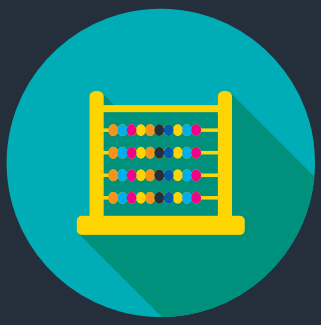
Vibeke Solbue
Yvonne Bakken (red.)

MANGFOLD
I SKOLEN



Fra politisk vilje til
flerkulturell virkelighet?

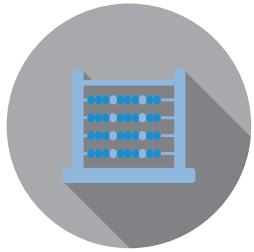
FAGBOKFORLAGET

MANGFOLD

I SKOLEN

Vibeke Solbue
Yvonne Bakken (red.)

MANGFOLD
I SKOLEN



Fra politisk vilje til
flerkulturell virkelighet?

FAGBOKFORLAGET

Copyright © 2016 by
Vigmostad & Bjørke AS
All Rights Reserved

ISBN: 978-82-450-2732-7
ISBN (trykt): 978-82-450-1969-8

Tilrettelagt for e-bok: John Grieg, Bergen
Forsidedesign ved forlaget
Forsidefoto: © Shutterstock/Alexander Ryabintsev

Boka er utgitt med støtte fra Høgskolen i Bergen.

Spørsmål om denne boken kan rettes til:
Fagbokforlaget
Kanalveien 51
5068 Bergen
Tlf.: 55 38 88 00 Faks: 55 38 88 01
e-post: fagbokforlaget@fagbokforlaget.no
www.fagbokforlaget.no

Materialet er vernet etter åndsverkloven.
Uten uttrykkelig samtykke er eksemplarfremstilling bare
tillatt når det er hjemlet i lov eller avtale med Kopinor.

Forord

Mangfold i skolen og *Mangfold i barnehagen* er et ledd er et ledd i *Kompetanse for mangfold* sin kompetanseheving av universitets- og høyskolesektoren, initiert av Utdanningsdirektoratet. Alle forfatterne i bøkene har et felles ønske og mål med sine bidrag – vi ønsker å bidra til at barnehager, skoler og lærerutdanninger kan rykke ett skritt nærmere målet om å tilby alle barn og unge en likeverdig utdanning. Vi ønsker å rette en stor takk til alle bidragsyterne i boken – sammen har vi utviklet disse bøkene som gjennom sine empirinære bidrag gir innblikk i et spennende og variert felt.

Vi vil også rette en takk til Høgskolen i Bergen som viste oss tilliten verdig å være redaktører for bøkene. Det har vært en givende, lærerik og spennende prosess! Til slutt en stor takk til fagredaktør Roald Valle og produksjonskoordinator Agnieszka Orpel fra Fagbokforlaget for det gode samarbeidet.

Yvonne Bakken og Vibeke Solbue
Redaktører

Innhold

Innledning: «Det handler jo egentlig om å være sammen som mennesker» ... 11
Vibeke Solbue og Yvonne Bakken, Høgskolen i Bergen
Form og innhold i tekstene ... 12
Tydeliggjøring av begreper – fra politiske dokumenter til pedagogens virkelighet ... 13
Et ekstra blikk på noen velbrukte begreper innen det flerkulturelle feltet ... 16
Presentasjon av de ulike bidragene i bøkene ... 17
Avslutning ... 23
Litteratur ... 24

Kapittel 1
Lærarutdanning i ei tid prega av mangfald ... 27
Åsmund Aamaas og Knut Duesund, Høgskolen i Sørøst-Norge
Innleiing ... 27
Data og metode ... 31
Funn ... 33
Fleirkulturelle perspektiv i GLU – ei drøfting av funn ... 40
Vegen vidare ... 44
Litteratur ... 45

