

Diversitet i lærerutdanningene – bidrag til en profesjonsorientert forståelse av fag og kunnskapsområder

Thor-André Skrefsrud
thor.skrefsrud@hihm.no

Førsteamanuensis, Høgskolen i Hedmark, avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap

Sissel Østberg
Sissel.Ostberg@senior.hioa.no

Avdeling for seniorkompetanse, Høgskolen i Oslo og Akershus

Artikkelen drøfter forståelsen av lærerutdanningsfagene som profesjonsfag i en flerkulturell samfunnskontekst. Fokus for drøftingen er spenningen mellom fagenes egenart og fagenes flerkulturelle profil, belyst med bakgrunn i profesjonsteori og funn fra et igangværende forskningsprosjekt innenfor Kompetanse for mangfold-satsingen; *Diversitet i lærerutdanningene*. I artikkelen utvikles argumentasjonen for en kontekstbasert forståelse, som ikke bare krever en tilpasning av enkeltelementer i fagene og kunnskapsområdene, men som tar til orde for en nytolkning av fagforståelsen innenfor en utvidet kontekst for faglig og didaktisk refleksjon.

Innledning

Lærere må ha kunnskap om og forståelse for det flerkulturelle samfunnet. Det innebærer oppmerksomhet om kulturelle forskjeller, og ferdigheter til å håndtere disse som en positiv ressurs. (Kunnskapsdepartementet 2010, s. 9.)

De siste årenes lærerutdanningsreformer har hatt et økende fokus på den språklige og kulturelle kompleksiteten i barnehage, skole og samfunn. I retningslinjene for de nye grunnskolelærerutdanningene og barnehagelærerutdanningen beskrives mangfoldet i språk, kultur, religion og etnisitet som et grunnleggende samfunnstrekk med en gjennomgripende betydning for utdanningsfeltet (Kunnskapsdepartementet 2010; Kunnskapsdepartementet 2012). En av de viktigste utfordringene for lærerutdanningsinstitusjonene i dag er dermed å tilby en profesjonsutdanning som kan gi grunnskole- og barnehagelærerstudentene et solid fundament for å utøve læreryrket innenfor rammen av en globalisert og stadig mer differensiert samfunnskontekst.

Dette fokuset inngår i en større internasjonal oppmerksomhet mot endrings- og utviklingskompetanse som en del av kvalifiseringsgrunnlaget i læreryrket. I en sammenligning av lærerutdanning i Europa, Asia og Amerika finner Darling-Hammond & Lieberman (2012, s. 159) at «recurring themes for improvement [...] include strengthening connection between theory and practice and developing teachers' capacities to teach diverse learners». Dette er også et poeng i Cochran-Smith's (2013) diskusjon av internasjonale trender innenfor lærerutdanning: For at utdanningen skal være relevant, må den ta på alvor de utvidede og endrede behovene som oppstår i et pluralt samfunn. Den neste generasjonen av lærere må forberedes på arbeidet i en barne- og elevgruppe preget av språklig og kulturelt mangfold.

På den annen side er det både nasjonalt og internasjonalt uttrykt bekymring for om utdanningssystemet har tatt inn over seg dette kravet på en tilfredsstillende måte. I OECD sin «review of migrant education, Norway» (Taguma, Shewbridge, Huttova & Hoffmann 2009) konkluderes det med at skolen i større grad «need to be more responsive to linguistic and cultural diversity» (s. 8). En lignende bekymring er reist av Østbergutvalget (Kunnskapsdepartementet 2010), som i utredningsrapporten stiller spørsmål ved om lærerutdannerne selv har det nødvendige grunnlaget til å ivareta kompetansekravet for grunnskole- og barnehagelærere. Lærerutdanningsnivået tematiseres ytterligere i den tredje rapporten fra følgegruppa som evaluerer de nye grunnskolelærerutdanningene (Følgegruppa 2013). Basert på survey og intervjuer rapporterer kun halvparten av institusjonene læringsutbytteformuleringer som ivaretar flerkulturelle perspektiver i de ulike fagene. Det tyder på at lærerutdanningene – i likhet med utdanningssystemet for øvrig – strever med å implementere et mangfoldsperspektiv.

Som et bidrag til svar på denne utfordringen tar artikkelen opp til drøfting det vi omtaler som *den faglige vendingen* i lærerutdanningenes arbeid med mangfoldstematikken. Med dette mener vi en tilnærming til lærerutdanningsfagene som ikke bare spør hvilke fagelementer som er relevante i en endret samfunnskontekst, men som også retter blikket mot fagene selv i en kritisk refleksjon over egenart og kulturelle forutsetninger. Artikkelens to hovedproblemstillinger er følgende: Hva skjer med fagene og kunnskapsområdene idet mangfoldsperspektivet ikke lenger er redusert til en bestemt og avsondret nisje, men inngår i fagenes tenkning som et normalperspektiv? Hva kjennetegner lærerutdanningsfagene som profesjonsfag innenfor rammen av en flerkulturell samfunnskontekst?

