

GERD WIKAN, INGER MOKKELBOST HAUG, LIV SUSANNE BUGGE,
MORTEN LØTVEIT OG JØRGEN KLEIN

Global bevissthet og interkulturell kompetanse hos lærerstudenter

Innledning

Norge anno 2017 framstår som et flerkulturelt samfunn. Det er et resultat av innvandring over lang tid og av en stadig utvidelse av avsenderområdene for migranter. Før 1970-tallet kom de fleste innvandrerne til Norge fra nærområdene, men i dag kommer innvandrere fra et mangfold av land og kulturer (Brochmann, 2011). En av konsekvensene er at det i norske klasserom er barn med ulik etnisk og kulturell bakgrunn. Det har skapt nye utfordringer for både grunnskolelærere og ansatte i lærerutdanningene. Utfordringen for skolen er hvordan lærere kan være gode i et flerkulturelt miljø. Samfunnet anerkjenner at mangfold eller diversitet finnes, men har i liten grad utviklet kompetanse i å håndtere dette (Ljunggren, 2008). I samfunn med økt diversitet er skoler spesielle på grunn av den sammensatte dynamikken som preger dem. Diversiteten øker raskere i klasserommene enn på lærerrommet/personalrommet. En slik dynamisk treghet finner vi også ved høyere utdanningsinstitusjoner og for øvrig i den faglitteratur og de lærebøker som anvendes i alle ledd av utdanningene. De fleste lærere og lærerstudenter kommer fra den etnisk norske majoritetskulturen, og de fleste har begrenset erfaring eller kunnskap om andre kulturer. De er derfor som gruppe i utgangspunktet lite forberedt på å arbeide med elever med ulik kulturell bakgrunn. Ifølge Walters, Garii og Walters (2009) skaper dette store utfordringer for lærere.

Norsk lærerutdanning har lenge vært kritisert for å være for innadrettet, med fokus på det norske, og for å legge liten vekt på undervisning om globale prosesser og om andre land og kulturer. Derfor er det grunn til å anta at lærerutdanningen er mangelfull når det kommer til å utdanne lærere med den kompetansen som etterspørres i det flerkulturelle Norge. Dette forholdet ble allerede påpekt i Stortingsmelding nr. 11 (2008–2009, jf. Kunnskapsdepartementet 2008), der lærerutdanningsinstitusjonene blir bedt om å øke oppmerksomheten på globalisering og flerkulturalitet. Det politiske ønsket om at lærerutdanningene skal ha større fokus på globale og flerkulturelle spørsmål, har også materialisert seg i den nye rammeplanen for den femårige grunnskolelærerutdanningen av 2016, der bærekraftig utvikling, globalisering og flerkulturalitet er gitt stor plass (Kunnskapsdepartementet 2016). Norske lærerutdanningsinstitusjoner har fulgt opp dette ved å inkludere flerkulturelle emner i alle fag. I tillegg tilbyr flere av institusjonene et internasjonalt semester/internasjonalt utveksling i løpet av studieløpet. Selv om internasjonale utvekslingsprogrammer blir sett på som mer virkningsfulle enn

teoretiske studier for å fremme internasjonalisering og flerkulturell forståelse, er det imidlertid få lærerstudenter som deltar i disse programmene (Merryfield, 2000). Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen påpekte nylig at det lave antallet lærerstudenter med internasjonal erfaring er en trussel mot kvaliteten i dagens lærerutdanning i Norge. Som en konsekvens er det lansert et 10 millioners program for internasjonalt utdannings samarbeid for lærerutdannere (Isaksen, 2016). I dette kapitlet drøfter vi hvordan samfunnsfagmiljøet på Campus Hamar har realisert samfunnsoppdraget om å gjøre lærerne mer internasjonalt orienterte. Framstillingen dekker ikke utdanning av barnehagelærere, den er avgrenset til utdanning av lærere for grunnskolen. Etter en presentasjon av sentrale teoretiske perspektiver vil vi vise hvordan samfunnsfagmiljøet på Hamar bevisst har inkludert et internasjonalt perspektiv i lokale undervisningsplaner og vært pådrivere for å internasjonalisere lærerutdanningen. Deretter vil vi presentere resultater fra fagmiljøets pågående forskning der vi studerer i hvilken grad dagens lærerstudenter har utviklet global bevissthet og interkulturell kompetanse. Vi drøfter også hvilken rolle undervisningen kan ha spilt for en slik utvikling. Avslutningsvis diskuterer vi hvordan man kan organisere og gjennomføre undervisning i samfunnsfag på en måte som i enda større grad bidrar til å sikre at vi utdanner lærere med god kompetanse for å undervise i en flerkulturell skole.

Teoretiske perspektiver

De fleste lærerstudentene på Hamar er rekruttert fra majoritetsbefolkningen og har liten erfaring i å samhandle med personer med en kulturell bakgrunn som avviker fra deres egen, og få har bodd lengre tid utenfor Norge (Bugge og Løtveit, 2016). Profesjonsrettede høyskole- og universitetsutdanninger er yrkesforberedende studier der et hovedmål er å utvikle kandidatens kompetanse i å utøve sitt fag. Lærerprofesjonens samfunnsoppdrag er politisk bestemt gjennom rammeplaner og forskrifter med klare normative føringer. For en lærer er det dermed ikke tilstrekkelig å utvikle akademisk kompetanse om utfordringer og muligheter knyttet til globale og interkulturelle spørsmål. Gjennom sin praksis i klasserommet skal læreren realisere samfunnets ambisjoner slik de er nedfelt i læreplaner og fagplaner (Koritzinsky, 2014).

De ansatte ved samfunnsfag tolker samfunnsoppdraget om å arbeide for at lærerstudentene skal bli mer internasjonalt orientert på følgende måte: de skal få økt global bevissthet, og de skal utvikle økt interkulturell kompetanse. Dette er begrep som brukes på mange måter og tillegges ulikt innhold. I vår forståelse av begrepet «global bevissthet» ligger det både økt kunnskap om verden utenfor Norge samt et element av forståelse av hva som driver store globale prosesser, lokale konsekvenser av disse og engasjement og interesse for globale spørsmål allment (Cushner og Mahon, 2002; Quezada, 2004; Walters et al., 2009; Keese og O'Brian, 2011; Merryfield, 2008). Begrepet «interkulturell kompetanse» definerer vi som kunnskaper, ferdigheter og holdninger som gjør at en evner å samhandle på tvers av kulturelle barrierer (Deardorff, 2006; Cushner, 2007). Dette er en mer omfattende kompetanse enn for eksempel kulturell sensitivitet

som ifølge Hammer, Bennett og Wiseman (2003) relaterer seg til evnen til å oppfatte og erfare kulturelle forskjeller.

Bennetts utviklingsmodell for interkulturell sensitivitet (DMIS) beskriver stadiene en person må gå gjennom for å få utviklet økt global bevissthet og interkulturell kompetanse. DMIS identifiserer stadier i utviklingen fra et etnosentrisk til et etnorelativt perspektiv (Hammer et al., 2003). Modellen identifiserer tre etnosentriske orienteringer der ens egen kultur oppleves som sentral (fornektelse, forsvar, minimalisering) og tre etnorelativt orienteringer der ens egen kultur oppleves i sammenheng med andre kulturer (aksept, tilpasning, integrasjon). Fornektelse er vanligvis en tendens for å unngå å legge merke til kulturelle forskjeller. Forsvar er når ens egen kultur oppleves som den eneste levedyktige, den eneste gode måten å leve på. Minimalisering er når ens egen kultur oppfattes som universell. Aksept er når andre kulturer oppleves som annerledes, men like menneskelige som ens egen. Ofte vil dette innebære muligheten til å omorganisere ens egne perspektiver. Tilpasning er evnen til å bevege seg inn og ut av forskjellige kulturer (Hammer, 2012). Bennetts modell faller inn under et konstruktivistisk paradigme, noe som medfører at ens perspektiver kan endres gjennom konfrontasjon med andres. En kritikk mot Bennetts modell er at den kun beskriver ulike stadier uten at den går inn på å forklare hvordan en endring fra etnosentriske til etnorelativt stadier kan skje.

