

---

# Kulturelt ansvarlig didaktik

## Lærerstuderendes perspektiver og erfaringer

Artëm Ingmar Benediktsson

---

### Resumé

På trods af at kulturel mangfoldighed giver forskellige muligheder og igangsætter positive ændringer i skolemiljøet, peger undersøgelser i Danmark på, at skolelærere ofte føler sig uforberedt på at skulle arbejde med elever med en transnational baggrund. Denne artikel præsenterer resultater fra et kvalitativt studie, der undersøger lærerstuderendes perspektiver på og erfaringer med undervisningsmetoder designet med fokus på elevernes kulturer og sprog. Undersøgelsens teoretiske ramme er baseret på teorier om multikulturel pædagogik og kulturelt ansvarlig didaktik. Det empiriske materiale består af individuelle interviews med i alt 14 studerende, der på dataindsamlingens tidspunkt (foråret 2022) nærmede sig afslutningen på deres læreruddannelse. Resultaterne indikerer, at læreruddannelsen ikke udruster de studerende med en dybtgående forståelse af undervisningsmetoder, der er velegnede til undervisning af elever med en transnational baggrund. Selvom de studerende havde visse kundskaber og idéer om integreringen af elevernes sprog i undervisningen, blev integreringen af kulturer betragtet som en udfordrende opgave.

### Nøgleord

læreruddannelse, professionshøjskoler, multikulturel pædagogik, mangfoldighed, transnationalisme.

### Abstract

Although cultural diversity introduces various opportunities and brings positive changes to school environments, previous research in Denmark indicates that schoolteachers often feel unprepared to work with children of a transnational background. This article presents findings from a qualitative research project exploring Danish student teachers' perspectives on and experiences with teaching methods designed with children's cultural and linguistic diversity in mind. The theoretical framework of the study draws on the scholarship on multicultural education and culturally responsive teaching. The study participants were 14 students who, at the time of the study (spring 2022), were finishing their teacher education programme. The findings suggest that there is room for improvement in Danish teacher education to better equip students with a holistic understanding of teaching methods suitable for multicultural classrooms. The participants had some knowledge and ideas on integrating children's languages, whilst integrating cultures was considered a significantly more difficult task.

### Keywords

teacher education, university college, multicultural education, diversity, transnationalism.

---

Årg. 9 | nr. 2 | 2024 | 25 sider

DOI: 10.7146/lup.v9i2.141084

Studier i læreruddannelse og -profession



## Indledning

Den kulturelle og sproglige sammensætning af elevgrupper i danske folkeskoler afspejler den kulturelle mangfoldighed i Danmark. Egne beregninger baseret på tal fra tabellen UDDAKT20 (Danmarks Statistik, u.å.) viser, at der i 2022 var knap 80.000 børn med anden etnisk oprindelse end dansk i danske folkeskoler, som udgjorde 15,6 % af elevgruppen. Kulturel mangfoldighed kan eksempelvis styrke elever og læreres kulturelle kompetencer og potentielt reducere eksisterende fordomme, hvis denne mangfoldighed værdsættes og betragtes som en vigtig del af skolemiljøet (Vassilopoulos et al., 2020; Vervaet et al., 2018). Imidlertid viser nylige undersøgelser, at danske skolers personale ofte føler sig uforberedt på at skulle arbejde med elever med en transnational baggrund og sjældent anvender undervisningsmetoder designet med fokus på elevernes kulturer og sprog (Frederiksen et al., 2022; Häggström et al., 2020; Mock-Muñoz de Luna et al., 2020). Derfor er artiklens hovedargument, at professionshøjskoler i Danmark har et ansvar for at understøtte og uddanne fremtidige lærere i undervisning af elever med en transnational baggrund, så de er bedre klædt på til at håndtere kulturelle forskelle i deres arbejde.

I denne artikel bruges betegnelsen *transnational baggrund* til at beskrive både førstegenerationsindvandrere samt efterkommere. Andre betegnelser, som er blevet overvejet, inkluderer: *minoriteter*, *minoritetssprogede*, *flerkulturelle*, *flersprogede* og *immigrantbaggrund*. Betegnelsen *immigrantbaggrund* er blevet fravalgt, fordi den kan forbindes med negative politiske undertoner (Kristensen, 2022; Rytter, 2019). Betegnelserne *minoriteter* og *minoritetssprogede* har været kritiseret for at bidrage til et mangelperspektiv på individer, bl.a. i forhold til deres sproglige færdigheder (Sand, 2020). Betegnelserne *flerkulturelle* og *flersprogede* er også blevet udsat for kritik pga. placeringen af individer i kategorien "de andre" [en. "othering"] som følge af objektivisering af deres kulturelle identiteter (Fylkesnes, 2018; Lund, 2018). I denne artikel foretrækkes betegnelsen *transnational baggrund* pga. sin bredde, og fordi den er fri for de fleste negative undertoner (Mau, 2010). Denne betegnelse er kongruent med begrebet *transnationalisme*, som anerkender den mangefacetterede og dynamiske natur, der kendetegner kultur og kulturel bevidsthed (Mau, 2010). Transnationalisme understreger samspillet mellem forskellige kulturelle identiteter og betoner, hvordan individer og grupper integrerer elementer fra forskellige kulturer og krydser "traditionelle" kulturelle og nationale grænser (Hua & Wei, 2016; Mau, 2010). Desuden lægger *transnationalisme* vægt på vigtigheden af, at individer med transnational baggrund

opretholder meningsfulde kulturelle forbindelser til deres eget eller deres familiers oprindelsessteder gennem bl.a. sprog, religion samt kulturelle og sociale praksisser (Hua & Wei, 2016; Mau, 2010).

Denne artikel tager udgangspunkt i interviews med 14 danske lærerstuderende, der nærmer sig afslutningen på deres læreruddannelse. Formålet med studiet er at indsamle viden om lærerstuderendes forståelse af kulturelt ansvarlig didaktik og analysere, hvor godt forberedt de er til at arbejde med elever med en transnational baggrund efter endt uddannelse. Følgende forskningsspørgsmål belyses:

*Hvilke perspektiver og erfaringer har de lærerstuderende med hensyn til integrering af elevernes sprog og kulturer i undervisningen?*

*Hvilken støtte og vejledning har de lærerstuderende fået til at udvikle deres kulturelle kompetencer?*

Undersøgelsen er forankret i teorien om multikulturel pædagogik, som sigter mod at fremme lighed og social retfærdighed i uddannelsesinstitutioner ved at anerkende og værdsætte kulturel mangfoldighed i klasseværelser (Banks, 2009). Især fokuserer artiklen på den aktive integrering af elevernes sprog og kulturer i undervisningen, hvilket ellers kaldes for kulturelt ansvarlig didaktik (Gay, 2000).

Denne undersøgelse er særligt relevant i nordisk kontekst, fordi tidligere nordiske studier indikerer, at skolelærere ofte mangler kompetencer til at drage fuld fordel af teorien om multikulturel pædagogik og omsætte forskning til praksis. Resultaterne fra et islandsk studie illustrerer, at lærere har svært ved at skabe understøttende læringsmiljøer, og deres undervisningspraksisser viser ringe tegn på kulturelt ansvarlig didaktik (Jónsdóttir & Einarsdóttir, 2024). På trods af mange års erfaring med at arbejde med børn med en transnational baggrund efterlyser lærere i Finland og Sverige bedre støtte fra kommuner og uddannelsesmyndigheder i form af relevante undervisningsmaterialer og muligheder for kompetenceudvikling for at styrke deres kulturelle kompetencer (Acquah et al., 2016; Obondo et al., 2016). En undersøgelse blandt norske lærerstuderende indikerer et behov for grundigere forberedelse med fokus på multikulturel træning fra et pædagogisk perspektiv, idet de studerende mangler en klar forståelse af den teoretiske og praktiske ramme for multikulturel pædagogik (Tavares, 2023).

I næste afsnit præsenteres en konceptuel diskussion af undersøgelsens teoretiske ramme. Derefter følger en gennemgang af nyere forskning, der er



relevant for denne undersøgelse. Metodologien bliver efterfølgende grundigt beskrevet, og resultaterne bliver udforsket i en tematisk analyse af interviewene med de lærerstuderende. Afslutningsvis diskuteres resultaterne og deres implikationer for læreruddannelsen.

