

# Lärarstudenters möte med uppfattningar om språklig mångfald under den verksamhetsförlagda utbildningen

*Susanne Duek, Maria Hjalmarsson och Birgitta Ljung Egeland*  
Karlstads universitet

## Sammandrag

I artikeln belyses grundlärarstudenters möte med uppfattningar om språklig mångfald under sin verksamhetsförlagda utbildning (vfu)<sup>1</sup>. Projektet har sin bakgrund i resultat från alumnienkäter, som visar att undervisning och lärande i flerspråkig miljö behandlas i mycket låg grad under utbildningen. I det aktuella projektet har åtta studenter deltagit i en för projektet designad föreläsning om flerspråkighet och andraspråksinlärning, genomfört en forskningsrelaterad uppgift under vfu:n och en efterföljande individuell intervju med fokus på studenternas berättade erfarenheter. Teoretiskt tar projektet utgångspunkt i lärares uppfattningar (beliefs) och är genomfört inspirerat av metoden Critical Incident Technique (CIT), där fokus är kritiska händelser som studenterna identifierar och berättar om. Materialet har sedan analyserats med hjälp av narrativ analys och presenteras i form av berättelser. Resultatet visar att studenterna möter uppfattningar om flerspråkiga elever som ofta grundar sig i osäkerhet, okunskap och liten erfarenhet av att differentiera undervisningen med utgångspunkt i språklig mångfald. För att enspråkighetsnormer och förlegade uppfattningar om flerspråkighet inte ska leva vidare i skolan behöver lärarutbildningen stärka både studenters och lärarutbildares professionella kunskap och professionella språk.

---

<sup>1</sup> Vfu är förkortningen för verksamhetsförlagd utbildning, det vill säga den del av lärarutbildningen som sker i form av praktik i skolan och där en av de verksamma lärarna, en lokal lärarutbildare (LLU), handleder studenterna. De lokala lärarutbildarna benämns i artikeln även som handledare.

Nyckelord: *flerspråkighet, andraspråk, lärares uppfattningar, lärarstudenter, lärarutbildning, kritiska händelser*

## **Inledning**

Drygt en fjärdedel av alla elever i svensk grundskola har idag utländsk bakgrund, det vill säga är antingen själva födda eller har båda föräldrarna födda utanför Sverige (Skolverket 2019). Sannolikt ännu fler växer upp med flera språk i sin hemmiljö. Detta nya språkliga och kulturella landskap utmanar befintliga normer i den svenska skolan, vilka bland annat innefattar uppfattningar (*beliefs*) om enspråkighet och monokulturalitet. Forskning om flerspråkighet i undervisning lyfter ofta fram en enspråkig norm som präglar skolan och hur denna avspeglas i utbildningens organisation, styrdokument och läromedel liksom i den vardagliga interaktionen i skolan (May 2015, Ortega 2015). Lärare tenderar att undervisa på samma sätt som de blivit undervisade själva under sin skoltid (Catalano och Hamann 2016), vilket ofta har skett utifrån en enspråkig norm. Detta stämmer sannolikt även för lärarutbildare vid svenska lärarutbildningar. Lärarstudenter behöver dock förberedas inför sitt framtida arbete i språkligt och kulturellt heterogena skolor och inför vilka möjligheter och utmaningar för undervisning en sådan mångfald innebär. Syftet med det projekt som presenteras i den här artikeln är därför att bidra med kunskap om lärarstudenters möten med uppfattningar om språklig mångfald under den verksamhetsförlagda delen av utbildningen (vfu). Detta undersöker vi genom att be studenterna berätta om vilka kritiska händelser de kan urskilja i relation till flerspråkighet i skolans praktik. I förlängningen handlar det om att förstå hur lärarstudenter kan utveckla kritisk flerspråkig medvetenhet och förstå hur flerspråkiga elevers språkliga resurser används och ges värde i skolan (Cummins 2000, 2017, García, 2016). Projektet har genomförts under ett år på lärarutbildningen vid ett svenskt lärosäte och deltagarna är lärarstudenter på grundlärarutbildningen för årskurs Fk (förskoleklass)-3 samt 4-6. Målet med projektet är att med utgångspunkt i det datamaterial som projektet genererar lägga en grund för urval och utveckling av ett forskningsförankrat kunskapsinnehåll om flerspråkighet i lärarutbildningen. Av den anledningen har vi således valt att genomföra ett projekt som är praktikinårligt med am-

bitionen att forskningsbasera lärarutbildningen och som genomförs under studenternas vfu.

Bakgrunden till projektet är de alumnenkäter som genomförts bland lärarstudenter vid svenska lärosäten mellan åren 2011 och 2017. Undersökningarna har genomförts av Statistiska Centralbyrån på uppdrag av Lärarutbildningskonventet (2018) och totalt har 28 833 alumner besvarat enkäterna. Resultaten visar att området undervisning och lärande i flerspråkig miljö enligt studenterna behandlas i mycket låg grad under utbildningen och att där ges ”mest otillräcklig” undervisning i jämförelse med andra områden. Med detta projekt vill vi bidra till utvecklingen av detta kunskapsområde och stötta lärarutbildningen.

### **Teoretisk inramning**

Teoretiskt tar projektet utgångspunkt i forskning om lärares uppfattningar (*teacher beliefs*) om språklig och kulturell mångfald som värde och resurs i skolans hela praktik. Fram till nyligen har sådan forskning inte alltid varit starkt teoretiskt och metodologiskt underbyggd (Fives och Buel 2012). Studier om läraruppfattningar generellt visar att lärares erfarenheter, föreställningar och övertygelse formar deras praktik och därmed har betydelse för elevers lärande och utveckling (Fives och Buehl 2016, Kalaja, Barcelos, Aro och Ruohotie-Lyhty 2015). Kunskap om lärares, och därmed också blivande lärares, uppfattningar om språklig mångfald är således viktig för att utveckla både effektiva och identitetsstärkande sätt att arbeta i skolan (Barcelos 2003).

I temanumrets inledande artikel beskrivs hur Fives och Buehl (2012) synliggör fem olika dimensioner som får betydelse för hur läraruppfattningar konceptualiseras. Dessa dimensioner handlar om hur läraruppfattningar kan betraktas som mer eller mindre explicita eller implicita, stabila eller dynamiska och generella eller situerade. Få forskare skulle sannolikt hävda att lärares uppfattningar är antingen det ena eller det andra, utan att de existerar på ett kontinuum i ett komplext, integrerat och multidimensionellt system av uppfattningar och andra fenomen (Fives och Buehl 2016). Några uppfattningar är mer stabila än andra och svårare att ändra. Hur läraruppfattningar konceptualiseras i forskning är i hög grad avhängigt av de ontologiska utgångspunkter forskaren har (Burns m fl. 2015). Förenklat skiljer Kalaja m fl. (2015) utifrån ovan-

stående dimensioner mellan forskning om uppfattningar som antingen mer traditionellt inriktad, där uppfattningar ses som kognitiva, explicita och stabila, eller mer kontextuellt inriktad, där det sociala, implicita och dynamiska i högre grad betonas.