Fig. 1. Utviklingsmodell for interkulturell sensitivitet (DMIS) i Hammer et al. (2003)

Fornektelse → Forsvar → Minimalisering	Aksept → Tilpasning → Integrasjon
Etnosentriske stadier	Etnorelativt stadier

Jack Mezirows transformativ læringsteori søker å forklare hvordan transformativ læring skjer hos voksne. Ifølge Mezirow (1981, 1997) er det viktig å forstå at voksnes læring er forskjellig fra barns læring. Voksnes læring handler om endringer av meningsperspektiver. Mezirows hovedtese er at den lærende i møte med ny kunnskap eller ukjente situasjoner vil søke mening gjennom å tolke og retolke det nye ved å relatere det til egne erfaringer. Individuelle filtre reflekterer den enkeltes lagrede erfaringer. Mezirow definerer transformativ læring som en prosess der en med utgangspunkt i det man har erfart tidligere, prøver å tolke nye situasjoner. Når man opplever at a priori forestillinger ikke fungerer er man satt i en situasjon der endring av tolkninger og perspektiver kan skje. (Mezirow, 1997). Dette kaller Mezirow (1981) perspektivtransformasjon:

The new frame of reference would be considered more functional when it is more inclusive, differentiating, critically reflective, open to other points of view, and integrative of experience (1998:3).

Transformativ læring handler om å endre sine meningsperspektiv. Mezirow ser kritisk refleksjon som helt avgjørende, uten at det finner sted, vil ikke transformativ læring skje.

Et annet sentralt aspekt ved transformativ læring er at den lærende utvikler evne til aktiv lytting og respekt for andres synspunkter og perspektiver, en følsomhet som ligger nær opp til Bennets utvikling av interkulturell kompetanse. Mezirows teori handler ikke primært om utvikling av interkulturell kompetanse, men om endringslæring allment. Taylor derimot er opptatt av hvordan en utvikler interkulturell kompetanse hos studenter (Taylor, 1994). Med utgangspunkt i Mezirows teori beskriver han de prosesser eller stadier en person må arbeide seg gjennom for å utvikle interkulturell kompetanse (Taylor 1994). Han stiller seg tvilende til at kritisk refleksjon er avgjørende for at transformasjon i en mer etnorelativ retning skal finne sted. Han mener at når studenter blir sendt til et utviklingsland eller på annen måte må leve i en fremmed kultur, vil transformasjon skje gjennom kultursjokket og at man må samarbeide med folk fra den nye kulturen over tid. Transformativ læringsteori er et nyttig rammeverk for å forstå hva som må til for å endre meningsperspektiver. Taylor peker på at dette er enklere å få til når det er stor avstand mellom studentenes kultur og vertskulturen enn gjennom teoretiske studier. Men det er viktig å huske på at Mezirow understreker at det er vanskelig å endre perspektiv, og at det er vanligst å holde på sitt opprinnelige perspektiv.

Global bevissthet og interkulturell kompetanse i undervisningen på Hamar

Å lære å bli globalt bevisst og interkulturelt kompetent er som nevnt en tidkrevende og komplisert prosess. Læringsteorier som Mezirows gir en retning for hva man må legge vekt på i undervisningen for å oppnå endring i en mer etnorelativ retning eller i det minste utvidelse av studentenes perspektiver. Det er viktig at man velger emner for undervisningen som fokuserer på tema og problemstillinger som kan utvide studentenes globale bevissthet og interkulturelle kompetanse. I samfunnsfagundervisningen vil det være sentralt å oppøve studentenes evne til kritisk refleksjon gjennom utforskning og deltakelse for slik å prøve å utvide studentenes meningsperspektiver. Nedenfor vil vi gjennom eksempler fra emneplaner gi et innblikk i hvordan tidligere kolleger og vi som nå underviser i samfunnsfag i lærerutdanningen på Hamar, har arbeidet for å nå disse overordnede målene. I arbeidet med å analysere innholdet i samfunnsfagundervisningen har vi valgt å benytte dokumentanalyse og intervju. Analysen er basert på nasjonale rammeplaner i perioden 1976–2016 og lokale fag- og studieplaner, samt emneplaner og pensum for samme periode. I tillegg har vi brukt historiske kilder fra tidligere jubileumbøker fra Hamar lærerskole og intervju med tidligere og nåværende ansatte ved samfunnsfagseksjonen.

Det vil alltid være en avstand mellom nasjonale og lokale planer. Goodlad (1979) klassifiserer læreplaner i fem nivåer som beskriver veien fra sentrale læreplaner, via lokale læreplaner til den læreplan som studentene opplever at de får presentert. Den første nivået er den ideologiske læreplanen, som kan betraktes som idéene bak læreplanen. Den preges i stor grad av tidstypiske og ledende ideer og ideologier. Så kommer den vedtatte læreplanen, som i lærer-

utdanningssammenheng vil si statlig vedtatte rammeplaner. Disse skal være førende for de oppfattede og operasjonaliserte læreplanene, det vil si de lokale studieplanene og emneplanene som utvikles. Det siste læreplanmålet er den erfarte læreplan, det er studentens erfaring med og opplevelse av opplæringen. Når lærerutdanningsinstitusjonene har akademisk frihet til å tolke og realisere rammeplanene gjennom semesterplaner og pensumvalg, vil undervisningen som foregår på de forskjellige læresteder bli ulik selv om den formelle nasjonale læreplanen er den samme.

Samfunnsfag med geografi, historie og samfunnskunnskap ble et eget skolefag i Mønsterplanen av 1974, etter at den niårige grunnskolen var blitt lovfestet i 1969. I lærerutdanningen på Hamar ble en halvårsenhet i samfunnsfag etablert i 1976, og internasjonale forhold ble vektlagt helt fra starten (Svånå, 1977; intervju R. Ødegaard, 2016). Det var i tråd med tidsånden og nedfelte seg i de nasjonale retningslinjene for samfunnsfag (Østerud et al., 1974). Internasjonal solidaritet sto høyt oppe på den nasjonale dagsorden, og miljøvern var i ferd med å etablere seg som politisk tema internasjonalt og i Norge. En ny forståelse av samspillet mellom økonomisk vekst, forbruk av naturressurser og vekstens grenser bidro til økt offentlig fokus på miljø og internasjonal politikk. Boka *Limits to Growth* (Meadows, Meadows, Randers og Behrens III, 1972) står som en internasjonal referanse for miljødebatten.

Historiker Ragnar Ødegaard etablerte halvårsenheten i samfunnsfag på Hamar lærerskole med vekt på historie. Ødegaard forteller at han fikk raust med utviklingsmidler og kunne invitere foredragsholdere fra hele landet. Eksempelvis ble sinologen Henry Henne hentet fra Universitetet i Bergen for å forelese om Kina. I følge Ødegaard var denne faglige impulsen årsaken til at det ble undervist om internasjonale forhold med fokus på Kinas historie og kultur på Hamar. Det var imidlertid først fra 1989 at globale og internasjonale spørsmål mer allment fikk en sentral plass i undervisningen på Hamar, og da først i geografi (Emneplaner for kvartårsenhet). Fra 1989 ble femti prosent av geografiundervisningen tematisk knyttet til u-land. Studentene ble introdusert til teorier om utvikling, fattigdom og ulikhet, handel og bytteforhold, globale spørsmål med vekt på fattigdom og miljøproblematikk, u-hjelp, multinasjonale selskaper og kvinner i u-land (plan for kvartårsenhet, 1991). Internasjonale spørsmål fikk større rom i undervisningen enn det rammeplanen krevde, noe som skyldtes faglærer Gerd Wikans bakgrunn som utviklingsgeograf. Hun hadde både interesse for og kompetanse til å undervise om internasjonale forhold. Samfunnsfag var ikke et obligatorisk fag i lærerutdanningen, og ifølge Ødegaard gjorde dette at man sto friere til å velge hva man ville undervise i.

