



Stimulering av global bevissthet gjennom internasjonalisering

Mette Helleve¹

PhD Candidate, Oslo and Akershus University College of Applied Sciences, Norway

Copyright the author

Peer-reviewed article; received 30 January 2017; accepted 03 July 2017

Abstract

The topic of this article is nurturing global consciousness through internationalization in teacher education. As a teacher educator, I have been supervising 29 student teachers in their three-month practice in Namibia and Uganda over a four-year period. Here I have focused on the students' experience according to global consciousness with a primary focus towards their global sensitivity. The purpose of this article is threefold. First I describe the nuances of global consciousness and the connection between the three sub-areas: global sensitivity, global understanding, and global self-representation. The two concepts intersubjectivity and attunement will provide a meaningful contribution to the definition of global consciousness. Secondly, I argue that internationalization, as a three-month-long practice abroad in itself, is not sufficient to nurture global consciousness. Thirdly, I describe a pedagogical approach to nurture teacher students' global consciousness through a set of five different tasks. The research question for this article is: How can teacher education contribute in nurturing student teachers' global consciousness through counselling and practice abroad? Methodologically the study is grounded in a phenomenological tradition. In the analysis of the material, I have focused on the students' experiences concentrated toward the concept *global consciousness* and the sub-areas mentioned above.

Keywords: internationalization in teacher education; global consciousness/sensitivity; attunement; intersubjectivity; how to nurture global consciousness?

Innledning – Internasjonalisering i lærerutdanningen

Internasjonalisering av høyere utdanning i betydningen internasjonalt samarbeid og mobilitet har økt i omfang. Dette reflekteres i arbeidet med å styrke internasjonaliseringen av høyere utdanning i Norge, inklusiv lærerutdanningen (Kunnskapsdepartementet, 2007, s. 38; Kunnskapsdepartementet, 2009a, s. 26; Kunnskapsdepartementet, 2009b, s. 5-11, 44-54). Internasjonaliseringsbegrepet kan forstås som *internasjonalisering hjemme og internasjonalisering ute*. Den første vektlegger aktiviteter og studietilbud for å utvikle

¹ Corresponding author: mette-birgitte.helleve@hioa.no

internasjonal og interkulturell forståelse. Internasjonalisering ute inkluderer all slags utdanning utenfor egne grenser: mobilitet, samarbeid om utdanningsprogram og gjennomføring av disse. Stortingsmelding nr. 14 (2008-2009) *Internasjonalisering av utdanning* definerer internasjonalisering slik:

Internasjonalisering er utveksling av ideer, kunnskap, varer og tjenester mellom nasjoner over etablerte landegrenser og har følgelig enkeltlandet som ståsted og perspektiv. Innenfor utdanning vil internasjonalisering være prosessen med å integrere en internasjonal, interkulturell og global dimensjon i mål, organisasjon og handling. (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 6)

I norsk lærerutdanning kan studentutveksling betraktes som den mest synlige form for internasjonalisering. Det arbeides for å øke forskningssamarbeidet mellom institusjonene og sette tilbud om studieopphold inn i et større faglig samarbeid (Leming, Nedberg & Rotvold, 2012; Nilssen, 2015). De senere årene har det i tråd med politiske mål vært et økende antall studenter som tar deler av sin utdanning i utlandet (Duncan, 2014). I Stortingsmelding nr. 11 (2008-2009) *Læreren. Rollen og utdanningen* løftes internasjonalisering opp som en strategi for blant annet å utdanne lærerstudenter med kulturell forståelse, global bevissthet og solidaritet (Kunnskapsdepartementet, 2009a, s. 26-29). I denne artikkelen vil jeg rette søkelys på begrepet global bevissthet og de tre delområder av global bevissthet: *global sensitivitet*, *global forståelse* og *global selvrepresentasjon*, samt begrepene *stemthet* og *intersubjektivitet*.

Som et ledd i internasjonaliseringen kan lærerstudenter i Norge ta deler av utdanningen sin i utlandet, både i og utenfor Europa, inklusive deler av praksisen sin. Noen høyskoler tilbyr praksisplasser i utlandet. I denne artikkelen vil jeg undersøke sammenhengen mellom internasjonalisering som praksisopphold i utlandet i det globale sør og utvikling av global bevissthet. Hensikten med å styrke studenters globale bevissthet, er blant annet for å forhindre at norske lærerstudenters praksisperiode i det globale sør blir en form for vestlig turisme. Santoro (2014) har i sin forskning funnet at internasjonalisering i noen tilfelle fremstår som nettopp det. Hun skriver: "Tourism is an expression of privilege, both financial and social. It is the tourist who travels to observe the non-white and exotic 'other' and who chooses what cultures are worthy of their attention" (Santoro, 2014, s. 434). Utfordringene som Santoro (2014) løfter fram, angår alle som deltar i internasjonalisering av høyere utdanning. Det har vært reist kritiske spørsmål til hvordan det gjennom internasjonalisering lett utvikles en asymmetri der den vestlige verden blir premissleverandør som dominerer den globale utdanningsdiskursen (Storeng, 2001). Disse perspektivene løftes også opp hos Biesta (2014) i hans forskning knyttet til samarbeid og kommunikasjon i en internasjonal sammenheng der han hevder at møtet mellom nasjoner, kulturer og tradisjoner kan innebære en risiko for "... kolonisering, der sterkere 'spillere' med makt presser sin måte å tenke og handle på de som er svakere" (Biesta, 2014, s. 173). I tråd med Biesta vil jeg hevde at internasjonalisering på samme måte som utdanning generelt, ikke kan betraktes som en mekanisk innretning men som en "... svak forbindelse mellom kommunikasjon og tolkning, forstyrrelser og respons" (Biesta, 2014, s. 26), hvor de som deltar i en internasjonaliseringsprosess vil bli utfordret både når det gjelder global

sensitivitet, global forståelse og global selvrepresentasjon. Dette er utfordringer som angår alle som deltar i internasjonalisering av høyere utdanning.