Vår utgångspunkt i det här projektet är en mer kontextuell syn på uppfattningar, som något dynamiskt, föränderligt och beroende av interaktionen mellan individer i en given kontext. Detta implicerar att uppfattningar också kan vara föremål för förändring om interaktionen förändras, det vill säga att uppfattningar inte bara har kognitiva utan också sociala dimensioner (Barcelos 2003, Kalaja m fl. 2015). En sådan syn på uppfattningar som meningsskapande och med betydelse för hur olika människor agerar, gör kunskap om just lärares uppfattningar viktig, eftersom den bär central social och kulturell information av betydelse för skolans praktiker.

Också hur förhållandet mellan uppfattningar och kunskap definieras är en ständigt pågående diskussion och försök att göra en tydlig åtskillnad har ofta snarast lett till nya frågor (Fives och Buehl 2012). För att förstå hur uppfattningar och kunskap manifesteras i lärares praktik, behöver vi kunskap om hur lärares undervisning grundar sig i uppfattningar, men också i formell utbildning, modellinläring, forskningsrön och så vidare. Det är också viktigt att ta hänsyn till i vilken utsträckning uppfattningar måste ses som något som ingår i ett större system av uppfattningar eller är sammanvävda med andra fenomen som exempelvis identitet och motivation (Kalaja m fl. 2015). En viktig förutsättning för undervisning för språklig och kulturell mångfald är således lärares erfarenheter av samt kunskap och uppfattningar om bland annat flerspråkighet. Vi har därför i det här projektet valt att intervjua lärarstudenter och bett dem berätta om händelser de uppmärksammat som utmanande eller på annat sätt speciella under sin vfu. Det kan handla om mer eller mindre synliga normer, men också om brist på kunskap eller erfarenheter. Det kan också handla om det som benämns *epistemic beliefs* och då åsyftas de övertygelser, föreställningar, förhållningsätt eller uppfattningar som en person har om kunskap och kunnande (Conley, Pintrich, Vekiri och Harrison 2004, Hofer och Pintrich 2004), exempelvis hur språkinläring går till. Dessa uppfattningar kan kopplas till *epistemic practice*, som är de specifika sätt som någon närmar sig, motiverar samt utvärderar kunskap på i en viss situation (Kelly 2008). Att lärare, och lärarstudenter, ges möjligheter att reflektera över och förstå hur både kunskap och upp-

fattningar får betydelse för den egna praktiken och de didaktiska och pedagogiska val som görs, framstår som mycket viktigt.

Ofta lyfts och diskuteras hur skolan av tradition präglas av en tydligt enspråkig norm eller bias (May 2014, Ortega 2014), som gör att undervisning i språkligt och kulturellt heterogena klassrum innebär stora utmaningar och bidrar till att många elevers språkliga och sociala kapital osynliggörs och därmed inte värderas (Blackledge och Creese 2010, Martin-Jones och Jones 2000). Skolan har en central roll när det gäller att reproducera en språklig maktordning genom att erbjuda undervisning på vanligtvis ett språk som ges legitimitet och status (Heller och Martin-Jones 2001). En enspråkig norm gör det svårare att bemöta flerspråkighet och flerspråkiga elever i utbildning. Normen kan uttryckas explicit, genom till exempel en språkpolicy, eller implicit genom outtalade regler och förhållningssätt samt i läromedel och läroplaner. Detta trots att strategisk användning av språklig mångfald i undervisning för att erbjuda stöd och strategier har visats kunna skapa utrymme för elevers flerspråkighet och stödjade elevers lärande, flerspråkiga identiteter och socioemotionella utveckling.

## **Studier om läraruppfattningar och språklig mångfald**

Resultat från forskning om flerspråkighet som resurs i språkundervisning ger stöd för att uppfattningar är kontextuella och villkoras av de förutsättningar och normer som skolans praktiker ger, vilket innebär att uppfattningar och praktik inte alltid överensstämmer (Gyllstad, Källqvist, Sandlund och Sundqvist, 2019). Haukås (2015) intervjustudie med 12 norska lärare i främmande språk (tyska, franska och spanska) på högstadiet visar att de uppfattar flerspråkighet som en potentiell tillgång i viss mening, men att de inte nödvändigtvis ser att flerspråkighet skulle vara en fördel för deras elever i språkinläringen.

Hur uppfattningar hänger nära samman med kunskap lyfts fram av Lundberg (2019) där han med både kvalitativa och kvantitativa metoder visar att lärares uppfattningar om flerspråkighet är avhängiga av hur mycket kunskap de har; ju mer kunskap, desto större är lärarnas benägenhet att anpassa undervisningen för flerspråkiga elever. Hegna och Speiz (2020) har intervjuat lärarstudenter under vfu för att studera deras uppfattningar om flerspråkighet och om hur de förbereds för att under-

visa i språkligt heterogena klasser. Deras studie visar att lärarstudenternas uppfattningar om elevers flerspråkighet generellt är positiva, men att det framför allt handlar om använda andra språk än undervisningsspråket (norska) i en övergångsfas, innan eleverna har tillägnat tillräckligt med norska. Forskarna tolkar deras svar som grundade i ett bristperspektiv gentemot flerspråkiga elever. Även Iversen (2020) har studerat grundskollärarstudenters uppfattningar och finner att studenterna saknar både förståelse och ett metaspråk för att tala om flerspråkighet.

Lärare uppvisar inte sällan generellt positiva attityder till flerspråkighet, men har ändå en negativ inställning till undervisning i och på elevernas modersmål och menar att majoritetsspråket bör vara det enda undervisningsspråket i skolan (Lucas m fl. 2015). Gay (2015) har granskat flera forskningsrapporter om lärares och blivande lärares uppfattningar om kulturell diversitet och visar att många lärare uttrycker att det bästa sättet att hantera olikhet är att ignorera skillnader. Lärarna som ingår i studierna är ofta rädda för att göra fel och undviker därför att behandla vissa områden i undervisningen (Gay 2015, Lucas m fl. 2015). I båda dessa artiklar indikeras att kunskap om flerspråkighet och mångfald har positiva effekter på lärares uppfattningar och i förlängningen på skolans praktik. Lärarutbildning påtalas som en viktig arena där uppfattningar formas (Pettit 2011). Flera norska och svenska studier påtalar att det i landets lärarutbildningar fortfarande finns behov av utveckling av ett kunskapsinnehåll för undervisning om flerspråkighet och mångkulturalism (Randen, Danbolt och Palm 2015, Skrefsrud och Østberg 2015, Lärarutbildningskonventet 2018).