Rammeplanen av 1992 etablerer et nytt obligatorisk fag; Natur, samfunn og miljø (NSM). Dette kan relateres til Brundtlandkommisjonens rapport, *Vår felles framtid*, fra 1987. På Hamar var samfunnsfagundervisningen etter denne rammeplanen i all hovedsak planlagt og gjennomført av to geografer med bakgrunn fra politisk økologi og utviklingsgeografi (Jørgen Klein og Gerd Wikan). Undervisningen fikk økt fokus på internasjonale miljø- og fattigdomsutfordringer. Det

medførte faglig bearbeiding av tema som matproduksjon og miljø, fattigdom og bærekraftig utvikling, samt globale befolknings- og migrasjonstrender (Fagplan for Natur, samfunn og miljø, 1993–95; Fagplan Samfunnsfag 1, 1993). Den neste nasjonale rammeplanen for lærerutdanning (1999) tonet ned globale og internasjonale aspekt, og rettet i større grad oppmerksomhet mot nasjonale flerkulturelle utfordringer, da særlig i samfunnskunnskap (KUF, 1999). Samfunnsfagmiljøet på Hamar utviklet likevel planer med større vekt på internasjonale og globale spørsmål enn føringene fra de nasjonale rammeplanene skulle tilsi (Fagplan for Samfunnsfag 2, 3, 2000). Rammeplanen av 2003 reduserte mulighetene for å undervise i globale spørsmål som fattigdom og miljø ytterligere. Samfunnsfagmiljøet på Hamar valgte likevel også nå å utforme emneplaner som vektla disse spørsmålene (UF, 2003, emneplaner i Samfunnsfag, 2003, 2006).

Fagmiljøets sterke internasjonale orientering fant et nytt uttrykk da avdelingen fra og med 2006 etablerte en mulighet for at lærerstudenter med 60 stp. i samfunnsfag kunne gjennomføre et internasjonalt semester. Semesteret var geografisk knyttet til Namibia og var tredelt. En teoretisk og metodisk innføring ble gitt i Norge før studentene kombinerte praksis ved skoler i Namibia med innsamling av data til en semesteroppgave. Oppgaven bearbeidet en problemstilling som var relevant i en namibisk kontekst og representerte 30 stp. (Emneplan Samfunnsfag 2, 2005). De nye rammeplanene etter 2010 (UD, 2010; KD, 2016) forsterket igjen globale, internasjonale og flerkulturelle perspektiver i lærerutdanningene. Ved samfunnsfag på Hamar ble dette fulgt opp gjennom fagplanene. Eksempler er emner som Globalisering og kulturmøter og Norge og verden. I begge disse emnene, som utgjør halvparten av 60 stp. Samfunnsfag, står utvikling av kommende læreres globale og interkulturelle forståelse sentralt (Fagplan for Samfunnsfag 2010).

Ved lærerutdanningen i Hamar fikk samfunnsfagmiljøet gjennomslag for å etablere en internasjonal bachelor (BA) for grunnskolelærerstudenter i 2010. Den internasjonale BA-oppgaven som avsluttet studiet, kan sees som en videreutvikling av det tidligere internasjonale semesteret i lærerutdanningen. I BA-studiet fulgte forberedelse og gjennomføring modellen fra internasjonalt semester i samfunnsfag, men fordypningsoppgaven ble erstattet med en BA-oppgave. Studentene skulle være i Namibia i tre måneder og ha praksis i skoler samtidig som de utformet en BA-oppgave ut fra en problemstilling knyttet til namibisk virkelighet. Den internasjonale BA ble utviklet av Wikan og Klein, og målsettingen var å gi studenter global bevissthet og økt interkulturell kompetanse. Ved at studentene arbeidet i namibiske skoler i tre måneder mente vi at dette ville gi dem kulturelle utfordringer som kunne være med på å endre deres perspektiver i mer etnorelativ retning, utfordre stereotypiske synspunkter og etnosentrisme.

Samfunnsfagmiljøets engasjement for globale og flerkulturelle spørsmål strakk seg utover de profesjonsrettede utdanningene. Da NSM-faget ble tatt ut av lærerutdanningen fra 2003, ønsket Wikan og Klein å utvikle en ny bachelor, Globalisering og utvikling. Sammen med PPU ga denne undervisningskompetanse i skolen fra mellomtrinnet og oppover. Studiet omfattet emner fra land og regioner

i Europa, Asia og Afrika, der det sjette semesteret (30 stp.) var knyttet opp til skriving av BA-oppgaven basert på et feltstudium. Fra studieplanene het det:

Studentene vil gjennom dette studiet få kunnskap om og innsikt i internasjonale spørsmål allment, samt spesifikk kunnskap om nord-sør problematikk. I tillegg vil de gjennom studiet) av utvalgte regioner og kulturer utvikle innsikt i og respekt for andre kulturer. Et bachelor-studium i globalisering og utvikling oppfyller høgskolens overordnede målsetning om økt internasjonal satsning og forståelse for flerkulturelle problemstillinger. (Studieplan 2003)

Studiet omfattet både obligatoriske og valgfrie emner. Det første studieåret bestod av ulike obligatoriske 10-studiepoengsmoduler av både teoretisk og mer case-orientert art. Valgfrie moduler kunne velges fra KRL (Religion og samfunn i Kina, Islam og kristendom i Afrika og Midtøsten), flerkulturell pedagogikk og engelsk. Fra 2008 ble også ex.phil. og ex.fac. tatt inn som obligatoriske emner. Det internasjonale studiet Society and Culture ble et mulig semesteremne fra studieåret 2005/2006 (kfr. under). Det første studentkullet ble tatt opp høsten 2004 og hadde 21 studenter. Studenttallet økte til 31 i 2005 og 33 i 2006. I 2006 ble det laget en egen studieplan for en årshet i Globalisering og utvikling. Årsenheten hadde sterke felles trekk med første og andre semester i bachelorstudiet, og studentene hadde felles undervisning dette året. Dobbelrekrutteringen økte størrelsen på førsteårskullet til 49 studenter i 2006 (33+16), 46 i 2007 (26+20) og 40 i 2008 (18+22). På tross av god, om enn noe synkende rekruttering, ble tilbudet nedlagt, noe som ble begrunnet med strategiske valg og økonomiske vurderinger ved avdelingen. Siste kull ble tatt opp i 2008.

Det internasjonalt rekrutterende og engelskspråklige semesterstudiet Society and Culture (30 stp.) ble høsten 2005 omlokalisert fra Elverum til Hamar hvor det var frem til høsten 2010 da det ble tilbakeført til Elverum før det ble lagt ned i 2012. Studiet ble etablert i 2003 og representerte et unikt trepartssamarbeid mellom Høgskolen i Hedmark, Universitetet i Namibia (UNAM) og Pacific Lutheran University (PLU) i Washington State, US. Inger Haug var drivkraft i utvikling og drift av studiet fra høgskolens side. Det utviklet seg fra å være en høgskoleinitiert og internasjonalt rekrutterende sommerskole til et engelskspråklig samfunnsfaglig semesterstudium. For de norske studentene som tok del i programmet, representerte det både språklig og kulturell «internasjonalisering hjemme». Programmet hadde årlige gjesteforelesere fra samarbeidsinstitusjonene og samhandlet med institusjoner og organisasjoner lokalt og nasjonalt. Mens studiet var lagt til Hamar, gjennomførte 98 studenter. Til sammen gjennomførte 154 studenter studiet, og av disse var 139 internasjonalt rekrutterte studenter. Studiet bestod av tre moduler, Democracy and Development (10 stp.), Peace and Conflict Studies (10 stp.) og en utviklingsoppgave som tok utgangspunkt i en komparativ politisk problemstilling (10 stp.).