I artikkelen drøftes problemstillingene med henvisning til eksempler fra et igangværende forskningsprosjekt, *Diversitet i lærerutdanningene* (DILUT). Hensikten med prosjektet er å stimulere lærerutdannere i grunnskolelærerutdanningene og barnehagelærerutdanningen til refleksjon over flerkulturalitet i fagene. Artikkelens bidrag er å gi en presisert forståelse av lærerutdanningsfag og kunnskapsområder i en flerkulturell og profesjonsorientert lærerutdanning, belyst gjennom lærerutdanneres egne refleksjoner over sine fag.

Teoretiske perspektiver

Som grunnlag for drøftingen støtter artikkelen seg på teoretiske perspektiver fra profesjonsteorien, nærmere bestemt forståelsen av hva det betyr å undervise i fag og kunnskapsområder i en lærerutdanning, situert innenfor rammen av en flerspråklig og flerkulturell samfunnskontekst (Dale 2005; Dale 2011; Grimen 2008; Dyndahl, Engen & Kulbrandstad 2011; Engen 2011). Profesjonsperspektivet sees i sammenheng med teoretiske perspektiver på flerkulturell opplæring (Banks 2007; Baker 2011) som belyses ytterligere med de empiriske eksemplene. Sammen gir dette et grunnlag for utviklingen av argumentet i artikkelen, som er en kontekstbasert forståelse av lærerutdanningsfagene.

En kontekstbasert forståelse – innledende avklaringer

Hva innebærer en kontekstbasert forståelse sett i lys av de valgte profesjonsteoretiske perspektivene? I en presisering av det særegne ved profesjonsinnretningen peker Dyndahl, Engen og Kulbrandstad (2011) på følgende kjennetegn ved fagene og kunnskapsområdene i de nye barnehage- og grunnskolelærerutdanningene:

Fagene [...] skal med andre ord skille seg fra fagene i disiplinbaserte studier ikke bare ved at fagdidaktikk er integrert i fagene, men også gjennom at de studeres i en kontekst der sammenhengen mellom de ulike fagene, mellom faget pedagogikk, mellom faget og praksis og mellom ulike tverrgående perspektiver som grunnleggende ferdigheter og kulturelt mangfold, vektlegges. (s. 5.)

Dette innebærer at kvalitet i lærerutdanningene i stor grad er knyttet til utdanningenes *relevans* for den samfunnsmessige konteksten som utdanningen befinner seg i (Grimen 2008; Engen 2011). Slik Grimen (2008, s. 71) påpeker, vil lærerprofesjonens kunnskapsgrunnlag best kunne forstås i lys av ideen om praktiske synteser, det vil si at aktuelle kunnskapselementer innenfor profesjonen er bundet sammen av de krav som yrkesutøvelsen stiller, og ikke av en omfattende teori. Dermed utfordres også fagene til en kontinuerlig refleksjon over sammenhengen mellom samfunnskonteksten og hvilke innholdselementer og

fagtradisjoner som vektlegges. Ikke minst gjelder utfordringen et selvkritisk og selvrefleksivt blikk på begrunnelsene for faginnholdet.

Sett i sammenheng med tenkningen om flerkulturelle perspektiver i lærerutdanningsfagene er utgangspunktet utvilsomt den demografiske endringen som i hovedsak skyldes økende innvandring og endring i migrasjonsmønstre. Incitamentet og aktualiseringen ligger i endret samfunnskontekst. Men i lys av ideen om praktiske synteser kan begrunnelsen for å rette oppmerksomheten mot flerkulturelle perspektiver i like stor grad være historisk og/eller idehistorisk. Flere analyser av barnehagens, skolens og lærerutdanningenes styringsdokumenter viser at fag og kunnskapsområder alltid blir til i en kontekst (Andreassen 2014; Aarsæther 2013). Dette belyses også gjennom funn fra DILUT-prosjektet – som beskrives nærmere senere i artikkelen.

En kontekstbasert forståelse av lærerutdanningsfagene viser for det første til en fagforståelse som tar hensyn til dagens befolkningsmessige sammensetning, det vil si at barn og unge i barnehagen og skolen utgjør en mer sammensatt gruppe enn tidligere, og at samfunnet – både på mikro- og makronivå – preges av kulturelle endringsprosesser. For det andre viser en kontekstbasert forståelse til en refleksiv analyse basert på fagenes historiske tilblivelse, deres pedagogiske utvikling og deres aktualitet (Dyndahl, Engen & Kulbrandstad 2011). Det gjør følgende spørsmål aktuelle i den pedagogiske og didaktiske refleksjonen: Hvorfor skal faget eller kunnskapsområdet være en del av opplæringen i lærerutdanningen, skolen eller barnehagen? Hva kan det enkelte faget og kunnskapsområdet bidra med i barnets eller studentens utvikling? Hvilke kulturelle forutsetninger ligger innbakt i fagene og kunnskapsområdene, og hvordan synliggjør vi disse? På hvilken måte kan fagene og kunnskapsområdene bekrefte og anerkjenne, men også utvide, elevenes, studentenes og kanskje også lærerens livsverden? Alle disse problemstillingene kan ikke besvares innenfor rammen av denne artikkelen, men synliggjør refleksjonen som ligger til grunn for valg av tema.