## **Metod och material**

Samtliga studerande vid grundlärarprogrammet årskurs Fk-3 samt 4-6 vid ett svenskt lärosäte, som under vårterminen 2019 skulle genomföra sin andra vfu-period inbjöds att delta i projektet. Vfu-perioden inföll under termin sex (av åtta). Forskarna hade ingen tidigare relation till studentgrupperna och intervjuerna utfördes individuellt med någon av de tre forskarna som ingår i projektet. En grupp på åtta studenter valde att delta. Studenterna informerades om bakgrunden till projektet samt genomförandet inklusive information om etiska överväganden och sam-

tycke. Upplägget såg ut så att studenterna fick ta del av en föreläsning om flerspråkighet och flerspråkig utbildning samt om kritiska händelser som metod (Cohen, Manion och Morrison 2011). Under sin vfu-period fick studenterna i uppgift att uppmärksamma en eller flera så kallade kritiska händelser med koppling till språkligt heterogena klasser. De kritiska händelser som studenterna uppmanades att uppmärksamma skulle handla om språk och migration, exempelvis i klassrummet, på rasten, vid utvecklingssamtal eller i kommunikation med föräldrar. Det skulle handla om händelser som på något sätt får betydelse för studenten och där nya frågor väcks och föreställningar utmanas (Münscher och Köhlmann 2011). Denna metodologiska ingång möjliggör en nyanserad bild av olika dimensioner av språklig mångfald i skolans praktiker utifrån studenternas erfarenheter. Vi ville också pröva den metodiska potentialen i att kombinera en narrativ forskningsansats med kritiska händelser för att studera lärares uppfattningar. Enskilda intervjuer genomfördes sedan efter vfu-periodens slut. En avslutande uppföljning planeras där studenterna erbjuds att delta i gruppsamtal med diskussion utifrån de konstruerade berättelser som utgör del av resultatet. Samtliga studenter har fått intyg på att de deltagit.

Intervjuerna ljudinspelades och transkriberades. Datamaterialet har således konstruerats med utgångspunkt i intervjusamtal med lärarstudenter på grundlärarprogrammet. Studenterna hade förberetts genom uppmaningen att föra anteckningar utifrån ett antal punkter att ta fasta på. De hade gjort utförliga anteckningar utifrån dessa punkter, vilka utgjorde stöd när de berättade om sina erfarenheter. Vi har dock inte direkt tagit del av deras anteckningar i skriftlig form vare sig före eller efter intervjuerna. Vi har heller ingen bakgrundsinformation om studenterna själva. Materialet består av individuella studenters berättelser, men de speglar sammantaget ett antal lärarstudenters erfarenheter av undervisning i språkligt och kulturellt heterogena klasser och de uppfattningar de möter om sådan undervisning.

Narrativ metod beskrivs som ”the study of stories” (Polkinghorne 2007:471) och har blivit en alltmer betydande metodologi inom många forskningsfält, bland annat det utbildningsvetenskapliga (Clandinin, Puhor och Orr 2007, Goodson 1995). Genom att rikta fokus på lärares och elevers/studenters berättelser kan forskaren utforska och utmana en dominerande syn på utbildning. I berättelserna sammanflätas personliga erfarenheter, sociala förhållanden, historiska omständigheter, kulturella

referensramar samt uppfattningar och kan därför säga något viktigt också om det samhälle och de diskussioner som är närvarande i skolan och som på olika sätt villkorar verksamheten (Pérez Prieto 2006). Med vårt sätt att se på berättelser som sociala handlingar är de alltid inbäddade i ett sammanhang och samtalet under själva intervjun blir därigenom också en ny erfarenhet i sig (Mishler 1999).

Datakonstruktionen har således genomförts med stöd i Critical Incident Technique (CIT). CIT utvecklades av Flanagan (1954) som en metod för att observera så kallade kritiska händelser med syfte att utveckla en högre förståelse för ett specifikt fenomen och därigenom skapa praktiska lösningar. Genom att fånga en individs tankeprocesser, referensramar och känslor kring en händelse söker man få kunskap om interaktionens betydelse. Kritiska händelser behöver inte vara spektakulära utan kan avse små, icke rutinmässiga, händelser i, i det här fallet, skolans vardag. Det kan vara både positiva och negativa erfarenheter, men där man i sin profession utmanas eller den tidigare kunskapen inte räcker till (Butterfield m fl. 2005, Sandberg och Sandström 2012). Kritiska händelser som datamaterial kan inhämtas på olika sätt, men det vanliga är att man ber någon berätta om något man varit med om, så som i den här studien. Studenterna ombads att försöka vara så specifika och detaljerade som möjligt och att fokusera på kontexten och vad som hände. Vad hände före, under och efter händelsen? Varför var händelsen kritisk eller speciell? Varför blev det en positiv eller negativ (eller bådadera) erfarenhet? Vad var utmanande? Vilka tankar och känslor väcktes när det hände och efteråt? Vad hade kunnat göras annorlunda? Studenterna ombads skriva ner en eller flera händelser där något gick särskilt bra, där något var särskilt svårt, där något var särskilt utmanande, där något var starkt emotionellt laddat (glädje, stolthet, skam, konflikt, ilska, bitterhet, kritik osv.) och/eller en händelse som bidrog till ökad kunskap, medvetenhet och förståelse. De ombads också beskriva vilken kunskap eller vilka professionella eller personliga förmågor som händelsen krävde samt slutligen hur händelsen har fått betydelse för den framtida lärarrollen.

CIT som metod har flexibla principer som kan modifieras och anpassas till det som specifikt ska studeras och urvalets storlek avgörs inte först och främst av antalet deltagare utan av antalet berättade händelser. CIT fokuserar på specifika händelser, vilket ger forskaren möjlighet att identifiera relevanta vändpunkter i deltagarnas berättelser. CIT bör ses



som ett flexibelt verktyg som kan anpassas beroende på studiens innehåll (Flanagan 1954). Vi har därför valt att göra en narrativ analys av materialet. Analysen av datamaterialet har skett i två steg. Utgångspunkten för analysen av de tolv kritiska händelserna, som studenterna har berättat om, är Polkinghorns (1995) uppdelning av den narrativa forskningsprocessen i två olika metoder: *narrative analysis* och *analysis of narratives*. I narrativ analys för forskaren samman fragmenterad data och (re)konstruerar till en koherent berättelse snarare än delar upp i olika kategorier. Clandinin m fl (2007) kallade narrativ analys 'fictionalization' i syfte att fånga läsarens förståelse och fantasi. I analys av narrativer söker forskaren kategorier och teman på liknande sätt som i annan kvalitativ analys. Vi har använt båda metoderna i två steg och det första steget kan beskrivas som konstruktion av sammanhängande berättelser i jag-form utifrån de kritiska händelser studenterna väljer att berätta fram. Ibland handlar det om att föra samman delar av det som har berättats under intervjun. I detta steg konstruerades tolv berättelser. Genom att konstruera berättelser har vi velat kontextualisera händelserna och på så sätt kunna visa komplexiteten i skolans vardag. Analysens andra steg innebär en innehållslig analys av dessa berättelser med fokus på de uppfattningar om språklig mångfald som framträder.