Tendensen til å nedtone internasjonale spørsmål i rammeplanene for lærerutdanningen gjenfinnes også i læreplanene for grunnskolen. I studien «A Farewell to the World? Non-Western History in Norwegian Curricula since

the 1970s» analyserer Morten Løtveit den plass ikke-vestlig historie har i læreplanene mellom 1974 og 2006, med unntak av M87 der historie ikke har noen egen fagdel. Antakelig noe overraskende for mange konkluderer studien med at andelen av læringskomponenter (kompetansemål, læringsstoffpunkter m.m.) som fokuserer helt eller delvis på ikke-vestlig historie, har gått tydelig ned fra Mønsterplanen av 1974 til Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen (L97) og Kunnskapsløftets første læreplan (LK06). Studien setter denne utviklingen inn i en større kontekst og antyder avslutningsvis noen grunner til hvorfor det blir lagt mindre vekt på den ikke-vestlige verden i historiefaget tidlig på 2000-tallet enn i siste halvdel av 1970-årene. Studien vil utgjøre et kapittel i en bok som Utdannings- og diversitetsgruppen ved høyskolen er i ferd med å utgi.

Gjennomgangen over viser at samfunnsfagundervisningen på Hamar har hatt et gjennomgående fokus på internasjonale forhold helt siden den første halvårsenhet i samfunnsfag ble tilbudt i den nye treårige lærerutdanningen i 1976. I enkelte perioder har dette vært i tråd med rammeplanenes målformuleringer, men like ofte har vektleggingen vært betydelig sterkere enn det som rammeplanene krevde. Nyere rammeplaners krav om integrering av flerkulturelle aspekter i undervisningen har for samfunnsfag på Hamar medført en styrking av en allerede eksisterende undervisning om internasjonale spørsmål i vid forstand. Det sterke fokus på internasjonale forhold i undervisningen kan forklares av faglig profil og interesser hos de fagtilsatte og den relativt frie stilling samfunnsfag har hatt innenfor lærerutdanningen. I tråd med endringer i det norske samfunn har undervisningen dreid seg fra undervisning om verden til også å inkludere hvordan globale prosesser har manifestert seg her hjemme, eksempelvis gjennom økt undervisning om Norge som flerkulturelt samfunn.

Den erfarte læreplan – global bevissthet og interkulturell kompetanse hos lærerstudentene

Utvikling av økt global bevissthet og interkulturell kompetanse hos studentene har vært et mål i samfunnsfagundervisningen. Studentene har fått undervisning og trening i disse temaene gjennom undervisning på campus, og noen få studenter har i tillegg fått direkte erfaring i interkulturell samhandling gjennom deltakelse i et internasjonalt semester i Namibia. Vi har imidlertid liten kunnskap om i hvilken grad undervisningen har ført til at studentene har endret eller i alle fall utvidet sitt meningsperspektiv i mer etnorelativ retning. I skrivende stund gjennomfører fagmiljøet to forskningsprosjekter som på ulik måte studerer studentenes globale og interkulturelle kompetanse. Bugge og Løtveit studerer lærerstudentenes holdninger og kunnskaper om globale og flerkulturelle spørsmål der utvalget er alle lærerstudentene på Campus. Klein og Wikan studerer global bevissthet og interkulturell kompetanse hos de studentene som har vært på internasjonalt semester i Namibia. Denne forskningen startet som en prosjekt under paraplyen til den flerfaglige forskningsgruppen Utdanning og diversitet. Nå er den en del av det strategiske forskningsprosjektet Diversity in Education (DIVE).

Lærerstudenters forståelse for det flerkulturelle samfunn

I takt med at andelen elever med annen kulturbakgrunn øker, blir det viktig at lærerne har kunnskap om betydningen av kultur og hvordan kulturelle forhold kan påvirke undervisning og læring (Smith, 2009). Ifølge Gay (2002) er kultur dypt forankret i all undervisning. Alle lærere må kunne bidra til å gi sine elever en kulturell forståelse (Santoro og Major, 2012). Som et bidrag til at våre lærerstudenter kan få denne typen kunnskap, startet Bugge og Løtveit et forskningsprosjekt i 2014 der hovedmålet er å få kunnskaper om våre studenters kunnskaper og holdninger når det gjelder det multikulturelle samfunn. Gjennom prosjektet 'Student teachers and multicultural awareness' vil samfunnsfagmiljøet øke sin egen forståelse av studentenes forkunnskaper og tenkemåter for slik å kunne tilby mest mulig relevant undervisning. En styrking av studentenes flerkulturelle forståelse har lenge vært et mål for lærerstudiet både nasjonalt og lokalt.

En spørreskjemaundersøkelse er gjennomført (høsten 2014) blant lærerstudentene på Hamar og blir i skrivende stund (våren 2017) gjentatt med samme respondentgruppe. Et hovedmål med prosjektet er å studere i hvilken grad lærerstudentene ved vår høyskole får endret sine holdninger til flerkulturalitet, dvs. utviklet seg i etnorelativ retning, i løpet av de tre første studieårene. Delproblemstillingene i prosjektet kan oppsummeres som følger: å studere «ferske» studenters kunnskaper og holdninger på feltet, undersøke hvorvidt det skjer en endring i løpet av tre års lærerutdanning og i tillegg studere i hvilken grad studieopphold i utlandet påvirker studentenes oppfatninger angående kulturell diversitet (Bugge og Løtveit, 2015). Målet er at innsikt vunnet gjennom denne studien kan bidra til en utdanning som bedre kan forberede studentene på en lærergjerning i et flerkulturelt klasserom. Så langt er det publisert resultater fra den første spørreskjemaundersøkelsen der utvalget bestod av totalt 388 lærerstudenter ved Høgskolen i Hedmark.

Flerkulturell forståelse er sentralt i dette forskningsprosjektet. Det har vært viktig å utvikle en begrepsforståelse som er fruktbar for den aktuelle studien, samtidig som den er relatert til aktuelle teori- og begrepsdiskusjoner innen akademia. Løtveit og Bugge (2015) ser *multicultural awareness* som en komponent eller et nivå i utviklingen av interkulturell kompetanse, særlig slik det sistnevnte begrepet er blitt utviklet av Deardorff (2006). Flerkulturell og interkulturell er imidlertid to adjektiver med ulik betydning. Det flerkulturelle blir forstått som å referere til kulturelle likheter og forskjeller mellom ulike mennesker og grupper. Det interkulturelle blir forstått som å referere til interaksjon i multikulturelle settinger. *Awareness* blir oppfattet som noe som involverer både følelser og holdninger på den ene siden, og kognitive prosesser relatert til å vise nysgjerrighet, stille spørsmål og å være selvreflekterende på den annen.

Ved studier av flerkulturelle samfunn vil spørsmål som angår sosial rettferdighet, ofte stå sentralt. Ved å anvende begrepet *critical multicultural awareness* trekker man inn forhold relatert til makt, ressurser og status (Iverson, 2012; Castro, 2010). Det finnes mange begreper med mer eller mindre ulikt meningsinnhold på det flerkulturelle feltet. I undervisningssammenheng vil det være viktig å drøfte begrepene i et kritisk antropologisk lys. En forutsetning er da at undervisning på

dette området finner sted, men studier viser at fler-/interkulturell undervisning ikke alltid er en selvfølgelig del av europeisk lærerutdanning (Tarozzi, 2014).

