig klasserom med elever med elever med ulike språk(erfarings)bakgrunn og det er store nivåforskjeller på nivå i norskkunnskaper?

Har dette blitt snakket konkret om i utdanningen? Har det blitt tatt opp i praksis? Hvilken kunnskap tenker du er viktig å ha?)

4) Jeg vet hvordan jeg kan støtte læring i ulike fag.

(Hvordan støtte læring i ulike fag - spesielt for elever som ikke har norsk som førstespråk. Hva kan være spesielt viktig i fag som naturfag, matematikk, kroppsøving, mat og helse, samfunnsfag? Hva ville du gjøre - rent konkret! Har det vært tema i utdanningen eller i praksis?)

5) Jeg kjenner til metoder som ser på elever religion/språk/kultur som en ressurs.

(La oss snakke litt mer om kultur/identitet. Kan du si litt om hvordan du vil definere kulturbegrepet? Hvordan kan en konkret ta i bruk elevers bakgrunn som en ressurs? Har det blitt snakket om i utdanningen? Har du sett eksempler fra praksis? Hva kan det bety å ha «oppmerksomhet for betydning av kulturforskjeller»? Er ulike religiøse/kulturelle bakgrunner en ressurs for elevene selv og for skolen? Skal en betone forskjeller eller likheter i kulturer - hva kan være en «fare» med enten å overfokusere eller ikke fokusere på

forskjeller? Hvordan støtte i identitetsutvikling - alle elever, og også de elevene som ikke har norsk som førstespråk?)

- 6) Her er en oppgave laget av et senter i England - risc - som en bruke i klasser for å arbeide med elevers holdninger til mangfold. (Velger en av oppgavene på arket - oppgavene) Oppgavene er tenkt å brukes for å utfordre elever i forhold til eventuelle stereotypiske holdninger til etnisitet/kjønn? Hvordan tror du elever ville ha svart - og hvorfor? Kunne du tenkt deg å brukt slike oppgaver i din kommende klasse? Hvorfor - hvorfor ikke?

7) Jeg kjenner til ulike verktøy for å kartlegge språkkompetanse.

(Hvis ja - hvilke? Hvor lærte du om dem? Er dette noe du har prøvd ut? Hva ville du evt. gjort for å få hjelp til dette hvis du var i jobb?

Husker du om dere har hatt noe om å gi tilbakemelding på tekster skrevet av andrespråks -elever? Se på denne korte teksten skrevet av en flerspråklig elever som har vært ... i Norge. Hva tenker du om denne teksten? Har du hatt noe teori om dette? Hva ville du eventuelt gjort hvis du fikk en liknende tekst i et av dine fag?

Vedlegg - tekst

8) Jeg vet hvordan jeg skal samarbeide med morsmåslærer.

(Litt tilbake til undervisningsorganisering - har dere snakket om bruk av morsmåslærer og ulike modeller for dette, har du møtte morsmåslærere i praksis eller har praksislærer snakket om hvordan de blir brukt? Hva er de teoretiske begrunnelse for å gi morsmålsundervisning? Hva tenker du om dette? Hvordan ville du startet opp et samarbeid med morsmåslærer dersom du visste at elever i klassen også får morsmålsundervisning?)

Oppsummering

- Råd til lærerutdanningen - hva bør vektlegges?
- Hvordan kan dere eventuelt skaffe dere mer kunnskap når dere starter i jobb?
- Muligheter og utfordringer med å arbeide i et flerspråklig klasserom?