Implikasjoner for fagene

En slik refleksjon omkring lærerutdanningsfagene er i tråd med det som alltid har kjennetegnet lærerutdanningenes didaktiske egenart, situert i skjæringspunktet mellom vitenskapsfagene og den virksomhet som foregår i barnehagene og skolene (Dale 2005).

I de første tiårene med erfaringer med kulturelt og språklig mangfold i barnehager og skoler var imidlertid oppmerksomheten i stor grad rettet mot de nyankomne minoritetene selv. Hvilke morsmål hadde de, hvilke kulturelle uttrykk var viktige for dem, hvilke høytider feiret de, og hvilke familiemønstre var dominerende? Man la altså til grunn en tenkning hvor den kulturelle, språklige og religiøse identiteten i stor grad var stabil og fast og skulle bekreftes gjennom lærerens kunnskaper om identiteten – ikke ulikt forståelser vi finner hos toneangivende, men også omdiskuterte teoretikere innenfor kommunikasjonsfeltet som Samoar, Porter & McDaniel (2007).

Denne type kunnskap ”om dem” er ikke unyttig, men likevel utilstrekkelig og potensielt en problematisk måte å nærme seg det kulturelle mangfoldet på (Østberg 2013). Det å skulle tilskrive eleven en bestemt kultur som læreren skal skaffe seg kunnskap om, vil kunne innebære en essensialisering av barnets livsverden, som både overser og forsterker de kulturelle forskjellene på måter som stenger muligheten for hvem eleven er, og kan bli, i læringsfellesskapet (May & Sleeter 2010; Cummins 2001). I tillegg legger det grunnen for en forståelse av lærer–elev-relasjonen der lærerens kulturelle kompetanse handler om evnen til å identifisere kulturelle særdrag ved elevene, for slik å kunne iverksette en mest mulig effektiv kommunikasjon. Eleven blir objektet, som skal formes, tilpasses og kvalifiseres for deltakelse i en avgrenset forståelse av hva samfunnet skal være (Skrefsrud 2012). Dermed står man i fare for å gå opp sporene til den pedagogikken Skjervheim i sin tid advarte mot, det vil si å overse den begrensede gyldigheten som strategiske og instrumentelle handlinger har, men i stedet gjøre dem til en grunnmodell for pedagogikken (Skjervheim 1976).

De senere årenes utvikling har derfor gått i retning av en ny tenkning om kultur og språk som gjør det stadig mer vanskelig å operere med klare gruppeinndelinger (García & Wei 2014; Sen 2006). Vertovec (2007) omtaler dette som superdiversitet, det vil si et mangfold som kjennetegnes av kompleksitet og flytende grenser. McCall søker å favne noe av det samme i begrepet interseksjonalitet, som et grunnleggende trekk ved den nye diversiteten (McCall 2005). Heller ikke den individuelle identiteten er statisk og kategorisk bestemt, men plural (Østberg 2003, s.102). Det klare skillet mellom «vi» og «de andre» er det altså ikke mulig å trekke lenger. Noen eksempler synliggjør dette.

Selv om det i en barnehagegruppe er flere barn med det samme morsmålet, kan ikke barnehagelæreren uten videre forholde seg til dem som en ensartet gruppe. Noen vil være fullt

ut flerspråklige, noen vil overhodet ikke beherske andrespråket, og noen vil være i ferd med å endre førstespråk, det vil si at de i økende grad bruker norsk i hverdagen, også med nære familiemedlemmer. Et annet eksempel kan dreie seg om religiøs tilhørighet. Skolen har fått en ny elev fra Irak. Klassen har allerede flere elever med bakgrunn fra Pakistan, og læreren tenker han kan dra nytte av sin eksisterende kunnskap om islam for å inkludere den nye jenta. Det viser seg vanskeligere enn han trodde. Hun tilhører en helt annen religiøs retning og har en helt annen sosioøkonomisk bakgrunn enn de andre. Et inkluderende fellesskap må i dette tilfellet bygge på andre elementer enn religion. Et tredje eksempel kan gjelde translokalisering, som et karakteristisk trekk ved den nye mangfoldssituasjonen (Dewilde & Skrefsrud 2015). For barn som kommer til Norge som flyktninger, går som regel migrasjonsrutene via andre land, gjerne med flere års opphold i transittlandet. For disse barna vil oppholdet i transittlandet kunne være vel så formende både språklig og kulturelt som oppholdet i opprinnelseslandet.