Som et ledd i å undersøke studentenes holdninger til kulturer ulik deres egen ble studentene spurt om hva de forbinder med mennesker med en annen kulturbakgrunn (Bugge og Løtveit, 2015). Respondentene valgte mellom tre svaralternativ som kort kan oppsummeres med utseende, levestandard, oppførsel/uttrykksmåte, i tillegg til «annet». Det viser seg at studentene har svært ulike oppfatninger. En tredjedel av respondentene vektla menneskers levestandard, mens nesten halvparten la størst vekt på uttrykksmåte og oppførsel. Et mindretall vektla utseende eller andre forhold. Funnene understreker betydningen av at man i undervisningssammenheng samtaler om og vinner forståelse for hva slike grunnleggende begreper som «mennesker med en annen kulturbakgrunn» kan bety.

Hvilke holdninger har nye lærerstudenter til innvandrere? Dette er et meget komplisert spørsmål som kanskje best kan belyses ved å bruke kvalitative forskningsmetoder. I denne omgang ble det imidlertid kun benyttet kvantitative teknikker. Ved å undersøke hvordan studentene responderer på ulike utsagn om innvandrere, forsøkte vi å kartlegge deres syn (Bugge og Løtveit, 2016). Utsagnene som ble valgt, er alle hentet fra en nasjonal studie (Blom, 2014). De dreier seg om innvandreres innsats i norsk arbeidsliv, hvorvidt innvandrere beriker det kulturelle livet i Norge og om innvandrere bør bestrebe seg på å bli så like nordmenn som mulig. På nasjonalt nivå er det slik at dersom man grupperer nordmenn etter forhold til yrkeslivet, er personer som er sysselsatt samt elever/studentener de mest innvandringsvennlige gruppene i Norge (Blom, 2014). Det var altså forventet å finne en overvekt av «positive» svar i undersøkelsen.

Når det gjelder de to første utsagnene (innsats arbeidsliv og berike kulturelt liv), finner vi at de respondentene som avgir svar som kan oppfattes som innvandrervennlige, er klart flere enn dem som gir uttrykk for skepsis. Samtidig har en stor del av respondentene et avventende eller ambivalent syn på utsagnene. Når vi ser på responsen på det tredje utsagnet (bestrebe seg på å bli så like nordmenn som mulig) i forhold til de to første, oppdager vi en mulig spenning eller tvetydighet hos en del av studentene som det kan være interessant å samtale med dem om i ulike undervisningssammenhenger. Det er flere som er enige i påstanden enn som er negative til den, selv om de som svarer «både og», er størst. Her er det rom for tolkning. Hva legger respondentene i at innvandrere skal bestrebe seg på å bli så like nordmenn som mulig? Er det snakk om å støtte opp om demokratiet? Være positiv til likestilling mellom kjønn? Eller innebærer det at innvandrere for eksempel bør slutte å gå med klær som kan anses for å være «ikke-norske»? For å oppsummere de funn som så langt er gjort i denne undersøkelsen: Begynnerstudentenes svar indikerer en relativ høy grad av åpenhet i forhold til kulturelt mangfold. Samtidig kan det se ut til å være en ambivalens til stede i flere av de svarene som er gitt. Kanskje like viktig er det at ulike studenter kan ha ulike oppfatninger av hva forskjellige ord og begreper betyr. For lærerutdannere i samfunnsfag og andre fag kan det bety at begrepsopprydning og klargjøring av egne premisser er noe som bør vektlegges i undervisningen.

Global bevissthet og interkulturell kompetanse

Internasjonal praksis har vært vurdert som en effektiv måte å utvikle studentenes globale bevissthet og interkulturelle kompetanse på. Ved å sende studenter til et samfunn med en annen kultur kan dette ha transformativ effekt og endre studentenes meningsperspektiver i mer etnorelativ retning (Hammer et al. 2003; Mesirow, 1997; Taylor, 1994). Flere studier finner at deltakelse i internasjonal praksis har en transformativ kraft og fører til varige endringer i praksis og øker studentenes interkulturelle kompetanse, samt bidrar til økt global bevissthet. Internasjonal praksis utfordrer ens forståelse av en selv og ens egen kultur og fører til personlig vekst og økt selvillit (Cushner og Mahon, 2002; Cushner, 2007; Stachowski og Sparks, 2007; Walters, Garii og Walters 2009). Nyere forskning utfordrer imidlertid disse funnene og indikerer at internasjonal praksis ikke nødvendigvis fører til at studentene blir mer globalt bevisste eller får økt interkulturell kompetanse. Noen finner til og med at studentene kan komme tilbake med en forsterket forestilling om egen kulturs fortrefelighet (Hammer, 2012; Engle og Engle, 2012). Det kan dermed se ut til at det er mest korrekt å si at ved å bli eksponert for en annen kultur gjennom internasjonal praksis kan studentene potensielt øke sin globale bevissthet og interkulturelle kompetanse. Forestillingen om at en transformasjon kan skje, er basert på en idé om at en blir utsatt for et sjokk når en blir plassert i en fremmed kultur og er den som ikke forstår kodene og er en minoritet (Taylor, 1994). Opplevelse av å være «den som er forskjellig», er en viktig erfaring som studentene får når de er i internasjonal praksis, og som kan bidra til å utvikle deres interkulturelle kompetanse (Abdallah-Pretceille, 2006). Det er muligens et nødvendig vilkår for studentene å erfare å leve i andre kulturer enn sin egen for å utvikle interkulturell kompetanse (Merryfield, 2000; Cushner og Mahon, 2002), selv om det ikke er en tilstrekkelig betingelse (Mezirow, 1981).

Høgskolen i Hedmark, både i grunnskole- og barnehagelærerutdanningene, har tilbudt praksis i Tsumeb, Namibia, i mer enn 10 år, og dette tilbudet er basert på formelle avtaler med utdanningsministeriet og University of Namibia (UNAM). Studentene er i Namibia i 12 uker i det tredje studieåret. Grunnskolelærerstudentene kombinerer praksis med å skrive en internasjonal bacheloroppgave. Praksis er veiledet og ekvivalent med tilsvarende praksis i Norge. Med basis i de tvetydige konklusjonene fra forskning på feltet startet Wikan og Klein forskningsprosjektet Global bevissthet og interkulturell kompetanse i 2014. Dette er et prosjekt der en følgeforsker egne studenter. Disse studentene hadde vært gjennom en utvelgesprosess, og de fikk et forberedelseskurs før de ble sendt på internasjonal praksis i Namibia. I forberedelseskurset ble det lagt stor vekt på undervisning om globale forhold, landkunnskap og kulturforståelse. Alt ble lagt til rette for at disse studentene skulle ha best mulig forutsetninger før de dro for å tolke den kulturen de kom til. Slik førkunnskap ble sett på som viktig for å nå målsettingene om økt global bevissthet og interkulturell kompetanse og unngå at studentene kom tilbake med forsterkede stereotyper og neokoloniale holdninger. Problemstillingen var: Hvordan blir studentenes globale bevissthet og interkulturelle kompetanse påvirket av internasjonal praksis i Namibia?

Det er krevende å studere dette metodisk. Vi har valgt en kvalitativ tilnærning med et rikt tilfang av datakilder. Informasjon ble samlet inn både gjennom svar på et spørreskjema som studentene fyller ut før utreise (Q1) og ved at de fyller ut det samme skjema etter hjemkomst (Q2), fokusgruppeintervju, individuelle intervju og studentnotater i felten. Det ble laget indikatorer på global bevissthet og interkulturell kompetanse, disse ble omsatt i spørsmål i spørreskjema og var i tillegg førende for tema som ble tatt opp i fokusgruppeintervju, individuelle intervju og analyse av studentnotatene. Datamaterialet er hentet inn i 2014, 2015 og 2016. I 2014 var det 16 studenter, i 2015 20 studenter og i 2016 7 studenter. Nedenfor vil vi presentere noen av hovedfunnene fra studien.