Kapittel 2
Kultursensitive læringsformer – økt bevissthet gjennom tverrkulturell kompetanse? ... 47
Ane Bergersen, Høgskulen i Sogn og Fjordane
Innledning ... 47
Teoretisk grunnlag ... 48
Drøfting og oppsummerende betraktninger ... 58
Litteratur ... 64

Kapittel 3
Hvordan utvikle et kritisk blikk på egne fordommer ved bruk av kritisk venn i kollegaveiledning ... 67
Vibeke Solbue, Høgskolen i Bergen
Med fokus på intersubjektivitet i interkulturell pedagogikk ... 68
Bruk av kritisk venn i kollegaveiledning for å utvikle et kritisk blikk på egne holdninger ... 71

Hvorfor er det viktig å utvikle et kritisk blikk på egne fordommer i møte med det som er fremmed og annerledes? ... 78
Litteratur ... 80

Kapittel 4
Læreres fortellinger fra kulturelt mangfoldige klasserom – monokulturelle eller interkulturelle? ... 83
Camilla Bjelland, Høgskulen Stord/Haugesund
Innledning og bakgrunn ... 83
Teori ... 85
Metode ... 88
Datapresentasjon ... 89
Drøfting av funn ... 97
Konklusjon ... 101
Litteratur ... 102

Kapittel 5
Lesson study som arbeidsform i læreres utforsking av mangfoldsorientert undervisning ... 105
Nina Helgevold, Universitetet i Stavanger og Øystein Lund Johannessen, VID vitenskapelige høgskole
Innledning ... 105
Mangfoldsbegrepet og en inkluderende skole ... 108
Læreres arbeid med elevmangfold ... 109
Lesson Study som arbeidsform ... 111
Planleggingsfasen ... 113
Forskningstimene og innsamling av data ... 115
Første forskningstime – «En annerledes time» ... 117
Andre forskningstime – «En perfekt time» ... 119
Diskusjon ... 120
Litteratur ... 123

Kapittel 6
Å sjå det usynlege: å utfordre majoritetsprivilegium i læreplanen i geografi ... 127
Helga Bjørke Harnes, NLA Høgskolen
Innleiing ... 127
Usynlege majoritetsprivilegium ... 128
Geografi – radikal tilnærming, komplekse verdispørsmål og globalisering ... 130
Mål for opplæringa i geografi ... 132
Staden, heime og å høyre til ... 133
Kritisk samanlikning – kontekstar, nyansar og stereotypiar ... 136
Avsluttande refleksjonar ... 139
Litteratur ... 140

Kapittel 7
Framanderfaring i mørke og håp 145
O.E. Rølvaags emigrantromanar for lærar og elev
Magne Drangeid, Universitetet i Stavanger
Kritisk kulturell literacy 145
Lærarfagleg analyse 146
For lærar – og elev? 147
Vinning og tap 147
Lesarens navigering 148
Lesarens utfylling 150
Skjema for fredelege «ville» 151
Lesarens fordobling 154
Utopi og dystopi 155
I mørke og håp 157
Litteratur 159

Kapittel 8
Fargespill 163
Et interkulturelt pedagogisk verktøy?
Solveig Hoel Barstad, Høgskolen i Bergen og Camilla Ormevik Saxe, Høgskolen i Bergen
Bakgrunn for forskningsfokuset 164
Teori og begrepsavklaring 166
Funn 170
Drøfting av teori og funn 171
Et interkulturelt verktøy? – Berikelse og begrensninger 176
Kompleksitet og «vi-identitet» 177
Avslutning 180
Litteratur 181

Kapittel 9
Foreldrene forteller 185
En undersøkelse av et fortellerprosjekt med innvandrermødre
Mette Bøe Lyngstad, Høgskolen i Bergen
Innledning 185
Metode 187
Interkulturell kommunikasjon, identitet og fortelling 188
Teori og analyse knyttet til fortellersituasjonens ulike plan 191
Avslutning 202
Litteratur 204

Forfatterpresentasjon 207

Innledning: «Det handler jo egentlig om å være sammen som mennesker»