Ut ifra hensikten om å styrke lærerstudenters globale bevissthet gjennom internasjonalisering har jeg i denne studien jobbet ut ifra følgende problemstilling:

- Hvordan kan lærerutdanningen bidra til å stimulere lærerstudenters globale bevissthet gjennom veiledning og praksis i utlandet?

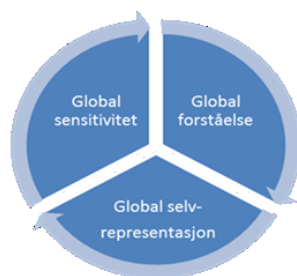
Svarene på problemstillingen håper jeg vil kunne bidra til å styrke arbeidet med internasjonalisering i fremtidens lærerutdanning. Dette som et utgangspunkt for didaktiske overveielser både når det gjelder form, innhold og arbeidsmetoder.

Global bevissthet som en intersubjektiv prosess

I denne artikkelen vil begrepet global bevissthet bli belyst som en intersubjektiv prosess. Dette betyr at begrepet vil fremstå som en pedagogisk-psykologisk verdi og kategori mer enn som et politisk-geografisk begrep. Å være global bevisst handler om både det å være sensitiv, å registrere og å ha forståelse for hendelser både inni og utenfor oss selv. Begrepet *intersubjektivitet* er relevant for å fange inn forståelsen av global bevissthet som et relasjonelt anliggende. Som et støttebegrep til å forstå og avgrense begrepet global bevissthet vil begrepet stemthet bli benyttet.

For å fange inn kompleksiteten ved begrepet global bevissthet vil jeg i det følgende redegjøre for delområdene *global sensitivitet*, *global forståelse* og *global selvrepresentasjon*. Disse tre delområdene representerer ifølge Mansilla og Gardner (2007) til sammen innholdet i begrepet global bevissthet (se fig. 1).

Figur 1: Modell over Global Bevissthet



Inspirert av Mansilla og Gardner (2007)

Global sensitivitet

Vår globale sensitivitet er knyttet til menneskets sensitivitet overfor objekter i vår nærhet som vi kommer i kontakt med; enten det er andre mennesker, landskap, steder, musikk, kultur osv. For å nyansere innholdet i begrepet global sensitivitet vil begrepet stemthet bli trukket frem. Dette fordi jeg mener begrepet bidrar til å forklare hvordan vi gjennom

bevisst oppmerksomhet rettet mot egen og andres stemthet kan styrke vår globale sensitivitet.

Begrepet stemthet (på tysk *stimmung*) omtales i engelsk litteratur som enten attunement eller mood. Begrepet er i denne sammenheng hentet fra Heidegger (1927/2007) og Løgstrup (1983) og refererer til at menneskets relasjonelle kontakt med verden ikke er nøytral, men stemt i den forstand at det umiddelbare i våre erfaringer med verden, vår sansning av verden, føres tilbake til vår eksistens. Sådan at stemtheten er betinget av den enkeltes relasjon til omgivelsene og ikke av omgivelsene i seg selv. Sinnet kan ikke være til uten å være stemt av alt hva vi møter. Våre sanser stemmes uavbrutt, dog uten at vi er bevisst stemtheten som blir vekket til live i oss. Vi kan ikke umiddelbart karakterisere stemtheten fordi den er ubevisst for oss. Det er bare i ettertid vi kan bli den bevisst hvis vi prøver å gjenkalle den ved for eksempel å stoppe opp og være sensitiv overfor våre egne stemte sansninger. For Løgstrup er stemtheten en forutsetningen for menneskenes emosjonelle liv. Den er klangbunnen for våre følelser, stemninger og affekter. I den stemte sansningen ligger kilden til alle personlige uttrykk. Vi er allerede stemt av tidligere erfaringer når vi befinner oss i nye situasjoner og stemninger (Løgstrup 1983, s. 16). Stemthet er forbundet med den enkeltes oppmerksomhet på hvordan personen er stemt i møtet med naturen, livet og andre mennesker, som i denne sammenhengen i løpet av en praksisperiode. Det er blant annet ved å fokusere og være oppmerksom på egen stemthet at den enkelte i neste omgang kan se, oppleve og gjenkjenne den andres stemthet (Løgstrup, 1983). Det å stimulere global sensitivitet mener jeg er tett forbundet med det å få kontakt med egen stemthet og deretter å gjenkalle stemtheten gjennom dialog med andre. Senere i denne artikkelen vil jeg vise hvordan man gjennom ulike veiledningsoppgaver kan gjenkalle egen stemthet og dermed både stimulere og styrke egen globale sensitivitet.

Global forståelse

Global forståelse kan for oss alle bli forbundet med både forvirring og undring over den store kompleksiteten vi er en del av. Denne forvirring og undring kan bidra til å konstruere kunnskap om og forståelse for forhold i vår globale verden (Mansilla og Gardner, 2007). Her dreier dette seg om skolegang og undervisning i Namibia og Uganda sett i et historisk, kulturelt og politisk lys. Global forståelse handler i denne sammenheng om studentenes forståelse av seg selv både som globale observatører og aktører. En forståelse som igjen fordrer selvrefleksivitet og danner utgangspunkt for studentenes globale selvrepresentasjon.

Global selvrepresentasjon

Global selvrepresentasjon er forbundet med den enkeltes forståelse av seg selv som aktør i en global sammenheng. Gjennom å justere oss etter andre, bygger vi opp et register basert på tidligere erfaringer. Et slikt register bidrar til å hjelpe oss med å vite hvordan vi skal gripe en situasjon, og hvordan vi kan være en aktør som er i samsvar med den vi

ønsker å være sammen med andre (Mansilla og Gardner, 2007). Å være norsk lærerstudent, underveis i et praksisforløp, med et ansvar for undervisningen i en klasse i Namibia eller Uganda er forbundet med mange handlinger som fordrer at studentene handler som refleksive aktører. En oppgave som fordrer at studentene har kontroll over egen og andres stemthet. En stemthet som gir retning for studentens handlinger i møtet med elevene, de andre lærerne og ledelsen på skolen. På den måten er det å konstruere global selvrepresentasjon tett forbundet med stemthet, global sensitivitet og global forståelse. Dette i den grad at de tre delområdene fremstår som gjensidige forutsetninger for hverandre og dermed til sammen danner den avgjørende substansen i begrepet global bevissthet.