Denne type utfordringer er hverdagen i mange barnehager og skoler og løses langt på vei gjennom generell pedagogisk tilrettelegging og god kommunikasjonskompetanse. Den profesjonelle lærer har et bredt repertoar av virkemidler. Ikke minst har etter- og videreutdanningsprogrammer bidratt til å gi mange lærere en grunnleggende kompetanse og praktiske handlingsverktøy som gjør at de håndterer den nye mangfoldssituasjonen på en måte som tar høyde for kompleksiteten når det gjelder anerkjennelse av elevens kulturelle bakgrunn.

For fagene og kunnskapsområdene i lærerutdanningene kan imidlertid konsentrasjonen om samfunnskonteksten bli redusert til spørsmålene: Hva er det av fagstoff i mitt fag som er relevant i møte med et flerkulturelt samfunn? Hvilke deler av faget kan være nyttige for å forberede kommende lærere på arbeidet i et flerkulturelt klasserom? Faren er dermed at man overser hvilke kulturelle føringer som ligger i institusjonene selv eller i majoritetens kulturelle dominans, slik den utspiller seg innenfor det enkelte fagområde – både bevisst og ubevisst. Blikket er vendt utover – mot fagenes bidrag til praksis – og ikke mot institusjonene, fagene og kunnskapsområdene selv.

Diversitet i lærerutdanningene – et forskningsprosjekt om fag i kontekst

Med DILUT-prosjektet har hensikten nettopp vært å utfordre denne endimensjonale forståelsen av lærerutdanningsfag og kunnskapsområder. Prosjektet gjennomføres i samarbeid mellom forskere ved Høgskolen i Hedmark og Høgskolen i Oslo og Akershus med mål om å øke bevisstheten om hvordan fagene og kunnskapsområdene i lærerutdanningene kan utvikle seg med lydhørhet overfor mangfoldsperspektivet som et normalperspektiv.

Metode

Metodisk har prosjektet bestått av to faser. I første fase er forskningsinstrumentene utprøvd ved at prosjektmedarbeiderne har intervjuet hverandre om didaktiske utfordringer og muligheter som de ser på det flerkulturelle området innenfor sitt eget eller kollegaens fagområde. Gjennom diskusjon og systematisering av erfaringene er det utviklet en intervjuguide for videre bruk i fase 2. Denne fasen innebærer semistrukturerte intervjuer med kolleger i andre lærerutdanningsfag og innenfor andre kunnskapsområder enn det prosjektmedarbeiderne representerer (Denzin & Lincoln 2011; Kvale & Brinkmann 2009). I alt er 19 gruppeintervjuer gjennomført, med til sammen 60 lærerutdannere fra fagene musikk, pedagogikk, samfunnsfag, kroppsøving, kunst og håndverk, RLE, naturfag, IKT og norsk. Intervjuene er tatt opp på lydfil og transkribert. Deretter er resultatene presentert for informantene og i noen tilfeller også for de aktuelle fagmiljøene som helhet. Det er gitt mulighet for å drøfte funnene med fagmiljøene. Også her er det gjort lydopptak og/eller notater.

Empiri og analyse

I skrivende stund er datamaterialet i ferd med å analyseres. De foreløpige funnene tyder imidlertid på at forskningsarbeidet kan gi bidrag til den videre diskusjonen om fagenes og kunnskapsområdenes status og funksjon i en flerkulturell samfunnskontekst. Videre peker vi på to gjennomgående trekk ved intervjumaterialet med relevans i denne sammenhengen; det første knyttet til bruken av begreper, det andre knyttet til forståelsen av kulturell anerkjennelse.

Begreper

Både i første og andre fase innledes intervjuene med spørsmål om hvilke begreper som informantene finner best egnet til å beskrive konteksten for faget eller kunnskapsområdet. I intervjuene diskuteres både mangfoldsbegrepet, diversitetsbegrepet, samt «det flerkulturelle». På tvers av intervjuene målbærer imidlertid informantene en motvilje mot å bruke begreper

som virker avgrensende og bygger opp under ulikheter mer enn å inkludere og skape muligheter for felles møtepunkter. Med bakgrunn i en slik begrunnelse ser vi en gjennomgående tendens til å foretrekke begrepet «mangfold» framfor begreper som «flerkulturalitet», «forskjellighet» og dels også «diversitet» – selv om informantene også trekker fram det sistnevnte begrepet som relevant og dekkende, noe intervjuet med fagpersoner i naturfag illustrerer:

Jeg vil heller tenke mangfold og diversitet enn flerkulturalitet. Ved flerkulturalitet avgrensers jeg meg til den etniske og eventuelt religiøse dimensjonen. Mens mangfold og diversitet inkluderer både seksuell orientering og andre perspektiver.