## Resultat

Resultatet presenteras som berättelser i jag-form och studenternas namn är fingerade. Studenterna har gjort sin vfu vid olika, geografiskt utspridda skolor och kontexten har därför sett olika ut exempelvis med avseende på elevsammansättning. Det är de kritiska händelser som studenterna själva har valt att berätta om som ligger till grund för resultatet och även om studenterna fick i uppgift att fokusera på just språklig mångfald, visar det sig att de kritiska händelser som lyfts fram kopplade till elever med migrationsbakgrund lika ofta handlar om annat än språk, som frågor om migrationens villkor, kulturella skillnader och rasism. Det är tydligt i det urval av kritiska händelser som studenterna har berättat om att flerspråkighet ofta generaliseras till "problemet" och blandas ihop med andra frågor. Flerspråkigheten får därmed stå som symbol för eller orsak till en rad andra dilemman och svårigheter som studenterna möter i skolan. Det urval av fyra berättelser som presenteras i den

här artikeln är de som tydligast har ett språkligt fokus och relaterar till just flerspråkighet, andraspråksutveckling och språkliga barriärer, även om avgränsningen inte alltid är enkel att göra.

### *Uppfattningar om flerspråkighet som kognitiv belastning*

Studenten Martina berättar om en flerspråkig elev och hans lärande, situation hemma och i skolan. Hon upplever att vare sig hon eller lärarna på skolan har tillräcklig kunskap om vilka konsekvenser dessa omständigheter får för eleven. Hon anser att frågor om flerspråkighet och andraspråksutveckling har berörts väl i de ämneskurser vid lärarutbildningen som de hittills har genomgått. Särskilt ämnesstudierna i svenska och matematik har inbegripit moment om hur man organiserar verksamhet för flerspråkiga elever. Av den anledningen tror studenten att hon är väl förberedd, men upplevde trots det diskussionerna runt den här eleven som utmanande och att hennes kunskaper inte räckte till, särskilt när det gäller kunskaper för att kunna avgöra om elevens svårigheter handlar om språk eller något annat.

Den här eleven har otroligt många modersmål. Jag vet inte vilket som är elevens primära modersmål men föräldrarna har finska och tyska som egna modersmål och är uppvuxna i de länderna. Eleven är född i Sverige och pratar svenska i skolan, men ena föräldern pratar tyska och den andra finska till eleven, och föräldrarna pratar engelska med varandra, så den här eleven har ju fyra språk som hela tiden kretsar i elevens vardag. Båda föräldrarna är oerhört välutbildade och ändå har eleven otroligt svårt i skolan med väldigt många olika saker. Men har du välutbildade föräldrar så kommer du automatiskt att lyckas i skolan för du har fått det här akademiska hemifrån. Då var det så intressant att se att den här eleven väldigt snabbt lade sig ner inför motgångar. Jag kan tänka mig, det är bara en spekulation från mitt håll, att det grundar sig lite mer i det här att...det blir svårt att fästa sina nyförvärvade kunskaper vid något för att dom har så många olika...språk som snurrar i huvudet samtidigt. LLU:n<sup>2</sup> nämnde de här hemförhållandena för mig, att hon misstänkte att det kunde ha något med saken att göra, att det blir väldigt trångt i huvudet att...för vi har ju alla ett språk som vi tänker på, men när man inte har den här konsekventa tankegången så är det ju otroligt olika språk elevens föräldrar har... elevens föräldrar har ju tyska som är väldigt olik eftersom de har verbet sist hela tiden och finska som också är ett

<sup>2</sup> LLU (lokal lärarutbildare) är uttrycket som några av studenterna använder för handledare.

väldigt komplext språk, ett av de svåraste vill jag minnas att jag har hört, att lära sig. Och sedan då svenska och engelska på det, så jag tänker att det kan vara väldigt svårt att formulera sina inre meningar, sin inre kunskap som eleven ska ta till sig, och det diskuterade jag och min LLU lite grann. Jag tror att dom fokuserade på att göra svenskan till en grund för den här eleven. Det jobbade dom väldigt hårt med att eleven skulle få en ökad förståelse i svenska. När man har väldigt högutbildade föräldrar får man ett akademiskt språk hemifrån, vilket den här eleven visade att det var det som var det svåraste med svenska språket, för att den kanske inte har hört det här på svenska hemma, utan det kanske har varit finska och tyska som har varit de främsta språken som den här eleven har haft kontakt med på fritiden. Den här eleven måste ju inte nödvändigtvis ha sin flerspråkighet som sätter stopp för sin motivation och sitt engagemang. Det kan ju mycket väl ha andra utgångspunkter också, som att eleven har någon form av koncentrationsnedsättning eller någon typ av mental ohälsa som inte riktigt har utretts eftersom det är en väldigt ung elev. Det kan ju vara en kombination av olika anledningar till att eleven har väldigt svårt att fortsätta arbeta under en längre period. En tanke var just att jag alltid har sett flerspråkighet som en ren fördel, men under själva utbildningen är det ju dubbelt arbete om inte ännu mer, speciellt om man är nyanländ och ska lära sig svenska och ska lära sig all information på svenska, samtidigt som man måste utveckla sitt modersmål för att kunna binda ny information till något bekant.

Under tidigare delar av lärarutbildningen har Martina förstått att det kan finnas elever som har särskilda utmaningar i och med att de ska lära och ta till sig ämnesstoff på ett andraspråk. Här kommer uppfattningen om att barn till välutbildade föräldrar ”automatiskt” lyckas i skolan i konflikt med uppfattningar om flerspråkighet som hinder. När hon berättar om handledarens uppfattning om att flera språk kan skapa trängsel i huvudet är det tydligt att dessa uppfattningar fortplantar sig hos studenten, även om hon själv antyder att svårigheterna hos eleven lika väl skulle kunna bero på neuropsykiatriska funktionsnedsättningar eller psykisk ohälsa. De olika budskapen, från kurser, från handledare och från studentens tidigare erfarenheter verkar skapa frågor snarare än svar. Även om hon menar att hon är förberedd inför mötet med flerspråkiga elever blir det uppenbart att kunskapen inte är tillräcklig för att möta och förstå den här elevens utmaningar. Det är många olika röster, med olika intressen som studenten går i dialog med när hon försöker skapa mening och förstå det som händer kring den här eleven. Något som framkommer är

att det finns en underliggande tydlig tanke om uppdelning mellan språken hos flerspråkiga.