Vibeke Solbue og Yvonne Bakken, Høgskolen i Bergen

Bakgrunnen for utgivelsen av denne boken er Kunnskapsdepartementets initiering av den nasjonale satsingen *Kompetanse for mangfold*, der et overordnet mål er å bidra til et godt utdanningsløp for alle i Norge. I sammenheng med strategien iverksatte Utdanningsdirektoratet sin satsing *Kompetanse for mangfold 2013–2017* på flere nivåer: barnehage- og skolebasert kompetanseutvikling, som foregår i samarbeid med universitet og høyskoler, og lærerutdanningene for å drive forsknings- og utviklingsarbeid (FoU) på det flerkulturelle området. Det er i satsingen på forsknings- og utviklingsarbeid de fleste av forfatterne i denne boken kommer inn i bildet. Den nasjonale satsingen på *Kompetanse for mangfold* har utgangspunkt i følgende utredninger:

Meld. St. 6 (2012–2013) *En helhetlig integreringspolitikk. Mangfold og fellesskap* bygger på følgende offentlige utredninger:

NOU 2011: 14 *Bedre integrering – Mål, strategier, tiltak*
NOU 2011: 7 *Velferd og migrasjon – Den norske modellens fremtid*
NOU 2010: 7 *Mangfold og mestring – Flerspråklige barn, unge og voksne i opplæringssystemet*

Mangfoldsatsingen er ment å lede til kompetanseutvikling på både organisasjons- og individnivå ved å forbedre praksisen i lærerutdanning, skole og barnehage – og videreutvikle disse som organisasjoner. Dette skal ikke bare være et

kunnskapsløft for enkeltpersoner, men for hele barnehager og skoler, som det påpekes fra Utdanningsdirektoratets side. Av den grunn mener vi det er viktig å kunne presentere denne samlingen av bidrag som har ganske forskjellige utgangspunkt og faglige innganger – med det pluralistiske, eller det mangfoldige samfunnet i skole og barnehage som fellesnevner.

Formålet med utgivelsen er å vise noe av bredden i forsknings- og utviklingsarbeidet som *Kompetanse for mangfold*-satsingen har resultert i så langt. Noen få av kapitlene har empiri som er samlet i andre prosjekter, og vi tenker at dette bidrar til å nyansere bildet av det flerkulturelle Norge sett fra ulike synsvinkler. Boken er ment å fungere som støttemateriell i lærerutdanningene og er i tillegg rettet mot barnehagelærere og lærere i feltet. Vi mener at bidragene på hver sin måte kan konkretiseres til «matnyttig» kunnskap som bidrar til læring for studenter, barnehage- og skolelærere, og for oss som utdannere – og forhåpentlig for beslutningstagere som kan bedre rammevilkårene i disse sektorene. Vi har valgt å dele bidragene inn i to bøker – én skole- og én barnehageantologi. Slik vi ser det, gir det bedre oversikt og mer poengtert formidling, samtidig som vi tenker at de to bøkene kompletterer hverandre når det gjelder å gi leseren en utvidet forståelse for det flerkulturelle feltet i skole og barnehage. *Det flerkulturelle feltet* blir i denne sammenheng en vid og generell betegnelse som omfatter både individer i institusjonene – barn, foresatte, elever, studenter og ansatte – og det institusjonelle, organisatoriske nivået som enhver skole og barnehage er en del av. Vi har likevel sett det som hensiktsmessig å ha et felles innledningskapittel som til en viss grad belyser det samfunnsmessige eller politiske nivået – det innbefatter for eksempel læreplaner, stortingsmeldinger og andre politiske beslutninger. Disse danner en felles ramme for sektoren, og vi vil heretter omtale utgivelsen som én bok.