I henhold til informantene er dermed ikke valget av begreper tilfeldig, men bygger opp under et menneske- og samfunnssyn som yter aktiv motstand mot det Banks (2007) og Cummins (2001) omtaler som en deprivasjonsforståelse av flerspråklige barn og deres foreldre. Med deprivasjon menes en mangeltenkning i form av språklige, kulturelle eller sosiale mangler som disse familiene angivelig representerer i møtet med majoritetssamfunnet. Barnas oppvekstmiljø er språklig mangelfullt, hjemmekulturen bygger ikke opp under felleskulturen, og familiene blir sett på som dårlig fungerende og ressursvake i sosiale sammenhenger. En følge er dermed at pedagogikken får en kompensatorisk funksjon og skal reparere de feil og mangler som barna og familiene deres representerer.

I motsetning til en slik tenkning finner vi i intervjuene en gjennomgående omtale av språklig og kulturell variasjon som en positiv ressurs. At konteksten for opplæringen har blitt mer sammensatt, oppleves som en berikelse for fagene og kunnskapsområdene, og ikke noe faget skal bøte på. Informanten i naturfag sier:

Mangfold har en mer positiv klang, og understreker mulighetene. Hvis du i et klasserom har et mangfold, så er jo det... det er noe positivt – som du kan utnytte positivt.

Kulturell anerkjennelse

Dette ressursynet må sees i sammenheng med det andre overordnede funnet vi vil peke på, nemlig refleksjonen over kulturell anerkjennelse knyttet til fagene og kunnskapsområdene. I forståelsen av kulturell anerkjennelse knytter vi an til diskusjonen rundt Taylors (1994) «politics of recognition», der politisk anerkjennelse av minoritetenes identitet er avgjørende for et velfungerende samfunn. Flere har imidlertid påpekt at Taylors fokus på kollektive

identiteter legger for sterke føringer på hvilke forskjeller som er akseptable i den forstand at de anerkjennes av den liberale stat. Appiah (1994) spør om Taylors program står i fare for å legge for sterke føringer på hvem den enkelte er og kan bli i fellesskapet. Poenget fra Appiah er at talen om anerkjennelse nødvendigvis må følges av spørsmålet om hvilken bakgrunn som skal anerkjennes, det vil si en bevissthet om kompleksiteten ved identitetsformasjonen i dagens samfunn (Sen 2006; García & Wei 2014).

I intervjumaterialet ser vi tendensen til å videreføre en vanlig måte å tenke om språklig og kulturell anerkjennelse på, i form av å skulle bekrefte en gitt kulturell bakgrunn i fellesskapet (Taylor 1994), selv om denne tilnærmingen også følges av en selvkritisk holdning hos informantene. I ett av intervjuene kommer dette til uttrykk i diskusjonen mellom informantene fra musikkfaget på følgende måte:

A: Hvordan kan man legge til rette for at en russisk skoleelev skal kunne synes at det er fint å være russisk med sin nye kulturarv i Norge? Å kunne bruke sin bakgrunn, kunne synge en russisk sang og lære bort en russisk sanglek uten at han føler seg som en dust.

B: Hvis han kan det vel å merke. Det er ikke alltid at vi kan gå ut fra at russisk er det vi tenker på med russisk.

A: Nei, og for meg er det et viktig spørsmål. På lærernivået er det veldig viktig å se på lærernes evne til å lære seg nye tradisjoner, evnen til å sette seg inn i annen type musikk og kunne bruke det på en ordentlig måte.

Som vi ser av samtalen, konkretiseres forståelsen av ressursynet ved at informant A åpner for deltakelse og bidrag fra studentene i undervisningen. Som informant B påpeker, er det imidlertid ikke gitt at lærerens forståelse av studentens bakgrunn er den samme som den studenten selv har. I dialogen uttrykkes dermed det potensielt risikable ved en såkalt «anerkjennende» praksis; faren ved å sette stramme rammer for hvem studenten er og kan bli i læringsfellesskapet. Ikke minst kan en slik tilnærming være problematisk sett i lys av de dynamiske og hybride trekkene ved diversiteten i dag (Vertovec 2007; May & Sleeter 2010). Studenten tillegges en identitet av læreren, som videre skal bekreftes i fellesskapet.

Som samtalen viser, er imidlertid informantene opptatt av studentens selvforståelse og er klar over faren for stigmatisering og kulturell determinisme, slik vi så det i Appiah sin kritikk av Taylor. Poenget i denne sammenhengen er imidlertid hvordan ressursynet kan åpne for en potensiell selvevaluering av faget sett i lys av nye erfaringer som bringes til

læringsfellesskapet. Studentens språklige og kulturelle kapital anses som et substansielt bidrag til fagområdet, selv om det i intervjuet uttrykkes på en måte som ikke er artikulert fullt ut og heller ikke konkretisert.