Intersubjektivitet

I sammenhengen mellom global bevissthet og intersubjektivitet forstår jeg det intersubjektive som en møteplass hvor den enkelte opphører å være et isolert individ, men et selv som møter seg selv og verden gjennom andre. Det intersubjektive handler om å skape relasjonell kontakt, der opplevelse, kropp og følelser er i fokus. Intersubjektivitet har som tema særlig vært behandlet innenfor fenomenologien og eksistensfilosofien (Honneth, 2000; Schibbye Løvlie, 2002; Wind, 1998). I tillegg har intersubjektivitet vært et tema i deler av psykologiske utviklingsteorier. Begrepet er fenomenologisk forankret og beskriver noe vi umiddelbart gjenkjenner som noe sentralt og meningsfullt i våre liv. Menneskets dialogiske natur viser seg på den intersubjektive møteplassen og fremmer det sosiale og dyadiske fremfor det individuelle (Mead, 1934; Vaage, 2001).

Den teoretiske forankring for denne studien er basert på erkjennelsen av at vi alle eksisterer som gjensidige forutsetninger for hverandre. I det øyeblikk vi er sammen og møtes, som når norske studenter møter en skoleelev i Uganda og de tilbringer tid sammen, så er de ikke lengere bare individuelle kropper hver for seg. De fremstår plutselig som enkeltindivider som blir til i lyset av hverandre. En erkjennelse som forutsetter det å tenke individ og fellesskap samtidig og gjensidig. Dette utgangspunktet er inspirert av både Hegel (Honneth, 2000) og Mead (1934) og i begge hovedpåstand om at intersubjektiviteten konstituerer subjektiviteten. Hegels anerkjennelseslære handler om det menneskelige selv og det å oppheve avstanden mellom sosialitet og individualitet (Schibbye Løvlie, 2002; Wind, 1998). I anerkjennelsen opphører mennesket med å være et isolert enkeltindivid, men et selv som møter seg selv og verden gjennom andre. Mead, som igjen har hentet inspirasjon hos Hegel, betrakter det intersubjektive som en møteplass hvor den enkelte møter fellesskapet med egen forståelseshorisonnt og eget perspektiv på den ene siden, og den andres forståelseshorisonnt og perspektiv på den andre siden. Her forstås læring som en sosial handling, “som prosesser i en intersubjektiv vev” (Vaage 2001, s. 129). Denne påstanden kommer til syne i følgende sitat: “We must be others if we are to be ourselves” (Mead, 1924/25, s. 292, i Vaage, 2001, s. 133). I lys av begrepet intersubjektivitet forankres alle erfaringer både i samhandling og i det å kunne ta den andres per-

spektiv (Vaage, 2001). Både global sensitivitet, global forståelse og global selvrepresentasjon forutsetter et intersubjektivt rom preget av samhandling og det å kunne ta den andres perspektiv.

Datamateriale og metode

Studien er gjennomført blant fire grupper av lærerstudenter, i alt 29 studenter over fire år (fra 2012–2015) i forbindelse med studentenes tremåneders praksisopphold i henholdsvis Namibia og Uganda. Alle de 29 studentene som var utvalgt av høgskolen til å reise, svarte positivt på forespørsel om å delta i denne studien. Flere av studentene hadde internasjonal erfaring og har reist mye både til Afrika, Asia og Sør-Amerika. Alle har interesse for det internasjonale og for noen har denne interessen ledet til utviklingsstudier, for andre til studier i tverrkulturell kommunikasjon og religion, og til utenlandsopphold gjennom internasjonale organisasjoner.

Det har blitt valgt ut ulike kvalitative tilnærminger til studien. Materialet denne studien består av er studentenes praksisrapporter, loggbøker og et gruppeintervju. Dette i tillegg til feltnotater hentet fra en tredagers veiledningsworkshop som ble gjennomført. Her ble studentenes erfaringer drøftet og belyst gjennom oppgaver med fokus på studentenes sensitivitet og emosjonalitet. Disse øvelsene vil bli forklart nærmere under. Studentenes intersubjektive erfaringer og stemthet har kommet til uttrykk underveis i hele praksisperioden. I analysen av materialet har jeg kodet, kategorisert og kondensert med utgangspunkt i koplingen mellom de emosjoner som studentene har vært i kontakt med underveis i praksisforholdet og de tre delområdene av global bevissthet: global sensitivitet, global forståelse og global selvrepresentasjon. Når jeg har kondensert materialet har følgende syv emosjoner vært de mest dominerende: *frustrasjon, kjærlighet, usikkerhet, imponert, glede, utilstrekkelighet og rørt*.

En fenomenologiske tilnærming

I denne studien har jeg undersøkt lærerstudentenes erfaringer knyttet til fenomenet global bevissthet. Utvikling av global bevissthet betraktes i denne sammenheng som et fenomen som eksisterer i lærerstudentene på et førvitenskapelig nivå og som konstitueres gjennom menneskelig aktivitet. Global bevissthet blir vekket til live gjennom menneskets intensjonalitet ved det at vår bevissthet alltid er rettet mot noe eller noen. Dette gjør global bevissthet til både et subjektivt og et intersubjektivt anliggende. Et anliggende jeg mener en fenomenologisk tilnærming kan fange inn. Fenomenologien stiller ifølge Van Manen det enkle spørsmål "*What is it like to have a certain experience*"? (Van Manen, 1982, s. 296). Det er dette spørsmålet som har dannet rammen om utviklingen av de fem veiledningsøvelsene og analysen av materialet. Den fenomenologiske analysen, basert på koding, kategorisering og kondensering er rettet mot studentens erfaringer knyttet til utvikling av global bevissthet slik disse kom til syne i materialet.