## Undersøgelsens teoretiske ramme

Undersøgelsens teoretiske ramme er baseret på teorien om multikulturel pædagogik. Det er ikke denne artikels formål at diskutere terminologiske forskelle og ligheder mellem *multikulturalisme* og *interkulturalisme* på trods af den eksisterende debat om disse to termer (Holm & Zilliacus, 2009). Nogle forskere og teoretikere peger på potentielle forskelle i terminologien ud fra retoriske perspektiver på, hvordan man definerer kultur og relationer mellem forskellige kulturer i samfund præget af kulturel mangfoldighed (Mansour, 2020; Rego & Nieto, 2000). I mange tilfælde henviser forskere til det samme begreb, og valget af præfikserne *inter-* eller *multi-* skyldes primært vaner i de pågældende landes forskningsmiljøer (Holm & Zilliacus, 2009; Mansour, 2020). I denne artikel foretrækkes præfikset *multi-*, da den teoretiske ramme bygger på pædagogisk multikulturalisme, nemlig teorier om *multikulturel pædagogik* og *kulturelt ansvarlig didaktik*.

*Multikulturel pædagogik* [en. multicultural education] blev etableret for at imødegå hegemoni i uddannelsesinstitutioner, der førte til marginalisering af visse elevgrupper. Formålet med multikulturel pædagogik er at fremme retfærdig uddannelse for alle, uanset oprindelse, socioøkonomisk status, kulturel baggrund og andre statusser (Banks, 2009). *Kulturelt ansvarlig didaktik* [en. culturally responsive teaching] er en elevcentreret tilgang til undervisningen, som stammer fra teorien om multikulturel pædagogik (Gay, 2000). Den fokuserer først og fremmest på at benytte elevernes tidligere viden, erfaringer, kulturer og sprog i undervisningsprocessen for at skabe et berigende multikulturelt læringsmiljø (Gay, 2000).

Desværre er der ikke en enkelt opskrift på kulturelt ansvarlig didaktik, der fungerer for alle elevgrupper. Gay (2000) beskriver kulturelt ansvarlig didaktik som et mindset, hvilket lærere bør tilegne sig for at skabe lige uddannelsesmuligheder for alle. Med hensyn til de praktiske råd anbefales ofte indholdsintegration og tilpasning af undervisningsmaterialer til de enkelte elevers behov (Brown, 2017; Mensah, 2021). *Indholdsintegration* er bl.a. beskrevet som en dimension af multikulturel pædagogik og en strategi for en integrering af undervisningsmaterialer, der afspejler elevernes

mangfoldighed, f.eks. ved brug af tekster eller billeder fra forskellige kulturer (Banks, 2009). Tidligere forskning understreger dog, at indholdsintegration alene ikke er nok, og at det er nødvendigt at tilskynde til diskussioner i klasseværelser om lighed, social retfærdighed og forskellige minoritetsgruppers positioner i samfundet (Parekh, 2006). Et aktivt samarbejde med elevernes familier er også vigtigt for at bygge broer mellem skolekultur og hjemmekulturer, hvilket også kan have en positiv effekt på elevernes faglige præstationer (Bishop, 2010; Hauge, 2014). I forbindelse med sprog opfordres kulturelt ansvarlige lærere til at understøtte udviklingen af elevernes aktive flersprogethed ved bl.a. at bruge deres modersmål i undervisningen, f.eks. ved at lade eleverne læse tekster på deres modersmål, forbinde det danske akademiske ordforråd med ordforrådet på deres modersmål og implementere flersprogede bøger i undervisningen (Emilsson Peskova, 2021).

Desuden har *translanguaging* været nævnt som en kommunikativ strategi, hvor elever aktivt bruger flere sprog samtidigt for at underbygge forståelse og læring (Vogel & García, 2017). Translanguaging anerkender, at sproglig praksis er dynamisk, og den giver elever mulighed for at udtrykke sig og tænke på tværs af sproggrænser (Conteh, 2018). Translanguaging kan potentielt også støtte elevernes flersprogede identitet og socioemotionelle udvikling ved at skabe forbindelse mellem modersmål og skolesprog (Conteh, 2018; Vogel & García, 2017). At støtte et positivt syn på eget sprogligt repertoire er særligt vigtigt i kampen mod sprogskam blandt børn og voksne (Daugaard, 2019). *Sprogskam* er et fænomen beskrevet som "en intens negativ følelse, der er baseret på en forestilling om en generelt accepteret (dansk)sproglig standard, som man bør leve op til, men som man oplever ikke at formå at leve op til" (Daugaard, 2019, s.4). Denne negative følelse kan påvirke individets selvtillid og villighed til at bruge et bestemt sprog i sociale eller uddannelsesmæssige sammenhænge, hvilket kan hindre deres sproglige udvikling og sociale integration (Bartlett, 2008).

Desuden anerkender *kulturelt ansvarlig evaluering* [en. culturally responsive assessment] mangfoldigheden i læringsstile og prioriterer brugen af forskellige evalueringsmetoder (Padilla & Borsato, 2008). Disse omfatter visuelle og narrative metoder, metoder baseret på egen- og kammeratevaluering samt andre relevante metoder, der støtter og fremmer en kulturelt styrkende læringsoplevelse (Kirova & Hennig, 2013; Padilla & Borsato, 2008). Et eksempel på visuelle narrativer er sprogsportrætter. Et *sprogsportræt* er en visuel repræsentation i form af en kropssilhuet, som elever kan male med forskellige farver og dekorere med symboler eller etiketter for at identificere



forskellige sprog i deres sproglige repertoire (Busch, 2012; Dressler, 2014). Sprogportrætter kan fungere som et nyttigt værktøj, der hjælper børn med at selvevaluere deres sproglige repertoire og reflektere over deres sproglige identitet (Busch, 2012; Dressler, 2014; Emilsson Peskova, 2021).

*Kulturel kompetence* anses som en vigtig færdighed for lærere, der anvender kulturelt ansvarlig didaktik i arbejdet med elever med en transnational baggrund (Gay, 2000). Udviklingen af kulturel kompetence er en kompleks proces, der kræver refleksion over kulturel selvbevidsthed, egne fordomme samt viden om forskellige kulturelle værdier, normer og praksisser (Bennett, 2001; Gay, 2000). Desuden skal lærere arbejde med elevernes kulturelle kompetencer ved at integrere og drøfte forskellige typer tekster samt ved at opfordre elever til at diskutere eksisterende fordomme, og hvordan de påvirker deres egen og deres klassekammeraters virkelighed (Grapin et al., 2019; Ladson-Billings, 2014; Vassilopoulos et al., 2020). Når det gælder selve forståelsen af begrebet *kultur*, synes der at være enighed blandt teoretikere inden for feltet om, at kultur er et dynamisk, flerdimensionelt, ikke-lineært og socialt konstrueret fænomen (Gay, 2000; Mau, 2010; Nieto, 2010). På trods af denne enighed bliver kulturs dynamiske og komplekse karakter ofte reduceret til enkle definitioner, der typisk er normative, f.eks. forbundet med menneskers race, etnicitet eller nationalitet (Ladson-Billings, 2014; May & Sleeter, 2010). Ifølge Ladson-Billings (2014) og Paris (2012) er det også tydeligt, at mange praktikere har en tendens til at forenkle kulturelt ansvarlig didaktik og tilpasse den til de eksisterende standardiserede læseplaner via en overfladisk integrering af tekster fra forskellige lande. Denne overfladiske udvælgelsesstrategi tilsidesætter essentielle aspekter ved kulturelt ansvarlig didaktik såsom at fremme aktive diskussioner om fordomme og (u)retfærdighed i samfundet.

*Kulturelt bæredygtig pædagogik* [en. culturally sustaining pedagogy] er et nyere koncept, der blev introduceret af Paris (2012) for at udvide kulturelt ansvarlig didaktik med en bæredygtighedsdimension. Idéen om bæredygtighed blev tilføjet for at understrege vigtigheden af at udruste unge mennesker med nødvendige redskaber og viden til at opretholde og gøre brug af deres sproglige og kulturelle ressourcer i bredere kontekster, der ikke er begrænset til uddannelsesinstitutionerne (Paris, 2012). Kulturelt bæredygtig pædagogik fremhæver betydningen af empowerment for elever med en transnational baggrund og fremmer diskussioner om strukturel diskrimination og sociale uligheder, der bidrager til marginaliseringen af minoritetsgrupper både inden for og uden for uddannelsesinstitutionerne (Paris, 2012).