Dette underbygges av funn fra intervjuene med fagpersoner innenfor naturfag, som i refleksjonen rundt faget viser bevissthet om en antropologisk kulturforståelse, men også om naturvitenskapenes opprinnelse og utvikling og om naturfaget som et kulturfag. En av dem uttrykte det slik:

Vi var inne på samfunnskultur, og da kommer man ofte inn på nasjonale kulturer, som gjerne er det folk forbinder med ordet kultur. Da fokuserte jeg på naturvitenskap som kultur, som er spesielt relevant for oss i naturfag.

Informanten fortalte også følgende:

Jeg hadde om historikk – om utviklingen av naturvitenskapen innenfor ulike emner. Da tar jeg ofte opp noe om de gamle grekerne, eventuelt noe gammelt kinesisk – og europeisk vitenskapshistorie selvsagt. Da spurte studentene: Hvor er det arabiske? Og det hadde jeg jo ikke noe godt svar på.

Som utdraget viser, innebærer møtet med studentenes problematisering av det etablerte et potensial for en selvkritisk analyse av fagets egne forutsetninger. Til tross for en antropologisk bevissthet utfordres informanten til en bredere tenkning om hvordan også de arabiske vitenskapstradisjonene kan løftes fram i en anerkjennende opplæring. Dette poenget utdypes i intervjuet der de samme naturfaglærerne reflekterer over sine erfaringer med å ta for gitt sin egen forståelse av feltet, uten å ta høyde for variasjonene i studentenes erfaringsbakgrunn. Som informantene selvkritisk uttrykker det, skaper dette misforståelser, samtidig som studentens kunnskaper og erfaringer forblir tause i form av manglende anerkjennelse:

Utfordringene vi som naturfaglærere i grunnopplæringen har, er jo at det er elever der som ikke har den samme erfaringsbakgrunn som våre norske elever har. Vi durer i vei og snakker om forskjellige naturtyper for eksempel – om myr og skog og fjell og hei, og ferskvann og rennende vann – som om alle har dette. Jeg kan ta et eksempel som jeg synes er veldig godt. Vi var på ekskursjon med en naturfagklasse oppe i Østerdalen og var ute på en myr, og vi hadde et stort opplegg på myra. Med undersøkelser på myra – planter, dyr, biologiske forhold og så videre. Og jeg syntes vi fikk til et flott opplegg. På veien hjem var det ei jente – med opprinnelse fra Tyrkia, men har bodd i Norge i mange år

– som spurte meg: «Hva mener du egentlig med myr?» (ler). Det var helt ukjent – både ordet og begrepet.

Sett i sammenheng med ressursynet som gjennomgående preger intervjuene, vil også dette uventede møtet med studentens erfaringsverden – i kombinasjon med en selvrefleksiv holdning til det man selv tar for gitt – potensielt kunne åpne for en bevissthetsprosess der faget gjennomtenkes innenfor en bredere pedagogisk og didaktisk ramme. Også i dette intervjuet er tenkningen implisitt og bærer med seg et potensial, ikke en ferdig formulert forståelse av faget og kunnskapsområdet i kontekst. Det er også verdt å merke seg at informanten kobler den manglende kjennskapen til «myr» til studentens opprinnelse fra Tyrkia, og ikke for eksempel til oppveksten i en storby-kontekst. Slik tyder de foreløpige analysene på at materialet inngår i et refleksjonsgrunnlag for en videre presisert diskusjon av hva den faglige vendingen i lærerutdanningsfagene kan innebære.

Selv om målene for lærerutdanningene er at en grunnleggende flerkulturell kompetanse skal gjelde alle lærere, uavhengig av egen kulturell bakgrunn, viser de foreløpige resultatene at tilstedeværelsen av studenter med minoritetsbakgrunn kan skjerpe oppmerksomheten mot, og bevisstheten om, språklig og kulturelt mangfold. De av lærerutdannerne som har erfaringer med undervisning på bachelorstudiet tospråklig faglærerutdanning (TOS), gir særlig uttrykk for dette. Her har alle studentene minoritetsbakgrunn. For det første trekker informantene fram at lærerstudentene på TOS-studiet ofte er mer aktive enn de vanlige grunnskolelærerstudentene fordi mange av dem har flere års lærererfaring – som ufaglærte assistentlærere eller morsmållærere. For det andre framheves det at de ofte kommer med interessante og uventede innspill. En av informantene innenfor samfunnsfag uttrykker det slik:

Min erfaring er at disse studentene diskuterer verdier mye raskere. De kommer raskere til verdidiskusjoner og lurer på hvorfor du mener det ene – og kunne det ikke være slik heller – ja, og mye mer kritiske til hva som er sannhet. Jeg synes det er gode innspill, for du går deg lett blind på eget verdisett.

I de ordinære grunnskolelærerutdanningene har ikke lærerutdannerne i vårt materiale den samme erfaring med flerspråklige studenter. Noen ganger skyldes dette at de inngår i et bredere mangfold av studenter. En informant innenfor IKT uttrykker det slik:

Da er de bare en av de andre. Det er ingenting i mitt hode som tenker at dette er en flerkulturell student. Noen ser sånn ut og noen ser sånn ut. Noen er flinke og noen er ikke flinke. De skiller seg på ingen måte ut.