Martina uttrycker att hon alltid har uppfattat flerspråkighet som en tillgång. Under vfu:n sätts denna uppfattning på prov. Uttrycken att ”det blir väldigt trångt i huvudet”, som sägs komma från handledaren, bygger på en förlegad syn på andraspråksinlärning och flerspråkighet som förleder till ett bristperspektiv. Denna bristsyn kommer vid den kritiska händelsen i konflikt med hennes tidigare uppfattningar. Trots sin uppfattning om att flerspråkighet är en resurs säger hon emellertid att ”vi har ju alla ett språk som vi tänker på”, vilket också tyder på ett sätt att tänka om flerspråkiga individer som grundar sig i fast förankrade enspråkiga normer. Sammantaget visar detta narrativ att det finns ett generaliserat sätt att tänka om flerspråkighet där flerspråkiga elevers eventuella utmaningar i skolan sammanblandas med andra typer av problematik, vilket kan leda till att dessa elever inte får adekvat stöd.

#### *Uppfattningar om att lära sig ett andraspråk*

Studenten Sara berättar om en nyanländ elev som upplever stark press vid det nationella provet i svenska i årskurs 6. Han gråter, skakar och springer ut. Sara uppfattar att svenskläraren har missat att eleven inte förstår tillräckligt för att genomföra provet, eftersom han som Sara uttrycker det: ”Han kan ju svenska, han har ju lärt sig så snabbt.”

Den här killen, en nyanländ, han var lite spänd och nervös och sådär, men inget utöver det vanliga, det är klart att man blir nervös när man ska ha nationella prov. Och den dag de skulle ha provet, när de kom in tog de isär borden och sådär och satte sig och började få instruktioner. Läraren läste instruktionerna då och så skulle de skriva en text, en introduktionstext, en inledning som de fick, som handlade om tidsresande. De skulle föreställa sig att de fick en tidsmaskin och de skulle antingen åka in i framtiden eller tillbaka i tiden och spinna vidare på det. Och under tiden, jag satt ju längst bak i klassen och hade bra översikt. Då ser jag att den här killen bara krymper ihop och så börjar benet skaka såhär, blir ganska rastlös och läraren fortsätter och berättar och frågar om alla har förstått, och han vill såklart inte säga att han inte har förstått som de andra har. Och så räcker han upp handen och det är ju, det var ganska många elever som hade lite läs- och skrivsvårigheter så läraren går ju vidare till de eleverna då och säger till, ja, den här eleven med invandrabakgrund då, att jag kommer till dig. Han sitter kvar och ser hur alla andra sitter och skriver på sina datorer, det låter från tan-

gentborden och det märks att han blir lite stressad. Och så ser jag en hand räcks upp, och då är det bänkkamraten och jag går till honom och frågar om det är något jag kan hjälpa till med eller om jag ska hämta svenskläraren. Nej, det gäller inte mig, det gäller den här killen, jag tror inte han mår bra. Så går jag till honom och ser att han gråter och så frågar jag honom om vi ska gå ut. Han, jag tänker att han inte kände någon tilltro till mig, eller något förtroende alls, för då springer han ut, för att jag är ju ny. Nu hade han sprungit ut och börjat ta på sig kläder, för han ville åka hem, och då kom både svenskläraren och LLU:n och började prata med honom och försökte få honom att lugna ner sig, men det var redan för sent kändes det som, för han började svära och slänga runt lite grejer och hota också, för att de ställde sig framför dörren och försökte lugna ner honom. Det gick en liten stund, men till slut så lugnade han ner sig och LLU:n då föreslog, jag tror att det var hans mentor också, skulle gå iväg till ett enskilt rum där de kunde sitta tillsammans. Han blev lovad att han skulle få ett annat tillfälle, för de som var sjuka, då skulle han kunna börja om och skriva där då. Så det löste sig så, men det jag märkte då och pratade med lärarna som var involverade, var att de hade missat det där...eh...och det kritiska momentet är att han nog inte förstår vad en tidsmaskin är, det är svåra ord och han skulle också ha fått lite hjälp med det, som de som har läs- och skrivsvårigheter får.

Den kritiska händelse som Sara berättar om är en situation där en nyanländ elev förväntas och förväntar av sig själv att kunna genomföra ett nationellt prov i svenska som handlar om något han inte vet vad det är. Hon förklarar att "...det kritiska momentet är att han nog inte förstår vad en tidsmaskin är, det är svåra ord och han skulle också ha fått lite hjälp med det, som de som har läs- och skrivsvårigheter får". Ordet *tidsmaskin* ingår ännu inte i hans ordförråd. För elever med läs- och skrivsvårigheter är det förberett med det stöd de förväntas behöva, medan den nyanlända eleven blir en i mängden. Man har inte tagit tillvara möjligheten att göra de anpassningar som är tillåtna för nyanlända elever, till exempel att använda tvåspråkiga ordböcker, eftersom att uppgiften anars är omöjlig för honom att genomföra.

Att den här situationen uppstår kan grunda sig i att lärarnas strategier för undervisningsdifferentiering i ett sammanhang där nationella prov involveras sträcker sig till att erbjuda stöd till elever med läs- och skriv- eller kognitiva svårigheter. Den nyanlända eleven förväntas sitta med och göra så gott han kan och nöja sig med det, även om möjligheten att låta nyanlända elever slippa att göra nationella prov finns. Att den här

känslomässigt laddade situationen skulle uppstå var det inte någon som hade räknat med. I ett försök att förstå det som händer uttrycker Sara att det tycks finnas en övertro på vad eleven förmår språkmässigt. I det här fallet tycks den kritiska händelsen således vara grundad i bristande kunskaper om andraspråksinläring och felaktiga uppfattningar om vad som krävs för kunna genomföra ett nationellt prov i svenska för den aktuella åldersgruppen. Eleven ”kan ju svenska” och ”har lärt sig så snabbt”, och man har från skolans håll fått uppfattningen att han ska klara av det nationella provet, utan att ha gjort en adekvat bedömning av hans språkliga förmågor. När barn och ungdomar lär sig ett nytt språk kan de snabbt låta som om de kan mer än vad det innebär att förstå och lära ett komplext ämnesinnehåll. Bland andra Cummins (2001, 2017) visar genom ett stort antal studier att det sociala språket, vilket eleven i exemplet ovan sannolikt behärskar, skiljer sig avsevärt från vad han kallar ”kognitiv kunskapsrelaterad kompetens” (Cummins 2017:63). I det här fallet kan det hos eleven handla om allt ifrån bristande ordförståelse till en allmän känsla av osäkerhet inför provet eller inför sin språkliga förmåga. Vad som föranledde reaktionen är svårt att avgöra utifrån den begränsade information som beskrivningen av den kritiska händelsen ger, men den dominerande diskurs som Sara går i dialog med i sin berättelse är uppfattningen att barn lär sig språk snabbt och lätt och att det är grunden för den uteblivna adekvata bedömningen av hans förmåga. Oavsett var det sannolikt en destruktiv händelse för eleven, som hade kunnat undvikas.