Etiske overveielser

Denne studien har fordret flere etiske overveielser som er forbundet med at internasjonalisering kan medføre en form for vestlig turisme når den retter seg mot land i sør. Det er våre studenter i nord som gjennomfører deres praksis i land i sør. Det er vi i nord som ber om innpass på skoler og universitet, ofte med liten eller ingen økonomisk kompensasjon for samarbeidspartnerne. Det er vi som drar veksler på deres knappe tid og ressurser. Det å imøtekomme disse overveielser krever, på samme måte som i studentenes praksisforløp, global bevissthet. Det fordrer at jeg både i rollen som forsker og som veileder lytter til egen takt og stemthet og justerer meg i forhold til det. Det vil for eksempel si å være lydhør overfor våre samarbeidspartnere i Namibia og Uganda og jobbe bevisst med å skape symmetriske relasjoner basert på gjensidig anerkjennelse og en ivaretagelse av begge parter ønsker og forventinger.

Konfidensialiteten i denne studien er sikret ved at navn på personer, skoler og steder er anonymisert, og studentene har fått fiktive navn. Det er imidlertid vanskelig å sikre konfidensialiteten til høyskolen som har sendt studentene. Selv om vi ikke bruker stedsnavn i Namibia og Uganda kan dette muligens spores, uten at dette vil være et hinder for å formidle erfaringene som har kommet til syne gjennom denne studien da funnene hverken kan skade skoler/høyskole, elever, lærere, lærerstudenter eller andre deltakere.

Å stimulere global bevissthet

Selve gjennomføringen av praksisoppholdet er absolutt det som har stimulert studentenes utvikling av global bevissthet mest. Dette med alt hva det innebærer av kontakt med både elever, lærere, skoleledere og foreldre i tilknytning til praksisskolene. I tillegg har studentene etablert kontakt med andre ungdommer, familier og venner som ikke har hatt tilknytning til selve praksisforløpet. Også møtene har selvfølgelig preget og stimulert studentenes globale bevissthet. I arbeidet med å stimulere studentenes globale bevissthet i lærerutdanningen deltok alle studenter i forkant av praksisoppholdet i obligatoriske forelesninger om internasjonalisering. Her fikk studentene en introduksjon til den historiske, politiske og didaktiske konteksten i både Namibia og Uganda. I det følgende vil jeg rette oppmerksomheten på den del av praksisoppholdet hvor lærerutdanningen har direkte påvirkning når det gjelder stimulering av studentenes utvikling av global bevissthet gjennom kontaktlærerbesøk og workshop.

For å få tilgang til studentenes intersubjektive erfaringer, har jeg utviklet et veiledningsforløp som består av fem ulike oppgaver som stimulerer global bevissthet og altså alle de tre delområder: global sensitivitet, global forståelse og global selvrepresentasjon og det å få kontakt med egen stemthet. Studentene ble i workshopen invitert til en dialog hvor deres emosjoner var i fokus. Gjennom disse oppgavene, ble ubevisste og bevisste sider ved studentenes erfaringer aktivert, noe som har resultert i en rekonstruksjon av erfaringene. I det følgende vil de fem oppgavene bli kort beskrevet.

Oppgave 1–5

- 1) På den første dagen i workshopen ble det tatt utgangspunkt i den didaktiske relasjonsmodell til Bjørndal og Lieberg (1978). Ettersom jeg ikke kjente studentene fra før og de ikke kjente meg, ønsket jeg å starte i den didaktiske kategorien *deltakerforutsetninger*. Dette for å gi alle en anledning til å fortelle hverandre litt om seg selv og vår motivasjon for å delta i internasjonaliseringen av lærerutdanningen gjennom praksis i sør. Dette både fordi det har vært vårt første møte, men også for å skape rom for å høre alles stemmer og dermed skape et felles utgangspunkt for gruppen, hvor alle har berettigelse og alle kan føle seg trygge. Dernest jobbet vi ut ifra kategorien *mål*. Her presenteres hensikten med besøket fra høgskolen, målet med internasjonaliseringen, både eget forskningsmål og de mer institusjonelle overordnet målene. Deretter beveget vi oss over i de to kategorier *innhold og arbeidsmetoder*. Her ble det tydelig at innholdet og arbeidsmetoden var forutsetninger for hverandre. Dette fordi vi gjennom arbeidsmetoden og i dialogen ville la innholdet komme til syne. Dernest drøftet vi *rammefaktorene for praksisoppfølgingen*, hvor avtaler om praksisbesøk ute på skolene kom på plass og planen for veiledningen ble presentert. Når det gjaldt den siste didaktiske kategorien, *evaluering*, drøftet vi hvordan den ville bli todelt, hvor den ene delen av evalueringen var rettet mot selve workshopen og den annen del mot denne artikkelen som det avsluttende dokumentet.
- 2) Med utgangspunkt i de fem relasjonelle ferdighetene *samarbeid, selvhevdelse, ansvarlighet, empati og selvkontroll* hentet fra CARES-modellen til Gressham og Elliot (2002)² ble studentene bedt om å gradere seg selv på en skala fra en til seks. Dernest ble de bedt om å kople hver av de fem ferdigheter opp til en praksiserfaring. På den måten beveget studentene seg fra den assosierte opplevelsen til en analyse av den og dermed til en høyere grad av bevissthet.
- 3) Under den tredje veiledningsøvelsen ble studentene bedt om å finne frem til seks emosjoner de hadde vært i kontakt med underveis i praksisoppholdet. Dernest ble de bedt om å koble dem til farger, altså å skrive navnet på emosjonen og finne en farge som de følte passet til denne. Deretter ble de bedt om å tegne en sirkel på et stykke papir. Denne sirkelen fikk de vite skulle forestille dem selv. Etterfølgende skulle de da tegne inn de seks emosjoner med seks ulike fargestifter i sirkelen, sådan at fargene fylte ut sirkelen på en måte som var i samsvar med deres erfaringer. I denne oppgaven fikk studentene anledning til å kjenne etter hvilke emosjoner de har vært i kontakt med underveis i praksisoppholdet med henblikk på å stimulere deres emosjonelle bevissthet.

² CARES-modellen er en modell over de fem sosiale ferdigheter som til sammen fanger inn begrepet sosial kompetanse. CARES er et akronym for de følgende fem ferdigheter: Cooperation, Assertiveness, Responsibility, Empathy og Self-controll (Gressham & Elliot, 2002).