Lærere, der sigter mod at etablere et positivt læringsmiljø, står ofte over for en uoverensstemmelse mellem deres ønskede resultater og praktiske erfaringer. Dixson (2021) forklarer uoverensstemmelsen ved at pege på, at lærere kun udtrykker ønsker om at tilpasse sine pædagogiske strategier til multikulturelle klasser ved brug af kulturelt ansvarlig didaktik, som de har hørt om. I virkeligheden afspejler deres praksis dog sjældent den teoretiske ramme om multikulturel pædagogik. Derfor opfordrer Dixson (2021) lærere til at blive mere handlingsorienterede og aktivt anvende undervisningsmetoder forankret i teorien i stedet for at blot tale om dem. På den anden side bliver kulturelt ansvarlig didaktik ofte kritiseret af praktikere og betragtet som et ikke-implementerbart pædagogisk redskab, der kræver alt for meget tid (Morrison et al., 2008; Young, 2010). Problemet kan være, at lærere i stedet for at indlemme kulturelt ansvarlig didaktik som et mindset anskuer den som et supplement til traditionel undervisning (Morrison et al., 2008; Young, 2010). Derfor er det vigtigt, at uddannelsesinstitutioner tager initiativ og lader lærerstuderende opleve kulturel ansvarlig didaktik ved at integrere den som et mindset i selve læreruddannelsen samt involvere lærerstuderende i selvrefleksion, udvikle deres kulturelle kompetencer og opfordre dem til at identificere og udfordre eksisterende fordomme og diskrimination (Carter Andrews, 2021; Ladson-Billings, 2021).

I dette afsnit er en række teoretiske koncepter blevet præsenteret. *Multikulturel pædagogik* fungerer som et udgangspunkt for dem alle, da den repræsenterer den overordnede ideologi, der fremmer social retfærdighed og lige uddannelsesmuligheder for alle (Banks, 2009). *Kulturelt ansvarlig didaktik* er en didaktisk ramme for lærere, som ønsker at anvende teorien i praksis og integrere elevernes sprog og kulturer i undervisningen (Gay, 2000). *Kulturelt ansvarlig evaluering* forklarer, hvilke evalueringsmetoder man som kulturelt ansvarlig lærer bør anvende for at give alle elever lige muligheder for at fremvise deres færdigheder (Kirova & Hennig, 2013; Padilla & Borsato, 2008). Sidst, men ikke mindst, føjer *kulturelt bæredygtig pædagogik* en bæredygtighedsdimension til undervisningen og fremmer diskussionen om sociale uligheder og marginalisering af minoritetsgrupper, herunder elever med en transnational baggrund (Paris, 2012). Desuden bør lærere udvikle deres *kulturelle kompetencer* for at kunne arbejde i multikulturelle klasseværelser (Bennett, 2001). Læreruddannelsen spiller en vigtig rolle i udviklingen af disse kompetencer gennem refleksion over teoretiske modeller og praktiske pædagogiske strategier (Carter Andrews, 2021; Ladson-Billings, 2021). Derfor er undersøgelser som denne nyttige for forståelsen af lærerstuderende-

des færdigheder i og perspektiver på de teoretiske og praktiske rammer forankret i multikulturel pædagogik.

## Nylig, relevant forskning i Danmark

I en dansk folkeskolekontekst er begrebet *kultur* blevet undersøgt af Steffensen & Kjeldsen (2021), der analyserer de gældende læseplaner for at afdække, hvilke opfattelser af kultur og kulturelle identiteter der kommer til udtryk i dem. Deres analyse viser, at læseplanerne mangler en grundig og sammenhængende behandling af kulturbegrebet, da det skifter betydning afhængigt af konteksten og kan fortolkes på forskellige måder. Desuden peger analysen på, at indholdet er præget af farveblindhed, hvilket er en ideologi, der ignorerer bl.a. oprindelse og etnicitet i et forsøg på at behandle alle elever ens uden at anerkende de eksisterende uligheder og magtrelationer, der kan påvirke forskellige minoritetsgrupper. I den samme kontekst har Steffensen & Kjeldsen (2021) gennemført et casestudie med dansk-tyrkiske elever. Deres case viser, at eleverne ikke betragter deres primære sprog, erfaringer og baggrunde som aktuelle i forhold til faget dansk, på trods af at integreringen af elevernes sproglige og kulturelle baggrunde har mulighed for at gøre undervisningen mere relevant for disse elever og fremme en dybere forståelse af fagets indhold.

Et andet casestudie, der er foretaget i en folkeskole med elever "med etnisk minoritetsbaggrund", viser, at læreres didaktiske praksis og lærematerialernes indhold overvejende er præget af en assimilationsorienteret monokulturel tankegang (Frederiksen et al., 2022). Lærerne har en begrænset kulturforståelse, der manifesterer sig i deres statiske syn på kultur og manglende fokus på elevernes kulturelle baggrund og erfaringer i undervisningen (Frederiksen et al., 2022). Skolepersonalets syn på sundheds- og trivselsbehov hos nyankomne elever er blevet undersøgt af Mock-Muñoz de Luna et al. (2020). Deres konklusion er, at skolepersonalet mangler ressourcer, faglig uddannelse og målrettet støtte, især fagfolk på stedet, der er specifikt tilknyttet modtageklasserne og uddannet i at håndtere de særlige problemer, som nyankomne elever og deres familier står over for (Mock-Muñoz de Luna et al., 2020).

Kristensen (2022) har foretaget en undersøgelse blandt børn af efterkommere i en dansk skole. Resultaterne belyser disse elevers oprør mod at blive stigmatiseret og kategoriseret som *indvandrere*. Det interessante er, at oprøret ikke er en tilkendegivelse af et ønske om en alternativ position, men en modstand mod visse stereotype forventninger til deres adfærd i skolen. For-



skeren understreger manglen på omfattende diskussioner om racialisering, stereotyper og fordomme i skolerne og deres betydning for de udsatte elevers trivsel samt for hele skolemiljøet (Kristensen, 2022). Et koncept for *påtvunget bekymring* [en. coercive concern] er blevet foreslået af Shirazi & Jaffe-Walter (2021), der undersøger, hvordan muslimske unge navigerer i den danske ungdomsuddannelse. Forskerne beskriver, hvordan skoler planlægger og implementerer aktiviteter for at fremme fællesskabets etos uden at tage hensyn til elevernes kulturelle baggrunde. I denne sammenhæng manifesterer påtvunget bekymring sig som en bevidst og tvangsmæssig opfordring til deltagelse i fællesaktiviteter, såsom klasselejrture, uden at imødekomme visse elevers bekymringer om kostrestriktioner eller indkvarteringsforhold (Shirazi & Jaffe-Walter, 2021). Desuden indikerer undersøgelsen, at selvom lærerne kritiserer nationalistiske bevægelser og anti-indvandrerdiskurser, afspejler deres daglige beslutninger racialisering og stereotyper (Shirazi & Jaffe-Walter, 2021).

Kort sagt peger en del undersøgelser inden for feltet på, at skolepersonale generelt lider af mangel på teoretisk og praktisk viden om metoder til at opbygge et styrkende multikulturelt læringsmiljø for alle elever. De følgende afsnit udforsker danske lærerstuderendes perspektiver på kulturelt ansvarlig didaktik og bidrager dermed til en dybere indsigt i dette område.

## Undersøgelsen på tre danske professionshøjskoler

Denne undersøgelse udgør en del af det større forskningsprojekt *Multikulturel pædagogik: En utopi eller et funktionelt værktøj til fremgangsrig undervisningspraksis (2021-2024)*, som involverer lærerstuderende fra de tre nordiske lande Danmark, Island og Norge.

I Danmark blev dataindsamlingen gennemført i foråret 2022 på tre professionshøjskoler, som accepterede at deltage i projektet. Det empiriske materiale består af individuelle interviews med i alt 14 lærerstuderende (ni kvinder og fem mænd), hvis gennemsnitsalder er 26 år. Oplysninger om deltagerne præsenteres i tabel 1. Forskeren kendte ingen af deltagerne i forvejen og var ikke ansat på nogen af de tre professionshøjskoler. I henhold til udvælgelseskriterierne skulle deltagerne på dataindsamlingens tidspunkt være i gang med deres ottende semester på læreruddannelsen, dvs. have gennemført den obligatoriske praktik og de fleste kurser, som indgik i uddannelsen. Udover praktikken havde alle deltagere forskellige erfaringer med at arbejde på danske grundskoleinstitutioner og i fritidsklubber. De fleste var ansatte som lærervikarer på dataindsamlingens tidspunkt.

Tabel 1. Oplysninger om deltagerne.