Global bevissthet er definert som kunnskap om, interesse for og holdninger til andre land, kulturer og globale prosesser. I spørreskjemaet var et av spørsmålene hvor mye kunnskap studentene har om andre land og kulturer, og i hvilken grad de oppfatter seg selv som kvalifisert til å være lærer i slike spørsmål. Før utreise er det en betydelig variasjon i materialet, men et flertall av studentene vurderer seg selv mellom tilstrekkelig og mindre enn tilstrekkelig kvalifisert i forhold til kunnskap om andre land, folk og kulturer. Etter hjemkomst er bildet motsatt, og et stort flertall oppgir at de har tilstrekkelig eller mer enn tilstrekkelig kunnskap om slike spørsmål. For å følge opp dette nærmere spurte vi om hvordan de tror fattigdom er manifestert i Afrika og hva de viktigste årsakene til fattigdom kan være. Før utreise peker de på lav standard på boliger, arbeidsledighet, mangel på utdanning og mangel på mat som de mest fremtredende trekk ved fattigdom. Etter hjemkomst ser vi et mer nyansert bilde med mange flere detaljer. De sier at fattigdom er manifestert gjennom en mangel på sikkerhet og trygghet i ulike former, gjennom dårlige boliger uten rent vann og elektrisitet, mangel på en jobb eller fast jobb som gir en stabil inntekt samt mye alkoholisme og vold i hjemmet. På spørsmål om hva de viktigste årsakene til fattigdom er, ser vi at de fleste studenter er vage før utreise. Men noen studenter peker på kolonialisme, ujevn fordeling av ressurser, mangel på utdanning og mangel på arbeid som viktigste årsaker. Etter hjemkomst ser vi at korrupsjon, konsekvensene av tidligere apartheidpolitikk, et samfunn med stor ulikhet, manglende språkkunnskaper (spesielt engelsk), alkoholisme og manglende utdanning og jobbmuligheter blir nevnt som de viktigste årsakene. Det er også interessant å se at studentene før utreise la mest vekt på ytre årsaker til fattigdom, slik som kolonialisme og globale strukturelle ulikheter. Etter hjemkomst er det mer fokus på interne årsaker som korrupsjon, alkoholisme og vanstyre av ulike slag. Dette kan tolkes som en styrking av eurosentrisk eller neo-koloniale perspektiver og holdninger knyttet til forestillinger om afrikansk uredelighet og europeisk overlegenhet. Men det kan like godt være et tegn på at studentene før utreise ga de svar som passet med det de hadde lært i den norske skole, men etter å ha opplevd Namibia så ble bildet mer komplekst for dem. Oppsummert kan vi si at studentene har utviklet sin globale bevissthet gjennom oppholdet i Namibia. De har fått økt landkunnskap og har fått nyttige opplevelser som de selv mener gjør dem mer kvalifisert og motivert til å undervise om globale spørsmål (Wikan og Klein, 2015). I tillegg ser vi at noen studenter har fått forsterket sine eurosentrisk holdninger.

Etter tre måneder i Namibia hevder mange av studentene at de har blitt mer åpne og tolerante overfor andre kulturer og at de har utviklet sine kommunikasjonsferdigheter i forhold til mennesker med en annen kulturell bakgrunn. Ett av spørsmålene i spørreskjemaet var om de følte seg vel med mennesker fra andre kulturer. Etter oppholdet hadde de fleste studentene blitt mer positive og sa at de følte seg vel sammen med mennesker fra andre kulturer. Videre svarte flere enn før utreise at de syntes det var viktig å gjøre en innsats for å bli kjent med folk fra andre kulturer. Mange sa at folks hjertelighet og den vennlige atmosfæren de opplevde i Namibia, hadde bidratt til at de hadde fått et mer positivt syn på andre kulturer. Resultatet er allikevel ikke entydig, fordi det også er mange studenter som sier at de har opplevd at den namibiske kultur var problematisk, de peker på namibieres mangel på likestilling, den autoritære barneoppdragelsen og bruk av fysisk avstraffelse både i hjemmene og i skolen. Dette og annet de opplevde, som for eksempel forskjellsbehandling basert på rase og økonomisk status og korrupsjon, ga dem et negativt inntrykk av det namibiske samfunn og dets kultur. For disse studentene synes oppholdet å ha forsterket egne oppfatninger av egen kultur som overlegen den namibiske. For eksempel mente noen at dersom Namibia skulle bli et utviklet samfunn, måtte de endre deler av sin kultur og bli mer som oss (Wikan og Klein, 2016 a). Minimalisering, dvs. å se sin egen kultur som universell, var også vanlig, det kom særlig fram når de beskrev skole og undervisning. De fleste studenter kritiserte lærerens klasseromspraksis uten å se etter underliggende årsaker til den. Mange studenter utviklet en negativ forståelse av den lokale skolekultur, noe som styrket deres tro på at norsk skolekultur var overlegen den namibiske. Vi så lite refleksjon over hvordan lokal kultur, verdier og skikker påvirket klasseromspraksis og lærer-elev-relasjoner. De fleste lærerstudenter følte at norske undervisningsmetoder var bedre enn de som de observerte i Namibia (Wikan og Klein 2016 a). I hver kohort var det også noen studenter som hadde hatt opplevelser som gjorde at de beskrev den andre kulturen som annerledes, men like verdifull som den norske. Disse studentene var i stand til å sette pris på aspekter av vertslandets kultur som verdifulle, uansett hvor forskjellige de er fra tilsvarende aspekter i den norske kulturen. De ser at det er verdier i namibisk kultur som vi kan ha mistet i moderne norsk kultur, som for eksempel å dele selv om du ikke har mye. For noen studenter gjorde oppholdet i Namibia dem i stand til å sette norsk samfunn og kultur i perspektiv. De opplevde at selv om vertskulturen er annerledes og folk dermed gjør ting annerledes enn hva de er vant til i Norge, syntes det for dem å være fornuftig og fungere bra i Namibia. Disse studentene hevder at de har endret seg som mennesker, og at oppholdet har hjulpet dem til å utvide sine perspektiver i en mer etnorelativ retning. De har lært at norsk kultur ikke er verken universell eller bedre, og dette har gjort dem nysgjerrige, mer tolerante og villige til å oppleve andre kulturer (Wikan og Klein, 2016 b).

Det er stor variasjon i hvordan den internasjonale praksisen virker på studentene. Noen studenter kommer tilbake med økt global bevissthet og økt interkulturell kompetanse, mens andre har en svakere eller kanskje ingen

måloppnåelse i det hele tatt (Wikan og Klein, 2015; Wikan og Klein, 2016 a og b). Disse funnene er ikke overraskende sett i lys av Mezirows teori som påpeker at transformasjon av meningsperspektiver er en vanskelig og tidkrevende prosess. Selv om de norske studentene kom til Namibia som minoriteter i det namibiske samfunnet, kan det være at de er bærere av et vestlig majoritetsperspektiv og vurderte de folk de opplevde med norske linser. Dette kan forklare at så mange kom hjem med en forestilling om at det namibiske samfunnet burde utvikle seg mer i retning av det norske for å bli et utviklet samfunn.

Hva kan gjøres for å sikre bedre måloppnåelse? Stikkord her er mer vekt på kulturforståelse i forberedelsesfasen, bedre oppfølging av studentene mens de er i praksis, samt økt vekt på bearbeiding av studentenes opplevelser når de kommer tilbake til Norge. Det er gjennom refleksjon at studentene kan få mulighet til å utvikle sitt perspektiv og muligens endre sine holdninger til andre kulturer (Mezirow, 1981; Taylor, 1994). Våre forskningsresultater så langt er i tråd med andres som finner at et opphold i en annen kultur er ingen garanti for at studentene får økt global bevisst eller økt interkulturell kompetanse, og det er viktig at faglærerne intervenserer i et forsøk på å hjelpe flere studenter til å utvide sine meningsperspektiver (Vande Berg et al., 2012).