- 4) Den fjerde øvelsen ble utformet som en hjemmelekse. Studentene fikk til oppgave å skrive deres praksisrapport med utgangspunkt i de seks emosjoner de hadde hentet frem under øvelse tre og deretter kople de seks emosjonene opp til didaktiske kategorier hentet fra den didaktiske relasjonsmodell (Bjørndal og Lieberg, 1978). Hensikten med denne oppgaven har vært et ønske om å gi studentene anledning til å holde fast i den emosjonelle siden av praksisoppholdet, men på en måte hvor de aktivt bruker en emosjonell innfallsvinkel til det å foreta en didaktisk analyse. Som et eksempel har en student foretatt en kopling mellom emosjonen *usikker* og de didaktiske kategoriene *innhold og deltakerforutsetninger*. Han skriver i sin praksisrapport:

Ettersom jeg har undervist mest i Social Studies har jeg reflektert over hvilken kunnskap lærebøkene formidler. Dette synes jeg var veldig vanskelig da jeg underviste i temaet "Colonialism in Southern Africa". Det sto blant annet ingenting om folkemordet og lite om konsekvensene av kolonialiseringen. Dette gjorde meg veldig usikker i forhold til hvilken informasjon de ønsker at elevene skal lære, og hva jeg ønsket å formidle. Målene for hvert fag kommer klart fram og lærebøkene er laget etter dem. (Praksisrapport – TB)

Når studenten på denne måten foretok en kopling mellom emosjon og didaktisk kategori, rekonstruerte han de tidligere erfaringer og skaper dermed et godt utgangspunkt for videre refleksjon og en større innsikt både på et personlig og faglig plan.

- 5) Med et ønske om også å bruke billedspråklige uttrykk tok den femte veiledningsøvelsen utgangspunkt i kunstpostkort. Alle deltakerne³ ble bedt om å velge ut et postkort som de mente samsvarte best med en samlet opplevelse av hele praksisperioden. Når alle hadde valgt sitt postkort ble alle etter tur bedt om å si hvorfor de har valgt nettopp dette postkortet. Hensikten med denne oppgaven var primært å gi alle deltakerne anledning å møtes i et intersubjektivt rom, i et felleskap hvor vi med hver vår egen forståelseshorisont og eget perspektiv på den ene siden og den andres forståelseshorisont og perspektiv på den andre siden, kunne skape nye erfaringer og uttrykk på en måte som ikke var forutbestemt. Via postkortene brukte deltakerne ord og formuleringer som de ellers ikke ville ha brukt. Dette fordi de i tillegg til deres egne perspektiver ble påvirket av de ulike postkortenes billedlige uttrykk. På den måten tok deltakerne postkortets perspektiv og gjorde det til sitt eget i en ny form.

Global bevissthet og studentenes rekonstruksjoner av egne erfaringer

I det følgende vil jeg først knytte studentenes emosjonelle erfaringer opp til *global sensitivitet*. Flere av studentens erfaringer har utløst følelsen av *frustrasjon*. Oppfattelsen de

³ I Namibia ble denne øvelsen gjennomført med både studenter, praksislærere fra de ulike praksisskolene og et par rektorer fra praksisskolene.

hadde av lærer-elev interaksjonen som autoritær og mekanisk, har de fleste studenter opplevd som svært frustrerende. Dette ble videre reflektert i undervisningen, som de også beskriver som mekanisk og instrumentell. Elevene blir sett på som en gruppe, ikke som individer, og undervisningen var preget av at elevene gjentar etter læreren (rote-learning). De gir også uttrykk for frustrasjon knyttet til lærernes tidsbruk, når elevene måtte sitte stille ved pultene sine over lengre tid uten å jobbe med skolefaglige ting. Studentenes globale sensitivitet har blitt stimulert når det gjaldt synet på disiplinering. Sett med sine norske briller fant de at disiplinen på skolene var upåklagelig. Derimot mente de at lærerne i noen sammenhenger ikke hadde respekt for elevene. De trekker for eksempel fram læreres for-sent-komming som respektløs overfor elevene, og peker på at det gir liten tid til læringsarbeidet med elevene. Frustrasjonene de har følt kan oppsummeres i følgende sitat fra Johanne:

Voksenrollen og voksnes syn på barn har vært frustrerende, og denne frustrasjonen har igjen gjort meg lei meg. Elevene blir, som tidligere nevnt, sett på som en gruppe og ikke som individer. Undervisningen blir derfor i mange tilfeller lite elevorientert og læringsmetodene blir ofte mekaniske. Elevene blir sjelden forklart hvorfor de skal lære, hva som skal gjøres i løpet av timen, og hva som forventes av dem. Ved flere anledninger ble elevene slått med pinne hvis læreren syntes de hadde upassende oppførsel, gjerne uten advarsel, og i situasjoner hvor forventningene ikke var klare. (Gruppeintervju – JH)

Flere studenter beskriver det å bli *imponert* som en vesentlig følelse de sitter igjen med. Denne følelsen av å bli imponert har vært forbundet med det å møte en skole med begrensede materielle ressurser i form av manglende læringsmateriell, få bøker og få pulter. Gabi sier: “Etter hvert ble jeg vant til dette og så mulighetene i det som var der, istedenfor å fokusere på det som begrenset meg” (Gruppeintervju – GB). Anne peker på de vanskelige livssituasjonene de lærte om, der et stort antall av barna er foreldreløse og flere mangler voksne som tar seg av dem. Hun uttrykker det slik:

Da tenker jeg hvilke enorme hverdagsutfordringer mange av de andre barna har, de som kommer fra hjem der foreldrene ikke er tilstede i det hele tatt, der foreldrene er alkoholiserende, syke eller døde. Barna har så mye mer ansvar enn barn hjemme i Norge. (Gruppeintervju – AN)

Hun fortsetter: “Jeg blir så imponert og rørt og tenker at med en slik innsats, hvor mye mer fortjener de ikke å få ut av skolegangen enn det de faktisk gjør”. Flere studenter trekker fram *gleden* de har følt og gir uttrykk for hvordan de ble inspirert av det de opplevde som en lett stemning preget av humor og latter. De har også blitt overrasket over den positive betydningen det har å samles en stund hver morgen før undervisningen begynner kl. 7.00. Marion sier:

Denne stunden ble noe jeg virkelig satte pris på for det var en så oppmuntrende og inspirerende start på dagen. Måten lærerne snakket om elevene i kommentaren til bibelverset og i bønnen var magisk og mange ganger kjente jeg tårene renne av glede over å være tilstede i et slikt fellesskap. (Transkribert gruppeintervju – MA)

Hun fortsetter:

... ofte får jeg dårlig samvittighet overfor alle andre i verden som ikke har de mulighetene som vi har hjemme. Men ved å ta del i hverdagen, ser man så mange kvaliteter de har i sitt samfunn som vi ikke har hjemme og som vi gjerne skulle hatt. (Transkribert gruppeintervju – MA)

Live forteller hvordan hun blir *rørt* når hun tenker på elevenes bakgrunn. Mange elever kommer fra hjem der foreldrene ikke kan skrive eller lese, i hvert fall ikke på engelsk som er undervisningsspråket i Namibia og Uganda. Bøker er mangelvare i mange av elevenes hjem og studenten antar at noen kanskje bare hadde Bibelen som lesestoff når skoledagen var over. Hun viser også hvordan det rørte henne da faren til ei jente i den ene klassen ble brutalt drept, mens jenta likevel kom på skolen dagen etter.

Når det gjelder *global forståelse*, fremgår det av materialet at studentene stiller mange spørsmål ved sider av skolehverdagen og undervisningssituasjonen som skiller seg fra hva de kjenner fra praksisen de har hatt hjemme. De trekker fram ulike forståelser av hva som kjennetegner god undervisning og at muligheten for operasjonalisering av læreplaner avhenger av mange forhold som skiller seg fra hva de selv kjenner til. Dette har vekket følelsen av *frustrasjon, usikkerhet og kjærlighet*. De uttrykker *frustrasjon* over språktfordringene, mangel på læremidler og lærebøker, presset arbeidssituasjon og ineffektiv tidsbruk. I tillegg viser de til presset på lærerne om å forberede elevene for kommende eksamener. Alt er forhold som i stor grad styrer arbeidet i klasserommet.

Bruken av engelsk som undervisningsspråk har vært et sentralt tema for studentene. Flere har følt *usikkerhet* knyttet til språksituasjonen i Namibia og Uganda, der engelsk er offisielt språk og også undervisningsspråk fra fjerde klasse, mens begge landene har atskillige lokale språk. Studentene er opptatt av det de opplever som et manglende samsvar mellom elevenes morsmål og undervisningsspråket i skolen. Anne sier: “Mange ganger trodde jeg at jeg hadde forklart noe på en god måte, men så viste det seg at de ikke hadde forstått et kvekk” (Gruppeintervju – AN). Studentene kjenner bakgrunnen for at det er slik i Namibia og Uganda og de forstår også utfordringene for elever, lærere og foreldre. Samtidig stiller de kritiske spørsmål til hvordan læringssituasjonen for elevene kan bedres og finner selv kreative løsninger i egen undervisning.

Lærebøkens framstilling av namibisk historie reiste også spørsmål. Marion viser til *usikkerheten* hun følte da hun skulle undervise i “Colonialism in Southern Africa”. Hun opplevde en konflikt knyttet til hvilken informasjon skolen ønsket at elevene skulle få og hva hun selv ønsket å formidle. Hun viser til at det i lærebøkene for sjette og syvende trinn, som hun brukte, ikke stod noe om folkemordet på hereroene, en namibiske folkegruppe, eller om konsekvensene av kolonialiseringen. I likhet med de andre studentene var hun svært opptatt av denne historiske tragedien.

Til tross for utfordringene som er presentert over, beskriver mange hvordan de har opplevd en følelsen av *kjærlighet*. Flere av studentene trekker fram følelsen av kjærlighet knyttet til praksiserfaringene sine. “Det er mange små hendelser i løpet av hele perioden som har fått meg til å føle kjærlighet”, sier Anne (Gruppeintervju – AN). Anne relaterer følelsen av kjærlighet til møtet med elever og lærere og særlig til elevenes livssituasjoner.

Hun har opplevd dem som vanskelige og de har virket overveldende på henne. Samtidig sier hun:

Jeg har lært masse av dette praksisoppholdet om meg selv og om mennesker rundt meg. Det er også hele opplevelsen i seg selv som gjør at jeg vil nevne denne følelsen. Jeg er glad for at jeg skal bli lærer og jeg gleder meg. (Gruppeintervju – AN)

Når det gjelder det siste delområdet, *global selvrepresentasjon*, viser analysen av materialet at studentene undrer seg over hvordan de skal forholde seg som utenlandske lærerstudenter, spesielt når de møter det de oppfatter som vanskelige og utfordrende situasjoner som ikke ville blitt akseptert på skoler i Norge. Denne undringen er en del av det å være en reflektiv aktør og er en del av den prosessen der studentene konstruerer sin egen selvrepresentasjon. I eksemplene over fremgår det at studentene særlig blir utfordret på deres selvrepresentasjon når de har vært vitne til fysisk avstraffelse, noe alle studentene har observert, selv om fysisk avstraffelse er forbudt ved lov i både Namibia og Uganda. Johanne framstår som en reflektiv observatør og aktør når hun spør:

Fysisk avstraffelse i skolen er forbudt i Namibia, men hva kan jeg som hvit, europeisk lærerstudent gjøre? Hva er min rolle i dette? Jeg har blitt lærer fordi jeg er på barna sin side, men jeg kommer hit som selvinvitert gjest. Er det riktig av meg å sette himmel og jord i bevegelse for noe jeg har observert? (Loggbok – JH)

Andre reflekterer over hvordan observasjonene og erfaringene de har gjort i praksis har gitt en følelse av *usikkerhet* knyttet til egne forutsetninger for å være lærer. Anne oppdaget at hun bevegde seg bort fra den læreren hun opplevde å ha vært i tidligere praksisperioder. Hun opplevde at forventningene til henne som person og som klasseleder var uklare og sier: "I enkelte situasjoner følte jeg at jeg beveget meg bort fra den læreren jeg har vært i tidligere praksisperioder". Dette underbygger hvordan Annes globale sensitivitet og stemthet påvirker hennes forståelse av den situasjonen hun selv har blitt en del av. Hun har gjennom sin stemthet blir utfordret på hvem hun velger å være i rollen som lærer.