Professionshøjskole (PHS)	Pseudonym	Undervisningsfag*
PHS-1	Daniel	matematik, historie
PHS-1	Ditte	engelsk, billedkunst
PHS-1	Dea	matematik, idræt
PHS-1	David	engelsk, idræt
PHS-1	Derek	engelsk, samfundsfag
PHS-2	Dorit	matematik, madkundskab
PHS-2	Damian	matematik, håndværk/design
PHS-2	Denise	dansk, engelsk
PHS-2	Dagmar	dansk, engelsk
PHS-2	Dorian	engelsk, historie
PHS-2	Dicte	engelsk, kristendom
PHS-2	Daisy	matematik, biologi
PHS-3	Dorotea	dansk, idræt
PHS-3	Donna	dansk, idræt

\* Tabellen angiver to ud af tre undervisningsfag for at beskytte de studerendes identiteter.

Forskeren rejste selv til professionshøjskolerne og gennemførte individuelle interviews med de studerende. Inden rejsen havde forskeren afholdt onlinemøder med undervisere på professionshøjskolerne, der bidrog med værdifuld kontekstuel information, såsom indhold og opbygning af læreruddannelser på deres professionshøjskoler. Denne information hjalp med at forme interviewguiden. De studerende blev rekrutteret med hjælp fra undviserne, der sendte invitationer til potentielle deltagere. De studerende modtog et informationsbrev, der indeholdt omfattende oplysninger om projektets målsætning, og om at deltagelsen ville indebære et individuelt interview på omkring 60 minutter. Der blev indhentet samtykkeerklæring fra alle deltagere, som indvilgede i at blive lydoptaget under interviewene ved at underskrive formularen. De blev oplyst om, at det var frivilligt at deltage i projektet, og at de til enhver tid kunne trække deres samtykke tilbage uden at angive nogen grund. Interviewene blev gennemført på dansk og varede i gennemsnit 54 minutter.

Med hensyn til persondatasikkerhed lægges der vægt på beskyttelse af personlige data og oplysninger. Undersøgelsen er blevet meldt til NSD – Norsk Senter for Forskningsdata AS, der på vegne af Høgskolen i Innlandet har vurderet, at behandlingen af personoplysninger i dette projekt er i overensstemmelse med databeskyttelsesforordningen. Datamaterialet opbe-

vares på en forskningsserver, hvortil der kræves et login for at få adgang til filerne. Deltagernes navne og kontaktoplysninger er blevet erstattet med en kode, der opbevares i en navneliste adskilt fra øvrige data. I publikationer fra projektet anvendes anonymiserede navne.

Interviewene blev analyseret ved hjælp af en tematisk analysemetode, der er beskrevet af Braun & Clarke (2013). Analysoffwaren Atlas.ti blev brugt til at analysere dataene. I starten blev interviewtransskriptionerne underlagt en grundig læsning for at opnå en omfattende forståelse af indholdet. Dernæst blev dataene kodet med forskerdefinerede og databaserede koder. Forskerdefinerede koder blev fastlagt på baggrund af litteraturgennemgangen, mens databaserede koder opstod naturligt under kodningsprocessen og fangede uforudsete emner. Den indledende kodebog blev evalueret og organiseret i kategorier, alt efter relevans. De tematisk lignende kategorier blev samlet i temaer. For at besvare denne artikels forskningsspørgsmål blev to temaer udvalgt: de studerendes perspektiver på læreruddannelsen og integrering af elevernes sprog og kulturer i undervisningen. Tabel 2 præsenterer temaerne og giver eksempler på deres tilknyttede koder.

Tabel 2. Tematisk analyse.

Tema	Kategorier	Eksempler på koder
De studerendes perspektiver på læreruddannelsen.	Generelle perspektiver på læreruddannelsen.	Læringsmiljøet på professionshøjskoler. Distance mellem teori og praksis. Kommunikation med undervisere. Manglende fokus på forældresamarbejdet.
	Støtte og vejledning med henblik på udviklingen af kulturelle kompetencer.	Manglende fokus på multikulturelle perspektiver i de fleste moduler. Erfaringer med modulet Undervisning af tosprogede elever (UTE).
Integrering af elevernes sprog og kulturer i undervisningen.	Integrering af sprog.	Anvendelse af de studerendes egne sproglige ressourcer i kommunikation med eleverne. Elevernes sprogportrætter. Translanguaging i multikulturelle klasseværelser. Tværfaglige aktiviteter med det formål at inddrage elevernes sprog.
	Integrering af kulturer.	Ressourcesyn på elever med en transnational baggrund. Undervisningsmateriale fra elevernes oprindelseslande (indholdsintegration). Vision om at bygge et fællesskab, hvor der er plads til alle.



## De studerendes perspektiver på læreruddannelsen

Under interviewene blev deltagerne bedt om at tænke tilbage på deres tid som lærerstuderende ved at reflektere over gode erfaringer og identificere de udfordringer, de måtte have stået over for. Generelt set var deltagerne positive over læringsmiljøet på alle tre professionshøjskoler. Deltagerne fortalte, at de fleste undervisere var dygtige og hjælpsomme og forsøgte at imødekomme de studerendes forskellige behov. De studerende fremhævede også, at de tre professionshøjskolars kulturer var præget af ligestilling og fællesskabets etos, som havde en positiv indvirkning på deres velbefindende og følelse af tilhørsforhold.

De deltagende lærerstuderende kritiserede læreruddannelsen på alle tre professionshøjskoler for en manglende forbindelse mellem teori og praksis, hvilket havde negative konsekvenser for de studerendes evne til at omsætte deres teoretiske viden til praktiske færdigheder i klasseværelset.

*Jeg føler lidt, at der er en distance mellem teori og praksis. Jeg føler, at det, vi lærer her på skolen, ikke altid afspejler, hvad der er ude på den anden side. Fordi vi kun er på praktik tre gange i løbet af fire år, så er det svært at implementere nogle af de ting, man har lært. Jeg fik i hvert fald ikke rigtigt brugt så mange af de ting, som vi lærer her – jeg kan måske pege på tre-fire teorier, som jeg tænkte: 'Det har jeg kunnet bruge'. (David)*

Desuden kritiserede mange deltagere læreruddannelsen for manglende fokus på forældresamarbejdet, endsigesamarbejdet med forældre med en transnational baggrund. De studerende fik heller ikke mulighed for at deltage aktivt i forældresamarbejdet under deres praktikophold. I enkelte tilfælde fik de lov til at observere skole-hjem-samtaler, men aktiv deltagelse blev frarådet af deres praktiklærere. Selvom de studerende havde tidligere arbejds erfaring fra grundskoleinstitutioner, mente de, at formel træning på dette område ville være gavnlige for at give dem de nødvendige færdigheder.

*Forældresamarbejdet er en af de ting, jeg faktisk er lidt ærgerlig over. Det har vi ikke gjort så meget ud af på studiet. Og det er heller ikke noget i vores praktik, især med en anden etnisk baggrund. Dog til sidst i vores praktik, så fik vi at vide, at det skulle være en del af praktikken – forældresamarbejde. Men vi nåede det ikke, så det blev lidt sådan mmm.... Så, det er en af de ting, jeg er bange for – forældresamarbejde.*

*Jeg ved ikke, hvordan sådan jeg skal kunne gøre det eller hvordan...*  
(Derek)

De studerende blev også bedt om at reflektere over, hvilken støtte og vejledning de modtog med henblik på at udvikle deres kulturelle kompetencer, som de kunne anvende i praksis. I denne kontekst kritiserede de på den ene side en betydelig del af læreruddannelsen for ikke at behandle emnet fyldestgørende. På den anden side angav de studerende, at multikulturelle perspektiver blev tilstrækkeligt introduceret i modulet Undervisning af tosprogede elever (UTE).

*Nogle gange, så tænker jeg på UTE-modulet – undervisningen af tosprogede elever. Det har været givende, fordi det har været så konkret langt hen ad vejen. Ofte er vi bare oppe på et megaløjt taksonomisk niveau, når vi taler om tingene. Så vi glemmer ligesom at komme ned og tale om konkrete eksempler, hvordan vi kan anvende de her teorier og sådan nogle ting i praksis [...] Og det er nok også derfor, jeg kan huske så mange begreber og så mange situationer og så mange eksempler fra UTE. Det er udelukkende, tænker jeg, fordi vi har haft nogle dygtige lærere, som er gået ned i og kommet med nogle konkrete eksempler. (Daisy)*

På trods af det manglende fokus på multikulturelle perspektiver i den store del af læreruddannelsen kom de studerende med nogle interessante refleksioner og idéer om anvendelsen af elevernes sprog og kulturer i undervisningen. Disse refleksioner var ofte baseret på deres erfaringer med at arbejde med børn med en transnational baggrund under praktikopholdet eller i deres tid som lærervikarer.