### *Uppfattningar om flerspråkighet som resurs*

Studenten Lina berättar om en elev som brukar använda engelska på lektionerna. Vid ett tillfälle när handledaren var sjuk fick hon själv tillsammans med en studentkamrat genomföra en no<sup>3</sup>-lektion. När eleverna skulle skriva prov tog de beslutet att låta eleven göra provet muntligt på engelska.

Jag tycker att jag har märkt av att det är ändå lite en attitydfråga. För jag upplevde ju sen i vanliga klassrumssituationer att läraren undvek att ge henne ordet när hon räckte upp handen till exempel. Det är ju en upplevelse jag har, det behöver inte ha varit så men det är ändå upplevelsen jag har. För det var vid ett tillfälle hon svarade då, och då kändes det som att läraren

---

<sup>3</sup> Naturorienterande ämnen

blev obekvämt, för då svarar ju hon på engelska, och då tänker jag att då översätter man ju som lärare till eleverna helt enkelt. Och liksom kollar av att det var så man ville få fram sitt ord liksom. För jag hade ju också liksom mycket lektioner. Då var hon ju med och prata och det blev ju också en jättebra träning för eleverna... och engelska hade vi ju, dom gick ju i sexan så många elever är ju duktiga så dom förstår ju precis vad hon sa utan att jag behövde översätta men det gjorde jag ju ändå då. För att alla skulle få höra liksom. Handledaren var sjuk en gång så då sa jag att då tar jag med den här eleven och så får hon göra det muntligt med mig. För då hade jag haft NO mycket och vi har pratat om hållbar utveckling och det var det det skulle vara prov på. Och dom hade jobbat länge med det och hon brann verkligen för det här ämnet. Hon gjorde ett helt eget arbete på engelska under den tiden så jag sa det till min handledare då, jag tänker att vi gör så och om det går bra för dig att hon gör det på engelska. Jag skriver då åt henne på pappret och att hon fick skriva på paddan och vi översatte också ihop då. Och hon kunde ju varenda fråga. Klockrent. Så där fick jag ju också lite test på mina engelskkunskaper och märkte att då fick hon ju hjälpa mig att översätta mer till svenska för vissa ord förstod jag inte riktigt. Och så översatte jag till svenska och läste upp för henne vad jag hade skrivit. Och det fungerade hur bra som helst. Och jättekul att kunna testa det och se att det funkade så bra. Men man har ju hört att det skulle vara orättvist då på något sätt, att vissa har lättare att uttrycka sig då i tal, och svara på frågor.

Här berättar Lina om ett tillfälle då hon bryter med de uppfattningar om flerspråkig undervisning som hon tycker att hon vanligtvis möter i skolan. Hon har en underliggande uppfattning om att flerspråkighet, och i det här fallet modersmålet engelska, kan vara en resurs för lärande och väljer att våga agera utifrån sin uppfattning. Det som händer innebär också att hennes uppfattning förstärks i och med att ”det fungerade hur bra som helst”. Det här är också ett exempel på att uppfattningar är dynamiska och kan förändras om interaktionen förändras. Något som säkerligen har betydelse för att studenten provar detta är att eleven har engelska som modersmål och att det är ett gemensamt språk och har hög status. Ändå är detta en viktig erfarenhet som skulle kunna överföras till nya situationer med andra elever och andra språk inblandade. En intressant aspekt att uppmärksamma är utifrån *vilken* förståelse av flerspråkighet som resurs som Lina och de andra lärarstudenterna reflekterar i sina berättelser. Det som tydligast framgår är att elevernas språkliga repertoarer ses på som resurs primärt för svenskinläringen, det vill säga

som ett verktyg för att snabbare lära sig majoritetsspråket, snarare än som en resurs i sig själv.

### *Uppfattningar om digitalt stöd för flerspråkig undervisning*

Följande berättelse handlar om studenten Bellas möte med en nyanländ elev under en matematiklektion i början av vfu-perioden. Eleven i fråga förstår inte svenska alls. Hittills har eleven till viss del lyckats kommunicera med läraren och skolkamrater på engelska. Surfplattan är ett viktigt verktyg som används i klassen när elever inte förstår undervisningsspråket. Vid följande händelse blir den nyanlända eleven sittande för att hen<sup>4</sup> inte förstår alls vad hen ska göra med matematikuppgifterna. En kamrat räcker upp handen och ber studenten hjälpa den nyanlända eleven.

Och jag var i en femma och situationen skedde i elevens hemklassrum och de var 27 stycken elever. Vi cirkulerade runt för att hjälpa eleverna vid frågor om den genomgången, det är bråkräkning. Alltså vi hade inte fått information om elever som vi borde få information om, så att vi visste ju inte så mycket. Vi var första veckan och vi hade inte nå relation till dem direkt, så ja, nu ska vi hjälpa till med matte liksom. Och så var det en elev som räckte upp handen. Då gick jag ju naturligtvis dit. Och då förklarade den eleven att eleven som sitter bredvid inte förstår vad den eleven ska göra. Och det var för att den eleven inte förstod svenska. Och då behövde eleven en surfplatta för att kunna översätta till sitt modersmål. Så då lyckades jag ju leta reda på en surfplatta för att de andra var ju upptagna. Och så tog jag fram Google översätt, sen så tänkte jag att ja men då får jag väl leta fram språket som eleven behöver ha. Och det fanns inte på thailändska, förinställt liksom. Och det tog jag bara för givet att det skulle det göra. Så då blev jag lite ställd och frågade typ både mig själv och eleven som räckte upp handen och eleven som behövde översättningen. Jaha, är det nå som vet hur man får fram och en annan elev i klassen kommer till undsättning och ändrar inställningen till språket för översättning på surfplattan. Och handledaren visste inte ens att det fanns en funktion, som kunde ändra till. Eftersom jag uppfattade det som att eleven inte hade frågat handledaren och då tog väl handledaren för givet att det inte var några problem. När jag förklarade för handledaren om den första situationen med surfplattan, då tolkade ju jag hennes reaktion lite likadan som min, att det var okunskap att vi inte visste hur man gjorde.

<sup>4</sup> I det här narrativet vill studenten inte ange elevens kön och därför används det könsneutrala pronomenet hen.