Form og innhold i tekstene

Når det gjelder form og innhold i boken, er flere av kapitlene bygget opp som vitenskapelige artikler. Vi mener det er et poeng at tema og felt blir rikt kontekstualisert og teoretisert. Det er også et poeng at fremgangsmåter for datainnsamling skal være tydelige. Noen vil kanskje innvende at lange metodebeskrivelser er overflødige i en bok som denne, men vi tenker at i en antologi skal det være rom for individuell utforming. Flere av bidragene er rettet mot forskningsfeltet, og en tanke bak *Kompetanse for mangfold* er også kompetanseheving av universitets- og

høyskolesektoren. Bidragene er utarbeidet innenfor en spesifikk politisk ramme, og om den faglige forankringen varierer, så har mange av kapitlene en klar *normativ slagside*. Boken drøfter problematikker på tre nivåer som til dels går over i hverandre – *utdanningspolitisk*, *paradokser i lærerutdanningen* og et mer *fagdidaktisk og pedagogisk* nivå i barnehager og skoler. Tekstene har ulik vekting av de ulike nivåene, men alle er svært relevante for feltet, slik vi ser det. Et interessant bakteppe går igjen i mange av kapitlene: De peker på et behov for å løfte frem en del av de begrepene som brukes i offentlige dokumenter. For hva er egentlig *mangfold*? Og hvem er *kompetent* i denne sammenhengen? Det kan være nyttig å problematisere en del av de begrepene som brukes i læreplaner, rammeplaner, offentlige utredninger og stortingsmeldinger – noen av disse «ulne» fyndordene kan gjerne diskuteres – de kan åpne opp og gi en styrke til feltet, men de kan også forsterke ulikheter.

Tydeliggjøring av begreper – fra politiske dokumenter til pedagogens virkelighet

I den offentlige utredningen *Fremtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser* kan vi lese Ludvigsen-utvalgets vurdering av hvorvidt skolens fag dekker de kompetanser elever trenger i fremtiden. Utredningen skisserer noen sentrale trekk ved samfunnsutviklingen, og peker blant annet på følgende (NOU 2015: 8, s. 19–21):

> Mangfold og flerspråklighet er en berikelse og en ressurs for samfunnet. Samtidig ser vi at kulturell kompleksitet i samfunnet skaper spenninger som kan føre til konflikter mellom ulike grupper (…). Utviklingstrekk som økt mangfold og individualisering gir behov for demokratiforståelse, respekt for forskjellighet og positive holdninger til å leve sammen i fellesskap.

Utdanning for fremtidens skole sikter blant annet mot å ruste lærere som skal ut i eller befinner seg i den flerkulturelle virkeligheten som skoler og barnehager er.

I Meld. St. 24 (2012–2013) *Fremtidens barnehage* påstås følgende (s. 12):

> Mangfoldsperspektivet, det å inkludere og verdsette kulturelle variasjoner, står sentralt for å videreutvikle barnehagens rolle som arena for forebygging, inkludering og sosial utjevning.

Forskning fra barnehagen har en tid pekt på – i tråd med samfunnsdebatten – at det er tendenser til polarisering rundt mangfold og flerkultur, med de som ser på mangfold som en samfunnsmessig berikelse og ressurs på den ene siden, og mot de som ser det som en samfunnsmessig utfordring og et problem på den andre siden.

Astrid Tolo (2014) har analysert Meld. St. 20 (2012–2013) *På rett vei. Kvalitet og mangfold i fellesskolen*. Hun peker på at den nasjonale utdanningspolitikken på det flerkulturelle området har vært vag, ikke-problematiserende, og viser til det flerkulturelle samfunnets *naturlige* utvikling. Det tas langt på vei for gitt at ulike kulturer er representert i skolen, og at lærere og kanskje elever har en naturlig evne til å utnytte de positive sidene ved kulturmangfoldet (Tolo 2014, s. 115). Med *Kompetanse for mangfold*-satsingen erkjennes til dels at dersom en lærer eller barnehagelærer skal jobbe for å anerkjenne ulike kulturuttrykk, så krever dette kunnskap, slik Tolo påpeker. Hun fremhever også at politiske dokumenter ikke problematiserer at skolens kultur kan få forrang foran andre kulturer på en slik måte at andre kulturer blir assimilert inn i skolekulturen og derved ikke får komme til uttrykk. Denne formen for diskrepans/misforhold i de ulike nivåer av læreplaner og andre politiske dokumenter er også et tema som belyses og bekreftes i noen av bidragene her – som nettopp viser en analyse av hvordan «det flerkulturelle» oppfattes i feltet (lærerutdanninger og barnehage/skole).