Avsluttende diskusjon

Globale og interkulturelle problemstillinger står sentralt i undervisningen i samfunnsfag på Hamar. Vi har dokumentert at uavhengig av prioriteringer i de nasjonalt vedtatte lærerplaner så har man i de operasjonaliserte læreplanene prioritert emner som er viktige for å utvikle det globale og interkulturelle perspektivet hos studentene. Det vi ikke vet, er i hvilken grad undervisningen har endret studentenes meningsperspektiv i en mer etnorelativ retning. Dersom forskning viser at lærerstudentene på Hamar har utviklet økt global bevissthet og interkulturell kompetanse i løpet av sin utdanning, kan vi likevel ikke med sikkerhet fastslå at det skyldes undervisningen. Det kan være andre forhold som har bidratt til å endre eller utvide deres meningsperspektiv, som for eksempel at de har blitt eldre, fått venner fra andre kulturkretser, hatt utenlandsopphold etc.

Det er gjort lite forskning på hvordan lærerstudenters meningsperspektiv endrer seg i løpet av utdanningen. Løtveit og Bugges forskning kan, når den blir fullført, si noe om i hvilken grad studentene har endret sine holdninger fra første til tredje år i lærerutdanningen, men forskningen kan ikke si noe sikkert om hva som er årsaken til en eventuell forandring. Den kan selvsagt heller ikke si noe om hvilken betydning samfunnsfagundervisningen eventuelt har hatt. Men forskning på resultatene av global og interkulturell undervisning er uansett viktig som tilbakemelding og kvalitetssikring av undervisningen på lærerutdanningen.

Resultatene fra forskning på de studentene som deltar på internasjonal praksis, er tvetydig. Vi finner at for noen individer er oppholdet i Namibia en transformativ erfaring, mens for andre ser internasjonal praksis ut til å ha mindre virkning på deres verdier og holdninger. Vi kjenner heller ikke virkningen på

lengre sikt. Endring av meningsperspektiv er en prosess som tar langt tid. Disse forskningsresultatene har imidlertid fått direkte følger for hvordan studentene forberedes og følges opp i internasjonal praksis. Funnene fra forskningen til Wikan og Klein på studenter som gjennomfører internasjonalt semester, har for eksempel ført til at det i forberedelseskurset legges større vekt på kulturteoretiske, antropologiske og etiske spørsmål samtidig som landorienteringen er blitt tonet noe ned. I tillegg blir studentene utfordret aktivt til å reflektere over egne opplevelser mens de er i praksis. Et annen resultat av funnene er at vi har engasjert oss i nordisk samarbeid gjennom Nordplus i den hensikt å utvikle et forskerfellesskap som har som mål å forbedre kvaliteten på internasjonal praksis for lærerstudenter i Norden. Vi håper at dette samarbeidet vil føre til at vi får økt innsikt om hva som må til for at vi skal kunne utnytte det betydelige potensialet for perspektivtransformasjon som ligger i deltakelse i internasjonal praksis.

Det er imidlertid få studenter som velger å bryne sine perspektiver gjennom et lengre opphold i utlandet. De fleste studenter må tilegne seg global bevissthet og interkulturell kompetanse gjennom teoretiske studier i Norge. Man har lite kunnskap om effekten av denne undervisningen. Bugge og Løtveit gir i sin forskning ett bidrag, men det trengs mer forskning på denne store gruppen av studenter for å kvalitetssikre lærerutdanningen. Gjennom det strategiske forskningsprogrammet DIVE er vi i ferd med å utvikle forskningsprosjekter som skal bidra til å produsere empirisk og teoretisk kunnskap som gir innsikt i hva som er utfordringer for lærere og elever i den flerkulturelle skolen. I DIVE vil vi også forske på hvordan vi kan utvikle studieprogram på alle nivå som sikrer at vi utdanner lærere med global bevissthet og interkulturell kompetanse. Vi håper dette forskningsprogrammet vil gi ett bidrag til at vi kan utdanne profesjonsutøvere som evner å ta ansvar for å skape læringsituasjoner som oppleves som gode for elever av ulik etnisk og kulturell bakgrunn. Gjennom fortsatt forskning, basert blant annet på de teoretiske perspektivene vi har skissert over, ønsker vi å være med på å skape en forskningsbasert undervisning der målet må være å utvikle reflekterte lærere med interkulturell kompetanse. Som lærerutdannere i samfunnsfag er det den oppvoksende generasjons forståelsesrammer som er det viktigste. I den sammenheng er det sentrale spørsmålet: hvordan kan vårt arbeid bidra til å utvikle samfunnsborgere preget av både evne til kritisk refleksjon og respekt for andres synspunkter og perspektiver?

Referanser

- Abdallah-Pretceille, M. (2006). Interculturalism as a paradigm for thinking about diversity. *Intercultural Education*, 17(5), 475–483.
- Blom, S. (2014). *Holdninger til innvandrere og innvandring 2014*. Statistisk Sentralbyrå. Rapport 2014/39. Hentet fra http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/208570?_ts=14a04ea4e40
- Brochmann, G. (2011). *Velferdssamfunnet og den norske modellens framtid*. (NOU 2011:7). Oslo: Departementenes servicesenter, Informasjonsforvaltning.
- Brundtland, G. (1987). *Vår felles framtid*. Oslo: Tiden Norsk Forlag.