## **Integrering af elevernes sprog og kulturer i undervisningen**

Alle deltagere udtrykte empati og omsorg for alle deres elever, herunder elever med en transnational baggrund, som de mødte under praktikopholdet eller i deres tid som lærervikarer. De studerende fortalte, at de var opmærksomme på børnenes forskellige behov og var engagerede i at skabe et understøttende læringsmiljø for alle.

Analysen af interviewene viste en stor variation i de studerendes forståelse af kulturelt ansvarlig didaktik. De studerende, der valgte matematik



som deres første undervisningsfag, kunne have behov for mere støtte til at udvikle deres kulturelle kompetencer og færdigheder i undervisningen af elever med en transnational baggrund, sammenlignet med de studerende, der valgte dansk eller engelsk. Det er dog også vigtigt at understrege, at ingen deltagere havde en fuldt realiseret forståelse af kulturelt ansvarlig didaktik. Deres refleksioner drejede sig primært om integrering af elevernes sprog, mens integrering af kulturer blev betragtet som et meget mere vanskeligt emne. Et par studerende gik lidt længere i løbet af deres praktik og lærte et par ord og sætninger på elevernes sprog for at yde bedre støtte, især til nyankomne elever. Dorian fortalte om en nyankommet kinesisk pige, som slet ikke kunne dansk. For at skabe en følelse af tilhørsforhold hos hende lærte Dorian et par enkelte ord og udtryk på kinesisk og brugte dem i kommunikationen med hende.

*Jeg kunne bare nogle ord, for eksempel hvordan man siger 'sejt'. Det sagde jeg så til den kinesiske pige. Og allerede dér, hvor vi faktisk begyndte at bygge relation, når jeg kunne sige 'sejt' eller 'hej' på kinesisk [...] Jeg kunne næsten ingenting, men det er bare, at jeg kunne tale kinesisk med hende på nogle punkter. Og hun følte sig hjemme i en eller anden forstand. (Dorian)*

Nogle af de deltagende studerende havde selv en transnational baggrund, hvilket de betragtede som en klar fordel i deres arbejde. Denise fortalte, at hun talte flydende arabisk, som hun godt kunne benytte i forskellige sammenhænge. Under sit praktikophold kunne hun bruge arabisk til at tale med arabisktalende forældre og børn. Denise sagde, at hun dog ville passe på med at bruge for meget arabisk, fordi hendes primære fokus var danskundervisning. Videre forklarede Denise, at hun arbejdede på at udvide sin viden om translanguaging for at kunne anvende denne strategi i multikulturelle klasseværelser.

*Jeg vil holde mig lidt tilbage, fordi hvis vi bare snakker arabisk, jamen så ville jo dét blive bedre. Og så ville det danske jo ikke helt udvikle sig, så der skal jo være den her balance imellem [...] Jeg skriver min bachelor om translanguaging, fordi der er mange lærere, som tror, at hvis man ikke deler modersmål med eleverne, så kan man ikke bruge deres modersmål. Men jeg ser helt klart fordele ved det. (Denise)*

Denise gav også en yderligere begrundelse for, hvorfor hun ikke ønskede at bruge arabisk for meget. Hun ville undgå at bidrage til yderligere marginalisering af allerede sårbare elever, der følte sig ekskluderet fra fællesskabet og i nogle tilfælde oplevede sprogskam. Begrebet *sprogskam* kendes fra dansk forskning som skam primært forbundet med forventninger til præstationer på dansk (Daugaard, 2019). Derfor er det interessant, at Denise kender til begrebet, men forbinder det med brug af modersmålet i skolen. "Der er nogle børn, som ser det som nedladende. Og det bunder også i, at der er rigtig mange børn, der har den her sprogskam, hvor de føler, at arabisk ikke passer ind i skolekontekst." (Denise).

Sprogskam blandt elever med en transnational baggrund blev også berørt af Dagmar, der forsøgte at gennemføre et undervisningsforløb under sin praktik, hvor hun sammen med sine medstuderende planlagde at lade disse elever være eksperter i deres eget sprog. Desværre gik forløbet ikke helt som forventet.

*Vi lavede et undervisningsforløb i dansk, hvor vi skulle forsøge at gøre dem til eksperter på deres eget sprog – i hvert fald at aktualisere, at de godt måtte bruge det, hvor vi arbejdede inden for digtgenren eller lyrikgenren og arbejdede med noget rap. Og det var jo virkelig interessant at gå ind og ville aktualisere forskellige sprog og have en oplevelse af, at det er virkelig, virkelig svært at gøre! Fordi de har en oplevelse af, at de ikke må tale polsk eller arabisk eller engelsk, når det er dansk, vi har.*  
(Dagmar)

En anden deltager, Dorit, der havde valgt madkundskab som et af sine undervisningsfag, foreslog en form for indholdsintegration. Hun havde en idé om tværfaglige aktiviteter med det formål at inddrage elevernes sprog i undervisningen. Hun havde lyst til at opfordre elever med en transnational baggrund til at komme med enkle opskrifter på traditionelle retter på deres modersmål.

*Det kunne være spændende at hive noget tværfagligt ind. Jamen, gå hjem og spørg din mor! Hvad laver I egentlig hjemme hos jer? Tag en opskrift med! Forklar og oversæt det for os. Det er dig, der er eksperten her!* (Dorit)



Senere fortalte Dorit, at hun også kunne tænke sig at involvere en dansklærer, som kunne hjælpe eleverne med oversættelser til dansk. Dorit havde dog aldrig prøvet at anvende denne tilgang til undervisningen før, men hun var overbevist om, at man på denne måde både kunne arbejde med elevernes modersmål, dansk og madkundskab.

Flere deltagere fremhævede brugen af sprogportrætter som en dynamisk og engagerende metode til at integrere elevernes sprog i undervisningen. Samtidig kan sprogportrætter anvendes som en slags kulturelt ansvarlig evaluering med henblik på at forstå elevernes sproglige ressourcer og behov. En af deltagerne, Dicte, foreslog at udvide denne metode ved at opmuntre børnene til at skabe kulturportrætter, dvs. en visuel repræsentation af elevernes kulturer, hvilket ville give værdifuld indsigt i deres kulturelle baggrund.

*Jeg vil helt klart arbejde med narrativer – hvordan man taler om andre, og hvordan man taler om sig selv. Og måske sådan noget sprogportrætter. Og jeg synes, at man også kan lave kulturportrætter, altså sådan at snakke om, hvad det betyder for én og sådan ... Og så vise dem frem til alle. Jeg synes også, det giver én helt vildt meget, og man kan forstå sig selv lidt bedre. (Dicte)*

Selvom de studerende generelt set kunne identificere forskellige måder at inddrage elevernes sprog på, stod de over for udfordringer, når det kom til at integrere elevernes kulturelle baggrund i undervisningen. De gav udtryk for, at de havde meget begrænset viden om, hvordan de kunne arbejde med elevernes kulturer.

*Selvfølgelig havde vi det modul der, som havde stort fokus på det der med, hvordan man ligesom kunne arbejde med tosprogede elever. Men jeg tror, det var meget det der med at inddrage deres kultur i undervisningen, få dem til at føle sig inkluderet, få dem til at føle sig en del af det. Men jeg tror ikke, hvis jeg på nuværende tidspunkt skulle ud og undervise en klasse, og der kom en elev, som ikke talte dansk, så tror jeg, at jeg ville være lidt udfordret i, hvordan jeg skulle strikke en helt almindelig danskundervisning sammen ... Sådan så vedkommende også kunne være en del af det. (Donna)*



De fleste deltagere fortalte, at de på læreruddannelsen blev opfordret til at udvikle et ressourcensyn på børn med en transnational baggrund og prøve at integrere deres kulturer i undervisningen bl.a. ved at anerkende og værdsætte børnenes ekspertise. Ditte nævnte i sit interview, at hun mener, at det kunne have en positiv indvirkning på elevernes selvbillede at inddrage dem i undervisningen som eksperter i deres egen kultur.

*Hvis vi har tre somaliske elever, lad os have et forløb om Somalia, hvor de kan fortælle om de traditioner, den kultur [...] Altså man kunne da sagtens få eleverne til at undervise i kultur. Jeg tænker i hvert fald, det ville gøre noget ved deres status, hvis man snakker om, at der er ... forskel i magtstrukturen i klassen. Jamen, så gør dem til eksperter! (Ditte)*

I det hele taget var der en forskel på, hvordan de studerende omtalte integrering af elevernes sprog og kulturer i deres undervisning. Når det gjaldt sprog, kunne de give konkrete eksempler og fortælle om betydeligt flere erfaringer. På den anden side var deres refleksioner over integreringen af børnenes kulturer på et retorisk niveau, nemlig at de havde forskellige idéer og havde hørt om nogle metoder, men kun meget sjældent kunne afprøve dem – bortset fra temauger, indholdsintegration fra børnenes oprindelseslande og præsentationer om deres tidligere kulturelle erfaringer. I løbet af interviewet med Dorotea delte hun sine tanker om, hvorfor skolekontekst og positive forhold mellem eleverne er vigtigere end f.eks. indholdsintegration.