Én ting er at departementet og praksisfeltet kan ha ulike oppfatninger av tilsynelatende samme begreper – de kan også ha ulike syn på hvordan utfordringer og behov i praksisfeltet best kan imøtekommes. Dette er noe som også tydeliggjøres i Goodlads arbeid om ulike nivå av læreplaner (Engelsen, 2009). Kariane Westrheim og Kari Hagatun (2015) har noen interessante betraktninger rundt hvordan mangfoldsbegrepet brukes henholdsvis deskriptivt og normativt, der en deskriptiv tilnærming omhandler en beskrivelse av befolkningen med vekt på visse kjennetegn, mens en normativ forståelse innebærer et syn på mangfold som «noe positivt, berikende og ønskelig (…) og som et udiskutabelt gode» (s. 172). Ved at mangfoldbegrepet blir en moralsk term som beskriver en uproblematisk, nøytral virkelighet, blir begrepet vanskelig å argumentere imot og dermed lett å bruke, hevder Westrheim og Hagatun. I Meld. St. 6 (2012–2013) *Mangfold og fellesskap* finnes det ingen definisjon eller beskrivelse av hva man legger i mangfoldsbegrepet, noe som mange av våre kapittelforfattere også påpeker – det blir lite konkret og gir individuelle tolkningsmuligheter. Westrheim og Hagatun drøfter

også prinsippene som ligger til grunn for *Kompetanse for mangfold*-satsingen. Navnet på satsingen indikerer en bred satsing, men de oppfatter at det i stor grad dreier seg om flerspråklighet (s. 175): «Det er interessant at de to prinsippene som vektlegger språkopplæring, klart definerer kompetansebehov i skolen, mens det første prinsippet, som handler om verdsetting og flerspråklighet som ressurs, ikke problematiseres som kompetansekrevende.» Denne bekymringen dempes ikke akkurat av den nyeste stortingsmeldingen om barnehagen, *Tid for lek og læring – Bedre innhold i barnehagen* (Meld. St. 19 (2015–2016)), som også kritiseres for sin uttrykte satsing på felles språknorm før skolestart (Eriksen Ødegård, 2016): «Like mye som fremtidens samfunn trenger mennesker med norskkunnskaper, trenger vi mennesker som får en anledning til å utvikle sine kreative evner og som får styrket sin tillit til at de kan lære og at de hører til i det norske fellesskapet». Vi tør likevel påstå at departementet anerkjenner behovet for kompetanseheving, i og med den nevnte satsingen, slik Westrheim og Hagatun refererer Banks: «Reell kompetanse kan bare oppnås om alle berørte nivåer, både i skolen (og barnehagen, vår anm.) og på politisk nivå, tar til seg økt kunnskap på det flerkulturelle feltet» (Banks referert i Westrheim og Hagatun 2015, s. 175).

Denne helhetlige tilnærmingen, *Kompetanse for mangfold 2013–2017*, har blitt forsøkt ivaretatt gjennom flere delsatsinger – blant annet gjennom at skolene og barnehagene samarbeider tett med universiteter og høyskoler. Utvidelsen av satsingen foregår gradvis i løpet av fem år. I Hordaland har universitets-/høyskolemiljøer (UH-sektoren) blitt koblet sammen med fire aktuelle kommuner. Kommunene var representert med til sammen om lag 30 skoler og barnehager. Disse skulle levere en «bestilling» som deretter ble drøftet og konkretisert i en prosjektplan: På hvilken måte kan høyskolemiljøet bidra inn i den enkelte kommune, den enkelte institusjon? Denne metoden heter barnehage- eller skolebasert kompetanseutvikling – der man kollektivt identifiserer institusjonens behov. Ønsket prosess går fra individorientert til kollektiv kompetanseutvikling. Det er altså snakk om et skreddersydd opplegg i egen barnehage og skole, der alle skal være med.