- Bugge, L.S. & Løtveit, M. (2016). Attitudes towards immigrants among student teachers. I K. Livingstone & G. MacFarlane (red.), *Teacher Education through Partnerships and Collaborative Learning Communities: ATEE, 40th Annual Conference 2015, August 24–26, Glasgow, Scotland: Conference Proceeding* (s. 235–245). Glasgow: University of Glasgow. Hentet fra <https://atee1.org/wp-content/uploads/2016/06/ATEE-Proceedings-25-Nov-2016.pdf>
- Bugge, L.S. & Løtveit, M. (2015). Investigating student teachers' understanding of multicultural society. I ATEE, Brussel, Belgium & CIED, Institute of Education, University of Minho, Braga, Portugal (red.), *ATEE Annual Conference 2014, Transitions in Teacher Education and Professional Identities: Proceedings, August, 25–27* (s. 245–254). Braga, Portugal: University of Minho. Hentet fra http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36281/1/Proceedings_ATEE_Conference_2014.pdf
- Castro, A.J. (2010). Themes in the Research on Preservice Teachers' Views of Cultural Diversity: Implications for Researching Millennial Preservice Teachers. *Educational Researcher*, 39(3), 198–210.
- Cushner, K. (2007). The Role of Experience in the Making of Internationally-Minded Teachers. *Teacher Education Quarterly*, Winter 2007, 27–39.
- Cushner, K., & Mahon, J. (2002). Overseas Student Teaching: Affecting Personal, Professional, and Global Competencies in an Age of Globalization. *Journal of Studies in International Education*, 6(1), 44–58.
- Deardorff, D. (2006). Identification and Assessment of Intercultural Competence as a Student Outcome of Internationalization. *Journal of Studies in International Education*, (10), 254.
- Engle, L. & Engle, J. (2012). Beyond Immersion. The American University Centre of Provence Experiment in Holistic Intervention. I M. Vande Berg, R.M. Paige & K.H. Lou (red.), *Student Learning Abroad: What Our Students Are Learning, what they're Not, and What We Can Do about it* (s. 284–307). Herndon: Stylus Publisher.
- Emneplan for samfunnsfag. (2005). Avdeling for naturvitenskap og lærerutdanning. Høgskolen i Hedmark, Hamar.
- Emneplan for samfunnsfag. (2006). Avdeling for naturvitenskap og lærerutdanning, Høgskolen i Hedmark, Hamar.
- Emneplan for samfunnsfag. (2007). Avdeling for naturvitenskap og lærerutdanning. Høgskolen i Hedmark, Hamar.
- Fagplan for Natur, samfunn og miljø. (1993–95). Hamar Pedagogiske Høgskole. Hamar.
- Fagplan for samfunnsfag. (2010). Avdeling for naturvitenskap og lærerutdanning. Høgskolen i Hedmark, Hamar.
- Fagplan for samfunnsfag 1. (1993). Hamar Pedagogiske Høgskole. Hamar.
- Fagplan for samfunnsfag 2 og 3. (2000). Avdeling for lærerutdanning. Hamar: Høgskolen i Hedmark.
- Gay, G. (2002). Preparing for culturally responsive teaching. *Journal of Teacher Education* 53(2), 106–116.
- Goodlad, J.I. (1979). *Curriculum Inquiry: The Study of Curriculum Practice*. New York: McGraw-Hill.
- Hammer, M.R., Bennett, M.J. & Wiseman, R. (2003). Measuring intercultural sensitivity: The intercultural development inventory. *International Journal of Intercultural Relations* 27, 421–443.
- Hammer, M.R. (2012). The Intercultural Development Inventory. A New Frontier in Assessment and Development of Intercultural Competence. I M. Vande Berg, R.M. Paige & K.H. Lou (red.), *Student Learning Abroad: What Our Students Are Learning, what they're Not, and What We Can Do about it* (s. 115–136). Herndon: Stylus Publisher.
- Isaksen, R. (2016, 19. april). Hvordan gjøre lærerutdanningen mer internasjonal? *SIU, Senter for Internasjonalisering av utdanning*. Hentet fra <https://www.siu.no/For-media/Nyheter-fra-SIU/Hvordan-gjore-lærerutdanningen-mer-internasjonalt>
- Iverson, S. (2012). Multicultural competence for doing social justice: expanding our awareness, knowledge, and skills. *Journal of Critical Thought & Praxis* 1(1), 63–87. Hentet fra <http://lib.dr.iastate.edu/jctp/vol1/iss1/>
- Keese, J. R. & O'Brien, J. (2011). Learning by Going: Critical Issues for Faculty-Led Study-Abroad Programs, *The California Geographer* 51, 3–24.
- Kirke, utdannings og forskningsdepartementet. (1999). *Rammeplan for 4-årig allmennlærerutdanning*. Oslo: Falch hurtigtrykk.
- Koritzinsky, T. (2014). Samfunnskunnskap Fagdidaktisk innføring. Oslo: Universitetsforlaget. Kunnskapsdepartementet. (2008). *Læreren: Rollen og utdanningen*. (St. meld. nr. 11, 2008–2009). Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2012). *Rammeplan for grunnskolelærerutdanning*. Oslo: Departementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Forskrift til rammeplan for 5-årig lærerutdanning*. Oslo: Departementet.
- Ljunggren, C. (2008). Det Offentliga Rummets Princip – om kontroversiella frågor i utbildningen. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 92(4), 314–327.
- Løtveit, M., & Bugge, L.S. (2015). What do we mean by multicultural awareness? I ATEE, Brussel, Belgium & CIED, Institute of Education, University of Minho, Braga, Portugal (red.), *ATEE Annual Conference 2014, Transitions in Teacher Education and Professional Identities: Proceedings, August, 25–27* (s. 289–298). Braga, Portugal: University of Minho. Hentet fra http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36281/1/Proceedings_ATEE_Conference_2014.pdf
- Meadows, D.H., Meadows, D.L., Randers, J. & Behrens, W. W. (1972). *The Limits to Growth* Massachusetts: Universe Books.
- Merryfield, M.M. (2000). Why aren't teachers being prepared to teach for diversity, equity, and global interconnectedness? A study of lived experiences in the making of multicultural and global educators. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 429–443.
- Merryfield, M.M. (2008). Scaffolding Social Studies for Global Awareness. *Social Education*, 72(7), 363–366.
- Mezirow, J. (1981). A critical theory of adult learning and education. *Adult Education*, 32, 3–24.
- Mezirow, J. (1997). Transformative Learning: Theory to Practice. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 74, 5–12.
- Quezada, R.L. (2004). Beyond Educational Tourism: Lessons Learned While Student Teaching Abroad. *International Education Journal* 5(4), 458–465.
- Santoro, N. & Major, J. (2012). Learning to be a culturally responsive teacher through international study trips: transformation or tourism? *Teaching Education*, 23(3), 309–322.
- Smith, E. (2009). Approaches to multicultural education in preservice teacher education. Philosophical frameworks and models for teaching. *Multicultural Education*, Spring, 45–50.
- Stachowski, L.L. & Sparks, T. (2007). Thirty Years and 2 000 Student Teachers Later: An Overseas Student Teaching Project That Is Popular, Successful, and Replicable. *Teacher Education Quarterly*, Winter, 115–131.
- Studieplan. (2013). Globalisering og utvikling. Høgskolen i Hedmark, Hamar.
- Svånå, T. (1977). Videreutdanningen. I A.M. Børke, G. Eikeli, M. Sigland, T. Svånå, E.O. Taxt & R. Ødegaard (red.), *I forandringens tegn: Hamar lærerskole 1967–1977* (s. 85–91). Hamar: [Hamar lærerhøgskole].
- Tarozzi, M. (2014). Building an «intercultural ethos» in teacher education. *Intercultural Education*, 25(2), 128–142.
- Taylor, E.W. (1994). A learning model for becoming interculturally competent. *International Journal of Intercultural Relations*, 18(3), 293–328.
- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2003). *Rammeplan for allmennlærerutdanning*. Oslo: Departementet.

- Utdannings- og forskningsdepartementet. (2010). Forskrift for rammeplan for grunnskolelærerutdanningen, Oslo.
- Vassenden, A. & Anderson, M. (2011). Whiteness, non-whiteness and «faith-information control»: religion among young people in Grønland, Oslo. *Ethnic and Racial Studies* 34(4), 574–593.
- Walters, L.M., Garii, B. & Walters, T. (2009). Learning globally, teaching locally: incorporating international exchange and intercultural learning into pre-service teacher training. *Intercultural Education*, 20(1–2), 151–158.
- Wikan, G. N., & Klein, J. (2015). Global perspectives in teacher education: a study of international practicum. I ATEE, Brussel, Belgium & CIED, Institute of Education, University of Minho, Braga, Portugal (red.), *ATEE Annual Conference 2014, Transitions in Teacher Education and Professional Identities: Proceedings, August, 25–27* (s. 27–36). Braga, Portugal: University of Minho. Hentet fra http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/36281/1/Proceedings_ATEE_Conference_2014.pdf
- Wikan, G. & Klein, J. (2016a). An investigation of student teachers' professional development following a teaching placement in Southern Africa. I K. Livingstone & G. MacFarlane (red.), *Teacher Education through Partnerships and Collaborative Learning Communities: ATEE, 40th Annual Conference 2015, August 24–26*, Glasgow, Scotland: Conference Proceeding (s. 22–31). Glasgow: University of Glasgow. Hentet fra <https://atee1.org/wp-content/uploads/2016/06/ATEE-Proceedings-25-Nov-2016.pdf>
- Wikan, G. & Klein, J. (2016 b). Can International Practicum Develop Intercultural Competence Among Student Teachers? I Q. Kools, B. Koster, A. Bakx, P. Hennissen & Leids Congres Bureau (red.), *Educating the Best Teachers: a Challenge for Teacher Education. Proceedings of the 41st Annual ATEE Conference* (s. 47–54). Brussels: ATEE. Hentet fra <https://atee1.org/wp-content/uploads/2016/05/ATEE-Proceedings-Annual-Conference-2016-Eindhoven.pdf>
- Østerud, P., et al. (1974). *Lærerutdanning. Rammeplan for fagleg-didaktisk innføring og for fag- og emnestudier*. (NOU 1974: 58). Oslo: Kirke- og undervisningsdepartementet/Universitetsforlaget.