Andre ganger skyldes det at studentene selv ikke ønsker å skille seg ut. De oppfatter seg først og fremst som lærerstudenter på linje med alle andre og ønsker ingen oppmerksomhet om egen kulturell bakgrunn. Noen av informantene innrømmer imidlertid at de selv kan ha bidratt til usynliggjøring fordi de ikke har vektlagt flerspråklighet og ikke har sett mangfoldspotensialet i faget. Det kan også spores en viss usikkerhet når det gjelder «å trække feil» i materialet. Med dette menes frykten for å si noe som kan såre eller krenke, men også frykten for å være politisk ukorrekt, bruke «feil» begrep eller avsløre egen uvitenhet. En større åpenhet og arenaer for felles refleksjon og meningsutveksling på tvers av faggrupper etterlyses.

Avsluttende refleksjoner

Den kulturelle kompleksiteten som lærerutdanningene står overfor i dag, krever at vi også ser på fagenes kulturelle forutsetninger og muligheter. Et lærerutdanningsfag som ønsker å ta på alvor sin kontekst, må også rette blikket innover. På den ene side dreier det seg om å rette et kritisk blikk på faglig innhold, kunnskapsområder og arbeidsmåter, ikke nødvendigvis for å forkaste disse, men for å bevisstgjøre og trene opp evnen til å analysere institusjonens kulturelle føringer. En kritisk analyse av institusjonenes kulturelle føringer innebærer også en analyse av makt og avmakt, blant annet i forholdet mellom majoritet og minoriteter. På den annen side mener vi det er et ubrukt potensial i lærerutdanningsfagene, et potensial for perspektivutvidelse og diversitet. Engen (2011) omtaler dette som en nyfortolkning av lærerutdanningsfagene. Med nyfortolkning signaliseres det en prosess hvor den antatte egenarten til faget eller kunnskapsområdet settes i spill, ikke for nødvendigvis å forkaste sentrale kunnskaps- og innholdselementer, men for å kritisk diskutere disse og kanskje også omdefinere faget og fagforståelsen innenfor en utvidet kontekst for både faglig og didaktisk refleksjon (Dale 2011).

En fag i kontekst-analyse betyr med andre ord ikke en analyse der faget, som en konstant størrelse, plasseres i ulike kontekster, men en analyse av fagenes utvikling og potensielle muligheter. Det dreier seg om fag som kunnskapsinnhold, opplevelse, ferdighetstrening og dannelse. Vår påstand er at mangfold og kultursensitivitet er en del av lærerutdanningsfagenes

innhold, uavhengig av hvilke typer studenter vi har, og uavhengig av antallet flerspråklige barn og unge i barnehager og skoler. Dette innebærer at et mangfoldsperspektiv bør være normalperspektivet i all lærerutdanning.

Veien videre

Fokuset for denne artikkelen har vært på den faglige vendingen som vi mener er nødvendig når lærerutdanningsfagene skal presiseres og nytolkes som profesjonsfag i en flerkulturell samfunnskontekst. Artikkelen målbærer en innretning av fag og kunnskapsområder i lærerutdanningene, ikke som en fastlåst kanon med et fasttømret innhold, men noe som stadig utvikles i en kritisk selvrefleksjon der samfunnskonteksten utfordrer og stimulerer til nytenkning, reorientering og rekonstruksjon. Denne måten å forstå lærerutdanningsfagenes egenart på innebærer en utvidet måte å tenke om fag i kontekst på. Slik kan den utfordre en mer overfladisk forståelse som ikke tar på alvor den gjennomgående og dyptgripende endringsprosessen som må til når innholdet i lærerutdanningene skal utformes innenfor rammen av en flerkulturell samfunnskontekst. Forståelsen av fag i kontekst vil dermed kunne være et bidrag til i større grad å implementere mangfoldsperspektivet i lærerutdanningene og dermed også ruste framtidige lærere til arbeid i en skole og barnehage i endring.

Litteratur

- Andreassen, Bengt-Ove (2014). Christianity as culture and religions as religions. An analysis of the core curriculum as framework for Norwegian RE. *British Journal of Religious Education*, 36 (3), s. 265–281.
- Appiah, Anthony K. (1994). Identity, Authenticity, Survival. Multicultural Societies and Social Reproduction. I Charles Taylor & Amy Gutmann (red.). *Multiculturalism. Examining the politics of recognition*. Princeton New Jersey: Princeton University Press.
- Baker, Colin (2011). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Bristol: Multilingual matters.
- Banks, James A. (2007). Multicultural education: Characteristics and goals. I James A. Banks & Cherry A. McGee Banks (red.). *Multicultural education. Issues and perspectives*. New York: John Wiley & Sons.
- Cochran-Smith, Marilyn (2013). Trends and Challenges in Teacher Education: National and International Perspectives. I Anna Lena Østern (red.). *Teacher Education Research between National Identity and Global Trends*. Trondheim: Akademika.
- Cummins, Jim (2001). *Negotiating Identities. Education for Empowerment in a Diverse Society*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.
- Dale, Erling Lars (2005). *Kunnskapsregimer i pedagogikk og utdanningsvitenskap*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dale, Erling Lars (2011). *Utdanningsvitenskap og pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Darling-Hammond, Linda & Lieberman, Ann (red.). (2012). *Teacher Education Around the*