*Jeg har et rigtig stort ansvar som lærer. Jeg vil udfordre mine elever, men også altså sætte eleverne i spil med hinanden rent dialogisk, så de også på en måde gennem min styring får opbygget en eller anden relation sammen i undervisningen, hvis det giver mening. Det er rigtig vigtigt, at man får skabt et klasserum, hvor der er plads til forskellighed, og hvor man tåler hinanden. Vi skal kunne agere sammen som klasse eller som hold. Og det handler jo helt klart om, hvordan jeg også får formidlet det, og det er jo noget som ... Det kommer ikke lige på en uge, det er en proces. Men hvis processen så også er at skulle danne de her elever til at kunne rumme hinanden, så er det jo processen værd, fordi der er guld at hente i den anden ende. (Dorotea)*

Doroteas vision om at bygge et fællesskab, hvor alle elever vil kommunikere og vise respekt for hinandens kulturer, opsummerer det overordnede tema,



som går igen i alle interviewene. Selvom de studerende ikke havde en dybtgående forståelse af kulturelt ansvarlig didaktik, var de meget åbne og hensynsfulde over for deres elever. Desuden var de meget entusiastiske i forhold til deres karrierer som skolelærere. Det næste afsnit betragter resultaterne i en bredere sammenhæng og diskuterer implikationer for læreruddannelsen.

## Diskussion

Deltagelse i denne undersøgelse har givet de studerende en mulighed for at reflektere over deres erfaringer med læreruddannelsen. Den viden og de refleksioner, som de har bidraget med, udgør en ressource til udvikling og justering af læreruddannelsens indhold, så der lægges større vægt på at styrke de studerendes kulturelle kompetencer, hvilke er nødvendige for arbejdet i multikulturelle skoler. Ved at styrke de kulturelle kompetencer hos fremtidige lærere kan læreruddannelsen bidrage til et mere retfærdigt uddannelsessystem og en udvikling af skolen i retning af empowerment.

Mange deltagere fortalte om en afstand mellem den teoretiske og den praktiske del af uddannelsen. Tidligere forskning peger på, at manglende forbindelse mellem teori og praksis kan have negative konsekvenser for studerendes professionelle udvikling (Tavares, 2023). Desuden gav flere studerende udtryk for ønsket om en større mængde praktisk erfaring i deres uddannelse. De følte, at de ikke havde tilstrækkelig tid til at afprøve de mange metoder, de havde lært i den teoretiske del af uddannelsen. Det er interessant at bemærke, at på tidspunktet for dataindsamlingen, foråret 2022, udgjorde praktikken 30 ECTS-point. Derimod har den seneste aftale om ny læreruddannelse forlænget praktikperioden med en tredjedel, så den nu udgør 40 ECTS-point, og de studerende får praktik på alle fire år (Uddannelses- og Forskningsministeriet, 2022).

De studerende pegede også på manglende fokus på forældresamarbejdet. De mener, at forældresamarbejde bliver behandlet overfladisk i deres uddannelse, og at der er minimal kontakt med forældre under praktikken. Dette er særligt problematisk inden for rammerne for multikulturel pædagogik, hvor forældresamarbejde betragtes som et afgørende element i at bygge bro mellem elevernes hjemmekultur og skolekulturen, idet familiers kulturelle baggrunde, perspektiver og erfaringer bringes ind i skolemiljøet (Bishop, 2010; Hauge, 2014; Nieto, 2010). Det manglende fokus på forældresamarbejdet viser sig at være et væsentligt problem i læreruddannelsen, hvilket også er blevet påvist af Skolemonitor i en artikel fra 2018. Artiklen

fremhæver, at nyuddannede lærere ikke føler, at de har fået tilstrækkelig erfaring med og viden om forældresamarbejdet (Ramsby & Sørensen, 2018). Tidligere forskning har ligeledes vist, at udvikling af tilstrækkelig viden om et succesfuldt forældresamarbejde er særligt vigtigt i multikulturelle kontekster, hvor lærerne skal være opmærksomme på den kulturelle dimension i kommunikationen med forældre (Björk et al., 2019; Matthiesen, 2015).

Vedrørende kulturelt ansvarlig didaktik indikerer analysen af interviewene en betydelig variation i de studerendes forståelse af det teoretiske grundlag. De fleste studerendes fokus var primært rettet mod integrering af elevernes sprog. De pædagogiske strategier, de havde afprøvet under praktikken, var sjældent systematiske og baserede sig ofte på deres egne personlige opfattelser og tidligere erfaringer i stedet for relevant teori. Tidligere forskning om kulturelt ansvarlig didaktik understreger, at lærere bør integrere forskellige dimensioner af multikulturel pædagogik i undervisningen for at udvikle elevernes viden om de kulturelle, sociale og kontekstuelle faktorer, der påvirker deres egen og deres klassekammeraters hverdag (Gay, 2000; Grapin et al., 2019; Padilla & Borsato, 2008; Vassilopoulos et al., 2020).

To studerende berørte problemet med sprogskam blandt elever med en transnational baggrund. Men i stedet for at forbinde sprogskam med forventninger til præstationer på dansk, diskuterede de studerende begrebet i forbindelse med elevernes modersmål og skammen forbundet med at bruge modersmålet i skolen. Interessant nok har et lignende fænomen tidligere været påvist af Steffensen & Kjeldsen (2021) i deres casestudie, selvom de ikke bruger begrebet *sprogskam* i deres artikel. De dansk-tyrkiske elever i Steffensen & Kjeldsens (2021) undersøgelse betragter ikke deres modersmål, erfaringer og baggrunde som aktuelle i forhold til faget dansk, selvom integreringen af elevernes sproglige og kulturelle baggrunde ifølge teorien om multikulturel pædagogik har potentiale til at gøre undervisningen mere relevant for disse elever og til at fremme en dybere forståelse af fagets indhold (Banks, 2009; Gau, 2000; Nieto, 2010).

En følelse af sprogskam udgjorde også en hindring i at afprøve et undervisningsforløb, som en studerende fortalte om i den aktuelle undersøgelse. Ifølge den studerende kunne forklaringen være, at eleverne havde en oplevelse af, at de ikke måtte bruge deres modersmål i skolen. En anden forklaring kan dog være, at disse elever ikke har tilstrækkelig viden om deres familiers kulturer og sprog, hvilket lærerne forventer, at de har. I denne sammenhæng er det relevant at nævne en problematisk situation, der blev observeret i en finsk skole, og beskrevet af Dervin (2023) i bogen om kultu-



relle perspektiver i læreruddannelsen. Under en lektion bad en hvid lærer en sort elev om at fortælle om, hvilke slags frugter der spises i Afrika. Det svar, læreren fik, var nok uventet, da eleven svarede, at hun aldrig havde været i Afrika og kun talte finsk. Denne uheldige hændelse resulterede i, at eleven blev frustreret og endte med at græde (Dervin, 2023).

Desuden er det i forbindelse med sprogskam vigtigt, at lærere italesætter dette fænomen og eksplicit arbejder med bl.a. at udvikle strategier "til at give det at være flersproget og andetsprogstalende legitimitet i og uden for klasserummet" (Daugaard, 2019, p. 4). Sprogskam kan muligvis skyldes skolers strenge sprogpolitik og manglende bevidsthed om vigtigheden af at anerkende og inddrage elevernes modersmål i undervisningen på en systematisk måde og ikke kun i forbindelse med temauger. En systematisk og kritisk tilgang til at eliminere sprogskam, stereotyper, fordomme og diskriminerende diskurser er afgørende for at styrke elevernes trivsel og skabe et berigende skolemiljø (Bartlett, 2008; Ladson-Billings, 2014; May & Sleeter, 2010).

De studerendes primære fokus på sprog i forbindelse med kulturelt ansvarlig didaktik understreger behovet for at udvikle fremtidige læreres kompetencer og viden om metoder til at arbejde med elevernes kulturer i undervisningen. En studerende delte en idé om at integrere både sprogportrætter og kulturportrætter i undervisningen. Sprogportrætter er en metode, der er beskrevet i litteraturen som effektiv, da den giver eleverne magten til at bestemme, hvordan de vil definere deres sproglige repertoire (Busch, 2012; Dressler, 2014). Ved at tilføje en kulturel dimension kan læreren opnå en værdifuld og relevant forståelse af elevernes identitet, hvilket vil hjælpe læreren med at skabe et berigende skolemiljø.