Fylkesmannens rolle i rekruttering av barnehager, skoler og voksenopplæringsenheter er sentral for satsingen. Kjernegrepet i etterutdanningen, barnehage- og skolebasert kompetanseheving blir i en evalueringsrapport omtalt som ambisiøs og krevende – også for UH-sektoren, som er en viktig leverandør av kompetansehevingstiltakene (Lødding, 2015). Det er med andre ord et stort apparat som involveres i denne kompetansehevingen, og kanskje er det brede

nedslagsfeltet en årsak til at planene er forholdsvis vagt konkretisert, og aktørene i feltet er gitt litt «frie tøyler» til å formulere sine kompetansebehov på det flerkulturelle området. I så måte kan man undre seg over at samisk region og kultur som den eneste i UH-sektoren ikke mottok FoU-midler i denne satsingen. Det later ikke til at det flerkulturelle feltet og store mangfoldet omfatter det samiske. Begrunnelsen for hvorfor Utdanningsdirektoratet ikke innlemmet det samiske feltet i satsingen, er ukjent for oss. Videre i innledningen vil vi belyse og drøfte noen av begrepene som går igjen i boken.

Et ekstra blikk på noen velbrukte begreper innen det flerkulturelle feltet

Det dreier seg om en nasjonal satsing på kompetanseheving på det flerkulturelle området – knyttet direkte til minoritetsspråklige barn, elever og voksne. Er det likhetstegn mellom flerkulturell = minoritetsspråklige = mangfold? Hvorfor er ikke samisk kultur en del av dette? Det virker ikke helt logisk når målsettingen er kompetanse for mangfold. Det flerkulturelle – hva er det? Er det interkulturelle et mer matnyttig begrep å benytte? Kapitlene i boken drøfter og problematiserer dette på ulike måter og vil ikke bli nærmere belyst i innledningen, men spørsmålene kapitlene reiser og problematiserer, er både interessante og viktige. Gjennom departementets «luftige» og vage bestilling, med bruk av tidligere nevnte fyndord, har forskere på feltet hatt rom for å drøfte, problematisere og vise motstand mot dette vage. Mange av bidragene i boken viser at det å benytte det flerkulturelle deskriptivt i en normativ forståelse kan føre til økte ulikheter og forskjeller, og ikke til en skole og barnehage som tilbyr barn og unge en likeverdig utdanning. Slik vi forstår «det flerkulturelle» i *Kompetanse for mangfold*-satsingen, sammenfaller det med Parekhs (2006) definisjon; en beskrivelse av et samfunn bestående av flere kulturer, altså en deskriptiv forståelse. Slik vi oppfatter det, er det problematisk når begrepet «det flerkulturelle» i samme satsing anvendes normativt, som et politisk, ideologisk og normativt begrep som et svar på det flerkulturelle samfunnet. Faren ved dette, slik vi ser det, er at man for å nå målene om en likeverdig utdanning tar i bruk den deskriptive forståelsen av det flerkulturelle, og tar utgangspunkt i kategoriene i «det flerkulturelle samfunnet». Det blir flerkulturelt på grunn av de ulike kulturene som er representert i samfunnet. Dette igjen reiser viktige spørsmål.