- World. Changing Policies and Practices*. New York: Routledge.
- Denzin, Norman K. & Lincoln, Yvonna S. (2011). Introduction: The discipline and practice of qualitative research. I Norman K. Denzin & Yvonna S. Lincoln (red.). *The SAGE handbook of qualitative research*. Thousand Oaks: Sage.
- Dyndahl, Petter, Engen, Thor Ola & Kulbrandstad, Lise (2011). Fra lærerutdanning til forskerutdanning. I Petter Dyndahl, Thor Ola Engen & Lise Kulbrandstad (red.). *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning. Bidrag til kunnskapsområder i endring*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Engen, Thor Ola (2011). Pedagogikk – fra basefag til lærerutdanningsfag. En prosjektreise i tid og rom. I Petter Dyndahl, Thor Ola Engen & Lise Kulbrandstad (red.). *Lærerutdanningsfag, forskning og forskerutdanning. Bidrag til kunnskapsområder i endring*. Vallset: Oplandske Bokforlag.
- Følgjegruppa. (2013). *Drivkraft i utviklinga av lærarprofesjonen? Framsteg og utfordringar for grunnskulelærerutdanningane*. Stavanger: UIS.
- García, Ofelia, & Wei, Li (2014). *Translanguaging: Language, bilingualism and education*. Hampshire: Palgrave Macmillan.
- Grimen, Harald (2008). Profesjon og kunnskap. I Anders Molander & Lars Inge Terum (red.). *Profesjonsstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kunnskapsdepartementet (2010). *Forskrift om rammeplan for grunnskolelærerutdanningene for 1.–7. trinn og 5.–10. trinn*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Nasjonal forskrift om rammeplan for barnehagelærerutdanning*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kvale, Steinar & Brinkmann, Svend (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- May, Stephen & Sleeter, Christine (2010). *Critical Multiculturalism. Theory and Praxis*. New York: Routledge.
- McCall, Leslie (2005). The Complexity of Intersectionality. *Journal of Women in Culture and Society*, 30, 3, s. 1771–1800.
- NOU 2010: 7. *Mangfold og mestring. Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringsystemet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Samovar, Larry A., Porter, Richard E. & McDaniel, Edwin R. (2007). *Communication Between Cultures*. Belmont, California: Thomson Wadsworth.
- Sen, Amartya (2006). *Identity and Violence. The Illusion of Destiny*. New York: W.W. Norton & Company.
- Skjervheim, Hans (1976). *Deltakar og tilskodar og andre essays*. Oslo: Tanum-Norli.
- Taguma, Miho, Shewbridge, Claire, Huttova, Jana & Hoffman, Nancy (2009). *OECD Reviews of Migrant Education*. Paris: OECD.
- Taylor, Charles (1994). The Politics of Recognition. I Charles Taylor & Amy Gutmann (red.). *Multiculturalism. Examining the politics of recognition*. Princeton New Jersey: Princeton University Press.
- Vertovec, Steven (2007). Super-diversity and its Implications. *Ethnic and Racial Studies*, 30 (6), s. 1024–1054.
- Aarsæther, Finn (2013). Flerspråklighet i forskning, lovverk og læreplaner. I Vibeke Bjarnø, Mette Nergård & Finn Aarsæther. *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Skrefsrud, Thor-André (2012). *Å være lærer i interkulturell kontekst. Om dialogens betydning for lærerkompetansen*. Doktorgradsavhandling, NTNU, Trondheim.
- Dewilde, Joke & Skrefsrud, Thor-André (2015). Kvalifisering i det flerkulturelle samfunnet. Dobbeltkvalifiseringsbegrepet sett i lys av et transkulturelt og transspråklig perspektiv. I Stephen Dobson, Lars Anders Kulbrandstad, Sigrun Sand & Thor-André Skrefsrud

- (red.), *Dobbeltkvalifisering – Perspektiver på kultur, utdanning og identitet*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Østberg, Sissel (2003). *Muslim i Norge. Religion og hverdagsliv blant unge norsk-pakistanere*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Østberg, Sissel (2013). Interkulturell kompetanse. I Vibeke Bjarnø, Mette Nergård & Finn Aarsæther. *Språklig mangfold og læring. Didaktikk for flerspråklige klasserom*. Oslo: Gyldendal Akademiske.