Når det gælder de studerendes praktiske erfaringer med integrering af elevernes kulturer, kunne de ikke komme med andre eksempler end indholdsintegration, temauger og præsentationer af elevernes kulturer i undervisningen. Mange deltagere nævnte også, at det er en god idé at gøre eleverne til eksperter i deres egen kultur. Tidligere forskning i USA har påvist, at lærere kan benytte forskellige kreative tilgange til at fremme kulturel bevidsthed og integrere elevernes kulturer i undervisningen. Eksempelvis er det muligt at give plads til diskussion og kreativitet ved at opfordre eleverne til at skabe kontranarrativer i form af fortællinger, lyrik eller billeder, der udtrykker deres tanker og perspektiver på eksisterende fordomme i samfundet (Dunn et al., 2022). Et andet studie understreger, at lærere bør udvise kulturel omsorg ved aktivt at søge viden om minoritetsgruppernes historie og deres aktuelle situation og bringe denne viden ind i undervis-

ningen (Emdin et al., 2021). Desuden fremhæver amerikanske forskere vigtigheden af at opmuntre eleverne til at deltage i kritiske diskussioner om diskriminerende diskurser i læseplanerne, uretfærdig evaluering og fordomme mod individer med en transnational baggrund inden for uddannelsesinstitutionerne (Howard, 2021; Wynter-Hoyte et al., 2019). Dette vil også tilføje en dimension af bæredygtighed i den almene didaktik, som Paris (2012) argumenterer for i sin artikel om kulturelt bæredygtig pædagogik. Denne tilgang understreger vigtigheden af at udruste unge mennesker med nødvendige redskaber og viden til at opretholde og drage fordel af deres sproglige og kulturelle ressourcer i bredere kontekster, der ikke er begrænset til uddannelsesinstitutionerne.

## Afsluttende kommentar

Samlet set viser denne undersøgelse, at der er et klart behov for at styrke fremtidige læreres forståelse og kompetencer inden for kulturelt ansvarlig didaktik. Desuden er det vigtigt at bemærke, at kulturelt ansvarlig didaktik ikke kun er relevant for elever med en transnational baggrund. Det er en forudsætning for god undervisning, som er baseret på demokrati, solidaritet, retfærdighed og ligestilling. Derfor er det essentielt også at udvikle professionshøjskolens kultur i retning af empowerment. I stedet for blot at fortælle om multikulturalisme bør undervisere på læreruddannelsen stræbe efter at implementere kulturelt ansvarlig didaktik i deres klasseværelser, så lærerstuderende kan opleve den i virkeligheden. Denne oplevelse kan fremtidige lærere tage med sig til skolerne og bruge til at motivere deres elever til at anvende deres kulturelle og sproglige ressourcer både inden for og uden for uddannelsesinstitutionerne.

## Tak

Jeg vil gerne udtrykke min dybfølte taknemmelighed over for alle deltagere, der generøst delte deres værdifulde erfaringer og viden. Jeg er taknemmelig for jeres bidrag, der har hjulpet mig med at opnå en bredere og mere nuanceret forståelse af emnet. Uden jeres deltagelse ville dette arbejde ikke have været muligt.



## Referencer

- Acquah, E. O., Tandon, M., & Lempinen, S. (2016). Teacher diversity awareness in the context of changing demographics. *European Educational Research Journal*, 15(2), 218-235. <https://doi.org/10.1177/1474904115611676>
- Banks, J. A. (2009). Multicultural education: Dimensions and paradigms. I J. A. Banks (red.), *The Routledge International Companion to Multicultural Education* (s. 9-32). Routledge.
- Bartlett, L. (2008). Literacy's verb: Exploring what literacy is and what literacy does. *International Journal of Educational Development*, 28(6), 737-753. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2007.09.002>
- Bennett, C. (2001). Genres of research in multicultural education. *Review of Educational Research*, 71(2), 171-217. <https://doi.org/10.3102/00346543071002171>
- Bishop, R. (2010). Discursive positioning and educational reform. I S. May & C. Sleeter (red.), *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis* (s. 61-71). Taylor & Francis Group.
- Björk, K., Danielsson, E., & Basic, G. (2019). Collaboration and identity work: A linguistic discourse analysis of immigrant students' presentations concerning different teachers' roles in a school context. *Review of Education, Pedagogy, and Cultural Studies*, 41(1), 26-47. <https://doi.org/10.1080/10714413.2019.1623649>
- Braun, V., & Clarke, V. (2013). *Successful Qualitative Research*. Sage.
- Brown, J. C. (2017). A metasynthesis of the complementarity of culturally responsive and inquiry-based science education in K-12 settings: Implications for advancing equitable science teaching and learning. *Journal of Research in Science Teaching*, 54(9), 1143-1173. <https://doi.org/10.1002/tea.21401>
- Busch, B. (2012). The linguistic repertoire revisited. *Applied Linguistics*, 33(5), 503-523. <https://doi.org/10.1093/applin/ams056>
- Carter Andrews, D. J. (2021). Preparing teachers to be culturally multidimensional: Designing and implementing teacher preparation programs for pedagogical relevance, responsiveness, and sustenance. *The Educational Forum*, 85(4), 416-428. <https://doi.org/10.1080/00131725.2021.1957638>
- Conteh, J. (2018). Translanguaging. *ELT Journal*, 72(4), 445-447. <https://doi.org/10.1093/elt/ccy034>
- Danmarks Statistik (u.å.). UDDAKT20: Uddannelsesaktivitet i grundskolen efter uddannelse, alder, herkomst, national oprindelse, køn, grundskoleinstitutionstype, bopælsområde og status. Lokaliseret 9. maj, 2023 fra <https://www.statistikbanken.dk/UDDAKT20>
- Daugaard, L. M. (2019). Sprogskam blandt flersprogede børn og voksne. *Fokus – på dansk som andetsprog for voksne*, 73, 3-5. <https://fokus-dsa.dk/fokus-73/>
- Dervin, F. (2023). *Interculturality, Criticality and Reflexivity in Teacher Education*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781009302777>
- Dixson, A. D. (2021). But be ye doers of the word: Moving beyond performative professional development on culturally relevant pedagogy. *The Educational Forum*, 85(4), 355-363. <https://doi.org/10.1080/00131725.2021.1957633>
- Dressler, R. (2014). In the classroom. Exploring linguistic identity in young multilingual learners. *TESL Canada Journal*, 32(1), 42-52. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1057309.pdf>
- Dunn, A. H., Neville, M. L., & Vellanki, V. (2022). #UrbanAndMakingIt: Urban youth's visual counter-narratives of being #MoreThanAStereotype. *Urban Education*, 57(1), 58-82. <https://doi.org/10.1177/0042085918798065>
- Emdin, C., Adjapong, E., & Levy, I. P. (2021). On science genius and cultural agnosia: Reality pedagogy and/as Hip-Hop rooted cultural teaching in STEM education. *The Educational Forum*, 85(4), 391-405. <https://doi.org/10.1080/00131725.2021.1957636>
- Emilsson Peskova, R. (2021). *School Experience of Plurilingual Children: A Multiple Case Study from Iceland*. Háskólaprent. <https://hdl.handle.net/20.500.11815/2648>
- Frederiksen, P. S., Løkkegaard, L., & Rasmussen, A. Ø. (2022). Etniske minoritetsdrenge læring i folkeskolen. *CEPRA-Striben*, 30, 42-53. <https://doi.org/10.17896/UCN.cepra.n30.482>