Gunhild knytter sin følelse av *utilstrekkelighet* til flere didaktiske kategorier når hun beskriver utilstrekkeligheten hun følte når det gjaldt oppgavene hun stod overfor. Hun spurte seg selv hvordan hun skulle legge opp undervisningen for å møte behovene til alle 45 elevene i klassen slik at alle fikk det læringsutbyttet hun ønsket at de skulle få. Hun sier: "Jeg følte ofte at jeg ikke nådde ut til alle elevene". Hun peker særlig på hvordan språket var en stor utfordring for alle de involverte. Selv følte hun det også litt fjernt å bruke engelsk som undervisningsspråk. Ordforrådet hennes var utilstrekkelig: "... noe som førte til at jeg ikke nådde ut til de elevene som trengte nærmere og mer spesifikke forklaringer. Dette fikk jeg også bekreftet da klassene hadde prøve mot slutten av hvert tema".

Johanne derimot beskriver hvordan hun følte seg stolt over hvordan hun taklet oppgavene og utfordringene hun møtte. Men denne følelsen av stolthet kan også knyttes til følelser som *glede*, *nysgjerrighet*, *mestring*, *det å være rørt og rolig* som studentene også

beskriver. Johanne skriver: “Jeg har følt stolthet over meg selv, over at jeg dro ned hit, og over hva jeg har lært, og utfordringene jeg har møtt”. Hun er stolt av å ha brukt mye av fritiden sin på å lage konkretiseringsmateriale til bruk i undervisningen.

Jeg føler stolthet og er rørt over engasjementet og hjerteligheten til elevene, hvor godt de tok imot meg og hvor lærevillige de var. Denne stolthetsfølelsen bidrar også til en mestringfølelse – på min egen og elevenes vegne. (Loggbok – JH)

Konklusjon

Analysen av materialet viser at studentene som har valgt å ta sin praksis i Namibia og Uganda er nysgjerrige på verden. De er opptatt av å lære hvordan andre tenker for å få flere perspektiv på verden og eget samfunn. De ser seg selv som unge mennesker som har lært mye og forstår mer.

Dette materiale viser at urettferdigheten i verden opprører studentene, blant annet knyttet til de store forskjellene de møter i utdanningssystemet. Spørsmålene studentene stiller reflekterer en kritisk holdning til fortidens kolonialisering og samtidig en frykt for selv å framstå som vestlige turister. De stilte seg mange spørsmål: Hvordan skal de stå fram som lærere i den namibiske og ugandiske skolen? Hva kan de være for sine namibiske og ugandiske elever og kolleger? Samlet sett har alle hatt et ønske om å være en voksen som elever kan stole på. De stiller spørsmål ved de pedagogiske perspektivene de møter i skolehverdagen og i klasserommet. Studentene undrer seg over voksen-barn relasjonene som de opplever som autoritære og med manglende respekt for elevene, samtidig som de har sett lærere som involverer seg, støtter og gir omsorg til elevene. De knytter disse forholdene til kulturelle og historiske forhold, men de finner det vanskelig å akseptere at det er slik det skal være, ikke minst fordi de kjenner til de namibiske (Ministry of Education, Republic of Namibia, 2009) og ugandiske (Ministry of Education and Sports, Republic of Uganda, 2011) lærerplanene som uttrykker en intensjon om en elevsentrert skole.

Basert på de generelle erfaringene fra utenlandsoppholdet og den komplekse undervisningssituasjonen studentene har vært stilt overfor, reiser de mange spørsmål knyttet til arbeidet som lærer i Namibia og Uganda, og til fremtidig arbeid som lærer i norsk skole. Hvordan møtet med det mangfold de har opplevd knyttet til kultur, språk, økonomiske og materielle forhold i løpet av praksis vil virke inn på deres fremtidige arbeide i skolen i Norge, kan jeg ikke si noe sikkert om. Dette er et spørsmål som med fordel kan forskes mer på.

Denne studien bekrefter tidligere forskning som argumenterer for at lærerutdanningen må være tydeligere på hvilke mål den har for internasjonaliseringen (Leming, Nedberg & Rotvold, 2012; Nilssen, 2015). Internasjonalisering må inngå som en integrert del av lærerutdanningen der hensikten, og derved målsettingen, er tydelig og reflekteres i studiets organisering og fagplaner, inklusive planer for praksis. Spesielt er det viktig å være tydelig på hvordan studenter i utlandet skal følges opp for å nå målsettingen. Det betraktes derfor som en stor fordel når studentenes bacheloroppgaver knyttes til praksisopphold i

utlandet. Dette fordrer at internasjonaliseringen institusjonaliseres, både organisatorisk og akademisk, slik at vi unngår å fanges i en neo-kolonialiseringsfelle der internasjonaliseringen utelukkende skjer på de nordlige institusjonenes premisser. Når en praksisperiode er lagt til land i det globale sør, i dette tilfelle Namibia og Uganda, stiller det andre og til tider ekstra krav til lærerutdanningens arbeid med tilrettelegging og oppfølging av praksis. Dette arbeidet krever internasjonal utdanningskompetanse, kontekstuell kunnskap og veiledningskompetanse. I praksis vil dette i mange tilfeller kreve et samarbeid mellom flere fagpersoner.