Hva er flerkulturell pedagogikk, hva er andrespråkspedagogikk, hva er egentlig kvalitet – fra hvem sitt ståsted? Hva da med det etter hvert så velbrukte begrepet *kompetanse*? Det er vel strengt tatt kontekstuelt – ingen er vel bare kompetent eller bare inkompetent. Kompetanse kan defineres som evne til å møte komplekse krav, situasjoner og utfordringer, ifølge Kunnskapsdepartementet (2007). Læring og kompetanse er knyttet til handling og samhandling i ulike fellesskap, samtidig som de er både individuelle og kollektive. Graden av læring avhenger ikke bare av hvilke kunnskaper, ferdigheter og holdninger den enkelte har, men også av hvor læringsstøttende omgivelsene er, i form av både menneskelige, økonomiske og fysiske ressurser (Kunnskapsdepartementet, 2007). Kunnskapsdepartementet har da også, i nyeste strategi for kompetanse og rekruttering, valgt å utpeke *danning og kulturelt mangfold* som tematisk satsingsområde – sammen med tre andre områder – som førende for barnehagenes arbeid med kompetanseutvikling i årene fremover. I strategien *Kompetanse for fremtidens barnehage (2014–2020)* er ikke kompetansebegrepet definert. Uansett, en persons kompetanse i noe er altså ikke noe vi kan se isolert på, vi må knytte det til et spesifikt felt, til situasjoner og personer som omgir denne personen. Det gjelder både barn og voksne. Et litt interessant paradoks i den sammenheng påpekes av Aamaas og Duesund i denne utgivelsen: I en studentundersøkelse blant grunnskolelærerstudenter kommer det frem at mange synes studiet ga dem for dårlig *opplæring* i å takle flerkulturelle utfordringer i sin fremtidige lærerjobb. På den annen side anså mange seg å besitte tverrkulturell kompetanse og gode holdninger. Det er viktig med et kritisk blikk på hvilke assosiasjoner de ulike begreper kan gi. Når det gjelder mangfoldsbegrepet, kan det være alt eller ingenting! Når alt kommer til alt, handler vel mangfold og denne påkrevde tilhørende kompetansen egentlig om å være sammen som mennesker.

Presentasjon av de ulike bidragene i bøkene

Som tidligere nevnt har vi valgt å gi ut bidragene i to antologier, som utfyller og kompletterer hverandre. Vi velger derfor å presentere bidragene i begge bøkene i innledningen.

I antologien rettet mot skolen (GLU 1–7) spør Åsmund Aamaas og Knut Duesund i bokens første kapittel, *Lærarutdanning i ei tid prega av mangfald,* i hvilken grad det flerkulturelle perspektivet er implementert i lærerutdannin-

gen. Ifølge retningslinjene for grunnskoleutdanningene skal dette perspektivet ha en sentral plass i opplæringen for lærere (Kunnskapsdepartementet 2010). Gjennom en spørreundersøkelse rettet mot studenter og fokusgruppeintervjuer av studenter og lærere finner Aamaas og Duesund at selv om studentene mener de har ferdigheter til å håndtere mangfoldet i skolen, er de kritiske til at de har fått lite konkret kunnskap gjennom sin utdanning. Videre finner de et stort skille mellom de forbedringene PEL-lærere (pedagogikk og elevkunnskap) foreslår for å ha mer fokus på det flerkulturelle perspektivet, og de forbedringer studentene etterlyser. Deres funn bør ha betydning i arbeidet med den 5-årige lærerutdanningen.

Studentene i det første kapitlet etterlyser mer konkret informasjon om ulike religioner og kulturer, og trening i ferdigheter de kan få gjennom praksis. Ane Bergersen viser i det andre kapitlet – *Kultursensitive læringsformer – økt bevissthet gjennom tverrkulturell kompetanse?*– at læring og undervisningsformer er kontekstuelle og må ses som en del av en tverrfaglig kompetanse. Med tverrkulturell kompetanse menes en forståelse for og innsikt i egen og andres kulturer, evne til å forstå hva det vil si å ha ulike forståelseshorisonter og å ha kommunikativ kompetanse på tvers av kulturer. Gjennom sine studier av studenter fra Zambia og lærere som jobber i voksenopplæringen, peker Bergersen for det første på hvor utfordrende det kan være for studenter fra en annen undervisningstradisjon enn den vestlige og norske å delta i det hun betegner som konstruktivistiske undervisningsmetoder. For det andre viser hun betydningen av det hun benevner som kontekstsensitive undervisningsformer i det mangfoldige Norge. Her løfter Bergersen frem Paulo Freires *De undertryktes pedagogikk* fra 1968 som en aktuell undervisningsfilosofi. Hvis lærerutdanningene i større grad kan benytte seg av kultursensitive undervisningsmetoder for å øke bevisstheten gjennom tverrkulturell kompetanse, kan vi kanskje imøtekomme studentenes etterlysning etter mer flerkulturell kompetanse.