Bella påpekar i exemplet att hennes bristande information om eleven gör det svårt för henne att stötta eleven. Hon saknar information om vilket modersmål eleven har och om eleven kan läsa på sitt modersmål. Det förutsätts också i resonemanget att eleven kan läsa standardversionen av thai och därmed skulle ha nytta av att använda thai istället för engelska för att översätta till svenska. Dessutom har Bella inte den digitala kompetens hon behöver för situationen som i det här fallet handlar om att kunna ställa in rätt språk för översättningsverktyget. Bella berättar vidare att det är en vanlig strategi på skolan att elever med samma modersmål sätts ihop för att kunna hjälpa varandra. Eleven i narrativet ovan har ingen klasskamrat som talar samma modersmål, men kan lite engelska, vilket läraren använder för att kommunicera med eleven. Eleven blir hänvisad till att använda ett språk som hen inte alls kan fullt ut – om än bättre än svenska för närvarande. Surfplattan är förinställd för översättning mellan engelska och svenska. Uppfattningen hos läraren bygger på att engelska kan fungera som lingua franca och att användande av surfplatta är tillräckligt för att eleven ska kunna utföra uppgifterna som hen har framför sig, vilket leder till att eleven blir sittande utan att vare sig förstå eller klara uppgifterna. Digitala verktyg kan utgöra viktiga och bra verktyg för elever som ännu inte kan undervisnings-språket. Det kräver dock att lärare har digital kompetens, som i det här fallet handlar om att kunna ställa in rätt språk för översättningsverktyget. Det handlar också om att ha kunskap om elevens språkliga resurser, det vill säga vilka språk som är lämpliga för eleven att använda det digitala verktyget till. Denna kunskap kan ofta eleven själv ge om hen får möjlighet att berätta.

## **Konklusion och diskussion**

Studenternas berättelser visar att det finns ett brett spektrum av komplexa händelser där deras erfarenheter av och kunskap om flerspråkighet utmanas och deras möten med uppfattningar om språklig mångfald i skolan varierar. I den här artikeln har vi valt att analysera de händelser som tydligast har ett språkligt fokus. Det är dock uppenbart att det kan handla om annat än flerspråkighet. De berättelser som inte ryms i den här artikeln behandlar händelser kopplade till exempelvis kvinnosyn och föräldrasamverkan, men som studenterna eller deras handledare ändå

relaterar till som kritiska händelser med språkliga förtecken. Med andra ord finns en tendens att studenter (och kanske deras handledare) generaliserar och ser det faktum att eleven är flerspråkig som förklaring till det de upplever som en rad problem.

De berättelser som redovisas ovan visar hur studenterna upplever att man i skolans vardag inte har kunskap eller beredskap att möta flerspråkiga elever på ett differentierat sätt, vilket de identifierar som en rad kritiska händelser. Det finns en uppenbar risk att studenter möter handledare som har begränsad kunskap om undervisning i språkligt heterogena klasser. Om studenterna efter genomgången lärarutbildning inte har tillräcklig kunskap för att hantera liknande situationer i skolan, och att kritiskt kunna reflektera över hur uppfattningar och kunskap styr, kan det leda till att enspråkiga normer befästs och lever vidare. Flerspråkiga elever kommer då alltjämt att fortsätta ses ur ett bristperspektiv, trots att det i de flesta klassrum idag sitter elever med rika språkliga resurser. Lärarstudenterna i studien uppfattar själva, om än i varierande grad, att de har en viss beredskap att förstå och hantera händelser i språkligt heterogena klassrum, men kunskapen räcker inte till fullt ut i praktiken. Det är uppenbart att studenternas uppfattningar om flerspråkighet varierar beroende på personliga erfarenheter, men att det som sker i praktiken ändå inte alltid överensstämmer med deras kunskaper och uppfattningar om flerspråkighet. Sammanfattningsvis ser vi att studenternas kunskap om flerspråkighet inte är fast förankrad. Detta leder till spekulationer och osäkerhet hos studenterna i flera fall. I sådana situationer är det lätt att uppfattningar som inte är baserade på kunskap uppstår och befästs och det är därför viktigt att studenter vid landets lärarutbildningar ges en utbildning som ger *didaktisk* kunskap om undervisning i språkligt heterogena klassrum.

I artikelns inledning slogs fast att uppfattningar hänger nära samman med kunskap. Utifrån projektets resultat är det möjligt att diskutera lärarutbildningens uppdrag med utgångspunkt i Youngs begrepp *powerful knowledge* (Young 2009, 2013), vilket betonar kunskaps- och innehållsdimensionen i utbildning. Youngs teorier har bland annat använts för att reflektera över vad som är eller bör vara viktig kunskap (Kulbrandstad och Ljung Egeland 2019; Nordgren 2017) samt hur denna kunskap kan transformeras i undervisning. Vetenskapsdisciplinen svenska som andraspråk är i ett sådant perspektiv en viktig källa till det som skulle kunna ge studenter på lärarutbildningen intellektuell kraft i form av kunskap om flerspråkighet och andraspråksinläring. Young menar att undervis-

ning ska ge elever, i det här fallet lärarstudenter, möjlighet att tillägna sig kunskap som de inte kan få någon annanstans. Den alumnienkät som bland annat ligger till grund för studien och som genomförts bland tidigare lärarstudenter visar tydligt att studenterna själva inte tycker sig ha den kunskap de behöver för att undervisa i flerspråkiga miljöer.

Studiens narrativa ingång med fokus på kritiska händelser har visat sig vara ett effektivt sätt att kunna urskilja ett kunskapsinnehåll studenter och sannolikt lärarutbildare behöver utveckla och fördjupa. De dilemman studenterna tillsammans med sina lokala lärarutbildare står inför under den verksamhetsförlagda utbildningen ger i sig viktig kunskap om komplexiteten i dagens språkligt heterogena klassrum. Genom ett utvidgat arbete med att identifiera och analysera kritiska händelser och med fler studenter som deltagare, skulle ytterligare aspekter av flerspråkighet och mönster för vad som saknas i lärarutbildningen kunna urskiljas. Studiens metodologiska ingång ger möjligheter till en fördjupad förståelse för undervisningens komplexa villkor. Lärarstudenters berättelser kan ge kunskap om uppfattningar och kan öka förståelsen för hur uppfattningar kan grundas i både kunskap och praktisk erfarenhet, men också hur de är i allra högsta grad kontextuella och villkoras av det sammanhang där de formas. Vi vet fortfarande för lite om komplexiteten i hur uppfattningar och praktik hänger samman för att egentligen kunna säga något definitivt om just relationen mellan det lärare säger, tänker, känner och vad de sedan faktiskt gör (Fives och Buehl 2012).

De lärarstudenter som deltog i det här projektet har berättat fram ett brett spektrum av händelser, mer eller mindre explicit kopplade till flerspråkighet. Det visar att kunskapsbasen i svenska som andraspråk bör vara bred och omfatta hela lärarkollegier, och inte bara vara djup hos enstaka lärare. Alla studenter kommer att möta flerspråkiga elever i sin framtida yrkesutövning. De behöver därför en bred kompetens om migrationens villkor, om att lära på ett andraspråk samt grundläggande didaktisk kunskap om andraspråksinlärning och flerspråkighet generellt. För att enspråkiga normer inte ska befästas är det också av vikt att studenternas erfarenheter från den verksamhetsförlagda delen av utbildningen lyfts och diskuteras under ledning av kunniga lärarutbildare vid lärosätena. Detta ställer stora krav på lärarutbildare inom lärarutbildningen, både de lokala lärarutbildarna och de som är verksamma vid lärosäten.