- Fylkesnes, S. (2018). Whiteness in teacher education research discourses: A review of the use and meaning making of the term cultural diversity. *Teaching and Teacher Education*, 71, 24-33. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.12.005>
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice*. Teachers College Press.
- Grapin, S. L., Griffin, C. B., Naser, S. C., Brown, J. M., & Proctor, S. L. (2019). School-based interventions for reducing youths' racial and ethnic prejudice. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6(2), 154-161. <https://doi.org/10.1177/2372732219863820>
- Hauge, A.-M. (2014). *Den felleskulturelle skolen* (3. udg.). Universitetsforlaget.
- Holm, G., & Zilliacus, H. (2009). Multicultural education and intercultural education: Is there a difference? I M.-T. Talib, J. Loima, H. Paavola & S. Patrikainen (red.), *Dialogs on Diversity and Global Education* (s. 11-28). Peter Lang AG.
- Howard, T. C. (2021). Culturally relevant teaching: A pivot for pedagogical transformation and racial reckoning. *The Educational Forum*, 85(4), 406-415. <https://doi.org/10.1080/00131725.2021.1957637>
- Hua, Z., & Wei, L. (2016). Transnational experience, aspiration and family language policy. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 37(7), 655-666. <https://doi.org/10.1080/01434632.2015.1127928>
- Häggström, F., Borsch, A. S., & Skovdal, M. (2020). Caring alone: The boundaries of teachers' ethics of care for newly arrived immigrant and refugee learners in Denmark. *Children and Youth Services Review*, 117, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105248>
- Jónsdóttir, F., & Einarsdóttir, J. (2024). Pedagogical challenges and practices in multicultural classrooms: A praxeological study. *Educational Action Research*, 32(1), 127-143. <https://doi.org/10.1080/09650792.2022.2064891>
- Kirova, A., & Hennig, K. (2013). Culturally responsive assessment practices: Examples from an intercultural multilingual early learning program for newcomer children. *Power and Education*, 5(2), 106-119. <https://doi.org/10.2304/power.2013.5.2.106>
- Kristensen, S. B. (2022). "Jeg bliver nødt til at sige vi om dem" – oprør mod racialisering blandt unge i den danske folkeskole. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 3(1), 60-77. <https://doi.org/10.18261/ntu.3.1.5>
- Ladson-Billings, G. (2014). Culturally relevant pedagogy 2.0: aka the remix. *Harvard Educational Review*, 84(1), 74-84. <https://doi.org/10.17763/haer.84.1.p2rj131485484751>
- Ladson-Billings, G. (2021). Three decades of culturally relevant, responsive, & sustaining pedagogy: What lies ahead? *The Educational Forum*, 85(4), 351-354. <https://doi.org/10.1080/00131725.2021.1957632>
- Lund, A. B. (2018). En studie av læreres forståelse av mangfoldsbegrepet. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, 4. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v4.608>
- Mansour, N. (2020). *Multikulturel litteratur i danskfaget: Kulturer, læsemåder og litterær inklusion*. Aarhus Universitet. <https://doi.org/10.7146/aul.377>
- Matthiesen, N. C. L. (2015). A struggle for equitable partnerships: Somali diaspora mothers' acts of positioning in the practice of home-school partnerships in Danish public schools. *Outlines. Critical Practice Studies*, 16(1), 6-25. <https://doi.org/10.7146/ocps.v16i1.21438>
- Mau, S. (2010). *Social Transnationalism: Lifeworlds Beyond the Nation-State*. Routledge.
- May, S., & Sleeter, C. (2010). Critical multiculturalism: Theory and praxis. I S. May & C. Sleeter (red.), *Critical Multiculturalism: Theory and Praxis* (s. 1-16). Taylor & Francis Group.
- Mensah, F. M. (2021). Culturally relevant and culturally responsive: Two theories of practice for science teaching. *Science and Children*, 58(4), 10-13. <https://www.nsta.org/science-and-children/science-and-children-marchapril-2021/culturally-relevant-and-culturally>
- Mock-Muñoz de Luna, C., Granberg, A., Krasnik, A., & Vitus, K. (2020). Towards more equitable education: Meeting health and wellbeing needs of newly arrived migrant and refugee chil-



- dren—perspectives from educators in Denmark and Sweden. *International Journal of Qualitative Studies on Health and Well-being*, 15(2), 1-13. <https://doi.org/10.1080/17482631.2020.1773207>
- Morrison, K. A., Robbins, H. H., & Rose, D. G. (2008). Operationalizing culturally relevant pedagogy: A synthesis of classroom-based research. *Equity & Excellence in Education*, 41(4), 433-452. <https://doi.org/10.1080/10665680802400006>
- Nieto, S. (2010). *The Light in Their Eyes: Creating Multicultural Learning Communities*. Teachers College Press.
- Obondo, M. A., Lahdenperä, P., & Sandevärn, P. (2016). Educating the old and newcomers: Perspectives of teachers on teaching in multicultural schools in Sweden. *Multicultural Education Review*, 8(3), 176-194. <https://doi.org/10.1080/2005615X.2016.1184021>
- Padilla, A. M., & Borsato, G. N. (2008). Issues in culturally appropriate psychoeducational assessment. I L. A. Suzuki & J. G. Ponterotto (red.), *Handbook of Multicultural Assessment: Clinical, Psychological, and Educational Applications* (3. udg., s. 5-21). Jossey-Bass.
- Parekh, B. (2006). *Rethinking Multiculturalism: Cultural Diversity and Political Theory* (2. udg.). Palgrave Macmillan.
- Paris, D. (2012). Culturally sustaining pedagogy: A needed change in stance, terminology, and practice. *Educational Researcher*, 41(3), 93-97. <https://doi.org/10.3102/0013189X12441244>
- Ramsby, J. H., & Sørensen, K. S. (2018). Nyuddannede lærere: Læreruddannelsen svigter forældresamarbejdet. *Skolemonitor*. <https://skolemonitor.dk/nyheder/art6520428/Læreruddannelsen-svigter-forældresamarbejdet>
- Rego, M. A. S., & Nieto, S. (2000). Multicultural/intercultural teacher education in two contexts: Lessons from the United States and Spain. *Teaching and Teacher Education*, 16(4), 413-427. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00003-2](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00003-2)
- Rytter, M. (2019). Writing against integration: Danish imaginaries of culture, race and belonging. *Ethnos*, 84(4), 678-697. <https://doi.org/10.1080/00141844.2018.1458745>
- Sand, S. (2020). *Ulikhet og fellelskap: Flerkulturell pedagogikk i barnehagen* (4. udg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Shirazi, R., & Jaffe-Walter, R. (2021). Conditional hospitality and coercive concern: Countertopographies of Islamophobia in American and Danish schools. *Comparative Education*, 57(2), 206-226. <https://doi.org/10.1080/03050068.2020.1812234>
- Steffensen, T., & Kjeldsen, K. (2021). Er kulturbegrebet danskfagets blinde vinkel? Et dokument- og casestudie af kulturforståelser i dansk og dansk som andetsprog. *Acta Didactica Norden*, 15(1), 1-23. <https://doi.org/10.5617/adno.8080>
- Tavares, V. (2023). Teaching in diverse lower and upper secondary schools in Norway: The missing links in student teachers' experiences. *Education Sciences*, 13(4), 1-12. <https://doi.org/10.3390/educsci13040420>
- Uddannelses- og Forskningsministeriet (2022). *Aftale på plads om ny og bedre læreruddannelse: Flere timer, mere praktik og større økonomi*. <https://ufm.dk/aktuelt/pressemeddelelser/2022/aftale-pa-plads-om-ny-og-bedre-laererruddannelse-flere-timer-mere-praktik-og-storre-okonomi>
- Vassilopoulos, S. P., Brouzos, A., Kasapoglou, E., & Nikolopoulou, O. (2020). Promoting positive attitudes toward refugees: A prejudice-reduction, classroom-based group intervention for preadolescents in Greece. *The Journal for Specialists in Group Work*, 45(4), 292-306. <https://doi.org/10.1080/01933922.2020.1800878>
- Vervaeet, R., Van Houtte, M., & Stevens, P. A. J. (2018). Multicultural teaching in Flemish secondary schools: The role of ethnic school composition, track, and teachers' ethnic prejudice. *Education and Urban Society*, 50(3), 274-299. <https://doi.org/10.1177/0013124517704290>
- Vogel, S., & García, O. (2017). Translanguaging. I G. W. Noblit (red.), *Oxford Research Encyclopedia of Education* (s. 1-21). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acrefore/9780190264093.013.181>





- Wynter-Hoyte, K., Braden, E. G., Rodriguez, S., & Thornton, N. (2019). Disrupting the status quo: Exploring culturally relevant and sustaining pedagogies for young diverse learners. *Race Ethnicity and Education*, 22(3), 428-447. <https://doi.org/10.1080/13613324.2017.1382465>
- Young, E. (2010). Challenges to conceptualizing and actualizing culturally relevant pedagogy: How viable is the theory in classroom practice? *Journal of Teacher Education*, 61(3), 248-260. <https://doi.org/10.1177/0022487109359775>

*Artëm Ingmar Benediktsson*  
*ph.d., postdoc,*  
*Fakultet for læreruddannelse og pædagogik,*  
*Høgskolen i Innlandet, Norge*  
*artem.benediktsson@inn.no*