Bergersen løfter frem en interessant diskusjon i sitt kapittel, ved i lys av Freire å reise spørsmålet: Kan et vestlig maskulint dominerende fokus på å gjøre underkjenne andre kulturers vektlegging av det feminine å være. Er vi selv bevisst på egen undertrykkelse i de valg og handlinger vi gjør? I kapitlet *Hvordan utvikle et kritisk blikk på egne fordommer ved bruk av kritisk venn i kollegaveiledning* presenterer og drøfter Vibeke Solbue en veiledningsmetode som kan være viktig for lærere å benytte for å bli mer bevisst sine egne holdninger og fordommer.

Solbue viser hvordan og hvorfor det er viktig å utvikle et kritisk blikk på egne fordommer, spesielt for å jobbe med evnen til å ta andres perspektiv.

Camilla Bjelland presenterer i kapitlet *Læreres fortellinger fra kulturelt mangfoldige klasserom – monokulturelle eller interkulturelle?* læreres fortellinger fra sine praksiser for å forstå mer av hvilke faktorer som påvirker læreres arbeid i et kulturelt mangfoldig klasserom. I sin analyse ser Bjelland nærmere på det hun benevner som interkulturelle og monokulturelle holdninger, der de interkulturelle holdningene gjenspeiler kritiske lærere som har et reflektert syn på dialogen, mens de monokulturelle holdningene viser at lærere har et majoritetsperspektiv på minoritetselever i klassen. Bjellands forskning underbygger Solbues argument for at det er behov for et verktøy hvor lærere kan arbeide med og utvikle sine interkulturelle holdninger, eller sin interkulturelle kompetanse (Portera 2014). Bjelland viser videre i sin undersøkelse at det er viktig at skoleledere bidrar til å skape rom og strukturer for lærere i skolen, slik at lærere kan innhente og utvikle kunnskap og ferdigheter om flerkulturell og interkulturell pedagogikk.

Bjelland understreker behovet for at lærere får utvikle sine interkulturelle holdninger. I teksten *Lesson study som arbeidsform i læreres utforsking av mangfoldsorientert undervisning* viser Nina Helgevold og Øystein Lund Johannesen hvordan «*lesson study*» som metode kan benyttes som en mangfoldsorientert praksis. Ifølge Helgevold og Lund Johannesen er en mangfoldsorientert praksis i liten grad utviklet, slik at mangfoldsbegrepet først og fremst eksisterer i skolefeltet som ideologi eller pedagogisk grunnlagstenkning. Gjennom *lesson study* i samarbeid med lærere i skolen har forfatterne undersøkt hvordan arbeidsformen kan bidra til en større grad av mangfoldsorientert undervisning enn tilpasset undervisning. *Lesson study* kan ha en sterkere vektlegging av arbeid med elevenes forskjellighet innenfor rammen av et læringsfellesskap, og gi en annen «optikk» i forståelsen, planleggingen og tilretteleggingen av elevers læring og deltagelse i klasserommet enn tilpasset opplæring.

I bokens første kapittel blir det flerkulturelle perspektivet i lærerutdanningen undersøkt etter å ha påpekt den sentrale rollen det blir tillagt i rammeplanen. Helga Bjørke Harnes peker i sitt kapittel, *Å sjå det usynlege: å utfordre majoritetsprivilegium i læreplanen i geografi*, på at det er viktig å klargjøre hva det flerkulturelle perspektivet innebærer, og hvordan perspektivet kan tas på alvor i fagdisiplinene. Med utgangspunkt i geografidelen i samfunnsfag i skolen blir det flerkulturelle perspektivet drøftet i lys av begrepene kulturell majoritet