## Litteratur

- Blackledge, Adrian och Creese, Angela 2010. *Multilingualism: A critical perspective*. Bloomsbury Academic.
- Butterfield, Lee D., Borgen, William A., Amundson, Norman E. och Maglio, Asa-Sophia T. 2005. Fifty years of the critical incident technique: 1954-2004 and beyond. *Qualitative Research*, årg. 5 nr. 4, 475-497. <https://doi.org/10.1177/1468794105056924>.
- Clandinin, D. Jean, Pushor, Debbie och Orr, Anne Murray 2007. Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, årg. 58, 21-35. <https://doi.org/10.1177/0022487106296218>.
- Cummins, Jim 2001. *Negotiating identities: education for empowerment in a diverse society*. Ontario: California Association for Bilingual Education.
- Fives, Helenrose och Buehl, Michelle 2016. Teachers' beliefs, in the context of policy reform. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Science*, årg. 3, nr. 1, 114-121. <https://doi.org/10.1177/2372732215623554>.
- Goodson, Ivor 1995. The story so far: Personal knowledge and the political. I J. A. Hatch & R. Wisniewski (red.). *Life history and narrative*. London: Falmer Press, 86-97.
- Gyllstad, Henrik, Källkvist, Marie, Sandlund, Erica och Sundqvist, Pia. (2019). Translanguaging in English classrooms in Sweden? A study of teacher beliefs and practices. *The 3rd Swedish Translanguaging Conference*, Linnaeus University, 11-12 April, 2019. Paper presentation.
- Haukås, Åsta 2016. Teachers' beliefs about multilingualism and a multilingual pedagogical approach. *International Journal of Multilingualism*, årg. 13 nr. 1, 1-18. <https://doi.org/10.1080/14790718.2015.1041960>.
- Hegna, Jorunn och Speitz, Heike 2020. PPU-studenters oppfatninger om elevenes flerspråklighet som ressurs i alle fag. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, årg. 104 nr. 1, 18-29. DOI: 10.18261/issn.1504-2987-2020-01-03.
- Heller, Monica och Martin-Jones, Marilyn (red.) 2001. *Voices of authority: Education and Linguistic Difference*. Vol. 1. Praeger Publishers Inc.

- Iversen, Jonas Yassin 2020. Pre-service teachers' narratives about their lived experience of language. *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 1–14.
- Kulbrandstad, Lise Iversen og Ljung Egeland, Birgitta 2019. Kraftfull kunnskap – en studie av temaet språk og migrasjon i svenske og norske lærebøker på mellomtrinnet. I B. Ljung Egeland, T. Roberts, E. Sandlund og P. Sundqvist (red.). *Klassrumsforskning och språk(ande)*. Karlstad: Karlstad University Press. ASLAs skriftserie 27, 137–160.
- Lucas, Tamara, Villegas, Ana Maria och Martin, Adrian D. 2015. Teachers' beliefs about English language learners. I H. Fives och M. G. Gill (red.). *International Handbook of Research on Teachers' Beliefs*. New York: Routledge, 453–474.
- Lundberg, Adrian 2019. Teachers' beliefs about multilingualism: findings from Q method research. *Current Issues in Language Planning*, årg 20 nr. 3, 266–283.
- Läraryrkesutbildningskonventet 2018. *Tidigare lärarstudenters syn på läraryrkesutbildningen. Analys av Läraryrkesutbildningskonventets alumnienkäter 2017, 2015, 2013 och 2011*. [http://www.lararyrkesutbildningskonventet.se/wp-content/uploads/2018/11/Rapport-alumnenk%C3%A4t\\_LUK\\_2018.pdf](http://www.lararyrkesutbildningskonventet.se/wp-content/uploads/2018/11/Rapport-alumnenk%C3%A4t_LUK_2018.pdf) Hämtad 2020-10-19.
- Mishler, Elliot G. 1999. *Storylines: Craft Artists' Narratives of identity*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Münscher, Robert och Kühmann, Torsten M. 2011. Using critical incident technique in trust research. I F. Lyon, G. Möllering och M. N K Saunders, (red.). *Handbook of Research Methods on Trust*. UK: MPG Books Group, 161–173.
- Nordgren, Kenneth 2017. Powerful knowledge, intercultural learning and history education. *Journal of Curriculum Studies*, årg. 49 nr. 5, 663–682. <https://doi.org/10.1080/00220272.2017.1320430>.
- Pérez Prieto, Héctor 2006. *Historien om räven och andra berättelser: Om klasskamrater och skolan på en liten ort – ur ett skol- och livsberättelseperspektiv*. Karlstad: Karlstads universitet.
- Pettit, Stacie Kae 2011. Teachers' beliefs about English language learners in the mainstream classroom. A review of the literature. *International Multilingual Research Journal*, årg. 5 nr. 2, 123–147. <https://doi.org/10.1080/19313152.2011.594357>.

- Polkinghorne, Donald E. 1995. Narrative configuration in qualitative analysis. *Qualitative Studies in Education*, årg. 8 nr. 1, 5–23. <https://doi.org/10.1080/0951839950080103>.
- Polkinghorne, Donald. E. 2007. Validity issues in narrative research. *Qualitative Inquiry*, årg. 13, 471–486. <https://doi.org/10.1177/1077800406297670>.
- Skrefsrud, Tor-André och Østberg, Sissel 2015. Diversitet i lærerutdanningene – bidrag til en profesjonsorientert forståelse av fag og kunnskapsområder. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, årg. 99 nr. 3, 208-219. <http://hdl.handle.net/10642/3125>.
- Young, Michael 2013. Overcoming the crisis in curriculum theory: a knowledge-based approach, *Journal of Curriculum Studies*, årg. 45 nr. 2, 101-118. <https://doi.org/10.1080/00220272.2013.764505>.

## Abstract

This article highlights teacher students and beliefs about linguistic diversity these students encounter during their supervised practical training (vfu). In a national survey among alumni from teacher education in Sweden, it was reported that knowledge about teaching in multicultural settings was practically not treated in their teacher education. In the present project eight students have participated in a specially designed lecture about multilingualism and second language learning, conducted a research related task during their supervised practical training and participated in a following individual interview focusing on their narrated experiences. The starting point for the project is theories about teacher beliefs and is inspired by Critical Incident Technique (CIT), a method with focus on so called critical incidents identified by the students. The data set has been analyzed through narrative analysis and is presented in the form of individual narratives. The findings show that the students encounter beliefs about multilingual students that are often characterized by uncertainty, ignorance and little experience of how to differentiate teaching and education related to linguistic diversity. To deal with existing monolingual norms and obsolete beliefs about multilingualism, teacher education needs to extend knowledge among both teacher students and teacher educators.

**Keywords:** *multilingualism, second language, teacher beliefs, teacher student, teacher education, critical incident*