Avslutningsvis vil jeg vende tilbake til den overordnede problemstillingen for denne studien: Hvordan kan lærerutdanningen bidra til å stimulere lærerstudenters globale bevissthet gjennom veiledning og praksis i utlandet? Som svar på problemstillingen mener jeg at det vesentligste funn i denne studien er at når studenter gjennomfører praksisforløp i land i sør sitter de igjen med vesentlige og sammensatte emosjonelle erfaringer som fordrer pedagogisk oppfølging både før, underveis og i etterkant av studentenes internasjonaliseringsprosess. Samlet sett har alle studentene gitt uttrykk for at deres erfaringer fra workshopen som veiledningsmetode har styrket deres globale bevissthet. Dette kommer blant annet til uttrykk i sitatet under hvor en student sier følgende om sine erfaringer med workshopen:

Jeg vil hevde at det er svært viktig å sende ned representanter fra høgskolen for å ha workshop med de kommende studentene som skal ned hit. Jeg vil også påstå at innholdet og metoden i workshopen var det som gjorde at opplevelsen ble såpass bra. Oppholdet her nede har fått en større viktighet fordi jeg har blitt bevisstgjort mine erfaringer, sortert inntrykk, blitt tatt på alvor, fått snakket om det som har vært vanskelig og fordi jeg har blitt bevisst den kulturelle og historiske konteksten til Namibia og namibisk utdanningshistorie. (Logg: Tilbakemelding på workshop – OG).

På bakgrunn av denne studien mener jeg at studenter som gjennomfører internasjonalisering gjennom praksis i land i sør trenger enda tettere oppfølging enn de som gjennomfører deres praksis i Norge. Sitatet over viser hvordan studentene vektlegger betydningen av å få veiledning på stedet underveis i praksisperioden. Dette er i tråd med Biesta (2014), som hevder at tilstedeværelsen av en lærer kan bringe noe inn i veiledningssituasjonene som ikke var der fra før. Denne tilstedeværelse av en lærer med ansvar for veiledning av studentene, vil ha like stor betydning i utvikling av global bevissthet knyttet til internasjonalisering som for læring i all annen form for undervisning og veiledning. Denne studien har vist at oppfølgingen blant annet kan skje ved å tilby studentene å delta i et veiledningsforløp som retter seg konkret mot det å stimulere studentenes globale bevissthet gjennom de tre delområder: global sensitivitet, global forståelse og global selvrepresentasjon. Dette kan med fordel foregå både som en del av forberedelsene til praksisforløpet, underveis gjennom oppfølging og veiledning på praksisstedet og som en del av refleksjonsarbeidet i etterkant av internasjonaliseringen.

Referanser

- Biesta, G. (2014). *Utdanningens vidunderlige risiko*. Oslo: Fagbokforlaget.
- Bjørndal, B. & Lieberg, S. (1978). *Nye veier i didaktikken?: En innføring i didaktiske emner og begreper*. Oslo: Aschehoug.
- Duncan, E. (2014). *Internasjonalisering av utdanning*. Oslo: NUPI – Norsk utenrikspolitisk institutt.
<http://www.nupi.no/Skole/HHD-Artikler/2014/Internasjonalisering-av-utdanning>
- Elliott, S. N. & Gresham, F.M. (2002). *Undervisning i sosiale ferdigheter: En håndbok*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Heidegger, M. (1927/2007). *Væren og tid*. Århus: Forlaget Klim.
- Honneth, A. (2000). *Kamp om anerkjennelse*. Oslo: Pax forlag.
- Kunnskapsdepartementet (2007). *Statusrapport for Kvalitetsreformen i høgre utdanning*. (Meld. St 7 2007-2008). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Stmeld-nr-7-2007-2008-/id492556/>
- Kunnskapsdepartementet (2009a). *Læreren. Rollen og utdanningen*. (Meld. St 11 2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-11-2008-2009-/id544920/>
- Kunnskapsdepartementet (2009b). *Internasjonalisering av utdanning*. (Meld. St 14 2008-2009). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-14-2008-2009-/id545749/>
- Leming, T., Nedberg, A., & Rotvold, L. A. (2012). *Praksis i utlandet – en mulighet for internasjonalisering i lærerutdanningen? Vurderinger og gjennomføring*. Rapport. Tromsø: Universitetet i Tromsø: Universitetet i Tromsø, Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning. Institutt for lærerutdanning og pedagogikk.
- Løgstrup, K. (1983). *Kunst og erkjennelse*. København: Gyldendal.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Van Manen, M. (1982). Phenomenological pedagogy. *Curriculum Inquiry*, 12(3), 283-289.
<https://doi.org/10.1080/03626784.1982.11075844>
- Mansilla, V. B. & Gardner, H. (2007). From teaching globalization to nurturing global consciousness. I: M. Suarez-Orozco (Red.), *Learning in the global era. International perspectives on globalization and education* (s. 47-66). Berkeley: University of California Press.
<https://doi.org/10.1525/california/9780520254343.003.0002>
- Ministry of Education, Republic of Namibia (2009). *The national curriculum for basic education*. Lastet ned fra http://www.ibe.unesco.org/curricula/namibia/sx_befw_2009_eng.pdf
- Ministry of Education and Sports, Republic of Uganda (2011). *NCDC 2 – The aims of the new Lower Secondary curriculum*. Lastet ned fra <http://www.education.go.ug/files/downloads/NCDC%20-%20The%20aims%20of%20the%20new%20Lower%20Secondary%20curriculum.pdf>
- Nilssen, V. (2015). *Praksis i utlandet – en stimulans til kraftfull refleksjon? Uniped*, 38(02), 112-126.
- Santoro, N. (2014). “If I’m going to teach about the world, I need to know the world”: developing Australian pre-service teachers’ intercultural competence through international trips. *Race Ethnicity and Education*, 17(3), 429-444. <https://doi.org/10.1080/13613324.2013.832938>
- Schibbye Løvlie A. L. (2002). *En dialektisk relasjonsforståelse i psykoterapi med individ, par og familie*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Storeng, M. (2001). *Giving learners a chance. Learner centeredness in the reform of Namibian teaching* (Doktorgradsavhandling). Institute of International Education, Stockholm University, Stockholm.
- Vaage, S. (2001). *Perspektivtaking, rekonstruksjon av erfaring og kreative læreprosesser*: George Herbert Mead og John Dewey om læring. I: O. Dysthe (Red.), *Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Wind, H. C. (1998). *Anerkendelse: Et tema i Hegels moderne filosofi*. Århus: Aarhus Universitetsforlag.